



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



TECNOLÓGICO
NACIONAL DE MEXICO

ISSN: 2594-1003

Revista de las Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal



CONISEN
Investigar para formar

Año 5 No. 5, octubre de 2022

Acerca del CONISEN

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

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

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

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

Reserva de Derechos al uso Exclusivo EN TRÁMITE, ISSN: 2594-1003, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

REVISTA DE LAS MEMORIAS DEL CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN NORMAL se publicó el 01 de agosto de 2023

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

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

INDICE:

LÍNEA TEMÁTICA I: MODELOS EDUCATIVOS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

1. “CONTRIBUCIÓN DE LA BCENOG EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE SUS EGRESADOS. ESTUDIO DE CASO”
2. EL PLAN DE ACCIÓN DEL INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES DE LAS FUTURAS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA: UNA PROPUESTA PARA SU ELABORACIÓN
3. INTERCULTURALIDAD Y HABILIDADES PARA LA VIDA EN LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE
4. LA AUTOEVALUACIÓN A TRAVÉS DEL PORTAFOLIOS ELECTRÓNICO. EXPERIENCIA DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN, EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES.
5. CARACTERÍSTICAS DEL TUTOR DE PRÁCTICA PROFESIONAL. UN PERFIL EN TRANSICIÓN
6. FLEXIBILIDAD Y FORMACIÓN FLEXIBLE EN LA EDUCACIÓN NORMALISTA: UN MODELO
7. IMAGINARIOS SOBRE LA PROFESIÓN DOCENTE DE ESTUDIANTES NORMALISTAS DE PRIMER INGRESO
8. CONOCIMIENTOS SOBRE PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES DE LA PRIMERA GENERACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA 2018 DE LA BENEPJPL
9. “LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL EN ESTUDIANTES NORMALISTAS”
10. EL IMPACTO DE LA TUTORÍA EN EL C.R.E.N. DE CEDRAL, SAN LUIS POTOSÍ
11. RETOS ACTUALES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN LA ENSOG DESDE LAS DEMANDAS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
12. LA INVESTIGACIÓN, UNA COMPETENCIA DEL PERFIL DE EGRESO DEL ALUMNO NORMALISTA
13. LA EXPERIENCIA DE MOVILIDAD EN LAS ESCUELAS NORMALES. LA SOCIABILIDAD Y EL SENTIDO DE PERTENENCIA
14. IMPACTO DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE LOS DOCENTES EN EL DESARROLLO DEL PERFIL DE INVESTIGADOR EN ALUMNAS DE LA LEPREE Y LA LEPREEIB DEL CREN DE FELIPE CARRILLO PUERTO
15. LOS RETOS QUE ENFRENTARON LOS EGRESADOS DE LA ENRMH EN EL CONCURSO DE OPOSICIÓN PARA EL INGRESO A LA EDUCACIÓN BÁSICA
16. LA HOSPITALIDAD EN LA NOVEDAD DEL ESTUDIANTE NORMALISTA DESDE LAS ESCUELAS DE PRÁCTICA
17. RESOLUCIÓN DE SUCESIONES ARITMÉTICAS Y GEOMÉTRICAS EN LOS NIVELES EDUCATIVOS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA
18. COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS EGRESADOS DE UNA ESCUELA NORMAL RURAL FRENTE A LA ADMISIÓN DOCENTE
19. NIVEL DE SATISFACCIÓN DEL PROCESO ACADÉMICO DEL CREN EN LA MODALIDAD VIRTUAL
20. PROGRAMA DE TUTORÍA ENTRE PARES COMO ESTRATEGIA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LAS ESCUELAS NORMALES
21. TRAYECTORIA ESCOLAR Y PERFIL DEL ESTUDIANTE NORMALISTA: HERRAMIENTAS PARA ELABORAR PROPUESTAS DE ACOMPAÑAMIENTO Y TUTORÍA
22. INTELIGENCIA EMOCIONAL EN DOCENTES EN FORMACION Y SU IMPACTO EN LA DIDACTICA
23. NECESIDADES DE LA FORMACIÓN INICIAL PARA LAS NUEVAS GENERACIONES DE PROFESORES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR EN EL ESTADO DE NUEVO LEÓN
24. EL DISEÑO DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA EN LA PERSPECTIVA DE LOS FUTUROS PROFESORES DESDE SUS VIVENCIAS FORMATIVAS
25. EXPERIENCIAS Y SIGNIFICADOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE ESTUDIANTES NORMALISTAS: DIMENSIÓN PERSONAL
26. LA CAPACITACIÓN DOCENTE EN NEUROEDUCACIÓN A TRAVÉS DE LIBROS INTERACTIVOS; UN DISEÑO NEUROPEDAGÓGICO
27. EMPRENDIMIENTO EN LAS ESCUELAS NORMALES, UNA EXPERIENCIAS BASADA EN EL APRENDIZAJE ORIENTADO A PROYECTOS
28. LAS PERSPECTIVAS COMUNITARIAS DE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA

29. NEUROEDUCACIÓN; UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN MÉXICO.
30. UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN UNA ESCUELA NORMAL PREESCOLAR A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO (PROCESOS BÁSICOS)
31. LA EDUCACIÓN HÍDRICA COMO PROBLEMA SOCIAL DEL ESTADO DE NUEVO LEÓN QUE DEBE CONSIDERARSE EN LA ENSEÑANZA DE EDUCACIÓN BÁSICA DESDE EL COMPONENTE CURRICULAR, AUTONOMÍA CURRICULAR
32. EL INGLÉS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE
33. LOS CICLOS DE REFLEXIÓN, INSTRUMENTO PARA EL DESARROLLO DEL PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS COMO MODALIDAD DE TITULACIÓN EN LA IBYCENECH
34. EDUCACIÓN AMBIENTAL Y FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. UNA HISTORIA QUE SE DILUYE.
35. SEGUIMIENTO DE LOS EGRESADOS DE LAS LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN PREESCOLAR DE UNA ESCUELA NORMAL SONORENSE
36. MEJORAMIENTO DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y COMUNICATIVAS EN UNA ESCUELA NORMAL URBANA DEL SURESTE DE MÉXICO
37. EL TRABAJO COLABORATIVO EN EL ACOMPAÑAMIENTO A LA PRÁCTICA PROFESIONAL: BYCENES
38. EMOCIONES EXPERIMENTADAS POR LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS EN EL PERIODO DE LA PRE-PRÁCTICA
39. DESAFÍOS PARA EL EJERCICIO DE LA TUTORÍA EN LAS INSTITUCIONES FORMADORAS Y ACTUALIZADORAS DE DOCENTES
40. FORMACION INICIAL DE NORMALISTAS SOBRE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FORTALECER EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR
41. LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS FORMADORES A PARTIR DE LOS SIGNIFICADOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ESCUELA NORMAL
42. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DEL JUEGO EN LA FORMACIÓN DOCENTE
43. LAS EMOCIONES GENERADAS POR ALUMNOS DE OCTAVO SEMESTRE EN LA POST-PRÁCTICA
44. ACTITUDES HACIA LA INCLUSIÓN Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN DOCENTES EN FORMACIÓN DE LA BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DE JALISCO
45. ESTUDIANTES NORMALISTAS: UNA MIRADA A SU CAPITAL CULTURAL
46. DOMINIO DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS AL TERMINAR LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE
47. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LOS DISTINTOS MOMENTOS DE LA TAREA EDUCATIVA EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DE ESTUDIANTES DE OCTAVO SEMESTRE DE LA LEPRI
48. PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS RESPECTO AL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA
49. CREENCIAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES NORMALISTAS
50. “REPRESENTACIONES SOCIALES DEL CONCEPTO DE FORMACIÓN DOCENTE EN ESTUDIANTES DE LA LIC. EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA ENAZ”
51. EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN COMPENSATORIA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE
52. TRANSFORMACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS EN LA EDUCACIÓN NORMAL: SALUD Y SABERES.
53. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE LA GENERACIÓN 2018-2022 DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

LÍNEA TEMÁTICA 2: PEDAGOGÍA Y PRÁCTICA DOCENTE EN LAS ESCUELAS NORMALES

1. EL SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA DEL NIVEL PRIMARIA EN EL MODELO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA GENERADO POR LA PANDEMIA DE COVID-19: LOS DESAFÍOS DEL NUEVO ESPACIO DE INTERVENCIÓN
2. “LAS PAUSAS ACTIVAS A PARTIR DE LA PERCUSIÓN CORPORAL PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO COGNITIVO DE LOS APRENDIENTES DE TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA”
3. NIVELES DE AUTOESTIMA Y EL IMPACTO DEL AISLAMIENTO PROLONGADO EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA: UN ESTUDIO DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA DURANTE EL REGRESO A CLASES PRESENCIALES
4. EDUCACIÓN FÍSICA: UN DIAGNÓSTICO DE NIVELES DE HABILIDADES SOCIALES Y SU RELACIÓN CON ENEATIPOS DE LA PERSONALIDAD DURANTE LA REACTIVACIÓN ESCOLAR PRESENCIAL EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA
5. LA HERMENÉUTICA APLICADA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS NORMALISTAS DE LA LEAH DURANTE SUS JORNADAS DE PRÁCTICAS
6. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO HERRAMIENTA EN EL PRIMER ACERCAMIENTO A LA PRÁCTICA DOCENTE
7. LAS PRÁCTICAS REFLEXIVAS Y LOS PERFILES DE LOS FORMADORES Y DOCENTES EN FORMACIÓN: ESTUDIO EXPLORATORIO.
8. TRANSVERSALIDAD EN EDUCACIÓN NORMAL: TRAYECTO DE PRÁCTICAS PROFESIONALES Y MATERIAS DE INGLÉS
9. ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES DE LECTURA Y LOS BOOKTUBERS COMO MEDIADORES DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y EL GUSTO POR LA LITERATURA
10. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA FAVORECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
11. ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICA PARA FAVORECER EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA
12. LOS MATERIALES MONTESSORI COMO ESTRATEGIAS PARA FAVORECER LA ADQUISICIÓN DE LAS MATEMÁTICAS
13. LA CONCEPCIÓN DE SABERES DOCENTES CONSTRUIDOS DESDE LA PRÁCTICA FORMATIVA EN ESTUDIANTES NORMALISTAS DE LA GENERACIÓN 2018 - 2022
14. MICROHABILIDADES COGNITIVAS Y SU INFLUENCIA EN LA REDACCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS
15. LA INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA COMO FACTOR DETERMINANTE EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS
16. DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREATIVO MEDIANTE LA TRANSVERSALIDAD DEL TEATRO
17. LA EVALUACIÓN: UN RETO EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA COVID-19:
18. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN INGLÉS PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL EN SECUNDARIA
19. ¿CÓMO SON CURISOS LOS FORMADORES DE FORMADORES?
20. CREATIVIDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES TELESECUNDARIA
21. EL MODELO E-P-R COMO MEDIO PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA “NORMAL PARTICULAR AUTORIZADA LA SALLE”. EXPERIENCIA ENTRE PARES.
22. EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO COMO FACTOR DETERMINANTE EN LAS HABILIDADES MATEMÁTICAS
23. EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA A TRAVÉS DEL MÉTODO PÓLYA
24. EL CÁLCULO MENTAL Y LA RESOLUCIÓN DE EJERCICIOS DE MULTIPLICACIÓN.
25. LA MOTIVACIÓN COMO FACTOR DETERMINANTE PARA LA MEJORA DE LA COMPETENCIA LECTORA
26. LOS TEXTOS LITERARIOS COMO ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ALUMNOS DE PRIMARIA
27. LA METODOLOGÍA SCAMPER Y SU INFLUENCIA EN LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

28. LA AUTOEFICIENCIA DEL DOCENTE Y SU APLICACIÓN EN EL AULA ANTE EL MODELO EDUCATIVO 2018 DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR "PROFR. MOISÉS SÁENZ GARZA"
29. LAS HABILIDADES SOCIALES UNA ALTERNATIVA PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA Y LA COMUNICACIÓN ASERTIVA
30. EMOCIONES VIVIDAS POR LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL REGRESO A PRESENCIAL A LA ESCUELA
31. RELACIÓN ENTRE LAS CARACTERÍSTICAS FAMILIARES Y LA CONDUCTA DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA
32. ESTADO DEL ARTE SOBRE LA TUTORÍA
33. FASES PARA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS, UNA PROPUESTA JAPONESA PARA LA ENSEÑANZA DE MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA.
34. NIVEL DE LOGRO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS DE LA BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL OFICIAL DE GUANAJUATO
35. HABILIDADES COGNITIVAS LECTORAS QUE FAVORECEN EL DESARROLLO PERSONAL DEL NIÑO EN TERCERO DE PREESCOLAR
36. EMOCIONES DESDE LA PERSPECTIVA DE INTERVENCIÓN DURANTE EL ASESORAMIENTO DE LA TESIS
37. MAPAS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA ALTERNATIVA: POSIBLES HORIZONTES PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LAS ESCUELAS NORMALES
38. LITERATURA INFANTIL Y LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN ALUMNOS DE QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
39. HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y RESILIENCIA EN ALUMNOS NORMALISTAS
40. LA CARTA DE LA TIERRA, SUS VALORES Y PRINCIPIOS EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES NORMALISTAS RURALES.
41. LAS CIENCIAS EN PREESCOLAR, LOS SIGNIFICADOS PARA LAS EDUCADORAS
42. LA MUSICA, ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES MOTRICES EN EDUCACION PREESCOLAR
43. EL IMPACTO DE LA VIOLENCIA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR
44. REFLEXIONAR LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA ESCUELA NORMAL: UN ACERCAMIENTO AL IMPACTO DE LA PROPUESTA 2018.
45. LA COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA A PARTIR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS QUE CONSIDEREN ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS
46. EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA; ENTRE LA TRADICIÓN Y LOS DESAFÍOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA POSTPANDEMIA.
47. APRENDIZAJE DEL NÚMERO POR MEDIO DE LOS PRINCIPIOS DE CONTEO Y EL JUEGO VIRTUAL
48. LA AUTORREFLEXIÓN A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES
49. PRÁCTICA DOCENTE DE ESTUDIANTES PARA PROFESORADO EN LA ZONA SERRANA DE QUERÉTARO, MX. DURANTE LA PANDEMIA: UNA DEUDA PENDIENTE
50. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: ENTRE EL PRACTICANTE Y EL LÍDER PARA LA EDUCACIÓN COMUNITARIA CONAFE
51. VINCULACIÓN: TRAYECTO FORMACIÓN PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE-CURRÍCULO DE EDUCACIÓN BÁSICA
52. EL MÉTODO SINGAPUR PARA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS
53. LA MODELIZACIÓN COMO METODOLOGÍA ACTIVA PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA QUÍMICA
54. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN DOCENTE EN EL APRENDIZAJE DEL ALGORITMO DE LA MULTIPLICACIÓN
55. COLABORACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA EN LOS APRENDIZAJES DE LOS NIÑOS DURANTE LA PANDEMIA
56. EDUCACIÓN EMOCIONAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA PARA ALCANZAR LOS APRENDIZAJES EN ALUMNOS DE UNA ESCUELA PRIMARIA.
57. LA GAMIFICACIÓN COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO PARA FAVORECER EL PENSAMIENTO MATEMÁTICO
58. IDENTIFICACIÓN DEL DESARROLLO PROGRESIVO DEL SENTIDO NUMÉRICO EN NIÑOS DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA UTILIZANDO LA HOJA DE CÁLCULO EXCEL

59. EL REZAGO ESCOLAR EN CONTEXTO DE PANDEMIA. DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES DE LOS DOCENTES.
60. REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS EDUCADORAS SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE EN UNA NORMAL
61. LA ASESORÍA DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL DESDE LA EXPERIENCIA DE LOS ESTUDIANTES
62. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS DE PRIMARIA DURANTE LA PANDEMIA
63. MOTIVACIÓN PERSONAL DE LOS DOCENTES DE LAS ESCUELAS NORMALES DEL SUR DEL ESTADO
64. ANÁLISIS Y RESULTADOS: IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA NACIONAL DE INGLÉS EN LA BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DE JALISCO
65. SIGNIFICADOS Y TENSIONES EN LOS PROCESOS DE ASESORÍA PARA LA ELABORACIÓN DEL DOCUMENTO DE TITULACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS 2018 DESDE LA VOZ DE LOS ACTORES
66. EL DESARROLLO DEL TRABAJO DOCENTE: “UNA EXPERIENCIA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS
67. MOTIVAR A LOS ALUMNOS AL APRENDIZAJE DE LA PROBABILIDAD EN SECUNDARIA MEDIANTE LA GAMIFICACIÓN
68. PENSAMIENTO ALGEBRAICO EN ESTUDIANTES NORMALISTAS.
69. LA EXPERIMENTACIÓN COMO PROCESO DIDÁCTICO DE LAS CIENCIAS NATURALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA
70. PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES NORMALISTAS DE LA BYCENES SOBRE UNA BUENA PRÁCTICA DOCENTE.
71. EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE TERCERO DE PREESCOLAR
72. JORNADAS DE PRÁCTICA DE ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN TIEMPOS DE CONFINAMIENTO
73. LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN TIEMPOS DE CONFINAMIENTO SOCIAL
74. IMPACTO DE ACTIVIDADES FUERA DE CLASE EN LA ESCUELA NORMAL DE SAN JUAN DEL RÍO
75. LA DIMENSIÓN DIDÁCTICA DE LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DE FORMADORES
76. TRABAJO COLEGIADO Y HABILIDADES DE INVESTIGACIÓN EN LA ACADEMIA DE QUINTO SEMESTRE.
77. ¿QUÉ Y CÓMO ENSEÑAN LOS DOCENTES FORMADORES NORMALISTAS EN MÉXICO?: CARACTERIZACIÓN DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA SOBRE EL ESPAÑOL Y LAS MATEMÁTICAS
78. PRÁCTICA REFLEXIVA Y SU DESARROLLO EN LAS ESCUELAS NORMALES
79. LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES PROFESIONALES DEL DOCENTE A TRAVÉS DEL ENFOQUE NARRATIVO AUTOBIOGRÁFICO
80. LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS ADITIVOS SIMPLES DESDE EL DISEÑO DE SITUACIONES DIDÁCTICAS CON BASE EN EL MODELO APROXIMATIVO
81. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: UNA EXPERIENCIA EN EL SERVICIO DE USAER EN EDUCACIÓN PRIMARIA
82. EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE DEL ALUMNO NORMALISTA MEDIANTE EL MODELO DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA
83. ACTIVIDADES SITUADAS FAVORECEN LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA TELESECUNDARIA
84. UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DOCENTE PARA LA COLABORACIÓN: EL HUERTO ESCOLAR EN PREESCOLAR.
85. DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA
86. PROCESO DE ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR LAS COMPETENCIAS DOCENTES BAJO LA MODALIDAD DE TRABAJO EN LÍNEA DURANTE LA PANDEMIA POR COVID 19.
87. EL PORTAFOLIO DIGITAL COMO HERRAMIENTA DE REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS
88. COMPETENCIAS DIDÁCTICO-PEDAGÓGICAS Y APRENDIZAJE
89. LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL EGRESADO NORMALISTA PARA EL INGRESO AL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE
90. ESTILOS DE APRENDIZAJE COMO FACTOR INFLUYENTE PARA MEJORAR LA ORTOGRAFÍA
91. “LOS SENTIDOS DE LAS ESTUDIANTES NORMALISTAS EN LOS USOS DE LA TEORÍA CUANDO ELABORAN SU TESIS”

92. COMPETENCIAS DE LAS TUTORAS DE PRÁCTICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INICIAL
93. EL JUEGO COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE INCLUSIÓN EN NIVEL PREESCOLAR
94. LA FORMACIÓN EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO MATEMÁTICO. EL CASO DE PROFESORES DE FORMACIÓN INICIAL Y PROFESORES DE FORMACIÓN CONTINUA.
95. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE CON BASE EN LOS MODELOS PEDAGÓGICOS VIGENTES.

LÍNEA TEMÁTICA 3: PRÁCTICA DOCENTE Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

1. UNA MIRADA INTERNA GUIADA AL DESARROLLO EMOCIONAL EN LA PRIMERA INFANCIA EN UN CONTEXTO RURAL
2. EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS PARA REVITALIZAR LA LENGUA HÑAHÑU
3. FORMACIÓN DOCENTE INTERCULTURAL BILINGÜE: UN ENCUENTRO CON SU COMUNIDAD ORIGEN
4. HÑAHÑU EN EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA; SU ENSEÑANZA COMO SEGUNDA LENGUA EN LA PRÁCTICA DOCENTE
5. INTERCAMBIO DE DOCENTES TRANSFRONTERIZOS EN FORMACIÓN, EXPERIENCIA BIDIRECCIONAL ENTRE TIJUANA Y SAN DIEGO.

LÍNEA TEMÁTICA 4: PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN MULTIGRADO

1. AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES DE ESCUELAS PRIMARIAS MULTIGRADO: PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES
2. LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO COMO EL PRINCIPAL FACTOR DE LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN EL AULA MULTIGRADO
3. PLANIFICACIÓN INTERDISCIPLINAR CON TEMAS TRANSVERSALES: UNA ESTRATEGIA EMERGENTE PARA DISMINUIR EL REZAGO EN LOS APRENDIZAJES BÁSICOS EN EDUCACIÓN MULTIGRADO.
4. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA MULTIGRADO.
5. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA SITUADA: DOCENTE, ESCOLAR Y EDUCATIVA EN ESCUELAS RURALES MULTIGRADO

LÍNEA TEMÁTICA 5: COMUNIDADES DE APRENDIZAJE E INNOVACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE

1. SER BILINGÜE EN MÉXICO: ASPECTOS CLAVE PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS DESDE LA EDUCACIÓN INICIAL
2. LA GAMIFICACION COMO MODELO PARA EL APRENDIZAJE LUDICO DE LA LECTO-ESCRITURA
3. "EL MUSEO EN EL AULA UN RECURSO DENTRO DE LA EDUCACIÓN HISTÓRICA EN DIVERSOS CONTEXTOS".
4. MEJORA CONTINUA EN LA ENSEÑANZA EQUITATIVA DE LAS MATEMÁTICAS: PRACTICIDAD DE UN PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN
5. EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA EL MANEJO DE EMOCIONES Y UNA SANA CONVIVENCIA
6. NARRATIVAS DE EXCLUSIÓN HACIA LA INCLUSIÓN
7. ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN Y COLABORACIÓN EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA DE LA ESCUELA PRIMARIA. PERCEPCIONES DE PROFESORES EN SERVICIO
8. EL TRABAJO DOCENTE EN EL CIBERESPACIO.
9. LA CREACIÓN DE SUPUESTOS COMO ESTRATEGIA PARA FAVORECER LAS HABILIDADES COGNITIVAS EN PREESCOLAR.
10. ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS CON ENFOQUE INCLUSIVO PARA UNA ALUMNA CON APTITUDES SOBRESALIENTES EN PREESCOLAR
11. LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN LA ETAPA INICIAL
12. REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS ESTUDIANTES DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
13. COACHING EN LA EDUCACIÓN "INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL AULA."
14. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS PARA LA INTELIGENCIA EMOCIONAL: REFLEXIONES DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE
15. SIEMBRA VIDA A PARTIR DE LA EXPRESIÓN ALGEBRAICA
16. AMBIENTES DE APRENDIZAJE DIVERGENTE UNA POSIBILIDAD AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS
17. INCLUSIÓN INTERDISCIPLINAR: ESTRATEGIAS DE TRABAJO DOCENTE Y GEOMETRÍA EN EDUCACIÓN NORMAL.
18. EL RESURGIMIENTO DEL SUJETO DE LA PALABRA Y DE LA CIUDADANÍA EN LAS FORMADORAS DE DOCENTES DE LA ESCUELA NORMAL DE ZUMPANGO
19. COMUNIDAD DE APRENDIZAJE INTERNACIONAL VIRTUAL PARA FAVORECER LA INTERCULTURALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE.
20. LA EVALUACIÓN EN INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA: UNA PROPUESTA SOCIOFORMATIVA
21. EL PAPEL DEL DOCENTE EN LA GESTIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE
22. CONCEPCIONES SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN UNA ESCUELA PRIMARIA DE XALAPA
23. PROCESOS METACOGNITIVOS EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN DOS GRUPOS DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA.
24. "LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA CON UN ENFOQUE CREATIVO E INNOVADOR EN ALUMNOS DE TELESECUNDARIA"
25. LA MIRADA PEDAGÓGICA NORMALISTA EN LOS PROCESOS DE PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR.
26. CREACIÓN DE VIDEOJUEGOS PARA MEJORAR LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN EL AULA.
27. ENCUENTROS TRANSDISCIPLINARIOS: CONSTRUYENDO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA LA MEJORA DE LA PRÁCTICA DOCENTE
28. PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA SUPERIOR A PARTIR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS
29. EXPERIENCIAS SOBRE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE UNA ESCUELA NORMAL.
30. EL LIDERAZGO ESCOLAR EN CONTEXTOS VULNERABLES
31. PERSPECTIVAS EN EL USO DE LAS CANCIONES PARA MEJORAR VOCABULARIO Y PRONUNCIACIÓN EN EL IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA
32. EL TRABAJO COLEGIADO EN EL FORTALECIMIENTO DE LOS RASGOS DEL PERFIL DE EGRESO

33. EL TRABAJO EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE ENTRE NORMALISTAS Y MAESTROS NOVELES, UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE.
34. EMBARAZOS NO PLANEADOS, SALUD REPRODUCTIVA Y FACTORES EMOCIONALES EN ALUMNOS DEL CREN

LÍNEA TEMÁTICA 6: INVESTIGACIÓN Y POSGRADO EN LAS ESCUELAS NORMALES

1. INNOVACIÓN E INTERSUBJETIVIDAD; DIFICULTADES EN LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN EN MAESTRANTES.
2. VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA VALORAR LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGOGÍA
3. LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS CON ÉNFASIS EN QUÍMICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA
4. LA ENSEÑANZA DE LA BIOLOGÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA A PARTIR DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA
5. UNA MIRADA A LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN LAS ESCUELAS NORMALES EN MÉXICO
6. VALORACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE LOS FORMADORES DE DOCENTES DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES EN LOS POSGRADOS DE LA CBENEQ
7. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN UN POSGRADO EN MÉXICO: PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS
8. LOS EGRESADOS DE LA MIPCE ECATEPEC. VOCES DE FORMACIÓN-TRABAJO COMO AUTORREALIZACIÓN RELACIONAL
9. PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS COMO TRABAJO DE TITULACIÓN: REVISIÓN PANORÁMICA DE LITERATURA

LÍNEA TEMÁTICA 7: LOS CAMPOS DISCIPLINARES DE LA EDUCACIÓN NORMAL

1. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA ATENDIENDO LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE PRIMARIA
2. EL TRABAJO COLABORATIVO COMO HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
3. GÉNESIS DISCURSIVA Y RAZONAMIENTO GEOMÉTRICO
4. EL DIBUJO COMO ESTRATEGIA PARA LA EXPRESIÓN DE EMOCIONES EN NIÑOS DE EDAD PREESCOLAR
5. PERCEPCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN ALUMNOS DE PRIMARIA
6. LA ENSEÑANZA DE LA GEOMETRÍA, DE LA MODALIDAD PRESENCIAL A LA MODALIDAD A DISTANCIA
7. ESTRATEGIA DE JUEGO, ADQUISICIÓN DEL NÚMERO Y CONTEO EN PREESCOLAR
8. RECONOCIMIENTO DE LA TRISTEZA Y FELICIDAD EN LOS ALUMNOS DE TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR A TRAVÉS DEL MICRORRELATO ILUSTRADO
9. CUÁNTAS MONEDAS Y DE QUÉ VALOR. ¿LAS EQUIVALENCIAS UN TEMA DE PREESCOLAR?
10. PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES NORMALISTAS DE LA ENOI SOBRE LOS CURSOS DE INGLÉS DE LOS PLANES DE ESTUDIO 2018
11. LA NATURALEZA DE LAS MATEMÁTICAS EN LA ESCUELA NORMAL. ENTRE LA EVOLUCIÓN Y PERMANENCIA DE LAS CONCEPCIONES EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES.

LÍNEA TEMÁTICA 8: FORMACIÓN DOCENTE, CULTURAS DIGITALES Y TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS

1. LOS JUEGOS INTERACTIVOS COMO RECURSO DIGITAL MEDIANTE LA PLATAFORMA ÁRBOL ABC PARA ABORDAR CONTENIDOS DEL EJE TEMÁTICO NÚMERO, ÁLGEBRA Y VARIACIÓN EN UN GRUPO DE PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
2. “EL VIDEO EDUCATIVO COMO RECURSO DINAMIZADOR PARA DESARROLLAR HÁBITOS ALIMENTICIOS CON ALUMNOS DE QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA”
3. EL AULA INVERTIDA, UNA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DOCENTE
4. GESTIÓN DE AMBIENTES VIRTUALES DESDE UN MODELO DE ENSEÑANZA BLENDED LEARNING PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE DE LA FÍSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.
5. DISEÑO Y USO DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE NORMALISTAS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
6. EL SOFTWARE SCRATCH EN EL APRENDIZAJE DE LA FACTORIZACIÓN DE POLINOMIOS EN TERCERO DE SECUNDARIA
7. INTEGRA TAC EL PROYECTO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DIGITALES
8. ACTIVIDADES DIDÁCTICAS CON TIC PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA COMBINACIÓN DE FUNCIONES.
9. EL DISEÑO 3D DE TINKERCAD: HERRAMIENTA DIGITAL PARA EL APOYO DEL DESARROLLO DE HABILIDADES MATEMÁTICAS
10. DESAFÍOS Y PERCEPCIONES DE LAS EDUCADORAS SOBRE LA EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE
11. SCRATCH INNOVANDO LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y FORTALECIENDO EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO
12. EL USO DE LA TECNOLOGÍA MÓVIL EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA
13. USO DE MAPAS CONCEPTUALES CON CMAPTOOLS EN LAS LICENCIATURAS DE LA ESCUELA NORMAL DE CUAUTITLÁN IZCALLI
14. FORTALECIMIENTO DE LA COLABORACIÓN EN CLASE PRESENCIAL CON EL APOYO DE LA TECNOLOGÍA
15. EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES DE LOS DOCENTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
16. GOOGLE KEEP COMO ESTRATEGIA PARA APRENDIZAJE EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.
17. LA ROBÓTICA COMO HERRAMIENTA PARA DESARROLLAR HABILIDADES STE[A]M A LOS FUTUROS DOCENTES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.
18. USO DE APPS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA ESCRITURA EN INGLÉS EN NORMALISTAS
19. ANÁLISIS DE LA REALIDAD DE LOS ACTORES EDUCATIVOS DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL ESTADO DE BAJA CALIFORNIA SUR “PROFESOR ENRIQUE ESTRADA LUCERO” TRAS LA PANDEMIA POR COVID-19
20. LA FORMACIÓN DOCENTE PARA FAVORECER LA CULTURA DIGITAL EN SECUNDARIA
21. EL (DES)USO DE LAS TECNOLOGÍAS EN LA NUEVA NORMALIDAD Y SU INFLUENCIA EN LA ENSEÑANZA
22. “PRÁCTICAS Y CONSUMOS CULTURALES DE JÓVENES NORMALISTAS, HACIA LA CONFIGURACIÓN DE NUEVOS TERRITORIOS VIRTUALES: EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL LIC. LARRAÍNZA”
23. EL MANEJO DE LAS TIC EN LA PRODUCCIÓN DE TRABAJOS QUE FORTALEZCAN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
24. FORMACIÓN DOCENTE POST PANDEMIA: LA RELEVANCIA DE DISEÑAR UNA NUEVO MODELO QUE INTEGRE EDUCACIÓN PRESENCIAL CON EDUCACIÓN A DISTANCIA
25. REPRESENTACIONES SOBRE LA PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE PROCESO, EN NORMALISTAS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
26. EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS TIC’S DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL SUR DEL ESTADO DE SONORA
27. USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE ÁREA Y VOLUMEN DE FIGURAS Y CUERPOS GEOMÉTRICOS

28. ESTRATEGIAS NEURODIDÁCTICAS APLICADAS PARA INCENTIVAR EL APRENDIZAJE DE INGLÉS EN ENTORNOS DIGITALES
29. EL SOCIALISMO DIGITAL
30. EL IMPACTO TRANSFORMADOR DE LA TECNOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR; CREENCIAS Y PERCEPCIONES DEL USO DE LAS TIC EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
31. HABILIDADES DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN PARA EL DISEÑO DE RECURSOS DIDÁCTICOS DIGITALES
32. MODELO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA ESCUELA NORMAL FEDERAL DE EDUCADORAS MAESTRA ESTEFANÍA CASTAÑEDA: PROPUESTA TEÓRICA Y METODOLÓGICA.
33. DISEÑO DE OBJETO DE APRENDIZAJE (APP MÓVIL) PARA EL APRENDIZAJE DE LA MULTIPLICACIÓN CON MÉTODOS GRÁFICOS
34. APRENDIZAJE CON HERRAMIENTAS DIGITALES. UN ESTUDIO DE CASO
35. LOS RETOS DE LA ESCUELA NORMAL RURAL EN SU GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA SOCIEDAD EN RED
36. APROXIMACIÓN A LA PRÁCTICA DOCENTE MEDIADA POR TIC Y SU VISIBILIDAD EN EL TRAYECTO FINAL DE LA LICENCIATURA. UN CASO DESDE LA ESPECIALIDAD DE FÍSICA
37. USO DE TECNOLOGÍAS EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS
38. LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE
39. LAS APPS EDUCATIVAS EN LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

LÍNEA TEMÁTICA 9: POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

1. LA EVALUACIÓN DE DOCENTES DE LAS ESCUELAS NORMALES EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
2. PERCEPCIÓN DE DOCENTES DE PRIMARIA SOBRE LA DEROGACIÓN DE LA LEY GENERAL DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE Y LA NUEVA REFORMA EDUCATIVA 2019
3. ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA Y LA PARTICIPACIÓN DE INTEGRANTES DE UN CUERPO ACADÉMICO DE UNA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SONORA
4. DESARROLLO DE COMPETENCIAS MATEMÁTICAS EN LA PANDEMIA
5. RELEVANCIA DEL SEGUIMIENTO A EGRESADOS EN LAS NORMALES PUBLICAS DEL ESTADO DE VERACRUZ.
6. EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN MÉXICO: CONTINUIDAD, CAMBIOS E INERCIAS, 1925-2000
7. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DESDE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
8. LA RESIGNIFICACIÓN DEL NIVEL EDUCATIVO DE PREESCOLAR; A PARTIR DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS QUE LO RIGEN.
9. LAS ESCUELAS NORMALES Y LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES ¿QUÉ POSGRADOS SE REQUIEREN?
10. LA INVESTIGACIÓN EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. PLANES DE ESTUDIO 2018 Y 2022.
11. ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS DE LA FORMULACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN NORMAL.
12. PANORAMA DE LA EDUCACIÓN NORMAL ANTE LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES EN MÉXICO
13. MODELO DE EVALUACIÓN CONACYT: LÍMITES Y ALCANCES DEL DOCTORADO EN EDUCACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO

LÍNEA TEMÁTICA 10: HISTORIA DE LA EDUCACIÓN NORMAL

1. LA FORMACIÓN AUTÓNOMA EN LA ESCRITURA LITERARIA DE DOS MAESTRAS NORMALISTAS DE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX Y LA TRASCENDENCIA SOCIAL DE SU OBRA
2. DOS PROFESORES POTOSINOS INTEGRANTES DEL CONGRESO CONSTITUYENTE DE 1916 – 1917
3. REVALORAR LA FIGURA DEL MAESTRO REQUIERE CONOCER SU HISTORIA. DEL MÉXICO PREHISPÁNICO A LA CUARTA TRANSFORMACIÓN
4. GÉNESIS E HISTORIA DE LA ESCUELA NORMAL ESTEFANÍA CASTAÑEDA Y NÚÑEZ DE CÁCERES
5. LA HISTORICIDAD EN LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DE LOS DOCENTES FORMADORES.
6. EVOLUCIÓN EN LA FORMACIÓN DE AGENTES EDUCATIVAS EN MÉXICO

LÍNEA TEMÁTICA II: PRÁCTICA DOCENTE EN MATERIA DE EQUIDAD E INCLUSIÓN

1. JUEGOS TRADICIONALES APLICANDO LOS PRINCIPIOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA FOMENTAR LA CONVIVENCIA ENTRE LOS APRENDIENTES DE PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN
2. PARTICIPACIÓN Y REFLEXIÓN SOBRE LA EXPERIENCIA COMO MEDIACIÓN PARA LA APROPIACIÓN DEL MÉTODO DE PROYECTOS
3. TRABAJO DOCENTE E INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN UN PREESCOLAR DEL ESTADO DE CHIHUAHUA
4. FORTALECIENDO CULTURAS Y PRACTICAS INCLUSIVAS EN UN CENTRO ESCOLAR DE EDUCACIÓN BÁSICA
5. LA UNIDAD DE IGUALDAD DE GÉNERO EN LA ENPPFMM: ESTRATEGIA B, SUS PROCESOS ONTOLÓGICO-EPISTÉMICOS EN LA RECONSTRUCCIÓN DE SUS CONCEPTUALIZACIONES EN SUS TRES ÁREAS SUSTANTIVAS.
6. LA VIOLENCIA POLÍTICA EN LAS NORMALES: SUPUESTOS SOBRE LA IMPOSICIÓN COERCITIVA E INSTITUCIONAL
7. “EL ENFOQUE DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA) EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA: QUÍMICA”
8. EL DISEÑO UNIVERSAL DEL APRENDIZAJE PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD
9. FACTORES QUE FAVORECEN U OBSTACULIZAN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN NIÑOS CON SÍNDROME DE DOWN.?
10. PERCEPCIONES DE LAS Y LOS DOCENTES: UNA MIRADA A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA
11. EDUCACIÓN, DEMOCRACIA Y ESCUELA: UNA MIRADA DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES
12. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE UN ALUMNO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA
13. TRANSICIÓN HACIA NUEVOS ROLES EDUCATIVOS CON ENFOQUE INCLUSIVO
14. LA INCLUSIÓN EN LA ACCIÓN EDUCATIVA, UN ESTUDIO DESCRIPTIVO DE CORTE CUANTITATIVO EN LA BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUÍS POTOSÍ
15. INDICADORES DE LOGRO DEL MANEJO EMOCIONAL O AUTORREGULACIÓN COMO HABILIDAD EMOCIONAL, COGNITIVA Y CONDUCTUAL EN UN GRUPO DE PRIMARIA
16. PROPUESTA EDUCATIVA PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA ESCUELA ROSARIO MARÍA GUTIERREZ ESKILDSEN EDUCACIÓN PRIMARIA
17. ESTUDIO DE UN PROYECTO INICIAL DE RADIO PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE
18. NECESIDADES DE FORMACIÓN INICIAL PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. APORTES PARA EL CO-DISEÑO CURRICULAR
19. EL PAPEL DEL DOCENTE EN EL PROCESO DE INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN
20. CONSTRUIR CANCIONES SOBRE LA VIOLENCIA DE GÉNERO: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA
21. LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS A ESTUDIANTES SORDOS: UNA PROPUESTA DE CAPACITACIÓN PARA LOS DOCENTES DE LENGUAS DEL SIGLO XXI
22. LA IGUALDAD DE GÉNERO COMO UN COMPONENTE DESEABLE EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE ESTUDIANTES NORMALISTAS: UNA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LA BECENESLP
23. PRÁCTICAS INCLUSIVAS: PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES NORMALISTAS DEL NOROESTE DE MÉXICO
24. ESTRATEGIAS INCLUSIVAS IMPLEMENTADAS EN EL AULA DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA
25. PRÁCTICAS INCLUSIVAS DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS DE 8° SEMESTRE EN NIÑOS DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS REGULARES

LÍNEA TEMÁTICA 12: LA EDUCACIÓN NORMAL EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA. VIVENCIAS Y APRENDIZAJE

1. EL DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN NORMAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA
2. "ALTERACIONES CONDUCTUALES DURANTE EL CONFINAMIENTO Y SU IMPACTO EN LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES: UN DIAGNÓSTICO EN MENORES PREESCOLARES"
3. DETERMINACIÓN DEL ÍNDICE EMPA PARA OPERATIVIZAR LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y EXTRÍNSECA EN ESCOLARES DE PRIMARIA DURANTE EL REGRESO A CLASES PRESENCIALES: UN ESTUDIO DIAGNÓSTICO CON LA TÉCNICA DE IADOV
4. EMOCIONES Y ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN EN ALUMNOS DE PRIMARIA DURANTE EL TRABAJO EN LÍNEA
5. UNA NUEVA ECOLOGÍA DEL APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES NORMALISTAS
6. PERCEPCIONES Y PRÁCTICA DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN: UN ESTUDIO DE CASO EN EL CONTEXTO DE LICENCIATURA, EL DISTANCIAMIENTO SOCIAL Y EL RETORNO A LA PRESENCIALIDAD.
7. ¿POR QUÉ VOLVER A LA ESCUELA NORMAL DESPUÉS DE LA PANDEMIA? LOS MOTIVOS QUE LOS ESTUDIANTES ASIGNAN A SU PERMANENCIA Y CONTINUIDAD EN LA ESCUELA
8. UN ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LAS EXPERIENCIAS Y RETOS DE LAS ESTUDIANTES DE LA NORMAL PREESCOLAR DE TLAXCALA, DURANTE EL CONFINAMIENTO
9. INVENTARIO DE HERRAMIENTAS PARA LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA "APRENDE EN CASA II" DURANTE EL CONFINAMIENTO POR EL VIRUS SARS COV II
10. SÍNDROME DE BURNOUT EN DOCENTES FORMADORES DE MAESTROS ANTE LA MODALIDAD HÍBRIDA
11. EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA: UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADO EN LA CREACIÓN DE UN SEMILLERO DE INVESTIGADORES
12. ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO PARA EL DESARROLLO DEL TRABAJO DE TITULACIÓN DE ESTUDIANTES NORMALISTAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA
13. LOS PROCESOS DE TITULACIÓN DENTRO DEL PLAN 2018: UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN CONTEXTOS DE CONTINGENCIA.
14. FORMACIÓN DOCENTE E IDENTIDAD EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA
15. PONENCIA MINDFULNESS Y ANSIEDAD ESCOLAR, PROPUESTA PARA IMPLEMENTAR UN PROGRAMA DE BIENESTAR PARA LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
16. ESTADOS EMOCIONALES DE ESTUDIANTES EN FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA Y DE UNA EDUCACIÓN VIRTUAL
17. LA ELABORACIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA
18. CONSERVATORIO VIRTUAL DE EXPERIENCIAS EN EL APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA DURANTE LA PANDEMIA
19. "TODOS CUIDANDO DE TODOS". LA SALUD EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE, UNA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN EN TIEMPOS DE COVID-19 DESDE LA NORMAL DE ESPECIALIZACIÓN HUMBERTO RAMOS LOZANO.
20. ENCUESTA DE SATISFACCIÓN DEL SERVICIO EDUCATIVO RECIBIDO: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO
21. SER DOCTORANTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA. ENTRE LA HEROICIDAD Y LA DESESPERANZA
22. INFLUENCIA DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL DEL DIRECTIVO CON RELACIÓN AL CLIMA ORGANIZACIONAL EN EDUCACIÓN PREESCOLAR EN TIEMPOS DE PANDEMIA
23. EL JUEGO DIDÁCTICO Y MATEMÁTICAS. PROPUESTA PARA RECUPERAR APRENDIZAJES DESPUÉS DE LA PANDEMIA.
24. LOS SABERES PEDAGÓGICOS DEL EGRESADO PARA ENFRENTAR LAS NUEVAS MODALIDADES EDUCATIVAS ORIGINADAS POR EL SARS-COV-2.
25. IMPACTO DE LA PANDEMIA EN LAS DIFICULTADES ACADÉMICAS Y GENERALES ENFRENTADAS POR LOS ALUMNOS DE SEXTO SEMESTRE DE LA ESCUELA NORMAL EXPERIMENTAL DE EL FUERTE.
26. LA DIVERSIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL CON EL USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EN QUINTO GRADO, DURANTE LA PANDEMIA

27. EXPERIENCIAS EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DE NORMALISTAS DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19
28. NIVELES DE PSICOMOTRICIDAD EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DURANTE EL CONFINAMIENTO: UN DIAGNÓSTICO A DISTANCIA SOBRE PERCEPCIÓN DE SESIONES DE EDUCACIÓN FÍSICA.
29. EXPERIENCIA VIVIDA POR DIRECTIVOS Y DOCENTES DE POSGRADOS EN EDUCACIÓN DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19 EN NUEVO LEÓN.
30. LA FORMACIÓN INICIAL DE ESTUDIANTES NORMALISTAS EN TIEMPOS DE CONFINAMIENTO
31. LA EDUCACIÓN NORMAL EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA POR COVID-19: RETOS DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL DURANTE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA
32. FORMACIÓN DOCENTE EN PERIODOS DE PANDEMIA
33. EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS DEL TRABAJO DOCENTE EN SITUACIÓN DE CONTINGENCIA SANITARIA
34. APRENDIZAJE REMOTO: EL CASO DE TRES ESCUELAS NORMALES PÚBLICAS EN EL ESTADO DE VERACRUZ
35. CAMBIOS EN LOS HÁBITOS ALIMENTICIOS, ACTIVIDAD FÍSICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD EN ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA NORMAL, DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19.
36. PERCEPCIONES EVALUATIVAS DE ALUMNOS EN TIEMPOS DE COVID-19 RESPECTO A SU APRENDIZAJE.
37. FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES EN LA PANDEMIA
38. LA ENFEMEC DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19. EXPERIENCIAS Y RETOS DE DOCENTES Y ESTUDIANTES
39. PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE LAS MODALIDADES EDUCATIVAS UTILIZADAS EN LA PANDEMIA
40. EXPERIENCIAS EN EL DESARROLLO DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA EN UN GRUPO DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA
41. LOS RELATOS DIGITALES PERSONALES UNA ESTRATEGIA COLABORATIVA Y DE PERSONALIZACIÓN DURANTE LA PANDEMIA
42. DEPRESIÓN EN ALUMNOS NORMALISTAS POSTERIOR AL AISLAMIENTO POR COVID-19
43. PROCESOS DE ADAPTACIÓN DE ESTUDIANTES NORMALISTAS A SU PRÁCTICA PROFESIONAL DENTRO DEL CONTEXTO COVID-19
44. EXPERIENCIAS DE LA FORMACIÓN INICIAL Y LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA.
45. EVALUACIÓN ESTUDIANTIL ACERCA DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES DE DOCENTES DURANTE LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA
46. CURRÍCULO EMERGENTE DEL CURSO PRÁCTICA PROFESIONAL PLAN DE ESTUDIOS 2012.
47. VIVENCIAS Y APRENDIZAJES DURANTE UNA PRÁCTICA DOCENTE MULTIGRADO A TRAVÉS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL MÉTODO SINGAPUR. UNA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA POST PANDEMIA.
48. LA ESCRITURA DE DIVERSOS TEXTOS DURANTE LA PANDEMIA EN LA FORMACIÓN INICIAL NORMALISTA
49. AMBIENTES HÍBRIDOS DE APRENDIZAJE GENERADOS POR PARTE DE PROFESORES DE UNA INSTITUCIÓN FORMADORA DE DOCENTES
50. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y LA PRÁCTICA DOCENTE EN CONTEXTOS EMERGENTES POR LA COVID-19. EL CASO DEL JARDÍN DE NIÑOS “ALFREDO NOBEL”.
51. APRENDIZAJES Y VIVENCIAS DE ESTUDIANTES NORMALISTAS. UNA EXPERIENCIA DE MOVILIDAD ACADÉMICA VIRTUAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA POR COVID-19
52. LA FRACTURA DE LA NORMALIDAD DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LA ESCUELA NORMAL OFICIAL DE IRAPUATO
53. HISTORIAS DE VIDA (ESTUDIOS DE CASO): CAMBIOS DIGITALES Y SOCIOEMOCIONALES POS PANDEMIA COVID-19.
54. RECURSOS PROFESIONALES, FÍSICOS Y TECNOLÓGICOS CON LOS QUE CUENTAN LAS EDUCADORAS POST-PANDEMIA PARA EL REGRESO A CLASES PRESENCIALES AL CICLO ESCOLAR 2021-2022
55. EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE ESTUDIANTES DE 7° SEMESTRE DE LA ESCUELA NORMAL PROFR. SERAFÍN PEÑA.
56. SALUD MENTAL: PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL ANTE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19

57. LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS TIC CON FINES DIDÁCTICOS; UN RETO A LA INNOVACIÓN.
58. LA MOVILIDAD ACADÉMICA ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DEL CONTEXTO DE LA PANDEMIA
59. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LOS AMBIENTES VIRTUALES Y PRESENCIALES. UN ANÁLISIS DESDE LAS VIVENCIAS DE ESTUDIANTES Y DOCENTES.
60. PERCEPCIONES DEL TRABAJO DOCENTE DE LOS PROFESORES EN FORMACIÓN INICIAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN TIEMPOS DE COVID- 19
61. CONFINAMIENTO, TECNOLOGÍA Y CRECIMIENTO DIGITAL: MIL MAESTROS DE ESCUELAS NORMALES MEXICANAS
62. NIVELES DE ESTRÉS EN NORMALISTAS ANTE LAS CLASES VIRTUALES
63. EL TRABAJO COLEGIADO EN LOS CUERPOS ACADÉMICOS PARA LA CONFORMACIÓN DE REDES: CASO ENIIE COAHUILA
64. MODALIDAD VIRTUAL Y FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN: LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES
65. TUTORÍA Y DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA NORMAL DE TECÁMAC
66. COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS FUTUROS DOCENTES EN TIEMPOS DE PANDEMIA (SARS-COV2).
67. EL TIEMPO DIDÁCTICO EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES: UNA DIMENSIÓN TRASTOCADA EN LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN PANDEMIA
68. : “ASÍ FUE COMO ESTUDIAMOS Y APRENDIMOS A ESTUDIAR: DISCENTES Y DOCENTES EN EL 2020 POR LA PANDEMIA DE CORONAVIRUS COVID 19, SIN HABERLO PENSADO”
69. HERRAMIENTAS DIGITALES PARA EL TRABAJO A DISTANCIA Y LA POBLACIÓN VULNERABLE EN UNA ESCUELA NORMAL RURAL
70. EDUCACIÓN A DISTANCIA: EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES NORMALISTAS DE LA BYCENES
71. EFECTOS EN EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD Y VOCACIONAL A CAUSA DEL CONFINAMIENTO POR COVID 19 EN ESTUDIANTES NORMALISTAS
72. EDUCAR SOCIOEMOCIONALMENTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA: ANÁLISIS DE LOS TRABAJOS DE TITULACIÓN DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA, GENERACIÓN 2018-2022
73. TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN PANDEMIA: LA EXPERIENCIA VIVIDA EN UNA ESCUELA NORMAL DE BAJA CALIFORNIA
74. PERCEPCIONES SOBRE EL PROCESO DE CERTIFICACIÓN DE INGLÉS EN UNA ESCUELA NORMAL EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA.
75. ACERCAMIENTO A LA PRÁCTICA DOCENTE. LA INNOVACIÓN PARA LAS JORNADAS EN PANDEMIA
76. CONTINUIDAD DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES: EFECTOS DE LA PANDEMIA
77. EL MODELO DE ATENCIÓN INTEGRAL A LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS DESDE LA ACCIÓN TUTORIAL.

LÍNEA TEMÁTICA 1

MODELOS EDUCATIVOS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

“CONTRIBUCIÓN DE LA BCENOG EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE SUS EGRESADOS. ESTUDIO DE CASO”

ANA MARIA CASTILLO HERNANDEZ

am_castilloh@bcenog.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

Línea temática: **Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.**

RESUMEN

El informe de investigación es el resultado de un estudio de seguimiento de egresados de la Licenciatura en Educación Especial en el área: Motriz en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato (BCENOG), teniendo como propósito valorar la contribución de la BCENOG en la construcción de la práctica educativa de sus egresados, donde se exploran sus percepciones con relación a la formación que recibieron en la Institución, esto a partir de un análisis de las dimensiones pedagógicas de la práctica educativa propuestas por Fierro, Rosas y Fortul (1999) y examinando los rasgos del perfil de egreso y con una metodología cualitativa a través de estudio de caso y con el apoyo de herramientas tecnológicas para la sistematización y tratamiento de información como es la aplicación de Atlas ti permitiendo categorizar puntualmente aspectos de la formación recibida y su impacto en la integración y desarrollo en el Servicio Profesional Docente.

El estudio permite también valorar la implementación del plan de estudios en la institución y perfilar áreas de oportunidad para la mejora en la aplicación de planes y programas de estudio.

•Palabras clave

Egresados, Práctica Educativa, Formación, Desempeño, Estudio de Caso.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Licenciatura en Educación Especial en el Área: Motriz inicia su implementación en el año 2004, como continuidad a la Reforma de las Escuelas Normales a partir del Programa de Transformación Académica de las Escuelas Normales iniciada en el año 1997 con la Licenciatura en Educación Primaria y posteriormente con la Licenciatura en Educación Preescolar y Secundaria en el año de 1999 integrando el enfoque de competencias y la recuperación y análisis de la práctica educativa para el análisis y reflexión de la práctica docente de los alumnos en condiciones reales.

El programa citado, actualmente se cerró ante la reciente Reforma de mallas curriculares 2018, donde el enfoque cambia a procesos de inclusión y recuperación de la práctica a través de aplicación de estrategias de intervención, con el plan 2004 egresaron 13 generaciones, y por tal motivo fue necesario a partir del Programa Institucional de Seguimiento de Egresados valorar la contribución del plan de estudios en la formación inicial de docentes de la Licenciatura en Educación Especial en el Área: Motriz, con la finalidad de conocer y precisar las fortalezas y debilidades en su aplicación a través de la experiencia de sus egresados y de esta forma delinear si la formación que recibieron en la BCENOG, donde se inserta el estudio contribuyó o no a su desempeño en las Instituciones de Educación Básica.

Es de destacar que describir, analizar y valorar la práctica educativa de los egresados de la Licenciatura en Educación Especial en el Área: Motriz requiere del conocimiento de los planes de estudio con los que fueron formados y dado que los egresados tuvieron la experiencia formativa y posteriormente la llevaron a la práctica profesional, se considera que son los elementos más cercanos que permiten valorar y contrastar las fortalezas y áreas de oportunidad del plan de estudios con que fueron formados.

El Plan de Estudios 2004 para la formación inicial de profesores de educación especial tiene como propósito central: (SEP, 2004, pág. 43).

“El estudiante adquiera los rasgos deseables del perfil de egreso del maestro de educación especial, es decir, que obtenga un conjunto de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que le permitan ejercer la profesión docente con calidad y con alto nivel de compromiso, a fin de dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas que manifiestan los alumnos con discapacidad”

Para el logro de este propósito el mapa curricular considera tres campos de formación; el primero denominado “general para maestros de educación básica”, es decir los conocimientos que el docente debe tener, entre ellos los propósitos y contenidos de educación, desarrollo infantil y de los adolescentes. Aspectos generales entre otros. El segundo denominado “común para educación especial” campo de formación que considera asignaturas relacionadas con la atención educativa de alumnos con discapacidad motriz, visual, auditiva e intelectual y el tercero de “formación específica” por área de atención, en nuestro caso motriz, estos campos pretenden abarcar una formación inicial que permita a los egresados dar respuesta a las necesidades de los alumnos atendidos por educación especial de manera eficiente y eficaz. (SEP, 2004, pág. 69)

El plan de estudios considera tres áreas de actividades de formación diferentes por su naturaleza, pero que deben trabajarse en estrecha interrelación la primera; actividades principalmente escolarizadas, conformada por 36 cursos, la segunda actividades de acercamiento a la Práctica Escolar, formada por seis cursos que tienen la finalidad de acercar a los estudiantes a la realidad educativa de las escuelas de educación básica, mediante la observación en los dos primeros semestres y de la práctica de tercer a sexto semestre, con observación y acercamiento a los grupos escolares de educación básica con apoyo de educación especial y a Centros de Atención Múltiple (CAM), diseñando y aplicando situaciones didácticas, en español y matemáticas, esto con la orientación de los maestros de la Escuela Normal, la tercera; en séptimo y octavo semestre, actividades de Práctica Intensiva en Condiciones Reales de Trabajo.

Como se mencionó valorar la contribución de la BCENOG, en la formación inicial de sus egresados requiere tener un conocimiento profundo del Plan de estudios y por otro contar con la experiencia en la aplicación del mismo, aspectos con los que se cuenta para hacer este ejercicio de evaluación, asimismo considerando que el cambio curricular se hizo sin contar con una investigación que diera cuenta del impacto de este Plan de estudios 2004 en la formación inicial, lo que puede tener como consecuencia que no se identifiquen sus fortalezas y se pierdan en este proceso de transición al Plan de Estudios de la Licenciatura en Inclusión Educativa asimismo con esta investigación se pretende contribuir a mejorar la formación inicial que brindamos en la BCENOG.

MARCO TEÓRICO

La práctica educativa como objeto de investigación requiere un análisis exhaustivo del concepto y precisar con detalle la diferencia con la práctica docente; en el transcurso del tiempo se han utilizado estos conceptos como si fueran sinónimos, sin embargo, es importante dejar en claro sus diferencias tomando como referencia los aportes teóricos de diferentes autores que se retomaran para efectos de esta investigación. Para (Olliver, 2006)

“La práctica docente es un objeto de estudio en sí mismo fascinante por la cantidad de elementos interrelacionados que aglutina y que significa, por la diversidad de sujetos que la realizan mediante estrategias y acciones de corte muy distinto, por las posibilidades que abre y los retos que plantea para su mejora cotidiana, por la mirada abierta, rigurosa e interdisciplinaria que requieren en pos de una comprensión más fina y más abarcativa”.

La complejidad de la práctica docente queda clara en el planteamiento anterior, pues en primer lugar, en ella están relacionados varios elementos que tienen que ver con los planes y programas, el nivel, los contenidos, los alumnos y la interacción que se establece con ellos, asimismo la gran variedad de los sujetos que la realizan y que aplican diferentes estrategias y acciones, lo que deja en claro la dificultad de caracterizarla por lo que tendríamos que hablar no de práctica docente sino de la práctica de los docentes. (Rosas, 2006). Plantea que:

“La práctica docente debe estudiarse en la vida cotidiana, ya que ahí es donde acontece, y quien investiga debe explicitar las características de la dimensión simbólica de ésta. Sin embargo, precisar que, como objeto epistémico, sólo se accede a ella desde el marco u horizonte interpretativo de los sujetos, de ahí que sea necesario explicitar algunas características de estos contextos de interpretación a partir de la argumentación teórica que permitan una aproximación de la práctica docente”.

La práctica docente si se pretende analizar debe hacerse en las aulas, pues como dice el autor, es ahí donde acontece, conocerla implica por lo tanto un acercamiento a la cotidianidad del trabajo docente, de las condiciones del contexto en el que se desarrolla, de las características de los alumnos, esto con la finalidad de una mejor comprensión de la misma. (García Cabrero, 2008, pág. 5) Considera que:

“La práctica docente entendida como el conjunto de situaciones áulicas, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos en función de determinados objetivos de formación y que se circunscriben al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre los aprendizajes de los alumnos”.

Desde esta perspectiva se ve al profesor como una figura dinámica, que interactúa, se comunica y se relaciona y cuya principal característica de su quehacer es tener objetivos claros para favorecer el aprendizaje de los alumnos, por lo que podemos decir que no toda

acción del docente educa, la principal característica de la práctica docente es la intención educativa de sus acciones y esto debe ser un acto consciente.

Con la finalidad de definir el enfoque que se siguió en la presente investigación, es importante precisar que se centró la atención en la práctica educativa, entendiéndola como las actividades intencionadas y conscientes que el docente realiza antes, durante y después de aplicar las situaciones didácticas, por lo tanto es necesario conocer qué pensamiento tiene respecto al tipo de alumno que va a atender, sus expectativas acerca del curso, sus concepciones acerca del aprendizaje, las diversas estrategias que puede instrumentar, los recursos materiales que habrá de disponer, su lugar dentro de la institución, lo que piensa que esta espera de él. Indicadores que se tomarán como punto de partida.

Se retoman en esta definición, elementos de diferentes autores con la finalidad de concretar el enfoque de esta investigación, considerando que se adaptan al enfoque del Plan de Estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Especial en el Área: Motriz, mismo que pretende favorecer en los estudiantes el análisis y la reflexión sobre su práctica docente.

Finalmente hago referencia a la propuesta basada en la investigación-acción, que en el libro Transformando la práctica docente hacen las autoras, quienes consideran a la práctica docente como: (Fierro, Fortoul, & Rosas, 1999)

“Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso: maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el propósito educativo de cada país, delimitan función del maestro”.

Destacando que nuevamente en esta definición, se considera el aspecto social, objetivo e intencional de la práctica docente, por lo que reiteró la necesidad de centrar la atención en identificar si los egresados de la Licenciatura considerada para esta investigación logran identificar las intenciones de su práctica, asimismo integra los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, indicadores importantes a considerar para conocer el proceso para la construcción de la práctica educativa.

Otro aspecto importante que consideran, es que la práctica docente contiene múltiples relaciones: Entre personas, maestros y alumnos se relacionan con el saber colectivo y cultural. Vinculada a todos los aspectos de la vida humana que van conformando la marcha de la sociedad, se desarrolla en un marco institucional, intrínsecamente conectado con un conjunto de valores tanto personales, sociales e institucionales, relaciones que se entremezclan formando una trama que convierte la práctica educativa en una realidad compleja, que trasciende el ámbito técnico-pedagógico, esto significa que se trata de una práctica educativa que va “más allá del salón de clases”, lo que implica tomar conciencia de la complejidad de analizarla pues contiene múltiples relaciones y por tal motivo y a razón de

facilitar su estudio, han organizado esas relaciones en seis dimensiones que se describen a continuación. (Fierro, Fortoul, & Rosas, 1999, págs. 28-38)

DIMENSIÓN PERSONAL: “La práctica docente es esencialmente una práctica humana, en ella, la persona del maestro como individuo es una referencia fundamental”

DIMENSIÓN INSTITUCIONAL: “La práctica docente se desarrolla en el seno de una organización”.

DIMENSIÓN INTERPERSONAL: “La función del maestro como profesional que trabaja en una institución está cimentada en las relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo

DIMENSIÓN SOCIAL: “El trabajo docente es un quehacer que se desarrolla en un entorno histórico, político, social, geográfico, cultural y económico particular, que le imprime ciertas exigencias y que al mismo tiempo es el espacio de incidencia más inmediato de su labor educativa.

DIMENSIÓN DIDÁCTICA: “Hace referencia al papel del maestro como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado”.

DIMENSIÓN VALORAL: “La práctica docente, en cuanto acción intencionalmente dirigida hacia el logro de determinados fines educativos, contiene siempre una referencia axiológica”.

RELACIÓN PEDAGÓGICA: “Con este término designamos la forma en que se expresan de manera conjunta las relaciones contenidas en las seis dimensiones, las cuales caracterizan específicamente la práctica educativa de cada maestro y le imprimen una orientación particular a la relación que establece con sus alumnos.

METODOLOGÍA

La investigación aquí desarrollada, se centra en el estudio de varios casos intrínsecos y con unidades incrustadas, pues no es el interés aprender sobre otros casos o algún problema general, sino de la necesidad de aprender sobre este caso en particular, es decir un conocimiento profundo de la contribución de la BCENOG, en la construcción de la práctica educativa de los egresados de la Licenciatura en Educación Especial en el Área: Motriz.

Según Cifuentes (2011) hay tres tipos de estudios de casos:

- Descriptivos. Presentan un informe detallado de un fenómeno, no se parte de teorías, generalmente se describen programas y prácticas innovadoras.
- Interpretativos. Contienen información que permite desarrollar formulaciones, recoger y conocer información sobre la temática; aporta a que en la construcción se vaya logrando profundización. Se usan con grupos sociales.
- Evaluativos. Explican y emiten afirmaciones o juicios sobre el fenómeno estudiado. Se han utilizado en ámbitos educativos, evaluación de programas y en estudios sociológicos. (Cifuentes, 2011, pág. 49)

La investigación que se desarrolló en el presente trabajo logra integrar los tres tipos de estudio de casos, pues se presenta un informe detallado las dimensiones de la práctica y de las percepciones de los egresados en cuanto a la formación que recibieron en la BCENOG, a partir de esta descripción se hacen interpretaciones, formulaciones y se proyectan tres escenarios que dejan claro el proceso de construcción de la práctica educativa y finalmente se logró valorar la relación entre lo recibido en la formación inicial y los requerimientos de ingreso al servicio profesional docente.

El tratamiento de la información y el análisis de los instrumentos, se realizó a través del Programa Atlas Ti, versión 7.

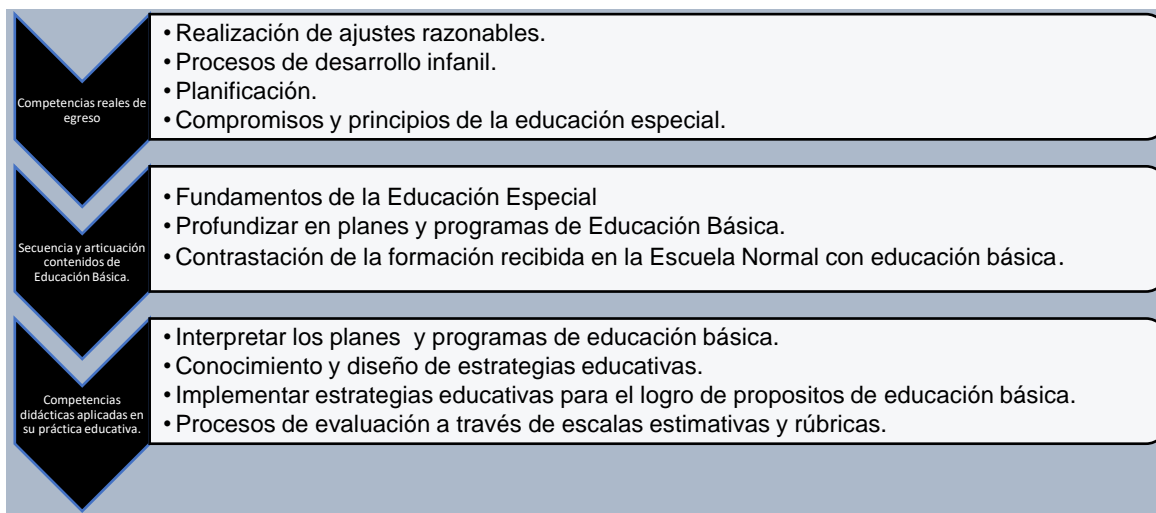
RESULTADO

En el trabajo de categorización y análisis cualitativo se conformaron 9 familias llevando a relacionarlas y a plantear tres grandes escenarios.

El primer escenario relacionado con la formación en la BCENOG y su ideal en la formación derivado del Plan y Programa de estudios de la Licenciatura en Educación Especial en el Área: Motriz (2004), el segundo escenario en las necesidades emergentes de educación básica

en la atención de la educación especial e inclusión, es decir las que en el momento de ingresar al Servicio Profesional Docente tienen que poner en juego para atender los requerimientos propios del sistema y dar respuesta a las Necesidades de Intervención de los alumnos atendidos en Educación Especial y el tercer escenario, los aspectos en los que se debe mejorar en la formación de docentes en educación básica para la actualización y pertinencia de la formación.

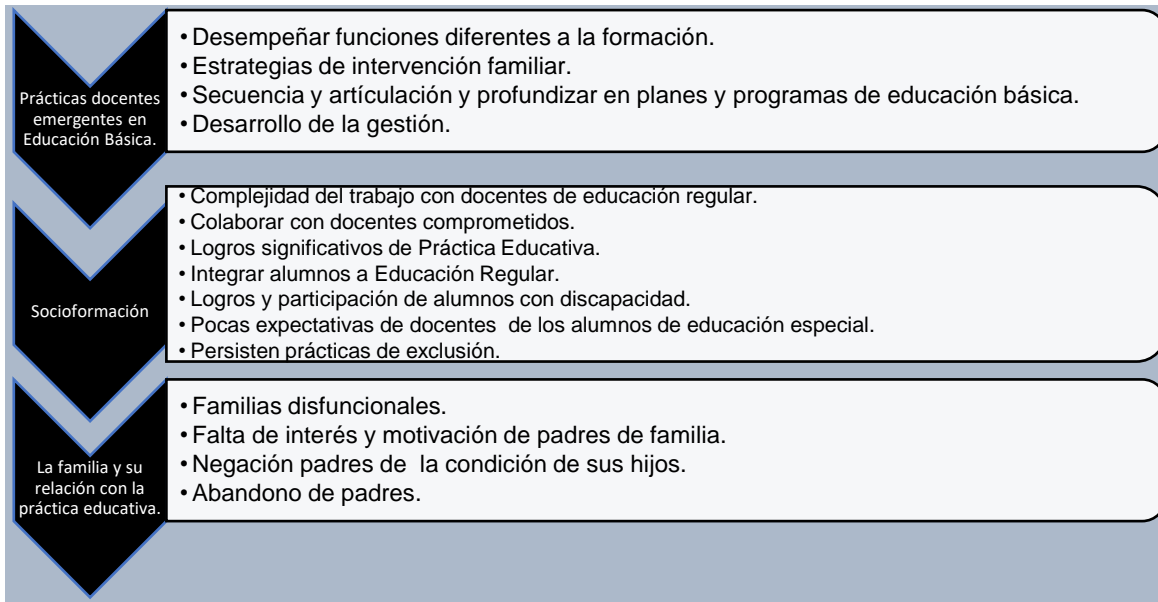
Primer escenario.



En este primer escenario se pueden observar las bases de desarrollo en la formación recibida en la Escuela Normal y con las cuales egresa el estudiante normalista y que son desarrolladas principalmente en la Línea de Acercamiento a la Práctica Docente del plan y programa de estudios iniciándolo en cambios personales y rasgos profesionales para su desempeño, éstos nos permiten conocer elementos básicos que se utilizan en la educación especial que van desde el conocimiento de los planes y programas de educación básica, el diseño de estrategias de intervención acorde a los alumnos que presentan una necesidad educativa especial con o sin discapacidad, realizar los ajustes razonables acordes a un proceso de planeación, organización implementación y evaluación, contribuyendo en el desarrollo del perfil de egreso y en desarrollo de los constitutivos de la práctica educativa en su primer momento.

Estas competencias acordes a la opinión de los egresados han permitido desempeñar las actividades docentes, de intervención y de atención que les han sido encomendadas de manera eficiente al contrastar esta formación con las acciones reales en la educación especial del sistema educativo estatal identificando algunos aspectos que han tenido que solventar a través de la actualización docente.

Segundo escenario



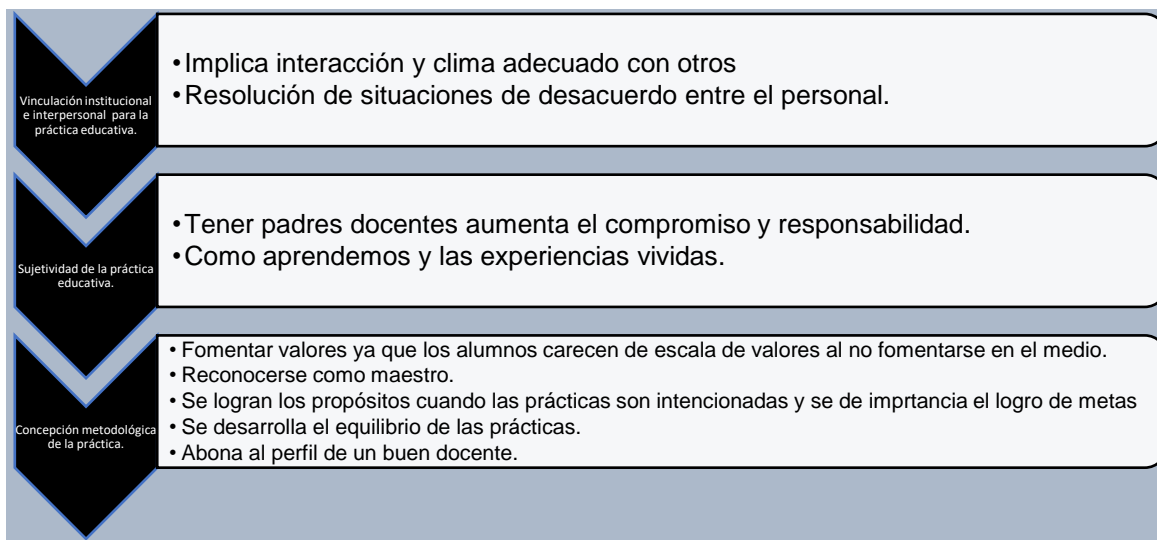
Este segundo escenario plasma las situaciones a las que se enfrentaron los egresados al incorporarse al Servicio Profesional Docente, la exigencia de realizar funciones diferentes que implican habilidades en el desarrollo de proyectos de mejora continua con pleno conocimiento de la gestión y acciones que se derivan de esta función como el realizar actividades directivas, administrativas que implica el conocimiento de planes y programas de estudio para su aplicación y adecuación para los alumnos con alguna necesidad educativa especial con o sin discapacidad, el trabajo con padres de familia integrando acciones para el apoyo en la atención de sus hijos, en el seguimiento y participación.

Otras correlaciones de subcategorías nos hablan de las dificultades de articular la vinculación con el docente de educación regular, siendo compleja por varias razones, entre las mencionadas por los egresados podemos identificar, el posible desconocimiento de estrategias de atención a alumnos con alguna condición de discapacidad, la resistencia a su atención y sobre todo las pocas expectativas que tienen en cuanto a su desarrollo y evolución, así como también que se siguen dando conductas de exclusión.

Sin embargo, es importante resaltar que algunos de los egresados mencionan que también han encontrado docentes comprometidos con su trabajo y que cuentan con conocimiento o han investigado por su cuenta información que les ha permitido favorecer la inclusión de alumnos con discapacidad a la educación regular y valorar el desarrollo significativo que han logrado con ellos.

Otro aspecto que se identifica en este segundo escenario, tiene que ver con la dificultad de trabajar en educación especial ante situaciones que muestran los padres de familia, como su limitada participación y motivación por involucrarse en las actividades formativas.

Tercer escenario.



El tercer escenario plantea algunos aspectos que consideran los egresados y que son importantes de atender para consolidar sus prácticas educativas en la educación básica, una tiene que ver con la negociación y establecer climas adecuados de trabajo en las interacciones con docentes de educación regular, que si bien en el proceso de su formación en la BCENOG, hubo la oportunidad de practicar en diferentes instituciones de educación básica, donde se enfrentaron a situaciones complicadas y tuvieron que poner en juego habilidades de interacción y de comunicación, consideran que tener el respaldo de los docentes responsables de las asignaturas de Observación y Práctica Docente facilitaba este proceso de vinculación con educación regular con directivos y padres de familia llevando al establecimiento de acuerdos formativos, institucionales y de atención, sin embargo y sobre todo en el primer año de egreso y ya sin el respaldo de la BCENOG, es donde realmente tienen que poner en juego las habilidades y competencias desarrolladas en su formación.

En este escenario se puede identificar también que un aspecto que fortalece las prácticas docentes, es el hecho de tener como antecedente padres docentes y haber vivido desde pequeños la experiencia de observar y/o escuchar de manera cotidiana situaciones relacionadas con educación o incluso en varias ocasiones acompañar a sus padres a las escuelas donde laboraban, esto consideran los ha llevado a tomar su profesión con mayor compromiso y responsabilidad, asimismo, manifiestan que el enfoque de la recuperación de la práctica docente del plan de estudio que cursaron en la BCENOG, impactó en ellos al hacer consciente el proceso por el que se llega al conocimiento y el reconocimiento de las experiencias que llevan a la constitución de competencias docentes y la integración de la identidad profesional.

CONCLUSIONES

El plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Especial en el Área: Motriz, 2004, con el enfoque de análisis y recuperación de la práctica docente generó un cambio, el cual permitió la vinculación de la Educación Básica con la Educación Normal, además de acercar a los estudiantes en formación a integrarse al trabajo de educación especial a través de prácticas que permitieron el desarrollo de las competencias docentes necesarias, asimismo tratando de que con el enfoque las acciones que se implementen en la atención de alumnos de educación básica que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación, sea acorde a su condición a partir del diseño de una intervención educativa adecuada. Por otra parte, el hecho de recuperar la práctica educativa permite que los docentes revisen, autoevalúen y transformen sus prácticas para que sus acciones contribuyan al avance de los alumnos, de la educación especial y de la calidad educativa. Reafirmado esto con lo mencionado en (SEP, 2004) “El futuro maestro de educación especial se formará en las aulas de la escuela normal, en los servicios de educación especial y en las escuelas regulares de educación básica. En esa medida, la observación y la práctica docente en los servicios de educación especial y las escuelas de preescolar, primaria y secundaria son actividades esenciales en su preparación y constituyen parte fundamental para lograr el referente pedagógico”, lo que da respuesta a la pregunta de investigación: ¿Qué elementos del plan de estudios fueron significativos en la construcción de su práctica educativa?, destacando la influencia de los docentes de educación básica en este proceso de construcción dejando clara la corresponsabilidad con los docentes de la BCENOG.

Los resultados derivados de la presente investigación nos evidencian que el plan y programa de estudios ha marcado una gran diferencia a través de las opiniones de los egresados al discurrir que se les proporcionaron elementos básicos e indispensables para su desempeño, los factores de la formación que recibieron y que contribuyeron a la construcción de su práctica educativa, tiene una relación directa con el Plan de estudios, con la aplicación de mismo y con el compromiso de los docentes de la Escuela Normal al hacer los ajustes necesarios y disminuir el desfase entre los contenidos propuestos en el Plan de estudios y los requerimientos de educación básica, pues mientras éste se centraba en la integración, en las escuelas de práctica se había dado un avance hacia la inclusión, actualizar los contenidos a revisar fue una tarea cotidiana de los docentes de la BCENOG, lo que favoreció la congruencia en los procesos de formación y las prácticas en las escuelas de educación básica, contribuyendo de esta manera a la construcción de su práctica educativa.

Los resultados también arrojan a través de la sistematización, que la formación recibida en la BCENOG cumplió con el enfoque de análisis de la práctica docente y que ésta se fue

consolidando en los últimos semestres que cursaron, donde tuvieron prácticas intensivas en diferentes escuelas de educación básica y que a través de las experiencias y el acompañamiento de las asesoras de la BCENOG y tutores de educación especial, donde planearon, aplicaron y evaluaron los planes de intervención para disminuir y/o eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación que enfrentan los alumnos atendidos por el servicio USAER, esta experiencia les permitió desarrollar las habilidades, competencias, actitudes y aptitudes necesarias para concluir su formación y su documento recepcional y finalmente incorporarse al Servicio Profesional Docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Brito, L., Herrera Rendón, E., & Flores González, H. A. (2016). Elementos y criterios tomados en cuenta para elaborar planeación didáctica. *Revista de Investigaciones Educativas.*, 2(3), 32-33.
- Campechano, J. (2008). El profesor: como investigador de su práctica docente. En B. y. Guanajuato., *La práctica educativa. Reflexiones sobre la experiencia docente.* (págs. 23-36). México, Guanajuato: Secretaría de Educación de Guanajuato. Recuperado el 21 de Agosto de 2020
- Castillo, A. (2006). La vinculación para el fortalecimiento de la formación inicial y profesional de los docentes de educación especial, una experiencia estratégica. *Temachtiani*, 24-26.
- Castillo, A., & Herrera, E. (2008). Evaluación de las competencias didácticas identificadas en los alumnos de la Licenciatura en Educación Especial. Generación 2004-2008 en la BCENOG (Corte transversal 4o semestre). *Temachtiani*, 17-30.
- Cifuentes, R. M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa.* Buenos Aires: noveduc.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente.* México-Buenos Aires-Barcelona: Paidós.
- García Cabrero, B. L. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 1-15.

- Grajeda, B. R., & Anzaldúa, R. (2005). *Subjetividad y relación educativa*. Azcapotzalco: Psicoanálisis y formación profesional.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión.*, 165-193.
- Mayan, M. J. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Canada: s/e.
- Muñoz, J., & Sahagún Padilla, M. (1 de Noviembre de 2020). *Hacer análisis cualitativo con Atlas. ti. 7: Manual de uso*. Obtenido de Para ver una copia de esta licencia, visita: <https://manualatlas.psicologiasocial.eu/atlasti7.html#agrupar-y-relacionar>
- Otero, A. (s/f). *Enfoques de investigación*. Obtenido de <https://www.researchgate.net/profile/Alfredo-Otero-Ortega>
- Pastor, P. (17 de Septiembre de 2020). *Fundación Mario Losantos del Campo*. Obtenido de ¿Qué es el duelo?: <https://www.fundacionmlc.org/que-es-el-duelo/>
- Ponce, S. B. (2017). Los maestros en formación: "Reflexión sobre la Práctica Docente". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2.
- SEG. (2018). *Guía operativa para los servicios de apoyo de la educación especial*. Guanajuato: SEG.
- SEP. (2004). *Licenciatura en Educación Especial*. México: SEP.
- SEP. (2004). *Licenciatura en Educación Especial*. Mexico: SEP.
- Stake, R. E. (2000). *Investigación con estudios de caso* (2a ed.). Madrid: EMorata, S.L.
- Tobón, S., González, L., Nambo, J. S., & Vázquez, J. M. (2015). La socioformación: Un estudio conceptual. *Paradigma*, 7-26.
- Villalobos, G., & Pedroza, R. (2015). La práctica educativa, investigación-acción y psicoafectividad. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 4.

EL PLAN DE ACCIÓN DEL INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES DE LAS FUTURAS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA: UNA PROPUESTA PARA SU ELABORACIÓN

Alberto Santana Ortega
Erwin Santana Ortega
Oscar Nelson López López
jgsraso@gmail.com
Escuela Normal Rural "Carmen Serdán"

RESUMEN

Se ha observado que los elementos esenciales del plan de acción del informe de prácticas profesionales no aparecen de forma clara en el documento que contiene las orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación de las alumnas de cuarto grado de las licenciaturas en educación básica (e.g., preescolar, primaria y secundaria) en el marco de los planes de estudio 2012 y 2018. Ante esta situación, el objetivo de esta investigación es articular un modelo en el que se establezcan los elementos fundamentales del plan de acción, y que brinde orientaciones metodológicas generales para mejorar el proceso de elaboración del informe de prácticas profesionales.

Esta investigación es de carácter documental, y consistió en el análisis de las relaciones, diferencias y coincidencias entre el documento titulado Orientaciones Académicas para la Elaboración del Trabajo de Titulación (SEP, 2012) y los trabajos de Checkland y Holwell (1998), Latorre (2005), y de Lozano y Mercado (2011).

Como resultado se presenta una propuesta para el plan de acción, que está formado por cinco componentes que contienen en total trece elementos fundamentales, mismo que puede ser aplicado en cualquiera de las licenciaturas de educación básica en el marco de los planes 2012 y 2018.

Palabras clave: titulación, docentes, educación básica, plan de acción

INTRODUCCIÓN

Tener claridad sobre los objetivos que se persiguen al realizar un proceso de intervención educativa es trascendental, sobre todo cuando la elaboración del trabajo de titulación exige tal claridad metodológica y epistemológica por parte de quien asesora un documento de estas características. La calidad del servicio educativo depende en gran medida de la función y desempeño de los formadores de docentes, por eso es muy importante que los asesores de documentos de titulación, tengan diferentes competencias y las desarrollen a partir de la interacción con retos como el que plantea la elaboración del plan de acción.

En el ciclo escolar 2015-2016 egresó la primera generación de alumnas de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI) del plan de estudios 2012 en la Escuela Normal Rural “Carmen Serdán” (ENRCS). Las opciones de titulación (tesis, portafolio de evidencias e informe) están definidas en las Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación 2012 (OAETT). En esa generación todas las alumnas tomaron la opción del informe de prácticas profesionales. Aunque en los trabajos presentados por las futuras docentes se buscó dar evidencia del proceso de intervención en las escuelas de práctica, la calidad de los documentos no fue la esperada, puesto que, al hacerse una revisión de los trabajos finales por parte de revisores externos, las evaluaciones no fueron favorables. En general los documentos para titulación carecían de elementos esenciales como los objetivos o la hipótesis de acción, en otros documentos se confunde el plan de acción con la elaboración de un marco contextual amplio.

Cuando se analizaron las causas que generaron esta situación, se determinó que durante en el proceso de elaboración de los informes la principal dificultad metodológica fue la falta de una estructura clara y robusta para construir el plan de acción. Los asesores expresaron que había poca claridad en el documento que contiene las OAETT. Consideran que cuando se aborda la descripción de los apartados del informe de prácticas se dan orientaciones muy generales, asimismo el planteamiento de los apartados que conforman el plan de acción en las OAETT se presenta de manera muy superficial, pese a que esto último resulta crucial para estructurar el documento recepcional.

El siguiente ejemplo es una muestra que puede ayudar a ilustrar esta situación: en los documentos oficiales se indica que: “El plan de acción articula Intención, Planificación, Acción, Observación, Evaluación y Reflexión en un mecanismo de espiral permanente que permitirá al estudiante valorar la relevancia y la pertinencia de las acciones realizadas, para

replantearlas tantas veces sea necesario” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2012, p.16), sin embargo en la descripción de cada apartado no se muestra claramente qué elementos debe contener, dando paso a interpretaciones subjetivas por parte de cada asesor.

Ante esta dificultad, se planteó dar respuesta a la siguiente interrogante *¿cuáles son los elementos fundamentales que debe contener el plan de acción del informe de prácticas profesionales?*

Loya (2007) menciona que, entre los saberes necesarios del formador de docentes está saber acompañar al alumno; entre las habilidades está la investigación educativa y, entre las actitudes, está el ser crítico de las innovaciones y las tradiciones educativas.

Así, el objetivo de este estudio es diseñar una propuesta para el plan de acción del informe de prácticas profesionales que contenga los elementos y las características deseables que ayuden a mejorar la organización y el contenido de los documentos recepcionales de las futuras docentes de educación básica. Esta propuesta podrá servir como una guía que oriente tanto a las futuras docentes como a los asesores que fungen como asesores de trabajo de titulación.

DESARROLLO

La proactividad es necesaria en los formadores de docentes que participan como asesores de las alumnas de cuarto grado, ya que parte de su labor implica identificar y actuar sobre áreas de oportunidad como las OAETT, en lugar de ejecutar acciones sin que exista un análisis o reflexión profunda. Es así que se muestra el uso de la investigación como una herramienta para realizar propuestas de mejora en uno de los aspectos fundamentales del proceso de titulación.

Así, el objetivo de la investigación consistió en construir un modelo con los elementos fundamentales del plan de acción del informe de prácticas profesionales, a partir de la revisión de las OAETT, el trabajo de Checkland y Holwell (1998), y de los estudios de Lozano y Mercado (2011).

MARCO REFERENCIAL

En las OAETT (SEP, 2012) se establece que la titulación es el último proceso que deben realizar las alumnas para concluir su formación inicial, y además que las modalidades de titulación: informe de prácticas profesionales, portafolio de evidencias y tesis de investigación, implican elaborar un producto que indique el nivel de logro de competencias genéricas y profesionales de las alumnas egresadas. En forma específica:

El informe de prácticas profesionales consiste en la elaboración de un documento analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó el estudiante en su periodo de práctica profesional. En él se describen las acciones, estrategias, los métodos y los procedimientos llevados a cabo por el estudiante y tiene como finalidad mejorar y transformar uno o algunos aspectos de su práctica profesional (SEP, 2012, p. 15).

La finalidad de elaborar el informe de prácticas es que en este documento se muestren los procesos de mejora de una problemática identificada en la práctica docente, lo cual requiere del diseño y desarrollo de un plan de acción que recupere las bases de la Investigación Acción (IA) y las rutas que de ella se desprenden. Por tal motivo es importante comprender ¿qué es un plan de acción?, ¿cuáles son sus elementos?, ¿qué es la IA?

Lozano y Mercado (2011) indican que en términos generales un proyecto, un plan y un programa son similares en cuanto todos pretenden llegar a algo; es decir, tienen un propósito, pues planifican los recursos humanos y materiales a usar, las actividades a realizar, los tiempos que se requerirán para ellas e incluso la forma de evaluar el impacto. De acuerdo con Lozano y Mercado (2011, p. 100) :

Un plan es previo a un proyecto o un programa, pues obviamente implica un proceso de planificación en el que corresponde asegurar la adecuada orientación de las acciones, establecer los objetivos determinar la forma en que se han de utilizar los recursos. Un proyecto y un programa educativos se entienden como una propuesta integral para dirigir un proceso de intervención en una situación escolar concreta. La diferencia es que el proyecto implica una mirada del futuro deseable, una manera de anticipar lo que se quiere realizar y de pensar cómo y con qué lograrlos. Un programa, a su vez, es la parte operativa del proyecto.

Un plan de acción, por un lado, es un tipo de plan que prioriza las iniciativas más importantes para cumplir con ciertos objetivos y metas; también es una guía que brinda un marco o una estructura a la hora de llevar a cabo un proyecto; es una ruta que establece la manera en que se organizará, orientará e implementará el conjunto de tareas necesarias para la consecución de objetivos y metas. Sus elementos principales son: objetivos, actividades, responsabilidades, recursos, plazos, indicadores y ajustes.

La IA como elemento fundamental del plan de acción

De acuerdo con (Bradbury, 2015), la IA reúne la acción y la reflexión, así como la teoría y la práctica, en participación social con otros, en la búsqueda de soluciones prácticas para los problemas educativos de mayor interés. Los fundamentos en los que se basa el plan de acción es la IA, ya que la SEP (2012) considera que la IA se toma como el núcleo central para elaborar el informe de prácticas profesionales. Por su parte, la expresión “investigación acción” se remonta a 1946 y fue acuñada por Kurt Lewin como una forma de estudio de las realidades sociales, con la intención de intervenir en las situaciones para mejorar la acción (Munarriz, 1992). Otras definiciones sobre este concepto dan el carácter de científico a este método, por ejemplo, Latorre (2005, p. 26) indica:

Para Kemmis (1984, p. 23) la IA no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. Para este autor la IA es:

[...] una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).

La IA surge ante la necesidad de reflexionar sobre la práctica docente e intervenir en ella para mejorarla, pero además esta mejora implica aumentar la comprensión de las prácticas del profesorado, mejorar las condiciones de las instituciones, y de la práctica docente.

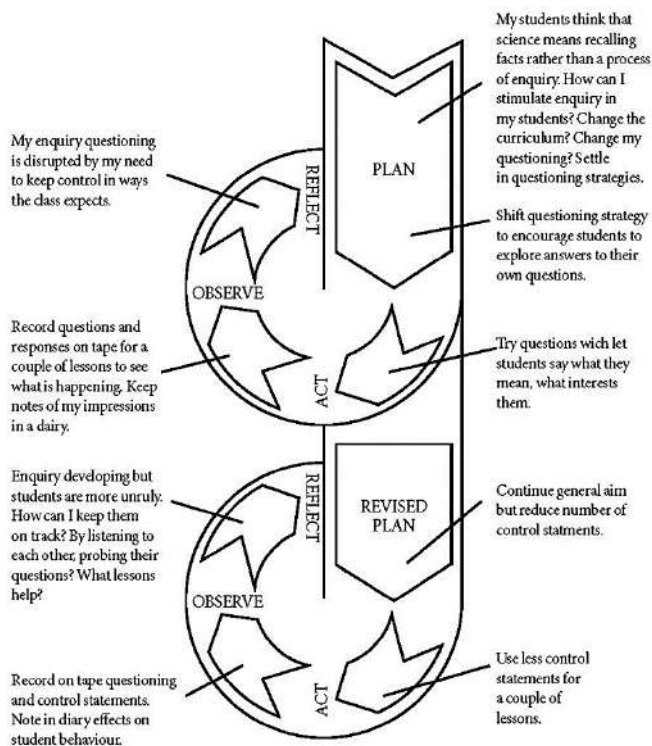
Las principales características que atribuye Munarriz (1992) a la IA son las siguientes: analiza situaciones y acciones relacionadas con problemas prácticos para intentar resolverlos, considera la acción desde el punto de vista de los que intervienen, es participativa, cooperativa, las modificaciones llevadas a la práctica son evaluadas continuamente dentro de la situación y por los propios participantes, existe una evaluación crítica de su acción.

Por otro lado, Latorre (2005) plantea que existe una espiral de la IA. El ciclo inicia con el diseño de un plan de acción sobre una realidad observada y diagnosticada, posteriormente se actúa sobre esa realidad, luego se observa la acción y al final se reflexiona sobre esa acción para iniciar nuevamente con otro ciclo.

De acuerdo con Latorre (2005), aunque existen diferentes modelos para caracterizar a la IA, un referente básico es el de espirales de Kemmis (2014), mismo que está formado por las fases de planificación, actuación y observación, reflexión, replanificación, nuevas acciones, observación y reflexión adicional (ver Figura 1).

Figura 1.

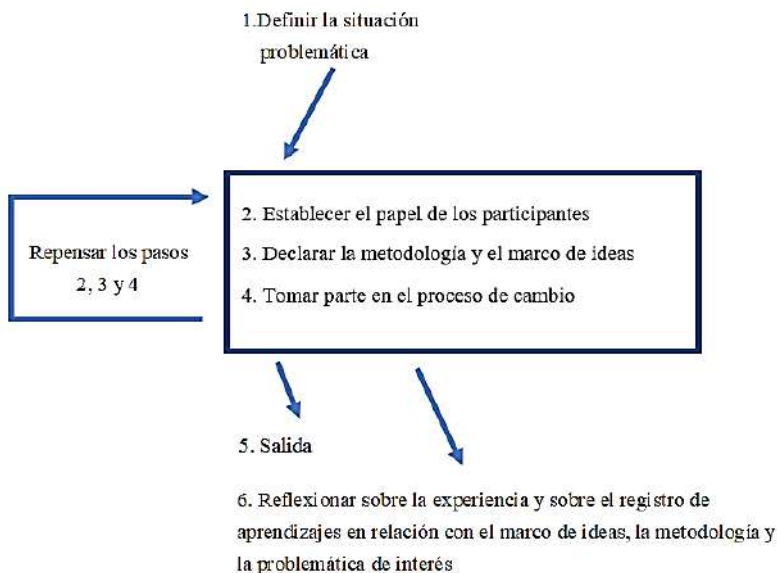
El modelo de espirales de Kemmis para la IA



En la Figura 2 se presente otro modelo que es propuesto por Checkland y Holwell (1998) para describir el proceso general de la IA, en el que se parte de la identificación de una situación problemática, declarar la epistemología en términos de lo que se reconocerá como aprendizaje, participar en el proceso de cambio, reflexionar sobre la experiencia y registrar el aprendizaje.

Figura 2.

El proceso de investigación-acción según Checkland y Holwell



Estos modelos sirven como sustento para el diseño de nuestra propuesta para el plan de acción del informe de prácticas profesionales.

En las OAETT el plan de acción incluye y articula Intención, Planificación, Acción, Observación, Evaluación y Reflexión en un mecanismo de espiral permanente que permitirá al estudiante valorar la relevancia y la pertinencia de las acciones realizadas, para replantearlas tantas veces sea necesario; aquí se aprecia claramente que el plan de acción de las OAETT corresponde al apartado de planificación de método de IA.

Al observarse el ciclo de la IA propuesto por Latorre (2005): planificación, acción, observación y reflexión, nos percatamos de la importancia del plan de acción, pues sobre él giran las demás actividades del proceso investigativo. De hecho, el informe de prácticas da cuenta de las actividades llevadas a cabo y que fueron plasmadas en un plan de acción. Con base en lo anterior se puede considerar que, si el asesor del trabajo de titulación conoce ampliamente la estructura y el proceso de construcción del plan, entonces podrá orientar de mejor forma la elaboración del informe de prácticas e incidir en su calidad. De aquí la importancia de hacer un análisis exhaustivo de los elementos del plan de acción (Checkland y Holwell, 1998).

METODOLOGÍA

Con esta investigación se busca incrementar los conocimientos sobre este tema en particular. De acuerdo con Marín (2008) este estudio es de tipo básico porque se sustenta en un marco de referencia. Asimismo, esta investigación es de carácter documental. Al respecto Galán (2011, p. 11) establece que:

El objetivo de la investigación documental es elaborar un marco teórico conceptual para formar un cuerpo de ideas sobre el objeto de estudio y descubrir respuestas a determinados interrogantes a través de la aplicación de procedimientos documentales. Estos procedimientos han sido desarrollados con el objeto de aumentar el grado de certeza de que la información reunida será de interés para los integrantes que estudia y que además reúne las condiciones de fiabilidad y objetividad documental.

Para el desarrollo de esta investigación se utilizaron los pasos propuestos por el Grupo Emergente de Investigación de la Universidad Mesoamericana (Martínez, 2002):

1. Elegir un tema de investigación,
2. Reconocer, identificar y acopiar fuentes documentales,
3. Elaborar un plan de investigación,
4. Recuperar información,
5. Organizar e interpretar la información compilada,
6. Estructurar y redactar el informe de investigación,
7. Desarrollar estrategias de difusión y comunicación de los resultados.

Las técnicas de investigación utilizadas consideraron las propuestas de Rojas (2011) en las que señala que las técnicas de investigación documental son procedimientos orientados a la aproximación, procesamiento y recuperación de información contenida en documentos independientemente del soporte documental en que se hallen, destaca que las principales técnicas documentales son: el aparato crítico, las técnicas de lectura y la reseña, el resumen, etc. Las técnicas utilizadas en esta investigación fueron: de lectura, aparato crítico, subrayado, notas al margen de texto y consulta a fuentes alternativas complementarias. Los instrumentos utilizados para recabar los datos fueron: ficha bibliográfica, de paráfrasis, de cita textual y de comentario.

El proceso de investigación consistió en la revisión de las OAETT en el apartado del informe de prácticas profesionales, analizando las coincidencias, discrepancias y elementos comunes con las propuestas de Checkland y Holwell (1998), Latorre (2005), y de Lozano y Mercado (2011), con la finalidad de construir una propuesta con los elementos fundamentales de cada apartado del plan de acción.

Se consideró el modelo de Checkland y Holwell (1998) porque presentan un ejemplo de aplicación de un modelo de sobre IA, se optó por analizar la propuesta de Lozano y Mercado (2011) sobre los elementos del programa de intervención como uno de los documentos de referencia, debido a que Mercado participó en la elaboración de las OAETT y fue responsable de coordinar las actividades de capacitación estatal que recibieron los asesores encargados de dirigir los trabajos de futuras docentes de primaria en la modalidad de titulación de informe de prácticas profesionales. Del mismo modo se consideró analizar la propuesta de Latorre (2005) de los elementos del plan de acción debido a que este autor es uno de los principales referentes para la elaboración del documento que contiene las OAETT.

A continuación, se muestra un ejemplo del tipo de análisis realizado durante la construcción de la propuesta con los elementos fundamentales de la Planificación.

En primera instancia se hace una distinción importante, ya que no se debe confundir el plan de acción y la Planificación, pues la segunda es un apartado de la primera. Así la SEP (2012, p. 16) establece:

La Planificación da cuenta del problema de la práctica que se desea mejorar. Incluye un diagnóstico de la situación que permite describir y analizar los hechos alrededor del problema. Algunas preguntas que pueden orientar su elaboración, ¿cuál es la causa posible del problema?, ¿qué tipo de problema es?, ¿cuál es el objetivo para mejorar la situación o qué proponemos hacer al respecto?, ¿a quién y cuándo afecta este problema? Reflexionar sobre estos interrogantes permitirá una descripción más pormenorizada de los hechos de la situación.

En la descripción anterior es posible identificar algunos elementos y proponer herramientas para la construcción de la Planificación, obteniendo lo siguiente: (a) al indicar que incluye un diagnóstico de la situación que permite describir y analizar los hechos alrededor del problema se observa como primer elemento fundamental al Diagnóstico; (b) para la integración del Diagnóstico se propone realizar una descripción del problema que incluya: causa del problema, tipo de problema, ¿a quién afecta?; (c) Al plantear la pregunta: ¿cuál es la causa posible del problema?, se puede utilizar como otro elemento fundamental el Árbol de problemas propuesto por Lozano y Mercado (2011) para identificar las causas y consecuencias de un problema; (d) Al plantear ¿cuál es el objetivo para mejorar la situación o qué proponemos hacer al respecto?, se identifica que es necesario plantear Objetivos en la Planificación; (e) Al señalar una descripción más pormenorizada de los hechos de la situación, plantea la posibilidad de elaborar un Marco contextual como otro elemento fundamental de la Planificación, que a su vez se puede apoyar en un análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas del aula escolar.

En esta descripción de la Planificación se hace énfasis en el diagnóstico como elemento principal. Ahora bien, aunque este texto proporciona algunos elementos, no se da mayor claridad sobre su integración. Es por eso se revisa la parte de las OAETT que indica la

estructura del informe de prácticas profesionales, donde nuevamente en el documento de la SEP (2012, p. 17) se hace mención del plan de acción y plantea que:

Contiene la descripción y focalización del problema. Los propósitos, la revisión teórica y el conjunto de acciones y estrategias que se definieron como alternativas de solución. Incluye el análisis del contexto en el que se realiza la mejora, describiendo las prácticas de interacción en el aula, las situaciones relacionadas con el aprendizaje, el currículum, la evaluación y sus resultados, entre otras, de esa manera tendrá la posibilidad de situar temporal y espacialmente su trabajo.

Derivado de lo anterior se obtiene: (1) Al indicar que incluye la revisión teórica, identificamos la necesidad de establecer un Marco teórico en la Planificación; (2) Al indicar que contiene la descripción y focalización del problema, se observa que es necesario un Planteamiento del problema y delimitación como un elemento fundamental; (3) Al mencionar que debe contener propósitos, se hace necesario describir lo que se persigue en el proceso de intervención, aunque en la descripción inicial se llaman Objetivos, lo importante es observar que se deben hacer claras las finalidades del proceso de intervención; (4) Al referirse al conjunto de acciones y estrategias, se indica la posibilidad de realizar un Cronograma de actividades, aunque no precisamente en la Planificación, sino en el plan de acción. Para la realización de este cronograma se propone hacer uso del software Microsoft Project, ya que permite automatizar el proceso y además es flexible a los cambios.

Al carecer de mayor información sobre la conformación del proceso de Planificación, y al hacer énfasis en la IA como método de investigación que sustenta este proceso, se realiza la revisión de otros autores como Latorre (2005), Lozano y Mercado (2011), que a su vez citan a representantes de este método de investigación quienes aportan elementos para comprender de mejor forma este proceso.

Por su parte Latorre (2005) menciona que el ciclo de IA está conformado por un plan de acción-acción-observación de la acción-reflexión. El plan de acción implica: identificar el problema, realizar un diagnóstico, plantear una hipótesis o acción estratégica.

Aquí se están buscando elementos para el diseño de la Planificación como parte del plan de acción indicados en las OAETT, de manera que algunos elementos del plan de acción de Latorre (2005) corresponden de manera inmediata al apartado de Planificación de las OAETT, como por ejemplo Identificar el problema y realizar un diagnóstico.

Aunque los elementos del plan de acción indicados en las OAETT y la propuesta de Latorre (2005) son distintas (ver Tabla 1), la segunda complementa a la primera en el sentido de que aporta elementos para tener mayor claridad sobre su construcción.

Tabla 1.

Comparativo de elementos del plan de acción

OAETT (SEP, 2012)	Propuesta de Latorre (2005)
<ul style="list-style-type: none"> • Intención • Planificación • Acción • Observación • Reflexión 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación del problema, diagnóstico • Hipótesis de acción o acción estratégica.

La hipótesis de acción puede ser un elemento que complementa las OAETT, pues Elliot (1993, citado en Latorre, 2005, p. 46) señala que “una hipótesis de acción es un enunciado que relaciona una idea con una acción. Una pregunta (idea), con una respuesta (acción)”, es decir, permite plantear un supuesto o solución tentativa al problema identificado. Por lo anterior se considera pertinente incluir una hipótesis de acción como elemento de la Planificación.

Cuando se selecciona el problema, las sugerencias que plantea Latorre (2005) sobre la Identificación del problema son de mucha utilidad y se resumen en lo siguiente: debe existir el problema en el aula de clase, se debe considerar el interés del investigador, debe existir una capacitación mínima de forma que pueda intervenir para mejorar.

Para apoyar la selección del problema, uno de los elementos que puede servir para este fin es una Matriz de priorización, de acuerdo con la Fundación Vasca para la Excelencia (2017, p. 14), “La Matriz de Priorización es una técnica muy útil que se puede utilizar a efecto de obtener un consenso sobre un tema específico. La matriz auxilia para clasificar problemas o asuntos con base en criterios definidos”. De este modo se toman en cuenta en la selección del problema los aspectos propuestos por Latorre (2005), es decir se valora el interés del investigador, la urgencia de atender el problema, la capacitación mínima del investigador, el número de alumnos afectados por la problemática, entre otros.

CONCLUSIONES

El resultado del análisis de las OAETT, el modelo de Checkland y Holwell (1998), y las propuestas de Latorre (2005), Lozano y Mercado (2011) sirvieron para proponer un modelo (ver Tabla 2) en el que se plantean los elementos fundamentales que debe contener el plan de acción del informe de prácticas profesionales, el diseño de este plan de acción está fundamentado en las bases de la IA.

Aunque esta investigación fue desarrollada como una necesidad surgida al asesorar a las futuras docentes de educación primaria en el proceso de elaboración de su informe, durante este estudio se encontró que las OAETT son las mismas para todas las licenciaturas de educación básica, puesto que no existen orientaciones específicas para cada especialidad ni para cada plan de estudios (2012 y 2018).

Por lo tanto, es factible que el modelo propuesto en esta investigación sea utilizado como base general para elaborar el plan de acción del informe de prácticas profesionales en cualquier licenciatura de educación básica tanto en el plan 2012 como en el plan 2018.

Tabla 2.

Propuesta del modelo con los elementos fundamentales del plan de acción.

<i>Componentes</i>	<i>Elementos Fundamentales</i>
<i>Intención</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la importancia de la mejora de la práctica profesional e implicación • Conocer los compromisos que asume el investigador • Determinar las ambigüedades y conflictos.
<i>Planificación</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción del problema • Justificación • Diagnóstico <ul style="list-style-type: none"> ○ Marco contextual ○ Análisis interno de Fortalezas y Debilidades, y externo de Oportunidades y Amenazas (FODA) del aula ○ Matriz de priorización ○ Árbol de problemas • Objetivos • Marco teórico (incluye información sobre procesos de aprendizaje, planes y programas de estudio, conceptos sobre

	<p>la problemática identificada y propuestas de otros investigadores para resolver el problema)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hipótesis de acción
<p><i>Acción</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cronograma de actividades • Aplicación de propuestas didácticas
<p><i>Observación y Evaluación</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción del proceso de observación y evaluación, así como de los instrumentos que se utilizarán.
<p><i>Reflexión</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción del proceso planeado para llevar a cabo la reflexión, considerando las fases de: Recopilación, Reducción, Representación, Validación e Interpretación.

Algunas consideraciones necesarias sobre este modelo:

En primera instancia, se deberá comenzar con la elección y definición del tema. Como cualquier otro investigador, el investigador en acción identificará un problema que necesita investigación y lo definirá para que sea claro y específico. Aquí el investigador identifica las discrepancias y delimitará el problema. Es conveniente que el asesor promueva que las futuras docentes opten por un tema relevante y actual, relacionado con los problemas más importante detectado en su aula. Es fundamental que el asesor haga que las docentes en formación exploren los problemas para que comprendan que es necesario un refinamiento y procesamiento antes de iniciar el trabajo con sus propios estudiantes. Posteriormente será necesario definir detalladamente a los sujetos de estudio.

En su mayor parte, la recopilación de datos en la investigación acción es la misma que en otros tipos de investigación. Esto es cierto con respecto a los aspectos técnicos de llegar a los encuestados y recopilar la información requerida. Sin embargo, hay algunas diferencias aquí. La investigación acción requiere un mayor grado de participación de los sujetos de estudio. Esta participación puede comenzar con la identificación inicial del tema de investigación y el diseño y puede continuar hasta la publicación de los resultados (Whyte, 1991).

El plan de acción permite incidir de manera importante en la mejora de la práctica profesional. Su diseño implica poner en juego prácticamente todas las competencias genéricas (e.g., aprende de manera permanente, aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos, y emplea las tecnologías de la información y la comunicación) indicadas en los planes 2012 y 2018 de las licenciatura en educación básica, pues desde la selección de las competencias a desarrollar, del tema de estudio y la problemática a resolver, plantea situaciones que permiten desplegar diferentes capacidades. De este modo el informe de prácticas profesionales tiene como eje articulador al plan de acción, pues la reflexión sobre las acciones realizadas se elabora a partir de la ejecución de este plan.

Al realizar una propuesta del modelo con los elementos fundamentales del plan de acción, se da el primer paso para tener mayor claridad sobre su construcción. Esta propuesta es flexible y permite la aportación de otros elementos para su mejora, pero sobre todo plantea la posibilidad de elevar la calidad de los documentos de titulación. Así pues, una futura línea de investigación es llevar a cabo estudios que impliquen la medición del impacto de esta propuesta en la calidad de los informes de prácticas profesionales presentados por las siguientes generaciones de egresadas de las diversas licenciaturas en educación básica que se ofertan en los planes 2012 y 2018.

Más allá de que esta propuesta sirva como una guía detallada sobre los aspectos que permiten robustecer el documento recepcional, es fundamental que los asesores promuevan las habilidades de análisis en los futuros docentes de educación básica para ayudarlos a comprender los problemas que ocurren en su proceso de enseñanza y poder aplicar mecanismos para mejorar su práctica, de tal manera que puedan satisfacer las necesidades de los estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje o de comportamiento.

REFERENCIAS

- Bradbury, H. (Ed.). (2015). *The handbook of action research* (3rd ed.). Sage.
- Checkland, P., & Holwell, S. (1998). Action research: its nature and validity. *Systemic practice and action research*, 11(1), 9-21.
- Fundación Vasca para la Excelencia. (2017). *Herramientas para resolución de problemas*. <http://www.euskalit.net/pdf/folleto4.pdf>
- Galán, J. (2011, septiembre 13). *La investigación documental* [Blog post]. http://manuelgalan.blogspot.mx/2011/09/la-investigacion-documental_1557.html
- Kemmis, S. (1984). A Point by point: guide to action research for teachers. *The Australian Administrator*, 6(4).
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- Lozano, I., y Mercado, E. (2011). *Cómo investigar la práctica docente*. México: Liminaia.
- Loya, H. (2007). *El formador de formadores de profesores. Un estudio para identificar el desempeño deseable*. Reporte de investigación presentado en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE IX), Mérida, México.

- Marín, A. L. (2008). *Metodología de la investigación* [Blog post].
<https://metinvestigacion.wordpress.com/>
- Martínez, S. (2002). *Guía de apuntes básicos para el docente de la materia de técnicas de investigación*. Recuperado de <http://geiuma-oax.net/invdoc/importanciaydef.htm>
- Munarriz, B. (1992). *Técnicas y métodos en investigación cualitativa*. En P. Abalde, y C. Muñoz, *Metodología Educativa I. Jornadas de Metodología de Investigación Educativa*. Universidad (pp. 101-111). Universidad da Coruña.
- Rojas, I. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación. *Tiempo de Educar*, 12(24), 277-297.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. SEP.

INTERCULTURALIDAD Y HABILIDADES PARA LA VIDA EN LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

Armida Liliana Patrón Reyes

Pedro Chagoyán García

armidalilianapatronreyes@ensog.edu.mx

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

1. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

RESUMEN

La necesidad de la interculturalidad en la educación obliga como comunidad académica a revisar el nivel de dominio de las habilidades para la vida en el desarrollo personal y profesional. Se analiza la identidad profesional docente que van construyendo los profesores en formación, particularmente, en segundo grado de licenciatura en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, México. El estudio se centra en el paradigma interpretativo con un análisis de las narrativas autobiográficas virtuales de 24 estudiantes, se ponen en relieve las percepciones que tienen sobre su identidad personal con relación al desarrollo de diferentes niveles de habilidades para la vida, haciendo énfasis en aquellos aspectos que consideran ser objeto de vulnerabilidad y especial atención. Los resultados muestran retos para el profesorado en formación para el despliegue en relaciones interpersonales, la tolerancia, pluralismo y empatía, elementos indispensables de la interculturalidad para el acompañamiento del alumnado de secundaria y telesecundaria.

Palabras clave: Interculturalidad, habilidades para la vida, identidad profesional docente, profesores en formación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La comunicación vía medios digitales: mensajería instantánea: Whatsapp, Telegram, y Messenger, así como el entretenimiento de streamer en videojuegos, contenido de películas y series en plataformas streaming: Netflix, Apple, Disney, Amazon, HBO, entre otros; sumándose los generadores de contenido multimedia Youtube, y profesional y artístico como Vimeo, la viralidad de plataformas sociales como Twitter, Instagram, Facebook, han favorecido el conocimiento de otros entornos sociales, paisajes, situaciones, configuraciones, sujetos, relaciones y culturas que eran desconocidos para muchas personas hasta hace poco tiempo, particularmente las generaciones jóvenes. Estas ventanas de conocimiento virtual han generado un germen de aculturación en la población mundial, gestada desde los grandes emporios financieros que con sus productos han creado monopolios transnacionales, enfatizando la cultura del consumo, el hedonismo, la felicidad material y sensible, la economización de los estilos de vida como factores principales que permean la categoría ser humano, y se agudizó con una pandemia que hizo un dramático parteaguas en las formas de vida y en las interrelaciones humanas. Esto agravó la pobreza, discriminación, ignorancia, descubrimiento de los pueblos originarios, migrantes, violencia estructurada, además de la puesta en marcha de una educación integral y bilingüe para todos en México.

La interculturalidad surge progresivamente como alternativa de estudio y solución, con propuestas y prácticas teórico-metodológicas, con la potencial creación de nuevas formas de atención desde las políticas públicas y programas de intervención que sean una realidad en la educación.

Un foco de atención sobresaliente son las Instituciones Formadoras de Profesionales de la Educación, pues sugiere el acompañamiento de personas que necesitan crear y llevar a cabo el proyecto de interculturalidad en su propia vida y en la de los otros mediante la educación. La responsabilidad para los formadores es inmensa, al ser directamente los encargados de alentar el conocimiento y la comprensión de la pluralidad cultural y la construcción de mejores desarrollos en nuestra sociedad.

Estas problemáticas atañen a las instituciones educativas, quienes deberán plantear nuevos escenarios con mejores seres humanos, y estadios de inteligencia que permitan renovar el tejido social. Es por ello, que los desarrollos personales y profesionales de un educador se nutren recíprocamente. El proceso de la enseñanza y el aprendizaje conlleva una plataforma de relación interpersonal entre docente y alumno, es un acto cara a cara, y ahora también un reto en la educación a distancia, que permite crear el principio de confianza para aprender, de ahí que el docente requiere de una caja de herramientas profesionales y personales.

Las habilidades para la vida de los estudiantes normalistas de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato se sitúan en diferentes desarrollos. Los planes de estudio anteriores al

2018 no habían contemplado un desarrollo profesional para mejorar habilidades en las relaciones interpersonales o en actitudes y valores socioculturales, dando por hecho que éstas irían mejorando con la práctica docente.

Se observa la necesidad de una plataforma formativa de cualidades personales en el futuro docente para el logro del aprendizaje del alumno en las escuelas secundarias y telesecundarias. Este trabajo identifica las habilidades cognitivas y socioemocionales como eje de la educación intercultural en los estudiantes normalistas a través de un taller de narrativa autobiográfica virtual para brindar y reafirmar herramientas que favorezcan la integralidad de sus desempeños.

MARCO TEÓRICO

El Modelo Educativo 2018 (SEP, 2018) y el documento denominado enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes (Organización Panamericana de la Salud, 2001), incluyen el fortalecimiento de las habilidades para la vida, es necesario enfatizarlas en el contexto educativo, como una respuesta a las condiciones sociales que les toca vivir a nuestros niños, adolescentes y jóvenes. Se parte del yo para pensar en el otro; la comunicación asertiva en la acción docente para la toma de conciencia y la reflexión.

Reconocer el contexto cultural, de donde provienen los estudiantes permite entender que, a pesar de su diversidad son sujetos con derechos humanos inalienables, avalado por el Artículo 3º de la Constitución Mexicana, por lo que respecta a nuestro ámbito –educativo-. Por eso la formación de los educandos es el motor para la formación de los ciudadanos del mundo (Torres y Patrón, 2018). Centrando la atención en la formación de las personas, se define de acuerdo a la UNESCO (2016):

La cultura es el núcleo de la identidad individual y social y es un elemento importante en la conciliación de las identidades grupales en un marco de cohesión social. Al hablar de cultura se hace referencia a todos los factores que configuran los modos en que un individuo piensa, cree, siente y actúa como miembro de la sociedad (p. 12).

Las culturas son ricas en sus diversas manifestaciones personales y colectivas, ninguna está completamente cerrada, todas se ven influidas por otras e influyen sobre ellas. Se encuentran en un flujo continuo, motivadas de manera interna y externa por fuerzas cohesionadoras y voluntarias, sin embargo, también las hay involuntarias, padecen conflictos y violencia,

dominio, autoritarismo y uso indebido del poder. Se caracterizan por lo que la UNESCO sostiene:

Las culturas no suelen formar unidades homogéneas. Dentro de lo que se considera convencionalmente como una cultura, pueden existir numerosas diferencias “culturales” a lo largo de las líneas de fractura, tales como el género, la clase, la religión, el lenguaje, la etnia y otras. Al mismo tiempo, ideas y conjuntos de creencias pueden ser compartidos por personas del mismo género, o de razas o clases similares, sirviendo de base a la solidaridad o para formar alianzas entre ellos, por encima de las barreras culturales. (Alaviz, 2014, p. 20).

Es esencial reconocer que todas estas definiciones de cultura nos llevan a conocer en que consiste la interculturalidad, en el entendido de que hay culturas diferentes, al igual que grupos sociales que se relacionan. En este sentido, es esencial reconocer lo siguiente:

La interculturalidad desde un enfoque integral y de derechos humanos, se refiere a la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas. Para ello es necesario un abordaje sistémico del tema, es decir, trabajar la interculturalidad desde una perspectiva que incluya elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, antropológicos, ambientales, entre otros. (UNESCO, 2016, p. 1)

La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad.

La finalidad de aprender la interculturalidad y las habilidades cognitivas, sociales y para el manejo de emociones, por parte de los profesores en formación es factible a través del desarrollo de competencias para la vida:

Con este planteamiento la educación intercultural sostiene también la defensa de saberes, valores y normas de convivencia que se enriquecen con múltiples aportaciones, que son comunes a partir de un ejercicio de negociación y evaluación crítica y respetuosa de otras diferencias. Esta educación parte entonces del reconocimiento de la diversidad y la multiplicidad de culturas, pero transita hacia la interculturalidad como convicción que debe regir la interacción social. (Dietz y Mateos, 2011, p. 1)

El gran desafío intercultural gira en torno al respaldar la formación con un desarrollo integral de la persona. Se considera que el desarrollo integral responde a la necesidad de un desarrollo más humano en contextos de crisis e incertidumbre, en el cual cada individuo se autorrealice y contribuya al desarrollo social.

Se plantea que la interculturalidad sea un eje fundamental educativo: abrir las posibilidades de mejorar la calidad de vida para el ser humano a escala individual y social potenciando la equidad, el protagonismo, la democracia, protección de los recursos naturales, el respeto a la diversidad étnico-cultural. Indica la necesidad de que este enfoque sustente los planes y programas educativos de las nuevas misiones de las universidades latinoamericanas, secretarías y ministerios de educación. (Tirzo et al, 2010, p. 26).

Por esto, consideramos que la atención a la diversidad requiere de un docente con habilidades para la vida (HaV) o psicosociales de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (1993,

2001), son herramientas psicosociales que permiten a los sujetos desenvolverse en este mundo con su pandemia, caos y demandas constantes, de manera resiliente.

Éstas se manifiestan en los comportamientos y en la manera en que se enfrenta, específicamente la docencia, para atender los retos que representa. Las habilidades para la vida son aquellas aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo, que nos permiten enfrentar eficazmente las exigencias y retos de la vida diaria. El comportamiento de las personas es complejo y estas habilidades para la vida interactúan entre sí, algunas de manera inseparable en la práctica (Torres, Patrón & Chagoyán, 2019, p. 2)

Con respecto al conjunto de habilidades desarrolladas para el funcionamiento interior de cada persona, éste tiene que ver con el nivel de formación y la calidad de relaciones que sostenga. Es el equilibrio que manifiesta para manejar adecuadamente su vida en las condiciones sociales actuales. Algunas habilidades se agrupan en tres grandes dimensiones: cognitivas, sociales y emocionales organizadas por Mangrulkar, Vince y Posner (2001):

Habilidad para comunicarse en forma efectiva: la cual tiene que ver con la capacidad de expresarse de manera verbal como no-verbal en forma congruente y en las situaciones que se presenten. Esto significa que se tendrá la habilidad de decir que se quiere hacer como respuesta a una acción en particular en la que se nos pida participar (asertividad). Se relaciona, también, con la capacidad de pedir consejo o ayuda en un momento de necesidad.

Habilidad para establecer y mantener relaciones interpersonales, ayudan a relacionarse en forma positiva con las personas con quienes se interactúa, tener la destreza necesaria para iniciar y mantener relaciones amistosas que son importantes para el bienestar mental y social, con los miembros de la familia —una fuente importante de apoyo—, y a ser capaces de terminar relaciones de manera constructiva.

Conocimiento de sí mismo, implica reconocer el carácter, fortalezas, debilidades, gustos y disgustos. Ayuda a reconocer los momentos de preocupación o tensión. La empatía ayuda a fomentar comportamientos de apoyo y soporte hacia personas necesitadas de cuidados, asistencia o tolerancia, como en el caso de los enfermos de COVID 19 o personas con necesidades de atención cognitiva o emocional y/o trastornos que pueden ser estigmatizadas y marginadas.

Las habilidades para la vida son parte de la identidad personal y profesional que se va modelando desde la primera señal identitaria, el reconocimiento de nuestro cuerpo físico, nuestra ubicación espacio temporal para después sabernos parte de una familia, un lugar y una forma de ser y pensar, contribuye de manera prioritaria el autoconocimiento, autoconciencia y autorreflexión que se vayan alcanzando para dar lugar a un nutritivo desarrollo con los demás en una negociación y diálogo constante y una interacción formal (Revilla, 2003). La identidad personal y profesional se alimenta de las habilidades para la

vida y permea la interculturalidad y la franca comunicación en el aula, impactando a la educación y a la sociedad.

METODOLOGÍA

Se hace uso de la metodología cualitativa, desde el paradigma interpretativo con el método de narrativa autobiográfica, en un taller virtual con 24 estudiantes de segundo grado de las licenciaturas en enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en educación secundaria y Telesecundaria. Se partió de la contextualización conceptual de los temas y se recabaron datos desde sus voces y posiciones en donde plasmaron sus reacciones ante diferentes circunstancias, personas o situaciones que consideran adversas, y el instrumental de habilidades para la vida que consideraron poseer y les hace falta en su formación inicial y en su identidad como futuros profesores de adolescentes.

RESULTADOS

En un primer acercamiento, con la aplicación de un cuestionario, se devela la identidad del profesorado como el modo en que los profesores y profesoras se definen a sí mismos y a los demás profesionales, se conceptúa como un proceso continuo y dinámico que supone la construcción de nuevos significados y re-interpretaciones de los propios valores y experiencias que pueden estar influenciados por aspectos personales, sociales y culturales (Prados, 2014, p. 96).

En los aspectos relacionados con prejuicios, estereotipos y/o ideas negativas acerca de otras personas o de sí misma(o), que comparten en sus respuestas, 20 participantes manifiestan intolerancia ante comportamientos disruptivos, violentos y/o con adicciones de otras personas; disgusto ante los propios errores, ser objeto de burla, sentirse ignorado, discriminado no escuchado, rechazados y engañados por otros. 4 participantes tratan de comprender a las personas y a sus conductas antes de juzgarlas, además de reconocer tener prejuicios hacía los demás.

En cuanto a sus habilidades cognitivas y sociales los resultados son los siguientes:

HABILIDADES COGNITIVAS	PARTICIPANTES
Pensamiento creativo	16
Resolución de problemas	10
Toma de decisiones	12
Pensamiento crítico	6
Todas las anteriores	8

HABILIDADES SOCIALES	HABILIDADES PARA EL MANEJO DE EMOCIONES		
	Autoconocimiento y empatía	11	Autorregulación	16
Relaciones interpersonales	8		
Comunicación	12	Manejo de Estrés	16
Todas las anteriores	10	Ninguna	8
Ninguna	1		

En cuanto a las propuestas de acción, reflexiones, pensamientos y emociones positivas para mejorar su persona, los participantes se expresaron en las siguientes categorías:

<p>Mejorar el manejo de estrés.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yo como persona algunas de mis habilidades para la vida que debo fortalecer son: el manejo de la tensiones y estrés, conocerme más y mejorar mi expresión verbal. 2. Necesito mejorar en el manejo de estrés y por su lado pensar más de manera creativa 3. Motivación y estabilidad emocional, mejorar las capacidades de regularización de estrés y ansiedad. 4. Debo de empezar por manejar mi estrés y emociones, ese sería un buen inicio. 5. Principalmente la habilidad de manejo de la tensión y estrés es la que más me falla, últimamente he trabajado en ello relajándome con aquello que me pone así o haciendo las cosas <i>tranquilamente</i>. Así mismo con la comunicación asertiva pues a veces se me dificulta expresarme, por lo tanto, trato de perder aquel miedo o timidez al expresarme. En cuanto a lo cognitivo, no soy muy segura de sí misma al tomar las decisiones, por lo que, trato de ser capaz de aquello que quiero hacer. 6. Yo como persona algunas de mis habilidades para la vida que debo fortalecer son: el manejo de la tensiones y estrés, conocerme más y mejorar mi expresión verbal. 7. Tener un mayor auto conocimiento de sí misma, y controlar más las tensiones de estrés.
<p>Autoevaluación</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Siempre estoy en constante autoevaluación 2. Quisiera regular mejor mi estrés y tener una mejor organización.
<p>Fortalecer las habilidades sociales</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Creo que debo fortalecer mi seguridad para relacionarme con los demás, y realizar ejercicios que me ayuden a controlar el estrés, y estar abierta a seguir aprendiendo de cada situación para tomar las experiencias como algo positivo. 2. Necesito trabajar con mis relaciones sociales, ya que soy muy callado y siempre prefiero escuchar antes que opinar. 3. Puedo llevar a cabo actividades para el desarrollo de las habilidades que me faltan para dominar. Por ejemplo, trabajar en mi habilidad interpersonal con un trabajo donde interactúe con las personas para dejar de lado mi timidez y socializar más rápidamente. 4. Establecer mejor mis relaciones interpersonales, aprender a manejar mi estrés y mejorar la toma de decisiones 5. Creo que una manera de mejorar aspectos de tu persona es convivir con muchas más personas (amigos, familia) y desenvolverse con ellas así aprender que cosas sientes en que fallas y así mejorarlas

	<ol style="list-style-type: none"> 6. Soy muy activo, platico y escucho con los demás. Ser creativo es una habilidad que aún considero, no la poseo del todo. Me gustaría trabajar más en ello, a partir de las relaciones interpersonales, es decir, conocer más, y aprender más y poder ser más creativo. Tomar decisiones es una habilidad que considero necesario para la mejora en mi persona. 7. Reconozco que soy una persona antisocial, no me gusta hablar mucho, pero las pocas personas que conozco sé que me ayudan a ser una mejor persona. Necesito trabajar en diversas habilidades para mejorar y así aportar algo mejor a las personas que me rodean. 8. Necesito trabajar con mis relaciones sociales, ya que soy muy callado y siempre prefiero escuchar antes que opinar. 9. Creo que debo fortalecer mi seguridad para relacionarme con los demás, y realizar ejercicios que me ayuden a controlar el estrés, y estar abierta a seguir aprendiendo de cada situación para tomar las experiencias como algo positivo. 10. Ser positiva, sociable, no tener miedo y hacer las cosas que más me gustan. 11. Siempre mantener una buena comunicación y una actitud positiva 12. Tengo que dejar de lado mi seriedad y comenzar a relacionarme con las personas de mi entorno para poder establecer y mantener relaciones. 13. La motivación es algo en lo que he estado fallando últimamente lo cual me gustaría motivarme y salir de mi zona de confort para darme un espacio y un tiempo para mí. 14. Me repito que puedo lograrlo, que los días malos pasan, que NO debo de tomar las cosas de manera personal, que soy una persona capaz, cuando algo no sale de acuerdo a lo planeado se que lo intente, cuando estoy muy triste trato de pensar que no soy la única persona que se siente así.
Fortalecer la empatía	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mantener una comunicación asertiva con los demás, siempre aplicar los valores como el respeto, ser empáticos y saber organizarnos para así evitar problemas. 2. Considero personalmente que debo de ser una persona con más empatía ya que no la tengo del todo porque no mido mis palabras por ser muy directo. 3. Me gustaría ser más empático, ya que no mido mis palabras y no todos somos iguales y controlamos las mismas emociones.
Mejorar el manejo de emociones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dejar que las emociones positivas sean más que las negativas, ya que amplían nuestra conciencia y nos permiten ver más opciones para resolver problemas. 2. Trabajar primeramente con mis emociones, tener mayor capacidad de tomar decisiones y no desistir a ellas. <p>Mantener siempre la serenidad, ser alegre incluso ante situaciones tristes o</p>

	adversas.
<i>Mejora r las habilid ades cogniti vas</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Habilidades cognitivas y dedicación. 2. Debo aprender a pensar más de forma creativa.

Los estudiantes normalistas en la categoría como “Mejorar el manejo del estrés” plantean un autoanálisis desde la reconstrucción como individuos en donde esta habilidad no estaba reconocida como un desarrollo, y que es inherente a formas de ser o a su propio carácter. Por otro lado, existe el reconocimiento de la necesidad del control de estrés cuando este se manifiesta en situaciones particulares. Ambos posicionamientos demuestran una necesidad y preocupación en desarrollar la habilidad del manejo del estrés en un ámbito profesional y personal. Las situaciones de estrés en las escuelas secundarias derivadas de las interacciones con adolescentes que están en construcción de su identidad, crea en los estudiantes normalistas situaciones límite, y no encuentran como enfrentar y manejar desde la interioridad, y el ser asertivo dentro y fuera del aula.

Se hace necesario potenciar en el terreno de la profesionalización docente el manejo del estrés, al igual que en el aprovechamiento de las innovaciones educativas y la aplicación de nuevas tecnologías para el aprendizaje. Todo ello, contribuirá también el fortalecimiento de las identidades sociales y académicas de los adolescentes y normalistas al inscribirse en espacios más propicios de experiencia escolar y de atención psicopedagógica compartida. Mejores condiciones de educabilidad, y del éxito educativo, sumado a ello, diversas experiencias de animación sociocultural, fijar acciones a estudiantes de mayor vulnerabilidad, y aquellos en situación de riesgo. Vincular la experiencia personal con la profesional y aprender de sí mismo y del otro (Miranda, 2012).

La categoría autoevaluación no tuvo significancia desde su quehacer como futuros docentes o en el tiempo y espacio donde su proyecto de vida habrá de realizarse, ya que supone una recuperación analítica del actuar, y en esta gran reflexión crítica de hacer, el valorar las acciones establece un bucle de mejora constante. El docente no puede crear estructuras inamovibles sin considerar una constante autoevaluación, este principio se extiende y multiplica en la vida personal del estudiante, recreando mejores escenarios de actuación,

nuevas rutas críticas de acción que le permitan estar en una mejora constante en lo personal y profesional.

La categoría fortalecer habilidades sociales deja ver en los estudiantes que existen aquellos que, de forma natural, y por sus características individuales son empáticos y buenos comunicadores, esto les permite establecer relaciones interpersonales con otros. Aunque se detecta que se quedan en niveles de confort sin establecer nuevos desarrollos, es decir, “el actor, deja de ser social y se vuelca sobre sí mismo y se define por lo que es y ya no por lo que hace” (Touraine, 1997, p. 39).

Por otro lado, están aquellos estudiantes que reconocen ser intolerantes, y no contar con habilidades sociales, que los colocan en situaciones problemáticas y singulares en una carrera que es inminentemente social y de contacto interpersonal constante. Desde aquí, se sugiere que el currículo complementario de la carrera de docente plante acciones contundentes para el desarrollo de habilidades sociales en los futuros docentes.

La empatía aquí la mayoría de las reflexiones de los estudiantes se instalan en reconocerse poco empáticos o tolerantes, pareciera que es una característica propia de esta generación de jóvenes, donde la ansiedad hace presa de ellos en múltiples situaciones personales y profesionales. La mínima resiliencia constituye un factor determinante para la depresión, aislamiento, ansiedad, y la poca empatía. Un profesor que no es capaz de crear escenarios donde puede ponerse en lugar de otros, le será difícil comprender las circunstancias del otro, y no podrá ayudar a establecer vínculos para crear ambientes de aprendizaje en el aula.

De acuerdo a Ferrão (2013), es parte “de un proceso de mirar la cultura y valorar lo que tenemos adentro: cultura, lengua, costumbres, tradiciones, leyes, etc.” (p. 155). Y que “para poder reconocernos, para poder saber quiénes somos, necesitamos aprender lo que nos han dado los abuelos. Y la intraculturalidad no resulta ser otra cosa que el aprendizaje al interior del grupo cultural donde yo me desarrollo” (p. 155). La confianza que el educador que habrá de establecer con sus alumnos será parte de una gran empatía y aceptación de la persona.

El manejo de emociones para el futuro educador se expresa en aquellas que son positivas o negativas, incluso en la toma de decisión, o en las características personales que los llevan a ser alegres y nunca ponerse tristes, o en su caso de acuerdo a las circunstancias de vida. No se explora en el origen de las emociones o en mecanismos que estructuran estados emocionales en las personas. Solo se pone atención en los resultados, es decir en la sensación final que puede desencadenar estados de ánimo o situaciones más complejas.

El educador debe desarrollar habilidades primero para reconocer sus emociones, causa u origen, y consecuencia de ellas. Y crear rutas que le permitan solucionar y hacer contención aquellas situaciones que causan molestia o desajuste emocional, mapear emociones y usar herramientas para dismantelar estructuras enajenantes. Es muy común en la escuela

secundaria generar emociones de enojo o frustración con los alumnos. Sin embargo, el docente no puede permitirse traer herramientas de solución a esta emoción de sentido común o reacción inmediata, por ejemplo, en su vida personal, como cuando se enoja con su pareja, padres amigos, o pares.

Las formas de reaccionar de un docente frente a las emociones derivadas de las interacciones con los alumnos deberán ser muy profesionales con habilidades y destrezas, y siempre en pos de promover la sana convivencia en el salón de clase. Es importante plantear una política educativa de la diferencia, en la que se reconozcan la diversidad y las demandas que se generan en las instituciones, y dar paso al proyecto de alteridad —es el reto del proyecto educativo— desde el punto de vista de la participación de distintos grupos sociales, con prácticas socioculturales que contienen principios y conciencia de estos grupos (Bertely,1998).

Las habilidades cognitivas se acompañan de un sinfín de micro competencias de procesos cognitivos que se vuelven reconocibles en el uso. Estas habilidades nunca están desprovistas de la parte emocional inclusive lo que algunos autores llaman espiritualidad, en este sentido, la interculturalidad se aplica al diálogo con las religiones y espiritualidades contemporáneas o de pueblos originarios, que expresan gran sentido de la divinidad al cual “hay que acercarse con gran sensibilidad, pues contienen valores espirituales y humanos” (p.27), incluyendo temas actuales como su relación sagrada y armónica con la Madre Tierra y la creación del universo, el mundo llamado sobrenatural y con los demás seres humanos, dentro del paradigma que ahora ellos mismos tienden a llamar el vivir bien, vivir en armonía en contraposición al de vivir mejor que sugiere que sea sólo unos pocos a costa de los demás (Albó, 2010).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Nuestros estudiantes normalistas volcados se encuentran más en lo instrumental y en la práctica como única competencia docente a desarrollar, dan por hecho que migrar a nuevos estadios de la inteligencia se han de dar por sí solos en el quehacer educativo. Sin embargo, el autoconocimiento, pensamiento crítico y reflexivo constituye uno de los pilares en los procesos cognitivos de los futuros docentes, son estas habilidades las que empujan a la transformación, innovación, y nuevos escenarios para la mejora. La mente estructurante, propensa a la enajenación constituye uno de los principales retos de nuestras sociedades posmodernas, crear mejores procesos para desarrollar la inteligencia de los alumnos permite aspirar a la emancipación y autonomía.

Los destinos o trayectos de vida de los alumnos han de establecerse en mejores condiciones de vida cuando desarrollan habilidades cognitivas, habilidades intrapersonales e interpersonales. Un profesor que promueve desarrollos cognitivos y afectivos en los alumnos, estará situándose así mismo en mejores desarrollos docentes.

Aquellos profesores en formación con una identidad docente en construcción y habilidades para la vida y capital cultural en continua construcción, tienen un mejor desempeño docente y su interacción con la diversidad social y cultural de los adolescentes en el aula favorece el aprendizaje y la comunicación interpersonal asertiva.

Nuestro interés y fortaleza como formadores de formadores nos demanda no sólo el conocimiento y estudio pertinente sobre el tema, también poseer herramientas de formación y habilidades sociales, tales como, la convivencia social, el reconocimiento mutuo, el diálogo y el debate, la confianza, la empatía, el intercambio de saberes y experiencias, con el aprendizaje situado, con la comunicación afectiva, con el consenso desde la diferencia y la cooperación. Con el compromiso consciente y la corresponsabilidad en el acompañamiento que nos solicita nuestra profesión educadora.

REFERENCIAS

- Albó X. (2010). Inclusión y la construcción de actitudes interculturales en tiempos de transformación. Ministerio de educación de Bolivia.
- Alaviz, A. (2014) Interculturalidad, concepto, alcances y derechos. Mesa Directiva de la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, LXII Legislatura <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680301bc3>
- Bertely, M. (1998). Educación indígena del siglo XX en México. En P. Latapí, (Coord.), *Un siglo de educación en México*. CONACULTA/FCE
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011) Interculturalidad y educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. SEP. CGEIB <https://www.uv.mx/iie/files/2013/01/Libro-CGEIB-Interculturalidad.pdf>
- Ferrão, M. (2013). Educación intercultural crítica: construyendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes (re)existir y (re)vivir*. (Tomo I). Abya-Yala. <http://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>
- Mangrulkar L., Vince W. y Posner M. (2001): *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud. División de Promoción y Protección de la Salud. http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Enfoque%20e%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS_0.pdf
- Miranda F. (2012). Los jóvenes contra la escuela. Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* (RELEC). Año 3(3), 71-84. <https://www.saece.com.ar/relec/revistas/3/art6.pdf>
- Patrón, A. y Torres, C. (2020). Los rasgos personales y la influencia sociocultural en la construcción de la identidad profesional durante la formación docente. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Migratorios*. 6(18) 34-42. https://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Transdisciplinaria_de_Estudios_Migratorios/vol6num18/Revista_Transdisciplinaria_de_Estudios_Migratorios_V6_N18_4.pdf
- Prados, M. (2014) Construcción narrativa de las identidades del profesorado. *NFAD Revista de Psicología*, 1(7), 95-102. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/780/720>
- Revilla, J. (2003). Los anclajes de la identidad personal. *Athenea digital*, 4, 54-67. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=53700404>
- Tirzo J. y Hernández, J. (2010) Relaciones Interculturales, Interculturalidad Y Multiculturalismo; Teorías, Conceptos, Actores y Referencias. México: Universidad Pedagógica Nacional, *Revista Cuicuilco*, Núm. 18, enero-junio 2010. <https://www.redalyc.org/pdf/351/35117051002.pdf>

- Torres, C., Patrón, A. y Chagoyán P. (2019) Las habilidades para la vida un rasgo pendiente en el perfil docente de la educación secundaria para la inclusión de la diversidad. Ponencia en Memoria del Congreso Nacional de Investigación en educación Normal <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P587.pdf>
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* FCE.
- UNESCO (2016) Oficina de la UNESCO en Quito, Educación e Interculturalidad. <http://www.unesco.org/new/es/quito/education/education-and-interculturality/>
- UNESCO (2001) Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

LA AUTOEVALUACIÓN A TRAVÉS DEL PORTAFOLIOS ELECTRÓNICO. EXPERIENCIA DESDE LA INVESTIGACIÓN- ACCIÓN, EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

FRANCISCO FLORES LÓPEZ

franciscoflores@enrr.edu.mx

Escuela Normal de Rincón de Romos

Línea temática: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

RESUMEN

El objetivo general de esta investigación fue fortalecer las competencias genéricas y profesionales a través de la autoevaluación y el uso del portafolios electrónico, en estudiantes de quinto semestre de Licenciatura en Educación Primaria. La autoevaluación es una de las modalidades de evaluación donde el sujeto es evaluado y evaluador al mismo tiempo. También es una actividad intelectual donde trabaja la reflexión y la autorregulación. El portafolios electrónico consiste en evidencias de trabajo académico que los estudiantes realizan como producto del aprendizaje alcanzado en las distintas tareas que se realizan. Este trabajo de intervención está centrado en el paradigma cualitativo y bajo el método de la investigación-acción. Los instrumentos utilizados para recoger información fueron un cuestionario y una ficha de autoevaluación. Entre los hallazgos advertimos que los estudiantes poseen ideas y/o conceptos sobre el significado y función de la autoevaluación con perspectiva formativa, por lo tanto, al momento de emplearla para reflexionar y valorar sus distintos saberes, la utilizan no sólo para identificar sus fortalezas, dificultades y errores; sino también, como un recurso que les ayuda a seguir aprendiendo; intención de la competencia genérica y profesional que dio sentido al proyecto de investigación.

Palabras clave: Evaluación, Evaluación del aprendizaje, Autoevaluación, Competencias Profesionales

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los Planes de Estudio (PE) 2012 y 2018, para la formación inicial de licenciados en educación primaria (LEP) se centran en el desarrollo de competencias genéricas y profesionales. El PE 2018 menciona que las competencias genéricas son las que “atienden al tipo de conocimientos, disposiciones y actitudes que todo egresado de las distintas licenciaturas para la formación inicial de docentes debe desarrollar a lo largo de su vida [...]”; mientras que las competencias profesionales “sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos” (SEP, 2018, s/p).

Para contribuir en el desarrollo de cada una de las competencias, entre las distintas sugerencias didácticas y de evaluación que se hacen al formador de profesores, en cada uno de los programas de los cursos que integran la malla curricular, se encuentra el trabajo con la reflexión y del uso del portafolios. De aquí que en el presente trabajo de investigación nos propusimos abordarlas a través de la autoevaluación.

Advertimos que al trabajar con el portafolios como recurso que promueva la reflexión desde la autoevaluación, ofreceremos a los estudiantes oportunidades y actividades para recabar información auténtica y objetiva de los desempeños que despliegan en la construcción de los aprendizajes; por lo tanto, proponemos que el estudiante use el portafolios digital como recurso para autoevaluar el logro de aprendizajes, desde del curso habilidades básicas para la investigación y con ello contribuir en el fortalecimiento de las competencias genéricas y profesionales.

ANTECEDENTES

En la revisión de investigaciones relacionadas con la autoevaluación y el uso del portafolios encontramos trabajos donde se abordaron las dos variables, así como otras donde sólo se trabajó la autoevaluación. En el primero de los casos están las investigaciones de Flores Hernández, García Hernández y Veleros Valverde, Gasca Fernández y García García, y Lara Gutiérrez, todos ellos en, Díaz Barriga Arceo, Rigo Lemini y Hernández Rojas (2012). Los sujetos de investigación fueron docentes universitarios, característica distintiva de este estudio.

De sus contribuciones retomamos que el uso del portafolios es una herramienta formativa y no sólo evaluativa como la perciben las prácticas tradicionales. También que promueve el pensamiento reflexivo y el trabajo con recursos tecnológicos y que, por tal motivo, representa un dispositivo útil para el desarrollo de programas de formación docente, ya que cuando lo usa amplía su perspectiva sobre esta herramienta; llega a verla como recurso que le ayuda a mejorar el aprendizaje y la enseñanza.

Otras fuentes revisadas fueron las memorias 2017, 2018, 2019 y 2022 del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN). En ellas encontramos trabajos donde se abordan temas relacionados con la variable autoevaluación, considerando como sujetos de estudio a docentes y a docentes en formación inicial, prioritariamente. Entre las investigaciones que se trabajaron con estudiantes y con objetos de estudio relacionados con la autoevaluación, ubicamos el caso de la metacognición (Ortega, Hernández y Ponce, 2017; y, García, Hernández y Luna, 2019).

En los que directamente se trabajó la autoevaluación para fortalecer la formación de competencias docentes y la reflexión, están las investigaciones de Siqueiros y Siqueiros (2017); Monzón, García y Hernández (2017); y Castelán, Abrego y Butanga (2019).

El trabajo donde se abordó la autoevaluación considerando como sujetos informantes a los formadores de profesores de 22 instituciones formadoras y actualizadoras de docentes fue la de Barraza y Sánchez (2018).

Finalmente, el caso donde se consideró como participantes a un grupo de estudiantes y profesores fue la investigación hecha por Alba Vázquez (2019).

Una vez revisados los trabajos que se mencionan, advertimos que en todos reconocen el potencial de la autoevaluación como un recurso que apoya en la movilización de habilidades intelectuales de nivel superior, tal es el caso de la reflexión, la metacognición, el análisis y la evaluación; todas estas para fortalecer la adquisición y desarrollo de competencias docentes y genéricas.

Ante los hallazgos también reconocemos la pertinencia y genuino del presente proyecto de investigación, concretamente al proponer el uso del portafolios como recurso que apoye la autoevaluación de los docentes en formación inicial, por tal motivo, planteamos la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo contribuye la autoevaluación a través del portafolios electrónico, en el desarrollo de competencias genéricas y profesionales en los estudiantes que cursan el quinto semestre de la LEP?

Para orientar la búsqueda de respuestas nos planteamos los siguientes objetivos:

- Fortalecer las competencias genéricas y profesionales a través de la autoevaluación y el uso del portafolios electrónico, en estudiantes de quinto semestre de la LEP.
- Recuperar y registrar proceso y procedimientos que siguen los estudiantes para autoevaluarse.

MARCO TEÓRICO

¿Qué es y para qué la autoevaluación?

Advertimos que ya es lo suficientemente conocido para los docentes y estudiantes, que la autoevaluación corresponde a uno de los tipos de evaluación, de acuerdo con el agente que evalúa. En esta modalidad el sujeto es evaluador y evaluado de los saberes que posee. Asimismo, es una de las actividades intelectuales donde trabaja la reflexión y la autorregulación como resultado de una autoevaluación (Díaz Barriga, 2006; Aguilar, Núñez y Reyes, 2015). En este mismo sentido Samartí (2010, p. 55), señala que “Los alumnos que aprenden son fundamentalmente aquellos que saben detectar y regular ellos mismos sus dificultades y pedir y encontrar las ayudas significativas para superarlas”.

La autora también señala que el autoaprendizaje que logran los estudiantes que se autoevalúan, es a través del autocuestionamiento, relacionado con los objetivos de aprendizaje y los procedimientos a seguir en el desarrollo de la tarea asignada; entre ellas, “¿Por qué he de hacer este trabajo, para qué me sirve? ¿Después de hacer tal cosa, he de hacer esta otra? [...]” (p. 55). Por su parte, Martínez Rizo (2012, p. 23) señala que es necesario reconocer lo que los alumnos deberán saber el objetivo, meta y/o aprendizaje esperado, “para compararlo con el resultado de la medición”. Estas perspectivas nos permiten identificar que, para realizar una valoración con características cualitativa, formativa y auténtica, es necesario tener presente lo que se espera que aprendan los estudiantes (intenciones), las formas o maneras en que construyeron el aprendizaje (procedimientos) y lo que realmente aprendieron (resultados).

En Sanmartí (2010) encontramos que, para autoevaluarse y autorregularse, el estudiante debe tener presente los siguientes aspectos: “Los objetivos de aprendizaje, las operaciones necesarias para realizar la actividad que debería saber hacer a partir del aprendizaje y los criterios de evaluación” (P. 56).

La autoevaluación también es considerada como una de las habilidades cognitivas que contribuyen al desarrollo de otras habilidades intelectuales, entre ellas el análisis, la comparación, la argumentación y la evaluación, entre otras; mismas que contribuyen al aprendizaje autónomo y permanente, destrezas cognitivas que se señalan en las competencias genéricas.

Frente a los planteamientos que hacen los autores que se retoman, advertimos que la autoevaluación que lleva a la autorregulación y con ello al aprendizaje permanente y autónomo, implica reconocer el saber conceptual, procedimental y actitudinal; el cual tiene que ser confrontado con algún referente teórico-práctico (objetivo, estándar, meta, teoría, enfoque didáctico o norma, entre otros) para que sea posible identificar los logros, errores, dificultades y lo que falta por lograr.

El portafolios

El portafolios es “[...] una selección o colección de trabajos académicos que los alumnos realizan en el transcurso de un ciclo o curso escolar (o con base en alguna dimensión temporal determinada) y se ajusta a un proyecto de trabajo dado” (Díaz Barriga, 2006, p. 146).

Desde la perspectiva de la SEP (2014), el portafolios es señalado como una de las tres modalidades de titulación. A este instrumento de aprendizaje y evaluación se le denomina portafolios de evidencia y lo define como:

un documento que integra y organiza las evidencias que se consideran fundamentales para representar las competencias establecidas en el perfil de egreso. Se trata de una colección de distintos tipos de productos seleccionados por la relevancia que tuvieron con respecto al proceso de aprendizaje, por lo que muestra los principales logros y aspectos a mejorar en el desarrollo y trayectoria profesional de quien lo realiza. De la misma forma indica el conocimiento que se tiene de lo que se hace, por qué debería hacerse y qué hacer en caso de que el contexto cambie. (p. 19)

El portafolios electrónico

Díaz Barriga, Rigo Lemini y Hernández (2012), retoman los planteamientos hechos por el Joint Information Systems Committee del Reino Unido respecto a lo que es el portafolios electrónico

Una producción creada por el aprendiz, una colección de artefactos digitales que articulan sus experiencias, desempeños y aprendizajes. En torno a cada una de las producciones o presentaciones incluidas por el estudiante, subyace un proceso enriquecedor y complejo de planeación, síntesis, compartición, discusión, reflexión, recepción y respuesta a la retroalimentación. (p. 30)

Para este trabajo de investigación, el portafolios electrónico se refiere a las evidencias de trabajo académico que los estudiantes realizan como producto del aprendizaje alcanzado en las distintas tareas realizadas durante el semestre y que son adjuntadas a la plataforma Classroom. De las evidencias ahí concentradas, el estudiante selecciona las que le representan mayor sentido y funcionalidad para realizar la autoevaluación.

Competencias genéricas

Este tipo de competencias se refieren a los

[...] conocimientos, disposiciones y actitudes que todo egresado de las distintas licenciaturas para la formación inicial de docentes debe desarrollar a lo largo de su vida; éstas le permiten regularse como un profesional consciente de los cambios sociales, científicos, tecnológicos y culturales. Por tanto, tienen un carácter transversal y están explícita e implícitamente integradas a las competencias profesionales [...]

De las cinco competencias genéricas que señalan el PE, esta investigación está centrada en la que demanda el aprendizaje autónomo y la autorregulación: “Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal”. (SEP, 2018, s/p)

Competencias profesionales

Las competencias profesionales “[...] integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos. [...]”. De siete competencias profesionales que se buscan desarrollar en los futuros profesores para educación básica, sólo se retoma la siguiente: “Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos”. (SEP, 2018, s/p)

METODOLOGÍA

El proyecto de investigación es de tipo cualitativo, bajo el método de la investigación-acción que, entre sus intenciones busca mejorar lo que se hace. “La investigación acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como: a) inaceptables en algunos aspectos (problemáticas); b) susceptibles de cambio (contingentes); c) que requieren una respuesta práctica (prescriptivas)”. (Elliott, 2010, p. 24)

Como recurso procedimental, la investigación-acción propone el diseño y aplicación de un plan de acción, mismo que tiene que ser trabajado a través de ciclos de acción, los cuales a su vez estos llegan a formar un espiral. Cada ciclo se conforma de las siguientes fases o etapas: Planeación, actuación, observación y reflexión. Cabe señalar que el número de ciclos está determinado por varios factores, entre ellos el tiempo, la disponibilidad de los distintos recursos, la meta u objetivo e incluso el conocimiento y experiencia en el manejo de la metodología. En nuestro caso sólo se trabajaron dos ciclos de acción.

La variable autoevaluación se operacionalizó de la siguiente manera:

Tabla 1. Operacionalización de categorías de análisis

Categorías	Técnica e instrumento												
a) Concepciones de autoevaluación.	Encuesta al inicio del curso. El cuestionario (formulario Google) con las siguientes interrogantes: ¿Qué es autoevaluar? ¿Para qué te autoevalúas? Escribe algunas												
b) Preguntas que se hacen al autoevaluarse.	de las preguntas que te haces cuando te autoevalúas ¿En qué momentos del proceso de aprendizaje te autoevalúas? Cuando te autoevalúas ¿qué recursos utilizas?												
c) Procesos y procedimientos trabajados.	Ficha de autoevaluación aplicada a mediados del semestre. Instrucciones: De los productos elaborados durante el proceso de aprendizaje del tema que se autoevalúa, elija de tres a cuatro y complete la información que se le solicita.												
d) Función de los referentes teóricos que utiliza al momento de autoevaluarse.	Nombre del docente en formación: Tema:												
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Producto:</th> <th>Propósito:</th> <th>Aprendizajes alcanzados:</th> <th>Conclusiones:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td>Dificultades</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Características:</td> <td>o áreas de mejora:</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Producto:	Propósito:	Aprendizajes alcanzados:	Conclusiones:			Dificultades			Características:	o áreas de mejora:	
Producto:	Propósito:	Aprendizajes alcanzados:	Conclusiones:										
		Dificultades											
	Características:	o áreas de mejora:											
	<hr/> Cuestionario aplicado al cierre del semestre ¿De qué manera apoyó el instrumento para realizar su autoevaluación? Retomar los productos integrados en las distintas tareas de Classroom (portafolio de evidencias) ¿De qué manera contribuyeron en su autoevaluación? ¿Cuáles son algunas de las interrogantes que orientaron su autoevaluación? A partir de esta experiencia de reflexión y evaluación ¿Qué ressignifica sobre el concepto y función de la autoevaluación?												

Fuente: Construcción propia (2021)

Los sujetos de investigación fueron 25 alumnos del quinto semestre, grupo “A”, de la Licenciatura en Educación Primaria, de la Escuela Normal de Rincón de Romos “Dr. Rafael Francisco Aguilar Lomelí”. El desarrollo de la investigación se abordó desde el curso curricular: Herramientas básica para la investigación; durante el ciclo escolar 2021-2022.

RESULTADOS

Primer ciclo de acción. Esta fase inició en la primera sesión de clase. En ella se explicó la forma y los recursos tecnológicos que se utilizarían para ir alimentando el portafolios electrónico. Asimismo, se aplicó en el formulario de Google un cuestionario. Este tenía la intención de recoger información relacionada con las categorías de análisis que se señalan en la tabla 1 y que se irán exponiendo en los siguientes párrafos, los hallazgos relacionados con cada una de ellas.

Categoría: *Concepciones de autoevaluación*. Interrogantes del instrumento: ¿Qué es autoevaluar? ¿Para qué te autoevalúas?

De las respuestas de los 25 participantes, extrajimos las palabras que utilizaron con mayor frecuencia para objetivar el concepto y función de la autoevaluación.

Evaluar, valorar, reflexionar, autoanálisis, juzgar, autoconocer, autocrítica y reconocer los propios conocimientos y desempeños [...] para identificar lo que aprendí, lo que me faltó aprender, identificar áreas de oportunidad, fortalezas y debilidades, conocer mis aptitudes, qué tengo que mejorar, saber qué tanto he avanzado en mis conocimientos, verificar el cumplimiento del objetivo-meta o rasgos esperados, saber cuál es mi progreso, corregir hábitos e identificar mi forma de trabajo [...]

Categoría: *preguntas que se hacen al autoevaluarse*. Las respuestas ofrecidas por los participantes, las organizamos en dos tipos: abiertas y cerradas; esto a razón de la demanda cognitiva que implica responderlas. De igual manera, las preguntas abiertas las categorizamos en preguntas de conocimiento, procedimiento y actitudes, tal y como se exponen en la siguiente tabla.

Tabla 2. *Categorización de preguntas que se hacen los participantes*

Tipo de preguntas	Conocimiento	Procedimental	Actitudinal
Preguntas abiertas			
¿Cómo se realizó para lograrlo? ¿De qué forma lo estoy haciendo? ¿Cómo podría explicar el tema? ¿Puedo aplicarlo de otra forma? ¿Qué dificultades se me presentaron? ¿Qué instrumentos o herramientas me ayudaron a conseguir mi objetivo? ¿Cómo lo puedo mejorar? Entre otras.		X	
¿Qué he logrado aprender? ¿Qué sabía? ¿Qué aprendí? ¿Qué me falta para llegar a mi objetivo? ¿Qué aspectos tengo que mejorar? ¿Qué debo cambiar? ¿Qué se sobre el tema? Entre otras.	X		

Preguntas cerradas

<p>¿Me he comprometido con el trabajo del curso? ¿Cuánto empeño tuve en ciertas actividades? ¿He sido exigente conmigo misma en el trabajo del curso? ¿Me siento satisfecho con el trabajo realizado? ¿Me he esforzado en superar mis dificultades?</p> <p>¿Lo pude haber hecho mejor? ¿Conocía esta información? ¿He avanzado o me quedé estancada? ¿Lo hice bien? ¿Entiendo el contenido correctamente? ¿Aplico los conocimientos correctamente? ¿He aprovechado las clases para aclarar dudas?</p> <p>¿Cumplí con todos los objetivos ...?</p>	X
---	---

Construcción propia, (2021).

En la tabla advertimos que el tipo de pregunta que mayormente se hacen los sujetos/participantes es de tipo cerrada. También rescatamos que un número considerable auto interroga su manera de proceder en la construcción de su aprendizaje. Las preguntas que presentan menor frecuencia son aquellas que implican mayor demanda cognitiva o nivel de razonamiento, ya que para responderlas es necesario tener presente el aprendizaje esperado (referente) y los resultados alcanzados.

Segundo ciclo de acción. Para esta fase se recogió información en dos momentos distintos. El primero fue a mediados del semestre con la aplicación de la ficha de autoevaluación que se señala en la tabla 1. La evidencia de esta actividad se subió a la tarea “autoevaluación” en la clase de Classroom. El segundo momento fue al cierre del semestre. En Classroom resolvieron un cuestionario el cual se va exponiendo en los siguientes párrafos, incluyendo la información recuperada para cada una de ellas. Esta última actividad sólo fue atendida por 20 docentes en formación.

De sus respuestas, retomamos las frases y palabras más frecuentes, así como aquellas que presentan relación con algunos de los planteamientos teóricos que se hacen respecto a la función e implicaciones de la autoevaluación con sentido formativo y carácter auténtico.

- ¿De qué manera apoyó el instrumento para realizar su autoevaluación?
Para guiar la reflexión; fue más fácil identificar dificultades [...] y lo que se aprendió; para realizar análisis de forma más amplia; para considerar propios puntos de vista; ayudó a recordar lo que se hizo, cómo se hizo y en qué se tuvo

problemas; verificar logros y dificultades; ayuda a tomar conciencia sobre los aprendizajes y a organizar la información.

- Retomar los productos integrados en las distintas tareas de Classroom (portafolio de evidencias) ¿De qué manera contribuyeron en su autoevaluación?
[...] conocer que actividades tuvieron significado [...] y cual se dificultó; identificar el propósito con el cual se realizó el trabajo y si realmente cumplió el aprendizaje o meta esperada; permitieron analizar y ser consciente del avance que realmente obtuve; ayudó a criticarme [...] a entender lo que faltaba; ayudó a analizar e identificar el proceso que se pasó para construir el producto; analizar más a detalle [...] y percatarme de la dificultades y en qué puedo mejorar; recordar el procedimiento y aprendizaje alcanzado; revisar nuevamente nos da oportunidad de detectar errores; contribuye para retroalimentar; a partir de eso crear una crítica de cómo puedo mejorar; darme cuenta dónde estaba parada al inicio del curso y dónde estoy ahora; como repaso y retroalimentación; autocriticarme y ser consciente en lo que fallé [...].
- ¿Cuáles son algunas de las interrogantes que orientaron su autoevaluación?

En las respuestas que aportaron los sujetos identificamos mayor frecuencia en interrogantes con mayor demanda cognitiva, en relación con las presentadas en el primer instrumento. Entre las preguntas están las siguientes: ¿Qué aprendí? ¿Cómo se realizó? ¿Qué debo mejorar? ¿Qué dificultades se me presentaron? El sentido de estos cuestionamientos los encontramos en las respuestas de todos los sujetos participantes. De ellos subyace que los sujetos centran su atención en el aprendizaje alcanzado y aquel que falta por adquirir, el procedimiento seguido y los posibles ajustes para hacerles cambios y mejorarlos en nuevas situaciones. Frente a dichos resultados, podemos decir que los sujetos están estimulando sus habilidades metacognitivas, mismas que los llevan a autorregularse y ser autónomos en su aprendizaje; aspectos propios de la competencia genérica que se estudia.

- A partir de esta experiencia de reflexión y evaluación ¿Qué resignifica sobre el concepto y función de la autoevaluación?

Al igual que en las interrogantes anteriores, retomamos y presentamos fragmentos de las respuestas que aportan información relacionada con la interrogante.

[...] tener el rol de evaluador de nuestro propio trabajo [...]; es de suma importancia hacer retroalimentaciones [...], conforme vamos avanzando en estos más conocimientos vamos adquiriendo y más críticos podremos ser a la hora de analizarlos [...]; sirve para tomar conciencia de uno mismo sobre los aprendizajes que se han adquirido [...] nos hace reflexionar. [...] supone hacer un juicio sobre uno mismo, ya sea a nivel general o centrado en una cierta acción. [...]; es un proceso que nos ayuda a ser autocríticos [...]; es hacer una introspección sobre lo realizado [...]; reflexionando

acerca de lo que logré integrar a mis conocimientos y cómo fue que lo logré [...]; nos permite diagnosticar, analizar y seleccionar factores que afectan o contribuyen en nuestro desempeño [...]; equivocándome para aprender de los errores y fortalecer mis áreas de mejora. [...] busca comprometer a los estudiantes hasta transformarlos en sujetos activos de su propio aprendizaje. [...] al momento de autoevaluarnos no lo hacemos con la finalidad de obtener una calificación si no de saber qué es lo que realmente comprendí y al mismo tiempo conocer cuáles son mis áreas de oportunidad. [...]; su función es identificar cómo logramos obtener resultados, sean correctos o no [...] es difícil autoevaluar tu trabajo, pero no imposible, creo que esta forma de evaluación nos brinda mucho mejor aprendizaje significativo que una donde solo se cuantifique y se dé una calificación [...].

En las respuestas se advierte que existe una implicación directa y consciente entre el sujeto y la actividad evaluativa, lo que nos lleva a inferir que se reconoce esta modalidad como recurso que les ayuda a seguir aprendiendo y que es un recurso que autorregula lo que se piensa y hace. Desde esta perspectiva y acción se reconoce que la competencia genérica “Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal” se fortalece.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al confrontar los resultados con las fuentes que consideramos como *referencia*, entre ellos los planteamientos que hace Díaz Barriga (2006), respecto a la *evaluación auténtica*; así como la *evaluación para el aprendizaje*, referida por Sanmartí (2010), advertimos que los estudiantes poseen ideas y/o conceptos sobre el significado y función de la autoevaluación con perspectiva formativa. Frente a ello, concluimos que, al momento de emplearla para reflexionar y valorar sus distintos saberes, la utilizan no sólo para identificar sus fortalezas, dificultades y errores, sino como un recurso que les ayuda a seguir aprendiendo. Dicho esto, advertimos que la autoevaluación a través del uso del portafolios electrónico contribuyó de alguna manera en el desarrollo de las competencias en que se centró el estudio, concretamente la que incorpora el trabajo autónomo y la autorregulación (genérica), así como el uso de la evaluación (profesional). Dicha afirmación se busca demostrar a través de las ideas y conclusiones que se exponen en los siguientes párrafos.

Con los resultados obtenidos en este trabajo confirmamos la idea que presenta Sanmartí (2010) respecto a relación que llega a existir entre el autoaprendizaje y el autocuestionamiento. Asimismo, advertimos que para que esto ocurra, las interrogantes que se llegue a plantear el sujeto deben demandar esfuerzo cognitivo, el cual puede ser orientado a identificar el conocimiento adquirido, la manera en que se alcanzó, así como a identificar

las etapas del proceso de construcción y los recursos intelectuales y procedimentales que se utilizaron en cada una de ellas.

La autoevaluación auténtica, con sentido formativo o centrada en el aprendizaje, implica preguntas que se centran en recuperar conocimientos y procedimientos movilizados; entre ellas: ¿Cuál es el aprendizaje esperado? ¿Cómo lo logro o lo he alcanzado? ¿Qué he aprendido? ¿Cómo puedo mejorar? Para promover estas habilidades cognitivas es necesario proponer recursos didácticos que apoyen dicha actividad. En este caso comprobamos que el uso del portafolios es una herramienta que puede llegar a fortalecer los ejercicios de autoevaluación.

Advertimos que cuando se reflexiona y autoevalúa considerando dichas preguntas, la parte actitudinal es inherente a la responsabilidad de plantearse intencionadamente las interrogantes. De igual manera, concluimos que al responder estas interrogantes se hace uso de otras herramientas intelectuales de nivel superior, tales como el análisis, la síntesis y la evaluación. Además, se estimulan prácticas de recuperación, propias para fortalecer la memoria a largo plazo.

Finalmente concluimos que las preguntas que se hacen los participantes para autoevaluarse reflejan habilidades intelectuales y la demanda cognitiva que se proponen para aprender. Asimismo, que es posible la relación entre las preguntas que se hacen los participantes para autoevaluarse y las que hacen a sus alumnos de educación primaria para promover la construcción de los aprendizajes.

REFERENCIAS

- Aguilar, Davis, V. (2015). Aportes de la autoevaluación a la autorregulación del aprendizaje en las licenciaturas que laboran con el plan de estudios 2012, en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Recuperado el 22/09/2021, en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1488.pdf>
- Alba, Vázquez, M. (2019). La práctica docente y su relación con la reflexividad de los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria. Playas del Rosario, Baja California. Recuperado el mes de octubre de 2021, en <https://conisen.mx/2020/memoria.html>

- Barraza, B., L., Sánchez, R. J. B. (2018). Autovaloración de la práctica docente. Aguascalientes, Ags. Recuperado el mes de octubre de 2021, en <https://conisen.mx/2020/memoria.html>
- Castelán, L. A. O., Abrego, E. J., Butanda, F. R. M. (2019). Estrategias para desarrollar la práctica reflexiva. Una mirada desde las experiencias de las futuras educadoras. Playas del Rosario, Baja California. Recuperado el mes de octubre de 2021, en <https://conisen.mx/2020/memoria.html>
- Díaz Barriga, F., Rigo Lemini, M.A. y Hernández Rojas, G. (2012). Portafolios electrónicos: Diseños tecnopedagógico y experiencias educativas. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz Barriga, A. F. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. Editorial McGraw-Hill/Interamericana.
- Díaz Barriga, A. F., Rigo Lemini, M. A. y Hernández, R. G. (2012). Portafolios electrónicos: Diseño tecnopedagógico y experiencias educativas. Universidad Autónoma de México.
- Ortega, D. C., Hernández, P. A., Ponce, M. O.M. (2012). Metacognición y formación docente, un proceso continuo. Recuperado el mes de octubre de 2021, en <https://conisen.mx/2020/memoria.html>
- Sanmartí, N. (2010). 10 ideas claves. Evaluar para aprender. Editorial Graó.
- Siqueiros, Q. M. G., Siqueiros, A. J. P. (2017). Autoevaluación en el desarrollo de competencias del curso psicología del desarrollo infantil (0-12 años). Mérida, Yucatán 2017. Recuperado el mes de octubre de 2021, en <https://conisen.mx/2020/memoria.html>
- Schön, D. A. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Temas de educación. Paidós.
- SEP (2012). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Plan de estudios 2012. México.
- SEP (2018). *Planes 2018*. Licenciatura en Educación Primaria. Recuperado el 24/ 09/2021, en: <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>.
- Martínez Rizo, F. (2012). La evaluación en el aula. Promesas y desafíos de la evaluación formativa. Universidad Autónoma de Aguascalientes. México.
- Martínez Rizo, F. (2019). El nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica. Primera edición. México.
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción. *Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.

CARACTERÍSTICAS DEL TUTOR DE PRÁCTICA PROFESIONAL. UN PERFIL EN TRANSICIÓN

Alejandra Pilar Porcayo Robles

Héctor Velázquez Trujillo

Karem Vilchis Pérez

entvam1@yahoo.com.mx

Escuela Normal No. 1 de Toluca

Línea temática

1. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

RESUMEN

La ponencia versa sobre el perfil del tutor de práctica profesional de los estudiantes de 7° y 8° semestres de la Escuela Normal No. 1 de Toluca. El objetivo es conocer las características profesionales de los titulares de grupo que acompañan a los estudiantes en los dos últimos semestres. El estudio se hizo mediante una encuesta en línea con *Microsoft Forms*. Los resultados muestran que el perfil del tutor profesional está en transición: se pasa de un docente formado en la propia escuela normal a un egresado de una institución superior formadora de docentes distinta, de un tutor que accedió a la plaza de manera automática por uno que se integró a ella mediante un concurso de ingreso, de un docente que cursó una licenciatura en educación primaria a otro que tiene una formación inicial diversificada y de un docente con amplia experiencia a uno con pocos años de servicio. Como la figura del tutor de práctica profesional es el referente más poderoso para los estudiantes normalistas, se concluye que la institución deberá modificar la manera en que se vincula con estos nuevos titulares de grupo de práctica para que inserten adecuadamente a sus tutorados en el ámbito profesional.

Palabras clave: práctica profesional, tutor de práctica, perfil profesional, profesor de primaria.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El servicio de tutoría es fundamental en la formación inicial de docentes de educación primaria. La tutoría puede ser de diversos tipos, dependiendo de la función del acompañante, Espinoza y otros (2019) señalan cuatro de ellos: de grupo docente, para la actividad científica, de la práctica laboral y online (p. 239). Nuestra atención se enfoca en el tercer tipo: la tutoría de la práctica laboral.

La denominación puede cambiar a partir de la visión de las instituciones formadoras de docentes. En el área de Trabajo social, se define como tutor al trabajador social que acoge al estudiante en su lugar de trabajo (Puig, 2019, p. 62). Nosotros, de manera particular, nos referimos como tutor de práctica profesional al docente titular del grupo de educación primaria que comparte su espacio laboral con el estudiante normalista y le acompaña en los dos últimos semestres de la carrera.

Hasta antes de que en el Estado de México se abriera la convocatoria para ingreso al servicio profesional docente en educación primaria a egresados de otras instituciones de educación superior formadoras de docentes, el perfil profesional de los tutores de práctica profesional estaba muy bien definido. Era un docente egresado de alguna de las 36 escuelas normales públicas dependientes del gobierno de la entidad, con estudios de normal elemental o licenciatura en educación primaria, que habría accedido a la plaza de manera automática, sin haber aprobado una evaluación de ingreso, con más de quince años de experiencia, que había realizado sus prácticas profesionales de manera más o menos semejante a las de su tutorado y que conocía el proceso de formación inicial en la escuela normal.

Las reuniones de vinculación de la escuela normal con los tutores de práctica profesional eran, en mucho, de trámite. Los representantes institucionales explicaban a docentes egresados de una escuela normal pública de la entidad, la mayoría de las veces de la misma institución, la organización de las jornadas de práctica, las responsabilidades de los estudiantes y sus funciones de tutoría. Los tutores entendían la lógica de las prácticas profesionales sin mayores dificultades y atendían las peticiones de manera más o menos puntual.

Con la incorporación de tutores de práctica egresados de otras instituciones formadoras de docentes las reuniones de vinculación y los procesos de acompañamiento se tornan más complejos. Es complicado que un docente sin formación normalista entienda la lógica de prácticas profesionales que él no realizó en su formación inicial, comprenda las responsabilidades que tendrán los tutorados con su grupo de escuela primaria y les guíe en sus intervenciones.

Es necesario que la escuela normal modifique su forma de vincularse con las escuelas de educación primaria, cambie las formas en que asesora a los tutores de práctica profesional y modifique sus formas de acompañamiento para que cumplan con las funciones que se les asignan. Para ello es necesario, primero, conocer quiénes son los tutores, qué características

profesionales tienen, en suma, responder la pregunta: ¿cuál es el perfil de los tutores de práctica profesional de los estudiantes normalistas?

MARCO TEÓRICO

Prácticas profesionales

Las prácticas profesionales son indispensables en la formación inicial, sobre todo en los dos últimos semestres de la carrera, donde el estudiante normalista continúa aprendiendo, pero ahora en el servicio. Puig (2019) menciona dos objetivos centrales de las prácticas: iniciar al estudiante en la actividad profesional y crear una primera experiencia de profesionalización (p. 61).

Las prácticas profesionales son el punto de enlace entre la escuela normal y el campo profesional. Sánchez y Jara (2014) señalan que las prácticas permiten al estudiante fortalecer los conocimientos adquiridos en el proceso de formación y le permiten ser partícipe de todas las actividades propias de la institución donde las realiza (p. 3). El estudiante aplica en un grupo de educación primaria lo aprendido en la escuela normal.

Ayala, Ayala y Franco (2015), apoyándose en Faria, Correa y Bressane, (1982) definen a las prácticas profesionales en ese mismo sentido:

Como los procesos en los cuales los estudiantes y las estudiantes buscan facilitar la apropiación de los conocimientos adquiridos durante su formación en las diferentes prácticas de enseñanza del pregrado, mediante actividades llevadas a cabo en el contexto educativo real (Escuela). (p. 596)

El grupo de escuela primaria se convierte en el contexto educativo real donde el estudiante normalista pone a prueba lo aprendido en sus cursos de formación inicial.

Para Sayago y Chacón (2006) las prácticas profesionales rebasan esa contrastación práctica de la teoría aprendida, se convierten en un espacio de construcción de la identidad del estudiante como docente de educación primaria:

permiten comunicar al sujeto practicante con acciones institucionalizadas dentro y fuera del ámbito universitario, producidas en variedad de escenarios en los cuales observa, interviene, reflexiona, reconstruye y valora realidades en su complejidad; circunstancia que precisa de una serie de herramientas conceptuales, procedimentales, actitudinales con la intención de ir construyendo su identidad como docente. (p. 57)

Tutoría de práctica profesional

Las prácticas profesionales demandan del acompañamiento de un docente de la escuela primaria que inserte al estudiante normalista en el contexto laboral, de un tutor de práctica

profesional. Zabalza y Cid (1998, como se citó en Cid, Pérez y Sarmiento, 2011) definen al tutor de práctica profesional como:

la persona experimentada que recibe la encomienda de participar en la formación e inserción laboral de un joven aprendiz, proporcionándole la guía y apoyo necesarios y animándole a realizar el trabajo de la forma que sea más positiva tanto para él como para quienes vayan a verse afectados. (p. 131)

La adscripción laboral del tutor es fundamental, se trata del titular de un grupo de práctica quien domina la organización y las formas de trabajo de la escuela primaria. En palabras de Martínez (2008), el tutor es el máximo concededor del ejercicio profesional (p. 74). Aplica cotidianamente los planes de estudio vigentes, conoce y participa en los programas complementarios, domina los procedimientos administrativos vinculados con la profesión, tiene relación permanente con padres de familia, interviene en los comités de participación y se inserta en la organización escolar.

El tutor también se constituye en un referente para que el estudiante normalista comprenda y participe de la relevancia de las prácticas profesionales. Gavari y Cacheiro (2010) concluyen que “el papel del tutor reside en ser estímulo, guía y orientador para favorecer la comprensión de los objetivos de la formación práctica (...)” (p. 557). La guía y actuación del tutor permiten al estudiante darse cuenta de los objetivos que las prácticas cumplen dentro de la formación inicial.

Además de insertar al estudiante en el contexto laboral, el tutor de práctica se convierte en un modelo de actuación profesional. Puig (2019) menciona que el tutor ofrece al estudiante un estilo y un modelo profesional, que incluyen formas de trabajo, prioridades y actitudes personales (p. 62). El tutor le muestra al estudiante un modelo de actuación en un campo laboral específico que puede utilizar como referente para desenvolverse en él.

Sobre ese modelo de actuación profesional, Sánchez y Jara (2014) indican que la tutoría supone un acompañamiento capaz de “generar un ambiente mediado de interacciones que permitan a los futuros docentes aprender a pensar, a hablar y actuar como profesores” (p. 6). Cid, Pérez y Sarmiento (2011), por su parte, señalan que la tutoría es un factor importante para el futuro docente pues le ayuda a adaptarse a las normas y expectativas relacionadas con la enseñanza en general y con centros específicos (p. 137).

De manera muy concreta, Malderez y Bodóczyk (2004, como se citó en Sánchez y Jara, 2014¹) resumen cinco funciones del tutor de práctica profesional. Es un modelo, que inspira y demuestra; un aculturador, que explica cómo realizar una actividad, ayuda a

¹ Sánchez y Jara (2014) citan únicamente a Angy Malderez, aunque el libro haya sido escrito en coautoría con Carolina Bodóczyk. Llamó nuestra atención que en un artículo posterior, Zárate, Flores y Alvarado (www.itson.mx/micrositios/cultura/Documents/Tercera%20Llamada%202019%20Ed.%20Especial%20.pdf) (2019, pp. 57-66), transcriben casi de manera textual la cita, señalando únicamente a Malderez (2004) como autora pero en las referencias colocan el libro en inglés de Malderez y Bodóczyk. Como no pudimos conseguir el texto original para corroborar la información, decidimos nombrar a las dos autoras y colocar esta nota.

comprender y hacer uso de una cultura profesional; un auspiciador, que integra a los practicantes con las personas apropiadas y usa su poder a su servicio; un apoyo, que está presente y provee de oportunidades para que los practicantes se expresen; y un educador, que actúa como un referente para articular ideas y para alcanzar objetivos de aprendizaje (pp. 7-8).

Las funciones que se le asignan al tutor suponen una formación profesional muy amplia. Cid, Pérez y Sarmiento (2011), a partir de los estudios de Cid, Abellás y Zabalza (2009), Foster (1999), Martínez (2006) y Roehrig et al. (2008), precisan que los tutores deben ser docentes eficaces, capaces de realizar unas buenas prácticas docentes y, siguiendo a Abell et al. (1995), que posean conocimiento y experiencia suficiente de la enseñanza y de su especialidad (p. 141).

Bullough (2005, como se citó en Cid, Pérez y Sarmiento, 2011) concluyó que el tutor necesita una formación que debe trascender de la mera preparación, que tradicionalmente se concibió como inculcación de conductas sin visión y debe incluir estrategias planificadas para desarrollar la identidad del tutor (pp. 141-142).

Pero no basta con que el tutor tenga todas esas características, es necesario que las demuestre en el campo laboral y esté dispuesto a compartirlas con el estudiante normalista. Martínez (2008) señala que es indispensable que el tutor posea las competencias profesionales, pero es necesario que esté dispuesto a utilizarlas en su quehacer diario (p. 74).

METODOLOGÍA

El estudio es de tipo exploratorio, con un diseño no experimental de corte mixto y con una muestra no probabilística. Se aplicó una encuesta en línea a los titulares del grupo de práctica de estudiantes de 8º semestre de la licenciatura en educación primaria, a través de *Microsoft Forms*.

La encuesta fue anónima, estuvo conformada por 26 reactivos, siete de opción múltiple y el resto de respuesta breve. Se recibieron 19 respuestas. La encuesta se aplicó en el mes de junio de 2022, justo cuando los estudiantes concluían sus prácticas profesionales en las instituciones de educación básica.

Se recuperó la información cuantitativa de la encuesta, se integró en tablas, se transfirió a gráficos y se interpretaron los resultados. Por último, se definió el perfil del tutor profesional de los estudiantes de octavo semestre.

RESULTADOS

Los resultados de la encuesta muestran cierta heterogeneidad en el perfil de los tutores de práctica profesional de los estudiantes de 8° semestre de la licenciatura en educación primaria.

Sexo

En la relativo al sexo de los tutores, dominan las mujeres (89.5 %) por sobre los hombres (10.5 %). Nueve de cada diez tutores son mujeres, lo cual confirma que la docencia en educación básica continúa una carrera eminentemente femenina.

Ingreso al servicio

Son dos los mecanismos de ingreso de los tutores al mercado laboral, muy equilibrados entre sí: mediante la aprobación de la evaluación del servicio profesional docente (52.6 %) y por ingreso automático mediante solicitud al sindicato magisterial (47.4 %). Los números muestran un porcentaje ligeramente mayor del primer mecanismo en comparación con el segundo.

Figura 1

Ingreso al servicio



Nota. Elaboración propia con resultados de la encuesta en línea: junio de 2022.

Poco más de la mitad de los tutores obtuvieron la plaza en educación primaria después de presentar y aprobar la evaluación de ingreso al servicio. El resto, que habitualmente tiene más de quince años de servicio, obtuvo la plaza de manera automática.

Experiencia en educación primaria

En los años de experiencia como docentes en educación primaria no se observa una tendencia concreta. De manera general, poco más de la mitad (52.6 %) tiene menos de quince años de servicio, el resto (47.4 %) tiene quince o más años de experiencia, sin rebasar los treinta. El porcentaje coincide con la forma en que accedieron a la plaza en educación primaria.

Experiencia en el grado de práctica

En cuanto a la experiencia del tutor profesional en el grado en que acompaña al estudiante normalista la diversidad es la norma: la mayoría relativa (47.37 %) tiene tres o menos años de trabajar con ese grado, una cantidad importante (36.85 %) tiene entre cuatro y ocho años de experiencia. El resto tiene trece (5.26 %) o más de veinte años (10.52 %) de servicio en ese mismo grado.

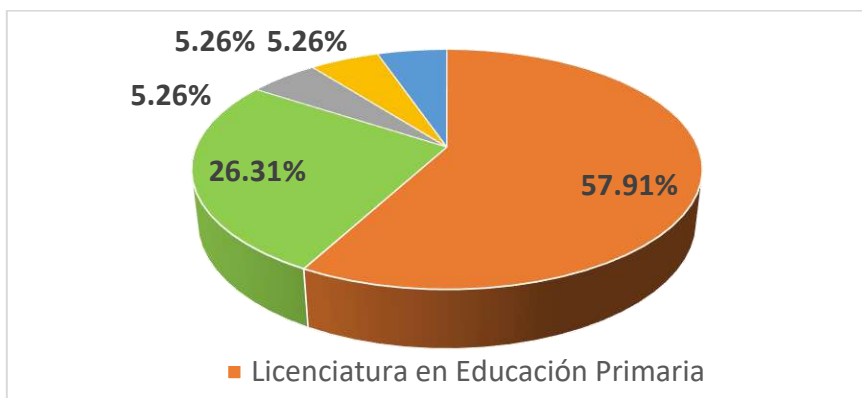
En algunas escuelas los docentes tienden a especializarse en un grado en específico, mientras que en otras la rotación de grados es la práctica común. En estos docentes se observan ambas tendencias: poco menos de la mitad (47.37 %) tiene tres o menos años de experiencia con el grado en que se desempeñó en este ciclo escolar; el resto, se podría decir que tiene amplia experiencia en él.

Formación inicial

La formación inicial de la mayor parte de los tutores (57.91 %) es la licenciatura en educación primaria, la misma para la que se forman los estudiantes. En segundo lugar, se ubica la licenciatura en pedagogía (26.31 %) con una cantidad considerable; le siguen la licenciatura en educación especial y en historia con el mismo porcentaje. (5.26 %). El resto (5.26 %) carece de estudios de licenciatura, únicamente cursó un programa de normal elemental.

Figura 2

Formación inicial de los tutores



Nota. Elaboración propia con resultados de la encuesta en línea: junio de 2022.

En cuanto a la institución donde realizaron sus estudios de formación inicial, la mayoría egresó de una institución de educación superior de carácter público: ya sea una escuela normal (63.18 %), la Universidad Pedagógica Nacional (10.52 %) o la Universidad Autónoma del Estado de México (5.26 %). El resto (21.04 %) egresó de una escuela privada, establecida en la capital de la entidad (15.78 %) o de otro estado (5.26 %).

La modalidad de titulación más recurrida fue la tesis (68.44 %). Algunos también elaboraron un trabajo escrito, pero de otra naturaleza: informe de práctica profesional, antología o manual (5.26 % en los tres casos). El resto se tituló por promedio de carrera (10.52 %) o por estudios de maestría (5.26 %).

Los temas de los trabajos de titulación son muy diversos. Prevalecen los que se refieren a un área del conocimiento de la escuela primaria (tabla 1).

Tabla 1

Temas de tesis de licenciatura

Tema	Frecuencia
Trastornos del lenguaje	1
Las TIC como recurso educativo	1
Método Troncoso para la lectoescritura	1
Diseño de instrumentos de evaluación	1
Los seres vivos y su ambiente	1
Material didáctico para primaria	1
Tipos de aprendizaje en educación no formal	1
Valores	1
Influencia de la carrera magisterial	1
Las matemáticas en 3er grado	1
Técnicas Freinet: lectoescritura	1
El niño maltratado	1
Psicomotricidad	1
Cuaderno administrativo	1
Desempeño profesional en la docencia	1
Educación superior	1

Nota. Elaboración propia con resultados de la encuesta en línea: junio de 2022.

Estudios de posgrado

Menos de la mitad de los tutores (42.18 %) tienen estudios de maestría. De ellos, la mitad (21.04 %) cuentan con el grado respectivo, el resto está cursando los estudios (15.78 %) o los dejó trancos (5.26 %).

Todos los docentes realizaron sus estudios en una institución de educación superior privada. De los tutores que tienen el grado, la mayoría (15.78 %) lo obtuvo a través de un trabajo de tesis, el resto (5.26 %) fue mediante promedio de carrera. Los temas de los trabajos de tesis fueron de lectoescritura y de la enseñanza nueva.

Únicamente un tutor (5.26 %) tiene el grado de doctor, estudió en una escuela privada, obtuvo el grado mediante trabajo de tesis y el tema fue sobre la nueva escuela mexicana.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados muestran que el perfil del tutor profesional ha ido cambiando en los últimos años. La apertura de la convocatoria para el ingreso al servicio en educación primaria está modificando las características de los titulares de grupo de práctica. Es necesario que la escuela normal implemente un proceso de actualización donde les den a conocer el modelo de tutoría que se requiere para los estudiantes de 7º y 8º semestres, les capaciten en el conocimiento del plan de estudios, las funciones de acompañamiento que deban de seguir y las responsabilidades que habrán de asumir.

En caso contrario, se corre el riesgo de que los estudiantes enfrenten diversos obstáculos en su inserción al campo profesional, no tengan un modelo de actuación acorde al que se requiere y, como consecuencia, su visión del campo profesional sea parcializada.

A pesar de la relevancia del papel del tutor de prácticas profesional son escasos los estudios que sobre él se han publicado, la mayor parte de la atención la recibe el servicio de acompañamiento hecho por docentes de la escuela de educación superior.

En un estudio sobre la influencia del tutor y asesor de prácticas en el aprendizaje, Méndez, Martínez y Castelo (2021) concluyen que los estudiantes normalistas consideran más relevante el papel del maestro del grupo, tal y como señala Puig (2019) que el tutor es el referente educativo más poderoso y eficaz para el estudiante (p. 63). Parece que el impacto formativo del titular de grupo de escuela primaria es mucho mayor que el de los formadores de docentes de la escuela normal.

Sobre la compatibilidad de la formación inicial del tutor con el estudiante normalista, Cid, Pérez y Sarmiento (2011) refieren que “la tutoría tiende a ser más eficaz cuando los tutores y tutorados tienen la misma especialidad” (p. 141). Lo cual supondría que es mejor que el tutor también sea un licenciado en educación primaria, pero cuando eso no es posible, entonces habría que desarrollar un programa de acompañamiento para que el tutor entienda una lógica de formación distinta a la suya y asesore al estudiante de manera adecuada.

A partir de los resultados de la encuesta podríamos concluir que el perfil del tutor de práctica profesional se encuentra en transición y la institución deberá modificar la manera en que se vincula con estos nuevos titulares de grupo de práctica para que inserten adecuadamente a sus tutorados en el ámbito profesional. Si bien es cierto que en poco menos

de la mitad de los casos el perfil de antaño se mantiene: un docente egresado de la propia escuela normal, con estudios licenciatura en educación primaria, que accedió a la plaza de manera automática, tiene más de quince años de servicio, obtuvo el título mediante un trabajo escrito y sin estudios de posgrado, también lo es que en poco más de la mitad de los casos está transitando hacia un docente egresado de una institución superior formadora de docentes distinta a la escuela normal pública, que no cursó una licenciatura en educación primaria, que accedió a la plaza mediante un concurso de ingreso al servicio, obtuvo el título mediante un procedimiento distinto a un trabajo de tesis, tiene menos de diez años de servicio y no cuenta con estudios de posgrado.

Aunque una cantidad considerable de docentes titulares de grupo, alrededor de la mitad, aún conserva las características profesionales de antaño, el perfil del tutor profesional está en transición y dos de cada cinco tienden a la diversificación de las características, lo que obligará a nuestra escuela normal a cambiar, tarde o temprano, las formas de vinculación y acompañamiento de manera tal que sigan guiando adecuadamente a nuestros estudiantes en ese proceso de inserción al campo profesional.

REFERENCIAS

- Ayala-Zuluaga, C. F., Ayala-Zuluaga, J. E. y Franco-Jiménez, A. M. (2015). Prácticas profesionales educativas (PPE): reflexión desde la formación en educación física. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 595-607. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77340728004>
- Cid, A., Pérez, A. y Sarmiento, J. A. (2011). La tutoría en el Practicum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, (534), 127-154.

<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re354/re354-06.html>

Espinoza Freire, E. E., Ley Leyva, N. V. y Guamán Gómez, V. J. (2019). Papel del tutor en la formación docente. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 25(3), 230-241. <https://www.redalyc.org/journal/280/28060161020/html/#:~:text=El%20profesor%20tutor%20diagnostica%20los,potencialidades%20tanto%20grupal%20como%20individual%2C>

Gavari, E. y Cacheiro, M. L. (2010) Las prácticas profesionales: tutorización, plan de prácticas y portafolio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 550-558. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230785032>

Martínez, M. E. (2008). ¿Qué saben los tutores del practicum de psicopedagogía sobre la acción tutorial? *Revista Española de Orientación y Pedagogía*, 19(1), 73-77. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230778008>

Méndez, A., Martínez, M. A. y Castelo, L. F. (2021). Influencia del tutor y asesor de prácticas en el aprendizaje de la profesión docente [Ponencia]. 4º Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2746-1582-Ponencia-doc-.pdf>

Puig-Cruells, C. (2019). El rol docente del tutor y supervisor de prácticas en Trabajo Social: construcción de la reflexividad y el compromiso durante la formación a través de la supervisión. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (29), 57-72. <https://www.redalyc.org/journal/5742/574266941003/html/>

Sánchez, G. I. y Jara, X. E. (2014). Los espacios de tutoría en práctica profesional y sus necesidades de fortalecimiento. *Revista Electrónica Actualidades en Educación*, 14(2), 1-25. <https://biblat.unam.mx/hevila/Actualidadesinvestigativaseneducacion/2014/vol14/no2/12.pdf>

Sayago, Z. B. y Chacón, M. A. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, 10(32), 55-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603209>

FLEXIBILIDAD Y FORMACIÓN FLEXIBLE EN LA EDUCACIÓN NORMALISTA: UN MODELO

MARIA TERESA DE JESUS CARRILLO HERNANDEZ

teresa.carrillo@hotmail.com

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE COAHUILA

LINEA TEMÁTICA: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

RESUMEN

Esta ponencia tiene como propósito presentar un modelo de formación flexible, que puede ser aplicado a la reestructuración de los planes de estudio de la formación normalista. El modelo se inspira en los principios de flexibilidad curricular y pedagógica. Parte de la comparación entre *flexibilidad funcional* y *flexibilidad estructural*. Estos conceptos se fundamentan en posiciones diferentes sobre el conocimiento y su organización, los cuales tienen efectos en las prácticas pedagógicas de formación. La ponencia se basa en los resultados de la investigación realizada en el marco de mi formación, en el Programa de Doctorado de Filosofía con acentuación en Estudios de la Educación, realizada en la Universidad Autónoma de Nuevo León. La ponencia describe la naturaleza del modelo de formación flexible a partir de la diferenciación entre flexibilidad instrumental y flexibilidad estructural. Asimismo, desarrolla los aspectos pertinentes de los principios, componentes y elementos constitutivos del modelo curricular flexible.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En términos generales, el siglo XXI se caracteriza por la flexibilidad, que ha producido nuevos significados sobre la educación, el trabajo y la cultura. En el marco de la *sociedad del conocimiento*, la flexibilidad se ha vuelto relevante en la transformación de la educación, caracterizada por la utilización masiva de tecnologías de la información y la comunicación -TIC- (Hernández, 2017), nuevas tendencias del mercado laboral (Weller, 2015) y nuevas prácticas culturales y estilos de vida, y crecientes movimientos migratorios, etc. Con el surgimiento de la flexibilidad se ingresó en un nuevo proceso cultural, y se rompieron esquemas de la cultura tradicional y moderna. Como plantea Ianni (2004) “se abrieron horizontes sociales y mentales para individuos, grupos, clases y colectividades, naciones y nacionalidades, movimientos sociales y partidos políticos, corrientes de opinión pública y estilos de pensamiento” (p. 104).

A lo largo de las dos décadas del siglo XXI en discurso sobre la flexibilidad se ha mantenido relativamente estable, siempre orientado a mostrar la importancia de una educación que fortalezca las habilidades que se requieren en los puestos de trabajo de este siglo pero que también contribuya a disminuir las brechas sociales y a disminuir las inequidades crecientes que ha agudizado la pobreza. El último reporte de la UNESCO (2021), titulado *Reimagining our Futures Together*, plantea la necesidad de realizar un contrato social por la educación para reparar las injusticias al tiempo que se transforma el futuro. Al respecto, el informe plantea que “la educación debe desarrollar las habilidades necesarias en los lugares de trabajo del siglo XXI, teniendo en cuenta la naturaleza cambiante del trabajo y las diferentes formas en que se puede proporcionar seguridad económica” (p. vii).

Así mismo plantea la necesidad de transformaciones curriculares mediadas por la interdisciplinariedad, la interculturalidad, la ecología y el desarrollo de una pedagogía centrada alrededor de los principios de colaboración, cooperación y solidaridad. Estos y otros puntos de vista están orientados a redefinir los propósitos de la educación, a la luz de los grandes cambios en las bases colectivas de la sociedad.

Podríamos afirmar que dichos cambios se han convertido en determinantes para las Escuelas Normales, las cuales han tenido que incorporar la flexibilidad en sus estructuras curriculares, académicas y administrativas, para dar respuesta al reto global de formar educadores competentes, capaces de desempeñarse en diversos escenarios educativos, con virtudes ciudadanas y con una firme responsabilidad socio ética. En consecuencia, se ha producido una demanda creciente a las Escuelas Normales para que renueven sus modelos curriculares clásicos, fragmentados y extremadamente rígidos. Esto plantea la necesidad de resolver el problema actual de la formación normalista y de generar nuevas modalidades curriculares fundamentadas en la integración, la flexibilidad, la transversalidad y en pedagogías flexibles centradas en la cooperación, la participación y la convivencia, relevante para afrontar los destinos de la vida social presente.

MARCO TEÓRICO

De la diferencia entre flexibilidad instrumental y flexibilidad estructural

La flexibilidad se ha convertido en un principio dominante en los sistemas educativos y tiene expresiones como las de la transdisciplinariedad, la interculturalidad, la transversalidad y la protección del medio ambiente. En términos generales, la literatura sobre la flexibilidad es amplia y diversa. Es posible encontrar una extensa producción que incluye conceptos sobre este principio en diferentes campos como el económico, el cultural, el social, el laboral y, para nuestro caso, el campo educativo. La pluralidad semántica de la flexibilidad es sectorial y producida por cruzamientos, interrelaciones, contactos y desplazamientos de un campo a otro. Esto es lo que permite comprender que la flexibilidad no se puede desligar de los campos político, económico o sociocultural, donde ha surgido, y a partir de los cuales ha producido un fuerte impacto en la transformación de la educación.

Dado que lo que hoy se solicita a la educación superior es mayor compenetración con desempeños genéricos, capacidad productiva y de conversión laboral flexible, personas formadas que sean capaces de redefinir lo que tienen que hacer, volver a aprender, esto es, cómo hacer las nuevas tareas, la mayoría de las instituciones de educación superior han adaptado sus currículos al mercado para hacer, de esta manera, más atractiva la forma de vinculación y permanencia de los estudiantes en uno u otro programa. En este caso, el acento se ha colocado en lo que podría denominarse *flexibilidad instrumental*. Esta forma de flexibilidad implica procedimientos ágiles y reglamentos formales para garantizar mayor acceso estudiantil, el término de la carrera en diversos tiempos, redefinición de prerrequisitos o seriaciones de los cursos, creando énfasis de profundización o acentuaciones, incrementando la movilidad estudiantil o estableciendo sistemas de créditos, etc. También se entiende como la elección, por parte del estudiante, de las materias de su interés.

La *flexibilidad instrumental* es una de las expresiones dominantes de la flexibilidad que produce algunos cambios de forma en los currículos, pero que no afecta la estructura de estos ni, mucho menos, genera cambios en la organización del conocimiento, el cual continúa centrado en las clásicas unidades de las asignaturas que reproducen la tradicional ecuación entre docente y materia o asignatura.

La mayoría de las instituciones incluyen en sus modelos educativos algunas dimensiones de la flexibilidad, pero siguen ancladas en modelos de formación centrados en una organización rígida, que permite suponer que los programas cambian de forma, pero no de contenido. A pesar de esto, es común encontrar en la literatura de muchas IES expresiones como “institución flexible”, “maestro flexible”, “aprendizaje flexible”, “relaciones pedagógicas flexibles”, “especialización flexible”, sin que ellas signifiquen un cambio real de la cultura institucional o de las prácticas de los docentes.

Ahora bien, el enfoque de la flexibilidad como *principio desestructurante de límites rígidos* en la organización curricular (, Bernstein, 1998; Díaz Villa, 2007) no es el más usual en las instituciones de educación. Este enfoque, aplicado al currículo, significa transformar la estructura de los programas educativos, tanto en la selección de los contenidos como en su organización. También significa que la clásica organización de los contenidos da lugar a otras formas de organización del currículo derivados de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. Uno de los efectos curriculares puede ser la introducción de la transversalidad curricular.

En esta ponencia se considera de gran importancia el enfoque relacionado con el *debilitamiento de los límites* dado que este posibilita la construcción de *una nueva cultura curricular* que ve los contenidos del currículo de manera integrada, transitiva, transversal, y pluralista. Es claro que las instituciones no están comprometidas con este enfoque sino con el *enfoque procedimental de la flexibilidad*. Por esta razón, se debiera abrir un debate sobre el concepto y uso de la flexibilidad en la formación de los docentes, ya que de optar por la flexibilidad procedimental no se generará un nuevo tipo de docente, ni mucho menos una nueva cultura académica y pedagógica en las Escuelas Normales.

METODOLOGÍA

La metodología que orientó el proceso de construcción del modelo de formación flexible se inspiró en enfoques cualitativos y fundamentalmente en el análisis de contenido de textos relevantes sobre flexibilidad, y formación flexible. Dado que no hay un modelo sin unas representaciones vinculantes, la reflexión obligó a definir los elementos propios del diseño curricular del modelo en cuestión, diseño-propuesta que partió de la consideración de los elementos constitutivos de un currículo flexible, de los principios que lo inspiran, de sus componentes básicos (externos e internos) y de los elementos constitutivos del diseño.

En lo que concierne a la *flexibilidad estructural*, se prestó especial atención en el plano semántico, al concepto de límites, a partir del cual se elaboró una diferenciación general, adecuada para la descripción estructural de un currículo flexible. El concepto de límites fue crucial para caracterizar la naturaleza del acontecer del conocimiento en la actualidad, y para describir lo que distingue estructural y semánticamente un currículo no flexible, compuesto de unidades aisladas, de un currículo integrado en el cual los elementos se constituyen en partes integradas y articuladas del sistema organizativo del conocimiento. Ahora bien, el modelo partió de la consideración de unos principios que fundamentan el currículo integrado, unos componentes internos de la formación, y de unos elementos de diseño de un currículo flexible. Estos se plantean a continuación.

Principios

Aquí, se describen los principios básicos que fundamentan el modelo. La idea básica es que los principios se consideran elementos propios de una nueva racionalidad curricular, y son la base fundamental o referencial que le da sentido a un currículo integrado, y a su modelo subyacente. Los principios son:

Flexibilidad-Integración

Se refiere a debilitar los límites dentro del componente cognitivo y entre este y el componente del entorno, y a su tratamiento integrado. Implica la interacción y diálogo entre la diversidad de contenidos formativos (conocimientos, saberes, problemas, prácticas) que ingresan a ser parte del currículo y que deben ser objeto de articulación, complementación, reconocimiento o investigación. En términos pedagógicos, la integración implica el desarrollo de procesos de aprendizaje-enseñanza como formas de vida colaborativa y participante y diálogo de saberes (Castro-Gómez, 2007).

Contextualización

Se refiere a la selección y organización de los conocimientos y prácticas en función de los contextos seleccionados y de la pertinencia de sus problemas. Son múltiples los problemas que hoy hacen parte de la vida social. Estos van desde los problemas científico-tecnológicos hasta los problemas que la ciencia, las tecnologías o la economía han producido y que se manifiestan en situaciones cotidianas. Esto significa que los problemas no son singulares, ni que su solución sea aislada.

Creatividad

Este principio se refiere a la potenciación, actualización e innovación de los contenidos teórico-prácticos que viajan a la interacción pedagógica. Se apoya en el uso de diversos medios (Tecnologías de la Información y Comunicación -TIC-). Recrea contextos imaginativos en los que la creatividad/productividad se considera básica para la innovación y propuesta de nuevos conocimientos y prácticas.

Transversalidad

Este principio implica, igualmente, que los contenidos de la formación van más allá de una asignatura. Este permite que los contenidos interactúen, se integren, abran sus barreras y produzcan otros campos de conocimiento. La transversalidad recibe su expresión en una organización curricular compuesta por elementos integradores como un problema, una pregunta problematizadora, un proyecto, un caso, una contingencia (el Covid-19, por ejemplo). Permite construir relaciones flexibles entre conocimientos, métodos, estrategias y prácticas que provienen de diferentes campos y posibilita el desarrollo del aprendizaje integrado. Los principios descritos hacen parte de la lógica del constructo *currículo flexible* (integrado) que representan una nueva forma de orientar la configuración de los componentes curriculares y de los elementos propios de su diseño.

De los componentes de un currículo flexible.

Los componentes son unidades que entran en nuevos arreglos organizativos de los contenidos del currículo, y permiten integrar de manera sistémica problemas del entorno de orden científico, tecnológico, cultural, social, político o económico, con los conocimientos (o contenidos) y las formas definidas para su comprensión. Los componentes se dividen en componentes internos y en componentes externos. Los internos se refieren a lo que define **el qué** y **el cómo** de la formación. Estos son, el currículo, la pedagogía y la evaluación. Son componentes constantes en todo proceso formativo, cualesquiera que sean los contenidos de los componentes externos. Los externos objetivan la naturaleza de las relaciones entre los conocimientos, los contextos (entorno) y los métodos de acceso a ellos.

Componentes internos del modelo curricular flexible.

Los componentes internos de una formación integrada son el **currículo**, la **pedagogía** y la **evaluación** (Bernstein, 1998). Estos componentes se estructuran articuladamente para garantizar que los procesos y prácticas de formación sean coherentes y respondan efectivamente a las necesidades y expectativas del aprendizaje integrado. En coherencia con la flexibilidad estructural, una formación integrada presupone: a) Un currículo mediado por límites flexibles, que integra conocimientos y problemas. b) Una pedagogía flexible que presupone formas de interacción social horizontales y centradas en el estudiante. Esto favorece la existencia de diversas formas de aprendizaje. c) El uso estrategias de aprendizaje autónomo de los contenidos curriculares. d) Comprensión teórica e innovación en la resolución de problemas. e) Desarrollo de las competencias para ejecutar las actividades de estudio propuestas en los contenidos y en los planes de aprendizaje. f) Estrategias de investigación y estudio, que fortalezcan el aprendizaje crítico, analítico, y comprensivo del entorno.

Como puede observarse, en un currículo auténticamente flexible, como el que aquí se propone, se transforman la selección, organización y distribución de los contenidos curriculares de formación. Así mismo se transforma la relación social docente estudiante (relación pedagógica) y se crean nuevas estrategias pedagógicas que estimulan nuevas oportunidades de aprender a pensar, aprender a aprender, aprender a ser y desarrollar la cultura investigativa.

Componentes externos del modelo curricular flexible.

Estos están integrados por el *componente cognitivo*, el *componente del entorno* y el *componente metodológico*, y se consideran interdependientes.

El componente cognitivo (conocimiento).

Los cambios en la producción de conocimiento se han materializado en el surgimiento de campos de conocimiento híbridos que no reconocen una identidad disciplinaria porque están, como plantea Nicolescu (1999) entre las disciplinas y más allá de las disciplinas y hacen de los problemas un eje fundamental de la investigación que se asuma como transdisciplinaria y centrada alrededor de problemas que hoy se consideran transversales.

Dado que el impacto sobre las formas de organización del conocimiento educativo ha sido mínimo, se han comenzado a considerar las debilidades de la enseñanza tradicional alrededor de contenidos aislados en los planes de estudios. Los currículos tradicionales centrados en la organización aislada de las asignaturas muestran la separación y jerarquización de los contenidos curriculares que imposibilitan un aprendizaje integrado.

Esta situación ha sido planteada por académicos del currículo que muestran la importancia de construir otras formas de aprendizaje mediadas por currículos articulados, en esencia, integrados. Alrededor de este punto se presentan los enfoques de Beane (1997), Biggs (2004), Tanner (1992), Vars (2001) y otros. Desde esta perspectiva, el currículo integrado se organiza alrededor de grandes temas, problemas, casos, situaciones, que hacen parte de la vida real y que comprometen a los estudiantes en tareas investigativas socializadas y participativas con los docentes. En este currículo, lo cognitivo se refiere al conocimiento sin fronteras que va más allá de la organización disciplinaria.

El componente del entorno.

El entorno es un concepto complejo que implica la mezcla de aspectos sociales, culturales, políticos y económicos junto con sus rasgos pertinentes, que tienen un efecto crucial en la configuración del paisaje o espacio social. Los contenidos científicos, tecnológicos, sociales y culturales se expresan en una diversidad de problemas: problemas del medio ambiente, generadores de otros problemas (contaminación en todas sus dimensiones, calentamiento global); problemas de salud, nutrición; problemas de educación (exclusión, falta de oportunidades, carencia de equidad, falta de calidad, etc.); problemas económicos, políticos, de seguridad, violencia múltiple, etc.; problemas creados por la exagerada circulación de medios tecnológicos que han afectado las formas de vida, educación y trabajo. Estos problemas se viven individual y colectivamente.

En el currículo integrado los problemas del entorno educativo no están fragmentadas, como ocurren en el currículo tradicional. Los problemas dejan de ser simples recursos pedagógicos para el aprendizaje al convertirse en objetos de conocimiento y de transformación que le apuestan a desarrollo de la formación integral del estudiante y estimulan a los docentes a participar en el desarrollo de nuevas formas de enseñanza, y a los estudiantes a la toma de decisiones relacionadas con su formación, aprendizaje y evaluación.

El componente metodológico.

Este componente es una expresión directa del componente interno denominado pedagogía. Lo metodológico se inscribe en el campo de las estrategias y procedimientos. Aquí se hace referencia a todos aquellos medios (formas de interacción, artefactos y todo tipo de dispositivos que son fundamentales como herramientas de aprendizaje) a través de las cuales los estudiantes pueden acceder a los contenidos formativos seleccionados, a través de una diversidad de métodos y técnicas (cualitativas y cuantitativas), sin convertirlas en recetas ligadas a procedimientos mecánicos.

El componente metodológico se refiere a los medios de comprensión teórica de las relaciones entre los problemas (articulación de problemas de diferentes niveles) y entre los problemas y los conocimientos. El componente metodológico puede tener como referente teórico de comprensión la

transdisciplinariedad. Esta se presenta en la propuesta curricular como paradigma básico en la generación de conocimiento.

Elementos para el diseño de un currículo flexible

El diseño del currículo flexible que aquí se propone implica:

Nuevas alternativas de selección de los contenidos. Esto se refiere a la selección de unidades de contenido diferentes de las tradicionales asignaturas (problemas, temas, casos, situaciones, acontecimientos y conocimientos pertinentes), de acuerdo con los propósitos definidos alrededor del proceso formativo. Aquí tiene una gran importancia el componente del entorno, tal como se planteó atrás.

Organización alternativa de los contenidos. Esto puede realizarse alrededor de ejes temáticos, ejes problemáticos, núcleos (temáticos o problemáticos), unidades de contenido formativo, proyectos y subproyectos, módulos, etc.

Nuevas formas de distribución de los contenidos. Esto se refiere al arreglo temporal de los contenidos, los cuales viajan en el tiempo de formación. Se pueden incluir formas de distribución más periódicas como la trimestral, la cuatrimestral. También sobre la base de una distribución en créditos es posible establecer nuevas unidades de valor del trabajo del estudiante, dado que, al cambiar la unidad organizativa de asignaturas a otras unidades, cambia el espectro temporal del aprendizaje de los contenidos, especialmente si la práctica formativa se plantea alrededor de proyectos de investigación.

Dentro del componente metodológico, se ha dicho, se consideran todos aquellos métodos que favorecen el acceso a la comprensión de los conocimientos y problemas seleccionados. Otros cambios estructurales que produce el diseño del currículo flexible que aquí se propone son los siguientes:

- *Cambios en la forma como se organizan los estudiantes.* Se propone que la forma de organización de los estudiantes sea el grupo o equipo de trabajo permanente. Esta forma de organización se basa en el enfoque sociocultural de “comunidades de aprendizaje” (Lave y Wenger, 1991).
- *Estrategias colaborativas del aprendizaje.* Esto implica roles mucho más orientadores o tutoriales de los docentes y el fomento del aprendizaje participativo y cooperativo de los estudiantes (Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J., 2006).
- *Estrategias cooperativas de evaluación.* Esto implica transformar el sistema de calificaciones cuantitativas a una articulación entre lo cuantitativo y lo cualitativo. En este sentido, el uso de estrategias pertinentes permite un mejor conocimiento de los desarrollos cognitivos y valorativos de los estudiantes. La rúbrica, el portafolio, la participación en proyectos puede conducir al mejor conocimiento de los desarrollos personales y motivacionales de los estudiantes.

Estas y otras transformaciones que pueden ser objetos de investigación para robustecer la propuesta se fundamentan en perspectivas curriculares, pedagógicas y evaluativas críticas, que propician la ampliación de la base del aprendizaje hacia nuevos contextos de interacción, más allá de aquellos restringidos al aula de clase.

DISCUSIÓN

La propuesta de currículo flexible que se presenta como alternativa implica redimensionar el modelo educativo y todas aquellas políticas que orientan el quehacer de una institución, cualquiera sea su nivel. Recuperar enfoques educativos críticos que auspician la creación de nuevos modelos educativos inspirados en los principios de flexibilidad, creatividad, transversalidad e integralidad, entre otros, es una necesidad educativa fundamental si se aspira a que el debate curricular salga de su instrumentalismo y encuentre nuevos referentes que hoy hacen parte de teorías constructivistas a partir de las cuales se puede reconocer que el conocimiento se construye en la realidad, sobre diversas realidades, plurales, y que el aporte de los sujetos se basa en la integración sistémica de lo que perciben, seleccionan y aprenden. En este sentido, se requiere crear diversos modelos curriculares que basados en la flexibilidad y en la integración del conocimiento permitan comprender los cambios sistémicos de los diversos componentes de la sociedad del siglo XXI.

De la misma manera que en el siglo XXI la sociedad ya no puede entenderse bajo un único modelo de racionalidad, el currículo no debe basarse en el clásico modo de organización curricular en asignaturas. La pluralidad de modos de formación se ha tornado flexibles, dando paso a modelos flexibles que van desde lo formal hasta lo informal. Esto ha hecho que la autoformación se convierta en un fundamento de la valoración del aprendizaje y que podamos acceder flexiblemente a todas las formas posible de este. Las implicaciones son muy relevantes para la formación normalista, pues se trata de formar otro maestro para otro siglo en el de las bases cruciales para la creación de nuevas formas de vida, educación y trabajo.

Independientemente de las dificultades que puedan surgir alrededor de la definición de la flexibilidad estructural como en fundamento de un nuevo quehacer educativo y formativo en las normales es posible, construir voluntad académica alrededor de propuestas como la que aquí se presenta que, sin lugar a dudas, cambiará la morfología de las escuelas normales en México.

CONCLUSIONES

Esta ponencia ha tenido como propósito crear un escenario de discusión amplio alrededor de una propuesta que, si bien, puede ser controvertida es fundamental en la medida que concilia con la naturaleza de la época. Se ha presentado una propuesta relacionada con la construcción de un modelo de formación flexible, que puede tener un impacto en la constitución de nuevas identidades en los docentes de las escuelas normales. Quizás, la posibilidad de debatirla, comprenderla en su estructura, aportará elementos para producir alternativas curriculares y pedagógicas que estén en coherencia con los destinos de la presente época, en la cual se requiere vivir comprensivamente la pluralidad para que nuestros conceptos de democracia, libertad, diferencia y convivencia sean inspiradores que un mundo mejor, y cada vez más sensible a los cambios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beane, J. A. (1997). *Curriculum Integration: Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R.(eds.). *El giro de colonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, pp. 79-92.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2006). Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. *Universities and Knowledge Society Journal*, Vol. 3 (2), pp. 29-41. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/780/78030210.pdfstudio_instituciones.pdf
- Diaz Villa (2007). *Lectura crítica de la flexibilidad. La educación superior frente a los retos de la Flexibilidad*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Hernández, R. M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones* Vol. 5, Nº 1, pp. 325-347. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>.
- Ianni, O. (2004). *La era del globalismo*. México: Siglo XXI Editores
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Nicolescu, B. (1999). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Paris: Ediciones Du Rocher.
- Tanner, D. (1992). Syntehsis vs Fragmentation: The Way Out of Curriculum Confusion. En Jenkis, J. M. y Tanner, D. Editors. *Restructuring for an Interdisciplinary Curriculum*. Virginia: National Association of Secondary School Principals, pp. 1-14.
- UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. Paris: UNESCO.
- Vars, G. F. (2001). Can Curriculum Integration Survive in an Era of High-Stakes Testing? *Middle School Journal*, 33 (2), pp. 7-17.

IMAGINARIOS SOBRE LA PROFESIÓN DOCENTE DE ESTUDIANTES NORMALISTAS DE PRIMER INGRESO

Gloria del Carmen Mungarro Robles

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro
Doctorado
Profesora
mungarro.robles.gloria.del.carmen@enesonora.edu.mx

Adán Enrique Méndez Mélicher

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro
Doctorado.
Profesor
adanmendez88@gmail.com

Luis Antonio Álvarez Nájera

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro
Doctorado.
Profesor
luis.alvarez473@gmail.com

Línea temática

1. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

RESUMEN

Uno de los retos de la formación inicial docente, constituye la construcción personal de la identidad profesional del futuro docente. Tal identidad tiene por base los imaginarios que sobre la profesión docente poseen quienes se insertan a la práctica docente. El presente estudio se desarrolló con estudiantes normalistas de primer ingreso de una escuela normal sonoreense, para identificar las ideas o creencias respecto a ‘qué es ser maestro’, a fin de generar un diagnóstico de los imaginarios que manifiestan sobre la docencia. Para el análisis cualitativo de los datos, se tomaron como categorías analíticas predeterminadas, las dimensiones de la práctica docente formuladas por Fierro, Fortoul y Rosas (2000). Se identificó que, de las seis dimensiones propuestas por las autoras, los estudiantes en sus discursos ofrecen elementos que permiten asociar a 4 de las dimensiones: la didáctica, la personal, la valoral y la social, quedando sin catálogo las dimensiones interpersonal e institucional; asimismo, se identifica una dimensión que excede a las categorías propuestas: la trascendental. Se considera que estos imaginarios deben constituir las bases para la formación de la identidad profesional de los futuros docentes, sustentados en el trabajo teórico y práctico desde una perspectiva racional y crítica.

Palabras clave: profesión docente, análisis de práctica docente, imaginarios sociales, identidad profesional.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los albores del siglo XXI, la docencia en México se ha constituido en una de las actividades profesionales con mayores cambios y retos. Estas transformaciones han resultado de las necesidades del propio sistema educativo, con el fin de ir ‘aparejando’ el cambio a los requerimientos sociales, económicos, tecnológicos y contextuales en general. Aunado a ello, las exigencias internacionales de la búsqueda de perfiles docentes cada vez más específicos, han derivado en asignarle un sinnúmero de roles, más allá del que tradicionalmente se ha constituido en su función principal: la enseñanza. En el decir de Fierro, Fortoul y Rosas (2000), la práctica docente tendría que asumirse desde todas sus dimensiones, no solo técnica o didáctica, sino también personal, institucional, interpersonal, social, valoral y política, para –en consecuencia– poder analizarla y ‘transformarla’.

La docencia constituye un ámbito profesional de gran injerencia social, que no solo impacta en la formación de los otros, sino se deja ‘permear’ por los otros en esas interacciones que establece al educar; es decir, el ejercicio profesional de los docentes se realiza en un espacio de interacción mutua y continua. Tal intervención, en la práctica docente, está enmarcada en una serie de facetas que, como dimensiones, vienen a perfilar la función docente: desde lo personal, lo institucional, interpersonal, social, didáctico, valoral y político. Así, la práctica docente que el profesional realiza, obedece a un fenómeno complejo que no se circunscribe solo a la promoción del aprendizaje de sus alumnos, sino al acompañamiento, a la tutoría, al trabajo colaborativo y, en sí, a la formación de los futuros ciudadanos.

En ese sentido, los significados que socialmente se han atribuido a los que desempeñan la labor docente, permean en el imaginario de los sujetos que ingresan a las aulas de la formación inicial docente. En sí mismos, los imaginarios no son ‘significados’, sino que remiten a sentidos, es decir, “a múltiples significaciones que en conjunto conforman un marco de referencia o campo semántico que sirve de esquema de interpretación para comprender y aprehender la realidad socialmente dada” (Cegarra, 2012, p. 12). Tales ‘sentidos’ delimitan, en cierta forma, la imagen del docente que los estudiantes normalistas poseen al ingresar a la docencia. De ahí que ‘transformar’ esos sentidos o concepciones en praxis, en acciones y vivencias, para conformar la identidad del futuro docente, constituye la labor titánica de la formación que en las escuelas normales se ofrece.

MARCO TEÓRICO

La docencia se asocia de forma directa con su función o actividad: la formación de las personas. En ese tenor, la acción o intervención docente impacta en el desarrollo de los sujetos de aprendizaje, a fin de que puedan favorecer plenamente el conjunto de capacidades que lo constituyen, a través de la apropiación del conocimiento, la promoción de habilidades y actitudes (Cura, 2017). Los docentes son los “responsables de entablar la relación pedagógica mediante la cual el Estado mexicano contribuye a la formación intelectual, moral y afectiva de los alumnos” (INEE, 2015, p. 17). En síntesis, los docentes tienen la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante lo señalado, para Tardif (2014) la docencia se constituye en una práctica social compleja, en la que hay que poner en juego una diversidad de saberes. Aunado a ello, la cantidad y variedad de tareas pedagógicas y formativas a cargo de un docente, depende del nivel educativo en que se desempeña; por ello, en la práctica,

los docentes de educación preescolar y primaria, (...) están encargados de desarrollar prácticamente todos los campos curriculares en un grado escolar, los cuales han sido establecidos con el propósito de lograr una formación básica en el terreno cognitivo, pero también para contribuir al desarrollo sociomoral, emocional y físico de los niños (...). (INEE, 2015, p. 17)

Así, para el caso específico de los profesores de educación básica, su ‘docencia’ está enmarcada por su ‘práctica docente’. Desde la perspectiva de Fierro, Fortoul y Rosas (2000), la práctica docente se entiende como

una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia–, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro. (p. 21).

Por tanto, para conocer la realidad de la práctica docente, es preciso entender que difícilmente se podrá ‘comprender, capturar o medir en su totalidad’, en términos de Maffesoli (como se citó en Cegarra, 2012), por lo cual es preciso aproximarse desde una ‘multiplicidad de intervenciones’ que la constituyen. La complejidad del ser docente se hace evidente cuando se ‘profundiza’ en los elementos que la constituyen como actividad educadora (Cura, 2017). Estos elementos o aspectos se ‘vislumbran’ desde la actividad formadora, que se despliegan, entrelazan y consolidan a lo largo de la trayectoria de la acción docente. De ahí que, para la comprensión y el

análisis de la docencia es posible enmarcarla en las dimensiones que Fierro, Fortoul y Rosas (2000) definen para la práctica docente; estas son: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral, las cuales marcan un conjunto específico de relaciones del propio trabajo docente. Seguidamente, se presentan estas dimensiones de forma sucinta:

Dimensión personal. Es preciso considerar, inicialmente, a la persona del docente. El profesor, como individuo o sujeto, es un ser ‘inacabado’, que posee ciertas cualidades pero también ciertas carencias, las cuales otorgan a su ‘práctica’ una orientación propia. Tal dimensión ‘imprime’ al quehacer del docente características que lo distinguen del quehacer de los otros docentes: le dan distinción y diferenciación de las otras prácticas, pues su individualidad le vincula con el tipo de decisiones que asume en su cotidianidad. En esta dimensión se incluyen el reconocimiento de su persona como ser histórico (su trayectoria de vida personal y profesional), su elección profesional (ideales y proyectos) y la satisfacción por su ejercicio.

Dimensión institucional. El quehacer del docente no es aislado, sino que se realiza en un colectivo, en el ‘seno’ de una organización. En ese tenor, la escuela representa el espacio de socialización y desarrollo profesional, puesto que cada docente aporta sus habilidades y saberes en una acción educativa común del proyecto institucional. En la dimensión institucional se reconoce que las decisiones y prácticas de los docentes están ‘marcadas’ por su pertenencia organizacional, pues ésta imprime al quehacer individual del docente de una cultura, de un proyecto escolar común y de un tipo de gestión directivo propio. Todas estas ‘relaciones’, dan pauta a la construcción de una dinámica institucional que impactan en la práctica docente particular.

Dimensión interpersonal. La función del docente se basa en las relaciones que se enmarcan en los procesos educativos, especialmente con los alumnos, pero también con otros docentes, con las autoridades escolares y con los padres de familia. Tales relaciones interpersonales que ocurren al interior del establecimiento escolar son complejas, pues se construyen con base en las diferencias individuales que poseen los sujetos. En ese sentido, estas interrelaciones generan el ‘clima institucional’, es decir, otorgan al ambiente de trabajo de una atmósfera que influye en la disposición, la participación, la comunicación y el desempeño de cada uno de los docentes.

Dimensión social. La práctica docente se desarrolla en un entorno geográfico, social, histórico, político, económico y cultural que le impacta. Tal contexto supone un conjunto de condiciones específicas para el trabajo escolar, que se asumen desde la vivencia de las condiciones familiares de los alumnos y cómo se atienden sus demandas y expectativas educativas en el aula. En ese sentido, esta dimensión atiende al ‘alcance social’ de la práctica docente desde una perspectiva de igualdad de oportunidades, pero, sobre todo, del compromiso del docente con la equidad.

Dimensión didáctica. Esta dimensión refiere de forma directa al “papel del maestro como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento” (Fierro, Fortoul y Rosas, 2000, p. 34). Desde esta perspectiva, la función específica del docente consiste en facilitar a los alumnos el acceso al conocimiento, por lo cual desde esta dimensión se analiza la forma en que el docente promueve los procesos de aprendizaje y cómo conduce las situaciones de enseñanza. Asimismo, la organización del trabajo de aprendizaje, las normas de clase, la evaluación, la atención a las dificultades de aprendizaje, entre otros aspectos.

Dimensión valoral. El trabajo docente constituye una acción intencional, es decir, se dirige hacia el logro de ciertos fines o propósitos educativos, lo cual la ‘orienta’ hacia la consecución de ciertos valores. En ese sentido, la acción educativa de los docentes va ‘plagada’ de sus propios valores, de su forma de comprender el mundo, y con ella influye en la ‘formación’ de actitudes y modos de interpretar la realidad de sus alumnos. Desde esta dimensión se hace patente el reconocimiento de las normas institucionales que regulan la convivencia escolar; aunado a ello, la práctica docente se sustenta en los valores instituidos en los planes de estudio, que como marco filosófico, axiológico y jurídico-político, dan dirección a las finalidades educativas que se aplican en las aulas. En sí, se trata de descubrir el tipo de valores que permean a las relaciones, tanto de la organización escolar, en general, como del aula, en particular.

Desde la perspectiva del análisis de la práctica docente, es preciso aludir a la ‘relación pedagógica’, puesto que ella puede expresar el conjunto de relaciones contenidas en las dimensiones señaladas. Así, es en la relación pedagógica donde se hace patente “la forma en la que el maestro vive su función como educador en el marco de la institución escolar” (Fierro, Fortoul y Rosas, 2000, p. 37).

Con base en lo señalado, es preciso indicar que estas dimensiones configuran la imagen que del docente se forman los alumnos en sus trayectos escolares. Así, cuando ellos se insertan en la formación profesional, para el caso específico –docente–, ya han asumido un imaginario social de la docencia. Tal imaginario se constituye en un esquema ‘referencial’ desde el cual se va constituir su propia identidad como docente. Desde la perspectiva investigativa, se considera que los estudiantes de formación inicial docente, no logran modificar sustancialmente sus ideas, creencias o imaginarios previos respecto a la enseñanza y a la propia profesión docente (Tardif, 2014). Tal formación inicial,

(...) se limita a proporcionarles conocimientos proposicionales, informaciones, pero sin ejecutar un trabajo profundo sobre los filtros cognitivos, sociales y afectivos a través de los cuales los futuros enseñantes reciben y procesan esas informaciones. Sin embargo, (...) esos filtros se mantienen fuertes y estables en el decurso del tiempo, pues provienen de la historia de vida de los individuos y de su historia escolar. (...) En realidad, terminan su formación sin que se hayan conmovido sus creencias, que son las que reactualizarán en el momento de aprender la profesión en la práctica y serán reforzadas, habitualmente, por la socialización en la función de enseñante y por el grupo de trabajo en las escuelas, comenzando por los colegas, los docentes con experiencia. (Tardif, 2014, p. 201).

No obstante, es labor de las propias instituciones de formación inicial docente, atender y fortalecer la formación, para que los sentidos iniciales con los que los estudiantes ingresan, sean transformados. Así, se estará en proceso de favorecer la construcción de la identidad profesional desde la formación inicial (Cantón y Tardif, 2018). Por tanto, la acción formativa en las aulas normalistas tendría que orientarse al favorecimiento de la identidad profesional, para que esta sea asumida por cada uno de los futuros docentes, desde su propia particularidad, considerando sus características personales. Tal transformación ha de ser guiada por la comprensión teórica de los perfiles docentes y de las exigencias actuales de su profesionalización; asimismo, orientada por el trabajo práctico de acercamiento al trabajo docente por parte de los estudiantes normalistas, donde se hace evidente la realidad del quehacer docente.

METODOLOGÍA

El presente estudio se desarrolló con estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (en adelante, LEPrim), de una escuela normal sonorense. Así, desde el curso “El Sujeto y su Formación Profesional” –el cual se implementa de forma virtual en la institución– se les planteó a los estudiantes (como actividad inicial) la participación en un foro, llamado ‘Mi elección por la docencia’. En esta actividad, los estudiantes (de forma individual) debían reflexionar y ofrecer su participación respecto a dos planteamientos base: *Desde mi perspectiva, ¿qué es ser maestro? ¿Por qué elegí esta profesión?* Para el caso específico de este reporte de investigación, sólo se ofrece el análisis del primer planteamiento (¿Qué es ser maestro?).

Se recuperó información de la participación de 93 estudiantes; es decir, 84% de los estudiantes de nuevo ingreso de la LEPrim cumplieron con la consigna de la actividad. Los registros escritos, ofrecidos en la plataforma virtual institucional, se obtuvieron para el análisis de los datos. En consecuencia, los datos cualitativos fueron examinados a través de un proceso de codificación, a fin de derivar y desarrollar conceptos o categorías a partir de los mismos datos (Gibbs, 2012).

La técnica para el análisis de los datos en este estudio fue la elaboración de categorías analíticas. Los datos cualitativos fueron analizados en forma iterativa, a fin de obtener una codificación abierta o preliminar (Corbin y Strauss, 2008). Inicialmente se analiza la información para realizar la segmentación de la información y la etiquetación con categorías que representen los conceptos de significado. Bajo el diseño sistemático de Corbin y Strauss, se utilizan dos procesos analíticos para la codificación abierta: el análisis comparativo y la saturación conceptual. En el proceso de codificación abierta se generan familias o jerarquía de códigos (Gibbs, 2012), por fuente de datos.

El análisis de los datos desarrollado llevó un proceso artesanal (Izcara y Andrade, 2003) que permitió identificar elementos de profundización del discurso textual, para luego asociarlo respecto a las dimensiones de la práctica docente. Como un primer paso en el análisis del dato cualitativo

obtenido, se produjo la tarea de reducción o simplificación, considerando el criterio de relevancia interpretativa. Se asumieron algunos conceptos planteados desde el marco teórico, los cuales permitieron identificar vinculaciones con la teoría desde la cual se analizaron los datos; esto hizo posible la reducción del volumen de información cualitativa obtenida. Una vez simplificada la información, a través del señalamiento de ciertos códigos o temáticas identificados en los datos discursivos, se realizó la categorización de la información. En una primera etapa se disoció la información para agruparla en categorías afines; este proceso de categorización implicó la generación de un nexo entre los datos y las nociones conceptuales abordadas en el marco teórico.

RESULTADOS

“El imaginario social constituye una ‘gramática’, un esquema referencial para interpretar la realidad socialmente legitimada” (Cegarra, 2012, p. 3). En ese sentido, los datos obtenidos permitieron recuperar algunos rasgos del ‘imaginario social’ que poseen los estudiantes de nuevo ingreso sobre la función del docente; estos se asociaron a las dimensiones de la práctica docente (Fierro, Fortoul y Rosas, 2000), las cuales constituyeron categorías analíticas predeterminadas.

Así, se encontró que los estudiantes de nuevo ingreso (semestre 2022-2) asocian la docencia a la enseñanza (dimensión didáctica), a una profesión que debe encararse con vocación (dimensión personal), plagada de valores (dimensión valoral), que impacta en la sociedad (dimensión social) y que tiene una función trascendental. En ese sentido, conforme a las dimensiones de la práctica docente, es posible señalar que los participantes destacan la acción docente en su individualidad, en el ‘espacio privado del aula’ en el que los maestros actúan de forma más libre. De forma precisa, en sus discursos no se reconocen las dimensiones de interacción que establecen los docentes fuera del aula escolar, por lo cual no se identificaron aspectos asociados a dos de las dimensiones: la institucional y la interpersonal.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el caso particular de la *dimensión didáctica*, esta es la que principalmente se indicó por los participantes (58%). Los estudiantes asocian la docencia de forma puntual con la enseñanza; de hecho, se pueden identificar dos polos en los discursos de los estudiantes: por un lado, quienes emplean frases casi sinónimas a ‘enseñar’ (compartir conocimientos, transmitir conocimientos, inculcar conocimientos), lo cual deja entrever la imagen tradicional del rol del docente; por otro lado, quienes asumen la docencia con la función de guiar, acompañar y convivir con los alumnos, además de ‘ayudar a aprender’ a los alumnos aplicando conocimientos y estrategias, que permite identificar una visión más humanista y de tipo cognitivista. Así lo expresa una estudiante: *Un maestro es una persona que está para enseñar y compartir sus conocimientos con los alumnos* (2022-2_1D_BE).

Incluso, un estudiante señaló: *Un maestro aprende de los alumnos* (2022-2_1A_MI), lo cual vislumbra una idea dialógica del trabajo docente, donde no sólo existe una visión unidireccional de

la relación didáctica, sino bidireccional e interactiva. Del mismo modo, una estudiante señala lo siguiente:

Para mí, el ser maestro significa una gran responsabilidad porque no es solo transmitir los conocimientos a los alumnos, sino, buscar tácticas para que la información la aprendan y, a su vez, se diviertan. También significa estar en constante búsqueda del conocimiento y no cerrarse al pensar que lo sabemos todo, porque habrá momentos en que los roles se invertirán y nosotros aprenderemos de los niños. (2022-2_1B_GM)

Por su parte, como elementos que se asocian a la *dimensión personal*, se identificó que los participantes (24%) tienen la idea que es una profesión que se ejerce por ‘vocación’. Los estudiantes señalan que el ser docente debe elegirse por personas que tienen vocación para esta profesión, puesto que la docencia es, en esencia, un ‘servicio’ a los demás. En ese sentido, refieren que la profesión docente no solo es una profesión importante socialmente, sino también noble, emocionante y complicada, para la cual se requiere realizar mucho ‘trabajo duro’. Una de las estudiantes lo expresa de la forma siguiente:

Ser docente es tener vocación de servicio, ser ejemplo de los alumnos y desempeñar un papel importante en la sociedad, pero debe ser en sí mismo un promotor del aprendizaje, un guía de los alumnos. Además de la vocación, también hay que hacer esfuerzos, entregas y sacrificios, que a veces para los que tienen que trabajar en comunidades apartadas y desfavorecidas, pero el amor a esta noble profesión también puede hacer más que eso. (2022-2_1D_RE)

En cuanto a la *dimensión valoral*, los participantes (18%) en sus discursos aluden al aspecto ético del docente. Así, para ellos, el ser docente implica ‘poseer’ cualidades de tipo personal, como paciencia, tolerancia, esfuerzo, dedicación, sacrificio, compromiso, responsabilidad; además, se señala la pertinencia de seguir reglas. Así lo expresa uno de los participantes:

De mi perspectiva, un maestro es una persona que tiene estudios en cuestiones pedagógicas y didácticas que les permite enseñar y abordar de manera profesional el proceso de aprendizaje. Ya que de ellos dependerá que los alumnos puedan aprender los conceptos y las enseñanzas óptimas y puedan de esa manera avanzar correctamente en la educación. Los maestros también tienen que tener algunos valores como integridad, profesionalismo, respeto, solidaridad, ética y, sobre todo, amor a su profesión, para brindar de manera óptima y eficaz una enseñanza hacia sus alumnos. (2022-2_1C_LA)

En un menor grado, pero que también aparece, son aspectos asociados a la *dimensión social* (12%). En este aspecto, los participantes señalan que la profesión docente tiene en su poder el generar un cambio social, que permita que la sociedad progrese y mejore; no obstante, no se mencionan aspectos asociados a la igualdad de oportunidades y a la equidad del servicio educativo que se ofrece desde las aulas. Al respecto, uno de los estudiantes menciona:

En la docencia tienes el poder de mejorar la sociedad, porque lo más importante de la vida se vive en la niñez, en esa etapa es donde uno adquiere más conocimientos, valores. Lo más importante es que la docencia es la madre de todas las profesiones, un maestro forma a todos los profesionistas (...). (2022-2_1A_RG)

Aunado a lo anterior, se encontró que el quehacer docente implica una ‘compleja trama de relaciones’ que se desarrollan en los procesos interactivos de la institución educativa, en general, y del aula, en particular. Incluso, en el decir de Fierro, Fortoul y Rosas (2000), esas relaciones trascienden el ámbito áulico e institucional: “se trata de una práctica educativa que ‘va más allá del salón de clases’. En el decir de los propios estudiantes participantes, ellos afirman que ser docente “va más allá de enseñar”, lo cual alude a un carácter más trascendental del quehacer docente, que se

asimila al término de ‘formación’. En el imaginario social, el docente se identifica con la enseñanza; no obstante, algunos estudiantes aluden a que el rol del docente es ‘algo’ más allá de la acción de enseñanza. Así lo expresa un estudiante:

Creo firmemente que el papel de un maestro va más allá de ser una persona que enseña. Para mí se trata de una figura de gran importancia porque es alguien que posee una cantidad inmensa de influencia sobre otro. Con esto quiero decir que un maestro se encarga de trazar un camino, motivar, instruir, inspirar, contribuir, construir, y ser un soporte para su aprendiz. (2022-2_1C_AA)

Por lo expuesto, podríamos agregar, a las dimensiones propuestas por Fierro, Fortoul y Rosas, una dimensión más: la dimensión ‘trascendental’. En esta dimensión podría señalarse como aspectos a considerar el aspecto formativo de la práctica didáctica, de la ejemplaridad profesional y de la influencia de esta en la vida de los sujetos que se atienden. Si bien podría ubicarse en la propia dimensión valoral, se considera que, por sí misma, podría constituir una dimensión más de análisis, donde el docente valore el impacto que su acción tiene en la vida de los alumnos.

En resumen, se identifica que los imaginarios que los estudiantes de primer ingreso de la LEPrim poseen sobre la profesión que han elegido, la docencia, constituyen el referente inicial de su formación profesional. Tales creencias e ideas tendrían que ‘ponerse’ sobre la mesa para reconocerse y sobre ellas trabajar, para transformarlas en verdaderos elementos que perfilen la identidad de los futuros docentes.

La profesión docente requiere transformarse, porque hay muchos cambios que están demandando una docencia diferente; constituye, por tanto, una labor fundamental en tal transformación, la acción educativa que se desarrolla en las aulas de las escuelas normales (Díaz Barriga, 2019). Sin embargo, ‘no se puede transformar lo que no se conoce’; por ello, en las instituciones de formación inicial docente, es preciso partir de esos imaginarios y, desde ellos, favorecer la formación, no como imposición dogmática del ‘deber ser’ docente, sino desde una postura racional, cognitiva, ética, colaborativa, profunda y crítica, del ser profesional y de su práctica docente. Lo anterior no delimita al trabajo docente enmarcado en la enseñanza, pues su impacto es más trascendental, ya que (...) *ser un maestro va más allá de la elección de un trabajo, (...) es de gran importancia para el desarrollo de las personas, capaz de expresarse y aprender, aun con las adversidades que se le presenten (2022-2_1B_GD).*

REFERENCIAS

- Cantón, I. y Tardif, M. (Coords.) (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea.
- Cegarra, J. (2012). Fundamentos Teórico Epistemológicos de los Imaginarios Sociales. *Cinta moebio*, 43, 1-13. www.moebio.uchile.cl/43/cegarra.html
- Corbin, J., y Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3ra Ed.). Sage Publications, Inc. <http://dx.doi.org/10.4135/>

- Cura, R. O. (2017). Dimensiones de la docencia universitaria. En *Revista Científica*, 21(1), 132-150. ISSN: 25915266
- Díaz Barriga, A. (2019). Los normalistas ante los retos de la profesión docente. Conferencia Magistral, CONISEN 2019. Baja California, México: DGE SuM-TV NORMALISTAS. <https://www.youtube.com/watch?v=hZYZYoEk138&t=365s>
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente*. Paidós.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S. L.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. INEE. ISBN: 978-607-7675-65-5. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I240.pdf>
- Izcarra, S. y Andrade, K. (2003). *Guía para la elaboración de una investigación cualitativa*. PROMEP-SEP.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

CONOCIMIENTOS SOBRE PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES DE LA PRIMERA GENERACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA 2018 DE LA BENEPJPL

Autor 1: Lic. Diana Karina Zúñiga Mánica

“Benemérita Escuela Normal Estatal, “Profesor Jesús Prado Luna”

diana.zuniga19@benejpl.edu.mx

Nivel de estudios: Licenciatura en Educación Primaria

Función: Egresada

Autor 2: Dra. Susana Martínez Martínez

“Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna”

smartinez@benejpl.edu.mx

Nivel de estudios: Doctorado en Educación

Función: Profesor Investigador

Autor 3: Mtra. María Guadalupe Santos Rebollar

“Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna”

gsantos@benejpl.edu.mx

Nivel de estudios: Maestría en Pedagogía

Función: Profesor Investigador

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.

Línea temática: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

RESUMEN

Dentro de la práctica docente, la planeación y evaluación del aprendizaje son dos procesos fundamentales que se comienzan a desarrollar durante la formación inicial del docente, sin embargo, conforme a las diversas experiencias de prácticas que se van teniendo, estos procesos son modificados y mejorados por el profesor (a).

La presente es una investigación derivada del Plan de Estudios 2018 establecido para la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM), con el objetivo de indagar en los conocimientos adquiridos acerca de la planeación y evaluación por parte de estudiantes del séptimo semestre de la “Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna” (BENEPJPL), y de tal manera identificar aprendizajes consolidados así como áreas de oportunidad, con el fin de aportar datos de interés a la institución y sistema educativo en torno a aquellos aspectos que pueden ser retomados o fortalecidos con los docentes en formación para que adquieran aprendizajes significativos respecto a planeación y evaluación; lo anterior llevado a cabo empleando como técnicas de recolección de datos al grupo focal y entrevista.

Palabras clave

Planeación, evaluación, docentes en formación, aprendizaje, conocimientos adquiridos, áreas de oportunidad.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Antecedentes

Con el fin de obtener información acerca de la planeación didáctica y evaluación que se lleva a cabo en la práctica docente de estudiantes normalistas, así como los vacíos de conocimiento que resultan de las investigaciones, se realizó la revisión de antecedentes empíricos en la cual se indagó, seleccionó y clasificó información proveniente de veinte documentos. Para la selección de las investigaciones, se establecieron los siguientes criterios con el objetivo de encaminar la búsqueda: que la fecha de publicación tuviera una antigüedad máxima de cinco años, es decir, seleccionar artículos desde 2016 hasta el presente año, provenientes de revistas arbitradas, congresos y tesis de investigación, así mismo que fueran estudios nacionales e internacionales (España y Costa Rica).

Respecto al descriptor de ‘Planeación’, diversos autores han abordado desde la concepción de la misma, hasta su papel dentro de instituciones normales con estudiantes de diversos semestres. Entre las investigaciones consultadas se encontró lo siguiente: Brito (2018) en un estudio de corte cualitativo empleó una escala estimativa con estudiantes de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG), menciona que “...la planificación de la enseñanza es uno de los aprendizajes que se espera logren los egresados pues es un elemento fundamental de la tarea educativa y por tanto necesaria para el desarrollo de su ejercicio profesional” (p. 143), lo cual refleja que sin lugar a dudas, la planificación de la enseñanza es un aspecto que todo normalista debería tener consolidado una vez que egrese.

Así mismo, Aguilar *et al.*, (2019) en un estudio de tipo cualitativo empleando la revisión, análisis de planeaciones y el registro de observación de prácticas de los estudiantes normalistas de la Escuela Normal Rural ‘Gral. Emiliano Zapata’ ubicada en Amilcingo Temoac, Morelos, establece la importancia de entender a la planeación didáctica como una herramienta de gran utilidad. Este proceso funge como una guía indispensable en la labor docente, y por ello debería ser uno de los principales objetivos de dominio de todo profesor.

Respecto al descriptor ‘Evaluación’, puede entenderse desde su función formativa, como “...la valoración de procesos y por lo tanto se realiza con la obtención de datos a lo largo del mismo, evidentemente no siempre concluirá en una medición o la asignación de una calificación” (Palacios, 2019, p. 4). Este proceso se evidencia en los estudios seleccionados desde dos perspectivas: la evaluación de docentes en servicio y la evaluación de docentes en formación.

Trujillo *et al.*, (2018) a través de un estudio de tipo cuantitativo transversal – no experimental, llevado a cabo en la ‘Escuela Normal Experimental de El Fuerte’ (ENEF), establece que la evaluación de los docentes es clave para el logro de los Aprendizajes esperados en los estudiantes, pues diseñarán actividades que permitan la formación de ciudadanos con un sentido humano e integral, así como el desarrollo de competencias. Esta conclusión es resultado de la aplicación de un cuestionario a 82 estudiantes normalistas de la ENEF que cursaban el 7mo. semestre de la LEPRIM. En este sentido se puede afirmar, que la evaluación docente es una manera de orientar y conocer la calidad de enseñanza del profesorado para contribuir a su mejora.

En este contexto, resultó de interés investigar acerca de la progresión en la adquisición de conocimientos que presentan los estudiantes normalistas con referencia a la planeación y

evaluación. Para este fin, se tomaron como sujetos de estudio al alumnado normalista perteneciente al Plan de Estudios 2018 de la LEPRIM en la BENEPJPL, ubicada en el municipio de Ensenada, Baja California (B.C.).

Las preguntas que rigieron la investigación son las siguientes:

PG: ¿Cómo ha sido el desempeño escolar en la adquisición de conocimientos con referencia al diseño de planeación y evaluación por parte de estudiantes normalista de la LEPRIM de la BENEPJPL, pertenecientes a la primera generación del Plan de Estudios 2018?

PE1: ¿Cuáles son los conocimientos adquiridos con referencia al diseño de planeaciones, por parte de estudiantes normalistas de la LEPRIM de la BENEPJPL, pertenecientes a la primera generación del Plan de Estudios 2018?

PE2: ¿Cuáles son los conocimientos adquiridos con referencia a la evaluación, por parte de estudiantes normalistas de la LEPRIM de la BENEPJPL, pertenecientes a la primera generación del Plan de Estudios 2018?

Los objetivos que se establecieron son los siguientes:

OG: Conocer el desempeño escolar en la adquisición de conocimientos con referencia al diseño de planeación y evaluación por parte de estudiantes normalistas de la LEPRIM de la BENEPJPL, pertenecientes a la primera generación del Plan de Estudios 2018.

OE1: Identificar los conocimientos adquiridos con referencia al diseño de planeaciones, por parte de estudiantes normalistas de la LEPRIM de la BENEPJPL, pertenecientes a la primera generación del Plan de Estudios 2018.

OE2: Identificar los conocimientos adquiridos con referencia a la evaluación, por parte de estudiantes normalistas de la LEPRIM de la BENEPJPL, pertenecientes a la primera generación del Plan de Estudios 2018.

Los supuestos de investigación que se plantearon son los siguientes:

S1: Es necesario seguir potenciando en los alumnos, el conocimiento con referencia a los aspectos fundamentales de la planeación didáctica, así como de la evaluación de los aprendizajes, pues son dos recursos fundamentales en la práctica educativa (Brito, 2018).

S2: Los estudiantes normalistas muestran conocimientos con referencias al diseño de planeaciones didácticas, sin embargo, es necesario trabajar en áreas de oportunidad, tales como la activación de los conocimientos previos del grupo (Brito, 2018).

S3: Las concepciones acerca de la evaluación por parte de los docentes en formación, reflejan un desconocimiento sobre los planteamientos del currículo vigente, así mismo, la definen como un proceso o forma de evaluar, calificar o valorar (Palacios, 2019).

MARCO TEÓRICO

2.1 Aspectos Normativos Y Legales De La Educación En México

En México, la educación se encuentra regida a partir de aspectos normativos y legales que deberán asegurar una educación de excelencia para todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que cursan en los diversos niveles educativos. Dentro de dichos aspectos, se encuentra la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la cual tiene como función regir jurídicamente al país, estableciendo las bases para una organización dentro del mismo, que les permita a los ciudadanos gozar de sus derechos, así como de obligaciones. En dicho documento se han reformado sus artículos a través de los diversos gobiernos que el país ha presentado, uno de ellos el 3ro el cual establece que:

Toda persona tiene derecho a la educación. El estado –Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la Educación Básica; ésta y la media superior serán obligatorias [...] la educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia. (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019, p. 6)

La educación, entonces, es un derecho de todo mexicano, con el cual tendrá acceso a cursar mínimamente los niveles que integran la Educación Básica del país. Se deberá ofrecer una educación de excelencia con el fin de otorgar una mejor preparación a cada uno de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes del país (DOF, 2019).

2.2 Importancia De Las Planeaciones Didácticas En La Formación Inicial

Para atender las exigencias educativas que la globalización presenta se requiere que los diversos actores educativos asuman un rol que conlleve realizar acciones esenciales dentro y fuera del aula. En este sentido, se encuentra la planeación didáctica, actividad indispensable que repercutirá en el actuar docente frente al grupo, pues es en la misma donde se registran las acciones a realizar durante las clases. En la planeación didáctica el docente plasmará sus conocimientos con referencia al currículo (enfoques, contenidos temáticos, estrategias y recursos), así como el papel de sus alumnos en el diseño de las actividades, al considerar sus gustos, intereses y conocimientos previos; la planeación parte en su plano más amplio de las orientaciones pedagógicas de un modelo educativo, y se concreta en la propuesta del docente para propiciar experiencias de aprendizaje significativo en sus estudiantes (SEP, 2018). Es así que, sin el diseño y ejecución de la planeación didáctica, el proceso de enseñanza-aprendizaje podría verse afectado, pues ésta actúa como una guía para el maestro en la cual, con base en los tiempos disponibles, se encuentran los aspectos mencionados anteriormente.

2.3 Importancia De La Evaluación En La Formación Inicial

Por otro lado, la evaluación de los aprendizajes es también un elemento fundamental del quehacer docente y el logro de los objetivos establecidos en las instituciones educativas, pues funciona como una herramienta de orientación y ubicación del conocimiento que adquieren los alumnos, lo cual le permite al docente realizar adecuaciones a sus planeaciones didácticas o actuar docente a lo largo del curso, para cumplir con lo trazado a un inicio. SEP (2018) menciona que la evaluación se enfoca en proporcionar juicios de valor sobre los aprendizajes que alcanzan los alumnos, además de distinguir la manera en que el logro de las metas formativas se va dando; potenciando las posibilidades de aprendizaje significativo en todo el alumnado.

Así mismo, es importante puntualizar que la evaluación no se realiza únicamente hacia el alumno, sino que funciona igualmente con el docente al analizar la pertinencia y eficacia del proceso didáctico que está llevando a cabo en el salón de clases, para así poder realizar las modificaciones que considere adecuadas y reorientar su práctica docente hacia el logro de los objetivos planteados (SEP, 2018). Es entonces que la evaluación no es una actividad que se lleve a cabo solamente con el fin de obtener una calificación, sino que actúa como una herramienta fundamental que proporciona información de cuánto y cómo aprende el alumnado.

La planeación didáctica y la evaluación son entonces dos elementos indispensables en el día a día del docente, y deben considerarse como actividades que presentan una relación, pues al planear se evaluará el nivel de logro de dicha planeación en los estudiantes. Por su parte, en la evaluación se tendrá en cuenta lo abordado en las planeaciones didácticas; procesos que sin lugar a dudas, requieren de la preparación, conocimientos y disposición del docente para su diseño y aplicación.

METODOLOGÍA

Se estableció un enfoque cualitativo de investigación, el cual permitió entender y describir desde el interior, se analizaron las experiencias de los participantes, las interacciones y comunicaciones que se propiciaron dentro de la población de estudio, así como el análisis de documentos, tal y como lo señala Kvale (2011).

La investigación es de tipo Exploratoria-Descriptiva. El primero de ellos tiene como función preparar el ‘terreno’ y generalmente, antecede a los otros tipos de estudio. Emplear este tipo de estudio se lleva a cabo cuando el objetivo de investigación consiste en examinar un tema o problema de investigación inusualmente indagado, del cual existen diversas dudas o simplemente, no se ha abordado con anterioridad. El estudio descriptivo tiene como objetivo, describir alguna situación, evento o hecho, estableciendo cómo es y cómo se presenta determinado fenómeno. De acuerdo con Danhke (1989, como se citó en Hernández *et al.*, 2014) “...los estudios descriptivos

buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 6).

El método cualitativo fue el fenomenológico, el cual estudia fenómenos, tal y como son vividos y percibidos por el ser humano. No pretende excluir de su objeto de estudio nada de lo que se presenta a la conciencia, sin embargo, procura aceptar únicamente lo que se muestra. Así mismo, “...es la disminución de todo el conjunto de experiencias a la conciencia de las vivencias más genuinas. Pues este método se detiene en la experiencia y no presupone más allá de la experiencia” (Fuster, 2019, p. 207).

El instrumento base para el desarrollo de la investigación y recolección de datos e información, fue el diario de campo. Así mismo, se optó por la técnica de entrevista para la recolección de datos, la cual en términos generales es una conversación a la que se recurre con el objetivo obtener un conocimiento cualitativo, no encaminado a la cuantificación (Kvale, 2011) El instrumento: el guion de entrevista.

Finalmente, se empleó la técnica de grupo focal, la cual se emplea para la recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, y gira alrededor de una temática propuesta por el investigador. El instrumento perteneciente a dicha técnica de investigación, es el guion de grupo focal, el cual cuenta con determinada estructura que permite al investigador recabar información suficiente acerca de los participantes, los cuales fueron seleccionados de manera aleatoria de la generación 2018-2022 de la LEPRIM, de la BENEPJPL, siendo la primera generación del Plan de estudios 2018. El grupo se encontraba integrado por 31 estudiantes, de los cuales participaron 16. Además, se integró en el transcurso de la investigación a las dos docentes que impartieron el curso ‘Planeación y Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje’.

Dentro de las cuestiones éticas que rigieron a la investigación, se encuentran: proceso informado, privacidad y confidencialidad, negociación a la entrada al campo y adoptar un rol (establecer con quién entablar contacto, cómo hacerlo y cómo mantenerlo). Se presentó un plan de acción para informar sobre los hallazgos de la investigación.

RESULTADOS

Para llevar a cabo el análisis de resultados acerca de la información obtenida a partir de la aplicación de los instrumentos de obtención de datos, se realizaron dos productos, el primero de ellos fue un consenso de los diversos memorandos/notas registrados en el diario de campo y el segundo, una tabla de sistematización de la información; con base en éstas se estableció la frecuencia de las categorías y subcategorías de la investigación que para efectos de esta contribución se presentan solamente las categorías.

Planeación

De acuerdo a lo mencionado, durante la recolección de datos, los participantes hacen mención en repetidas ocasiones acerca de la concepción que tienen de las planeaciones didácticas, se comenta que es una “...guía para nosotros como docentes en la cual podemos plasmar las actividades o las secuencias para exponer un tema a los alumnos y trabajarlo” (GF1-17012022-1). Otro participante la conceptualiza como “...la guía que le permite al docente poder organizar sus actividades de clases, es aquella guía que le permite unir relaciones de manera que tenga coherencia tanto los Aprendizajes esperados, los propósitos y el desenvolvimiento que tengan las actividades” (E1-10012022-2).

Se indagó respecto a cómo se trabajó durante el curso ‘Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje’ de segundo semestre. Uno de los participantes compartió que los “...elementos principales que se abordan en el tema de planeación, es primero ver cuál es el concepto de planeación que nosotros como docentes debemos considerar, no solamente la parte teórica, sino también siempre aterrizándolo a los planes y programas...” (D1-14012022-4). En complemento, otro de los participantes compartió lo siguiente: “...se tienen bases teóricas, pero en la práctica no muy bien, se abordaba lo que eran los conceptos, pero al llegar a la práctica, fue lo que nos hizo falta... también ser más concretos en la información...” (GF1-17012022-12).

Respecto a los conocimientos adquiridos por parte de los docentes en formación respecto a los beneficios de las planeaciones didácticas, se concluye que su diseño conlleva diversas utilidades tanto para el profesorado como para los estudiantes, pues por un lado, éstos se ven retribuidos correctamente en la adquisición de aprendizajes significativos al encontrarse partícipes dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje debidamente planificado, el cual toma en cuenta sus características.

Evaluación

Respecto a categoría Evaluación, los participantes mencionaron que “...es seleccionar técnicas e instrumentos de evaluación [...] y ello nos va a permitir identificar y reflexionar sobre las áreas de oportunidad y fortalezas que tienen tanto los alumnos como el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (E2-13012022-1). Otro participante compartió “...la evaluación de los aprendizajes y lo entiendo como la herramienta o el instrumento que te permite medir los logros y las dificultades que los alumnos enfrentan en una actividad o de un tema...” (E1-18012022-1).

Los participantes compartieron acerca de la evaluación, en donde uno de ellos expresó que es esta parte de recordar “...que el ser humano siempre está en constante cambio [...] una de las características de los docentes es la capacidad de reflexionar y accionar a partir de ello [...] deben existir momentos de detenernos y evaluar nuestra práctica” (E2-11012022-3).

La conceptualización, pero sobre todo el diseño y aplicación de la evaluación ha sido un aprendizaje progresivo a lo largo de la formación inicial de los participantes, ante ello, se compartieron los

conocimientos adquiridos actualmente acerca de la función de la evaluación y cómo aplicar esta misma; un participante afirma:

...recuerdo que cuando ingresé a la Normal, mi concepto de evaluación era muy escaso, porque yo pensaba que se enfocaba en una calificación como tal [...] pero me he dado cuenta de que ha cambiado [...] es un proceso que favorece las áreas de oportunidad...tanto al docente como al estudiante, permite mejorar...es importante para detectar las áreas de oportunidad y fortalezas... implementar acciones para que las áreas se vuelvan fortalezas y que al mismo tiempo favorezcan el aprendizaje de tus estudiantes... y como reflexión de tu propia práctica. (GF2-19012022-9)

Otro participante comentó "...al iniciar con la licenciatura...se miraban conceptos, definiciones, como toda la parte teórica...pero creo que se fue favoreciendo en la medida que transcurrieron los cursos, porque nos permitían ver el tema en práctica...es ahí donde se fortalecen nuestros conocimientos" (GF2-19012022-9).

Por lo tanto, la evaluación es vista como aquella herramienta o aquel instrumento que les permitirá a los docentes realizar una indagación en los conocimientos adquiridos por los estudiantes, lo cual a su vez les brindará la oportunidad de conocer qué tan certera ha sido su práctica docente con el grupo y con base en ello, realizar posibles modificaciones. La evaluación es una herramienta, que si bien beneficiará a los alumnos, también lo hará con los docentes, pues al conocer los aprendizajes adquiridos por sus estudiantes podrán realizar posibles modificaciones en sus estrategias de enseñanza y así mejorar su práctica docente.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Sin lugar a duda, la planeación didáctica es una herramienta fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, por ello es retomada en mayor frecuencia por parte de los participantes. Las planeaciones didácticas son conceptualizadas por diversos autores, los cuales coinciden en la importancia de diseñar y aplicar planeaciones bien estructuradas, en este sentido, Tejeda (2009) menciona que la planeación didáctica consiste en diseñar un "...plan de trabajo que contemple los elementos que intervendrán en el proceso de enseñanza-aprendizaje [...] faciliten el desarrollo de las estructuras cognoscitivas [...] de los alumnos en el tiempo disponible para un curso dentro de un plan de estudios" (p. 1). En este sentido, Rodríguez (2012) expresa que "...en el quehacer docente, la planeación didáctica es la parte medular para llevar a cabo la propuesta de enseñanza del profesor [...] Para planear un curso se tiene que tomar en cuenta aspectos, como: las características de los estudiantes" (p. 20).

La planeación didáctica es aquella guía que funge como la herramienta principal e indispensable en la práctica docente para lograr los aprendizajes esperados. Es una manera de organizar todas las actividades y en general las propuestas didácticas del docente, de tal manera que le permita conocer

en todo momento qué es lo que tiene que realizar y qué es lo que falta por trabajar con los estudiantes.

Se consultó el programa del curso ‘Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje’ en el cual se menciona que su propósito radica en que los estudiantes puedan construir conocimientos significativos en torno a la elaboración de intervenciones didácticas en el aula; para llegar a esto, deberán apropiarse de fundamentos teórico-metodológicos en los que sustenten la planeación de la enseñanza y el aprendizaje, empleando la reflexión crítica y una indagación estratégica (SEP, 2018).

Con base en lo compartido por los participantes, lo consultado en el programa del curso, así como la experiencia personal, se puede señalar que el curso llevado a cabo durante segundo semestre buscaba cumplir con propósitos específicos, entre los cuales se esperaba que los estudiantes debían ser capaces de construir conocimientos significativos con relación en la elaboración de planeaciones didácticas. Sin embargo, se compartió que si bien, la estructura del curso buscaba iniciar con una indagación de los conocimientos previos de los docentes en formación, para posteriormente escuchar y conocer la experiencia de docentes en servicio respecto al diseño de planeaciones didácticas, así como otras actividades, el tiempo con el que se contó durante el semestre fue insuficiente, pues al ser una herramienta de suma importancia en la práctica docente, se requería de un tiempo más extenso que brindara los espacios adecuados para trabajar todos los aspectos con los docentes en formación.

Jornet (2009, como se citó en Leyva, 2010), expresa que la evaluación es “...un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora” (p. 2). Así mismo, SEP (2022) refiere que

...tiene como función principal retroalimentar el proceso educativo a través del diálogo entre el profesorado y las y los estudiantes que desencadene procesos de autorreflexión de ambas partes para identificar los logros y elementos por trabajar, los obstáculos que se han presentado y, en su caso, trazar acciones de mejoramiento. (p. 93)

Rivera (2017) menciona “...sin la información obtenida mediante la evaluación, no sería posible tener fundamentos sólidos para realizar alguna mejora, reorientar el proceso o para informar y sugerir a los alumnos algunas acciones que optimicen su aprendizaje” (p. 22). Ante ello, Mora (2005) expresa que obtener mejoras en la evaluación, así como en otros ámbitos de la práctica docente requiere aplicar el enfoque de la reflexión, ya que esta acción juega un rol importante dentro del desarrollo profesional al reflexionar acerca de las estrategias pedagógicas, con el fin de mejorar el proceso, vinculado a ello, se debe evaluar constantemente los aciertos y áreas de oportunidad.

Con base en lo anterior, se afirma que la evaluación es reflexiva, pues se conoce que todo profesor debe estar en constante deliberación acerca de los resultados obtenidos con sus estudiantes, y esto debe trascender, es decir, actuar con base en lo considerado, pues se requiere que, de acuerdo con los resultados obtenidos, se propongan estrategias para mejorar tanto los aprendizajes de los estudiantes como la práctica docente.

Con respecto al objetivo general se concluye que el desempeño escolar en la adquisición de conocimientos con referencia al diseño de planeaciones didácticas y evaluación de los aprendizajes por parte de los participantes ha conllevado grandes aprendizajes y retos para los mismos, sin embargo, actualmente, éstos expresan sentirse aptos para realizar planeaciones didácticas que respeten las características particulares de sus estudiantes, así como del contexto, tarea que claro no resulta fácil, pero con sus conocimientos y compromiso, les es factible realizarlo. En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, existen áreas de oportunidad respecto a la selección y aplicación de instrumentos de evaluación acordes a lo que se desea evaluar, sin embargo, también son conscientes de la importancia de llevar a cabo una evaluación formativa con sus alumnos y lo que esto conlleva para la consolidación de aprendizajes significativos en cada uno de ellos.

Con referencia al objetivo específico 1, se llega a la conclusión que se identifica en los participantes conocimientos respecto a las planeaciones didácticas en el sentido del reconocimiento acerca de la conceptualización de ésta, así como la relevancia que presenta dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; los docentes en formación reconocen la importancia de llevar a cabo el diseño y aplicación de la planeación didáctica para el beneficio de los alumnos. En este sentido, se identifican conocimientos en torno a los elementos que integran el formato de las planeaciones, así como las características en cuestión de la flexibilidad y contextualización que éstas deben cumplir al momento de ser diseñadas y aplicadas; los docentes en formación reconocen la importancia de diseñar planeaciones didácticas tomando en cuenta tanto a sus estudiantes, como al entorno escolar, familiar y la comunidad donde éstos se desarrollan.

Finalmente, de acuerdo al objetivo específico 2, se concluye que actualmente, existe un conocimiento acerca de la concepción de la evaluación por parte de los docentes en formación, los cuales destacan que ésta tiene un enfoque formativo constituido por tres momentos de aplicación. Pese a que existe conocimiento respecto a la concepción y relevancia de la evaluación, reconocen que no cuentan con las herramientas necesarias para seleccionar y diseñar los instrumentos pertinentes para evaluar dentro del salón de clases, ya que si bien, identifican la importancia de éstos, así como algunas características, les resulta muy complejo diferenciar cuál es la función de cada uno de ellos, así como el diseño de los mismos respecto a los indicadores.

Los hallazgos de la investigación serán de contribución para la mejora de la propuesta educativa ofertada por la BENEPJPL, ya que al conocer las competencias de los docentes en formación con relación a los conocimientos adquiridos acerca de las planeaciones didácticas y la evaluación del aprendizaje, se podrán realizar las adecuaciones necesarias por parte del equipo docente y directivo, con el fin de que las futuras generaciones tengan un acceso a una mayor preparación tanto teórica como práctica de las mismas.

REFERENCIAS

- Aguilar, M., Conde, C. y Hernández, M. (9-12 de abril de 2019). *Planeación didáctica y práctica docente de calidad para potenciar y favorecer el desarrollo de los aprendizajes clave en los alumnos de educación primaria*. [Ponencia]. 3er Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Playas de Rosarito, México.
<http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/2/P504.pdf>
- Brito, M. (2018). Desempeño de estudiantes normalistas en torno a la planeación didáctica. *Boletín Virtual Redipe*, 7(7), 142-151. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/528/502>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2019). *Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación*.
https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/pagina/documentos/2020-01/CPEUM_20122019.pdf
- Fuster, D.E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Revista Propós. Represent*, 7(1), 201-229. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ta Edición. México: McGrawHill. <https://www.uca.ac.cr/wpcontent/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Leyva, Y. (2010). Evaluación del Aprendizaje: Una guía práctica para profesores.
https://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf
- Palacios, C. (18-22 de noviembre de 2019). *Concepciones de Evaluación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM)*. [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2658.pdf>
- Rivera, O. (2017). Fortalezas y debilidades de la Planeación Didáctica, en la Escuela Secundaria Diurna No. 249 México Tenochtitlan. <http://200.23.113.51/pdf/33302.pdf>
- Rodríguez, C. (2012). La planeación como recurso didáctico en el proceso de enseñanza en la escuela primaria. <http://200.23.113.51/pdf/28698.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*.
https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Programa del curso Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. Plan de Estudios 2018.
<https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/LePri/LePri201.pdf>
- Tejeda, A. y Eréndira, M. (2009). La planeación didáctica. *En cuadernos de formación de profesores*, 8(3), 1-10.
http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/LA%20PLANEACION%20DIDACTICA.pdf

Trujillo, J., Hernández, H. e Inzunza, S. (20-23 de marzo de 2018). *Evaluación del desempeño docente desde la percepción de los estudiantes normalistas*. [Ponencia]. 2do Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes, México.
<http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P907.pdf>

“LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL EN ESTUDIANTES NORMALISTAS”

Modelos educativos de formación inicial docente

José Manuel Minor Franco

Addmi Minor Flores

Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca Madera Martínez”, Panotla, Tlaxcala

Doctor en Educación y Ciencias Sociales

Maestra en Desarrollo Educativo

Profesor-investigador de educación normal

Profesora de educación universitaria

minortlax@yahoo.com.mx

RESUMEN

La presente ponencia constituye un reporte final de una investigación en el campo de las ciencias sociales con terminal en identidades y trayectorias profesionales y laborales antes de la pandemia del COVID-19, cuyo objetivo fue el de conocer el cómo se da la construcción de la identidad profesional en estudiantes normalistas de una Escuela Normal Preescolar que imparte la licenciatura en educación preescolar en el estado mexicano de Tlaxcala. Toda la propuesta metodológica que sustentó el desarrollo de la investigación, fue de corte cuantitativo a partir del objeto de estudio. Para esto, se diseñó y elaboró un cuestionario el cual estuvo organizado en dos partes, en donde la primera se integra por preguntas abiertas y la segunda con preguntas de opción múltiple. Entre los hallazgos encontrados podemos afirmar que cada semestre y ciclo escolar, las futuras docentes de educación preescolar construyen su propia identidad a partir de cada uno de los acontecimientos que enriquecen sus vivencias y con ello, logran una autopercepción de lo que es ser docente con niños cuyas edades fluctúan entre los cuatro y seis años de edad. Concluyendo que la construcción de la identidad profesional en estudiantes normalistas es todo un proceso personal de análisis, construcción y permanente reflexión.

PALABRAS CLAVE

Autopercepción, estudiante, formación, el ser educadora, identidad profesional.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los últimos años, el debate sobre lo que son las identidades han llevado a un replanteamiento de lo que son los enfoques analíticos en el estudio tanto de la formación como de la profesión. Por ello, autores como Dubar (2001); Dubet (2006) y Gaulejac (2004) señalan, que la identidad es una construcción que se da a partir de las diferentes relaciones que los sujetos desde su vida cotidiana hasta su vida profesional establecen y con ello, ubican las situaciones históricas y contextuales, en donde todo surge de manera compartida y nada de manera personal o individual.

Con base en lo anterior, Dubar (2001) establece que para estudiar las identidades y sus trayectorias es importante ubicarlas como el resultado de un proceso de socialización e integración, que se manifiesta permanentemente entre el individuo y la institución. En donde se da origen a una construcción identitaria que se caracteriza paso a paso como algo personal y colectivo, provisional y estable, subjetiva y objetiva, biográfica y narrativa. Además, de que los contextos culturales como

laborales, establecen las proyecciones que identifican y manifiestan cada una de las profesiones que cada sujeto posee (Dubar, 2001).

Por otro lado, la articulación entre la identidad y la cultura van siempre de la mano, ya que como establece Geertz (2000), la cultura se manifiesta en cada uno de los contextos sociales en donde a través de la interacción se producen las formas simbólicas que son expresiones y acciones de significados de diversos tipos. Por ello, en el estudio de la identidad profesional es importante ubicar los espacios de interacción en donde se socializan, plantean, comparten y desde luego se establecen los significados de lo que uno quiere o desea ser, como en el caso de la presente ponencia, “el ser educadora”.

Para construir la identidad profesional de las estudiantes normalistas de una Escuela Normal Preescolar en el estado mexicano de Tlaxcala, es importante partir de señalar que la carrera magisterial en México desde su constitución como tal a principios del siglo pasado, tiene características muy peculiares ya que nace como un oficio, más tarde adquiere el estatus legal a partir de considerarse como una profesión a nivel técnico o elemental y en 1984, se le otorgó el rango de licenciatura, es decir; para ingresar a cursarla se tiene que tener el bachillerato como antecedente como pasa con las universidades. Además de considerársele una profesión de Estado por tipo de contratación de los docentes (Arnaut, 1996).

Ante este panorama surgió la necesidad de reflexionar acerca de ¿Cuáles son los elementos que le permitieron orientar su ingreso y formación en la Escuela Normal Preescolar de Panotla, Tlaxcala? ¿Qué es ser una educadora? ¿Cómo formarse para educadora? ¿Cómo percibe la importancia de su formación de acuerdo al ciclo de vida académica en el que se encuentra? ¿Cuáles son las experiencias que determinan los cambios en las percepciones que tienen acerca de su formación como licenciada en educación preescolar?

Tomando en cuenta todas las cuestiones anteriores, la investigación estuvo encaminada a conocer:

¿Cuáles son las autopercepciones que tienen las estudiantes de la licenciatura en educación preescolar en cada momento de su formación a lo largo de ocho semestres tanto en el aula como en diferentes jardines de niños al desarrollar prácticas profesional e ir construyendo una identidad profesional muy personal como futuras educadoras?

Los objetivos que se pretendieron alcanzar, fueron los siguientes:

- ♣ Conocer las autopercepciones que tienen las estudiantes de la licenciatura en educación preescolar en cada momento de su formación a lo largo de ocho semestres tanto en el aula como en los jardines de niños al desarrollar prácticas profesionales.
- ♣ Identificar qué tipo experiencias determinan la construcción de la identidad profesional en las percepciones de las futuras docentes de educación preescolar.

Todo esto como proceso fue desarrollado a partir de construcciones teóricas y metodológicas que más adelante se presentan es esta ponencia.

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

Cuando se retoma al término **construcción**, lo ubicamos desde una visión holística, en donde podemos hacer mención que en cada sujeto se ubica desde lo subjetivo y lo objetivo la intención de construir situaciones formales e informales a lo largo de su vida. En términos de la educación y por ende en una formación profesional tanto a nivel licenciatura como posgrado, podemos entender este término como “la manera en que cada sujeto desde su propia individualidad plantea y define lo que quiere lograr o alcanzar, además de que imagina y lleva a la acción lo planificado a partir de una idea base” (García, 2007, p. 33). Esto es, una visión que está más allá de la simple concepción que se puede tener en un grupo, conglomerado o institución sobre éste término.

En lo que concierne a la identidad podemos retomar de entrada a Rodríguez (1989), quien la define como “aquello por lo que uno siente que es “él mismo” en este lugar y este tiempo, tal como en aquel tiempo y en aquel lugar pasados o futuros; es aquello por lo cual se es identificado” (p. 12). Por ello, la identidad debe ser considerada como una representación subjetiva de elaboración personal, que se construye simbólicamente en interacción con otros y que además, va ligada a un sentido de pertenencia tanto política, académica como administrativa, en donde se considera que se comparte la misma manera de pensar y de actuar.

Por su parte, Dubar (2012) establece, que la identidad como concepto es construida por el individuo a partir de los recursos que le proporciona su trayectoria social, considerada como una historia subjetiva que da a la identificación una naturaleza narrativa y reflexiva cambiante. El vínculo

societario en el que se desenvuelve la persona le ofrece oportunidades, recursos, señas y un lenguaje para la construcción del yo de la identidad, esto es, que el individuo ha dejado de ser un personaje, una individual para convertirse en un “sujeto societario” o lo que es un sujeto social.

Para Castells (1999), la identidad es el proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuerzas de sentido. A través de esta concepción, remarca el carácter social de interaccional de la identidad, es decir; la identidad no se construye a partir del individuo mismo, sino en las significaciones de los valores, normas, creencias o representaciones, de acuerdo al grupo al que se pertenece y en donde cada uno se identifica y se manifiesta.

En este tenor, es importante ubicar lo que Castells (1999) logra diferenciar entre la identidad y el rol, para él, la identidad es una construcción cuyo sentido está dada por los actores a través de su manera de tomar de la sociedad y manifestarlo, mientras que los roles se definen por normas estructuradas por la misma sociedad y sus instituciones en donde se dice: el joven, novio, esposo, padre, trabajador, médico, doctor, ingeniero, gobernante, sacerdote, jugador, artista, arquitecto, docente, químico, educador, etcétera. En síntesis, los roles organizan las funciones mientras que la identidad da sentido a la manifestación del individuo en la sociedad.

En dicho proceso de las manifestaciones del individuo en la sociedad, Dubar (1999) establece dos grandes dimensiones para analizar las identidades desde su construcción, la primera que llama eje relacional en el cual establece que son todas las dimensiones espaciales de cada una de las relaciones sociales, en donde señala que las instituciones que establece la sociedad son la base de la socialización en donde se construyen las formas simbólicas y se le da significado a los sujetos a través de lo que éste define como su identidad. Y un segundo eje lo denomina biográfico, en donde se construyen cada una de las etapas temporales que le ha tocado vivir y que es capaz de narrar (Bolívar, 2007).

En este terreno, la identidad es una articulación que se da a través de dos procesos heterogéneos, en donde cada uno de los sujetos es identificado por otro sujeto, esta manera de identificación se basa en construcciones compartidas socialmente en dos grandes niveles: el primero, llamado actos de atribución que define de manera directa el tipo de individuo que eres; esto es la identidad que se da por los otros (identidad subjetiva); en el segundo nivel, son los actos de pertenencia que manifiestan el tipo de individuo que se quiere ser (identidad para sí mismo).

Con base en lo anterior, podemos señalar que la identidad se construye en las relaciones que de manera permanente establecen los sujetos entre sí, situación que se trasmite desde la familia y la sociedad de una generación a otra. Es aquí en donde el sujeto tiene la libertad o autonomía para

retomar o transformar estas atribuciones que se le imponen en cualquier momento de su vida y que están más allá de los situaciones simples que algunos no desean ver en el contexto en el cual se vive, se convive y comparte (Dubar, 1999).

Para Dubar (2012), es importante retomar las peculiaridades de las situaciones históricas y espaciales, en donde la transformación de las formas de vinculación en el caso concreto de la sociedad francesa al pasar de una sociedad industrial mecanizada a una sociedad intelectual tecnológicamente más avanzada en los últimos treinta años, en donde se da el cambio de las formas de la individualidad que, generados por cada uno de los cambios en los órdenes antes mencionados, ha hecho entrar en crisis las formas de identificación en la sociedad actual y que de manera histórica eran gestionadas por las colectividades, dando como resultado un nuevo sistema de configuración identitaria.

Por su parte, Dubar (1991) analiza los cambios de la sociedad en nuestros días y plantea lo que ha nombrado como estrategias identitarias, que se construyen a partir de la articulación de transacciones objetivas y subjetivas. Las transacciones objetivas se encuentran al nivel del eje relacional, es decir se manifiestan en las interacciones en los contextos institucionalizados; se refieren a las transacciones entre la identidad para sí e identidad para el otro, procesos inseparables y ligados de manera problemática. Las transacciones subjetivas corresponden a las transacciones internas del individuo, mediadas por el conflicto entre las identidades heredadas y las identidades pretendidas.

Por ello, la construcción de la identidad de cada individuo se ha convertido en un asunto público y no sólo de carácter privado, lo que significa que en cada sociedad o grupo humano, cada sujeto logra construir su identidad personal, por lo tanto como señala Duba (2012), se pueden identificar en nuestros días cuatro tipos de identidades, siendo éstas: Culturales, Narrativas, Reflexivas y Estatutarias distinguidas por dos dimensiones: el eje biográfico que identifica y reconoce la naturaleza del sujeto con mayor capacidad definidora (colectiva o individual) y el eje de relación definido por la naturaleza del objeto principal de referencia (el sí o los otros). Lo estatutario se refiere a las normas y valores impuestos socialmente.

Con base en lo anterior, la **identidad profesional en estudiantes normalistas** es vista como una identidad individual que los jóvenes durante su formación en el ámbito académico forman y forjan de sí mismos en relación a lo que están estudiando, al contexto escolar en el que se forman y su relación con la comunidad profesional que posee dicha formación (Bolívar, 2007). En nuestro caso en el ámbito educativo que corresponde a la formación de estudiantes para laborar como educadores en el nivel de preescolar tanto en el estado de Tlaxcala como en cualquier parte del territorio mexicano.

En este tenor, Bolívar (2007) señala, que la identidad de la futura profesión por parte de los estudiantes de una carrera profesional como es la docencia, es un constructo que se va conformando por factores racionales y no racionales, donde la propia visión que tiene el estudiante de lo que quiere ser o lograr, se expresan tanto en las motivaciones, actitudes, deseos, anhelos, compromisos, propósitos y metas, que paso a paso tendrá que lograr y que más tarde se verán reflejadas en su accionar al interior del aula cuando tenga que enfrentar y afrontar su formación como docente.

Para Rendón (2017), la escuela en nuestros días, es constituida como un espacio público compartido en donde la sociedad y sus representaciones en el Estado se configuran, pulen, manifiestan y se redefinen, lo que permite que se produzcan y reproduzcan cada una de las significaciones sociales, económicas, políticas y hasta religiosas, lo que da forma y constitución a cada uno de los sujetos y a sus propias identidades. Es en ella, en donde la identidad del estudiante se da como un proceso individual compartido que inicia antes y durante la formación o preparación profesional. En este sentido, Rendón (2017) establece que la formación desde lo escolar, permite el gusto, la reafirmación o el disgusto hacia la profesión que se estudia.

Retomando todo lo anterior, es importante retomar lo que Bolívar (2007) señala, en el sentido de que la identidad profesional suele ser resultado de un largo proceso por construir un modo propio de sentirse profesor, al tiempo de dar sentido a su ejercicio cotidiano, es el resultado además de un proceso que integra diferentes experiencias del propio sujeto a lo largo de su vida. Además, puede permanecer relativamente estable, desestabilizarse y entrar en crisis, dependiendo de las circunstancias profesionales y personales, por lo que para García (2007), la identidad profesional en construcción está como su nombre lo indica en formación y todo gira alrededor de un periodo corto que se da en la escuela y que éste se puede modificar o destruir, cuando el profesionista en formación se da cuenta de que la carrera llámese docencia, medicina o ingeniería, no es lo que él quería y la profesión no es lo que en verdad necesitaba.

Aquí, es importante retomar lo que establece Rendón (2017), la identidad profesional en su etapa inicial se forma en las instituciones educativas, ya que es ahí, en donde se dan una serie de procesos de formación y socialización a partir de la formación y las prácticas de lo aprendido que van dando una definición identitaria al futuro profesionista, aunado todo esto, a la adquisición de saberes, experiencias, competencias y valores, que serán el reflejo de toda su vida futura dentro y fuera de su esfera como profesional o de su contexto social.

El ser estudiantes normalistas de una Escuela Normal Preescolar en el estado de Tlaxcala, se plantea desde la mirada de las identidades que plantea Dubar (1991), en el sentido de la identidad virtual que construye la sociedad en el sentido de los atributos que debe poseer la figura de una futura maestra de educación preescolar en donde se surgen las representaciones identitarias de la limpieza, pulcritud, entrega, devoción, cariño, la comprensión, honestidad, que la misma alumna va

construyendo y lo comparte ante los miembros de la misma sociedad y que ésta se lo cree (Rendón, 2017).

A partir de lo anterior, es importante retomar lo que Dubar (1991) plantea, como la identidad real que al egresar de la escuela normal tendrá que enfrentar como el caso de conseguir una plaza, el enfrentar las evaluaciones del INEE para ingresar al Servicio Profesional Docente, el ser una profesión de Estado, el salario que cada día es más bajo y la mantendrá como contribuyente cautiva al formar parte de los más de 20 millones de mexicanos asalariados y que no buscan otras alternativas de ingreso dentro de su trayectoria laboral y profesional .

PROPUESTA METODOLÓGICA DE INDAGACIÓN

Toda la propuesta metodológica que sustentó el desarrollo de la investigación fue de corte cuantitativo a partir del objeto de estudio, el cual consistió en conocer las autopercepciones que tienen las estudiantes de la licenciatura en educación preescolar en cada momento de su formación a lo largo de ocho semestres tanto en el aula como en los jardines de niños al desarrollar prácticas profesionales. Para esto se diseñó y elaboró un cuestionario el cual estuvo organizado en dos partes, en donde la primera se integra por preguntas abiertas y de opción múltiple para averiguar características como el género, la edad, estado civil, trayectorias escolares del nivel medio superior, la composición familiar, los ingresos y la escolaridad y ocupación de los padres. Lo que buscaría identificar los rasgos personales de las estudiantes y por el otro lado el origen socioeconómico y cultural de los padres.

La selección de la muestra para la aplicación del instrumento de indagación se realizó con 100 alumnas de un universo total de 210, es decir casi el 50% como muestra. Siendo estas: 25 alumnas de segundo semestre, 25 alumnas de cuarto semestre, 25 alumnas de sexto semestre y 25 alumnas de octavo semestre de la licenciatura en educación preescolar de la Escuela Normal Preescolar de Panotla, Tlaxcala. La muestra es confiable y robusta (Peña y Duran, 2008) En este tenor, los resultados que se encontraron después de aplicar el cuestionario fueron los siguientes:

Datos generales

De inicio se presentan los datos generales en cuanto a la situación de género, edad, estado civil, etcétera, lo que corresponde para muchos autores como Peña y Durán (2008), a los datos sociodemográficos, escolares, ocupacionales y laborales de los padres de familia de las estudiantes normalistas de una Escuela Normal Preescolar.

De entrada, es importante señalar que el 98% de los estudiantes son mujeres lo que puede clasificar a esta escuela normal como un centro educativo feminista, es decir, el único género desde 1978 que se funda la institución hasta la generación 2015 que existía, eran las mujeres y sólo en la generación 2016 egresaron tres varones y actualmente (2019) cursan la carrera dos varones. En cuanto a la edad como son ocho semestres para cursar en cuatro años la carrera, las edades varían de los 18 a los 23 años de edad, por lo que, el 40% de las cuestionadas están en el rango de 18 a 19 años, un 24% de los 20 a los 21 años, un 32% de los 22 a 23 años y un 3% de 24 años cumplidos.

En lo que respecta al estado civil de las estudiantes, el 80% se reconoce como soltera, un 8% está casada, un 6% vive en unión libre, solo un 3% son madres solteras y un 3%, no contestó a este cuestionamiento. Se nota aquí, que la inmensa mayoría de los estudiantes se dicen solteras.

En lo que se refiere a sus trayectorias escolares como antecedente para ingresar a la escuela normal, es decir; el nivel medio superior, la inmensa mayoría señalan que cursaron su educación media superior o bachillerato en el Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala (66%), en el Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (15%), en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (11%), Preparatorias Particulares (8%), Preparatoria abierta (1%) y Preparatoria Emiliano Zapata de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (1%).

En cuanto a las situaciones ocupacionales o laborales durante los estudios, el 79% señaló que no trabaja y que se dedica exclusivamente a los estudios en cuanto a su formación como licenciada en educación preescolar. Por su parte, un 14% señala que tiene que trabajar en actividades no formales para solventar sus gastos, sólo un 3% tiene un trabajo estable en contra turno a sus actividades académicas y un 4% no contestó a este cuestionamiento.

Por otra parte, el 75% señala que sus padres tiene un empleo fijo, un 9% que se ocupan de manera temporal a una situación laboral por lo que sus ingresos no son fijos y varían a lo largo de los 12 meses del año, un 7% señalan que ya no dependen de los padres porque se encuentran ya casadas y dependen o reciben el apoyo de sus maridos o parejas, y un 9% no contestó a este cuestionamiento.

La segunda parte del instrumento constó de 10 ítems con la escala de Likert ubicados en dos unidades de análisis denominadas: I.- Su identidad como estudiante de la licenciatura en educación preescolar, y 2. Las condiciones académicas en cuanto a su preparación para el futuro ejercicio profesional como educadoras de jardines de niños.

I.- La identidad como estudiante de la licenciatura en educación preescolar

En relación a como se sienten desde lo que establece Dubar (1991), en cuanto a cómo es la identidad real con respecto a su ingreso a la escuela normal preescolar para ser educadoras, el 70% se sienten muy satisfechas ya que era lo que ellas esperaban, por su parte un 15% se sienten medianamente satisfechas, un 10% escasamente satisfechas, un 3% nada de satisfechas y un 2% no contestó. Con respecto a lo que es su formación en el aula el 74% se sienten muy conformes con lo que se les trasmite en cuanto a su formación, seguido de un 14% que se sienten medianamente conforme con lo recibido, mientras que un 10% se sienten escasamente formadas y un 2% no contestó al cuestionamiento. (Véase gráfico 1)

En cuanto a ser educadoras desde su formación en la escuela normal, el 71% se siente muy conforme en cuanto a la formación, un 18% medianamente conforme, un 7% escasamente conforme, un 2% nada conforme y un 2% no contestó al ítem. En lo que corresponde a su estabilidad emocional y académica como futuras educadoras de niños preescolares, el 72% se siente muy estables, un 14% medianamente estables, un 11% escasamente estables, un 1% nada de estables y un 1% no contestó. (Véase gráfico 1)

Respecto a que si se sienten apoyadas y comprendidas por los docentes en cuanto a su formación y desempeño como estudiantes normalistas, el 80% consideró que mucho, un 10% medianamente, un 8% escasamente y un 2% no contestó al ítem. En cuanto a que si su formación como licenciada en educación preescolar ha respondido a sus expectativas como estudiantes y maestras de niños en edad preescolar, el 75% considera que mucho, un 17% medianamente, un 6% escasamente y un 2% no contestó al cuestionamiento.

(Véase gráfico 1)

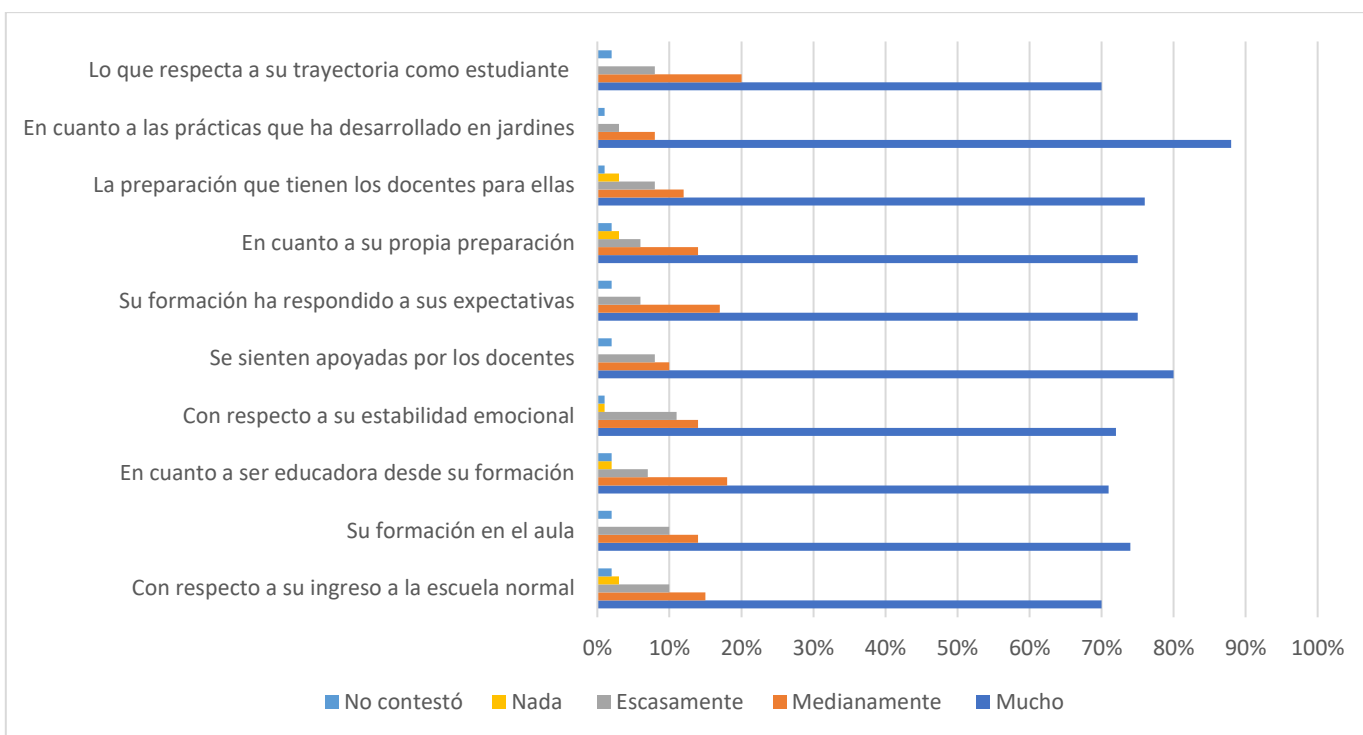
II. Las condiciones académicas en cuanto a su preparación para el futuro ejercicio profesional como educadoras

Con relación a la unidad de análisis de las condiciones académicas en cuanto a su preparación para el futuro ejercicio profesional como educadoras, se encontró que el 75% considera que las condiciones académicas son muy buenas, un 14% considera que son medianamente buenas, un 6%

escasa, por su parte un 3% nada y un 2% no contestó lo planteado en este cuestionamiento. En lo que respecta a la preparación que tienen los docentes en el momento de estar frente al grupo en cada una de las asignaturas que integran el plan de estudios, un 76% considera que es muy buena, un 12% es medianamente buena, un 8% escasamente buena y 3% escasamente y un 1% no contestó el cuestionamiento. (Véase gráfico 1)

En lo que respecta a su práctica profesional que desarrolla cada semestre como estudiante, considera en un 88% que es muy buena en cuanto al desarrollo y desempeño que se tiene en el aula y con los niños, por su parte, un 8% considera que es medianamente buena, así mismo un 3% considera que es escasa y que necesita mejorar en todos los aspectos y el 1% no contestó a este cuestionamiento. Finalmente, en lo que respecta a su trayectoria como estudiante y a las notas y productos obtenidos; el 70% se sienten muy satisfechas, el 20 medianamente satisfechas, un 8% escasamente satisfecha y sólo el 2% no contestó.

Gráfico 1. La identidad como estudiante de la licenciatura en educación preescolar



Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

Los hallazgos más significativos de esta indagación que tuvo como objetivo central explicar el proceso de construcción de la identidad de estudiantes normalistas de una Escuela Normal Preescolar en el estado de Tlaxcala, llegamos a las siguientes conclusiones:

♠ En cuanto a los datos generales que arrojó el cuestionario se puede señalar que el único género que ha existido o predominado es el femenino en un 98% a lo largo de cuarenta años que tiene la institución, lo que la convierte en una escuela norma marcada casi exclusivamente para mujeres. Además de que la mayoría de las alumnas se reconocen como solteras, y las edades predominantes son las de 18 y 19 años. En cuanto a la institución de procedencia que marca su trayectoria académica de educación media superior es predominantemente el Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala.

♠ En cuanto a ser educadoras desde su formación en la escuela normal, la inmensa mayoría se siente muy conforme en cuanto a la formación, en lo que corresponde a su estabilidad emocional y académica como futuras educadoras de niños preescolares, la mayoría de las cuestionadas durante la indagación se sienten muy estables, lo que repercute en su formación.

♠ En lo que respecta a su práctica profesional que desarrolla cada semestre como estudiante, se considera casi de manera unánime que es muy buena en cuanto al desarrollo y desempeño que se tiene en el aula y con los niños,

por otra parte, en lo que es su trayectoria como estudiante y a las notas y productos obtenidos, la mayoría sienten muy satisfechas con los logros que a través de su formación va logrando o alcanzando como futura educadora.

♠ En lo que respecta a la identidad que construyen las estudiantes normalistas, la mayoría se sienten satisfechas de su ingreso a la institución, lo mismo a cómo se sienten al interior del aula a partir de lo que obtienen para su formación. Lo mismo sucede de manera mayoritaria en lo que respecta a su estabilidad emocional que repercute en su aprovechamiento académico.

REFERENCIAS CONSULTADAS

Arnaut, Alberto (1996). Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994. CIDE: México.

Bolívar, Antonio (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. Revista Estudios sobre Educación, número 12, pp.13-30. Universidad de Navarra. Consultado en

<http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8988/1/12%20Estudios%20Ea.pdf>.

Dubar, Claude (2001). El trabajo y las identidades profesionales y personales, en Trayectorias ocupacionales y mercado de trabajo. Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo, número 13, pp. 5-16: Buenos Aires.

Dubar, Claude (2012). La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación. Bellaterra: Barcelona.

Dubet, Francois (2006). El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Gedisa: Barcelona.

Castells, (1999). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Tres Volúmenes. Alianza Editorial: Madrid.

- Gaulejac, Vicent (2004).** Estudio sociológico de las identidades. Apuntes de Sociología sobre Identidades de la Universidad Pompeu Fabra: Barcelona.
- Geertz; Clifford (2000).** La interpretación de las culturas. Gedisa: Barcelona.
- García, Alfonso (2007).** La construcción de la identidad. Revista Cuestiones Pedagógicas de la Universidad de Murcia, número 18, 2006/2007, pp. 207-228: Murcia, España.
- Peña, Jaime y Durán Elba (2008).** La investigación cuantitativa: Procesamiento de los datos desde los instrumentos. Ediciones de la UPN-291: Tlaxcala.
- Rendón, Silvia (2017).** La escuela como centro de formación identitario de los futuros profesionistas. El caso de las profesiones en Chile. Documentos sobre la Personalidad Humana: Editorial Universitaria: Santiago de Chile.
- Rodríguez, José Luis (1989).** Trastorno de identidad, Factor común en alumnos de bachillerato. Tesis inédita de Maestría en Psicología Clínica: Universidad de las Américas-Puebla: Cholula, Puebla.

EL IMPACTO DE LA TUTORÍA EN EL C.R.E.N. DE CEDRAL, S.L.P.

Línea temática: 1. Modeos educativos de formación inicial docente.

Autores: Adriana Heriberta Ruíz Hernández, Alma Rocío Paredes Sánchez, Ma. Cristina Herrera Tovar. (Profesoras investigadoras de tiempo completo)

Institución: C.R.E.N. Profra. Amina Madera Lauterio, Cedral, S.L.P.

Correo electrónico: adrianaheriberta@gmail.com alma_2405@hotmail.com
criss_peke10@hotmail.com

Palabras clave: tutoría, tutor, tutorado, impacto, educación normal.

RESUMEN

En el C.R.E.N. profesora Amina Madera Lauterio, se han realizado acciones en conjunto para la implementación y fortalecimiento de la estrategia de apoyo entre ellas las tutorías a los estudiantes; para desarrollarla, ha sido necesario establecer propósitos institucionales que orientan el trabajo tutorial a desarrollar. El propósito del presente estudio fue conocer el impacto de la tutoría en la escuela normal con la intención de detectar posibles acciones de mejora. La población estudiada fue una muestra aleatoria de tutores y turados de la institución quienes contestaron un cuestionario sobre el servicio de tutoría y la percepción que tienen sobre ella, además se realizó la investigación documental para conocer como se ha desarrollado y que resultados se han obtenido, con la finalidad de determinar áreas de oportunidad, debilidades y amenazas del procedimiento que permitan tomar decisiones y mejorarlo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El Centro Regional de Educación Normal “Profra Amina Madera Lauterio” es una institución formadora de licenciados en educación primaria ubicada en el Municipio de Cedral, SLP y fundada en 1975, cuenta con docentes de diversa formación profesional en total 43 de los cuales 24 son mujeres y 19 hombres. La institución ha transitado por diversos planes de estudios. El plan 2012 surge con tres orientaciones curriculares, la primera el enfoque centrado en el aprendizaje, segundo el basado en competencias y flexibilidad tanto curricular como académica y administrativa; actualmente se encuentra vigente el plan 2018, que da continuidad al plan 2012 y que tiene como eje la formación en áreas como matemáticas, español, la práctica e inglés. Es con el plan 2012 que se incorpora de manera formal el programa de Tutoría en el C.R.EN de Cedral, San Luis Potosí, en donde la función de la tutoría es acompañar a los estudiantes en su proceso formativo evitando el fracaso o deserción escolar; concluyendo al término de su carrera. Por ello es necesario atender las competencias que favorecen el proceso de aprendizaje, para intervenir en aquellos elementos que estén perturbando el proceso del alumno. (DGESPE, 2012).

Estas ideas marcan el camino de la acción tutorial en las escuelas normales de México, pero aun con pocos referentes prácticos sobre los cuales guiarse, esta tarea se convierte aún más compleja, e implica que los docentes posean habilidades que según la ANUIES (2000) son la autenticidad del tutor, madurez emocional, buen carácter y sano sentido de la vida, comprensión de sí mismo, capacidad empática, inteligencia, cultura social, confianza inteligente en los demás, inquietud cultural, amplio interés y liderazgo.

En el marco anterior es necesario conocer a los alumnos tutorados del C.R.E.N. que son jóvenes mujeres y hombres de entre 17 y 22 años de edad la mayoría originarios del municipio de Matehuala y Cedral, S.L.P entre otros municipios de estados como Nuevo León.

En cuanto a los docentes tutores, son 27 que atienden a grupos de alumnos de tutorados repartidos en los ocho semestres, la mayoría de los tutorados atiende dos grupos en diferente semestre.

El trabajo tutorial en el C.R.E.N. de Cedral, inicio en el año 2010 se rige por los lineamientos estatales de tutoría (del estado de San Luis Potosí) el cual fue la base para establecer el procedimiento operativo de tutoría en el C.R.E.N., que indica el paso a pasos como desarrollarla y los recursos necesarios para su implementación, esto bajo la gestión del sistema de gestión de calidad ISO 9001:2008 y ahora ISO 9001:2015 que operan en la institución desde 2010.

El procedimiento operativo de tutoría permite valorar la acción tutorial semestre tras semestre, que en conjunto con una encuesta sobre el servicio de tutoría permiten medir el nivel de satisfacción de los alumnos y el porcentaje de proyectos e informes entregados, estos resultados se han mantenido a lo largo de los años dentro de los parámetros establecidos. Pero cabe señalar que se han identificado en las reuniones de tutores que ellos manifiestan que las tareas escolares son múltiples y no tienen tiempo para atender la tutoría. Lo cual nos hace saber que pese a que las encuestas de satisfacción del cliente están dentro de parámetros aceptables, es necesario conocer a profundidad y a mayor detalle, cuales ha sido el impacto de la acción tutorial a la fecha, para posteriormente proponer acciones de mejora.

Por tanto fue necesario iniciar con la valoración de la tutoría en el C.R.E.N. de Cedral, tomando en cuenta no solo los datos cuantitativos que arroja el sistema de gestión de calidad, sino también las apreciaciones cualitativas que los agentes que participan en este pueden aportar.

Pregunta de investigación: **¿“cuál ha sido el impacto del programa de tutoría en el C.R.E.N. de Cedral, S.L.P.”**

Se integran como propósitos:

1. Conocer de qué manera se ha desarrollado la tutoría en el C.R.E.N. de Cedral.
2. Conocer la percepción de los tutorados y tutores con respecto al desarrollo de la tutoría en la institución.
3. Identificar cual ha sido el impacto de la tutoría en el C.R.E.N.
4. Proponer acciones para mejorar el proceso tutorial.

MARCO TEÓRICO

Para Pablo Latapí (2011:4)... **“La tutoría es una modalidad de instrucción en la que un maestro (tutor) proporciona información personalizada a un grupo reducido. Generalmente se adopta como medida emergente o complementaria para estudiantes con dificultades para seguir los cursos convencionales”**. Este mismo enfoque que se traslada desde el ámbito universitario lo aplica desde el año 2010 el Plan de Estudios para la formación de Maestros de Educación Primaria, que establece como estrategia la tutoría, entendiéndose esta como la necesidad de apoyar el proceso formativo del estudiante ofreciéndole alternativas para mejorar sus experiencias educativas y resolver los problemas que se le presenten como bajo rendimiento académico entre otros.

Entonces, ante la necesidad de implementar esta nueva estrategia, se formó la comisión estatal de tutoría (en San Luis Potosí), conformada por el responsable de tutoría de cada escuela normal, quienes sumaron esfuerzos para construir los lineamientos generales para la operatividad

del programa estatal de tutoría, en las instituciones de educación superior dependientes del departamento de educación normal del estado de San Luis Potosí.

Establecidos los lineamientos y guía de tutoría; el siguiente paso fue la construcción de un Plan de acción tutorial (PAT) y un programa institucional de tutoría (PIT). En el primero se establece paso a paso las acciones a implementar cada escuela normal para integrar el proceso de tutoría por etapas; por ejemplo la sensibilización del tutor, la asignación y selección de estos, el diagnóstico de los alumnos, y la implementación de actividades de tutoría. En el segundo se plantean las funciones del tutor, las modalidades de tutoría, sus propósitos por grado.

Según los lineamientos estatales de tutoría (2018). **“ El docente tutor es todo profesor que interviene en el desarrollo integral de los alumnos, para orientar, asesorar y acompañar al estudiante dentro de su proceso de crecimiento académico y personal; asume una función de guía, planteando retos y exigencias que conduzcan al estudiantado a lograr niveles superiores de independencia, en su formación como persona y como profesional, mediante un proceso de interacción social” (p.p. 7)**

La tutoría puede llevarse a cabo en varias modalidades, grupal, individual, a distancia y la especializada se sugiere la atención individual porque favorece una mejor comprensión de los problemas que enfrenta el estudiante, en lo que se refiere a su adaptación al ambiente de la Escuela Normal, a las condiciones individuales para su desempeño aceptable durante su formación y para el logro de los objetivos académicos que le permitirá enfrentar los compromisos de su futura profesión. Cabe señalar que la tutoría no intenta suplantar a la docencia sino que más bien la viene a complementar y a enriquecer como una forma de atención centrada en el estudiante.

El propósito de la tutoría en el C.R.E.N es... **“Fortalecer los modelos centrados del aprendizaje del Plan de Estudios mediante la implementación de la tutoría como estrategia de apoyo para apoyar el proceso formativo del estudiante normalista, favoreciendo su nivel académico, su desarrollo personal; como alternativa para mejorar sus experiencias educativas y resolver las situaciones problemáticas que se le presenten en un proceso de acompañamiento durante su formación profesional.” (PAT 2021. pág.7)**

En ese sentido el docente tutor realiza una tarea muy humana al tratar de observar el desempeño del alumno, de escucharlo, orientarlo y apoyarlo académicamente en los momentos y en su caso canalizar al alumno en caso de ser necesario. Ante esto el tutor debe estar preparado y según la experiencia de Castaño y Blanco (2012) en el tema de las tutorías en la educación universitaria en España los futuros tutores deberán tener desarrolladas numerosas competencias, pero entre las que consideran prioritarias están las siguientes: Comunicación eficaz, escucha activa, manejo de conflictos, participación y trabajo en equipo, planificación del tiempo.

METODOLOGÍA

La presente investigación es un estudio cualitativo, con un enfoque interpretativo- explicativo. Se utilizan **Técnicas de recolección de información como el cuestionario**, el cual recabo la percepción de tutores y tutorados sobre el proceso tutorial del C.R.E.N. para ello se seleccionó una muestra aleatoria simple.

Otra técnica implementada fue la investigación documental: para conocer investigaciones sobre la temática de estudio, además de documentar y conocer como se desarrolla de la tutoría en la escuela normal. Una última fase de este estudio consistió en analizar la información recabada, los cuestionarios, con la finalidad de contrastar la información, interpretar los resultados y explicar cuál ha sido el impacto de la tutoría en el C.R.E.N de Cd. Juárez.

RESULTADOS

Primeramente se procedió al cumplimiento del primer y segundo objetivo que van de la mano, ya que se pretendía dar a conocer como se ha desarrollado la tutoría en la normal

y los resultados obtenidos, esto a través del análisis del procedimiento operativo y de los indicadores de resultados obtenidos semestralmente, para posteriormente contrastarlos con las percepciones que tienen sobre el desarrollo de la tutoría tanto tutores como tutorados, finalmente hacer conjeturas e identificar las debilidades y áreas de oportunidad en este proceso que permitieran determinar el impacto de la acción tutorial, con lo cual en el futuro se favorece la toma de decisiones para la mejora de ese procedimiento.

Para lo anterior en la página de la escuela www.crenamina.edu.mx específicamente en el módulo de certificación ISO 9001:2008; se encontró toda la documentación, sustento legal, diagramas, procedimientos que especifican claramente cómo se debe de desarrollar la tutoría, además de los instrumentos y formatos que se requieren, algo que facilitó el análisis fue el acceso a la información que el investigador tiene como responsable de la oficina de tutoría, además de la capacitación recibida sobre el proceso a través del anterior responsable.

Para lo que se refiere a conocer la percepción de los tutorados con respecto al desarrollo de la tutoría en la institución, se aplicaron dos instrumentos, el primero una encuesta en línea para tutores y el segundo una encuesta a tutorados para medir su satisfacción respecto al servicio brindado, además que también se realizó el análisis de las actas de reuniones de tutores que permitiendo confrontar la información. Entonces del análisis de información surge lo siguiente:

Objetivo 1: Cómo se ha desarrollado la tutoría en el C.R.E.N. de Cedral.

Desde el ciclo escolar 2010-2011 se brinda atención individual y grupal con el propósito de apoyar el proceso formativo del estudiante normalista. La acción tutorial se ha desarrollado en primero y segundo semestre de manera presencial, para los siguientes semestres se ha hecho también presencial y en línea, pero sin horario establecido dentro de la jornada escolar. Esta inclusión de la tutoría en la vida escolar ha sido apoyada por los procesos de calidad que exige la norma ISO 9001: 2008, lo cual ha permitido organizar las actividades de la oficina de tutoría en un procedimiento que permite hacer mediciones.”..

Esto una actividad compleja, si le sumamos que en su mayoría representan actividades extra clase y la atención de otros comisiones asignadas a los tutores, surgen los conflictos que se presentan en la implementación de la tutoría, así lo afirma Lucarelli (2000) quién hace mención de condiciones obstaculizadoras de la tutoría como un presupuesto insuficiente, excesivo volumen de trabajo demandado, infraestructura deficiente, desentendimiento entre los miembros de la conducción, condiciones diversas que desdibujan el rol, horarios y mala distribución del tiempo, etc.

Por tanto se requiere compromiso tal como lo dicen las ideas de Braurdi (2000) quien habla de la tutoría como un trabajo individual en el sentido de responsabilidad y compromiso de cada profesor con sus tutelados y, sobre todo en términos académicos, específicamente en la apropiación, adquisición y dominio de las competencias, hábitos, actitudes, valores que orienten o reorienten para llegar analizar, comprender, sistematizar.

Se trabaja a nivel estado con una guía estatal de tutoría que contiene orientaciones metodológicas que responden y precisan la implementación de la tutoría, (aunque se debe mencionar que solo la de primer año está completa), estas contienen el cómo y con qué se deben abordar las acciones en las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes, muchos de los formatos han sido una recopilación de las mismas instituciones del trabajo que han realizado con los tutores y tutorados. Estas guías aunadas al procedimiento de tutoría del sistema gestión de calidad han permitido generar proyectos semestrales de acción tutorial, asignar tutores y tutorados y definir las actividades a desarrollar, además de los mecanismos de evaluación.

Como ya se mencionó antes cada semestre se hace la medición de indicadores de procedimiento operativo de tutoría y los resultados se observan en **la figura 1** donde se puede ver que los porcentajes tanto de la entrega de informes como de proyectos de tutoría se encuentran dentro de la meta establecida en el SGC. y no ha se ha requerido de ninguna acción correctiva al respecto en los años que se lleva operando el programa


 CENTRO REGIONAL DE EDUCACIÓN NORMAL "PROFRA. AMINA MADERA LAUTERIO" Nombre del Documento: Seguimiento de indicadores		Código: N/A Rev: N/A Página: 1 de 1			
Área: DOCENCIA / TUTORIA PROCEDIMIENTO: Procedimiento Operativo de Tutoría Frecuencia de medición: Semestral		CICLO ESCOLAR 2014-2015 2015-2016 2016-2017 2017-2018 2018-2019 2019-2020 2020-2021 2021-2022			
Indicador	Periodo	Límite de control	Meta	Real	AC / AP Relacionada
ENTREGA DE PROYECTO SEM. IMPAR	2014-2015	90%	80%	100%	N/A
ENTREGA DE INFORME SEM. IMPAR	2014-2015	90%	80%	100%	N/A
ENTREGA DE PROYECTO SEM. PAR	2014-2015	90%	80%	100%	N/A
ENTREGA DE INFORME SEM. PAR	2014-2015	90%	80%	100%	N/A
ENTREGA DE PROYECTO SEM. IMPAR	2015-2016	90%	80%	100%	N/A
ENTREGA DE INFORME SEM. IMPAR	2015-2016	90%	80%	93%	N/A
ENTREGA DE PROYECTO SEM. PAR	2015-2016	90%	80%	100%	N/A
ENTREGA DE INFORME SEM. PAR	2015-2016	90%	80%	84%	N/A
ENTREGA DE PROYECTO SEM. IMPAR	2016-2017	90%	80%	100%	N/A
ENTREGA DE INFORME SEM. IMPAR	2016-2017	90%	80%	81%	N/A
ENTREGA DE PROYECTO SEM. PAR	2016-2017	90%	80%	100%	N/A
ENTREGA DE INFORME SEM. PAR	2016-2017	90%	80%	83%	N/A
ENTREGA DE PROYECTO SEM. IMPAR	2017-2018	90%	80%	100%	N/A
ENTREGA DE INFORME SEM. IMPAR	2017-2018	90%	80%	83%	N/A
ENTREGA DE PROYECTO SEM. PAR	2017-2018	90%	80%	100%	N/A
ENTREGA DE INFORME SEM. PAR	2017-2018	90%	80%	92%	N/A
ENTREGA DE PROYECTO SEM. IMPAR	2018-2019	90%	80%	100%	N/A
ENTREGA DE INFORME SEM. IMPAR	2018-2019	90%	80%	92%	N/A
ENTREGA DE PROYECTO SEM. PAR	2018-2019	90%	80%	73%	N/A
ENTREGA DE INFORME SEM. PAR	2018-2019	90%	80%	90%	N/A
ENTREGA DE PROYECTO SEM. IMPAR	2019-2020	90%	80%	81%	N/A
ENTREGA DE INFORME SEM. IMPAR	2019-2020	90%	80%	89%	N/A
ENTREGA DE PROYECTO SEM. PAR	2019-2020	90%	80%	79%	AC
ENTREGA DE INFORME SEM. PAR	2019-2020	90%	80%	69%	AC
ENTREGA DE PROYECTO SEM. IMPAR	2020-2021	90%	85%	85%	N/A
ENTREGA DE INFORME SEM. IMPAR	2020-2021	90%	85%	84%	N/A
ENTREGA DE PROYECTO SEM. PAR	2020-2021	90%	85%	96%	N/A
ENTREGA DE INFORME SEM. PAR	2020-2021	90%	85%	94%	N/A
ENTREGA DE PROYECTO SEM. IMPAR	2021-2022	90%	85%	100%	N/A
CUMPLIMIENTO DE PROYECTO OFICIAL	2021-2022	90%	85%	96%	N/A
ENTREGA DE INFORME SEM. IMPAR	2021-2022	90%	85%	94%	N/A
ENTREGA DE PROYECTO SEM. PAR	2021-2022	90%	85%	100%	N/A
CUMPLIMIENTO DE PROYECTO OFICIAL	2021-2022	90%	85%	93%	N/A
ENTREGA DE INFORME SEM. PAR	2021-2022	90%	85%	94%	N/A
MEDICIÓN GENERAL DEL INDICADOR				92%	

Figura 1: Seguimiento de indicadores de Tutoría.

Objetivo 2. Conocer la percepción de los tutorados y tutores con respecto al desarrollo de la tutoría en la institución

Como parte de la medición de indicadores se encuentra también la encuesta de satisfacción del servicio en este caso de tutoría, que se aplica semestralmente a una muestra representativa de tutorados, en donde se evalúa el desempeño del servicio y la importancia que en este caso sobre su formación, los resultados muestran en todos los semestres transcurridos hasta julio de 2022 (fecha de corte para el diagnóstico) que los tutorados están satisfechos con el servicio mostrando valores entre 3.5 y 4 puntos en una escala donde 5 es el nivel máximo de satisfacción, como ejemplo en la **figura 2**. se puede ver que los rangos según el sistema de gestión de calidad son normales puesto que cuando están en un rango por debajo de los tres puntos es necesaria una acción correctiva. Entonces, retomando los resultados de la medición de indicadores se puede decir que el procedimiento de tutoría ha operado conforme lo establecido en el estándar de calidad que es una meta del 85% y que no necesita ajustes.

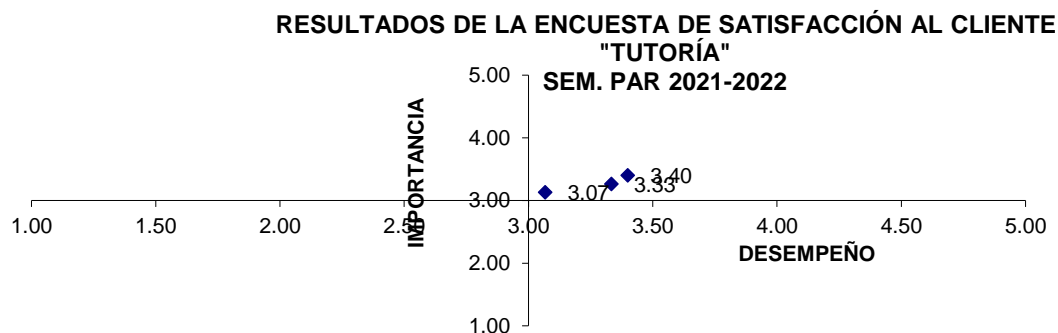


Figura 2: Resultados de Encuesta de Satisfacción del Cliente

Es necesario mencionar que entre las preguntas en escala likert que se hacen a los alumnos se encuentra una que es abierta la cual no se toma en cuenta dentro de los resultados y en la que una respuesta frecuente fue: “me gustaría que las tutorías fueran más dinámicas, con más juegos y menos trabajos”.

Estimado usuario es importante para la institución conocer su grado de satisfacción de los servicios que se prestan para favorecer su proceso de enseñanza aprendizaje. Evalúe los siguientes aspectos asignando una calificación marcando con una X la casilla que considere.

DESEMPEÑO

- El programa de tutoría apoya mi formación docente

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5
Totálmente en DESACUERDO	Parcialmente en DESACUERDO	INDIFERENTE	Parcialmente de ACUERDO	Total de ACUERDO
- El programa de tutoría responde a las necesidades de los tutorados.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5
Totálmente en DESACUERDO	Parcialmente en DESACUERDO	INDIFERENTE	Parcialmente de ACUERDO	Total de ACUERDO
- Los tutores del CREN se esfuerzan en atender mis necesidades y ofrecerme alternativas

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5
Totálmente en DESACUERDO	Parcialmente en DESACUERDO	INDIFERENTE	Parcialmente de ACUERDO	Total de ACUERDO

IMPORTANCIA

- El CREN me proporciona los servicios que solicito

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5
No IMPORTA	Poco IMPORTANTE	INDIFERENTE	IMPORTANTE	Lo más IMPORTANTE
- El CREN me entrega los resultados en la fecha prometida

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5
No IMPORTA	Poco IMPORTANTE	INDIFERENTE	IMPORTANTE	Lo más IMPORTANTE
- El personal del CREN se esfuerza en atender mis necesidades y ofrecerme alternativas

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5
No IMPORTA	Poco IMPORTANTE	INDIFERENTE	IMPORTANTE	Lo más IMPORTANTE

Consigne en este espacio sugerencias o mejoras que desee para el servicio que se le brinda.

Figura 3: Encuesta de Satisfacción del servicio de Tutoría.

Ahora toca el turno de presentar los resultados de otros instrumentos aplicados. En el caso del análisis de las actas de la reuniones de tutoría, estas permiten identificar las fortalezas y debilidades del proceso tutorial durante el semestre gracias a las aportaciones de los tutores, de ahí se rescató información importante; como que existen necesidades que se deben atender, como la organización del horario de Tutoría para que esta se desarrolle de manera presencial y no en línea, puesto que solamente un 10 % de tutores la han trabajado, mencionando que no hay tiempo para hacer entrevistas y mucho menos para revisar y organizar el trabajo que se les solicita a los tutorados en línea, puesto que la carga de trabajo es mucha, y los tutores como alumnos lo ven como una carga más.

Las anteriores ideas también se sustentan en los resultados de una encuesta en línea que se aplicó a los tutores, este instrumento tiene en total 5 preguntas abiertas permitieron rescatar la percepción de los tutores sobre el proceso de tutoría, de la cual algunas respuestas recurrentes son:

1. Desde su postura como formador de docentes, cuál es su opinión respecto a que se brinde un acompañamiento durante el proceso formativo de todo el alumnado.
 - Es una tarea más que viene a dificultar el proceso administrativo del profesor, pero en cuanto a la atención para el estudiante considero que la medida es noble y tiene buenas intenciones.
 - Es buena sin embargo es necesario estar en permanente capacitación, pues no somos especialistas en tutoría.

2. ¿Qué aspectos (institucionales, laborales, personales, etc.) considera que pudiesen contribuir para que como Tutor desempeñe con éxito su función, sin detrimento de sus otras responsabilidades como docente de educación superior?

- Acomodar de mejor manera los horarios, puesto que ahora con tantas cosas que hacer los alumnos de primer semestre por ejemplo todos los días están saliendo a las 5 de la tarde cumpliendo jornadas de 9 horas frente a grupo.
- Que se asigne un tiempo dentro del horario de clase para las actividades de tutoría de los alumnos de 2°, 3°, y 4° grado.

3. ¿Qué elementos considera deberían contemplarse para que la tutoría satisfaga las necesidades y expectativas de la población estudiantil?

- Hacer solo detección de casos especiales y canalizar lo más pronto posible a instituciones que realmente apoyen o se dediquen profesionalmente a atender casos extremos focalizados
- Estar comprometidos con los estudiantes en todo momento de su formación.

Después del análisis de las respuestas de la encuesta y tomando en cuenta las respuestas más frecuentes, se logró identificar un conjunto de necesidades para atender como:

- I. Destinar un horario y espacio dentro de la jornada laboral para la acción tutorial.
- II. Para la tutoría de 2°, 3°, y 4° año sugieren que se otorgue un horario dentro de la jornada laboral o bien que esta se otorgue solo a alumnos con casos especiales.
- III. Capacitar a los tutores para desarrollo de la tutoría.

DISCUSIÓN

Al mostrar los resultados obtenidos, toca reflexionar sobre el cumplimiento ellos e identificar las debilidades y áreas de oportunidad para determinar cómo ha impactado la tutoría en el C.R.E.N de Cedral. En ese sentido se presenta el siguiente cuadro FODA de la acción tutorial

<p>FORTALEZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Respaldo institucional, un plan de acción tutorial. -Un procedimiento de Tutoría bajo la norma ISO 9001-2015. -Tutoría presencial para primer año. -Actividades como talleres y conferencias para tutorados. 	<p>OPORTUNIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mejorar el procedimiento haciendo gestión ante las autoridades de la institución. -Solicitar apoyos de capacitación en los programas de presupuesto institucional. -Mejorar las guías de tutoría con actividades lúdicas
<p>DEBILIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> -Falta capacitación para los tutores -No hay horario establecido para la acción tutorial en 2°, 3° y 4° año. -No existe una guía completa para la acción tutorial de 2°, 3° y 4° año. 	<p>AMENAZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Falta de compromiso de los tutores y tutorados.

Entonces ante el análisis anterior surgen varios cuestionamientos: ¿Cómo atender las necesidades detectadas?, ¿Cómo lograr que se cumpla el propósito de la Tutoría y no solo los indicadores del procedimiento operativo?. Para esto se deben analizar los principales problemáticas y detectar la más viable de resolverse, esto mediante un diagrama que se presenta a continuación.

ANÁLISIS DE LAS CAUSAS.	
Problemas	Causas

<ol style="list-style-type: none"> 1. Los tutores manifiestan que les falta capacitación sobre tutoría 2. Establecer un horario para desarrollar la acción tutorial en 2°, 3° y 4° año. 3. Ajustar la acción tutorial a las sesiones otorgadas por el área de docencia para 2°, 3° y 4° año. 4. Los alumnos de 3°, 4° y 8° mencionan que solo ven a sus tutores al final de ciclo. 5. Solo existe guía de trabajo completa para 1er. año. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se han desarrollado con expertos externos talleres breves para la acción tutorial, pero los tutores siguen manifestado falta de capacitación en este ámbito. - Los horarios tanto docentes como de los alumnos no pueden ajustarse para asignar al menos una sesión de tutoría semanal, puesto que implica que la jornada se prolongue hasta las 5 de la tarde o más debido a que tienen actividades extraescolares como los clubes agregándole que muchos tienen que viajar hasta la ciudad de Matehuala, S.L.P. en donde viven. Además los alumnos de 4 grado la mayor parte del tiempo están en sus prácticas en la escuelas primaria, y con su trabajo de titulación. - La guía de trabajo para 2° 3° y 4° grado solo contiene los temas de trabajo pero hace falta la el referente de cómo trabajarlos y aplicar actividades.
--	--

Atendiendo la información del cuadro anterior se puede destacar la existencia de 5 problemáticas en el proceso tutorial del C.R.E.N. de Cedral, de las cuales la problemática 2, 3, 4 pueden solventarse con la gestión debida desde la oficina de tutoría y la última depende de la comisión estatal de tutoría quién produce estas normas que guían la tutoría en las escuelas normales del estado y que a la fecha se trabaja para actualizar lineamientos y guías conforme a los contextos de las escuelas normales y es necesario proponer actividades motivantes e innovadoras, por tanto la problemática a resolver mediante esta investigación es la formación de docentes en competencias para la tutoría, de tal manera que esta se favorezca en la institución y por añadidura contribuya al logro de los propósitos institucionales.

En ese sentido, la acción uno; capacitar a los tutores, surge como acción prioritaria para la mejora de la Tutoría en el CREN de Cedral y se puede decir a la manera de conclusión que la tutoría ha impactado de manera favorable en la institución, pero es necesario realizar los ajustes pertinentes para que esta pueda mejorar.

REFERENCIAS

ANUIES (2000b). Programas Institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior, México, ANUIES.

- Braudí, L. (2000). El tutor: procesos de tutela entre alumnos. Barcelona, España: Paidós.
- Buisán y Marín (2001), Cómo realizar un Diagnóstico Pedagógico. México: Alfa Omega
- Castaño, E., Blanco, A. y Asensio, E. (2012). Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. REDU - Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado a Competencias docentes en la Educación Superior. 10 (2), pp. 193-210. Recuperado el (5 de julio 2020) en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Cruz, G. Chehaybar, E. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. Revista de educación superior vol. 40, no. 157, Mexico. Recuperado el 25 de enero de 2019 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000100009
- De la Cruz. F. G. / Abreu, H. F. (2015), Competencias Docentes Para La Tutoría En Educación Superior, Memoria congreso XI COMIE Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 7 de julio de 2020 de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0438.pdf
- DEGESPE. (2012). Plan de estudios 2012. Recuperado de <https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma>
- Fernández, P. (1998). La función tutorial. Madrid, España: Castalla.
- Hernández, R. (2010), Metodología de la investigación, México, Mc Graw Hill, 5 ed.
- Latapí, P. (2011). “La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad”. Revista electrónica ANUIES. México. Recuperado el 20 de enero de 2015 de http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista68_S1A1ES.pdf
- Lineamientos Generales para la Operatividad del Programa Estatal de Tutoría en las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes (IFAD) en el estado de San Luis Potosí (2018)
- Organisation Internationale de Normalisation. (2008). Norma ISO 9001:2008. Recuperado de <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9001:ed-4:v2:es:fig:1>
- PINEDA, Beatriz; DE ALVARADO, Eva Luz; DE CANALES, Francisca 1994 Metodología de la investigación, manual para el desarrollo de personal de salud, Segunda edición. Organización Panamericana de la Salud. Washington.

RETOS ACTUALES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN LA ENSOG DESDE LAS DEMANDAS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Enrique Herrera Rendón

Armida Liliana Patrón Reyes

Pedro Chagoyán García

Doctorados

Profesores investigadores

e.herrerarendon@ensog.edu.mx

armidalilianapatronreyes@ensog.edu.mx

p.chagoyangarcia@ensog.edu.mx

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

•Reportes parciales o finales de investigación

Línea temática: 1. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

RESUMEN

Ante las recientes reformas educativas y formas de organización de la educación básica además del avance de enfoques pedagógicos y administrativos integrados al quehacer docente, los egresados del plan 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria, plantean demandas en el conocimiento y capacidades docentes que ellos requieren sobre capacitación, actualización y profesionalización para desempeñar adecuadamente las tareas y funciones que se le encomiendan tanto en la docencia, como en funciones directivas, encargadas(os) de dirección, supervisores(as) y jefes de sector.

En el proyecto estratégico de seguimiento de egresados de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, se llevan cabo, encuentros de egresados anuales, en donde los docentes en servicio, plantean necesidades muy diversas para atender a la educación básica, unas son continuas y se presentan otras nuevas, y que en el momento de la formación docente recibida no se contemplaba. Ahora es una demanda integrada a sus funciones profesionales, al igual que los primeros egresados del plan 2018 de las Licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje en educación Secundaria, para lo cual la ENSOG ha integrado un equipo de diseño para atender las demandas profesionales del nuevo plan 2022 de formación docente.

Palabras clave: Retos actuales, demandas de educación básica, egresados, formación inicial docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación es un proceso cambiante y dinámico en el que surgen enfoques emergentes debido a globalización del conocimiento, derivado del proceso de pandemia por COVID-19, por las políticas

educativas nacionales e internacionales y que impactan en los procesos educativos con indicadores de cumplimiento por organismos nacionales e internacionales.

Estas nuevas formas de concebir la educación se insertan en los procesos institucionales con nuevos programas y proyectos detectados a través de seis estudios de seguimiento de egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria realizados en la ENSOG antes y durante la pandemia.

La educación hoy en día tiene un papel clave en la sociedad, pues se sabe que la economía de un país depende del conocimiento, por ello la importancia de exigir una educación de calidad para los ciudadanos. Pero la concepción de lo que implica educar ha cambiado y la forma de ejercerse también, se han dejado atrás los estereotipos de la educación tradicional. Debido a ello, es necesario que las instituciones educativas implementen nuevas estrategias para favorecer ambientes de aprendizaje óptimos, donde los alumnos tengan la posibilidad de desarrollar las competencias que se les exigen (Florez, et al 2017 p. 39).

Por otro lado, ante la reciente Reforma de Planes y Programas de Estudio se plantean nuevas capacidades y saberes que los docentes deben atender para el logro de los propósitos educativos y perfil de egreso, entre los que encontramos:

- Pensamiento crítico
- Interculturalidad
- Igualdad de género
- Inclusión
- Vida saludable
- Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura
- Artes y experiencias estéticas. (SEP, 2022 pp 91-121)

Su integración y concientización depende de la formación de los docentes que la llevarán a cabo, quienes se encuentran ya laborando en el sistema educativo, y frente a dos planes, el 2018 y 2023, a los que tendrán que ir haciendo las adecuaciones y los énfasis necesarios.

Los Encuentros de Egresados en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato arrojan información valiosa para las adecuaciones en la formación inicial en las Escuelas Normales, además de los retos para la atención de egresados acordes a las exigencias del Sistema Educativo Nacional y para la proyección de nueva oferta educativa para cumplir con la función social que tiene la formación del magisterio guanajuatense en los aspectos de formación inicial, actualización y superación profesional. (Herrera, Patrón y Chagoyán, 2020, pp 87-88).

MARCO TEÓRICO

Actualmente la docencia está inmersa en una sociedad de la información que le exige una función que va más allá del desempeño convencional de sus acciones: ha de involucrarse con el aprendizaje de manera permanente Pérez (2000), refiere al docente como agente de cambio sumergido en la complejidad de una sociedad que le demanda cada vez más el desarrollo de una nueva visión de profesionalidad.

Una condición de la docencia proyecta la necesidad y tendencia a seguir aprendiendo saberes y desarrollando capacidades personales y docentes que abran más su visión y desempeños, llevando a que se involucren los docentes en la incorporación de nuevos paradigmas a través de procesos de actualización y profesionalización. Gimeno (1997 en Coronado, 2009, p. 19)) manifiesta:

Las destrezas profesionales son respuestas seguramente originales, pero inevitablemente adaptativas a contextos preestablecidos. Las competencias docentes que se adquieren en la formación de los profesores está muy ligado al contexto de trabajo en el que las ejercen. Y las destrezas más propiamente profesionalizantes se interrelacionan con otras que exige la institucionalización de este trabajo. La función didáctica de los docentes no puede estudiarse como si se ejerciese en el aire, sin comprender que es una actividad que desarrolla un puesto de trabajo socialmente determinado.

En la actualidad al igual que otros procesos es cambiante y que se tiene que adaptar al avance de enfoques sociales, tecnológicos y psicopedagógicos, por lo que conociendo sus problemáticas y retos en sus desempeños a través del seguimiento al egreso se podrá contribuir a su actualización y profesionalización acorde a las demandas del sector donde labora.

En la reciente publicación “El mundo del trabajo: estudiantes, egresados y empleadores desde la perspectiva de género, Lozano (2021), rector de la Unidad Azcapotzalco, México; destacó la relevancia de que especialistas reflexionen de manera permanente en torno a la trayectoria de alumnos y egresados, así como en las necesidades de los empleadores desde una perspectiva del desarrollo en la atención de los problemas nacionales.

METODOLOGÍA

Para la exploración de las necesidades y líneas que demanda la educación básica en el nivel secundaria a los egresados de la ENSOG en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria, plan 1999 en sus diferentes especialidades recientemente finalizado, a través del paradigma interpretativo y la investigación educativa exploratoria, enfocada en descubrir el sentir de 48 egresados, se aplicó una encuesta con un cuestionario abierto virtual del que se desprenden en su

análisis, 3 indicadores importantes: las problemáticas que enfrenta la labor docente en donde se desempeñan los egresados, los saberes, conocimientos que le demanda la profesión docente y que no tuvieron formación en sus estudios iniciales docentes y los retos que ahora demanda la profesión docente a través de nuevas competencias, saberes y funciones.

Con las respuestas se realiza el análisis y se categorizan e interpretan, para posteriormente con sus resultados, entregados por el área de investigación educativa, se constituyen líneas de atención en colegiado con la alta dirección de la ENSOG para su implementación a través de las áreas de docencia, posgrado y coordinaciones de la licenciaturas en biología, español, inglés, matemáticas y telesecundaria, diseñando estrategias (curso de actualización, diseño de cursos complementarios y optativos, construcción de nueva oferta educativa, como se está haciendo actualmente a nivel nacional) e integrando ideas en la reciente reforma curricular de planes y programas de estudios.

RESULTADOS

En la exploración de los problemas a los que se enfrentan en la labor docente antes de la pandemia y durante la pandemia de COVID-19 se encuentra la siguiente relación.

PROBLEMÁTICA	No. De opiniones	Proporción (%)
Familias disfuncionales	15	18.75
Ausentismo y carencia de presencia de los alumnos.	43	53.75
Apatía a los estudios	10	12.5
Deserción y repetición	2	2.5
Falta de apoyo de padres	3	3.75
Sobrecarga de trabajo administrativo.	5	6.25
Escuelas muy lejanas	2	2.5

Tabla 1. Problemáticas que se enfrentan en la labor docente. Fuente: Herrera, Patrón y Chagoyán. Informe 6º Encuentro Egresados ENSOG 2021

Observando que durante el trabajo en línea destacan, la ausencia virtual constante de los alumnos, inasistencia o cámaras apagadas sin participación alguna en las sesiones, más de la mitad de la población de egresados lo manifiestan llevando a no cumplir con planes y programas, rezago en aprendizajes y competencias. Otra problemática significativa se deriva no solo de la pandemia sino un fenómeno común, ausencia de acompañamiento familiar, dejando a los jóvenes en medio de situaciones de desventaja en interacción familiar, apoyos afectivos, de autoestima y económicos para continuar con sus estudios.

NUEVAS DEMANDAS QUE TE EXIGE EL SISTEMA DE EDUCACIÓN BÁSICA EN TU LABOR EDUCATIVA

Demanda	No. De opiniones	Proporción (%)
Enfoques de educación inclusiva	52	65.0
Manejo de protocolos de actuación y sana convivencia.	2	2.5
Conocimiento e protocolos de salud comunitaria para COVID-19	19	23.75
Manejo de TIC, TAC, TEP	2	2.5
Diseño e implementación de planeación argumentada.	1	1.25
Elaboración de adecuaciones y ajustes razonables.	1	1.25
Manejo de herramientas para la gestión escolar.	3	3.75

Cuadro 2.

Nuevas demandas de educación básica (secundaria). Fuente: Herrera, Patrón y Chagoyán. Informe 6º Encuentro Egresados ENSOG, 2021.

Al preguntar sobre cuáles son las demandas para el desempeño adecuado que exige el sistema educativo los egresados consideran que es urgente conocer más sobre los enfoques de educación inclusiva, al ser una necesidad que se atiende en educación regular con la integración de alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación, realizar ajustes razonables y adecuaciones acordes a la condición de los alumnos, el 65% de los egresados resaltan esta necesidad, ya que en el plan de estudios de la LES 1999 no se integran asignaturas que aborden esta situación, hay que recordar que el enfoque de la educación inclusiva inicio su presencia después del 2004 cuando se implementa la licenciatura en educación especial y ahora la licenciatura en inclusión en el 2018.

Una demanda actual ante el eminente regreso a clases presenciales después de la pandemia por COVID-19 y ante la carencia de una política educativa y estrategias de aplicación, es el conocimiento de protocolos de salud comunitaria para evitar contagios en las escuelas y quien proporcionará los insumos para filtros de seguridad y garantizar una escuela libre de contagios, esta necesidad fue manifestada por el 23.75% de los egresados.

Si sumamos las necesidades planteadas con la nueva visión de planes y programas de estudio que demandan el diseño y desarrollo de las siguientes estrategias:

- Estrategia nacional para la enseñanza de lenguas y culturas indígenas y afro mexicanas
- Estrategia nacional de educación inclusiva
- Estrategia nacional para la educación multigrado
- Estrategia nacional para la atención a niñas, niños y adolescentes en situaciones de migración, interna y externa

- Estrategia nacional para fortalecer a las escuelas como parte del tejido comunitario en contextos urbanos
- Estrategia nacional con perspectiva de género para mantener a las escuelas libres de violencia y acoso
- Estrategia nacional de lectura. (SEP, 2022)

La Educación en los últimos 20 años ha cambiado debido a los avances de enfoques políticos, económicos y tecnológicos y de la salud, lo que ha llevado a que el magisterio busque alternativas para atender las exigencias de su labor docente, la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato como institución formadora de profesionales de la educación tiene como misión contribuir a actualizar en los enfoques emergentes para que la educación que se ofrezca sea actual, pertinente y vigente a las problemáticas y retos.

Temáticas cursos de actualización y diplomados de interés para egresados.

Dentro de la actualización continua los egresados de la LES 1999 demandan a la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato existen al menos ocho líneas derivadas de las actividades diarias, enfoques emergentes dentro de la política educativa, la atención a jóvenes, procesos educativos, procesos administrativos y demandas en educación básica derivados de reformas a planes y programas de estudio como de la pandemia por COVID-19, entre los que se encuentran:

1. Gestión escolar
2. Inclusión educativa
3. Competencias directivas
4. Fortalecimiento a la labor docente
5. Investigación e innovación educativa
6. Planes y programas de estudio de educación básica (Enfoques, contenidos, criterios de evaluación)
7. Educación socioemocional
8. Uso de las Tics.

Estas líneas muestran las necesidades de los docentes por contar con niveles de pertinencia y relevancia en la labor educativa y así contribuir al cumplimiento de las actividades educativas, perfiles de egreso de educación básica y a la calidad de la formación.

Las exigencias que demanda la labor docente son variadas y dependen de la organización de las escuelas, del modelo educativo vigente, de los planes y programas de estudio, de las funciones emergentes de la docencia entre las que encontramos del manejo de aspectos administrativos, de la gestión, planeación y evaluación, otras exigencias en la atención a personas con barreras de aprendizaje con discapacidad o sin discapacidad, la elaboración de materiales didácticos, la atención a normatividades para la convivencia y la generación de ambientes de aprendizaje (Herrera, Patrón y Chagoyán, Los Encuentros de Egresados, directriz para los programas de formación docente del plan 2018, 2020, p. 111).

Tema General	Temas de interés específicos
Gestión escolar.	Manejo del enfoque de gestión escolar. Instrumentación de protocolos de actuación (salud, convivencia escolar y libre de violencia). Metodología para la mejora continua.
Inclusión Educativa	Atención a alumnos con necesidades educativas especiales. Aplicación de enfoque de inclusión educativa Atención a estudiantes con discapacidad y barreras de aprendizaje. Diseño de ajustes razonables Lengua de señas.
Funciones directivas	Administración escolar. Aplicación de reformas educativas.
Fortalecimiento docente	Diseño de procesos de interacción pedagógica Diseño de estrategias didácticas. Diseño de material didáctica.

	<p>Profesionalización docente. Neurodidáctica. Enseñanza de las matemáticas Ajedrez para la enseñanza de las matemáticas. Enseñanza del inglés.</p>
<p>Investigación educativa e innovación</p>	<p>Métodos de investigación Enfoques de investigación Elaboración de documentos académicos Elaboración de proyectos de innovación.</p>
<p>Planes y programas de estudio.</p>	<p>Análisis de planes y programas de estudio de educación básica. Planes y programas de la nueva Escuela Mexicana. Interculturalidad. Evaluación educativa y de aprendizajes esperados. Manejo del enfoque de la modalidad de telesecundaria.</p>
<p>Educación socioemocional</p>	<p>Psicología educativa. Estudio de las emociones Autorregulación.</p>
<p>Uso de las Tics</p>	<p>Aplicación de las Tics en educación. Uso de plataformas educativas. Manejo de herramientas digitales. Planeación y diseño de experiencias de aprendizaje con el uso de las Tics.</p>

Tabla 3. Cursos y diplomados demandados por los egresados. Fuente: Herrera, Patrón y Chagoyán Informe 6º Encuentro Egresados ENSOG 2021

Especialidad	No. de opiniones	Proporción (%)
Gestión Escolar y Educativa	7	8.75
Educación socioemocional	7	8.75
Modelo de telesecundarias	14	17.5
Educación especial e inclusiva	9	11.25
Asignaturas de secundaria	28	35.0
Uso de tics.	2	2.5
Educación física	2	2.5
Desarrollo de los adolescentes	3	3.75
Liderazgo	1	1.25
Diseño de estrategias de enseñanza	5	6.25
Ajedrez	1	1.25
Vida saludable	1	1.25

Tabla. 5. Especialidades solicitadas para la formación continua. Fuente: Herrera, Patrón y Chagoyán. Informe 6º Encuentro Egresados ENSOG 2021

Con relación a las especialidades que les gustaría que la ENSOG ofreciera se encuentran 5 grandes temáticas que han surgido en los últimos 3 estudios de seguimientos de egresados, el principal relacionado con el fortalecimiento de los enfoques y manejo de contenidos con una población del 35% de la población de egresados estudiado, la segunda temática orientada al conocimiento del modelo de la modalidad de telesecundaria con una población del 17.5%, estas dos temáticas tienen su origen en que el 75% de los egresados laboran en telesecundarias, donde existen egresados de especialidades de biología, español, formación cívica y ética, historia, inglés y matemáticas y que no recibieron una formación integral para desempeñarse en la especialidad de telesecundaria, por otro lado en el estado de Guanajuato no existen programas de formación para los docentes de telesecundaria a nivel de posgrado en sus diferentes modalidades, especialidad, maestría o doctorado.

Maestría	No. De opiniones	Proporción (%)
Gestión escolar y educativa	12	15.0
Innovación educativa	15	18.75
Pedagogía	7	8.75
Psicología	8	10.0
Investigación educativa	2	2.5
Estrategias de enseñanza	15	18.75
Uso de tics.	8	10.0
Educación socioemocional	5	6.25
Inclusión	5	6.25
Sociología	1	1.25
Política Educativa	1	1.25
Modelos educativos	1	1.25

Tabla 4. Maestrías demandadas por los egresados. Fuente: Herrera, Patrón y Chagoyán. Informe 6^o Encuentro Egresados ENSOG 2021.

Existen 5 áreas de superación profesional que demandan los egresados en programas de maestría, las dos primeras tendientes al fortalecimiento de la labor docente y del desempeño en el aula encontrando las sugerencias de ofrecer maestrías en áreas de innovación educativa y las estrategias de enseñanza, cada opción con una representación del 18.75% que sumando las dos la población del 37.5% busca el fortalecimiento de sus prácticas docentes, entre una población del 15% demanda el área de gestión escolar y educativa en apoyo a los procesos educativos en las escuelas en funciones directivas y la elaboración de proyectos escolares, un área demandada a partir de la vivencia derivada del COVID-19 en donde la clases pasaron de lo presencial a lo virtual llevo a que la mayoría de los docentes incursionaran en el manejo de clases en línea, teniendo una sugerencia del 10% de los egresados participantes en el estudio.

Una misma cantidad plantea estudios de maestría en el campo de la psicología derivada de todas las problemáticas que implicó la pandemia, de la atención a los jóvenes y adolescentes en problemas personales, familiares y de riesgos sociales. Existe una población del 27.5% que demandan otras áreas de formación entre las que destacan la inclusión y educación socioemocional.

Doctorado	No. De opiniones	Proporción (%)
Doctorado en Educación y/o pedagogía	15	18.75
Doctorado en filosofía educativa	1	1.25
Doctorado en Investigación Educativa	7	8.75
Doctorado en Innovación Educativa	8	10.0
Doctorado en Gestión Educativa	12	15.0
Doctorado en Inclusión Educativa	6	7.5
Doctorado en Docencia	19	23.75
Doctorado en Socio formación	12	15.0

Tabla 6. Doctorados que demandan los egresados. Fuente: Herrera, Patrón y Chagoyán (2021).. Informe 6º Encuentro Egresados ENSOG

Los egresados sugieren a la ENSOG ofrecer un programa de Doctorado para la superación profesional en 5 áreas en primer lugar en docencia donde se manifiesta el fortalecimiento de la labor docente y específicamente en el manejo de enfoques, manejo de contenidos, estrategias didácticas de las diferentes asignaturas que se imparten en secundaria y específicamente en la modalidad de telesecundaria con una representación del 23.75%, en un segundo plano se encuentra el área de educación y/o pedagogía con una población del 18.75% y en tercer plano con una representación bimodal el área de Gestión Educativa y Socio formación con el 15% cada una, en cuarto lugar se encuentra la innovación educativa con una población del 10%. Cabe señalar que en este momento la ENSOG cuenta con una plantilla de docentes con el grado académico sin embargo no con las condiciones debido al tipo de asignación de cada docente en sus funciones y descargas, además no tener el antecedente de un programa de doctorado.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para dar respuesta a las inquietudes de los egresados la ENSOG, se ha integrado, recientemente a través de la Coordinación de Planeación y Evaluación Institucional, un proceso de Diseño Curricular en la transición de la Norma ISO 9001:2015 a la norma 21001:2018, y se cuenta con un equipo de personal académico que se encargará de realizar diseño, adecuación curricular, metas y presupuestos, actualmente se diseña para responder a las necesidades de los egresados de docentes de telesecundaria, la especialidad en formación de capacidades y saberes en telesecundaria que se tiene previsto concluir en mayo de 2023.

La ENSOG cuenta con el registro de la especialización en Supervisión y Gestión de la Educación Básica, por la dirección de profesiones estatal y nacional, de la cual ha egresado una generación, sin operar posteriormente, en este momento se encuentra en actualización para convocar una nueva generación para la formación de directivos y supervisores de educación básica contribuyendo de esta manera a la profesionalización del magisterio Guanajuatense con competencias docentes y directivas.

REFERENCIAS

- Coronado, M. (2009). Competencias docentes Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional. Noveduc.
- Flórez, R., Aguilar, B., Hernández, P, Salazar, T. , Pinillos, J. y Pérez, F. (2017). Sociedad del conocimiento, las TIC y su influencia en la educación. Revista ESPACIOS 38 (35), 39.
<http://www.revistaespacios.com/a17v38n35/a17v38n35p39.pdf>
- Herrera, E., Patrón, A. y Chagoyán, P. (2020). Los Encuentros de Egresados, directriz para los programas de formación docente del plan 2018. Informe de Investigación. No publicado. Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato.
- Lozano, O. (2021). El mundo del trabajo: estudiantes, egresados y empleadores desde la perspectiva de género. ANUIES.
- SEP. (2022). Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana. SEP.

LA INVESTIGACIÓN, UNA COMPETENCIA DEL PERFIL DE EGRESO DEL ALUMNO NORMALISTA

Edith Nallely Ramos García

Gabriela Sofía Ponce Quiroga

José Manuel Izaguirre Trejo

edith.ramos@benft.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas

Línea temática: No.1. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

RESUMEN

En este estudio se presenta el resultado de una investigación mixta, hecha con el objetivo de analizar el perfil de egreso del normalista como maestro investigador de los alumnos del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas, a partir de la autoevaluación del desarrollo de la competencia en investigación, así como del análisis de ésta y de un examen del Plan de Estudios 2018.

Palabras clave: investigación, competencias, perfil de egreso.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La compleja realidad en la que se materializa el hecho educativo, ha generado en los últimos años la necesidad de comprender los fenómenos que se presentan a su alrededor a partir de la investigación educativa, motivo por el cual, desde su formación inicial docente, se le prepara para enfrentar esta situación. De acuerdo con el perfil de egreso del Plan 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), las competencias profesionales sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente.

Entre estas competencias se encuentra: “Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación” (Secretaría de Educación Pública, 2018, p.7). Dentro de la malla curricular aparece el curso de Herramientas Básicas para la Investigación Educativa, donde se espera que el normalista se apropie y realice un uso adecuado de las herramientas teóricas, metodológicas y técnicas de la investigación educativa para incrementar su capacidad de indagación, razonamiento reflexivo, analítico y sistemático que lo conduzca a tratar diferentes temas y problemas educativos con rigor científico y así acercarlo a la generación, aplicación y divulgación del conocimiento.

Además, guarda relación con los diferentes cursos de los trayectos Bases teórico- metodológicas para la enseñanza, así como Formación para la enseñanza y el aprendizaje y Práctica profesional, en donde también se ha hecho uso de la investigación para su desarrollo, sin dejar de lado que de forma obligatoria, debe elaborar, en alguna de la modalidades ofertadas, un trabajo de investigación para obtener su título profesional. Por tanto, se espera que al concluir con su formación inicial docente, los normalistas hayan desarrollado la competencia en investigación lo que les permitiría llevarla a cabo desde y para el beneficio de su práctica docente.

Este trabajo responde a un área de oportunidad identificada al reconocer en el alumno normalista, un futuro docente con habilidades para desarrollar la investigación educativa, las cuales merecen ser identificadas y reconocidas debido a la enorme trascendencia que representan cuando se encuentre inserto en el mundo laboral, que le demandará responder a acontecimientos y fenómenos que se le presenten en su contexto de trabajo y son estas habilidades las que marcarán la diferencia, propiciando una solución o tratamiento de largo alcance, al no solo incidir de manera particular, sino, que sea

capaz de generar y divulgar el conocimiento a toda la comunidad educativa, participando en congresos y foros académicos, nacionales e internacionales, así como haciendo publicaciones de investigación que formen parte tanto de libros como de ediciones periódicas.

El objetivo general de este trabajo es analizar la investigación como competencia del perfil de egreso del alumno normalista y los específicos: examinar los cursos de la malla curricular 2018 que contribuyen a la competencia en investigación educativa del normalista y diseñar y aplicar un cuestionario para la autoevaluación del desarrollo de la competencia en investigación de los alumnos del octavo semestre de la LEP.

MARCO TEÓRICO

La investigación tiene tantas definiciones como autores que hablan de ella. Entre tantos, algunos como McMillan y Schumacher (2005) se refieren a la investigación como un proceso sistemático a través del cual se recoge y analiza información con un fin concreto. Por su parte, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) la definen como el “conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema con el resultado (o el objetivo) de ampliar su conocimiento” (p. 4) y de acuerdo con Arias (2012) se trata de un “proceso metódico y sistemático dirigido a la solución de problemas o preguntas científicas, mediante la producción de nuevos conocimientos, los cuales constituyen la solución o respuesta a tales interrogantes. (p. 22). En síntesis, al hablar de investigación, se hace referencia a un proceso organizado que tiene por objetivo descubrir nuevos conocimientos y aprender sobre lo desconocido, a fin de resolver las necesidades existentes en diversos ámbitos de la vida.

La educación, al ser un campo tan amplio y complejo, hace uso de la investigación para atender situaciones en apariencia sencillas, como la resolución de los problemas cotidianos, hasta comprender los fenómenos educativos de gran escala.

Por lo tanto, la investigación educativa, se encarga de aplicar el conocimiento, la ciencia y el método científico, permitiendo identificar, diagnosticar, proponer, ejecutar y evaluar las acciones pertinentes para la resolución de diversas problemáticas, es decir, “consiste en una actividad encaminada hacia la creación de un cuerpo organizado de conocimientos científicos sobre todo aquello que resulta de interés para los educadores” (Travers, 1979, citado por Carvajal et. al, 2018, p. 3).

De ahí la importancia de formar docentes críticos en lo referente a su práctica profesional, capaces de autoevaluarse y también de innovar, cuestionar, reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, inclusión educativa, el currículo vigente en educación o las diversas políticas públicas

relacionadas con la materia, esto por mencionar algunos temas de interés que pueden investigarse.

Los maestros se constituyen en analistas de su quehacer, en auto-observadores de lo que sucede en sus aulas de clase, en investigadores de los objetos de conocimiento disciplinares que ponen en juego pedagógicamente y en profesionales que aportan saber y conocimiento a la pedagogía (Martínez, 1999, citada por Calvo et al., 2008, pp. 166-167).

Ahora bien, dentro de la formación inicial docente, en las escuelas normales, resulta de suma importancia, ofrecer herramientas y conocimientos necesarios que les permitan a los futuros maestros tener la capacidad de desarrollar investigación científica, concibiendo a ésta como un método de formación, que les permita resolver distintas situaciones educativas que surgen en la cotidianidad hasta aquellas que sobrepasan el contexto escolar y social del alumnado y profesorado.

Por lo anterior, se habla de un perfil docente que es definido por Hernández-Pérez y Castro-Valdes (2020), como “el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas necesarios que posee un profesor determinado para el desempeño de una profesión, conforme a las condiciones socioculturales del contexto donde interactúa” (p. 374), el cual, constituye una referencia para el diseño y elaboración de los Planes de Estudio de las licenciaturas, en los que se han de considerar las competencias y con ellas, las habilidades, actitudes y valores que se esperan que el egresado desarrolle para el término de su carrera, resultando indispensable considerar la investigación como parte medular de su formación, al promover con su actividad, conciencias críticas que permitan ir más allá de la transmisión de conocimientos, poniendo en marcha proyectos innovadoras a fin de mejorar su entorno, dar solución a problemas, a la par que despiertan el interés científico en sus alumnos.

En tal sentido, la formación investigativa de los futuros docentes debe promover un proceso de concientización a partir de la reflexión y la valoración del quehacer pedagógico en la posibilidad del desarrollo de una actitud emprendedora, honesta, responsable y crítica, como expresión de valores propios del docente-investigador que deben concretarse en una práctica pedagógica transformadora fundamentada en un aprendizaje desarrollador y relevante, creativo e innovador que propicia la participación protagónica del estudiante en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de sus potencialidades, habilidades y actitudes para la aprehensión y transformación de la realidad, resolver problemas e incidir en el contexto social comunitario, el enriquecimiento de la cultura y su autorrealización desde las interacciones y relaciones que establece con los demás. (García, 2015, p.150)

Dada la trascendencia de la investigación en el ámbito educativo, esta se contempla como parte de las competencias del Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria y las distingue en genéricas y profesionales.

Como primer punto, es importante definir el término competencia que de acuerdo con Díaz y Rigo (2000, citado por Irigoyen, 2011):

Se trata de una capacidad para resolver problemas que se aplica de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas [...] la competencia no se

limita a los aspectos procedimentales del conocimiento, a la mera posesión de habilidades y destrezas, sino que se ve acompañada necesariamente de elementos teóricos y actitudinales. (p. 247)

Por otra parte, Perrenoud (2008, citado por López, 2016) afirma que “la competencia es una actuación integral que permite identificar, interpretar, argumentar, y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer, el saber conocer” (p.314). Así mismo, para Zabalza (2003, citado por López, 2016), considera que la competencia es “el conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad” (p.315).

Por tanto, en el campo educativo, las competencias permiten identificar la delimitación de perfiles específicos de la educación obligatoria, que serán de utilidad para la integración de los futuros docentes al servicio profesional con la preparación suficiente para responder a los desafíos derivados de las transformaciones pedagógicas y hacer frente a los retos para mejorar la calidad de la enseñanza, encontrándose entre ellas, las competencias genéricas, las profesionales y las disciplinares, así como unidades de competencia.

En el Acuerdo número 14/07/18, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 3 de agosto de 2018 por el que se establecen los Planes y Programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de Educación Básica que se indican, define a las competencias genéricas como aquellas que:

Atienden al tipo de conocimientos, disposiciones y actitudes que todo egresado de las distintas licenciaturas para la formación inicial de docentes debe desarrollar a lo largo de su vida; éstas le permiten regularse como un profesional consciente de los cambios sociales, científicos, tecnológicos y culturales. Por tanto, tienen un carácter transversal y están explícita e implícitamente integradas a las competencias profesionales. (Diario Oficial de la Federación, 2018, párr. 4)

Continuando con lo establecido en el Acuerdo 14/07/18, define a las competencias profesionales como aquellas que “sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos. Están delimitadas por el ámbito de incumbencia psicopedagógica, socioeducativa y profesional” (Diario Oficial de la Federación, 2018, párr. 6). Con la adquisición de las mismas, el docente tendrá la capacidad de observar, identificar, diagnosticar y resolver problemas que se presenten en contexto áulico y escolar, así como demás asuntos de interés particular relacionados con su labor docente.

Por otra parte, al hablar de competencias disciplinares y específicas se hace referencia a aquellas necesarias para tratar los contenidos del currículo, la didáctica y su pedagogía. “Definen de manera determinada los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos propios de la especialidad, disciplina o ámbito de atención en el que se especializarán los estudiantes (Diario Oficial de la Federación, 2018, parr. 12).

Por último, en cuanto a las unidades de competencia que se desarrollan dentro de los cursos del Plan 2018, en la mayor parte de estos, se incluye a la investigación, ya que consideran las siguientes unidades: “Emplea los medios tecnológicos y las fuentes de información científica disponibles para mantenerse actualizado respecto a los diversos campos de conocimiento que intervienen en su trabajo docente”; “Utiliza los recursos metodológicos y técnicos de la investigación para explicar, comprender situaciones educativas y mejorar su docencia”; “Usa los resultados de la investigación para profundizar en el conocimiento y los procesos de aprendizaje de sus alumnos”.

Cada una de ellas, suma a la formación de un docente investigador, así como a una una visión crítica del entorno que le rodea y con base en las problemáticas identificadas y los resultados obtenidos derivadas de las indagaciones realizadas, será capaz de lograr avances en el ámbito educativo en el que se desenvuelva.

Al hacer un examen del Plan de Estudios 2018, se encuentra que la competencia profesional de investigación, forma parte de los cursos de primero a octavo semestre de la licenciatura, destacándose como se mencionó, la asignatura de Herramientas Básicas para la Investigación Educativa en quinto semestre, la cual sienta las bases para fomentar en el futuro docente, un razonamiento reflexivo y sistemático, con apoyo de metodologías e instrumentos para la investigación, con excepción de seis cursos que si bien es cierto, dentro de alguna de sus actividades establecen una relación con la investigación, no contemplan esta competencia como tal, estos son: Álgebra, Geometría, Estrategias para la enseñanza de la Historia y los Optativos: Producción de textos narrativos y académicos, y Ciudadanía e interculturalidad I y II.

En los cursos mencionados se solicitan diversas actividades a desarrollar por parte de los alumnos como la búsqueda de información en fuentes confiables, la redacción, síntesis y análisis de la información, la utilización de diversas técnicas para recogida de información, como el uso del diario de campo, elaboración de protocolos, uso de las Normas APA para la citación correspondiente, entre otras. Por tanto, no obstante esta situación, al final, se promueve la investigación en los normalistas, ya que “es importante desarrollar competencias que le permitan al estudiante desenvolverse para solucionar diversas situaciones en los contextos donde desarrolle su práctica pedagógica utilizando conocimientos, aptitudes, actitudes” (Calderon et al., 2019, p. 3).

Partiendo entonces de los programas de estudio que conforman al Plan 2018 de la LEP, se pretende formar para la investigación lo cual consiste en un proceso en el que se desarrollarán habilidades encaminadas a esta tarea, con la intención de mejorar la práctica educativa de los normalistas, haciendo planteamientos que le lleven a reflexionar sobre su quehacer dentro del aula y sea capaz de transformarla (López, 2001 citado por Vilchis 2017).

Es así, como menciona Marqués (2000, citado por Vilchis, 2017) que “la formación de docentes no sólo se asocia con la tarea de enseñar, sino se relaciona con las necesidades que el mismo contexto reclama, por lo que la investigación surge como elemento indispensable para enfrentar los cambios que se presentan” (p.4). Por tanto, convertirse en maestro implica no solo aprender enseñar, sino una

tarea más ambiciosa y demandante que consiste en la transformación de la realidad a la que se enfrenta el docente en formación a partir de una postura crítica, razón por la cual, la formación para la investigación cobra particular relevancia. Está concebida por Moreno (2005) se trata de:

Un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación (Formación para la investigación, párr. 2).

La formación para la investigación es un proceso que tiene intencionalidad, como se abordó renglones anteriores, se vislumbra la transformación de la práctica docente del estudiante, habilidad que le servirá a lo largo de su profesión docente, no obstante, el normalista tiene una motivación más inmediata para desarrollar las habilidades para la investigación y es que para acceder a su título profesional como Licenciado en Educación Primaria, deberá elaborar un documento que le exigirá rigor científico y metodológico, es decir, deberá demostrar su formación poniendo en práctica las habilidades para la investigación, las cuales de acuerdo con Moreno (2005, citado por Gress, et al, 2017) son:

Identificar y formular un problema empleando conceptos de la materia, formular preguntas de investigación, hipótesis y expectativas, diseñar un plan de investigación y programar actividades, recolectar y seleccionar información, evaluar la utilidad y el valor de los datos, analizar datos, derivar conclusiones, evaluar la investigación, desarrollar y sostener el punto de vista personal y reportar y presentar resultados de investigación (p. 4)

Ahora bien, otro aspecto importante que va de la mano de la formación de una mirada crítica y consciente que produce el desarrollo de la competencia en investigación, es la capacidad de autoevaluarse, ya que “el estudiante necesita desarrollar su capacidad de evaluación a fin de convertirse en un aprendiz que pueda orientar y gestionar sus propios procesos de aprendizaje” según Rodríguez et al., (2006, p. 406), ellos consideran a la autoevaluación como una herramienta para aumentar el conocimiento del estudiante sobre su propio aprendizaje, de tal forma que le permite mejorar el nivel y la eficiencia de las estrategias que utiliza en la actualidad y las que usará en etapas sucesivas, por tanto, que el estudiante autoevalúe su avance en el desarrollo en la competencia en investigación, forma parte de esta premisa.

METODOLOGÍA

Para este trabajo se siguió una metodología mixta, la cual consiste en:

un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018 p. 612).

Para lo cual se diseñó y aplicó un cuestionario que de acuerdo con Bourke, et al, (2016, citados por Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) “consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (p. 250). Este instrumento estuvo conformado por 15 preguntas cerradas tipo Likert con cinco opciones de respuesta: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, a los cuales se les asignaron los números del 5 al 1 respectivamente. El instrumento fue dirigido a 56 alumnos de la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas del octavo semestre de la LEP de la generación 2018-2022, de los cuales 53 estudiantes, que representan el 95% de la población, respondieron a través de Google Forms. Para el procesamiento de la información se utilizó Excel, Word y para su validación jMetrik Versión 4.1.1, la cual resultó aceptable (Tabla 1).

Tabla 1

Validez del instrumento

RELIABILITY ANALYSIS			
Method	Estimate	95% Conf. Int.	SEM
Guttman's L2	0.8349	(0.7618, 0.8933)	2.1366
Coefficient Alpha	0.8214	(0.7423, 0.8846)	2.2222
Feldt-Gilmer	0.8281	(0.7520, 0.8889)	2.1802
Feldt-Brennan	0.8366	(0.7644, 0.8944)	2.1251
Raju's Beta	0.8214	(0.7423, 0.8846)	2.2222

Así mismo, se elaboró una matriz de análisis a través de la cual se examinaron tanto las competencias profesionales como las unidades de competencia relacionadas con la investigación de los cursos que integran la malla curricular 2018, con el fin de identificar cuáles la incluían y qué tipo de evidencias se solicitaban para el desarrollo de la misma.

RESULTADOS

A partir del procesamiento de los datos, se puede observar que la concentración de las respuestas se encuentran en las opciones “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo”, como se observa en la Tabla 2, destacándose que en las preguntas 2, 3, 4 y 5, obtuvieron la totalidad de las respuestas. Para la respuesta “En desacuerdo” se encontraron 3 preguntas la 8, 9 y 10 que fueron contestadas con esta opción y solo para la pregunta 10, fue usada la respuesta “Totalmente en desacuerdo”.

Tabla 2

Concentrado de resultados del cuestionario

		RESPUESTAS				
		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
P R E G U N T A S	1. Conociste diversos enfoques, tipos, alcances, métodos, técnicas e instrumentos para la investigación educativa.	42	9	2	0	0
	2. Aprendiste a buscar y seleccionar información en fuentes confiables.	46	7	0	0	0
	3. Lograste redactar, sintetizar, contrastar y analizar información de forma coherente.	44	9	0	0	0
	4. Desarrollaste habilidades para la identificación de problemas de la práctica docente.	43	10	0	0	0

5. Utilizaste diversas técnicas para la recogida de información como; la observación, diario de campo, cuestionarios, entrevistas, encuestas, etc.	48	5	0	0	0
6. Aprendiste a elaborar protocolos de investigación (planteamiento del problema, objetivos o propósitos de la investigación, justificación, hipótesis o supuestos, delimitación temporal y espacial, apartado teórico -marco teórico o de referencia-, metodología, técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información, recursos, cronograma y bibliografía).	45	7	1	0	0
7. Aprendiste a citar y referenciar los textos citados según APA.	32	19	2	0	0
8. Validaste y/o analizaste instrumentos para datos cualitativos o cuantitativos con alguno de los siguientes software; Atlas Ti, Excel, SPSS, Jmetrik u otro similar.	28	17	5	3	0
9. Redactaste los resultados de una investigación.	45	7	0	1	0
10. Presentaste y/o publicaste los resultados de una investigación en algún foro, coloquio o revista.	33	8	7	1	4
11. Utilizaste la investigación para realizar tus planeaciones didácticas.	38	12	3	0	0

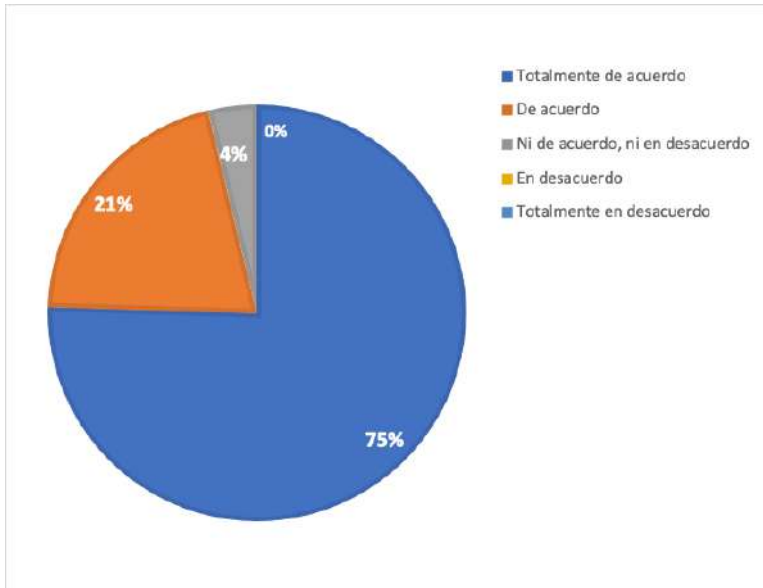
12. Utilizaste la investigación para realizar adecuaciones didácticas.	38	14	2	0	0
13. Utilizaste la investigación para resolver dudas de los temas o contenidos desarrollados en la práctica.	42	10	1	0	0
14. Utilizaste la investigación para resolver situaciones que se te presentaron durante la práctica.	40	11	2	0	0
15. Después de contestar lo anterior, consideras que desarrollaste la competencia profesional de “Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación”.	40	12	1	0	0

Una de las preguntas que sobresalen en el cuestionario aplicado por su nivel de importancia para esta investigación es “Después de contestar lo anterior, consideras que desarrollaste la competencia profesional de “Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación” la cual presenta un 75% de las respuestas en “Totalmente de acuerdo”, un 21% “De acuerdo”, 4% “Ni de acuerdo, Ni en desacuerdo” y ninguna respuesta que expresan estar “En desacuerdo” o “Totalmente de acuerdo”, como se puede observar en la siguiente gráfica

(Figura 1).

Figura 1

Resultado de la autoevaluación de la competencia de investigación



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De lo anterior y de acuerdo a las respuestas expuestas por los alumnos encuestados, se interpreta que los alumnos de la generación 2018-2022 de la LEP que egresan de la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas, perciben que lograron desarrollar la competencia profesional “Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional” que establece el Plan de Estudios 2018.

En las respuestas a las preguntas 8, 9 y 10 se encuentran elementos que marcan la pauta para hacer una reflexión acerca de cómo se puede fortalecer la formación del normalista para validar instrumentos de investigación, redactar resultados y que den difusión a sus trabajos de investigación y así fortalecer la competencia en análisis y por tanto, su perfil de egreso.

Una posible línea de investigación para la continuación de este trabajo, es examinar si esta competencia de investigación que forma parte del perfil de egreso del normalista, es tomada en cuenta como parte del proceso de admisión y promoción en el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.

REFERENCIAS

- Arias, F. G. (2012). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica (6th ed.). Episteme.
- Calderón Gil, E. B., Rubio Pantoja, L., & Naranjo Rincón, B. (2019). El desarrollo de competencias investigativas en la formación de estudiantes normalistas a través de pasantías internacionales desde la conformación de redes entre Cuerpos Académicos. Escuela Normal Superior de Michoacán. <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2019/E069.pdf>
- Calvo, G., Camargo Abello, M., & Pineda Báez, C. (2008, julio-diciembre). ¿ Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(1), 163-173. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021687011.pdf>
- Carvajal Pardo, R., Tarquino Gonzalez, J. J., & Velandia Gonzalez, W. C. (2018). El cine colombiano como herramienta pedagógica para la enseñanza de la historia de Colombia. Universidad La Gran Colombia. Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria. <https://repository.ugc.edu.co/handle/11396/4573>
- Diario Oficial de la Federación. (2018, agosto 03). ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de

maestros de educación básica que se indican. (Continúa en la Sexta Sección). Secretaría de Gobernación.

https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533908&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0

García López, G. (2015, enero-marzo). La investigación en la formación docente inicial: Una mirada desde la perspectiva sociotransformadora. SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente, 27(1), 143-151. <https://www.redalyc.org/pdf/4277/427739474018.pdf>

Gress Rodríguez, C., Castañeda Moreno, F., & Paz Reboloso, C. M. (2017). Desarrollo de la competencia para la investigación en docentes en formación de las escuelas normales. Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal. <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/4/C180117-H114.docx.pdf>

Hernández-Pérez, F., & Castro-Valdés, I. C. (2020, Mayo-Junio). Perfil docente de profesores que asisten al Centro de Investigación Educativa y Formación Docente. Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro, 58(3), 372-377. <https://www.redalyc.org/journal/4577/457768136022/457768136022.pdf>

Hernández-Sampieri, R., & Paulina Mendoza Torres, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. (1st ed.). Mc Graw Hill Education.

Irigoyen, J. J., Jimenez, M. Y., & Acuña, C. F. (2011, enero-marzo). Competencias y educación superior. Revista mexicana de investigación educativa, 16(48), 243-266. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n48/v16n48a11.pdf>

López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 20(1), 311-322. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/42564>

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). Investigación Educativa. Una Introducción Conceptual (5° ed.). Pearson. <https://des->

Moreno Bayardo, M. G. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3(1), 520-540. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130152>

Rodríguez Gómez, G., Ibarra Sáiz, M. S., & Gómez Ruiz, M. Á. (2011, septiembre-diciembre). e-Autoevaluación en la universidad : un reto para profesores y estudiantes. Revista de educación. Red de Información educativa, (356), 401-430. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/94122>

Secretaría de Educación Pública. (2018). Programa del curso Herramientas básicas para la investigación educativa. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/LePri/LePri502.pdf>

Vilchis Pérez, K. (2017). a producción académica en torno a la formación de habilidades investigativas para la docencia. Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0590.pdf>

LA EXPERIENCIA DE MOVILIDAD EN LAS ESCUELAS NORMALES. LA SOCIABILIDAD Y EL SENTIDO DE PERTENENCIA

TALIA CITLALLI TORRES BRIONES

tali.torres.brio@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241

Línea temática: 1. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

Tipo de contribución: Reporte parcial de investigación

RESUMEN

El presente documento es un informe parcial de investigación, en el que se exponen algunos de los resultados que se consideran más relevantes, con el propósito de indagar en la contribución sociocultural de la experiencia de movilidad estudiantil a la formación profesional de los alumnos normalistas de San Luis Potosí. Se inscribe dentro del paradigma cualitativo, a partir de entrevistas narrativas realizadas a 5 participantes en las Convocatorias de Movilidad Iberoamericana “Proyecto Paulo Freire” y “Jaime Torres Bodet-Paulo Freire”.

Palabras clave: Movilidad de estudiantes, internacionalización, formación inicial de profesores, cultura e identidad.

INTRODUCCIÓN

Las escuelas normales se incorporaron a programas de movilidad por iniciativa de gobierno federal. Desde el año 2008, se incluyó la movilidad de estudiantes y profesores en el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) como uno de los ejes principales del fortalecimiento institucional (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2008); posteriormente, en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Gobierno de la República, 2013). El propósito de este programa está dirigido a enriquecer las habilidades culturales, la adquisición de nuevos lenguajes, el conocimiento de otras formas de trabajo para proponer mejoras derivados de otros contextos (DGESPE, s.f.).

Las primeras estancias de movilidad de estudiantes normalistas mexicanos se realizaron en Francia y España, un total de 132 estudiantes y profesores del país participaron en los programas piloto del año 2015 (Reforma, 2016). En el año 2016 se publica la primera Convocatoria de Movilidad Académica Internacional “Proyecto Paulo Freire” en Países Iberoamericanos, dirigida a estudiantes de Escuelas Normales Públicas de México (SEP, et al., 2016). En 2018 se publicó por primera vez la Convocatoria de Movilidad Iberoamericana “Jaime Torres Bodet-Paulo Freire” (SEP, et al., 2018).

Estudiantes normalistas del estado de San Luis Potosí han tenido experiencias de estudios en otros países. Desde 2016, un total de 25 estudiantes han participado en programas de movilidad internacional en distintos países: Argentina, Canadá, Estados Unidos, Cuba, Brasil, Francia y Uruguay (Secretaría de Educación de Gobierno del Estado [SEGE], comunicación personal, 2019).

En el presente trabajo de investigación se hace un acercamiento a las experiencias de movilidad académica de los estudiantes de las escuelas normales públicas de San Luis Potosí, en el marco del Programa de Movilidad Iberoamericana “Proyecto Paulo Freire” y “Jaime Torres Bodet-Paulo Freire”, bajo la pregunta general de ¿Cuál es la contribución sociocultural de la experiencia de movilidad estudiantil a la formación profesional de los alumnos normalistas de San Luis Potosí?

Tomando en cuenta que el presente es un primer acercamiento al análisis del dato e intento de categorización, se presentan algunos hallazgos referentes a las narrativas de los estudiantes.

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La participación de estudiantes en programas de movilidad es aún incipiente, por lo que se presentan algunos problemas para que se logre potenciar la contribución de la movilidad estudiantil a la formación de los alumnos, cumplir con los objetivos por los que fue implementada y conseguir una transformación de la sociedad a partir de la acción educativa:

- a) las becas otorgadas por la Secretaría de Educación Pública son escasas, en comparación con la matrícula a nivel nacional (0.56% fueron becarios) (SEP, et al., 2019) y estatal (0.20% del total de estudiantes en la entidad) (SEGE, comunicación personal, 2019);
- b) en la entidad solo participaron estudiantes de 3 de 5 escuelas normales (SEGE, comunicación personal, 2019);
- c) no existe una capacitación previa en la que se den a conocer los objetivos, lo que se espera de los estudiantes, cómo deben generar las sugerencias e ideas a la transformación de su entorno educativo (SEP, et al., 2019);
- d) no se les solicita un proyecto para la mejora educativa, tampoco se busca un perfil de personas que estén interesadas en proponer cambios (SEP, et al., 2019);
- e) las estancias de movilidad a través del Programa Jaime Torres Bodet-Paulo Freire son de 3 meses, periodo que se considera corto para generar propuestas de mejora en la labor educativa en condiciones reales de trabajo, adquieran experiencia para una inserción laboral y para lograr una transformación en la formación profesional y personal en los estudiantes (SEP, et al., 2019).

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES

Para definir el término movilidad estudiantil hace falta diferenciarlo de otros conceptos. La movilidad académica es definida como el desplazamiento de investigadores, docentes y alumnos a instituciones educativas nacionales y extranjeras con el objetivo de participar en programas formativos o proyectos de investigación particulares. Intercambio académico implica reciprocidad. Dentro del término de movilidad académica se encuentra la movilidad estudiantil que se refiere exclusivamente a los alumnos (Madarro, 2011). Este trabajo se enfocará en el último.

En los conceptos, propósitos y estudios de movilidad estudiantil que han sido planteados por instituciones educativas y distintos autores, destacan las ventajas que esta actividad otorga a los participantes. De acuerdo con la UNAM (2013), la movilidad estudiantil tiene el objetivo de “fortalecer la formación profesional de los alumnos y enriquecer sus perspectivas sociales y culturales para un mejor desempeño en el campo laboral”.

Según Warner (citado por Qiang, 2003), existen tres modelos que se persiguen con la internacionalización de la educación superior: el primero, se centra en incrementar la competitividad y posición de los estudiantes, instituciones y país en la economía mundial de libre mercado. El segundo modelo: el liberal considera que todo proceso de internacionalización debe ser la cooperación y entendimiento cultural.

El tercero, sugiere que el objetivo más importante de la internacionalización es dar a los estudiantes profunda conciencia de situaciones internacionales e interculturales, relacionadas con justicia, equidad, el desarrollo de una visión crítica y analítica y darles las herramientas para trabajar activamente y críticamente hacia la transformación social (Warner, citado por Qiang, 2003). Siendo este último modelo en el que se pretende enfocar este trabajo, debido a que se relaciona con el propósito de la implementación de la movilidad en las escuelas normales.

De acuerdo a Dubet (2010), la experiencia tiene cuatro características: la primera es que “el actor no está completamente socializado”; la segunda es que “la sociología de la experiencia parte de la subjetividad de los actores”; la tercera es que la experiencia social está socialmente construida a partir de aspectos existentes en la sociedad y cultura; la cuarta es que es crítica.

La noción de Echeverría (citado por García, 2012) de cultura es producto de la conexión de los aspectos: libertad y nueva materialidad, la cual se interpreta como la libre determinación, construcción y transformación del conjunto de relaciones que otorgan identidad a una sociedad. Giménez (2009) por su parte, define este término como la organización social de significados, interiorizados de modo relativamente estable por los sujetos.

La identidad desde Echeverría (citado por Parra, 2015) es una representación de lo extraño porque es el vehículo y motor que le permite a los seres humanos tener una familiaridad en la que pueden representarse. Giménez (2009) por su parte, se refiere a una identidad sentida, vivida y exteriormente reconocida entre sí en los más diversos campos. La identidad no es más que la cultura interiorizada por los sujetos, considerada bajo el ángulo de su función diferenciadora y contrastiva en relación con otros sujetos.

Por lo que el trabajo de investigación se fundamenta en los planteamientos de internacionalización de la educación superior desde Warner, el enfoque de experiencia de Dubet (2010) y la perspectiva acerca de identidad y cultura de Giménez (2009) y Echeverría.

Diseño de la investigación a nivel metodológico

Se considera que el método biográfico-narrativo es el adecuado para el análisis de datos de acuerdo a los propósitos de la investigación. Según Bolívar y Domingo (2016), “la narración biográfica permite captar la riqueza e indeterminación de las experiencias”. La razón de su utilización es que brinda la oportunidad al investigador de acercarse al mundo experiencial del entrevistado de un modo más amplio. Al considerarse a la movilidad estudiantil una práctica que otorga oportunidades, aprendizajes y saberes de distintas índoles es importante conocerlos desde las vivencias de los sujetos, contadas por ellos mismos.

Como instrumento para la recolección de datos se recurre a la entrevista narrativa. El procedimiento se inicia utilizando una “pregunta generadora de narración” referente al tema de estudio; posteriormente, el investigador realiza una serie de preguntas de narración a través de las cuales se completan los fragmentos que no se detallaron con anterioridad; el último paso es la “fase de balance” (Hermans, 1995, citado por Flick, 2007).

Se realizaron entrevistas de corte narrativo a 5 estudiantes de licenciatura (1 hombre y 4 mujeres), de la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino, Plantel 3, ubicada en Matehuala, del Centro Regional de Educación Normal "Profra. Amina Madera Lauterio" de Cedral y de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, localizada en la capital potosina.

RESULTADOS

Durante la experiencia de movilidad destaca el desarrollo de la identidad y aprendizaje de la cultura a través del reconocimiento de la diversidad, del sentido de pertenencia, la aceptación o rechazo a lo extraño y el sentido de representación de un grupo. La siguiente estudiante expresa las diferencias en cuanto a la población de Cuba y México:

Algo que me dejó mucho de parte de Cuba, era la empatía, la calidez, la seguridad que se sentía al estar dentro del país, porque a lo mejor aquí no es lo mismo si salimos (...), porque aquí me puedan asaltar, pero pues en Cuba era totalmente distinto, era tranquilo (...), incluso, si te pasaba algo, ellos eran muy cálidos, también apoyaban (C. Jiménez, comunicación personal, 13 de diciembre de 2020).

La estudiante citada en el párrafo anterior identifica una sociedad cubana compuesta por valores, para ella son amables, empáticos, es un país seguro, no existen robos, ni asaltos, son personas en las que se puede confiar, inspiran tranquilidad porque si algo te pasa ellos te apoyarán. Echeverría (citado en Parra, 2015) refiere que la identidad surge cuando lo no familiar es traído al ámbito del sentido de lo cotidiano, cuando lo extraño es integrado de tal forma que parece propio. Lo que es distinto y ajeno no es opuesto a la definición de la identidad, sino que aparece siempre como su condición y punto de partida.

La normalista a quien se hace referencia construye su identidad a partir de identificar aspectos que son diferentes a lo que ve en su país, al integrar cuestiones que observa en otro lugar. Esto resulta

extraño, probablemente no se había dado cuenta de la inseguridad que existe en México porque formaba parte de su cotidianidad, está acostumbrada a ello. Hasta que estuvo en otro país en el que la sociedad es distinta, el conocer que existe otra forma de relacionarse con las personas, con confianza en extraños que te apoyan sin conocerte en momentos críticos.

La identidad antes que una simple autorepresentación que exclu otro desde lo propio, de acuerdo a Echeverría (citado por Parra, 2015) es una representación de lo distinto a través de la cual los seres humanos pueden tener referentes, simpatías y aversiones con otros seres humanos. Lo otro es el combustible de la identidad, de su intento por reconocer y aprehender la extrañeza en lo propio.

La otredad desde Echeverría (citado por Parra, 2015) es el primer sentido de lo otro, lo extraño de manera radical, lo que no tiene sentido y completamente extraño a lo cotidiano y conocido. La relación entre identidad y otredad, la segunda es la condición y combustible de la primera, debido a que es necesario para construir la familiaridad.

Por lo que se observa que la normalista citada en párrafos anteriores obtuvo simpatía por las personas en Cuba y por sus conductas que considera adecuadas para relacionarse en sociedad, esto resulta un referente importante en su construcción de la identidad a partir del reconocimiento y aprehensión de lo extraño. La otredad es lo que está presente en la estudiante anterior porque se encuentra en un proceso por medio del cual los aspectos distintos los ha incorporado a la familiaridad para definir de esta manera su identificación social.

Aprendimos a vivir 3 meses sin comer tortillas, porque no comen tortillas. Y también pues lo que hacen ellos, su desayuno es un mate, (...) una hierba, supongamos que en México sería como un té (...) pero (...) está más amargosa que un limón. Y eso lo toman ellos como un desayuno (...) como cuando nosotros traemos una cafetera, traen agua caliente, siempre traen una bolsita de mate y una tasita chiquita (J. Soto, comunicación personal, 16 de diciembre de 2020, p. 39).

Echeverría (citado por Parra, 2015) refiere a un segundo sentido de lo extraño, le llama alteridad. Surge en un marco de familiaridad estable, en una cultura y en una forma de vida social en la que existen coordenadas que definen lo que es propio y extraño. Lo otro es construido por la identidad como contraste de lo que es propio. Es el resultado de una definición de la identidad; por lo tanto, llega una vez que ya está consolidada, de manera posterior. Le llamo alteridad a la actitud que tienen estos estudiantes ante platillos y bebidas distintas a lo que están acostumbrados, el alumno anterior que estuvo en Argentina no acepta el mate, no fue de su agrado porque es algo a lo que no está habituado, no lo integra como parte de su familiaridad y cotidianidad, tiene clara su identidad y su cultura con la alimentación tradicional mexicana, por lo que este proceso de aceptación de otra alimentación sin comer tortillas, tomando una bebida diferente es algo que no incluye como parte de su vida diaria.

De acuerdo a Dubet (2010), la lógica de la integración se vincula al sistema social para explicar las conductas sociales, hay que descubrir los modelos culturales y la manera en la que los actores las han adquirido y las mantienen. Las relaciones sociales de los normalistas que participan en la movilidad son guiadas en gran medida por esa diversidad, al identificar diferencias y similitudes, lo que enriquece la socialización. Cuando descubren características en otras personas, están resaltando cualidades y valores que ellos reconocen que existen o no existen en su entorno en el que se desarrollan.

Pues yo creo que forja tu sentido, tu personalidad porque también cuando estás en otro país, no solamente es aprender de la cultura a la que llegas, sino que también compartes lo tuyo con las

personas porque se muestran muy interesadas en conocer acerca de tu cultura (...) y está ese intercambio constante siempre, entonces eso también tú lo refuerzas y también tú, no sé, tu patriotismo, lo sientes estando lejos de tu país (C. Soldevilla, comunicación personal, 15 de diciembre de 2020).

La referencia que la estudiante anterior hace al patriotismo que se siente más cuando estás lejos es reflejo de la pertenencia social, identificación con distintos grupos, categorías y colectivos sociales como características de la identidad individual a la que refiere Giménez (2009).

Cuando están en otro lugar, rodeados de personas desconocidas, distintas, en un contexto diferente, es cuando surge el sentido de pertenencia de manera más notoria al país, a lo cotidiano, lo conocido, a lo que están acostumbrados, la casa, familia, amigos, ese grupo con el que se identifican por el simple hecho de haber nacido y crecido en ese lugar.

Indagué y vi que, de San Luis Potosí había salido una alumna, (...) de Matehuala (...), la contacté, llamé a su escuela y ya pues sí, ya nos pusimos de acuerdo (...) y de esa manera ya no me sentía tan sola, ya era un poquito menos mi miedo (R. Gámez, comunicación personal, 16 de diciembre de 2020).

Ella también era su primera vez en avión y pues compartimos experiencias, de no saber en el aeropuerto, era lo que más le temíamos (M. Moreno, comunicación personal, 14 de diciembre de 2020).

Las dos narrativas anteriores dan cuenta de la experiencia que tuvieron dos alumnas, se identificaron al ambas sentirse solas y con miedo de enfrentar algo distinto a lo que estaban acostumbradas, como lo es viajar por primera vez en avión, llegar a un país desconocido, eligieron buscarse y entablar una amistad, un acompañamiento mutuo, lo cual se refuerza por provenir de la misma ciudad y del mismo país, hablar el mismo idioma, tener afinidades en intereses, a pesar de cursar Licenciaturas distintas. Los temores que tenían en común los interiorizaron y los subjetivaron.

La identidad individual tiene dos características: la primera es el sentido de pertenencia a un grupo y la segunda es la identificación de un individuo con algunas personas a causa de atributos, estilo de vida reflejado en hábitos de consumo, relaciones íntimas, objetos materiales o biografía personal (Giménez, 2009).

Dichas becarias se identificaron por ser del mismo país, tener una serie de actitudes, pensamientos, creencias, acciones y lenguaje que significan algo para ellas, lo que les permitía estar unidas, a pesar de que quizás estando en México no se hubieran buscado, el encontrarse frente a un contexto desconocido y personas diferentes, las unió.

Como refiere Dubet (2010), los actores se movilizan cuando se ve amenazada la identidad por la desorganización y el cambio social, la solidaridad y redes de apoyo forman parte de la experiencia de movilidad, momentos en los que se percibe el miedo, la angustia hacia algo desconocido como el tener un viaje en avión por primera vez, lo cual genera la búsqueda de acompañamiento. Las situaciones que se presentan hacen más evidente la integración en tiempos de crisis.

Tienes que ser muy responsable con lo que decides y más porque tienes una responsabilidad en la escuela. Sabes que, al regresar, van los maestros a exigirte resultados (...). Siempre tratamos en la escuela, de mostrar nuestros mejores trabajos, porque pues hay que representar a nuestra escuela (C. Soldevilla, comunicación personal, 15 de diciembre de 2020).

La alumna tiene un sentido de representación de la institución que muestra la identidad colectiva a la que refiere Giménez (2009), la cual logra sus propósitos, límites, diferencia con su entorno y mantenimiento a través del tiempo por medio los integrantes que la conforman. Ella asume la responsabilidad no sólo por el papel que tiene de manera individual y personal, si no el de la Escuela Normal y, por lo tanto, hace su mejor esfuerzo porque la imagen que ella transmite ante los demás en el extranjero será lo que verán de la institución en general.

La narrativa dio cuenta de la identidad integradora que define Dubet (2010) como la manera en la que el actor interioriza los valores institucionalizados por medio de los roles, el individuo ha incorporado a su “personalidad de base” las expectativas de las otras personas, los códigos sociales elementales. Para la estudiante, su función, su rol, lo que espera la escuela de origen de ella es que haga un buen papel, es decir, que sea responsable, la imagen que tengan de los estudiantes normalistas en el país de destino, será la de la Escuela Normal, por lo que tiene que mostrar un comportamiento que se espera de ella.

Los primeros días estás bien feliz, que estás conociendo otro país, conviviendo con otra gente, conociendo otra cultura, otro sistema, pero también llega ese tiempo en donde dices: ¡ay, mi familia está muy lejos! (...) Y también en cuanto a lo que comemos, también fue un choque bien grande, porque siempre extrañamos la comida de México (...) vas a extrañar lo que tenías en tu casa o en tu medio, pero pues como es temporal, pues lo sabes llevar (C. Soldevilla, comunicación personal, 15 de diciembre de 2020).

La estudiante anterior tiene relaciones sociales forjadas y estables en su lugar de origen como lo es la familia, que si bien no elegimos quiénes serán nuestros padres y hermanos, llega una edad en la que podemos decidir si permanecer con ese vínculo o alejarnos de las personas que nos criaron y nos dieron la vida; la confianza, apoyo, amor y unión que tenemos con los seres queridos combinado con las elecciones profesionales, de trabajo y estudio nos llevan a continuar cerca de ellos. La libertad y nueva materialidad (relaciones sociales del ser humano) a las que refiere Echeverría (1998) conforman la cultura de la alumna.

Considero que la narrativa anterior da cuenta del proceso de reproducción físico o natural al que refiere Echeverría (1998), debido a que no transforma su realidad, su cultura y su identidad se mantienen intactas, son reforzadas por el conocimiento de otro contexto que la hace darse cuenta de lo que tiene en casa, de lo mucho que ama a su familia y le gusta la comida típica mexicana; sin embargo, esta reproducción está basada en una elección, ella asume la libertad de decidir su sentido de pertenencia, su sociabilidad.

El primer día que nosotros fuimos, nos llevamos el uniforme de nuestra institución y se nos quedaron viendo así un poco extraño (...) y una persona (...) me dijo que (fue) porque ellos no llevaban uniforme (J. Soto, comunicación personal, 16 de diciembre de 2020, p. 53).

Los aspectos que los unen los interiorizaron de tal manera que formaron parte de su vida diaria y los objetivaron a través de símbolos, como lo es el uniforme que representaba a su institución, lo portaron en un país extranjero en el que no se los exigían. Giménez (2009) refiere que la cultura está constituida por los significados interiorizados de modo relativamente estable por los sujetos en forma de representaciones y símbolos, a través de experiencias comunes y compartidas. Sin embargo, no todas las personas interpretan estos esquemas, se requiere formar parte de ese grupo, es por eso que algunos argentinos no comprendieron por qué llevaban uniforme a la escuela.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La experiencia de movilidad estudiantil permitió a los estudiantes ser conscientes de la posibilidad de una sociedad distinta al identificar y analizar aspectos que consideran importantes en otros contextos en comparación con el propio, lo que contribuye al desarrollo de una identidad a través de la otredad. También identifican la alteridad cuando tienen una identidad forjada al rechazar o aceptar aspectos extraños a su familiaridad. La comprensión de los distintos modelos culturales les permite a los normalistas reflexionar acerca de las conductas sociales en su propio país y en el extranjero.

Se identifica la libertad de sociabilidad por medio de la elección de las relaciones sociales, el sentido de pertenencia a un grupo se refuerza más al estar lejos, también se fortalece la unión y afinidad con personas originarias del mismo país a partir de esta experiencia en momentos de crisis, cuando se presentan situaciones de miedo ante lo distinto y lo nuevo.

Una contribución importante que tiene la movilidad a la formación profesional de los estudiantes normalistas es el desarrollo de la responsabilidad y la identidad colectiva a través de la representación de la escuela normal y del país, el colectivo se desarrolla gracias a los valores de los integrantes, el papel que desempeñan a favor de los intereses comunes y los símbolos interiorizados.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. & Domingo, J. (2016), La investigación biográfico-narrativa. Guía para indagar en el campo, (2ª ed.), Grupo FORCE y Universidad de Granada, y Grupo Editorial Universitario.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (s.f.), Intercambio de Jóvenes Maestros (INTERJOM). Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. <https://www.dgespe.sep.gob.mx/programas/interjom>
- Dubet, F. (2010), Sociología de la experiencia, (G. Gatti trad.). Editorial Complutense.
- Echeverría, B. (1998). La modernidad de lo barroco. UNAM.
- Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Ediciones Morata, S.L.
- García, M. A. (2012). Sobre el concepto de "cultura política" en Bolívar Echeverría. Iconos. Revista de Ciencias Sociales, pp. 33-46.
- Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. Frontera Norte, pp. 7-32.
- Gobierno de la República (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. https://www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/MarcoJuridico/PND_2013-2018.pdf
- Madarro, A. (2011). Redes de movilidad académica para la cooperación e integración regional en Iberoamérica, Revista Iberoamericana de Educación, 57, pp. 71-107. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie57a03.pdf>
- Parra, A. (2015). El concepto de identidad en la Modernidad Barroca en Bolívar Echeverría. Ciencia Política, pp. 75-106.
- Qiang, Z. (2003). Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. Policy Futures in Education, pp. 248-270.

- Reforma (2016, diciembre, 26). Aumentan normalistas becados en exterior. Reforma <https://www.reforma.com/aplicacioneslibre/articulo/default.aspx?id=1011782&md5=1310ed58c0bf28304faf3398c3b8caf9&ta=0dfdbac11765226904c16cb9ad1b2efe>
- Secretaría de Educación Pública (2008). Guía para actualizar el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal. <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/pefen/3.0/guiaActualizacionPEFEN-3.0.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2019), Convocatoria Programa Nacional de Becas 2019, Beca de Capacitación en Francia, Estudiantes de Escuelas Normales Públicas. https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2019/Convocatorias_PDF/CONVOCATORIA_Capacitacion_Francia_Normalistas_2019.pdf
- Secretaría de Educación Pública & Organización de Estados Iberoamericanos (2016), Convocatoria de movilidad académica internacional “Proyecto Paulo Freire” en países Iberoamericanos, dirigida a estudiantes de Escuelas Normales Públicas de México, 2016, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.
- Secretaría de Educación Pública & Organización de Estados Iberoamericanos (2018), Convocatoria de movilidad académica internacional “Proyecto Paulo Freire” en países Iberoamericanos, dirigida a estudiantes de Escuelas Normales Públicas de México, 2018, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. <https://www.dgespe.sep.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública & Organización de Estados Iberoamericanos, (2018), Convocatoria de Movilidad Iberoamericana “Jaime Torres Bodet-Paulo Freire” 2018, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación <https://www.dgespe.sep.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública & Organización de Estados Iberoamericanos, (2019), Convocatoria de Movilidad Iberoamericana “Jaime Torres Bodet-Paulo Freire” 2019, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.
- Universidad Autónoma de México (2013), Docencia, Movilidad Nacional e Internacional de Estudiantes. En Indicadores de desempeño para facultades y escuelas de educación superior p. 26. https://www.planeacion.unam.mx/Planeacion/Apoyo/IndDesFinal_oct31.pdf

estable por los sujetos.

La identidad desde Echeverría (citado por Parra, 2015) es una representación de lo extraño porque es el vehículo y motor que le permite a los seres humanos tener una familiaridad en la que pueden representarse. Giménez (2009) por su parte, se refiere a una identidad sentida, vivida y exteriormente reconocida entre sí en los más diversos campos. La identidad no es más que la cultura interiorizada por los sujetos, considerada bajo el ángulo de su función diferenciadora y contrastiva en relación con otros sujetos.

Por lo que el trabajo de investigación se fundamenta en los planteamientos de internacionalización de la educación superior desde Warner, el enfoque de experiencia de Dubet (2010) y la perspectiva acerca de identidad y cultura de Giménez (2009) y Echeverría.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN A NIVEL METODOLÓGICO

Se considera que el método biográfico-narrativo es el adecuado para el análisis de datos de acuerdo a los propósitos de la investigación. Según Bolívar y Domingo (2016), “la narración biográfica permite captar la riqueza e indeterminación de las experiencias”. La razón de su utilización es que brinda la oportunidad al investigador de acercarse al mundo experiencial del entrevistado de un modo más amplio. Al considerarse a la movilidad estudiantil una práctica que otorga oportunidades, aprendizajes y saberes de distintas índoles es importante conocerlos desde las vivencias de los sujetos, contadas por ellos mismos.

Como instrumento para la recolección de datos se recurre a la entrevista narrativa. El procedimiento se inicia utilizando una “pregunta generadora de narración” referente al tema de estudio; posteriormente, el investigador realiza una serie de preguntas de narración a través de las cuales se completan los fragmentos que no se detallaron con anterioridad; el último paso es la “fase de balance” (Hermanns, 1995, citado por Flick, 2007).

Se realizaron entrevistas de corte narrativo a 5 estudiantes de licenciatura (1 hombre y 4 mujeres), de la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino, Plantel 3, ubicada en Matehuala, del Centro Regional de Educación Normal

IMPACTO DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE LOS DOCENTES EN EL DESARROLLO DEL PERFIL DE INVESTIGADOR EN ALUMNAS DE LA LEPREE Y LA LEPREEIIB DEL CREN DE FELIPE CARRILLO PUERTO

Línea temática: Modelos educativos de Formación Inicial Docente

González Rodríguez, William Miguel

Centro Regional de Educación Normal

william.gonzalez@crencfp.edu.mx

Herrera Ávila, Eduardo Ariel

Centro Regional de Educación Normal

eduardo.herrera@crencfp.edu.mx

Palomo Sulub, Edwin Amílcar

Centro Regional de Educación Normal

edwin.palomo@crenfcp.edu.mx

RESUMEN

Durante su formación inicial, los futuros docentes deben desarrollar una serie de competencias que constituyen el perfil de egreso de la Licenciatura, siendo una la de integrar recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación (DOF, 2018). A pesar de que los programas de curso definen claramente la naturaleza del trabajo a desarrollar, al momento de llegar a VII semestre y desarrollar el trabajo de titulación, basado en la metodología Investigación-Acción, las estudiantes presentan dificultades para argumentar, analizar y construir reflexiones; se ha detectado de igual forma que presentan carencias metodológicas, entre ellas, la dificultad de diseñar instrumentos de recolección de datos, sistematizar y analizar los resultados, y usarlos para reconstruir y redefinir su práctica educativa. Tales son las razones que motivaron el interés para conocer cuáles son las causas que propician que las estudiantes no desarrollen estas habilidades investigativas en el transcurso de su formación inicial, a pesar de que en los cursos es explícito este requerimiento y si, estas causas, derivan de la actitud de las estudiantes, de las estrategias implementadas por los docentes, o de la falta de políticas institucionales.

Palabras clave

Investigación, Perfil, Investigador, Normal, Estrategias, Docentes

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Antecedentes

El Centro Regional de Educación Normal (CREN) en Felipe Carrillo Puerto cuenta con 39 años de antigüedad y es la **única** Institución de Educación Superior (IES), de sostenimiento público, que oferta la Licenciatura en Educación Preescolar (LEPREE) Plan 2018 y la Licenciatura en Educación

Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe (LEPREEIIIB) Plan 2018, en el estado de Quintana Roo, propiciando que sus egresadas ocupen más del 80% de las plazas que oferta el USICAMM para el ingreso al servicio profesional docente.

Por tanto, es responsabilidad de la EN el generar condiciones para la investigación, mediante el impulso de grupos de docentes, ya que esto redituará en la mejora de la formación de sus estudiantes. Para ello, es necesario fomentar el trabajo colegiado de su planta de profesores, en grupos denominados cuerpos académicos, con el requisito de que compartan propósitos y metas comunes (Ortega & Hernández, 2016). Para atender esta necesidad, la EN ha fomentado, a través del Programa para el Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN) la asignación de recursos para promover la movilidad de los estudiantes y docentes, la asistencia a congresos nacionales e internacionales, el apoyo para estudios de posgrado y en general, el fortalecimiento en el perfil docente, buscando solventar las carencias establecidas en las normas de ingreso y promoción al servicio, pues estas tienen requerimientos mínimos y no exigen concursos de oposición congruentes con procesos similares en otras IES (García, 2017).

De acuerdo a las orientaciones curriculares del Plan de Estudios de la LEPREE y la LEPREEIIIB, publicadas en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2018), mismas que son vigentes para los planes 2018, el CREN como institución formadora de docentes tiene la responsabilidad de “atender la integralidad del estudiante, es decir, el desarrollo equilibrado de sus saberes, en donde si bien interesa su saber conocer, también se considera relevante su saber hacer y su saber ser” (p. 120). La LEPREE y la LEPREEIIIB parten de tres enfoques curriculares: Enfoque centrado en el aprendizaje, Enfoque basado en competencias y Flexibilidad curricular, académica y administrativa (DOF, 2018).

El estudiante en su proceso formativo debe adquirir competencias que le permitan conocer el contexto educativo en el cual se desarrolla su práctica profesional, con la finalidad de analizarla, organizarla, comprenderla, y proponer estrategias de intervención. Puesto que el conocimiento experiencial no es suficiente, debe contar con las competencias para ligar la teoría con la práctica, de manera que le permita un conocimiento más profundo y comprender de mejor manera las problemáticas que enfrente y proponer acciones que le permitan una intervención docente más fundamentada (Lozano & Echegaray, 2011). Para lograr la práctica reflexiva, han existido esfuerzos incipientes de la Academia de la Práctica Profesional, misma que establece lineamientos generales sobre las características de los instrumentos de observación que permitan a los estudiantes, a partir de II semestre de la carrera,

obtener información para analizar y reflexionar su propia práctica, sin embargo, estos esfuerzos no han sido divulgados adecuadamente y se han centrado exclusivamente en los cursos del Trayecto de Práctica Profesional, por lo que no se ha fomentado la construcción de proyectos de investigación colaborativos, a pesar de que existen cursos en IV, V y VI que específicamente requieren el desarrollo de investigación a partir de las experiencias y problemáticas de la práctica profesional.

Ante la situación descrita, se hace necesario un proceso de investigación que genere información que permita ayudar a comprender la forma en que las estrategias institucionales, así como de los docentes de la EN en los cursos de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEPREE) y la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPREIIB), Planes 2018, contribuyen a formar estudiantes que tengan el interés de desarrollar investigación educativa que les permita analizar su propia práctica profesional, generar propuestas de innovación, contribuir a la elaboración de su documento de titulación, y difundir sus resultados en coloquios o congresos. Para tal motivo, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿DE QUÉ MANERA LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE LOS DOCENTES INFLUYEN EN EL DESARROLLO DEL PERFIL INVESTIGADOR EN ALUMNOS DE LA LEPREE Y LA LEPREEIIB, DEL CREN DE FELIPE CARRILLO PUERTO?

MARCO TEÓRICO

LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA NORMAL

Las Escuelas Normales, a diferencia del resto de las Instituciones de Educación Superior (IES), fueron recategorizadas como tales en el año de 1985, y es precisamente en ese año que a partir del plan de estudios 1985 de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEPREE), se incorpora la formación para la investigación.

El plan de estudios 2018 de la LEPREE y la LEPREEIIB se estructura considerando como orientaciones curriculares el enfoque centrado en el aprendizaje, por competencias, y la flexibilidad curricular; tiene concepción constructivista sociocultural y considera al aprendizaje como un proceso activo en el cual la persona que aprende construye sus propios significados y da sentido a los contenidos y experiencias. La intención es que, a partir de la práctica reflexiva, vinculen la teoría con la práctica realizada en el contexto de acción, de manera que el estudiante analice las situaciones que se presentan en su práctica, y sea capaz de proponer soluciones a dichas problemáticas (DOF, 2018).

En los diversos cursos que conforman la malla curricular, se van incorporando elementos para el desarrollo de diversos proyectos de investigación, en particular en los cursos de Herramientas básicas para la investigación educativa y Trabajo docente y proyectos de mejora escolar; de esta manera, se busca promover la competencia del Perfil de Egreso, Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación, la cual está orientada a que los estudiantes realicen investigación en su contexto de práctica, interpreten los resultados obtenidos de manera que les permita conocer de manera más profunda a sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo y, adicionalmente, elaborar documentos de difusión y divulgación para compartir los resultados (DOF, 2018).

Como culminación de la formación inicial de los docentes en formación, para propósitos de titulación estos deben desarrollar un documento recepcional, que incorpora por primera ocasión la modalidad de Tesis, con enfoque cualitativo y de metodología Investigación – Acción, en el cual aborden alguna problemática detectada en los jardines de niños en los cuales desarrollan sus prácticas pedagógicas.

Perfil del docente-investigador: Características y estrategias didácticas

El docente de una institución formadora de docentes, como la Escuela Normal, debe buscar promover habilidades investigativas en sus estudiantes; Moreno Bayardo (citada en Moreno, 2016) establece una propuesta de perfil de habilidades que deben ser desarrolladas como son: habilidades instrumentales, de pensamiento, de construcción conceptual, de construcción metodológica y de construcción social del conocimiento y las características de las evidencias que deben generarse para cumplir este propósito; el plan de estudios de la LEPREE y la LEPREEIIB, propone la Metodología de Proyectos y el Aprendizaje Basado en Problemas como metodologías de aprendizaje para lograr el desarrollo de estas habilidades.

El docente, por tanto, debe profundizar en el conocimiento de los fundamentos didácticos y psicológicos relacionados con las habilidades investigativas en los docentes en formación; para que las acciones sean convertidas en habilidades, su ejecución debe ser realizada con frecuencia, periodicidad, flexibilidad y complejidad; el profesor debe orientar al estudiante sobre la manera adecuada de proceder, planeando el proceso para provocar la sistematización, garantizar el carácter activo y consciente de este proceso de aprendizaje, llevar el proceso de forma gradual; para evaluar estas habilidades debe considerarse el carácter complejo del sujeto de aprendizaje, las influencias que ha recibido, entre otros (López Balboa, Carballoso Acosta, Urra Cabrera, Rodríguez Banderas, & Bachiller Morejón, 2015).

Adicionalmente, considerando que los docentes no pueden enseñar habilidades con las que no cuentan, debe incorporarse también el análisis de los perfiles de los docentes de la EN, y la herramienta de medición ideal es el Perfil PRODEP, en el cuál se evalúan las funciones sustantivas desarrolladas por los profesores, respecto a docencia, investigación, difusión, tutoría y gestión. Para optar a este perfil, el docente debe comprobar con evidencias, en el caso del aspecto de investigación y difusión, publicaciones y desarrollo de proyectos de investigación en los últimos tres años. Es deseable también que, en conjunto con otros docentes, conformen grupos de investigación denominados Cuerpos Académicos, en los cuales los docentes generen investigación en la cual incorporen en su desarrollo a sus propios estudiantes (Ortega-Díaz & Hernández-Pérez, 2016).

Existe, por supuesto, la necesidad de que en las instituciones de educación superior se desarrollen competencias de investigación para la renovación de sus propias prácticas pedagógicas y vincularlas a las demandas actuales; los docentes, al desarrollar estas competencias investigativas, demuestran el interés en los procesos necesarios para el desarrollo de habilidades de indagación; la sistematización de las experiencias educativas es un componente indispensable. Los descubrimientos teóricos que emergen desde los nuevos significados determinan oportunidades de transformación e indagación; la integración de las competencias investigativas con la práctica reflexiva promueve la construcción metodológica de nuevos caminos en la formación de competencias docentes; un aspecto importante es la reconstrucción de la práctica educativa, ya que permite el fortalecimiento del ser investigador; el desarrollo de estas competencias es un proceso permanente. (Inciarte González, Camacho, & Casilla Matheus, 2017).

PERFIL DEL ALUMNO-INVESTIGADOR

El docente que egrese de las EN debe ser capaz de investigar para profundizar en el conocimiento de sus estudiantes, de manera que le permita generar experiencias de enseñanza innovadoras, que fomenten el aprendizaje por descubrimiento y que revolucione su práctica pedagógica; la EN debe comprometerse al desarrollo de estas competencias de investigación, ya que permitirá al docente en formación acceder a experiencias de aprendizaje que le posibiliten desarrollar competencias para la observación y el registro sistemático. El desarrollo de esta competencia implica que el docente en formación debe tener la habilidad de realizar una observación sistemática, caracterizada por ser descriptiva, enfocada y selectiva, permitiendo de esta manera que en el desarrollo de sus prácticas profesionales efectúe procesos reflexivos profundos (Gutiérrez & Aznar-Díaz, 2019).

Existe además la necesidad de que los futuros formadores deben desarrollar competencias que le permitan garantizar una educación de calidad, entre ellas las competencias investigativas; el desarrollo de estas competencias permitirá el acceso a nuevos conocimientos que les permitirán analizar críticamente su acción y a la vez, transformar su práctica; las dimensiones que deben considerarse para un perfil investigador son: identificación de problemas, desarrollo del pensamiento creativo, análisis crítico, capacidad de búsqueda de fuentes bibliográficas, análisis metodológico, apropiación de herramientas de investigación, interpretación de los resultados, competencias comunicativas, trabajo en equipo (Martínez & Borjas, 2015); para el desarrollo adecuado de estas competencias es necesario incorporar un análisis de la malla curricular de la Licenciatura que permita

identificar aquellos cursos que fomentan el desarrollo de la formación investigativa; las competencias investigativas más evidentes que debe desarrollar el estudiante son el análisis crítico, las competencias comunicativas, y la identificación de problemas y necesidades educativas; si bien en el currículo no es explícito que se deban desarrollar estas competencias, los docentes y estudiantes las promueven y las desarrollan de forma implícita (Rodríguez, 2016).

¿Cómo evaluar las habilidades de investigación?

Con la finalidad de efectuar mediciones sobre las habilidades de investigación de los estudiantes y docentes, deben considerarse diferentes indicadores relacionados con las categorías “Procesa información científica”, “Administra información científica” y “Desarrolla información científica”; la literatura consultada propone incorporar elementos de las “Escala de actitud hacia el aprendizaje de la investigación” (ESCAI) de Ruiz y Torres (2002), el cuestionario para identificar habilidades generales y cualidades de la investigación científica de Fernández y Cordeiro (2004), entre otros (Cobos Alvarado, Peñaherrera León, & Ortiz Colon, 2016).

ESCAI

Esta escala está orientada a la Dimensión Afectiva (actitud, motivación, interés) respecto a la investigación; en particular la actitud es entendida como la “predisposición del sujeto para responder ante objetos sociales que, en interacción con ciertas variables situacionales y posicionales, guían y dirigen la conducta externa del sujeto” (Cardno, citado en Ruiz y Torres, 2002). El instrumento, considera dos dimensiones básicas asociadas con el aprendizaje de la investigación: sentimientos hacia la asignatura (satisfacción) y comportamientos de aprendizaje en relación con la asignatura. Consta de 20 ítems, cuya respuesta debe elegirse de acuerdo con una escala de Likert, mismos que miden el tiempo dedicado al aprendizaje del método científico, la calidad del tiempo dedicado, la concepción de la importancia de aprender este método, la capacidad de análisis crítico, y la puesta en práctica de los contenidos aprendidos. La intención es medir la predisposición y la actitud del estudiante respecto al aprendizaje de la investigación (Ruiz Bolívar & Torres, 2002).

CUESTIONARIO PARA IDENTIFICAR HABILIDADES Y CUALIDADES DEL INVESTIGADOR CIENTÍFICO

Para la conformación del cuestionario, se consideraron tres aspectos que cualquier alumno debe desarrollar para su formación científica: conocimientos y habilidades de la ciencia particular, necesarios para el desempeño profesional; conocimientos y habilidades generales del trabajo científico; y cualidades de la personalidad que deben caracterizar al investigador. Entre los indicadores considerados están el dominio metodológico, habilidad práctica, dominio del inglés, manejo de bibliografía, uso de software estadístico, capacidad de interpretación y análisis de resultados, entre otros. Adicionalmente, se consideran aspectos personales como la honestidad, responsabilidad, laboriosidad, creatividad, perseverancia y ética profesional (Fernández Jaime, Cordeiro Naranjo, Cordeiro Naranjo, & Pérez Fuentes, 2004).

ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES

Es fundamental, por tanto, fortalecer la formación del profesorado de la Educación Superior, y en particular, de incorporar la investigación, para responder a las demandas actuales, y, en consecuencia, que se fomenten estas competencias investigativas desde la formación inicial del docente. La cultura de investigación requiere de líderes, tanto organizacionales como de grupos, para establecer objetivos claros y comunicarlos de forma efectiva; las instituciones que desean desarrollar la cultura de investigación deben capacitar a sus docentes; la colaboración entre los integrantes del colegiado es esencial para el desarrollo de la cultura de investigación; para implementar este cambio en la cultura, la institución debe estar preparada para asignar recursos de acuerdo a los intereses de investigación; y deben involucrarse en lo posible a los estudiantes, para propósitos de entrenamiento (Hanover Research, 2014).

METODOLOGÍA

La investigación es cualitativa, el tipo de estudio es descriptivo y de diseño fenomenológico, ya que se pretenden describir las características del tipo de docencia desarrollada en el CREN (modalidades de trabajo, estrategias didácticas y de evaluación) y evaluar la influencia en el desarrollo del perfil de

investigador de las estudiantes de la LEPREE y la LEPREEIIB desde el punto de vista de los docentes y alumnos para realizar una construcción colectiva.

El instrumento de recolección de datos se aplicó a la totalidad de la planta docente de la institución (39) y a una población de 141 alumnas de VI y VIII semestre de la LEPREE y LEPREEIIB del ciclo escolar 2021 - 2022; se decidió trabajar con estos semestres, toda vez que ya cuentan con una estadía de 5 semestres (como mínimo) en la EN y han recibido atención bajo las orientaciones que se han generado para el desarrollo de los cursos, por lo que cuentan con elementos para poder hacer una evaluación de su formación parcial en pro de sus competencias finales. Para poder desarrollar adecuadamente el proceso de investigación se generaron las unidades de análisis (Tabla 1) y se determinó trabajar, en una primera etapa, sobre el eje de análisis Docencia, en la dimensión Estrategias didácticas desarrolladas en el aula; y en el eje de análisis Perfil investigador del estudiante, en las dimensiones Saberes previos y Perfil actual. Las siguientes etapas de la investigación, respecto a las demás dimensiones, se encuentran en desarrollo.

Tabla 1

Categorías de análisis

Eje de análisis	Dimensiones	Sub-dimensiones
Docencia	Estrategias didácticas desarrolladas en el aula	Concepción de investigación Estrategias didácticas para promover la investigación Características del ambiente de aprendizaje generado para promover la investigación
	Metodología de trabajo	Características de la planeación semestral Congruencia entre lo planeado y los resultados obtenidos Modalidades de trabajo propuestas (ABP, Proyectos) Estrategias de promoción, mediación, hábitos y actitudes hacia la investigación

	Estrategias de evaluación	Consistencia entre la metodología propuesta y las estrategias de evaluación Momentos de la evaluación Acciones para validar la efectividad de la estrategia de evaluación
Perfil investigador del estudiante	Saberes previos	Concepción de investigación Productos desarrollados Participación en eventos de investigación
	Perfil actual	Valoración de las estrategias desarrolladas por los docentes Motivación para investigar Hábitos y actitudes hacia la investigación Necesidades y expectativas respecto a la investigación Validación de las habilidades para investigar Concepción de investigación

Se diseñaron los instrumentos de recolección de datos que permitieron evaluar, en esta primera etapa de la investigación, la afinidad de los estudiantes respecto a la investigación; para ello se utilizó una versión modificada de la herramienta ESCAI (Figura 1), orientada a la Dimensión Afectiva (actitud, motivación, interés) respecto a la investigación (Ruiz Bolívar & Torres, 2002). El instrumento constó de 19 ítems y las respuestas debieron elegirse de acuerdo a una escala Likert cuyos valores escalares fueron: 5 = completamente de acuerdo, 4 = de acuerdo, 3 = indeciso, 2 = en desacuerdo y 1 = completamente en desacuerdo; cabe resaltar que hay ítems redactados en negativo, y para tal efecto se invirtió posteriormente el valor de los puntajes.

REACTIVOS	
1	Dedico gran parte de mi tiempo al aprendizaje de los procedimientos del método científico
2	Valoro mucho el tiempo que dedico a aprender los procedimientos del método científico
3	Cuando resuelvo problemas académicos, primero formulo las hipótesis explicativas de sus posibles causas.
*4	El desarrollo de proyectos de investigación en los cursos es una estrategia de relleno.
5	Aplico los postulados del método científico en mis actividades prácticas de formación profesional.
6	Siento que el entrenamiento que recibo en el uso de los métodos de investigación será determinante en el éxito de mis estudios.
*7	Espero no tener que usar mucho la investigación durante mi ejercicio profesional futuro.
*8	No veo la importancia de aprender a investigar para ser un buen profesional.
9	Cuando estoy en clase aprendiendo sobre métodos de investigación, lo disfruto mucho.
10	Acostumbro a criticar mi propio trabajo académico para ver si estoy actuando correctamente.
11	Debería desarrollarse investigación en todos los semestres de la carrera.
*12	Actúo con poca curiosidad frente al aprendizaje de nuevas estrategias de investigación.
*13	Me da fastidio tener que desarrollar investigación en los cursos de mi carrera.
*14	Desarrollar investigación en los cursos es una pérdida de tiempo.
15	Siento una gran motivación por el aprendizaje de métodos de investigación.
*16	Dedico poco esfuerzo al aprendizaje de los contenidos relacionados con métodos de investigación.
17	Planifico detalladamente los productos generados relacionados con el desarrollo de investigación.
*18	Si eliminaran el desarrollo de investigación del Plan de Estudios de la carrera, no se perdería nada.
*19	Es estresante saber que tengo que desarrollar investigación en un curso

Nota: Los ítems precedidos de un asterisco (*) están frascados negativamente.

Figura 1. ESCAI modificado, aplicado a estudiantes de VI y VIII semestre de la LEPREE y LEPREEIB, ciclo escolar 2021 - 2022

Adicionalmente, se generó un cuestionario (figura 2) que fue aplicado a los docentes de la LEPREE y la LEPREEIB, para obtener información de las dimensiones Estrategias didácticas desarrolladas en el aula (Concepción de investigación, Estrategias didácticas para promover la investigación y Características del ambiente de aprendizaje generado para promover la investigación), Metodología de Trabajo (Planeación, Modalidades de trabajo y Estrategias de promoción) y Estrategias de evaluación, del eje de análisis Docencia.

<p>P2. ¿Cuántos años de experiencia docente tiene? Seleccione sólo una opción</p> <p>1 a 3 años _____</p> <p>3 a 5 años _____</p> <p>5 a 10 años _____</p> <p>Más de 10 años _____</p>	<p>P.7. ¿Qué características tiene la evidencia final que ha solicitado en el último curso que imparte? Ingrese un texto corto</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>P5. ¿Ha publicado algún artículo o ponencia en los últimos 5 años? Seleccione sólo una opción</p> <p>Si _____</p> <p>No _____</p>	<p>P.8. ¿Qué proyectos de investigación ha generado en la Escuela Normal? Ingrese un texto corto</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>P.6. ¿En cuántos congresos ha participado como ponente en los últimos 3 años? Seleccione sólo una opción</p> <p>(1) (2) (3) (4) (5) _____</p>	<p>P.9. ¿Considera que los proyectos que generan los alumnos pueden convertirse en proyectos de investigación? Seleccione sólo una opción</p> <p>Si _____</p> <p>No _____</p>
<p>P3. ¿Cuál es su concepto de investigación? Escriba texto, sea tan amplio como desee</p> <p>_____</p>	<p>P.10. ¿De qué manera motiva a los estudiantes a realizar investigación? 0. _____</p>

Figura 2. Fragmentos del instrumento de recolección de datos aplicado a los docentes

La aplicación de los instrumentos se efectuó al inicio del semestre par del ciclo 2021 – 2022; a partir del análisis de la información recolectada mediante software estadístico, se construirá la narrativa

general del fenómeno y se presentarán los resultados para su revisión y validación al Área de Investigación del CREN y al Cuerpo Académico.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

En esta primera etapa de investigación, orientada a la recolección de información diagnóstica sobre los perfiles de investigador de los estudiantes, y la experiencia en investigación de los docentes, se procedió a la aplicación de los cuestionarios a través de un formulario en la plataforma Google Forms, a los estudiantes de VI y VIII semestres de la LEPREE y la LEPREEIIB, así como a los 39 docentes que imparten cursos en dichas licenciaturas.

ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL INSTRUMENTO ESCAI

Se utilizó una tabla de distribución de frecuencias relativas para describir el desempeño de los estudiantes en la ESCAI, de acuerdo con cinco categorías interpretativas, para las que se calcularon los intervalos de clase respectivos. Las categorías de actitud hacia el aprendizaje de la investigación fueron: muy favorable, favorable, neutra, desfavorable y muy desfavorable. Los resultados indican que el 48% de los estudiantes tienen una actitud indiferente hacia la investigación; el 44% tienen una actitud muy favorable o favorable y el 8% tienen una actitud desfavorable o muy desfavorable (ver Figura 3).

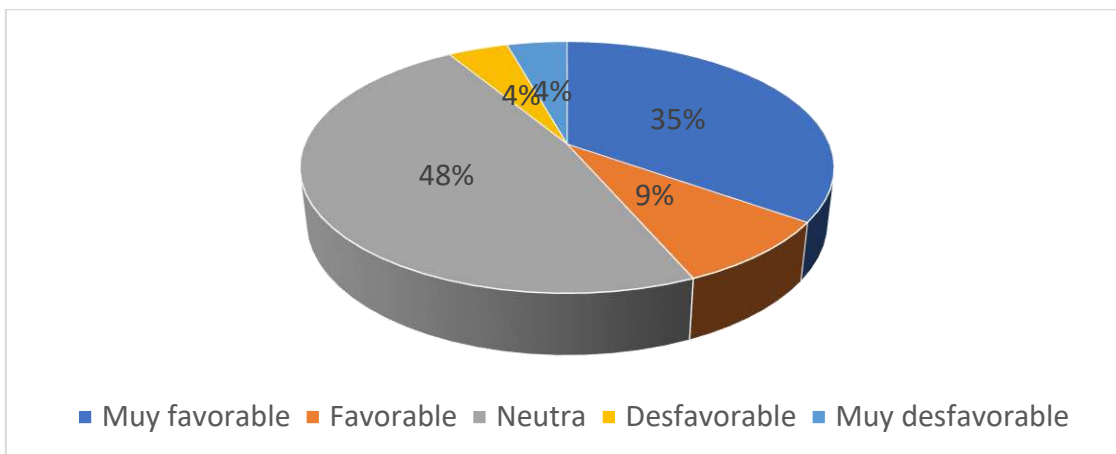


Figura 3. Distribución de las puntuaciones totales de la ESCAI

Resultados del cuestionario aplicado a docentes

El 67% de los docentes encuestados cuenta con una experiencia mayor a 10 años frente a grupo, por lo que se esperaría la implementación de mejores estrategias didácticas para atender a sus estudiantes y un conocimiento mayor de los contenidos a impartir, así como mayor experiencia en cuanto al desarrollo de investigación; es de resaltar que el 92% afirma que ha publicado artículos o generado ponencias en los últimos cinco años, lo cual coincide con el resultado de la pregunta acerca de participación como ponente en congresos en los últimos tres años, que también es un 92%. Para el caso de describir el concepto particular de investigación, la totalidad de docentes demostraron tener conocimiento de dicho concepto. El 75% de los docentes ha desarrollado proyectos de investigación al interior de la Escuela Normal, y consideran que los proyectos en el aula desarrollados por los estudiantes pueden convertirse en proyectos de investigación; dichos docentes, por tanto, tienen experiencia en el desarrollo de escritos académicos con cierto rigor metodológico, ya que su participación en congresos ha sido como ponentes y no únicamente como asistentes.

Respecto a las estrategias didácticas que consideran ideales para promover la investigación en el aula, destacaron la Metodología de Proyectos y el Aprendizaje Basado en Problemas, así como el diseño de situaciones de aprendizaje que requieran evidencias que desarrollen en el estudiante las capacidades investigativas como la reflexión, el análisis, la escritura de textos, la indagación y la observación, entre otras; sin embargo, no solicitan como evidencia final de curso proyectos de investigación, ya que predomina de forma muy notoria ensayos y portafolios de evidencias, por lo que puede entenderse que las habilidades de investigación son promovidas de forma indirecta a través de evidencias de las actividades de la unidad, y no con la generación de un proyecto formal de investigación que sea utilizado como evidencia final del logro de las competencias de determinado curso.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en esta primera etapa de la investigación, permiten establecer las siguientes conclusiones:

1. A pesar de que los docentes cuentan con la experiencia académica suficiente, tienen la formación adecuada en investigación, y han participado en congresos de investigación como ponentes, los resultados obtenidos en la ESCAI evidencian que las estrategias didácticas que han implementado en sus respectivos cursos han tenido poco impacto en la actitud favorable de los estudiantes hacia la investigación, por lo que en posteriores etapas de la investigación será necesario profundizar en el análisis de esta relación y las posibles causas del porqué ocurre este fenómeno.
2. Una conclusión primaria (no concluyente) sería que el hecho de que, puesto que no se requiere como evidencia final la generación de proyectos de investigación, los estudiantes no consideran una necesidad el desarrollar habilidades investigativas, ya que finalmente no tendrá impacto en su calificación final; en etapas posteriores de la investigación se plantea el análisis de la planeación didáctica y de los informes semestrales de curso, para la verificación de los resultados de las estrategias implementadas.

Los resultados hasta ahora encontrados han motivado el deseo por concluir esta investigación y poder contar con insumos concretos que permitan generar acciones específicas, a fin de consolidar proyectos institucionales y personales, relacionados con la producción de investigación en los alumnos, los primeros pasos se han dado, pero es menester continuar de forma firme y coherente para edificar de manera sólida.

REFERENCIAS

- Cobos Alvarado, F., Peñaherrera León, M., & Ortiz Colon, A. M. (2016). Design and validation of a questionnaire to measure research skills: experience with engineering students. *Journal of Technology and Science Education*, 6(3), 219-233.
- López Balboa, L., Carballoso Acosta, M. R., Urra Cabrera, M., Rodríguez Banderas, Y., & Bachiller Morejón, M. d. (2015). El desarrollo de habilidades investigativas en la formación de los profesionales de la salud. *Panorama Cuba y Salud*, 10(3), 3-7.
- DOF. (2012). ACUERDO número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros en Educación Preescolar. Recuperado el 4 de noviembre de 2018, de Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación: https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_650.pdf
- Fernández Jaime, D., Cordeiro Naranjo, A., Cordeiro Naranjo, E., & Pérez Fuentes, C. (2004). Diseño de un cuestionario para la identificación de las habilidades generales y las cualidades del investigador científico. *Revista Pedagogía Universitaria*, 9(1), 25-36.
- García, L. (2017). La investigación educativa como elemento fundamental para el desarrollo académico de una Escuela Normal como institución de educación superior. *Ra Ximhai*, 13(3), 41-50.
- Gutiérrez, Z. d., & Aznar-Díaz, I. (2019). El desarrollo de competencias investigativas, una alternativa para formar profesionales en pedagogía infantil como personal docente investigador. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 297-318.
- Hanover Research. (2014). *Building a Culture of Research: Recommended Practices*. Obtenido de Hanover Research: <https://www.hanoverresearch.com/media/Building-a-Culture-of-Research-Recommended-Practices.pdf>
- Inciarte González, A., Camacho, H., & Casilla Matheus, D. (2017). Sistematización de experiencias formativas en competencias docentes investigativas. *opción*, 33(82), 322-343.
- Martínez, A., & Borjas, M. (2015). *La formación del docente investigador*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.

- Ortega-Díaz, C., & Hernández-Pérez, A. (2016). La conformación del cuerpo académico en la Escuela Normal, un medio para mejora en la formación docente. *Ra Ximhai*, 12(6), 295-303.
- Rodríguez, M. (2016). *La formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa*. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria.
- Ruiz Bolívar, C., & Torres, V. (2002). Actitud hacia el aprendizaje de la investigación: Conceptualización y medición. *Educación y Ciencias Humanas*(18), 1-25.

LOS RETOS QUE ENFRENTARON LOS EGRESADOS DE LA ENRMH EN EL CONCURSO DE OPOSICIÓN PARA EL INGRESO A LA EDUCACIÓN BÁSICA

DATOS PERSONALES:

TÍTULO DEL TRABAJO: los retos que enfrentaron los egresados de la ENRMH en el concurso de oposición para el ingreso a la educación básica

AUTOR 1: Carlos Aberto Hernández López

INSTITUCIÓN DE PROCEDENCIA: Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo de Atequiza Jalisco

NIVEL DE ESTUDIOS: Maestría

FUNCIÓN: Profesor Investigador de Enseñanza Superior

CORREO ELECTRÓNICO: Carlos.hernandez@normalmhatequiza.edu.mx

AUTOR 2: Albamar Adriana González Pelayo

INSTITUCIÓN DE PROCEDENCIA: Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo de Atequiza Jalisco

NIVEL DE ESTUDIOS: Maestría

FUNCIÓN: Profesor Investigador de Enseñanza Superior

CORREO ELECTRÓNICO: Albamar.gonzalez@normalmhatequiza.edu.mx

LÍNEA TEMÁTICA: 1. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

RESUMEN

Esta ponencia es un reporte parcial de investigación doctoral. En este caso, se muestra el avance respecto a la pregunta específica ¿Qué retos enfrentaron los egresados de la ENRMH en el concurso de oposición para el ingreso a la Educación Básica?

Los resultados se presentan en tres categorías: 1) Los retos que enfrentaron los egresados en la preparación para el concurso de oposición. Dividida en tres subcategorías, los trámites para participar en el concurso, la incertidumbre sobre las características y contenidos que incluirá el examen y estudiar para el examen. 2) Los retos que enfrentaron al resolver el examen. Contiene cuatro subcategorías, los reactivos que manifiestan como difíciles, cansancio durante el examen, dificultades técnicas y la administración del tiempo. 3) Los retos que enfrentaron en el proceso de asignación de plaza. Dividida en dos subcategorías, los retos en la asignación de plazas y los retos al establecerse en su centro de trabajo.

La metodología empleada fue de orden mixto, a través de 96 encuestas y 15 entrevistas a egresados de tres generaciones de la Licenciatura en Educación Primaria. De manera específica, el avance que se presenta se limita exclusivamente al análisis e interpretación de la información derivada de las entrevistas.

PALABRAS CLAVE: Retos, egresados, concurso de oposición, normal rural, iniciación docente, Licenciatura en Educación Primaria.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación de maestros en México, desde el sector público, está a cargo de las Escuelas Normales mayormente, que, con más de cien años de su fundación, aún continúan funcionando. Actualmente “[...] pueden identificarse todavía 16 Normales Rurales, 23 Normales Experimentales, 16 Centros Regionales de Educación Normal, 12 Normales Urbanas, 56 Normales Superiores e, incluso, 12 Centros de Actualización del Magisterio” (Medrano Camacho, Ángeles Méndez, & Morales Hernández, 2017).

La Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo [ENRMH] es una de las 16 Escuelas Normales Rurales que todavía existen. Éstas se caracterizan por ofrecer una beca de manutención e internado a sus estudiantes, ofertar pocas licenciaturas y poseen una matrícula de alumnos reducida. Otro elemento característico de las Normales Rurales se le atribuye a la organización estudiantil, la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México [FCSM], la asociación de estudiantes más antigua de México, misma que ha permitido que el *ethos* político-pedagógico del estudiante de las Normales Rurales sobreviva hasta la fecha (Cadena Hernández, 2014).

De manera específica la ENRMH se localiza en Atequiza, Jalisco. A 40 km de la ciudad de Guadalajara, Jalisco. En ella se ofertan dos licenciaturas actualmente, Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Educación Preescolar.

La gran mayoría de los egresados de la ENRMH se insertan a laborar en el sistema educativo público y hasta hace poco no se contaba con información sistemática sobre ellos, específicamente sobre el proceso de inserción laboral.

Al indagar sobre otros antecedentes de investigación específicos sobre egresados de las Escuelas Normales del país se identificó que: a) Algunas estudios sólo son informes sobre el diseño de programas o proyectos institucionales sobre el seguimiento de egresados, b) El estudio realizado desde la Dirección de Normales de un estado es poco relevante para cada Escuela Normal, c) Algunos estudios realizados por integrantes de la propia Escuela Normal se limitan a mostrar los resultados de las encuestas, d) Los estudios publicados no dibujan la realidad que enfrenta el egresado, e) No se identifican retos actuales de la profesión docente ni debilidades precisas de formación y f) Los resultados de idoneidad no son suficientes para retroalimentan a la institución respecto al concurso de oposición.

Que las Escuelas Normales no cuenten con información sistemática de sus egresados es un problema educativo ya que se desconoce la pertinencia, relevancia y calidad de la formación que ofertan en relación con la oportunidad de inserción laboral de los docentes noveles. Además, esta falta de información inhibe la autorreflexión acerca de cada uno de los procesos formativos que brindan las

Normales, tales como: la docencia, la investigación, la tutoría, la asesoría de titulación, las prácticas profesionales, las actividades de extensión y difusión educativa, los talleres, clubes, entre otros.

De manera específica, los egresados de la ENRMH aspiran a ocupar una plaza como docentes en educación básica, la mayoría lo logra, pero se desconocía el proceso que experimentaron para conseguirla, además, se ignoraban los retos que han enfrentado los egresados en el proceso de iniciación como docentes.

En el conocimiento de que la gran mayoría de los egresados de la ENRMH se inserta en el sistema público como docentes y el interés por conocer los retos que enfrentaron en su inserción, se planteó el problema de investigación de la siguiente manera: La ENRMH carece de información sistematizada sobre los retos que enfrentan sus egresados en el proceso de iniciación al ejercicio de la profesión docente.

MARCO TEÓRICO

Los retos que enfrentan los egresados en el proceso de iniciación al ejercicio de la profesión docente se colocan en el centro de confluencia de tres grandes factores: el docente novel, el contexto escolar y el contexto macro-político social. A lo que Beatrice Avalos (2009) denomina como escenarios. A continuación, se fundamenta cada uno de ellos.

El docente novel, reconocido como persona, posee una visión particular de su trabajo, se siente capacitado en algunas áreas y con confianza variable respecto a su formación inicial. Aquí también se agregarían otros aspectos propios de su historia de vida que en palabras de Fierro, Fortoul y Rosas (1999) corresponden a la dimensión personal.

La práctica docente es esencialmente una práctica humana. En ella, la persona del maestro como individuo es una referencia fundamental. Un sujeto con ciertas cualidades, características y dificultades que le son propias; un ser no acabado, con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal que imprimen a la vida profesional determinada orientación (pág. 29).

El segundo factor es el contexto escolar, escenario en que el docente novel enfrenta demandas y conflictos, donde puede recibir apoyo por los miembros de la institución o enfrentarlos en solitario. Aquí también se integran las condiciones de trabajo docente, la cultura del centro escolar y el propio oficio de enseñar.

Al respecto Elsie Rockwell (2013), identificó tres condiciones dentro de las cuales se realiza el trabajo docente y en las que el egresado normalista experimenta retos en la inserción laboral: a) el espacio, sus inmuebles y muebles, b) los tiempos disponibles y c) la formación de los grupos escolares. Además, comenta que siempre ha existido la diversidad de origen de cada uno de los maestros, pero ahora, identifica que la composición del magisterio se ha diversificado. En primer lugar, por las múltiples modalidades de primarias: unidocentes, bidocentes, dispersos, migrantes, especiales, bilingües, abiertos, intensivos, remediales, entre otros. Esto a su vez multiplica los perfiles de los docentes, identifica que hay maestros contingentes: interinos, temporales, con jornada dividida en varios planteles. Hay maestros que dan clases particulares, cursos de verano, “todo ello refleja un mundo donde todo trabajo se ha vuelto frágil, flexible y mutable” (2013, pág. 492)

Del mismo modo, es en el contexto escolar donde los egresados experimentan la socialización ocupacional:

Van Maanen y Schein (1979) definen la socialización ocupacional como el proceso por el que se hacen patentes a los nuevos miembros los entresijos de una ocupación. Un proceso en el que uno aprende las perspectivas y comportamientos deseables, y los que no lo son, de un contexto determinado de trabajo. La socialización en una organización se produce a través del proceso de aprendizaje de su cultura, especialmente cuando ingresan miembros con antecedentes y perspectivas dispares (Nemiña, García Ruso, & Montero Mesa, 2009).

En este proceso de socialización el egresado aprende los comportamientos habituales y deseables de un profesional y específicamente a esta transición de roles que van de estudiante al de profesor se define como el proceso de iniciación a la enseñanza.

Por cierto, este proceso de iniciación docente puede provocar tres tipos de respuesta: A) Producir una aceptación plena e incuestionable de la situación de la organización, donde el egresado acepta y apoya

los requerimientos de su rol. B) Mejorar e innovar el rol del profesor, donde el egresado no se conforma ni limita su actuación a los requerimientos esperados, sino que desea probar nuevas estrategias, y C) Producir un ataque frontal a los fundamentos de la organización, donde el egresado intenta cambiar el rol docente y redefinirlo completamente (Nemiña, García Ruso, & Montero Mesa, 2009).

Del mismo modo, en el factor del contexto escolar se encuentra el oficio de enseñar, considerando el concepto de oficio a partir de las ideas de Alliaud y Antelo (2009), como un escenario donde los egresados experimentan grandes retos en su proceso de iniciación docente.

El docente que acciona sobre otros individuos requiere una vocación para asumir los desafíos que superan su formación y su pago. Para que esa enseñanza sea exitosa, debe hacer visible la suma del desempeño oficioso y la obra terminada. Además, es un oficio porque existe un componente de realización individual, como un artesano que imprime algo secreto, mágico, en el procedimiento, para consumir su obra. Enriqueciéndose además con componentes afectivos-relacionales, dando a esa dimensión oculta del oficio, la identidad profesional.

Por último, el tercer factor que confluye en el escenario donde los egresados viven los retos de iniciación docente, es el contexto macro-político-social. Al respecto Avalos (2009) identifica cinco aspectos: las políticas de mercado, las reformas y contrarreformas, la desvalorización pública de la docencia y de la formación docente, la oportunidad de ingreso y la asignación de responsabilidades y el acompañamiento a los nuevos docentes.

De acuerdo a este marco teórico, visualizado como un triángulo en que se coloca el docente novel en un vértice, el contexto escolar en otro y el contexto macro político y social en el tercero, fue posible identificar en el centro, los retos que enfrentan los egresados en el proceso de iniciación docente. Así mismo, con los referentes antes mencionados se diseñó el modelo metodológico de esta investigación.

METODOLOGÍA

Esta ponencia corresponde a un reporte parcial de una investigación doctoral, en la que se tiene como objetivo general: Identificar los retos que enfrentan los egresados de la ENRMH en el proceso de iniciación al ejercicio de la profesión docente.

En la investigación se planteó como supuesto que, los retos que enfrentan los egresados de la ENRMH en el proceso de iniciación son: 1) superar el concurso de oposición para el ingreso a la educación básica, 2) insertarse a la comunidad del centro de trabajo, 3) incorporarse a la cultura del centro escolar, 4) ejercer el oficio docente en el aula y 5) incorporarse al sistema educativo.

Cabe aclarar que los resultados que aquí se presentan corresponden únicamente a los retos que enfrentaron los egresados de la ENRMH en el concurso de oposición para el ingreso a la docencia.

La aproximación metodológica es mixta, la racionalidad para emplearla obedece a "la necesidad de incrementar el alcance y la mirada de la indagación, descubrir dimensiones emergentes, triangular o corroborar evidencias, entre otras apuntaladas en el paradigma pragmático" (Hamui-Sutton , 2013).

De acuerdo con Schifferdecher y Redd citado por Humui-Sutton (2013), es un modelo de triangulación, donde los datos cuali y cuanti son producidos simultáneamente. La población participante son los egresados de la ENRMH de las generaciones 2012-2016, 2013-2017 y 2014-2018 de la Licenciatura en Educación Primaria.

Se encuestó a 96 egresados de un total del 255, a partir de un cuestionario organizado en 6 secciones: 1) Datos generales del egresado, 2) el concurso de oposición para ingresar a la educación básica, 3) la inserción al contexto de la comunidad donde labora, 4) la incorporación al sistema educativo, 5) la incorporación al centro escolar y 6) el ejercicio del oficio docente en el aula.

También, se entrevistaron a 15 egresados mediante de un guion semiestructurado a partir de las orientaciones de Kvale (Kvale, 2011). Las dimensiones abordadas fueron: ¿Qué retos enfrentaste en el concurso de oposición para el ingreso a la educación básica?, ¿Qué retos enfrentaste al insertarte en la comunidad del centro de trabajo?, ¿Qué retos enfrentaste al incorporarte al sistema educativo?, ¿Qué retos enfrentaste al incorporarte a la cultura de tu centro escolar? y ¿Qué retos enfrentaste en el oficio docente en el aula? Cada una de ellas con preguntas secundarias.

Los métodos de análisis e interpretación empleados hasta el momento fueron: la estadística descriptiva y la categorización, la última a partir de las orientaciones de Mejía Navarrete (2011), Uwe Flick (2015) y Graham Gibbs (2012). Del mismo modo se emplearon las ventajas de la semiótica para el análisis multimodal de datos a partir de Humberto Eco (1986) y las recomendaciones de Klaus Krippendorff (1990) para su interpretación.

También es preciso mencionar que se empleó el *software* Atlas.ti como recurso en el proceso de codificación de las entrevistas transcritas, mismo que se realizó de manera inductiva al estilo de la teoría fundamentada, empleando algunas de las características sustantivas del método de comparación constante de Glaser y Strauss (1967).

Es preciso aclarar que el avance en el proceso de análisis e interpretación de la información que se presenta en esta ponencia únicamente se enfoca en la parte cualitativa, es decir, en la información recogida a partir de las entrevistas.

RESULTADO

Ante la pregunta específica de investigación ¿Qué retos enfrentaron los egresados de la ENRMH en el concurso de oposición para el ingreso a la educación básica? Se responde a partir de las siguientes tres categorías:

1) Los retos que enfrentó el egresado en la preparación para el concurso de oposición.

Los profesores que desean ingresar al servicio público como docentes deben participar en el concurso de oposición, el cual se abre cada ciclo escolar. De cara a este concurso los egresados enfrentaron tres retos específicos en el proceso de preparación: 1) los trámites para participar en el concurso, 2) la incertidumbre sobre las características y contenidos que incluirá el examen y 3) estudiar para el examen.

Respecto al primer reto de esta categoría, analizar la propia convocatoria y seguirla al pie de la letra fue el primer desafío, ya que fue la primera ocasión en la que concursaron en un proceso de esta naturaleza. También se puede identificar que fue una travesía individual, se observa que les representó una dificultad el enfrentarse a algo tan relevante como lo es concursar por una plaza, por el trabajo al que se han preparado por cuatro años y hacer esto en la soledad, sin el acompañamiento de sus maestros o la propia escuela.

Por otro lado, los egresados manifestaron cuatro tipos de retos relacionados con la incertidumbre sobre el examen de oposición. El primero es sobre el desconocimiento del procedimiento del examen, fruto de los cambios en el proceso de ingreso, después el desconocimiento del tipo y características del examen, en seguida la pregunta sobre qué estudiar para el examen. Finalmente, la incertidumbre sobre la parte logística y técnica de la presentación del examen: la extensión, la modalidad de presentación, la sede de aplicación, las condiciones tecnológicas y los posibles obstáculos de cada una de ellas.

Finalmente, Dentro de los retos que enfrentaron los egresados en la preparación para el concurso de oposición, el más demandante fue estudiar para el examen de conocimientos. Recordando que para las tres generaciones consideradas en esta investigación el concurso de oposición se basó prácticamente en el resultado del examen de conocimientos. Cabe aclarar que en realidad fueron dos exámenes con una duración de tres horas y con 120 reactivos cada uno, que fueron aplicados en el mismo día o en su caso, para una generación en dos días. Pero al entrevistar a los egresados se identificó que lo experimentaron como un proceso integrado, por lo que para fines prácticos se alude como el examen de conocimientos.

Ante la pregunta cómo se prepararon para el examen, es posible identificar que los egresados estudiaron de tres formas diferentes: en primer lugar, mediante cursos o talleres, en segundo lugar, en círculos de estudio con compañeros normalistas y en tercer lugar de manera individual con ayuda de algunas técnicas de estudio. Pero también se reconoce que recibieron apoyo de manera extra oficial por parte de algunos de sus maestros de la escuela normal y de parte de algunos maestros de educación básica donde hicieron sus prácticas profesionales en el último grado.

2) Los retos que enfrentó el egresado al resolver el examen nacional.

Sin duda el reto medular que enfrentaron los egresados en el concurso de oposición fue resolver el examen, ya que el resultado de éste clasificó a los aspirantes en idóneos y no idóneos. Además de las diferentes emociones que experimentaron los egresados al poner a prueba toda su formación como docentes en un examen, responder correctamente estos reactivos les brindó o no, la oportunidad de ganar una plaza como docentes de Educación Primaria.

El examen estuvo dividido en dos, cada uno con 120 preguntas de opción múltiple: El primero denominado Examen de conocimientos y habilidades para la práctica docente, que evaluó los niveles de dominio sobre los contenidos y los enfoques de enseñanza propios del nivel, así como las capacidades y habilidades para la resolución de problemas didácticas. El segundo denominado Examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales, que evaluó las habilidades intelectuales del docente, que implican las capacidades para la comunicación, el estudio, la reflexión y la mejora continua de su práctica, así como las actitudes necesarias para el ejercicio de la profesión docente, la gestión escolar y los vínculos con la comunidad.

Ante el gran desafío de resolver el examen nacional, se identificaron cuatro retos específicos que experimentaron los egresados: 1) Los reactivos que manifiestan como difíciles, 2) cansancio durante el examen, 3) dificultades técnicas y 4) la administración del tiempo.

Tras analizar las narrativas de los egresados respecto de su experiencia durante el examen de oposición fue posible reconocer las características de los reactivos y aquellos que les parecieron más difíciles. Posterior a identificar ¿qué reactivos fueron los más difíciles? se observa que es posible clasificarlo en dos: 1) Según el contenido que evalúa cada reactivo, entendido como temática que trata y 2) según la forma en que se plantea la pregunta o cuestión, en el entendido del nivel taxonómico de conocimiento que está implicado en el reactivo.

Respecto del primer tipo, los reactivos que mayor dificultad le representaron a los egresados son los relacionados a los temas de gestión escolar, legislación educativa, dominio del plan y programas de estudio de educación básica y conocimientos de cultura general. Por otro lado, respecto a la segunda

clasificación de los reactivos, los egresados se enfrentaron a preguntas desafiantes en dos sentidos: preguntas que requerían un saber conceptual, memorizado, de nivel taxonómico de conocimiento nada más. Y preguntas de un nivel más alto, de comprensión, de aplicación, de análisis y hasta de síntesis posiblemente, éstas a través de reactivos narrados en casos hipotéticos de la práctica docente. Otro reto específico que enfrentaron los egresados al resolver el examen nacional para ingresar a Educación Básica fue el cansancio físico y mental que les representó responder 240 preguntas, divididas en dos exámenes, con una duración de 6 horas en total y además aplicado en equipos de cómputo. Varios egresados coinciden en considerar al examen cansado, en gran parte por su extensión: preguntas y respuestas con mucho texto.

A los desafíos antes mencionados se le suman un par de dificultades: Una es el acceso a la sede de aplicación del examen: algunos egresados narraron su experiencia para llegar al lugar como un factor adverso. Y otra relacionada con las características de los equipos de cómputo y fallas técnicas: por ejemplo, el caso de una egresada quien, avanzada en responder su examen, experimentó fallas en la electricidad y se reinició su computadora, viéndose obligada a volver a empezar y con el tiempo reducido casi por mitad.

Finalmente, el cuarto reto que enfrentan los egresados en el momento de resolver el examen nacional es la administración del tiempo. Varios entrevistados manifiestan que una de las mayores preocupaciones que experimentaron mientras respondían el examen era el cuidar el tiempo que disponían, algunos calcularon cuánto deberían invertir en cada pregunta, otros perdieron de vista el reloj y se tardaron en responder.

3) Los retos que enfrentó el egresado en el proceso de asignación de plazas.

Una vez que los egresados enfrentaron los retos de cara al examen nacional y obtuvieron un resultado idóneo, experimentaron un proceso de asignación de plazas en el que también se identifican algunas dificultades, las cuales se clasifican en dos grupos: 1) los retos en el momento de la asignación de plazas y 2) los retos al establecerse en su centro de trabajo.

Respecto al momento de la asignación de plazas, los egresados enfrentaron los siguientes retos: A) incertidumbre sobre las oportunidades de contratación. Aquí los egresados experimentaron interrogantes como, ¿cuántas plazas van a otorgar?, ¿cuáles plazas se ofertarán? En el entendido de desconocer la ubicación de ellas y ¿Cuáles serán las condiciones de contratación?

B) elegir el lugar de adscripción: Las cohortes de egresados seleccionados para esta investigación experimentaron procesos diferente en el momento de la asignación de las plazas, específicamente

sobre el mecanismo que se le ofreció al concursante para elegir su lugar de adscripción. Para el caso de las generaciones que egresaron en el año 2016 y 2018 se les dio la oportunidad de preelegir un lugar a partir de un listado de las plazas vacantes disponibles y después asistir personalmente a una sede a concretar la elección en orden de prelación. Pero para la generación que egresó en el año 2017 no le ocurrió lo mismo, éstos tuvieron que elegir el lugar de adscripción por teléfono, en el mismo instante en que los llamaron y sin una lista de plazas vacantes como dato preliminar.

C) anomalías en la asignación de plazas: Resultó muy llamativo que los egresados coinciden en identificar algunas anomalías en el proceso de asignación de plazas, lo cual es una adversidad relevante. Estas anomalías se clasifican en dos tipos: 1) algunos experimentaron una situación lamentable e injusta, es decir, identificaron que no se respetó el orden de prelación en el momento de la asignación de plazas y 2) otros egresados enfrentaron algunas negligencias administrativas en la asignación de plazas, es decir, grandes errores en los registros de plazas asignadas y disponibles que afectaron a los propios concursantes.

Finalmente, al establecerse en su centro de trabajo, los egresados enfrentaron los siguientes retos: A) Iniciar a trabajar inmediatamente. Esto implicó varios desafíos, por ejemplo, buscar los contactos de las autoridades educativas, localizar la comunidad educativa donde se ubica el centro de trabajo, conseguir casa a dónde mudarse y todo esto en un par de días.

B) experimentar cruces de asignaciones y falta de oficios. Algunos egresados llegaron a su centro de trabajo y se toparon con otros docentes que también les habían asignado ese mismo lugar y, además, no contaban con oficios o documentos que probaran dicha de concesión.

C) cambiar de centros de trabajo en el mismo ciclo escolar. Varios entrevistados comentan que cambiaron de centro de trabajo en dos o tres ocasiones en un mismo ciclo escolar. Algunos iniciaron con un interinato de ocho meses, después les asignaron una plaza fija pero el lugar de trabajo provisional lo que implicó otro cambio al cabo de tres meses aproximadamente.

Queda claro que los retos que tuvieron que enfrentaron los egresados de cara a establecerse en un centro de trabajo, se deben a los procedimientos que las autoridades educativas ejecutaron. Acciones que afectan a los docentes que recién se incorporan al servicio público y también a los alumnos de estas escuelas de educación básica, cuyo proceso de aprendizaje se vio cuartado en varias ocasiones gracias a los cambios recurrentes de maestros.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Desde una perspectiva comprensiva de la investigación, conversar con los egresados de la ENRMH acerca de los retos que experimentaron y la forma en que los enfrentaron, permite plantear algunas reflexiones que bien pueden ser de utilidad para la institución, las autoridades educativas del nivel de Educación Normal y también para los estudiantes normalistas que pronto estarán ante esta situación y probablemente vivirán tales desafíos.

Ante el reto de prepararse para el examen de oposición, los estudiantes normalistas podrían estar en mejores condiciones de superarlo con éxito y sin tantas preocupaciones, si conocieran mejor las características del examen, los tipos de reactivos que contiene, los contenidos temáticos y los retos que enfrentaron sus antecesores. Una de las grandes dificultades que enfrentan continuamente los egresados normalistas proviene de las reformas curriculares, tanto a los planes de estudio de Educación Básica, como de Educación Normal y también, a las modificaciones en las políticas del concurso de ingreso al sistema. Esta situación podría verse favorecida con la difusión de narrativas sistematizadas sobre egresados.

Es notable que los retos de la tercera categoría, que enfrentaron los egresados en el concurso de oposición, son provocados por las autoridades educativas responsables de dicho proceso. Los egresados normalistas rurales, ahora en solitario, han aceptado esas anomalías, porque se saben vulnerables al respecto.

Como invitación, es preciso recordar que, el concurso de oposición, apenas es el comienzo de la experiencia de iniciación como docentes y que, para comprender completamente los retos que enfrentaron los egresados, falta indagar en otras dimensiones: la inserción en la comunidad del centro de trabajo, la incorporación a la cultura del centro escolar, el ejercicio del oficio docente en el aula y la incorporación al sistema educativo.

REFERENCIAS

- Alliaud, A., & Antelo, E. (2009). Iniciarse en la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado*, 89-100.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado*, 43-59.
- Cadena Hernández, B. (2014). ¿Por qué Ayotzinapa? Las vicisitudes político-pedagógicas de las Escuelas Normales Rurales en México. *Revista nuestraAmérica*, 10-14.
- Eco, U. (1986). *La estructura ausente, introducción a la semiótica*. España: Editorial Lumen.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid España: Ediciones Morata.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid España: Ediciones Morata.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Elsevier México*, 211-216.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona, España: Paidós.
- Kvale, E. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata.
- Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 47-60.

Nemiña, R. E., García Ruso, H., & Montero Mesa, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. Profesorado, 101-115.

Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. XI Congreso Nacional De Investigación Educativa. Conferencias Magistrales, 437-473.

LA HOSPITALIDAD EN LA NOVEDAD DEL ESTUDIANTE NORMALISTA DESDE LAS ESCUELAS DE PRÁCTICA

Anabel Madrigal Malvaez

lebana30@hotmail.com

Rocío Adela García Jiménez

r_2405@hotmail.com

Araceli López Chino

chino_loara@hotmail.com

Línea temática: 1. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

RESUMEN

La presente ponencia documenta cualitativamente los sentidos de hospitalidad en la novedad del estudiante, que cursa la Licenciatura en Educación Primaria y que realiza estancias e intervenciones prolongadas en las diferentes Escuelas Primarias Públicas del Estado de México, que corresponde al

séptimo y octavo semestre de su Plan de Estudios (2018), donde fue posible identificar recurrencias en los sentidos de hospitalidad de las escuelas de prácticas, encontrados en lo dicho por los estudiantes normalistas: Me ve como su hija, me dio una capa con súper poderes, me corrige frente a todos: Sentidos de hospitalidad de la escuela primaria desde los docentes titulares. No aparentas ser maestra, me dejaron ese sentimiento de querer llorar, te aceptan mientras no hables: Sentidos de la práctica como espacio de aparición. No quiero ser la chismosa, me siento como una maestra incompleta, no me gustaría ser como ella: Sentidos de la natalidad docente. A partir de documentar estos sentidos, se logró aportar un análisis en torno a las experiencias de los estudiantes, en su calidad de protagonistas e intérpretes principales del currículo, que posibilita nuevas discusiones sobre los Modelos Educativos de Formación Inicial, que fortalezcan los procesos del trayecto de práctica profesional.

Palabras clave: Hospitalidad, novedad, sentido, práctica profesional.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En estas dos décadas del siglo XXI, la formación docente en las Escuelas Normales se ha visto envuelta en escenarios de transformación constante, tanto curriculares, como de contingencia sanitaria, producido por una pandemia mundial, efecto del virus SAR-COVID-19 y una política educativa, que vislumbra un nuevo acontecer. Sin embargo, las Escuelas Normales también establecen lazos de colaboración con Escuelas de Educación Básica, que reciben a los estudiantes normalistas; para realizar en sus espacios áulicos, sus prácticas profesionales. Ese escenario también requiere ser documentado, porque es un espacio que recibe lo inédito, la novedad de los que están a punto de nacer a la docencia. Para Arendt (1993) la educación es una experiencia que entraña la creación de una novedad, desde la posibilidad de inaugurar el comienzo de un sujeto en un mundo ya dado, cuya esencia es la natalidad, el acontecimiento, que se expresa en ese nacimiento, donde el recién llegado, puede constituir la expresión de la más radical novedad. Así, esta categoría prestada Bertely (2002), posibilita comprender los efectos sensibles encontrados desde la hospitalidad de los otros; los directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y el todo que forma parte de una

comunidad educativa, que integra y acompaña al estudiante normalista en estos espacios educativos ya constituidos: ¿Cómo recibe esta comunidad educativa la novedad del estudiante normalista, que está a punto de nacer a la docencia? Por otra parte: ¿Qué sentidos otorga el estudiante normalista a esa hospitalidad de la escuela de práctica desde su novedad docente? Investigaciones recientes en (Ramírez *et al.*, 2019) consideran que el trabajo docente desde las prácticas profesionales está impregnado por relaciones de haceres, decires y el trato personal hacia ellos, que requiere seguir documentando. Por otra parte, se encontraron estudios en (Villareal *et al.*, 2021), donde reconocen la necesidad de indagar más sobre el acompañamiento brindado a los estudiantes durante el espacio formativo de las prácticas profesionales.

De esta manera, este estudio que es un reporte de resultados parcial, busca documentar los sentidos de hospitalidad de la novedad del estudiante normalista, que cursa la Licenciatura en Educación Primaria y que realiza sus estancias e intervenciones prolongadas en las diferentes Escuelas Primarias Públicas del Estado de México, desde el curso: Aprendizaje en servicio, que corresponde al séptimo y octavo semestre del Plan de Estudios (2018), las cuales realiza en acompañamiento de un docente titular de grupo, favoreciendo así la articulación entre conocimientos adquiridos en la escuela normal, con los que adquiere en la escuela de práctica (Mercado, 2021).

Así, por medio del diálogo que se genera en las entrevistas a profundidad, se pudo identificar ciertas recurrencias desde tres categorías de sentidos, encontradas en lo dicho por los estudiantes normalistas: Primera categoría; me ve como su hija, me dio una capa con súper poderes, me corrige frente a todos: Sentidos de hospitalidad de la escuela primaria desde los docentes titulares. Segunda categoría; no aparentas ser maestra, me dejaron ese sentimiento de querer llorar, te aceptan mientras no hables: Sentidos de la práctica como espacio de aparición. Tercera categoría; no quiero ser la chismosa, me siento como una maestra incompleta, no me gustaría ser como ella: Sentidos de la natalidad docente. A partir de documentar estos sentidos, se logró aportar un análisis en torno a las experiencias de los estudiantes, en su calidad de protagonistas e intérpretes principales del currículo, que posibilita nuevas discusiones sobre los Modelos Educativos de Formación Inicial, que fortalezcan los procesos del trayecto de prácticas profesionales, con el propósito de mejorar o actualizar los saberes, competencias y habilidades de los docentes y estudiantes que conforman las comunidades normalistas.

PERSPECTIVA TEÓRICA

Antes de entrar al análisis de los hallazgos es conveniente situar algunas relaciones teóricas que se establecen en este estudio, con las nociones de novedad desde la natalidad, las prácticas profesionales desde la figura de hospitalidad y sentido desde el interaccionismo simbólico. A partir de este posicionamiento epistémico, se pueden comprender las conexiones que refieren los estudiantes desde lo vivido en sus escuelas de práctica.

La esencia de la educación, dice Arendt (1993) es la natalidad: el hecho de que en el mundo hayan nacido seres humanos. La natalidad remite por supuesto a los nacimientos, pero no como un simple dato biológico, sino en su calidad de acontecimiento, de irrupción de lo nuevo y de lo vivo en el mundo. Se trata de una ruptura, de una discontinuidad, y a la vez de una inscripción en un orden preestablecido: la inscripción simbólica de un sujeto en la educación. El hecho de que un sujeto sea capaz de acción, significa que cabe esperarse de él/ella lo inesperado, como inicio de algo nuevo y como aparición ante los demás en su novedad. Para Benhabib (2006), la natalidad es como un segundo nacimiento. Es esa cualidad por medio de la cual nos insertamos en el mundo, no por el mero hecho de nacer, sino por la iniciación de palabras y actos. Ese segundo nacimiento es la docencia, que es el espacio de aparición, donde se gestan los estudiantes normalistas en sus prácticas profesionales. Es precisamente en estos escenarios inéditos y excepcionales dirían Melich y Bárcenas (2019), donde los estudiantes dan cuenta de un desafío en su formación inicial, así como los efectos de ésta, en el desarrollo profesional, que a través de la hospitalidad y el acogimiento de las escuelas primarias reciben al recién llegado.

Se toma la noción de prácticas de profesionales desde el sentido que se enuncia en el curso de Aprendizaje en Servicio que corresponde al séptimo y octavo semestres del Plan y Programa (2018) de la Licenciatura en Educación Primaria que cursan, que es la conclusión de su etapa de formación inicial. La intención del curso es fortalecer las competencias profesionales y genéricas de los estudiantes a través de la intervención prolongada en la escuela y el aula, con la intención de

comprender la particularidad del trabajo docente, para que le sea posible contrastar y enriquecer la formación que recibe en la Escuela Normal con la que se adquiere en la escuela de práctica, favoreciendo la articulación entre los conocimientos adquiridos en los cursos que integran los trayectos formativos del plan de estudios, con las experiencias derivadas de su docencia. Mercado (2021) refiere que son muchos los desafíos que los docentes enfrentan en los diferentes contextos, roles y funciones que desempeñan cotidianamente. Asegurar que los alumnos aprendan, resulta, en sí misma, una tarea compleja; lograrlo en condiciones inéditas, cambiantes y de incertidumbre, agrega mayores exigencias al tipo de decisiones pedagógico-didácticas que éstos tienen tomar para ofrecer respuestas más asertivas a su tarea como educador, donde no se ofrecen pautas concretas ni recetas para transitar en estos escenarios.

Y ante el acogimiento hospitalario, en esos espacios pueden aparecer efectos que manifiesta el sujeto que actúa. De esta forma, Blumer (1982), plantea que la conducta de las personas se encuentra vinculada al sentido, lo que signifiquen las cosas para el sujeto va a depender de su interacción social con otros actores de su entorno. Por ello, el interaccionismo simbólico pone gran énfasis en la importancia del sentido como proceso esencial. Las personas crean sentidos compartidos a través de la interacción. Esto conduce a considerar que el lenguaje es el medio, para que los estudiantes representen sus acciones, dándoles respuestas basadas a los significados que le otorgan a las mismas.

METODOLOGÍA Y PARTICIPANTES

El presente estudio se orienta con una mirada cualitativa desde la perspectiva de Denzin (1992). Esto con la intención de recuperar datos descriptivos desde los fragmentos que generan las entrevistas a profundidad con la pregunta inicial: ¿Cómo te recibió la comunidad educativa (directores, docentes titulares, estudiantes, padres de familia) de la escuela primaria donde realizas tus prácticas de intervención de estancia prolongada?, ¿Cómo te recibieron los docentes de los otros grupos cuando te integraste a las actividades de la escuela como Consejos Técnicos Escolares, descargas administrativas, reuniones, eventos, entre otros? A punto de cerrar las prácticas profesionales, después de un ciclo escolar en esa escuela primaria. ¿Qué experiencia recuerdas en las prácticas profesionales que haya transformado tu mirada del docente que quiere ser?

Atendiendo a lo expuesto por Vasilachis (2012), es precisamente “el reconocimiento del otro, lo que posibilita comprender la multiplicidad” (p.12). Por otra parte, para acceder a esta multiplicidad de sentidos se empleó la técnica de triangulación de informantes, de acuerdo con Amezcua y Gálvez (2002), supone invitar a diferentes sujetos para captar trazas particulares de la experiencia, a los que llamé interlocutores según Guber (2005). El material audio-grabado fue posteriormente transcrito, generando el corpus del dato empírico, del cual se extrae la información que se presenta en este estudio. A partir del sustento metodológico anterior, se seleccionaron a tres estudiantes normalistas para triangular la información, de tres escuelas de prácticas distintas que participaron de manera voluntaria en este estudio. La inclusión de estos interlocutores se orientó con el criterio propositivo teórico de Mendieta (2015), donde se concibe a los estudiantes como "sujetos activos, que interpretan su entorno educativo, que buscan un sentido a su quehacer, que valoran y construyen día a día su identidad como estudiantes" (p. 12). Así, para proteger la confidencialidad de los interlocutores, se utilizaron seudónimos elegidos por ellas mismas: Arcoíris, quien es estudiante practicante de sexto grado, Sara quien es estudiante practicante de quinto grado y finalmente, Melissa quien es estudiante practicante de primer grado. Así, se encontraron conexiones entre interlocutores en los fragmentos de las entrevistas que se presentan a continuación.

HALLAZGOS

Se despliegan a continuación los hallazgos que se documentaron a partir de los fragmentos de las entrevistas a profundidad con las interlocutoras que participaron. Se comienza con la relación de sentido a partir del cuestionamiento: ¿Cómo te recibió la comunidad educativa (directores, docentes titulares, estudiantes, padres de familia) de la escuela primaria donde realizas tus prácticas de intervención de estancia prolongada? Las interlocutoras compartieron:

La maestra me aclaro desde un inicio que me veía como su hija, precisamente su hija tiene mi edad, eso me ayudo, porque me sentí protegida por ella en todo momento (Arcoíris 010422).

La maestra cuando me presentó con el grupo dijo algo en su discurso muy significativo para mí, que todavía recuerdo: yo creo que son muy afortunados ustedes, porque van a tener este ciclo escolar dos maestras, si se atoran con una, pueden preguntarle a la otra. Así, les presento a la maestra Luna, espero la respeten como si fuera yo y todo el trabajo que hagan con ella, también va a contar para mí. Me sentí muy respaldada como si de pronto, me diera una capa con súper poderes (Sara040422).

Me presentó como maestra, no como practicante, fue breve, pidió a los alumnos que respondieran a todas las actividades que yo dejara. A mí me dio la apertura de hacer lo que quisiera. Pero siento que no, porque cuando fueron avanzando las dinámicas, me empezó a limitar. Aunque ya había revisado mi planeación antes, me corregía frente a los alumnos, ya no me sentía como maestra, sino su practicante (Melissa260422).

Se puede identificar en el fragmento de Arcoíris, un sentido de hospitalidad desde Arendt (1993), donde la docente titular del grupo, la recibe como en su hogar, con una recepción cálida, porque ve en esta docente a su propia hija, y será protegida bajo ese principio de alteridad, donde pondrá todos los esfuerzos para que no sea dañada al introducirse a este nuevo mundo de la escuela como docente. Se celebra así para ella, un simbólico convenio de reciprocidad. Por otra parte, en esa misma dirección surge la hospitalidad que le dieron a Sara, que está inscrita en el discurso de su docente titular, que lejos de tratarse de una constatación impuesta, implica tomarse en serio a la recién llegada a la docencia, que incluso resulta extraño para los que ya se encontraban allí; sus propios estudiantes de grupo y ante esta perpetuación, la docente titular decide proteger a esta recién llegada, desde su

discurso: “espero que la respeten como si fuera yo”. Dicen Melich y Bárcenas (2019), que la relación con el otro no solo es una relación contractual o negociada, sino surge del acogimiento ético, basado en una idea de co-responsabilidad. Se reconoce en este recibimiento que la docente titular, estará dispuesta a compartir la morada y apoyar al otro a resguardarse en su nacer a la docencia.

Sin embargo, para Melissa la relación que se inscribe en su recibimiento fue incierta, desde la postura moral de bienvenida, tal y como lo expresa Steiner (1991). Pero, avanzando la dinámica, la hospitalidad cambió. Arendt (1993), menciona que cuando la ética de hospitalidad y de acogida se perturba, se torna en una profunda crisis de acogimiento, donde la novedad está moviendo cimientos, creencias y convicciones. Por tanto, se distingue que la docente titular está revalorando constantemente al huésped.

Por otra parte, de manera colindante surgió otro cuestionamiento: ¿Cómo te recibieron los docentes de los otros grupos cuando te integraste a las actividades de la escuela como Consejos Técnicos Escolares, descargas administrativas, reuniones, eventos, entre otros? Esto compartieron: Yo soy una persona bajita, delgada y tengo cara de niña. Uno de los alumnos me comentó, que al inicio cuando llegué, que era una de sus compañeras. En la misma institución, ya sea en el consejo técnico o alguna actividad que reúnen todos, los maestros se me acercan y me dicen: hay estas muy delgadita, estas muy chiquita, no aparentas ser maestra, eso me hace pensar: ¿Hay un tipo de físico para ser docente? (Sara040422).

Yo estoy muy chiquita y me pierdo entre los alumnos de sexto y he escuchado a los otros maestros de esta escuela decir: ¿Hay a apoco es maestra? También han comentado sobre mi trabajo, porque yo hago estrategias de socioemocional, por mi tema de titulación y me han dicho que eso no sirve, que debo priorizar la lector-escritura, las matemáticas. Me han desmotivado y mi titular me dice: no les hagas caso. Yo nada más me empiezo a reír. Pero, últimamente me están dejando ese sentimiento de querer llorar (Arcoiris 010422).

En consejo técnico estamos con los demás maestros y la verdad me siento un poco incómoda, porque hay una maestra que siempre quiere imponer sus ideas. Yo intenté participar y dijo: no creo que eso sea posible y ya mejor no participo, porque todo lo que digo, me dice que no. Por eso pienso que, si te aceptan en el colectivo de maestros, mientras no hables y des tu opinión (Melissa260422).

Así, se puede identificar el encuentro con los otros docentes, Arendt (1996) afirma que de todo recién nacido, se espera lo inesperado, nacer es entrar a formar parte de un mundo que ya existía antes, nacer es aparecer, hacerse visible ante los otros, entrar a formar parte de un mundo común, donde las prácticas que realiza Sara en esa escuela primaria, simbolizan un espacio de aparición donde encuentra comentarios recurrentes, enfocados en su apariencia física, que la coloca fuera de una lógica de sistema, por ello cuestiona: ¿Hay un tipo de físico para ser docente? Mientras que, en el fragmento de Arcoíris, refiere un constante vigilancia, para quien su propia individualidad era antes privada, como sus expresiones, su físico. Ahora sus acciones están constantemente observadas y son confrontadas por otros docentes. Arendt (1993), sostiene que el mundo es descrito como un espacio de aparición, un lugar donde el ser y la apariencia coinciden, donde somos vistos y oídos, pero también oídos, tocados, catados y percibidos. El mundo no solo es el lugar donde aparecemos a través de nuestras palabras, sino también por nuestros actos.

Asimismo, para Melissa se distingue una aparición disruptiva al compartir su opinión en el Consejo Técnico Escolar, donde siente rechazo de una docente, por lo que prefiere dejar de mostrarse, dejar de añadir su novedad y resguardarse en el anonimato del colectivo, a seguir vagando en las rupturas de hacerse visible dada por el discurso. Arendt (1996), recuerda que la palabra doxa, no significa sólo opinión, sino también esplendor y fama. Está relacionada con el ámbito político que es la esfera pública en la que cada uno puede aparecer y mostrar quién es. Por tanto, afirma que la propia opinión es una forma de mostrarse en público, de ser visto y escuchado, de aparecer ante los demás.

De esta forma, fue pertinente indagar sobre las huellas que ha dejado las prácticas profesionales después de un ciclo escolar en la escuela primaria ¿Qué experiencias recuerdas en las prácticas profesionales que haya transformado tu mirada del docente que quiere ser?:

Un día estaban por salir a sus casas los alumnos y salieron corriendo, la maestra titular dijo: No corran que se pueden caer y un niño no le hizo caso. Entonces, me volteó a ver la maestra y me dijo: mañana me recuerdas quién fue. Al otro día, me preguntó frente de todos y dije el nombre del alumno y ese niño, desde entonces, me dice que soy una chismosa. Después, surgió que una niña se pintó las uñas, la maestra titular mandó llamar a su mamá, pero la niña lo negó todo. Entonces, la maestra titular me preguntó, si yo también la había visto con las uñas pintadas y dije que sí. Al irse la mamá, me dijo la

niña: ya ves como si eres chismosa. Me sentí mal porque no quiero ser la chismosa de la maestra, pero me sentí entre la espada y la pared, yo cambiaría eso (Arcoíris 010422).

Mandaron llamar a la titular para alguna junta y me quedé sola con el grupo. Me sentí más libre, como que, menos observada y menos nerviosa. Son muchos sentimientos que tengo ahorita, porque eso me ha permitido darme cuenta, que ya quiero tener mi grupo para mí, me siento capaz, a raíz de estar sola y lograr que todos me pongan atención. Sé que este espacio no me pertenece y me siento como una maestra incompleta, siempre recordaré esa sensación porque me ha permitido esforzarme más (Sara040422).

He visto que en esta escuela que consideran a mi titular muy buena maestra, porque tiene siempre a su grupo muy tranquilo, pero lo que he visto, es lo contrario; los regaña, los reprime, les grita. A mí no me gusta eso, porque son niños chiquitos de primer grado. Cuando dejo un trabajo y acaban antes pueden platicar, no lo veo mal y la maestra me regaña, porque quiere que solo estén callados y sin hablar. Me siento mal, pero me adapto para no tener problemas, porque la última vez que puse una dinámica donde tenían que bailar, se molestó y me mandó a la biblioteca a decorar unos botecitos. Eso me hizo pensar, que no me gustaría ser como ella cuando tenga a mi grupo (Melissa260422).

Se puede distinguir lo que Heidegger (1986) refirió en los caminos del bosque, una metáfora donde un leñador cuyo negocio es el bosque, camina por senderos que el mismo ha abierto, proceso en el cual, ha trazado huellas, que forma parte de su actividad de tala de la madera, es decir deja su propia impresión en el mundo, en el ejercicio de su labor. En el primer fragmento, Arcoíris reflexiona sobre esa impresión que ha dejando en los estudiantes en su nacimiento a la docencia, precedida por la adjetivación que le otorgaron al converger en un espacio, donde la docente titular le solicita información. Sin embargo, comprende que su forma no está acabada, al referir: “ya no quiero ser la chismosa de la maestra” y que, en otro espacio y otra circunstancia, no sería ese el sendero, que quisiera imprimir por voluntad en los otros.

En seguida, Sara afirma que está aprendiendo mucho, pero reconoce que el espacio no le pertenece y sella su adhesión en una lógica simbólica de estar incompleta. En contraste Melissa observa una

docencia que rompe la dualidad práctica y teórica que trae consigo, que es contraria a su propio ser docente. Por tanto, se ve castigada su novedad, cuando la mandan a la biblioteca a decorar botecitos. Arendt (1993), advierte que al recibir la novedad se corre el riesgo permanente de destruirlo, si tratamos de controlarlo todo, empeñándonos en decir a los recién llegados cómo deben ser. Por ello, Melissa prefiere adaptarse y ya no emprender algo nuevo, con la esperanza de que, al tener su propio grupo, no repetirá el mismo modelo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

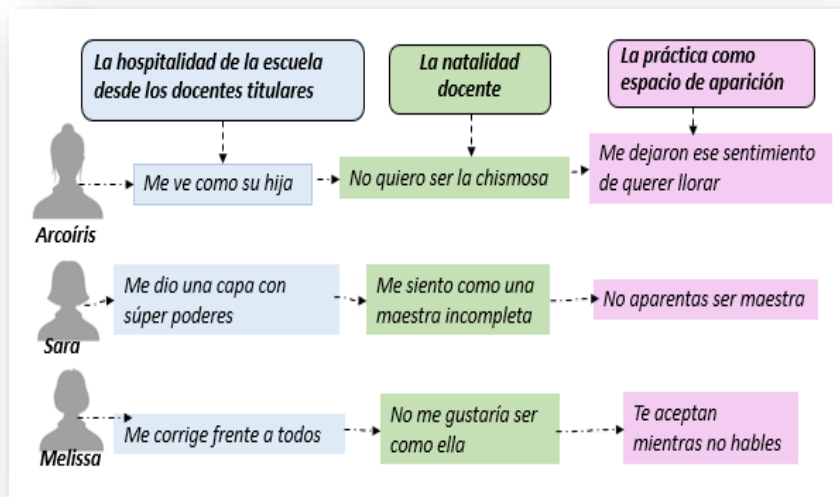
En las primeras conexiones de sentido: “me ve como su hija, me dio una capa con súper poderes, me corrige frente a todos” Se puede identificar lo que Blumer menciona (1982), que los sentidos que dan a las personas u objetos, surgen de las interacciones que tenemos con ellas. Por tanto, estos significados no son inherentes a ello. En estos tres fragmentos se pudo distinguir universos simbólicos interesantes. Primero, el de Arcoíris, al sentirse protegida cuando su docente titular menciona: “te veo como mi hija”, donde se despliega con esta afirmación, un sentido de protección y cobijo. Mientras que, para Sara, se encuentra con un símbolo de enunciación parecido: los súper poderes, atributos que le otorga su docente titular como habilidad excepcional, en este caso la libertad del ejercicio de la docencia, que tendrá a través del despliegue de sus prácticas profesionales que serán respaldadas por ella. En contraste con Melissa, cuyo símbolo de cobijo se va reduciendo en la medida que la dinámica avanza, donde la docente titular la corrige frecuentemente frente a los alumnos, por lo que se siente disminuida en su símbolo inicial de maestra. Todo ello, forma parte de los sentidos de hospitalidad de la escuela desde los docentes titulares.

En las segundas conexiones de sentido: “No aparentas ser maestra, me dejaron ese sentimiento de querer llorar, te aceptan mientras no hables”. Se puede distinguir lo que Blumer sostiene (1982), los

sujetos se comportan de una manera determinada hacia otras personas u objetos, en función de los sentidos que les otorguen. Estos sentidos son totalmente subjetivos, y no tienen por qué estar de acuerdo a las normas sociales. Así, en Sara se le observa desde su apariencia con una relación simbólica que parece una niña y se pierde entre los alumnos. Mientras que, para Arcoíris, el resto del colectivo docente también notó su aspecto físico y el desarrollo de algunas estrategias socioemocionales que implementó en el patio escolar, que simbolizaron no eran tan importantes comparadas con otros campos formativos. Por otra parte, Melissa participó en el Consejo Técnico Escolar, donde sintió rechazo de una docente, por lo que prefirió dejar de mostrarse y resguardarse en un simbólico anonimato colectivo “mejor no hablar”. Así, se configuró la categoría de sentidos de la práctica como espacio de aparición.

Por último, se encontraron conexiones de sentido en: “No quiero ser la chismosa, me siento como una maestra incompleta, no me gustaría ser como ella”. Se puede distinguir lo que Blumer sostiene (1982), los significados se construyen y modifican mediante un proceso interpretativo, que tiene lugar cuando una persona tiene que interactuar con lo que se va encontrando. En este proceso, la persona selecciona, transforma y organiza los significados, que le va otorgando a cada cosa. La primera simbolización surge en Arcoíris precedida por la adjetivación de chismosa, otorgada por los estudiantes cuando la docente titular le solicita información sobre algún incidente, por lo que reflexiona sobre su natalidad, en sus comienzos donde sus palabras y actos le hacen dejar una huella o una marca en los otros. En seguida, Sara afirma que está aprendiendo mucho, pero reconoce que el espacio no le pertenece y sella su adhesión en una lógica simbólica de estar incompleta, como si estuviera en un proceso de fabricación, del cual refiere estar lista para tener a su propio grupo. En contraste con la simbolización de Melissa que se tensa al no coincidir con el modelo de docencia de su titular, al sostener que no le gustaría ser como ella. Así, se configuró esta última categoría de sentidos de la natalidad. Se presenta ágrafamente la organización de estas categorías en la siguiente figura.

Figura 1. Sentidos de la hospitalidad de la novedad del estudiante normalista, desde las escuelas de práctica



Fuente: Elaboración propia.

A partir de documentar estos sentidos, se analiza que la Formación Inicial esta fortalecida por un trayecto de práctica profesional. Sin embargo, la acción educativa en estos espacios; es frágil, porque es impredecible en los resultados que cada sujeto vive, puede surgir una hospitalidad empática, como lo que aconteció a Sara, que incluso simboliza que le otorgaron súper poderes. También, se pueden

desplegar sentidos de protección, al verse acogida, con un símbolo orientado a la figura de la propia hija de la docente titular en Arcoíris. Asimismo, la práctica profesional es irreversible, irrevocable, ya que a diferencia de un proceso de fabricación o de una tecnología, no es posible deshacer lo realizado, eso se distinguió en sentidos como: “no quiero ser la chismosa de la maestra y no quiero ser como ella”, donde la práctica hace sus propios senderos, que surgen desde la reflexión constante del estudiante normalista, desde su propia natalidad, su próximo nacer docente. Esta comprensión no le ofrece pautas concretas ni recetas, que puede orientarse hacia una nueva pedagogía del comienzo, porque de la práctica cabe esperar lo improbable o imprevisible, el inicio y la sorpresa, el comienzo de todo, donde tampoco se trata de fabricar al otro o de producirlo. La práctica es el lugar de la experiencia de la natalidad donde se puede desplegar una pedagogía de la novedad docente.

REFERENCIAS

- Amezcuca, M y Gálvez, A. Los modos de análisis en Investigación Cualitativa: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española de Salud Pública* 2002; 76: 423-436.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*, Paidós, Barcelona.
- _____ (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*, Península, Barcelona.
- Benhabib, S. (2006). *El Ser y el Otro en la ética contemporánea*, Gedisa, Barcelona.
- Bertely, M. (2002). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Editorial Hora.
- Denzin, N. (1992). *Symbolic Interactionism and Cultural Studies: The politics of interpretation*. Oxford, Blackwell.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

- Heidegger, M. (1984). Caminos del bosque. Alianza editorial.
- Melich, J. y Bárcenas, F. (2019). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad, Buenos Aires. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina.
- Mendieta G. (2015). Informantes y muestreo en la investigación cualitativa. Investigaciones Andina Fundación Universitaria del área Andina Colombia.
- Mercado, E. (2021). Acompañar al otro. Saberes y prácticas de los formadores docentes. Editorial Díaz de Santos.
- Plan de estudios (2018) Licenciatura en Educación Primaria. Aprendizaje en Servicio. Disponible en: <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
- Ramírez, J. Bravo, M y Sánchez F. (2019). La practica docente de los formadores de profesores: una mirada de los alumnos en formación. Recuperado en Memoria CONISEN el 5 de junio 2022: <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P749.pdf>
- Steiner, G. (1991). Presencias reales, Barcelona, Destino.
- Vasilachis, I. (1992). Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Villarreal, B. Martínez, M y Castelo, L. (2021). Acompañamiento en la práctica: percepciones de tutores de la UCLM y BYCENES. Recuperado en Memoria CONISEN el 3 de junio 2022: https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2657-1461-Ponencia-doc-_.pdf

RESOLUCIÓN DE SUCESIONES ARITMÉTICAS Y GEOMÉTRICAS EN LOS NIVELES EDUCATIVOS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

Línea Temática1. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

Autor(es): Enrique Gómez Segura, Nancy Miriam Salmerón Mosso, Mauricio Córdova Portillo

Correo: egos72@hotmail.com, licenamiri@hotmail.com , cordova_m@hotmail.com

Escuela de procedencia: Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez”, México

RESUMEN

El presente trabajo de investigación denominado Resolución de sucesiones aritméticas y geométricas en los niveles educativos de primaria y secundaria fue desarrollado en la Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez”(ENUFRR) de Chilpancingo, Guerrero, México; con 44 alumnos de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, en el semestre Febrero-Julio de forma híbrida ya que iniciamos trabajando virtualmente las actividades y concluimos en lo presencial debido a que las condiciones lo permitieron, construyeron las fórmulas de las sucesiones aritméticas y geométricas, tomando como base los problemas de los libros de textos gratuitos de educación primaria de tercero a sexto de primaria y primero de

secundaria, el objetivo fue diferenciar el tratamiento didáctico que se lleva a cabo en el contenido de sucesiones. Se utilizó una metodología mixta ya que se combinó lo cualitativo con lo cuantitativo a través de actividades inducidas para lograr el objetivo, se puede asegurar que los resultados fueron altamente satisfactorios debido a que el 93.2% de los discentes lograron modelar las principales fórmulas, así como el tratamiento que a estas se les da en el aula, concluyendo que esta es una estrategia que conduce al logro de aprendizajes contextualizados e integrales.

Palabras clave: matemáticas, solución de problemas, sucesiones, modelo matemático, aprendizajes.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La pandemia por la COVID 19 vivida en confinamiento total a partir del 20 de marzo del 2020, y debido a que la educación de los jóvenes no podía detenerse, hizo que como docentes adaptáramos las actividades con el firme propósito de culminar ese semestre con lo que tuviéramos al alcance como el Facebook, WhatsApp, Correo electrónico, etc., Culminado ese lapso e iniciando el nuevo semestre en el mes de agosto del 2020 y previa capacitación tanto personal como institucional en el uso y manejo de diversas plataformas y a través de la asignación de un correo por parte de las autoridades, y a partir de ese momento hasta el mes de abril de 2022 se planeaban las actividades a desarrollar de forma virtual con los discentes y así dando un giro aplicar nuevas estrategias para lograr aprendizajes significativos y contextualizados en los estudiantes.

Al igual que las escuelas de los diferentes niveles educativos del país y del mundo en la Escuela Normal Urbana Federal “Profr, Rafael Ramírez” nos adaptamos a trabajar de manera virtual las distintas actividades que se mencionan en el Plan de estudios 2018, en el semestre inmediato anterior con alumnos del segundo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en

Telesecundaria a quienes impartí el curso de Resolución de problemas construyendo actividades que fueron pensadas para ser tratadas de manera virtual, lo cual sucedió en los meses de febrero - marzo y a partir del mes de abril del presente ciclo de forma presencial, por lo que esta investigación se desarrolla en esos dos momentos.

El gran dilema a resolver en las actividades planeadas era como hacer que los estudiantes adquirieran el aprendizaje de forma contextualizada y significativa para que posteriormente al realizar sus Jornadas de observación y Práctica Docente en las escuelas Telesecundarias de medios rurales ellos fueran a reproducir el conocimiento matemático en los estudiantes de ese nivel, por lo que esto se volvió un gran reto a superar como docente mismo al que estuve dispuesto a lograrlo para demostrar a los demás que las limitantes y alcances están en cada uno de nosotros, sin que estos necesariamente sean sencillos de realizar.

MARCO TEÓRICO

Todo trabajo de investigación debe de contar con un sustento y la viabilidad, este no es la excepción, por lo que se realizó una búsqueda de diversos autores que hablan sobre la temática en referencia, se presentan solamente algunos por cuestiones de espacio.

Este trabajo se fundamenta en la Teoría Sociocultural de Vygotsky (Chaves, 2001, pág. 60), quien estudió “las funciones psíquicas superiores del ser humano –memoria, atención voluntaria, razonamiento, solución de problemas–”, esto quiere decir que el hombre realiza sus acciones de acuerdo con las formas histórico-sociales de la cultura.

El constructivismo sigue evolucionando, como se menciona en el artículo que lleva por título Aprendizaje de la Modelación en un Medio Sociocultural, de (Hitt, 2017, pág. 155) “El *constructivismo social* es un movimiento reciente iniciado por personas que afirman que el constructivismo radical ignora el papel de las interacciones sociales en la construcción del conocimiento”.

Por otro lado, es de gran importancia que los alumnos desde la educación preescolar y primaria empiecen a conocer y vivenciar los procesos de la matematización con la modelación matemática y el pensamiento variacional, como lo afirma (Vasco, 2003).

Con respecto a la modelación matemática se tiene diversa información, por ejemplo: Bassanezi (1999) (Ortiz, 2014) dice “la modelación como el arte de transformar problemas de la realidad en problemas matemáticos, resolverlos e interpretar sus soluciones en el lenguaje del mundo real”. Esto es precisamente lo que formaría alumnos que resolverían problemas de su contexto.

(Biembengut, 1997). “La modelización matemática ha sido utilizada por los que denominamos convencionalmente matemáticos aplicados como un proceso dinámico que les ayuda a entender cierto problema o alguna situación de interés en Física, Química, Biología, etc.” Cuando el trabajo matemático se aplica a otros campos del conocimiento se le llama transversalidad.

(Suarez, 2003). “El interés de la modelación matemática se ha incrementado en los tiempos recientes en todas las áreas de conocimiento y específicamente dentro de la educación desde hace una década por los alcances de las matemáticas en su relación con otras ciencias”.

Desde una perspectiva realista, el interés se enfoca en la resolución de problemas reales que tengan sentido práctico para los alumnos. Se pretende que ellos desarrollen herramientas para comprender el mundo en el que viven y que entiendan cuáles son los componentes de los modelos matemáticos (Trigueros, 2009, págs. 77-78).

Para entender mejor a la modelación dice la autora antes mencionada, que es importante contestar las siguientes interrogantes: ¿Qué se entiende por modelación en el ámbito de la investigación en educación matemática?; ¿cómo introducir la modelación a la clase de matemáticas?; ¿se trata de una nueva forma de abordar la solución de problemas o de construir un espacio de aprendizaje de las matemáticas?; ¿qué problemas se plantean al introducir la modelación a la clase de matemáticas?; ¿de qué manera introducir la modelación para que permita la evolución de los esquemas conceptuales matemáticos de los alumnos?

La misma autora menciona que hay diversas formas de clasificar a la modelación matemática y a la que este trabajo se refiere es: "...una didáctica en la que los modelos se utilizan para estructurar y promover el proceso de aprendizaje de los alumnos, y otra que se puede considerar de **carácter conceptual** en la que el papel de la modelación es clave para introducir nuevos conceptos y para desarrollarlos".

La modelación se debe de enseñar a los profesores para que los alumnos logren las competencias que indican en el plan de estudios (SEP, 2011), estas son cuatro: 1) Resuelve problemas de manera autónoma; 2) Comunica información matemática; 3) Valida procedimientos y resultados; 4) Maneja técnicas eficientemente; además hay experiencias de trabajo y de manera virtual donde se menciona que "conozcan estrategias y maneras de hacer modelación, pero, sobre todo, participen en experiencias a través de las cuales ellos mismos desarrollen proyectos de modelación matemática" (Rendón, 2016, pág. 958).

En cuanto a las actividades de los estudiantes normalistas, ellos resuelven los problemas de sucesiones de manera intuitiva, tienen dificultades para la generalización, puesto que esto implica hacer una mayor observación de los términos, así como de las relaciones que guardan con los demás, y de lo anterior, realizar la simbología adecuada para construir la fórmula de la sucesión.

No solo sucede con las sucesiones, en términos generales pasa lo mismo con otros temas de matemáticas, esto tiene que ver con la metodología de enseñanza que han recibido en la educación básica y nivel medio superior.

Las preguntas de investigación son las siguientes:

¿Se pueden modelar las sucesiones de comportamiento aritmético y geométrico?

¿Los futuros docentes comprenden la importancia de la modelación matemática?

METODOLOGÍA

Las escuelas formadoras y actualizadoras de docentes en Guerrero tienen la misión de incidir en la mejora del ámbito educativo misma que se da en la Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez” que se encuentra en Chilpancingo Gro., la cual cuenta con dos programas educativos del plan 2018: Licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria y Educación Primaria, la investigación se desarrolló con normalistas de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, para la investigación se utilizó un enfoque mixto, ya que se realizó actividades inducidas y planificadas de manera virtual y presencial a los 44 normalistas y a quienes se les solicitó que primero analizarán el problema para posteriormente pensar en alguna forma de resolverlo, seguido a esto llevar a cabo el plan pensado resolviendo el problema para culminar con la mirada hacia a tras del problema, de acuerdo a lo mencionado por los discentes, comentaron que disfrutaron y aprendieron mejor llevando a cabo esta forma de trabajo ya que lo hacían sin presión y a la vez de forma lúdica, complementando lo anterior con la metodología de la investigación –acción misma que consiste en que cada normalista realice una reflexión acerca de la resolución de problemas matemáticos y a su vez haga propuestas de situaciones problemáticas a los procesos educativos para obtener mejores resultados a fin de evitar el rezago y la deserción escolar. En este trabajo se presentan los resultados de las actividades analizados a los 44 normalistas del segundo semestre en el curso resolución de problemas.

RESULTADOS

De acuerdo a lo planeado en este trabajo para conocer el desempeño mostrado por los 44 normalistas en las resolución de problemas de sucesiones aritméticas y geométricas, se realizaron planificaron actividades inducidas, los resultados se clasificaron e interpretados, y de manera general muestran que existen un gran compromiso, responsabilidad y gusto por la resolución de situaciones problémicas, por lo que estos se consideran satisfactorios casi en su totalidad, sólo se presentan solo algunas de las actividades y respuestas obtenidas.

Para las primeras cinco actividades que corresponden al nivel de primaria, el cálculo de los términos se deja su resolución con los conocimientos previos de los estudiantes, tanto en las sucesiones aritméticas como geométricas. Solicitando al final del trabajo la socialización de sus procedimientos.

En la modelización matemática de la actividad seis, se realiza un trabajo colectivo, entendido este como la participación de todos los estudiantes para simbolizar los cambios que se generan y determinar el modelo que ayude a encontrar los valores de los términos de la sucesión, según la posición que ocupa (hay que recordar que el subíndice eso significa).

Es importante mencionar que en la modelización no se abandona a los estudiantes durante el Proceso de Enseñanza Aprendizaje, se apoya a los mismos con preguntas que ayuden a la reflexión y probablemente algunas de ellas, contradigan a los resultados que ya hayan obtenido.

Se les da a conocer las cinco etapas de modelización matemática de Gómez (2015), para que las tomen en cuenta durante su proceso, estas son:

Primera: comprender el problema y establecer un modelo basado en la realidad.

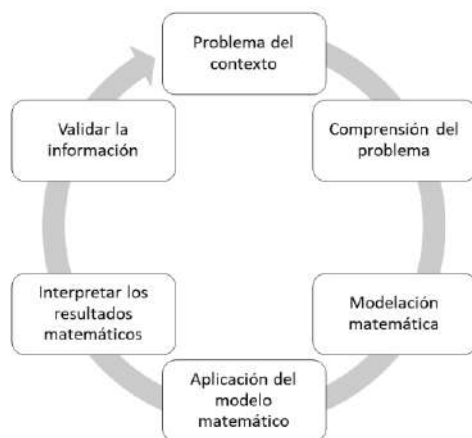
Segunda: establecer un modelo matemático mediante el uso del modelo real.

Tercera: para responder a la pregunta matemática mediante el uso mediante el uso del modelo matemático formado.

Cuarta: para interpretar los resultados matemáticos obtenidos en el mundo real.

Quinta: para validar la solución.

Figura 1. Ciclo de la modelación matemáticas



Fuente: elaboración propia

Las primera cinco actividades comprenden contenidos de educación primaria y se solicita solamente el cálculo de los términos faltantes, los cuales no tuvieron complejidad para los estudiantes en formación, puesto que los pueden obtener de manera individual. Posteriormente compararon sus resultados para confirmar dichos resultados y el procedimiento que siguieron fue casi similar en todos ellos.

Para la actividad seis que es de secundaria, el nivel de complejidad se elevó, porque la aritmética ya no fue suficiente para contestar lo que se pedía, es aquí donde entra la aplicación del álgebra al simbolizar el comportamiento de los términos de la sucesión, por ejemplo en la deducción del modelo de la sucesión aritmética los alumnos no tuvieron dificultades para llegar a ella, pero en el modelo de las sucesiones geométricas hubo tres alumnos normalistas de los 44 que no lograron modelizar el problema, esto representó el 6.8% con respecto al total, es decir, el logro del trabajo fue del 93.2%.

Actividades realizadas para nivel primaria

Ya mencioné de manera general los resultados obtenidos en los niveles de primaria y secundaria, por lo que aquí dejo las evidencias de las mismas.

Primera actividad.

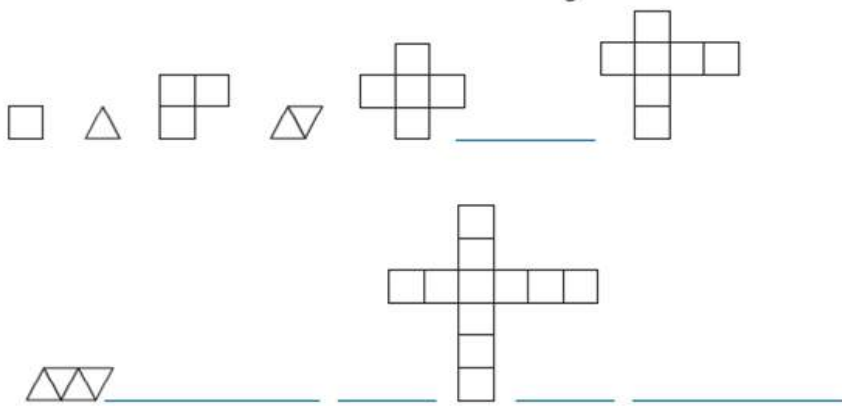
En las sucesiones, escriban los cinco términos siguientes:

- a) 1464, 1472, 1480, 1496, _____, _____, _____, _____, _____
- b) 9460, 9467, 9474, 9481, 9488, _____, _____, _____, _____, _____
- c) 2998, 3008, 3018, 3028, 3038, _____, _____, _____, _____, _____
- d) 6973, 6978, 6983, 6988, 6993, _____, _____, _____, _____, _____
- e) 122, 119, 116, 113, 110, _____, _____, _____, _____, _____
- f) 5000, 4900, 4800, 4700, 4600, _____, _____, _____, _____, _____
- g) 700, 680, 660, 640, 620, _____, _____, _____, _____, _____

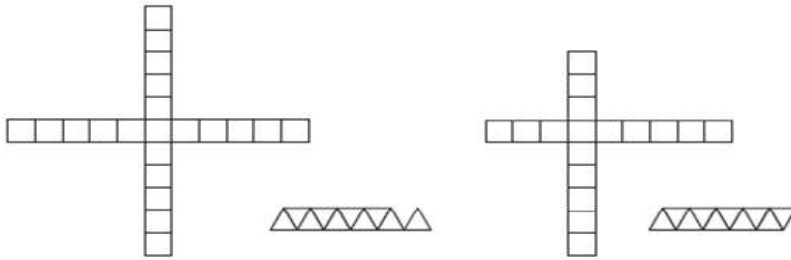
Fuente: (SEP, Desafíos matemáticos. Tercer grado, 2014, pág. 84)

Segunda actividad. Dibuje los elementos faltantes

Figura 2. Sucesiones geométricas



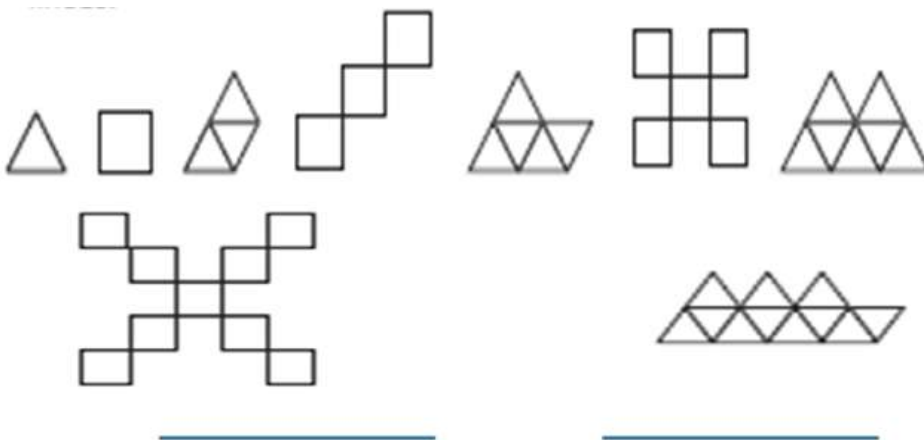
Encierren en un círculo las figuras que forman parte de la sucesión anterior e indiquen qué lugar ocupan.



Fuente: (SEP, Desafíos matemáticos. Cuarto grado., 2014, pág. 22)

Tercera actividad. Dibuje los elementos faltantes.

Figura 3. Sucesiones figurativas de triángulos y cuadrados



Fuente: (SEP, Desafíos matemáticos. Cuarto grado., 2014, pág. 23)

Cuarta actividad. En equipo resuelvan los siguientes problemas

1. Si una sucesión aumenta de 7 en 7, ¿cuáles son los primeros 10 términos, si inicia en 4?
2. ¿Cuáles son los primeros 10 términos de una sucesión, si inicia en 9 y la diferencia entre dos términos consecutivos es 12?
3. El primer término de una sucesión es $\frac{1}{2}$ y aumenta constantemente $\frac{1}{3}$, ¿cuáles son los primeros 10 términos de la sucesión?
4. La diferencia entre dos términos consecutivos de una sucesión es siempre $\frac{1}{4}$. Si inicia en $\frac{1}{2}$, ¿cuáles son los primeros cinco términos de la sucesión?

Fuente: (SEP, Desafíos matemáticos. Quinto grado., 2014, pág. 117).

Quinta actividad. Resuelve las siguientes sucesiones.

1. Si una sucesión aumenta de 1.5 en 1.5, ¿cuáles son los primeros 10 términos si el primero es 0.5?
2. ¿Cuáles son los primeros 10 términos de una sucesión si el inicial es $\frac{2}{3}$ y la diferencia entre dos términos consecutivos es $\frac{1}{6}$.
3. El primer término de una sucesión es $\frac{1}{3}$ y aumenta constantemente 0.5 ¿Cuáles son los primeros 10 términos de la sucesión?
4. La regularidad de esta sucesión consiste en obtener el término siguiente multiplicando por 3 al anterior. Si el primer término es 1.2, ¿cuáles son los primeros 10 términos de la sucesión?
5. ¿cuáles son los cinco términos siguientes de la sucesión 1,3,6,10, ... si la regla para obtenerlos es: un término se obtiene sumando al anterior el número de su posición?

Fuente: (SEP, Desafíos matemáticos. Sexto grado., 2014, pág. 115).

Actividades realizadas para nivel secundaria

Sexta actividad. De los problemas anteriores, determina en cada uno de ellos el modelo matemático que permita determinar los valores

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las acciones de resolución de problemas se dieron de la siguiente manera:

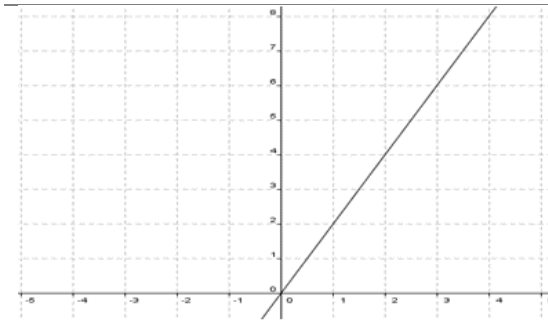
- a) Por método numérico. La primera y segunda actividad no tuvieron problemas para determinar los valores faltantes; en cambio en la tercera actividad, los retos que enfrentaron fueron con la operación de los números fraccionarios, por lo tanto, se recurrió a material didáctico para recuperar conocimientos previos sobre las operaciones básicas de las fracciones.

En la cuarta actividad, se dieron cuenta que el cambio ya no era constante, por lo que aplicaron operaciones diferentes a la suma y resta; algunos de ellos mencionaron a la multiplicación y otros a la división, como operadores para determinar los valores que solicitaban en cada uno de los problemas.

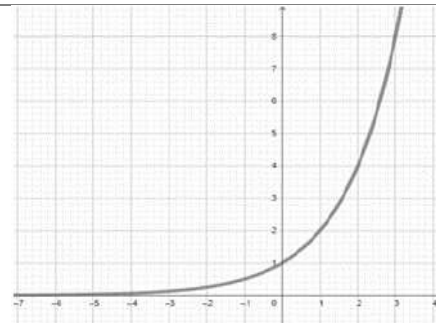
A las primeras sucesiones se les llama aritméticas, porque los cambios que se generan se determinan con sumas o restas. Gráficamente se representan con una línea recta en el plano cartesiano; mientras que a las otras sucesiones se les llama geométricas, porque su crecimiento es demasiado rápido, también se les denomina exponenciales, porque la variable independiente se encuentra en el exponente, su gráfica corresponde a una curva.

Figura 4. Gráfica lineal y exponencial

Gráfica lineal



Gráfica exponencial



Fuente: elaboración propia

- b) Por método algebraico. En este caso se requieren algunas habilidades para la resolución de problemas: la traducción del lenguaje común al lenguaje algebraico, observación de la relación que guardan la variable independiente, dependientes y constantes en el problema.

El análisis de las sucesiones aritméticas se dio de la siguiente manera:

- Observando a las sucesiones se les asignó una simbología con subíndices, para denotar ubicación de los términos (por ejemplo: $a_1, a_2, a_3, \dots, a_n$) con esos términos se operaron para determinar las diferencias.
- Desde el primer término se hicieron las siguientes igualaciones: $a_1 = a_1$, $a_2 = a_1 + d$, $a_3 = a_1 + d + d$. Esto los llevó a observar que en todas las igualaciones había una constante, esta es a_1 y que al contabilizar la letra d , siempre resultaba ser una unidad menor que la ubicación del término, fue entonces que ellos en trabajo colectivo y con la simbología que habían planteado llegaron a la conclusión de que el modelo matemático debería de ser $a_n = a_1 + (n - 1)d$, donde a_1 corresponde al primer término de la sucesión, d es la diferencia y a_n es el término a calcular de la sucesión.

Tabla No. 1 Construcción de la sucesión aritmética

Términos	La representación algebraica	La factorización
a_1	a_1	a_1
a_2	$a_1 + d$	$a_1 + d$
a_3	$a_1 + d + d$	$a_1 + 2d$
a_n		$a_n = a_1 + (n - 1)d$

Fuente: elaboración propia

El análisis de las sucesiones geométricas se dio de la siguiente manera:

- Observando a los elementos de la sucesión, nuevamente se asignaron cierta simbología que permitiera manipular para las operaciones algebraicas, estas fueron: $a_1, a_2, a_3, \dots, a_n$ para los términos y r para la razón de cambio.
- La simbología permitió hacer las siguientes igualdades: $a_1 = a_1, a_2 = a_1r, a_3 = a_1rr$, esto los llevó a observar la constante a_1 y que la razón se repetía siempre en una unidad menos que el número de posición del término de la sucesión. Por lo tanto, llegaron a la conclusión de que el modelo matemático para resolver las sucesiones geométricas es: $a_n = a_1r^{n-1}$, donde a_n = al valor de la sucesión a calcular, a_1 es el primer término de la sucesión y r es la razón de la sucesión.

Tabla No. 2. Construcción de la sucesión geométrica

Término	La representación algebraica	La factorización
a_1	a_1	a_1
a_2	a_1r	a_1r
a_3	a_1rr	a_1r^2
a_n		$a_n = a_1r^{n-1},$

Fuente: elaboración propia

Con respecto a las preguntas de investigación, ahora se tienen respuesta a ellas, las respuestas son las siguientes:

- ¿Se pueden modelar las sucesiones de comportamiento aritmético y geométrico?

Si se puede modelar, las sucesiones aritméticas tienen un comportamiento creciente o decreciente de manera lineal, es decir, tienen un patrón numérico que predomina, el cual en la fórmula se le llama diferencia (d), puesto que al sucesor de un término se le resta su antecesor, por ejemplo:

$$a_2 - a_1 = \text{diferencia}, a_3 - a_2 = \text{diferencia}, \dots$$

Esta es la característica principal para determinar si es una sucesión aritmética; posteriormente se llevan a cabo otras observaciones para llegar a la fórmula.

Para el caso de las sucesiones geométricas, el patrón numérico no se encuentra en la suma y resta, se ubica en la división del término sucesor por su antecesor, a dicho cociente se le denomina razón, por ejemplo: $\frac{a_2}{a_1} = \text{razón}$; al igual que en el caso anterior, se hacen más observaciones hasta llegar al modelo matemático.

- ¿Los futuros docentes comprenden la importancia de la modelación matemática?

Al finalizar dicha intervención, se llevaron a cabo las reflexiones sobre el trabajo desarrollado y conocer de voz propia de los estudiantes sobre la metacognición, ellos mencionaron que es de

gran importancia, no solo para ellos, sino también los estudiantes de educación secundaria quienes se harán más independientes del formulario, puesto que podrán trabajar sin él.

Se les interrogó ¿por qué en ese nivel educativo?, ellos contestaron que en la escuela secundaria es donde se inicia formalmente con el estudio del álgebra y esta rama de la matemática permite trabajar con letras que representan parte de nuestra realidad.

En cuanto a las limitaciones del trabajo de investigación se puede hacer notar, es la falta de tiempo para tratar otros modelos matemáticos interesantes que se estudian en la escuela secundaria.

CONCLUSIONES

La modelación matemática permite a los alumnos observar el comportamiento de los fenómenos del contexto, de tal manera que los puede representar en una fórmula, la cual le predice los resultados de lo que va a suceder, dicho modelo también puede ser graficado en un plano cartesiano, para que pueda ser interpretado por cualquier lector que tenga la capacidad de leer y escribir.

Es importante considerar que los futuros profesores fomenten la observación en sus estudiantes, no solamente en los problemas de la escuela, sino en los problemas sociales, como es el caso de la contaminación ambiental, de las políticas económicas emitidas por determinados partidos políticos, etc., algún lector se preguntará sobre la cantidad acumulada de basura que se genera en una ciudad, el promedio por familia, el lugar a donde se tira la basura, el tiempo que soportará dicho almacenamiento y después buscar otro relleno para continuar tirando la basura, pero acaso no habrá medidas preventivas para disminuir o eliminarla.

La matemática no solo debe servir para resolver ecuaciones, sino para analizar con mayor cuidado lo que pasa a nuestro alrededor; por eso la humanidad se ha desarrollado, porque el hombre ha vinculado el tiempo de lluvias con el crecimiento de las plantas, ha registrado a su

manera los días para identificar el cambio de las estaciones del año. Se considera de mucha importancia la enseñanza de la modelación matemática desde la educación secundaria, porque en ese nivel se enseña el pensamiento abstracto.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. (2000). Adquisición y retención del conocimiento. Barcelona: Paidós.
- Biembengut, R. C. (1997). Modelación matemática: una antigua forma de investigación-un nuevo método de enseñanza. . Números. Revista de didáctica de la matemática, 13-25.
- Chaves, A. (2001). IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA TEORÍA. Revista Educación, 59-65.
- Gómez, L. C. (2015). Modelización matemática. Principios y aplicaciones. México: Textos Científicos.
- Hitt, F. y. (2017). Aprendizaje de la modelación matemática en un medio sociocultural. Revista Colombiana de Educación, 153-177.
- Ortiz, M. A. (2014). Capacidades didácticas en el diseño de tareas con modelación matemática en la formación inicial de profesores. Perspectiva educacional. Formación de profesores, 110-130.
- Rendón, P. M. (2016). Una experiencia de formación de profesores en modelación matemática en entornos mixtos de aprendizaje. Acta Latinoamericana de Matemáticas educativa, 958-966.
- SEP. (2011). Plan de estudios 2011. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2014). Desafíos matemáticos. Cuarto grado. México: Libros de texto gratuitos.
- SEP. (2014). Desafíos matemáticos. Quinto grado. México: Libro de textos gratuitos.
- SEP. (2014). Desafíos matemáticos. Sexto grado. México: Libro de textos gratuitos.

- SEP. (2014). Desafíos matemáticos. Tercer grado. México: Comisión Nacional de Textos Gratuitos.
- Suarez, L. C. (2003). Modelación en Matemática Educativa. Acta Latinoamericana de Matemáticas Educativa (págs. 639-644). México: CLAME.
- Trigueros, M. (2009). El uso de la modelación en la enseñanza de la matemática. Innovación educativa, 75-87.
- Vasco, C. (2003). El pensamiento variacional y la modelación matemática. Conferencia Interamericana (págs. 1-14). Cali: Universidad de Manizales.

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS EGRESADOS DE UNA ESCUELA NORMAL RURAL FRENTE A LA ADMISIÓN DOCENTE

ERENDIDA YASMIN MENDOZA REYNA

IRMA CUÉLLAR GONZÁLEZ

OLGA BÁEZ MORENO

erendidamendoza@enrt.edu.mx

ESCUELA NORMAL RURAL DE TAMAULIPAS MAESTRO ALURO AGUIRRE

Línea temática 1. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

RESUMEN

El desarrollo de las competencias socioemocionales, así como, su influencia en el éxito académico y profesional es un tema actual de estudio en el ámbito educativo. El objetivo del presente estudio es identificar, describir y analizar las competencias socioemocionales manifestadas por tres generaciones de egresados de la Licenciatura en educación primaria de una Escuela Normal Rural, frente a los resultados del proceso de admisión docente. El enfoque es cualitativo y descriptivo; el instrumento utilizado fue un cuestionario con preguntas abiertas. Los resultados obtenidos revelan que las emociones generadas son agradables, desagradables y opuestas entre sí, a la vez dan muestra de una regulación emocional con decisión consciente de como sentirse ante el resultado de la admisión docente, además se identificaron capacidades de autogestión y resiliencia, asociadas a la autonomía emocional. Se identifica a la escuela normal rural como factor de influencia para el desarrollo de la competencia social, los egresados perciben el éxito alcanzado en la admisión docente como resultado de un esfuerzo colectivo. Se sugiere incluir programas de intervención en cuanto a las competencias socioemocionales en la formación de docentes, así como también, sea considerada esta misma sugerencia para los docentes de nuevo ingreso.

Palabras clave

Competencias socioemocionales, admisión docente, emociones, egresados.

Abstract

The development of socioemotional competencies, as well as their influence on academic and professional success, is a current topic of study in the educational field. The objective of this study is to identify, describe and analyze the socio-emotional competencies manifested by three generations of graduates of the Bachelor of Primary Education from a Normal Rural School, compared to the results of the teacher admission process. The approach is qualitative and descriptive; the instrument used was a questionnaire with open questions. The results obtained reveal that the emotions generated are pleasant, unpleasant and opposite to each other, at the same time they show an emotional regulation with a conscious decision of how to feel before the result of the teaching admission, in addition self-management and resilience capacities were identified, associated to emotional autonomy. The rural normal school is identified as a factor of influence for the development of social competence, the graduates perceive the success achieved in the teaching admission as a result of a collective effort. It is suggested to include programs of attention to socio-emotional competencies in teacher training, as well as to consider this same suggestion for new teachers.

Keywords

Socio-emotional competencies, teaching admission, emotions, graduates.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde el año 2001, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) se refiere a la educación de calidad como la que provee a los jóvenes además de la adquisición de conocimientos, las capacidades, las destrezas y actitudes necesarias que los preparan para la vida

adulta (OCDE, 2001). Así mismo, el término competencia comprende el dominio de un conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para el ejercicio de un rol profesional, con cierta calidad y eficacia, entre éstas ocupan un lugar importante y se enfatizan las socioemocionales (Repetto & Pena, 2010).

El desarrollo de las emociones en la educación superior se ha estudiado desde diferentes puntos de vista y enfoques, la formación de docentes no escapa a ello. El interés creciente por conocer y reflexionar acerca de cómo una competencia socioemocional puede estar presente e influir en diferentes momentos de la formación académica y la posterior inserción laboral, es un campo de exploración bastante atractivo y con oportunidad de desarrollo para contribuir con aportaciones a la generación del conocimiento.

Diversos estudios en el campo del desarrollo evolutivo relacionan una alta habilidad en competencias socioemocionales con mayor bienestar, climas positivos de trabajo y rendimiento escolar o laboral, mientras que una baja habilidad en estas competencias conlleva a dificultades en el ámbito personal, social, académico y profesional. (López-López & Lagos, 2021, p. 5).

El desenvolvimiento profesional y laboral del profesorado dependerá en gran medida de las competencias socioemocionales desarrolladas durante su formación. De acuerdo con Zins et al (como se citó en Repetto & Pena, 2010), “parece existir suficiente base científica para avalar las implicaciones que los aprendizajes socioemocionales tienen para la calidad en la educación, el éxito académico, así como para el éxito en la vida” (p. 85).

Dentro del tema educativo, las escuelas normales como instituciones de educación superior son las principales encargadas de la formación inicial de docentes en México. En los últimos tiempos, han sufrido transformaciones en el marco de las políticas educativas del gobierno en turno. El diseño curricular de los planes de estudios 2012 y 2018 poseen un enfoque basado en competencias, el perfil de egreso se organiza en genéricas y profesionales. Específicamente, las competencias genéricas señalan habilidades, capacidades y destrezas del ser, del saber y del saber hacer, es en este grupo de competencias donde se suscriben las de carácter social y emocional (SEP, 2012; 2018).

Por décadas la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1998) ha sugerido el seguimiento a egresados como estrategia para la mejora de los programas educativos de educación superior. En las escuelas normales se lleva a cabo como un área de énfasis señalada por la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN) (SEP, 2019). Chuil, et al. (2017) lo define como: “un estudio que aporta datos relevantes sobre la situación laboral, sus perspectivas de mejora, sus avances y logros, sus aspiraciones de estudio, entre otros aspectos igual de relevantes, de los egresados.” (p.3).

En el sentido de seguimiento a egresados, uno de los aspectos que se revisa es el proceso de admisión docente, el cual sigue los lineamientos establecidos por la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (SEP, 2019). La admisión, inicia con la publicación de una convocatoria, la apertura de la plataforma Venus para el llenado de solicitudes, validación de expedientes, transitar por el sistema que permite apreciar sus conocimientos y aptitudes, y además, la entrega de resultados. De acuerdo con estos resultados se dan tres situaciones: el acceso formal al servicio público educativo, seguir en lista de espera durante ese ciclo o requiere volver a participar en una siguiente convocatoria.

En la presente investigación se pretende hacer una identificación, descripción y análisis de las competencias socioemocionales manifestadas ante los resultados de la admisión docente de tres generaciones de egresados de la Licenciatura en educación primaria Plan de estudios 2012 de una Escuela Normal Rural, en el marco de las convocatorias respectivas de los años 2020 y 2021.

El contexto de pandemia, el aislamiento, el trabajo en casa y la limitada socialización derivada del confinamiento, han generado que las autoridades educativas tomen el asunto de la salud emocional de niños, niñas y jóvenes, como un elemento indispensable para el desarrollo integral del ser humano, y con lo anterior, también habrá que revisar las competencias de los docentes de nuevo ingreso, y en este caso en específico aquellos recién egresados de una escuela normal. Por lo que se considera la presente investigación pertinente y oportuna.

MARCO TEÓRICO

Desde la última década del siglo pasado han surgido investigadores y organizaciones que incorporan en sus estudios las emociones y su impacto en múltiples aspectos del ser humano, señalándolas como un mecanismo de respuesta cerebral asociado a situaciones en el devenir de la vida (Repetto y Pena, 2010). Para el desarrollo de la personalidad y la capacidad de adaptación social, se reconoce a las emociones como las funciones útiles que permiten al sujeto responder a los embates del ambiente y significar las vivencias manifestándose principalmente con conductas ligadas a las mismas, inclusive hasta las consideradas negativas o desagradables operan como recursos para ajustarse a la realidad (Goleman, 1995).

Por otro lado, el bienestar socioemocional se asocia con el desarrollo y aplicación de capacidades socioemocionales, en especial las que apoyan en la autogestión y uso de los recursos emocionales que se usan para enfrentar situaciones desconocidas o retadoras inclusive adversas que, con la puesta en movimiento de emociones como la alegría, la calma y la generación de resiliencia resultan en emociones positivas o agradables (Muñoz de Morales & Bisquerra, 2013).

Mayer y Salovey (1990), definieron por primera vez el concepto de inteligencia emocional, refiriéndose a ella como la capacidad de reconocer sentimientos y emociones propias, manejarlas para dirigir el pensamiento y tomar acciones en función de ese conocimiento. Posteriormente, reformularon su idea original concediéndole más relevancia a los aspectos cognitivos y a la habilidad para reflexionar sobre las emociones. Incluyeron así, las habilidades para percibir emociones, gestionar emociones como ayuda para el pensamiento, comprender las emociones y el propio conocimiento emocional y autorregular conscientemente las emociones a fin de que se promueva un desarrollo emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997).

Por otro lado, las competencias emocionales han sido definidas como habilidades y conocimientos emocionales con fines sociales de acuerdo al contexto social, enmarcando así, al conjunto de comportamientos, habilidades y actitudes desarrolladas por el individuo en la gestión de sus propias emociones y para la interacción social saludable que se traduzca en resultados (Saarni, 1999; 2000).

En la revisión teórica y de investigaciones previas en relación al tema, se ha encontrado que se solía referir a las competencias emocionales como habilidades emocionales, después, en un esfuerzo de incluir todos los aspectos que involucra el concepto evolucionó más allá, a concebirse como competencias emocionales y/o competencias socioemocionales (Bisquerra & Pérez, 2007). Aunque se señala que el concepto sigue en construcción para efectos de la presente investigación se le denominará, competencias socioemocionales.

Saarni (como se citó en Fragoso-Luziaraga, 2015), conforma su modelo con ocho competencias básicas: Conciencia emocional de uno mismo, habilidad para discernir y entender las emociones de otros, habilidad para usar el lenguaje y expresiones propios de la emoción, capacidad de empatía, habilidad para diferenciar la experiencia emocional subjetiva interna de la expresión emocional externa, habilidad para la resolución adaptativa de situaciones adversas y estresantes, conciencia de comunicación emocional en las relaciones y la capacidad de la autoeficacia emocional.

Por su parte, Bisquerra & Pérez (2007), categorizan las competencias emocionales de la siguiente manera:

La conciencia emocional, es la “capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado” (Bisquerra & Pérez, 2007, p. 70).

La regulación emocional, es la “capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” (Bisquerra & Pérez, 2007, p. 71).

La autonomía emocional, se puede entender como:

un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional. (Bisquerra & Pérez, 2007, p. 71)

La competencia social, “es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.” (Bisquerra & Pérez, 2007, p. 72).

Las competencias para la vida y el bienestar, se definen como:

Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar. (Bisquerra & Pérez, 2007, p. 73)

METODOLOGÍA

Esta investigación se realizará desde el enfoque cualitativo, porque se plantearon preguntas detonadoras que dieron lugar a múltiples y variadas respuestas de los participantes. Lo que coincide con la definición de Hernández et al (2014) “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358).

Así también, por su alcance se considera descriptiva dado que estudia aun fenómenos con características en un momento, contexto y participantes en específico, vinculando las categorías competencias socioemocionales y admisión docente, aunque cabe señalar que de ambas por separado y en relación a otros enfoques de análisis si se encuentran investigaciones previas.

Los participantes. En el contexto de pandemia, la forma de abordar a los participantes fue por medios a distancia. El instrumento seleccionado fue un cuestionario diseñado Google Forms, consistente en datos generales respecto a los resultados de admisión y las emociones que le generaba. Cabe mencionar que dicho cuestionario fue enviado a los participantes en la primera semana después de que la USICAMM diera a conocer los resultados.

Dadas las facilidades del formato del cuestionario en línea, se envió vía WhatsApp al 92% de los egresados de las generaciones 2015-2019 (egresados en enero de 2020), 2016-2020 (egresados en enero de 2021) y 2017-2021 (egresados en julio de 2021), que en conjunto suman total de 118 egresados, de los cuales participaron en el presente estudio 73 de ellos que representan un 67.21%

La escuela normal rural del estudio de caso, se ubica en el medio rural en el estado de Tamaulipas. Cabe referir que cuando inician el proceso de admisión aún están en la escuela normal de estudio, en la cual el acceso a internet suele ser insuficiente. En la etapa que corresponde al sistema apreciar sus conocimientos y aptitudes, por razones de pandemia las convocatorias de los años 2020 y 2021, fue totalmente en línea.

En cuanto al procesamiento de datos se utilizó la estrategia denominada análisis de contenidos que consiste en clasificar y/o codificar los diversos elementos de un mensaje en categorías a fin de darles un sentido adecuado a las palabras, frases e ideas comunes encontradas en los datos cualitativos. Las categorías seleccionadas corresponden a la clasificación para las competencias socioemocionales de Bisquerra y Pérez (2007).

RESULTADO

De acuerdo a la revisión de las respuestas de los egresados y su análisis con el modelo de Bisquerra y Pérez (2007) respecto a las emociones mostradas en el momento que marcará su historia profesional y personal, en el que se resumen un cúmulo de esfuerzos realizados durante los últimos cuatro años. Los resultados obtenidos por competencia socioemocional, son:

Conciencia emocional. El instrumento para la recogida de datos fue efectivo, arrojó suficiente información. Relativo a esta competencia, el egresado toma conciencia de sus emociones y les da nombre.

En cuanto a las emociones agradables, se identificaron las siguientes: alegría, felicidad, satisfacción, motivación, tranquilidad y orgullo. Todas éstas se encuentran asociadas con estados de bienestar y éxito, en este caso, derivado del resultado de la admisión docente favorable, además, se relacionan también con estados de salud física y emocional óptimos.

Respecto a las emociones desagradables, las mencionadas fueron: tristeza, enojo, nostalgia, desagrado y frustración. Este tipo de emociones se tradujeron o transformaron en molestia, preocupación, cansancio, incertidumbre, nerviosismo, estrés y desilusión manifestados claramente en las respuestas. Se asocia también a ellas, la pérdida de energía o desgaste emocional y cognitivo, en consecuencia, del autocuestionamiento que se origina por un resultado de la admisión docente no satisfactorio.

En otro apartado, se identifican las emociones que se muestran como polaridades: frustración/felicidad, felicidad/angustia, tristeza/confianza, satisfacción/frustración, alegría/molestia. Los participantes mencionaron emociones “contradictorias” para una misma situación.

Regulación emocional. Esta competencia se refiere a la capacidad de expresar emociones de manera apropiada, esto significa que las manifestaciones exteriores no precisamente corresponden con lo que sucede en el interior, ya sea porque la persona lo ha trabajado para anticipar reacciones o porque

reconoce que algunas emociones y/o sentimientos requieren ser regulados para transitarlos de la mejor manera. A este respecto los participantes hicieron aseveraciones como las siguientes:

“Qué tanto que he madurado hasta el día de hoy, en que el ya no soy un estudiante si no un profesional, aspirando al trabajo por el que estudie, “soy capaz de lograr lo que me propongo y sé que, si sigo poniendo el mismo o más empeño saldré adelante”, “la paciencia que puedo tener, la aceptación, la manera positiva de afrontar la frustración que puede generar los cambios que se van originando a lo largo del proceso y las fallas de la plataforma”, ”debo practicar mucho la paciencia”, ” la disciplina vence al talento, poco a poco las cosas llegan con esfuerzo y dedicación”.

Las expresiones anteriores indican que a pesar de enfrentar situaciones fuera de su control, como el manejo de una plataforma y otros requisitos difíciles de cubrir o que nos les fueron reconocidos para el puntaje obtenido, generó la movilización de su la capacidad de reponerse y remontar las cosas nuevamente hacia la búsqueda del logro.

Autonomía emocional. Esta competencia está integrada por varios elementos asociados al ser autogestivo, como la autoestima, actitud positiva hacia la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

Alguna de las respuestas de los participantes son indicadores de autogestión personal, plasmado en frases como:

“Reforzar mis conocimientos y habilidades en general”, “Más aprendizaje, poder razonar en cada situación que se nos presente en la vida diaria no, solamente que me vi en la necesidad de leer las algunas preguntas una y otra vez para comprenderlas...”.

La admisión docente es un evento al cual acceden un gran número de aspirantes, condición que pudiera prestarse para responsabilizar solamente a las autoridades educativas encargadas, por no establecer mecanismos claros para llevar con fluidez el proceso y asumir que los resultados obtenidos se deben en gran medida a esas limitaciones. Sin embargo, los egresados se expresaron al respecto con actitud crítica, asumiendo la parte que les toca de compromiso con su formación como docentes, considerando de manera consciente que, si los resultados en algunos casos no fueron los esperados, parte de ello corresponde a lo que no hicieron eficazmente durante su formación profesional.

Competencia social . En esta competencia se incluyen la capacidad para mantener buenas relaciones con los demás, practicar la comunicación receptiva, expresiva y asertiva, tener comportamiento prosocial o de cooperación, gestionar situaciones emocionales, además, contempla el manejo y solución de conflictos.

A este respecto, se encontró dentro de las respuestas algunas muy precisas acerca de que el resultado de la admisión docente lo atribuyen a un esfuerzo compartido, al resultado de una preparación y previa capacitación, inclusive al efecto de pasar por procesos de aprendizaje y no solo se atribuye a un trabajo individual. Así lo refieren algunos de los participantes:

“Con decisión, empeño y esfuerzo todo tendrá su recompensa tarde que temprano, además de que con este tipo de evaluaciones hacen que tu confianza se incremente para bien para próximos procesos”,

Tuve las bases necesarias para obtener un buen lugar.” Agradecer a mis maestros por formar parte de lo que soy, este resultado no es solo mío”, “Estoy capacitada para trabajar de una manera eficiente”.

La competencia social es el resultado de pasar de una conciencia individual (yo individual), a la construcción de una conciencia social (yo nosotros), donde el logro y el éxito se comparten. Este nivel de conciencia pone de manifiesto la influencia de los demás en el desarrollo personal.

Competencias para la vida y el bienestar. A este grupo de competencias se les define como la capacidad para presentar comportamientos responsables y apropiados que permitan afrontar los desafíos de la vida satisfactoriamente, sean estos de orden personal, profesional, social, familiar, etc., en la búsqueda de tener una vida sana y armoniosa.

En el análisis realizado se encontraron respuestas asociadas a estas competencias. Los egresados valoran enfrentarse al resultado de la admisión docente como un desafío académico, personal, social y profesional. Manifiestan estar preparados para librar esta meta de obtener una plaza docente manteniendo la actitud de reto, identificándose como personas capaces y con el potencial necesario para lograrlo.

Se observa también dentro de este rubro de competencias la toma de decisiones, la búsqueda de ayuda y recursos, así como la obtención del bienestar. De manera natural los participantes relacionan el beneficio de la inserción a la vida laboral en la docencia como ganancia de la preparación, el esfuerzo personal, el decidido caminar y el accionar sobre ese objetivo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El sistema que permite apreciar sus conocimientos y aptitudes y sus requerimientos, los limitados recursos tecnológicos, el restringido acceso y manejo de una plataforma con poca asistencia técnica es el contexto en el cual los egresados de la escuela normal se enfrentan a los resultados de la admisión docente.

En este marco, las emociones manifestadas son agradables, desagradables y en algunos casos opuestas entre sí, poniendo de manifiesto que la respuesta emocional a los embates de la vida puede llegar a tener dos aspectos ante un mismo escenario, además revela que, si es posible decidir de manera consciente como sentirse, ya sea quitando o aumentando valor a los sucesos.

La regulación emocional fue una de las competencias socioemocionales con mayor movilidad registrada. Las incongruencias administrativas estaban fuera del control de los participantes, originando con ello altibajos emocionales (enojo, frustración, desaliento).

Los recursos en términos de competencia fueron definitorios para no desistir del objetivo, prevaleció la autogestión y la resiliencia, capacidades que se asocian con la autonomía emocional, esto habla de

un manejo para vivir las emociones en la intensidad adecuada, reflejo de un nivel de conciencia saludable.

Esta revisión pone en relieve a la escuela normal rural como un elemento detonante de la competencia social en sus egresados. La formación inicial que brinda la institución los prepara para el desarrollo profesional, sin embargo, también influye en el desarrollo de habilidades sociales. El éxito alcanzado en la admisión docente se percibe como resultado de un esfuerzo colectivo.

Los participantes de este estudio son egresados del Plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, señalando que es hasta el plan de estudios 2018, cuando por primera vez se incluye en la malla curricular un curso de Educación socioemocional, por lo cual se percibe el intento de incluir este aspecto en la formación inicial de docentes.

Se coincide con lo que señalan los investigadores del tema, los cuales recomiendan que, no obstante, se muestre un nivel de competencias socioemocionales aceptable, por lo que se sugiere implementar programas de intervención en la formación docente, partiendo de la base que la conciencia necesaria para la toma de decisiones siempre tiene posibilidad de expansión.

El desempeño profesional demanda estar continuamente gestionando las emociones para tener una vida equilibrada y sana, ser conscientes de sus recursos para responder a los desafíos personales y laborales. Los docentes de nuevo ingreso requieren tener opciones para seguir desarrollando sus competencias socioemocionales.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Esquema Básico para Estudios de Egresados en Educación Superior, México, 1998.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>

- Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión (2019, 30 de septiembre). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- Chuil, J. A. C., Solís, L. I. P., & Alcocer, L. G. D. V. (2017). Seguimiento de egresados en una escuela normal de Yucatán. In Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1117.pdf>.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? Revista iberoamericana de educación superior, 6(16), 110-125. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722015000200006
- Goleman, D. (1995). La inteligencia emocional. Barcelona: Kairos.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista L. (2014) Metodología de la Investigación. Sexta edición. McGrawHill México D.F.
- López-López, V., & Lagos, N. (2021). Repensar la formación inicial docente desde una dimensión socioemocional. Revista Educación, 45(1), 609-619. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442021000100609&script=sci_arttext
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1990): Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality, vol.9 (3), 1989-1990 (185-211). <https://aec6905spring2013.files.wordpress.com/2013/01/saloveymayer1990emotionalintelligence.pdf>
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications, (pp. 3-31). New York, USA: Basic Books. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/4.pdf>
- Muñoz de Morales, M., & Bisquerra, R. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: análisis cuantitativo. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4556089>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2001). La escolarización del mañana: tendencias y escenarios. Paris:ERI-OECD. <https://www.oecd.org/innovation/research/34994456.pdf>
- Repetto, E., & Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661349/REICE_8_5_6.pdf?s
- Saarni, C. (1999). El desarrollo de la competencia emocional. Prensa Guilford. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=nHRqbmVgQK4C&oi=fnd&pg=PA1&dq=Saarni,+C.+\(1999\).+The+development+of+emotional+competence.+Nueva+York:+Guilford+Press.](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=nHRqbmVgQK4C&oi=fnd&pg=PA1&dq=Saarni,+C.+(1999).+The+development+of+emotional+competence.+Nueva+York:+Guilford+Press.)

Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En Bar-On, R. y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplac.* San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 68-91.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (20 de agosto de 2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Diario Oficial de la Federación, DCCVII (14), págs. 1-25.
<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247flab/a649.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (14 de julio de 2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los Planes y Programas de estudio de las licenciaturas para la Formación de Maestros de Educación Básica. Diario Oficial de la Federación, DOF 03-08-2018, págs. 1-37.
https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/Acuerdo14_07_18.pdf

Secretaría de Educación Pública SEP (2019), Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. Acuerdo Educativo Nacional. Ciudad de México
<http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>

NIVEL DE SATISFACCIÓN DEL PROCESO ACADÉMICO DEL CREN EN LA MODALIDAD VIRTUAL

Línea temática: Modelos educativos de Formación Inicial Docente

Aguilar Sáenz, María Carolina

Centro Regional de Educación Normal

carolina.aguilar@crenfcp.edu.mx

González Rodríguez, William Miguel

Centro Regional de Educación Normal

william.gonzalez@crenfcp.edu.mx

Monje Catzin, Ninfa Margely

Centro Regional de Educación Normal

Nninfa.monje@crenfcp.edu.mx

RESUMEN

El CREN de Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo, es la única institución de financiamiento público en el estado que es formadora de docentes de educación preescolar y educación preescolar indígena con enfoque intercultural bilingüe. Históricamente, y como parte de su estrategia institucional, ha fomentado el uso de recursos tecnológicos y plataformas virtuales como auxiliares del proceso de

enseñanza – aprendizaje. Ante la contingencia sanitaria derivada de la pandemia del Covid-19 y el posterior confinamiento, se implementó una estrategia de atención pedagógica integral basada en la modalidad virtual, se actualizaron las disposiciones técnico-pedagógicas para el diseño de la planeación de los cursos, y se generaron foros, talleres y cursos de actualización; después de año y medio trabajando con esta estrategia, de realizar evaluaciones periódicas del desempeño docente, y de un proceso continuo de ajustes a las políticas institucionales, surgió el interés de conocer cuál es el nivel de satisfacción de los estudiantes respecto a la estrategia de modalidad virtual implementada, así como la autopercepción del logro en la gestión de su propio aprendizaje.

Palabras clave

Satisfacción, proceso académico, modalidad virtual.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Antecedentes

El Centro Regional de Educación Normal, en sus 39 años de trabajo, ha tenido diferentes acercamientos al uso de los recursos tecnológicos, en la búsqueda de diversificar e innovar los procesos de enseñanza-aprendizaje; en el ciclo escolar 2018-2019 se implementa el uso de Listas de asistencia y calificación digitales, así como también la creación de correos electrónicos institucionales para docentes y estudiantes con la intención de sistematizar el trabajo docente y eficientar el uso de recursos en el cuidado del medio ambiente, es decir, reducir la impresión y número de hojas empleadas en estos procesos administrativos de entrega de documentos. De igual manera, el uso de los correos institucionales brindaron la posibilidad de mayores opciones para el uso de Google Workspace. Como parte del seguimiento al trabajo docente se implementó el uso de formularios para identificar los resultados con base en el proceso enseñanza-aprendizaje y reorientar las estrategias institucionales.

En el ciclo escolar 2019-2020, se realiza la primera capacitación en creación y uso del Google Classroom como una alternativa para extender el trabajo del aula, optimizar la entrega de tareas y, mejorar la comunicación con los estudiantes. En este mismo ciclo escolar se crea el Classroom del Área de Docencia para la entrega de insumos del trabajo docente (planes e informes de curso), así como también se elaboraron boletas de calificaciones digitales y se enviaron a los correos institucionales de los estudiantes.

En el semestre par del mismo ciclo escolar ante la contingencia sanitaria que inició en el mes de marzo por el virus Covid-19 la formación docente tuvo continuidad a través de mecanismos mediados por la tecnología para la atención de los planes y programas de estudio, es ante estas circunstancias

de confinamiento que la institución determinó necesario conformar un Comité de atención al Covid que tenía como finalidad la definición de estrategias para coadyuvar en la toma de decisiones encaminadas a la mejora de la atención de los estudiantes y los procesos institucionales.

Como parte de la estrategia institucional, se realizó la capacitación al colegiado docente en el uso de Google Meet para la realización de sesiones sincrónicas que permitieran la comunicación inmediata, la aclaración de dudas, abordaje de temas y atención a necesidades académicas en general de los estudiantes. En el cierre de ese semestre par, se llevó a cabo el Foro virtual denominado “Docentes en confinación. Retos en el ejercicio de la docencia” como parte de las estrategias implementadas para contribuir en la atención académica de los estudiantes en la modalidad a distancia, condición que se adoptó a raíz de la pandemia y el efecto de la misma. Para tal fin, se solicitó realizar el Informe final de los cursos analizando aquellas situaciones académicas y vivenciales generadas en el confinamiento del 19 de marzo al 3 de julio de 2020. En el inicio del semestre impar 2020-2021 se continuó con la capacitación docente a través de la socialización del taller “Diseño de actividades virtuales para el aprendizaje” impartido por profesores de la institución que participaron en el taller nacional del mismo nombre coordinado por la DGESUM, mismo que tenía como aprendizaje esperado que los participantes diseñen actividades virtuales acorde a los componentes básicos de esta modalidad educativa que den soporte al logro de aprendizajes específicos.

En ese mismo semestre se aplicó una encuesta por medio de Formulario de Google en noviembre de 2020, con la finalidad de dar seguimiento a las estrategias y mecanismos puestos en práctica para garantizar la continuidad de las actividades académicas durante el trabajo virtual realizado hasta el momento, cabe mencionar que esa información permitiría identificar las metodologías y recursos funcionales, así como los problemas más comunes para la toma de decisiones y reorientación en su caso del trabajo realizado. En cuanto a los resultados obtenidos se identificó que el 90.1% cumple con el 100% y el 9.9% cumple con el 80% de las actividades totales solicitadas por los docentes, el 63.6% considera que ha logrado desarrollar entre el 70 y 89% de las competencias previstas a favorecer hasta el momento en los cursos, y solo un 33.8% considera que ha tenido un desarrollo del 90 al 100% de las competencias. En cuanto a las actividades académicas solicitadas de acuerdo al alcance de las competencias de los cursos son suficientes en la mayoría de los cursos. Con respecto a las actividades académicas que solicitan los docentes la percepción de los estudiantes es que en la mayoría de los cursos casi siempre su explicación es con claridad y con la orientación suficiente, de los ítems relacionados con la comunicación con los docentes constante y fluida, la información oportuna de cómo se evaluarán las actividades académicas que solicitan y el brindar observaciones y retroalimentación de los temas abordados y actividades realizadas la percepción que predomina es la de “Siempre” en todos los cursos.

Ante esta nueva experiencia de trabajo virtual, se crearon carpetas de Google Drive, con el propósito de que el docente generará su propio repositorio digital de evidencias de comunicación y actividad sincrónica realizada con los estudiantes, que le permitiera justificar académica y administrativamente el quehacer docente.

En el periodo de transición del semestre impar al semestre par, se contó con la participación del Centro de investigación y Desarrollo Educativo para la Formación del Profesorado A.C., que capacitó a los maestros en el uso de “Metodologías activas y herramientas digitales para la educación virtual” en

el que se abordaron herramientas para la creación de contenidos interactivos Genially y Canva, gamificación y diseño instruccional en el trabajo a distancia. En el semestre par 2020-2021, como resultado de la evaluación del profesorado y la capacitación recibida, se creó el correo de Seguimiento de Trabajo Docente, con el que los maestros comparten el Classroom de su curso y, que permite dar seguimiento a los procesos académicos en el desarrollo de los programas de curso de las licenciaturas que se ofertan en la institución.

Después de año y medio de trabajo virtual y de realizar ajustes en atención a las necesidades identificadas, es de nuestro interés conocer **¿Cuáles son las percepciones de estudiantes de las licenciaturas en educación preescolar y preescolar indígena con enfoque intercultural bilingüe respecto al trabajo académico realizado en la modalidad virtual?**

MARCO TEÓRICO

Desde el mes de marzo de 2020 la pandemia de Covid-19 se extendió por el mundo, provocando grandes cambios en la educación, los cierres de escuelas y la necesidad de adaptar los sistemas educativos de todos los niveles a la modalidad online fue uno de los mayores retos a los que se ha enfrentado el sistema, teniendo como consecuencia que la docencia pasara a ser totalmente online de un día para otro.

Según datos actualizados de la UNESCO, gobiernos de casi 200 países decretaron el cierre total o parcial de centros educativos. Según la organización internacional, cerca de 1600 millones de niños, adolescentes y jóvenes se han visto afectados a nivel mundial por esta circunstancia, 91% del total al igual que más de 60 millones de docentes abocados a un cambio radical y abrupto (IESALC-UNESCO, 2020). De ahí que la UNESCO alentó a los diferentes gobiernos, y continúa haciéndolo, al uso de sistemas de educación a distancia, aprovechando las posibilidades que hoy ofrecen las tecnologías digitales.

La Educación a Distancia o Educación no presencial surge pues como una alternativa de las sociedades modernas frente al interés de expandir la educación y elevar los niveles de instrucción de grandes grupos humanos, destacando de manera especial a quienes no pueden asistir de manera permanente a los centros educativos, y en el contexto actual por razones de la pandemia (Covarrubias Hernández, 2021).

Innovar un ambiente de aprendizaje a distancia, no es trasladar la docencia de un aula de adobe a un aula virtual, ni cambiar el gis y el pizarrón, por un pizarrón “inteligente”, cuando hay docentes que ni siquiera el tradicional pizarrón han sabido incorporar a su práctica, ni entregar los materiales de estudio por Internet en lugar del correo tradicional, sino transformar en sus bases, las relaciones personales en las que se dan los procesos educativos (Moreno, 1997). De acuerdo con Rivero (2020), las aulas virtuales de hoy en día son los nuevos “campos” de aprendizaje donde el alumno construye

buscando responder a las diferentes representaciones formativas que la presencialidad le otorgaba, en donde sin duda los actores han tenido la necesidad imperante de establecer alternativas para cumplir con los cursos, comprendiendo por supuesto que los resultados posiblemente no serán los mismos, pero que conducirán a la búsqueda de nuevas estrategias de aprendizaje.

La alternativa de modalidad virtual asumida en la emergencia de salud aceleró en los docentes “un proceso de alfabetización funcional en el conocimiento y manejo de las herramientas TIC para poder ser implementadas como estrategias didácticas en el proceso formativo con sus estudiantes” (Sandoval, 2020; p. 29). En este sentido, el objetivo de educar utilizando las TIC es facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje, dando un uso adecuado y activo de los recursos tecnológicos disponibles. (Novillo-Novillo, 2021). Durante el confinamiento, parte del profesorado ha desempeñado sus tareas por medios digitales sin disponer del material, equipo y financiamiento suficiente para tal efecto, sin embargo, prevaleció el ejercicio docente bajo la consigna de no abandonar a los estudiantes a su suerte, buscando alternativas que coadyuvaran a continuar con el proceso de enseñanza aprendizaje.

En cuanto al rol del personal docente, esta crisis sanitaria ha sido un gran desafío para este, pero a la vez una oportunidad de aprendizaje, en el sentido de su capacidad para integrar las TIC en el proceso de enseñanza y generar, a su vez, espacios educativos desde la virtualidad. Bajo esta mirada, Peña y Velázquez (2015) plantean que “el aprendizaje a distancia implica que una persona adquiere habilidades, competencias y conocimientos a través de experiencias mediadas, es decir, a través de medios de comunicación que salvan la distancia” (p. 4). Este proceso de aprendizaje se puede ver desde dos direcciones, el que se ejerce hacia el alumnado y el que desarrolla el cuerpo docente, al incursionar en un terreno que no es de su dominio. Por lo tanto, esta experiencia le ofrece la posibilidad de explorar y descubrir un nuevo escenario para trabajar (Ortega Porras & Oyanedel Bernal)

METODOLOGÍA

La investigación es cuantitativa, el tipo de estudio es exploratorio y de diseño experimental, ya que se pretende describir el nivel de satisfacción de los alumnos la LEPREE y LEPRIB, respecto al trabajo académico desarrollado en la modalidad virtual.

En primera instancia, se definieron los estudiantes que formarían parte de la aplicación del instrumento de recolección de datos, en este caso, se consideró una población de 102, de los grupos A y B de la Licenciatura en Educación Preescolar, y el grupo U de la Licenciatura en Educación Preescolar Indígena, con enfoque Intercultural Bilingüe, ambos del Plan de Estudios 2018. Se diseñó el instrumento de recolección de datos a través de un formulario de Google Forms, que permitió evaluar, en esta primera etapa de la investigación, el nivel de satisfacción de los estudiantes con el entorno virtual para la gestión del aprendizaje en los aspectos de diseño de actividades, manejo del

tiempo, trabajo en las sesiones sincrónicas y evidencias solicitadas; adicionalmente, el instrumento evalúa también la autopercepción del estudiante respecto a la gestión de su propio aprendizaje y desempeño. El instrumento constó de 13 ítems, considerándose 6 de ellos para este análisis cuantitativo, cuyas respuestas debieron elegirse de acuerdo a una escala Likert, con los siguientes valores escalares: 3 = Totalmente de acuerdo, 2 = De acuerdo, 1 = En desacuerdo, 0 = Totalmente en desacuerdo; de igual manera, se analizaron 2 ítems adicionales cuya respuesta involucra la elección de una o más opciones, para evaluar condiciones favorables o desfavorables para el rendimiento académico del estudiante. A partir de los resultados obtenidos en el pilotaje, se validó la consistencia interna de la escala del instrumento, obteniendo un coeficiente alfa de Cronbach de 0.705 (aceptable); se refinó el instrumento, conservando los 6 ítems del instrumento original, pero añadiendo al análisis la variable de Trayecto Formativo, ya que el enfoque metodológico para el diseño de las actividades varía de acuerdo a las recomendaciones de cada trayecto, y dada la naturaleza de las actividades y estrategias, era posible que la percepción del estudiante se viera influida por el tipo de actividades propuestas por el docente; la validación de la consistencia interna de la escala del instrumento refinado, arrojó un coeficiente alfa de Cronbach de 0.713 (aceptable).

Análisis de resultados

Para el análisis de la información, se utilizó en primera instancia un análisis de estadística descriptiva, para caracterizar la distribución de los puntajes totales, buscando reflejar las categorías “Percepción del entorno de gestión para el aprendizaje virtual” y “Autopercepción del estudiante” (Tabla 1).

	Pilotaje		Resultado final	
	Percepción del entorno virtual para la gestión del aprendizaje	Autopercepción del estudiante	Percepción del entorno virtual para la gestión del aprendizaje	Autopercepción del estudiante
N	63	63	487	487
Media	9.75	4.02	10.07	4.81
Desviación estándar	1.565	0.813	1.827	1.104
Mediana	10	4	10	5
Moda	8	4	12	6

Valor máximo	12	6	12	6
Valor mínimo	7	2	3	0

Tabla 1. Estadística descriptiva de los resultados de la aplicación del instrumento

Se utilizó una tabla de distribución de frecuencias relativas para describir las dos categorías, de acuerdo con 4 categorías interpretativas. Las categorías de Percepción del entorno virtual para la gestión del aprendizaje y Autopercepción fueron: Muy favorable, favorable, desfavorable y muy desfavorable. Los resultados del pilotaje indican que el 59% de los estudiantes perciben el entorno virtual para la gestión del aprendizaje como Muy Favorable, mientras que el 41% lo perciben como favorable; respecto a los resultados finales, el 59% lo percibe Muy favorable, el 39% lo percibe Favorable y el 1%, desfavorable (Figura 1).

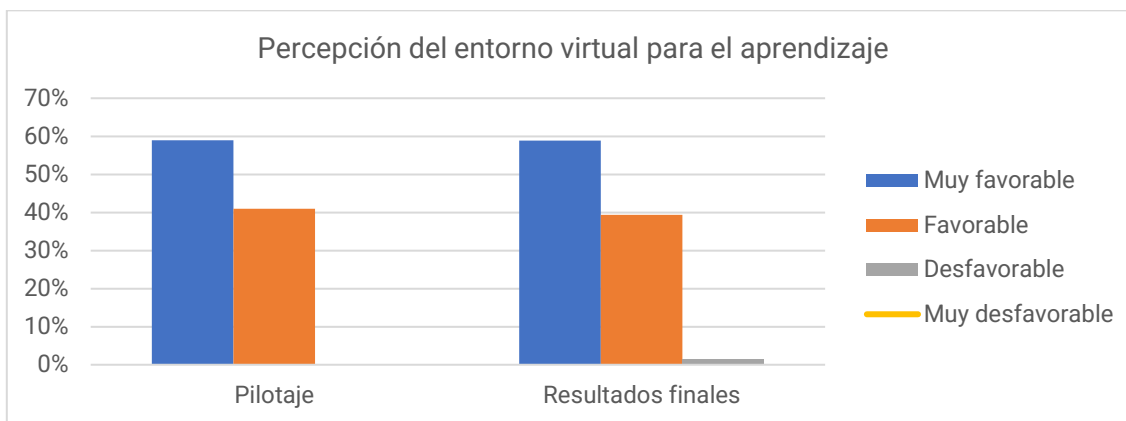


Figura 1. Percepción del entorno virtual para la gestión del aprendizaje

Adicionalmente, en el pilotaje, el 22% de los estudiantes se autopercebían de manera Desfavorable, el 75% de forma Favorable y el 3% de los estudiantes se autopercebía de forma Muy favorable; en los resultados finales, el 57% se percibe de forma Muy favorable, el 41% de forma Favorable y el 3% de forma Desfavorable (Figura 2).

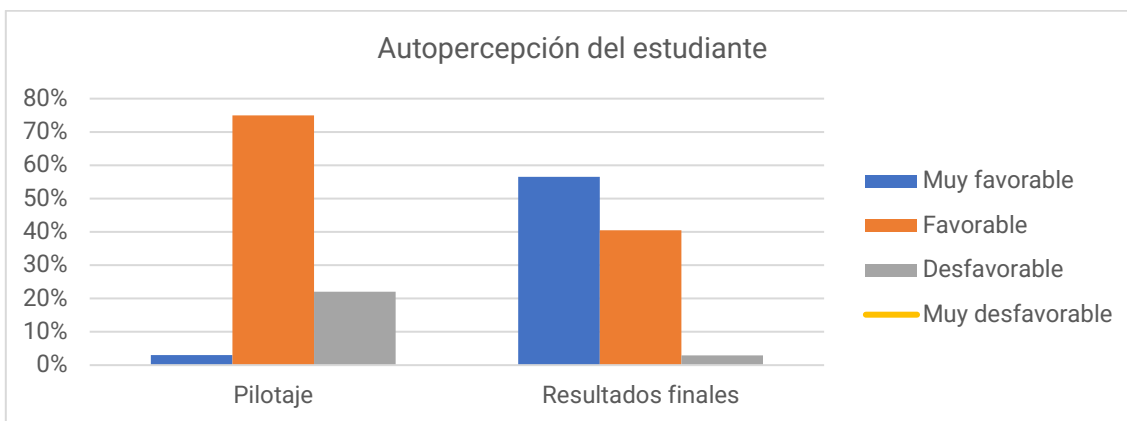


Figura 2. Autopercepción del estudiante, respecto a la gestión de su aprendizaje

En el pilotaje se cuestionó a los estudiantes sobre la modalidad que elegirían para el retorno a clases; el 70% manifestó su deseo de retornar de forma presencial, el 11% de forma híbrida, y el 19% de forma virtual (Figura 3).

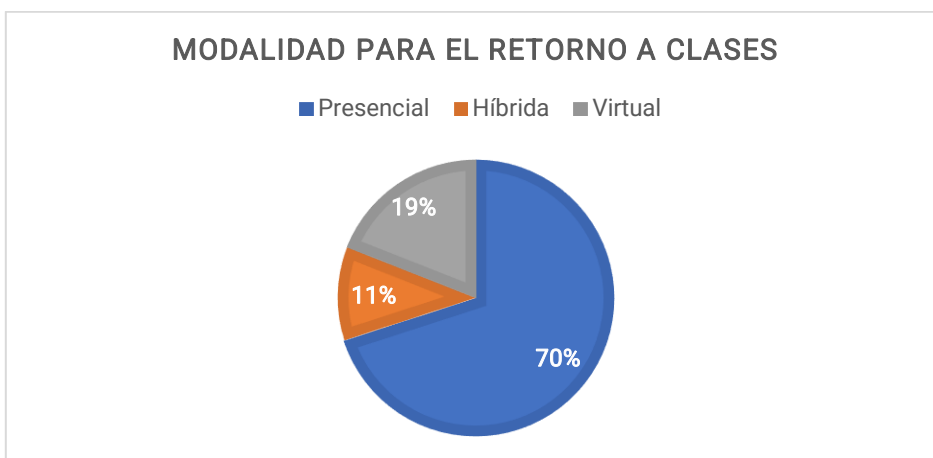


Figura 3. Modalidad preferida por el estudiante ante un posible retorno a las clases presenciales.

El nivel de satisfacción del estudiante respecto al entorno virtual para el aprendizaje, se codificó a partir de la integración de las variables Percepción del entorno y Autopercepción del entorno, distribuyéndose los valores de acuerdo a la Tabla 2; los resultados totales respecto al nivel de satisfacción del estudiante, se muestran en la Figura 4.

Categoría	Rango de puntuación	Frecuencias absolutas	Frecuencias relativas
Totalmente satisfecho	19 – 15	274	56.3%
Satisfecho	14 – 10	205	42.1%
Insatisfecho	9 – 5	7	1.4%
Totalmente insatisfecho	4 – 0	1	0.2%

Tabla 2. Distribución de las puntuaciones del Nivel de satisfacción de acuerdo a las clases.

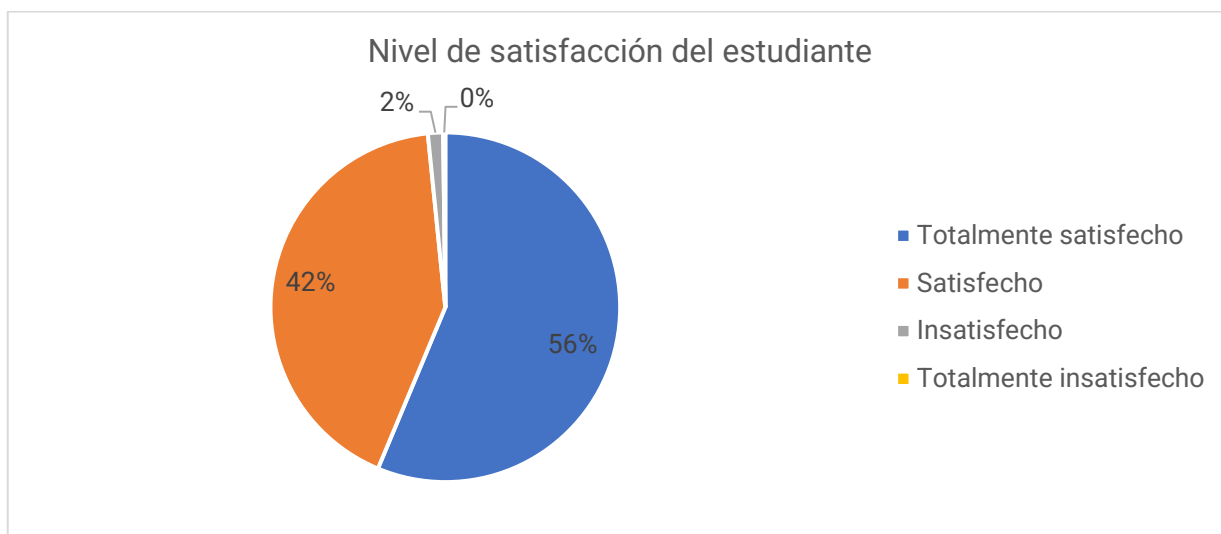


Figura 4. Distribuciones de las puntuaciones finales del Nivel de satisfacción.

Como etapa final del análisis cuantitativo, se incluyeron análisis de naturaleza inferencial, buscando determinar si la licenciatura o el trayecto formativo influyen en el nivel de satisfacción de los estudiantes respecto al entorno virtual para la gestión del aprendizaje; para tal fin se consideraron las siguientes hipótesis:

- **H₀**: No existe diferencia significativa entre el nivel de satisfacción de las estudiantes de la LEPREE y la LEPRIIB.
- **H₁**: Existe diferencia significativa entre el nivel de satisfacción de las estudiantes de la LEPREE y la LEPRIIB.

De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2014), si la distribución poblacional de la variable dependiente (Percepción del entorno virtual para la gestión del aprendizaje) es normal y su nivel de medición es partir de intervalos, y las poblaciones de acuerdo a las carreras presentan una varianza homogénea, es factible realizar un análisis paramétrico. Adicionalmente, como la variable independiente es categórica (Carrera) y la dependiente (Nivel de satisfacción) es de intervalo o razón, es factible que el análisis a realizar sea el ANOVA de una sola vía. Se realizó dicho análisis, considerando $F_{0.05,1,485}$, obteniendo un resultado de 0.001 (Tabla 3), con lo cual se acepta H_0 y se concluye que la carrera cursada no influye el nivel de satisfacción del entorno virtual para la gestión del aprendizaje.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F
Entre grupos	0.010	1	0.010	0.001
Dentro de grupos	3622.319	485	7.469	
Total	3622.329	486		

Tabla 3. Análisis ANOVA de la variable Nivel de satisfacción del entorno virtual para la gestión del aprendizaje, respecto a la variable Carrera.

Respecto a la influencia del Trayecto formativo, se consideraron las siguientes hipótesis:

- **H₀**: No existe diferencia significativa entre el nivel de satisfacción de las estudiantes en los diversos trayectos formativos.
- **H₁**: Existe diferencia significativa entre el nivel de satisfacción de las estudiantes en los diversos trayectos formativos.

Se consideró como variable independiente al Trayecto Formativo (Categórica) y como dependiente a la variable Nivel de satisfacción (Escala), considerando $F_{0.05,4,482}$, obteniendo un resultado de 2.576 (Tabla 4), con lo cual se acepta H_1 y se concluye que el Trayecto Formativo influye el nivel de

satisfacción del entorno virtual para la gestión del aprendizaje. La diferencia entre las medias se puede observar en la Figura 5.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F
Entre grupos	80.724	4	20.181	2.747
Dentro de grupos	3541.604	482	7.348	
Total	3622.329	486		

Tabla 4. Análisis ANOVA de la variable Nivel de satisfacción del entorno virtual para la gestión del aprendizaje, respecto a la variable Trayectos Formativos.

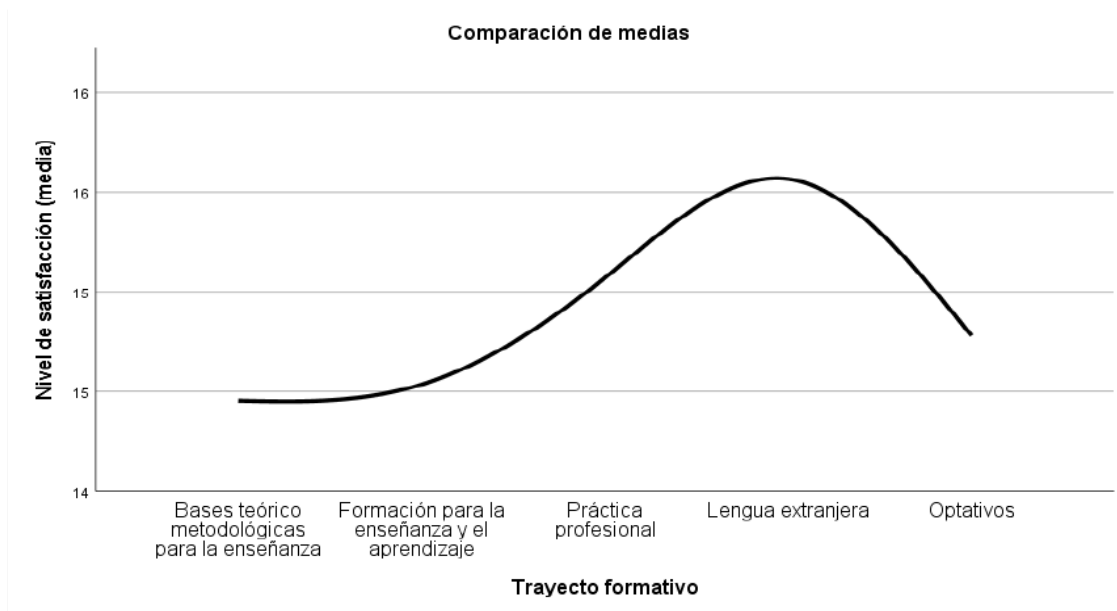


Figura 5. Comparación de medias del Nivel de satisfacción del estudiante, de acuerdo a los diversos Trayectos Formativos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en esta investigación, permiten establecer las siguientes conclusiones:

1. El nivel de satisfacción que los estudiantes tienen del entorno para la gestión del aprendizaje que los docentes han generado en los periodos analizados, parece sugerir que la estrategia institucional de impulsar la digitalización, así como la impartición de cursos y talleres ha sido efectiva, pues tanto en el pilotaje como en los resultados finales, el nivel de satisfacción es similar.
2. La percepción de los estudiantes respecto a la gestión de su propio proceso de aprendizaje (78% favorable o muy favorable), permite inferir que los estudiantes se han adaptado de forma efectiva al trabajo a distancia, y que son capaces de obtener los mismos resultados que cuando trabajan de manera presencial.
3. Respecto a las condiciones que identifican como favorables para su trabajo académico, los estudiantes señalan factores como la conexión eficaz, la atención brindada por los docentes, el contar con el dispositivo requerido para elaborar sus trabajos, la capacidad de organización de tiempos para cumplir las solicitud de los cursos.
4. En cuanto al 22% de los estudiantes que perciben de manera desfavorable la gestión de su propio aprendizaje, señalan como factores de este, la escasa conectividad, los aspectos emocionales relacionados con el estrés, la depresión y la angustia, las enfermedades, así como a las responsabilidades familiares y laborales.
5. Los resultados finales obtenidos nos permiten inferir que la carrera en la que cursan los estudiantes no tiene una influencia significativa en el nivel de satisfacción de los estudiantes respecto a la modalidad virtual; cabe resaltar, sin embargo, que el Trayecto formativo pareciera influir significativamente en el nivel de satisfacción, de acuerdo a los resultados obtenidos.

Los resultados obtenidos invitan a expandir el estudio, para estudiar más a profundidad las estrategias de enseñanza diseñadas y aplicadas por los docentes en los diversos trayectos formativos, ya que permitirá obtener información valiosa que permitirá la optimización de los proyectos institucionales y la reorientación, de ser necesaria, de la estrategia institucional.

REFERENCIAS

ÁPICE. (2020). INNOVACIONES Y BUENAS PRÁCTICAS DE CRÉDITO EDUCATIVO (R. Peralta Castro, Ed.; Primera edición). ÁPICE.

- Covarrubias Hernández, L. Y. (2021). Educación a distancia: Transformación de los aprendizajes. *Telos Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(1), 150–160. <https://doi.org/10.36390/telos231.12>
- García Aretio, L. (2020). COVID-19 y educación a distancia digital: Preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6^o Ed.).
- Navia Antezana, Cecilia, Czarny Krischkautzky, Gabriela, & Salinas Sánchez, Gisela. (2021). Estudiar fuera de la universidad en pandemia: estudiantes indígenas en México. *Revista Ciencia y Cultura*, 25(46), 69-87. Recuperado en 07 de julio de 2021, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232021000100004&lng=es&tlng=es
- Ortega Porras, J.d,& Oyaneled Bernal, C. C. (s.f). Docentes y las tecnologías de la información y la comunicación: el nuevo rol en tiempos de pandemia por COVID-19
- Obtenido de: <https://www.redalyc.org/journal/440/44068165038/movil/>
- Rivero, E. P. L. 2020. Educación a distancia en tiempos de COVID. Análisis desde la perspectiva de los estudiantes.
- Obtenido de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3314/331464460016/html/index.html>
- Tranier, J., Bazán, S., & Porta, L. (2020). Concatenaciones fronteras: Pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y COVID-19. *Praxis Educativa*, 24(2), 1–18. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240203>

PROGRAMA DE TUTORÍA ENTRE PARES COMO ESTRATEGIA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LAS ESCUELAS NORMALES

Mtra. Sahara Mejía Bricaire

sahara-mejia-bricaire@hotmail.com

Docente en formación Stephany Ariana Barón Arreola

stephanybaron03@gmail.com

Docente en formación Jessica Sánchez Herrera

hersanjsh02@gmail.com

Escuela Normal 4 de Nezahualcóyotl

Línea temática: 1. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

RESUMEN

Esta ponencia tiene como objetivo analizar la importancia de favorecer la formación de docentes mediante el desarrollo del programa Tutoría entre pares, atendiendo las necesidades educativas que se presentan en el desempeño académico de los estudiantes con rezago educativo de las Escuelas Normales.

La presente investigación se realizó en la Escuela Normal No.4 de Nezahualcóyotl, la cual se ha preocupado por ofrecer un mejor servicio para atender de manera integral a sus estudiantes, por lo que se ha propuesto acciones concretas para el desarrollo de la tutoría académica, considerando avanzar de manera colegiada a través de un trabajo por comunidades de aprendizaje. Enfatizando en la importancia de aplicar estrategias que apoyen su proceso de formación profesional, atendiendo la problemática del rezago educativo y la deserción académica.

Este documento se desarrolló bajo una metodología de investigación-acción, la cual refiere a la intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora en el desempeño académico, optando por la aplicación de entrevistas semiestructuradas a los tutorados para identificar las necesidades educativas que se presentaban de manera particular y poder orientar los contenidos de las sesiones, bajo las siguientes categorías: información general, habilidades comunicativas, conocimientos pedagógicos, solución de problemas y toma de decisiones, obteniendo como resultados el desarrollo de competencias genéricas y profesionales, brindando a los estudiantes nuevas oportunidades de aprendizaje y autonomía en su proceso de formación.

Palabras clave: Tutoría, estrategia, aprendizaje, acompañamiento, autonomía, colaboración.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El bajo rendimiento académico se sigue considerando como una de las principales problemáticas que afectan a los estudiantes y a las mismas instituciones. Dado que las universidades no están completamente preparadas para dar respuesta a las situaciones particulares de los jóvenes y brindar

la orientación a los procesos que esta nueva experiencia educativa representa para ellos, se presenta como una necesidad crear condiciones y escenarios de formación que permitan autorregular los aprendizajes e incorporar nuevas estrategias en la relación pedagógica estudiante-profesor, buscando fortalecer la autonomía en los estudiantes.

Algunos estudiantes carecen de herramientas para ejercer un buen desempeño académico, ya sea por inadecuados hábitos de estudio o por procesos enseñanza y aprendizaje deficientes, que asociados a situaciones familiares, económicas y sociales contribuyen a desmejorar notablemente el proceso de formación.

Todo lo anterior aunado a que los alumnos llegan a la Educación Superior careciendo de hábitos de estudio, muchos sin haberse planteado aun metas a largo plazo y la mayoría sin la proyección de objetivos claros, esto convierte al joven en un alumno con riesgo latente de abandono escolar,

De aquí la necesidad imperante de implementar la tutoría entre pares como una nueva estrategia organizativa que apoye a los estudiantes en su adaptación al Nivel Superior y su desempeño escolar, favoreciendo a los alumnos en función de tutorados y tutores.

MARCO TEÓRICO

La tutoría entre pares es un fenómeno comunicacional natural ya que implica la “enseñanza” de un procedimiento, una norma, un conocimiento o una información de parte de alguien que lo conoce a alguien que no lo conoce. Esta “enseñanza” va más allá de las diferencias etarias. (Calero, Zylberberg, Ais, Semelman, & Sigman, 2015).

La Tutoría, como lo mencionan Mosca y Saltiviago (2012) debe ir más allá, pues, es una forma de atención que complementa la labor del docente en clase para poder apoyar al alumno a potencializar sus capacidades.

La tutoría entre pares según Cardozo (2011) puede además de potencializar el aprendizaje, desarrollar en el alumno su autoestima, la seguridad y mejorar su interacción social.

Topping (2005) define la TEP como la adquisición de conocimientos y habilidades a través de la ayuda activa y apoyo de pares o compañeros. El aprendizaje entre iguales, también puede definirse como un conjunto de situaciones educativas en que los estudiantes tienen oportunidades recíprocas de aprender y enseñar; de aprender “de” y “con” los otros, tanto en situaciones formales como informales. Representa una ocasión para compartir el conocimiento, las ideas y las experiencias entre los participantes, promoviendo el aprendizaje interdependiente o mutuo.

Duran y Vidal (2004), entienden la TEP como un método de aprendizaje entre iguales basado en la creación de parejas, con una relación asimétrica (derivada del rol de tutor o de tutorado que desempeñan respectivamente), con un objetivo común, compartido y conocido (adquisición de una competencia académica), que se logra a través de un marco de relación planificado por el profesor.

La Tutoría entre Pares de acuerdo con Torrado (2016) es una estrategia pedagógica donde estudiantes avanzados a través de un marco planificado y supervisado por el profesor, asesoran a sus pares de semestres inferiores en el refuerzo de los procesos de aprendizaje, en un área disciplinar en grupos o parejas. Es benéfico en todo estudiante, pero principalmente en alumnos con atraso en su aprendizaje y rezago académico (Higgins, 2004).

Recuperando a Durán y Flores (2015) la tutoría entre pares puede ofrecer a las instituciones educativas de nivel superior una línea muy potente que dinamice el proceso enseñanza – aprendizaje, poniendo en movimiento la capacidad que tienen los estudiantes para aprender unos de otros y convertir las aulas y los centros universitarios en comunidades de aprendices, donde los estudiantes aprenden de sus diferencias, bajo la supervisión del profesor.

En la Escuela Normal No.4 de Nezahualcóyotl, se atendieron líneas de atención de proyectos básicos dentro del departamento de formación inicial, de tutoría, estas líneas de desarrollo contribuyeron en el programa 2, que abarca: Asesoría, tutoría y apoyo a alumnos con rezago educativo de los diferentes grupos que conforman la comunidad estudiantil. Estableciendo la siguiente línea de atención: Seguimiento a la trayectoria académica; bajo las directrices: Aprovechamiento escolar, Proyecto de vida, Potenciar el aprendizaje, Diseño de estrategias de atención a estudiantes con rezago escolar y alto desempeño, así como el Acompañamiento disciplinar y pedagógico.

Propiciando espacios formativos en los cuales se trabaje de manera colaborativa, no solo de docente alumnos, si no de alumno-alumno. Esta estrategia formará alumnos que conozcan sus potencialidades, que puedan trabajar en equipo de manera colaborativa y que sean agentes de cambio en los diversos contextos que les sean planteados. Es decir, que aprendan de manera autónoma y puedan autorregular su propio aprendizaje, propiciando una sólida formación permanente.

METODOLOGÍA

Investigación- acción

Latorre, A. (2003). La investigación-acción se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social.

Elliott (1993) define la investigación-acción como «un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma». La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos.

Dentro de este documento se alude a la investigación-acción a partir de la estrategia utilizada denominada “Tutoría entre pares” en la que participan alumnos que conforman la comunidad estudiantil de la escuela Normal 4 bajo el rol de tutores y tutorados, realizando una serie de

actividades orientadas a la contribución en la formación de alumnos, aplicando el siguiente instrumento:

Entrevista semi-estructurada. Se diseñó este instrumento con 20 preguntas clasificadas en las tres dimensiones; 5 de información general, 5 habilidades comunicativas, 5 solución de problemas y toma de decisiones y 5 conocimientos pedagógicos; el cual fue aplicado a los 32 tutorados que voluntariamente participaron en el programa.

El proceso de realizar el guion de entrevista es que el entrevistador pregunta a cada entrevistado una serie de preguntas preestablecidas, las respuestas son registradas mediante grabación.

Se optó por el desarrollo de entrevistas semi-estructuradas, ya que esta modalidad es flexible y permite la incorporación de nuevas preguntas. El proceso de construcción del guion implicó abordar ciertos temas a partir de preguntas base, para generar otras preguntas que no se encuentran definidas de manera precisa, considerando que la entrevista cualitativa implica contar con una serie de preguntas que propicien una diversidad de probables respuestas con sentido.

La pertinencia de esta fase radica en la necesidad de ampliar y profundizar en algunos aspectos que no hubiesen sido abordados en carnet de seguimiento del tutorado.

El proceso de construcción de los instrumentos se realizó en varias etapas, tales como la exploración, validación y pilotaje. Los criterios de validación fueron la triangulación entre el instrumento, las fuentes teóricas y los especialistas. Es decir, con el fin de obtener resultados confiables, se sometió el instrumento a la técnica de juicio de especialistas, esta técnica permitió dotar de validez al instrumento ya que fue presentado a los expertos quienes brindaron sus opiniones y sugerencias teniendo en cuenta la coherencia, pertinencia y claridad de la misma y del instrumento en general con respecto a los objetivos de la investigación.

RESULTADO

Alumnos incluidos en el programa Tutoría Entre Pares	
Número total de participantes	64
Número total de alumnos tutores	32
Número total de alumnos tutorados	32

Fuente: Elaboración propia

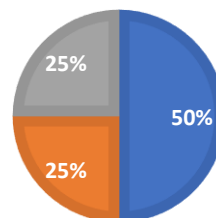
A partir de los datos recuperados en el desarrollo del programa de tutoría entre pares, se brindó el acompañamiento a un total de 32 alumnos que representan el 100% de la población que se ubican en un bajo nivel de desempeño académico, registrando un promedio general individualizado menor a 7.0, identificándolos así como alumnos en rezago, a los cuales se les asignó un tutor de forma

personal, los tutores seleccionados fueron alumnos con un alto desempeño académico, ubicados entre los niveles satisfactorio (9) y competente (10).

Posterior a la identificación de alumnos con rezago educativo, se socializó una convocatoria institucional dirigida a los estudiantes con un alto desempeño, ubicados en un nivel entre satisfactorio y competente, mismos que fueron citados a través de los jefes de carrera de las licenciaturas correspondientes para compartir la dinámica de trabajo, plataformas a utilizar, productos a elaborar, formatos que se emplearían para brindar el acompañamiento a los estudiantes y aspectos a evaluar dentro del proceso de orientación y acompañamiento a través del programa “Tutoría entre pares”.

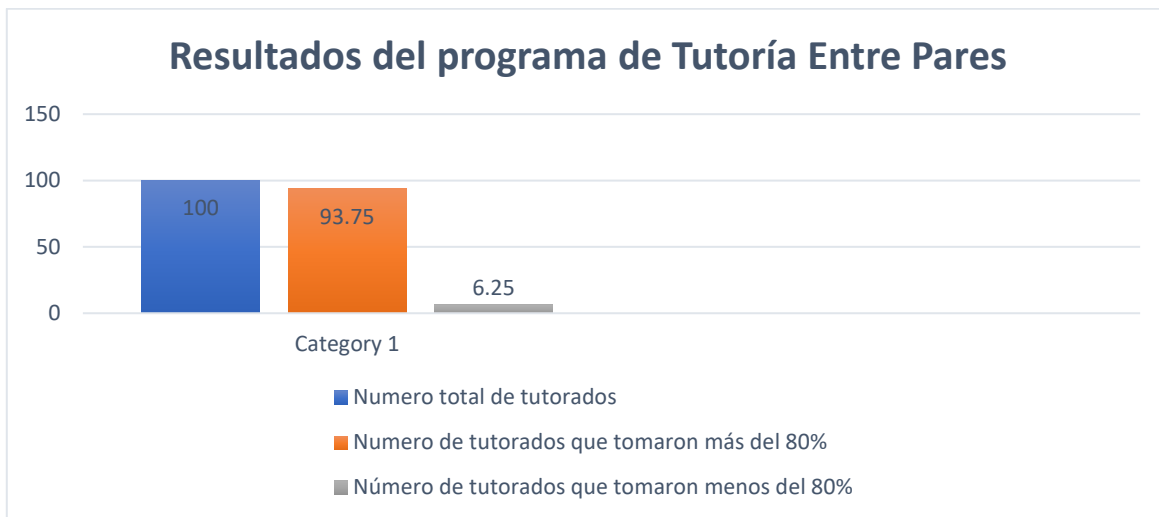
Alumnos que participaron el programa tutoría entre pares

- Número total de alumnos
- Número de alumnos tutores
- Número de alumnos tutorados



Acorde a las características de la población se establecieron particularmente los medios de comunicación entre tutores y tutorados, horarios en los que las sesiones serían impartidas, plataformas de trabajo y seguimiento al acompañamiento brindado. Cada tutor asumió la responsabilidad de identificar las necesidades particulares de su tutorado, haciendo uso de las entrevistas semiestructuradas como instrumento de recopilación de información a partir de las competencias genéricas y profesionales que integran el perfil de egreso de la licenciatura en la que se encuentran, posterior a ello se crearon los planes de trabajo, sesiones a impartir, temas y contenidos que serían revisados, en búsqueda de favorecer la autonomía y el desarrollo de habilidades relacionadas con la resolución de conflictos, el autoconocimiento, la responsabilidad, la madurez emocional, la empatía, la capacidad de liderazgo, de reflexión y pensamiento crítico frente a los aprendizajes adquiridos y la toma de decisiones.

Resultados del programa de Tutoría Entre Pares		
Número total de alumnos tutorados	32	100%
Número de alumnos tutorados que tomaron la tutoría en un porcentaje mayor al 80%	30	93.75%
Número de alumnos que tomaron la tutoría en un porcentaje menor al 80%	2	6.25%



Fuente: Elaboración propia

Obteniendo como resultado que 30 de los estudiantes que representan el 93.75% del total de alumnos que asumieron el rol de tutorados ingresaron a todas las sesiones programadas por sus tutores en un porcentaje mayor al 80%, sesiones realizadas en los horarios establecidos como acuerdos para ambas partes, tutores y tutorados. Identificando que el 6.25% que refiere a 2 de los tutorados que no lograron ingresar a todas las sesiones establecidas por sus tutores, obteniendo un porcentaje menor de asistencias del 80%, argumentando la deficiencia en la gestión del tiempo en relación con actividades personales y/o falta de interés por el tutorado.

La estrategia de tutoría entre pares represento para los alumnos involucrados una oportunidad de construcción de aprendizaje y desarrollo de competencias, es decir, impacto tanto en el tutor como en el tutorado. En el primero, desarrollando competencias de orden académico y futuro profesional, y en el segundo competencias académicas y personales.

Favoreciendo el alcance de competencias a través de dar a conocer en la teoría y práctica diversas técnicas de estudio, promover el manejo de textos, planificar los encuentros tutoriales, promover la participación constante y activa en las sesiones, incitando a los estudiantes para que amplíen y desarrollen competencias, impulsando la cohesión grupal. Contribuyendo al fortalecimiento académico integral, ya que se potencian las habilidades básicas para el desempeño educativo, el aprendizaje, la autoestima y el desarrollo de competencias genéricas como profesionales.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir del desarrollo del programa Tutoría entre pares, se brindó a los estudiantes nuevas oportunidades de aprendizaje, de las cuales fueron los principales actores, priorizando las actividades colaborativas entre compañeros para mejorar el resultado académico. Beneficiando su formación integral, potencializando las habilidades básicas para el desempeño académico, el aprendizaje, la autoestima y el desarrollo de competencias sociales, el acompañamiento ofrecido entre compañeros, estimulando las capacidades, la seguridad y la autonomía en la autorregulación de los procesos.

La adopción de un sistema de tutorías, en el marco actual de la enseñanza, se constituye en un factor clave que ayuda a dinamizar este nuevo modelo formativo, cuyo eje central lo conforman el proceso de aprendizaje del estudiante y el papel que desempeñan los tutores, quienes han de asumir este nuevo reto para centrar sus esfuerzos en facilitar el logro de las competencias y estimular el aprendizaje del alumnado.

A partir del programa de “Tutoría entre pares” se obtuvieron como resultado el fortalecimiento de las competencias genéricas y profesionales marcadas en el plan y programa de las licenciaturas en Educación Primaria, Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria y Licenciatura en Inclusión Educativa, en función de los alumnos que asumieron el rol de tutores y tutorados.

Durante las sesiones de tutoría se abordaron temas enfocados a las necesidades de los tutorados, a partir del dialogo y la interpretación de la información recuperada a través de entrevistas semi-estructuradas para atender a las deficiencias identificadas a lo largo del proceso de formación del tutorado, aludiendo así a la siguiente competencia: Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.

Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal, proporcionando materiales digitales elaborados por el tutor, bibliografía, documentos en PDF (Formato de Documentos Portátiles), estos materiales se brindaron con la intención de orientar la elaboración de productos que contribuyan al alcance de los rasgos del perfil de egreso de la educación normal, que demuestran el alcance progresivo de competencias como elaboración de planeaciones, portafolio de evidencias; fortaleciendo la autonomía en el aprendizaje desde la consulta de referentes teóricos, a través de la lectura y socialización del contenido en las sesiones, atendiendo

a los conocimientos conceptuales y procedimentales orientados a la construcción de evidencias que dieran cuenta de los aprendizajes adquiridos en las reuniones de tutoría.

Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica, tomando en cuenta que las sesiones se llevaron a cabo de manera virtual, estableciendo horarios de conectividad determinado por ambos docentes en formación, accediendo a diversas plataformas digitales en las que permitía la comunicación en tiempo real, tales como google meet y zoom.

Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos, en esta competencia tanto tutores como tutorados, entablaron un lazo de comunicación en donde aplicaron dichas habilidades, que refieren a la escucha activa, el habla, la lectura y escritura. En el caso de los tutorados, se desarrollaron a partir de la formulación de preguntas y socialización de productos de manera argumentada.

Por parte de los tutores se elaboraron como productos de seguimiento, un informe semestral de manera individualizada por tutorado, un carnet de reuniones en el que se registraron los datos del alumno (nombre completo) y datos escolares (licenciatura a la que pertenece, grado y grupo).

Construyendo como producto final una carpeta de evidencias del seguimiento del tutorado a partir de las sesiones desarrolladas en el programa de “Tutoría entre pares”, tomando en cuenta los siguientes puntos: actividades programadas, documentos revisados y compartidos, plataforma de trabajo, link de acceso, horario, duración, número de sesión, tutor, tutorado, evidencias de trabajo, actividades extra clase y observaciones. Cada tutor elaboro un instrumento de autoevaluación para el tutorado, acorde a los contenidos revisados a lo largo de las sesiones y las necesidades presentadas.

A partir de dichos instrumentos y los productos elaborados durante el seguimiento de las sesiones se logra identificar que los estudiantes que asumieron el rol de tutorados tuvieron el acompañamiento y las orientaciones para la elaboración de productos que dieron cuenta de su proceso formativo a través de los diferentes trayectos formativos que componen la malla curricular de su licenciatura, fortaleciendo conocimientos conceptuales y procedimentales, reforzando el acercamiento a diferentes autores revisados en los cursos.

La tutoría entre pares genera un ambiente en donde todos los involucrados aprenden, a partir de la resolución de dudas por parte del tutor hacia el tutorado por medio de la formulación de preguntas que se generaban a lo largo de las sesiones.

La tutoría entre pares favorece las siguientes recomendaciones: Una formación integral, que equilibre conocimientos, habilidades, valores y que proporcione una sólida formación, contribuye al aprendizaje permanente y el desarrollo autónomo del estudiante, facilitando instancias para lograr el “aprender a aprender”. De acuerdo con la UNESCO (1998).

En estos resultados se puede observar que el alumno tutor actúa como un mediador, entre lo nuevo y lo viejo, para convertirse en el gestor de su proceso de aprendizaje. Identificando que existe un gran potencial en el Programa de Tutoría Entre Pares. Desarrollando un sentimiento de autoestima mejor y satisfacción personal, se revitaliza y renueva su compromiso profesional, accede a nuevas ideas y tendencias, y desarrolla competencias de acción y prácticas significativas.

REFERENCIAS

- Calero, C., Zylberberg, A., Ais, J., Semelman, M., & Sigman, M. (2015). Young children are natural pedagogues.
- Cardozo-Ortiz, C. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, 14(2), 309–325.
- Duran, D. & Vidal, V. (2004): Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica. Barcelona: Graó.
- Duran, D., Flores, M. (2015). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado Español y de Iberoamérica. REICE. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 13(1).
- Ellilott, J. (1993): El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid. Morata.
- Higgins, B. (2004). Relationship between retention and peer tutoring for at-risk student. *Jornal of Nursing Education*. 43(7), 319-321.
- Latorre, A. (2003). La investigación–acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: GRAO.
- Mosca, A., & Santiviago, C. (2012a). Fundamentos conceptuales de las tutorías entre pares. La experiencia de la Universidad de la República. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza. Retrieved from http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/?page_id=644
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- Torrado, D., Manrique, E., Ayala, J. (2016). La tutoría entre pares: una estrategia de enseñanza y aprendizaje de histología en la Universidad Industrial de Santander. *Medicas UIS*, 29(1).
- UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, UNESCO, París.

TRAYECTORIA ESCOLAR Y PERFIL DEL ESTUDIANTE NORMALISTA: HERRAMIENTAS PARA ELABORAR PROPUESTAS DE ACOMPAÑAMIENTO Y TUTORÍA

Línea temática: 1. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

Ricardo Cervantes Rubio

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Doctorado

Profesor investigador

ricardo.cervantes@bycenj.edu.mx

Martha Cecilia Nájera Cedillo

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Doctorado

Profesora investigadora

cecilia.najera@bycenj.edu.mx

Sofía Robles Álvarez Sofía

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Doctorado

Profesora investigadora

sofia.robles@bycenj.edu.mx

RESUMEN

El análisis de resultados obtenidos en la investigación exploratoria-descriptiva “Itinerarios vitales de los estudiantes normalistas de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco” permitirá elaborar y analizar propuestas que fortalezcan los procesos de acompañamiento y tutoría en esta institución, se considera que esas funciones contribuyen a la mejora o actualización de los saberes, competencias y habilidades de los estudiantes, así como a la formación y actualización docente. A partir de la investigación sustentada en un paradigma mixto y con diseño longitudinal, se establecen tres líneas de análisis: datos sociodemográficos, motivaciones y expectativas, y evaluación de la calidad académica, en este documento se comparten resultados de los objetivos: 1) Conocer los perfiles de los alumnos en sus orígenes sociodemográficos para caracterizar y adaptar la formación y actualización docente e institucional a procesos de evaluación y 2) Identificar y describir los aspectos motivacionales y de expectativas que tienen los alumnos normalistas. La perspectiva de investigación es cualitativa-fenomenológica y la metodología ad hoc combina el cuestionario con una entrevista a profundidad, para el análisis de la información se emplea una metodología mixta un estudio descriptivo con análisis estadístico y así perfilar las características de los estudiantes que conlleva a establecer su itinerario.

Palabras clave: trayectoria escolar, tutoría, perfil sociodemográfico, motivaciones, expectativas

Itinerarios vitales y trayectoria escolar para elaborar propuestas de acompañamiento y tutorías

Las Escuelas Normales (EN) cuya prioridad es la formación docente, han enfrentado en el marco de la pandemia nuevos retos educativos y problemáticas históricamente acentuadas han favorecido el incremento de la deserción y resultados dispares en la evaluación de sus cursos.

Un itinerario de vida o vital se puede utilizar de la misma manera que un itinerario de viaje, excepto que el viaje es el camino que se marca para la vida; es una referencia para mantener el rumbo en la mira de un objetivo, en este caso la culminación del trayecto formativo como estudiante normalista y obtención de título de Licenciado en Educación Primaria y como consiguiente, el ingreso a la vida laboral profesional.

Con la caracterización de los estudiantes se apoyarían los campos de la formación y actualización docente e institucional, fortalecimiento institucional y algunas medidas de evaluación. Lo más relevante, sería el apoyo a la implementación de las tutorías a los alumnos, en el que los profesores tutores de la institución, tendría conocimiento de los recursos pedagógicos y de apoyo disciplinario y socioemocional que requieren los alumnos. Por lo anterior, esta investigación da cuenta de resultados que se concentran en la primera línea de análisis: los datos sociodemográficos de los estudiantes normalistas de la ByCENJ, para determinar los perfiles, antecedentes escolares e influencia familiar.

La investigación presenta la oportunidad de conocer a los alumnos de la ByCENJ, cuya prioridad en la institución es la de favorecer sus trayectorias, adaptando las necesidades formativo-académicas para su máximo aprovechamiento y culminación exitosa.

SUSTENTO TEÓRICO

Enfoque Itinerarios Vitales (IV)

En el camino de la vida las personas, presentan características diferentes en sus itinerarios. En el enfoque de Itinerarios Vitales (IV), se integran los procesos de transición que analizan las características de los estudiantes.

Los itinerarios, entendidos como una descripción de los procesos de transición según Raffe (2011); están condicionados por edad y contexto, que no siguen mínimamente ni las generaciones, ni el contexto y en ellos se concreta gran parte de su diversidad.

Las transiciones entendidas como un momento de ruptura o reorientación en cualquiera de las áreas, se integran en estos itinerarios y transiciones; las diferentes dimensiones del Curso de Vida (estudios, trabajo y familia) y todo esto como un instrumento para analizar la diversidad de los estudiantes y egresados, que tienen en común haber participado en el mismo ciclo educativo.

El enfoque teórico-metodológico de IV, se basa en dos ejes de análisis:

- Longitudinal. Consiste en situar los hechos a analizar; podría ser un curso o semestre y en qué etapa de la vida lo realiza;
- Transversal. Es abordar de manera global la vida de las personas a analizar simultáneamente en la articulación entre la vida del estudiante, en la individualidad, con la familia y en la vida laboral.

Teorías sobre Itinerarios y Trayectorias

Para Casal, Masjuan y Planas (1991) un itinerario hace referencia a la idea de hacer un camino, de partir de un lugar para llegar a otro, de seguir rutas marcadas, de tomar opciones con condiciones favorables y/o desfavorables; mencionan que cualquier símil de este estilo resulta analógicamente aplicable al proceso de transición o de inserción social y profesional. Así el término itinerario (o trayectoria) es un término que resulta idóneo y pertinente en el análisis sociológico de la juventud, en este caso estudiantes normalistas, porque contribuye a enfatizar en los siguientes aspectos clave:

- a) La idea de que la transición es un proceso socio-histórico y, por tanto, determinado socialmente y diferenciado en el espacio y en el tiempo (dimensión histórica, económica y cultural).
- b) La idea de que la transición es un proceso de carácter biográfico, que atañe al desarrollo social del individuo concreto en vistas a tomar carta de adulto.
- c) La idea de que la transición es un proceso determinado a nivel institucional y político y por tanto estructurado.
- d) La idea de que la transición está configurada por una diversidad interna de itinerarios, distintas situaciones de salida, distintos tránsitos y distintas situaciones de llegada (Casal, Masjuan y Planas, 1991, p.15).

Scott (2006) desarrolló una metodología para el estudio de las transiciones de estudiantes en educación, que pueden aplicarse al análisis de ciclos y transiciones, tanto de estudiantes como de egresados. Los principales elementos están relacionados a las decisiones individuales que las personas hacen a lo largo de su vida y que forman parte de las transiciones que, se ven afectadas por el contexto, tanto personal como institucional y a las transiciones relacionadas a decisiones como dejar el hogar de los padres, empezar a trabajar, cambiar de trabajo, pasando de un ciclo de estudios a otro, finalizar un ciclo de estudios, el matrimonio, integrar un hogar propio y tener hijos; sucesos que implican rupturas y reorientaciones de vida.

Teorías sobre la desigualdad y el acceso a la educación

Respecto a las Teorías sobre la desigualdad y el acceso a la educación para esta investigación se entiende como la eliminación o exclusión de un determinado grupo de sujetos que requieren el acceso, permanencia y el aprovechamiento en las escuelas o instituciones que puede brindarle el sistema educativo. Por otra parte, las aportaciones de Muñoz (2003) citado en Favila y Navarro (2017), menciona que:

La desigualdad educativa sucede cuando una sociedad falla en la consecución de los siguientes objetivos: igualar las oportunidades de ingreso al sistema educativo para todos los individuos que posean las mismas habilidades; igualar estas mismas oportunidades entre individuos de distintos estratos socioeconómicos; igualar los resultados obtenidos por los estudiantes que dediquen a su educación la misma cantidad de tiempo y esfuerzo sin que en ello influya su origen social, y fomentar

la adquisición de habilidades para el aprendizaje entre la población, utilizando estrategias diferenciadas que busquen igualar el desempeño de los beneficiarios (p. 79).

Teorías sobre origen social

Uno de los fundamentos de esta investigación parte de las aportaciones de Fachelli y Planas (2014) acerca de la teoría sobre origen social; es decir, se trata conocer la relación del origen social de los padres desde la parte económica, laboral, cultural y educativa con la ocupación del hijo que está mediada por su propia educación. En palabras de los autores:

El proceso de obtención de estatus social se ha analizado principalmente como el camino causal entre el origen social familiar del individuo y su ocupación actual, mediada por el nivel educativo alcanzado por el sujeto. Se puede considerar, a grandes rasgos, que en este proceso intervienen factores económicos y factores culturales (Fachelli y Planas, p.126).

En otras palabras, la incorporación del estudiante en la escuela, está condicionada por su origen social, es decir por la influencia que tiene la familia y su contexto para tomar esta decisión. La ocupación del individuo, y a su vez su futura estructuración social, está condicionada por su propio nivel educativo y por su origen social. Se trata de un modelo simple de relación entre familia, educación y profesión (Cachón, 2001).

Teoría de la correspondencia

Las aportaciones de Bowles y Gintis (1985) respecto a la teoría de la correspondencia, sostienen que ésta existe entre la escuela y el trabajo y se caracteriza por la subordinación y dominación. El planteamiento que hacen estos autores, describe que la desigualdad en un país capitalista no radica en deficiencias de tipo individual, tal como teoriza la visión liberal de la educación, sino en la estructura de la producción y en las relaciones de propiedad. De ahí su consideración de la educación como reproductora de la desigualdad a través de la legitimación de la asignación de individuos a posiciones económicas a partir de méritos ostensiblemente objetivos (forma simbólica en el proceso de legitimación en la educación).

Teoría sobre motivaciones

Desde la sociología de la educación, las aportaciones clásicas para el análisis de las motivaciones de hacen la diferencia entre motivación expresiva (intrínseca) y motivación instrumental (extrínseca), siendo la primera relacionada con el disfrute y satisfacción de desarrollar la actividad misma, la motivación instrumental está asociada con la obtención de alguna recompensa, resultado o beneficio

separable de la actividad en sí. La adaptación de la distinción entre motivaciones instrumentales y expresivas a las motivaciones de elección de carrera se ha hecho cruzando los ejes de motivación, considerando que los estudiantes pueden sostener ambas motivaciones al mismo tiempo. De modo que, un estudiante puede elegir titularse por satisfacción o disfrute de aprender con la necesidad al mismo tiempo del título que valide sus estudios.

Se considera además que en el contexto laboral actual parece oportuno y necesario el carácter profesionalizador de la universidad en relación a las motivaciones de los estudiantes. De modo que, es indispensable mantener el binomio clásico instrumental-expresivo e incorporar dos dimensiones de motivaciones, la académica y la profesional, ya que no son excluyentes una de la otra, sino un complemento de las mismas.

Teorías sobre las expectativas estudiantiles

Cosacov (2007) menciona que la expectativa es una variable de naturaleza cognitiva que sugiere la idea de anticipación, y cuya inclusión en los análisis psicológicos resulta de fundamental importancia a los fines de explicar y predecir un abanico de comportamientos que cubren desde la dinámica social hasta el motivo de nuestros estados de ánimo. Por lo tanto, las expectativas de los seres humanos pueden hacer que una persona, en nuestro caso los estudiantes, actúen de una o de otra forma; es decir, las expectativas que se tienen de algo o de alguien pueden explicar por qué se actúa de determinada forma y la idea de anticipación que manifiesta el alumno es de importancia para explicar y predecir comportamientos y acciones en sus trayectos académicos.

Las expectativas de los estudiantes pueden clasificarse como predictivas, lo que es más probable que ocurra; y normativas, lo que se espera, por la experiencia en otras situaciones similares y lo que el estudiante prefiere o desea, que se denominan expectativas ideales (Sander, 2007).

METODOLOGÍA

Esta investigación es de corte mixto, la metodología ad hoc combina el cuestionario con una entrevista a profundidad, para el análisis de la información se utiliza el método interpretativo. Por lo anterior, con el análisis estadístico se pretende perfilar las características sociodemográficas del estudiante normalista y con el análisis de información cualitativa se pretende establecer impresiones y vivencias de sus itinerarios vitales, motivaciones y expectativas en sus trayectos académicos.

Como instrumento para recabar información general se realiza un cuestionario elaborado y aplicado en Formularios de Google, el cual consta de tres secciones: 1) datos sociodemográficos, 2) de motivaciones y expectativas y 3) de evaluación académica, que se cubren en 46 reactivos. La población en la aplicación del cuestionario a los alumnos de 1°, 3°, 5° y 7° semestres (tabla 1), queda de la siguiente manera:

Tabla 1

Generaciones (cohort) consideradas para la aplicación de cuestionario

Generación (cohort)	Sujetos
2018-2022	251
2019-2023	248
2020-2024	269
2021-2015	307

El total de sujetos que se aplicó el instrumento es de 1,039, de una población 1,172 sujetos, por lo que la muestra representativa es de 87.90%. En análisis de información se enfoca en la cohort 2018/2022. Para el análisis de las categorías en esta línea se utilizó paquetería Excel y el programa MaxQDA. Para el estudio sociodemográfico se considera la información del primer apartado del cuestionario que comprende un total de 28 ítems y por ende son las preguntas que responden a información de aspecto de edad, familia, vivienda, educación, trabajo, acceso a la escuela y más.

La muestra de los participantes para esta investigación es de 215 de los posibles 246 estudiantes normalistas que continúan en activo y que conforman la comunidad estudiantil de la generación 2018-2022 (tabla 2), se obtuvieron las respuestas del 87.4% del total de la población, por lo que, en

esta investigación, se considera que la muestra es representativa para este cohort.

Tabla 2

Muestra que participa en la investigación

Generación	2018-2022
Alumnos que inician el semestre	251
Bajas temporales de estudiantes	5
Alumnos que concluyen	246
Muestra de la investigación	215
Porcentaje de participantes	87.4%

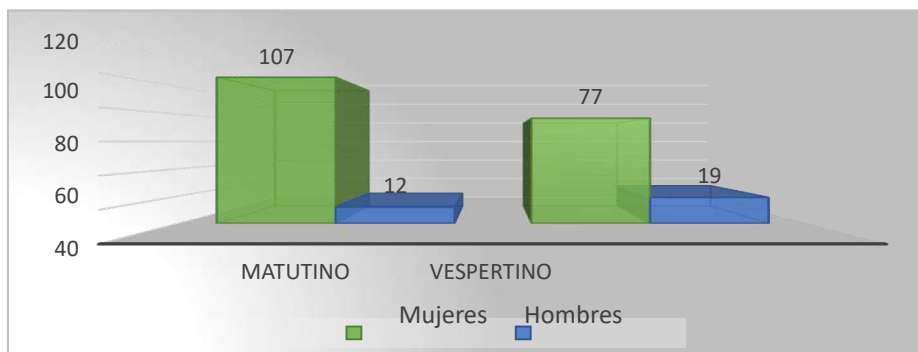
Resultados

Perfil sociodemográfico: Conocer los perfiles de los alumnos en sus orígenes sociodemográficos para caracterizar y adaptar la formación y actualización docente e institucional a procesos de evaluación.

La distribución por turnos de la comunidad estudiantil (figura 1) son 119 alumnos, que representan con el 55% de estudiantes que asisten en el turno matutino, y en el turno vespertino asisten 96 alumnos, que representan el 45%. Además, se aprecia que en la mañana asiste la mayoría de las mujeres y por la tarde se observa que el número de estudiantes varones aumenta, lo que llama la atención respecto a los resultados que presenta la figura tres, por la posible relación del estatus de los estudiantes hombres que estudian y trabajan frente a los que solamente estudian.

Figura 1

Turno en el que asisten los estudiantes a la ByCENJ



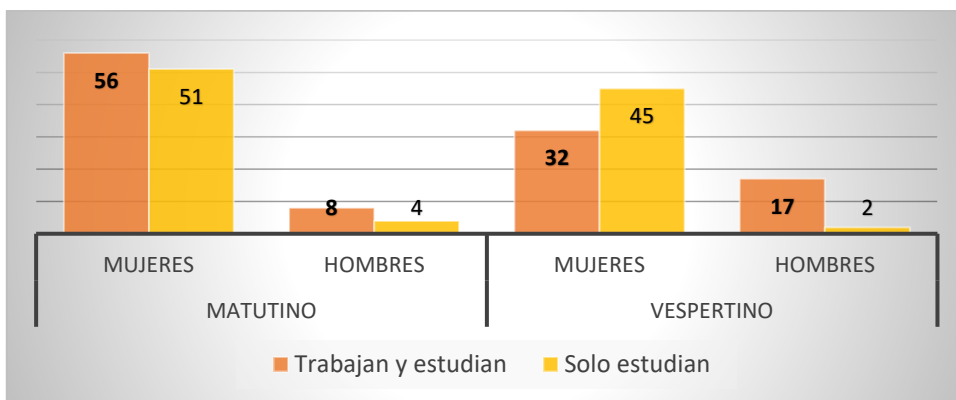
Con relación al estatus de los estudiantes de esta generación acerca de si estudian o trabajan y estudian, se puede apreciar en la figura dos que el total de los estudiantes que estudian y trabajan es de 113; lo que representa el 52.6% de la generación, mientras que los estudiantes que solamente estudian suman 102, lo que representa el 47.4% del total de la población.

En el turno matutino existe cierta paridad entre el número de alumnas que estudian y trabajan frente a las que solamente estudian, la diferencia es de 4.6 puntos porcentuales (52.3% frente a 47.7%) lo que equivale a 5 alumnas, es decir, existe mayor presencia de las primeras. Sin embargo, el caso de los hombres es distinto; esto debido a que por cada alumno que solo estudia, se tienen a dos alumnos que estudian y trabajan.

En contraste, en el turno vespertino existe mayor presencia de alumnas que solo estudian frente a las que trabajan y estudian, esta diferencia es 16.8 puntos porcentuales (41.6% frente a 58.4%), lo que equivale a 13 alumnas de diferencia. El caso de los hombres la diferencia es mucho mayor, se encontró que, por cada alumno que solamente estudia, existen nueve estudiantes que trabajan y estudian, esto representa el 89.5% del total de la población masculina que asiste por la tarde.

Figura 2

Relación trabajo-estudio de los normalistas, generación 2018-2022



En relación al estado civil de los estudiantes de la ByCENJ (tabla 3), los datos muestran que la mayoría son solteros. Los datos arrojan que el 88.8% de la población tiene esta característica y el 11.2% son casados o viven en unión libre. Ahora bien, entre los turnos existe cierta distinción, mientras que en la mañana se atiende a un 91.6% de estudiantes solteros, en el vespertino se asiste a un 85.4%.

Respecto a los alumnos casados y que viven en unión libre, se refleja un 8.4% que asisten por la mañana, mientras que en la tarde la suma asciende a un 14.6%. Además, se puede observar que son más las mujeres que están en este rubro en comparación con los hombres. Se rescata también que, del turno vespertino de esta generación, las mujeres que viven en unión libre son más que las que deciden casarse en comparación con las del matutino.

Tabla 3

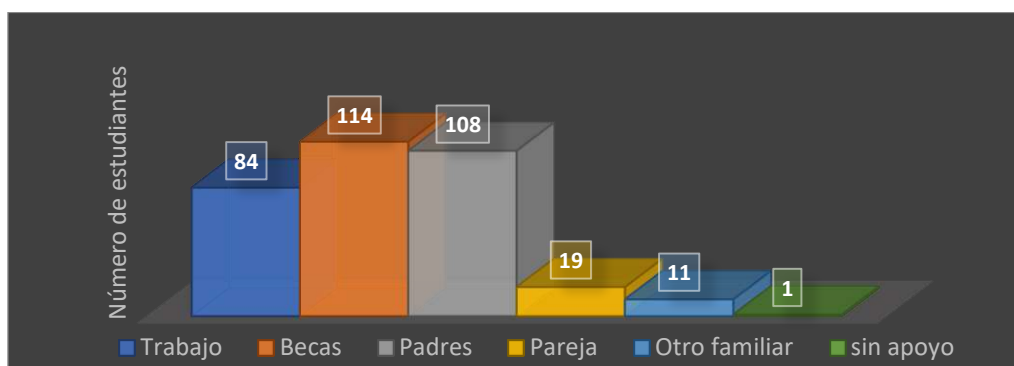
Estado civil de los estudiantes, generación 2018-2022

Turno	Matutino		Vespertino	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Soltero	99	10	66	16
Casados	7	1	4	2
Unión libre	1	1	7	1
Total	107	12	77	19

En las principales fuentes de ingresos que reciben los estudiantes de la generación 2018-2022, (Figura 3) se tiene que el 39 % a financiar sus estudios a partir de su trabajo; el 53% señala que su principal fuente de ingresos es lo que reciben a través de una beca gubernamental, el 51.2% señalan que son los padres de familia quienes los apoyan, el 8.8% señala que sus parejas son quienes los apoyan y un 4.7% mencionan que es un pariente o familiar quienes los apoyan, un estudiante señala que no recibe ningún tipo de apoyo.

Figura 3

Principales fuentes de ingresos de los normalistas



Motivaciones y expectativas: Identificar y describir los aspectos motivacionales y de expectativas que tienen los alumnos normalistas

Como resultado de la línea de investigación referente a motivaciones y expectativas de los normalistas, se tiene hasta el momento la sistematización de los resultados a partir de cuatro preguntas abiertas, las cuales fueron categorizadas y codificadas de acuerdo al tipo de respuesta que se fueron encontrando de la siguiente manera:

1. ¿Cuáles fueron tus motivaciones por las que elegiste ingresar a la Licenciatura en Educación Primaria?
2. ¿Qué es lo que más motiva para continuar el estudio de tu carrera?
3. ¿Cuáles fueron tus expectativas académicas al ingresar a la ByCENJ?
4. ¿Cuáles son tus expectativas académicas en lo que resta de la carrera en la ByCENJ (trayecto escolar)?

A partir de la categorización de las motivaciones en:

- a) intrínsecas, es expresiva relacionada con el disfrute y la satisfacción.
- b) extrínsecas, es instrumental se relaciona con la recompensa, el resultado o un beneficio y
- c) sociales, influidas por las consideraciones del entorno, la familia y sociedad.

Se consideran los resultados en la figura 4, donde se comparan las motivaciones consideradas para el ingreso a la licenciatura y las motivaciones para permanecer y concluir su carrera.

Las expectativas de los estudiantes se clasificaron en:

- a) ideales, lo que el estudiante prefiere o desea,
- b) normativas, lo que se espera, por la experiencia en otras situaciones similares y
- c) predictivas, lo que es más probable que ocurra esto

de acuerdo con Sander, Stevenson, King y Coates (2000), se observan en la figura 5.

Figura 4

Motivaciones para ingreso y permanencia en la licenciatura

Motivaciones para ingresar	Motivaciones para permanecer y concluir
1. Motivaciones intrínsecas: Gusto por enseñar Agrado por el trabajo con niños Se tiene espíritu de servicio	1. Motivaciones intrínsecas: Enseñanza-práctica Agrado por el trabajo con niños Aprender procesos cognitivos
2. Motivaciones extrínsecas Transformar-mejorar situaciones Trabajo a futuro	2. Motivaciones extrínsecas Transformar-mejorar situaciones Reconocimiento de la institución Imposición familiar
3. Motivaciones sociales	3. Motivaciones sociales

Influencia familiar o externa Convivencia laboral Modelos de maestros en su experiencia escolar	Modelo de maestro de la ByCENJ Convivencia estudiantil-socialización
4. No definida	

Figura 5

Expectativas para ingreso y permanencia en la licenciatura

Expectativas para ingresar a la Licenciatura en Educación Primaria	Expectativas para permanecer y concluir la Licenciatura en Educación Primaria
1. Expectativas ideales: Gusto por enseñar Agrado por el trabajo con niños Se tiene espíritu de servicio	1. Expectativas ideales: Aprender procesos cognitivos Enseñanza-práctica Preparación profesional
2. Expectativas normativas: Reconocimiento institucional Modelo de maestro de la ByCENJ Ambiente de aprendizaje	2. Expectativas normativas: Apoyo institucional
3. Expectativas	3. Expectativas predictivas:

<p>predictivas: Transformar- mejorar</p>	<p>Concluir el proceso de titulación Culminar la carrera con éxito Ingreso al campo laboral</p>
<p>4. Sin expectativas o limitadas</p>	

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los resultados que se muestran en esta investigación, es importante conocer a los estudiantes que asisten a las instituciones formadoras de docentes, sus características, motivaciones y expectativas desde su ingreso, su estancia en la carrera hasta su egreso. Reconocer el estatus de los estudiantes normalistas debe ser una de las prioridades institucionales para ayudar a comprender el origen de su inserción, intereses, mediaciones y procesos evolutivos. Con esta información, se puede obtener una visión más cercana a lo que los estudiantes normalistas viven durante sus cuatro años de formación inicial docente y por lo tanto ayuda a la toma de decisiones y a la elaboración de propuestas puntuales para el proceso de acompañamiento y tutorías.

Además, es de vital importancia que los resultados de esta línea de investigación, sirvan para generar datos acerca de los itinerarios vitales de los estudiantes normalistas, con la intención de consolidar una base de datos en el Sistema de Acompañamiento y Seguimiento de Estudiantes, Egresados y Empleadores Normalistas (SAEEEN).

Por lo anterior, en este corte de investigación, se puede decir que en la generación 2018-2022 de la Lepri plan 2018, la mayoría de los estudiantes que se han interesado en formarse como docentes en educación primaria son mujeres. Además, en comparación con los hombres, las que están casadas o que viven en unión libre tiene mayor presencia que los hombres. Se puede decir que los estudiantes hombres en su mayoría, son solteros.

Es importante mencionar que la mayoría de las mujeres casadas asisten a clase por la mañana, sin embargo, las que viven en unión libre, asisten a la escuela normal en el turno vespertino. Por su parte,

los estudiantes varones que tienen la necesidad de trabajar para sostener sus estudios y ayudar al gasto familiar, asisten a la escuela normal en el turno vespertino y sólo los que estudian, asisten por la mañana.

Las tres principales fuentes de ingresos que obtienen estos estudiantes, provienen de: los apoyos gubernamentales como son las becas, seguido del apoyo económico de sus padres y en tercer lugar se encuentra la remuneración que reciben por trabajar. Estos datos nos hacen ver que la gran mayoría de nuestros estudiantes son hijos de familia y su solvencia económica está garantizada por becas junto a los apoyos de padres.

La principal motivación de ingreso a la Licenciatura en Educación Primaria es el gusto por enseñar, con énfasis en el aspecto vocacional. Los alumnos en su ingreso comparten un interés social y transformador a través de un ejercicio idóneo de la práctica y del trabajo con niños. Una razón para su ingreso es la influencia familiar que en ocasiones puede llegar a la imposición.

En relación a las expectativas estas se vinculan con el aprendizaje, ya sea de modelos, métodos y estrategias de enseñanza que refuercen su profesionalización y se vean plasmados en la práctica. Los alumnos tienen una alta expectativa en cuanto al reconocimiento institucional y su impacto directo con su proceso formativo.

Reconocer el estatus de los estudiantes normalistas debe ser una de las prioridades institucionales para ayudar a comprender el origen de su inserción, intereses, mediaciones y procesos evolutivos. Con esta información, se puede obtener una visión más cercana a lo que los estudiantes normalistas viven durante sus cuatro años de formación inicial docente y por lo tanto ayuda a la toma de decisiones y a la elaboración de propuestas puntuales para el proceso de acompañamiento y tutorías.

REFERENCIAS

Bourdieu, P. (2003) El oficio de científico (Trad. J, Jordá) Barcelona: Anagrama.

Bowles, S. y Gitis, H. (1983). La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo. Madrid: Educación y Sociedad

Carabaña, J. (2004). Educación y movilidad social. En V. Navarro (Ed.), El Estado del Bienestar en España. Madrid: Taurus.

- Carabaña, J. (2011). Cada vez más clase media. Sobre la evolución del origen social de los universitarios. Barcelona: Documento presentado en el Seminario interno ITUNEQMO. GRET, Universitat Autònoma de Barcelona. Manuscrito no publicado.
- Casal, J., Masjuan, J., y Planas, J. (1991). La inserción social y profesional de los jóvenes. Madrid: CIDE.
- Casal, J. García, M. Merino, R. y Quesada, M (2006) Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. En Revista Trayectorias, año VIII, Núm. 22 Septiembre-diciembre 2006.
- Cosacov, E. (2007) Diccionario de términos técnicos de la Psicología. (3ra. Ed.) Argentina: Brujas.
- Pérez, J. (1991). Teoría de la acción humana en las organizaciones. Madrid: Ediciones Rialp. Colección Empresa y Humanismo.
- Fachelli, S., & Planas, J. (2014). Inserción profesional de los universitarios: de la expansión a la crisis. Revista Española De Sociología, (21). Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/view/65360>
- Gil, F. (1994). Teoría sociológica de la educación. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Goldthorpe, J. H. (1996). Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment. The British journal of sociology, 47(3).
- Mare, R. (1981). Change and Stability in Educational Stratification American Sociological Review, 46 (1).
- Raffe, D. (2011). Itinerarios que relacionan educación con trabajo. Revisión de conceptos , investigación y debates políticos. Papers, 96(4). Recuperado de <https://papers.uab.cat/article/view/v96-n4-raffe>.
- Sander, P., Stevenson, K., King, M., & Coates, D. (2000). University Students' Expectations of Teaching. Studies in Higher Education, 25, 309-323. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/03075070050193433>
- Sanders, L. & Sander, P. (2007) La Confianza Académica Conductual: Una comparación entre estudiantes de medicina y de psicología Electronic Journal of Research in Educational Psychology, vol. 5, núm. 3, pp. 633-634. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121946008>

Scott-Little, C., Kagan, S. y Frelow, V. (2006) Conceptualization of readiness and the content of early learning standards: The intersection of policy and research? Early Childhood Research Quarterly 21

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN DOCENTES EN FORMACION Y SU IMPACTO EN LA DIDACTICA

Lic. Elsa Arlet Salas Ortiz

Docente

Escuela Primaria Ignacio Zaragoza

salasoarlet@gmail.com

Mtro. José Manuel Rodríguez Romero

Profesor-Investigador

Escuela Normal “Juan Enríquez”

jmanuelrguezromero@gmail.com

Dra. María de los Milagros Cruz Ramos

Profesor-Investigador

Escuela Normal “Juan Enríquez”

milcruz@msev.gob.mx

Línea Temática: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

RESUMEN

En años recientes, el papel que desempeña el docente en las instituciones educativas ha experimentado diversas modificaciones, el maestro del siglo XXI realiza distintas funciones, algunas van más allá de dar solución a problemáticas que se presentan en la práctica educativa. Así lo reitera la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015), “Hay que formar a los docentes para que faciliten el aprendizaje, entiendan la diversidad, sean inclusivos y adquieran competencias para la convivencia, así como, la protección y mejora del medio ambiente” (p. 58). En consecuencia, es cada vez más común que docentes en formación y servicio están siendo diagnosticados con trastornos mentales, al no contar con una inteligencia emocional saludable para afrontar los estresores que se presentan en la práctica educativa.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, Competencias Socioemocionales, Estrategias Afectivas, Didáctica, Docentes en formación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La investigación gira en torno a la importancia de la enseñanza de la Educación Socioemocional (Competencias Socioemocionales) en los docentes en formación, debido al impacto que esta tiene en la práctica educativa, donde se enfrentan a incidentes críticos, que ponen a prueba su estado socioemocional, identificando la falta de autorregulación de las emociones cuando se presentan situaciones que no están previstas, generándoles miedo y angustia, así como, sentimientos de frustración y culpa por la forma en la que se actuó.

Los estudiantes consideran que es fundamental que existan espacios o tutorías, exprofeso al aprendizaje de cómo potencializar sus competencias socioemocionales y la de sus educandos, a fin de poder aplicar estos saberes en el quehacer docente. Al respecto, Fernández, Palomero y Teruel (2009) mencionan que:

Los cursos especializados en materia de competencias sociales y emocionales están enfocados desde un punto de vista teórico, haciendo hincapié de forma prioritaria en cuestiones relacionadas con la programación y las bases teórico-conceptuales de las competencias, pero, curiosamente, alejados de la experiencia social y emocional de los docentes en las situaciones del aula (p. 147).

En la experiencia de los estudiantes de la Escuela Normal, los cursos encaminados a la enseñanza de la Educación Socioemocional (Competencias Socioemocionales) construyeron conocimientos teóricos, investigaron conceptos, elaboraron organizadores gráficos, entre otros, omitiéndose el aspecto práctico y situado. De acuerdo a la reflexión realizada por los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Primaria se detecta ansiedad e inseguridad al practicar, consideran que no dominan los contenidos de las asignaturas, temen que los educandos no aprendan, no saben cómo reaccionar ante los estresores que se presentan, entre otras, Hernández (2017) afirma que:

Si un profesor se siente realizado, feliz y le encuentra sentido y significado a lo que hace, logrará un equilibrio entre sus competencias emocionales y la profesionalización exigida, será consciente de quién es y quiénes son los alumnos a su cargo, favorecerá climas y relaciones sanas y constructivas, y por consecuencia, los propósitos educativos se verán materializados potencializando los pasos hacia la meta de una educación de calidad para todos (p. 85).

En efecto, los docentes que se sienten comprometidos con su profesión y su labor, consideran la educación como un espacio para transformar la mente humana y formar ciudadanos que cuenten con las características necesarias para desarrollarse de manera eficaz en diversos ámbitos donde el ser humano interactúa. Por otro lado, la consecuencia principal de no poseer una buena Educación Socioemocional se ve reflejada en la salud mental de los propios docentes. Fernández (2014) menciona que “los títulos de enfermedad mental más frecuentes en los profesores [...] son el síndrome de estrés, la enfermedad depresiva, las reacciones de ansiedad y los fenómenos fobias, los trastornos psicosomáticos, y la sintomatología paranoica o paranoide” (p. 25).

Los docentes en formación y en servicio, deben estar bien física y mentalmente para poder ejecutar de manera satisfactoria su práctica educativa. Oramas (2013) detectó que, alrededor de 548 docentes de educación primaria en cuatro provincias de la Habana, Cuba (equivalentes a un 88 % de los 621 docentes en la zona) presentaban estrés laboral, mientras que unos 419 presentaban burnout. Maslach y Jackson (1981) definen el síndrome de burnout como un:

Síndrome de agotamiento emocional [...] que ocurre con frecuencia entre las personas que realizan algún tipo de trabajo con personas. A medida que se agotan sus recursos emocionales, los trabajadores sienten que ya no son capaces de darse a nivel psicológico (p. 99).

Los estudios referentes a este tema (Burnout en los docentes en servicio) están aumentando de manera proliferada. Por lo tanto, es fundamental que el docente en formación y en servicio sea instruido en la potencialización de sus Competencias Socioemocionales, a fin de brindar una educación de calidad y un buen desempeño en las diversas áreas que conforman la práctica educativa. Por otro lado, la instrucción en Educación Socioemocional no solo repercute en el ámbito laboral, de manera implícita influye en la vida personal del maestro.

MARCO TEÓRICO

De acuerdo con Bisquerra (2005), la Educación Socioemocional tiene como objetivo potenciar las Competencias Socioemocionales a través de una formación formal, continua y permanente, a fin de que el educando logre desarrollarse de manera integral y florecer en cada una de las esferas de la sociedad. Todo ello implica aumentar el bienestar personal y social. Así mismo, Álvarez (2020) define la Educación Socioemocional como:

Un proceso formativo que se centra en el desarrollo de habilidades para reconocer y manejar las emociones propias y de los demás; se trata de una innovación educativa que responde a las necesidades sociales no [...] atendidas por la educación formal (p. 398).

La Educación Socioemocional es un proceso formativo y formal, en el cual los educandos desarrollan sus competencias socioemocionales con la finalidad de vivir de manera plena, es decir, no basta con abordarla durante la formación académica, es fundamental trabajarla fuera del aula, pues el ser

humano no está exento de enfrentar situaciones personales y sociales que demandan un alto nivel de inteligencia socioemocional.

Durante la enseñanza de la Educación Socioemocional el individuo debe potencializar la Competencia socioemocional, al respecto Álvarez (2020) define esta última como la capacidad de identificar, nombrar, comprender, regular y expresar de manera asertiva las propias emociones y la de los demás, a fin de que el ser humano logre fortalecer su autoestima, establecer relaciones sociales, actuar de forma eficaz antes situaciones desafiantes, adaptarse a diferentes contextos, entre otros. Por otro lado, Hurtado (2015) describe la competencia socioemocional como un:

Conjunto de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para comprender, lo que sentimos, pensamos y hacemos; saberlo expresar de forma adecuada y conseguir el mayor desarrollo personal posible que nos permita sentirnos bien y establecer relaciones positivas con los demás (p. 20).

Por lo tanto, una competencia socioemocional, es la capacidad de identificar, nombrar, regular, expresar y comprender las propias emociones y las de los demás, logrando desenvolverse de manera exitosa en el ámbito personal y social.

El modelo de Competencia Socioemocional de Goleman (1995), se enfoca en desarrollar el autoconocimiento, autorregulación, automotivación, empatía y relaciones sociales, al potenciar estas el sujeto obtiene beneficios en la vida privada y colectiva, teniendo más claridad en el diseño y ejecución de su proyecto de vida, actuando de manera resiliente frente a diversas situaciones, al mismo tiempo, sabrá reconocer, nombrar y regular sus emociones, será más empático con las personas con las que interactúa y logrará establecer vínculos afectivos sanos y de calidad.

El concepto de Competencia Socioemocional se relaciona con el término Inteligencia Emocional. Al abordar las cinco dimensiones del modelo de Goleman (1995) el ser humano trabaja de manera implícita la inteligencia intrapersonal e interpersonal. Ambas conforman la inteligencia emocional. Salovey y Mayer (1989) definen la inteligencia emocional como “la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios y ajenos. Discernir entre ellos y utilizar esta información para orientar el pensamiento y las acciones” (p.189). Así mismo, Arrabal (2018) plantea la inteligencia emocional como la capacidad de aceptar y gestionar conscientemente las emociones, asumiendo que estas influyen en las decisiones y pasos que demos en nuestra vida.

Por otro lado, Baron (2006) describe la inteligencia emocional como “el conjunto de competencias, habilidades, facilitadores sociales y emocionales que determinan la eficacia con la que

comprendemos, expresamos, entendemos y nos relacionamos con lo demás y cómo hacemos frente a las demandas diarias” (p. 14). Por lo tanto, la inteligencia emocional es la capacidad de identificar, comprender, autorregular, expresar emociones y sentimientos propios y ajenos. Así como, el actuar del ser humano frente a situaciones de la vida cotidiana.

Para Reeve (2009) las emociones son “fenómenos de corta duración, relacionados con sentimientos, estimulación, intención y expresión, que nos ayuda a adaptarnos a las grandes oportunidades y retos que enfrentamos durante sucesos significativos de la vida” (p. 222). Por otro lado, Choliz (2005) define la emoción como una experiencia educativa agradable o desagradable que compromete tres sistemas de respuesta: cognitivo subjetivo, conductual-expresivo y fisiológico-adaptativo.

En otras palabras, las emociones son reacciones de corta duración a estímulos externos e internos. Cuando el sujeto experimenta una emoción se lleva a cabo el proceso emocional, esto consiste en realizar una valoración al estímulo, posteriormente se origina una serie de cambios fisiológicas, cognitivos-subjetivos y expresivos en el ser humano. A estos cambios se le conocen como componentes de la emoción. Finalmente, el ser humano decide cómo actuar frente al estímulo, es decir, lo afronta o lo rechaza.

MARCO METODOLÓGICO

Para realizar la metodología se buscaron los referentes bibliográficos que aportaran información relevante para la investigación, recabándolos principalmente de revistas y bibliotecas electrónicas. La población objetivo fueron los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal “Juan Enríquez”, que se encontraban practicando en la escuela primaria “Ciudad de Tlacotalpan”, esto debido a la factibilidad de las condiciones de acceso a ellos para la búsqueda y recolección de los datos, el muestreo es no probabilístico por conveniencia, la muestra tiene un rango de edad entre 21 y 26 años, dos de ellos son del género masculino y una del género femenino, provienen de tres regiones diferentes del estado (Papaloapan, los Tuxtla y Olmeca), el nivel socioeconómico es de clase media baja (C-) de acuerdo con los Niveles Socioeconómicos

(NSE) propuestos por la Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión Pública (AMAI, 2020).

En esta investigación se abordó el diseño cuasi-experimental, la metodología es el estudio de casos, con enfoque mixto, los instrumentos utilizados para la colecta de datos fueron: a) un cuestionario con escala Likert (enfoque cuantitativo); b) una entrevista de preguntas abiertas (enfoque cualitativo); y c) notas de campo (enfoque cualitativo).

Una de las variables que se operacionalizó fue el término estresores de la práctica educativa, retomado del trabajo de Saltijeral y Ramos (2015). Con base en la propuesta de estos autores, se identificaron tres dimensiones para la variable mencionada: a) Situaciones generadoras de estrés relacionadas con el alumnado; b) Situaciones generadoras de estrés entre docentes y administración escolar; c) Situaciones generadoras de estrés relacionadas con la situación laboral. Solo se retomaron dos dimensiones, por ser las más relacionadas con las vivencias y demandas a las que se ven sometidos los docentes en formación (Ver Tabla 1).

Tabla 1

Operacionalización del concepto estresores

Constructo	Dimensiones	Indicadores
Estresores de la práctica educativa.	Situaciones generadoras de estrés relacionadas con el alumnado.	He sentido angustia cuando pierdo el control grupal.
		He sentido nerviosismo cuando los estudiantes entran en conflicto entre ellos.
		He sentido angustia cuando trabajo con alumnos disruptivos.
Estresores de la práctica educativa.	Situaciones generadoras de estrés relacionadas con la situación	He sentido preocupación cuando desconozco el contenido de un tema a impartir.
		He sentido angustia cuando el docente de prácticas está

laboral.

evaluando mi intervención educativa.

He sentido nerviosismo cuando el docente tutor observa mi intervención educativa.

He sentido preocupación cuando no logró cumplir con las actividades diseñadas.

Nota: Esta tabla muestra la operacionalización que se realizó a la variable estresor (constructo), posteriormente se clasificó la información en dimensiones. Finalmente, las dimensiones se convirtieron en indicadores.

Otra variable es el término inteligencia intrapersonal, para su operacionalización se retomó a Goleman (1995), quien presenta una clasificación de cinco dimensiones (autoconocimiento, autorregulación, automotivación, empatía y relaciones sociales) que integran el modelo de las competencias socioemocionales, de las cuales solo se abordaron las tres primeras (Ver Tabla 2).

Tabla 2

Operacionalización del concepto Inteligencia Intrapersonal.

Constructo	Dimensión	Ítem o indicadores
Inteligencia intrapersonal	Autoconocimiento	¿Considera que cuenta con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para impartir clases?
		De acuerdo a su perspectiva, ¿Qué acciones realiza para ser un buen docente?
Inteligencia intrapersonal	Autorregulación	¿Cómo reacciona cuando sucede un acontecimiento que no estaba previsto durante la didáctica?
		¿Cómo se siente cuando el docente de prácticas está

		supervisando su práctica educativa?
		¿Alguna vez se ha sentido desmotivado durante su formación docente? ¿Por qué?
Inteligencia intrapersonal	Automotivación	¿Qué perspectiva tiene de la labor docente de acuerdo a las demandas, exigencias y retos que enfrenta el docente del siglo XXI?
		¿Le gusta su profesión? ¿Por qué?

Nota: Esta tabla muestra la operacionalización que se realizó a la variable Inteligencia Intrapersonal (constructo).

La validación de contenido por juicio de expertos siguió el proceso sugerido por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), donde participaron tres expertos con ciertos perfiles académicos y con grado de maestría, estos fueron dos docentes de la Escuela Normal “Juan Enríquez” y un psicólogo clínico. Se hizo una evaluación de los resultados haciendo uso del coeficiente V de Aiken obtenido un 0.83, siendo el mínimo para validar un instrumento 0.70. Por lo tanto, el instrumento fue validado para ser aplicado.

Para la validación cara a cara se seleccionaron seis estudiantes normalistas de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, éstos contaban con características similares a las de la muestra de esta investigación. Se realizó una prueba piloto, logrando poner a prueba los tres instrumentos en condiciones similares a las que iban a ser implementados.

Se llevó a cabo una propuesta de intervención con los docentes en formación, ésta tenía por objetivo potencializar las competencias socioemocionales en los docentes en formación y analizar el impacto que tienen en la didáctica. De las cinco estrategias que se diseñaron para este proyecto de

investigación, dos fomentaban el autoconocimiento, dos potencializaban la autorregulación de emociones y una estrategia trabaja la automotivación. La intervención duró cinco semanas, en cada sesión se abordó una estrategia diferente, las primeras dos semanas se trabajó bajo la modalidad a distancia a través de la plataforma de Google Meet pues los participantes estaban de vacaciones, las siguientes tres sesiones se trabajaron bajo la modalidad presencial.

En la estrategia 1: Autoconciencia emocional, se seleccionaron las preguntas de la actividad 4.1 Autoconciencia emocional de Mira-Agulló, Parra-Meroño y Beltrán-Bueno (2017) ¿Soy consciente de mis emociones?, ¿Cómo me veo personalmente?, ¿Se identificar correctamente mis emociones?, ¿Se controlar y autorregular mis emociones? y ¿Qué actitud tengo ante la vida? En la actividad 2: se retoman las preguntas del apartado convertirse en un profesor reflexivo, de los principios del constructivismo de Schunk (2012) ¿Qué sé acerca de las materias que imparto? y ¿Cuánta confianza tengo de poder establecer una atmósfera adecuada en al aula para facilitar el aprendizaje?

Respecto a la estrategia número 3: Defino mis emociones, se retoma la metodología de la actividad 4.2: Actividades de reforzamiento de la conciencia emocional de Mra-Agullo, Parra-Meroño y Beltrán-Bueno (2017) y el libro emocionario. Así mismo, en la actividad 4: Aprendo a autorregular, se retoman técnicas de mindfulness para trabajar la ansiedad en momentos de tensión. Por último, en la estrategia 5: ¿Creo en mí mismo? Se seleccionaron los tres pensamientos positivos de la actividad ¿Creo en mí mismo? de Hernández y Matheus (2015).

En el primer momento de cada estrategia, los sujetos debían hacer una reflexión de las siguientes preguntas: a) ¿Cómo han estado?; b) ¿Cómo se sienten el día de hoy?; c) ¿Cómo te ha ido durante el transcurso del día? El objetivo de estas preguntas era favorecer la conciencia emocional en el aquí y en el ahora de los participantes y fortalecer el autoconocimiento y autorregulación de emociones. En el segundo momento, se llevaba a cabo la actividad; y en un tercer momento se cerraba con una reflexión en torno a las siguientes preguntas: a) ¿Cómo te sentiste al realizar la actividad?; b) ¿Te gustó realizar esta actividad? Estas preguntas se emplearon a fin de conocer la opinión de los sujetos respecto a la didáctica de las actividades o si el investigador debe realizar alguna modificación a las actividades que guiará posteriormente.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Con base a las respuestas y a las observaciones, se afirma que el sujeto uno presentó un impacto positivo después de haber participado en la propuesta de intervención que se aplicó a los sujetos, en relación con el desarrollo de la inteligencia intrapersonal, ya que dos de las cinco actividades que se aplicaron corresponden a potencializar la competencia autorregulación de emociones.

Esto se percibe al disminuir la familiaridad con la que experimenta un evento, al comparar y analizar las respuestas en el guion de entrevista, el docente en formación mostró una gran diferencia, ya que lograba percibir con más claridad las emociones que experimentaba en la didáctica y cómo actuar frente a los estresores, sin embargo, para que el sujeto siga mejorando y aprenda a autorregular sus emociones a mayor profundidad debe practicar de manera constante estas técnicas y buscar apoyos para potencializar sus competencias socioemocionales.

De acuerdo a las respuestas del sujeto dos, mostró una pequeña mejora en la respuesta que da a los estresores que se presentan en la didáctica, ya que ahora tiene un concepto sobre la emoción que experimenta, sabe cómo actuar y no solo es espectador sobre lo que sucede en su entorno. Al mismo tiempo, el nivel de intensidad con el que experimenta un estresor ha disminuido, es decir, su percepción hacia los estresores en la didáctica cambió.

Los datos presentados muestran que después de haber participado en la propuesta de intervención, hubo una mejora en su conducta, ahora, ya no percibe los estresores de la misma manera con la que los experimentaba, pero esto no quiere decir, que no experimente emociones negativas en otras situaciones que se presenten en la didáctica. No obstante, para que el sujeto siga mejorando sus competencias socioemocionales es necesario que continúe trabajando en fortalecer su inteligencia emocional.

Continuando con los resultados del sujeto tres, éste percibe que hubo un retroceso a pesar de haber participado en la propuesta de intervención, las razones se desconocen. No obstante, se asume que algunas razones pudieron ser por la presencia de problemas familiares, y estresores por parte de la Escuela Normal, como lo son la entrega del documento de titulación, el compromiso con la educación de los estudiantes que atiende en su jornada de prácticas, así como la elaboración de planeaciones y material didáctico, entre otros.

En relación a los efectos que tiene la aplicación de las actividades para el desarrollo de la inteligencia intrapersonal en la didáctica, el sujeto uno presentó mejora en cuanto al desarrollo del autoconocimiento (identidad docente), ya que en el primer momento se mostraba apático hacia la labor docente, y posteriormente, su desempeño en el aula cambió, ya que planificaba sus clases, dominaba los contenidos e incluso se encargaba de atender personalmente a cada uno de los estudiantes para que no se atrasaran. La razón principal por la que se considera que hubo una mejora, fue porque participó en la propuesta de intervención que se diseñó, ya que, las dos actividades enfocadas en el autoconocimiento se basaban en realizar una introspección donde el sujeto debe analizarse a sí mismo de manera personal pero también su papel como docente, haciendo énfasis en la reflexión. En relación a la competencia de autorregulación, el sujeto uno enfrentó los diversos estresores que se presentaron en la didáctica. Cabe resaltar que antes de su participación el sujeto se mostraba seguro de sí mismo, presentó una buena comunicación con los estudiantes.

El sujeto dos no presentó ningún cambio, desde el principio, el docente presentó estresores que supo solucionarlos de manera asertiva, lo que nos indica que el nivel de desarrollo de la competencia autorregulación de emociones no es tan limitado como se cree. En resumen, el sujeto no experimentó cambio, pero la propuesta de intervención lo ayudó a reflexionar y reiterar su papel como docente. Por último, el sujeto tres se mantuvo estable en los dos momentos que se observó su didáctica, es decir, no hubo modificaciones en su conducta, en ambos momentos planificaba sus clases, conoce los contenidos del tema, propició un ambiente de confianza entre los estudiantes, conviven con ellos, etc. Esto nos demuestra que el sujeto tres tiene clara su identidad como docente y sabe el impacto que tiene el papel del maestro en la vida de los alumnos. No obstante, la propuesta de intervención le ayuda a reafirmar su identidad como docente.

El sujeto tres presenció un estresor en la didáctica y lo que hizo fue mantener la calma y afrontar el estresor, lo que nos indica que ha potencializado la competencia de autorregulación de emociones gracias a la propuesta de intervención que participó.

El uso de las estrategias socioemocionales en la práctica educativa, impacto de forma diferente, se pudo identificar que en el sujeto dos la propuesta de intervención lo ayudo a reflexionar y reiterar su papel como docente. En el sujeto tres, no hubo modificaciones en su conducta, en ambos momentos planificaba sus clases, conoce los contenidos del tema, propició un ambiente de confianza entre los estudiantes, conviven con ellos, etc., con una clara identidad como docente y sabe el impacto que tiene el papel del maestro en la vida de los alumnos, no obstante, la propuesta de intervención le ayuda a reafirmar su identidad como docente.

De manera general, se logró percibir una mejora en los tres sujetos que participaron en la propuesta de intervención, aun así, se considera que las cinco estrategias que se aplicaron no fueron suficientes para lograr un cambio radical en la práctica educativa de cada uno de ellos y en la potencialización de su inteligencia emocional. Para desarrollar las competencias socioemocionales que corresponden a la inteligencia intrapersonal se requiere de una instrucción formal y continua, sobre todo, porque el sujeto no está exento de enfrentar diversas situaciones que se presentan en el ámbito personal, social y educativo. Bisquerra (2005), reitera que la Educación Socioemocional tiene como objetivo potenciar las Competencias Socioemocionales a través de una formación formal, continua y permanente, a fin de que el educando logre desarrollarse de manera integral y florecer en cada una de las esferas de la sociedad. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

CONCLUSIONES

Los resultados arrojaron que, hubo un efecto positivo en la práctica educativa, en especial, la didáctica de los docentes en formación que participaron en la propuesta de intervención que potencializa la inteligencia intrapersonal, permitiendo observar un cambio en el sujeto uno, pasó a ser un docente comprometido con la educación de sus educandos, por otro lado, los sujeto dos y tres siempre se

mostraron comprometidos con la educación de sus alumnos. Esto se percibe al observar que dominan los contenidos de los temas, usan diferentes recursos tecnológicos, material didáctico, entre otros.

Los instrumentos que se utilizaron permitieron identificar aquellas reacciones o emociones que presenta el docente en formación cuando afrontan estresores que se presentan en la didáctica, además de observar como se iba fomentando la inteligencia emocional de los docentes en formación, después de haber participado en actividades que potencializan su autorregulación emocional, puesto que, unas de las estrategias se basan en enseñar a los sujetos a autorregular sus emociones a través de técnicas de mindfulness. Así mismo, se les enseñó a los docentes a identificar y nombrar las emociones que experimentan por medio de un emocionario, con la finalidad de que al presenciar un estresor ya sea en la didáctica u otro contexto sepan nombrarla e identificarla y así poder saber cómo actuar.

El sujeto uno, después de haber participado en la intervención, cambio su didáctica e incluso la relación que tenía con los alumnos mejoro, antes de participar en la propuesta de intervención, se percibía desorientada en relación a lo que realizaba, no preparaba su clase e incluso tenía problemas con alumnos que presentan conductas disruptivas. En relación al sujeto dos y tres presentaban fortalezas en la didáctica, mostraban seguridad en los contenidos a abordar, se relacionaban con los alumnos de manera asertiva y respetuosa, a pesar de que aún no participaban en la propuesta de intervención, sin embargo, se logró percibir como estos reafirmaban su compromiso con la labor docente, ya que continuaban preparándose, sus clases se volvieron más interactivas e incluso el ambiente que se percibía en el aula se basó en respeto y confianza, los estudiantes miraban al docente como un guía y no solo como un trasmisor de conocimientos.

REFERENCIAS

Álvarez, E. (2020). Educación socioemocional. Controversias y concurrencias latinoamericanas, 11(20), 387-401. Recuperado de <https://bit.ly/3lcGMaA>

AMAI. (2020). Niveles socioeconómicos AMAI. Recuperado de <https://bit.ly/3wrfZMY>

- Arrabal, E. (2018). Inteligencia emocional. España: Editorial Elearning
- Barón, R. (2006). The Bar-On model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 13-25. Recuperado de <https://bit.ly/319znIO>
- Bisquerra, R. (2010). Psicopedagogía de las emociones. México: Editorial Síntesis
- Choliz, M. (2005). Psicología de la emoción: El proceso emocional. España: Universidad de Valencia
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, (6), 27-36. Recuperado de <https://bit.ly/3Mk31FY>
- Fernández, F. (2014). Una panorámica de la salud mental de los profesores. *Revista ibero-americana de educación*, (66), 19-30. Recuperado de <https://bit.ly/3yGWiTV>
- Fernández, M., Palomero, J. y Teruel, M. (2009). El desarrollo socio afectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 33-50. Recuperado de <https://bit.ly/3MiXqRB>
- Goleman, D. (1995). Inteligencia Emocional. Recuperado de <https://bit.ly/3Ndqx8V>
- Hernández, Y. y Matheus, Susana. (2015). Estrategia Para Elevar La automotivación En Los Empleados De La Empresa FLORALP. Yachana Revista Científica, noviembre. <https://doi.org/10.1234/yach.v0i0.73>.
- Hernández, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Asociación mexicana de alternativas en psicología*, 26 (37), 79-92. Recuperado de <https://bit.ly/3LbxsOB>
- Hurtado, M. D. (2015). Educación Emocional programa y guía de desarrollo didáctico. Recuperado de <https://bit.ly/3Mi2SUY>
- Maslach, C. y Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational Behaviour*, 2(2), 99-113. Recuperado de <https://bit.ly/3wbm6Gb>
- Mira-Agulló, J.G., Parra-Meroño, M.C., Beltran-Bueno, M.A., (2017). Educación Emocional en la universidad: Propuesta de actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales. *VivatAcademia*, (137), 1-17. Recuperado de <https://bit.ly/3wctp0d>

- Oramas, A. (2013). Estrés laboral y síndrome de burnout en docentes cubanos de enseñanza primaria (Tesis doctoral, Escuela Nacional de Salud Pública, la Habana, Cuba). Recuperado de <https://bit.ly/39Q4wi6>
- Reeve (2009). Motivación y emoción. México: McGrawHill
- Salovey, P. y Mayer, J. (1989). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. recuperado de <https://bit.ly/3Lfeirf>
- Saltijeral, M. y Ramos, L. (2015). Identificación de estresores laborales y burnout en docentes de una secundaria para trabajadores del Distrito Federal. *Salud mental*, 38(1), 361-369. recuperado de <https://bit.ly/39jWvBR>
- Schunk, D. (2012). Teorías del aprendizaje. Recuperado de <https://bit.ly/3lfNxYY>
- UNESCO. (2015). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

NECESIDADES DE LA FORMACIÓN INICIAL PARA LAS NUEVAS GENERACIONES DE PROFESORES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR EN EL ESTADO DE NUEVO LEÓN

Dr. Héctor Azael Hernández Moreno

Investigador-Catedrático; Escuela de Ciencias de la Educación

Orcid: 0000-0003-2196-6819 hhernandez@ece.edu.mx

Mtro. Nestor Castillo Vázquez

Catedrático; Escuela de Ciencias de la Educación

Orcid: 0000-0002-9846-8853 ncastillo@ece.edu.mx

Mtro. Daniel Castillo Vázquez

Catedrático; Escuela Normal “Miguel F. Martínez”

Orcid: 0000-0003-3927-3914 daniel.castillo@enmfim.edu.mx

Línea temática:

Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

RESUMEN

En la presente investigación se busca detectar las áreas de oportunidad y necesidades del profesorado de preescolar en el estado de Nuevo León, de la misma manera, se presentan recomendaciones a las instituciones formadoras de docentes. Dentro de la metodología se trabajó con el profesorado del nivel de educación preescolar, siendo un estudio transeccional exploratorio - descriptivo; en el cual se recabó la información mediante una encuesta a través de participantes voluntarios. El instrumento cumple con los criterios de confiabilidad, validez y objetividad. En el apartado de resultados, vislumbran las necesidades a fortalecer como Barreras para el Aprendizaje y Participación así como conocer la Normativa del quehacer docente. Por otra parte, se encuentran dentro de las área de oportunidad, los aspectos que consideran la evaluación que los docentes realizan.

Palabras claves

Formación, Profesores, Evaluación, BAP.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los últimos diez años la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011), (2017) y (2022).) ha modificado los planes de estudio en educación básica. En ellos se puntualiza lo que profesores y profesoras deben trabajar y favorecer dentro de las aulas según el nivel educativo.

Ante los constantes cambios en los planes de estudio se buscó por medio de esta investigación detectar aquellas necesidades e inquietudes que las y los docentes manifiestan una vez que se enfrentan a la realidad escolar. Esta investigación se realizó a un grupo de profesores y profesoras del nivel de preescolar.

Por ello nace el cuestionamiento de la presente investigación, ¿cuáles son las necesidades y las áreas de oportunidad que demanda el profesorado que se encuentra en servicio en el nivel de preescolar? Con base en lo anterior se plantean los objetivos y preguntas de investigación. (Véase tabla 1.1. Objetivos y preguntas de investigación para el estudio de la problemática del profesorado de educación preescolar en el Estado de Nuevo León).

Tabla 1.1.

Objetivos y Preguntas de investigación para el estudio de la problemática del profesorado de educación preescolar en el Estado de Nuevo León.

Objetivos
1.- Detectar las áreas de oportunidad y las necesidades que demanda el profesorado de educación preescolar que se encuentre en servicio en el Estado de Nuevo León.
2.- Brindar recomendaciones a partir de los resultados encontrados a las instituciones formadoras de docentes del Estado de Nuevo León.
Preguntas de investigación
1.- ¿Cuáles son las necesidades y las áreas de oportunidad que demanda el profesorado de educación preescolar que se encuentra en servicio?

2.- ¿Cuáles son las recomendaciones para las instituciones formadoras de docentes a partir de los resultados encontrados?

Nota: Elaboración propia.

MARCO TEÓRICO

Dentro del marco teórico que se pretende abordar se encuentran posturas que nos permiten comprender desde una perspectiva socioeducativa, los elementos que se deben considerar para conocer los temas que atañen a las y los profesores del nivel preescolar del Estado de Nuevo León.

Como parte fundamental de la presente investigación es necesario mencionar la postura de Vaillant et al. (2021) la cual menciona que la formación inicial tiene el compromiso de crear las condiciones en la que los futuros profesores desarrollen las competencias requeridas a las necesidades de la comunidad escolar, enfatizando que la formación inicial no debe de considerar prácticas culturales.

Es necesario primeramente comprender que, dentro de la formación inicial del profesorado existe una formación de capital cultural que proviene de la reproducción de un sistema social, esto lo plantea Bourdieu (1995) al mencionar que en el sistema educativo se perciben prácticas culturales de los profesores que no tienen sentido a lo que demandan las acciones que deben de ser atendidas según el plan de estudios que se encuentre vigente. En este caso el plan de estudios SEP (2017) es el que debe ser aplicado dentro de la educación preescolar.

La Ley General de Educación (LGE, 2019) menciona en su artículo 20 que dentro de la trayectoria del estudiante el docente deberá acompañar a los alumnos en la construcción de sus aprendizajes dentro de la Educación Básica. En el cuadernillo El enfoque formativo de la evaluación 1, SEP (2013) se indica qué deben evaluar los docentes de educación básica, en él se señala atender los aprendizajes de los alumnos. Añadiendo como menciona Pérez et al. (2017) no se respeta el proceso de la evaluación formativa siendo esta la que integra los procesos de enseñanza aprendizaje, adecuando el currículo y ajustando procesos de manera progresiva.

Es necesario considerar lo que evalúan los docentes en sus prácticas cotidianas debido a que el trabajo del profesorado de educación preescolar radica en la enseñanza únicamente de aprendizajes y si en el quehacer docente el profesor se centra en la enseñanza de aspectos que no marca el plan de estudios vigente en su momento existirá un desfase entre lo que debe aprender el estudiante con lo que el docente está enseñando y evaluando.

Además de considerar la idea anterior se añade que dentro del trabajo docente hay estudiantes que según Covarrubias (2019) presentan barreras para el aprendizaje y la participación, y es a través de factores externos o internos que impiden o disminuyen las posibilidades de lograr los aprendizajes. Dicha idea se sustenta en Muñoz (2014) quien dice que las prácticas culturales son afectaciones tanto familiares como académicas que inciden en el desarrollo de los estudiantes.

METODOLOGÍA

La presente investigación centra su población en las y los profesores de educación preescolar que según el Gobierno del Estado de Nuevo León (2021) para el ciclo escolar 2020-2021 la cantidad en dicho nivel daba un total de 9,601.

Añadiendo que el estudio se centra en el diseño de una investigación transeccional exploratorio-descriptivo el cual según Sampieri (2014) enfatiza que el propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado, buscando examinar las variables atendidas en la presente problemática estudiada y brindar las características de dicho fenómeno.

Para la obtención de la información en la presente investigación se optó por analizar el 1% de la población total del profesorado de educación preescolar del Estado de Nuevo León, el alcance de la presente investigación se logró a través de una muestra de participantes voluntarios (Sampieri, 2014).

La encuesta de investigación aplicada a profesores de educación preescolar en el Estado de Nuevo León cumplió con los criterios según Mertens (2010, citado en Sampieri, 2014) de confiabilidad, validez y objetividad; se logró aplicar el instrumento a la misma persona para medir sus respuestas y percepción logrando atender el aspecto de confiabilidad; la validez se atendió al determinar el grado en que el instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide, Añadiendo la validez de constructo en la cual se encuentra el instrumento a través de las variables vinculadas por las fuentes teóricas consultadas en el estudio de la

problemática; por último objetividad, ya que la medición no se influencia por las tendencias del investigador(es) que la aplican.

RESULTADOS

En el proceso de análisis de la información se manifestó la necesidad de atender las barreras para el aprendizaje y la participación que presentan los estudiantes de las y los docentes encuestados; a su vez conocer la parte normativa del trabajador al servicio de la educación, así como sus derechos y obligaciones. Un área de oportunidad que es necesario fortalecer con las y los docentes es lo que evalúan, en este aspecto se externaron ideas que se necesitan reorientar para mejorar la práctica en las aulas.

Tabla 1.2

Necesidades a fortalecer para el profesorado de educación preescolar del Estado de Nuevo León

les para fortalecer

a

b

a del quehacer docente,
y obligaciones.

is para aminorar las Barreras
rendizaje y la Participación.

Nota. Elaboración propia.

Más del 15% de los profesores de educación preescolar mencionan como necesidad el Conocer la Normativa del quehacer docente, así como conocer sus derechos y obligaciones una vez que están en el ejercicio laboral. A su vez, más del 60% manifiesta la necesidad de conocer estrategias para aminorar las BAP.

Tabla 1.3

¿Qué se evalúa en los alumnos?

Evaluación alumnos		
	Frecuencia	Porcentaje
Aprendizajes	7	7.3%

Nota: Elaboración propia.

Solamente el 7% de las y los profesores frente a grupo de educación preescolar evalúa Aprendizajes, que es lo que señala el plan de estudios vigente, SEP (2017).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se realizan recomendaciones que surgen de la investigación, se busca sean consideradas dentro de las instituciones formadoras de docentes del Estado de Nuevo León.

Al analizar el apartado de resultados se encontró que existen dos áreas que deberían considerarse por las instituciones formadoras de docentes: Necesidades del profesorado y Áreas de oportunidad.

Según los datos recabados de la muestra de profesores de educación preescolar del estado de Nuevo León el 60% menciona que requieren Desarrollar estrategias para aminorar las BAP, al respecto Covarrubias (2019) menciona que estas son dificultades que presentan alumnos que impiden o disminuyen las posibilidades de lograr los aprendizajes. Se detectó que más del 15% de profesores tiene la necesidad de conocer la normativa del quehacer docente, derechos y obligaciones. (Véase tabla 1.2. Necesidades a fortalecer para el profesorado de educación preescolar del Estado de Nuevo León).

Así mismo el área de oportunidad que se detectó en el profesorado de preescolar es que tan solo el 7% de las y los docentes de preescolar evalúa lo que según el plan de estudios vigente marca, lo cual son aprendizajes esperados (Véase tabla 1.3. ¿Qué se evalúa en los alumnos?). Dejando entrever que no es respetado el proceso de evaluación formativa, el cual es un proceso que integra únicamente procesos de enseñanza-aprendizaje, (Pérez et al.,2017). A su vez se encuentra sustento en SEP (2013) donde se señala que lo que el docente debe de evaluar dentro de sus prácticas de enseñanza es aprendizajes.

Por lo cual se detecta que en las instituciones educativas los profesores evalúan aspectos que no tienen que ver con lo que indica o señala el plan de estudios vigente, esto puede ser actitudes, conocimientos, habilidades, comportamientos, entre otros aspectos que ellos consideran parte de la formación del estudiante, sin embargo, lo que el docente debe centrarse es en los aprendizajes únicamente.

A continuación, se muestra el análisis de la información recabada durante la presente investigación, a través de un esfuerzo teórico se busca representar las necesidades y áreas de oportunidad que los profesores de educación preescolar requieren.

Figura 1.1.

Necesidades y Áreas de oportunidad del profesorado de educación preescolar del Estado de Nuevo León

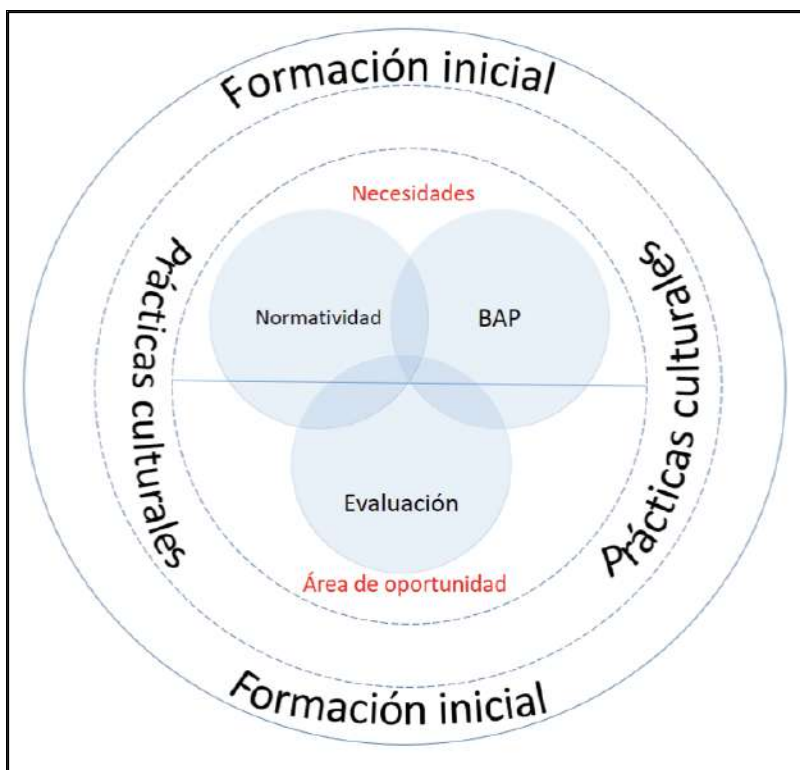


Figura 1.1. Necesidades y Áreas de oportunidad del profesorado de educación preescolar del Estado de Nuevo León. Nota: Elaboración propia. (1) Necesidades que se encuentran en el profesorado son: Normatividad y Barreras para el Aprendizaje y la Participación. (2) El área de oportunidad que vislumbra es la evaluación. (3) Prácticas Culturales comportamientos de dos instancias: Familiar y Académico. (4) Formación inicial desarrolla las competencias para el trabajo docente.

En el plan de estudios 2022 de las escuelas Normales aparecerá dentro de la malla curricular como asignatura Autonomía Curricular que será cursada por los normalistas de 5° y 6° semestre. En dicha área permitirá a las instituciones formadoras de docentes enseñar a los estudiantes conocimientos y/o aprendizajes que requieran y que se detecten dentro de su formación inicial. Con base en la idea anterior se recomienda considerar que sean atendidas las necesidades y áreas de oportunidad que menciona la muestra de profesores y profesoras activos de educación preescolar del Estado de Nuevo León, con ello considerar sus observaciones para la formación de las nuevas generaciones de docentes en educación preescolar.

Es necesario señalar que dicha investigación es un esfuerzo considerando las limitaciones de los investigadores y enfatizando que dichos resultados son una muestra de un universo amplio, el cual busca comprender los elementos que inciden en la formación del profesorado de educación preescolar.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (1995). La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara.
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana (pp. 135-157), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>
- Foucault M. (2015). Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión. México: Siglo Veintiuno. [Archivo PDF] <https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>

Gobierno del Estado de Nuevo León (2021). Estadística del Sistema Educativo de Nuevo León 2020-2021. <https://www.nl.gob.mx/publicaciones/estadistica-del-sistema-educativo-de-nuevo-leon-2020-2021>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la Investigación. Sexta Edición. México D.F. McGRAW-HILL.

Ley General de Educación del 2019. Por el cual se expide la ley general de educación y se abroga la ley general de la infraestructura física educativa. 30 de septiembre 2019. Nueva Ley DOF 30-09-2019

Muñoz Agredo, S. M., Ávila Díaz, W. F. y Griselda, M. C. (2014). Prácticas culturales y su influencia en el rendimiento académico. Plumilla Educativa, 175-193.

Secretaria de Educación Pública (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. México, SEP. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

Secretaria de Educación Pública. (2013). El enfoque formativo de la evaluación 1. Primera Edición. México. SEP Disponible en: https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/h_1_enfoque_formativo.pdf

Secretaria de Educación Pública. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. Primera Edición. Editorial Secretaría de Educación Pública. Ciudad de México. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2022). Marco curricular y plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana. Editorial Secretaría de Educación Pública. Ciudad de México.
https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf

Pérez, M. Enrique, O. Carbo, J. & González, M. La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. EDUMECENTRO [online]. 2017, vol.9, n.3, pp.263-283. ISSN 2077-2874.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742017000300017

Vaillant, D. & Marcelo, C. (2021). Formación Inicial del Profesorado: Modelo Actual y Llaves para el Cambio. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.

EL DISEÑO DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA EN LA PERSPECTIVA DE LOS FUTUROS PROFESORES DESDE SUS VIVENCIAS FORMATIVAS

María del Rosario Millán Reátiga.

Maestra en Educación Básica. Profesor-Investigador. rosaritomr@hotmail.com

Valentín Félix Salazar.

Doctor en Educación. Profesor-Investigador. vale600828@gmail.com

Grissel Mendivil Zavala.

Maestra en Tecnología Educativa. Profesor-Investigador. sin02.gmendivilz@normales.mx

Escuela Normal de Sinaloa, Culiacán, Sinaloa, México.

Línea temática: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

RESUMEN

El estudio final de investigación tiene como objetivo describir el desarrollo de la competencia profesional referente al diseño de planeaciones didácticas del trayecto formativo de práctica profesional del plan 2012, de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI) en el estudiante normalista durante su formación y práctica docente, se realizó con una muestra de 19 estudiantes del séptimo semestre de la generación 2017-2021 del grupo 4to. “C”, en la Escuela Normal de Sinaloa. Bajo el enfoque metodológico cualitativo con el método fenomenológico, técnicas de entrevista y cuestionario de preguntas cerradas para la recolección de la información. Los resultados indican que la competencia profesional con respecto al diseño de planeaciones didácticas, los futuros docentes la fueron desarrollando gradualmente desde que iniciaron hasta la conclusión de sus estudios de licenciatura. Otro hallazgo fue que algunos estudiantes señalan que se les dificultaron algunas de las unidades de competencia referidas a: “Elabora proyectos que articulan diversos campos disciplinares para desarrollar un conocimiento integrado en los alumnos” y “Realiza adecuaciones curriculares pertinentes en su planeación a partir de los resultados de la evaluación”, fue débil, por lo que no se fortalecieron en este trayecto formativo.

Palabras claves: Diseño de planeación, planeación, planeación didáctica, formación docente, práctica docente, futuro profesor.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2012 se dirige al proceso de formación docente del futuro maestro de primaria, tomando en cuenta las directrices de la educación superior, así como los modelos y enfoques del plan y los programas de estudios vigentes de educación básica. Está constituido por una malla curricular integrada por cinco trayectos formativos que son: Psicopedagógico, Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje, Lengua Adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación, Práctica Profesional, y el trayecto de cursos Optativos; la cual se caracteriza por su orientación curricular con enfoque basado en el desarrollo de competencias genéricas y profesionales. Las primeras se basan particularmente en el ejercicio profesional que están vinculadas a condiciones específicas de ejecución y las segundas se refieren a la base común de la profesión docente o situación concreta de la práctica profesional que requiere de conocimientos complejos.

Esta investigación surge para conocer la perspectiva que tienen los alumnos del diseño de planeación durante su formación y práctica docente, por tal motivo, sólo se hará mención del trayecto de Práctica Profesional y la competencia profesional del diseño de planeación didáctica que en este trayecto desarrollan los estudiantes normalistas porque incorpora los saberes adquiridos o desarrollados en cada uno de los semestres con proyectos de intervención en el aula, tiene un carácter integrador en el sentido de que recupera todos los trayectos formativos para poder dar respuesta a las situaciones y problemáticas encontradas o sugeridas intencionalmente para la formación profesional.

El licenciado en educación primaria a través de la práctica docente debe de fortalecer el desarrollo de las competencias profesionales en su didáctica al diseñar y aplicar las planeaciones que realice en sus prácticas profesionales en las escuelas primarias; por otro lado, debe perfeccionar sus habilidades lingüísticas y tecnológicas; así como profundizar en el dominio de contenidos de la malla curricular

y de los programas de estudios de educación básica, además de conocer sobre las formas de organización que se presentan en el aula y en el plantel educativo para hacer una valoración de las condiciones reales del contexto escolar, así como desarrollar actitudes convenientes para el trabajo individual y colectivo; asumiendo un compromiso profesional para formar su identidad como futuro docente. Se busca que el futuro licenciado en educación primaria adquiera las competencias genéricas y profesionales del perfil de egreso para su desempeño, ya sea de índole profesional, laboral y social.

Este estudio busca identificar únicamente la primera competencia profesional del plan y programa de estudio de la licenciatura en educación primaria plan 2012, “Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los plan y programas de educación básica” y sus unidades de competencia porque tiene una relación estrecha con el trayecto formativo de prácticas profesionales que desarrollan los alumnos del grupo de 4 “C” de la generación 2017-2021 de la Escuela Normal de Sinaloa, partiendo de los aprendizajes obtenidos durante su formación inicial y su desempeño en la práctica docente. Por lo cual, esto lleva a plantear como objeto de la investigación: “El diseño de planeación didáctica en la perspectiva de los futuros profesores desde sus vivencias formativas”. A partir de lo anterior, se plantean las siguientes preguntas y objetivos que guiaron la investigación:

Pregunta central: ¿Cómo vivieron el desarrollo de la competencia profesional “el diseño de planeaciones didácticas” durante el trayecto formativo los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI) del plan 2012?

Preguntas derivadas del planteamiento del problema: ¿Cómo desarrollan la competencia del perfil de egreso del diseño de planeación didáctica los alumnos normalistas durante su trayecto formativo?, ¿cómo desempeñan las unidades de competencia de la planeación didáctica los futuros licenciados en educación primaria durante su práctica docente? y, ¿cuál es la percepción del concepto de planeación didáctica para el futuro docente?

Objetivo General: Describir el desarrollo de la competencia profesional referente al diseño de planeaciones didácticas del trayecto formativo de práctica profesional del plan 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria en el estudiante normalista durante su práctica docente.

Objetivos Específicos: a) Identificar cómo es el desarrollo de la competencia profesional relacionada al diseño de planeación didáctica del Plan 2012 de la LEPRI de los normalistas en su formación docente. b) Analizar cómo se reflejan las unidades de la competencia del diseño de planeaciones didácticas en los normalistas en su práctica docente. c) Conocer qué significa planeación didáctica para el futuro docente.

Se parte del **supuesto** de que el futuro profesor, desarrolla una serie de saberes y conocimientos producto de los procesos de formación vividos en las aulas de la ENS, los cuales son aplicados, en gran medida, en sus prácticas de enseñanza en las escuelas de educación primaria, fortaleciendo una serie de competencias profesionales, entre ellas, la de diseñar planeaciones didácticas, para responder adecuadamente a las exigencias y necesidades propias de dicho nivel educativo. Sin embargo, en esta realidad, se les dificulta su ejecución y, en gran medida su logro, al momento de hacer sus prácticas, por tanto, expresan ciertas debilidades en algunas unidades de competencias al intentar hacer adecuaciones de acuerdo a las necesidades personales y contextuales de los involucrados en las escuelas primarias.

MARCO TEÓRICO

La formación inicial docente es la etapa en la que el estudiante de la escuela normal se prepara y se habilita durante un proceso que va a apropiarse de saberes, actitudes, aptitudes, destrezas, habilidades y valores que le serán útiles como referencia cuando ejerza su profesión docente en las escuelas de acuerdo a los diferentes contextos sociales y culturales, esto le da la oportunidad de hacer un análisis reflexivo para evaluar su práctica de tal forma que podrá modificar las estrategias didácticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se puede decir que la formación del profesorado requiere principalmente de una amplia reflexión sobre el conocimiento teórico y empírico, así como el desarrollo de las competencias profesionales, ya que estos elementos son necesarios para aplicarlos en su vida profesional, laboral y social. Desde la perspectiva de Imbernón (1998) la formación inicial docente es que al futuro docente se le dote de ámbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico

y personal, para que sea capaz de asumir la tarea educativa en toda su complejidad, siendo reflexivo, flexible, pero a la vez con rigurosidad.

La formación del profesional de la educación debe desarrollar competencias profesionales y sus unidades, ya que identifican el perfil profesional del profesorado al asumir con responsabilidad sus tareas, atribuciones, funciones y ámbitos de actuación como docente al término de sus estudios, así como lo menciona la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM, 2012) con respecto al que el perfil de egreso es el elemento referencial y guía para el plan de estudios, basado en competencias que el futuro docente será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión.

Al normalista se le forma para desarrollar la competencia profesional de planeación didáctica para diseñar un plan de trabajo en donde toma un cúmulo de decisiones e impartir los contenidos educativos con el objetivo de transformarlos en actividades específicas o estrategias didácticas, así poder construir los conocimientos de sus alumnos, obtener un aprendizaje significativo y desarrollar competencias, por lo que se elabora un proyecto en el que se incorporan de forma secuencial los estudios que se deben considerar de cada asignatura, tomando en cuenta ciertas características como los objetivos que plantean los programas de estudio, las necesidades del alumnado, los conocimientos previos que tienen los estudiantes de los cursos anteriores, los materiales que se van a utilizar para abordar los temas, el tiempo designado a cada situación didáctica y la forma de evaluar. Desde la posición de Cázares y Cuevas (2007), explican que la planeación educativa pretende guiar la acción educativa, se muestra en el aula y se replantea de manera permanente, “planear implica un dinamismo y una flexibilidad que vaya a la par de las transformaciones tanto del medio como de los propios alumnos” (p. 41).

Para elaborar una planeación educativa es necesario realizar un diagnóstico porque es una herramienta fundamental para el docente en el desarrollo de las estrategias didácticas que se van a implementar en el aula, a partir de ello, se hace un análisis de los conocimientos previos y el nivel en el que se encuentran sus alumnos, así como sus intereses, motivaciones y necesidades para poder partir de ahí hacia dónde se busca que lleguen en cuestión de los aprendizajes esperados, las competencias a

desarrollar y los nuevos conocimientos que deben obtener durante el ciclo escolar. Desde el punto de vista de Luchetti, (1998), el diagnóstico es el proceso a través del cual conocemos el estado o situación en que se encuentra algo o alguien, con el propósito de intervenir, “si es necesario para aproximarlo a lo ideal resulta un punto de apoyo insustituible para iniciar la acción ya que revela las condiciones y apunta las direcciones en que se debe desarrollar el proceso.” (p. 17).

La práctica docente conlleva a realizar la planeación la cual tiene situaciones didácticas que se incluyen contenidos académicos que van de la mano en el plan y programa de estudios para la construcción de saberes por medio de recursos educativos que promueven la participación, las competencias y el desarrollo cognitivo del alumno previendo y organizando los ambientes de aprendizaje además de la toma de decisión sobre cuáles de los contenidos que se revisaron se podrán implementar y considerar para llevar a cabo la evaluación también permite el análisis y diseño de un esquema o plan en donde el docente jerarquiza, el qué y el cómo enseñar en la toma de decisiones y acciones para orientar, guiar, facilitar y dirigir la interacción entre él y los alumnos con el saber para que construyan su conocimiento.

Es importante señalar que se debe establecer criterios que se tomarán para poder diseñar un proyecto basado en aprendizaje de forma correcta y continua de acuerdo a diferentes acciones o estrategias didácticas al emplear una adecuada metodología al momento de intervenir en una situación específica para dar solución a la problemática planteada, porque de lo contrario, se desfavorecerá la formación de los estudiantes al no cubrir sus necesidades, las de su contexto escolar y los objetivos del proyecto educativo. Como expresa Calvo (1996, p. 7) el Proyecto Educativo Institucional considera tanto las necesidades e intereses de los niños como los pensamientos y visiones de los distintos estamentos de la comunidad educativa, aún más por las prácticas docentes, articulando y vivenciando procesos de innovación y cambio.

Es fundamental planear un currículo que integre las diversidades y las Barreras de Aprendizaje y Participación (BAP) como eje central para el desarrollo del aprendizaje y las competencias, especificando cada experiencia en base en las características de los alumnos, situaciones y medios disponibles porque estas consideraciones están presentes con mayor fuerza en el ámbito de la integración educativa. La definición de una adecuación curricular (García, 2000, p. 132) es la referida a la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común. Es lo que se conoce como propuesta curricular individualizada, siendo el objetivo tratar de garantizar que se dé respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparte con el grupo.

El docente es el orientador o guía que asume la tarea de apoyar y ayudar a los estudiantes a ser agentes activos de un aprendizaje autónomo, de tal manera, que no adquieran los conocimientos con un procedimiento inerte, sino por medio de un uso adecuado, responsable y estratégico de las tecnologías de la comunicación en donde participen en la mejora de la su vida social, personal, profesional y laboral para lograr su formación integral. Al respecto Navés (2015), menciona que la formación por competencias en los docentes, incluyan el uso de las TIC mejorar su desempeño docente, “es sinónimo de un cambio en las concepciones y prácticas de la enseñanza, de los enfoques de aprendizaje, de las formas de organizar los contenidos curriculares y del diseño de los recursos didácticos” (p. 243).

METODOLOGÍA

Esta investigación con enfoque cualitativo con base en el método fenomenológico ya que considera que para entender los fenómenos sociales se debe hacer desde la propia perspectiva de los actores, por lo que se buscan las respuestas de los estudiantes normalistas sobre la competencia profesional el diseño de planeación didáctica y su formación docente basado en competencias.

Se recurre a la técnica del cuestionario de preguntas abiertas y cerradas, con las preguntas abiertas se pretende que los estudiantes normalistas expresen libremente su opinión sobre la formación inicial recibida hasta el séptimo semestre de su formación inicial; mientras que las preguntas cerradas buscaban explorar en el normalista el nivel de desarrollo alcanzado de competencias profesionales durante la misma formación. También se aplicaron entrevistas a los sujetos de la investigación.

Para el análisis de la recolección de datos se relacionaron y compararon los contenidos proyectados de las preguntas para integrarlos por variables o categorías, para dar solución a los objetivos y supuesto de la investigación.

La unidad de análisis fue de diecinueve estudiantes normalistas del séptimo semestre de la generación 2017-2021 de la Licenciatura en Educación Primaria grupo 4 “C”, a los que se les aplicaron las entrevistas y el cuestionario, población de cuarenta y tres alumnos. La atención se centró en conocer las nociones (conceptualizaciones) de los alumnos sobre las competencias a partir de sus opiniones y experiencias vividas en la ENS y en el desarrollo de la competencia “Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los plan y programas de educación básica” y sus unidades de competencia, convirtiéndose así en informantes clave para el proceso de esta investigación.

RESULTADOS

Atendiendo el primer objetivo específico de la investigación, el total de los estudiantes, reconocen que **desarrollan la competencia profesional** “Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus

conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica” de forma gradual, ya que la aplican desde los primeros semestres hasta finalizar la licenciatura, por tal motivo, van mejorando el diseño de planeaciones didácticas de acuerdo al proceso de su formación docente, como se aprecia en alguna de las respuestas “Considero que las competencias son un proceso de desarrollo personal, por lo cual, al iniciar la licenciatura mis planeaciones no atendían todas las necesidades del aula y los estudiantes, por lo que, en base a las experiencias y teorías abordadas, mi diseño de planeaciones ha tenido un avance significativo”.

El total de la muestra consideran fundamental en su futuro trabajo profesional la competencia profesional del diseño de planeaciones didácticas, pero están convencidos que en el séptimo y octavo semestres lo hacen con facilidad, argumentando que es una herramienta que ayuda al docente a estructurar sus actividades en relación a los aprendizajes esperados planteados en los programas de educación básica, con el fin de favorecer el aprendizaje de los alumnos de educación básica.

Para analizar cómo se reflejan **las unidades de la competencia del diseño de planeaciones didácticas en los normalistas en su práctica docente**, que fue el segundo objetivo que pretende la investigación, los resultados rescatados del cuestionario, se clasificaron en las cinco unidades de la competencia profesional en estudio, siendo las categorías de análisis de los resultados:

Con respecto a si al planificar realiza diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje, doce alumnos de los diecinueve de la muestra, mencionan que siempre hacen un diagnóstico de los intereses, motivaciones y necesidades de sus alumnos al planear las estrategias o actividades de aprendizaje para el desarrollo de competencias. Esto demuestra que más de la mitad de los normalistas encuestados tienen claro que para hacer una planeación didáctica hay que considerar todos los aspectos de esta unidad de competencia, para hacer una valoración de los avances de los aprendizajes significativos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, cinco de los diecinueve estudiantes señala que casi siempre planifica de acuerdo a un diagnóstico para conocer los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades, se encontraron respuestas como “Casi siempre hago un diagnóstico, pero a veces no tengo tiempo para realizarlo”, o bien, “Casi siempre realizo un diagnóstico para conocer las necesidades de los alumnos para planear, cuando conozco bien el contenido del tema no lo hago”.

Ante estas respuestas, se puede decir que estos cinco alumnos sí consideran importante el diagnosticar para identificar las necesidades y competencias de sus alumnos, pero esporádicamente omite esta acción por diferentes situaciones como el tiempo o por falta de dominio del contenido.

De los dos alumnos restantes de la muestra, se dividen, uno responde que “a veces” y el otro dice que “casi nunca” hace una planeación con un diagnóstico para conocer los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje.

Es importante señalar que, un mínimo de estudiantes normalistas hace con menos frecuencia, un diagnóstico de los niños para diseñar planeaciones de acuerdo a lo que necesitan.

Respecto a si diseña situaciones didácticas significativas de acuerdo a la organización curricular y los enfoques pedagógicos del plan y los programas educativos vigentes, 11 de los 19 estudiantes normalistas, casi siempre en sus planeaciones diseñan situaciones didácticas que son significativas para sus alumnos de acuerdo a la organización curricular y los enfoques pedagógicos del plan y programas de estudios vigentes de educación básica, tales como “Casi siempre hago en mis planeaciones situaciones didácticas de acuerdo a los programas de estudios, ya que se me dificulta un poco al no conocer totalmente los planes y programas de estudio”.

Se percibió que al planificar sí diseñan situaciones didácticas, en donde existe una interacción entre el maestro y el alumno con la intención de que en el proceso de enseñanza y aprendizaje el niño desarrolle las competencias y construya su conocimiento, pero al estar en el séptimo semestre no conocen en su totalidad los planes y programas de estudios de educación básica vigentes, lo que ocasiona una dificultad para poder diseñar con facilidad una situación didáctica.

Seis de los diecinueve normalistas señalan que siempre diseñan en sus planificaciones situaciones didácticas de acuerdo a la organización curricular y los enfoques pedagógicos incluidos en los planes y programas de estudios vigentes, rescatando algunas respuestas “Siempre planifico diseñando situaciones didácticas de acuerdo a los enfoques pedagógicos para que los alumnos adquieran aprendizajes significativos”, o “Siempre hago una planificación diseñando situaciones didácticas vinculando los planes de estudio y los enfoques del currículo para que los alumnos desarrollen las competencias y solucionen problemas en diferentes contextos”.

Sólo dos estudiantes normalistas de la muestra, mencionan que al planificar a veces diseñan situaciones didácticas significativas de acuerdo a los enfoques pedagógicos del plan y los programas educativos vigentes.

Al cuestionar sobre si en su planificación elabora proyectos que articulan diversos campos disciplinares para desarrollar un conocimiento integrado en los alumnos, en los resultados se refleja una igualdad en las respuestas, ya que ocho alumnos mencionan que “casi siempre” y ocho señalan que “a veces” en sus planeaciones elaboran proyectos en donde vinculan diferentes áreas formativas para desarrollar las competencias y un conocimiento integral en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes. Por lo tanto, se infiere que la mayoría de la muestra en sus planeaciones elaboran proyectos que articulan los campos disciplinares para desarrollar el conocimiento integrado de los estudiantes de forma moderada porque se les complica construir un proyecto para intervenir en el contexto escolar.

Mientras que dos de los diecinueve normalistas dicen que casi nunca en sus planeaciones elaboran proyectos que articulan los diferentes campos disciplinares para desarrollar en sus alumnos un conocimiento, tal y como en sus respuestas se aprecia: “Casi nunca en mi planeación hago proyectos en donde se incluyan los diferentes campos disciplinares para el desarrollo de los conocimientos”, “Casi nunca hago proyectos vinculados a las demás asignaturas”. Se puede deducir que la noción de un proyecto es ambigua al no poder interpretarlo apropiadamente como el conjunto de recursos y acciones coordinadas que permiten fortalecer la calidad educativa de sus aprendices de forma colaborativa tomando en cuenta el entorno y los contenidos escolares. Solamente un alumno de los diecinueve de la muestra afirma que siempre en sus planeaciones elabora proyectos que articulan los campos disciplinares para desarrollar un conocimiento integrado en los alumnos.

Las respuestas con respecto a si realizan adecuaciones curriculares pertinentes en su planeación a partir de los resultados de la evaluación, indican que nueve de los futuros docentes de educación primaria, casi siempre en sus planeaciones hacen adecuaciones a partir de una evaluación, “Casi siempre en mis planeaciones hago adecuaciones partiendo de una evaluación para conocer las necesidades de los niños y de ahí partir las acciones que se van a implementar de acuerdo a los estilos y ritmos de aprendizaje”.

Se aprecia que una gran parte de la muestra, tienen claro la importancia de evaluar al estudiantado antes de planear para realizar y aplicar las adecuaciones curriculares pertinente en donde atiendan sus necesidades educativas de acuerdo a los estilos y ritmos de aprendizajes, así como la diversidad y la inclusión además del desarrollo de las competencias. Ferguson y Jeanchild (1999) declaran que las adecuaciones curriculares requieren conocer a los estudiantes, identificar sus fortalezas y necesidades para poder implementar un currículo inclusivo, considerar que el grupo de estudiantes es diverso y heterogéneo, considerar los estilos de aprendizaje, así como sus ritmos por ello el proceso de enseñanza debe estructurarse de forma diferente para cada uno de ellos.

Por otro lado, cinco de los estudiantes normalistas mencionan que a veces realizan adecuaciones curriculares en sus planeaciones a partir de los resultados de una evaluación, sin embargo, cuatro estudiantes de la muestra, mencionan que siempre hacen adecuaciones curriculares en sus planeaciones a partir de los resultados de una evaluación.

Es importante especificar que es considerable la representación de los futuros docentes que consideran fundamental realizar una adecuación curricular en sus planeaciones para alcanzar los aprendizajes al evaluar los conocimientos y las capacidades de los niños para reconocer cuáles son sus necesidades reales experimentadas en el entorno con la finalidad de desarrollar las competencias de acuerdo a los contenidos escolares. Mientras solamente uno de los normalistas de los diecinueve de la muestra expresa que casi nunca elabora en adecuaciones en sus planeaciones a partir de una evaluación.

Con respecto a si diseña en su planificación estrategias de aprendizaje basadas en las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos, los hallazgos

encontrados muestran que once de los diecinueve futuros licenciados en educación primaria, casi siempre diseñan en sus planeaciones estrategias didácticas de aprendizaje basadas en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de acuerdo al nivel escolar del alumnado, con respuestas como: “Casi siempre en mis planeaciones diseño estrategias de aprendizajes empleando las TIC de acuerdo al nivel escolar que tienen los niños porque facilita el aprendizaje y el desarrollo de las competencias”.

Con esto, se percibe que la mayoría de los alumnos normalistas de la representación es importante el uso de las TIC porque tiene una postura enriquecedora capaz de mejorar y facilitar la calidad educativa en el proceso de enseñanza, aprendizaje y el desarrollo de competencias de los niños de educación para que se logren los aprendizajes esperados del currículo formativa, al diseñar planeaciones compuestas de estrategias didácticas en base a los contenidos escolares, gustos y necesidades del grupo, pero en algunas circunstancias no se pueden utilizar los recursos tecnológicos al no contar algunos planteles escolares con estas herramientas.

Por otra parte, seis de los diecinueve estudiantes normalistas dicen que siempre en sus planeaciones diseñan estrategia de aprendizaje empleando las TIC de acuerdo al nivel escolar de los niños y solamente dos de los diecinueve normalistas dice que casi nunca diseña sus planeaciones estrategias didácticas de aprendizaje usando las TIC de acuerdo al nivel escolar de los escolares.

Acerca del tercer objetivo específico de la investigación, **la percepción del concepto de planeación didáctica para los futuros docentes** indica que quince de los diecinueve normalistas expresan que es sólo una estructura de una secuencia de actividades justificadas de diferentes situaciones en el entorno escolar para el aprendizaje de los alumnos, se aprecia en respuestas como “Diseñar una secuencia de acciones o actividades en función de una mejora educativa, para llevar un orden en las actividades de acuerdo al tiempo establecido para ver en qué punto vas y tener control de la actividad para hacer las adecuaciones que necesitan los alumnos”, “Es planear con anticipación que realizará el profesor para tener en claro qué es lo que se trabajará, además sirve como guía para tener claras las actividades que realizaré y a su vez adecuarlas a las capacidades de los alumnos”.

Para estos quince estudiantes la planificación didáctica es una secuencia de actividades en donde se expresa su finalidad, los tiempos asignados, el proceso de evaluación de carácter formativo que involucra la enseñanza en función del contexto educativo, las características de los alumnos y sus necesidades de aprendizaje, por tal motivo, cada docente debe dar a conocer el porqué del orden de las actividades propuestas, aspectos que plantea Rodríguez (2012).

Para los estudiantes normalistas el diseño de planeaciones didácticas es de suma importancia en su labor profesional docente porque es donde se refleja su quehacer al seleccionar y organizar las estrategias didácticas de aprendizaje con enfoques que les permiten a sus alumnos desarrollar competencias.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La formación inicial docente desarrolla competencias profesionales en el trayecto formativo para que, al término de la Licenciatura en Educación Primaria, el egresado sea capaz de ser un profesional de la educación que forme a las futuras generaciones con aprendizajes en donde sean competentes en su vida personal, escolar, profesional y social. El diseño de planeaciones es una herramienta fundamental en la formación inicial docente, por esta razón, se debe asignar a un maestro con el perfil de profesor en educación básica en las asignaturas del campo formativo de práctica docente, para que pueda intervenir de manera significativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje del docente en formación y posibilitar un mayor logro de las competencias que marca el plan de estudios.

Ante los resultados encontrados en esta investigación se analiza, que más de la mitad de los futuros profesionales de la educación tienen fortalecidas tres de las unidades de la competencia profesional, “Realizan diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje”, “Diseña situaciones didácticas significativas de acuerdo a la organización curricular y los enfoques pedagógicos del plan y los programas educativos vigentes”, “Diseña estrategias de aprendizaje basadas en las tecnologías de la información y la comunicación de

acuerdo con el nivel escolar de los alumnos”, incluidas en el perfil profesional docente. Éstas fueron desarrolladas hasta el séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria durante su formación principalmente en el trayecto formativo de Práctica Profesional vinculadas con las demás asignaturas que conforma la malla curricular, pero se podrán consolidar en el transcurso del octavo semestre e incluso aún en su desarrollo laboral en la escuela de educación primaria.

Por otro lado, las otras dos unidades de competencia que no se lograron fortalecer son: “Elabora proyectos que articulan diversos campos disciplinares para desarrollar un conocimiento integrado en los alumnos” y “Realiza adecuaciones curriculares pertinentes en su planeación a partir de los resultados de la evaluación”, de acuerdo a los hallazgos obtenidos se indica que los futuros licenciados en educación primaria fue débil el desarrollo de estas unidades de competencia y no se lograron fortalecer durante el trayecto de estos siete semestres de formación inicial, por tal motivo, se consideran áreas de oportunidad para que el último semestre de la licenciatura las logren fortalecer durante su práctica profesional.

Los futuros docentes de la investigación consideran que la competencia profesional de este estudio de investigación “Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica”, se desarrolla gradualmente durante su formación docente, ya que desde el inicio hasta término la Licenciatura en Educación Primaria diseñan planeaciones didácticas, por lo que esta competencia se va mejorando durante su trayecto formativo al interpretar que una planificación es una secuencia de actividades que engloban diferentes situaciones o problemas que se encuentran en el contexto escolar para que se lleven a cabo el desarrollo de competencias y aprendizaje de los niños de acuerdo a las necesidades que tienen, por lo que el diseño, elaboración y aplicación es primordial para el quehacer del docente porque organiza y evalúa las estrategias didácticas para la mejorar la práctica docente.

Para que se logre consolidar una competencia profesional de la LEPRI, es necesario que el estudiante normalista desarrolle en su totalidad las unidades de competencia que la constituye, por lo que cada asignatura del plan de estudio pretende movilizar los saberes y las destrezas para que las pueda aplicar en su labor docente y escolar, ante esta situación, estos estudiantes no alcanzan a consumir la competencia profesional sobre el diseño de planeaciones didácticas, ya que los resultados indican que

tienen fortalecidas solamente tres unidades de competencia de cinco, además que en los últimos semestres se les dificulta o desconocen el planear en las escuelas multigrado porque durante su trayecto formativo fue escasa la estancia en estos contextos escolares, dando como asertivo el supuesto de la investigación planteado.

REFERENCIAS

- Calvo, G. (1996). Los proyectos educativos institucionales y la formación docente. Universidad pedagógica nacional.
- Cázares, L., & Cuevas, J. F. (2007). Planeación y evaluación basada en competencias. México: Trillas.
- DGESUM. (2012). [dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular](http://www.dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular).
http://www.dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular
- Ferguson y Jeanchild (1999). ¿Cómo poner en práctica las decisiones curriculares? En: Stainback y Stainback. (Comp.) (1999). Aulas Inclusivas. Madrid: Narcea. (pp. 178-194).
- García, C. I. (2000). La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. México: SEP.
- Imberón, F. (1998). La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado. España: Grao.
- Luchetti, E., & Belanda, O. (1998). El diagnóstico en el aula. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Navés, F. A. (2015). Las TIC como recurso didáctico: ¿Competencias o posición subjetiva? Revista de investigación Educativa.
- Rodríguez, C. (2012). La planeación como recurso didáctico en el proceso de enseñanza en la escuela primaria. Campeche: UPN.

EXPERIENCIAS Y SIGNIFICADOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE ESTUDIANTES NORMALISTAS: DIMENSIÓN PERSONAL

Línea temática 1. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

Reporte final de investigación

Dra. Ma. Isabel Martín del Campo Aceves

Profr. Investigador en Enseñanza Superior de la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes
“Profr. José Santos Valdés”

Correo electrónico: isabel.martindelcampo@ensfa.edu.mx

Mtra. Eira Vargas Rodríguez

Profr. Investigador en Enseñanza Superior de la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes
“Profr. José Santos Valdés”

Correo electrónico: eira.vargas@esnfa.edu.mx

RESUMEN

Las experiencias formativas que se tienen en las escuelas normales en México, al igual que en otros países con instituciones afines, son diversas y de múltiples significados, por lo que sustentándose con las dimensiones de la práctica docente de la Dra. Evans Fierro (investigadora y académica mexicana), que dan lugar a esa trama de relaciones entre personas en un entorno educativo-formal, en lo que corresponde a lo personal y que de alguna manera se relaciona con las demás dimensiones (institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral), esta investigación de enfoque cualitativa bajo el método de estudio de caso, plantea como objetivo documentar la importancia de las experiencias y significados que el estudiante normalista de la ENSFA le da a la dimensión personal, en relación a sus intervenciones docentes como proceso necesario para ir asumiendo una identidad profesional esperada. Así pues, debido a la naturaleza de la investigación, se emplea la entrevista y método de análisis del discurso para recuperar esas impresiones e interpretaciones subjetivas-personales a partir de su motivación vocacional, identidad profesional, grado de satisfacción y expectativas. Obteniendo así, narrativas de gran relevancia ante el significado personal que se le da a la experiencia formativa para la construcción identitaria como docente.

Palabras clave: Práctica docente, Dimensión personal, Motivación vocacional e Identidad profesional.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

De acuerdo a la experiencia en el campo de la educación y a diversas investigaciones en este ámbito, queda claro que la elección profesional en dicha área está determinada por múltiples factores, donde la cuestión personal juega un papel relevante al proyectarse en el acompañamiento y formación de otros, de tal manera que los estudiantes normalistas, al tomar la decisión de entrar a estos entornos formativos para ejercerse como profesionales de la educación básica, experimentan una diversidad de situaciones y estados emocionales que a unos los ha hecho desistir de la carrera en los primeros semestres, y a otros a persistir atendiendo un sinfín de inquietudes, entre las que indudablemente se encuentra la gratificación de la experiencia en la práctica docente, además de las expectativas que se tiene de ello, tanto por sí mismo como de otros.

Por lo tanto, cuando se expone el factor personal en esta profesión, se alude a motivaciones internas y posiblemente vocacionales que se reflejan en la adquisición y desarrollo de una identidad profesional, la cual, en diversas investigaciones se afirma que es construida en el hacer docente, tal como lo refieren Cota, García y Valenzuela (2021) en su trabajo presentado en el CONISEN: “Identidad y vocación docente en los estudiantes normalistas”, que con el objetivo de dar a conocer la formación de la identidad y vocación de estudiantes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”, encuentran que solo en retrospectiva a la formación docente es como se puede conocer dicho proceso para adquirir esta identidad como tal (atendiendo por supuesto las experiencias en la práctica), sustentando que quienes han crecido en un ambiente magisterial, son los que desde un inicio manifiestan la vocación en este ámbito, por lo que al tener que contar con estos dos aspectos para realizar favorablemente una intervención docente, habría que revisar qué aspectos son los que contribuyen de manera positiva a la construcción de esta identidad. Con ello, se retoma la importancia de aquellas experiencias formativas que tiene el estudiante normalista para ir asumiendo (o no) esta profesión.

Por otra parte, Merino (2021) en su artículo “Tensiones entre lo social y lo personal en la construcción de la identidad docente”, fundamentado en el análisis de una película peruana titulada Chicama (del director Omar Forero), sustenta cómo los dos primeros aspectos configuran el tercero, de tal manera que la identidad del docente se va desarrollando-edificando en una dinámica interactiva entre los sucesos contextuales, circunstanciales, políticos, entre otras, y los aspectos personales como intereses, inquietudes, sentimientos, expectativas y más, que en algunas ocasiones favorablemente se complementan (coinciden), pero en otras se contradicen, siendo precisamente en esta última donde se manifiesta la tensión en que inevitablemente se vive un dilema interno. De esta manera, se afirma que “La construcción de la identidad docente es producto de un proceso dialéctico entre la identidad preexistente y el contexto, tanto a nivel educativo como a nivel subjetivo e intersubjetivo” (Sánchez y Cárdenas, 2019, citados por Merino, 2021, pp. 125-126), lo que alude a un proceso en el que se conjugan elementos personales y colectivos de dicha identidad.

También, en este tema se encuentra la aportación de Barrera e Hinojosa (2017), investigación de corte cualitativo denominada: “Incidencia del proceso de la práctica profesional en las dimensiones de la formación docente de estudiantes de pedagogía en educación física”, la cual se desarrolló en la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, bajo el propósito de comprender cómo el proceso de práctica profesional incide en las dimensiones que conlleva la formación docente, por lo que atendiendo específicamente a la dimensión personal (sustentada con la Dra. Fierro), se encuentra que en las entrevistas, los informantes aluden principalmente a la emocionalidad, vocación y rol del docente, además de su desempeño y autoestima, siendo esta la dimensión que tuvo mayores citas, a lo que refieren “[...] el proceso de práctica profesional es una instancia altamente formativa del “ser” en los estudiantes y esto fortalece significativamente el componente “humano” de los profesores” (p. 13).

De esta manera, el objetivo de la investigación parte de recuperar, en lo que corresponde a la dimensión personal, las experiencias y significados que comparte un estudiante normalista de sus prácticas docentes, para comprender el proceso de identificación profesional que va desarrollando durante su formación académica. Delimitando como pregunta de investigación: En las prácticas docentes del estudiante normalista, ¿cuáles son los aspectos personales inherentes al desarrollo de su identidad profesional? Por lo que se parte del supuesto de que los procesos formativos relacionados

principalmente con la práctica docente, proveen experiencias significativas al estudiante normalista en el aspecto personal, que le permite revelar una posible vocación, así como desarrollar una identidad profesional en este ámbito educativo.

MARCO TEÓRICO

Partiendo de que las y los docentes figuran como agentes sociales al servicio del Estado, Fierro, Fortoul y Rosas (1999), autoras de la obra: Transformando la práctica docente, afirman que su trabajo “está expuesto cotidianamente a las condiciones de la vida, características culturales y problemas económicos, familiares y sociales de los sujetos con quienes labora” (p. 21). Por lo cual, exponen que la práctica docente representa una praxis social, objetiva e intencional donde se manifiestan los significados, percepciones y acciones de quienes están implicados en este proceso (docentes, alumnos, padres de familia y autoridades educativas), además de vincular aspectos político-institucionales, administrativos y normativos. De esta manera, las relaciones entre personas, el saber colectivo cultural, la función, quehacer y valores personales, sociales e institucionales del maestro/a, son aspectos inherentes a la docencia.

Por su parte Davini (2015) citado por Villalpando, Estrada y Álvarez (2002), le atribuye a la práctica docente aspectos como habilidades operativas-técnicas, capacidad de intervención en la enseñanza, reflexión constante ante la toma de decisiones inmediatas, así como un tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. Esto viene a reafirmar la multidimensionalidad que define a esta acción de la educación formal.

Por lo que citando nuevamente a Fierro et al. (1999), se asevera que dicha práctica viene a reflejar una realidad compleja que trasciende lo “técnico-pedagógico”, pues se va más allá del aula donde las y los maestros tienen un papel activo, participativo y consciente, que les permite a la vez reflexionar sobre su propia experiencia para reelaborar su hacer en el proceso de la didáctica. Así pues, las autoras

hablan de que la práctica docente refleja múltiples aspectos que se relacionan entre sí, de tal manera que son organizados en seis dimensiones: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral.

En lo que corresponde a la dimensión personal, aspecto medular de esta investigación, se parte del principio de que la práctica docente es una práctica humana donde este agente social de la educación (maestro y maestra), como persona debería ser entendida desde sus “[...] cualidades, características y dificultades que les son propias; un ser no acabado, con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal que imprimen a la vida profesional determinada orientación” (Fierro et al., 1999, p. 29), donde desde esa individualidad se esperaría que sus decisiones en el quehacer profesional, denotasen un carácter específico y particular.

Esta dimensión se dirige a la concepción del profesor/profesora como ser histórico, capaz de reflexionar desde su pasado, presente y futuro, donde en la historia personal y experiencia profesional se encuentran las razones que motivaron y siguen motivando su elección vocacional, a partir de responderse qué circunstancias le hicieron elegir esta profesión, quién es fuera del aula, qué representa su labor docente en su vida privada, y a la vez, cómo ello se hace presente en la práctica docente. A lo que le es inherente sus sentimientos de éxito y fracaso y su proyección profesional hacia el futuro (Fierro et al., 1999). Así pues, en la dimensión personal se contempla la motivación vocacional e identidad profesional, a lo cual se le suma la experiencia y gratificación en la práctica docente.

Si para la RAE, la palabra motivación refiere aquellos factores internos y externos que determinan en parte las acciones; y vocación, que viene del vocablo latín *vocare* que significa llamar (consultado el 3 de agosto de 2022), entonces la motivación vocacional, como dice García (2007) citado por Sánchez, Martínez y Durán (2020, p. 111), “es algo que se nos impone desde adentro de nosotros mismos como una fuerza irresistible”, por lo cual siendo un factor tan particular impulsa a elegir desde la responsabilidad y compromiso. Por lo que Muñoz (2010, p. 218) dice: “La vocación docente es mucho más que una dedicación laboral como otra cualquiera, implica no solo la vida profesional del maestro, sino también la personal y no solo su trayectoria intelectual, sino también sus emociones y hasta su propia identidad”.

Por su parte Cárdenas (2015) refiere que la mayoría de los docentes de educación básica lo son por vocación, pues lo han elegido como profesión de vida, no así con los profesores de otros niveles, pues su formación inicial está en otras disciplinas. Por otro lado, Ortega y Gasset (1996) citado por Santelices (2017) dice que la vocación, aunque es anticipación en cuanto a tener que ser, no es algo ya dado de lo que el hombre tenga conciencia, pues deberá realizarse en la libertad de decidir haciéndose quien es o simplemente rechazarlo. De esta forma, la circunstancia en la que se encuentre la persona responderá a favor o de manera adversa, facilitando o no su realización, a lo que se vincula la identidad profesional.

Primeramente, al hablar de identidad, Dubar (2002) citado por Gajardo (2019), dice que esta se va construyendo conforme la persona va adquiriendo nuevas experiencias, de tal manera que implica un proceso de transformación en el contexto social y que se ve reflejado en el actuar docente, la cual emerge de acuerdo al autor de la formación valórica, ideológica y del contexto sociocultural en el que se sitúa. Por lo que también Quintriqueo (2010) citado por Gajardo (2019) refiere un proceso de construcción en la identidad, donde se van manifestando cambios en el tiempo: “acepciones diversas que por una parte se relacionan a las creencias y por otra a una concepción dinámica de la sociedad y la cultura” (Introducción, párr. 3), de esta manera se afirma que la identidad es única y contingente a la vida personal y social, donde la experiencia lleva a un proceso evolutivo y de autoconocimiento.

Ahora, llevando este constructo al ámbito educativo, la Dra. Vives, en su conferencia denominada “La identidad profesional docente ante el cambio de la práctica presencial a la educación remota: repercusiones en la evaluación” (20 de abril de 2021), expone que la identidad docente es una construcción constante desde el hacer cotidiano en el aula, con los compañeros, en la institución, etc., donde la experiencia y los agentes que la circundan, es el referente medular para reafirmar dicha labor educativa, pudiendo ser satisfactoria o no.

De manera coincidente, la Dra. Fierro en su conferencia sobre “Dimensiones de la práctica docente” (enero de 2016), menciona que además de las experiencias exitosas o de fracaso en la labor docente, la identidad en esta profesión sigue siendo alimentada y/o reforzada por quiénes hacen comentarios coloquiales (familiares, compañeros, alumnos, entre otros), aludiendo cuestiones de reconocimiento y de alguna manera de expectativa en dicha labor (pudiendo ser también lo contrario). Por otro lado,

comenta que este proceso identitario (aludiendo a la dimensión personal), las experiencias cotidianas son básicas para actuar de manera mucho más adecuada a los retos de la docencia, indicando que la responsabilidad docente refiere a esa capacidad que tiene el profesionista de responder cada vez mejor a los retos o problemas que le exige esta disciplina. Por su parte Ávalos (2005) citado por Bolívar (2007) dice que:

El aprendizaje docente pone el acento en un enfoque de la formación que se refiere al proceso personal de construcción de identidad que debe realizar cada futuro docente, a la construcción de la base conceptual necesaria para enseñar y a la construcción de un repertorio de formas docentes apropiadas para las situaciones de enseñanza que deberá enfrentar. (p. 19)

Por lo que se deja ver que el aprendizaje docente comienza precisamente en el período de la formación inicial, donde la sensación de inseguridad es esperada y hasta justificada al inicio de dicho proceso formativo, la cual se seguirá manifestado en situaciones que impliquen nuevos retos a lo largo de la vida profesional.

De esta manera, Beijaard, Meijer y Verloop (2004) argumentan que el saber cómo se manifiesta esta construcción de identidad docente es relevante para comprender a los alumnos en formación (en este caso normalistas), y a identificar los apoyos que necesitan en su aprendizaje, dando lugar a que desde las tareas institucionales se facilite y oriente de mejor manera la formación de estos futuros docentes. Tomando en cuenta lo que Day, Stobart, Sammons y Kington (2006) citados por Bolívar (2007), dicen que:

Los factores clave que condicionan las distintas configuraciones de la identidad, su cambio, así como la efectividad percibida del profesorado en su trabajo son dependientes del contexto social, de las experiencias vividas y de la fase en la carrera, de sus relaciones con los colegas y alumnado, de la cultura organizativa escolar y de los acontecimientos de la vida personal. (p. 14)

A lo que también Bolívar (2007, p.14) dice: “La identidad profesional suele ser resultado de un largo proceso por construir un modo propio de sentirse profesor, al tiempo que dar sentido a su ejercicio cotidiano”. Por lo que dicho proceso integra diferentes experiencias de acuerdo a las circunstancias

(profesionales y personales) de cada individuo a lo largo de su vida, pudiendo estar en ocasiones relativamente estable y en otras desestabilizarse, todo ello en torno al ejercicio de la profesión.

Este autor, de cierta manera coincidente a los ya citados en este documento, expone que durante el ejercicio de la profesión (y que al parecer lo atribuye a una fase posterior a la formación inicial), dicha identidad docente se asienta o reformularla dentro del grupo social en que se encuentra inmersa la persona, es decir, de pertenencia, vinculado esto a la asimilación de los saberes que se siguen experimentando y que a la vez fundamentan la práctica profesional, por supuesto, manifestando un sentimiento de verse reconocida (o no) por los demás, pudiendo ser los colegas, los alumnos y los familias principalmente.

Finalmente, Veenman (1988) citado por Bolívar (2007, p. 15) dice que: “la identidad profesional se forma, pues, a través de un proceso de socialización profesional en las condiciones de ejercicio de la práctica profesional (conversión identitaria en la cultura profesional), ligado a la adquisición de normas, reglas y valores profesionales”, lo cual implica necesariamente un acoplamiento entre la elección de lo que la persona quería ser y lo que adquiere e imprime identitariamente en la propia práctica.

METODOLOGÍA

Por la naturaleza de esta investigación, el enfoque que la sustenta es el Cualitativo debido a la subjetividad de los significados personales que se tienen ante un mismo fenómeno, como dicen Hernández Sampieri, Fernández, Collado y Batista (2014), implica comprender los aspectos que se exploran y significan desde una perspectiva particular, por lo que el elemento de análisis fundamental es la cualidad o característica del fenómeno estudiado, mismo que tiende a ser cambiante y dinámico de acuerdo a la experiencia de cada persona.

De esta manera, el método corresponde a Estudio de caso, el cual, según Rodríguez, Gil y García (1996, p. 92) “implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés”, teniendo como informantes cuatro estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria de la ENSFA, tres de 6to semestre y una recién titulada. Por lo que se estaría aludiendo a una muestra intencional o de autoselección según Hernández Sampieri et al. (2014).

Así pues, la técnica que se emplea en este proceso es la entrevista, sustentada con estos últimos autores como herramienta de recolección de datos cualitativos, anecdóticos y de carácter amistoso, correspondiéndole como instrumento de investigación la estructura de una entrevista semiestructurada, la cual “[...] se basa en una guía de asuntos o preguntas donde el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 403). De esta forma, para que dichos cuestionamientos sean los más pertinentes al objetivo de la investigación, se parte del sustento teórico y constructos ya referido en el marco teórico, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla No. 1. Base de la entrevista semiestructurada

CONSTRUCTOS (categorías)	INDICADORES BÁSICOS DE RECUPERACIÓN	PREGUNTAS DETONANTES
Motivación vocacional	<ul style="list-style-type: none"> ● Experiencia histórica vocacional ● Motivaciones de vida 	¿Qué te motivó/influyó para elegir esta profesión? o ¿Qué aspectos influyeron en tu decisión de ser docente?

<p>Identidad profesional</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Definición profesional docente ● Refuerzo identitario en el hacer docente 	<p>¿Qué cualidades te identifican-caracterizan como un/una profesional de la educación?</p> <p>¿Qué palabras-frases significativas te han dicho sobre tu desempeño docente y cómo te han hecho sentir, y quiénes te las han dicho?</p> <p>¿Qué aspectos te han ayudado a responder mejor a tus tareas en la práctica docente?</p>
<p>Satisfacción en la práctica docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Grado de satisfacción en la práctica docente 	<p>¿Emocionalmente cómo te sentías al inicio de tus primeras prácticas docentes? y si esto ha cambiado, ¿cómo te sientes actualmente?</p> <p>Describe tu sentir ante situaciones didácticas exitosas respecto a tus intervenciones en la práctica docente.</p>
<p>Expectativa/Proyección profesional</p>	<p>Expectativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● en contexto ● en condiciones de vida personal-profesional ● en sentimientos personales 	<p>¿Cómo te visualizas en un futuro como docente frente a grupo?</p> <p>¿Cuál es tu expectativa profesional?</p>

Fuente: elaboración propia.

Por lo tanto, los resultados obtenidos son procesados a través del programa Atlas ti, para sistematizar y organizar las narrativas (citas) de acuerdo a las categorías indicadas en la Tabla No. 1, dando pauta al análisis del discurso, mismo que Iñiguez (2011) lo refiere como una técnica que estudia el orden, desorden y organización de la acción social cotidiana, en la que se puede aprender de lo que la gente dice, cuenta o hace; por lo que implica un análisis del uso del lenguaje al que se denomina discurso.

RESULTADOS

Después de haber realizado y transcrito las entrevistas, se procedió a sistematizar la información en el programa Atlas ti, a partir de la codificación de las categorías indicadas en la tabla 1, quedando de la siguiente manera: MV = Motivación vocacional, IP = Identidad profesional, SPD = satisfacción de la práctica docente, EPP = Expectativa/Proyección profesional; las cuales fueron vinculadas a las narrativas (citas) afines, indicando los códigos: E1, E2, E3 y E4 para referir al orden de cada entrevista, por lo cual, se continúa con la recuperación e interpretación de los discursos, de la siguiente manera:

MV. La narrativas dan lugar a comprender cómo la vocación a la docencia se va gestando en diversas circunstancias y escenarios, como el estar desde la infancia en interacción continua con agentes (principalmente de familiares) que pertenecen al magisterio (influencia constante), además de la introyección que también se obtuvo del papel que representaron en un momento determinado algunos docentes (influencia ocasional), los cuales pudieron impactar, tanto favorablemente como lo contrario en la formación del estudiante necesitado de apoyo y reconocimiento, pudiendo entender que dichos procesos dan cuenta de la subjetividad en que se desarrolla un significado personal de ser docente, sin dejar de reconocer que la vocación “es algo que se impone desde adentro” (Duran, 2020, p. 111), la cual se revela solo en la libertad de decidir.

“Mi familia es de maestros y profesionistas.” (E1), “...yo quería ser maestra de preescolar (alude a una maestra que quiso mucho en preescolar), entro en la prepa...me mandan a practicar a preescolar, yo dije que bonito, voy a tener esa experiencia, no me gustó, dije no puede ser, ósea me gustaba la parte de ser maestra, pero no de preescolar... entonces yo ya estaba por elegir la carrera...dije primaria, practiqué en primaria, tampoco me gustó...me empecé a informar (refiriéndose a la ENSFA)...dije bueno, los de secundaria son más maduros y conscientes... fue la única universidad que metí porque yo estaba segura de que quería ser maestra...” (E2), “...desde chiquita tuve esa visión de que quería ayudar a las personas a que aprendieran de una forma de la cual a mi no me enseñaron... en preparatoria cambie de opinión y me acerque más como a Psicología por azares del destino no quedé en la carrera y me metí aquí” (E3), “Pues influyó el haber tenido maestros desde

pequeña, bueno topé con maestros que incluso pues me caían bien se convirtieron significativos para mí, que pues siempre nos ponían actividades muy divertidas y eso a mí me gusta mucho” (E2).

IP. Como construcción personal, en la identidad profesional en este campo educativo, lo expuesto por los informantes denotan una diversidad de aspectos que solo son explicados y comprendidos en sus procesos formativos, donde la práctica docente (praxis social como también lo refieren la Dra. Fierro et al. (1999), es la parte medular para entender sus percepciones, connotaciones y valores que le dan a sus resultados, desafíos, satisfacciones-decepciones, realimentaciones y expectativas de otros ante el rol que se ejerce como docente. Pudiendo detectar esas tensiones como lo denomina Merino (2021) entre lo social y lo personal en la construcción de la identidad docente. También, en el discurso se refleja la necesidad de darse ese estatus y reconocimiento a partir de hacer el cambio (reelaboración de las prácticas) como facilitadores activos y reflexivos ante sus propias experiencias.

“Ver el lado emocional de los alumnos, se tienen que unir para verdaderamente dar ese apoyo...no solamente es un apoyo académico de que se tiene que aprender, sino cómo acompañarlo en su vida...” (E2). “Creo que soy una persona muy empática, sé ponerme en los zapatos de las demás personas, eso me ayudó mucho para entender a los alumnos en el aspecto socioemocional” (E3), “Soy una persona responsable y respetuosa, me gusta a pesar de que al principio no me gustaba la carrera...” (E3), “Cualquier comentario ya sea por parte de la maestra titular, incluso de los alumnos, te ayudan a crecer un poquito, también no olvidemos los comentarios aparte, por parte de nuestro observador de la normal, esos comentarios te ayudan a crecer mucho...” (E4), “... mi titular en la técnica 22., ella mencionaba mucho que yo tenía mucha pasión al dar clase, y algo que me marcó mucho fue una frase que me dijo, que mientras yo tenga toda la energía para dar mis clases y toda la energía y el amor hacia mis alumnos, yo voy a poder seguir fomentando esta pasión hacia la docencia, que es algo que me motiva mucho” (E2). “La maestra titular me comentó que por primera vez logramos que el grupo se sintiera como un único grupo, recordemos que ahora por pandemia estuvieron divididos grupo a y grupo b... los alumnos no se conocían... entonces, con las actividades que les logré poner, pues ya se empezaron a conocerse...ya hablaban más... para mí ese fue un avance muy grande” (E2), “... la Dra. Isabel, ella una vez me dijo que (hace una pausa) que estuvo desde mi primer práctica docente profesional hasta quinto semestre, sexto!...que se ha visto mucho el avance que he tenido yo como docente en formación... y que a pesar de que yo desde un principio dije que no me gustaba estar ahí,

se nota el entusiasmo que le pongo y las ganas...para que mis alumnos se lleven un aprendizaje significativo, y eso me hace a mi darme cuenta de que a lo mejor no estoy tan equivocada en la carrera... al final de la carrera yo pueda decir, al principio no me gustaba, pero gracias a mi esfuerzo y al apoyo de maestros y compañeros yo llegué hasta acá y me han ayudado muchísimo... A todos nos gusta que nos digan lo bien que lo estamos haciendo... de ahí podemos partir para seguir mejorando... nuestras actividades, nuestra planeación, nuestras prácticas para que al final de cuentas nuestros alumnos aprendan” (E3) “Tenía otras, otras metas en mi vida, por ciertas razones llegué aquí... me fui adentrándome al aula, fui conociendo a los estudiantes, el trabajo... eso fue determinando de que yo ya pues me quedara aquí... ahora, ya me pienso quedar en esto” (E4).

EPP. En el aspecto de las expectativas y/o proyecciones profesionales, el significado de las narrativas adquiere tal validez cuando las mismas dan cuenta y reafirman que la identidad no es más que el origen de las relaciones personales incluidas las proyecciones, y que en la propia práctica docente se manifiesta la capacidad de reflexionar e intervenir, donde se llegan a tomar decisiones impregnadas de emociones que dan origen al sentido de éxito, posible fracaso o esperanza de lo que se desea de esta profesión docente. Así pues, en el discurso se manifiesta una expectativa de mejora que parte de la propia experiencia en este ámbito formativo, así como de la historia de vida donde posiblemente se proyectó un deseo de figurar como agente de cambio en la educación, ante lo que nuevamente se manifiesta la proyección particular de cada estudiante normalista, lo que remite a su registro experiencial del pasado y del presente. Todo esto, habla de una Práctica Humana (como lo afirman Fierro et al. (1999), “[...] instancia altamente formativa del “ser” en los estudiantes...” (Barrera e Hinojosa, 2017, p. 13), que fortalece significativamente dicho componente personal-humano de todo maestro.

“Es una etapa en la que ellos necesitan acompañamiento orientación, ósea sí es una etapa difícil y es donde más, en este caso los docentes deben de (hace una pausa) pues guiarnos por el mejor camino, ósea en lo que les corresponde y muchas de las ocasiones no es así, yo quisiera como generar ese cambio, yo me veo generando ese cambio, poniéndole más atención a los estudiantes, conociéndolos, este, como piensan” (E4), “Siento que el aspecto socioemocional es muy importante para que el alumno pueda aprender y si no llegamos primero a eso, es muy difícil que se lleven conocimiento a casa” (E3), “...me genera mucha emoción porque me imagino de niña y es como ese sueño que siempre tuve de niña, sentir que trabajaste mucho para esto, fueron muchas cosas que pasaron para estar aquí y por fin lo estoy logrando” (E2), “Primero que nada el conocimiento que debo de tener para acercarme a los alumnos, seguir estudiando, no solo quedarme en lo que aprendí, sino seguir

innovando cada día mis estrategias para llegar a los alumnos, pues sí, yo creo que como todo, tener una plaza con las horas suficientes y sin dejar de lado...” (E3).

SPD. Los indicadores de mayor relevancia para expresar una satisfacción en la práctica docente, definitivamente en el discurso se focalizan las interacciones docente-alumnos, es decir, el contacto directo que se tiene con los estudiantes, además de los avances en contenidos y estrategias didácticas, lo cual les da un aliciente que les permite incrementar su interés por seguir mejorando. Así mismo, el sentimiento del deber cumplido se manifiesta tanto en las respuestas de los educandos, como en la retroalimentación de los maestros titulares, sin dejar de lado la propia reflexión de la práctica proyectada a mejoras en la didáctica. Sin lugar a duda, este indicador de connotación emocional fuerte, da lugar a sustentar una práctica humanizadora.

“... la interacción que tuve con ellos fue muy diferente a como estaba en pandemia, ahora si ya si tenían dudas las expresaban se acercaban conmigo era más fácil tener una comunicación con ellos” (E3), “Ver la felicidad de los alumnos cuando entienden algo y pues tú lo ves reflejado ahí, pues se siente bien que alguien más aprenda, pues con base a ti gracias, a ti que, que le aportes eso a su vida que sabes perfecto que, que le va a ayudar a lo largo de, de su desarrollo, de su integración. Eso fue lo que me fue motivando y más aparte de que vieran, que les gustaban las actividades que yo les ponía, que realmente llegaban a los aprendizajes adquiridos... yo incluso alcanzaba como a percatarme debajo del cubre boca cuando estaba en clase o sea cuando veía que los estudiantes le entendían o cuando yo veía los trabajos que me entregaban o cuando yo los estaba escuchando que exponían y lo que decían...yo sonreía... y eso se sienten muy padre la verdad” (E4), “Del cero al 100, un veinte, a lo mejor porque pues sí tenía como que cierto dominio de mis habilidades, de mis capacidades de contenido a lo mejor, pero pues en sí como para llevar al estudiante que de verdad lograra obtener el aprendizaje, pues a lo mejor ahí es cuando pues no tan alto y ahora pues ya lo evaluó un poco más como un 80- 85 por ciento...” (E4), “...en tercer semestre...que me tocó practicar en línea yo me dí la tarea de hacer videollamadas con alumnos, prueba de que se conectaban 5 o 4, muy poquitos alumnos, entonces no había como esa interacción, no era tan placentera que digamos, entonces entramos después al siguiente semestre me parece, pero era una modalidad híbrida y sólo iba la mitad del salón, practiqué en la técnica 1 y me tocaba salones de 12 alumnos, entonces muy agusto, muy tranquilo porque las siguiente semana venían los otros, entonces me la llevé muy bien, muy fluido los niños muy tranquilos y todo” (E3).

Cabe mencionar que en diversos discursos se interrelacionan principalmente las categorías de MV, IP y SPD, siendo lo esperado desde el momento en que se están vinculando procesos experienciales que

desde lo personal van construyendo-formando un papel/rol que se ejerce en las prácticas docentes, en relación a los significados personales que emergen en cada estudiante normalista, considerando por supuesto, su estado emocional en dicha experiencia de interpretación subjetiva e intersubjetiva. Por lo cual es comprensible que los constructos de mayor recurrencia referidos por los informantes fueran: prácticas, docentes, alumnos, mejoría, profesional, personal, experiencia y aprendizaje.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Ante el análisis expuesto, se logra ver que la dimensión personal en el hacer docente, se comprende desde la vocación e identidad que se tiene en este terreno formativo, donde la primera puede estarse gestando desde la infancia o adolescencia ante la asimilación (como parte de los introyectos) de diversas experiencias que van dando significado (incluso necesidad de compensación personal por la etapa de desarrollo en que se encuentra la persona) de ser un facilitador educativo proyectado al apoyo de otros, de ahí la subjetividad en la interpretación que se hace de dichas experiencias, las cuales se anclan a circunstancias personales muy específicas. Sin embargo, la práctica docente del estudiante normalista viene a ser un factor primordial-inherente a la construcción y significado identitario que haga de su papel y función en un sistema educativo, nuevamente, referido por las acepciones que haya desarrollo de ello (a lo que se alude a un sistema de creencias), proceso largo para llegar a sentirse, como dice Bolívar (2007), un verdadero profesor.

Pudiendo afirmar ahora que los aspectos personales inherentes al desarrollo de la identidad profesional, son todos aquellos que se vinculan a la: Motivación vocacional, Identidad profesional, Satisfacción de la práctica docente y Expectativas/Proyección profesional, acotadas como dimensiones para el análisis del discurso de esta investigación que toma como referente principal las experiencias y significados que surgen de las prácticas docentes.

Por ello, la importancia de considerar en las instituciones formadoras de docentes, todos aquellos factores que inciden en la conformación identitaria de los futuros docentes, donde quizás habría que revalorar muchas formas de acompañamiento académico que no siempre contribuyen a dicha construcción esperada hoy en día ante la exigencia de una educación de excelencia y cambio.

REFERENCIAS

- Barrera, M. e Hinojosa, C. (2017). Incidencia del proceso de la práctica profesional en las dimensiones de la formación docente de estudiantes de pedagogía en educación física. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 2017, 54(2), 1-15. <http://www.revistahistoria.uc.cl/index.php/pel/article/view/24861/20093>
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128. doi:10.1016/j.tate.2003.07.00
- Bolvar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Publicaciones de la Universidad de Navarra. Estudios sobre Educación*, 2007, 12, 13-30. <https://core.ac.uk/download/pdf/83560955.pdf>
- Cota, J., Gracia, T., y Valenzuela, D. (2021). Identidad y vocación docente en los estudiantes normalistas. CONISEN 2021. México. <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/3179-2113-Ponencia-doc-.pdf>
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. Paidós. México. [Transformando la practica docente_Cecilia Fierro.pdf](#)
- Fierro, C. [Posgrados BENV]. (14 de abril de 2016). Dimensiones de la práctica docente. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=dVgFBmo7K-E> Consultada el 1 de agosto de 2022.
- Gajardo, K. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: Investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio. *IE Rev. investig. educ. REDIECH* vol.10 no.18 Chihuahua abr. 2019 https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502019000100079
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C., y Batista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ª Edición. Edit. Mc. Graw Hill, D. F., México. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

- Iñiguez, L. (Ed) (2011). *Análisis del Discurso: Manual para las ciencias sociales*. Barcelona, España. UOC.
- Merino, R. (2021). Tensiones entre lo social y lo personal en la construcción de la identidad docente. *Acta Herediana*, 64(2), 124-130, julio-diciembre 2021. https://www.researchgate.net/profile/Renatto-Merino/publication/355070029_Tensiones_entre_lo_social_y_lo_personal_en_la_construccion_de_la_identidad_docente/links/616049ffe7993f536ca6bad7/Tensiones-entre-lo-social-y-lo-personal-en-la-construccion-de-la-identidad-docente.pdf
- Real Academia Española (2021). Motivación. *Diccionario de la Lengua española (Edición del Tricentenario)*. Consultado el 3 de agosto de 2022. <https://dle.rae.es/motivaci%C3%B3n?m=form>
- Real Academia Española (2021). Vocación. *Diccionario de la Lengua española (Edición del Tricentenario)*. Consultado el 3 de agosto de 2022. <https://dle.rae.es/vocaci%C3%B3n?m=form>
- Romero, E., Gil, L., y Almagro, E. (2020). La vocación en la identidad del maestro de Educación Infantil: una revisión de la última década. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(7), 108-126. <https://www.redalyc.org/journal/5739/573965471008/html/>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. España.
- Santelices, B. (2017). *Vocación y circunstancias en Ortega y Gasset*. Tesis para optar el grado de Licenciatura en Filosofía. Santiago, de Chile. <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/23799/FILSantelices.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Villalpando, C., Estrada, M., y Álvarez G. El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. *Alteridad. Revista de Educación*, vol. 15, núm. 2, pp. 229-240, 2020. <https://www.redalyc.org/journal/4677/467763400008/html/>
- Vives, T. [Facultad de Medicina UNAM]. (20 de abril de 2021). La identidad profesional docente ante el cambio de la práctica presencial a la educación remota: repercusiones en la evaluación. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=QKsvqsDefdU> Consultada el 30 de julio de 2022.

LA CAPACITACIÓN DOCENTE EN NEUROEDUCACIÓN A TRAVÉS DE LIBROS INTERACTIVOS; UN DISEÑO NEUROPEDAGÓGICO

Alejandro Díaz-Cabriales

Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo (CIIDE) / Escuela Normal
Profesor Carlos A. Carrillo
Doctor en Ciencias para el Aprendizaje
Docente-Investigador
diazcabriales@gmail.com

Rocío Edith López Martínez

Universidad Autónoma de Querétaro
Doctora en Alta Dirección
Docente-Investigador
rocio_edithlopez@hotmail.com

Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara

Universidad Pedagógica de Durango
Doctor en Ciencias para el Aprendizaje
Docente-Investigador
netzabv@gmail.com

Línea Temática: **Modelos Educativos de Formación Inicial Docente**

Tipo: **Propuesta de Intervención educativa**

RESUMEN

El presente artículo es el resultado de un proceso realizado bajo la metodología de Investigación Basada en Diseño en el que, a través de una estrategia de intervención de tipo diplomado, diseñado bajo los principios neuroeducativos, logró capacitar a 29 docentes de educación básica, principalmente de primaria en el tema de la neuroeducación. La propuesta pedagógica resulta valiosa en la medida en que se aplica un libro electrónico interactivo y neurodidáctico para profesionalizar a los docentes en el tema. El objetivo de la investigación fue determinar la aceptación del libro electrónico, así como cada uno de los componentes que conformaron el dispositivo de aprendizaje. Como resultado los docentes reportan resultados positivos en dos áreas, la experiencia de usar el libro electrónico y la percepción del diseño y la interfaz.

Palabras clave

Libro electrónico, ebook, neuroeducación, neuropedagogía, neurodidáctica

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación inicial de docentes, así como los programas de actualización y profesionalización han empezado a tomar en cuenta a la neuroeducación como una propuesta pedagógica emergente y viable. En el Catálogo Nacional de Cursos Extracurriculares para el ciclo escolar 2022-2023, de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM, 2022), se incluyeron 37 cursos y diplomados, que en promedio consideran 56 horas de instrucción, dentro de los cuales el 27% son de neurociencia aplicada a la educación, 22% de neuroeducación, 14% de programación neurolingüística, 11% de neurodesarrollo, 8% de neurodidáctica y en el mismo porcentaje de neuropsicología, 5% de neuropedagogía y finalmente con un 3% de representatividad cada uno, cursos de planeación neurodidáctica y de aprendizaje neuroconfigurador.

Sin embargo, falta mucho camino por recorrer para que la neuroeducación logre consolidarse como una alternativa didáctica generalizada, la lenta incorporación de la disciplina en la formación y profesionalización de los docentes (Salas, 2003), no es un problema exclusivo de México, como consecuencia natural de la escasa formación de maestros en este campo de conocimiento, se ha dado como resultado una falta de inserción de los modelos neuropedagógicos en la práctica educativa (Calzadilla, 2017).

Un estudio realizado en la Benemérita Escuela Normal del Estado de Sonora en el 2019 (Aguilar et al.), encontró que un 68.5% de los alumnos no tienen conocimiento sobre neuroeducación, un 31.5% maneja aspectos básicos del tema, el 83.7% manifiesta que tiene interés por formarse en el área de neuropedagogía como parte de los planes de estudio en la formación inicial, encontrando además a un 16.3% que no está realmente convencido de querer capacitarse en neuroeducación.

Algunos otros estudios han encontrado panoramas similares, como el trabajo realizado por Pherez, et al. (2018) en Cuba, en donde se pone de manifiesto la necesidad de desarrollar cursos para la

cualificación y capacitación de los docentes en neuroeducación. Estos hallazgos son similares al resultado de la investigación realizada por Calzadilla, quien también en Cuba encuentra que “la presencia del conocimiento de las Neurociencias en la formación de docentes tiene aún un nivel de transferencia limitado como consecuencia de la carente integración entre las Neurociencias y la Pedagogía” (2017, p. 12), agregando que se identifica como característica de la neuroeducación, el ser una disciplina integrada de forma fragmentada y descontextualizada en el sistema educativo.

Por su parte, Zabalza y Zabalza (2018), realizaron un estudio similar en España identificando la necesidad de incorporar a la neuroeducación en la malla curricular de la formación de docentes, identificando que es un “problema científico la necesidad de incluir el tratamiento de la neurociencia en el contenido de la formación inicial del docente” (Jiménez et al., 2019, p. 241), hallazgos similares fueron realizados por Acta (2019), en República Dominicana en donde se establece que la mayoría de instituciones formadoras de docentes, carecen de la presencia de la neuroeducación en sus planes de estudio.

Aunado a lo anterior, es necesario mencionar que “conocer las bases y principios neurobiológicos que implican el funcionamiento cerebral, su desarrollo cognitivo, ontogenético y afectivo, les permitirá a los docentes tener en sus manos un gran recurso para diseñar su práctica, soportada sobre bases científicas” (Soto, 2016, p. 67). Frente a este panorama se ha establecido que existe una brecha entre los descubrimientos científicos en el funcionamiento del cerebro y su aplicación en la educación, por lo que la formación y capacitación de los docentes, se encuentran aún muy alejados de aplicar el conocimiento neurocientífico en su práctica educativa dentro del aula (Calzadilla, 2017; D'Addario, 2019; Fálquez y Ocampo, 2018; Jiménez, et al., 2019, Pherez, et al., 2018; Zabalza y Zabalza, 2018), existiendo un área de posible intervención referente a la capacitación en neuroeducación, en donde se tiene la posibilidad de poner en juego los principios del aprendizaje basado en el cerebro, dentro de un modelo pedagógico multidimensional y multisistémico, que tome en cuenta los ocho sistemas planteados por Subirats (2022) en su propuesta del aprendizaje organizado; el biológico, el procedimental, el condicional, el cognitivo, el expresivo-creativo, el emotivo-volitivo, el social y el mental.

En sí misma, la propuesta neuropedagógica parece estar acorde a la forma en la que la sociedad adquiere el conocimiento en esta época de tecnología, interconectividad e información, pues la labor de los docentes se ha convertido en una tarea cada vez más compleja, por la cantidad de información y conocimiento que se produce día con día. En ese sentido, la neuroeducación como un subdisciplina de las neurociencias (Barrios Tao, 2016) abre el camino para que el conocimiento sobre la forma en la que se produce el aprendizaje en el cerebro, así como el papel que tienen algunos factores esenciales como las emociones, puedan ser tomadas en cuenta para el diseño de estrategias pedagógicas que consideren las dimensiones afectivo-emocionales y sociales, pero a la vez tengan la posibilidad de proporcionar un aprendizaje multisensorial, en el que el contenido sea presentado a los estudiantes en la mayor variedad de formatos posible, lo cual es viable si la tecnología se convierte en el medio por el cual se proporcionan los materiales, creando una experiencia interactiva (De la Peña, 2019), sin embargo aunque se afirma que la aplicación de un modelo neurodidáctico se apoya fuertemente en la

tecnología, es necesario establecer que el uso de ésta no es indispensable para planear una clase basada en el funcionamiento del cerebro.

Una de las estrategias para lograr que los docentes se capaciten en temas de neuroeducación ha sido explorada a través del uso de libros electrónicos, considerando algunas particularidades que deben ser tomadas en cuenta en esta estrategia, como el diseño de la interfaz, la cual según Ericson et al. (2015) es señalada como un potencial problema si el manejo de esta no es sencillo. Sin embargo, existen algunas experiencias positivas documentadas como el trabajo de Haro et al. (2018) quienes establecen que el uso de libros electrónicos promueven una actitud proactiva en el aula del docente y transforman la realidad educativa, como una respuesta natural hacia un contexto actual en el que la tecnología está presente de forma constante. La estrategia del uso de libros electrónicos además tiene la potencialidad de ser replicada con otros grupos docentes con características similares (Escalante, et al., 2019), aprovechando las ventajas del ebook como recurso virtual de aprendizaje útil en ambientes mixtos (Miao, et al., 2020) por ser un recurso multiplataforma, escalable, accesible y personalizable.

Por lo anterior este proyecto de investigación aplicada tuvo como propósito no solo el diseñar un proceso de actualización docente en el área de neuroeducación, sino evaluar la efectividad del mismo a través de un conjunto de dimensiones que caracterizan a la propuesta neuropedagógica, en la que no se usan recursos educativos nuevos, sino conocer el grado de aceptación de la innovación, la cual se desprende de la forma en que se realiza el trabajo y la dinámica en la que los conocimientos y aprendizajes son organizados, presentados, analizados, y sobre todo producidos, pues en la neuroeducación el fin último es originar nuevos conocimientos a partir de los existentes.

MARCO TEÓRICO

La propuesta neuropedagógica se ha desarrollado por los últimos 40 años, coexistiendo hasta el momento diversas propuestas teóricas relacionadas entre sí pero con particularidades específicas derivadas de la noción sobre lo que la neuroeducación significa, es por eso que para el presente trabajo de investigación se tomaron en cuenta una serie de propuestas teórico metodológicas, con el fin de tener un sustento empírico sobre este trabajo nuevo en el área de neuroeducación. Es así que el concepto de neuroeducación utilizado es el proporcionado por Petlál y Schachl (2019) quienes la definen como una combinación de neurociencias con pedagogía que tiene como fin el lograr una experiencia de aprendizaje optimizada, en la que se toman en cuenta las funciones cerebrales como la asimilación, la codificación y la memoria dentro del proceso de enseñanza, con el propósito de que los docentes desarrollen mejores métodos educacionales. Complementando lo anterior con el concepto de Nouri y Mehrmohammadi (2013) quienes proponen que el uso del término se refiere al

campo interdisciplinario que conecta a la neurociencia, la ciencia cognitiva, la psicología y la educación para crear una nueva ciencia del aprendizaje transformadora de las prácticas educativas.

Además, hablar de neuropedagogía es poder crear un “campo de aplicación teórico-práctico sobre el desarrollo mental” (Ferreira, 2012, p. 32), en el que el proceso educativo tenga nuevos alcances, no solo en el desarrollo del aprendizaje y del conocimiento, sino también en el desarrollo holístico del estudiante, pues su base es la neurodidáctica, la cual para Calzadilla es el “andamiaje fundamental... que permite la argumentación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde una postura pedagógica y neurocientífica” (2017, p. 23), lo que abre la posibilidad de “orientar la práctica docente a través de estrategias didácticas que integran el aprendizaje con las capacidades cerebrales” (Tacca, et al., 2019, p. 17), siendo el libro electrónico un objeto de aprendizaje ideal, pues desde siempre ha guardado una relación directa con el quehacer docente, al ser una extensión del libro físico, pero enriquecido por las ventajas de un recurso electrónico como la incorporación de elementos interactivos, autoevaluables, escalables y con una navegabilidad más amigable, además de las posibilidades de ser multiplataforma.

La propuesta de intervención diseñada en forma de diplomado, toma en cuenta que en la actualidad, los docentes requieren de “competencias que exceden las exclusivamente disciplinares... la necesidad de ofrecer en las instituciones de educación, programas de formación en estrategias de codiseño y diseño de recursos educativos digitales, para responder a las transformaciones actuales” (Diez-Martínez & Morales-Velasco, 2020, p. 114), considerando además que los libros electrónicos tienen la posibilidad de ser usados tanto en el modelo presencial, virtual o mixto, demandando que el maestro desarrolle una serie de habilidades metacognitivas, conocidas en la neurociencia educativa como funciones ejecutivas superiores, dentro de las que destacan un trabajo autónomo, flexible, y autoadministrable (Orobio et al., 2020).

Para Bidarra (2015), el uso de dispositivos como los teléfonos inteligentes, por medio de los cuales se puede acceder a los libros electrónicos, se convierten en una opción atractiva para fomentar el interés y la motivación de los estudiantes.

el usar este tipo de dispositivos en conjunto con la cultura del uso de los teléfonos inteligentes, parecen ser una opción muy atractiva para fomentar el interés y la motivación de los estudiantes.

En cuanto a las teorías que dieron sustento al diseño de la propuesta pedagógica se tomaron en cuenta algunas propuestas contemporáneas en el ámbito del aprendizaje basado en el cerebro, como la dimensión afectivo-emocional (De la Peña, 2019; Orkwis & McLane, 1998), la base teórica del constructivismo (Kenny & Fourie, 2015) y del conectivismo (Siemens, 2004), la multisensorialidad (Courey et al., 2013), la taxonomía de Bloom (Orientacion Andujar, 2015) y los principios de la planeación neurodidáctica (Díaz-Cabriales, 2021).

Además de considerar los principios cognitivo-constructivistas propuestos por Abbot y Ryan (2001) en donde se producen conexiones únicas en cada cerebro, brindando al aprendiz una relación significativa y racional con el mundo, se consideró además la propuesta de Finol (2007, p. 61) quien menciona que “se hace énfasis en que el alumno es un constructor activo de su propio conocimiento”,

relacionado directamente con el aprendizaje por descubrimiento, propuesto por Bruner en los años 60. Se consideraron además los doce principios orientadores para facilitar el aprendizaje desde la perspectiva del cerebro propuestos por Caine y Caine (1990):

1. El aprendizaje involucra la fisiología.
2. El cerebro-mente, es social.
3. La búsqueda de significado es innata.
4. La búsqueda de significado ocurre a través de patrones.
5. Las emociones son vitales para los patrones.
6. El cerebro-mente procesa las partes y los todos de manera simultánea.
7. El aprendizaje involucra atención focalizada y percepción periférica.
8. El aprendizaje siempre involucra procesos conscientes e inconscientes.
9. Tenemos al menos dos maneras de organizar la memoria: un sistema de memoria espacial y un juego de sistemas para el aprendizaje de rutina.
10. El aprendizaje es un proceso de desarrollo.
11. El aprendizaje complejo mejora con el reto y se inhibe con la amenaza.
12. Cada cerebro está organizado de manera única.

Todo lo anterior se integró en una propuesta guiada por el Modelo de Planeación Neurodidáctica (MOPLANE) (Díaz-Cabriales, 2021) en el que se propone una clase neurodidácticamente amigable a través de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, la teoría de la carga cognitiva y el Chunk Learning, así como la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural. Para lograr el diseño de la estrategia pedagógica de intervención denominada “Neurobox Diplomado para la Neuroeducación”, siendo un programa de 120 hrs. compuesto por 20 temas, impartido de forma híbrida.

METODOLOGÍA

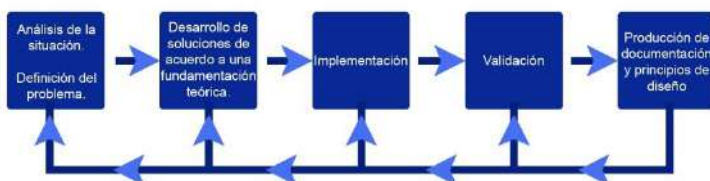
La naturaleza misma de la investigación, aunada al tema en proceso de consolidación en el paradigma educativo, demandaron la utilización de una metodología igualmente flexible y sistemática, encontrando que la Investigación Basada en Diseño (IBD) ofrecía las posibilidades de lograr los objetivos planteados, pues en esta se busca en primer lugar “resolver el problema educativo en cuestión; segundo, al finalizar el estudio, ofrecer principios de investigación para que estudios similares cuenten con referencias metodológicas” (Escudero, 2018, p. 220).

La IBD permite un estudio sistemático del problema a partir del diseño de procesos de intervención iterativos “basados en la colaboración de investigadores y practicantes en un entorno real y que persigue principios de diseño y teoría basadas en contexto” (De Benito & Salinas, 2016, p 45), que pueden llegar a ofrecer resultados importantes como la elaboración de nuevas teorías, artefactos y

prácticas con un impacto positivo en los procesos de enseñanza aprendizaje en los contextos reales (Valverde-Berrocso, 2016), lo cual se puede representar gráficamente de la siguiente manera:

Figura 1

Proceso de la investigación basada en diseño



Fuente: adaptado por Reeves en de Benito y Salinas (2016).

Siendo entonces una investigación mixta, en la que se estudian algunos aspectos cualitativos y cuantitativos dirigidos a conocer la aceptación de los principios neuroeducativos, así como la eficacia de la aplicación del libro electrónico. El estudio se realizó con la participación de 29 docentes de educación básica, principalmente del estado de Durango, siendo una muestra por conveniencia, aleatoria en la conformación de los grupos de estudio, en la que se trabajó con dos versiones de libro electrónico; el primero usando la plataforma Schoology y el segundo usando una interfaz interactiva que fue publicada en un sitio web expresamente diseñado para tal fin.

Respecto al instrumento de recolección de datos, se utilizó un cuestionario debido a su facilidad tanto de distribución y llenado, como por su relación intrínseca con la investigación en Tecnología Educativa, en la cual según Balverde-Berrocso (2016) predominan los estudios en los que la técnica de recogida de información más habitual son los cuestionarios. El instrumento reporta una validez y confiabilidad expresada por los indicadores Alfa de Cronbach de .940 y un KMO de .680 (sig. .000).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Después del segundo ciclo de intervención, la aplicación del instrumento de recolección de datos arrojó como resultado algunos hallazgos interesantes, los cuales fueron procesados en lo cuantitativo utilizando el software SPSS V.20 y lo cualitativo el AtlasTi 7; en primer lugar, se observa que un 86% de los docentes no había recibido capacitación previa en temas de neuroeducación, y un 83% estaban experimentando por primera vez el uso de libros electrónicos.

Los siguientes resultados muestran la atención que los participantes prestaron a los principios neuropedagógicos, bajo los cuales fue diseñada la estrategia de intervención. En primer lugar, se dio la instrucción a los participantes de elegir el orden en el cual se atendían las actividades de cada uno de los módulos, ya fuera en el orden presentado o bien aleatoriamente, lo anterior de acuerdo al principio del DUA de múltiples formas de implicación. En este aspecto se observa que un 20.7% siempre realizó las actividades de forma aleatoria, 27.6% lo hizo casi siempre, 3.4% con frecuencia, 31% en ocasiones, 3.4% casi nunca y 13.8% nunca, lo cual refleja que la gran mayoría de los docentes utilizaron la libertad de atender las actividades en el orden que eligieran, sin embargo persiste el apego que se tiene por no modificar la forma de trabajo aun cuando se de libertad de acción, reflejado en un porcentaje bajo de profesores que casi nunca y nunca (3.4% y 13.8) trabajaron de forma aleatoria, sin embargo el principio dice que el participante debe elegir la forma de implicación, por lo que elegir o no el orden aleatorio ya cumple por sí mismo este principio. Los participantes deben de sentirse cómodos en la forma en la que se involucran en las actividades y si eso es continuar con las estructuras de trabajo previas, de acuerdo a la neuroeducación es aceptable.

Otro de los principios de la propuesta establece que no se deben de realizar actividades por más de 20 minutos, debido a que los periodos atencionales en los adultos raramente rebasan ese periodo de tiempo, por lo que en este punto son útiles desde el diseño de actividades cortas hasta procedimientos como la técnica pomodoro. En ese sentido se planteó a los participantes que tomaran descansos después de cada actividad o bien de un bloque de trabajo de 20 minutos, sobre la pregunta acerca de si hacía los descansos recomendados, el 20.7% menciona que siempre lo hacía, 24.1% casi siempre, 24.1% con frecuencia, 27.6% en ocasiones y 3.4% casi nunca, quedando la categoría de nunca en 0%. Lo anterior demuestra que los docentes participantes mostraban apertura a intentar técnicas de trabajo nuevas como la fragmentación del trabajo en bloques de actividades de 20 minutos.

Otro de los objetivos del diseño del diplomado en forma de libro electrónico fue el combatir la procrastinación, en la medida en que el docente participante tenía pleno control de las actividades a realizar durante la semana, en ese sentido el 10.3% menciona que siempre realizaba las actividades hasta el último o penúltimo día, 27.6% casi siempre, 34.5% con frecuencia, 3.8% en ocasiones y 13.8% casi nunca, quedando nuevamente la categoría de nunca en 0%. Lo anterior deja claro que todavía se reflejan rasgos de procrastinación en los docentes que siempre o casi siempre (10.3% y 27.6%) realizaban las actividades hasta el último momento.

Respecto a la pregunta sobre si realizó todas las actividades de cada uno de los módulos, el 37.9% comentó que siempre lo hizo, 44.8% casi siempre, 10.3% con frecuencia, 6.9% en ocasiones, y con

un 0% se registra las categorías de casi nunca y nunca, lo cual demuestra un alto grado de engagement (Lee, 2018) o compromiso de los participantes en el desarrollo del diplomado.

En cuanto a la valoración de los recursos que conformaron el diseño del libro electrónico, en una escala del 1 al 10, los docentes manifestaron una calificación promedio de 8 en cuanto a qué tan atractivos les resultaron los cuestionarios, un 8 en cuanto a las ilustraciones, 9 en los juegos, 9 las presentaciones prezi, 8 los quiz, 8 los ejercicios de realidad aumentada, 8 los test, 7 los textos, 9 las trivias, 8 los videos, 8 los video quiz, 8 los webquest, 8 los widgets, 8 los wordwall. Es importante observar que ninguno de los recursos alcanzó la máxima puntuación de 10, sin embargo, los promedios resultan bastante satisfactorios, lo cual quiere decir que en promedio los recursos de aprendizaje en utilizados en el libro electrónico puntuaron un promedio general de 8 en cuanto a qué tan atractivos resultaron.

Finalmente se realizó una pregunta abierta para que los participantes presentaran comentarios, sugerencias y aportaciones al diseño y/o ejecución del diplomado, en un análisis cualitativo de las respuestas se conformaron dos grandes categorías, la más representativa es la que se refiere al diseño en donde se agrupan las siguientes subcategorías accesibilidad, adaptable, autoevaluación, buen diseño, didáctico, excelente herramienta, excelente plataforma, fácil, herramienta útil, ideal, innovador, interacción con texto, interactivo, interesante, óptimo, organizado, módulos complicados, significativo, útil, enriquecedor, excelente diplomado.

La segunda categoría definida como “experiencia” se compone de las siguientes subcategorías: excelente experiencia, experiencia innovadora, me gustó, muy bien y videos largos. En ambas categorías los comentarios y opiniones en su mayoría hacen referencia aspectos positivos tanto de la experiencia como del diseño.

CONCLUSIONES

Una vez determinados los resultados y comparados con los antecedentes empíricos que proveen las investigaciones base de este proyecto, se concluye que la experiencia de introducir al libro electrónico como un objeto de aprendizaje neurodidáctico en la capacitación de docentes en el área de neuroeducación, es una experiencia positiva, enfatizando que:

- Los docentes demuestran disposición para adoptar los principios de la neuroeducación como los periodos atencionales y los principios del DUA.
- El libro electrónico resulta una herramienta útil para la capacitación docente en temas nuevos como la neuroeducación.
- Los recursos interactivos como los wordwall resultan más atractivos para los docentes que formas tradicionales de proporcionar la información como el texto.

REFERENCIAS

- Abbot, J., & Ryan, T. (2001). Constructing Knowledge and Shaping Brains. *HOW A Colombian Journal for English Teachers*, 9–12.
- Acta, Y. (2019). Modelo de formación neuroeducativa para docentes en la República Dominicana. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000300014
- Aguilar, M., Conde, C., & Hernández, M. (2019). Importancia de la inclusión de la neuropedagogía en la formación docente en las escuelas normales: diagnóstico BYCENES. *Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal*, 1–14.
- Barrios Tao, H. (2016). Neurociencias, educación y entorno sociocultural. *Educación y Educadores*, 19(3), 395–415. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.3.5>
- Bermeo, L. E., & Cajamarca, D. M. (2017). Ebook para el Desarrollar Habilidades de Comprensión Lectora en Tercer Año de EGB de la Escuela Normal Rafael González Rubio [Universidad Técnica de Machala]. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/8619/1/ECUACS-DE00006.pdf>
- Bidarra, J., Figueiredo, M., & Natálio, C. (2015). Interactive design and gamification of ebooks for mobile and contextual learning. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 9(3), 24–32. <https://doi.org/10.3991/ijim.v9i3.4421>
- Caine, R. N., & Caine, G. (1990). Understanding a Brain-Based Approach to Learning and Teaching. *Educational Leadership*, 66–70.
- Calzadilla, O. O. (2017). La integración de las neurociencias en la formación inicial de docentes para las carreras de la educación inicial y básica: caso Cuba. *Actualidades Investigativas En Educación*, 17(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v17i2.28709>
- Courey, S. J., Tappe, P., SikerJody, & LePage, P. (2013). Improved Lesson Planning With Universal Design for Learning (UDL). *Teacher Education and Special Education.*, 1(36), 7–27.
- De Benito, B., & Salinas, J. M. (2016). La Investigación Basada en Diseño en Tecnología Educativa. *Revista Interuniversitaria de Investigación En Tecnología Educativa*, 0, 44–59. <https://doi.org/10.6018/riite2016/260631>
- De la Peña, C. (2019). Evolución de la categoría Neurodidáctica: mapeo científico. 9na Conferencia Científica Internacional.
- Díaz-Cabriales, A. (2021). El Modelo de Planeación Neurodidáctica (MOPLANE). In *Neuroeducación, de lo científico a lo práctico* (pp. 58–94).
- Diez-Martínez, E., & Morales-Velasco, R. A. (2020). Codiseño de Objetos de Aprendizaje OA como estrategia de capacitación a docentes de Educación Superior. *EDUTECH. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 74, 114–126.
- Ericson, B., Moore, S., Morrison, B., & Guzdial, M. (2015). Usability and use of interactive features in an Online Ebook for CS Teachers. In *WiPSCE (Ed.)*, Workshop in Primary and Secondary Computing Education.
- Escalante, J. L., Rosario, R. N., & Báez, A. A. (2019). Programa de capacitación en tecnología educativa

- para maestros de las escuelas anfitrionas de práctica docente del recinto Emilio Prud'Homme-ISFODOSU, año 2018. Universidad Abierta para Adultos UAPA.
- Escudero, A. (2018). Principios de Investigación Basada en Diseño para la creación de un modelo de educación virtual. In *Afrontar los retos de la educación en el Siglo XXI 2* (pp. 217–232). Horson Ediciones Escolares.
- Ferreira, T. J. de M. (2012). Neurociencia + Pedagogía = Neuropedagogía: Repercusiones e Implicaciones de los Avances de la Neurociencia para la Práctica Educativa (U. I. de Andalucía (ed.)).
- Finol, A. (2007). Principios Cognitivo-constructivistas en la Aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés con Propósitos Específicos. *Synergies*, 3, 38–64.
- Haro, M. A., Calderón, V. H., & Guerrero, S. (2018). Los cursos de actualización docente basado en TICs, una respuesta a los retos de innovación educativa. In R. D. de I. E. A.C. (Ed.), *Aprendizaje y tecnología desde la experiencia docente* (1st ed., pp. 11–19). Tecnológico Nacional de México.
- Jiménez, E. H., López, M. M., & Herrera, D. (2019). La Neurociencia en la formación inicial de docentes. *Revista Pedagógica de La Universidad de Cienfuegos*, 15(67), 241–249.
- Kenny, M., & Fourie, R. (2015). Contrasting Classic, Straussian, and Constructivist Grounded Theory: Methodological and Philosophical Conflicts. *The Qualitative Report*, 20(8), 1270–1289.
- Lee, V. R. (2018). Integrating technology and pedagogy in undergraduate teacher education. *Proceedings of the 15th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in the Digital Age, CELDA 2018, Celda*, 397–398.
- Miao, F., Sanjaya, M., Orr, D., & Janssen, B. (2020). Directrices para la elaboración de políticas de recursos educativos abiertos (la C. y la C. Unidas, Organización de las Naciones Unidas para la Educación (ed.)).
- Nouri, A., & Mehrmohammadi, M. (2013). Defining the boundaries of neuroeducation as a field of study. *Educational Research Journal*, 1–25.
- Orientacion Andujar, . (2015). Taxonomía de Bloom para la Era Digital. *Orientación Andujar*. <https://www.orientacionandujar.es/2015/11/19/taxonomia-de-bloom-para-la-era-digital/>
- Orkwis, R., & McLane, K. (1998). *A Curriculum Every Student Can Use: Design Principles for Student Access*.
- Orobio, O. L., Pedrozo, Y., & Rincón, E. A. (2020). Lineamientos para el diseño de un modelo de capacitación basado en las competencias del siglo XXI. Universidad EAN.
- Petlák, E., & Schachl, H. (2019). Neurodidactics and its perceptions by teachers in Slovakia. *The New Educational Review*, 57, 161–172. <https://tner.polsl.pl/e57/a13.pdf>
- Pherez, G., Vargas, S., Jeréz, J. (2018). Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis del docente. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 149–166. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.1/a10>
- Salas, R. (2003). ¿La Educación Necesita Realmente de la Neurociencia? *Estudios Pedagógicos*, 29, 155–171. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100011>
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. *Conectados En El Ciberespacio*, 5, 1–10. http://books.google.es/books?id=JCB0jleuU_oC
- Subirats, J. (2022). Basamentos neurales del aprendizaje organizado (AO). *Journal of Neuroeducation*, 3(1), 158–160.

- Tacca, R., Tacca, A., & Alva, M. (2019). Estrategias neurodidácticas, satisfacción y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(2), 15–32. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-93042019000200015&script=sci_arttext&tlng=en
- USICAMM. (2022). Catálogo nacional de cursos extracurriculares para el proceso de admisión en educación básica. Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2022-2023/ad_basica/convocatoria/EB_Cursos_Extracurriculares.pdf
- Valverde-Berrososo, J. (2016). La investigación en Tecnología Educativa y las nuevas ecologías del aprendizaje: Design-Based Research (DBR) como enfoque metodológico. *Revista Interuniversitaria de Investigación En Tecnología Educativa (RIITE)*, 0, 60–73.
- Zabalza, M. A., & Zabalza, M. A. (2018). Neurociencias y Formación De Profesores Para La Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7(1), 78–85.

EMPRENDIMIENTO EN LAS ESCUELAS NORMALES, UNA EXPERIENCIA BASADA EN EL APRENDIZAJE ORIENTADO A PROYECTOS

PRESENTA

Mtra. Citlalli Sandra Elvira Escamilla Fregoso Escuela Normal Para Educadoras
de Arandas, Mexico
Gizelle Guadalupe Macías González

Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de los Altos, México
Oscar Ulises Reynoso González

Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de los Altos, México

1. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente. Contribuciones e investigaciones sobre la formación de formadores, que analicen y elaboren propuestas que fortalezcan los procesos de formación inicial y continua, con el propósito de mejorar o actualizar los saberes, competencias y habilidades de los docentes y estudiantes que conforman las comunidades normalistas.

Arandas, Jalisco, México. Octubre de 2022

RESUMEN

“La mayoría de lo que usted escucha hablar sobre emprendurismo... están equivocado. No es mágico; no es misterioso; y no tiene nada que ver con los genes. Es una disciplina y, como cualquier disciplina, puede aprenderse”

Peter Drucker, 1985

El fomento de la habilidad de emprendimiento en la educación normalista a través de utilizar el Aprendizaje Orientado a Proyectos (AOP), como una metodología activa, innovadora y potencializadora de doble alcance. En primer término, el estudiantado normalista de educación básica se preparará en emprendimiento, para afrontar los desafíos al egreso de un nivel educativo superior. En segundo término, como profesionistas, formarán futuras generaciones contribuyendo al desarrollo de una cultura emprendedora. Por lo que se llevó a cabo un proyecto de intervención a través de la impartición de un taller de emprendimiento, dentro del cual se realizó una investigación cuantitativa, bajo un diseño experimental, con un tipo de muestreo no probabilístico. Los resultados reflejaron evidencias estadísticas favorables al desarrollar la habilidad emprendedora basada en la metodología del AOP, así también cada estudiante normalista, dio cuenta del avance de su habilidad emprendedora, antes y después de la intervención.

PALABRAS CLAVES: Aprendizaje Orientado a proyectos, emprendimiento, educación normal

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Abordar el desarrollo de la habilidad emprendedora en la formación del profesorado de la educación básica es fundamental. Un estudio reciente que refiere Pineda (2019), señala que México es el segundo mejor entorno para emprender en Latinoamérica según el Global Entrepreneurship Monitor (GEM). Por lo tanto, resulta una ventaja para desarrollar la habilidad emprendedora si se aprovecha este entorno que la favorece. Otra visión que fundamenta estas posturas sobre la incorporación del tema de emprendimiento en el sistema educativo español, es la del académico Pedreño

(2020), quien subraya que si se comienza a evaluar qué hace el sistema educativo desde la educación básica hasta la universidad para desarrollar esta habilidad y no desapareciera a lo largo de la formación académica, se desarrollará esta competencia específica que, al egresar de los estudios superiores, podría contribuir en un mejor desempeño y una inserción laboral más eficiente en cualquier contexto.

Por otro lado, en los contextos internacionales, la enseñanza de la habilidad emprendedora, ha tenido réplicas en países europeos, legislada desde la educación básica obligatoria; ello se observa en el Plan de acción sobre emprendimiento 2020 de la Comisión Europea (2013), donde señala que el desarrollo de la iniciativa emprendedora y la educación en emprendimiento debe estar ligada a la realidad mediante un aprendizaje basado en experiencias reales.

Por lo que la educación, debe influir y estimular el desarrollo de la habilidad emprendedora como un hábito, un estilo de comportamiento en la posibilidad de crear perspectivas de emprendimiento, desarrollar actitudes con hechos de emprendedores. Arruti (2016) aclara que para desarrollar la mentalidad y competencias emprendedoras de manera efectiva sólo es través de la práctica, en la experiencia de la vida real y el trabajo por proyectos.

MARCO TEÓRICO

El desarrollo de la habilidad emprendedora en los estudiantes normalistas mediante el Aprendizaje Orientado a Proyectos se da como una forma de aprender y enseñar haciendo. Tal como señala Hernando (2015), esta metodología es el eje rector en las escuelas surgidas en el siglo XXI.

HABILIDAD EMPRENDEDORA

La habilidad para Durán et al. (2015) puede entenderse como destreza, diplomacia, capacidad, competencia, y actitud. Mientras que el desarrollo de habilidades emprendedoras como señalan López et al. (2007), serán derivadas de las condiciones del entorno y dependerá de sus necesidades crearlas.

PERFIL DE EMPRENDIMIENTO

Los estudios coinciden que el perfil del ser emprendedor posee un conjunto de características distintas al del resto de las personas. Sin embargo, no se conocen cuáles con exactitud. Al respecto, Alcaraz (2015) señala la postura de Ronstadt quien define que son

características que le impele actuar de una manera determinada, mostrando ciertas competencias para visualizar, definir y lograr sus objetivos. También puntualiza que este tipo de perfil posee características que le facilita emprender con éxito; tales como la creatividad e innovación, la

confianza en él mismo, la perseverancia, la capacidad para manejar problemas y la aceptación del riesgo. Además de aprender de los fracasos, siendo capaz de levantarse con una nueva perspectiva de mejoramiento. En síntesis, el perfil de emprendimiento posee características como saber visualizar, definir y lograr objetivos por la confianza que se tiene en la misma persona.

APTITUD DE EMPRENDIMIENTO

La aptitud es la capacidad que posee la persona, para realizar adecuadamente una determinada acción, por lo tanto, la aptitud emprendedora se refiere a la capacidad o a las características individuales específicas hacia el emprendimiento. La aptitud emprendedora también está relacionada con la capacidad de innovar. Para Chaguay y García (2016), representa la capacidad de identificar oportunidades. Mientras que, en el caso de Durán et al. (2015), la definen como un desarrollo vinculado con el proceso educativo, orientado a formar al sujeto, con la posibilidad de crear nuevas empresas o negocios.

ACTITUD DE EMPRENDIMIENTO

En general, la actitud es acción y, en específico, la actitud emprendedora es la acción positiva que impulsa el emprendimiento. Álvarez (2014) señala la postura de Stevenson, quien plantea que la educación en el emprendimiento forma y despierta actitudes emprendedoras. Incluso, si se tomarán en cuenta las formulaciones acerca de que la persona emprendedora nace y no se hace; puntualiza que el entorno educativo es el arma más poderosa para despertar actitudes emprendedoras en todas las personas. Por tanto, las actitudes emprendedoras pueden ser despertadas, formadas y forjadas por la educación en una actitud positiva. Para facilitar su formación, es necesario llevarla a cabo desde el aprendizaje activo, ya que es más compleja de adquirir que ciertos conocimientos. En consecuencia, la creación de un plan de negocio empresarial se desarrolla actuando y haciendo. Considerando que la aptitud, es la capacidad para realizar cierta función y la aptitud emprendedora, es tener la capacidad “para” el emprendimiento, mientras que la actitud emprendedora se forma por su “hacer” emprendedor.

EL PLAN Y EL MODELO DE NEGOCIOS

Es importante resaltar la innovación en el desarrollo de negocios, es decir, la necesidad de generar modelos de negocios sencillos, dinámicos y prácticos. Para lo cual su aplicación en la enseñanza emprendedora aparece con el modelo de negocios Canvas, mejor conocido mundialmente como Business Model Canvas. Ferreira (2015) afirma que es una herramienta pertinente en el emprendimiento e innovadora para el desarrollo de los modelos de negocios, facilitando una visión organizada.

LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE ORIENTADO A PROYECTOS

El origen del Aprendizaje Orientado a Proyectos está basado en proyectos en continua evolución; según Beyer (2001) William Heard Kilpatrick (1871-1965) fue quien lo desarrolló y promovió. Este método de los proyectos nos da un ejemplo de la continuidad de la educación y la vida, del saber y el hacer (UNESCO 1996).

Para la aplicación de esta metodología, Rodríguez et al. (2010) refieren que el estudiantado define la creación de su producto final, al identificar su mercado, investigar la temática, crear un plan en la gestión del proyecto y diseñar y elaborar su producto o servicio. El proyecto deberá solucionar un problema hasta llegar a dicho producto o servicio. Este proceso de enseñanza es completo, auténtico y real, porque utilizan sus propias ideas y lo complementan en la práctica.

Es así que, el aprendizaje por medio de proyectos según Díaz-Barriga (2005), es un aprendizaje experiencial. Pues se aprende al hacer y al reflexionar, sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas, orientadas para que la escuela asuma el compromiso de formar personas como actoras sociales, poseedoras de competencias socio-funcionales, de carácter holista.

Para concluir, el AOP es una herramienta primordial que involucra al estudiantado para alcanzar competencias en un aprendizaje profundo y significativo.

METODOLOGÍA

De acuerdo con Hernández et al. (2014), el diseño de la investigación es cuantitativo de tipo experimental. Para fomentar la iniciativa y la habilidad emprendedora en el estudiantado normalista se decidió realizar un proyecto de intervención. La población considerada representó a estudiantes en formación normalista, matriculados en la escuela normal. Debido a que solo se contó con un grupo, el diseño específico es pre experimental (G1 X 01).

PARTICIPANTES

La población de estudio fueron estudiantes normalistas de una institución pública del estado de Jalisco. Mediante un muestreo no probabilístico incidental a través de voluntarios, pudo conformarse un grupo de 11 estudiantes de una población total de 178, donde la mayoría fueron mujeres (81%), con edades comprendidas entre los 18 y los 30 años. El 54.5% se encontraba cursando la Licenciatura en Educación Primaria y el 45.5% en Educación Preescolar. Al preguntar sobre la preparatoria de procedencia, en su mayoría refirieron los bachilleratos de la Universidad de Guadalajara.

TÉCNICA E INSTRUMENTOS

El instrumento para medir la habilidad emprendedora se constituyó a partir de la propuesta CANVAS de Osterwalder et al. (2005) y de la Escala de Actitudes Emprendedoras de Ibáñez (2002). Con base en dichos referentes se conformaron 51 reactivos distribuidos en cinco factores:

Perfil de emprendimiento (13 ítems): Hace referencia al emprendedor que posee características que le facilitan emprender con éxito; tales como la creatividad innovación, la confianza en él mismo, la perseverancia, la capacidad para manejar problemas, la capacidad de visualizar, logrando sus objetivos por su confianza en él mismo, acepta riesgos, posee valores generando confianza y liderazgo; además su alta motivación y autovaloración se ve reflejada en su aptitud y actitud positiva como su estilo de trabajo, y sabe aprender de sus errores e incluye reactivos como “¿Te consideras un emprendedor?, ¿Has desarrollado un modelo de negocios?”

Conocimiento del plan de negocios (21 ítems): Hace referencia en él se centra toda la información clave que darán el éxito al emprendedor; la información analizada de cada área, que permite una evaluación preliminar, e incluye reactivos como “¿Sabes a que se refiere el mercado que atenderá la empresa y como desarrollarlo en un proyecto innovador?, ¿Sabes a que se refiere el proceso de producción de la empresa y como desarrollarlo en un proyecto innovador?”

Aptitud emprendedora (7 ítems): Hace referencia a la capacidad de identificar oportunidades con la posibilidad de crear nuevos emprendiendo e incluye reactivos como “¿Saber razonar crítica y creativamente?, ¿Sabes identificar, encontrar y analizar información requerida para una tarea particular?”

Actitud emprendedora (10 reactivos): Hace referencia a la forma de su “hacer” la acción positiva que impulsa el emprendimiento. La actitud del emprendedor es la forma de pensar para crear el emprendimiento, está a su vez es influenciada por su motivación, autoestima, toma de riesgo, creatividad, innovación, y su visión al futuro al establecer objetivos y cumplirlos. Siendo las características con las que identifica el emprendedor; por la actitud positiva e incluye reactivos como “¿Te gusta la búsqueda de oportunidades e iniciativa?, ¿Te tomar riesgos calculados? El formato de respuesta utilizado en el instrumento fue de escalamiento ordinal (Likert) de cinco opciones la calificación mínima es 0 y la máxima 4.

En tal sentido el instrumento brindaba una calificación total que se obtenía al promediar todos los reactivos, y una calificación por cada factor al calcular la media de sus respectivos ítems. Estos promedios oscilaban entre 0 y 4. Mientras mayor fuera el puntaje obtenido, se mostraba una mayor habilidad emprendedora, por tato, una menor puntuación era sinónimo de falta de habilidad emprendedora.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Como fue mencionado en la sección del método, la habilidad emprendedorase registró mediante la aplicación de un cuestionario conformado por cuatro factores: el primero relacionado en el perfil del emprendimiento (F1), el segundo con los conocimientos del plan de negocio (F2), el tercero a la aptitud emprendedora (F3), y el cuarto a la actitud emprendedora (F4), y una puntuación total. El puntaje de las personas participantes se obtuvo al promediar los reactivos de cada factor, en donde

la calificación mínima fue 0 (baja habilidad emprendedora) y la máxima 4 (alta habilidad emprendedora).

	Medición previa		Medición previa	
	M	DE	M	DE
Habilidad emprendedora	1.77	.803	2.84	.451
F1	2.64	.602	2.75	.570
F2	1.34	1.026	2.77	.750
F3	1.4	1.068	3.21	.611
F4	1.77	1.532	2.84	1.442

Al observar las medias de la medición previa y posterior pueden detectarse algunas diferencias entre los puntajes, siendo los de la pos-prueba sensiblemente superiores. No obstante, la simple observación no basta para confirmar la diferencia entre ellos y la efectividad de la intervención, es necesario considerar las pruebas estadísticas adecuadas para ello. En tal sentido, se ejecutó una comparación entre ambas mediciones. Para hacer un contraste efectivo entre la medición previa y posterior del grupo expuesto a la intervención, es necesario constatar una serie de supuestos. En primer lugar, detectar la cantidad de grupos o comparaciones y la independencia entre ellos. En este caso, se tienen solo dos mediciones, las cuales son realizadas en un mismo grupo en momentos diferentes, por lo cual se tienen grupos no independientes o correlacionados. En segundo lugar, se debe denotar el nivel de medición de la variable a contrastar. Dado que el puntaje final es un promedio, se puede concluir que el nivel de medición es de intervalo. Con esta información, podría concluirse que la prueba estadística necesaria para el análisis es la t de student de muestras correlacionadas. No obstante, para el uso de dicha prueba paramétrica debe constatarse la normalidad de la variable dependiente, es decir, que el comportamiento de la habilidad emprendedora se asemeje a una distribución en forma de campana.

CONCLUSIONES

De acuerdo con el objetivo planteado de fomentar la iniciativa y la habilidad emprendedora en el estudiantado normalista al desarrollar proyectos innovadores de negocios aplicando la herramienta de la metodología del Aprendizaje Orientado a Proyectos, se concluye que este tipo de metodología promueve dicha habilidad emprendedora, debido a que en los valores de los factores evaluados: perfil de emprendimiento, conocimiento del plan de negocios, aptitud y actitud emprendedora se detectaron diferencias significativas, interpretándose como amplias diferencias entre la medición previa y posterior realizada al estudiantado normalista. Por lo tanto, el Aprendizaje Orientado a Proyectos promovió la habilidad emprendedora en la formación de los estudiantes normalistas en un

aprendizaje real, reflejado en el desarrollo de modelos de negocio, facilitando el aprender a emprender; utilizando el modelo Canvas como herramienta para facilitar en el alumnado una visión organizada en el emprendimiento y del plan de negocios de manera resumida, de acuerdo con Ferreira (2015), obteniéndose como evidencia tres ideas de negocios.

Por otra parte, el fomentar la educación emprendedora puede estar influenciado por diferentes factores que podrían atribuirse a obtener resultados distintos. Siendo ineludible la aptitud y actitud del alumnado al motivar su emprendimiento y de las personas facilitadoras que propicien el ambiente apropiado utilizando la metodología de enseñanza AOP.

Así entonces, el desarrollo de la habilidad emprendedora que resultó de la intervención se sustenta en McClelland y Timmons, quienes subrayan que no necesariamente el emprendedor nace, sino que puede ser formado adquiriendo conocimiento y habilidades mediante la educación y el entorno. Como resultado definitivo se observó que la persona se puede formar mediante la educación emprendedora.

REFERENCIAS

Alcaraz, R. (2015). El emprendedor del éxito. McGraw Hill Education.

Álvarez, B. (2014). Juventud y emprendimiento en el mundo rural. [Tesis de maestría, Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional.
<http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/7316/TFGG773.pdf?sequence>

[=1&isAllowed=y](#)

Arruti, M. A., (2016). El desarrollo del perfil del “teacherpreneur” o profesor emprendedor en el currículum del grado de educación primaria: ¿un concepto de moda o una realidad? Contextos Educativos. Revista de Educación, 1(19), 177-194. <http://dx.doi.org/10.18172/con.2770>

Beyer, E., (2001). William Heard Kilpatrick (1871-1965) Perspectivas, 27 (3), 468-485. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/kilpatrs.PDF>

Comisión Europea. (2013). Plan de acción sobre emprendimiento 2020. Comisión Europea de Derechos Humanos. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0795:FIN:ES:PDF>

Chaguay, L., y García, M. (2016) Espíritu emprendedor: actitud de cambio para la innovación y emprendimiento. Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación, 1(4), 31-35. http://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/120/pdf_1

Díaz-Barriga, F. (2005). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. McGraw Hill.

Durán, S., Parra, M., y Márceles, S. (2015). Potenciación de habilidades para el desarrollo de emprendedores exitosos en el contexto universitario. Opción, 31(77), 200-215. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31041172012.pdf>

LAS PERSPECTIVAS COMUNITARIAS DE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA

Dra. Alejandra Avalos-Rogel

M. en C. Gilberto Castillo Peña

Escuela Normal Superior de México

LÍNEA TEMÁTICA

1. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

RESUMEN

Uno de los enfoques del plan de estudios 2022 para la formación inicial de docentes de Matemáticas coloca a la comunidad en el centro. Las tendencias en el diseño de los programas dependen de las perspectivas comunitarias desarrolladas en los últimos 30 años en la Educación Matemática ¿Qué características tienen dichas teorías de tal suerte que se favorezca la construcción de saberes profesionales para la enseñanza de las matemáticas? Esta ponencia tiene como propósito presentar una revisión de la literatura que dé cuenta de teorías para problematizar y fundamentar, las decisiones de diseño y desarrollo curricular para la formación de docentes y la reforma de la educación básica. Se recurrió a una investigación documental, descriptiva, inductiva, e interpretativa-fenomenológica. Se describen cinco aproximaciones conceptuales, recuperando su cosmovisión: en qué consisten las matemáticas, cómo juega la comunidad en la construcción de conocimiento matemático y cómo impactaría al currículo. Todas las perspectivas coinciden en que el conocimiento matemático en las comunidades no es homogéneo, es contextual, tiene sus propias lógicas de construcción, de transmisión y de uso, posiciona a los sujetos al interior de las comunidades, no tiene como referente inmediato los conocimientos escolares, y en algunos casos se deslinda de ellos.

PALABRAS CLAVE

Culturas, enseñanza de las matemáticas, reformas educativas, comunidades

INTRODUCCIÓN

La política oficial en México en materia educativa en el sexenio 2018-2024 se ha transformado a partir de cambios políticos, sociales y económicos. Esto se ha concretado en distintas decisiones legales y normativas, por ejemplo, en la reforma del Artículo 3o de la Constitución Política en 2019, en el que la excelencia educativa se sustenta en aprendizajes para el desarrollo del pensamiento crítico de las y los estudiantes, y para el fortalecimiento de la relación escuela-comunidad. En ese mismo año, la Secretaría de Educación Pública (SEP) publicó a través de canales nacionales e internacionales la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2019), en ella se habla de sensibilizar a las comunidades escolares sobre los temas de inclusión, pero al mismo tiempo, se busca reconocer como valores fundamentales la interculturalidad, el respeto a la diversidad, a las comunidades indígenas, entre muchas otras.

Si bien estos marcos normativos dan sentido a las actividades de las instituciones, las decisiones de diseño y desarrollo curricular requieren fundamentos derivados del campo educativo que les den pertinencia. Particularmente un recorte del sentido y significado de lo comunitario y las posibilidades de las relaciones entre la escuela y la comunidad, para la educación básica, pero sobre todo para la formación de docentes.

Para efectos de la investigación, la mirada se centró en las perspectivas que impactan la formación inicial de docentes de matemáticas. De ahí la relevancia de esta ponencia que tiene como propósito presentar una revisión de la literatura del subcampo de la Educación Matemática, en los últimos 30 años, que dé cuenta de diversas teorías que han adoptado perspectivas comunitarias.

A partir de una investigación de tipo documental, se describen cinco aproximaciones conceptuales, recuperando su cosmovisión: en qué consisten las matemáticas en ellas, cómo juega la comunidad en la construcción de conocimiento matemático y cómo impactarían al currículo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente la SEP ha publicado en versión preliminar el Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica (SEP, 2022a), en él se establece que la comunidad es “el espacio social, cultural, político, productivo y simbólico, en el que se inscribe la escuela, como el principal elemento articulador de las relaciones pedagógicas, así como de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 84). En tanto elemento articulador, la SEP define la comunidad desde la localidad, lo que implica que las problemáticas de ese entorno son las que deben ser tomadas como base para el estudio de los

contenidos educativos. Desde la formación de docentes es importante reflexionar sobre la naturaleza de ese vínculo, y cómo se incorpora al plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas.

El 18 de agosto del 2022 se publicó el Acuerdo mediante el cual se busca “...impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad; [para lo cual] el Estado fortalecerá a las instituciones públicas de formación docente...” (D.O.F. 2022, p. 1). En la formación de docentes de matemáticas, y acorde con los planteamientos antes descritos, la SEP ha publicado los planes de estudio en cada uno de los cuales se hace referencia a comunidades, primero entendidas como un conjunto de personas que tienen intereses comunes en el estudio de las matemáticas, pero después se brindan distintas visiones sobre las comunidades en que se insertan las escuelas normales, de la realidad nacional e incluso de grupos étnicos y situaciones geográficas particulares. Se reconoce que cada una tiene intereses y problemáticas que son susceptibles de recuperarse en el marco de la formación para favorecer el aprendizaje de las matemáticas, que permita la modelación y desarrolle un pensamiento crítico.

Así pues la visión comunitaria tiene distintos matices y profundidades, pero destaca el programa del curso Acercamiento a prácticas educativas y comunitarias (SEP, 2022b), mediante el cual el estudiante identifica mediante herramientas de la investigación educativa, comunidades epistémicas en las que se construye, se enseña y se aprende conocimiento matemático, en los contextos de la escuela y de su entorno. Esto se convierte en un antecedente con el que podrá relativizar sus conocimientos matemáticos, despertar una sensibilidad a construcciones matemáticas diversas, y prever la viabilidad de la conformación de comunidades de aprendizaje en la escuela.

Ahora bien, el debate curricular requiere la recuperación de las diversas teorías que se han desarrollado desde hace más de 40 años en la Educación Matemática y que han abordado diversos cuestionamientos sobre la relación de las matemáticas y la comunidad. También es necesario problematizar la formación de docentes a partir de los supuestos normativos y curriculares, al mismo tiempo, es necesario resignificar la labor del formador de docentes, quien tendrá que reconocer contextos diversos por su geografía, su comunidad, situación económica y cultural.

Esta revisión de literatura da cuenta de una parte del conocimiento construido sobre significados de prácticas, saberes y conocimientos matemáticos comunitarios, sus objetos y relaciones, sus formas, espacios de producción y sus resultados; las diferencias y complementariedades que tienen lugar en las situaciones sociales en las que se produce, aplica y transmite, incluyendo en las comunidades escolares. De ahí la pregunta de investigación: ¿Cómo se han visto las relaciones epistémicas en la construcción del conocimiento matemático escolar y las problemáticas comunitarias, desde diversas posturas teóricas de la Educación matemática?

El propósito del presente trabajo es hacer un mapeo desde una revisión de la literatura que permita visualizar relaciones epistémicas en la construcción del conocimiento matemático escolar y las problemáticas comunitarias en las investigaciones de Educación Matemática o Matemática Educativa, con el fin de recuperar elementos que permitan resignificar la formación de docentes de matemáticas.

MARCO TEÓRICO

La búsqueda de las aproximaciones conceptuales sobre las relaciones de las matemáticas y la comunidad requiere de una mirada no determinista, que evite concebir a las Matemáticas como una construcción acabada, universal, neutral, monolítica, que es validada por una única comunidad epistémica. Se identifican algunos puntos de quiebre, por ejemplo, el trabajo de Polya (1989), quien mediante el análisis de su propia actividad matemática, coloca a los problemas en el centro de la actividad matemática y obtiene un modelo en el procesos de resolución, que es susceptible de ser llevada a la escuela.

Al igual que Knijnik (2014), quien se inspiró en los trabajos desarrollados en México y el Latinoamérica sobre jóvenes y adultos no alfabetizados, este estudio recupera como marco teórico el pensamiento de Wittgenstein relativo a los juegos del lenguaje. De acuerdo a esta autora, Wittgenstein subraya la evidente correlación que hay entre el lenguaje y las acciones y la vida humana, por lo que propone entonces identificar el significado de una palabra con su uso. De ahí que no existe un lenguaje sino múltiples lenguajes. De este modo el sentido de una palabra será su utilización en un contexto.

En las matemáticas como en el lenguaje ordinario, se trata, como en todo juego, de aplicar reglas. Pero las reglas cambian, porque desde ese punto de vista no hay un lenguaje matemático, sino múltiples lenguajes matemáticos, asociados a formas de vida que garantizan la permanencia de significados, y su aplicación o transferencia a otras situaciones es compleja, porque quien las recibe tiene otra forma de vida, y por lo tanto otros usos y otras reglas del lenguaje (Knijnik,2018).

METODOLOGÍA

Este estudio es una revisión de la literatura en que se recuperaron documentos que daban cuenta de teorías en torno a las perspectivas comunitarias en el subcampo de la Educación matemática o Matemática educativa. Si bien se encontraron diversos reportes de investigaciones en libros y artículos en revistas indexadas, particularmente desarrolladas en México y Latinoamérica sobre las matemáticas en diversos contextos, este estudio documental recuperó aquellas que fueran identificadas por otros investigadores como referentes conceptuales para sus propias investigaciones.

Este estudio fue entonces, mayoritariamente inductivo, interpretativo-fenomenológico y descriptivo. Se parte de la concepción de que la metodología para la revisión de literatura no es lineal, es un ir y venir, entre diversos momentos. Fue posible encontrar estudios en los que se tratan o mencionan las relaciones entre el conocimiento: de la matemática escolar, el que proviene de la investigación en matemática educativa, el que surge entre la población de estudio cuando se ponen en acción estudios experimentales y de intervención; y distintas comunidades, entre las que se encuentran: las científicas, cuando se retroalimenta la investigación; a las comunidades que son objeto de estudio, cuando hay interacciones entre los sujetos que se estudia; y las escolares, cuando se dan a conocer los resultados de investigación.

El análisis de la información se llevó a cabo desde una perspectiva hermenéutica, desde donde se esperaba mirar al menos dos perspectivas filosóficas en torno a la relación entre la construcción del conocimiento matemático, la comunidad y los procesos educativos como *bildung* (Pasillas & Lozano, 2021). El procedimiento inició la recopilación de materiales acordes con el tema, la lectura de los textos y decisión sobre su incorporación en el estudio o su descarte, la decisión de si se trataba trabajos que dieran cuenta de paradigmas con su propia cosmovisión, la clasificación del material recolectado en función de dichos paradigmas, análisis del material ya clasificado, y escritura del texto.

A continuación se muestran algunas teorías que resultaron de la revisión de la literatura.

ENCULTURACIÓN MATEMÁTICA Y ETNOMATEMÁTICA

Las investigaciones antropológicas e interculturales han generado una multitud de datos que no solo corroboran esta perspectiva, sino que también nos permiten comprender realmente su significado y su importancia. Así, Bishop (1999) es el primero que demuestra y confirma el significado de la matemática como producto cultural, y da pie a diversos estudios que se adscriben a la corriente de la enculturación matemática.

La Etnomatemática es el área de la educación matemática que estudia el conocimiento matemático que se genera en la interacción al interior de un grupo cultural en particular. El prefijo etno se refiere a todos los elementos identificados en un grupo cultural como lengua, códigos, valores y saberes compartidos que responden a necesidades concretas. Los saberes matemáticos están asociados a prácticas de grupos culturales específicos que tienen objetivos y tradiciones comunes, tales como

comunidades urbanas y rurales, grupos que ejercen ciertos oficios y profesiones, niños de determinada edad, sociedades indígenas, entre otros.

D'Ambrosio (2013) identificó varias dimensiones en la etnomatemática: cognitiva, conceptual, educativa, epistemológica, histórica y política. El objetivo primordial de su programa es valorar las matemáticas implícitas en cada actividad por diferentes grupos culturales, etnias y nacionalidades a través de las actividades o prácticas culturales como contar, medir, localizar, comparar, jugar, explicar.

El planteamiento central es que la Etnomatemática permite comprender otras formas de ser, conocer y relacionarse con el mundo desde una perspectiva descolonizadora, y desde allí es posible problematizar lo que entendemos por conocimiento matemático. La etnomatemática reconoce que los miembros de distintos grupos culturales desarrollan técnicas, métodos y explicaciones matemáticos únicos, los cuales les permiten entender y transformar las normas sociales.

Etnomatemática es un programa de investigación cuyo objetivo es entender el saber y el hacer matemático a lo largo de la historia de la humanidad, contextualizado en diversos grupos de interés, ya sean comunidades, pueblos o naciones. Las diversas formas de hacer y de saber que caracterizan una cultura forman parte del conocimiento y del comportamiento de estas comunidades. Estas maneras de saber y de hacer están fuertemente interrelacionadas.

En Sandoval (2022) y Tixi (2022) recurren a situaciones comunitarias para establecer elementos de intervención e investigación, según corresponde, en ambos casos se recurre a reconocer el conocimiento de las comunidades indígenas ubicadas en el país de origen del estudio, en el primer caso se identifica una práctica comunitaria específica y se utiliza para profundizar en ideas matemáticas y físicas a partir de la intervención de un docente en formación, en el segundo, se pregunta a la comunidad sobre las prácticas didácticas utilizadas en la enseñanza de la matemática y si éstas están relacionadas con su entorno. En ambos casos no se observa que haya un retorno tácito del conocimiento matemático al quehacer o problemática comunitaria.

Para Rodríguez *et al.* (2022) la comunidad puede ser vista a través de las prácticas universales, es decir, las prácticas comunitarias reflejan el conocimiento a través del cual es posible establecer relaciones con la matemática y su estudio puede ser considerado como etnomatemático. La investigación recupera algunas prácticas comunitarias universales y las vincula con conocimientos matemáticos específicos, asimismo, se profundiza en los conceptos matemáticos involucrados.

TEORÍA ANTROPOLÓGICA DE LO DIDÁCTICO

La posición de Teoría Antropológica de lo Didáctico se aleja de las perspectivas comunitarias, pues considera dos categorías básicas: la de sujeto y la de institución, donde tienen lugar prácticas epistémicas. Chevallard (1997) en su obra *Teoría de la transposición didáctica. Del saber sabio al*

saber enseñado, reconoce desde el título que existen al menos dos tipos de saberes, y cuando estos saberes transitan entre instituciones, sufren modificaciones o transposiciones. Un ejemplo es el que propone Castilla (2016), al estudiar el *boundary crossing*, esto es los conocimientos que tienen lugar “cuando miembros de una comunidad se trasladan a otra comunidad, trayendo con ellos el sistema de sus maneras de actuar e interactuar, sus herramientas, normas y lenguaje e interactuando con el otro sistema” (p. 10).

Chevallard reconoce que existen instituciones productoras de conocimiento en términos de praxeologías de conocimiento -saberes teóricos y metodológicos o tecnológicos- y que es posible determinaciones sociales en los fenómenos que estudia, y centra la mirada en dos categorías interdependientes: la de sujeto y la de institución, y sentará las bases de la Teoría antropológica de lo didáctico (TAD).

Los sujetos en esta teoría no son individuos, son sujetos que participan en actividades en organizaciones sociales estables, o instituciones, bajo ciertas restricciones o condiciones. En esas instituciones se produce y vive conocimiento con características propias de la institución. Dichas instituciones ofrecen recursos materiales, organizativos y cognitivos para que los participantes devengan sujetos. Chevallard (2001) propuso una manera de estructurar estas condiciones y restricciones siguiendo una jerarquía que designa como “escala de niveles de codeterminación didáctica” y que se da desde la civilización - la sociedad - la escuela - la pedagogía - la disciplina.

EDUCACIÓN MATEMÁTICA REALISTA

La Fenomenología es una herramienta fundamental de análisis en distintos campos del conocimiento, la educación matemática no es ajena. Desde los años 50 Hans Freudenthal realizó un trabajo que es considerado un paradigma que ahora es reconocido como Educación Matemática Realista (EMR), en ese sentido, Fransiska y Utami (2022) reconocen que en los planteamientos de la Fenomenología Didáctica de Freudenthal, la ciencia formal es vista como producto de la actividad humana y que en el ámbito educativo las construcciones de los estudiantes deben partir del análisis de la realidad y que lleven a estudiar los modelos matemáticos obtenidos a partir de ella, lo que conlleva que la matemática sea útil para el que la estudia (p. 40).

Para Alvernia (2022), el pensamiento de Freudenthal permite reconocer que en la Comunidad Contextual existen distintas situaciones fenomenológicas, al mismo tiempo, con ellas es posible propiciar distintos conocimiento matemáticos; aún más, reconoce la importancia en retornar y aplicar lo aprendido en la comunidad contextual, ya que de ellas provienen de los problemas y necesidades, a través de la reflexión, el producto educativo es susceptible de ser usado en el entorno. En el estudio se abre la posibilidad que los docentes, que son objeto de estudio apliquen los conocimientos en su comunidad contextual, que en este caso es la escuela, ya que es el entorno en el que es desenvuelve el sujeto.

Novo *et al.* (2021) postulan que desde la EMR el conocimiento surge de las necesidades percibidas del mundo, en ese sentido establecen que una preocupación de las personas es la sostenibilidad y el desarrollo sostenible (p. 38); el estudio de la matemática lleva a los estudiantes a integrarse en la comunidad contextual a partir de los fenómenos estudiados, que en el caso del estudio es la población mundial y sus derechos. El retorno a la comunidad contextual se define a partir de propiciar que los niños de 5 años sean capaces de reconocer aspectos que les permitan tomar decisiones a través del pensamiento crítico propiciado del análisis matemático de los fenómenos elegidos.

Una discusión sobre el origen de los fenómenos elegidos permite ver que estos pueden provenir de distintas fuentes que le den sentido y autenticidad contextual, en ese sentido Chavarría y Albanese (2021) distinguen que en los Programas de Estudio de Matemática de Costa Rica las fuentes pueden ser: la prensa, el salón de clases, los apéndices libros de texto que lleven a la modelización y la historia; desde la EMR esto evita la contextualización artificial, en ese sentido, citan a Freudenthal (2002) para afirmar que descuidar la autenticidad implica provocar ruido en el mensaje matemático. En el estudio curricular que realizan los autores se observan los problemas del programa de estudio recurren a contextos, pero estos son en su mayoría científicos y urbanos, los problemas de contextualización artificial se definen como aquellos que al dejar únicamente los datos se observa un problema matemático escolar clásico. Es importante destacar que la comunidad contextual en el estudio es el país en el que se efectúa.

Desde la EMR el origen del problema contextual estudiado es fundamental para propiciar el aprendizaje significativo, la comunidad contextual es reconocida como el entorno donde vive el estudiante, donde labora, su familia o incluso el país en el que habita, el enfoque ha llevado a establecer esquemas metodológicos que recuperan las preocupaciones e intereses de la comunidad contextual, incluso se da valor a preguntar al estudiante qué preocupa a su familia o a su comunidad, desde el paradigma fundado por Freudenthal fue difícil observar el retorno o aplicación auténtica de lo aprendido, lo que conlleva que es necesario trabajar en la aplicación del pensamiento crítico.

Educación Matemática Crítica

Para Skovsmose (2004), la Educación Matemática Crítica (EMC) surge como respuesta a un conjunto de preocupaciones relacionadas con la modernización, la globalización, la matemática en acción y el empoderamiento; es así que un tema central es el del empoderamiento de los y las estudiantes y los profesores en la Comunidad Contextual. Es importante destacar el origen etnomatemático de la EMC, en la que es posible también reconocer su fundamento fenomenológico.

El gran reto de la educación matemática es ofrecer posibilidades para ejercer una ciudadanía que pueda comprender y criticar el funcionamiento de una sociedad altamente tecnologizada, favorecer una competencia democrática, que es la capacidad de los ciudadanos para ejercer un control sobre las

acciones de sus gobernantes, pues las matemáticas se encuentran en la base de los modelos que sustentan las discusiones y evaluación de dichas acciones.

Skovsmose, citado por Galindo (2022), establece que en la Educación Matemática Crítica los y las estudiantes, junto con sus profesores, son capaces de elegir los contenidos; que los temas provienen de los intereses y de su aplicabilidad considerando intereses, supuestos, funciones y limitaciones; y a la utilización del contrato crítico (p. 97); en esa dirección, es posible reconocer que el estudiante es un sujeto activo de su comunidad y que puede incidir en las decisiones sociales a partir del conocimiento matemático escolar.

En el estudio realizado por Galindo (2022), se observa el análisis hermenéutico proveniente de la utilización de distintas tecnologías con intención innovadora, pero no permite ver cómo los estudiantes son capaces de incidir en su comunidad a partir de los conocimientos obtenidos en el diseño experimental.

Destaca que el supuesto teórico fundamental en la EMC es el pensamiento crítico, lo que exige el retorno al ámbito de la comunidad contextual, en ese sentido, Triana (2022) hace una revisión de la literatura, cita a Pineda (2017) para mostrar que en el ámbito económico los estudiantes se vieron interesados en reconocer la amortización y los empoderó al tomar decisiones personales y familiares en el ámbito económico; en una situación distinta, cita a Oh, K y Kwon (2014) para mostrar que en otros casos los estudiantes se ven cautos en cuanto a proponer intervenciones en la comunidad contextual.

Gordillo (2020), citado por Triana (2022), propone a una comunidad el análisis matemático de sus problemas, lo que llevó a las personas a reconocer la importancia de la herramienta formal y el análisis lógico de la organización comunitaria, lo que posibilitó el emprendimiento y, con ello, el mejoramiento económico.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una discusión de los resultados de este estudio gira en torno a la vinculación con la formación de profesores. Torres (2018) recupera algunos aspectos que han sido utilizados para la formación de docentes desde la EMC. Comenta que los problemas son elegidos utilizando los intereses de los futuros, entre ellos se encuentran: la desinformación, la contaminación, la desnutrición, la convivencia, entre otros; asimismo, recupera las preocupaciones de los docentes en formación en la comunidad contextual en que se encuentran, esto lleva a tratar temas como: la deserción, la

contaminación de aguas estancadas, la información de las encuestas electorales, los embarazos adolescentes y la destrucción ambiental propiciada por la minería.

De lo anterior es posible ver que en el caso de los docentes formadores de docentes hay una triple posibilidad, recuperar como comunidad contextual los problemas en que el docente en formación se encuentra insertado como persona, recuperar las problemáticas escolares en tanto forman parte de una comunidad con preocupaciones específicas y las problemáticas propias de los estudiantes que atienden. Es necesario destacar aquí que en todos los casos el análisis fenomenológico de lo que se retoma en la clase como preocupación de la EMC es fundamental para estudiar contenidos específicos de la matemática.

En el contexto de la formación de docentes, Torres (2018) afirma que si bien el estudio de los problemas de la comunidad contextual es auténtico, no es claro cómo se puede incidir en ellos desde el estudio de la matemática, ya que no hay respuestas fáciles ante los retos que representan. Esto vendría a explicar que si bien el estudio de las problemáticas de la comunidad contextual propicia el pensamiento crítico, cerrar la primera vuelta para comenzar de nuevo la espiral de estudio de los problemas sociales no es sencillo, lo que conlleva que la mayoría de los estudios se quedan sin lograr el último supuesto de la EMC.

A pesar de lo anterior, Torres (2018) reconoce

Un logro en este sentido, es la generación de conexiones entre educación matemática y las problemáticas sociales y culturales de las personas que han hecho parte de estos procesos; pues desde una mirada convencional, la primera poco o nada tendría que ver con las segundas, no obstante, se ha buscado revelar el poder implícito que tiene la educación matemática en la interpretación (superación) de tales problemáticas. (p. 28)

En cuanto a las clases de matemáticas en la formación de docentes, Torres (2018), comenta que se propicia el estudio a partir del trabajo en proyectos entre profesores y alumnos, proyectos de investigación, actos dialógicos en el aula. Al respecto de la intervención de los estudiantes en el contexto, señala que es propiciada por ambientes de aprendizaje con perspectiva crítica, actos dialógicos, relaciones de poder dentro del aula y el desarrollo del pensamiento crítico.

En relación a las conclusiones todas las perspectivas coinciden en que los conocimientos matemáticos en las comunidades no es homogéneo, son diversos, situados, contextuales, tienen sus propias lógicas de construcción, de transmisión y de uso; posicionan a los sujetos al interior de las comunidades y no tienen como referente inmediato los conocimientos escolares, y en algunos casos incluso se deslindan.

Metodológicamente, concluimos que son perspectivas fenomenológicas por las siguientes razones:

- la comunidad puede ser un grupo cultural, la escuela e incluso el mundo
- el significado de las aplicaciones en el contexto varía en función de la posibilidad de tomar decisiones de comportamiento personal que impactan en la solución de problemas comunitarios

- El origen de los fenómenos puede ser intra o extra comunitario
- La autenticidad, artificialidad fenomenológica y el ruido.

La escuela como comunidad de aprendizaje tiene sus propias dinámicas, es un lugar en el que es posible la transgresión de conocimientos convencionales en la cultura del saber sabio, que permiten la construcción de conocimientos desde las restricciones cognitivas y los saberes de la mirada infantil. Cuando se ha tratado de incorporar los fenómenos contextuales al aula, éstos son elegidos por los profesores, pero sufren recortes en términos de las variables involucradas, las decisiones de los sujetos, las implicaciones de las soluciones.

Algunas de estas perspectivas teóricas han partido de la crítica al paralelismo en la construcción matemática en la vida y la escuela, pero también han problematizando la entrada de los problemas de la vida real a la escuela y las soluciones que de ella se derivan a la comunidad. A futuro, se trata de crear un lenguaje que haga surgir nuevas visiones sobre lo que pueden ser las matemáticas escolares como fuente de saber, en diálogo con la comunidad.

REFERENCIAS

Bishop, A. J. (1999). *Enculturación matemática: La educación matemática desde una perspectiva cultural*. Paidós

- Castela, C. (2016). Cuando las praxeologías viajan de una institución a otra: una aproximación epistemológica del “boundary crossing”, *Educación Matemática*, 28 (2), 9-29.
- Chavarría, G. & Albanese, V. (2021). Problemas matemáticos en el caso de un currículum: Análisis con base en el contexto y en la contextualización. En *AIEM - Avances de Investigación en Educación Matemática - 2021*, 19, 39-59.
<https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/21421/359-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1905-2-10-20210503%20%281%29.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Chevallard, Y. (1997). *Teoría de la transposición didáctica. Del Saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Chevallard Y. (2001). Aspectos problemáticos de la formación docente, *XVI Jornadas del Seminario Interuniversitario de Investigación en Didáctica de las Matemáticas*, Huesca. <http://yves.chevallard.free.fr>.
- D’Ambrosio, U. (2013). *Etnomatemática. Entre las tradiciones y la modernidad*. Díaz de Santos.
- D.O.F. (2022, 14 de agosto). ACUERDO número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria. *Diario Oficial de la Federación*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0
- Fransiska, R & Utami, F. (2022). Matematika dan Tata Bahasa: Analisis Filsafat Matematika dan Penerapannya dalam Pembelajaran Matematika. *PRISMA, Prosiding Seminar Nasional Matematika*, 5, 36 - 43. <https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/prisma/> *
- Freudenthal, H. (1999). *Didactical phenomenology of mathematical structures*. Kluwer Academic Publishers.
- Galindo, J. (2022). Implementación de las TIC en prácticas evaluativas en Educación Matemática. En Sgreccia, N. (Edit.), *Proyectos innovadores en Educación Matemática* (1a ed., pp. 86-131). Asociación de Profesores de la Facultad de Ciencias Exactas e Ingeniería de la Universidad Nacional de Rosario. <https://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/24079/PIEM-Volumen1-Proyectos2021.pdf?sequence=3#page=163> *
- Kline, M. (1976). *El fracaso de la matemática moderna: por qué Juanito no sabe sumar*. Siglo XXI.
- Knijnik, G. (2014). Juegos de lenguaje matemáticos de distintas formas de vida: contribuciones de Wittgenstein y Foucault para pensar la educación matemática. *Educación matemática. Santillana*, 146 - 161.
- Knijnik, G. (2018). ¿Dónde voy a hacer la compra? Educación matemática y otras preguntas, 21 años después. En Ávila, A. (Coor.), *Rutas de la Educación Matemática* (1a ed., pp. 58-68). SOMIDEM.

- Novo, M. L.; Encinas, M. & Cuida, A. (2021). Un acercamiento a la sostenibilidad desde la Educación Matemática Realista en un aula de Infantil. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 9(2), 37-50. https://www.researchgate.net/profile/Maria-Novo-3/publication/348452514_Un_acercamiento_a_la_sostenibilidad_desde_la_Educacion_Matematica_Realista_en_un_aula_de_Infantil_An_approach_to_sustainability_from_Realistic_Mathematics_Education_in_Early_Childhood_Education/links/6000404392851c13fe0d9595/Un-acercamiento-a-la-sostenibilidad-desde-la-Educacion-Matematica-Realista-en-un-aula-de-Infantil-An-approach-to-sustainability-from-Realistic-Mathematics-Education-in-Early-Childhood-Education.pdf
- Pasillas, M. A. & Lozano, E. O. (2021). *Formación, la Bildung. Historia y usos actuales*. Newton.
- Polya, G. (1989). *Cómo plantear y resolver problemas* (15a ed.). Trillas
- Rodríguez, C. A., Vázquez, D. A., Muñoz, A., Mercado, K. A. & Cervantes, J. A. (2022, January). Investigando las Conexiones Etnomatemáticas entre las Formas del Queso y Tambores Musicales de Chilpancingo, México. Una Contribución a la Didáctica de la Geometría. *Journal of Mathematics and Culture*, 16(1), 119-152. https://www.researchgate.net/profile/Camilo-Rodriguez-Nieto/publication/357698340_Investigando_las_Conexiones_Etnomatematicas_entre_las_Formas_de_Quesos_y_Tambores_Musicales_en_Chilpancingo_Mexico_Una_Contribucion_a_la_Didactica_de_la_Geometria_Investigating_Ethnomathematical_Conne/links/61db93b4d4500608169ec79e/Investigando-las-Conexiones-Etnomatematicas-entre-las-Formas-de-Quesos-y-Tambores-Musicales-en-Chilpancingo-Mexico-Una-Contribucion-a-la-Didactica-de-la-Geometria-Investigating-Ethnomathematical-Co.pdf
- SEP. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo Nacional. Implementación operativa*. SEP. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/3495/estrategia-nacional-educacion-inclusiva>
- SEP. (2022a). *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. SEP. https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf
- SEP. (2022b). *Programa del curso Acercamiento a prácticas educativas comunitarias. Primer semestre*. SEP. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2022/4913.pdf>
- Sandoval, Y. (2022). *El binde: fogón costeño donde cocinamos ideas Etnomatemáticas. Propuesta pedagógica* [Tesis de licenciatura, Universidad de Santo Tomás]. Repositorio Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/43139/2022naimermadera.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Skovsmose, O. (2014). Critical Mathematics Education. En Lerman, S. (Ed.) *Encyclopedia of Mathematics Education*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4978-8_34

- Solares, D., Solares, A. & Padilla, E. (2016, abril). La enseñanza de las matemáticas más allá de los salones de clase. Análisis de actividades laborales urbanas y rurales. *Educación matemática*, 28 (1), 69-98. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40545377004>
- Tixi, J. O. (2022). *La etnomatemática como herramienta didáctica en la educación básica superior. Caso de la Unidad Comunitaria Intercultural Biligüe Quilloac - provincia del Cañar (Ecuador), periodo académico 2020 - 2021* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Chimborazo]. Repositorio Digital UNACH. <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/9107/1/UNACH-EC-FCEHT-PMF-0001-2022.pdf>
- Triana, E. (2022). *La Educación Matemática Crítica para el Desarrollo del Pensamiento Estadístico* [Tesis de maestría, Universidad de Santo Tomás]. Repositorio de la Universidad de Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/45954/2022edilbertotriana.pdf?sequence=1>
- Torres, J. (2018). Formación de profesores de matemáticas desde la Educación Matemática Crítica. El caso del grupo de investigación EdUtopia. *Revista Colombiana de Matemática Educativa*, 3(2), 26-32. <http://funes.uniandes.edu.co/13305/1/documenttorresduarte.pdf>

NEUROEDUCACIÓN; UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN MÉXICO

Autor: Armando Martínez Contreras

Procedencia: Escuela Normal de Ixtlahuaca, Estado de México.

Nivel de estudios: Maestría en Docencia y Administración de la Educación Superior
Docente

Correo electrónico: martinezarmando_d@normalixtlahuaca.edu.mx

Propuesta de intervención educativa.

LINEA TEMATICA: 1. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

Contribuciones e investigaciones sobre la formación de formadores, que analicen y elaboren propuestas que fortalezcan los procesos de formación inicial y continua, con el propósito de mejorar o actualizar los saberes, competencias y habilidades de los docentes y estudiantes que conforman las comunidades normalistas.

RESUMEN

La Constitución Mexicana (2021), en el Artículo 3° hace mención que; “toda persona tiene derecho a la educación, que tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, que será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia, además de que las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Finalmente, menciona que, maestras y maestros tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización” (p5).

De acuerdo a la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el Sistema Educativo Nacional está integrado por; educación básica, educación comunitaria, educación media superior,

educación superior, la formación docente, la educación para adultos y alfabetización y recuperación escolar. Luego entonces tenemos, por un aparte que los niños tienen como derecho, desarrollar armónicamente todas sus facultades como seres humanos, entendiendo que; La educación no conlleva únicamente la adquisición de aptitudes, sino también la de los valores de respeto a la vida y a la dignidad humana necesarios para que reine la armonía social en un mundo caracterizado por la diversidad. Entenderlo de esta manera mejora la función que cumple la educación en el desarrollo de las capacidades necesarias para que las personas puedan llevar una vida con sentido y dignificada. (UNESCO, 2015, p. 37) y por otra, que maestras y maestros tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación la cual “será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar” (Constitución Política de México, et. al. 2021, p.7). Por lo cual pensamos, se hace preciso que desde las escuelas normales, formadoras de maestros y maestras se les brinden las herramientas necesarias para lograrlo. Esta posibilidad podría ser a través del uso de los avances científicos de las neurociencias, lo cual no implica sustituir o dejar fuera las prácticas didácticas y pedagógicas que se llevan a cabo al interior de cada escuela formadora de maestros, sino al contrario incorporarlas de manera paulatina como lo plantea la Neuroeducación.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, Neurociencias, Neuroeducación.

PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA

Científicos especialistas en el estudio del cerebro nos dicen que;

“La Neuroeducación es una nueva visión de la enseñanza basada en el cerebro, es tomar ventaja de los conocimientos sobre cómo funciona el cerebro integrados con la psicología, la sociología y la medicina en un intento de mejorar y potenciar tanto los procesos de aprendizaje y memoria de los estudiantes como enseñar mejor en los profesores. Neuroeducación significa evaluar y mejorar la preparación del que enseña (maestro), y ayudar y facilitar el proceso de quien aprende (individualidad a cualquier edad).” (Mora 2014, p.15).

El conocimiento sobre los avances científicos de las neurociencias aplicados en el aula al que podrían tener acceso las y los docentes en formación al interior de las escuelas normales, nos llevaría a pensar, sentir y actuar de manera distinta la formación de maestros.

No podemos enseñar o practicar lo que desconocemos. Krishnamurti expresó en su momento que “antes de emprender el viaje, antes de actuar, antes de tener cualquier relación con otro

[...] es esencial que comencemos por comprendernos a nosotros mismos” en Riso & Hudson (2017) p.12., lo cual se asemeja a la presente propuesta. Se tiene que preparar al estudiantado desde las escuelas normales con una mirada diferente conjugando los avances de las neurociencias acerca de cómo aprende el cerebro humano y como aplicarlo en el aula durante las prácticas profesionales e iniciar líneas de investigación, generación y aplicación de nuevo conocimiento.

CÓMO SURGE LA PROPUESTA

Como Coordinador de la Licenciatura en Educación Preescolar y docente de curso de Licenciatura en Enseñanza del Español, parte de la función que desempeñaba era escuchar y conocer sobre las necesidades de los docentes en formación. Durante las visitas que realizaba a las aulas, los estudiantes mencionaban que “al interior de las aulas los docentes de los cursos solo priorizaban los contenidos de los cursos, pero muy poco sobre el estado emocional y los sentimientos que ellos tenían durante una jornada de trabajo escolar”, la SEP (2017) menciona al respecto que; “aun cuando los maestros han trabajado y se han preocupado por las emociones de los estudiantes, tradicionalmente la escuela ha puesto más atención al desarrollo de habilidades cognitivas y motrices que al desarrollo socioemocional, porque hasta hace poco se pensaba que esta área correspondía más al ámbito educativo familiar que al escolar” (p. 303).

Previo a la propuesta, se llevó a cabo un estudio derivado de la emergencia sanitaria por el coronavirus SARS-COV2 realizado en 2020 titulado <<El MAESTRO normalista antes y después de la Pandemia COVID-19>>, en este estudio se hace mención sobre lo que la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) ahora Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGE SuM) tuvo que hacer como para atender la formación del profesorado del país de manera emergente en escenarios virtuales, digitales, online o a distancia. Este estudio, tenía como objetivos describir experiencias de formación en el uso de las nuevas tecnologías en tiempos de pandemia, para lo cual se recolectaron datos de docentes formadores de maestros pertenecientes a diferentes escuelas normales del país, todo ello con el objetivo de conocer y posteriormente describir los procesos pedagógicos que utilizaban en medios virtuales. Algunos de los datos arrojados mostraron que, si bien, se trabajaron procesos pedagógicos, didácticos y tecnológicos. Tanto maestros (as) en formación como maestros titulares de los diferentes cursos de las escuelas normales del país, se vieron en la necesidad de ser más tolerantes, pacientes, empáticos, y comprensivos con lo que estaba sucediendo a nivel local, nacional y mundial.

Prueba de ello, se muestra a continuación relatos de los maestros participantes y las sugerencias que daban;

“muestra paciencia, porque las situaciones de conectividad no están solo en el alumno o el docente. hacemos lo que podemos y no nos estreseamos...tanto mis alumnos(as) como su servidor ponemos de nuestra parte para que se desarrollen lo mejor posible las clases virtuales”. Profesor horas clase. Benemérita Escuela Normal Urbana “Profr. Domingo Carballo Félix” La Paz, B.C.S.

“genera la confianza para que los alumnos expongan las situaciones a las que se enfrentan en este confinamiento” Profesor horas clase, Escuela Normal de San Felipe del Progreso

“ practica la tolerancia”. Doctora. Escuela Normal de Atlacomulco Estado de México

“se requiere establecer una comunicación constante con los estudiantes, no solo por parte tuya como docente sino también por parte de la institución”. Profesor horas clase, Escuela Normal de Ixtlahuaca, Estado de México

Lo antes mencionado, reafirma dos de los fines de la educación superior: I. Contribuir a garantizar el derecho a la educación establecido en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y al aprendizaje integral del estudiante y II Formar profesionales con visión científica, tecnológica, innovadora, humanista e internacional, con una sólida preparación en sus campos de estudio, responsables y comprometidos con la sociedad y el desarrollo de México, con conciencia ética y solidaria, pensamiento crítico y creativo, así como su capacidad innovadora, productiva y emprendedora.

Para lograrlo, el hacer uso de herramientas como las que ofrece la Neuroeducación y el compromiso de implementar prácticas de autoconocimiento y de desarrollo personal al interior de las escuelas normales del país en beneficio de los y las maestras, contribuirá al desarrollo integral de los maestros(as) en formación de las escuelas normales y por consiguiente a la mejora continua de la educación básica en México.

En este orden de ideas, el DECRETO del 20 de abril de 2021, por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, menciona en su Artículo 3. que la educación superior es un derecho que debe coadyuvar al bienestar y desarrollo integral de las personas, en el Capítulo II De los criterios, fines y políticas, Artículo 7, Fracción IX dice que, la educación superior fomentará el desarrollo humano integral del estudiante en la construcción de saberes basado en el desarrollo de habilidades socioemocionales que permitan adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad y en su Sección Tercera Del Subsistema de Escuelas Normales

e Instituciones de Formación Docente, Artículo 31, Fracción I, dicta que la educación normal y de formación docente tiene por objeto formar de manera integral profesionales de la educación básica, comprometidos con su comunidad y con responsabilidad social para contribuir a la construcción y desarrollo de una sociedad justa, inclusiva y democrática.

Estoy convencido de que estos antecedentes, la Neuroeducación y el compromiso de implementar prácticas de autoconocimiento y de desarrollo personal al interior de las escuelas normales del país orientaran la labor de los y las formadores de maestros en los próximos años.

PROPUESTA

Teniendo como base lo antes mencionado, se propone que en los años venideros los y las docentes formadores de maestros de las escuelas normales utilicen los avances que han tenido la las neurociencias.

Ahora se vuelve más importante conocer el funcionamiento del cerebro, como aprenden los estudiantes, como utilizan ambos hemisferios cerebrales para llevar a cabo los procesos de aprendizaje. Y, que derivado del reconocimiento de como aprende el cerebro humano, los estudiantes puedan practicar el conjunto de acciones, estrategias e intenciones que propone la neuroeducación e implementar este conocimiento el aula durante todo el trayecto de prácticas profesionales. Para lograrlo se hace necesario tomar como referencia lo establecido en los Planes de Estudio 2012, actualizarlo, adecuarlo y vincularlo a los Planes de Estudio 2023 con la finalidad de hacer uso de los contenidos específicos que brinda la neuroeducación y el desarrollo integral de los estudiantes como una posibilidad de concretar el logro de sus aprendizajes.²

Como sabemos, el cerebro es aproximadamente del tamaño de un coco y semejante en su forma a una nuez de castilla. Teniendo como referente a Bueno (2016), podríamos decir que el tamaño del cerebro no influye en las capacidades, habilidades e inteligencia que pueda desarrollar un estudiante durante determinado aprendizaje o a lo largo de su vida y que en general el cerebro masculino y femenino son, desde su origen, ligeramente diferentes, pero esto no quiere decir que tengan limitaciones o facultades extraordinarias, pero si de la conectividad o número de conexiones que pueda hacer dicho estudiante durante su formación

² El trayecto de Práctica profesional es un espacio destinado para la reflexión, análisis, intervención e innovación de la docencia, de manera progresiva los estudiantes articularán los conocimientos disciplinarios, didácticos, científicos y tecnológicos con las exigencias, necesidades y experiencias que se adquieren en las escuelas de práctica. Las competencias desarrolladas en cada uno de los cursos serán el insumo para el diseño, la implementación y conclusión de sus intervenciones en la escuela y, en particular, en el aula.

como maestro. Continuando con este autor, nos dice qué, lo que diferencia un cerebro de otro son las conexiones neurales que se establecen.³

El objetivo de la propuesta, es describir cómo la neuroeducación contribuye a la formación de maestros y maestras y como en su conjunto con el desarrollo integral del estudiante normalista se mejora de manera continua la educación básica en México.

Como primer punto se consideran las características de formación que de manera natural tienen las escuelas normales, como segundo punto el marco de referencia que nos aporta la neuroeducación, y como tercer punto se plantea el proceso metodológico de la Investigación-Acción. Por tal motivo la propuesta resulta viable, se podría hacer uso como método para obtener información; videograbaciones, entrevistas, encuestas antes o durante las prácticas profesionales que llevan a cabo los estudiantes normalistas durante los ocho semestres que abarca su formación como maestros de educación básica, y finalmente, si bien es de suma importancia para su validez de la propuesta, conocer y saber sobre las amenazas que podría tener esta propuesta, se ofrecerían soluciones y propuestas, J. Maxwell. (p176), menciona que, no es necesario que alcancemos alguna verdad definitiva para que este estudio (propuesta) sea útil y creíble.

A continuación, se propone un esquema de investigación a manera de ejemplo que apoyaría a la construcción de una línea de investigación y generación de conocimiento en las escuelas normales del país la cual esta basada en la neuroeducación, incluye: objetivos, marco de referencia, preguntas, método y validez. Se sugiere en esta parte de la propuesta que los docentes formadores se basen en J. Maxwell, (2019).

PREGUNTA(S):

¿de qué manera la neuroeducación contribuye al desarrollo integral de la formación de maestras(os) normalistas en México?

¿cómo contribuir al autoconocimiento por parte de las maestras(os) en formación, sobre como aprende el cerebro, y cual es vinculo que existe con las emociones y sentimientos?

¿cómo el autoconocimiento por parte de las maestras(os) en formación contribuye a la mejora continua de la educación básica en México?

OBJETIVOS:

³ En un estudio realizado en 2007 en el que se analizó el cerebro de cuarenta y seis personas adultas de edades comprendidas entre los veintidós y los cuarenta y nueve años indicó que el tamaño del cerebro oscila, al menos en esta muestra, entre 974,9 y 1.498,5 cm³ (¡más de 500 cm³ de diferencia, lo que significa 1/3 del volumen total!). Sin embargo, no se apreció ninguna correlación especialmente significativa entre el tamaño y la inteligencia global de esas personas. Bueno (2016)

1. Describir cómo la neuroeducación contribuye a la formación de maestras(os).
2. Contribuir al desarrollo integral de las maestras(os) en formación de las escuelas normales del país.
3. Describir cómo el tener conocimiento de cómo aprende el cerebro humano y sus funciones ejecutivas por parte de las maestras(os) en formación contribuye al desarrollo de sus facultades como ser humano y a la mejora continua de la educación básica en México.

MARCO DE REFERENCIA:

Teórico [Neurociencias y Neuroeducación]

Metodológico [Investigación Acción e Investigación Biográfico Narrativa]

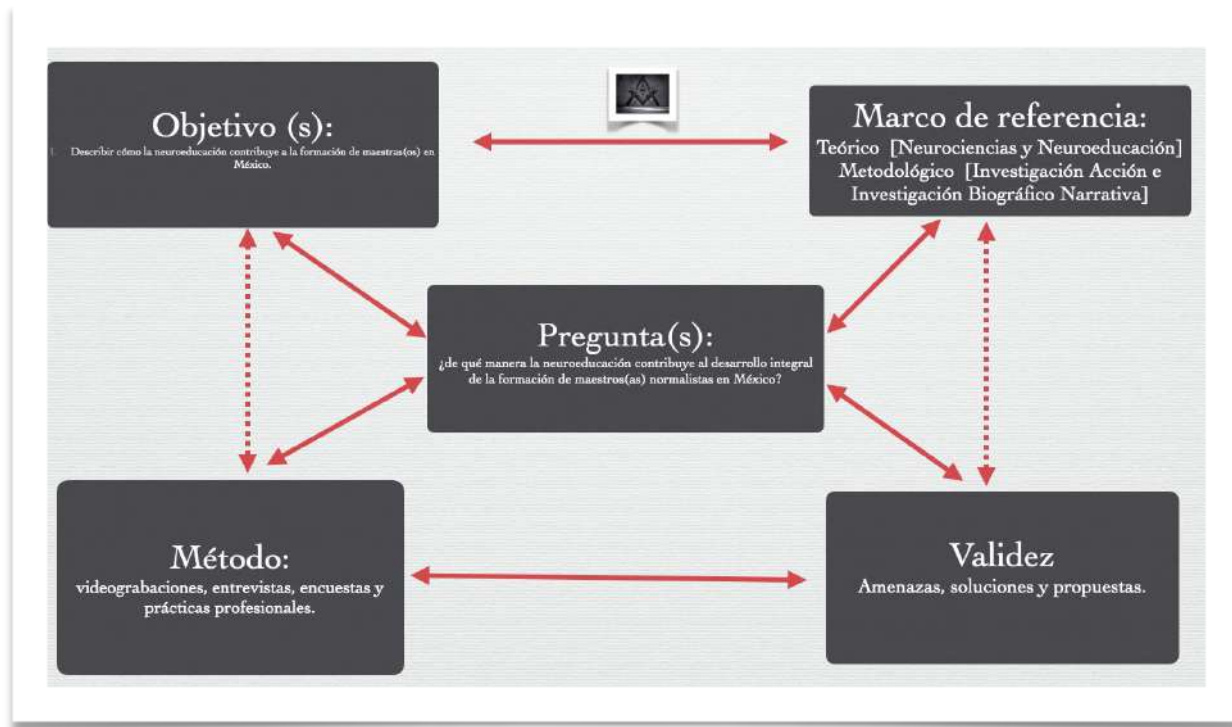
MÉTODO:

Videograbaciones, entrevistas, encuestas y prácticas profesionales.

VALIDEZ

Amenazas, soluciones y propuestas.

A continuación, con la finalidad de que el lector visualice la estructura de un posible protocolo de investigación se muestra la siguiente figura. Cabe mencionar que este ejemplo podría ser utilizado por los estudiantes que inicien sus procesos de investigación para la construcción de documentos recepcionales.



Propuesta de Investigación.

Neuroeducación; una propuesta para la formación de maestros en México. Elaboración propia basado en J. Maxwell, (2019).

Para finalizar la propuesta y su viabilidad, haré mención que actualmente coordino en conjunto con la Doctora Rosa Elena Ramírez García del estado de Oaxaca y diez docentes más provenientes de diferentes estados de la República, la construcción del Curso: Neuroeducación, desarrollo emocional y aprendizaje en la primera infancia, correspondiente a la Fase 1 de inmersión Segundo Semestre, todo esto teniendo como marco el Co-diseño curricular de los Planes y programas de estudio 2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar. En este trabajo se procuró integrar rasgos y características de las neurociencias iniciando con el descriptor del curso y posteriormente en el Perfil profesional de la Licenciatura en Educación Preescolar 2022, quedando plasmado en el Dominio. Diseña, desarrolla y aplica planeaciones didácticas situadas, globalizadoras y pertinentes a su contexto de aplicación, desde una interculturalidad crítica, considerando los planes y programas de estudio vigentes. Desempeño. Utiliza las aportaciones de las neurociencias en el diseño de metodologías situadas, con ajustes razonables que ubican en el centro al alumnado, como protagonista de su aprendizaje e integrante de una comunidad. ACUERDO por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica, P.13.

Solo falta agregar que en este ciclo escolar 2022-2023 se inició con la asesoría de documentos recepcionales en la Escuela Normal de Ixtlahuaca, enfocados en las Neurociencias y la Neuroeducación, esto permitirá contar con más elementos ya que se pretende cerrar con una comparativa de los resultados de las investigaciones producto de las asesorías y el desarrollo del curso: Neuroeducación, desarrollo emocional y aprendizaje en la primera infancia, dichos avances y resultados se publicaran en el año 2023.

REFERENCIAS

- Bueno, David. (2016). *Cerebroflexia. El arte de construir el cerebro*. Barcelona. Plataforma Editorial.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2021). *Constitución Política de México*. México. PP 5-9. Consultado el 18 de abril de 2022 en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos (2021). *DECRETO por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior*. México. Consultado el 20 de abril de 2022 en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021
- Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Gedisa.
- Mora Teruel, F. (2014). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid, España. Alianza Editorial.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación (2015). *¿Hacia un bien común mundial?* París. UNESCO. P. 37. Consultado el 18 de abril de 2022 en: <https://unesdoc.unesco.org/in/PDF/>
- Riso, Don Richard & Hudson, Russ (2017). *La sabiduría del eneagrama*. España. Ediciones Urano.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Educación Preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México. SEP, P. 303
- Secretaría de Educación Pública (2022). *ACUERDO por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica*. México. SEP, P.13

UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN UNA ESCUELA NORMAL PREESCOLAR A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO (PROCESOS BÁSICOS)

JOSÉ MANUEL MINOR FRANCO

minortlax@yahoo.com.mx

Escuela Normal Preescolar "Profra. Francisca Madera Martínez", Panotla, Tlaxcala

b - LÍNEA TEMÁTICA

1. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

RESUMEN

Desde la década de los años noventa del siglo XX, la Doctora venezolana en educación y psicología, Margarita Amestoy de Sánchez, propuso una serie de cursos para lograr el Desarrollo de las Habilidades del Pensamiento siendo estos: Procesos básicos del pensamiento, Solución de problemas y razonamiento verbal, Creatividad, Procesos directivos, ejecutivos y de adquisición de conocimientos y Discernimientos, automatización e inteligencia práctica. Una propuesta que fue el resultado de una investigación de más de veinte años cuyo propósito es el de conocer las situaciones que afectan el desempeño intelectual de los estudiantes en todos los niveles educativos y desde luego, en la sociedad en general. Por ello, Desarrollo de Habilidades del Pensamiento-Procesos Básicos-(DHP-I), ofrece un conjunto de procesos que se consideran esenciales para generar estructuras cognitivas, estimular y agudizar la percepción, desarrollar la capacidad para organizar y relacional

las ideas y generar procesos mentales superiores cada vez más complejo pero más concretos. En la presente ponencia, se muestran los resultados que generó en un grupo de 10 estudiantes de la licenciatura en educación preescolar de la Escuela Normal Preescolar Federal “Profa. Francisca Madera Martínez”, de Panotla en el estado de Tlaxcala, su implementación como una propuesta de intervención educativa.

d- PALABRAS CLAVE

Desarrollo de habilidades del pensamiento, procesos básicos, estructuras cognitivas, propuesta de intervención educativa, alumnos de educación normal.

e - PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El planteamiento del problema como parte de una propuesta de intervención educativa en una Escuela Normal Preescolar Federal del estado de Tlaxcala, se estableció de la siguiente manera:

¿Identificar qué permiten los procesos que propician el desarrollo de diferentes tipos de estructuras cognitivas a partir de la implementación del taller de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento, en lo que son los Procesos Básicos, en los alumnos de primer semestre de la licenciatura en educación preescolar de una Escuela Normal Preescolar en el estado de Tlaxcala?

f) MARCO TEÓRICO

1. LOS INICIOS DE PROGRAMA DE DESARROLLO DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO

El desarrollo de las habilidades del pensamiento ha sido en los últimos años, a partir de la década de los años 70 del siglo XX, una temática de sumo interés para psicólogos, epistemólogos, biólogos,

pedagogos, educadores y algunos sectores de la población como lo señala Amestoy de Sánchez (2002). Si bien en la década de los años 70 surgen dudas e inquietudes por los síntomas que se observan en estudiantes desde nivel básico hasta universitarios, esto, tanto en instituciones públicas como privadas. Pero qué pasaba, se estaba mostrando un descenso en el desempeño intelectual y las causas no se tenían con toda claridad.

A partir de lo anterior, se planteaban estudios sobre la detección de dificultades de los estudiantes para aprender, resolver o solucionar problemas, para tomar decisiones, saber manejar la situación, auto gestionarse para saber qué hacer, etc., como señala Amestoy de Sánchez (2002) en ese momento, plantea la necesidad de generar nuevas maneras de enseñar poniendo énfasis en el diagnóstico de necesidades y en la aplicación de estrategias que estimularan el aprendizaje práctico y de solución, tratando de ser más afectivo que el mismo aprendizaje significativo el cual para ella en la mayoría de los casos se queda en buenas intenciones pero no resuelve las necesidades o de los sujetos, esto es; plantear una serie de situaciones que generen el desarrollo de habilidades para resolver problemas.

Mientras Gardner (citado por Amestoy de Sánchez, 2002) introduce nuevas ideas sobre el desarrollo del pensamiento, y plantea el nacimiento de una nueva disciplina de estudio “la ciencia del conocimiento” o la “ciencia del conocimiento”, en Venezuela se gestaba una iniciativa dirigida a estimular de manera directa el desarrollo intelectual de la población en general, sin distinción de edad, nivel educativo o lugar de Trabajo. El gobierno de la república creó un Ministerio de Estado para desarrollar en los jóvenes a través de un plan piloto la inteligencia. Para esto, se solicitó la cooperación de la universidad de Harvard y se estableció en 1979 el “Proyecto inteligencia”, dirigido a desarrollar procedimientos para incrementar las habilidades de pensamiento en los estudiantes de secundaria y bachillerato.

Simultáneamente, se invitó a Edward de Bono la asesoría para la estructuración de un proyecto basado en su metodología de CORT-THINKING para atender las necesidades de los alumnos en la segunda mitad de la escuela primaria. Señala Amestoy de Sánchez (2002) que ambos proyectos se planificaron cursos para la enseñanza directa de habilidades de pensamiento, se desarrollaron los materiales instruccionales, se condujeron las clases y se realizaron las evaluaciones correspondientes. Los resultados de las evaluaciones revelaron diferencias significativas entre los puntajes en habilidades intelectuales de cada uno de los estudiantes.

A partir de los trabajos realizados, la Doctora Margarita Amestoy de Sánchez, integró y conceptualizó un modelo, dirigido a estimular el desarrollo de las habilidades de pensamiento de las personas y propiciar la aplicación de dichas habilidades en el aprendizaje, la solución de problemas y la toma de decisiones, en variedad de situaciones y ambientes (Amestoy de Sánchez, 2002). Desde luego que la aplicación de ese modelo trajo cambios en la enseñanza de la memorización al procesamiento de la información, pero sobre todo estimuló el desarrollo de las habilidades del pensamiento lógico-crítico

y creativo, el razonamiento y de la transferencia de dichas habilidades a cada una de las acciones de la vida.

En el año de 1983, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), o mejor conocido por el Tecnológico de Monterrey. Se interesó por la metodología desarrollada en Venezuela e invito a la Doctora Margarita Amestoy de Sánchez, a dirigir su implementación a niveles de preparatoria y universidad. Como consecuencia se implantó el programa y se incorporó la asignatura “Desarrollo de Habilidades de Pensamiento” y surgieron los textos Desarrollo de Habilidades del Pensamiento-Procesos Básicos en 1991, Desarrollo de Habilidades del Pensamiento-Razonamiento Verbal y solución de Problemas en 1991, y Desarrollo de Habilidades del Pensamiento-Creatividad en 1992, todos editados por Trillas Mexicana.

2. LAS BASES DEL DESARROLLO DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO

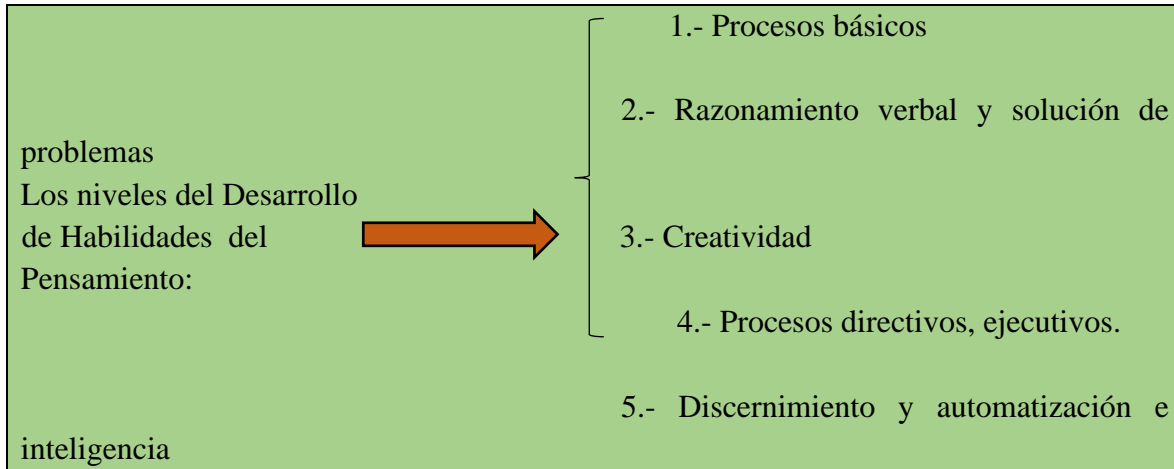
Las bases del Desarrollo de Habilidades del Pensamiento que sustenta la propuesta de la Doctora Margarita Amestoy de Sánchez, es el funcionamiento de la mente, la estimulación del intelecto y los fenómenos cognitivos que acompañan los actos mentales. Dichas teorías provienen de la psicología y de la ciencia cognitiva basada en Gardner (1985); Glass y Holyoak (1986); Jones e Idol (1990), en los modelos de la inteligencia humana de Sternberg (1985); Gardner (1983); Goleman (1986), y del paradigma de procesos de Amestoy de Sánchez (1985), todos estos autores citados por Amestoy de Sánchez (2002).

3. MODELO

Amestoy de Sánchez (2002), planteó modelos hipotéticos explicativos para establecer cómo el alumno se puede a través de una serie de operaciones apropiar del conocimiento. Esto es, considerar que el pensamiento se manifiesta patente en un amplio dominio de tareas que involucran recordar, aprender, resolver problemas, inducir reglas y valores, definir conceptos, percibir y reconocer estímulos, comprender, realizar, analizar, construir, etc. Siendo el modelo central el de “racionalidad limitada”, que incorpore mecanismos para superar la complejidad, aun cuando sea imposible asimilar completamente y que permita aceptar lo “bueno” cuando “lo mejor” sea inalcanzable (Amestoy de Sánchez, 2002).

Para lograr esto, desde la década de los años noventa del siglo XX, la Doctora venezolana en educación y psicología Margarita Amestoy de Sánchez, propuso una serie de cursos para lograr el desarrollo de las habilidades del pensamiento siendo: Procesos básicos del pensamiento, Solución de problemas y razonamiento verbal, Creatividad, Procesos directivos, ejecutivos y de adquisición de conocimientos y Discernimiento, automatización e inteligencia práctica. Situación que se representa en la figura 1:

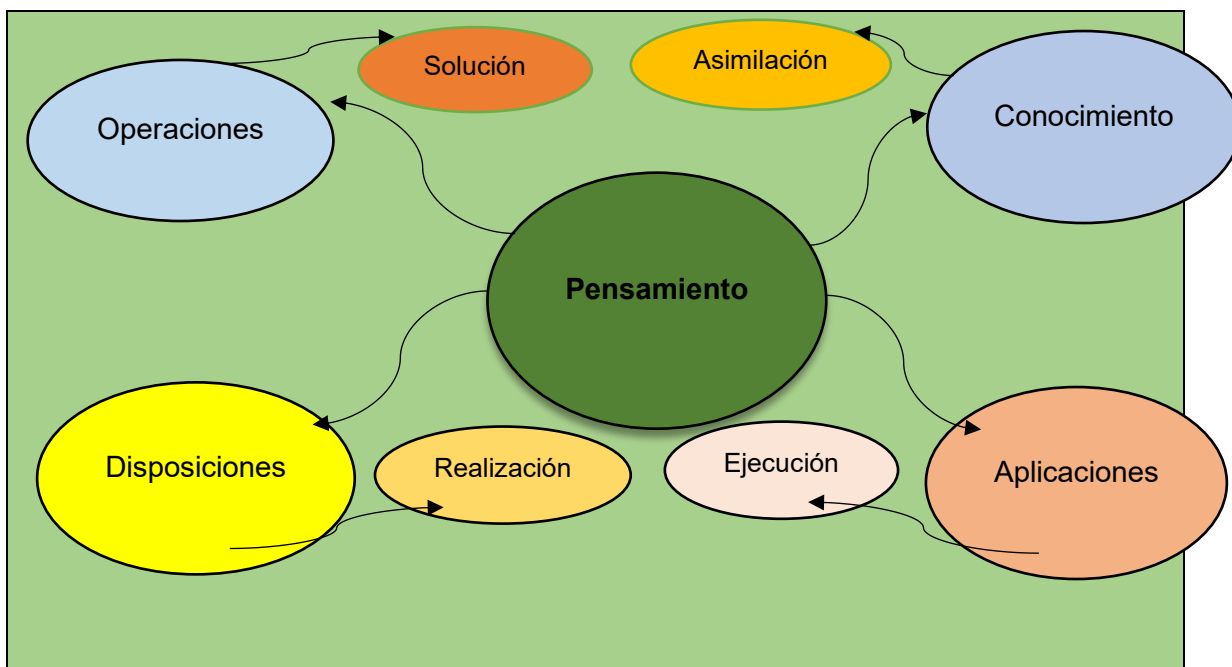
Figura 1.- Los cinco niveles del Desarrollo de Habilidades del Pensamiento



Fuente: Amestoy de Sánchez (1991a).

En donde el conocimiento se basa en los componentes que se plantean en la figura 2 de acuerdo a Amestoy de Sánchez (2002).

Figura 2.- Componentes del pensamiento



Fuente: Amestoy de Sánchez (2002).

4. METODOLOGÍA DE TRABAJO EN CUANTO AL DESARROLLO DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO (PROCESOS BÁSICOS)

La metodología de trabajo está centrada en el aprendizaje, esto es, mediante la pregunta y la reflexión, se trata de que el alumno o la persona construyan mediante la inducción y la deducción procedimientos de pensamiento que él utiliza. Se trata de propiciar el desarrollo del metaconocimiento. Se busca en todo momento una actitud crítica consciente por parte de los estudiantes que, progresivamente lo lleve a conocer más acerca de lo que conoce, de sus capacidades y limitaciones y aplicar con más precisión los procesos que le permitan adquirir nuevos conocimientos, administrar su aprendizaje y verificar su progreso (Amestoy de Sánchez, 2002).

5. LOS CONTENIDOS

De manera general, los contenidos se organizan en unidades y lecciones. En donde cada lección se debe ajustar a un formato común que incluya los siguientes aspectos de acuerdo a Amestoy de Sánchez (2002):

- ♣ Justificación: que es un resumen en donde se establece el porqué de la lección.
- ♣ Objetivos: en donde se aclara lo que se quiere lograr con cada lección.
- ♣ El procedimiento enseñanza-aprendizaje: en donde se detalla las actividades a seguir durante la lección
- ♣ La evaluación: es la verificación de lo aprendido o no aprendido durante la lección.

En las lecciones se desarrollaron las siguientes actividades:

- a) Revisión de los puntos vistos en la lección anterior;
- b) Trabajo interactivo con el alumno para que participe en la elaboración del proceso que se trata de enseñar;
- c) Ejercitación del proceso en situaciones comunes de práctica;
- d) Estimulación de la reflexión acerca del proceso estudiado y de los pasos seguidos para pensar, y
- e) Cierre o reflexión acerca de los logros alcanzados en la lección.

6. LO QUE SE PRETENDIÓ

En los ejemplos que se plantean para introducir a la lección se tratan situaciones concretas y conocidas por los alumnos, esto, con la intención de que sea un medio para clarificar lo que se busca con la lección y evitando así, que la complejidad de un ejemplo actúe como un distractor y haga que la lección se pierda. Como señala Amestoy de Sánchez (2002), conforme el educando capta el proceso aumenta la complejidad y el nivel de abstracción de los ejemplos hasta que finalmente se promueve la transferencia de éstos a la solución de problemas académicos y cotidianos. Se debe aclarar que los contenidos de los ejercicios no son en sí objetos de estudio, ya que como señala Amestoy de Sánchez (2002), solo funcionan como medio para estudiar y aplicar los procesos básicos del pensamiento.

f - OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Se planteó para la indagación un solo objetivo de tipo general, siendo este:

- ◆ Identificar como los estudiantes de primer semestre de la licenciatura en educación preescolar de la Escuela Normal Preescolar Federal “Profra. Francisca Madera Martínez”, de Panotla, en el estado de Tlaxcala, conocen, asimilan, se apropian y aplican las reglas de los procesos básicos del pensamiento, lo que se debe reflejar en su manera de pensar e interactuar más fluida de acuerdo a lo que propone la metodología del Desarrollo de Habilidades del Pensamiento en los procesos básicos.

g - METODOLOGÍA DEL PROCESO INVESTIGATIVO

Se abordaron las seis unidades y las 36 lecciones que conforman el curso de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento-Procesos Básicos (DHP-I), a partir de que cada unidad tiene sus lecciones caso concreto la Unidad Uno denominada “Definiciones y Desarrollo de la inteligencia”, compuesta por tres lecciones que son:

- ◆ Lección 1.- Definición de inteligencia.
- ◆ Lección 2.- Definiciones y perfiles de inteligencia.
- ◆ Lección 3.- el desarrollo de la inteligencia.

Para esto, se retomó la metodología de trabajo en el aula en donde cada lección se debe ajustar a un formato común que incluya los siguientes aspectos de acuerdo a Amestoy de Sánchez (2002), elaborando para esto una Planificación para cada lección, quedando de la siguiente manera:

- ♣ Presentación: se inicia con un comentario o comentarios generales de lo que se vio en la clase anterior y de lo que se verá en la presente clase.
- ♣ Justificación: que es un resumen en donde se establece el porqué de la lección.
- ♣ Objetivos: en donde se aclara lo que se quiere lograr con cada lección.
- ♣ El procedimiento enseñanza-aprendizaje: en donde se detalla las actividades a seguir durante la lección
- ♣ La evaluación: es la verificación de lo aprendido durante la lección.

Planeación por sesión o clases

<p>Secretaría de Educación Pública Escuela Normal Preescolar Federal “Profra. Francisca Madera Martínez” Licenciatura en Educación Preescolar Planeación del Curso D H P- Procesos Básicos (DHP-I)</p>		
Fecha: <u>29/01/21</u>	Hora: <u>de 08:00 a 10:00 a.m.</u>	No. de alumnos: <u>10</u>
Sesión: <u>Uno</u>		
Elaboró: _____		
Autorizó: _____		

Lección 1: Definiciones de inteligencia	
PRESENTACIÓN	Se presentó el Curso de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento, aclarando la manera de trabajo así como la importancia del mismo y la ubicación dentro de la licenciatura, además de que se inició con la lección número uno.
JUSTIFICACIÓN	A través de un resumen de no más de cinco minutos se presentó la lección a partir de reflexionar lo que es la inteligencia, para ello; con base en el libro de ejercicios se ubicó a la misma en la página 13.
OBJETIVOS	<p>Se plantea como objetivo de la lección 1 que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Los alumnos identifiquen con sus compañeros a través de trabajar por pares lo que es la inteligencia y las características de una persona inteligente y que las anoten sus concepciones en los cuadros de la página 13 del libro de ejercicios. ◆ Que después de cinco minutos por parejas socialicen al grupo las características que según ellos dos debe tener una persona inteligente. ◆ Que siguiendo con la lección, sean capaces de manera individual construir su propio concepto de una persona inteligente. ◆ Verificar lo aprendido en la lección.
EVALUACIÓN	A través de una serie de preguntas en donde se involucre a todos los participantes se verifique lo que es la inteligencia y las características que según cada uno tiene en cuanto a lo que es una persona inteligente.
RECURSOS Y REFERENCIAS	<p>Salón de clases, sillas, mesas. Pizarrón Laptop Cañón</p> <p>Texto: Amestoy de Sánchez, M. (2014). Desarrollo de Habilidades del Pensamiento. Procesos Básicos. Libro del alumno. México: Editorial Trillas.</p>

Fuente: Elaboración propia.

LISTAS DE CONTROL Y EVALUACIÓN

Para realizar el control de las participaciones y los aprovechamientos en cuanto a lo que es el curso de el curso de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento-Procesos Básicos (DHP-I), con base en la metodología propuesta por Amestoy de Sánchez (1991b), se hacen las anotaciones en una lista de control tomando como puntaje mayor el 3, intermedio el 2 y aceptable el 1. El cero se anota cuando no hay ningún elemento en el desarrollo de la lección por parte del alumno y se anota la literal A para señalar la ausencia. A continuación se presenta la lista de calificaciones de las unidades uno y dos como ejemplo, del primer cohorte para evaluar el curso de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento-Procesos Básicos (DHP-I):

Secretaría de Educación Pública																		
Escuela Normal Preescolar Federal “Profra. Francisca Madera Martínez”																		
Licenciatura en Educación Preescolar																		
Registro de Control de las participaciones y aprovechamiento de las lecciones																		
Periodo Febrero a Mayo 2018				Unidades: <u>Uno y Dos</u>				No. de lecciones: <u>15</u>										
Taller: <u>D H P- Procesos Básicos (DHP-I)</u>							Registro: <u>Enero a mayo de 2018</u>											
No. Lista	Nombre	del	Lección 1	Lección 2	Lección	Lección	Lección	Lección 6	Lección 7	Lección 8	Lección 9	Lección	Lección	Lección	Lección	Lección	Lección	Calificaci

1	B. G. Alma D.	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	9	
2	B. A. Verónica	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	9	
3	B. M. Anayanci	3	2	2	2	3	3	3	2	2	1	1	3	2	3	8	
4	C. P. Nadia	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	10
5	H. P. Diana Laura	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	9
6	J. R. Celia	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	10
7	L. H. Ana Laura	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	10
8	P. P. Adriana	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	10
9	S. S. Norma Angélica	2	2	3	2	2	3	2	1	2	1	2	2	3	2	2	7
10	T. C. Claudia	2	3	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	3	3	2	8

Fuente: Elaboración propia.

Calificaciones de las unidades uno y dos sobre las participaciones:

1. 45, 44, 43 y 42 es igual a 10 equivale a excelente
2. 41, 40, 39 y 38 es igual a 9 equivale a muy bien
3. 37, 36, 35 y 34 es igual a 8 equivale a bien
4. 33, 32, 31 y 30 es igual a 7 equivale a regular
5. 29, 28, 27 y 26 es igual a 6 equivale a suficiente
6. 25, 24, 23 y 22 es igual a **5 equivale a no aprobado**

Para realizar el control de los ejercicios y su solución en cuanto a lo que es el curso de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento-Procesos Básicos (DHP-I), con base en la metodología propuesta por Amestoy de Sánchez (1991b), se hacen las anotaciones en una lista de control tomando como puntaje mayor el 8, intermedio el 7 y aceptable el 6. El cero se anota cuando no hay ningún elemento en el desarrollo de la lección por parte del alumno y se anota la literal A para señalar la ausencia. Esto permite dar un valor a cada una de las lecciones propuestas en el programa de Procesos Básicos.

A continuación se presenta la lista de calificaciones de las unidades uno y dos como ejemplo del curso, de lo que es cohorte inicial para evaluar el curso de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento-Procesos Básicos (DHP-I):

Secretaría de Educación Pública

Escuela Normal Preescolar Federal “Profra. Francisca Madera Martínez”

Licenciatura en Educación Preescolar

Registro de Control de los ejercicios y actividades en el libro del alumno

Periodo Febrero a Mayo 2018 Unidades: Uno y Dos No. de lecciones: 15

Taller: D H P- Procesos Básicos (DHP-I)
de 2018

Registro: Febrero a mayo

No. Lista	Nombre del alumno	Lección 1	Lección 2	Lección	Lección	Lección	Lección 6	Lección 7	Lección 8	Lección 9	Lección	Lección	Lección	Lección	Lección	Lección	Calificaci
1	B. G. Alma D.	8	6	8	7	7	7	8	7	8	7	8	7	7	8	7	9
2	B. A. Verónica	8	7	7	8	7	8	8	7	8	7	8	8	7	7	8	9
3	B. M. Anayanci	7	6	7	8	7	7	7	8	7	6	8	8	6	8	7	8
4	C. P. Nadia	8	8	8	8	7	8	8	8	7	8	8	8	8	8	8	10
5	H. P. Diana Laura	8	7	8	7	8	7	8	7	8	8	8	7	8	7	7	9
6	J. R. Celia	8	8	7	8	8	8	8	7	8	8	8	8	8	8	8	10
7	L. H. Ana Laura	8	8	8	8	8	8	8	8	8	7	8	8	7	8	8	10
8	P. P. Adriana	8	7	8	8	7	8	8	8	8	8	8	8	8	8	7	10
9	S. S. Norma Angélica	7	7	6	7	8	6	7	7	6	6	6	8	7	8	8	7
10	T. C. Claudia	7	8	7	6	7	7	8	7	7	8	8	7	8	8	7	8

Fuente: Elaboración propia (2021).

Calificaciones de las unidades uno y dos sobre los ejercicios y actividades del libro del alumno:

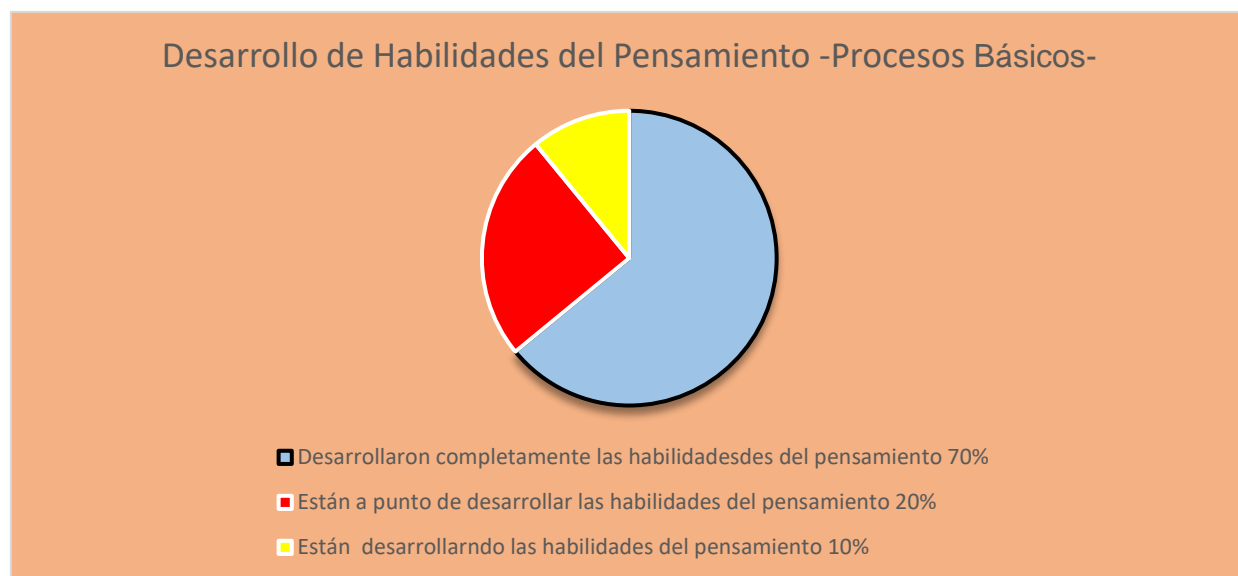
7. De 120 a 110 es igual a 10 equivale a excelente
8. De 109 a 100 es igual a 9 equivale a muy bien
9. De 99 a 90 es igual a 8 equivale a bien
10. De 89 a 80 es igual a 7 equivale a regular
11. De 79 a 70 es igual a 6 equivale a suficiente
12. De 69 a 50 es igual a 5 equivale a no aprobado

h - RESULTADOS

A través de dos instrumentos se presentan los resultados obtenidos a partir de aplicar la metodología propuesta para el Desarrollo de las Habilidades del Pensamiento mediante la pregunta y la reflexión, en donde se tiene que observar cómo los alumnos a nivel de licenciatura logran construir su pensamiento para dar respuestas lógicas, precisas, rápidas y seguras a lo que tienen que enfrentar tanto en su vida cotidiana como en su vida académica. Para esto, a través de las listas de control de las participaciones y de la lista de productos generados a partir de resolver los problemas que se presentan el libro de trabajo lo que da como resultado que:

- El 70% desarrollaran completamente las habilidades del pensamiento en sus procesos básicos
- Están a punto de desarrollar las habilidades del pensamiento en un 20%
- Finalmente, un 10% están en proceso para lograr desarrollar las habilidades del pensamiento (Ver gráfica 1)

Gráfica 1. Nivel de logro sobre Desarrollo de Habilidades del Pensamiento –Procesos Básicos-



Fuente: Elaboración propia (2018).

¡DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Podemos concluir, que a través del Programa de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento, en lo que es el curso de Procesos Básicos como una propuesta de intervención educativa, les permitió como parte de sus estructuras cognitivas a los alumnos de la licenciatura en educación preescolar lograr en un 90%, desde luego que este proceso permite la oportunidad de que los estudiantes conozcan y pueda aplicar una de las estrategias más prácticas y exitosas en cuanto al manejo de las habilidades del pensamiento, lo que se reflejará a lo largo de su vida personal y académica.

A continuación se presentan las conclusiones a las que se llegó con el DHP -Procesos Básicos, una propuesta de intervención educativa en una Escuela Normal.

- ♣ Lo que es la observación y la descripción, en donde con toda precisión se dan cuenta de las diferencias, semejanzas, comparación y diferenciación, características esenciales, clasificación, planteamiento y verificación de hipótesis, definición de conceptos, cambios, ordenamientos, secuencias, variables, orden, clasificación jerárquica, análisis, síntesis, integración, evaluación, analogías y aplicaciones del pensamiento en la solución de ejercicios simples y complejos.
- ♣ Resolver las situaciones que se les presente en su vida cotidiana y además, de enfrentar, cada uno de los obstáculos que a través del pensamiento, el lenguaje y la acción, les permita hacer más práctica y significativa su vida, ya que cada proceso que utilicen será el medio para enfrentar lo cotidiano y lo complejo, lo simple y abstracto, lo común y lo científicos. Logrando además, procesos de razonamiento lógicos, inductivos, deductivos, analógicos, hipotéticos, creativos para el uso práctico de la información, la adquisición de conocimientos, el discernimiento y el razonamiento práctico.

REFERENCIAS

- Amestoy de Sánchez, M. (1991a). Desarrollo de habilidades del Pensamiento. Procesos Básicos. Cuaderno de Trabajo para alumnos. México: Trillas.

Amestoy de Sánchez, M. (1991b.). Desarrollo de habilidades del Pensamiento. Procesos Básicos. Guía del Instructor. México: Trillas.

Amestoy de Sánchez, M. (1992a). Desarrollo de habilidades del Pensamiento. Razonamiento Verbal y Solución de Problemas. Cuaderno de Trabajo para alumnos. México: Trillas.

Amestoy de Sánchez, M. (1992b.). Desarrollo de habilidades del Pensamiento. Razonamiento Verbal y Solución de Problemas. Guía del Instructor. México: Trillas.

Amestoy de Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades del pensamiento. Caracas: Centro para Desarrollo e Investigación del Pensamiento, Edición interna.

LA EDUCACIÓN HÍDRICA COMO PROBLEMA SOCIAL DEL ESTADO DE NUEVO LEÓN QUE DEBE CONSIDERARSE EN LA ENSEÑANZA DE EDUCACIÓN BÁSICA DESDE EL COMPONENTE CURRICULAR, AUTONOMÍA CURRICULAR

Lic. Cristina Guadalupe Martínez González

Catedrático; Esc. Primaria “Juan Escutia”

Orcid: 0000-0002-7284-2544 maestracristinaguadalupe@gmail.com

Dr. Héctor Azael Hernández Moreno

Investigador-Catedrático; Escuela de Ciencias de la Educación

Orcid: 0000-0003-2196-6819 hhernandez@ece.edu.mx

Mtra. Mónica Daniela Elizondo Chao

Catedrático; Escuela de Ciencias de la Educación

Orcid: 0000-0002-2444-4664 mchao@ece.edu.mx

LÍNEA TEMÁTICA:

MODELOS EDUCATIVOS DE FORMACIÓN INICIAL DOCente

RESUMEN

Actualmente en el Estado de Nuevo León se identifica que existe un problema social el cual es el recurso hídrico que se pone a discusión para considerarse ser atendidos desde la formación de las nuevas generaciones de estudiantes que cursan la Educación Básica con la intención de brindar los aprendizajes necesarios acerca del tema que busque aminorar la problemática planteada como es el recurso hídrico y su escasez en la zona metropolitana del Estado de Nuevo León. Desde un marco legal y académico se busca encontrar el sustento teórico para interrelacionar la manera de, cómo puede ser atendida la problemática desde la enseñanza en Educación Básica. Destacando que existen planteamientos de organizaciones mundiales que buscan combatir la escasez del recurso hídrico a través de acciones de formación y concientización de la sociedad. Dentro de la presente investigación se desarrolla un estudio documental el cual permitió obtener un panorama desde el ámbito legal y académico con el fin de, brindar recomendaciones que permitan considerarse desde la formación inicial del profesorado dentro de las escuelas formadoras de docentes y la enseñanza de las nuevas generaciones de estudiantes que se encuentran en la Educación Básica.

PALABRAS CLAVE: Formación, Docente, Aprendizaje, Educación Hídrica.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Se identifica, que el docente debe atender según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) lograr una enseñanza acorde a los aprendizajes esperados y además atender la relevancia de problemas sociales, con el fin de lograr formar estudiantes con una visión que permita la solución de problemas sociales.

Si bien durante la formación inicial se prepara al docente para impartir la enseñanza de los diversos contenidos y, considerar que debe tomar en cuenta el contexto, las necesidades y los intereses de los alumnos para planear e implementar prácticas educativas que logren los aprendizajes. Existe dentro de la docencia profesores que están en oposición a cambiar las formas de enseñanza, con el fin que los estudiantes construyan y adquieran los aprendizajes esperados.

En el Plan de Estudios 2022 Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales menciona:

Ofrece a los estudiantes bases teórico-metodológicas y técnicas para desarrollar un acercamiento a las comunidades y a las distintas prácticas educativas que se desarrollen en ellas, promueve una visión amplia en torno a los diversos aprendizajes que se transmiten y reconstruyen como parte de la cultura local a través de los procesos de interacción cotidiana; parte de las acciones de socialización primaria

y da elementos para contrastarlos, analizarlos y reflexionarlos con los que promueve la escuela, a efecto de generar el diálogo de saberes para la enseñanza y el aprendizaje situados. (SEP, 2022, p. 6)

Desde la perspectiva anterior el docente es formado con la intención de adaptarse al contexto social con el fin que sus alumnos adquieran los aprendizajes esperados a través de la implementación de diversas estrategias didácticas, pero, el docente suele enfrentarse a situaciones donde la comunidad no acepta o no quiere cambiar la cultura educativa que tienen arraigada como institución por las prácticas culturales que han mantenido.

Durante la formación profesional el docente se prepara para que implemente:

Reconocer y comprender las complejas redes y relaciones que se construyen en esos colectivos, sus dinámicas y modos de vida, saberes, valores y formas de ver el mundo; lo anterior, permite al estudiante, asumir que los procesos educativos no se limitan a los ámbitos escolares, sino que se trata de un fenómeno complejo que también tiene lugar en contextos distintos a la institución escolar. (SEP, 2022, p. 5)

Es decir, se entiende que el docente logrará enseñar los aprendizajes esperados del alumno con base en el análisis y comprensión de su entorno social, con el fin de adaptarlo a la práctica educativa a través de aprendizajes esperados.

A partir de las ideas expuestas, se plantea la pregunta de investigación: ¿Cuál es una problemática social que afecta al Estado de Nuevo León que debería considerarse dentro de la enseñanza de la Educación Básica? Teniendo como objetivo detectar una problemática social que debe retomarse desde la formación de las nuevas generaciones de estudiantes para contribuir desde el campo educativo a la solución.

MARCO TEÓRICO

Dentro de dicho apartado se atenderán posturas desde las investigaciones que expresan ideas que puedan contribuir en la generación del conocimiento como se menciona en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que unos de los criterios que atiende la educación es que:

Será nacional, en cuanto -sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura. (Diario Oficial de la Federación, 2021, p. 6).

Vislumbra que además de considerar como primordial los aprendizajes de los alumnos, también se debe atender los temas de relevancia social con el fin de asegurar como menciona el DOF (2021) el acrecentamiento de nuestra cultura.

Se menciona en el artículo 25° de la Ley General de Educación que la educación que ofrece el Estado puntualiza en que uno de los fines que persigue es:

Los planes y programas de estudio de las escuelas normales deben responder, tanto a la necesidad de contar con profesionales para lograr la excelencia en educación, como las condiciones de su entorno para preparar maestras y maestros comprometidos con su comunidad. (DOF, 2019, p. 12).

Otro de los fines que busca la educación se menciona en el artículo 15° de la Ley General de

Educación y es tomar en cuenta los temas de relevancia social:

Inculcar el respeto por la naturaleza, a través de la generación de capacidades y habilidades que aseguren el manejo integral, la conservación y el aprovechamiento de los recursos naturales, el desarrollo sostenible y la resiliencia frente al cambio climático. (DOF, 2019, p. 8).

Para favorecer lo anterior se requiere que los docentes atiendan dentro de la enseñanza temas de relevancia social que brinden la oportunidad al estudiante de contribuir a aminorar problemáticas sociales desde la formación de las futuras generaciones a través de aprendizajes determinados.

Evidenciando lo anterior, es fundamental que el docente considere el contexto donde se encuentra el alumno y así consolidar una enseñanza integral, que busque desarrollar los aprendizajes del plan de estudios vigente y las necesidades que demandan las problemáticas sociales de la sociedad.

En el artículo 15° de la Ley General de Educación se encuentra el sustento donde se expone el interés por los temas de relevancia social:

La educación ambiental para la sustentabilidad que integre el conocimiento de los conceptos y principios de las ciencias ambientales, el desarrollo sostenible, la prevención y combate del cambio climático, así como la generación de conciencia para la valoración del manejo, conservación y aprovechamiento de los recursos naturales que garanticen la participación social en la protección ambiental. (DOF, 2019, p. 14).

Es necesario atendiendo las posturas de DOF (2019), DOF (2021) y SEP (2022) considerar la importancia que el docente considere la enseñanza de los temas de relevancia social dentro del ámbito educativo, como actualmente es el recurso hídrico en el Estado de Nuevo León con el fin de contribuir en la formación de nuevas generaciones de estudiantes que aminoren dicha problemática de índole social.

DATOS DEL RECURSO HÍDRICO EN MÉXICO

1 de cada 4 personas (2000 millones de personas) en todo el mundo carecen de agua potable y casi la mitad de la población mundial (3600 millones de personas) carecen de saneamiento seguro (United Nations International Children's Emergency Fund, 2021). Desafortunadamente en México prevalece una insuficiente y hasta inequitativo acceso a los servicios de agua potable y saneamiento, como se afirma en el Programa Nacional Hídrico 2020-2024:

A nivel nacional sólo el 58% de la población del país tiene agua diariamente en su domicilio y cuenta con saneamiento básico mejorado, el Estado con la situación más crítica es Guerrero con 10% en contraste con Nuevo León con un 95%. En el medio urbano se alcanza un valor de 64%, y en medio rural de 39%. Son 14 los Estados con mayor rezago en el acceso a los servicios, en los que el porcentaje de población que cuenta con agua todos los días y saneamiento básico mejorado oscila entre 10 y 50% (DOF, 2020, p. 7). (Véase figura 1.1. Proporción de población con agua todos los días y saneamiento básico mejorado por entidad federativa).

Figura 1.1.

Proporción de población con agua todos los días y saneamiento básico mejorado por entidad federativa.



Nota: INEGI. 2019. Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos en los Hogares 2018 (ENIGH).

Es necesario considerar que dentro de la escasez del recurso hídrico se debe fomentar a las nuevas generaciones acerca del cuidado del medio ambiente a través de la enseñanza de aprendizajes para lograr formar estudiantes que aminoren la actual problemática que se presenta en el país.

CONSUMO DE AGUA POTABLE

El recurso hídrico es esencial para la vida humana. De acuerdo con la United Nations Educational Scientific Cultural Organization (2022), se estima que una persona necesita entre 50 y 100 litros de agua al día, es decir, entre uno y medio y tres metros cúbicos de agua al mes por persona, aproximadamente de 5 a 6 cubetas grandes para poder satisfacer sus necesidades, tanto de consumo como de higiene.

Contrastando la información anterior, se presenta una diferencia mayor en el área metropolitana del Estado de Nuevo León ya que de acuerdo a los informes del director de Agua y Drenaje de Monterrey menciona que el consumo promedio es de 156 litros por persona al día, es decir, 4.68 metros cúbicos por mes por persona (H. Congreso de Nuevo León, 2022). Puntualizando ahora en el municipio de San Pedro Garza García, se puede apreciar una diferencia aún mayor ya que, de acuerdo con la propia información del funcionario paraestatal, el consumo se eleva a 301 litros diarios por persona, es decir, nueve metros cúbicos por persona al mes, de igual manera se registra en algunas colonias y barrios de Santiago, Monterrey, San Nicolás de los Garza y Guadalupe (HCNL, 2022).

Según los datos de HCNL (2022) se vislumbra que dentro de la sociedad Nuevoleonesa el consumo sobrepasa casi un 50% según lo recomendado por la (UNESCO, 2022). Dejando entrever que existen factores como infraestructura, mantenimiento, entre otros. Priorizando que además de los factores anteriores se debe considerar la enseñanza de aprendizajes a las nuevas generaciones con el fin de lograr la formación de una cultura consciente en la problemática del recurso hídrico.

LEGALIDAD DEL RECURSO HÍDRICO EN MÉXICO

En el artículo 4° de la Constitución Mexicana es adicionado un párrafo referente al acceso y saneamiento del agua, en el cual indica:

“Toda persona tiene derecho al acceso, disposición y saneamiento de agua para un consumo personal y doméstico en forma suficiente, salubre, aceptable y asequible. El Estado garantizará este derecho y la ley definirá las bases, apoyos y modalidades para el acceso y uso equitativo y sustentable de los recursos hídricos, estableciendo la participación de la Federación, las entidades y los municipios, así como la participación de la ciudadanía para la consecución de dichos fines” (DOF, 2021, p. 10).

El artículo anterior expresa que las personas tienen derecho al acceso, disposición y saneamiento del agua, independientemente de su uso, pero regulando que sea de manera aceptable y asequible siendo el Estado el encargado de garantizar, regular el acceso y uso de este líquido vital.

Es necesario reflexionar acerca del consumo del recurso hídrico que se tiene en la población del área metropolitana de Nuevo León con el fin de atender la problemática desde el fomento de la cultura en las nuevas generaciones desde la educación básica a través de la enseñanza de aprendizajes.

Dentro de la ley de aguas nacionales se explica ampliamente los siguientes aspectos: disposiciones; la administración del agua; la política y programación hídricas; los derechos de explotación, uso o aprovechamiento de aguas nacionales; las zonas reglamentadas o de veda o de reserva; usos del agua; la prevención y control de la contaminación del agua y responsabilidad por daño ambiental; inversión en infraestructura hidráulica; medidas de apremio, seguridad, infracciones, sanciones y recursos.

Además, en el artículo 1º se manifiesta que esta Ley es reglamentaria del artículo 27º de la Constitución Mexicana en materia de aguas nacional, la cual expresa que “tiene por objeto regular la explotación, uso o aprovechamiento de dichas aguas, su distribución y control, así como la preservación de su cantidad y calidad para lograr su desarrollo integral sustentable” (DOF, 2016, p. 1).

Desde la idea anterior la prevención se debe consolidar como la enseñanza de una cultura que brinde a las nuevas generaciones educativas del contexto donde existe la problemática social del recurso hídrico. Con el fin de subsanar las necesidades que pueden llegar a tener como sociedad, formando estudiantes desde educación básica con aprendizajes necesarios que atiendan el problema.

LA ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA ACCIONES Y FOMENTO DEL CUIDADO HÍDRICO

La UNESCO (2020) desarrolla el Programa Hidrológico Intergubernamental que actualmente en su octava fase tiene como propósito: Mejorar la seguridad hídrica en respuestas a los desafíos locales, regionales y mundiales, considerando el aumento poblacional, la degradación de la calidad del agua, y el creciente impacto de las inundaciones, sequías y otros efectos hidrológicos relacionados con el cambio global, entre otras causas. (Véase tabla 1.1. Proporción de población con agua todos los días y saneamiento básico mejorado por entidad federativa).

Tabla 1.1

Programa Hidrológico Intergubernamental

Áreas del Programa Hidrológico Intergubernamental

1. Desastres hídricos y cambios hidrológicos
 2. El agua subterránea en un ambiente cambiante
 3. Abordar la escasez y calidad del agua
 4. El agua y asentamientos humanos del futuro
 5. Ecohidrología: creación de armonía para un mundo sustentable
 6. Educación para la seguridad hídrica.
-

Nota: Elaboración propia a partir de UNESCO (2020).

Enfocándose en la sexta área: Educación para la seguridad hídrica, se pretende mejorar las capacidades profesionales en el sector agua, la capacitación de los técnicos operadores del agua, abordar la educación vocacional, fomentar la educación hídrica para niños y jóvenes, promover la concientización sobre los temas del agua mediante de la educación hídrica informal y educación para la cooperación y gobernanza de las aguas transfronterizas.

Así mismo la UNESCO (2020) aprobó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la cual consiste: En una convocatoria universal al combate para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en todo el mundo. A continuación, se cita los objetivos de desarrollo sostenible: (Véase tabla 1.2. Proporción de población con agua todos los días y saneamiento básico mejorado por entidad federativa).

Tabla 1.2

Objetivos Planteados

Objetivos de desarrollo sostenible

1. Fin de la pobreza	7. Energía asequible y no contaminante	13. Acción por el clima
2. Hambre cero	8. Trabajo decente y crecimiento económico	14. Vida submarina
3. Salud y bienestar	9. Industria innovación e infraestructura	15. Vida de ecosistemas terrestres
4. Educación de calidad	10. Reducción de las desigualdades	16. Paz, justicia e instituciones sólidas
5. Igualdad de género	11. Ciudades y comunidades sostenibles	17. Alianzas para lograr los objetivos
6. Agua limpia y saneamiento	12. Producción y consumo responsables	

Nota: Elaboración propia a partir de UNESCO (2020).

Enfocándose el sexto objetivo: agua limpia y saneamiento, se pretende de aquí al 2030 se logre el acceso universal y equitativo al agua potable a un precio asequible para todos, acceso a servicios de saneamiento e higiene adecuados y equitativos para todos, mejorar la calidad del agua, aumentar el uso eficiente de los recursos hídricos en todos los sectores, asegurando la sostenibilidad de la extracción y el abastecimiento de agua dulce, proteger y restablecer los ecosistemas relacionados con el agua: bosques, montañas, humedales, ríos, acuíferos, lagos, etc., ampliar la cooperación internacional y el apoyo prestado a los países en desarrollo para la creación de capacidad en actividades y programas relativos al agua y el saneamiento, apoyar y fortalecer la participación de las comunidades locales en la mejora de la gestión del agua y el saneamiento.

Tomando en consideración el Programa Hidrológico Intergubernamental y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible es necesario que dentro del sexto objetivo se atienda la oportunidad para mejorar la gestión del recurso hídrico a través de la participación de las comunidades, para desarrollar aprendizajes desde la comunidad escolar dentro de las instituciones que incidan en la contribución para aminorar el problema social.

METODOLOGÍA

En el presente artículo de investigación se desarrolla un estudio documental el cuál según Tancara (1993) presenta las siguientes características: teorización del problema y, por supuesto, el análisis sistemático del objeto de estudio, en esta primera etapa, es la hipótesis de trabajo. Pero, esta primera aproximación teórica a la realidad es aún insuficiente. Por lo que debemos recurrir a un proceso de afinamiento, tanto del tema como del problema y su respuesta explicativa, mediante una selección y búsqueda de la información pertinente a través de documentos. Este proceso recibe el nombre de investigación documental.

Se opta por dicho corte ya que, permite analizar diversas posturas desde diversos ámbitos y aunado a ello brinda la posibilidad de analizar la problemática.

RESULTADOS

Dentro del presente apartado se retomarán las posturas encontradas respecto a la problemática investigada.

Desde el ámbito legal llama la atención que en el DOF (2016) se mencionan las sanciones, el cuidado, la prevención y responsabilidad del daño ambiental del recurso hídrico y no es considerado como un problema social, siendo que puede ser atendido desde la formación de las nuevas generaciones de estudiantes.

Añadiendo que desde la postura del DOF (2019) La formación inicial del profesorado debe responder a las necesidades que requiera el alumnado para prepararlos a las problemáticas sociales de la comunidad escolar que van a atender a través de la formación de los estudiantes de educación básica.

Dentro del marco del cuidado del recurso hídrico DOF (2020) proporcionan datos relevantes del consumo hídrico en el país y categoriza los Estados según sus necesidades. Por último, desde la perspectiva legal se encuentran referencias como menciona el artículo 3º Constitucional de la Política de los Estados Unidos Mexicanos en la cual según el DOF (2021) que es necesaria la comprensión de nuestro problema como sociedad para buscar estrategias que puedan apoyar a contribuir a aminorar los problemas sociales asegurando nuestra cultura.

Aunado a la perspectiva que presenta el DOF (2016), (2019), (2020) y (2021) el HCNL (2022) vislumbra los porcentajes que sobrepasan el consumo en municipios del área metropolitana y deja entrever la disparidad con el consumo en promedio que requiere el individuo según la UNESCO (2022). Evidenciando que casi en un 50% parte del área metropolitana sobrepasa el consumo hídrico promedio recomendado por individuo.

Desde la perspectiva educativa dentro de la postura del INEE (2017) se menciona que los docentes pueden realizar prácticas innovadoras que atiendan las necesidades de los alumnos tanto para abordar temas de relevancia social como el desarrollo de los aprendizajes esperados que marque el plan de estudios vigente según sea el caso.

Añadiendo que dentro de SEP (2017) el plan de estudios marca dentro de su enseñanza en el Componente Curricular Autonomía Curricular la atención a 5 ámbitos en el cual la escuela puede desarrollar según las necesidades de su contexto social proyectos según lo requiera la comunidad escolar a través del desarrollo de aprendizajes.

Para concluir dentro de la propuesta que se encuentra en la mesa para implementarse dentro de las Escuelas Normales Formadoras de Docentes se encontró información SEP (2022) en la cual los futuros profesores desde su formación inicial deben de tener los aprendizajes para abordar los contenidos que requiere el estudiante según el contexto y problemáticas social que podrían ser atendidas consideradas como temas de relevancia social para la enseñanza de los alumnos y abordados como se mencionó SEP (2017) en los ámbitos del Componente Curricular Autonomía Curricular. (Véase tabla 1.3. Proporción de población con agua todos los días y saneamiento básico mejorado por entidad federativa).

Tabla 1.3

Componente Curricular Autonomía Curricular

Ámbitos del componente de autonomía curricular

-
1. Ampliar la formación académica
 2. Potenciar el desarrollo personal y social
 3. Nuevos contenidos relevantes
 4. Conocimientos regionales
 5. Proyectos de impacto social
-

Nota: Elaboración propia a partir de SEP (2017).

Por ello es necesario atender desde la perspectiva del INEE (2017) implementar prácticas innovadoras en la educación básica que atienda las necesidades de las nuevas generaciones según los aprendizajes requeridos y las problemáticas sociales.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Dentro de dicho apartado se presentan una serie de recomendaciones según las referencias estudiadas desde el campo legal y educativo en el cual se busca interrelacionar la manera en que se puede contribuir a aminorar la problemática social del recurso hídrico en la zona metropolitana del Estado de Nuevo León desde la contribución académica.

1.- Desde el plan de estudios de educación básica SEP (2017) se puede considerar retomar como tema educativo el recurso hídrico en el componente curricular Autonomía Curricular dentro del ámbito nuevos contenidos relevantes ya que es una necesidad que, el estudiante de educación básica puede conocer, comprender e implementar acciones que contribuyan a la solución de la problemática buscando como fin en las nuevas generaciones de estudiantes la adquisición de aprendizajes que busquen aminorar la problemática planteada en el presente documento.

2.- Considerando el plan de estudios SEP (2022) dentro de la formación inicial de los profesores se recomienda formar a los docentes para que a través de estrategias innovadoras como menciona el INEE (2017) se logre, enseñar los aprendizajes necesarios a los estudiantes que atienden, respecto a temas de relevancia social que en ocasiones son problemas sociales como es en este caso el recurso hídrico.

3.- Dentro de la formación inicial de las normales según lo analizado en el plan de estudios SEP (2022) las instituciones educativas deberían cuestionar si, ¿Los planes de estudio dentro de las

instituciones formadoras de docentes están formando al profesorado para atender las necesidades de las nuevas generaciones según los intereses y problemáticas sociales que vislumbran?

Se enfatiza en el señalamiento (3) debido a que, se debe considerar que la educación es un sistema que permite educar a las necesidades del futuro con base en las problemáticas que vislumbran en las nuevas generaciones y con ello buscar desarrollar los aprendizajes esperados que requieren los alumnos.

La presente investigación se realiza con la intención de buscar aminorar la problemática social del recurso hídrico en el Estado de Nuevo León desde la formación de las nuevas generaciones de profesores y la enseñanza de las nuevas generaciones de estudiantes en la formación de temas de relevancia social.

REFERENCIAS

- Diario Oficial de la Federación (2016). Ley de aguas nacionales. Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LAN.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (2019). Ley General de Educación. Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (2020). Programa Nacional Hídrico 2020-2024 (30 de diciembre de 2020). Recuperado de: <https://www.dof.gob.mx/index.php#gsc.tab=0>
- Diario Oficial de la Federación (2021). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- H. Congreso del Estado de Nuevo León (2022). Reductores de consumo de agua. Recuperado de: <https://www.hcnl.gob.mx/glpan/2022/02/reductores-de-consumo-de-agua.php>
- INEE (2017). Documentación de Prácticas Innovadoras. Documento base. Dirección de Innovación y Proyectos Especiales, Dirección General de Investigación e Innovación. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/documento_PI.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (sf). Objetivos de desarrollo sostenible. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (sf). PHI-VII: Garantizar el suministro de agua. Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/garantizar-suministro-agua/hidrologia/PHI-VIII-garantizar-suministro-agua>
- Secretaría de Educación Pública (2017) Plan de Estudios 2017. Educación Básica. México. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2022). Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios 2022. Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. Programa del curso Acercamiento a las prácticas educativas y comunitarias. Primer Semestre. Recuperado de: <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2022/4214.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2022). Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios 2022. Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. Programa del curso Acercamiento a las prácticas educativas y comunitarias. Primer Semestre. Recuperado de: <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2022/4415.pdf>

Tancara, C. (1993). La investigación documental. Revista Temas Sociales no. 17. Instituto de Investigaciones Sociológicas “Mauricio Lefebvre”. Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia. Recuperado de:
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29151993000100008

EL INGLÉS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE

MANUEL SALVADOR ROMERO NAVARRO

[msrn661122@gmail.com](mailto:marn661122@gmail.com)

BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL URBANA "PROF. DOMINGO CARBALLO FÉLIX"

LÍNEA TEMÁTICA: MODELOS EDUCATIVOS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.

RESUMEN

El texto que presentamos a continuación es un apartado de un trabajo de investigación que iniciamos como parte del CA de la institución (hoy grupo de interés en investigación). Tiene como fin analizar la perspectiva de los estudiantes sobre sus vivencias en el aprendizaje del inglés que tiene mucha fuerza en el plan 2012 y 2018, entender el discurso de estos estudiantes como aprendientes de una segunda lengua y cuya lógica no parece tener mucha influencia en la formación de profesores de educación primaria. Pero los comentarios de los futuros docentes parecen chocar con las ideas que teníamos algunos formadores de docentes de la institución.

PALABRAS CLAVE: Formación de docentes, enseñanza del inglés, reformas, estudiantes.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los currículos de formación de profesores 2012, 2018 y 2022 aparece el inglés como una asignatura de carácter obligatoria; sin embargo, en los planes 1997 y 1984, de licenciaturas en educación primaria y 1999 y 1984 de licenciaturas en preescolar el inglés no era parte de la formación; ciertamente, en el plan 1975 reestructurado para la formación de maestros de preescolar y primaria se retomaron dos semestres de esta asignatura.

No obstante lo anterior, es importante aclarar cómo desde la visión tal vez sesgada de quienes aquí escribimos, considerábamos cómo la enseñanza del inglés no había tenido gran repercusión en la formación de los estudiantes normalistas, de allí abrimos un espacio derivado del proceso de categorización de entrevistas realizadas a estudiantes de quinto, séptimo y octavo semestres de la escuela normal donde trabajamos y realizamos un estudio crítico sobre la cultura de la formación inicial docente.

En la tradición formadora de docentes, parecía verse el estudio de una lengua extranjera como materia de relleno; incluso cuando pasa a nivel licenciatura con el plan 1984, los cursos de inglés mantuvieron la misma lógica, porque además estaban ausentes en ese plan de estudios, al menos la Normal de donde surge este escrito lo incluía en la enseñanza de las asignaturas, lo teníamos que cursar, se nos vendía la idea de obligatorio, aunque no estaba en el mapa curricular de manera formal, prácticamente buscaba que tradujéramos textos educativos.

Como experiencias propias, podemos decir que dentro del plan de estudios 1975 reestructurado y 1984, cursamos sin haber aprendido prácticamente nada sobre esta segunda lengua, porque además al parecer no era preocupación institucional que los estudiantes la aprendieran. Por otro lado, para el plan de estudios 1997 de la licenciatura en educación primaria y 1999 de preescolar, que como ya hemos destacado tampoco contempló la enseñanza del inglés como parte del mapa curricular, la SEP federal incluyó en la formación de docentes el programa SEPA inglés como proceso alterno, tenía intención de ejecutarse de forma obligatoria, pero no logró ese propósito.

Pero ante la imposición y sus repercusiones en el plan 2012 y 2018, y en la perspectiva del trabajo de investigación que como cuerpo académico hemos estado realizando, surge la idea de analizar ¿Cómo impacta el aprendizaje del inglés en la formación de los estudiantes normalistas? Esto cruzado seguramente con las implicaciones que trajo consigo la contratación de maestros de inglés, sin formación profesional clara, mientras que a los docentes formadores se les exigía y exige tener “como mínimo doctorado” para poder aspirar a una plaza titular C de tiempo completo. Aun así, este trabajo no intenta denunciar, surge porque analizamos los procesos de formación de la escuela normal, por ello, los comentarios y narrativas de los estudiantes han sido enriquecedores.

En esta lógica, el objetivo de la indagación es analizar el impacto que tiene el aprendizaje del inglés en la formación de los estudiantes normalistas; con el supuesto de que es importante en su bagaje cultural pero no tiene mayor impacto en el desempeño profesional como futuros profesores de educación básica.

MARCO TEÓRICO

Más que hablar sobre teorías que fundamentan este apartado del trabajo de investigación del CA, se trabajaron algunos textos relacionados con la enseñanza del inglés en la formación de maestros sobre cierto recorrido histórico para tener un referente sobre el tema y analizar sobre ciertas bases.

Como ya comentamos, el programa SEPA inglés tuvo presencia importante en las escuelas normales; con una actividad muy centrada en la evaluación, desde la SEP federal, del proceso seguido en el aprendizaje del inglés de los estudiantes normalistas. Seguramente este programa era muy importante para la Dirección General de Normatividad (DGN), hoy Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM); pero quienes formaban parte de la administración pública estatal sobre

las escuelas normales, se convirtió en una carga administrativa, era muy cerrada y esquemática la inscripción, seguimiento y evaluación de los estudiantes.

La enseñanza del idioma inglés en las escuelas normales de México se presenta como una alternativa desde hace décadas por medio de programas como SEPA inglés. Sin embargo, es hasta el 2012 que se incluye como materia curricular en los planes y programas de la Reforma Curricular para la Educación Normal (RCEN, 2012). En estos se establece la necesidad de que el estudiante aprenda un segundo idioma con el fin de desarrollar habilidades para el ejercicio de su profesión (DGESPE, 2012). (Salinas, Dueck y Nieto, 2021, p. 2).

Lo trascendente de este programa eran los materiales que traía consigo la enseñanza del inglés, con libros y audiovisuales de buena calidad, pero como toda la producción académica, bibliográfica y de materiales se fue interrumpiendo con el gobierno 2000-2006 y las limitaciones se incrementaron de 2006 a 2012. Como nota al margen, también los libros de la serie del magisterio y de la serie normalista dejaron de producirse durante este período.

La reforma de 2012, como ya se ha comentado inició con muchas dificultades, pero a eso se agregó (en la BENU) los problemas personales, porque no se le encontraba ninguna bondad; sólo críticas, tal vez con razón, pero la mayoría sin un fundamento derivado de desconocimiento sobre teoría curricular, posiblemente mal fundamentadas; como bien decía Stenhouse (1993) el currículum es una hipótesis, pero no se dio oportunidad a que se pusiera en marcha, de antemano se prejuició y como era de esperarse el fracaso fue la consecuencia.

Este plan de estudios 2012 considera el inglés con mucha fuerza en el currículo, porque incluye cinco semestres de cuatro horas cada uno y por supuesto con un peso mayor que otras asignaturas fundamentales en la formación del docente, además se inició con ello un proceso donde se esperaba que los estudiantes realmente aprendieran esta segunda lengua, aunque es posible que no se haya logrado del todo.

Cada escuela normal organizó los grupos de inglés, principalmente por niveles y por supuesto que esto llevó cierta sobrecarga a los docentes de inglés, porque aparte de las asignaturas que atendían dentro de la formación del docente, tenían que asumir lo que les tocaba como profesores de esta segunda lengua. Muñoz (2015) comenta cómo el idioma inglés predomina a nivel mundial y eso influye para que en México se incluya en los procesos de formación.

En esta coyuntura de expansión de la globalización y del neoliberalismo se han configurado nuevas condiciones, requerimientos y políticas para promover su enseñanza y aprendizaje; es decir, la comprensión y dominio del idioma inglés son difundidos desde instituciones internacionales u organismos supra nacionales quienes poseen cierta influencia en la planeación, desarrollo, análisis y evaluación de políticas educativas. (Muñoz, 2015, p. 87).

Esto y la influencia del gobierno neoliberal de Peña Nieto impulsó con mayor fuerza la enseñanza del inglés en las escuelas normales. A pesar de que este gobierno heredó un plan de estudios muy cuestionable, de manera acrítica mantuvo el estado actual (en ese tiempo por supuesto) de la formación de docentes. Como todas las autoridades, al parecer no realizaron un autodiagnóstico, sólo buscaban que los programas tuvieran el éxito aun con las deficiencias encontradas por los formadores

de docentes. Se evidenció como la influencia de los organismos internacionales ha estado por encima de las necesidades formativas de las escuelas. Continúa Muñoz (2015):

La UNESCO (de acuerdo con Torres, 2006), propone fomentar el multilingüismo y el diálogo intercultural, por lo tanto, propone la organización, planteamiento, configuración, establecimiento y desarrollo de las condiciones y medios necesarios para un acceso universal y democrático al conocimiento del inglés. Empezando desde la educación inicial, pasando por la educación básica, hasta culminar en la educación superior. (p. 87).

Por supuesto que los programas de formación de docentes a través del plan 2012, no fomentaron el multilingüismo, sólo se centró en promover el aprendizaje del inglés en los estudiantes, pero con pocas posibilidades de éxito. Incluso en las escuelas básicas se incluyó un programa donde se contrataron maestros de inglés, muchos de ellos se mantienen en las instituciones, otros desaparecieron junto con las escuelas de tiempo completo.

Aun con los maestros de inglés en preescolar y primaria, cuando Nuño asume el cargo como secretario de educación pública federal, impulsa con mayor fuerza la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Crea las plazas de tiempo completo Titular C para maestros de inglés, quienes ingresan a las escuelas normales sin ningún otro mérito más que saber inglés. Una plaza que docentes formadores aspiran tener y viven más de veinte años promoviéndose para buscar llegar a esa categoría y nivel, algunos por supuesto se quedan en el camino.

La visión del programa de las normales sin duda trajo consigo problemas al interior de estas escuelas, porque no implicó sólo otorgar plazas en contra de una normatividad que databa de 1982, sino que hoy en día se desconoce en qué terminarán los profesores de inglés, seguramente siendo expertos en práctica docente o en alguna asignatura de algún trayecto específico o bien maestros de todo, porque incluso ya hay docentes de inglés asesores del trabajo de titulación; con la reestructuración que se avizora en la formación de docentes, es posible que la enseñanza del inglés quede como asignatura con menos carga, en el plan 2022 se consideran tres semestres de los seis que tiene el plan 2018.

No obstante, el plan de estudios 2018 y por supuesto Nuño iba a buscar consolidar la asignatura de inglés como parte importante del plan de estudios, sí seis semestres de seis horas en cada uno, con peso mayor de asignaturas de formación común como es la pedagogía y la didáctica, la filosofía de la educación queda como asignatura optativa. ¿Acaso el sexenio pasado quiso justificar un programa como la contratación de maestros de inglés llenando la malla curricular de esta lengua como una asignatura de vital importancia?

La falta de claridad sobre lo que implica y se necesita en la formación de docentes en las escuelas normales salta a la vista con esta visión, un docente de la escuela básica que sabe inglés no es mejor que aquél que no sabe. Las asignaturas que forman en la práctica, las que otorgan la formación disciplinaria para la preparación de la enseñanza y el aprendizaje en asignaturas para la enseñanza, así como aquéllas que forman en la didáctica y la pedagogía otorgan al estudiante normalista los elementos fundamentales para desempeñarse como profesores en la escuela básica; el inglés en cambio seguramente sirve como cultura general, sobre todo en lugares turísticos como nuestra entidad, pero no para ser mejor profesor de preescolar o primaria.

Con el propósito de contar con los mejores maestros de inglés en las Escuelas Normales, la Secretaría de Educación Pública implementa el Programa de Fortalecimiento de inglés.

Para este objetivo, el 31 de agosto de 2017 se emitió una convocatoria nacional para la contratación de 646 profesores para las 263 Escuelas Normales públicas del país. La convocatoria cerró el 30 de septiembre de 2017.

Los maestros contratados contarán con una plaza de tiempo completo denominada Formador de Inglés C y realizarán las siguientes funciones:

Atenderán cuatro grupos de 20 estudiantes aproximadamente; impartirán 24 horas de clase a la semana frente a grupo; desempeñarán funciones de tutoría en línea para estrategias virtuales de apoyo; coordinarán actividades del laboratorio de idiomas; tendrán descarga horaria para capacitar a otros docentes normalistas en el idioma, y participarán en proyectos de innovación e investigación educativa en bilingüismo y enseñanza del inglés. (SEP, 2017).

Históricamente, las reformas nos han llevado a entender cómo estas se realizan no como programas de gobierno, sino como programas del partido político en el poder, por ello, con la llegada de un partido político diferente, la reforma parece no tener ya sentido y se reinicia con otra a destiempo, sin haberse evaluado y haberse tomado decisiones sobre resultados objetivos, importa más la ideología en el currículum como bien sostiene Apple (1986). Pero:

El proceso de selección contó con 4 mil 160 candidatos que debieron presentar tres etapas de evaluación; la primera, el 4 de noviembre de 2017, para certificar el nivel de conocimiento del idioma inglés (CAE); la segunda, el 16 de diciembre de 2017, para conocer las habilidades didácticas en la enseñanza de segunda lengua (TKT), -estas dos etapas estuvieron a cargo de la Universidad de Cambridge-, y la tercera, realizada el 27 de enero de 2018, consistió en un examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético profesionales del Servicio Profesional Docente aplicado por el Ceneval. (SEP, 2017).

Seguramente la estrategia nacional para contratar a los mejores docentes tiene la intención de efectuar un proceso transparente, fundado en la realización de etapas de evaluación, pero en las escuelas normales para los formadores eso no es claro, porque al momento en el que los estados se involucran ya hay cierta suspicacia que lógicamente queda en los archivos de la política educativa estatal, aunque los docentes de inglés están en las escuelas y poco a poco dejarán de asumir la función para la que fueron contratados.

Con los mejores 646 maestros de inglés para las Escuelas Normales, la generación de maestros que egrese de las Escuelas Normales tendrá el nivel de inglés y las habilidades didácticas necesarias para cumplir con los objetivos del Nuevo Modelo Educativo. (SEP, 2017).

Como hemos expresado, los egresados podrán salir con el nivel y las habilidades didácticas necesarias en el inglés, pero no cumplen con los objetivos del nuevo modelo educativo, menos en estos tiempos que se da más peso a la comunidad y a la formación integral del estudiante normalista.

METODOLOGÍA

Este informe, es un extracto de un trabajo referente a la cultura en la educación normal del estado; donde se ha abordado sobre todo la opinión de estudiantes de quinto y séptimo semestres, de tal manera que parte de las vivencias de quienes están en su proceso formativo y tienen evidencias claras al haber cursado la asignatura de inglés y valoran el impacto que ha tenido o no en su tránsito por la escuela normal.

El estudio es de enfoque cualitativo y con una metodología desde la crítica educativa como destaca Eisner (1998) en su libro “El ojo ilustrado”:

Si se puede considerar al conocimiento como el arte de la apreciación, se puede concebir la crítica como el arte de la revelación. La función básica del crítico es educativa. Por «educativo» entiendo proporcionar el material mediante el cual la percepción se incrementa y se profundiza el entendimiento. Para hacer esto, el crítico debe ser capaz de realizar la función de un experto. Y en cuestiones educativas el crítico debe actuar como un experto en educación. (p. 106).

Encontrar lo oculto a partir de lo manifiesto, es parte fundamental para realizar un análisis con la profundidad esperada por quienes tal vez no somos expertos en formación, pero sí hemos incursionado en esta área del campo educativo, tanto desde la docencia como desde la investigación en el cuerpo académico en el que hemos producido este y otros trabajos, además de haberlos dado a conocer en el libro “Teoría y práctica docente en Baja California Sur” con tres volúmenes.

Las revelaciones emanan de los diferentes puntos de vista de estudiantes y docentes, aunque en este escrito destacamos la opinión de los estudiantes, porque ellos son quienes viven en carne propia el aprendizaje de una segunda lengua a través de un programa de curso a través de docentes expertos contratados para tal fin. Los comentarios de las entrevistas se han ido analizando para armar un discurso coherente, crítico y sustentado en una realidad como instancia en acción dentro de la formación de profesores de la escuela normal.

RESULTADO

Con el propósito de tener claridad sobre la necesidad de formación en el idioma inglés, posiblemente por las pocas expectativas que teníamos sobre su formación en normalistas, en un apartado donde aparece como una “categoría” importante, entrevista a estudiantes de quinto y séptimo semestres sobre los procesos formativos en la escuela normal, quienes, un aspecto importante fue lo referente a las clases de inglés y en general otorgaron comentarios interesantes sobre el tema, comentarios como el siguiente:

Personalmente creo que es bueno tener como materia el inglés pues nos sirve a nosotros como personas, aunque tal vez respecto a nuestro futuro trabajo como docente no necesariamente se haga uso de este, pero considero que también existe la posibilidad de sí utilizarlo si es que no hubiera maestro de inglés o si se tuviera alumnos con ese idioma. (Comunicación personal, Alumna de 5º. Semestre, enero de 2022).

La estudiante normalista asume la idea de la formación en una segunda lengua como algo necesario, seguramente es parte de una formación integral y estar preparados para el futuro. Ciertamente, en las escuelas primarias se enseña inglés y hay docentes que son contratados para ello, pero no todas las escuelas corren con la misma suerte e incluso hay instituciones de educación primaria que retiraron definitivamente a los docentes de inglés. Otra alumna expresa:

Pienso que es bueno tener referentes de inglés y hasta lograr dominarlo, pues es una herramienta muy valiosa. Puede que en alguna escuela no haya maestro de inglés y el docente quiera dedicar cierto tiempo para enseñarles o que el docente quiera trabajar en el extranjero. (Comunicación personal, Alumna de 7º. Semestre, enero de 2022).

Para ella también es una herramienta indispensable, los docentes necesitan estar preparados en todos los ámbitos del conocimiento y de la vida. Habría que ver qué pasará con el cambio de planes y programas de estudio, con el nuevo modelo educativo, aunque los estudiantes de las escuelas normales se forman como profesionales de la educación y para asumir cualquier actividad en el campo educativo. También es importante los procesos formativos, de actualización y capacitación de las instancias educativas federales y estatales, aunque éstas al menos en el estado están supeditados a lo que determina la federación.

Es importante tener conocimiento del inglés, sobre todo si se trabaja en una zona turística, actualmente te brinda muchas oportunidades de trabajo el saber otra lengua. Y me parece bien que exijan preparación a los docentes en estas áreas. (Comunicación personal, Alumna de 7º. Semestre, enero de 2022).

Esta estudiante expande la posibilidad de saber el inglés en lugares como nuestro estado, zona turística con mucha afluencia de personas de habla inglesa. Y no es que desdeñe la profesión que está estudiando en la escuela normal, más bien es una forma de expresar cuán importante es el aprendizaje del inglés para cualquier persona de esta región.

Muy importante, sobre todo porque uno de mis objetivos como docente es trabajar fuera del país. Por otra parte, también sé que si me toca trabajar en una escuela rural tendré que dar esa clase, por lo tanto, no voy en blanco, pues tengo bastos conocimientos desde los cuales partir. (Comunicación personal, Alumna de 7°. Semestre, enero de 2022).

Otra opción considerada por esta estudiante que en breve saldrá de la escuela normal, es la búsqueda de trabajo en otro ámbito laboral, fuera del país o dentro, lo importante es que el aprendizaje del inglés brinda opciones, sobre todo porque en estos tiempos ya no es tan sencillo adquirir una plaza como docente en cualquier nivel educativo, no obstante, cuando se trabaja en el Sistema Educativo Nacional, es posible desempeñarse en los campos de formación dados por la escuela normal, el inglés no es la excepción y lo pueden trabajar con sus alumnos de la escuela primaria, las zonas rurales están necesitadas de aprendizajes en todos los campos de la vida. Hay comentarios como el siguiente:

En lo personal, considero que el inglés es una muy buena herramienta, nos abre caminos, nos puede ayudar incluso cuando estemos dando clase, pero en ocasiones siento que hay cosas que tenemos que hacer, dedicarles tiempo y el inglés como que a veces ocupa tiempo que podría ser aprovechado en otra cosa, mi sugerencia sería disminuir las horas que se le dedican a inglés, no quitarlo. (Comunicación personal, Alumna de 5°. Semestre, enero de 2022).

Para la estudiante normalista, el inglés es parte del instrumental necesario en la formación del docente, pero requiere matizarse, tal vez ocupa demasiadas horas en el plan de estudios y eso no permite la formación más completa en otras áreas fundamentales. Por otro lado, la sobrecarga no siempre permite cumplir con los trabajos y actividades propias de las asignaturas, la importancia del inglés es evidente, pero para ella hay otros procesos formativos de mayor relevancia.

Considero que es muy bueno, pues realmente el programa tiene interés porque aprendamos otra lengua, pero honestamente es algo que a pocos les puede llegar a servir en situaciones reales de trabajo a los profesores de primaria, al menos aquí en el país, por lo que tal vez sería bueno darles mayor peso a cursos que realmente nos sirven en la formación docente. (Comunicación personal, Alumna de 5°. Semestre, enero de 2022).

Esta alumna tiene opiniones algo similares a la anterior, no descarta la importancia del inglés, pero expresa también cómo podría haber otras asignaturas con carga formativa más importantes en el ámbito de la formación de docentes, sobre todo en educación primaria. Podemos intuir al respecto, la necesidad de incluir cursos sobre didáctica, teoría pedagógica, filosofía de la educación, historia, es decir, aquello que forme integralmente en el campo educativo, el inglés seguramente ocupa demasiado espacio curricular y tiene igual peso que los cursos del trayecto formativo práctica profesional y más que los de formación para la enseñanza y el aprendizaje y de bases teórico-metodológicas para la enseñanza.

Me parece que el inglés es importante en nuestra formación personal, sobre todo para nosotros que vivimos en un lugar turístico, pero no nos sirve para la formación que tuvimos en la escuela normal, necesitamos materias que nos ayuden a mejorar nuestra práctica docente, a fundamentarla. (Comunicación personal, Alumna de 8°. Semestre, julio de 2022).

El común de los comentarios de los estudiantes de la normal es que los conocimientos adquiridos les permitan una mejor práctica docente, les ayude a fundamentar el trabajo que realizarán en la escuela básica como practicantes y después como docentes en servicio. El inglés como bien expresa la estudiante de octavo les podrá servir para lugares turísticos como este, donde la mayor parte de los visitantes son estadounidenses.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir del análisis realizado en una relación dialógica sobre los comentarios vertidos por los estudiantes de la normal, es posible decir que el inglés como asignatura es importante para la formación de los futuros docentes, pero eso no significa que vaya a impactar en la práctica como profesional de la educación, ya que la formación de un profesor en educación básica necesita tener los contenidos necesarios para asumir su rol de formador, rol complejo que no puede estar ausente de teorías fundamentales de las ciencias de la educación.

No puede descartarse cómo han surgido datos importantes dentro del trabajo indagativo realizado sobre el inglés y la imposición en dos reformas que parece no tuvieron la importancia para los políticos educativos; de aquí los docentes formadores han expresado su desacuerdo se puede decir sobre “tanto inglés en la formación”, principalmente por la manera en que fueron contratados los profesores de esta asignatura, en escuelas con tantas carencias y con tantos profesores formadores del país con plazas de bajo nivel y categorías y, además con reglamentos poco claros y difíciles para la promoción de los profesores.

Afortunadamente el plan 2022, como parte de la decolonialidad y la importancia dada a la comunidad como espacio desde y hacia donde aprende el ser, el inglés es parte de los conocimientos básicos que aprende la persona en este mundo global. Pero algo curioso que creemos importante mencionar, es cómo en un “intento de democratizar” el trabajo, no de hacerlo colaborativo, se arman equipos que regresan a lo que se pretendía evitar con el plan 2022, que en un ejercicio de “necesidad” (que más parece un capricho) se incluye la enseñanza del inglés como asignaturas del orden institucional, a pesar de los desacuerdos, de fundamentar el por qué no se tendría que incluir, se impusieron, la crítica parece no tener peso, el sustento tampoco, ni siquiera el sentido común y esto se asume como un triunfo del cual no se puede estar orgulloso; tenemos que formar docentes críticos, con un

posicionamiento teórico claro y con una práctica sólida, y eso requiere más que aprender una lengua extranjera.

Hasta ahora se desconoce el nivel de lengua inglesa real de los egresados de la formación inicial docente, así como, su impacto en el servicio profesional docente, esto porque no existe ningún programa de acompañamiento, seguimiento y fortalecimiento que permita considerar que es parte fundamental del quehacer docente, por el contrario, se ratifica la idea que su inclusión en el currículo forma parte de un “entrenamiento técnico” que augura resultados con una visión fragmentada y de mínimo impacto en la enseñanza.

Consideramos que la enseñanza de la lengua inglesa en las escuelas normales queda reducida a recetas pedagógicas metódicamente organizadas en cuadernillos de trabajo estandarizados que tienen la intención de evidenciar “un nivel” de desempeño determinado.

REFERENCIAS

- Apple, M. (1986) *Ideología y currículo*, Ed. Akal, Madrid.
- DOF: 08/06/1988. (1988) ACUERDO número 134, por el que se establece el plan de estudios para la formación de docentes en educación primaria a nivel de licenciatura.
- DOF: 20/08/2018. (2018) ACUERDO número 649 por el que se establece el plane de estudio para la formación de maestros de educación primaria.
- DOF: 03/08/2012. (2018) ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican.
- Eisner, E. (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Ed. Paidós, España.
- Muñoz, M. (2015) *La enseñanza del inglés en planes y programas de estudio de las escuelas normales de México*, Praxis investigativa ReDIE, Vol. 7, Núm. 12, enero junio.
- Salinas, L., Dueck, P. y Nieto, K. (2021) *Perspectiva de la enseñanza del idioma inglés*. Congreso nacional de investigación sobre educación normal. México.
- SEP (2017) *Aprendizajes clave para la educación integral. Lengua extranjera. Inglés. Educación básica*, SEP, México.
- SEP (2018) Comunicado 37.- *Asigna SEP las primeras plazas para maestros de inglés en escuelas normales*. México.



LOS CICLOS DE REFLEXIÓN, INSTRUMENTO PARA EL DESARROLLO DEL PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS COMO MODALIDAD DE TITULACIÓN EN LA IBYCENECH

Mtra. María Teresa Ochoa Ortiz

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua “Profr. Luis Urías Belderráin”

mt.ochoa@ibycencech.edu.mx

Dra. Ruth Noemí Oros Macías

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua “Profr. Luis Urías Belderráin”

rn.oros@ibycencech.edu.mx

Liliana Guadalupe Palomo Anchondo

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua “Profr. Luis Urías Belderráin”

l.palomo@ibycencech.edu.mx

TEMÁTICA GENERAL: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

TIPO DE PONENCIA: Reporte final de resultados

RESUMEN

La presente investigación da conocer el impacto del uso de los ciclos de reflexión, propuestos por Olga Esteve utilizados en la construcción del portafolio de evidencias en la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua, donde a través de la modalidad de titulación ya mencionada se pretende evidenciar la consolidación de las competencias del perfil de egreso de las y los alumnos normalistas.

La investigación se realizó bajo en enfoque cualitativo, con un paradigma interpretativo, haciendo uso del método fenomenológico, donde la técnica aplicada fue un grupo focal, con la participación de las docentes que trabajan la modalidad de portafolio de evidencias en la Escuela Normal. También se puede encontrar un nutrido marco teórico que conceptualiza los ciclos de reflexión empleados, mismos que también se retomaron en el grupo focal que se realizó.

Una vez analizada la teoría y las aportaciones de las integrantes del grupo focal se concluye con el análisis de resultados, donde se hace evidente que los ciclos de reflexión planteados por Olga Esteve y utilizados en la institución ya nombrada dan respuesta a la consolidación de las competencias del perfil de egreso establecido en el plan de estudio de las escuelas normales.

PALABRAS CLAVE: Ciclo de reflexión, competencias y portafolio.

ABSTRAC

The present investigation reveals the impact of the use of reflection cycles, proposed by Olga Esteve used in the construction of the evidence portfolio in the Institución Benemérita y Centenarian Escuela Normal del Estado de Chihuahua, where through the degree modality already mentioned it is intended to evidence the consolidation of the competencies of the graduation profile of the normalist students.

The research was carried out under a qualitative approach, with an interpretive paradigm, using the phenomenological method, where the applied technique was a focus group, with the participation of teachers who work with the evidence portfolio modality in the Normal School. You can also find a rich theoretical framework that conceptualizes the cycles of reflection used, which were also taken up in the focus group that was held.

Once the theory and the contributions of the members of the focus group have been analyzed, the analysis of the results concludes, where it becomes evident that the cycles of reflection proposed by Olga Esteve and used in the aforementioned institution respond to the consolidation of competencies of the graduate profile established in the normal school study plan.

KEY WORDS: Reflection cycle, competences y portfolio.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Desde hace varios años las escuelas normales han implementado tres modalidades de titulación, tesis de investigación, informe de prácticas profesionales y el portafolio de evidencias, siendo las dos últimas modalidades las más novedosas en el sentido de que no se habían empleado antes en dichas instituciones.

La presente investigación pretende dar a conocer a los lectores, la importancia del uso de los ciclos de reflexión en la construcción del portafolio de evidencias, debido a que éstos permiten que las y los alumnos analicen sus competencias en relación con su perfil de egreso con la finalidad de seleccionar aquellas que por algún motivo no estén lo suficientemente fortalecidas, con la intención de que a partir del ciclo de reflexión planteado por Olga Esteve (2011) el alumnado pueda mejorar en la consolidación de sus competencias y a la vez fortalecer el perfil de egreso de la licenciatura que cursen en la escuela normal.

El portafolio de evidencias exige una introspección del propio trayecto formativo en con el propósito de mejorar la práctica docente en un ejercicio de meta cognición: favoreciendo el pensamiento crítico y reflexivo e impulsando su trayectoria personal de aprendizaje con mayor autonomía (SEP, 2018, p.12), Sin embargo, el documento de orientaciones para la titulación, no especifica el método a seguir para dar cumplimiento a este objetivo, por eso la presente investigación pretende demostrar que es el ciclo de reflexión planteado por Olga Esteve (2011), el instrumento adecuado para tal fin.

Una vez que se han mencionado los antecedentes generales y la motivación para realizar la indagatoria, el problema de investigación se enuncia en la siguiente pregunta:

¿El ciclo de reflexión planteado por Olga Esteve, es el instrumento adecuado para el desarrollo del documento de titulación por la modalidad de portafolio?

De este problema se despliegan las siguientes preguntas de investigación, las cuales serán respondidas al terminar el trabajo:

¿Se logran los propósitos planteados desde el documento de Orientaciones Para la Titulación Plan 2018?

¿Los estudiantes logran apropiarse del proceso del ciclo reconociendo las posibilidades que ofrece de fortalecer las competencias del perfil docente?

JUSTIFICACIÓN

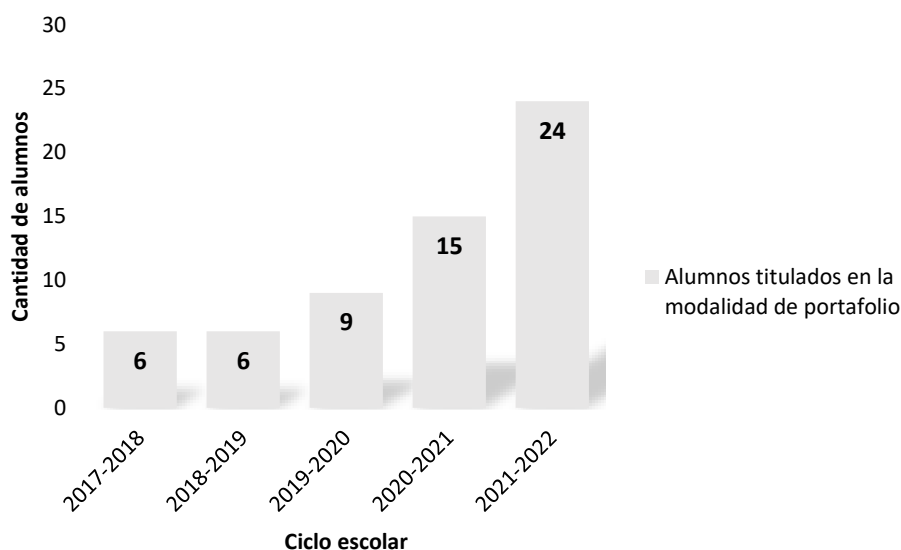
El portafolio de evidencias, como modalidad de titulación, es una gran herramienta que ayuda a la autorreflexión y el análisis de los aprendizajes adquiridos a lo largo de la formación docente, ayuda a que los maestros en formación hagan una introspección en su paso por cada una de las asignaturas

que cursaron, logrando valorar en algunos casos el conocimiento adquirido y en otros iniciar la búsqueda de soluciones para compensar aquellas competencias poco favorecidas.

La institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profr. Luis Urías Belderráin -IByCENECH- ha implementado el portafolio de evidencias como modalidad de titulación en varias generaciones de alumnos correspondientes al plan de estudio 2012 para las Licenciaturas en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria; con el plan 2018 se integra la Licenciatura en Inclusión Educativa, en todas ellas se han trabajado los ciclos de reflexión. A partir del año 2018 al 2022, se han titulado por esta modalidad 60 estudiantes como se muestra en la siguiente gráfica:

Figura 1

Cantidad de alumnos titulados en la modalidad de portafolio por ciclo escolar.



La autora que se ha considerado para plantear el ciclo de reflexión es Olga Esteve quien en su artículo publicado por la universidad de Barcelona menciona que el aprendizaje de los nuevos maestros debe tener características básicas que las define como: explorar, observar e interpretar la realidad a través de diversas técnicas, de tal forma que lo que pase en cada sesión y en cada grupo de clase pueda utilizarlo el docente para reflexionar y profundizar en la comprensión de su tarea, una reflexión que deberá conducir a una mejora de la práctica docente (Esteve, 2011).

Al considerar la idea que menciona la autora antes mencionada se determina utilizar en la IByCENECH los ciclos de reflexión planteados por ella misma, los cuales proponen como punto de partida el autoanálisis del alumno, después un contraste teórico para terminar con una redescipción de la formación del conocimiento del alumnado.

El uso de los ciclos de reflexión debe posibilitar a las y los estudiantes que eligen el portafolio de evidencias como modalidad de titulación a hacer conciencia de su formación docente inicial, a través del análisis de la construcción de su conocimiento, como ya se había mencionado, por lo tanto, se considera prudente investigar con los docentes que han trabajado la modalidad el uso y pertinencia de los ciclos antes descritos.

OBJETIVO GENERAL

Al considerar lo expuesto, el objetivo general que se pretende lograr con la presente investigación es:

Contrastar la percepción de los docentes asesores y los estudiantes aspirantes a titularse por la modalidad de portafolio de evidencias en la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua profr. Luis Urías Belderráin en relación con el uso de los ciclos de reflexión planteados por Olga Esteve con un enfoque reflexivo para el desarrollo profesional docente en la construcción del portafolio de evidencias.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

En concordancia con el objetivo general, los objetivos específicos que se plantean son:

- Analizar el ciclo de reflexión de Olga Esteve.
- Identificar áreas de oportunidad en la aplicación de estos.
- Conocer la opinión de los docentes que trabajan dichos ciclos dentro de la modalidad del portafolio de evidencias.

MARCO TEÓRICO

La reflexión es el método por el que se estructuran las ideas generadas sobre el propio desarrollo profesional; en primer lugar permite al evaluado ser consciente de la posición real en que se encuentra en nivel de competencia, en un segundo momento el estudiante tiene la posibilidad de reconstruir la acción educativa para terminar en un tercer y último tiempo perfeccionando en la medida de lo posible su presente y futuro profesional. Bolívar, Segovia y Fernández (2001) explican que la reflexión es una práctica orientada a la indagación, solución de problemas y mejora de la práctica desde y sobre la experiencia en correlación con el propio nivel cognitivo, moral y profesional que abre paso a las posibilidades de aprender y desarrollarse, por eso el contexto, los procesos, actitudes y contenidos son elementos a considerarse en este ejercicio de introspección. Añaden que la reflexividad es un estudio elevado de la reflexión por ser “un componente autocrítico de implicación y compromiso”

(Segovia y Fernández, 2011, p. 26) pero la eficiencia de este ejercicio no se centra en el pensamiento por sí mismo, sino que han de aplicarse ciclos reflexivos.

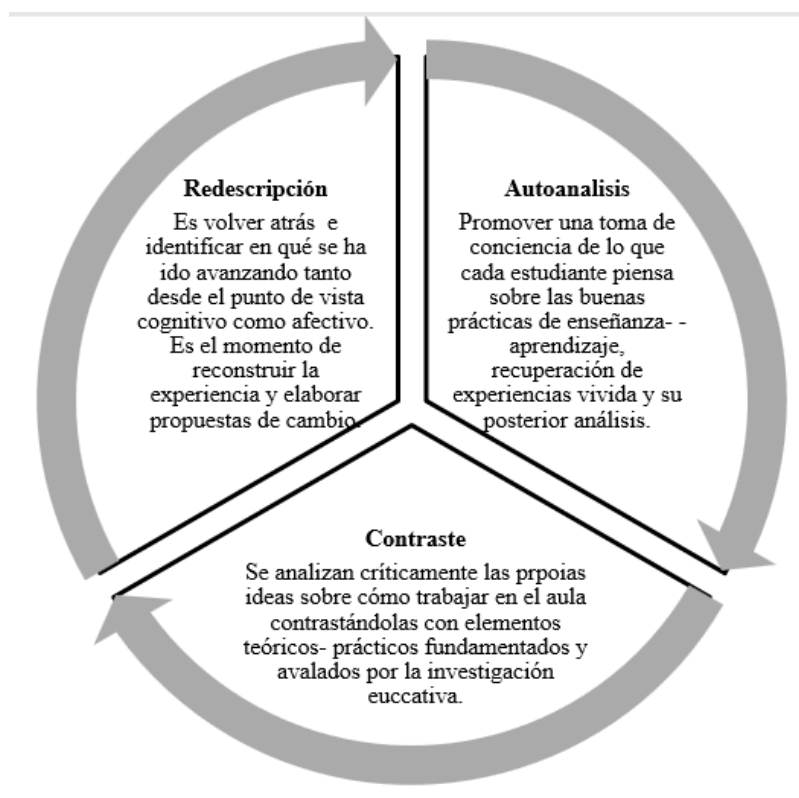
Los ciclos reflexivos son itinerarios formativos que parten de las experiencias, ideas e inquietudes, una vez verbalizadas se hace frente de manera consciente lo que permite la estructuración de las ideas; esta es la primera fase de autoanálisis. La segunda fase es el contraste por el que se establecen vínculos entre tales ideas y los saberes teóricos; este momento del ciclo reflexivo es determinante para un buen proceso en el trabajo por portafolios, ya que además de indagar sobre la teoría que ha de reconstruir o respaldar las ideas del estudiante, éste ha de ser consciente de su propio proceso didáctico, dar lugar a la comunicación crítica entre pares de manera continua y plantearse preguntas de indagación sobre su propia práctica. Una vez hecho el ejercicio de esta fase, se posibilita la redescipción en la que se amplía el conocimiento construido en el contraste identificando en que se ha ido avanzando para luego incorporar nuevas alternativas de acción, lo que da lugar a nuevas experiencias, ideas e inquietudes (Esteve, 2011).

La narrativa es el medio por el que se expresa la experiencia analizada a partir de los ciclos de reflexión. Según Bolívar et al. (2001) el enfoque narrativo da prioridad al yo dialógico éste es el sentido objetivo del lenguaje por el que se expresan las vivencias y sentimientos en contextos transaccionales y relacionales de la vida cotidiana, el lenguaje media el funcionamiento de la experiencia en el pensar, sentir y actuar. La narrativa es una estructura y método para recapitular experiencias, es una escritura del yo en la que “se conceptualizan las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la experiencia educativa” (p. 19) en forma de relato, entendido éste como una reflexión que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal porque recoge el pasado, recrea y asume el presente y diseña un

horizonte de acción futura. La experiencia se reconstruye mediante un proceso reflexivo organizado en orden cronológico que configura sucesos, éstos se agrupan en un todo significativo que da sentido global al pasado y al presente en una trama que se reconstruye en el tiempo encadenado en una unidad coherente de circunstancias, causas, motivos y efectos; su temática contiene un comienzo, intermedio y fin.

Figura 2

Esquema que representa el ciclo de reflexión propuesto por Olga Steve (2011).



METODOLOGÍA

En las próximas líneas se dará cuenta del tipo de investigación que se realizó, además de cómo fue desarrollada. En este caso, se trabajó con una investigación cualitativa y por sus características específicas, las cuales se explican a fondo en las partes posteriores del capítulo, se considera de carácter fenomenológico. Según Izcarraga (2014) el enfoque cualitativo de la investigación tiene que ver con un paradigma único que conjunta los acercamientos metodológicos, que no son cuantitativos, a un objeto de estudio. Principalmente se utiliza en el caso de estudio de fenómenos sociales por lo que sus metodologías son procedimentales y con el uso de diferentes técnicas. Las metas que persigue

la investigación cualitativa se relacionan con la comprensión de la realidad social mediante el razonamiento inductivo.

Carmen Raycon Lorenzo (2006) describe que los paradigmas de investigación ayudan a situarse y conocer los modelos metodológicos en los que se encuadra el estudio empírico. Desde la propia investigación es necesario comprender los fenómenos que se van desarrollando para desencadenar propuestas de mejora dentro de un contexto. En esta ocasión la investigación persigue un paradigma de tipo interpretativo debido a que busca describir la realidad que se vive en la construcción en los portafolios de evidencias a través de los ciclos de reflexión.

La forma de dar a conocer la investigación será a través del método biográfico narrativo, expresado por Bolívar (2012) de la siguiente forma: “El enfoque biográfico-narrativo conforma un modo propio de investigar. Así, se requiere una metodología que sea sensible al carácter polifónico del discurso narrativo, a su complejidad y secuencia temporal o que privilegie el contexto”

La técnica empleada será la entrevista a profundidad a través del grupo focal, utilizando el cuestionario abierto como instrumento guía de la escucha activa, que permita identificar las bondades o bien las áreas de oportunidad que se están enfrentado en el trabajo del portafolio de evidencias a través de los ciclos de reflexión. La población de estudio serán docentes que han trabajado en la modalidad de portafolio de evidencias.

A continuación, se presentan las categorías de análisis empleadas, mismas que serán abordadas con mayor profundidad más adelante:

Dialogar sobre la aplicación de los ciclos de reflexión planteados por la autora Olga Esteve.

Contrastar los efectos de la aplicación del ciclo de reflexión con la propuesta del documento de orientaciones para la titulación.

Destacar el grado de utilidad de la aplicación de los ciclos de reflexión en la elaboración del portafolio de evidencias.

SUPUESTOS

Como parte de la investigación cualitativa, se planteó un supuesto de investigación, el cual se contrastará con los resultados obtenidos al finalizar el análisis de los datos obtenidos:

Los ciclos de reflexión usados en la construcción del portafolio de evidencias han sido un factor favorable para propiciar el análisis y la mejora de las competencias de los maestros en formación de la IByCENECH.

Como parte de toda investigación biográfica narrativa, la guía consistió en elaborar un plan para dar respuestas a las preguntas de investigación por medio de las experiencias de los docentes, así mismo, corroborar o rechazar el supuesto planteado.

DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El grupo focal se realizó en las instalaciones de la institución ya mencionada. En un espacio de aproximadamente una hora, se llevó a cabo una conversación dirigida a través de cinco cuestionamientos en torno al ciclo de reflexión propuesto por Olga Steve (2011) para corroborar la utilidad de este en el proceso de la conformación del portafolio de evidencias como modalidad de titulación.

Las maestras participantes fungen como asesoras de titulación en la modalidad mencionada: Mtra. Liliana Guadalupe Palomo Anchondo, Mtra. Angelica Meléndez Anchondo, Mtra. María Teresa Ochoa Ortiz y la Dra. Ruth Noemí Oros Macías. En este orden cada una de las participantes fueron respondiendo a las preguntas planteadas dando seguimiento a la dinámica de lanzar una pregunta, responder y comentar.

ANÁLISIS DE DATOS

Para la realización de la investigación se determinó trabajar a través de un grupo focal como ya se había mencionado, con las maestras de la IByCENECH que cuentan con experiencia en el trabajo del portafolio de evidencias como modalidad de titulación, en los planes de estudio 2012 y 2018, además se realizó una revisión documental de los trabajos de titulación de los alumnos con la finalidad de rescatar sus percepciones de utilidad de los ciclos de reflexión.

Para la realización del grupo focal, se procedió a invitar a las maestras participantes, considerando las características que perfilan a esta técnica de investigación:

Un grupo focal consiste en una entrevista grupal dirigida por un moderador a través de un guión de temas o de entrevista. Se busca la interacción entre los participantes como método para generar información. El grupo focal lo constituyen un número limitado de personas: entre 4 y 10 participantes, un moderador y, si es posible, un observador. A través de él se consigue información en profundidad sobre lo que las personas opinan y hacen, explorando los porqués y los cómo de sus opiniones y acciones. (Prieto y March, 2002, p.p 104).

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para la realización del análisis de resultados fue de suma importancia hacer una categorización de las respuestas obtenidas, mismas que posibilitan responder a la presente investigación. La categorización quedó establecida de la siguiente manera:

DIALOGAR SOBRE LA APLICACIÓN DE LOS CICLOS DE REFLEXIÓN PLANTEADOS POR LA AUTORA OLGA ESTEVE.

Para una participante, el ciclo de reflexión es la vía por la que los maestros en formación establecen un vínculo directo entre su formación profesional y las competencias del perfil de egreso; por tanto esta se logran consolida una vez que se toma cada evidencia y se aplica el ciclo de reflexión, es posible notar para sí mismo el lugar que se ocupa en el nivel de logro de la competencia en que se está autoevaluando. Entre las experiencias como asesoras de la modalidad de portafolio, se puede observar cómo los estudiantes llevan a cabo el proceso de reflexión a través del ciclo de tal manera que: “les ayuda como a retomar esta parte de lo que vivieron y encontrarle el sentido” (Palomo, 2022).

Para la segunda participante: El ciclo de reflexión es la vía por la que los maestros en formación que se titulan por la modalidad de portafolio, interiorizan su propio actuar haciéndose conscientes y responsables de su aprendizaje en la apropiación de la competencia a demostrar: “...cómo le quitas la carga a tu maestro a tu compañero a tu tutor y te la das a ti mismo” (Oros, 2022). Olga Esteve advierte que el proceso de reflexión es precisamente un acto personal en el que el involucrado vuelve consciente sus acciones y procesos de desarrollo y aprendizaje, sin embargo en ocasiones sucede a la inversa, cuando el estudiante trabaja el ciclo reflexivo de forma más bien inconsciente o mecanizada, según lo refiere la tercer participante “ayuda a las maestras en formación a poner en evidencia ciertos aspectos que han trabajado durante su formación y es al momento que los focalizan los ponen a la vista y empiezan de manera tal vez en algunas ocasiones inconsciente” (Meléndez, 2022). Es en este momento donde las habilidades del asesor entrarán en juego para reorientar al estudiante al retomar su proceso concientizando cada uno de los pasos a seguir en la aplicación del ciclo de reflexión, de lo contrario difícilmente ocurrirá un replanteamiento en la aplicación de la competencia.

Después de analizar las participaciones de las integrantes del grupo focal se puede concluir en esta categoría que los ciclos de reflexión son una gran herramienta para la consolidación del perfil de egreso del estudiantado de la IByCENECH.

CONTRASTAR LOS EFECTOS DE LA APLICACIÓN DEL CICLO DE REFLEXIÓN CON LA PROPUESTA DE DOCUMENTO DE ORIENTACIONES PARA LA TITULACIÓN.

De acuerdo con las participantes en el grupo focal los ciclos de reflexión deben de nacer del interés de los y las maestras en formación, a través de una retrospectiva, que les permita analizar y poder teorizar las experiencias vividas, con la finalidad de poder encontrar en esta búsqueda propuestas de mejora, a través de un autoanálisis crítico que evidencie crecimiento de tipo personal y académico en el alumnado. El documento de orientaciones para la titulación, plan 2018, lo sugiere de la siguiente manera: “La Reflexión y el Análisis son los procesos que permiten valorar el aprendizaje asociado a las competencias. Se constituye en el núcleo central del desarrollo del portafolio en tanto promueve un ejercicio de evaluación-reflexión-análisis-aprendizaje” (SEP, 2018, p. 13).

Según las autoras Olga Esteve & Cañada, (2003) “El proceso de aprendizaje debe entenderse como un proceso cognitivo en el que el individuo intenta construir conocimiento nuevo y competencias nuevas a partir de su conocimiento y sus experiencias previas y a partir de la interacción con otros Individuos” (sf.) aspectos que se cumplen a cabalidad en los portafolios de evidencias realizados en la IByCENECH, donde como ya se mencionó al iniciar este apartado el interés del alumnado es fundamental para poder trabajar esta modalidad de titulación. Según lo expresado por las maestras participantes.

Unos de los aspectos donde las participantes de esta investigación tienen coincidencia es en la relevancia que cobra el autoanálisis mismo que es descrito por (Esteve, 2011) “como una forma de toma de conciencia, de lo que cada estudiante piensa sobre su propia práctica” (p.32) aspecto que es la base para que el maestro y la maestra en formación, puedan dar inicio a la reflexión de su formación docente y su consolidación de competencias. El portafolio de evidencias contempla la finalidad de evaluar el propio ejercicio docente en función de la competencias del perfil de egreso, acto que involucra la conciencia: “Este ejercicio de construcción tiene como base la recuperación de la evaluación de la evidencia que se realizó en su momento en los diferentes cursos” (SEP, 2018, P. 13).

Como ya se pudo leer en el párrafo anterior el autoanálisis realizado a conciencia es elemental para que el alumnado pueda realizar un contraste con la profundidad y la seriedad necesarias, considerando lo mencionado por (Esteve, 2011) quien describe la importancia de relacionar la teoría y la práctica con fundamentos de investigación educativa, que ayuden a comprender las experiencias vividas, donde a partir de estas dos acciones ya mencionadas (autoanálisis y contraste) se pueda llegar una tercera que consiste en el planteamiento de acciones que permitan llegar la consolidación de las competencias del plan de estudio de las escuelas normales en su versión 2018, por tanto aquí cobra relevancia la elección de evidencias que se trabajarán a lo largo del portafolio.

Cabe señalar que en estos puntos las maestras participantes en el grupo focal mencionan que frecuentemente se da una confusión seria en las mentes de los y las alumnas al tener que relacionar sus vivencias con las diferentes teorías, además la implicación de llegar al proceso metacognitivo de realizar una Re descripción misma que es descrita por Olga Esteve como el punto en el que se puede avanzar en el conocimiento, debido a que el conocimiento no se cierra en círculos al contrario debe avanzar una espiral. Al respecto, orientaciones para la titulación solicita lo siguiente:

La Proyección contempla dos fases, en la primera, la valoración que hace cada estudiante de sí mismo como sujeto de aprendizaje a partir de los logros, del análisis y reflexión de las distintas etapas de la formación inicial; la segunda, el reconocimiento de su potencial, considerando las fortalezas y áreas de oportunidad a partir de los retos y exigencias que advierte en la profesión docente (SEP, 2018, p.13).

Para cerrar esta categoría de análisis se concluye diciendo que los ciclos de reflexión son un buen instrumento que ayuda a la consolidación de las competencias del perfil de egreso de los maestros y maestras en formación de las escuelas normales, además de que son prácticos ayudan a la toma de conciencia de la propia formación docente.

DESTACAR EL GRADO DE UTILIDAD DE LA APLICACIÓN DE LOS CICLOS DE REFLEXIÓN EN LA ELABORACIÓN DEL PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS.

Llevar a los estudiantes a realizar un ejercicio reflexivo implica una estructura que el asesor de titulación debe contemplar y que no se ofrece en el documento Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Planes de estudio 2018. El equipo de asesoras de la modalidad de titulación por portafolio de la IByCENECH, acordaron aplicar los ciclos de reflexión que ofrece Olga Esteve, propuesta que ya ha sido detallada con anterioridad en este documento. La modalidad de portafolio de evidencias se caracteriza por estar en constante reflexión sobre los procesos de aprendizaje que se suscitaron a lo largo de la carrera profesional, a partir de evidencias de desempeño: “...consiste en la elaboración de un documento que reconstruye el proceso de aprendizaje de cada estudiante a partir de un conjunto de evidencias reflexionadas, analizadas, evaluadas y organizadas según la relevancia, pertinencia y representatividad” (SEP, 2018. p. 12).

El ciclo de reflexión en uso, permite en primer lugar hacer una introspección sobre la evidencia que se desea analizar, luego de describir cada parte de la experiencia ha de explicar los fenómenos detectados a partir de diversas fuentes como autores de artículos de investigación, teorías o la retroalimentación de su asesor y/o tutor de curso, a partir de este contraste el maestro en formación estará en condiciones de ofrecer alternativas de progreso para la adquisición de la competencia en cuestión. La practicidad del ciclo consiste en que los tres pasos a seguir permitan la reflexión de un modo estructurado y sistemático: “llevar un orden lógico y ampliado de cada una de las partes en cuanto a la capacidad que tengan también las y los estudiantes” (Ochoa, 2022). Además “...el ciclo de reflexión es tan flexible que se puede aplicar a objetos, a narraciones mismas, a trabajos por escritos, a videos, a todo, es muy libre” (Oros, 2022). Las evidencias en torno a las cuales los maestros en formación pueden reflexionar, entran en cualquier tipo de material, ya que el ciclo de reflexión es aplicable a cualquier tipo de evidencia.

Por otra parte, los estudiantes que se han titulado por esta modalidad, manifiestan que el uso del ciclo de reflexión les permite llevar a cabo el proceso de reflexión y mejora de la práctica escolar quedando asentado en sus documentos de titulación, a continuación, presentamos una muestra de los comentarios que se rescatan al respecto, aclarando que, por falta de espacio nos limitamos a solo tres de ellos, pero quedamos atentas en caso de que se requiera consultar más de los mismos.

Algunos de los comentarios son los siguientes: “...reflexionar sobre lo que se estaba realizando y lo que debería ser de manera que fundamente mis trabajos por medio de teoría...” (Dorado, 2020, p.63), en este caso la maestra pone en evidencia el ejercicio de reflexión respaldado por la teoría, práctica que se ejecuta en la parte del contraste del ciclo de reflexión. La maestra Itzel Campos (2020), expresa la importancia del ciclo de reflexión para detectar las propias áreas de oportunidad y trabajar en ellas: “...al ir haciendo un análisis de mi trabajo por medio de las narrativas pude percatarme en que reincidían mis fracasos, que es lo que estaba haciendo mal, todo con ayuda de los ciclos de reflexión.” (p. 65). Por último, presentamos el argumento de la maestra Hernández (2019), quien esquematiza de forma muy clara la aplicación del ciclo de reflexión y la utilidad del mismo: “... fue un proceso que me permitió desarrollar la habilidad de generar una autocrítica, de reflexionar e investigar, así como aplicar la metacognición” (p.76).

CONCLUSIONES

Para iniciar este último apartado, se considera el dar respuesta a la pregunta generadora de la presente investigación ¿El ciclo de reflexión planteado por Olga Steve, es el instrumento adecuado para el desarrollo del documento de titulación por la modalidad de portafolio? pregunta que logró ser resuelta, al analizar las participaciones de las personas integrantes del grupo focal, mismas que cuentan con la experiencia y conocimiento para exponer sus vivencias en relación a cada pregunta. Una vez analizadas las contribuciones, se observa que las participantes coinciden en afirmar que los ciclos de reflexión apoyan en la consolidación de las competencias del perfil de egreso del alumnado de la IByCENECH.

Posteriormente se da el análisis del objetivo planteado mismo que a continuación se describe: Contrastar la percepción de los docentes asesores y los estudiantes aspirantes a titularse por la modalidad de portafolio de evidencias en la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua profr. Luis Urías Belderráin en relación con el uso de los ciclos de reflexión planteados por Olga Esteve con un enfoque reflexivo para el desarrollo profesional docente en la construcción del portafolio de evidencias; en este aspecto se menciona que la participación fue excelente, el conocimiento y la experiencia de las participantes fue de gran riqueza para lograr cubrir el objetivo planteado, las docentes se expresaron con libertad y autonomía, dando a conocer sus aciertos y debilidades, en la aplicación de los ciclos de reflexión de la autora antes mencionada.

Después de aplicar la técnica de grupo focal, la revisión documental de los trabajos de titulación y de realizar el marco teórico de la presente investigación, retomaremos el supuesto de la investigación Los ciclos de reflexión usados en la construcción del portafolio de evidencias han sido un factor favorable para propiciar el análisis y la mejora de las competencias de los maestros en formación de la IByCENECH, mismo que pudo ser confirmado a través de los procesos antes descritos.

El portafolio de evidencias es una herramienta para la evaluación formativa que permite mostrar progresos evolutivos en el aprendizaje como consecuencia de la introspección del evaluado; el ciclo de reflexión en el conjunto de las tres fases que ofrece Steve, es la vía para que el estudiantado realice ese ejercicio de autoevaluación a fin de alcanzar la perfectibilidad de la competencia que haya decidido demostrar.

Esto se puede afirmar de acuerdo a los resultados obtenidos de las opiniones de las docentes que han trabajado la modalidad de portafolio en la IByCENECH, a través de los ciclos de reflexión.

REFERENCIAS

Barrera-Osorio, FF. (2010). Toma de decisiones descentralizada en la escuela. Teoría y evidencia sobre la evidencia escolar.

- Bolívar, A. (octubre de 2012). *See discussions, stats, and author profiles for this publication.* Obtenido de See discussions, stats, and author profiles for this publication: https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_BIOGRAFICO-NARRATIVA.pdf
- Campos, I. (2020). Ambientes formativos que propician la inclusión en el aula. Documento de titulación.
- Dorado, D. (2020). Diseño de planeaciones que fomentan un ambiente de aprendizaje favorable en el aula. Documento de titulación.
- Esteve, O. (28 de Octubre de 2021). *Universitat Pompeu Fabra (Barcelona)*. Obtenido de Universitat Pompeu Fabra (Barcelona)
- Hernández, N. (2019). De maestra en formación a docente, a través del portafolio de evidencias. Documento de titulación.
- Izcarra, P. S. (2014). *Manual de Investigación Cualitativa*. México, D.F. Fontamara.
- Ponce, N. Camus, P. (2018). La práctica como eje formativo reflexivo de la práctica inicial docente. Redalyc. 18(37). Redalyc.org/journal/2431/243160421007/movil/
- Prieto, MA. y March JC. (2002). Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales. *Aten Primaria*, 29 (6): 366-373 29. <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-paso-paso-el-diseno-un-13029750>
- Raycon, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. Redalyc. 31(1). P. 11-22. redalyc.org/pdf1171/117117257002.pdf
- Secretaría de Educación Pública, (2018), Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación.
- Tobón, S., Pimienta, J. H., y García, J. A., (2010), El empleo del portafolio en la evaluación de competencias. En *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*, (pp. 145-169) México: PEARSON Educación

EDUCACIÓN AMBIENTAL Y FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. UNA HISTORIA QUE SE DILUYE

LÍNEA TEMÁTICA 1: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

María de Lourdes Norzagaray Cosío⁴

lourdes.norzagaray@benu.edu.mx

Escuela Normal Urbana “Profr. Domingo Carballo Félix”

RESUMEN

Se presenta un estudio en proceso, de corte cualitativo, sobre la Educación Ambiental (EA) para docentes en formación, construido a partir de la Investigación Basada en Diseño (IBD).

Se busca formar un profesorado que reconozca y asuma su rol histórico como promotor de cambio social y sea consciente de los límites ecológicos planetarios que estamos alcanzando. Como parte de la primera fase se elaboró una matriz histórica-ambiental, que entrelaza hechos y coyunturas de 1917 a 2018.

Se muestran resultados obtenidos en la construcción y análisis del diagnóstico y el diseño de un curso para la formación inicial docente, que incida en la construcción del Conocimiento Ambiental del profesorado, a partir del análisis histórico de larga duración con elementos de historia ambiental, política educativa y formación docente.

Los primeros resultados apuntan hacia una visualización de las relaciones entre la formación docente y las decisiones gubernamentales en materia educativa, a lo largo del último siglo, y cómo, en los derroteros actuales, cuando se requieren acciones ecológicas concretas para atender necesidades

⁴Profesora-Investigadora en la Escuela Normal Urbana “Profr. Domingo Carballo Félix” en la Licenciatura en Educación Primaria. Estudiante del Doctorado en Desarrollo Sustentable y Globalización de la Universidad Autónoma de Baja California Sur. lourdes.norzagaray@benu.edu.mx

ambientales globales urgentes, parece que el Estado ha dejado de lado la educación ambiental en la formación inicial docente, pues no se encuentran evidencias de que se imparta de manera sistemática.

PALABRAS CLAVE: Conocimiento Ambiental Docente, Investigación Basada en Diseño, Educación Ambiental, formación docente

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cuál es, sino la formación ciudadana, el fin último de la educación? En el momento histórico-ambiental actual, cuando la población debiera contar con conocimientos socio-ecológicos que le permitan tomar decisiones en favor de una vida sana, se observa que la formación inicial del profesorado de educación básica, en México, no contempla una Educación Ambiental (EA) formativa, por tanto, no contribuye a la construcción de conocimientos ambientales que incidan en una sociedad ecoalfabetizada, capaz de enfrentar las transiciones socioecológicas que demanda el colapso civilizatorio actual.

La situación de emergencia planetaria que se enfrenta, caracterizada por un deterioro socioambiental sin precedentes, ha llevado a diversos especialistas, como es el caso de Jorge Riechmann (2013), a denominar esta etapa como el siglo de la gran prueba.

Por estas razones el hombre necesita una alfabetización ambiental, que requiere: a) el conocimiento de la realidad ambiental y la identificación de sus problemas, b) la comprensión de los procesos sociales, históricos y ecológicos, c) el desarrollo de una sensibilidad ambiental y d) la búsqueda de soluciones y medios de acción disponibles (Pasek de Pinto, 2004, pág. 35).

Es fundamental para la formación de una sociedad más educada e informada en temas ambientales, que la enseñanza que se reciba desde la educación básica esté orientada por profesores que cuenten con una competencia socio-ecológica suficientemente desarrollada para que sean capaces de guiar a sus estudiantes a construir conocimientos ambientales sólidos.

Aun cuando se tiene claridad sobre la emergencia planetaria y la necesidad de una población ecoalfabetizada, al realizar una revisión histórica de los planes de estudio para la formación inicial docente, se encuentra evidencia clara que apunta hacia una educación ambiental que se diluye conforme avanzamos en el devenir de la Educación Normal.

Así, desde el plan 1984 y hasta el 2018, se observa un declive en tanto educación ambiental para los normalistas, desde contar con un curso específico de Educación Ambiental (Plan 1984), reformarlo como materia optativa (Plan 2012) hasta eliminarlo de la malla curricular en el Plan de Estudios 2018. Pareciera que conforme el deterioro ambiental crece, se desvanece la formación ambiental docente.

MARCO TEÓRICO

Desde la perspectiva de Shulman (1986), cuando habla del Conocimiento Didáctico del Contenido, especifica que, tanto los conocimientos didácticos como los disciplinares forman parte del conjunto de aspectos que el profesor conoce, y no deben enseñarse por separado, sino ser tratados como una unidad.

Considerando las ideas de Pasek de Pinto y Shulman, la formación del profesorado debe incluir, no solo los conocimientos ecológicos sino, además, los sociales e históricos, de la mano de los didácticos.

Por tanto, esta investigación se encamina a definir el papel del profesor como agente de cambio social, a partir de la revisión histórica (1917-2018) de las relaciones que se cruzan entre los proyectos de nación y la formación inicial docente en temas ambientales, lo que permite reconocer el rol del profesorado mexicano como promotor de cambio social.

Además, busca visualizar los elementos relativos a la EA que han integrado los Planes de Estudio 1984, 1997, 2012 y 2018, para la Lic. en Educación Primaria, en nuestro país. Con esos elementos, se diseña un curso que pretende incidir en la construcción del Conocimiento Ambiental del docente en formación, que considere la didáctica y el conocimiento disciplinar como conjunto y así, sea capaz de fomentar la eco-alfabetización ciudadana.

Se propone una alternativa de enseñanza de la Educación Ambiental con una perspectiva histórica y así subsanar la laguna, en torno a la formación ambiental, que ha tenido la formación inicial del profesorado, a lo largo ya de varias décadas.

Lograr un cambio de ese nivel implica que la mirada en la formación inicial docente y en la educación básica, converjan hacia un mismo derrotero: una sociedad eco-alfabetizada. Por ello este estudio propone una innovación en la formación de los docentes que les permita acercarse a la construcción de su conocimiento y consciencia ambiental.

En ese tenor, un análisis histórico permitirá visualizar la problemática que se describe y, siguiendo el pensamiento de Pasek de Pinto, proponer para la formación del profesorado no solo los conocimientos ecológicos, sino, además, los sociales e históricos, desde un enfoque ambientalista.

La propuesta metodológica tiene una base pedagógica en los trabajos de Sanmartí (2000) y su propuesta para la enseñanza de las ciencias a partir de volver la mirada a los procesos de modelización que el estudiante realiza durante su proceso de acercamiento al conocimiento, además de llevarlo a valorar la contextualización de aquello trabajado en el aula, para que sea reestructurado desde las necesidades del entorno. Al mismo tiempo, se fortalecen estas ideas con los trabajos en torno a los Problemas Socio-Científicos (Ratcliffe & Grace, 2003) que son identificados por los estudiantes en su comunidad o bien aquellos que ejercen preocupación e interés en ellos.

METODOLOGÍA

Se presenta un estudio socio-crítico de corte interpretativo sobre la formación inicial docente: los modos y propósitos de la educación ambiental para los futuros profesores. Así, no solo se busca plantear una visión alternativa a las disposiciones sociales-educativas que vivimos, sino, además se busca “desenmascarar o descifrar los procesos históricos que han distorsionado sistemáticamente los significados subjetivos. Además, propicia la comunicación horizontal para que los sujetos integrantes del grupo puedan prever y aplicar posibles opciones para superar las dificultades que les afectan, dominan u oprimen”. (Alvarado & García, 2008)

El enfoque crítico que se adopta retoma los significados que son producidos por el investigador mismo, en tanto docente que trabaja sobre su propia práctica, y los conecta estrechamente con aquellos que motivan el objeto de estudio y provoca cambios en el entorno para el cual trabaja.

Estas iniciativas están orientadas a “la acción política y emancipadora, que pretenden, por un lado, representar (comprender, interpretar) y explicar los fenómenos educativos, y por la otra justificar la acción transformadora y de cambio, determinando criterios de credibilidad de los hallazgos de la investigación. (Mora Penagos, 2018, pág. 172).

El objetivo de esta investigación es establecer el papel del profesor como agente de cambio social a partir de la revisión histórica (1917-2018), de las relaciones que se cruzan entre los proyectos de nación y la formación de inicial docente, donde se destacan los aspectos relativos a la evolución de la educación ambiental en la formación del profesorado.

De tal forma que se puedan visualizar los elementos ambientales que integran los planes de estudio de las Escuelas Normales en México, a partir de esos resultados orientar una propuesta didáctica ambiental.

El método seleccionado para llevar a buen fin el objetivo que se propone es la Investigación Basada en Diseño (IBD) en tanto enfoque integral emergente, que analiza problemas prácticos en el ámbito educativo y plantea una propuesta a partir de ciclos iterativos de prueba y refinamiento. La IBD está destinada a mejorar las prácticas por medio del análisis que lleva a concretar una innovación y con ello construir teoría y principios de diseño que guíen y mejoren la práctica y la propia investigación educativa.

Las características antes citadas permiten orientar los procesos para comprender (saber) y mejorar las intervenciones docentes (saber hacer), lo mismo que a la teoría, pues la utilizan, junto con la práctica y la evaluación del diseño, para contribuir a la construcción de teorías pedagógicas y, como es el caso presente, proponer una innovación.

La Tabla 1 muestra las fases que considera la IBD, replicadas en el presente estudio, e indica los procedimientos y técnicas utilizadas en cada una de ellas.

Tabla 1

Definición de las fases de la Investigación Basada en Diseño.

FASES DE LA INVESTIGACIÓN BASADA EN DISEÑO		
	DEFINICIÓN	PROCEDIMIENTO
FASE UNO	Análisis diagnóstico-contextual. Planteamiento del problema.	Análisis histórico: Larga Duración, Historia Ambiental.
FASE DOS	Desarrollo de soluciones. Diseño de la propuesta.	Modelo de Sanmartí (2000), Temas Socio-Científicos y la Multirreferencialidad de Temas complejos (Astolfi, 1998).
FASE TRES	Se ejecutan la propuesta didáctica. Inicio de los ciclos iterativos de prueba.	Práctica docente
FASE CUATRO	Reflexión para producir la mejora de los principios de diseño.	Metaanálisis. Análisis de contenido (Bardin, L. 1996)

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la Tabla 1, los procedimientos fueron definidos de acuerdo con la naturaleza de cada fase, así para la elaboración de la FASE UNO se consideró el método de análisis histórico-ambiental con elementos de Larga Duración (Braudel, 1968) y la Historia ambiental (Cariño, 1996).

Para la FASE DOS es utilizado como esquema de secuencia didáctica para la enseñanza de las ciencias el trabajo que propone la Dra. Neus Sanmartí (2000), complementado con las ideas acerca de la enseñanza de Temas Socio-Científicos (Luft & Dubois, 2015), complementado con el enfoque Multirreferencial de Temas Complejos (Astolfi, 1998).

La primera puesta en práctica del diseño curricular del curso tuvo lugar con un grupo del segundo semestre de la Lic. en Educación Primaria, se incluyó a los 33 estudiantes inscritos en ese semestre (100 %). Actualmente se analizan los resultados del primer ciclo iterativo.

Los estudiantes del grupo en comento se conformaron como colaboradores primarios de la investigación, mismos que mostraron interés en el proceso investigativo.

Una vez enterados de las características del trabajo y la naturaleza de su participación, firmaron el consentimiento informado pertinente y se ha ido compartiendo con ellos cada fase implementada.

Socializar con el grupo de colaboradores tanto el proceso investigativo como los resultados que se van dando cobra importancia mayúscula, pues todos los involucrados son agentes educativos y analizar el trabajo de manera compartida enriquece la visión, fortalece su formación inicial docente y mejora el proceso mismo de la investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN PRELIMINARES

A partir del análisis histórico elaborado para describir el contexto (Fase uno) donde se inserta el tema tratado, se observaron seis líneas temporales (ver Tabla 2) que se influyen entre sí y que corresponden a los hilos que se entretajan en el complejo telar donde se gesta la formación inicial docente.

Estas líneas se organizaron en una matriz donde adquirieron el carácter de estratos histórico-ambientales y, en su conjunto, dieron lugar a la Matriz Histórica-Ambiental (MHA), propuesta fundamental de esta investigación (que se presenta en la Figura 1).

Se presenta la Tabla 2 con los estratos que forman la MHA, en orden numérico para facilitar la lectura, aun cuando en la MHA se encuentran invertidos, pues el estrato dedicado al Deterioro Ambiental Sostenido de la biósfera es la base:

Tabla 2.

Estratos de la Matriz Histórica-Ambiental

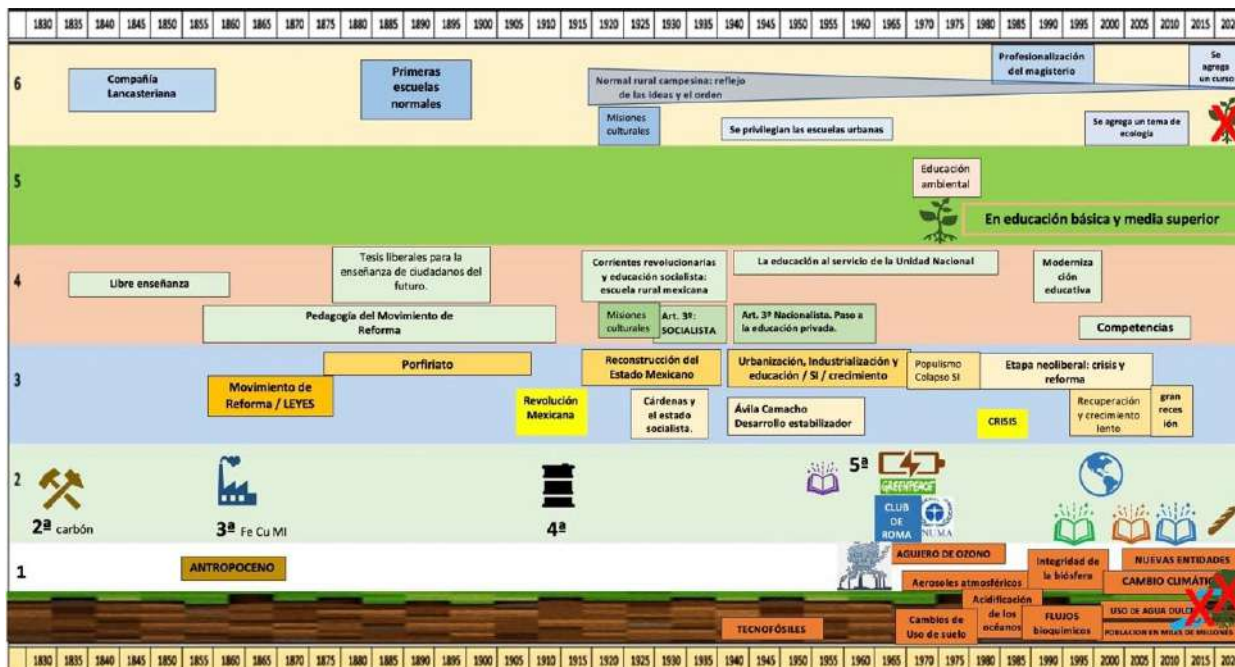
Estrato 1	Deterioro Ambiental Sostenido.
Estrato 2.	Principales Revoluciones Industriales y organizaciones ambientalistas internacionales.
Estrato 3.	Etapas del desarrollo económico-político de México.
Estrato 4.	Evolución del Sistema Educativo Nacional, sus principales momentos.
Estrato 5.	Entrada de la Educación Ambiental en la educación básica en México.
Estrato 6.	Principales hitos ambientales en la formación inicial docente en México.

Fuente: Elaboración propia

Con la intención de esquematizar toda la información histórica y ambiental recabada, la MHA se construye utilizando elementos gráficos y símbolos, junto a los hitos económico-políticos en México y su influencia en el sector educativo, organizados en cada estrato:

Figura 1.

Matriz Histórica-ambiental (MHA).



Fuente: Elaboración propia

Se realizaron análisis transversales y longitudinales de los estratos de la Matriz para tratar de entender por qué, ante la crisis ambiental global, pareciera que no se observa trabajo conjunto gobierno-formación inicial docente, para enfrentar esa problemática.

El análisis de los últimos cuatro planes de estudios para la formación inicial de los docentes (planes 1984, 1997, 2012 y 2018), nos dejan ver que las políticas educativas nacionales y la formación ambiental del futuro profesorado, sostienen una relación que se aprecia diluida, cuando no inexistente, pues dichos documentos oficiales no tienen evidencia de que exista un verdadero enfoque ambientalista en ellos.

La MHA permite enfocar la mirada en las relaciones transversales que fluyen, de ida y vuelta entre estratos, y explican los factores en la formación inicial docente en México, durante el último siglo y las decisiones de política económica y educativa que han incidido en el desarrollo histórico de la educación, en general, y de la educación ambiental en particular.

Este análisis permitió identificar cómo el deterioro ambiental sostenido permea todos los estratos de la MHA, sin embargo, no repercute en la toma de decisiones en materia de formación inicial docente, pues ésta continúa sin espacios curriculares para una EA formativa para los futuros profesores.

Un análisis puntual y detallado de la MHA debe ser objeto de otra publicación por su naturaleza compleja. Para este trabajo, se hace notar que los cortes transversales entre estratos dejan ver relaciones por demás profundas, así como aquellas entre la historia político-económica mexicana, el deterioro ambiental sostenido y los tratados y cumbres ambientalistas internacionales, de las que México es parte.

Todo ello no parece tener repercusiones de fondo en la formación docente pues, a pesar de los numerosos acuerdos firmados por nuestro país, la formación inicial docente no cuenta con una educación ambiental sólida. En los planes de estudio de las Licenciaturas en Educación Primaria arriba mencionados, solo aparece algún tema aislado relativo al cuidado del ambiente, mismos que luego desaparecen y no se concreta una verdadera propuesta de educación ambiental, hasta la fecha.

En la figura 2, se observa como el deterioro ambiental crece con los años, mientras la formación docente disminuye con el tiempo su relación cercana con la naturaleza, misma que en la etapa posrevolucionaria, era el centro de la formación docente.

Es un siglo deshilando el tejido de la vida, donde la educación se aleja de la naturaleza, y la comprensión que se tiene sobre nuestra relación con ella, disminuye; mientras que los procesos de industrialización, el extractivismo generalizado de la naturaleza y el deterioro ambiental crecen sin medida.

Figura 2.

Esquematzación de la Matriz Histórica-ambiental. Deshilando el tejido de la vida.



Fuente: Elaboración propia

Los resultados del análisis de la Matriz Histórica-Ambiental, y la matriz misma como material didáctico, son un recurso sustantivo en el diseño del curso que se propone, pues se vio durante el primer ciclo iterativo que estimula el desarrollo de la conciencia ambiental en los futuros docentes y permite reconocer el rol histórico de promotor de cambio social que tiene el profesor. Por ello, es a partir de la MHA que se realiza el diseño curricular del curso “Construcción del Conocimiento Ambiental”, para el profesorado en formación.

PRIMERAS CONCLUSIONES

Entre los primeros resultados relativos a la definición del papel del profesor como agente de cambio social, se encuentra la construcción de la Matriz HA que brinda un marco de análisis y espacio de objetivación de dicho rol, ayuda a esclarecer la importancia de las relaciones entre la política educativa y la formación del profesorado, a lo largo de la historia.

El análisis del rol docente desde la visión de la Larga Duración permite reconocer el papel histórico del profesorado como agentes de cambio social y lleva a los normalistas a revalorar su actuar, al tiempo que desarrollan una conciencia ambiental para orientar la ecoalfabetización ciudadana.

Además, es inneludible percatarse de que, en los planes de estudio para la formación inicial docente que fueron revisados, no se observan espacios curriculares para la Educación Ambiental (EA), salvo un curso optativo en el Plan 2012 que, con la llegada del Plan 2018, desaparece.

O bien el Gobierno Federal no considera suficientemente importantes los compromisos que contrae a nivel internacional entorno a la EA, o ha olvidado que cuando ha sido necesario formar ciudadanía, la educación básica y los docentes han sido piedra angular en la transformación de la sociedad, como lo muestra el análisis de la MHA.

Lograr conciencia ambiental en la población implica que la mirada del normalismo y el proyecto ciudadano tengan una visión común. La EA no es una postura políticamente correcta, es una necesidad global urgente, por ello es preciso apoyar iniciativas hacia la formación de una sociedad ecológicamente alfabetizada.

REFERENCIAS

- Claxton, G. (1994). *Educación de mentes curiosas*. Madrid: Editorial Visor.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cariño, M. (1996). *Historia de las relaciones hombre/naturaleza en Baja California Sur, 1500-1940*. La Paz: Promarco, SEP-FOMES, UABCS.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Luft, J., & Dubois, S. (2015). *Newly hired teachers of science: a better beginning*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 187-202.
- Aparicio, A. (2010). *Economía Mexicana 1910-2010: Balance de un Siglo*. *Espacio Común de Educación Superior*, 1-39.
- Arteaga, E., Armada, L., & Del Sol, J. (2016). *La enseñanza de las ciencias en el nuevo milenio. Retos y sugerencias*. *Universidad y Sociedad*, 8(1), 169-176.
- Astolfi, J. (1998). *Desarrollar un currículo multireferenciado para hacer frente a la complejidad de los aprendizajes científicos*. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 375-385.
- Braudel, F. (1968). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Ed.
- De Pro, A. (2012). *Hacia la competencia científica*. *Alambique. Didáctica de las ciencias experimentales*, 5-8.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en la educación*. Madrid: Morata.
- Kehoe, T., & Meza, F. (enero de 2013). *Crecimiento rápido seguido de estancamiento: México (1950-2010)*. Obtenido de eltrimestreconomico.com.mx
- Mora Penagos, W. (2018). *La Metodología de Investigación en Tesis Doctorales: El caso de la línea "Inclusión de la Dimensión Ambiental en la Educación en Ciencias"*. En P. T. LAURDS, *Research strategy, culture development and Doctoral Support: Tools and Techniques for Latin American Universities* (págs. 162-184). Unión Europea: ERASMUS+ Programme of European Union.

- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós. Espasa Libros.
- Pasek de Pinto, E. (enero-marzo de 2004). *Hacia una conciencia ambiental*. *Educere. La Revista Venezolana de Educación*, 8(24), 34-40.
- Quijano, A. (2014). "Bien vivir": entre el "desarrollo" y la des/colonialidad del poder. En A. Quijano, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ratcliffe, M., & Grace, M. (2003). *Science education for citizenship*. Philadelphia: Open University Press.
- Riechmann, J. (2013). *Hacia una cultura de la sustentabilidad (valores, cambio cultural y ecosocialismo en el siglo de la gran prueba)*. Santiago de Compostela: Consello Da Cultura Galega.
- Sanmartí, N. (2000). *El diseño de unidades didácticas*. En F. Perales Palacios, & P. Cañal del León, *Didáctica de las ciencias experimentales*. Barcelona: Editorial Marfil.
- Shulman, L. (1986). *Those who understand: knowledge growth in teaching*. *Educational Researcher*, 4-14.

SEGUIMIENTO DE LOS EGRESADOS DE LAS LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN PREESCOLAR DE UNA ESCUELA NORMAL SONORENSE.

Nombre del autor: Mtra. Adriana Isabel Altamirano Ruiz y Dra. Yazmín Guadalupe Soto Medina

LÍNEA TEMÁTICA

Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

RESUMEN

Este estudio de seguimiento de egresados se realizó en una Escuela Normal sonoreNSE, y su objetivo es recabar información confiable, precisa y pertinente que apoye la toma de decisiones eficaces para una mejora educativa. La investigación se enmarca en la Teoría del Capital Humano y la Teoría de la Fila. Desde un enfoque metodológico cuantitativo, no experimental y descriptivo se utilizó un cuestionario digital compuesto por 65 reactivos, el cual se aplicó a 124 estudiantes egresados en los años 2018 y 2019. Entre los principales hallazgos destaca que el 65% de los egresados han realizado estudios de maestría, y el 94% se encontraban empleados, además, el 89% del total se encontraban trabajando en instituciones educativas públicas, de los cuales la mayoría se desempeñaban como docentes, y el 40% se encontraban trabajando en escuelas ubicadas en contextos rurales. Finalmente, la mayoría se encontraban satisfechos con la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos durante sus estudios de licenciatura (96%) y con la posibilidad de responder a problemas de relevancia social (93%). Los datos son útiles pues permiten proponer mejoras a la formación, particularmente en los planes de estudio 2022 a través de la autonomía estatal y la identidad institucional.

PALABRAS CLAVE

Educación normalista, formación docente, seguimiento de egresados.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El mundo globalizado exige profesionistas cada vez mejor preparados para insertarse en el ámbito laboral por lo que las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen el reto de ofrecer programas que preparen a los jóvenes con los conocimientos, habilidades, y valores que la sociedad requiere. Por ello, la evaluación sistemática de los programas educativos es necesaria para ofrecer a los estudiantes una educación de calidad que les permita insertarse en un mercado laboral cada vez más competitivo.

En las IES las personas reciben conocimientos, y desarrollan habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes, y son las personas mismas las que se convierten en “una fuente importante de retroalimentación para conocer información con respecto de la calidad de la educación recibida, las demandas del mercado laboral, del medio social, sus opiniones y sugerencias pueden ayudar en la planeación estratégica” (Aguilar Carrillo et al., 2018, p. 40). Así pues, una de las formas para mejorar la calidad en la educación es mediante el seguimiento de los egresados.

Los estudios de seguimiento de egresados son importantes ya que el desempeño profesional y personal de los egresados permite establecer indicadores con respecto a la calidad y eficiencia de la institución, lo que a su vez coadyuva a la consolidación de los programas educativos y de formación complementaria y a contribuir al desarrollo de la entidad con un enfoque innovador y global. Además, este tipo de programas son “un mecanismo para establecer una relación de doble vía entre la institución y los egresados y benefician a todas las partes involucradas, desde las instituciones hasta la comunidad, incluyendo a los egresados y a los profesionales en formación” (Aldana de Becerra et al. 2008, p. 62).

Castillo Ochoa et al. (2007) diseñaron e implementaron el proyecto Seguimiento de Egresados de las Escuelas Normales del Estado de Sonora. En el estudio mixto se aplicaron 111 cuestionarios y se utilizó la técnica del grupo focal para recolectar datos sobre egresados de las Escuelas Normales sonorenses en 2003. Entre los hallazgos más relevantes destaca que el 65.8% de los egresados contaba con contratación de base y un 13.5% con plaza por interinato, además, el 76.6% no realizaba una actividad remunerativa adicional a la docencia. Más de la mitad, o lo que equivale a 58.6%, trabajaban

en escuelas primarias y 22.5% en preescolares. En cuanto a la formación continua, el 24.3% contaban con estudios de maestría y el 64% manifestó tener el interés de estudiar una maestría.

En la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (ByCENES), institución donde se llevó a cabo la presente investigación, Soto Medina et al. (2019) realizaron un estudio en el cual participaron 95 egresados de las licenciaturas en Educación Primaria y Educación Preescolar en el año 2016. Para la recolección de datos adaptaron el Cuestionario tipo propuesto por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), al cual le realizaron una prueba de consistencia interna obteniendo un coeficiente alfa de Cronbach de .882 el cual está dentro del rango aceptable.

Entre los principales hallazgos destaca que el 52% de los participantes consideran que se encuentran poco preparados, mientras que el 58% opinan que se debe ampliar el contenido metodológico en el currículo, además, los egresados de la licenciatura en educación primaria muestran un mayor rigor al evaluar la formación inicial recibida en la ByCENES, así como el impacto de la formación en su vida profesional (Soto Medina et al., 2019, p. 8).

En la ByCENES el programa de seguimiento de egresados ha mostrado áreas de oportunidad que requieren ser urgentemente atendidas ya que se necesita optimizar los procesos de investigación. Un adecuado análisis y uso de la información sobre los egresados habilitaría a la Escuela Normal para mejorar su oferta educativa, especialmente a través de la autonomía estatal y la identidad institucional de los planes de estudio 2022, los cuales permiten el diseño e implementación de cursos contextualizados y personalizados para atender las necesidades particulares de cada población normalista. Además, los datos brindados por los egresados proporcionan información valiosa que contribuye a justificar las mejoras solicitadas en los programas como la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN), en la infraestructura, y los servicios de la institución.

El objetivo de este estudio es recabar información confiable, precisa y pertinente de los egresados de la Escuela Normal, que apoye la toma de decisiones eficaces para una mejora educativa que beneficie a la comunidad normalista y facilite la integración de los egresados al mercado laboral.

MARCO TEÓRICO

El presente estudio está enmarcado en la Teoría del Capital Humano y la incorporación de teorías más recientes como la Teoría de la Fila (Caicedo et al., 2020).

Según Galiakberova (2019) la Teoría del Capital Humano permite interpretar el papel de la educación y el tema de la demanda de sujetos dentro del mercado laboral. Esta teoría fue desarrollada por los economistas estadounidenses Jacob Mincer, Theodore Schultz y Gary Becker, y sostiene que todo el conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades y motivaciones humanas conforman el capital individual de cada persona.

Inicialmente, Mincer (1958) utilizó el concepto de capital humano para explicar los efectos de la educación, la ocupación y la edad en la diversidad de patrones de distribución del ingreso personal. En otras palabras, la Teoría del Capital Humano considera que un individuo, al tomar la decisión de invertir en su educación, calcula los beneficios que obtendrá en el futuro, en comparación con los costos de invertir esfuerzo, tiempo, y dinero en su formación (Caicedo et al., 2020). Además, estos beneficios esperados de la educación superior, como la posibilidad de recibir un mayor salario, son un elemento importante para las personas al momento de elegir el nivel educativo que completarán y la trayectoria educativa que seguirán (Prakhov, 2021).

Cabe recalcar que, aunque en la Teoría del Capital Humano el conocimiento es una variable definida fundamentalmente por la escolaridad, Según Ríos Campos (2003), también se reconoce que la escuela no es la única fuente de generación y transmisión de conocimiento, ya que al hablar de la empleabilidad de un individuo también se consideran otros rasgos y atributos como la experiencia laboral y las actitudes personales. Por ello, cuando un empleador selecciona a un candidato para ocupar algún puesto, la totalidad del capital humano que este posee es un criterio principal.

En décadas anteriores Thurow (1972) ya advertía que, si las políticas gubernamentales en materia de educación y capacitación no habían tenido el impacto previsto, es porque habían ignorado los elementos de "competencia laboral" del mercado laboral, dentro del cual el ingreso de una persona está determinado por dos factores principales; (1) su posición relativa en la fila laboral y (2) la distribución de oportunidades laborales en la economía. Es decir, los salarios se basan en las características del trabajo, y los trabajadores se distribuyen entre las oportunidades laborales según su posición relativa en la fila para ocupar dicho empleo, en lo que se conoce como la "Teoría de la Fila".

Según Ríos Campos (2003) los economistas Michael Piore y Peter Doeringer utilizan esta Teoría de la Fila para explicar cómo los empleadores "racionan los puestos existentes entre los trabajadores, de acuerdo con sus preferencias en relación a la contratación" (p. 105), en donde los trabajadores más solicitados son los que poseen un mayor capital humano, por lo tanto son ubicados al inicio de la fila,

mientras que los candidatos menos solicitados, o los que cuentan con menor capital humano, son ubicados al final, es decir, en los puestos menos atractivos de los sectores marginales de la economía, o bien, permanecen desempleados.

En resumen, la Teoría del Capital Humano ha sido complementada por otras teorías que analizan nuevas variables que aparecieron posteriormente, como la Teoría de la Fila, y estas han tenido una presencia fundamental en los estudios de seguimiento de los egresados universitarios (Caicedo et al., 2020).

METODOLOGÍA

Para este estudio se utilizó un diseño de investigación cuantitativa, no experimental y descriptiva a partir de la aplicación de un instrumento que fue adaptado del cuestionario tipo para el estudio de egresados propuesto por la ANUIES (1998). Se realizaron ajustes en cuanto a la cantidad de ítems a integrar y buscando que las preguntas contribuyeran al cumplimiento del objetivo. Una vez realizada la adaptación, el instrumento se compuso de 65 reactivos, mismos que se dividieron en nueve categorías; (1) datos generales, (2) continuación de la formación, (3) ubicación en el mercado laboral y empleo actual, (4) grado de satisfacción con su desempeño profesional, (5) exigencias en el desempeño profesional, (6) recomendación para mejorar el perfil de formación profesional, (7) opinión sobre la organización académica y el desempeño institucional, (8) satisfacción con la ByCENES y con la carrera cursada, y (9) datos de localización.

El instrumento se digitalizó con la herramienta de Formularios de Google con el fin de agilizar el proceso de recolección de datos y que los participantes pudieran completar en cuestionario desde sus dispositivos móviles.

Los participantes de este estudio son las personas que egresaron de alguna de las dos licenciaturas ofertadas en la ByCENES en 2018 y 2019; de acuerdo con los registros de Control Escolar de la institución en estos dos años fueron 343 los egresados. Para poder tener una muestra representativa, con un 80% de confiabilidad y un margen de error del 5%, se requería contar con al menos 112 participantes; una vez recolectados los datos, se contó con la participación de 124 egresados, de los cuales 11 (9%) corresponden a hombres y 113 (91%) a mujeres, y con un rango de edad entre 24 y 28 años,

Se inició la recolección de datos a finales de marzo de 2022. Para contactar a los egresados se utilizó primeramente el correo electrónico, y posteriormente se hizo una invitación a través de la página oficial de Facebook de la ByCENES. También se solicitó a la planta docente que enviaran la invitación para contestar el cuestionario a estudiantes egresados que tuvieran como contactos en WhatsApp. En todos los casos se envió el enlace del instrumento digital a los participantes, el cual les tomaba menos de 10 minutos en contestar. Los datos recolectados se procesaron a través de Microsoft Excel.

RESULTADO

A continuación, se presentan los resultados obtenidos después de haber realizado el análisis estadístico de los datos en tres de las categorías del cuestionario: (1) Continuación de la Formación; (2) Ubicación en el Mercado Laboral y Empleo Actual; y (3) Grado de Satisfacción con su Desempeño Profesional.

Un primer dato de interés fue conocer la trayectoria en cuanto a la formación continua de los egresados. Una mayoría del 79%, o lo equivalente a 98 participantes, respondieron que continuaron con otro tipo de estudios una vez que concluyeron la licenciatura. Mientras tanto, un 21%, o 26 participantes, contestaron que no continuaron con otro tipo de estudios. De los 98 egresados que continuaron con estudios, 81 respondieron que realizaron estudios de maestría. Esto significa que el 65% del total de los egresados de la ByCENES realizan estudios de maestría.

Los hallazgos muestran un incremento significativo en el número de egresados que realizan estudios de maestría, en comparación con el estudio de Castillo Ochoa et al. (2007), donde solo el 24.3% de los egresados de las Escuelas Normales sonorenses contaban con estudios de maestría. Esto podría ser el reflejo de una sociedad donde el capital humano conseguido a través de la educación formal ha adquirido mayor relevancia en las últimas décadas.

Otro de los datos de interés fue conocer cuántos egresados se encontraban trabajando. Los hallazgos indican que una mayoría de 116, o lo que es igual al 94% de los participantes, se encontraban trabajando al momento de contestar el cuestionario, mientras que el 6% no se encontraban trabajando. También fue importante conocer en qué medida la actividad laboral de los egresados coincide con los estudios de licenciatura realizados. Al respecto se encontró que 113 de los participantes empleados reportaron que había una coincidencia o total coincidencia entre dichos factores.

Referente al ingreso mensual neto reportado por los participantes que se encontraban empleados, se observó que el 52% de los egresados empleados reciben ingresos mensuales de entre 10,000 y 15,999 pesos al mes. Este dato se asemeja al promedio nacional, ya que de acuerdo con el Observatorio Laboral de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (en Hernández 2022), el salario profesional promedio en México es de 12,931 pesos al mes. Adicionalmente, de los 116 participantes que se

encontraban empleados un total de 107, lo que significa el 86% del total, mencionaron que el tiempo que les llevó conseguir empleo una vez que concluyeron sus estudios de licenciatura fue de menos de seis meses.

Otro dato relevante por conocer era el tipo de empleo que ocupan los egresados. Los datos arrojaron que de los 116 participantes que se encontraban trabajando al momento de completar el cuestionario, la gran mayoría de 114 se encontraban trabajando en alguna institución educativa, lo que equivale al 92% del total de participantes. En cuanto a los niveles educativos en los que dichos egresados laboraban, los datos indican que 26 participantes se encontraban laborando en preescolares, 87 en primarias.

Con relación al tipo de instituciones educativas donde laboraban, de los 114 egresados empleados en instituciones educativas, 50 egresados respondieron que laboraban en escuelas de contexto rural, lo que significa el 40% del total, mientras que 64, o el 52%, trabajaban en escuelas de contexto urbano,

Adicionalmente, de los 114 egresados que reportaron estar laborando en instituciones educativas, 110 corresponden a instituciones educativas públicas. Por lo que se concluye que el 89% de los egresados de la ByCENES en 2018 y 2019 se encontraban trabajando en instituciones educativas públicas al momento de responder la encuesta. De los 110 egresados que se encontraban trabajando en alguna institución educativa pública, una mayoría de 107 se desempeñaban como docentes, mientras que una mínima parte desempeñaba funciones administrativas. En otras palabras, el 86% de los egresados de la ByCENES en los años 2018 y 2019 se desempeñan como docentes en instituciones educativas públicas, puestos para los que fueron formados a través de la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria.

A continuación se cuestionó a los participantes respecto a su grado de satisfacción con su desempeño profesional a través de dos ítems; en el primero de ellos se buscó información sobre el grado de satisfacción con la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en la licenciatura mediante una Escala Likert de cuatro niveles siendo estos; nada satisfecho, poco satisfecho, bastante satisfecho, y muy satisfecho, y además se incluyó la opción de “no aplica” para aquellos egresados que se encontraran desempleados.

Los datos indican que un 44% de los participantes se encuentra bastante satisfecho, mientras que un 52% se encuentra muy satisfecho con la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos durante sus estudios de licenciatura, lo que equivale a una mayoría del de los participantes.

De igual manera se buscó conocer las opiniones de los egresados sobre el grado de satisfacción con la posibilidad de responder a problemas de relevancia social. Los resultados muestran que el 93% de los participantes se encuentra bastante satisfecho o muy satisfecho con la posibilidad de responder a problemas de relevancia social.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los datos encontrados dan cuenta de que los egresados de la ByCENES se posicionan rápidamente dentro del campo laboral, especialmente en puestos docentes en instituciones educativas públicas, trabajos para los cuales fueron formados a lo largo de cuatro años. Estos datos reflejan el panorama nacional ya que de acuerdo con el Observatorio Laboral de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (2021), entre las 10 carreras con mayor número de ocupados se encuentran las relacionadas con la formación docente para educación básica, las cuales, además, tienen un alto porcentaje de coincidencia entre los estudios realizados y la actividad laboral.

Lo anterior, aunado a que la gran mayoría de los egresados se encuentran satisfechos con la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos durante sus estudios de licenciatura y con la posibilidad de responder a problemas de relevancia social, da cuenta de que la formación normalista ofrecida por la ByCENES les permite a los egresados un alto nivel de empleabilidad y competitividad.

No obstante, se detecta que un área de oportunidad es incluir contenido referente al contexto de escuelas rurales y sus características, ya que el 40% de los egresados laboran en escuelas rurales. Esto será posible abordarlo en los Planes de Estudio 2022 mediante la autonomía estatal y la identidad institucional, en las cuales una porción significativa del diseño curricular estará a cargo de la entidad federativa y la propia Escuela Normal.

Otra conclusión es que es importante que se consolide una educación continua pertinente para los egresados de las Escuelas Normales, con el fin de ofrecer programas de maestría y doctorado que les permitan desarrollar una formación más especializada. Esto se puede lograr a través de las estrategias implementadas por el Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora, ente rector de las Escuelas Normales en Sonora, el cual de acuerdo con la reforma a su Decreto de Creación (2017) tiene entre sus atribuciones “impartir estudios de licenciatura y posgrado, en todas sus modalidades, para la formación y especialización de docentes de educación obligatoria y normal, los cuales podrán estar dirigidos a disciplinas específicas del conocimiento.”

Adicionalmente, se recomienda que los estudios de seguimiento de egresados se continúen desarrollando en todas las Escuelas Normales sonorenses a través del trabajo cooperativo como el realizado por Castillo Ochoa et al. (2007). Para ello se requiere contar con docentes investigadores capacitados y habilitados, no sin olvidar la importancia de la asignación de horas de investigación en las cargas académicas para que las y los profesores normalistas estén en condiciones de darle a seguimiento a dichas acciones.

Es preciso señalar que la encuesta recabó datos de otras generaciones, las cuales no fueron tomadas para el presente estudio respetando el tiempo de egreso que sugiere la ANUIES para los estudios de seguimiento de egresados, sin embargo hay un dato importante que arrojaron dichos participantes ya que mencionaron que les hubiera gustado conocer más sobre labores administrativas para desempeñarse en educación básica, lo que enfatiza uno de los enfoques que se están proponiendo actualmente en la autonomía curricular que es el de gestión, ya que dentro de las áreas de oportunidad detectadas en varias evaluaciones aplicadas, esto ha sido una constante presentada; así mismo en la Escuela Normal se ha iniciado con la formación continua de los egresados ofreciendo por primera vez un programa de posgrado que les permitirá afianzar más los conocimientos y la formación docente.

Para finalizar, como sugerencia para futuras investigaciones se propone abordar el seguimiento de egresados también desde un enfoque cualitativo, de acuerdo con la propuesta de Aguilar Carrillo et al. (2018), quienes recomiendan la técnica de grupos focales ya que posibilitan la obtención de una “mayor cantidad y variedad de respuestas que pueden enriquecer la información respecto de un tema, enfocar mejor una investigación o ubicar más fácilmente un producto y obtener ideas para desarrollar estudios ulteriores” (p. 43).

REFERENCIAS

- Aguilar Carrillo, E., Linares Jáuregui, F., Ríos Pérez, J. L., Ruiz Flores, C., Ruiz Flores, L., Jaramillo Ríos, S. S., González Vargas, Y., Herrera Rentería, I., Córdova López, R., López Neri, E., Pérez Castañeda, M., Pérez Flores, C., & Castro Granados, D. (2018). Propuesta metodológica para el seguimiento a egresados de las IES acreditadas por FIMPES. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 20(1/2), 39–49.
- Aldana de Becerra, G.M., Morales González, F. A., Aldana Reyes, J.E., Sabogal Camargo, F. J., & Ospino Alfonso, Á.R. (2008). Seguimiento a egresados: Su importancia para las instituciones de educación superior. *Teoría y praxis investigativa*, 3(2), 61-65. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3701001>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (1998). *Esquema básico para estudios de egresados*. ANUIES.
- Caicedo, Y., Velasco, D. S., Rodríguez, F. B., Villaquirán, J. P., & Gómez Arango, O. (2020). Perfil de los egresados del programa de administración de empresas de la UNAD su situación laboral frente a la oferta de trabajo existente en la ciudad de Popayán. En S.R. Mondragón Arévalos & M. Avendaño Avendaño (Eds.), *Impacto de la innovación y la gestión de las organizaciones* (pp. 402-431). Sello Editorial UNAD. <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/3847/3837>
- Campos Ríos, G. (2003). Implicancias del concepto de empleabilidad en la reforma educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(2), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3323003>
- Castillo Ochoa, E., Barrientos López, D.C., & Ramírez Cambreros, G.A. (2007). *Investigación educativa en las Escuelas Normales del Estado de Sonora: práctica docente y seguimiento de egresados*. Universidad de Sonora; Centro Pedagógico del Estado de Sonora.
- Decreto Oficial de Creación Reformado. Boletín Oficial del Gobierno del Estado de Sonora, 11 de diciembre de 2017. <https://boletinoficial.sonora.gob.mx/boletin/images/boletinesPdf/2017/diciembre/2017CC47II.pdf>
- Galiakberova, A.A. (2019). Conceptual Analysis of Education Role in Economics: The Human Capital Theory. *Journal of History, Culture & Art Research*, 8(3), 410–421. <https://doi.org/10.7596/taksad.v8i3.2256>

Hernández, G. (2022, abril 5). Salarios en México: ¿Cuáles son los trabajos por los que mejor se paga en 2022? *El Economista*. <https://www.eleconomista.com.mx/capitalhumano/Salarios-en-Mexico-Cuales-son-los-mas-altos-en-2022-20220404-0092.html>

Mincer, J. (1958). Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Political Economy*, 66(4), 281–302. <http://www.jstor.org/stable/1827422>

Observatorio Laboral de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS). (2021). *Carreras con mayor número de ocupados*. <https://www.observatoriolaboral.gob.mx/#/ocupados-top-ten>

Prakhov, I. (2021). The determinants of expected returns on higher education in Russia: A human capital theory approach. *Higher Education Quarterly*, 75(2), 302–320. <https://doi.org/10.1111/hequ.12281>

Soto Medina, Y.G., Tequida López, M.L., & Monge Urquijo, P. M. (2019). *Seguimiento de egresados: el caso de una Escuela Normal de Sonora* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, GR, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3502.pdf>

Thurow, L.C. (1972). Education and economic equality. *The Public Interest*, 28, 66-81. <https://www.nationalaffairs.com/storage/app/uploads/public/58e/1a4/b59/58e1a4b595da6305133565.pdf>

MEJORAMIENTO DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y COMUNICATIVAS EN UNA ESCUELA NORMAL URBANA DEL SURESTE DE MÉXICO

Mtro. José Antonio Chacón Chuil

jose.chacon@normalrodolfo.edu.mx

Mtra. Karla Alejandra Medina Briceño

karla.medina@normalrodolfo.edu.mx

Mtra. Margarita del Pilar Carrillo Méndez

lmargarita.carrillo@normalrodolfo.edu.mx

Profesores de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria

“Rodolfo Menéndez de la Peña”

Mérida, Yucatán

LÍNEA TEMÁTICA: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

RESUMEN

A lo largo de los años, los modelos educativos de formación inicial docente han considerado la importancia de las habilidades lingüísticas y comunicativas, sin embargo, aún se han identificado, de manera sistemática, deficiencias en dicha competencia genérica de los normalistas. Por lo tanto, es importante que, ante los presentes cambios en el Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria, consideren la voz de los principales agentes educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, el presente estudio busca a través de las herramientas de la Investigación

- acción, diagnosticar a profundidad la forma en que los docentes y los alumnos de una escuela Normal, vislumbran dicha problemática con el fin de establecer hipótesis de acción que alienten la propuesta de objetivos que se logren a partir de una estrategia que al implementarse y reflexionar acerca de sus efectos conduzca a un cambio en la producción escrita de los estudiantes de la escuela normal.

PALABRAS CLAVE: Investigación Acción, Habilidades lingüísticas, Competencias genéricas, Diagnóstico, Formación.

INTRODUCCIÓN

Las políticas educativas se han centrado, desde años atrás, en el desarrollo integral de los alumnos donde la comprensión lectora, la expresión oral y escrita juegan un papel importante como elementos de la lengua que permiten la construcción del conocimiento, sin embargo, las evaluaciones estandarizadas, tanto nacionales como internacionales, reconocen que en México dichos aspectos representan un área de mejora (Cámara de Diputados de la H. Congreso de la Unión, 2019)

Las investigaciones a gran escala como Programme for International Student Assessment (PISA, 2018) señalan que el 55% de los alumnos en México de nivel de educación básica y media superior, alcanzó al menos un nivel 2 de competencia en lectura, siendo el máximo 5 y 6, es decir, que los estudiantes "...pueden identificar la idea principal en un texto de longitud moderada, encontrar información basada en criterios explícitos, aunque a veces complejos, y pueden reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les indica explícitamente que lo hagan."(p.3). Por lo tanto, al llegar a la educación superior presentan mayores dificultades debido al nivel de complejidad de los textos y productos académicos.

Ante la realidad educativa, las escuelas normales deben contribuir a la consolidación de la competencia genérica relacionada con las habilidades lingüísticas, para lo cual los docentes requieren implementar un diagnóstico, que permita reconocer los aspectos a fortalecer a lo largo de su trayecto formativo.

Considerando la situación antes planteada en relación con las habilidades lingüísticas y comunicativas, la presente investigación busca diagnosticar a través de la investigación - acción las fortalezas y áreas de oportunidad de los normalistas de una escuela normal urbana que permitan establecer posteriormente una estrategia pertinente para los involucrados en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como parte esencial de la Licenciatura de Educación Primaria se busca atender los aspectos relacionados con la comunicación oral y escrita, en especial aquellos relacionados con la alfabetización académica pues se busca que los estudiantes desarrollen diversas formas de comunicación.

Lo anterior, queda establecido en las competencias genéricas, en este caso, los aspectos relacionados con la comunicación se determinan en la competencia genérica: “Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos”, donde se busca que los normalistas se expresen adecuadamente de manera oral y escrita, así como argumenten con claridad y congruencia sus ideas para interactuar lingüísticamente con los demás.” (DEGESPE, 2018, Sección IV.6, párr. 4).

Sin embargo, el desarrollo de dichas habilidades se ve comprometido debido a la formación diversa que han recibido en la educación básica, ocasionando que presenten dificultades al momento de redactar sus trabajos escolares. Es decir, los estudiantes no han concretado las habilidades requeridas en el perfil de ingreso, las cuales consisten en escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados, así como buscar, sintetizar y transmitir información proveniente de distintas fuentes utilizando pertinentemente distintos tipos de lenguaje y la capacidad para comunicarse y expresar claramente sus ideas tanto de forma oral como escrita (DEGESPE, 2018, Sección IV.5, párr. 3).

Las dificultades relacionadas con sus habilidades lingüísticas y comunicativas quedan expresadas en las diversas actividades que llevan a cabo en los cursos y la práctica docente. Al respecto, en las reuniones de academia, los docentes mencionan que la calidad de los trabajos no es lo esperado ya que presentan problemas de redacción que van desde la ortografía hasta la coherencia en la redacción.

La problemática se presenta a lo largo de toda la formación docente de los estudiantes normalistas, incluidos el séptimo y octavo semestre, pues al momento de realizar las lectorías correspondientes al documento de titulación y valorar la forma y estilo, se evidencian las dificultades en la redacción y argumentación clara, sencilla y precisa, lo cual queda registrado en la escala estimativa para revisión del informe de prácticas o de la tesis de investigación.

Además de los maestros, los alumnos también han manifestado, en varias ocasiones, sus dificultades para redactar, exponer, resumir, jerarquizar, desarrollar argumentos, debatir, etc.; por ello, se han acercado a sus docentes para resolver dudas o solicitar consejos para mejorar sus habilidades de producción de textos o la expresión oral. De hecho, en las autoevaluaciones en relación con las competencias se puede observar que la mayoría de los normalistas perciben como un área de oportunidad la competencia mencionada.

Todo lo anterior repercute en el desempeño de los estudiantes normalistas y a partir de lo anterior se plantea: ¿Cómo favorecer que los docentes utilicen una estrategia para que los alumnos consoliden la competencia genérica, aplicar sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos en los trayectos de la Licenciatura en Educación Primaria?

MARCO TEÓRICO

El lenguaje oral y escrito, se produce entre un ente emisor y uno receptor que dialogan en un contexto social y cultural, es decir, la adquisición de la lengua tiene un carácter social. En este proceso intervienen diversos factores de naturaleza cultural y neurológica que determinan el desarrollo de los procesos cognitivos de las personas en el dominio y aprendizaje de diversas competencias comunicativas, lingüísticas y pragmáticas (Ruiz, 2000).

La utilización del lenguaje como instrumento de comunicación, representación, interpretación y comprensión de la realidad, así como la autorregulación del pensamiento, emociones y conducta, tienen como objetivo final el dominio de la lengua oral y escrita en numerosos contextos, es decir del desarrollo de una competencia lingüística y comunicativa.

Una de las funciones de las escuelas independientemente de su nivel educativo, es favorecer el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas de manera que se constituyan en hablantes

competentes, es decir, es quien logra producir cómo interpretar enunciados adecuados a la situación en la que participa, que puede valerse de la lengua como herramienta para lograr diferentes propósitos y saber adaptar su lenguaje a las situaciones de su contexto (Padilla, Martínez, Pérez, Rodríguez & Miras, 2008).

Las normales en todos sus niveles y modalidades tienen la obligación de garantizar una formación integral, es decir, "...enfocada a las capacidades y desarrollo de las habilidades cognitivas, socioemocionales y físicas de las personas que les permitan alcanzar su bienestar y contribuir al desarrollo social." (Secretaría de Gobernación, 2019)

Por esto es que la comprensión lectora, la expresión oral y escrita son consideradas habilidades prioritarias a fortalecer pues son elementos de la lengua que permiten la construcción de conocimientos correspondientes a distintas disciplinas y favorecen la interrelación entre las mismas.

Las competencias genéricas atienden al tipo de conocimientos, disposiciones y actitudes que todo egresado de las distintas licenciaturas para la formación inicial de docentes debe desarrollar a lo largo de su vida; éstas le permiten regularse como un profesional consciente de los cambios sociales, científicos, tecnológicos y culturales. Por tanto, tienen un carácter transversal y están explícita e implícitamente integradas a las competencias profesionales, por lo que se incorporan a los cursos y contenidos curriculares del plan de estudios.

De acuerdo con el artículo 47 de la Ley General de Educación (Secretaría de Gobernación, 2019) las escuelas normales forman parte del nivel superior del Sistema Educativo Nacional; y en ese sentido, tienen la obligación de garantizar una formación integral, es decir, "...enfocada a las capacidades y desarrollo de las habilidades cognitivas, socioemocionales y físicas de las personas que les permitan alcanzar su bienestar y contribuir al desarrollo social." (p. 9). Por todo esto, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita son consideradas como habilidades prioritarias para fortalecerse, pues son elementos de la lengua que permiten la construcción de conocimientos correspondientes a distintas disciplinas y favorecen la interrelación entre ellos.

Considerando lo anterior, el perfil de egreso de la educación normal se organiza en competencias genéricas y profesionales, las primeras hacen referencia "...al tipo de conocimientos, disposiciones y actitudes que debe desarrollar a lo largo de su vida y las profesionales sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos" (DGESPE, 2018, Sección IV.6, párr. 5-6).

METODOLOGÍA

Para el desarrollo del trabajo se tomó como base el enfoque cualitativo, el cual de acuerdo con Sagastizabal y Perlo (2006) se entiende como un proceso de investigación inductivo, de inmersión en la realidad para poder identificarla, en consecuencia, preguntar sobre ese vivir y comprenderlo. La interpretación es la herramienta más destacada para la construcción del conocimiento y las problemáticas que se plantean están vinculadas con las prácticas culturales y al cambio social.

Ahora bien, en el transcurso del trabajo se requirió el uso de la investigación-acción, dado que es la metodología más apegada al propósito que se busca alcanzar, siendo que el objetivo está centrado en la detección del problema, en su conocimiento profundo a través de la inmersión en el contexto a estudiar, para comprender quiénes son las personas que intervienen, la manera en la que se han presentado las situaciones de incumplimiento de alguna norma establecida, y lograr claridad conceptual del problema a investigar e iniciar con la recolección de datos (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). De acuerdo con los mismos autores, hecho esto, los mismos autores darán la pauta para la detección de fortalezas y debilidades en la situación problemática, así como ofrecerán, desde su propia perspectiva contextualizada, ideas para la transformación de la realidad.

En síntesis, la investigación-acción como método de investigación tiene un doble propósito, de acción para cambiar una organización o institución, y de investigación para generar conocimiento y comprensión; es decir, las acciones van encaminadas a modificar la situación, una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas (Latorre, 2005).

POBLACIÓN

Los participantes en la investigación son docentes de una Escuela Normal Urbana, así como los alumnos que pertenecen a la misma; cabe mencionar que, debido a la metodología establecida para la investigación, se requirió establecer criterios para delimitar a los entrevistados (Sagastizabal & Perlo, 2006, p. 5). En ese sentido, se tuvo la participación de dos docentes, uno encargado del grupo “A” y el otro del grupo “B”; en cuanto a los estudiantes se seleccionó a un grupo de doce alumnos, según el nivel de desempeño que han demostrado en sus clases, de acuerdo con lo mencionado por docentes de la práctica; por lo tanto, se encuestó por grupo, a dos alumnos por cada nivel de desempeño: esperado, en desarrollo y requiere apoyo.

INSTRUMENTO(S)

Con el fin de obtener los datos, se diseñó un cuestionario con diez preguntas con respuesta no estructurada, para docentes y alumnos, las cuales se clasificaron en las siguientes subcategorías: diagnóstico, fortalezas, debilidades, acciones y momento del cambio. Se utilizó el cuestionario, bajo el concepto de que "...los sujetos son la principal fuente de información para conocer determinados aspectos de la realidad" (Sagastizabal & Perlo, 2006, p. 93).

RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Para la recolección de los datos, se utilizó un cuestionario con el apoyo de la herramienta *Google Forms*. Estos cuestionarios fueron administrados de manera virtual y anónima con un tiempo límite de una semana para su respuesta.

Una vez recabado los datos, se procedió al análisis de contenido con el fin de identificar de las cadenas semánticas, a través de un orden, las categorías y subcategorías, y esto permitió obtener la información y usarla de manera significativa. Sagastizabal y Perlo (2006) indican que una categoría se elabora a partir del núcleo semántico predominante de los párrafos transcritos de la información obtenida, de forma que se agrupan los datos relevantes de la investigación, con el objetivo de simplificar la información.

RESULTADOS

Tomando como base los datos proporcionados por los informantes y después de analizarlos y obtener de los mismos información, se pueden describir en las prácticas del lenguaje, dos panoramas: por un lado, se menciona que la lectura es una fortaleza, pero para otros encuestados, representa una debilidad; la misma similitud se observa con las habilidades de escuchar y hablar.

Los docentes mencionan que las acciones a conservar para favorecer las competencias relacionadas con las habilidades lingüísticas y comunicativas implican la promoción de la participación en diferentes prácticas sociales del lenguaje como el debate, análisis de textos, exposiciones, etc.; lo anterior, tiene congruencia con lo mencionado por Castillo (2009) donde menciona que estas prácticas permiten poner en juego las competencias comunicativas al estar orientadas a la comunicación de los hablantes en situaciones particulares de su cultura (p. 69).

Con respecto a las acciones de mejora, los docentes señalan el uso de talleres de expresión oral, teatro, etc. Sobre esta idea Ruiz, Lamoth, García y Rodríguez (2012) citados por Acoltzi (2018), indican que este tipo de actividades "...busca desarrollar en el estudiante un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario para tratar problemas de la disciplina." (p. 3). Esto supondría que mediante la implementación de diferentes vertientes del teatro todo lo que representan, crean o postulan tiene un fin reflexivo y crítico (Macías, 2017), lo cual ayudará en gran medida al desarrollo de las competencias.

Finalmente, los docentes están de acuerdo y tienen claro que la atención a dicha competencia debe darse desde el primer semestre, es decir, llevar a cabo acciones y mejoras desde que los estudiantes ingresan a la Licenciatura en Educación Primaria, y esto puede realizarse a través de un diagnóstico para tener información relevante y conocer las áreas en las que se debe intervenir; con las respuestas de los profesores se puede inferir que existe disposición y compromiso para desarrollar este tipo de actividades.

Al analizar la perspectiva de los alumnos, se aprecia que muestran un gusto e interés por la lectura y escritura, lo cual permite comunicarse en buena forma con los demás, ya sea de forma escrita u oral; sin embargo, están conscientes de que tienen dificultades al momento de expresar sus ideas en ciertos contextos y momentos, además de que reconocen que no revisan los textos que escriben.

Sobre la forma en la que perciben la relación de las habilidades lingüísticas con la práctica profesional y el desempeño escolar, los estudiantes expresan que son relevantes para el trabajo en la escuela primaria, permitiendo comunicarse adecuadamente con los niños, los padres de familia y demás miembros de la comunidad escolar, así como es la base para el buen desarrollo del aprendizaje y enseñanza; por el lado el ámbito escolar, referente a lo que realizan en la escuela normal, reconocen que son un medio básico para establecer relaciones, realizar las actividades y diseñar estrategias.

Algunas causas de las problemáticas, mencionan la falta de práctica de las habilidades lingüísticas, así como la oportunidad para desarrollarlas, inseguridad al comunicarse, falta de una estrategia para realizar las actividades con los elementos pertinentes en relación a las habilidades lingüísticas. Existe coincidencia con las ideas de los alumnos, como el hecho de proponer la realización de talleres u otros cursos que puedan apoyar el desarrollo de la competencia.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Considerando la información recabada de los docentes y alumnos, se propone una propuesta de intervención, que se encuentra en la fase de implementación. En ese sentido, la intervención planteada en el trabajo tiene como propósito: lograr que los docentes utilicen estrategias para que los alumnos consoliden la competencia genérica: Aplicar sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos en los trayectos de la Licenciatura en Educación Primaria.

Objetivos

Para lograr el cambio deseado, el equipo de trabajo estableció los siguientes objetivos específicos:

Objetivo 1: Que los profesores conozcan a profundidad los cursos y su vinculación con los otros trayectos formativos, para abordar la competencia como parte de los proyectos educativos.

Objetivo 2: Que los profesores diseñen actividades para atender la habilidad lingüística prioritaria para mejorar en los estudiantes dicha competencia.

Objetivo 3: Que los profesores utilicen la estrategia diseñada para atender la habilidad lingüística prioritaria que permita alcanzar un nivel significativo del desarrollo de esta competencia.

Objetivo 4: Que los profesores evalúen formativamente los avances de los alumnos en el desarrollo de la habilidad lingüística para acompañarlos y retroalimentarlos.

A partir de los objetivos se planteó una serie de acciones encaminadas al logro de los mismos, que permiten consolidar poco a poco la competencia genérica antes mencionada. En la tabla 1 se pueden apreciar las acciones con sus respectivas evidencias para verificar los logros alcanzados.

Tabla 1

Plan de Intervención para el logro de los cuatro objetivos

Objetivos	Acciones	Evidencias
Objetivo 1	1.1. Gestión para intervenir en las academias para el trabajo colaborativo	Solicitud escrita autógrafa.
	1.2. Revisión de los planes y programas de estudio de la LEP.	Guion de revisión del programa del curso.
	1.3. Reunión de academia para socializar la revisión de los planes y programas de estudio.	Relatoría de la reunión
Objetivo 2	2.3 Seminario para diseñar actividades que favorezcan el desarrollo de la habilidad lingüística priorizada: escritura.	Planes
	2.4 Acuerdo y organización de la implementación de las actividades.	Cronograma de actividades
Objetivo 3	3.1 Implementación de las actividades que favorezca el desarrollo de la habilidad lingüística.	Observaciones con el apoyo de una rúbrica.
	3.2 Seguimiento de la implementación de las actividades por parte de los docentes.	Observaciones con el apoyo de una rúbrica.
Objetivo 4	4.1 Retroalimentación a profesores sobre la implementación y evaluación.	Registro

Tabla 1. **Plan de Intervención para el logro de los cuatro objetivos (continuación)**

Objetivos	Acciones	Evidencias
Objetivo 4	4.2 Diseño y aplicación de un ensayo con tema determinado que permita analizar los avances de los alumnos.	Ensayo y se evalúa con rúbricas
	4.3 Retroalimentación a los docentes y alumnos según las valoraciones obtenidas en las actividades.	Bitácora - Informe de resultados

Nota. *Esta tabla muestra las acciones y evidencias del plan de trabajo.*

Cada una de las acciones planteadas siguen un orden y secuencia lógica que permita abarcar las principales áreas y cuestiones expresadas tanto por los docentes como por los estudiantes en el diagnóstico previamente hecho, lo cual dota de pertinencia y relevancia a la estrategia por desarrollar. Cabe mencionar que las acciones están enfocadas a los docentes que trabajan en la formación de los normalistas, dado que la consolidación de las habilidades lingüísticas requiere de una guía y supervisión por parte de los mismos, aunado a que, entre los comentarios vertidos en el diagnóstico, se dio un lugar preponderante a la labor del profesor al momento de desarrollar dichas habilidades, desde su enseñanza, revisión, retroalimentación, etc.

Las acciones van desde cuestiones administrativas como la gestión, que son importantes para poder desarrollar lo demás; pasando por cuestiones académicas tanto de trabajo individual como colaborativo, haciendo partícipes de todo el proceso a los involucrados en la problemática, cumpliendo en gran medida con el proceso de la investigación acción. De igual forma, se cubren cuatro momentos básicos de la investigación acción en las actividades, iniciando con el conocimiento del fenómeno y lo que está involucrado, el diseño de las estrategias pertinentes para la atención del problema, la aplicación de lo diseñado y finalmente, la evaluación de lo realizado; buscando que se desarrolle en un proceso reflexivo y continuo. Todo esto se encuentra planteado y en desarrollo en la actualidad.

CONCLUSIONES

Los docentes y alumnos consideran relevante la competencia genérica dentro del curso de práctica profesional, porque facilita la redacción de las secuencias didácticas en las diferentes asignaturas. A su vez, los docentes reconocen que los avances no llegan a un nivel significativo, pero si se encuentran en desarrollo, influyendo en dichos resultados los pocos espacios que tienen para materializarlo.

Desde la percepción de los docentes se identifica que la escritura es la habilidad lingüística con mayor debilidad debido a la complejidad que presenta al momento de desarrollarla en los documentos y planes; sin embargo, al respecto los alumnos expresan que sus carencias se deben a que no cuentan con el acompañamiento de todos sus maestros para hacerlo.

Un aspecto importante a considerar es que los alumnos no reconocen que el desarrollo de sus habilidades lingüísticas es un objetivo en común de sus asignaturas, es decir, no miran la transversalidad con los propósitos que se ubican en los otros cursos de la malla curricular.

Ahora bien, la presente investigación-acción invita a reflexionar sobre los procesos de formación de los docentes respecto a su contribución en la formación de habilidades lingüísticas. Por ello, al término del análisis de las respuestas obtenidas en los instrumentos, se generaron hipótesis que buscan establecer estrategias de mejora en la formación de formadores.

La primera de las hipótesis se centra en que, si los docentes conocieran a profundidad los cursos y su vinculación con los otros trayectos formativos, se podría abordar la competencia como parte de los proyectos educativos.

De igual forma, es necesario una comunicación asertiva de los avances de los alumnos en relación a sus competencias, específicamente a las habilidades lingüísticas, lo que se favorece al trabajar en conjunto son la creación de estrategia y ambientes favorables que genere en los alumnos más seguridad y confianza para expresar sus ideas. Por último, si los docentes diseñaran actividades que impliquen un mayor nivel, cuya complejidad vaya de manera progresiva, los resultados se presentarían en los alumnos con mayor calidad.

Finalmente, el uso de la investigación acción en el desarrollo del trabajo, brinda elementos y un fundamento teórico práctico adecuado, convirtiendo al proceso desarrollado hasta ahora y el que está por venir, en algo pertinente, relevante e innovador en la mejora de la formación de los futuros profesionales de la educación.

REFERENCIAS

- Acoltzi, C. (2018). La actividad integradora como estrategia didáctica: Una mirada desde los estudiantes. *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación Currículum 2017*, 3 (3), Septiembre de 2017 a Agosto de 2018. Recuperado de <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2017/E191.pdf>
- Cámara de Diputados de la H. Congreso de la Unión (2019). Ley General de Educación. México. Art. 18. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Castillo, J. (2009). Las prácticas sociales cotidianas de jóvenes universitarios en la perspectiva de la ciudadanía. *Revista temas sociológicos*, N. 13.
- DGESPE (2018). ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. México: Diario Oficial de la Federación 03/08/2018. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533904&fecha=03/08/2018
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación (Sexta ed.). México. Recuperado de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Latorre, A. (2005). La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España.
- Padilla D., Martínez, M., Pérez, M., Rodríguez, C. & Miras, F. (2008). La Competencia Lingüística como Base del Aprendizaje Internacional. Badajoz. España: Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832317019.pdf>
- Ruiz-Bikandi, U. (2000). La adquisición de la segunda lengua. En Uri Ruiz Bikandi (ed.), *Didácticas de segundas lenguas en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis educación.
- Sagastizabal, M. & Perlo, C. (2006). La investigación acción como estrategia de cambio en las organizaciones. Buenos Aires: Stella.
- Salinas, D., De Moraes, C. & Schwabe, M. (2019). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). México: OCDE. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf

Secretaría de Gobernación (2019). Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. México: Diario Oficial de la Federación, Cap. III, Art.16, Criterio IX. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0

EL TRABAJO COLABORATIVO EN EL ACOMPañAMIENTO A LA PRÁCTICA PROFESIONAL: BYCENES

Reyna Gisela Guagui Nevarez

r04082000@gmail.com

María de los Ángeles Martínez Hurtado

marielosmartinezhurtado@gmail.com

Claudia Rocío Rivera Kisines

riverakisines@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (ByCENES)

LÍNEA TEMÁTICA: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo Describir las percepciones de los estudiantes y asesoras de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (ByCENES), sobre el trabajo colaborativo durante el acompañamiento híbrido a la práctica profesional. Emplea un

enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico. En la recolección de datos se implementó como técnica la entrevista y como instrumento un cuestionario, el cual fue aplicado de forma presencial a la muestra que se encuentra conformada por 19 estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y a través de Google Formularios a las 3 asesoras participantes. Los resultados manifiestan que el acompañamiento cuenta con presencia del trabajo colaborativo entre asesores y practicantes, pero que este no es del todo positivo o completo debido a las cambiantes situaciones que se presentaban en los planteles, pues los asesores enfrentaban dificultades para realizar de forma constante el acompañamiento presencial afectando de esta manera el trabajo colaborativo. Es así como se considera que según las experiencias y percepciones estudiantiles hay tanto aciertos como áreas de mejora en lo que al acompañamiento y retroalimentación corresponde.

PALABRAS CLAVE: formación inicial docente, percepción, trabajo colaborativo, asesor, acompañamiento, práctica profesional.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El Plan y Programa de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar desde su estipulación contempla la participación estudiantil en jornadas de práctica profesional que estarán guiadas por parte de la escuela formadora con la figura del asesor. Sin embargo, es importante incluir ciertos aspectos en el acompañamiento para que este resulte aún más favorecedor, contemplando lo anterior, esta investigación se enfoca en el trabajo colaborativo, considerando que las interacciones asesor-practicante se desarrollan en contextos variables, ya que, debido a la adaptación escolar post pandemia muchos planteles no se encontraban preparados para recibir a los alumnos, ocasionando que las prácticas profesionales de las normalistas se realizaran en diversas modalidades (presencial, a distancia, virtual o híbrido). impactando en la organización de visitas e interacciones que las asesoras planeaban.

El presente tema ha sido de interés para diversos autores, tal es el caso de Villa, Corrales y Flores (2019), quienes a través de una serie de narrativas estudiantiles y docentes tenían como objetivo el análisis de los dispositivos de intervención de acompañamiento en los procesos del trayecto de práctica profesional, lograron identificar que el área del acompañamiento posee tanto aciertos como áreas de oportunidad siendo esta última mayormente la retroalimentación recibida durante los diversos momentos de la práctica.

De igual forma, se cuenta con la investigación realizada por Castelo, Martínez y Miranda (2021). Su trabajo habla de la percepción de los estudiantes normalistas en relación al acompañamiento a distancia que han recibido durante las prácticas profesionales que llevaron de manera virtual a causa de la pandemia, en su estudio obtuvieron que parte fundamental del acompañamiento a distancia es la comunicación que se da entre los participantes, la cual dependerá mucho de las herramientas comunicativas digitales que posean y los valores que presenten para realizar un trabajo mutuo, donde se vea apoyo contante que permita perfeccionar conocimientos y habilidades a la vez que brinda un

soporte emocional al practicante.

Son escasas las investigaciones actuales del contexto pandémico o post pandémico donde se estudie la relación alumno – asesor, se muestra mayormente investigada la figura del tutor, quien es la persona encargada de brindar acompañamiento a los estudiantes en cada plantel educativo y fungir como guía en el trayecto de práctica.

Teniendo esto a consideración es que se tiene como objetivo Describir las percepciones de las estudiantes normalistas y de las asesoras de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la ByCENES, sobre el trabajo colaborativo durante el acompañamiento híbrido de la práctica profesional. Para de esta manera generar un antecedente que permita vislumbrar las condiciones en que se lleva a cabo esta actividad y los aciertos o desaciertos que en ella se encuentran, brindando información oportuna que permita la mejora constante de la formación inicial docente.

MARCO TEÓRICO

El tema a desarrollar presenta estrecha relación con un gran cúmulo de palabras, sin embargo, es pertinente iniciar con la concepción que se tiene de la formación inicial docente, pues es aquí donde surgen los demás conceptos que influyen en el tema del acompañamiento permitiendo comprender la información recopilada y analizada durante el desarrollo de la investigación.

Primeramente, nos encontramos con el aporte de Pedraja, Araneda, Rodríguez y Rodríguez (2012) quienes expresan que la formación inicial docente es aquella que “debe considerar la práctica profesional como parte integral de su proceso formativo, procurando el trabajo eficiente y la entrega de igualdad de oportunidades educativas al interior de los establecimientos educacionales donde se desempeñan.” (párr. 13). Dicha práctica, de acuerdo con Mercado (2003) será una fuente inagotable de experiencias donde se crearán espacios de confrontación, síntesis y crítica. Brindando al practicante la experiencia de estar en la realidad docente y distinguir entre ser maestro y estudiante.

Posteriormente, se encuentra el concepto de acompañamiento. Empleando las palabras de Martínez y González (2010) se encontró que el acompañamiento pedagógico se asume como un “proceso integrador y humanizador de la formación docente, haciendo de esta una oportunidad y un medio para la recuperación, conformación y fortalecimiento de espacios, dinámicas, condiciones y procesos y perspectivas, a lo interno de las comunidades educativas” (p. 532). Este será llevado a cabo por la figura del asesor, el cual debe ser “una persona preparada para aconsejar, sugerir, prevenir y/o acompañar a los docentes en la reflexión de su práctica, con la finalidad de ayudarlos a perfeccionarla” (Pereda, 2009, p. 21), será proporcionado por la escuela formadora para trabajar junto con los estudiantes en pro de su aprendizaje.

En conjunto asesor-alumno deben buscar trabajar de forma colaborativa para crecer de forma conjunta, pues Maldonado (2007) expresa que el trabajo colaborativo es aquel que “constituye un

modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, para lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones que permitan lograr las metas establecidas en consensuadamente” (p. 268). Logrando esto a través del intercambio de ideas y el establecimiento de acuerdo basados en una red de confianza, dado que Jhonson y Jhonson (como se citó en Scagnoli, 2005) postulan cinco elementos del trabajo colaborativo, los cuales son: interdependencia positiva, promoción de la interacción, responsabilidad individual, interacción positiva y habilidades y destrezas de trabajo grupales. Aportando en cada uno de estos elementos actitudes o posturas que los participantes adoptan al trabajar de forma colaborativa.

Finalmente, se aborda el concepto de percepciones, pues estas son las que movilizan el proyecto de investigación. Vargas (1994) menciona que las percepciones representan una forma de conducta que implica procesos de selección y creación de símbolos en base a la experiencia, por lo cual, varían de acuerdo con la situación histórico- social, ya que estas contemplan la ubicación espacial y temporal al depender de las circunstancias y las experiencias novedosas que surjan y se integren a sus estructuras perceptuales previas, originando modificaciones y adecuaciones acordes a la situación. Considerando esto, se concluye que para poder construir una percepción de algún tema es preciso participar de una experiencia que relacione dicha información.

METODOLOGÍA

Al trabajar con las percepciones se hace evidente la necesidad de abordar la investigación bajo un enfoque metodológico de tipo cualitativo, pues de acuerdo con Creswell (como se citó en Flores, 2018) es:

Un medio para explorar y comprender el significado que los individuos o grupos atribuyen a un problema social o humano. [...] donde] el investigador hace interpretaciones del significado de los datos; [y] el informe final escrito tiene una estructura flexible (p. 18).

A su vez, maneja un diseño de tipo fenomenológico, pues de acuerdo con Rodríguez, Gil y García “la fenomenología procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables” (1996, p.40), concluyéndose a la vez que debido al tema de estudio posee un alcance descriptivo.

La muestra se encuentra conformada en su totalidad por mujeres dado que no se contaba con presencia de varones en la generación seleccionada. Participaron 19 estudiantes que se encontraban cursando el séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la ByCENES, por lo cual las edades varían en un rango de 21 a 24 años.

En el caso de las asesoras, de igual forma, se encuentra conformada por 3 mujeres quienes representan el total de población en este sector del acompañamiento, sus edades varían de los 38 a los 60 años.

En lo que a escolaridad respecta, se observa que cuentan con estudios de maestría y doctorado. Por último, se caracterizan por ser maestras de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Para realizar la recopilación de datos se empleó una entrevista semiestructurada de forma presencial para las alumnas y por medio de Google Formulario a las asesoras. Se optó por esta estructura de entrevista ya que presenta mayor flexibilidad al adaptarse al rumbo de la conversación. A su vez, complementando, como instrumento de investigación se hizo uso del cuestionario.

Posteriormente, una vez recopilados los datos se implementó el análisis tipológico para realizar una categorización de las respuestas y haciendo uso del programa MAXQDA se implementó la estrategia de inducción analítica para dar lectura a las respuestas y realizar la codificación de las mismas.

RESULTADOS

TRABAJO COLABORATIVO DURANTE EL ACOMPAÑAMIENTO: PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTE NORMALISTA

Después del análisis de los datos, se elaboró una red con base en las percepciones de las estudiantes y se obtuvieron seis categorías, las cuales se organizaron de mayor a menor tomando a consideración la frecuencia que presentaban. Se percibe que la más densa de ellas es la denominada Deficiente seguido de Bueno con muy poco margen de frecuencia entre sí. Posteriormente se encuentra Enriquecedor, seguido de Con buena comunicación. Finalmente, se hayan las categorías Sintonzado y Activo (ver Figura 1).

Categoría 1. Deficiente. La primera categoría predominante permite percatarse de que aún hay algunas áreas de oportunidad en el trabajo que hacen de manera conjunta asesores y estudiantes normalistas. Pues como una de las participantes expone, considera el trabajo colaborativo *Deficiente, ya que solo se ha tenido acompañamiento a través de mensajes o apoyo en situaciones de confusión, pero no se ha presentado el acompañamiento en las clases, revisión de planificaciones, diarios de trabajo ni retroalimentaciones que evidencien mis áreas de oportunidad en las que tengo que trabajar para culminar correctamente mis prácticas profesionales (EE07)*. De acuerdo con lo postulado por Juárez y Camacho (2021):

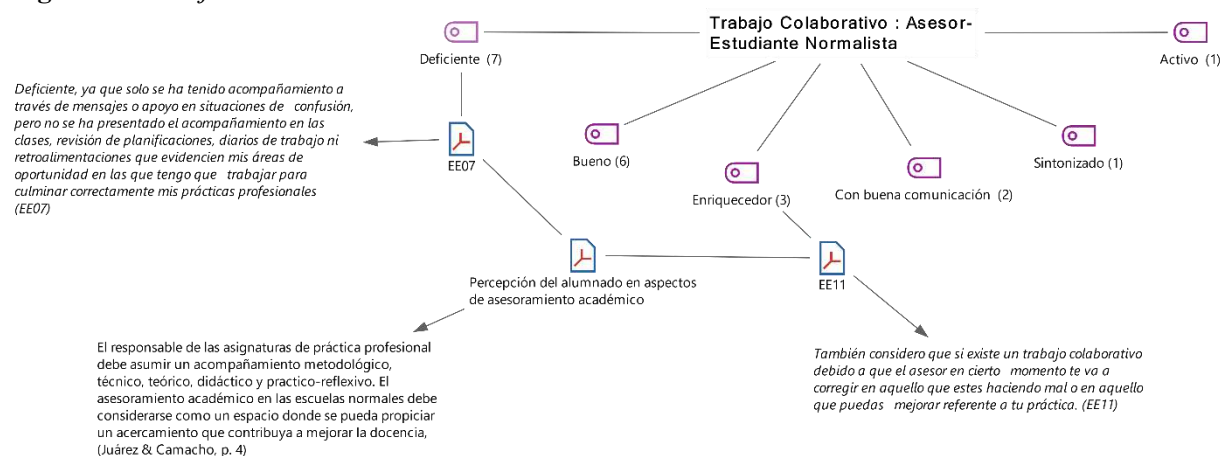
El responsable de las asignaturas de práctica profesional debe asumir un acompañamiento metodológico, técnico, teórico, didáctico y práctico-reflexivo. El asesoramiento académico en las escuelas normales debe considerarse como un espacio donde se pueda propiciar un acercamiento que contribuya a mejorar la docencia (p. 4).

Lo anterior es muy interesante, pues pese a que en la institución formadora se postula un acompañamiento idóneo, una vez que los datos son recopilados y analizados podemos ver cómo este acompañamiento y trabajo colaborativo se ve muy distorsionado debido a las cambiantes situaciones, aunado a las responsabilidades y cargas laborales que las asesoras presentan, haciéndose visible una notoria ausencia de responsabilidad individual. La cual, de acuerdo con Jhonson y Jhonson (como se citó en Scagnoli, 2005) consiste en que cada uno de los participantes con base en sus saberes es responsable de los aportes que realiza y la forma en que estos afectan de manera positiva o negativa el trabajo desempeñado.

Categoría 2. Bueno. En esta segunda categoría se percibe el trabajo colaborativo como bueno cuando se cuenta con la disposición de la asesora para apoyar en la resolución de dudas al enfrentar alguna situación difícil como practicante, tal como lo menciona una de las participantes es *muy armónico y bueno el trabajo, ya que el asesor al momento de presentarse alguna duda o comunicarnos con ella, siempre está al pendiente y nos puede guiar* (EE18).

De forma general se percibe en las demás participantes una respuesta muy similar en esta categoría, pues ven en el asesor a una persona con experiencia y grandes saberes en la cual pueden confiar y encontrar un respaldo además de una guía cuando se enfrentan con alguna adversidad durante la práctica profesional, permitiendo observar como al comunicar, apoyar y resolver conflictos de forma conjunta ponen en práctica las habilidades y destrezas de trabajo grupal que postulan Johnson y Johnson (2005, como se citó en Scagnoli).

Figura 1. Trabajo Colaborativo: Asesor – Estudiante Normalista



Fuente: Elaboración propia.

Categoría 3. Enriquecedor. En esta tercera categoría se hace evidente como gran parte del trabajo colaborativo recae en la retroalimentación que se da entre los participantes de la práctica profesional. Pues una de las alumnas expresa *También considero que si existe un trabajo colaborativo debido a que el asesor en cierto momento te va a corregir en aquello que estás haciendo mal o en aquello que*

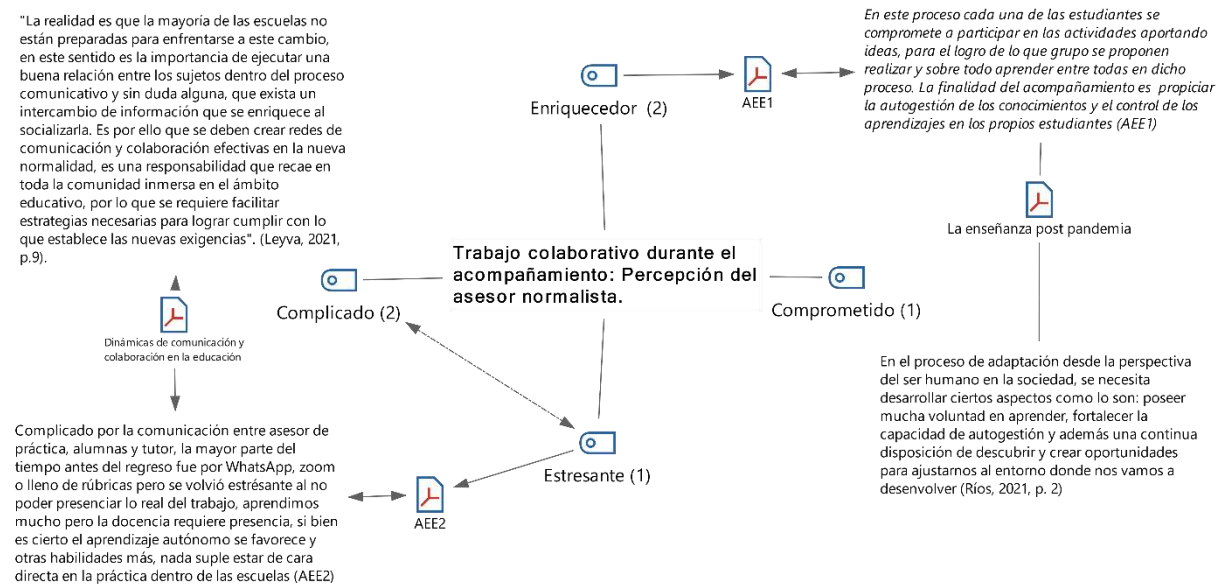
puedas mejorar referente a tu práctica. (EE11).

Es decir, el trabajo colaborativo se ve presente cuando se da el intercambio de ideas con el asesor y este destaca las fortalezas y debilidades observadas a lo largo del proceso, a fin de contar con un punto de corte el cual se pueda tener como base para la mejora constante de la práctica haciéndose presente una interacción positiva, la cual de acuerdo con Johnson y Johnson (como se citó en Scagnoli, 2005) consiste en dar y recibir comentarios y críticas constructivas sobre los aportes realizados manteniendo una buena relación de cooperación.

TRABAJO COLABORATIVO DURANTE EL ACOMPAÑAMIENTO: PERCEPCIÓN DEL ASESOR NORMALISTA

En la siguiente red se desplegaron cuatro categorías donde primeramente las asesoras describen el trabajo colaborativo como Enriquecedor y Complicado, esto debido a los retos que plantea la modalidad de trabajo híbrida y los retos post-pandemia que aún se hacen presentes día con día. Además, se obtuvieron las categorías Comprometido y Estresante, las cuales se abordan con profundidad a continuación (ver Figura 2).

Figura 2. Trabajo colaborativo durante el acompañamiento: Percepción del asesor normalista.



Fuente: Elaboración propia.

Categoría 1. Enriquecedor. Las asesoras consideran que el acompañamiento con trabajo

colaborativo de por medio es una fuente de intercambio constante de conocimiento, donde tanto las estudiantes como ellas se ven favorecidas y enriquecen su formación y experiencia. Una de las participantes expresa *En este proceso cada una de las estudiantes se compromete a participar en las actividades aportando ideas, para el logro de lo que se propone realizar en el grupo y sobre todo aprender entre todas en dicho proceso. La finalidad del acompañamiento es propiciar la autogestión de los conocimientos y el control de los aprendizajes en los propios estudiantes (AEE1).*

Acorde a los elementos del trabajo colaborativo propuestos por Johnson y Johnson (como se citó Scagnoli, 2005), en esta respuesta se ve presencia de la promoción de la interacción, pues los miembros contribuyen de manera individual con base en las posibilidades que cada uno posee y se ayudan unos a otros para trabajar eficiente y efectivamente.

Se retoma también a partir de lo expuesto, que al encontrarse colaborando con diversas modalidades de trabajo resulta un reto de adaptación donde para afrontar los retos se debe ver desarrollada la autonomía y autogestión de las practicantes, al respecto Ríos (2021) menciona que:

En el proceso de adaptación desde la perspectiva del ser humano en la sociedad, se necesita desarrollar ciertos aspectos como lo son: poseer mucha voluntad en aprender, fortalecer la capacidad de autogestión y además una continua disposición de descubrir y crear oportunidades para ajustarnos al entorno donde nos vamos a desenvolver (p. 2).

Como profesionales docentes cada grupo y alumno representan un reto, esto aunado a la amplia gama de situaciones cotidianas que se pueden presentar en el aula implica mantenerse en constante actualización de forma autónoma, todo con el fin de dar soluciones óptimas a las problemáticas que se presenten.

Categoría 2. Complicado. En la segunda categoría predominante las participantes externan lo ya mencionado con anterioridad, pues se rescata que debido a los constantes cambios que sufre la modalidad de trabajo que las estudiantes desempeñan en los centros escolares de práctica, se dificulta llevar un control organizado y detallado del acompañamiento y trabajo que realizan con ellas. Esto a su vez impacta en las formas de socializar y los medios de comunicación utilizados. Una de las participantes nos comparte que el trabajo colaborativo fue *Complicado por la comunicación entre asesor de práctica, alumnas y tutor, la mayor parte del tiempo antes del regreso fue por WhatsApp, Zoom o lleno de rúbricas, pero se volvió estresante al no poder presenciar lo real del trabajo, aprendimos mucho, pero la docencia requiere presencia, si bien es cierto el aprendizaje autónomo se favorece y otras habilidades más, nada suple estar de cara directa en la práctica dentro de las escuelas (AEE2).*

Las respuestas compartidas por las asesoras ayudan a percibir que una de las cualidades que se vio favorecida en las practicantes normalistas fue la autonomía, pues debían afrontar los diversos desafíos de una manera más individualizada, dado que para las asesoras al contar con varias estudiantes trabajando en diversos planteles preescolares y con distintas modalidades (presencial, a distancia, virtual, híbrido) se complicaba mucho para ellas estar en lo presencial del acompañamiento y poder

realizar las retroalimentaciones como era debido.

Leyva (2021) comparte que:

La realidad es que la mayoría de las escuelas no están preparadas para enfrentarse a este cambio, en este sentido es la importancia de ejecutar una buena relación entre los sujetos dentro del proceso comunicativo y sin duda alguna, que exista un intercambio de información que se enriquece al socializarla. Es por ello que se deben crear redes de comunicación y colaboración efectivas en la nueva normalidad, es una responsabilidad que recae en toda la comunidad inmersa en el ámbito educativo, por lo que se requiere facilitar estrategias necesarias para lograr cumplir con lo que establece las nuevas exigencias (p. 9).

Si bien la parte adaptativa y los medios de comunicación resultaban un reto tanto para asesoras como para asesoradas, fue una oportunidad de la cual pudieron aprender y crecer de cierta manera, pues debían encontrar estrategias que les permitieran colaborar y cumplir los objetivos propuestos.

Categoría 3. Estresante. El tener pocos recursos para trabajar y desempeñarse se interpretó como uno de los factores que podían detonar el estrés en las asesoras participantes, pues como se apreció anteriormente una de ellas mencionaba que fue *Complicado por la comunicación entre asesor de práctica, alumnas y tutor; la mayor parte del tiempo antes del regreso fue por WhatsApp, Zoom o lleno de rúbricas, pero se volvió estresante al no poder presenciar lo real del trabajo,...* (AE02), el no poder encontrarse de manera presencial en el acompañamiento y tener que enfrentar las dificultades para identificar el momento oportuno y poder tener esta experiencia con las normalistas no les permitía apreciar y valorar de una forma real el trabajo que las estudiantes estaban desempeñando.

Este contraste de ideas que las asesoras enfrentan es concordante con lo que Gómez (2005) menciona respecto al estrés, pues ella postula que para Lazarus el estrés es un proceso que denomina transaccional. De acuerdo con su propuesta, para que se presente el estrés es “importante que la persona perciba un desbalance entre las demandas externas o internas y los recursos que están a su disposición para superar las demandas” (p.207), considerando las variables que le permiten evaluar la situación en función de sus metas, valores, experiencias, etcétera. Siendo esta experiencia lo que las asesoras debieron enfrentar para afrontar los retos del trabajo colaborativo durante el acompañamiento.

Categoría 4. Comprometido. Las asesoras plantearon que el trabajo colaborativo implicaba un compromiso por parte de las alumnas, pues debían asumir su rol de participación en las actividades propuestas al aportar ideas que las llevaran al logro de los aprendizajes en sus grupos. De acuerdo con Johnson y Johnson (como se citó en Scagnoli, 2005) este elemento en el trabajo colaborativo es visto como la interdependencia positiva, pues los miembros de un grupo comparten recursos e información para lograr cumplir el objetivo que se tiene en común. Sin embargo, contrastando esto con las respuestas brindadas por las estudiantes se percibe poco compromiso por parte de las asesoras, pues externaban ausencia en el cumplimiento de las responsabilidades de acompañamiento y

retroalimentación, argumentando que eran pocas las veces en que su trabajo fue observado, evidenciándose lo poco que ellas perciben esta interdependencia positiva en su equipo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se considera que el objetivo de la investigación se cumplió con éxito, pues se lograron rescatar de los aportes una grata cantidad de datos referentes al tema estudiado, lo que a su vez, permitió identificar fortalezas y debilidades que sirvan como referencia para trabajar y mantener en mejora continua el acompañamiento que en las escuelas normales se brinda. Es importante recordar que el acompañamiento se realizaba en contextos variables debido a que una gran cantidad de planteles aún se encontraban en cambio constante al realizar adecuaciones en los modos de trabajo (presencial, a distancia, virtual o híbrido) buscando aquel que fuese más adecuado para las situaciones específicas que enfrentaban las instituciones.

Una vez considerado lo anterior, es prudente mencionar que a través de esta investigación se encontró que la mayoría de los participantes consideran que sí realizan el acompañamiento de la práctica complementado de un trabajo colaborativo, sin embargo, se percibe que realmente no son del todo conscientes de lo que este concepto implica.

Analizando las respuestas brindadas sobre el trabajo realizado con las asesoras, algunas de las estudiantes percibían la retroalimentación como un área de oportunidad, dado que el acompañamiento presencial era muy poco o nulo, al igual que la revisión de planificaciones, diarios de trabajo y materiales. Esta ausencia de responsabilidad individual genera en las practicantes inseguridad en cuanto a la intervención realizada en sus prácticas profesionales.

Se piensa que esto puede ser causado por las dificultades y retos que las asesoras presentan al realizar un acompañamiento en una modalidad de trabajo híbrida y no poder cumplir totalmente con la parte presencial debido a los lineamientos y protocolos de los jardines de niños donde la situación constantemente cambiaba, de modo que esta falta de interacción presencial impedía la creación de una relación basada en la confianza, lo que limitaba la comunicación entre asesor y asesorada.

Por otro lado, había también quienes consideraban que eran partícipes de un buen trabajo colaborativo, pues encontraban en su asesora disposición para aclarar dudas y trabajar de manera conjunta, lo que les permitía ver a esta figura como una persona con experiencia y grandes saberes en la cual pueden encontrar alguien que los oriente en su actuar cuando enfrentan alguna situación

profesional retadora.

Por tanto, podemos concluir que:

1. En el trabajo colaborativo con asesoras las estudiantes perciben como posibilidad de mejora el reforzamiento de la retroalimentación y observación presencial.
2. La ausencia de retroalimentación y observación afectan el trabajo colaborativo y por consiguiente los aprendizajes de las estudiantes, quienes no reciben un acompañamiento integró.
3. Una fortaleza del trabajo colaborativo es la disposición que presentan las maestras para trabajar con las alumnas en la resolución de problemas de forma conjunta.
4. Las asesoras perciben el trabajo colaborativo como enriquecedor pues favorece el intercambio constante de conocimientos.
5. Con situaciones y contextos cambiantes resulta complicado para las asesoras realizar un acompañamiento controlado y detallado.

Para finalizar, considerando el desarrollo de futuras investigaciones se considera que puede partirse de un estudio para conocer de forma detallada las percepciones que poseen asesores, tutores y estudiantes normalistas con relación al concepto de trabajo colaborativo, pues como se mencionó con anterioridad, en ocasiones manifestaban una concepción poco clara del concepto.

REFERENCIAS

- Castelo Villaescusa, F., Martínez Hurtado, M. y Miranda Esquer, J. (2021). Percepción de estudiantes normalistas sobre el acompañamiento a distancia. En J. B. Miranda Esquer y T. J. Arellano Molina (Ed.), *La investigación como herramienta para el desarrollo profesional* (primera edición, pp. 71-84).
- Flores Macías, G. (2018). Metodología para la investigación cualitativa fenomenológica y/o hermenéutica. *Revista Latinoamericana de Psicoterapia Existencial un enfoque comprensivo del ser*, 17, 17-23. https://www.academia.edu/download/58457909/metodologia_para_la_investigacion_cualitativa_fenomenologica_y_o_hermeutica.pdf
- Gomez Ortíz, V. (2005). Richard Stanley Lazarus (1922-2002). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(1), 207-209. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80537112.pdf>
- Juárez, M. y Camacho, L. (2021). *Percepción del alumnado en aspectos de asesoramiento académico durante el trayecto de práctica profesional*. [ponencia]. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora. <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2331-1133-Ponencia-doc-%20LISTO.doc.pdf>
- Leyva, A. (2021). *Dinámicas de comunicación y colaboración en la educación a distancia desde la perspectiva de los alumnos normalistas de la ByCENES*. [ponencia]. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora. https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/3034-3203-Ponencia-doc-_pdf
- Maldonado Pérez, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13(23), 263-278. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102314>.
- Martínez Diloné, H. A., y González Ponce, S. (septiembre, 2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, 35(3), 521-541. <https://www.redalyc.org/pdf/870/87020009007.pdf>
- Mercado Cruz, E. (junio, 2003). De estudiante a maestro practicante: los ritos de paso en las prácticas pedagógicas en la escuela normal. *Tiempo de Educar*, 4 (7), 121-151. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31100705>
- Pedraja Rejas, L. M., Araneda Guirriman, C. A., Rodríguez Ponce, E. R., & Rodríguez Ponce, J. J. (2012). Calidad en la formación inicial docente: evidencia empírica en las universidades chilenas. *Formación universitaria*, 5(4), 12-26. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-50062012000400003&script=sci_arttext
- Pereda, F. (2009). El asesor en la formación docente (Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, Ciudad de México). <http://200.23.113.51/pdf/26514.pdf>
- Ríos Sánchez, Y. Y. (julio, 2021). La enseñanza post pandemia: retos y tendencias de la educación híbrida. *Revista Plus Economía*, 9(2), 107-112. <http://pluseconomia.unachi.ac.pa/index.php/pluseconomia/article/view/504>
- Rodríguez, G. G., Gil, F. J. & García, J. E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe.

- <https://issuu.com/jesusmarcelino/docs/128205939-metodologia-de-la-investi>
- Scagnoli, N. (2005), Estrategias para motivar el aprendizaje colaborativo en cursos a distancia. *Investigación y ciencia*, 14(36), 39-47.
<https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/10681/aprendizaje-colaborativo-scagnoli.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.
<https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/588/586>
- Villa, S., Corral, M. & Flores, D. (2019). *El acompañamiento y seguimiento de las prácticas profesionales de los estudiantes en una escuela normal*. [ponencia]. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Playas de Rosarito, Baja California.
<http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/2/P797.pdf>

EMOCIONES EXPERIMENTADAS POR LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS EN EL PERIODO DE LA PRE-PRÁCTICA

Maritza Itzel Estrada Rosas

18265509@enesonora.edu.mx

María de los Ángeles Martínez Hurtado

marielosmartinezhurtado@gmail.com

Cynthia María Morán Favela

cynthiamoranf@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”.

LÍNEA TEMÁTICA: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

RESUMEN

La presente investigación es de enfoque cualitativo y utiliza un diseño fenomenológico. Para la recolección de datos se utilizó la entrevista semiestructurada. En el estudio participaron 20 estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (ByCENES). El objetivo fue describir las percepciones de los estudiantes de octavo semestre acerca de las emociones que estos experimentan durante las jornadas de intervención en el acompañamiento de la pre-práctica. Los

resultados revelaron que los estudiantes experimentan emociones positivas y negativas, sin embargo, la emoción más predominante es el estrés, desencadenado debido a las diversas actividades y situaciones que se presentan en este trayecto. También demostraron aspectos que postulan el acompañamiento como un proceso fundamental de la formación inicial docente, por ello es de suma relevancia que se lleve a cabo por parte de los asesores y tutores. Por otra parte, para los estudiantes, es indispensable recibir de parte de los involucrados la revisión y retroalimentación correspondiente a cada momento, ya que a partir de ello crean conciencia de su aprendizaje y las áreas de oportunidad que poseen para mejorar su formación como futuros docentes.

PALABRAS CLAVE: formación inicial docente, práctica profesional, acompañamiento, asesor, emociones.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La práctica profesional, establecida desde los Planes y Programas de Educación Normal, es parte de la formación inicial de los futuros docentes, pues a partir de las distintas intervenciones que tienen en el aula es que los estudiantes logran promover saberes y experiencias que les permiten aprender acerca del trabajo del maestro frente a grupo. Es relevante mencionar que esta jornada de intervención se divide en tres momentos, pre-práctica, práctica y post-práctica, para efectos de la presente ponencia solo se describe el primer momento.

En la pre-práctica los estudiantes normalistas realizan planeaciones, materiales didácticos, recursos tecnológicos, rúbricas, y demás, lo cual permite que estos individuos estén listos y organizados al momento de impartir cada una de las clases. De igual manera, como su nombre lo indica, es todo lo que sucede antes de presentarse frente a grupo, es decir, todo el trabajo que se realiza previo a la presentación de cada una de las actividades de las diferentes asignaturas.

Es en este proceso de formación inicial docente se desarrolla el acompañamiento, el cual se enfoca en ofrecer un apoyo o guía a los estudiantes de la docencia, para que con ello logren adquirir aprendizajes y desarrollar experiencias para su futuro trabajo frente al aula. Este, surge a partir de la comunicación entre los asesores y tutores con el alumno, con el propósito de ofrecer revisión, observación y retroalimentación a los planes de clase y materiales didácticos.

Es necesario expresar también que durante los diversos tiempos de la práctica, los estudiantes se ven

afectados por sus propias emociones en los diferentes momentos de la intervención educativa, pues el hecho de elaborar actividades, planeaciones, material y demás, promueve la experimentación de emociones positivas y negativas. En relación a esto, es importante que los mismos reciban un acompañamiento por parte de los tutores y asesores asignados, de manera que los orienten y guíen a alcanzar metas y objetivos a partir de su desarrollo propio.

En los últimos años se han realizado diversos estudios a nivel internacional, nacional y local que abordan temas relacionados con el de esta investigación, tal es el caso de Aristulle y Paoloni (2019), en torno a las habilidades socioemocionales en las comunidades educativas, haciendo énfasis en los aportes para la formación integral de las y los docentes. Los principales hallazgos de esta, reflejan que se pretende promover una reflexión sobre la complejidad de los procesos de aprendizaje, brindando aportes para ampliar las perspectivas en la formación docente. Los resultados obtenidos desafían a revisar los diseños curriculares que orientan la formación docente, para de este modo identificar las contribuciones que causen impacto en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales, para con ello propiciar la conformación de comunidades educativas.

Así mismo, Pesqueira, Navarro y Mora (2018) desarrollaron un estudio de caso con el propósito de identificar las competencias a desarrollar para la educación socioemocional en las instituciones formadoras de docentes. Los hallazgos denotan que la educación socioemocional en la formación docente es la respuesta para forjar docentes con las habilidades para sobrellevar de manera exitosa los desafíos del inicio en la trayectoria profesional y las diversas situaciones que se presentan durante la misma.

Teniendo esto a consideración es que se tiene como objetivo Describir las percepciones de los estudiantes normalistas de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la ByCENES, acerca de las emociones que experimentan durante el acompañamiento en la pre-práctica. Para de esta manera generar un antecedente que permita vislumbrar las condiciones en que se lleva a cabo esta actividad y las emociones que genera en los estudiantes normalistas, y que a su vez permita detectar aciertos o desaciertos que en ella se encuentran, brindando información oportuna que permita la mejora constante de la formación inicial docente.

MARCO TEÓRICO

A continuación, se plasma una serie de conceptos sobre los principales términos del objeto de análisis, con el propósito de profundizar de manera clara y precisa la definición de cada uno de estos y su relación con el tema de estudio.

En primera instancia, para comprender el contexto y surgimiento del tema de estudio, es de gran

relevancia definir el concepto de formación inicial docente. Martínez y González (2010) la definen como “una mediación de profesionalización, entendida esta como capacidad, conocimiento y condiciones suficientes que, articulados sistemáticamente, posibilitan una actuación docente pertinente, efectiva y eficaz” (p.3). De este modo, es posible mencionar que la formación inicial se entiende como aquel proceso mediante cual el estudiante desarrolla diversas capacidades, conocimientos y nuevas habilidades acerca de su licenciatura, posibilitando una actuación o acercamiento al trabajo real docente.

Como parte sustancial de la formación inicial docente, se encuentra la práctica profesional, que para Sayago y Chacón (1990):

...las Prácticas Profesionales proporcionan un saber práctico, encaminan a los estudiantes hacia la deliberación para intervenir en la compleja vida del aula y de la escuela. Son el presupuesto de la teoría, se relacionan con ella, los estudiantes se sirven de ella como fuente de saber y conocimiento, colocan a prueba su valor dentro de lo que están aprendiendo y experimentando en las aulas (p.61).

Es posible definir entonces, que la intervención docente es un periodo importante dentro de la formación inicial de los estudiantes, pues es el momento en el cual se ponen en acción todas aquellas estrategias, técnicas, habilidades y conocimientos desarrollados a lo largo del periodo de aprendizaje normativo. Es durante este trayecto donde el normalista recibe un acompañamiento por parte de dos agentes, el asesor (docente de la escuela normal) y el tutor (docente de los centros escolares de educación básica); Puerta (2016) concibe el acompañamiento como una acción educativa que se enfoca en ofrecer cercanía y apoyo, con la intención de ayudar al individuo a potencializar sus capacidades, de tal manera que este se motive a cumplir sus metas.

Por otra parte, es necesario definir el término de emociones, pues son las que guían el presente estudio, Bisquerra (2000) define que “una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p. 20).

Por último, se presenta un concepto esencial dentro de la investigación, pues por medio de este se adquieren los datos y la información a validar a lo largo de este trabajo, las percepciones, Rangel (2019) sostiene que estas se relacionan con “el conocimiento y favorece la formulación de juicios, además al hablar de conciencia esto conlleva a plantear que la mente humana tiene la posibilidad de registrar sensaciones conscientes e inconscientes, que se manifiestan en el actuar del individuo” (p.5). Finalmente, se puede concluir en que las percepciones son opiniones o puntos de vista a partir de la realidad de los sucesos, observaciones y situaciones que influyen en la concepción de un pensamiento o idea realista. Del mismo modo, la percepción es un proceso cambiante, ya que el individuo no tiene

la capacidad de percibir totalmente todo lo que sucede en algún contexto o situación, pues implica una construcción propia de saberes, conocimientos y significados.

METODOLOGÍA

Esta investigación es de carácter cualitativo y un diseño fenomenológico (Goetz & LeCompte, 1988). Como técnica para la obtención de datos se implementó la entrevista. Los participantes fueron 20 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de octavo semestre, quienes se encontraban finalizando su ciclo escolar y por ende, realizando sus prácticas profesionales. Con un rango de edad entre los 21 y 25 años.

Una vez que se recopiló la información fue necesario llevar a cabo el proceso de análisis de los datos y la reducción de los mismos. Para llevar a cabo la lectura y organización de la información se utilizó el software MAXQDA. Por medio del análisis tipológico se organizaron las respuestas de cada una de las preguntas de las entrevistas, utilizando categorías o códigos para denominar el fenómeno estudiado.

Posteriormente, se utilizó la estrategia de inducción analítica, pues esta permitió realizar una lectura de las respuestas de las entrevistas, y a partir de la interpretación se obtuvieron las categorías y las relaciones que estas ejercen entre sí de acuerdo a las respuestas de los participantes. Finalmente, los principales hallazgos de los datos analizados en el presente estudio, se presentan a través de una red o mapa semántico en el cual se observan las categorías obtenidas y las recurrencias más importantes que fueron elaboradas con el mismo software.

RESULTADOS

Emociones experimentadas durante el periodo de pre-práctica

Para el cuestionamiento ¿Qué emociones experimentas durante el periodo de pre-práctica?, se desprenden cuatro de las actividades más importantes que se llevan a cabo previo a la práctica: Otorgamiento de Aprendizajes Esperados, Elaboración de planeación, Elaboración de materiales y Revisión de materiales y planeación.

Otorgamiento de Aprendizajes Esperados

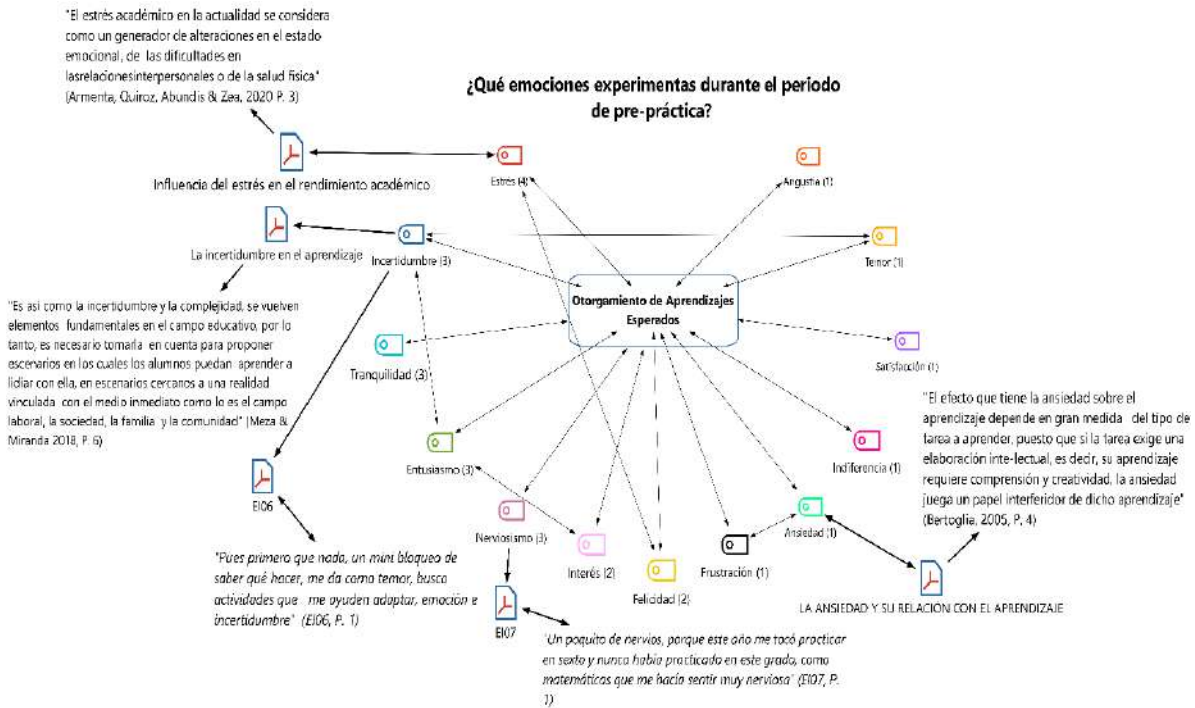
Esta red está conformada por 13 categorías, ordenadas de acuerdo a la frecuencia de mención por parte de los entrevistados, de mayor a menor empezando por la izquierda. La más constante es el Estrés, puesto que los estudiantes consideran que es la emoción experimentada con más frecuencia durante la práctica (ver Figura 1). Se retoman las más relevantes enseguida.

Categoría 1. Estrés

Los estudiantes entrevistados expresan con gran frecuencia el estrés como la emoción que más experimentan al momento de que se les otorgan los Aprendizajes Esperados, que son los propósitos que guiarán su actuar docente, y el punto de partida de sus planeaciones. A pesar de que en la mayoría de las respuestas se expresan emociones negativas, uno de los participantes expresó sentir *Alegría y estrés* (E116), por lo cual se podría intuir que al estudiante le gusta planificar, sin embargo, en algunas ocasiones puede llegar a ser estresante, siendo un contraste de emociones. La causa de ello podría ser el hecho del tiempo que se les da a los practicantes para elaborar sus secuencias didácticas, pues el asesor les plantea un máximo de dos semanas, para así poder revisarlas antes de la intervención en aula.

Actualmente el estrés es una de las emociones que más se hace presente en la vida de los estudiantes normalistas, Armenta, Quiroz, Abundis y Zea (2020) mencionan que: “El estrés académico en la actualidad se considera como un generador de alteraciones en el estado emocional, de las dificultades en las relaciones interpersonales o de la salud física” (p.404).

Figura 1. Otorgamiento de Aprendizajes Esperados



Fuente: Elaboración propia.

Categoría 2. Incertidumbre

La segunda categoría más densa fue la Incertidumbre, pues si el Aprendizaje Esperado es nuevo para el estudiante normalista o este no tiene idea de cómo favorecerlo al desarrollar la planeación, genera dicha emoción. Uno de los entrevistados menciona que durante este momento experimenta *Pues primero que nada, un mini bloqueo de saber qué hacer, me da como temor, busco actividades que me ayuden adaptar, emoción e incertidumbre* (EI06). Al respecto Meza y Miranda (2017) mencionan lo siguiente:

Es así como la incertidumbre y la complejidad, se vuelven elementos fundamentales en el campo educativo, por lo tanto, es necesario tomarla en cuenta para proponer escenarios en los cuales los alumnos puedan aprender a lidiar con ella, en escenarios cercanos a una realidad vinculada con el medio inmediato como lo es el campo laboral, la sociedad, la familia y la comunidad (p.6).

Así pues, es posible mencionar que la incertidumbre no es solamente una emoción negativa, pues a

partir de la misma es que los estudiantes se enfrentan a situaciones que les permiten aprender y lidiar con nuevos retos y desafíos, tanto en la práctica profesional como en su vida cotidiana.

Categoría 3. Nerviosismo

Por otro lado, los participantes expresan que al otorgarles los Aprendizajes Esperados, el nerviosismo es una de las emociones que con frecuencia logran experimentar. Uno de los entrevistados dijo que durante dicho momento logra sentir *Un poquito de nervios, porque este año me tocó practicar en sexto y nunca había practicado en este grado, como matemáticas que me hacía sentir muy nerviosa* (EI07). De este modo, se puede apreciar que el normalista al estar expuesto a nuevos retos y situaciones de enseñanza, se siente nervioso, pues es una nueva experiencia y un nuevo reto de formación inicial en la práctica.

Categoría 4. Ansiedad

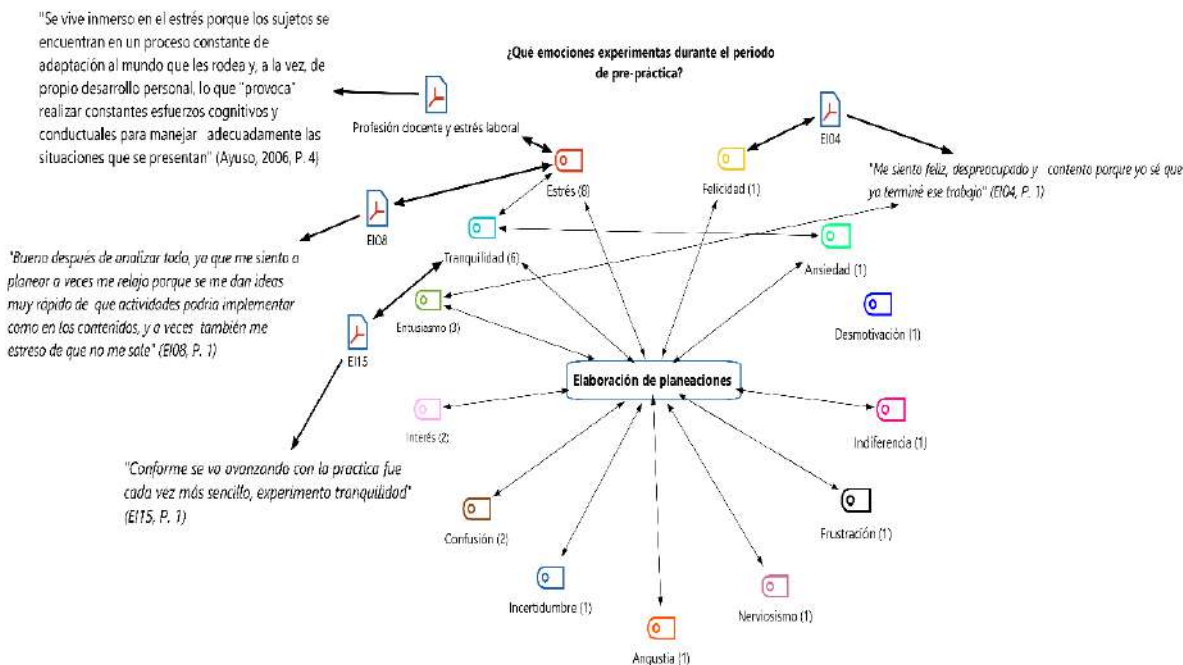
A pesar de que la densidad fue baja, es importante mencionar que la ansiedad es una de las emociones que se logran experimentar durante el momento de otorgamiento de Aprendizajes Esperados, pues el hecho de no saber qué hacer o realizar en el instante, promueve una emoción de desesperación en los estudiantes normalistas. Bertoglia (2005) expresa lo siguiente:

El efecto que tiene la ansiedad sobre el aprendizaje depende en gran medida del tipo de tarea a aprender, puesto que si la tarea exige una elaboración intelectual, es decir, su aprendizaje requiere comprensión y creatividad, la ansiedad juega un papel interferidor de dicho aprendizaje (p.4).

Elaboración de planeaciones

Dentro del mismo cuestionamiento ¿Qué emociones experimentas durante el periodo de pre-práctica? Se desprende el segundo momento antes de la práctica, el cual lleva por nombre Elaboración de planeaciones. Este hace referencia al tiempo exacto en el cual los estudiantes normalistas llevan a cabo la realización de sus planes de clase. Se obtuvieron 13 categorías iniciando por el Estrés el cual tuvo la frecuencia más alta dentro de la red (ver Figura 2). A continuación se analizan las categorías más relevantes y con mayor influencia dentro de la red.

Figura 2. Elaboración de planeaciones.



Fuente: Elaboración propia.

Categoría 1. Estrés

Dentro de la elaboración de planeaciones, el estrés se hace presente de manera que los estudiantes normalistas experimentan esta emoción al momento de realizar las diversas secuencias didácticas. Esta, surge a partir de la confusión, la frustración o el temor, pues en conjunto generan un estado de desesperación en los individuos. Uno de los participantes menciona su sentir ante la situación en donde comenta lo siguiente *Bueno, después de analizar todo, ya que me siento a planear a veces me relajo porque se me dan ideas muy rápido de que actividades podría implementar como en los contenidos, y a veces también me estreso de que no me sale* (E108).

De este modo, se relacionó la categoría del Estrés con la de Tranquilidad, pues en la respuesta se menciona que al inicio, realizar la tarea es sencillo y tranquilizante, sin embargo, al no contar con todo lo necesario para la secuencia, es cuando el estrés se hace presente. Ayuso (2006) menciona que se vive inmerso en el estrés porque los sujetos “se encuentran en un proceso constante de adaptación al mundo que les rodea y, a la vez, de propio desarrollo personal, lo que “provoca” realizar constantes esfuerzos cognitivos y conductuales para manejar adecuadamente las situaciones que se presentan” (p. 4). En otras palabras, el estrés se hace presente en diversos momentos a causa de la adaptación o enfrentamiento a situaciones que implican esfuerzos y el manejo total de nuevos retos.

Categoría 2. Tranquilidad

A pesar de que la categoría del Estrés fue la más densa, la Tranquilidad fue la segunda que con más frecuencia se mencionó entre las respuestas de los entrevistados, pues es un hecho que elaborar planeaciones no es un trabajo fácil, algunos de los participantes dijeron que al estar realizando los planes de clase experimentan tranquilidad, pues al ser una tarea que se hace con frecuencia, llega un tiempo en el cual elaborarlas ya es más sencillo y agradable, tal como menciona el participante *Conforme se va avanzando con la práctica fue cada vez más sencillo, experimento tranquilidad* (EI15).

Es importante resaltar que conforme los estudiantes van adquiriendo experiencia en la elaboración de planeaciones, logran desarrollarlas de manera rápida y sencilla, puesto que ya tienen el conocimiento y las habilidades.

Categoría 3. Felicidad

A pesar de que en este cuestionamiento la mayoría de los estudiantes entrevistados respondieron que experimentan emociones negativas al elaborar planeaciones, se presentó un participante que expresó que al realizar las mismas experimenta *Me siento feliz, despreocupado y contento porque yo sé que ya terminé ese trabajo* (EI04). De este modo, la categoría de Felicidad se relacionó con la de Entusiasmo, pues es interesante mencionar que en algunos casos como este, los participantes se sienten felices al concluir la elaboración de planeaciones. Así, es posible rescatar que no siempre predominan las emociones negativas durante este momento, pues habrá ocasiones en las cuales el trabajo será sencillo y producirá emociones positivas.

Revisión de los materiales y planeación

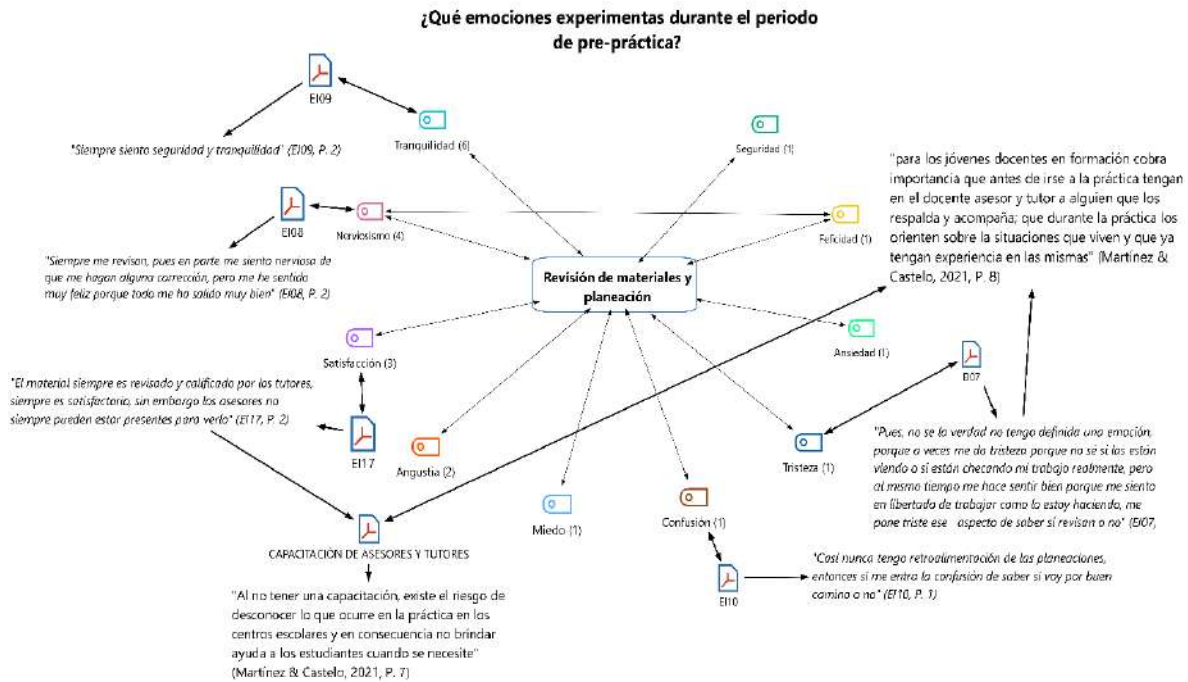
Para esta actividad de la pre-práctica, se realizó una red con diez categorías, ordenadas de mayor a menor densidad, la más constante fue la Tranquilidad, puesto que los estudiantes consideran que es la emoción que más se experimenta durante la revisión por parte de los tutores y los asesores durante el momento mencionado (ver Figura 4). A continuación se retoman y describen las categorías más relevantes.

Categoría 1. Tranquilidad

Esta categoría es la más densa dentro de esta red, pues a pesar de que en su mayoría las emociones son negativas, es interesante identificar que realmente los estudiantes sienten con mayor frecuencia tranquilidad durante este momento.

Uno de los entrevistados expresó *Siempre siento seguridad y tranquilidad* (EI09).

Figura 4. *Revisión de materiales y planeación.*



Fuente: Elaboración propia.

Categoría 2. Nerviosismo. El Nerviosismo es la segunda categoría que mayor densidad tuvo, pues al ser un momento de revisión de trabajo elaborado de manera personal, puede llegar a causar ciertos nervios. Uno de los participantes expresó lo siguiente *Siempre me revisan, pues en parte me siento nerviosa de que me hagan alguna corrección, pero me he sentido muy feliz porque todo me ha salido muy bien* (EI08).

La respuesta del entrevistado menciona que la felicidad se hace presente al momento de saber que su trabajo salió bien y fue revisado, esto a partir del acompañamiento que brindan los tutores y asesores. Es por ello, que la categoría de Nerviosismo ejerce una conexión con la Felicidad dentro de la presente red. Es así, que el Ministerio de Educación del Perú (2017) menciona que el acompañamiento debe entenderse como “un proceso de construcción de saber. El docente acompañado no es de “objeto de capacitación”, sino “sujeto de formación” que aporta su experiencia y saberes previos en un contexto particular” (p.6).

Categoría 3. Satisfacción

La satisfacción es aquella emoción que remite al bienestar de los individuos a partir de la acción de cumplimiento y reconocimientos hacia un trabajo o un mérito. Dentro de la red, esta categoría se hizo presente siendo la tercera de acuerdo a la densidad de respuestas.

Es más que claro que la revisión por parte de los tutores y asesores es de gran relevancia dentro de la práctica, y es así que uno de los entrevistados menciona que *El material siempre es revisado y calificado por los tutores, siempre es satisfactorio, sin embargo los asesores no siempre pueden estar presentes para verlo* (EI17).

Es importante que dentro de la práctica y sus diversos momentos exista un buen acompañamiento por parte de los asesores, en donde los estudiantes reciban apoyo y consejos a partir de una buena comunicación en donde estos reciban revisión y retroalimentación, para con ello mejorar como futuros docentes.

Categoría 4. Confusión

La confusión es una emoción que cuando se experimenta puede causar otras emociones que hacen que el individuo sienta frustración o angustia. Dentro de la red, esta fue una de las categorías con menor densidad, sin embargo, es importante presentar una de las respuestas de los participantes, en donde menciona *Casi nunca tengo retroalimentación de las planeaciones, entonces si me entra la confusión de saber si voy por buen camino o no* (EI10). Es fundamental destacar la importancia que tiene el acompañamiento del asesor durante los diversos momentos de la práctica, pues al no estar presentes ni realizar revisiones u observaciones, genera confusión en el aprendizaje de los normalistas.

Categoría 5. Tristeza

Esta es una de las categorías de menor densidad, sin embargo, resulta bastante interesante analizar el porqué de dicha respuesta. Tal como se mencionó anteriormente, la tristeza se hace presente cuando el individuo se enfrenta a situaciones no deseadas, lo cual promueve el experimentar dicha emoción. Un participante dijo lo siguiente:

Pues, no sé la verdad no tengo definida una emoción, porque a veces me da tristeza porque no sé si las están viendo o si están checando mi trabajo realmente, pero al mismo tiempo me hace sentir bien porque me siento en libertad de trabajar como lo estoy haciendo, me pone triste ese aspecto de saber si revisan o no (EI07).

Definitivamente, es crucial no dejar de lado que el acompañamiento por parte del asesor es de suma importancia dentro de la formación de los estudiantes normalistas, pues si no existe un apoyo o una revisión, no será posible que el alumno conozca su avance. De este modo, Martínez y Castelo (2021) mencionan lo siguiente:

Para los jóvenes docentes en formación cobra importancia que antes de irse a la práctica tengan en el docente asesor y tutor a alguien que los respalda y acompaña; que durante la práctica los orienten sobre la situaciones que viven y que ya tengan experiencia en las mismas (p. 8).

En suma, el acompañamiento durante la práctica es totalmente necesario, pues a partir de ello los estudiantes estarán conscientes de su aprendizaje y avance como futuros docentes, y con ello, se disminuye la experimentación de emociones negativas durante el trayecto de revisión en la práctica.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con base en los principales hallazgos que arrojó la investigación es posible concluir que:

- El otorgamiento de los Aprendizajes Esperados, elaborar planeaciones y recibir revisión de las mismas, genera estrés en la mayoría de los estudiantes normalistas, pues el hecho de realizar estas distintas actividades o estar presentes en estas situaciones promueve la experimentación de dicha emoción, ocasionando el sentir nerviosismo, ansiedad e incertidumbre.
- Para el momento de revisión de planeaciones y materiales, las emociones se dividen de acuerdo al acompañamiento que reciben; por una parte, los que sí se sienten acompañados, expresan emociones como tranquilidad, felicidad y satisfacción, pues llegar a este momento representa que los planes de clase y recursos propuestos han sido validados por el asesor. Por otro lado, están los alumnos que mencionan sentir confusión y tristeza, ya que no reciben validación alguna por parte de sus asesores.
- Es interesante expresar que se detectó que existen docentes que no llevan a cabo su labor como asesores, es decir, no ofrecen un buen acompañamiento al practicante, o este es nulo, no realizan sugerencias, ni llevan a cabo la revisión de planeaciones y materiales, lo que desencadena que los estudiantes experimenten emociones negativas.

Para cerrar con este trabajo, es importante expresar que el acompañamiento debe ser entendido como un proceso mediante cual el estudiante recibe apoyo, revisión y retroalimentación de su práctica, en los tres momentos, a fin de aprender y fortalecer su formación inicial docente. Así mismo los asesores deben de entablar mejor comunicación con sus estudiantes, e incluso aplicar actividades y estrategias que permitan a los practicantes disminuir dicha emoción negativa, pues así será posible evitar sentires que causen malestar.

REFERENCIAS

- Aristulle, P. & Paoloni, P. (2019). Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes. *Revista Educación*, 43(2), 26. Recuperado de: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.28643>
- Armenta, L., Quiroz, C., Abundis, F. & Zea, A. (diciembre, 2020). Influencia del estrés en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Espacios*, 41(48), 402-415. Recuperado de <https://revistaespacios.com/a20v41n48/a20v41n48p30.pdf>
- Ayuso, J. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y burnout. *Revista Iberoamericana de Educación*, 16(3), 1-14. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1341Ayuso.pdf>
- Bertoglia, L. (2005). La ansiedad y su relación con el aprendizaje. *Psicoperspectivas*, 4(1), 13-18. Recuperado de <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/18/18>
- Bisquerra, R. (2000). *Psicopedagogía de las emociones* [versión DX Reader]. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Psicopedagogia%20de%20las%20emociones%20Rafael%20Bisquerra%20Alzina-1.pdf>
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*

- [versión DX Reader]. Recuperado de <https://upeldem.files.wordpress.com/2018/03/libro-etnografc3ada-y-disec3blo-cualitativo-en-investigac3b3n-educativa-j-p-goetz-y-m-d-lecompte.pdf>
- Martínez, H. & González, P. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: Sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad XXXV*(3), 521-541. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/870/87020009007.pdf>
- Martínez, M. & Castelo, L. (2021). *Capacitación de asesores y tutores: Percepciones de estudiantes normalistas de la ByCENES*. Trabajo presentado en CONISEN, Hermosillo, Sonora. Recuperado de: <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2026-811-Ponencia-doc-%20LISTO.docx.pdf>
- Meza, J. & Miranda, G. (2017). La incertidumbre en el aprendizaje, la relación actividad-aprendiz. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 2(1), 91-103. Recuperado de <https://chat.iztacala.unam.mx/articulo-revista/incertidumbre-aprendizaje-relacion-actividad-aprendiz>
- Ministerio de Educación del Perú (2017). Asesoría a la gestión escolar y CIAG; Orientaciones, protocolos e instrumentos; Guía del participante – Tercer Fascículo. Lima, Perú: Editorial Camangraf.
- Pesqueira, N., Navarro, C. & Mora, G. (2018). *La educación socioemocional en la formación docente*. Trabajo presentado en CONISEN, Aguascalientes, México. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/3/P207.pdf>
- Puerta, C. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(49), 1-6. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194247574001.pdf>
- Rangel, A. (2019). *Percepciones sobre la formación docente de los formadores de maestros*. Trabajo presentado en CONISEN. Playas de Rosarito, B. C. Recuperado de: <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P636.pdf>
- Sayago, B. & Chacón, M. (enero, 2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere Revista Venezolana de Educación*, 10(32), 55-66. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603209>

DESAFÍOS PARA EL EJERCICIO DE LA TUTORÍA EN LAS INSTITUCIONES FORMADORAS Y ACTUALIZADORAS DE DOCENTES

- **Nombre del autor:** María Cristina Amaro Amaro
- **Institución de procedencia:** Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241
- **Último grado de estudios:** Doctorado
- **Mencionar si es:** profesora investigadora
- **Correo electrónico:** amaro.cristina@upnslp.edu.mx

LÍNEA TEMÁTICA: Modelos educativos de formación inicial docente

RESUMEN

El presente trabajo forma parte de un proceso de investigación acción cooperativa que tiene el propósito de analizar el desarrollo de la tutoría en las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes (IFADs) de San Luis Potosí, a fin de generar estrategias que impacten en la mejora de la formación inicial y permanente de los docentes. Tal análisis se plantea desde tres perspectivas: desde la experiencia de los responsables institucionales de tutoría en la coordinación de actividades, desde la experiencia de los estudiantes normalistas como receptores de este acompañamiento y desde la experiencia de los docentes tutores al ejercer las prácticas tutoriales.

Para esta ponencia se presentan algunos resultados parciales de la investigación, en específico los correspondientes a la perspectiva de los tutores. Los datos se recolectaron a través de grupos de discusión en los que participaron profesores de las distintas IFADs del estado. El análisis muestra que los desafíos a los que se enfrentan los profesores tutores están mediados por factores personales y

contextuales, lo que proporciona elementos relevantes para emprender acciones que faciliten la tutoría.

PALABRAS CLAVE: Tutoría, docente tutor, formación docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La tutoría es reconocida como un proceso de acompañamiento necesario para fortalecer la formación profesional de los docentes a partir de su incorporación a las Escuelas Normales; de acuerdo con la Guía para la Operatividad del Programa de Tutoría de las Instituciones de Educación Superior Dependientes del Departamento de Educación Normal (DEN) de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de San Luis Potosí (SEGE), la tutoría “es la alternativa más viable para brindar a los alumnos de educación superior el acompañamiento que requieren para transitar con éxito el trayecto de formación durante toda la carrera” (2018, p. 4).

Desde tal perspectiva, en las instituciones formadoras públicas del estado se ha trabajado continuamente para organizar y mejorar las acciones tutoriales, siempre desde las particularidades y posibilidades de cada una, debido a su ubicación, organización, presupuesto, planta docente y programas ofertados.

Cabe aclarar que en San Luis Potosí se cuenta con cinco instituciones públicas de formación inicial docente dependientes del DEN, tales como la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE) en la capital, el Centro Regional de Educación Normal Amina Madera Lauterio en el municipio de Cedral (CREN), la Escuela Normal Experimental Normalismo Mexicano (ENEM) en el municipio de Matehuala, la Escuela Normal de la Huasteca Potosina (ENOHUAPO) que tiene presencia con varias sedes en tal región y la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino (ENESMAPO) que cuenta con cinco planteles distribuidos en la capital del estado, así como en los municipios de Ciudad Valles, Matehuala, Rioverde y Tamazunchale. En todas estas instituciones se ofertan licenciaturas de formación inicial docente para los distintos niveles de educación básica, así como licenciaturas para la formación de profesorado con enfoque intercultural bilingüe y posgrados en el caso de BECENE.

En el DEN además se integran otras instituciones que están relacionadas con la formación permanente del profesorado, como el Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación (IEIPE) que oferta posgrados al personal docente, así como dos Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), una en la capital y otra en el municipio de Ciudad Valles, que ofrecen además de posgrados,

licenciaturas de nivelación profesional para profesores en servicio; por esta razón, en la presente ponencia se emplea el término de IFADs, que incluye a Escuelas Normales, IEIPE y UPN.

Con base en este panorama tan diverso sobre la oferta de formación inicial y permanente para el profesorado potosino, en la Coordinación de la Comisión Estatal de Tutoría del DEN surge una disyuntiva sobre cómo generar acciones que permitan la mejora de las acciones tutoriales en cada institución, considerando sus particularidades y posibilidades, así como las necesidades de cada perfil de estudiante, pues distan mucho las necesidades de acompañamiento de un profesor en formación a las de un profesor en servicio que estudia un posgrado o una licenciatura de nivelación, por ejemplo.

Por lo anterior surge la necesidad de emprender una investigación con la participación de los responsables institucionales de tutoría, orientada a analizar el desarrollo de la tutoría en las IFADs del estado, para generar conocimientos que permitan la mejora de las acciones tutoriales desde las particularidades, necesidades y posibilidades de cada institución formadora. Este análisis se plantea desde tres ejes, dimensiones o perspectivas que en conjunto permitirán conocer el estado actual de las acciones tutoriales en las diversas instituciones: la perspectiva de los responsables institucionales de tutoría, la perspectiva de los estudiantes y la perspectiva de los tutores. En lo subsecuente se desarrollan los resultados parciales obtenidos al analizar esta última perspectiva, pues la investigación continúa en proceso.

MARCO TEÓRICO

La tutoría es la orientación que brindan los profesores a los estudiantes de manera transversal al ejercicio de su función, por lo tanto, es necesario reflexionar en primera instancia sobre este concepto. Para Bisquerra (1998), la orientación es “un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo énfasis especial en la prevención y desarrollo humano, que se realiza a lo largo de toda la vida, con implicación de los diferentes” (p. 152).

Específicamente, la tutoría refiere a la acción orientadora que los profesores llevan a cabo con los estudiantes de manera inherente a su práctica, y se diferencia de la intervención psicopedagógica porque esta es realizada por especialistas como psicólogos, orientadores, etc. (Álvarez y Bisquerra, 1996).

La práctica de la tutoría se hace sumamente necesaria en el contexto de la Educación Superior porque las políticas internacionales y nacionales han abogado desde hace años por transitar de una educación basada en la transmisión a una educación centrada en el estudiante, en la que este sea la razón de ser

del proceso de enseñanza. En este sentido, se espera que durante su formación profesional, el estudiante adquiera las competencias propias de su profesión, pero también competencias transversales relacionadas con su formación integral, de manera que no solo se brinde una educación intelectual sino también una personal y social, para avanzar de la instrucción a la formación en un sentido amplio (Sanz Oro, 2009).

En el caso de las IFADs, la tutoría se configura como una estrategia necesaria para elevar la calidad educativa, ya que a través de ella se apoya el proceso formativo de los estudiantes, se mejoran sus experiencias de aprendizaje y en general se propicia una adecuada formación del profesorado. En este contexto se define como “un proceso de acompañamiento durante la formación profesional, que se concreta en la atención personalizada de manera individual o a un grupo reducido, por parte de académicos competentes y formados para esta función” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2018). En general, la tutoría tiene el propósito de mejorar las condiciones de aprendizaje de los profesores en formación.

Entonces, la tutoría implica un proceso de orientación continuo y sistemático en el contexto de formación docente, mediado por los profesores tutores que la realizan y las condiciones que las instituciones disponen para tal efecto; en el caso de San Luis Potosí implica tanto la formación inicial como la formación de nivelación y en posgrados, dada la organización detallada anteriormente.

Por lo anterior se vuelve fundamental desarrollar una actividad tutorial que oriente y brinde seguimiento al estudiante a lo largo de su trayecto formativo en aspectos relacionados con su desarrollo personal, académico y profesional. Para este propósito es que se diseña, implementa y evalúa el Plan de Acción Tutorial (PAT), que es un documento de carácter institucional que implica una programación de actividades secuenciadas temporalmente sobre la base del análisis de las necesidades del alumnado y de la titulación, y que suelen agruparse en torno a necesidades de información, formación y orientación (Rodríguez, 2008).

Asimismo, el PAT posibilita una intervención educativa de calidad mediante la articulación de un conjunto de procesos flexibles de apoyo y asesoramiento para los estudiantes (Gairín, et al., 2004). Cabe señalar que cada institución formadora del estado cuenta con un PAT, acotado a sus propias condiciones, por lo que varían sus características y procedimientos, pero siempre con la finalidad de acompañar al profesorado en formación y lograr su egreso exitoso.

Sin embargo, las acciones diseñadas en el PAT no serían posibles sin la intervención de los docentes tutores; de acuerdo con la ANUIES (2000), es deseable que estos posean un equilibrio entre lo cognitivo y lo afectivo, establezcan un contacto positivo con los estudiantes, tengan la capacidad para identificar problemas que influyan en el desempeño académico y en general mantenga una adecuada comunicación.

No obstante, aun cuando el tutor reciba formación y capacitación para adquirir las habilidades mencionadas con anterioridad, difícilmente estará exento de dificultades al desempeñar las acciones tutoriales, pues al tratar con distintos estudiantes, problemas y contextos en un ambiente educativo dinámico y siempre cambiante, se enfrentará siempre a nuevos retos que son susceptibles de ser analizados. Por esta razón es necesario considerar sus experiencias como parte importante de un proceso de investigación que busca conocer el estado de la tutoría en las IFADs.

METODOLOGÍA

Para analizar el desarrollo de la tutoría en las IFADs de San Luis Potosí, fue necesario partir de una perspectiva cualitativa, que permitiera comprender de fondo lo que ocurre con las acciones tutoriales desarrolladas para fortalecer la formación docente, a fin de encontrar elementos que promovieran su mejora.

El proceso se desarrolló con fundamento en la investigación acción cooperativa, que refiere a "aquel tipo de investigación acción que se da cuando algunos miembros del personal de dos o más instituciones deciden agruparse para resolver juntos problemas que atañen a la práctica profesional, vinculando los procesos de investigación con los procesos de innovación y con el desarrollo y formación profesional" (Bartolomé, 1994, citando en Rodríguez, Gil y García, 1999). Esta forma de vincular los procesos de investigación con los procesos de desarrollo permitió plantear una estrategia para investigar y además diseñar e implementar mejoras a las prácticas tutoriales de las IFADs.

Como se mencionó anteriormente, esta investigación se realiza desde tres perspectivas, y aquí se analiza lo relacionado con los profesores tutores, pues se consideró que su experiencia al desarrollar las acciones del PAT diseñado por cada institución permitiría identificar elementos para mejorar la tutoría y además reconocer sus propias necesidades de formación. Esto, en conjunto con la perspectiva de los responsables institucionales de tutoría y la de los estudiantes permitirá tener un panorama amplio del estado de desarrollo actual de la tutoría en las instituciones formadoras del estado, una vez que concluya la investigación.

Para recuperar las experiencias de tutoría, se llevaron a cabo grupos de discusión en un evento organizado de manera virtual que se denominó "Encuentro Virtual de Tutores de las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes"; se contó con la participación de 32 profesores tutores de las cinco Escuelas Normales, así como IEIPE y UPN. Los datos producto de cada grupo de discusión

fueron recolectados mediante grabaciones de audio y notas de campo, lo que permitió realizar un análisis inductivo (Romero, 2007) o bien, guiado por los datos (Gibbs, 2005) para obtener los resultados.

RESULTADOS

El análisis preliminar de los datos permitió que emergieran dos categorías sobre los desafíos que enfrentan los tutores al momento de desarrollar la tutoría; si bien podrían concebirse como dificultades, es importante señalar que los profesores tutores experimentan tales situaciones como un desafío a superar antes que una situación que obstaculice su trabajo, pues siempre fue claro su compromiso y dedicación hacia las acciones tutoriales para favorecer la formación del profesorado en cada una de las IFADs en las que laboran.

La primera categoría refiere a desafíos asociados con factores personales, que muestran las habilidades y actitudes que los docentes han puesto en práctica para brindar la tutoría, así como algunas otras que aún requieren desarrollar para ejercer su función adecuadamente; la característica esencial de estos retos es que su superación se encuentra al alcance del trabajo personal del tutor consigo mismo. La segunda categoría analiza algunos desafíos asociados a factores contextuales, como cuestiones administrativas, organizativas, institucionales y derivadas de la pandemia; estos retos en general se caracterizan por encontrarse fuera del control de los tutores, pero aun así se muestra una disposición por superarlos.

DESAFÍOS ASOCIADOS A FACTORES PERSONALES

En esta categoría se muestran las reflexiones generadas por los docentes en los grupos de discusión, referentes a los desafíos personales que encuentran en el ejercicio de la tutoría y que los conducen a generar habilidades y actitudes que abonan a su propio desarrollo profesional, y comentan, los hace mejores personas. Así, los tutores mencionan que se han enfrentado al reto de desarrollar la habilidad de escuchar a los estudiantes, ser sensibles y empáticos con sus circunstancias, comprender sus necesidades y dificultades, así como desarrollar la capacidad de observar y ser persuasivos. En general, concluyeron que la tutoría requiere de un acercamiento holístico a los estudiantes, más allá de lo académico, tal como lo menciona Sanz Oro (2009); así lo manifiesta una de las tutoras:

Para ser tutora necesité desarrollar la escucha y ser sensible, porque no cualquier persona escucha, y me di cuenta que sí se puede trabajar en ese sentido de fortalecer la sensibilidad. Esto de la tutoría es una habilidad que a mí me ha permitido desarrollar, dejar lo administrativo a un lado, que nadie me hable y tengo que escuchar. Tengo que ver a los de la otra edad, tiene uno que aprender a hablar el mismo lenguaje que hablan los jóvenes, saber escuchar su queja, aunque su queja a mí no se me haga queja, o su dolor a mí no se me haga dolor. Me tengo que acostumbrar a que traigan el cabello verde, amarillo o del color que decidan, o que traigan los tatuajes que decidan traer, y no estar viendo su tatuaje sino intentar ver que hay dentro de ellos (Profesora M, foro 2).

Además, coinciden en que han aprendido a establecer límites en la relación tutora para no verse afectados por las situaciones de los estudiantes, así como a identificar situaciones cuya solución no está a su alcance para derivar al profesional correspondiente. Muestran que el reto de desarrollar todas estas habilidades se ha superado a través de la práctica misma, pues la mayoría de los tutores participantes de los foros no recibieron una formación tutorial previa, por lo que la han puesto en práctica sin saber sobre ella y eso los ha llevado a generar una serie de valiosos saberes experienciales contruidos de manera individual y colectiva. Todo esto muestra, de acuerdo con Rodríguez (2008), que los tutores desarrollan y poseen una serie de competencias cognitivas, pero también de carácter social y relacional que movilizan su saber ser y saber estar.

DESAFÍOS ASOCIADOS A FACTORES CONTEXTUALES

Además de los desafíos personales superados y pendientes por superar en el ejercicio de la tutoría, en el análisis de datos se encontraron una serie de retos asociados a factores contextuales cuya solución está fuera del alcance del tutor.

En lo que respecta a lo administrativo, los tutores se enfrentan continuamente a una sobrecarga de actividades relacionadas no solo con la tutoría, sino también con la docencia, la gestión y la investigación. Asimismo, en los últimos años se ha ampliado el acceso a la Educación Superior y esto ha derivado en el incremento de la matrícula en cada generación, ocasionando que en algunos casos se duplique el número de tutorados asignados, tal como lo menciona uno de los profesores:

Hace tres años teníamos un número bajo de estudiantes, teníamos una matrícula de dos grupos por semestre, dos de segundo, dos de cuarto, dos de sexto y dos de octavo. A partir de la pandemia hubo un incremento en la matrícula de manera considerable, de dos grupos por semestre pasamos a cuatro o cinco, y eso repercutió en el número de los tutorados que debíamos atender. Al incrementarse el número de alumnos incrementaron las horas de tutoría, y muchos docentes no son de tiempo completo. Antes todos los profesores eran tutores, pero luego se tomó la decisión que solo los tiempos completos iban a atender las tutorías. Yo creo que esa es la mayor dificultad. Actualmente tenemos alrededor de 30 alumnos cada tutor, cuando antes tenía 12. Si bien tenemos tutorías individuales, la mayoría por cuestiones de tiempo son tutorías grupales y se va perdiendo la esencia de la tutoría, porque los alumnos

lo ven como una clase más, incluso preguntan “profe, ¿va a haber clase de tutoría?” y se les recuerda que no es como tal una clase sino un espacio de acompañamiento (Profesor L, foro 1).

Lo anterior permite vislumbrar otros retos en cuanto a cuestiones organizativas; por ejemplo, en varias instituciones se carece de horarios y espacios para realizar la tutoría con el debido respeto a la privacidad, las asignaciones de tutor se realizan de manera administrativa y en algunas ocasiones no hay empatía entre tutor y tutorado, hay una sobrecarga de estudiantes tutorados que obstaculiza un acompañamiento adecuado; además los profesores generalmente no reciben una formación previa para iniciarse como tutores, incluso algunos de ellos no cuentan con las condiciones laborales apropiadas al tener asignaciones por horas y/o por contrato. Estas condiciones organizativas y administrativas pueden orillar a implementar la tutoría desde la lógica de la racionalidad técnica, tal como se refleja en el diálogo de uno de los tutores: “nos proporcionaron un par de engargolados y pues era como ‘chéquenlos y adelante””.

En lo que respecta a los estudiantes, los tutores perciben que estos conciben la tutoría como una obligación o un requisito administrativo y no como un apoyo, por lo que son frecuentes las ausencias; en el caso de los estudiantes de maestría que son profesores en servicio resulta complejo acordar horarios y adaptar los lineamientos de la tutoría a sus condiciones, que son distintas a las de un estudiante de formación inicial. Cabe señalar que todos estos retos derivados de factores contextuales se incrementaron debido a la pandemia.

Estos desafíos contextuales permiten traer a la reflexión los modelos de tutoría propuestos por Gairín, et al. (2004), ya que hasta el momento, las acciones tutoriales se desarrollan desde un modelo de complementariedad que indica a los docentes una serie de funciones adicionales a sus tareas frente a grupo orientadas al apoyo de los estudiantes, por lo que, tal como se observa en las reflexiones de los tutores, la tutoría se establece como una actividad que debe cumplirse y que requiere de ciertas condiciones administrativas y organizativas que no siempre son las más adecuadas. Por el contrario, un modelo integrado de tutoría implica que el profesorado brinde acompañamiento a los estudiantes de forma inherente a su práctica docente cotidiana.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Lo anterior permite reflexionar que los tutores de las Escuelas Normales experimentan desafíos relacionadas con factores tanto personales como contextuales; en el primero de los casos se observa un proceso de afrontamiento que deriva en el desarrollo de habilidades en su dimensión profesional e incluso personal.

En cuanto a los desafíos asociados a factores contextuales, queda claro que al intervenir cuestiones administrativas, organizativas e incluso normativas, resulta complejo que los profesores tutores puedan darles solución. No obstante, en sus diálogos es posible escuchar la puesta en marcha de alternativas que les permiten afrontarlos; por ejemplo, trabajan colaborativamente con otros tutores, buscan apoyo de profesionistas externos, toman la iniciativa para diseñar y desarrollar procesos tutoriales, conectan con otras IFADs para retroalimentar sus prácticas, gestionan la propia formación de manera individual y colectiva, reflexionan sobre su acción tutorial, etc.

Lo anterior favorece que los tutores tomen consciencia de aquello que falta por mejorar aun cuando las soluciones parezcan estar fuera de su alcance, como sistematizar los Planes de Acción Tutorial en algunos casos, ampliar la capacitación formal sobre tutoría y sobre temas actuales para acompañar a los estudiantes, además que las autoridades tengan un mayor involucramiento en el tema de la tutoría y reconozcan la diversidad contextual y organizativa de cada institución.

En concreto, reflexionar sobre los desafíos personales y contextuales que enfrentan los tutores permite avanzar en este proceso de investigación acción cooperativa, que tiene como propósito analizar el desarrollo de la tutoría en las IFADs de San Luis Potosí, lo que implica trabajar colectivamente para construir un conocimiento que sirva de base para fortalecer las acciones tutoriales en la formación docente.

REFERENCIAS

- Álvarez, M., y Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2018). ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica.
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C., Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 18 (1), 61-77.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Latorre, A. (2005). *La investigación – acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez Espinar, S. (2008). *Manual de tutoría universitaria, recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Málaga: Editorial Aljibe.
- Romero, C. (2005). La categorización, un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Cesmag* 11 (11), 113-118. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/529/La_categorizacion_un_aspecto_crucial_en_la_investigacion_cualitativa_Cristina_Romero_.pdf

FORMACIÓN INICIAL DE NORMALISTAS SOBRE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FAVORECER EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

Zulamita Piedra Flores

Licenciada de Educación Preescolar en el Jardín de Niños "Francisco González Bocanegra" Comunidad La Central Municipio de Tempoal de Sánchez, Veracruz.

ZuLI-18@live.com.mx

Reyna María Montero Vidales

Maestra en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"

remontero@msev.gob.mx

Cintia Ortiz Blanco

Maestra en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"

cintia.ortiz@msev.gob.mx

LÍNEA TEMÁTICA

1.- Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

RESUMEN

La presente investigación se orientó en identificar los conocimientos adquiridos en la formación inicial sobre las estrategias didácticas para favorecer el pensamiento crítico en niños de educación preescolar. Se tuvo la participación de 32 estudiantes generación 2017-2021 de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen". Desde un enfoque cualitativo y con estudio de corte descriptivo se realizaron entrevistas, cuestionarios y un grupo focal. Los datos se analizaron a partir

del proceso de triangulación utilizando el software ATLAS.Ti. En los hallazgos, se destaca que las estudiantes de último grado reconocen la importancia de promover el pensamiento crítico en los niños de educación preescolar; la formación inicial en la escuela normal sí fortalece competencias genéricas, profesionales y experiencias que coadyuvan al logro del perfil de egreso del docente que se requiere en el contexto de la educación básica; y el valor formativo que las participantes identifican de las jornadas de práctica para la formación inicial docente.

PALABRAS CLAVE

Formación inicial normalista, estrategias didácticas, pensamiento crítico, educación preescolar.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los propósitos y contenidos que se han establecido en la educación en México están orientados hacia una formación de ciudadanos libres, que participen activamente en la vida social, económica y política del país, y que sean capaces de ejercer y defender sus derechos de manera responsable e informada.

En México, la educación se sustenta en el Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el cual menciona que todos los ciudadanos tienen la misma oportunidad a ser educados. Por ello, se han generado políticas educativas que amplía la cobertura nacional del servicio educativo para favorecer el desarrollo integral de todos los niños, niñas y jóvenes. (Ley Reglamentaria del artículo 3º, 2019)

La formación inicial busca favorecer que los futuros docentes contribuyan al desarrollo educativo y social de niños, niñas y jóvenes. A partir del desarrollo de una serie de competencias, habilidades, conocimientos, valores y actitudes los futuros docentes generar condiciones de posibilidad para llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje que garanticen el desarrollo integral de los alumnos.

Las Escuelas Normales por su parte orientan la formación de los futuros docentes con un currículum formal estrechamente relacionado con los planes de estudio de la educación básica. Específicamente el plan de estudios 2012 para la Licenciatura en Educación Preescolar establece un aspecto fundamental que la educadora ha de favorecer en sus alumnos: el pensamiento crítico.

Los cursos que integran la malla curricular promueven el desarrollo de diversas competencias genéricas y profesionales para que los profesionales de la docencia estén preparados y atiendan a la diversidad, tomando en cuenta las condiciones y características físicas, económicas, sociales propias de la multiculturalidad donde los alumnos están inmersos. Es necesario que los futuros docentes asuman una postura bajo principios y valores como el diálogo, la participación y la toma de decisiones que contribuyan al bien común.

Considerando que uno de los propósitos transversales de la educación preescolar es favorecer el pensamiento crítico del niño y que, a lo largo de la formación inicial de las estudiantes normalistas tienen sus primeros acercamientos de intervención pedagógica en el nivel básico en el marco del trayecto formativo prácticas profesionales, el estudio se orientó a explorar cómo las futuras docentes construyen esa noción y estrategias para su fomento.

Con base en lo anterior, se construyó la siguiente pregunta de investigación ¿De qué manera la formación inicial ha permitido a las estudiantes normalistas de preescolar adquirir conocimientos sobre las estrategias didácticas para trabajar el pensamiento crítico en niños de educación preescolar?

Como supuesto hipotético se consideraba que la formación inicial en la escuela normal, fortalece competencias y experiencias que coadyuvan a la adquisición de conocimientos sobre las estrategias didácticas a las estudiantes normalistas para trabajar el pensamiento crítico en niños de educación preescolar.

Los objetivos que se propusieron para encaminar la investigación fueron:

- Identificar los conocimientos adquiridos en la formación inicial sobre las estrategias didácticas para trabajar el pensamiento crítico en niños de educación preescolar.
- Definir las estrategias didácticas que utilizan las estudiantes normalistas para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico.
- Enunciar las fortalezas y áreas de oportunidad en la formación inicial de las estudiantes normalistas para fortalecer el pensamiento crítico en niños de nivel de preescolar.

MARCO TEÓRICO

La formación inicial en la Licenciatura en Educación Preescolar, pretende generar en los futuros docentes conocimientos teóricos y prácticos que les permitan alcanzar competencias que les sean de utilidad para desenvolverse en el contexto educativo de nivel preescolar y así poder responder a las necesidades que demanda el sistema educativo.

El Diario Oficial de la Federación (2012), menciona que el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar es el:

Documento que rige el proceso de formación de maestros de educación preescolar, describe sus orientaciones fundamentales y los elementos generales y específicos que lo conforman de acuerdo con las tendencias de la educación superior y considera los modelos y enfoques vigentes del plan y los programas de estudio de la educación básica. Su aplicación en las Escuelas Normales debe atender, con oportunidad y pertinencia, las exigencias derivadas de las situaciones y problemas que presentará la actividad profesional a los futuros maestros de este nivel educativo en el corto y mediano plazos. (p.30)

Es importante tener presente que es la formación inicial, el punto de partida en el ámbito formal de la docencia, Castellanos y Ríos (2010) recuperan a Bar (1999) e Imbernón (1994) al señalar que:

La formación inicial, es la primera instancia de preparación para la actividad, en ella se trabajan los contenidos básicos que otorgan la acreditación para la práctica profesional docente, permitiendo el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en los diferentes niveles del sistema educativo. (p.4)

En el Diario Oficial de la Federación (2012) se destaca que “se aspira a formar un docente de educación básica que utilice argumentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e instrumentales para entender y hacer frente a las complejas exigencias que la docencia plantea”. (p.5)

Por lo tanto, en las Escuelas Normales de nuestro país la Licenciatura en Educación Preescolar es un programa educativo acreditado y certificado a nivel nacional, reconocido por su liderazgo académico y constante actualización, con la más alta habilitación y conciencia ética y moral que favorece la generación de aprendizajes de calidad en la aplicación e innovación del conocimiento en el campo educativo y resolver los problemas acordes a las necesidades de la entidad y del país en el marco de la sociedad de la información (Cabrera, 2019).

Cuando un estudiante normalista egresa se espera que haya alcanzado el perfil deseable, el cual atiende a competencias que describen lo que será capaz de realizar, del mismo modo señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión, éstas se encuentran divididas en dos tipos: competencias genéricas y competencias profesionales.

Para lograr adquirir las competencias se debe articular un conjunto de cursos orientados al logro del perfil de egreso, los cuales integran la malla curricular compuesta por cinco trayectos formativos que buscan responder la realidad que la educación básica demanda hoy en día.

Con base en los planteamientos anteriores el pensamiento crítico se va fortaleciendo a partir de las competencias que se van desarrollando durante la formación inicial y éstas se ven reflejadas en el diseño e implementación de estrategias que se llevan a cabo durante las jornadas de intervención docente, puesto que deben analizar y reflexionar la realidad en la que se encuentran para elegir de una manera coherente las estrategias didácticas que mejor les funcionarán con sus alumnos.

De esta manera en la formación inicial los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar habrán de desarrollar su pensamiento crítico para poder analizar y resolver los problemas que se les presenten en el contexto educativo, al mismo tiempo podrá reconocer el valor que tienen, por consiguiente, identificará la importancia e impacto que tiene al ser favorecido desde la edad preescolar.

El pensamiento crítico señala Nájera (2016) citando a Paul y Elder (2001) es:

El proceso disciplinado de manera activa y hábilmente conceptualizable, aplicable, analizable, sintetizador, y evaluador de la información obtenida o generada por la observación, la experiencia, la reflexión, el razonamiento o la comunicación, como una guía para la creencia y la acción. (p.13-14)

De igual manera, Difabio de Anglat (2005), señala que el pensamiento crítico requiere a su vez de estrategias cognoscitivas y afectivas, de las cuales se distinguirán por microhabilidades y macrocompetencias.

Ahora bien las estrategias didácticas, de acuerdo a Campusano y Díaz (2017), son:

Procedimientos organizados que tienen una clara formalización/definición de etapas y se orientan al logro de los aprendizajes esperados. A partir de ellas, el docente orienta el recorrido pedagógico que deben seguir los estudiantes para construir su aprendizaje. (p.2)

Por su parte, Flores, Ávila, Rojas, Sáez, Acosta y Díaz (2017) retoman a Díaz (1998), quien define a las estrategias didácticas como “procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos, facilitando intencionalmente un procesamiento del contenido nuevo de manera más profunda y consciente”. (p.13)

Aunado a lo anterior, Delgado y Solano (2009) mencionan que es fundamental destacar que las estrategias didácticas se pueden clasificar en dos tipos: el primero hace referencia a las estrategias de enseñanza, las cuales son utilizadas por el docente para promover y facilitar el aprendizaje de sus estudiantes; el segundo tipo, concierne a las estrategias de aprendizaje, que son aquellas que utilizan los estudiantes para aprender y aplicar lo que está asimilando.

Desde la formación inicial es a través de la articulación de los trayectos formativos que permitirán al futuro docente articular saberes, propósitos, metodologías y prácticas, relacionando entre otros aspectos de su formación, la adquisición de conocimientos sobre estrategias didácticas para favorecer el pensamiento crítico en niños de educación preescolar, ya que a través principalmente de los trayectos psicopedagógico, de preparación para la enseñanza y el aprendizaje, y el de de práctica profesional que se busca favorecer el diseño e implementación de estrategias didácticas.

Así mismo, es posible ir advirtiendo a través de las jornadas de Observación y análisis de la práctica educativa, Iniciación al trabajo docente, trabajo docente, Estrategias de trabajo docente, Trabajo docente e innovación educativa y Práctica profesional, en donde las estudiantes normalistas logran fortalecer las competencias genéricas y profesionales que se vinculan con el diseño y aplicación de estrategias didácticas en la educación preescolar.

Al respecto Chapa y Flores (2015), dicen que:

a través de la preparación de las jornadas de observación y práctica docente, los docentes formadores propician el desarrollo de las habilidades pedagógicas, el propiciar que los estudiantes sistematicen sus experiencias y las analicen a través de la reflexión sobre su práctica, favorecerá su desarrollo como profesionales de la educación. (p.31)

Desde este sentido la DGSPE (2012) señala que:

En los semestres 7° y 8° de la Licenciatura en Educación Preescolar, se lleva a cabo la práctica intensiva, esta tiene como propósito fundamental que el estudiante fortalezca y concrete sus competencias profesionales para desarrollarlas en la escuela y el aula. Otro de los propósitos es promover en él, una actitud reflexiva y crítica que le permita replantear su docencia utilizando con pertinencia los conocimientos teórico-metodológicos y técnicos que ha adquirido en la Escuela Normal a través de los cursos que componen la malla curricular, así como los que él mismo se ha procurado a partir de la búsqueda e interés para profundizar y ofrecer respuestas a las exigencias que la práctica le plantea, con la finalidad de tener mejores resultados en cada una de sus intervenciones. (p.2)

Asimismo, la DGSPE (2012) destaca que:

Los procesos reflexivos y de crítica, así como su capacidad de argumentación, se convertirán en el referente para diseñar y aplicar propuestas cuyo fin será transformar su docencia y generar explicaciones fundamentadas del quehacer profesional que desarrolla con sus alumnos. Aunado a ello

cabe destacar que las actividades que se realicen dentro y fuera del aula, contribuirán a darle sentido y significado a la profesión. (p.3)

Es posible desde los planteamientos anteriores señalar que al momento de estar en las jornadas de observación y práctica el futuro docente podrá ir generando conciencia respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje en el cual se encuentra inmerso.

METODOLOGÍA

La investigación tiene un enfoque cualitativo, su interés es identificar de qué manera la formación inicial permite a las estudiantes normalistas adquirir conocimientos sobre las estrategias didácticas para trabajar el pensamiento crítico en niños de educación preescolar.

Es un estudio descriptivo pues pretendió definir las estrategias didácticas que utilizan las estudiantes normalistas para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en niños de nivel preescolar, enunciando las fortalezas y áreas de oportunidad en la formación inicial en torno al tema de interés.

La investigación se realizó en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” de la ciudad de Xalapa, Veracruz. Las participantes fueron 32 estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar generación 2017-2021 grupos A, B y C.

Las técnicas se utilizaron para recolectar la información fueron el cuestionario, la entrevista semiestructurada y el grupo focal. Los instrumentos empleados incluyeron un cuestionario con preguntas abiertas y guías para la entrevista y el grupo focal. Para el análisis de los datos se usó el software ATLAS.ti en la versión 9, a partir de los datos obtenidos se realizó la triangulación de información.

RESULTADOS

Es posible apreciar que al preguntar a las participantes si consideran que la formación inicial les brindó conocimientos sobre las estrategias didácticas para trabajar el pensamiento crítico en niños de educación preescolar, 21 participantes del grupo C señalaron que sí. Una de las respuestas que resulta representativa fue la siguiente:

CGC 9 Debido a que desde primer semestre los maestros y maestras de la mayoría de nuestros cursos nos han enfatizado que es necesario crear estudiantes reflexivos porque le que nos inculcaron realizar actividades innovadoras que generaran un aprendizaje significativo en los niños y niñas, a la par de que denoten su criterio propio al momento de que realizan las actividades y se les cuestiona.

Por parte del grupo A, las participantes consideran que su formación inicial sí les ha permitido adquirir conocimientos acerca de las estrategias didácticas para favorecer el pensamiento crítico, pero de una manera parcial. Una estudiante manifestó:

EGA 2 Yo creo que sí, pero no de una manera como a la par, podría decirse que se ha enfocado más en el campo de la ciencia, yo creo que hemos recibido más herramientas para llevar a cabo este pensamiento reflexivo en las ciencias y en el campo filosófico, que es donde los cursos se han enfocado un poquito más, quizás en lenguaje y pensamiento matemático se han enfocado a estas estrategias para la adquisición de conceptos, para la relación número-cantidad, del cómo aprende el niño la lectura y la escritura, pero si han dejado un poquito más de lado el pensamiento reflexivo, en el pensamiento matemático y en la lectura bueno en la comunicación.

Hasta este momento se comprende que las alumnas de estos dos grupos C y A, a partir de su formación inicial, han adquirido conocimientos relacionados con las estrategias didácticas para favorecer el pensamiento crítico. Pese a que han existido ciertos aspectos que no complementan sus expectativas, las participantes reconocen tener las bases sobre el tema para intervenir en el nivel preescolar.

Con respecto al grupo focal, 5 participantes mencionaron que su formación inicial les podría ofrecer más conocimientos y experiencias sobre estrategias didácticas para favorecer el pensamiento. Uno de los motivos que más expusieron fue el siguiente:

GFGB 1 Muchas veces también los maestros de la Normal dejan vacíos, sólo dicen chicas recuerden que hay que tener un pensamiento crítico, no te dan como esas estrategias, somos nuevas, vamos entrando, qué otras cosas o qué usted nos recomienda o qué opciones nos puede dar, mínimo como decimos el nombre y nosotras investigamos, siento que no nos dan, no solo en estrategias para el pensamiento crítico, sino en general hay mucho vacío.

Por lo que respecto a las estudiantes del grupo B, ellas manifestaron no conocer estrategias didácticas específicas para favorecer el pensamiento crítico, debido a que desde su perspectiva no contaron con formación específica en ningún curso ni de parte de ningún formadore de docentes. Para ellas este tema es un área de oportunidad en su formación. Las participantes expusieron que el pensamiento crítico es un rasgo que deben alcanzar los niños al concluir el nivel preescolar, por lo cual se ven en la obligación de tener un conocimiento previo de como favorecerlo.

Al preguntarles si ellas creían que lo han trabajado con los niños durante sus jornadas de manera consciente o inconsciente en algún momento, fortalece su pensamiento crítico, una de las respuestas fue:

GFGB 2 Creo que eso pretendemos, creo que se nos ha hecho bastante hincapié desde que estamos en primer semestre en esto, en que nosotros somos las que vamos a facilitar este aprendizaje en los niños, aprendizaje viéndose como todo esto, no lo que viene involucrado los aprendizajes clave si quieres verlo, entonces yo considero que yo sí lo he intentado, no sé realmente si ha tenido éxito porque evaluarlo es hasta cierto punto un poco subjetivo porque no puedes saber exactamente.

Se observa que las estudiantes del grupo C y A tienen mayor claridad con relación a las estrategias didácticas que favorecen el pensamiento crítico. En sus jornadas de práctica han tratado de promoverlo en sus alumnos a partir de lo que ellas conocen, pero al momento de estar en las intervenciones educativas se sienten limitadas debido a los planes de trabajo que les son solicitados, ya sea por parte de los maestros de la escuela normal o por sus educadoras tutoras.

Al preguntar a las estudiantes si ellas consideraban que su formación inicial les había aportado conocimientos para favorecer el pensamiento crítico en los niños de preescolar, 18 de las 21 participantes del grupo C consideran que sí señalando que:

CGC 6 Porque en lo personal, he desarrollado habilidades sociocognitivas que me han permitido vincular la teoría con la práctica, de una manera crítica, objetiva y analítica, por lo tanto, considero que dichos conocimientos y habilidades me darán pauta a que logré abordar esto con alumnos preescolares.

Como se puede advertir, las participantes del grupo C y A consideran que su formación sí les ha permitido conocer cómo favorecer el pensamiento crítico, sin embargo, destacan que la práctica les ha ayudado más a adquirir conocimientos, puesto que ponen en juego lo que ven teóricamente en los cursos que toman y así desarrollan más conocimientos de cómo promoverlo en los alumnos de nivel preescolar.

En lo que refiere al grupo B, ellas consideran que sí tienen conocimientos de favorecer el pensamiento crítica. Comprenden que es primordial que ellas sepan cómo hacerlo, ya que de esta forma pueden promoverlo entre sus alumnos.

Respecto a las competencias del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Preescolar, a las participantes se les preguntó sobre las actividades realizadas durante su formación inicial para desarrollar competencias sobre estrategias didácticas. Una estudiante del grupo C señaló:

CGC 2 Investigar más sobre cómo atender distintas situaciones a las que me he enfrentado desde la introspección y ayudando a los alumnos a reflexionar. Autoevaluar mi práctica constantemente para identificar en qué momentos no permito que ellos razonen, reflexionen y tomen decisiones para irlo mejorando.

Una de las participantes del grupo A en las entrevistas mencionó:

EGA 2 Yo creo que llevarlas como directamente a la práctica, no quedarte como con esa conceptualización que te dan en las lecturas, llevarlas a cabo cuando tú crees que es conveniente en las prácticas, valorar el grupo en el que estás trabajando, el momento es el adecuado como para llevar tal estrategia e implementarlas y no quedarte como en esa primera aplicación, quizás si tu notaste algunas fallas o notaste que en algo puedes mejorar volver a hacerlo hasta que tú te des cuenta de que manera es la ideal, la más acta para implementarlas.

En el grupo focal el comentario más destacado se relacionó con el hecho de brindar oportunidades en el aula para llevar a cabo la reflexión docente, las alumnas del grupo B dijeron que para ellas ver o hablar sobre lo que aplicaron en el aula de preescolar durante sus jornadas de práctica les permite tener una mejor visión de otras estrategias que pueden aplicar, ya que existe una retroalimentación que beneficia a todas.

Se identifica que las principales acciones que realizan las estudiantes y que les ayudan a desarrollar competencias relacionadas con las estrategias didácticas son: investigar, indagar, leer, poner en práctica lo que aprenden en sus cursos y reflexionar sobre su práctica. A partir de la reflexión docente pueden autoevaluar su desempeño en el aula de preescolar, dialogar con sus iguales de sus experiencias y fortalecer lo que aprenden en la escuela normal.

Por lo cual, se puede argumentar que las estudiantes de dicha licenciatura, por medio de las acciones que han realizado durante su formación inicial, han logrado alcanzar competencias profesionales que les permite generar ambientes formativos que promueven el pensamiento crítico en los alumnos de educación preescolar. Ellas han podido identificar cuáles son las estrategias didácticas que pueden utilizar.

Al cuestionarlas sobre lo han hecho, durante su formación inicial, para promover el pensamiento crítico en sus alumnos, una de las alumnas del grupo C mencionó que:

CGC 6 He mantenido una constante formación tanto en la escuela como a nivel personal y autónomamente, así como he trabajado en conocer, indagar, observar, analizar, interrogar, explorar e interactuar de alguna manera con aquello que me inquieta y que quisiera conocer más a fondo, todo siempre en vista de la mejora.

Por su parte, en la entrevista una de las alumnas del grupo A dijo:

GFGB 4 Esto de que siempre que después de la práctica se lleve a cabo este proceso reflexivo el de analizar, el de volverse replantear, es realmente mi pensamiento crítico. Porque es un proceso constante que de verdad te ayuda como a ver esas áreas de oportunidad y fortalezas, en donde replanteo esto hice bien, esto hice mal, yo creo que es una introspección, pero que también a veces me cuesta. Pero el análisis propio hacia ti a veces sí es complicado y muchas caemos en que todo me salió bien, y entonces como que nos estancamos y llegamos a un punto en que como que todo de manera muy monótona y ya entonces perdimos este sentido de reflexionar sobre lo que hacemos a mí me ha pasado, pero yo creo que eso de revisar nuestros diarios, volver a diseñar la misma actividad y luego la aplicas la segunda vez te das cuenta de cosas, esto ha favorecido el pensamiento crítico.

Con base a lo anterior, las acciones que realizan las estudiantes para alcanzar las competencias relacionadas al pensamiento crítico son: investigar, estar en constante búsqueda sobre como favorecer el pensamiento crítico, reflexionar y analizar acerca de su práctica, estar en una constante formación y poner en práctica lo que aprenden en el escuela normal.

Estas acciones que han llevado a cabo durante su formación inicial permiten afirmar que ellas han podido alcanzar la competencia genérica que se refiere al uso de pensamiento crítico para la solución de problemas y toma de decisiones, dado que son capaces de resolver las situaciones que se les presentan, al igual utilizan el análisis, la reflexión y la comprensión con el objetivo de transformar sus prácticas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de la investigación realizada se pudo identificar los conocimientos adquiridos en la formación inicial de las estudiantes normalistas sobre las estrategias didácticas que emplean para promover el pensamiento crítico en niños de preescolar, así como dar respuesta a la pregunta de investigación, debido a que se reconocieron aspectos a partir de su experiencia en las jornadas de observación y práctica.

Se debe agregar que las participantes de esta investigación consideran que su formación inicial les ha permitido obtener conocimientos, habilidades y competencias que les han ayudado a poder intervenir en las aulas educativas de nivel preescolar, sin embargo, destacan que existen ciertas áreas de oportunidad en las cuales se debe incidir.

Durante las jornadas de práctica, las futuras docentes han adquirido estrategias que les permite reconocer cómo intervenir con sus respectivos grupos. Se advierte la importancia formativa de las jornadas de práctica para la formación inicial docente.

Igualmente, se identificó que las estudiantes de último grado de la Licenciatura en Educación Preescolar investigan sobre estrategias didácticas y el uso del pensamiento crítico, analizan y reflexionan acerca de su intervención docente, indagan, leen y ponen en práctica lo que aprenden en las aulas de la escuela formadora y eso les ayuda a desarrollar las competencias genéricas necesarias.

Al mismo tiempo se logran enunciar las fortalezas y áreas de oportunidad en la formación inicial de las estudiantes normalistas para favorecer el pensamiento crítico en niños de nivel preescolar, algunas de estas fortalezas son: las jornadas de práctica permiten adquirir experiencia para poder saber intervenir en las aulas de preescolar, el interés que tienen las estudiantes por querer conocer más allá de lo que se les enseña en el aula, y el fomento a la autonomía del estudiante para investigar, buscar referentes y estrategias, en las estudiantes que les permite expandir sus conocimientos.

De igual manera se puede decir que la formación que se les brinda en la escuela formadora de docentes les ha aportado tanto conocimientos como habilidades para identificar estrategias didácticas para favorecer el pensamiento crítico en el nivel preescolar de una manera consciente, inconsciente o transversal, puesto que se ha arraigado la idea de que de una manera u otra deben atender este rasgo que deban el perfil de egreso de preescolar.

Una última fortaleza sería que se identifica que las estudiantes normalistas han alcanzado las competencias relacionadas a las estrategias didácticas y pensamiento crítico que demanda el perfil de egreso del plan 2012 de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Como áreas de oportunidad se pueden rescatar las siguientes: abordar el pensamiento crítico desde un curso que forme parte de la malla curricular, al igual destinar mayor tiempo a explicar en qué situaciones se pueden aplicar ciertas estrategias didácticas, para que así las estudiantes normalistas puedan orientar de mejor manera su intervención en el aula y así poder favorecer más aquellos rasgos que demanda la educación en preescolar.

Más aún otra área de oportunidad se dirige a que los docentes formadores propicien y faciliten espacios o vivencias en las que hagan una autoevaluación respecto a práctica para que así identifiquen si lo que están enseñando está cumpliendo con el perfil que deben alcanzar las estudiantes normalistas o bien para evaluar si en realidad están brindando las herramientas necesarias que se requieren hoy en día para poder intervenir en un aula de preescolar.

REFERENCIAS

- Cabrera, R. (2019). Licenciatura en Educación Preescolar. Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho". <http://benmac.edu.mx/Lic-Educaci%C3%B3n-Preescolar-2012/>
- Cámara De Diputados Del H. Congreso De La Unión. (2019). Ley Reglamentaria del artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de mejora continua de la educación. Secretaría General Secretaría de Servicios Parlamentarios. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRArt3_MMCE_300919.pdf
- Campusano, K. & Díaz, C. (2017). Manual de estrategias didácticas: orientaciones para su selección. INACAP: Santiago. <http://www.inacap.cl/web/2018/documentos/Manual-de-Estrategias.pdf>
- Chapa, M. & Flores, M. (2015). La formación de profesores en las Escuelas Normales. *E Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 6(10), 28-35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521651959003>
- Castellanos, R. & Ríos, M. (2010). La formación docente desde la perspectiva de profesores y directivos. Universidad Nacional Experimental de Guayana. Venezuela. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3357Castellanos.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (2012). Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_650.pdf
- Difabio de Anglat, H. (2005). *El critical thinking movement y la educación intelectual*. <https://core.ac.uk/download/pdf/83560891.pdf>

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2012). Práctica profesional. https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepree/pp_lepree.pdf

Delgado, M. & Solano, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9(2), 1-21. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713058027.pdf>

Flores, J., Ávila, J., Rojas, C., Sáez, F., Acosta, R. & Díaz, C. (2017). Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios. http://docencia.udec.cl/unidd/images/stories/contenido/material_apoyo/ESTRATEGIAS%20DIDACTICAS.pdf

Nájera, S. (2016). Integrando el pensamiento crítico. *INNOVA Research Journal*, 1(3), 13-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920618>

LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS FORMADORES A PARTIR DE LOS SIGNIFICADOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ESCUELA NORMAL

Autor 1.

Nombre: Alejandro Flores Bobadilla

Institución de adscripción: Escuela Normal de Tenancingo

Correo: af07_@hotmail.com

Autor 2.

Nombre: José Arturo Domínguez Jiménez

Institución de adscripción: Escuela Normal de Tenancingo

Correo: ardj71@hotmail.com

Línea Temática: 1. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

Tipo de ponencia: reporte parcial de investigación

Resumen

La investigación incursionó en el ámbito social, pedagógico y cultural de una escuela Normal del Estado de México a fin de indagar la construcción de los significados que edifican los formadores para con su profesionalización a partir de la interacción entre las decisiones que toman en la institución como un espacio socialmente determinado. Los formadores asumen un rol profesional imbricado en la red de significación de las cosas, de ahí que la investigación se basó en la perspectiva del interaccionismo simbólico y la postura teórica de la profesionalización docente.

La pretensión fue formular alternativas para fortalecer la formación de los formadores a través del análisis de la práctica docente, los estilos y relaciones que establecen al interior de la Normal y del aula como espacios potenciadores de la renovación de la docencia. La profesionalización de los docentes radica en problematizar su quehacer como maestros, el saber práctico como detonante para

lograr una mejor actuación en el campo profesional y así, tomar decisiones ante la incertidumbre y la singularidad a partir de la experiencia que posibilita el aprendizaje y el conocimiento desde la práctica.

El método para recabar los datos de la realidad empírica fue el interaccionismo simbólico, el cual postula que el significado de las cosas no se encuentra intrínsecamente en ellas o en el sujeto que las nombra, sino en el proceso interactivo entre los sujetos, objetos y sujetos-objetos para significar, a través del lenguaje, el sentido y el contenido en un contexto determinado.

Palabras clave: significados, formación, práctica docente, profesionalización, interacción

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las instituciones de educación superior, han adoptado el cambio como parámetro de funcionamiento, elaboración de proyectos, construcción de conocimientos y la difusión de resultados para mostrarse a la sociedad como instituciones capaces de responder a los requerimientos del siglo XXI. Las escuelas Normales del país, por ende, también están obligadas a renovar prácticas para adecuar la formación de profesionales de la educación en una sociedad en la que el conocimiento es volátil, versátil, difuso y además, desprendido de la certeza que aseguraba, otrora mente, que la realidad estuviese pasivamente esperando al profesional para modificarla.

En este sentido, la investigación se basó en la búsqueda de alternativas para fortalecer la formación de los formadores a través del análisis de la práctica docente que ejercen. Los estilos y relaciones que establecieron al interior de la Normal, y del aula como espacios potenciadores de la renovación docente. Se partió de la idea de que la profesionalización de los docentes radica en problematizar su quehacer como maestros. La formación germina en las prácticas constantes, pero a la luz de la reflexión de la misma. (Schön, 1988), ha considerado que la práctica reflexiva, el saber práctico es el detonante para lograr una mejor actuación en el campo profesional. Tomar decisiones ante la incertidumbre y la singularidad parte de la experiencia, del sentido común que posibilita el aprendizaje y el conocimiento desde la práctica.

Los significados sobre la formación docente que los formadores en la escuela Normal construyeron, estuvieron determinados por las circunstancias, tanto de ingreso laboral a la institución como del puesto de trabajo que desempeñaron, del perfil profesional inicial, así como el desarrollo profesional que adquirieron en el transcurso de su trabajo; de las funciones académico-administrativa que les asignaron, y la docencia que ejecutaron al interior de las aulas. Las exigencias del currículo y el

enfoque por competencias, así como la cotidianeidad imprimieron determinados significados a la acción docente, de tal manera que los formadores respondieron ante las exigencias de cada ámbito dependiendo de la inter-relación de factores institucionales que sustentan la formación.

Las demandas de la profesionalización docente, exige una consolidación del modelo de formación inspirado en el enfoque por competencias, en las demandas de la evaluación internacional y en la mejora de la calidad a partir de resultados de logro. Sin pretender ser antagónicos, la investigación aspira a reflexionar sobre el desarrollo profesional de los formadores, desde el argumento del profesional reflexivo. Esto implica precisar que la formación germina y se desarrolla desde la práctica, desde el interior de los sujetos que participan, porque como apunta (Ferry, 1990), la formación es un deseo libre e imaginado.

Cada quien se piensa para formar-se, es decir, la otredad que me interpela y descubre mis deseos, mis estrategias de interacción me permiten contar con “la capacidad de *negraticidad* para desarmar las estrategias del otro” (Ardoino, 2005, pág. 31). La práctica docente no cambia sólo a partir de ésta sin la formación del sujeto. Clarificar y proponer desde nuestro contexto nacional y regional el sentido de la profesionalización desde la óptica de la reflexión, de la nueva relación con el saber teórico, empírico y técnico, así como promover la autonomía de la profesión que permitan contribuir a la construcción de una identidad nueva sobre el ser maestro para el siglo XXI (Perrenoud P. , 2004, pág. 12).

La formación de docentes al interior de una institución formadora recorrió diversos escenarios que influyeron en la práctica docente de los formadores, pues, ésta se concibió como una múltiple de red de relaciones intencionadas en las cuales el formador fue el protagonista que siguió el guion impuesto por las políticas educativas, por la cultura institucional y por las directrices pedagógicas. Enmarcado en la tendencia sobre la calidad educativa, en la cual, figuró como responsable directo del nivel de eficacia y eficiencia de la calidad de la enseñanza.

La pregunta que guio la presente investigación se condensó en el siguiente cuestionamiento: *¿Cómo se configura la formación del formador desde el ejercicio de la práctica docente en la escuela Normal?*

En el entendido que la práctica docente no se refiere exclusivamente a la enseñanza, sino a la actividad del profesor dentro de un espacio social que se construye cotidianamente. Así, la práctica docente que se indagó es aquella que se manifestó en las relaciones de los docentes con la comunidad social de la institución, así como en las vinculadas a las políticas educativas que incidieron en el trabajo institucional, es decir, *¿Cuáles son los significados que le atribuye a la práctica los docentes formadores de la escuela Normal?* También, se pretendió vislumbrar la práctica docente de los formadores a partir de la interpretación que asumieron acerca de los procesos de enseñanza aprendizaje, derivados de las políticas educativas en tanto, refirieron a la re-definición del papel de la escuela, del rol del docente, el uso de las tecnologías y de la evaluación como proceso que impactó directamente en la enseñanza, de esta manera, nos cuestionamos. *¿Cuáles son las tensiones entre las*

exigencias de la reforma educativa y las tradiciones de la formación docente que promueven los formadores en la escuela Normal de Tenancingo? El sujeto en relación a la otredad, a las instituciones y a los procesos de reforma, desde la perspectiva del interaccionismo simbólico.

Objetivo general

Identificar los procesos de significación que los formadores le asignaron a la práctica docente en la escuela Normal, a partir de las interacciones sociales dentro de un marco institucional que posibilitó la formación de éstos.

Objetivos específicos

1. Describir los significados de la práctica docente que asumieron los formadores desde el discurso pedagógico del enfoque por competencias que se manifestó en las acciones cotidianas institucionales.
2. Identificar los procesos de configuración de los formadores a partir de las interacciones sociales que mantuvieron como elementos constitutivos de una comunidad escolar específica y singular.
3. Identificar las interacciones que constituyeron a significar la práctica docente desde la lógica de implementación de las políticas institucionales que contribuyeron a la formación de los formadores.

Supuesto

De esta forma, se desprendió el siguiente supuesto: *la formación de los formadores desde la práctica docente se ajustó cotidianamente ante las demandas institucionales, curriculares y profesionales como una forma de actuación profesional, que permitió trabajar desde las posibilidades de cada sujeto, así que, la aparente respuesta eficaz o inmediata a las demandas externas, formó parte de un proceso de construcción de significados que parte de la socialización laboral al interior de la Normal que posibilitó y permitió resguardar la práctica docente al espacio privado, para formarse a la forja de la propia procuración de los medios que realizó el formador dentro de la cotidianidad de su trabajo.*

El trabajo de investigación abordó la formación de los formadores a partir de tres dimensiones que caracterizan su labor. Primero, los docentes se inscriben dentro de **parámetros laborales** que afectaron el desempeño, sus expectativas y relaciones sociales y profesionales con los colegas. Por otro lado, **la institución** con sus reglas, sus normas y políticas internas constituyó una fuente importante para indagar sobre el impacto que tienen sobre la formación de los formadores, y por último, cómo, **las relaciones sociales** y las políticas institucionales re-significaron la docencia de los profesores al cumplir con las distintas expectativas y además defender una postura didáctica, ética y laboral dentro de un espacio institucional.

El universo de trabajo lo constituyeron los formadores que laboran en la escuela Normal, participando en la formación de los estudiantes, dentro de los espacios institucionales que conformaron el marco contextual de la investigación. Los docentes, la institución y las políticas que se implementaron al interior de ésta edificaron el discurso sobre la formación docente, desde las prácticas educativas que se impulsaron al interior de la Normal.

MARCO TEÓRICO

La reforma educativa de 2013 fue una operación política a partir de la modernización de la legislación mexicana a fin de impulsar un proyecto de reforma estructural del sistema educativo mexicano, en el cual los maestros representan, a decir, de los reformadores, uno de los factores de calidad y por tanto, un pilar fundamental para lograr llevar a cabo este proceso. Los maestros, son una pieza clave para el éxito del cambio educativo desde el discurso de la rentabilidad económica y social de la educación.

A decir de Arnaut, la reforma educativa de 2013, promovió una muerte lenta de las escuelas normales debido a factores como “las campañas mediáticas contra la profesión docente, el acoso contra el normalismo rural, las políticas de reducción de la matrícula y el abandono oficial de la educación normal” (Arnaud, profelandia.com, 2017). Condiciones que provocaron el descenso paulatino en la matrícula escolar de estas instituciones y paradójicamente tienen el reto de consolidarse como un subsistema coherente y ordenado en nuestro país, para lo cual deben emprender un dialogo plural con las diversas instituciones formadoras a fin de zanjar las diferencias a la diversidad de proyectos institucionales.

El enfoque teórico que guio la investigación estuvo centrado en la profesionalización de los maestros, es un discurso político derivado de las tendencias internacionales sobre la formación docente, con la

intención de mejorar la calidad educativa; cuyos inicios podemos ubicarla en la época reformista de 1990. “Como narrativa, sobre el trabajo de los profesores, adquiere significados que van desde la aspiración gremial de los docentes, como un reconocimiento social de su trabajo, hasta la búsqueda de una legitimación de los saberes, producto de su práctica” (Contreras, 1999, pág. 10) . Sin embargo, como lo apunta E. Tenti (1989),

Pareciera ser que la profesionalización a la que se aspira se concentra en el campo de lo que se espera que el docente haga, tanto en el nivel de la gestión del sistema como en lo que concierne a las prácticas pedagógicas en el aula, sin que estas nuevas exigencias tengan un claro correlato con una modificación sustancial ni los procesos de formación (jerarquización de los títulos), ni de las condiciones efectivas de trabajo (autonomía). Por lo anterior, la profesionalización pregonada está desprovista de toda consideración acerca de las condiciones sociales y técnicas de su realización efectiva. (p.45)

La profesionalización de los docentes en México, comenzó a entrecrujarse en el discurso político a partir de las demandas de mayor calidad educativa en el sector educativo, derivado de las recomendaciones de los organismos internacionales, así como, la necesidad de transitar de una política que enfatizó en la cobertura educativa a una que, puntualiza la calidad como mecanismo de mejoramiento social. Por otro lado, el examen de las políticas sobre la educación superior (OCDE, 1997) así como de los informes internacionales sobre la materia promovieron la reforma educativa en México.

Para comprender el proceso de tensiones entre lo que la sociedad espera del trabajo de los maestros y la conformación de instituciones y sujetos para configurar una identidad, tenemos que distinguir que, la política de **desarrollo profesional** de los maestros se define como la articulación, impulso y renovación de las prácticas docentes, a medida que avanzan las transformaciones sociales y las demandas sobre el trabajo de los profesores para acoplarse a los procesos de reforma. Así, el desarrollo profesional, es distinto a los procesos de **profesionalización del magisterio**, pues éste último se refiere a los niveles de desempeño laboral y por ende el desarrollo de las competencias necesarias para llevar a cabo este trabajo desde una lógica externa (Contreras, 1999). Así pues, “el término se ha revitalizado y en la actualidad el énfasis no reside tanto en la defensa de la docencia como profesión; sino en la construcción de ésta, a partir de los saberes que adquiere el docente con la experiencia y en el transcurso de su trayectoria como profesional” (Ávalos, 1996), (Vaillant; 2010: 13).

En este sentido, la profesionalización es un proceso de renovación de las prácticas educativas por aquellas, centradas en el aprendizaje y en los niveles de logro de los estudiantes. Así, hipotéticamente, a medida que se generen buenos resultados, dictados por una evaluación externa, se tendrá a un magisterio más profesional, pues se parte del entendido de que el trabajo que desempeñan es deficiente, y por lo tanto, las políticas educativas enfatizan en los resultados deseables; acoplados a los parámetros estandarizados internacionalmente para alcanzar la calidad educativa. Entonces, la profesionalización no puntualiza sobre las dimensiones de la formación y de la práctica, sino más bien, sobre los resultados vertidos por la evaluación y en este sentido, como política educativa tiende

a modificar el imaginario sobre el trabajo docente para fomentar y legitimar la importancia del desempeño sobre la enseñanza.

Hoy, el ser maestro, ha modificado los procesos de edificación, derivados del contexto social que demanda mejores resultados, mayor participación de la sociedad empresarial en el sector educativo, la condición posmoderna de la escuela como institución originada en la modernidad y las condiciones laborales y profesionales de los maestros que des-motivan, des-alientan, des-ilusionan el trabajo cotidiano con los estudiantes. “Por tal motivo, es menester que la construcción de un cuerpo profesional, requiere de instancias institucionalizadas que lo fomente y apoye” (Vaillant: 2010, Pag. 20). Pues, si bien, los maestros sobreviven en las aulas a partir de la satisfacción personal que les proporciona su trabajo, es urgente el reconocimiento laboral, salarial y profesional, es decir, construir un esquema de profesionalización que permita, re-conocer e impulsar las prácticas efectivas de los maestros, así como promover el desarrollo profesional de los docentes que día a día enseñan en las aulas apasionadamente (Day, 2008); que trascienda las visiones eficientistas de la enseñanza, es decir, la profesionalización debe incitar a la re-conciliación de los maestros con la sociedad.

METODOLOGÍA

Para comprender la formación de formadores desde el ámbito de la práctica se utilizó como herramienta metodológica, la perspectiva del interaccionismo simbólico debido a la hipótesis y a las interrogantes que orientaron nuestro trabajo, pues, la práctica docente es un proceso de múltiples facetas, en la cual el docente actúa, toma decisiones, asume una perspectiva teórica-metodológica de su trabajo, se relaciona con los alumnos, maestros y padres de familia. En este sentido, los profesores que laboran en la escuela Normal efectuaron una serie de negociaciones, establecieron relaciones laborales y profesionales en un proceso de

constante adaptabilidad por lo cual, construyeron y compartieron significados del imaginario social del ser maestro; así como del proceso de aprendizaje continuo de su profesión; ese trayecto libre e imaginado de formarse como maestro (Ferry, 1990).

Para el estudio se tomó como eje de análisis la construcción de significados que los docentes atribuyeron a su práctica docente en las relaciones sociales y políticas que demarcó la escuela Normal como espacio constitutivo de la trama de significados en torno al quehacer docente. De esta manera, se reconoció que la docencia es el espacio de expresión de la práctica docente, es decir, ésta se define como la configuración de significados dentro de contextos específicos y a partir de la inter-relación entre distintos ámbitos que dotan de sentido el concepto. Para tal efecto, el sujeto que construyó y reconstruyó su visión de la práctica, lo realizó a partir del proyecto que guío la acción social, pues fue

capaz de anticipar las reacciones de otras, antes que ocurrieran, y así modificar su propia acción (Schwartz, Howard y Jerry Jacobs, 2008, pág. 46), dentro de la escuela Normal como institución formadora de docentes. De esta forma se plantearon algunas preguntas que hurgaron en el sentido del significado que los docentes le otorgaron a su trabajo, ¿Cómo entendieron la docencia?, ¿Cómo percibieron el trabajo docente?, ¿Cómo se asumieron como docentes? ¿Cómo entablaron relaciones sociales con la comunidad normalista?, ¿Cómo sobrevivieron política y socialmente en las escuelas Normales?, ¿Cómo configuraron su quehacer docente dentro del marco de las políticas eficientistas? Entre otras cuestiones vinculadas al problema central de investigación.

Por su parte, la metodología cualitativa demandó una comprensión del objeto de investigación asumiendo que el sujeto participó con sus marcos de referencia para interpretar la realidad, por tanto, el proceso de construcción de significados fue posible a partir del convencionalismo negociado entre los partícipes del proyecto, tanto el sujeto que investigó como la realidad y los actores que participan de ella. También, la postura cualitativa demandó del investigador una visión holista de la realidad para aproximarse al objeto de investigación de manera más cercana y objetiva. A partir de las anteriores consideraciones, se planteó el interaccionismo simbólico como una modalidad cualitativa cuyo énfasis residió en que los sujetos no actúan desde una óptica conductual, sino guiados por lo significado que

construyeron en la interacción cotidiana con otros sujetos en contextos y circunstancias específicas (Blumer, 1982). Con la finalidad de comprender qué es lo que sucedió allí y lo que los actores dicen que sucede...como resultado; nuestros datos intentan describir su vocabulario, sus formas de ver, su sentido de lo que es importante y de lo que no es (Schwartz, Howard y Jerry Jacobs, 2008, pág. 24)

CONCLUSIONES

La práctica docente como espacio profesional de los formadores es un proceso que recorre múltiples senderos, ambientes, sentidos y significados. La práctica docente desde la multiplicidad de dimensiones nos permite comprender cómo el trabajo que desempeña el formador en un espacio social determinado como la escuela Normal es crucial para re-definir la función del profesor, la identidad y el quehacer como elementos constitutivos de una profesión que requiere re-valorizarse. Al sustentar la práctica docente como un espacio de formación se pretende liberarla de los estigmas que reducen el hacer del docente al aula. Si bien la enseñanza es parte de la práctica docente, no puede quedar delimitada porque al hacerlo se demarca la profesión como un hacer exclusivo a la enseñanza y así opaca la diversidad de actividades que realiza un docente dentro del ámbito escolar.

La práctica docente como espacio de formación permite impulsar la profesionalidad de los formadores desde la subjetividad, debido a que la riqueza que le acompaña a través de la experiencia,

permite que el aprendizaje se edifique continuamente a través del intercambio, del consenso y del dialogo con los otros como referente del yo profesional. La práctica docente desde las dimensiones en las cuales participa el formador le dotan de la profesionalidad construida por los significados elaborados en la interacción social, porque los conceptos que guían la formación se nutren del conocimiento empírico, pero también de las corrientes teóricas que se validan desde el colectivo docente.

La práctica docente como espacio de formación permite impulsar la profesionalidad de los formadores desde la subjetividad, debido a que la riqueza que le acompaña a través de la experiencia, permite que el aprendizaje se edifique continuamente a través del intercambio,

del consenso y del dialogo con los otros como referente del yo profesional. La práctica docente desde las dimensiones en las cuales participa el formador le dotan de la profesionalidad construida por los significados elaborados en la interacción social, porque los conceptos que guían la formación se nutren del conocimiento empírico, pero también de las corrientes teóricas que se validan desde el colectivo docente.

La práctica docente en el aula, debe de promover la capacidad de trabajar la incertidumbre, la singularidad y la complejidad que conlleva para motivar a los formadores, a fin de implementar esquemas de innovación, cuyas características contemplen trabajar la improvisación, la planeación y la innovación desde la lógica del aprendizaje permanente en el aula, en la escuela y en el contexto social en el que habitan los formadores. Por lo cual es imprescindible erradicar la intensificación, el burocratismo y las políticas que enfatizan la evidencia como máxima para el cambio de la práctica docente. En lugar de ello, debe de postularse una docencia, inspirada en el arte, en la ciencia y la emoción que vuelvan a empoderar a los docentes en su trabajo.

La forma de superar el individualismo de los formadores con respeto a su práctica docente es apostar por el desarrollo de la colegialidad como mecanismo de análisis y reflexión colectiva, pero a condición de transformar la estructura organizativa de las normales para que las academias sean fuentes constitutivas de producción de conocimiento. El saber compartido y socializado debe representar una forma de generar capital profesional (Hargreaves, 2017) entre los formadores para tal efecto, los directivos escolares deben de implementar políticas que incentiven la integración en lugar de la segregación y exclusión como política de control de los sujetos. El orden institucional debe ser el marco de una nueva relación entre formadores y directivos para generar diálogos por la educación. Intercambios de ideas y perspectivas teóricas desde los trayectos formativos que se deben potenciar en los formadores.

La práctica docente en el aula es un espacio en construcción social en la cual los significados están constantemente validándose y re-construyéndose. En esta actividad los normalistas como actores participan activamente con los formadores para generar espacios de discusión en los cuales, el sentido de la acción se edifica a partir de las relaciones exteriores que

enmarcan la actividad de los individuos. En suma, la práctica docente representa una oportunidad, un lugar común y una posibilidad para transformar la profesión de los formadores a partir de la reconstrucción social de su actuación desde la reflexión, pero además desde la capacidad de forjarse como sujetos que participan decididamente dentro de la institución como actores clave para el cambio paradigmático de la actividad docente. Es decir, como portadores de una nueva visión sobre la potenciación de cambio hacia la mejora sustantiva de la calidad en la escuela Normal como espacio socialmente determinado por la actividad práctica.

Por último, el ajuste que los formadores realizan en la docencia es en doble sentido: externo e interno, el primero radica en actuar para responder ante las demandas institucionales para lo cual recurren a la simulación, adaptación y subordinación como maneras de sortear su posición laboral y con ello edifican una determinada forma de profesionalidad, es decir, laboran bajo el esquema de la rendición y productividad en primera instancia, lo que lleva a generar *resultados correctos* para así adaptarse a las condiciones que imperan. El acoplamiento a la conducta del formador está en función de los intereses particulares, de las expectativas profesionales y laborales, en tanto que la subordinación es una posición política de los formadores con respecto al trabajo que se desarrolla en la escuela Normal que coadyuva a perpetuar los valores burocráticos de la docencia.

Desde lo interno, el formador realiza actividades dentro del aula porque representa todavía *el espacio privado*, tanto de las interferencias institucionales como de las derivadas del currículo y/o de las políticas educativas. En virtud de ello, planea acciones concretas que pueden estar acorde a lo estipulado por las presiones externas, cuya demanda es la calidad, competencias o profesionalidad, pero que, desde el interior de la docencia, orienta cada una de sus acciones al logro personal de lo que considera como útil, necesario y formativo para con los alumnos. Así la profesionalidad se configura desde el sujeto que participa en el espacio social determinado denominado escuela Normal.

BIBLIOGRAFÍA

- Blanco, N. (2003). Prólogo. En A. Hargreaves, *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, y cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Giddens, A. (2012). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas* (primera edición en castellano 1987 ed.). Buenos Aires: Amorrortu/editores.
- Guevara, C. y. (2015). Introducción. En G. Guevara Niebla, *Evaluación docente en México* (págs. 11-25). México: FCE.
- Guevara, N. G. (2009). Ética de la profesión magisterial. *Educación* 2001(174).
- Hargreaves, A. y M. Fullan. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- INEE. (2018). *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica*. México: INEE.
- Janc Malone, H. (2016). *El rumbo de la transformación educativa. Temas, retos globales y lecciones sobre la reforma estructural*. México: FCE.
- Paoli, F. (1976). *Las ciencias sociales*. México: EDICOL/ANUIES.
- Paquay, Léopold, Margueritte Altet, Evelyne Charlier, Philippe Perrenoud (Coords.). (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: F.C.E.
- Rivas Flores, J. I. (2000). Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas docentes? Madrid: Aljibe.
- Sañudo, G. L. (2003). “El estado sobre investigación y práctica y las acciones educativas en la década de los noventa”. En J. M. Piña, *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002* (Vol. II). México: COMIE.
- Schön, D. (1988). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Madrid: Paidós.
- SEPb. (11 de 12 de 2017). Secretaría de Educación Pública. Obtenido de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf
- Tardif, Maurice y Clermont Gauthier. (2005). “El maestro como "actor racional". Racionalidad, conocimiento y juicio”. En M. A. Léopold Paquay, *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: F.C.E.
- Vaillant, D. (julio de 2006). *SOS Profesión docente: al rescate del curriculum escolar*. IBE Working paper on curriculum issues.
- Viau, M. L. (abril-junio de 2007). “La formación de formadores de docentes en Francia La emergencia de nuevas formaciones”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 581-614. Obtenido de Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003307>

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DEL JUEGO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Mtra. Martha Karina Quintero Ruiz

2.- Mtro. Moisés Hernández Trejo

3.- Dra. Camelia Conde Barragán

karyenano8@gmail.com.mx

moiseshertre@yahoo.com.mx

camelia.flor@yahoo.com.mx

Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”, de Amilcingo, Temoac, Morelos.

Línea temática: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

RESUMEN

La investigación realizada se llevó a cabo en la Escuela Normal Rural Gral. Emiliano Zapata de Amilcingo, Temoac, Morelos, con las alumnas del sexto semestre, grupo A, de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan y Programas de Estudio 2018, del ciclo escolar 2021-2022. Con el tema; “Educación Emocional a través del juego en la Formación Docente”.

La educación emocional se ha convertido en suma importancia para el desarrollo del individuo de forma integral. A través de ella se solucionan problemáticas en el contexto escolar como la violencia, la exclusión, la discriminación, entre otras. La escuela tiene esta responsabilidad para desarrollar estas competencias emocionales y favorecer el aprendizaje de los alumnos, es por ello que, el objetivo de esta investigación fue identificar el nivel de capacitación sobre el tema de la Educación Emocional a través del juego en la formación docente. Se llevo a cabo bajo el enfoque cualitativo, se aplicó como instrumento para la recolección de datos por medio del cuestionario. Los resultados demuestran que aún requieren capacitación sobre el tema de la Educación emocional a

través del juego, para que puedan insertarse en sus prácticas profesionales y lograr el perfil de egreso de la licenciatura.

Palabras clave: Educación emocional, Formación docente, juego.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad el tema de la Educación Emocional, ha sido considerado importante en la educación integral del alumno, según Cuartero (2014), en la sociedad actual, la escuela tiene que dar respuesta a una serie de retos: entre los más importantes destacan; reducir el fracaso escolar, aumentar la motivación, manejar situaciones de conflicto, prevenir, y disminuir la violencia y potenciar las relaciones interpersonales. La única manera que permite trabajarlos de forma conjunta favoreciendo su desarrollo, es mediante la Educación Emocional.

Por lo tanto, la razón que exige investigación es favorecer el “El proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la capacidad de aumentar el bienestar personal y social”. (Bisquerra, 2013)

La Educación Emocional, se puede optimizar durante el desarrollo humano, ya que constantemente se somete a un proceso de cambio, por lo que debemos contribuir a la formación integral del alumno a lo largo de todo su proceso académico. Desde la educación infantil hasta la vida adulta y en la formación permanente durante toda su vida. Sin embargo durante sus prácticas profesionales de las docentes en formación, se ha observado que en la práctica docente, presentan deficiencias relacionadas con el tema de la Educación Emocional a través del juego, la carencia de los conocimientos y habilidades emocionales en las futuras docentes impiden que sean capaces de identificar y manejar algunos conflictos en sus contextos escolares, por ejemplo: no comprender las acciones de sus alumnos, no saber concientizar a los educandos acerca de sus emociones y sensaciones positivas o negativas, falta de comprensión de los sentimientos por los que atraviesan los niños y niñas, tolerar las presiones y frustraciones que soportan durante su jornada de prácticas, falta de empatía, habilidades sociales y desarrollo social.

Cuando las docentes logren manejar sus propias emociones e identifiquen las emociones de sus alumnos, esto les permitirá realizar su función con mayor eficiencia y eficacia, dando como resultado, evitar conflictos futuros entre sus alumnos, mejorar el rendimiento académico, desarrollar capacidades y habilidades emocionales a través del juego, erradicar las diferentes problemáticas en el aula mejorando la conducta de manera individual y en colectivo, entre otros beneficios. Al respecto Goleman afirma:

Más allá de la preparación de los maestros, la alfabetización emocional amplía la visión que tenemos de la tarea que debe cumplir la escuela, convirtiéndola en un agente más concreto de la sociedad para asegurarse de que los niños aprendan estas lecciones esenciales para la vida, lo que significa un retorno al papel clásico de la educación. El objetivo es utilizar las oportunidades dentro y fuera de la clase para ayudar a los niños a transformar los momentos de crisis personal, en elecciones de amplitud emocional. (Goleman, 2011;:322)

Se debe ser consciente que no solo la parte cognitiva de sus alumnos es importante, es decir, los conocimientos, las habilidades y las destrezas, además debe considerar con la misma importancia, el desarrollo emocional porque de ello depende el equilibrio de sus emociones y sentimientos, en conjunto se logrará una verdadera Educación Integral.

Por lo anteriormente mencionado en la Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata, de Amilcingo, Temoac, Morelos., con las estudiantes normalistas, del VI semestre del ciclo escolar 2021—2022, se pretende contestar la siguientes interrogantes: ¿Cuál es la importancia de la Educación emocional en la Formación Docente?, ¿Qué implicaciones tiene el desconocimiento de la Educación Emocional en la práctica profesional?, ¿Las futuras docentes, están realmente capacitadas para desarrollar la Educación Emocional a través del juego en sus alumnos?, ¿Cuáles son los beneficios de la Educación Emocional en la práctica docente? ¿Conocen la importancia del juego para el desarrollo de la Educación Emocional?

MARCO TEÓRICO

Según Cuartero (2014), en la sociedad actual, la escuela tiene que dar respuesta a una serie de retos: entre los más importantes destacan; reducir el fracaso escolar, aumentar la motivación, manejar situaciones de conflicto, prevenir, y disminuir la violencia y potenciar las relaciones interpersonales. La única manera que permite trabajarlos de forma conjunta favoreciendo su desarrollo, es mediante la Educación Emocional.

Bisquerra (2013) define a la Educación Emocional como:

“El proceso, educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como lamento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la capacidad de aumentar el bienestar personal y social”. (p.27)

La Educación Emocional se puede optimizar durante el desarrollo humano, ya que constantemente se somete a un proceso de cambio, por lo que debemos contribuir a la formación integral del alumno a lo largo de todo su proceso académico, desde la educación infantil hasta la vida adulta y en la formación permanente durante toda su vida.

La educación emocional tiene como base, de acuerdo a Alvares (2006):

- **Los movimientos de la renovación pedagógica:** Lo innovador de esta escuela era la importancia que daba al aspecto afectivo del alumno. Figuras relevantes que apoyan este movimiento han sido: Pestalozzi, Froebel, Dewey, Tolstoi, Montessori, etc.
- **La psicoterapia:** La aportación de esta rama ha sido la práctica terapéutica para subsanar trastornos emocionales como la ansiedad, el estrés, la depresión, entre otras. Grandes corrientes de psicoterapia han sido: el psicoanálisis y Freud como su principal representante, la psicología humanista (Carl Rogers); la logoterapia (Víctor Frankl), etc.
- **Las teorías de las emociones:** Entre las figuras más representantes del siglo XIX, destacan Charles Darwin en su enfoque biológico, William James y su enfoque psicofisiológico, Cannon y Bard, trabajando en el aspecto neurológico. Supera la etapa conductista, la emoción recibe una atención especial, gracias teorías como: la teoría de la valoración automática de Arnold, la teoría bio informacional de Lang, la teoría psico evolucionista de Plutchink, la teoría del Feedback de Izard, la teoría de la valoración cognitiva de Lazarus, etc.
- **La teoría de las inteligencias múltiples** de Gardner (1995) según la cual existen ocho tipos de inteligencia que aglutinan diferentes capacidades específicas.
- **Aportaciones de la Neurociencia y de la Psiconeuroinmunología,** que consta la relación entre emociones y salud.

Las emociones siempre cumplen un papel importante a lo largo de nuestra existencia, por lo que resulta importante educar en emociones, por medio de la Educación Emocional que tiene como objetivo el desarrollo de sus competencias emocionales, también implica fomentar actitudes positivas ante la vida, habilidades sociales, empatía, entre otras, como factores de desarrollo personal y social.

La educación Emocional tiene que servir de puente, para aproximar lo que queremos ser, desde un punto de vista ético, y lo que somos, desde un punto de vista Biológico. Al educar emocionalmente (Bach y Darder, 2006, p.125) se parte de unas actitudes afectivas que pretenden fomentar una congruencia entre pensamiento, emoción y acción, afrontado los problemas sin que se vea afectada la autoestima.

La fundamentación teórica de la Educación Emocional “Se complementa con las competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, habilidades de vida para el bienestar” (Deulofeu, 2013, p.7)

Goleman (1998) define a las competencias emocionales como aquellas aptitudes que combinan pensamiento y acción, las cuales implican dominar en cierta medida los sentimientos y que están basadas en la inteligencia emocional.

Por lo tanto, ha sido considerada dentro del currículo educativo para aprovechar los espacios escolares y contribuir en la formación integral del alumno, ayudando a regular el clima del aula escolar, al hacer que haya armonía entre los educandos.

Es este aspecto si el docente logra identificar sus emociones y la de sus alumnos, crea un ambiente de seguridad y confianza entre todos los actores; aunado a estrategias didácticas como el aprendizaje significativo y otras herramientas de motivación, que les permita a los educandos centrar su atención en el proceso de aprendizaje, mejorando sus resultados académicos, de socialización, entre otros.

Sin duda alguna se tendrán resultados positivos para toda la población, se podrá percibir en múltiples situaciones, todas ellas con el propósito de mejorar las condiciones de vida, lo cual concluye en un mejor bienestar social.

Por lo que el Plan y Programas de estudio “Aprendizajes clave” de la Educación Básica (SEP, 2017, p. 91), contribuye a la formación integral de los estudiantes:

En particular atiende la recomendación de que el currículo ha de desarrollar, en cada estudiante tanto las habilidades tradicionalmente asociadas con los saberes escolares, como las vinculadas con el desempeño emocional y ciudadano, que no responden a lo cognitivo.

Dándole continuidad en las habilidades socioemocionales a nivel secundaria para lograr las competencias establecidas del perfil de egreso de la Educación Básica, con lo siguiente: fortalecer el desempeño emocional y ciudadano, principalmente sobre los alumnos que no responden a lo cognitivo, es decir, “la escuela ha de atender tanto el desarrollo de la dimensión sociocognitiva de los estudiantes como al impulso de sus emociones” (SEP, 2017, p.95). El currículo desarrolla la razón y la emoción, reconociendo la integridad de la persona, es decir, que, en el proceso educativo, hay que superar la división tradicional entre lo intelectual y lo emocional.

“El bienestar del estudiante, clave para el logro de aprendizajes relevantes y sustentables, requiere de la sinergia entre los aspectos cognitivos, emocionales y sociables, fortaleciendo la idea de que la persona y a personalidad no son divisibles en partes abstraídas del conjunto”

(SEP, 2017, p. 96)

Es decir, la clave para el desarrollo integral del alumno y su buen desempeño escolar, está en el equilibrio de los aspectos cognitivos, emocionales y sociales, por lo tanto, el docente será en el encargo que a través de su quehacer desarrollará las competencias necesarias, encargadas de lograr el perfil de egreso, por lo que la SEP (2017) afirma:

Asume responsabilidad para su bienestar y el de los otros, y lo expresa al cuidar su cuerpo, mente y las relaciones de los demás. Aplica estrategias para procurar su bienestar en el corto, mediano y largo

plazo. Analiza los recursos que le permiten transformar retos en oportunidades. Comprende el concepto de *proyecto de vida* para el diseño de planes personales.

Esto le permitirá al estudiante tener sus pensamientos positivos siempre con el fin de mejorar en su existencia, abarcando los ámbitos educativos, culturales, sociales y emocionales.

Por lo tanto, es de suma importancia que las estudiantes normalistas tienen que estar capacitadas en el tema de la Educación Emocional, por lo que se sugiere esta propuesta de intervención a través del juego.

El primero que abordó el tema de forma sistemática fue el Profesor, Historiador y Teórico de la cultura, de origen holandés, Johan Huizinga en su libro, *Homo ludens*, publicado en 1938, cuyo título se puede traducir como *Hombre que juega*. El escritor utiliza el término de la teoría del juego y discute sobre la importancia del juego en la sociedad y la cultura, definiendo los elementos más importantes que conforman la conducta lúdica, estableciendo la relación que existe entre el juego y los ritos de las sociedades primitivas.

Huizinga (como se citó en Bernabeu y Goldstein, 2014) define al juego como:

Una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, y aunque libremente aceptadas, acciones que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de “ser de otro modo” que en la vida corriente.

Considera que el ser humano se define no solo por su capacidad para pensar (*homo sapiens*), sino también por su capacidad para el juego (*homo ludens*). Esta capacidad de juego para este autor “uno de los elementos espirituales más fundamentales de la vida.

Como señalan los antecedentes se juega desde tiempos remotos siempre considerada como una actividad importante en los diversos momentos de la época. En la primera fase el juego es una actividad productiva, sin competencia en los que los participantes obtienen diversión.

El juego desde sus inicios siempre se ha considerado como una actividad lúdica siempre con un fin, sobre las causas y finalidades del ejercicio lúdico se han dado diversas explicaciones, entre ellas:

Carr (1902): “El juego contribuye a la fijación de hábitos adquiridos y sirve para afianzar las nuevas habilidades mediante la repetición agradable de los actos que llevan a ellas”. (DCE, 2006, p.793) Dicho en otras palabras, el juego contribuye a la formación de hábitos en los niños y las niñas, es una herramienta para desarrollar las habilidades a través de la repetición continua y permanente.

S. Freud: “En el juego se manifiestan los deseos, conflictos e impulsos que el niño no puede expresar en la realidad. El juego tiene una función catártica, una función de realización de actividades reparatorias y una función de reproducción de situaciones placenteras”. (DCE, 2006, p.793)

Para Freud, a través del juego el niño consigue dominar los acontecimientos, pasando de una actitud pasiva a intentar controlar la realidad. Al igual que sucede en el sueño, el juego manifiesta fundamentalmente dos procesos: la realización de deseos inconscientes reprimidos y la angustia que producen las experiencias de la vida misma. El juego es para el niño un instrumento mediante el cual logra dominar ciertos acontecimientos que en su día fueron angustiosos para él.

Rubinstein: El juego está relacionado con la capacidad transformadora del hombre, y traduce la necesidad que tiene el niño de actuar sobre el mundo. Rubinstein modifica esta idea al subrayar que la actividad lúdica no aspira a un resultado utilitario y que, en cierto modo, es una evasión de la realidad. (DCE, 2006, p.793)

Se fundamenta en un escenario no-cooperativo donde los agentes vinculados a la negociación realizan ofertas y contraofertas hasta llegar a algún acuerdo (equilibrio de Nash perfecto en subjuegos (Selten, 1975), en condiciones donde el tiempo que transcurre en la negociación y la paciencia de los jugadores juegan un papel importante.

Ch. Buhler: “El juego es una actividad lúdica funcional”. (DCE, 2006, p.793) Como aquella actividad en la que hay placer funcional y es sostenida por este placer. Y explica que el placer no está en la repetición sino en el progreso ganado en cada repetición y en el dominio del acto.

J. Piaget: “El juego es principalmente asimilación de lo real al yo”. (DCE, 2006, p.793) Forma parte de la inteligencia del niño o niña, porque representa la asimilación funcional o reproductiva de la realidad según cada etapa evolutiva del individuo.

Describió los principales tipos de juego de acuerdo al desarrollo del niño, cada uno de los cuales se va perfeccionando conforme éste va creciendo:

- Juego funcional
- Juego de construcción
- Juego simbólico
- Juego de reglas
- El juego visto desde las neurociencias.

METODOLOGÍA

La investigación se realizó en la Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”, de Amilcingo, Temoac, Morelos, con las estudiantes del sexto semestre, grupo A, de la Licenciatura en Educación Primaria del ciclo escolar 2021-2022, Plan y Programas de estudio 2018. Se consideró este semestre pertinente, además, que aún es oportuno si en su caso se requiere fortalecer sus conocimientos, antes de que se inserten en sus prácticas profesionales y en un futuro en su vida profesional. Por lo tanto:

Se realizó con el **enfoque cualitativo**.

Se planteó un problema de estudio delimitado y concreto, sobre el fenómeno a investigar, planteando las preguntas de investigación, que son las que se contestaron al finalizar la investigación.

El alcance de la investigación fue **descriptivo**:

Con los estudios descriptivos busca especificar las propiedades, las características, los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta aún análisis. Es decir, únicamente pretende medir o recorrer información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar como se relacionan éstas.

(Hernández, 2014, p. 92)

La pretensión fue describir el nivel de capacitación sobre Educación Emocional de las docentes en formación, para fomentarlo en sus contextos escolares de práctica a través del juego.

Hernández (2014) afirma: “Aquí el interés se centra en “que” o “quienes”, es decir, en los participantes, objetos, sucesos o colectividades de estudio (las unidades de muestreo), lo cual depende del planteamiento y los alcances de la investigación” p. 171.

Bajo el **diseño fenomenológico**; “Es la esencia de la experiencia compartida, el fenómeno se identifica desde el planteamiento y puede ser tan variado como la amplia experiencia humana”. (Hernández, 2014, p.493). Se eligió este diseño para explorar, describir y comprender las necesidades de las futuras docentes, relacionadas a la educación emocional a través del juego en la formación docente.

La población constó de 374 alumnas de la Licenciatura en Educación Primaria, **la muestra no probabilística**, se constituye por las alumnas del sexto semestre, grupo A, con un total de 24 estudiantes.

“La recolección de datos se fundamenta en la medición (se miden las variables o conceptos contenidos en las hipótesis). Esta recolección se lleva a cabo al utilizar procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica”. (Hernández, 2014, p.5).

En el caso del estudio, el propósito fue medir las variables para obtener datos (que se convertirán en información), los cuales se utilizaron los siguientes **instrumentos**:

La entrevista: Se define como una reunión para conversar e intercambiar la información sobre una persona (el entrevistador) y otra (entrevistados). En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema. (Hernández, 2014, p. 403)

Se utilizó un instrumento para la recolección de datos: el cuestionario.

El cuestionario, se relacionó con la capacitación sobre educación emocional, abarcando los temas de; concepciones sobre educación emocional, la aplicación de la educación emocional en los contextos de práctica y la adquisición del juego como estrategia didáctica, con un total de 12 ítems.

“El análisis de los datos: En el proceso cuantitativo primero se recolectan todos los datos y luego se analizan, mientras que en la investigación cualitativa no es así, si no que la recolección y análisis ocurre prácticamente en paralelo”. (Hernández, 2014, p. 418)

RESULTADO

Es el proceso, educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales del ser humano, con el propósito de capacitarlo para la vida y mejorar su bienestar social.

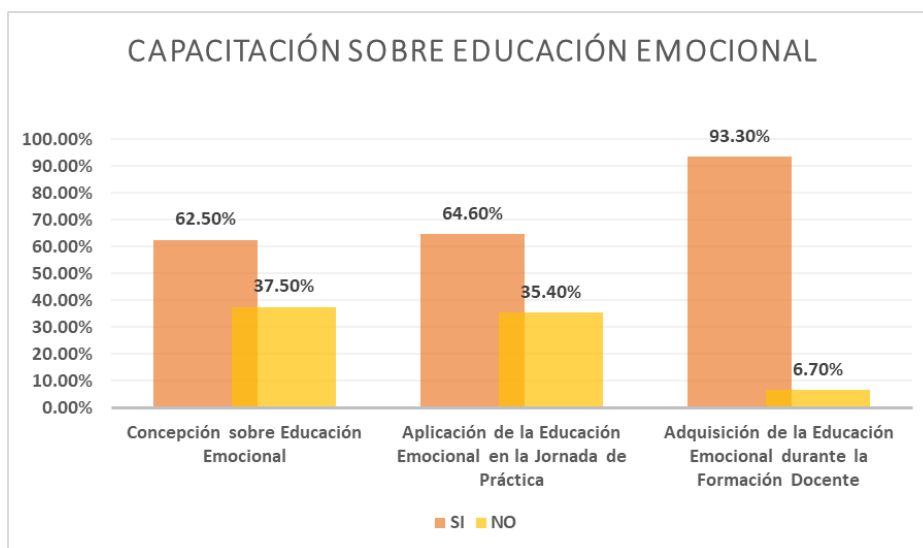
El instrumento diseñado (cuestionario) y aplicado a la muestra, consta de 12 ítems, en los cuales se elaboraron, para conocer las concepciones sobre la Educación Emocional, su aplicación en los contextos escolares de práctica y la adquisición del conocimiento sobre la Educación Emocional. Arrojando los siguientes resultados:

En la concepción sobre la Educación Emocional: Se encontró que el **62.5%** conoce que es la Educación Emocional, que son las emociones y que es una competencia emocional. Mientras que el **37.5%** no conoce sobre sus concepciones.

Aplicación de la Educación Emocional: Los resultados arrojaron que el **64.6%** consideran importante fomentar la Educación Emocional en sus alumnos y al mismo tiempo la aplican en sus jornadas de prácticas, a través de actividades, dinámicas o pláticas, para desarrollar sus competencias emocionales en sus educandos. Mientras que el **35.4%** no la aplican.

Adquirió de la Educación Emocional durante la Formación Docente: Como resultado se obtuvo el **93.3%**, Consideran que la Educación Emocional tiene gran importancia durante la formación docente y reconocen como la han aprendido y en que cursos o asignaturas de la malla curricular. Por lo tanto, el **6.7%** no recuerda haber adquirido los conceptos principales para su desarrollo, durante su formación docente.

Concluyendo que el **76%** del total de la muestra conocen las concepciones, su importancia de aplicación en el contexto educativo y reconocen su adquisición de conocimientos sobre el tema a través de algunos cursos o asignaturas de la malla curricular del Plan y Programas de Estudio 2018, por ejemplo, Formación Cívica y Ética, Educación Socioemocional, entre otras. Mientas que el **24%** no adquirió el conocimiento. Sin embargo, el Ítems número 10 fue: ¿Consideras que te hace falta una capacitación para fomentar la Educación Emocional en tus alumnos?, y el resultado nos arrojó que el **95.8%**, considera, que, si requiere, una capacitación para conocer a profundidad y dominar el tema, con sus características, competencias y formas de aplicación para su desarrollo en los educandos de Educación Básica, principalmente en la Educación Primaria, ya que es una forma de prevención primaria para evitar también acosos en la escuela, al mismo tiempo pretende capacitar a todos los autores o personas involucradas en la educación (maestros, alumnos, padres de familia) para que adopten comportamientos que tengan presente la prevención y el desarrollo humano (Bisquerra, 2003).



DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

De los resultados obtenidos del instrumento de evaluación, podemos decir que: es importante el nivel de capacitación de las alumnas en formación, resultando con lo siguiente: el 76% del total de la muestra conocen las concepciones, su importancia de aplicación en el contexto educativo y reconocen que adquirió conocimientos sobre el tema, a través de algunos cursos o asignaturas de la malla curricular del Plan y Programas de Estudio 2018, mientras que el 24% considera que no adquirió el conocimiento.

Sin embargo, el 95.8%, considera que no fueron suficientes los conocimientos adquiridos a través de los diferentes cursos de la malla curricular, por lo que considera necesaria una capacitación para conocer a profundidad y dominar el tema, con sus características, competencias y formas de aplicación para su desarrollo en los educandos principalmente a través del juego. Como principal objetivo tener las herramientas, competencias y habilidades necesarias para identificar en sus alumnos situaciones de riesgo, como el rezago educativo, el bullying, baja autoestima, entre otras acciones negativas, o simplemente para desarrollar sus competencias emocionales para el desarrollo integral del alumno.

Con esta investigación se resolvieron las interrogantes planteadas en el planteamiento del problema, llegando a la conclusión que resulta de gran importancia de Educación Emocional en la Formación Docente para que puedan desempeñar su labor de forma eficiente y eficaz, de la misma manera respondimos

que el desconocimiento del tema nos trae implicaciones para el desempeño de nuestra labor docente, y se reconocieron los beneficios para la práctica docente a través del juego.

Por lo tanto, se recomienda un “Proyecto de intervención educativa” para capacitar a las alumnas de la presente investigación, en el tema de la Educación Emocional a través del juego, para cubrir las necesidades que se presentaron en los resultados. Capacitar a las alumnas, brindándoles las herramientas necesarias sobre el tema de la “Educación Emocional a través del juego”, de esta manera fortalecer sus conocimientos, habilidades y aptitudes emocionales, con la finalidad de mejorar su práctica docente y lograr el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria.

REFERENCIAS

- (2006). Diccionario de las Ciencias de la Educación CDMX, México Santillana S.A.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. Alzina y Escoda (2007). Las competencias emocionales (Artículo) Universidad de Barcelona Barcelona, España
- Bisquerra, R. Alzina (2007). Las competencias emocionales (Artículo) Universidad de Barcelona Barcelona, España

- Cratty, B. J. (1998). Juegos escolares que desarrolla la conducta México D.F. Pax, México
- Cratty, B. J. (2004). Juegos para el desarrollo del aprendizaje, Buenos Aires, Argentina By Editorial Troquel S.A.
- De Andrés, C. Vilorio (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores (artículo) Universidad Autónoma de Madrid
- Fuentes, D.N. Ambrosio (2019). Propuesta de educación emocional para prevenir el bullying o acoso escolar en alumnos de 5° de primaria (tesina de licenciatura) CDMX, México
- Gardner, H. (2008). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica Barcelona, España Paidós, Iberica S.A.
- Goleman, Goleman, (2012). La inteligencia emocional México, D.F. edicionesb
- Gutiérrez, M. Nahmias (2016). Educación emocional en el contexto escolar (tesis de licenciatura) Universidad Autónoma de México, Ciudad Universitaria CDMX
- Hernández, R. Sampiere (2014). Metodología de la investigación CDMX, México Interamericana editores, S.A. de C.V.
- https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular
- Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes clave...Para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica Ciudad de México
- Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes clave...Para la educación integral (tutoría y educación socioemocional) Educación Secundaria. CDMX, México

LAS EMOCIONES GENERADAS POR ALUMNOS DE OCTAVO SEMESTRE EN LA POST-PRÁCTICA

Itzel Maritza Rosas Estrada

18265509@enesonora.edu.mx

Alba Elisa Ruiz Ayala

acera714@gmail.com

María de los Ángeles Martínez Hurtado

marielosmartinezhurtado@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Línea temática: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

RESUMEN

Se plantea como problema de estudio las emociones que se experimentan en las jornadas de práctica una vez concluida la jornada de práctica. Tiene por objetivo en esta investigación describir lo que perciben los estudiantes de octavo semestre, acerca de sus emociones durante la post-práctica, respondiendo al cuestionamiento ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes normalistas de octavo semestre de la Licenciatura en Educación primaria de la ByCENES acerca de las emociones que experimentan durante el acompañamiento en la post-práctica? El diseño de la investigación es cualitativa, con diseño fenomenológico y con alcance descriptivo. Se aplicó una entrevista semiestructurada, con participación de 20 alumnos de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (ByCENES). Los resultados obtenidos fueron que los alumnos presentan diversos tipos de emociones, principalmente la felicidad, la satisfacción y la tranquilidad, al recibir la retroalimentación por parte de sus tutores y asesores. A su vez, se encuentra alumnos que no tuvieron retroalimentación durante su jornada de prácticas por parte de los asesores. Otra emoción encontrada fue el estrés y la frustración que les genera realizar el informe de práctica, ya que se les acumula porque se concentran en hacer planeaciones y materiales, dejando de lado ese aspecto.

Palabras clave: formación inicial docente, práctica profesional, acompañamiento del asesor, emociones, percepción.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Sabemos que, para llevar a cabo la profesionalización de un alumno normalista, la práctica profesional es indispensable, derivado que con ellos se logra favorecer saberes y experiencias que van en función del quehacer docente; dentro de ello, es indispensable mencionar que la reflexión es parte fundamental para la mejora de las acciones cotidianas. Estas actividades se dividen en tres etapas, que son la pre-práctica, la post-práctica y la post-práctica, que es con esta última que se va a trabajar en esta investigación.

Por ello, se menciona que la post-práctica es el momento en el cual los estudiantes normalistas reflexionan acerca de las experiencias adquiridas, las situaciones presentadas, las habilidades desarrolladas y por último, las oportunidades para generar mejoras. Este momento es uno de los más importantes, pues a partir de la deliberación sobre las vivencias durante la impartición de clases, se pueden plantear acciones a realizar para mejorar en la práctica y en el aprendizaje profesional.

Uno de los apoyos que se requieren para la práctica docente es la compañía de personas expertas, para guiar al alumno, y con esto logren poner a trabajar las competencias que deben de desarrollar, obteniendo el aprendizaje necesario para cubrir las necesidades, y con ello poder desarrollar un cúmulo de experiencias que podrá poner en práctica al momento de desempeñarse como docente. Por tanto, es el asesor y tutor que requieren mantener una comunicación con el practicante, teniendo por objetivo que se guíe, revise y retroalimente.

En sí, el tutor es el profesional que, por parte de la educación básica, va apoyar al alumno, complementando su trabajo a lo largo de sus jornadas de trabajo; teniendo contacto en el día a día en el aula que les corresponde, por lo tanto, es un maestro que está frente a grupo. A su vez, el asesor es por parte de la escuela normal, que tendrá la función de orientar en su camino de formación como docente, obteniendo de él revisiones y retroalimentaciones de la práctica; con el único fin que se llegue a la reflexión de la misma y se pueda obtener una mejora.

Los tutores y asesores de práctica de estudiantes normalistas de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria han desempeñado un papel importante dentro de la formación docente de los practicantes, pues son un guía que les brinda acompañamiento, en donde se busca que los alumnos logren adquirir nuevas estrategias, técnicas y aprendizajes.

Muy recientemente, se han realizado investigaciones con relación a las jornadas de intervención. De Chávez, Soto y Tequida (2017), presentaron una investigación en el Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, la cual se enfoca en describir las percepciones de los estudiantes normalistas y docentes acerca del acompañamiento profesional durante la formación inicial. Los resultados muestran que dentro de las áreas de oportunidad es necesario establecer criterios de los elementos que se solicitan a los estudiantes de manera socializada entre los acompañantes y responsables del trayecto de práctica profesional. Asimismo, se observó la percepción de que los docentes que participan en el acompañamiento de la práctica, podrían generar diversos elementos de evaluación que permita conformar un portafolio de evidencias en donde se plasmen los progresos obtenidos a lo largo de la formación del practicante.

Continuando, Martínez y Castelo (2021) llevaron a cabo una investigación con el propósito de identificar las percepciones de estudiantes de la ByCENES, acerca del porqué es importante y necesaria la capacitación para brindar acompañamiento durante la práctica, para con ello generar un panorama amplio de acuerdo a la formación inicial docente que se brinda en las Escuelas Normales, desde sus planes de estudio en los distintos periodos de práctica profesional. Los resultados centrales

muestran que las percepciones de los alumnos priorizan la necesidad de un docente asesor y tutor que identifique sus áreas de oportunidad, ofreciendo un buen acompañamiento eficiente dentro de la formación inicial, y que los apoye en la mejora de su propia práctica.

MARCO TEÓRICO

De acuerdo al proceso que vive el estudiante al momento de formación docente en relación a las jornadas de prácticas, se debe considerar que son algunos aspectos los que intervienen. De acuerdo a Sánchez (2012) la formación inicial docente la define de la siguiente manera: “Corresponde al periodo que nos interesa y están constituido por los estudios académicos propiamente tales, pero también por la inserción a la profesión que se realiza en las prácticas de enseñanza” (p.131). Por otro lado, Greybeck, Moreno y Peredo (1998) definen la formación inicial de la siguiente manera: “entienden la formación inicial como la preparación profesional para la docencia en algún nivel o área educativa, la cual se formaliza a través de la obtención de un título de licenciatura” (p.31). De esta manera, se logra definir este concepto como aquel proceso principal por el cual todos los estudiantes tienen la posibilidad de adquirir nuevas experiencias y saberes docentes, en conjunto con la práctica docente. A su vez, está la práctica profesional que se conoce por ser aquel espacio y momento en el cual los estudiantes aplican todos los conocimientos desarrollados en el transcurso de sus años de estudio, siendo una simulación del trabajo real. De este modo, Tallaferro (2006) manifiesta lo siguiente:

Todo hacer es una práctica; sin embargo, la práctica es más que un hacer ya que se organiza según reglas de juego, normas, costumbres, maneras de ser y de obrar que son parte del mundo en que vivimos. Ello significa que la práctica trae consigo mucho más que actos observables, es parte de un sistema de ideas y conocimientos al involucrar valores, actitudes, saberes, formas de ser, pensar, hablar y sentir; vale decir, la práctica está cargada de teoría (p. 270).

Es así, que es posible determinar que la práctica es aquel momento en el cual los estudiantes normalistas aplican sus conocimientos en el aula, con el fin de brindar enseñanza y saberes a los educandos a partir de diversas estrategias y actividades. Asimismo, permite al practicante adentrarse al quehacer docente en la realidad educativa.

Por otro lado, es de gran relevancia resaltar que el acompañamiento es aquello que un tutor ofrece a su estudiante durante su formación profesional, siendo un sujeto guía y de apoyo en el transcurso de su práctica. Valencia (2019) define lo siguiente:

El acompañamiento se define como un proceso formativo que requiere un proceso dialógico, comprensivo, situado en la realidad de cada práctica, alejado de la prescripción, del autoritarismo y de la imposición de un modelo de enseñanza-aprendizaje unívoco o lineal (p.3).

Continuando con la definición de conceptos, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) describe que: “La emoción es un componente complejo de la psicología humana. Se conforma de elementos fisiológicos que se expresan de forma instintiva y de aspectos cognitivos y socioculturales conscientes e inconscientes” (p.521).

En resumen, una emoción es un factor que forma parte de la psicología de los seres humanos, pues esta surge de manera voluntaria e involuntaria, es decir, pueden aparecer a partir de la presencia de

situaciones que alteren el organismo del individuo, provocando la experimentación de sensaciones y emociones.

Por último, se define el concepto de percepción, que según Vargas (1994) postula lo siguiente acerca del significado “Proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización” (p.48).

METODOLOGÍA

La participación en este estudio es de 20 alumnos, que están inscritos en la Licenciatura de Educación Primaria, en el octavo semestres; teniendo como dato que el momento de la recolección de la información fue al finalizar el semestre. Esta investigación es de orden cualitativo, con un diseño fenomenológico y con un alcance descriptivo.

Al momento de recopilar la información, se realizó por medio de una entrevista semiestructurada con tres cuestionamientos. El instrumento que se utilizó con la finalidad de conocer las percepciones de los estudiantes normalistas de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria con respecto a las emociones que experimentan durante el acompañamiento en la práctica, es el cuestionario. Es así, que García, Alfaro, Hernández y Molina (2006) describen que el cuestionario debe recoger información sobre todas las variables consideradas de interés. Sin embargo, antes de redactar las preguntas que forman el cuestionario, debemos conocer cuál es la población diana a la que se dirige (nivel cultural, edad, estado de salud) y el sistema por el que se va a aplicar, ya que serán estos aspectos los que condicionaran el número de preguntas, el lenguaje empleado y el formato de las respuestas.

Para iniciar con la descripción, el primer elemento es un pequeño párrafo introductorio en donde se explica claramente que la información recabada a través de la grabación de audio será anónima y totalmente confidencial, utilizada solo con fines exclusivos de investigación. Posteriormente, se comenta que el objetivo es conocer a profundidad las diversas opiniones y percepciones de los estudiantes, y que los datos proporcionados no serán en absoluto expuestos, asimismo, se hace hincapié en que después de un año de la existencia del audio este será eliminado. Todo lo anterior con la intención de crear un ambiente de confianza en los participantes.

El segundo elemento es un pequeño mensaje, en el cual se agradece a las personas por el apoyo al participar y se explica a grandes rasgos el objetivo y la importancia de conocer las percepciones de los estudiantes de octavo semestre acerca de las emociones que experimentan durante el acompañamiento en los diversos momentos de la práctica.

Pasando a las tres preguntas que conforman la entrevista, es primordial mencionar que van en función de identificar y conocer las emociones que los estudiantes de octavo semestres experimentan durante los tres momentos de la práctica: pre-práctica, práctica y post-práctica. Dentro de cada una de estas preguntas, se encuentran opciones en las cuales los participantes deben de responder la o las emociones que experimentan ante la situación, al igual que la especificación de si existe un acompañamiento por parte del tutor y asesor.

El análisis se realizó por medio del software MAXQDA, identificando las respuestas de cada una de las preguntas que se les realizó, de las cuales surgieron categorías para clarificar el fenómeno que se estudió. Seguido, se utiliza la estrategia de inducción analítica, ayudando a realizar la lectura de las respuestas que los individuos otorgaron; formando las categorías y sus relaciones. Por último, se realizaron redes o mapas semánticos, por el cual se pueden observar los resultados obtenidos.

RESULTADOS

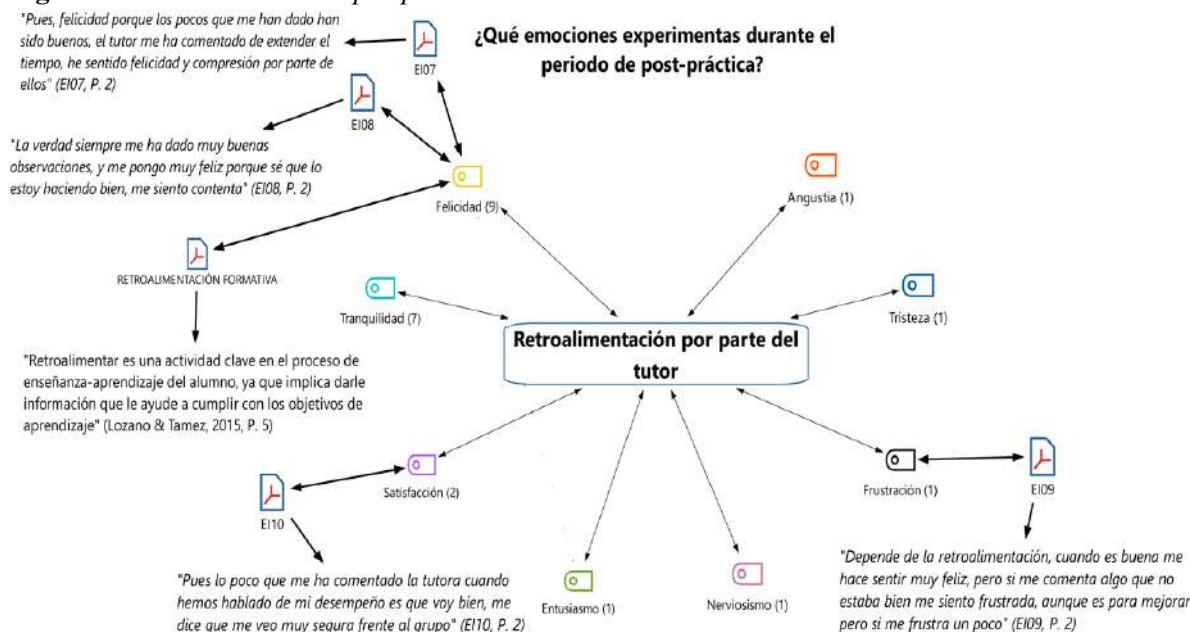
Emociones experimentadas durante el periodo de post-práctica

En el cuestionamiento ¿Qué emociones experimentas durante el periodo de post- práctica?, se desprenden tres momentos que se llevan a cabo al momento de asistir de finalizar la jornada de práctica Retroalimentación por parte del tutor, Retroalimentación por parte del asesor, y Elaboración de informe de práctica.

Retroalimentación por parte del tutor. En este último cuestionamiento se desprenden tres momentos que se llevan a cabo al finalizar las diversas jornadas de intervención educativa. El primero de estos desprende una red llamada: Retroalimentación por parte del tutor, la cual está compuesta por ocho categorías en relación a las emociones que los estudiantes presentan en dicho momento. La categoría más densa es Felicidad, pues es la emoción que más se experimenta durante este trayecto (ver Figura 1).

Posteriormente, se encuentra la Tranquilidad, seguida de la Satisfacción. Después, está el Entusiasmo, el Nerviosismo, la Frustración, la Tristeza y finalmente, la Angustia. A continuación se presenta una descripción de las categorías más relevantes de dicho momento.

Figura 1. *Retroalimentación por parte del tutor.*



Fuente: Elaboración propia.

Categoría 1. Felicidad. Dentro de esta red, la categoría que más se hizo presente es la Felicidad, pues mediante el análisis se detectó que es la emoción que más experimentan los estudiantes al momento de recibir retroalimentación por parte del tutor. Uno de los participantes mencionó que siente *Pues, felicidad porque los pocos que me han dado han sido buenos, el tutor me ha comentado de extender el tiempo, he sentido felicidad y comprensión por parte de ellos* (EI07). Por ello, es posible mencionar que, si un estudiante recibe una buena retroalimentación, su sentir será positivo.

Ahora bien, otro participante externó que al recibir comentarios del tutor *La verdad siempre me ha dado muy buenas observaciones, y me pongo muy feliz porque sé que lo estoy haciendo bien, me siento contenta* (EI08). Entonces, queda claro que, si un estudiante recibe opiniones buenas acerca de su práctica, la emoción que se experimentará es la felicidad, por ello, es importante que siempre haya una retroalimentación.

Ahora bien, Lozano y Tamez (2015) mencionan que: "Retroalimentar es una actividad clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, ya que implica darle información que le ayude a cumplir con los objetivos de aprendizaje" (p. 5). En otras palabras, es de suma importancia que los estudiantes reciban retroalimentación en su formación inicial, pues es un proceso mediante el cual pueden identificar sus fortalezas, debilidades, aptitudes, etcétera. Por ello, es indispensable que los tutores brinden este elemento del acompañamiento.

Categoría 3. Satisfacción. La categoría de Satisfacción es una de las más densas dentro de la red. Esta, es una emoción que se hace presente cuando los individuos se encuentran en estado de bienestar o felicidad, que surgen a partir de situaciones de reconocimiento positivo a los normalistas.

De igual manera, estos se sienten satisfechos cuando reciben retroalimentación, aunque si se realizan observaciones para mejorar sus áreas de oportunidad, algunos alumnos suelen frustrarse. Uno de los participantes externó *Pues lo poco que me ha comentado la tutora cuando hemos hablado de mi desempeño es que voy bien, me dice que me veo muy segura frente al grupo* (EI10).

Al recibir buenos comentarios sobre su trabajo y su práctica, los estudiantes experimentan satisfacción, pues les permiten sentir felicidad por lo que han logrado y las áreas de oportunidad que han mejorado, y aún más si reciben reconocimiento durante la retroalimentación que brinda el tutor.

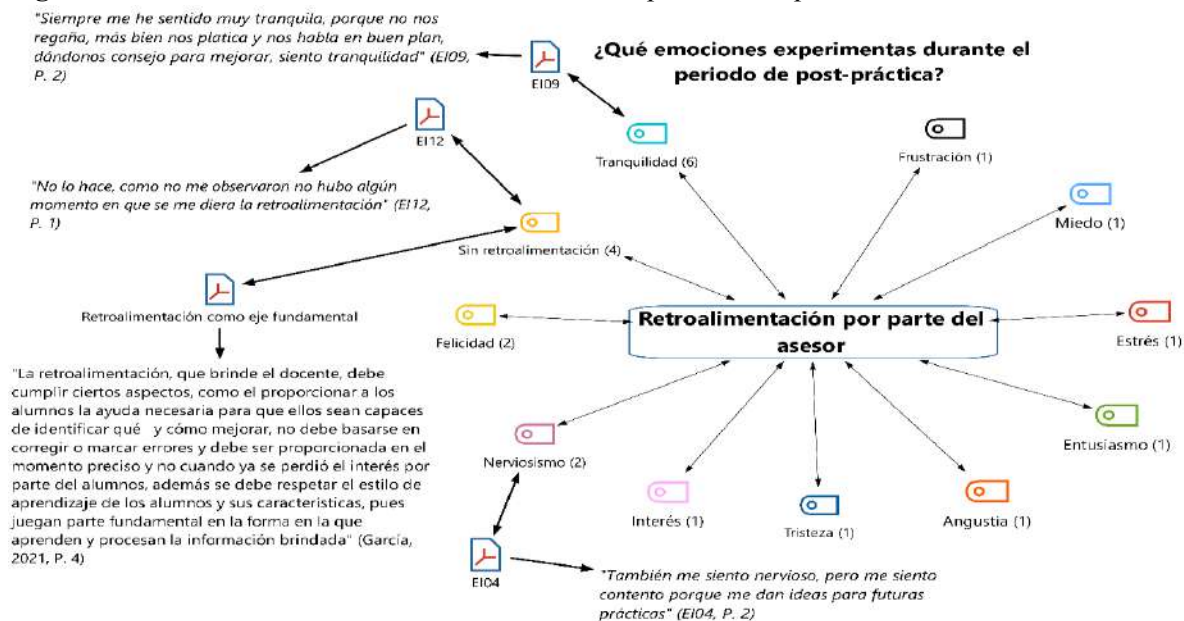
Categoría 6. Frustración. Durante este momento de la post-práctica, se presentaron en su mayoría emociones positivas. Sin embargo, también se identificó la presencia de negativas, como lo es la categoría de Frustración. Uno de los entrevistados mencionó que *Depende de la retroalimentación, cuando es buena me hace sentir muy feliz, pero si me comenta algo que no estaba bien me siento frustrada, aunque es para mejorar, pero si me frustra un poco* (EI09).

Es así, que la frustración se hace presente dependiendo de la retroalimentación que los estudiantes reciben de los tutores, si es positiva estos experimentan felicidad y satisfacción. Si es negativa, es cuando estos se frustran y promueven la experimentación de emociones que alteran su bienestar, sin embargo, reconocen que es para mejorar en su práctica.

Retroalimentación por parte del asesor. Por otro lado, se encuentra el segundo momento que se lleva a cabo durante la post-práctica y del cual se desprende una red que lleva por nombre Retroalimentación por parte del asesor. Esta, presenta 11 categorías en relación a las emociones que los estudiantes sienten al estar en dicho trayecto. La categoría más densa es la Tranquilidad, siendo esta la emoción que con más frecuencia se experimenta (ver Figura 2).

Después, se encuentra la categoría Sin retroalimentación, seguida de la Felicidad. Posteriormente, se presenta el Nerviosismo, el Interés, la Tristeza, la Angustia, el Entusiasmo, el Estrés, el Miedo y por última, la Frustración. A continuación, se describen de manera clara y precisa las emociones más relevantes de la red.

Figura 2. Retroalimentación por parte del asesor.



Fuente: Elaboración propia.

Categoría 1. Tranquilidad. La Tranquilidad es la categoría con más densidad dentro de la red, pues es la emoción que los estudiantes normalistas experimentan con más frecuencia al momento de recibir retroalimentación por parte del asesor de práctica. Un participante mencionó que *Siempre me he sentido muy tranquila, porque no nos regaña, más bien nos platica y nos habla en buen plan, dándonos consejo para mejorar, siento tranquilidad* (EI09).

Es claro que la retroalimentación es muy importante dentro del proceso formativo, pues es el momento en el cual el asesor brinda opiniones, consejos y puntos de vista acerca de la práctica a los normalistas. Por ello, el recibir buenos comentarios promueve que los estudiantes experimenten tranquilidad.

Categoría 2. Sin retroalimentación. Esta categoría surge a partir de las mismas respuestas de los estudiantes entrevistados, pues varios de estos mencionaron que durante este momento de la post-práctica no reciben retroalimentación por parte del asesor. Uno de los entrevistados respondió *No lo hace, como no me observaron no hubo algún momento en que se me diera la retroalimentación* (EI12). Otro de los participantes menciona que *Nunca he tenido retroalimentación* (EI02).

La retroalimentación es un proceso que se debe de llevar a cabo para poder complementar el aprendizaje de los estudiantes después de su práctica, y si no se realiza, puede generar emociones negativas en los normalistas. De esta manera, García (2021) alude que la retroalimentación, que brinde el docente, debe cumplir ciertos aspectos, como el proporcionar a los alumnos la ayuda necesaria para que ellos sean capaces de identificar qué y cómo mejorar, no debe basarse en corregir o marcar errores y debe ser proporcionada en el momento preciso y no cuando ya se perdió el interés

por parte del alumno, además se debe respetar el estilo de aprendizaje de los alumnos y sus características, pues juegan parte fundamental en la forma en la que aprenden y procesan la información brindada.

En resumen, la retroalimentación es indispensable dentro del trayecto formativo ya que de este modo los estudiantes obtienen información acerca de su aprendizaje durante la práctica educativa. Si esta no se lleva a cabo, es posible que el normalista no comprenda en qué debe mejorar y cómo hacerlo.

Categoría 4. Nerviosismo. El Nerviosismo surge a partir de la retroalimentación que el asesor brinde, pues el estudiante se encuentra en constante espera de saber si su práctica fue correcta y en qué acciones y situaciones debe de mejorar. Un participante mencionó *También me siento nervioso, pero me siento contento porque me dan ideas para futuras prácticas* (EI04). Entonces, es considerable rescatar que sin importar si las observaciones son positivas o negativas, los estudiantes la toman en cuenta para mejorar en la práctica.

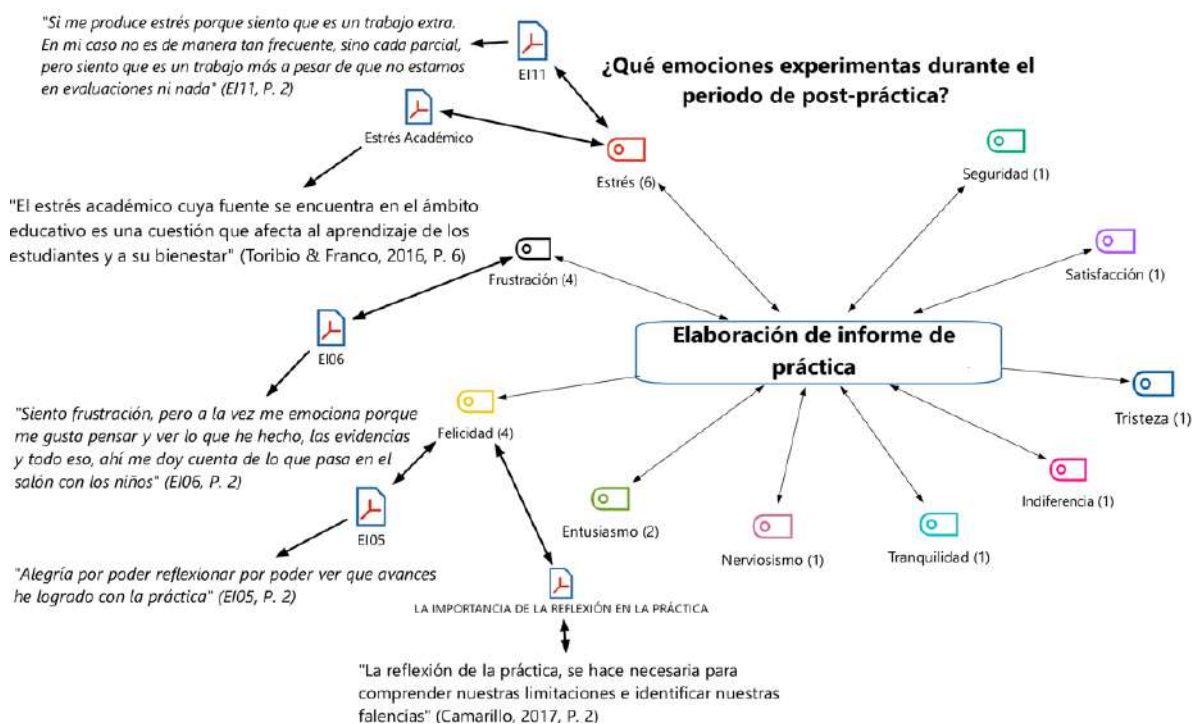
Elaboración de informe de práctica. Finalmente, como último momento de la post-práctica se encuentra Elaboración de informe de práctica. De esta red se desprenden diez categorías que surgen a partir de las emociones que experimentan los alumnos durante dicho instante. La categoría más densa en este trayecto es el Estrés, pues es la emoción que con más frecuencia sienten los practicantes cuando realizan este documento.

Seguido del Estrés, se encuentra la Frustración, después la Felicidad, el Entusiasmo, el Nerviosismo, la Tranquilidad, la Indiferencia, la Tristeza, la Satisfacción y finalmente, la Seguridad. A continuación, se describen las categorías más relevantes e interesantes dentro la post-práctica.

Categoría 1. Estrés. El Estrés es la categoría más densa dentro de la red, esto a causa de que al elaborar el informe de práctica varios estudiantes comentaron que es un proceso cansado y frustrante. Uno de los participantes expresó *Si me produce estrés porque siento que es un trabajo extra. En mi caso no es de manera tan frecuente, sino cada parcial, pero siento que es un trabajo más a pesar de que no estamos en evaluaciones ni nada* (EI11).

Como se ve, al elaborar el informe de práctica los estudiantes se muestran estresados, pues es un trabajo que en algunas ocasiones se junta con la elaboración de materiales y planeaciones, lo que causa dicha emoción en los normalistas. De este modo, Toribio y Franco (2016) mencionan que: "El estrés académico cuya fuente se encuentra en el ámbito educativo es una cuestión que afecta al aprendizaje de los estudiantes y a su bienestar" (p. 6).

Figura 3. *Elaboración de informe de práctica.*



Fuente: Elaboración propia.

Categoría 2. Frustración. La frustración es una emoción que se presenta al momento de realizar alguna acción no deseada o que cause molestia. Elaborar el informe de práctica puede llegar a ser una tarea frustrante, pues es un documento que implica tiempo y reflexión. Un entrevistado externó que al realizar este trabajo *Siento frustración, pero a la vez me emociona porque me gusta pensar y ver lo que he hecho, las evidencias y todo eso, ahí me doy cuenta de lo que pasa en el salón con los niños* (EI06).

Lo dicho hasta aquí supone que al elaborar el informe de práctica los estudiantes experimentan esta emoción negativa, sin embargo, es un momento en el cual logran reflexionar acerca de su práctica y todo el trabajo realizado durante la misma. Entonces, puede llegar a ser cansado y frustrante elaborarlo, pero de alguna manera ayuda a que los normalistas reflexionen sobre los aprendizajes adquiridos y las experiencias vividas en el trayecto.

Categoría 3. Felicidad. Como se puede observar, a pesar de que en su mayoría las emociones codificadas en la red son negativas, hubo ciertos estudiantes que mencionaron que al elaborar el informe experimentan felicidad, pues es un documento que les permite analizar lo aprendido. Un entrevistado externó lo siguiente *Alegría por poder reflexionar y por poder ver qué avances he logrado con la práctica* (EI05).

Como se mencionó anteriormente, elaborar el informe permite que los normalistas tengan un momento de reflexión propia en el cual identifiquen y analicen los alcances y aprendizajes que lograron adquirir en las diversas jornadas de práctica. Desde la posición de Camarillo (2017): "La reflexión de la práctica, se hace necesaria para comprender nuestras limitaciones e identificar nuestras falencias" (p. 2).

En otras palabras, elaborar el informe es un momento importante de la post-práctica que debe de llevarse a cabo, pues a partir de este es posible reflexionar acerca de los aprendizajes adquiridos, las habilidades desarrolladas, las situaciones vividas y las nuevas experiencias adquiridas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Dentro del momento de la post-práctica se encuentra la retroalimentación por parte del tutor y del asesor, la cual surge a partir de la observación de intervención de los practicantes en las aulas. En su mayoría, los participantes mencionaron que al recibir estos comentarios acerca de sus clases, la emoción que más experimentan es la felicidad, pues el hecho de recibir comentarios y críticas positivas, hace que dicho sentir se haga presente.

En relación a ello, la satisfacción y la tranquilidad son otros de los sentires que con mayor frecuencia se hicieron presentes en este trayecto, ya que el recibir estas opiniones los estudiantes sienten felicidad por lo que han logrado y por las áreas de oportunidad en las cuales han mejorado a lo largo de las diferentes intervenciones. Por otro lado, en este mismo tiempo se obtuvo la categoría Sin retroalimentación, puesto varios de los entrevistados respondieron que nunca han recibido comentarios acerca de su práctica por parte del asesor, lo cual es realmente alarmante, pues este es un proceso que debe de llevarse a cabo para poder complementar el aprendizaje de los practicantes, y si este no se realiza, puede generar confusión y emociones negativas.

Como parte de la post-práctica, los alumnos al finalizar las jornadas de intervención tienen que llevar a cabo la elaboración del informe de práctica. En su mayoría los participantes respondieron que sienten estrés al realizar dicho documento, debido a que en ocasiones se junta la carga de trabajo como las planeaciones, materiales y demás. Asimismo, la frustración se hace presente a causa de que consideran cansado hacerlo. En general, es posible mencionar que durante la post-práctica se llevan a cabo distintas actividades y situaciones que pueden alterar el bienestar del estudiante debido a la experimentación de emociones.

Por otro lado, se resumen los principales hallazgos obtenidos, es que para el estudiante el acompañamiento lo entienden como un proceso mediante cual ellos reciben guía, evaluación y retroalimentación de su práctica en el aula para favorecer y desarrollar las competencias como docente. A su vez consideran que pueden experimentar emociones que afecten su desarrollo de habilidades y la adquisición de conocimientos.

La segunda, es que es importante reconocer que los estudiantes experimentan en su mayoría estrés al estar presentes en los momentos que conlleva la post-práctica. Identificando que, por eso, es de suma relevancia que el asesor se mantenga comunicado con el alumno, para poder disminuir dichas emociones que los alumnos presentan y evitar que les cause algún malestar.

REFERENCIAS

Camarillo, N. (2017). La importancia de la reflexión en la práctica d los formadores. Trabajo

- presentado en CONISEN, Mérida, Yucatán. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/2/C200117-J048.docx.pdf>
- Chávez, J., Soto, Y. y Tequida, L. (2017). Función de tutoría: Una mirada desde la práctica docente. Trabajo presentado en CONISEN, Mérida, Yucatán. Recuperado de: <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/2/C210117-J154.docx.pdf>
- García, F. (2021). *Retroalimentación como eje fundamental de la evaluación formativa para la formación inicial de docentes*. Trabajo presentado en CONISEN, Hermosillo, Sonora.
- García, F., Alfaro, A., Hernández, A. y Molina, M. (2006). Diseño de cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5), 232-236. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169617616006>
- Greybeck, D., Moreno, M. y Peredo, M. (1998) *Reflexiones acerca de la formación de docentes*. Madrid, España: Morata.
- Lozano, F. y Tamez, L. (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia. *RIED*, 17(2), 197-221. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331431248010.pdf>
- Martínez, M. y Castelo, L. (2021). *Capacitación de asesores y tutores: Percepciones de estudiantes normalistas de la ByCENES*. Trabajo presentado en CONISEN, Hermosillo, Sonora. Recuperado de: <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2026-811-Ponencia-doc-%20LISTO.docx.pdf>
- Sánchez, C. (marzo, 2012). Estructuras de la formación inicial docente. *Perfiles Educativos*, XXXV (142), 128-148. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n142/v35n142a9.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. México: SEP. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-Descargas.html>
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10(33), pp. 269-273. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/37129/articulo6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Toribio, C. y Franco, S. (abril, 2016). Estrés Académico: El Enemigo Silencioso del Estudiante. *Salud y Administración*, 3(7), 11-18. Recuperado de http://www.unsis.edu.mx/revista/doc/vol3num7/A2_Estres_acad.pdf
- Valencia, A. (2019). *La tutoría en la formación inicial, una valoración desde las voces de estudiantes normalistas*. Trabajo presentado en CONISEN, Rosarito, B. C. Recuperado de: <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P010.pdf>
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 1(8), 47-53. Recuperado de <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/alte/article/view/588>

ACTITUDES HACIA LA INCLUSIÓN Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN DOCENTES EN FORMACIÓN DE LA BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DE JALISCO

Víctor Alejandro Abarca Navarro

victor.abarca@bycenj.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Línea temática

Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

RESUMEN

Los procesos de inclusión y atención a la diversidad constituyen una vía hacia escuelas más igualitarias y libres de cualquier forma de discriminación, para lograrlo, se requieren diversos elementos, entre ellos se puede identificar a las actitudes de las y los docentes en formación como una condición sin la cual difícilmente se pueden concretar experiencias de inclusión exitosas. La formación inicial docente constituye una oportunidad privilegiada para formar tanto a nivel disciplinar como actitudinal a los futuros docentes, quienes tendrán a su cargo la responsabilidad de transitar hacia escuelas más inclusivas, la presente investigación mediante una aproximación mixta, explora y caracteriza las actitudes de docentes en formación, lo anterior de manera congruente con investigaciones (Avramidis y Norwich, 2002), quienes identifican que primordialmente se han efectuado investigaciones cuantitativas por lo que sugieren emplear aproximaciones cualitativas que permitan conocer las experiencias de los involucrados con mayor profundidad. Por tanto, en una primera fase se realiza un acercamiento mediante una escala Likert (SACIE-R) que permite identificar los sentimientos, actitudes y preocupaciones relacionados con la inclusión, posteriormente se realizan

grupos focales para ampliar la comprensión al explorar cuatro dimensiones; conceptualización de la diversidad y la inclusión, formación recibida, actitudes y sus factores asociados.

Palabras clave: inclusión, diversidad, actitudes, docentes en formación

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación de formadores constituye una de las oportunidades de intervención más valiosas; el trabajo realizado con aquellos que más adelante tendrán la responsabilidad de formar niños, niñas y adolescentes abre un mundo de posibilidades, las cuales son un camino para la transformación social. Existe la obligación por parte de la institución formadora en promover en sus estudiantes el desarrollo de las competencias que les permitan desarrollar prácticas inclusivas en el aula, para tal cometido se presentan asignaturas focalizadas en este aspecto, no obstante, con frecuencia el alumnado señala que estas resultan insuficientes. Cabe destacar que autores como Lambe y Bones (2006) citados González-Gil, Martín-Pastor et al, reconocen que “la formación inicial de profesorado aparece como el método más efectivo para promover mejores actitudes hacia la inclusión” (p. 13).

Las prácticas de docentes cuando por ejemplo ante las dificultades que experimenta un alumno surgen actitudes de rechazo hacia la diversidad, tal como lo señala Arnaiz (2008) si “el profesor no valora al niño y no lo quiere en la clase, habrá grandes dificultades para conseguir la inclusión” (p. 21). En ocasiones cuando un alumno enfrenta dificultades, el docente desde un paradigma del déficit, refiere las deficiencias o limitaciones que supuestamente presenta un alumno como una parte inherente del mismo, minimizando cualquier tipo de influencia contextual, por lo que, en el mejor de los casos, se pide que el alumno sea llevado a un especialista, sin que esto implique un cambio en las prácticas educativas del docente. Por otra parte, pueden presentarse muestras de rechazo más sutiles, casi siempre presentadas desde la mejor intención, señalando que un menor con unas determinadas características, generalmente asociadas a discapacidad, “estaría mejor” en otro espacio, situación que implica un rechazo hacia la persona, pero también un posicionamiento con respecto a las prácticas que corresponde realizar ante la diversidad.

Como parte de la evaluación diagnóstica de un curso impartido en el semestre 2020 A en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (ByCENJ) se indagó con relación al papel de la escuela y el docente ante la diversidad, de ahí se desprendió que existe el reconocimiento del deber de la escuela por atender a la diversidad, sin embargo, no se identificó el valor positivo de dicha diferencia, ni como una oportunidad de aprendizaje o enriquecimiento en sí mismo, de igual forma se identificó que existe una gran variabilidad con relación a la comprensión de la diversidad. Por tanto, se estableció como objetivo: Caracterizar las concepciones y actitudes de las y los normalistas hacia la inclusión y la atención a la diversidad.

MARCO TEÓRICO

Inclusión y diversidad

De acuerdo con Ainscow y Miles (2008) es posible identificar cinco grandes concepciones acerca de la inclusión cada una de ellas pone el foco sobre un aspecto determinado, dichas perspectivas son “a) la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales; b) la inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias; c) la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión; d) la inclusión como promoción de una escuela para todos; y e) la inclusión como Educación para Todos.” (p, 19).

Para Climent, (2009), citado en Escribano y Martínez (2013) la inclusión “tiene que ver con todos los niños y jóvenes, se centra en la presencia, la participación (profesorado, alumnos y familias) y el éxito en términos de resultados valorados; implica combatir cualquier forma de exclusión, y se considera un proceso que nunca se da por acabado” (p. 16). En este mismo sentido, Escarbajal (2015) señala que:

Con presencia se refieren a los lugares en los cuales están escolarizados los estudiantes. Por aprendizaje se entiende que el centro adopta las medidas para proporcionar experiencias de calidad a todos los estudiantes para optimizar el rendimiento escolar. Y la variable participación se concreta en el deber de reconocer y apreciar la identidad de cada estudiante y la preocupación por su bienestar personal: autoestima, compañerismo, ausencia de exclusión. (p.48)

Para hablar de diversidad, resulta indispensable explorar el concepto de homogeneidad, con frecuencia, las decisiones que se toman en la escuela parten del supuesto de que las personas son homogéneas, es decir “como si pensarán/se comportarán/aprendieran/esperaran más o menos lo mismo.” (Aguado, 2009, p. 27), no obstante, basta posicionarse en cualquier escuela para reconocer que más allá de aspectos compartidos por el alumnado, lo que reina en el aula es la diversidad, la cual se encuentra imbricada en nuestra propia existencia, así pues, lo más normal es ser diverso.

Frecuentemente la diversidad es percibida como algo negativo, una carga adicional para atender o un problema por resolver, desde esta óptica es poco probable que el reconocimiento de dicha diversidad enriquezca el aprendizaje de las personas, por tanto, no solo basta con reconocer la diversidad sino celebrarla. En el Proyecto Roma, dirigido por López Melero (2018) se refiere que “Hablamos de las diferencias humanas como valor y no como defecto ni lacra social y, por ende, se han de contemplar las diferencias de género, de etnia, de religión, de procedencia, de hándicap, etc., como algo que nos enriquece y humaniza.” (p. 51).

Casanova (2016) se manifiesta al respecto que “las clasificaciones son convencionales y resultan útiles como recurso metodológico para el trabajo del educador, pero en ningún caso deben mantenerse o creerse de forma rígida con intención de clasificar al alumnado.” (p. 65).

La escuela inclusiva para Stainback y Stainback (1999) citados en Arnaiz (2008) implica la asistencia de todos a un único sistema educativo, con una respuesta educativa acorde a sus características y con el apoyo necesario, pero además de lo anterior, resulta esencial un componente afectivo en donde la escuela se convierte en un espacio “al que todos pertenecen, donde todos son aceptados y son apoyados por sus compañeros y por otros miembros de la comunidad escolar para que tengan sus necesidades educativas satisfechas.” (p. 13). En este mismo sentido, Sánchez-Teruel establece como una pretensión de la escuela inclusiva el eliminar procesos de exclusión en la educación que son una consecuencia de las actitudes y respuestas inadecuadas a la diversidad de raza, clase social, etnicidad, religión, género y orientación sexual (p. 28).

Casanova, (2016) señala el hecho de que existen múltiples acciones a tomar enfocadas en avanzar en la construcción de escuelas inclusivas, algunas de estas pueden resultar costosas, sin embargo, también refiere que existen otras áreas que pueden implementarse con voluntad y formación como la actitud positiva, la aceptación de todo el alumnado, la diversificación de recursos y métodos, así como el trabajo colaborativo y la vinculación familia-escuela.

Actitudes y formación docente

Una de las definiciones que aporta mayor utilidad es la que refiere Eagly (2005) al señalar que es “una tendencia psicológica que se expresa por una evaluación de una entidad particular con cierto grado de agrado o desagrado”(p.5), otros autores coinciden con esta definición, por ejemplo Borg y Gall (1996) citados en de Boer (2010) “an attitude is an individual’s viewpoint or disposition towards a particular ‘object’ (a person, a thing, an idea, etc.)” (p. 273). Por otro lado, Bravo (2013) citado en Angenscheidt (2017)

define a la actitud como la disposición o predisposición aprendida de una persona, para actuar de determinada manera ante un fenómeno, persona o situación y que se manifiesta de algún modo organizado mediante la experiencia y que influye u orienta la conducta con respecto a objetos o situaciones. (p. 235)

De acuerdo con lo referido por Gonzales y Triana (2018) las actitudes tienen una construcción de tres componentes; cognitivo, afectivo y conductual. Según Angenscheidt (2017), estas se forman mediante las distintas experiencias con un determinado fenómeno. Oskamp (1991) citado en Díaz Pareja (2002) reconoce tres grandes fuentes de influencia; la experiencia directa, la influencia de los padres y la influencia de los grupos de referencia.

Covarrubias (2019) presenta un modelo alineado con las tres dimensiones señaladas en el índice, al respecto de las culturales, refiere aspectos relacionados con las ideas y creencias que condicionan la forma de actuación de las personas, ejemplificando barreras actitudinales como la apatía, el rechazo, la indiferencia, el desinterés, la discriminación y exclusión, la sobreprotección, el

acoso y la falta de comunicación entre actores y las ideológicas como el etiquetaje, las bajas expectativas, paradigmas erróneos acerca de la diversidad, prejuicios y estereotipos (p. 151).

Por otra parte, para Avramidis y Norwich (2002), es posible identificar tres grandes grupos de variables respecto a las actitudes docentes: relacionadas con el niño, relacionadas con el docente y relacionadas con el contexto/entorno.

Resulta interesante señalar que para Fernández, Rodríguez y Miñan (2016) las actitudes docentes tienen especial importancia pues ellas son generadoras de las actitudes del alumnado, por tanto la formación no se puede limitar a aspectos teóricos o técnicos, pues si no existen cambios actitudinales, la técnica resulta de poca utilidad, tal como señala López Melero (2002) respecto al docente: “sus creencias, sus actitudes y sus acciones pueden generar un contexto favorable o no hacia la inclusión” (p. 47). Esto no implica que se deba de privilegiar una sobre otra, más bien, que se deben de promover a la par, pues tal como señala Sánchez-Teruel “aunque las creencias inclusivas son necesarias, no son suficientes para conseguir el logro académico” (2013, p.30)

En la formación inicial de los docentes de educación básica, particularmente para aquellos que aspiran a convertirse en licenciados en educación primaria en las escuelas normales del país se presenta un perfil de egreso, mismo que incluye valores como “respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad”. (SEP, 2018) Es necesario comprender que el perfil de egreso se construye desde cada una de las asignaturas y no solamente desde espacios curriculares específicos.

METODOLOGÍA

Para esta investigación se considera una aproximación mixta en la que por una parte se cuantifica el fenómeno actitudinal, a la par de profundizar en las experiencias individuales de los sujetos mediante datos cualitativos. Se trabajó con un nivel exploratorio-descriptivo, realizando un muestreo por conveniencia, quedando la muestra conformada por total de 72 alumnos para la fase cuantitativa y por 18 personas divididas en dos grupos para la fase cualitativa.

En la primera fase se realizó un levantamiento mediante una escala tipo Likert, SACIE-R: Sentimientos, actitudes y percepciones sobre la educación inclusiva (Forlin et. al, 2011). La escala fue traducida al español en una investigación de Romero-Contreras et. al. (2013) y se compone de tres subescalas correspondientes a sentimientos, actitudes y preocupaciones.

A quienes respondieron se les invitó participar en un grupo focal, para los que se elaboró una guía temática que contempla los siguientes elementos:

1. Concepción de la educación inclusiva y la atención a la diversidad
2. Formación en torno a la inclusión y la atención a la diversidad
3. Cognición, afecto y conducta hacia la inclusión
4. Variables personales, educativas y contextuales en torno a la inclusión

El análisis de datos se llevó a cabo en dos fases, con relación a la escala SACIE-R se realizó un análisis estadístico con apoyo del programa libre PSPP *versión 1.6.0* y un proceso de categorización temática con apoyo de la teoría para la fase de grupos focales.

RESULTADOS

Con relación a la caracterización de la muestra de la fase cuantitativa existe un predominio de mujeres (94.4%) lo que es esperable dadas las características de la población en donde existe un predominio de mujeres. Por otro lado, la distribución por edad muestra una variabilidad importante, sin embargo, la mayoría de las participantes se agrupan entre 19 y 21 años (65.3%). Con relación a la distribución por grado, 53.1% de participantes pertenecen a 6to y 8vo semestre lo que implica que ya han terminado su formación curricular con relación a la diversidad y la inclusión, mientras que los participantes de 4to semestre se encuentran por finalizar el curso de atención a la diversidad, finalmente el 19,7% correspondiente al alumnado de 2do semestre, no ha participado en una asignatura curricular relacionada con el tema.

El alumnado considera que ha recibido información o formación con relación al tema de estudio, la frecuencia más alta corresponde a quienes mencionan haberlo hecho en una asignatura curricular. Además de lo anterior, destacan las menciones al trayecto optativo de Género y Educación, mismo que se imparte entre 3er y 6to semestre de manera asíncrona.

Con relación a los resultados de la escala SACIE-R, se muestra un nivel medio-alto de sentimientos positivos hacia la inclusión, de manera más precisa a aquella asociada a la discapacidad, lo anterior implica que de manera general los participantes no manifiestan sentimientos desagradables hacia las personas con discapacidad, por otro lado se presentan actitudes positivas hacia la inclusión de una gran diversidad de alumnado en el aula regular, finalmente se presenta un nivel de preocupaciones medio, acentuado en algunos aspectos como la preocupación por la inclusión en la convivencia y la preocupación en cuanto a las habilidades para atender la diversidad en el aula. A continuación, se presentan los resultados de la estadística descriptiva de manera general, posteriormente se realiza un breve análisis de las dimensiones, por motivos de espacio no se incluyen las tablas de distribución por ítem.

Tabla 1.

Distribución estadística SACIE-R por dimensiones

	Sentimientos	Actitudes	Preocupaciones
Media	15.72	15.37	11.28
Mediana	16	15	11
Desv Std	2.65	3.49	2.43
Mínimo	5	6	5
Máximo	20	20	17

Fuente: elaboración propia

Respecto a la dimensión de sentimientos, si bien existen sentimientos positivos, los cuales pueden reflejarse como la aceptación y aprecio hacia la diferencia, esto contrasta con los sentimientos hacia la posibilidad de vivir con una discapacidad, cuando el panorama es este existen menos sentimientos positivos.

Las respuestas relacionadas con la actitud, son en general positivas, por ejemplo hacia la inclusión en el aula regular a aquellos alumnos que presenten dificultades de expresión oral, que requieran un sistema alternativo de comunicación como el braille o LSM, y finalmente a quienes presentan dificultades atencionales, este ítem, obtuvo la puntuación más alta, lo que puede encontrarse relacionado a la mayor difusión en cuanto a características e intervención de menores identificados con un problema atencional como aquellos que presentan un diagnóstico TDAH, sin embargo, existe una actitud un poco menos positiva con relación al alumnado en una situación de reprobación o con un requerimiento de programa individualizado, las razones para esta variación no están claras pero podrían estar relacionadas a la manera en que se conceptualizan elementos como la reprobación y a las atribuciones causales que se hacen sobre ella.

El nivel de preocupaciones con relación a la inclusión es en general medio, sin embargo existe una variabilidad importante entre los distintos ítems, por ejemplo existen pocas preocupaciones por el estrés que pueda generar el hecho de tener un alumno con discapacidad en clase o el incremento de trabajo cuando esto sucede, estas bajas preocupaciones contrastan con una alta preocupación por la aceptación social del alumnado con discapacidad, así como por la falta de conocimientos y habilidades para realizar un abordaje apropiado para dichos alumnos. Finalmente, la preocupación respecto a brindar atención adecuada a todos los estudiantes se sitúa en un nivel medio.

Para la segunda fase se desarrollaron dos grupos focales, a continuación, se describe la muestra para posteriormente señalar algunos de los hallazgos en cada una de las áreas exploradas.

Tabla 2.

Características de la muestra de grupos focales

Frecuencia	
Género	
Femenino	15
Masculino	3
Semestre	
Segundo	1
Cuarto	8
Sexto	7
Octavo	2
Edad	
20	4
21	6
22	1
23	3
24	1
30	1
41	1

Fuente: elaboración propia

Conceptualizar la diversidad y la inclusión

En lo que respecta al concepto de diversidad, es reconocida como aquello asociado a la variedad, la diferencia, aquello que genera que cada persona sea única, por ejemplo, señalan que "La diversidad somos todos. Nadie es igual, nada es igual" (GF1). De manera específica a lo que corresponde al contexto escolar se reconoce la existencia de diversidad en el alumno en cuanto a las distintas formas en que se aprende, las identidades, los gustos e intereses o la diversidad asociada a la discapacidad. En otro orden de ideas en cuanto al significado de atender dicha diversidad se reconoce que dado el hecho de que la diversidad se encuentra implícita en la vida, responder a ella es brindar la atención cotemplando dichas características

Destaca el reconocimiento de que un aula inclusiva es la creación de un espacio para todo el alumnado, "Donde todos se sientan pertenecientes" (GF1) independientemente de sus características o condiciones, señalando respecto a los destinatarios de la educación inclusiva el hecho de que es para todas las personas "Porque si no fuera para todos, no sería inclusiva" (GF1).

Formación para la inclusión

Con relación a la formación que han recibido, se encuentra una variabilidad importante, una de las razones de esto es el distinto semestre que se encuentran cursando los participantes y los cursos de la malla curricular, de manera general existe el reconocimiento de los cursos de 4to y 5to semestre “Atención a la Diversidad” y “Educación Inclusiva”, otra tiene que ver con el hecho de haber recibido su formación académica por parte de diferentes docentes, e incluso en modalidades distintas, por ejemplo la virtualidad, los modelos híbridos o la presencialidad

Al respecto de la calidad y cantidad percibida se señala que si bien se han desarrollado y adquirido elementos importantes, estos no son suficientes, un participante señala al respecto que “Lo que hemos visto sí se ha aprendido, y sí, cómo dije ha sido muy enriquecedor, para... al menos para mí, pero sé que todavía hay más, y que todavía y que todavía podemos más” (GF1), esto cobra especial relevancia con lo referido a la práctica de dichos conocimientos, por ejemplo “Es que siento que teóricamente sí tenemos quizá prácticamente nos faltaría la práctica”(GF1)

Un punto adicional que resulta relevante es el hecho de que al percibirse la formación como insuficiente, se ponen en puesta prácticas educativas no fundamentadas, basadas en la prueba y el error, así lo remarca una participante: "Aquí nada más te guían poquito, y ya tú vas a prácticas, y a prueba y error, tú las desarrollas, y ya después dices: esto sirve, esto no" (GF2).

Los participantes identifican una serie de necesidades de formación por ejemplo el desarrollo de planeaciones que contemplen la diversidad en el aula, “poder planear una clase que incluya a todos” (GF1). De igual forma aparece la necesidad de establecer un vínculo entre teoría y práctica, por ejemplo “exponer escenarios reales, y cuestionarnos a nosotros el qué haríamos” (GF2), pero, además, crear vínculos para conocer distintos servicios; “Yo pienso que vivir la experiencia es lo que hace falta: la información llevarla a algo vivencial.

También señalan como una oportunidad para el modelado a nivel institucional el deseo de que existan espacios en donde se desarrolle un sentido identitario y cada estudiante se sienta acogido por la escuela, lo anterior cobra relevancia ya que, dado el contexto de la pandemia, la socialización disminuyó.

Los participantes consideran beneficioso la existencia de espacios horizontales para el diálogo, no solo en los elementos teórico-conceptuales sino también en el fortalecimiento de la confianza para intervenir. Lo anterior llevó a indagar acerca de las áreas de oportunidad de la institución, reconociendo que más allá de la competencia disciplinar del profesorado, un área de oportunidad es la cuestión actitudinal y el modelado dentro de las aulas de la escuela normal.

En cuanto a las áreas no específicamente académicas los participantes señalan la necesidad de recibir apoyo psicosocial en los periodos en que regresan de sus jornadas de práctica, mencionando que la institución a pesar de contar con un servicio, en ocasiones resulta insuficiente por los tiempos de espera debido a la demanda.

Actitudes hacia la diversidad y la inclusión

De manera general se presentan emociones agradables y de aprecio hacia la diversidad, una participante comparte que se estableció como meta aprender LSM y Braille posterior a un evento realizado por personas con discapacidad “para poder apoyar a, no solamente a mis alumnos, sino a todas las personas que, pues yo me puedo encontrar en mi vida, y poderlas ayudar o apoyarlas”, en este mismo sentido una participante da un énfasis en lo positivo de que de manera paulatina las personas independientemente de cualquier condición o discapacidad participen en la sociedad actual.

Los participantes coinciden en considerar que utilizar un diagnóstico o una característica de la persona de forma rígida, crea etiquetas que pueden resultar poco útiles y que incluso pueden llegar a afectar al alumnado, esto es congruente con lo que Watzlawick (1994) denomina profecías autocumplidas, así como con el fenómeno del efecto Pigmalión, el cual hace referencia a la forma en que las creencias acerca de otra persona condiciona el resultado o desempeño de la misma. Otros participantes manifiestan el hecho de que resaltar alguna característica de la persona, si bien puede facilitar la creación de una etiqueta, también puede orientar la práctica educativa, reconociendo necesidades y realizando las acciones pertinentes para favorecer la inclusión del alumnado.

Existen múltiples preocupaciones ante los posibles desafíos del desarrollo de aulas y escuelas inclusivas, destaca lo relacionado con la intervención ante situaciones específicas por ejemplo las asociadas a discapacidad, estereotipos de género o a orientación sexual. En general es posible identificar preocupación por el tiempo, los recursos y la formación que requiere ser destinado para implementar estrategias que favorezcan la inclusión.

Una participante señala respecto a la consigna de ser inclusiva que es “lo que un docente siempre tiene que hacer, aunque no me lo pidan, tengo que ser inclusiva” (GF1) mientras otro participante deja en claro su postura al señalar “¡Vamos! Estamos para la educación” ... Si nos hace falta herramientas, o conocimiento, no sé, no está de más que, alguna asesoría, alguna capacitación, para atender a esos alumnos, porque realmente es lo que vamos a hacer” (GF2)

De manera general se observa una actitud positiva en el grupo hacia la diversidad y la inclusión, con disposición a asumir cabe señalar que esta actitud no se encuentra libre de preocupaciones. Ambos hallazgos son congruentes con la información recuperada mediante la escala SACIE-R.

Variables docentes

Las investigaciones previas acerca de las actitudes hacia la inclusión (Avramidis y Norwich, 2002), han identificado algunas variables asociadas con la actitud hacia la inclusión, las cuales clasifican con relación; al menor, al docente y al contexto, respecto a la primera no se identificó información que sugiera diferencias en cuanto a la disposición para intervenir ante menores que presenten características asociadas a formas específicas de diversidad

La segunda de las variables corresponde al docente, de ellas se desprenden 4 grandes elementos; experiencias de contacto previo, formación (la cual se abordó en otro apartado), los puntos

de vista socio-políticos y las creencias docentes. Al hablar acerca de las experiencias de contacto previo, se identificaron cuatro grupos; el contacto consigo mismos, con compañeros, con alumnado y con familia, además de las representaciones de la diversidad en medios audiovisuales.

Con relación a las situaciones que han existido en las prácticas, se identifican experiencias con alumnado con trastorno del espectro autista, problemas de lenguaje, discapacidad intelectual, síndrome de Down y TDAH, en general manifiestan una experiencia positiva, especialmente en donde existe apoyo y recursos para favorecer la intervención, de igual forma respecto a alumnado sin apoyo de especialistas o sin apoyo familiar, la percepción se vuelve menos optimista

Existen participantes que presentan un posicionamiento político claro con relación a la escolarización señalando que es importante que, a pesar de las dificultades, no se divida ni separe al alumnado, este punto no queda exento de dudas, pues mientras algunos participantes señalan esto, otros refieren preocupación con relación a la calidad de atención que se puede dar.

En esta misma línea se señala la importancia del papel del docente, y su modelado, una participante refiere que el deber docente implica asumir que “yo incluyo a mis alumnos, conozco a cada uno, y lo respeto por lo que son, y siendo niños, que en este caso nosotros, pues... van a crecer como que, con esa idea” (GF1). También refieren la importancia de que el docente fomente el trabajo colaborativo como una metodología inclusiva, además, esto no queda en el trabajo con el alumnado, sino que reconocen la importancia del trabajo colaborativo entre todos los actores del proceso educativo.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Dos de los principales hallazgos se pueden sintetizar en una actitud moderadamente positiva, la cual ha sido mediada por experiencias de contacto diversas así como el reconocimiento de que desarrollar prácticas inclusivas es un compromiso asumido respaldado por los puntos de vista socio-políticos acerca de los espacios de escolarización así como el conocimiento del marco normativo, además se

presentan dos grandes preocupaciones; los procesos de convivencia en el aula y el nivel de competencia o confianza en las propias habilidades para atender la diversidad, desde la perspectiva de la formación docente resulta importante reconocer que en muchas ocasiones las estrategias utilizadas por los docentes noveles se dan de manera no fundamentada, influida por el modelado en su trayectoria como estudiantes y con un alto componente de prueba-error. Surge por tanto una oportunidad en la formación inicial consistente en la enseñanza y modelado explícito de estrategias que favorezcan la gestión de la convivencia y, por ende, los procesos de inclusión a la vida social en el aula y escuela.

Por otro lado, la preocupación hacia sus propias habilidades para diseñar entornos e intervenciones que respondan a la diversidad se encuentra presente en el discurso, si bien se reconoce que la formación ha existido, esta no ha resultado completamente satisfactoria, surgen posibilidades para docentes y alumnado, el primero realizando vinculación de la teoría-práctica y modelando distintas estrategias, y el segundo asumiendo una postura de mayor compromiso de autogestión hacia su propia formación. Una oferta diversificada de espacios formativos que permita complementar la malla curricular y atender las distintas necesidades que surgen en la práctica docente surge como una necesidad a implementar, sin embargo, la estructura que esta debe de llevar aun requiere ser desarrollada, contemplando elementos como el diagnóstico grupal, el trabajo colaborativo, la educación socioemocional y la convivencia, el diseño universal para el aprendizaje, la vinculación familia-escuela, la co-enseñanza, así como las competencias específicas para determinadas circunstancias como es el trabajo con alumnado que presente discapacidad, TEA, TDAH, o que viva situaciones de desigualdad asociadas a su orientación sexual, entre otros. Finalmente se destaca que en la tarea de formar docentes se debe de contemplar los procesos de modelado por parte del profesorado de la institución, ya que la forma en que se enseña se convierte en una fuente poderosa de referencia

REFERENCIAS

- Aguado, T. (2009) Diversidad e Igualdad en educación. UNED
- Ainscow, M. y Miles, S., (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38 (1), pp.19 – 28

- Angenscheidt Bidegain, L. & Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. doi: <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Arnaiz Sánchez, P. (2008) Sobre la Atención a la Diversidad. *En Atención a la diversidad: materiales para la formación del profesorado Antonio Gómez Portillo* (Coord.) Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la CARM.
- Avramidis, E. y Norwich B. (2002) Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17:2, 129-147, DOI: 10.1080/08856250210129056
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. FUHEM.
- Casanova, M. (2016). *La educación inclusiva: un modelo de futuro*. Wolters Kluwer España.
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- de Boer, Anke , Pijl, Sip Jan y Minnaert, A. (2010) 'Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature', *International Journal of Inclusive Education*
- Díaz Pareja , Elena M^a (2002). *El factor actitudinal en la atención a la diversidad. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6(1-2),151-165.[fecha de Consulta 22 de Mayo de 2022]. ISSN: 1138-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56751267010>
- Eagly, A. y Chaiken, S. (2005). Attitude research in the 21st century: The current state of knowledge. En D. Albarracín, B. Jonson, y M. Zanna. *The Handbook of Attitudes* (743-767). Mahwah, New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum.
- Escarbajal Frutos, A. (2015) Comunidades interculturales y democráticas: Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva. Narcea
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos. Narcea
- Fernández Fernández, A.D., Rodríguez Fuentes, A. y Miñán Espigares, A. (2016). Una mirada científica a las actitudes docentes hacia la diversidad cultural. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*. Vol. (9) (3).

González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D.. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>

González-Gil, F., Martín--Pastor, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del Profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24

López Melero, M. (2018). Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el PROYECTO ROMA. Morata

Romero-Contreras, S., Garcia-Cedillo I., Forlin, C. y Lomelí-Hernández, K. (2013) Preparing teachers for inclusion in Mexico: how effective is this process? *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 39:5, 509-522, DOI: [10.1080/02607476.2013.836340](https://doi.org/10.1080/02607476.2013.836340)

Sánchez-Teruel, D. & Robles-Bello, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2),24-36.

SEP, (2018). Perfil de egreso. Los rasgos deseables del nuevo maestro. https://www.dgesum.sep.gob.mx/planes/lepri/perfil_egreso

Watzlawick, P. (1994) *La realidad inventada*. Gedisa

ESTUDIANTES NORMALISTAS: UNA MIRADA A SU CAPITAL CULTURAL

Graciela Romero García

CREN “Profra. Amina Madera Lauterio”, Cedral, S.L.P

romero2588@hotmail.com

Ma. Cristina Herrera Tovar

CREN “Profra. Amina Madera Lauterio”, Cedral, S.L.P

criss_peke10@hotmail.com

Alma Rocío Paredes Sánchez

CREN “Profra. Amina Madera Lauterio”, Cedral, S.L.P

alma_2405@hotmail.com

Línea temática: Modelos educativos de formación inicial docente

RESUMEN

Esta ponencia presenta los resultados del capital cultural de los normalistas, el objetivo general fue describir y analizar las características del capital cultural de los normalistas que ingresan al CREN “Profra. Amina Madera Lauterio de Cedral, S.L.P., en el ciclo escolar 2022-2023, para fortalecer el perfil de ingreso de los estudiantes. El estudio se fundamenta en Bourdieu (2000). Poder, derecho y clases sociales; de Bourdieu y Passeron (2009) Los estudiantes, los herederos, y la cultura; así como, la interpretación de las culturas de Geertz (1973).

Los resultados mostraron fortalezas en los estudiantes de nuevo ingreso, en el capital incorporado e institucionalizado, el 85.98% se ubica con promedios de 8 y 9 en el nivel medio superior, además, en el idioma inglés el 86.91% de alumnos se encuentran en el nivel básico; sin embargo, en el nivel socioeconómico el 51.40% tiene condiciones de vida desfavorables. Se suman los estudiantes que no

tienen el hábito lector y una formación en las artes. Por ello, se propone la implementación de estrategias académicas para afrontar aspectos desfavorables con el apoyo de las tutorías, asesorías y docentes que atienden los cursos de la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria.

Palabras clave

Alumno de nuevo ingreso, Capital cultural, Escuela normal, Investigación cuantitativa.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En algunos países de América Latina las escuelas normales desde su origen histórico han estado reguladas por el Estado y han tenido como propósito desarrollar un patrón cultural homogéneo. En México, la formación docente es una profesión de Estado, el marco legal lo constituye el artículo 3° de la Constitución Mexicana, establece la educación superior en la fracción X, señala la obligatoriedad de la educación superior correspondiendo al Estado, las autoridades federales y locales instituir las políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale.

Se indagaron estudios relevantes a partir del estado del arte algunos han sido básicos para orientar esta investigación educativa, en ese sentido, García, J.M.; Martínez, S. M. (2018) en su trabajo: Características de los normalistas de nuevo ingreso por su capital cultural, revelan que el capital cultural con el cual ingresan los normalistas a la escuela normal merece ser reconocido, para hacer una diferencia favorable, se señala la necesidad de hacer un análisis reflexivo en los centros educativos convertidos en fuentes claras de desigualdades, que no permiten que los estudiantes avancen satisfactoriamente en sus proyectos profesionales.

Por su parte Flores, M. y Stadthagen, H, Reyes, N (2014) en su trabajo: Una mirada al capital cultural de los estudiantes de la Universidad, enfatizan en la fundamentación de Bourdieu (2009) sobre los tres estados del capital cultural consideran que ayuda en la reflexión a dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares, descartando así las teorías del capital humano que asociaban el éxito o fracaso escolar con el resultado de ciertas aptitudes naturales.

También, Lagarda A. y Rodríguez, C. (2021) en su investigación sobre Capital cultural y evaluación institucional en Escuelas Normales concluyen que las tres variables, evaluación de la institución, evaluación docente y condiciones y hábitos de estudio, están vinculadas de menor a mayor con factores asociados al consumo cultural, a la evaluación de los docentes, a las condiciones y hábitos de estudio, además el promedio de preparatoria.

En el mismo orden de ideas, para contextualizar el objeto de estudio, como parte de la educación superior se encuentran las escuelas normales es importante señalar que, el 23 de marzo de 1984 fueron elevadas al grado académico de licenciatura. En consonancia con lo anterior, la normatividad para el ingreso de los estudiantes a las escuelas formadoras de docentes está contenida en las normas de control escolar y la convocatoria que emite la autoridad educativa de la Entidad, son la base para los aspirantes que desean ingresar.

Al inscribirse los normalistas a las escuelas formadoras de docentes se enfrentan a la problemática de haberse formado dos años 2019 y 2020 en el nivel medio superior de manera virtual, por la contingencia sanitaria a raíz del virus SARS-CoV-2, que causó la enfermedad del COVID19 y que aún se encuentra latente pero en menor riesgo de contagio; por tanto, la tarea educativa se ha visto desde diferentes perspectivas, lo sustenta Ferry (1990) “como una función social de transmisión del saber,... que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico; es decir, de la cultura dominante, como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de un maduración interna y de posibilidades de aprendizaje de reencuentros y de experiencias o la formación como una institución o un mercado donde la formación se compra y se vende”.

Con base en lo anterior se puede decir que en el Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio” (CREN), se vive la tensión docente por un lado con el Plan de la LEP 2018 que centra el fortalecimiento del perfil de egreso en las competencias genéricas y profesionales de los alumnos de III, V y VII semestres, y por el otro lado en el plan de la Licenciatura en Educación Primaria LEP 2022, a partir del enfoque de una calidad de excelencia, inclusiva, equitativa y humanista, de ese modo orienta los procesos de selección de estudiantes de nuevo ingreso para elegir a los mejores alumnos que respondan a las políticas y demandas educativas nacionales e internacionales.

Del mismo modo, de acuerdo a la convocatoria de ingreso a la escuela normal se autorizan 120 estudiantes egresados de distintos tipos de bachilleratos: Colegio de Bachilleres, Preparatoria Federal, Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario Centro de estudios de Bachillerato (CBTA), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE), Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTis) y Telebachillerato.

El tipo de institución del nivel medio superior que coloca más estudiantes en la normal son: Preparatoria de Matehuala, Colegio de Bachilleres plantel 03, Centro de estudios de bachillerato, y Preparatoria, estas últimas instituciones son de Cedral, S.L.P.

Aparte de lo dicho, cobra relevancia el hecho de que, no existe registro de alguna investigación educativa realizada en la escuela normal sobre el capital cultural con el que ingresan los estudiantes a la Institución formadora de docentes. La problemática que se destaca tiene que ver con: debilidades en la lectura, escritura, comprensión de textos escritos y matemáticas, en ese sentido se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características del capital cultural que poseen los estudiantes que ingresan a la carrera profesional de la licenciatura en educación primaria 2022, que permita obtener información para la toma de decisiones institucionales de los normalistas, del CREN, de Cedral, S.L.P., durante el ciclo escolar 2022-2023?

La hipótesis que se estableció sostiene que: Los estudiantes de nuevo ingreso a la escuela normal tienen el capital cultural necesario para iniciar la carrera profesional, lo que permite a la institución escolar tomar decisiones que fortalezcan la formación docente.

MARCO TEÓRICO

En la concepción de Geertz la cultura se comprende mejor no como complejos esquemas de conducta (costumbres, tradiciones, conjunto de hábitos) sino como una serie de mecanismos de control. Esta concepción de la cultura pasa por sostener que el pensamiento humano es social y además público. Por otra parte, estos sistemas de comportamiento son esquemas culturales.

Por otra parte, en relación al concepto de capital Bourdieu (2001) señala que es trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o incorporada. Es una fuerza inherente a las estructuras objetivas y subjetivas; pero es al mismo tiempo como un principio fundamental de las regularidades internas del mundo social.

Para complementar el marco teórico que alude a la indagación, se hace necesario clarificar el concepto de estudiantes normalistas, son los futuros profesores de niños y adolescentes adscritos al nivel básico. Tienen un papel importante porque deben formar a las nuevas generaciones en una cultura ciudadana que garantice la convivencia, el respeto y la inclusión en una sociedad plural y democrática, así mismo, la referencia de nuevo ingreso, son los alumnos que cumplen con los requisitos de la convocatoria para ingresar a la escuela normal y formarse en una licenciatura específica.

La investigación se fundamenta desde un enfoque sociológico, para Bourdieu 2001, con palabras de Bachelard, una "ciencia de lo oculto", que trata de poner de manifiesto, de denunciar los presupuestos tácitos que, bajo las apariencias de la inevitabilidad, gobiernan la vida social. A partir de los estudios de Pierre Bourdieu (2001) Poder, derecho y clases sociales; de Bourdieu y Passeron (2009) Los estudiantes, los herederos, y la cultura; así como, la interpretación de las culturas de Geertz (1973).

El capital puede presentarse de tres maneras: económico, cultural y social, en esta indagación se considera el capital cultural. Bourdieu (1987), expresa que el capital cultural puede tomar tres formas distintas, el estado: 1) Incorporado, da cuenta del trabajo realizado sobre el cuerpo, que se observa en hábitos, esquemas de percepción y gusto, esto es, todas las formas de interpretar la realidad e interactuar en ella, 2) Institucionalizado, alude a los certificados que la escuela (y otras instituciones) otorga como reconocimiento del desarrollo de un conjunto de habilidades escolares 3) Objetivado, se refiere a objetos con propiedades que ejercen por su sola posesión, tales como bienes educativos (enciclopedias, libros, etcétera).

METODOLOGÍA

De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2014) el enfoque de la investigación es de corte cuantitativo, otorga control sobre los fenómenos, así como un punto de vista basado en conteos y magnitudes. Con base en el conteo de frecuencias, se consideran las respuestas de los sujetos de la investigación. El paradigma es positivista porque pertenece a un momento establecido de la realidad y conduce a la formulación de nuevas hipótesis.

Se utilizó la técnica de la encuesta a través de la aplicación del Cuestionario google Forms; los participantes del estudio fueron 107 estudiantes de nuevo ingreso a la LEPRIM 2022 de un total de **120**, quienes representan el 23.80% de 504 alumnos de la matrícula total.

De acuerdo al género de los alumnos que ingresan al plantel educativo son: 73 mujeres representan el 68.22 %; hombres son 34 equivale el 31.77 %. Para Bourdieu (2009) “Las diferencias radican en las profesiones que se escogen, siendo superior las carreras científicas en los hombres y las carreras de letras en las mujeres, estas sobre todo se ven íntimamente relacionadas a las carreras pedagógicas.

Descripción del instrumento de investigación:

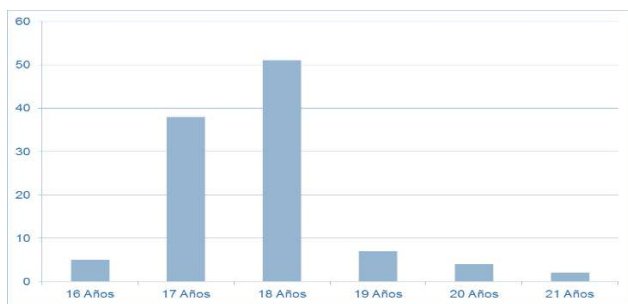
De acuerdo con la teoría del capital cultural de Bourdieu, el formulario google forms se organiza en 4 secciones, 1) Datos generales 12 ítems se orienta a recuperar información de los padres, hermanos, escolaridad, nivel socioeconómico y datos biológicos; 2) Capital incorporado 11 ítems se identifican aprendizajes en los que se ha invertido tiempo y se ha interiorizado corporalmente como: habilidades académicas, artes, deportes y oficios; 3). Capital institucionalizado 11 ítems se enfoca en obtener datos del promedio del nivel medio superior al egresar, certificaciones y diplomas obtenidos; 4) Capital objetivado 8 ítems se obtiene información de los bienes culturales como: biblioteca familiar, instrumentos musicales, tecnología, máquinas. En total son 42 ítems.

Para el análisis de la información se agruparon los datos en categorías más generales y relevantes de acuerdo a cada uno de los tipos de capital: incorporado, institucionalizado y objetivado, se obtuvo la información numérica, se graficó y mediante el análisis se dio lectura a los datos duros.

RESULTADOS

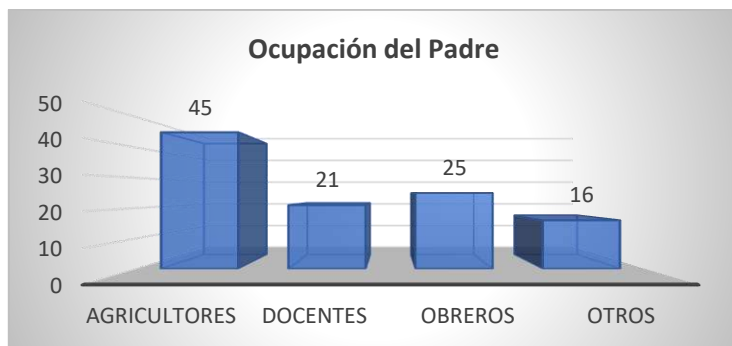
Datos generales y contexto socioeconómico

Edad de los estudiantes de nuevo ingreso



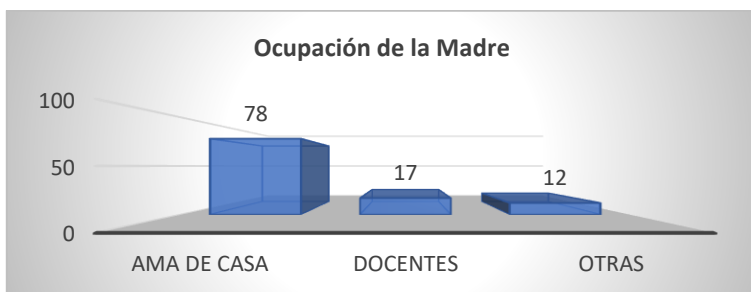
En el gráfico se aprecia que la mayor parte de los estudiantes está entre los 17 y 18 años de edad, con una desviación típica del 0.93, lo que quiere decir que la distancia entre la edad mínima y mayor está muy alejada, llama la atención que los normalistas de nuevo ingreso con 21 años coincide en muchos de los casos con los estudiantes que egresan de la normal.

Ocupación del padre



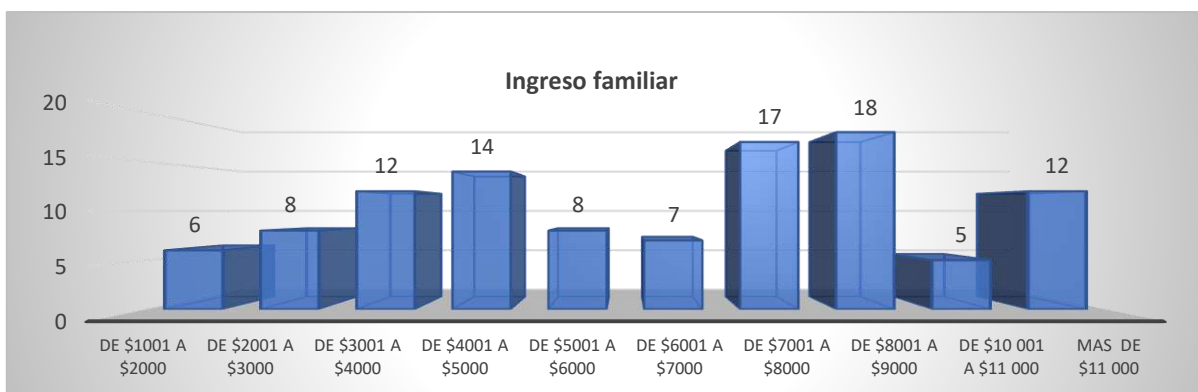
En cuanto a la ocupación de los padres se encontró que las frecuencias en mayor cantidad están en la ocupación de agricultor 45 padres que representan el 42.05%, con ocupación de obrero son 25 padres equivalente a un 23.36%, mientras que 21 padres son docentes representa el 19.62%, y 16 personas con diferentes ocupaciones: albañil, chofer, ayudante de taller, maquinista y conserje, representan el 14.95%. Por tanto, mayoritariamente se agrupan las ocupaciones más bajas.

Respecto al ítem de la ocupación de la madre se muestran los resultados



El gráfico muestra que 78 madres son amas de casa lo que significa el 72.89%, mientras que 17 mamás son docentes, representan el 15.88% y 12 madres se dedican a distintas ocupaciones: comercio, vigilancia, y auxiliares administrativas, representan el 11.21%.

Ingreso familiar

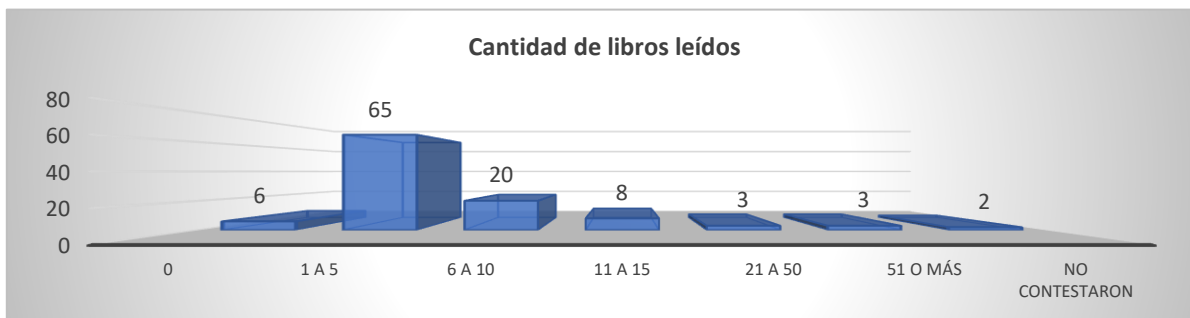


El relación al ingreso familiar de manera mensual se encontró que: 35 alumnos que representan el 32.71% se ubican en un ingreso salarial de sus padres de \$7,000 a \$8,000 pesos mensuales; en el mismo orden de ideas 26 normalistas que equivale el 24.29% contestaron que sus papás ingresan a su hogar de \$4,000 a \$5,000 pesos; mientras 17 alumnos que significa el 15.88% mencionaron el ingreso familiar de \$10,000 a \$11,000 pesos; por su parte, 15 estudiantes que reflejan el 14.01% respondieron el ingreso familiar de \$6,000 a \$7,000 pesos; por último 14 normalistas que corresponden al 13.08% refieren el ingreso familiar de 2,000 a 3,000 pesos.

Si se considera de manera global los niveles más bajos de ingreso familiar en un rango de \$ 2,000 a \$7,000 peso se obtiene un 51.40%, lo que significa condiciones económicas no favorables en las familias.

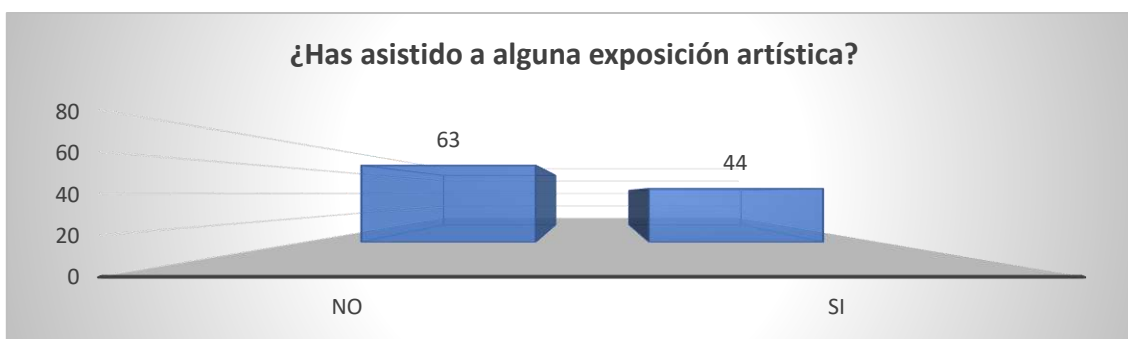
Capital cultural incorporado

Se muestran los resultados de la Ítem cantidad de libros que los estudiantes han leído de manera completa.



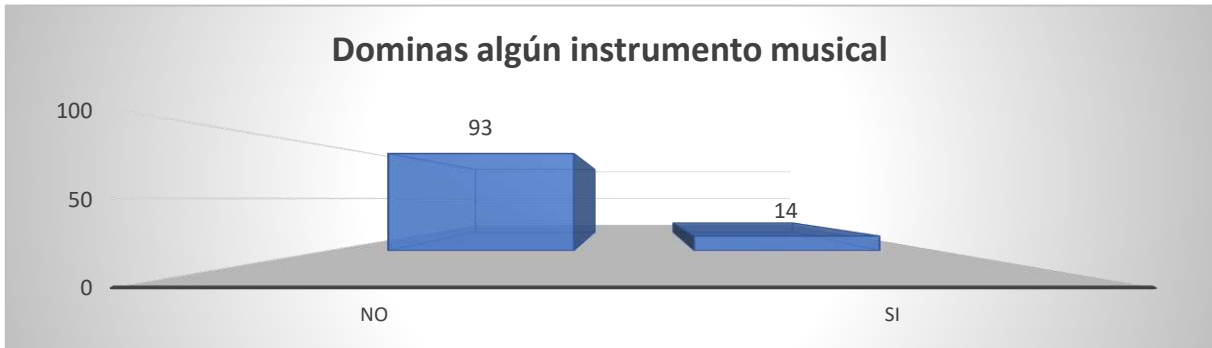
Se identifica que 65 estudiantes representan el 60.74% han leído de 1 a 5 libros, mientras que 20 alumnos siendo el 18.69% de 6 a 10 libros completos, en tanto que 8 jóvenes representan el 7.4% de estudiantes han leído de 11 a 15 libros, también se refleja que 6 normalistas que significa el 6% de los han leído de 21 a 50 o más libros, en la parte más baja del gráfico se encontró que 6 estudiantes equivalente al 5.6% de alumnos no han leído libros completos. Por tanto, se puede ver los extremos del problema, la mayoría de los jóvenes en su trayectoria escolar han leído pocos libros completos, en tanto un bajo porcentaje son estudiantes lectores.

Visitas a exposiciones artísticas y culturales



Se observa que el 58.87 de normalistas no han asistido a las exposiciones de obras de arte, ferias de libro y museos, sin embargo, el 41.12% si han visitado las exposiciones artísticas y culturales.

Dominio de instrumentos musicales



En relación a un aspecto de las artes (la música) se aprecia que el 86.91% no domina algún instrumento musical, en tanto el 14.43% si tienen la habilidad para tocar la batería, el bajo, y la guitarra.

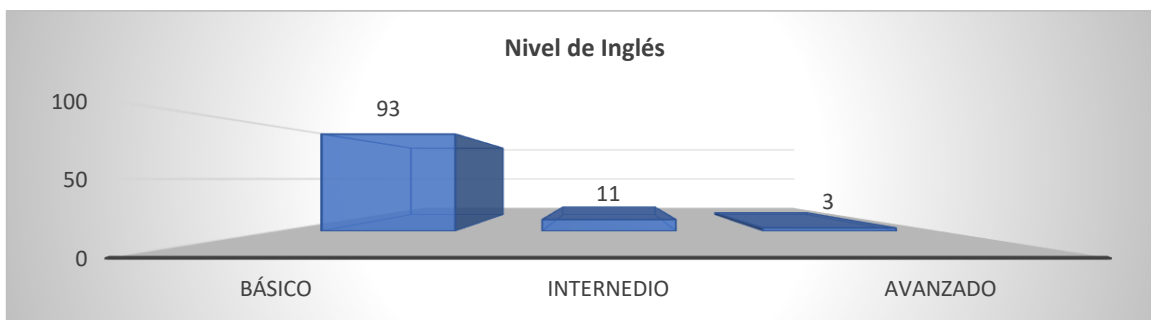
Capital cultural institucionalizado

El instrumento de investigación sobre el promedio de los estudiantes al ingresar a la escuela normal arrojó los siguientes datos:



El gráfico muestra un porcentaje mayor de promedios de los estudiantes de manera global de 92 jóvenes ubicados en el rango de 8 a 9, que equivale al 85.98%, mientras que 15 normalistas registrados en el rango de 6 a 7 representa el 14.01%, en razón de los datos, la mayoría de los alumnos son un indicador favorable para cursar la licenciatura en educación primaria, sin embargo, los promedios menores merecen ser atendidos.

Diplomas, certificaciones en otros idiomas (inglés)



Se aprecia que el 86.91% de los alumnos tienen documentos que los avala en un nivel de inglés básico, el 10.28% los estudiantes tienen un nivel intermedio, mientras que el 2.80 % los alumnos acreditan un nivel avanzado.

Capital cultural objetivado

El ítem hace referencia a si se cuenta con biblioteca en el hogar, los datos reflejan lo siguiente:



En lo que refiere a contar con acervos bibliográficos en el hogar 85 estudiantes representan el 79.43%, que no cuentan con biblioteca en el hogar, en el lado opuesto 22 jóvenes han significado el porcentaje menor 20.56% ellos, si tienen biblioteca en sus casas. El dato revela un problema de formación que ha tenido la familia para acompañar la educación escolarizada en beneficio de los aprendizajes y hábitos por la cultura en general.

Discusión y conclusiones

Es importante fijarse en la realidad cotidiana analizar la información empírica a la luz de la teoría, para comprender y explicar los procesos sociales complejos. En relación a los resultados sobre el empleo que tienen los padres de familia de los alumnos de nuevo ingreso en este caso campesinos, obreros y otras ocupaciones, de manera global obtienen el 80.37%, además si observamos que en la familia las madres en su mayoría se dedican al hogar, eso significa que un alto porcentaje de estudiantes son de escasos recursos, en torno a ello Bourdieu (2009) plantea: “De todos los factores de diferenciación el origen social es el que presenta una mayor influencia sobre el medio estudiantil..., pueden relacionarse con el acceso geográfico a la cultura, a la oferta educativa, con el lugar social de procedencia o el empleo de los padres”.

Capital cultural incorporado

De acuerdo a los datos sobre la habilidad lectora de los jóvenes en su trayectoria escolar, la mayoría han leído un mínimo de libros (1 a 5 libros completos), esto se contradice con el Perfil de ingreso a la educación normal, sobre las capacidades que debe poseer el joven que ingresa a la institución formadora de docentes: “Aprender a aprender por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida, buscar, sintetizar y transmitir información proveniente de distintas fuentes utilizando pertinentemente distintos tipos de lenguaje”.

En este sentido, Bourdieu (1997) expresa: “El capital incorporado es el trabajo personal, el trabajo de adquisición, es un trabajo del “sujeto” sobre sí mismo (se habla de cultivarse). El capital cultural es un tener transformador en ser, una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la persona, un hábito”.

Capital cultural institucionalizado

El instrumento aplicado arrojó resultados favorables en los promedios de los estudiantes que ingresan a la escuela normal con el 85.98% de promedio (8 y 9), sin embargo, es tarea del cuerpo docente y directivo la nivelación y el fortalecimiento académico de los 15 estudiantes niveles de promedio bajo (6 y 7). En cuanto el dominio del inglés el más alto porcentaje 86.91% está en el nivel básico

En el mismo orden de ideas, es un desafío para la escuela normal, por lo que Bourdieu (2009) devela de los centros escolares: “Las instituciones jamás inculcan un ideal común de participación para integrar al total de la población estudiantil, es más siempre incitan un desarrollo competitivo individualista a la hora de relacionarse con sus compañeros”. Por lo anterior, es fundamental que los formadores de docentes construyan procesos de debate y reflexión crítica para la toma de decisiones en torno al currículum escolar para asumir la flexibilidad curricular que ayude a configurar ambientes formativos inclusivos con un enfoque humanista.

Capital cultural objetivado

Un aspecto relevante del capital objetivado es contar con biblioteca en el hogar, es un aspecto ligado al hábito lector; tener claridad sobre el perfil de los estudiantes es útil para comprender el vacío que han tenido en la formación cultural en los hogares a partir de la nula o poca inversión económica en la adquisición de libros para el aprendizaje y el aprecio por el saber de la cultura general.

CONCLUSIONES

Los resultados destacan las condiciones socioeconómicas desfavorables que tienen la mayoría de los normalistas con base en la ocupación que tienen en su mayoría los padres de familia, (agricultores y obreros), así como el ingreso salarial mensual bajo, son indicadores que pueden incidir en la terminación o no de la carrera profesional, por lo que es necesario reforzar las tutorías y asesorías académicas, así como la atención Psicopedagógica para atender a la generación de estudiantes que han ingresado en el ciclo escolar 2022-2023.

De acuerdo al capital cultural institucionalizado es fundamental darle seguimiento a los promedios 6 y 7 que ostentan algunos estudiantes al ingresar a la escuela normal para fortalecer su perfil, sin descuidar los promedios 8 y 9 como un principio de equidad.

En relación al perfil de ingreso de los estudiantes normalistas relacionadas con el 100% no muestran una formación integral, es decir que el capital incorporado y objetivado como: la lectura, el conocimiento y gusto por las artes, se aprecian debilitadas, se recomienda con base en el anexo 1 Disposiciones generales, en el marco de la nueva escuela mexicana se implementen estrategias que fortalezcan la habilidad de los normalistas para la lecto-escritura, la literacidad, la capacidad para comunicar sus ideas en lenguas originarias y extranjeras, además del español y sistemas alternativos de comunicación docente, también, las artes, en especial la música. Estimular el trabajo colaborativo de los estudiantes no tienen las armas para hacerle frente a las ideologías individualistas de competencia.

REFERENCIAS

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2000). Poder derecho y clases sociales. Bilbao: Edesclée de Brouwer.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009). Los herederos: los estudiantes y la cultura. 2da, Edición, Buenos Aires, Argentina.

Bourdieu, (1979) Los tres estados del capital. * Tomado de Actes de la Recherche en Sciences Sociales, México, núm 5, pp. 11-17. <https://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>

Ferry (1990) El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica, primera edición, México.

Flores, M. y Stadthagen, H; Reyes, N. (2014). Una mirada al capital cultural de los estudiantes. Universidad Autónoma del Estado de México.

García, J.M; Martínez, S. M. (2018). Características de los normalistas de nuevo ingreso por su capital cultural. Aguascalientes, México.

Hernández, Fernández y Baptista (2014). Metodología de la investigación. sexta edición. McGraw-hill / interamericana editores, S.A. DE C

Lagarda, A. y Rodríguez, C. (2021). Capital cultural y evaluación institucional en escuelas normales. SNTE. Sonora, México.

DOMINIO DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS AL TERMINAR LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Línea temática 1. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

Autores y datos personales

1. Juan Manuel Luna Castañón

Institución de procedencia: Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, Ags. México.

Nivel de estudios: Doctorado

Profesor – investigador

Correo: manuel.luna@enrjism.edu.mx

2. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño

Institución de procedencia: Universidad Autónoma de Aguascalientes, México

Nivel de estudios: Doctorado

Profesor – investigador

Correo: vegutier@correo.uaa.mx

3. Yithsell Santiesteban Almaguer

Institución de procedencia: Universidad de las Tunas, Cuba.

Nivel de estudios: Doctorado

Profesora – investigadora.

RESUMEN

Las competencias investigativas en la formación inicial docente, se consideran elementos básicos para el desempeño profesional, innovación y transformación de la práctica; su desarrollo y evaluación han sido de interés en el campo de la investigación los últimos 20 años. El presente informe parte de una investigación más amplia, ubicada en el contexto de escuelas Normales de México; el propósito es identificar el dominio de competencias investigativas de los estudiantes al finalizar la formación inicial docente, en este caso, a través de la evaluación de tesis, producto elaborado durante el desarrollo de las fases de la investigación.

El estudio realizado es de tipo encuesta, de corte transversal. Para el presente, se muestra el diseño de una rúbrica de evaluación, instrumento estructurado válido y confiable conformado por ocho dimensiones, 32 indicadores y tres niveles de desempeño. La muestra de tesis fue por conveniencia. Los resultados de la evaluación, permitieron identificar que los estudiantes logran el 61.61% de dominio de competencias investigativas del perfil de egreso, es decir, un nivel de dominio medio. Además, de las ocho dimensiones, se identificó el dominio más bajo está en la Dimensión 1, que corresponde a plantear problemas de investigación educativa, con 42.33% de dominio.

Palabras clave

Competencias investigativas, formación docente, rúbrica, tesis.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde hace poco más de dos décadas se promovió la transición de la sociedad de la información a una sociedad del conocimiento. La primera, se caracteriza en el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, la internet, telefonía móvil y portabilidad de contenidos informáticos; en la segunda, se privilegia la capacidad de identificar, tratar, transformar, difundir, pero sobre todo generar y aplicar conocimiento con una perspectiva innovadora ante los problemas (Tobón et al., 2015).

Bajo este contexto, son las Instituciones de Educación Superior en adelante IES, deben asumir compromisos, como: desarrollar en los estudiantes competencias académicas, laborales, profesionales e investigativas; llevarlos de un saber cómo y dónde buscar información, a un saber cómo generar y aplicar conocimientos en bien del desarrollo humano y social; que desarrollen proyectos de investigación para resolver problemas de la realidad compleja y dinámica, con la posibilidad de transformarla (Estrada, 2014; Rubio & Félix, 2016; UNESCO, 2005).

Al respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), desde 2006 declaró que, es a través de la formación en ciencia y tecnología que los individuos logran participar tanto en la sociedad de la información como en la sociedad del conocimiento. En México al igual que en otros países, en los últimos 20 años se ha planteado como política educativa, favorecer procesos

de investigación, producción de conocimiento, así como mejorar la preparación de los estudiantes y del profesorado, con el propósito de elevar la calidad en la Educación (Schmelkes, 2013).

Las escuelas Normales de México son parte de las IES y su compromiso es, formar maestros no sólo para ejercer la docencia, sino también para realizar investigación con el fin de transformar su práctica y abonar a la mejorara de los resultados educativos (Cruz-Pallares, 2015).

Sin embargo, existe evidencia de que, no en todas las escuelas Normales se ha logrado el propósito (Ortíz et al., 2017). Hay quienes afirman que la investigación en la formación de los maestros ha sido una actividad poco considerada, por ejemplo, se encontró que en algunas escuelas Normales, los maestros y estudiantes suponen que la investigación no es necesaria ni importante en el desarrollo de la profesión docente y que la producción del conocimiento no es una función del maestro; por lo tanto, desprecian esta formación (Rubio & Félix, 2016).

Cabe aclarar que, también existe evidencia de que no todas las escuelas Normales han rechazado la investigación como parte de la formación inicial del docente. Algunos estudios confirman avance y desarrollo de la cultura investigativa en algunas de estas instituciones y de manera paulatina, desarrollo de las competencias investigativas de los estudiantes (López et al., 2017).

Aun cuando, desde 1984 se establece la necesidad de un nuevo tipo de educador, con mayor cultura científica y mejor actitud para la práctica de la investigación. a la par de la docencia (Acuerdo 03-23-84,1984).

En la actualidad, el plan de estudios 2012 y el 2018 proponen como parte del perfil de egreso, que los estudiantes desarrollen competencias que les permitan utilizar recursos de la investigación educativa, favorezcan la práctica docente y la transformen, además, que al finalizar su formación inicial docente, muestren interés por la ciencia y la investigación (SEP, 2012). No obstante, no hay evidencia que confirme, si los cursos de la malla curricular, su implementación y la elaboración de tesis favorecen *per se* el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de la formación inicial docente.

También se reconoce que la formación en investigación en la educación está en crisis y se considera que entre los elementos causales están: la falta de formación en investigación en las escuelas Normales, escasos elementos de investigación en la organización curricular y la débil importancia en su implementación, ya que la prioridad recae en la formación para la enseñanza (Perines, 2018).

Además, debido a diferencia de contextos de cada escuela Normal, la investigación no se logra establecer como una norma básica de la formación docente, es por esto que hay limitaciones para que el futuro docente, desconoce los fundamentos de la investigación, o no la utiliza de manera constructiva.

Es latente la necesidad de generar estudios que permitan identificar el dominio de competencias investigativas que los estudiantes logran al finalizar la formación inicial docente; necesidad que dio razón de ser a una investigación mayor, ubicada en la línea de evaluación de los aprendizajes, de la cual se desprende la presente ponencia.

En la revisión de la literatura se identificó que competencias investigativas en la formación docente ha sido de interés para la investigación, en los últimos 20 años. La investigación internacional localizada se puede clasificar en dos grupos a partir de su propósito: el primero, el de evaluar las competencias investigativas en estudiantes de educación superior, incluyendo pregrado y posgrado, entre ellos están los estudios de Campos, et al., 2012; Carrillo-Larco y Carnero, 2013; Rubio, Torrado,

Quirós y Valls, 2016; Fernández y Villavicencio, 2017; Martín, Díaz, y Sánchez, 2017; Assaff y Aburezeq, 2018; Hamdan y Deraney, 2018; Gyuris, 2018; Ferrés, Marbá, y Sanmartí 2015; Agud y Ion, 2019; Valdés, Nenninger y Vera, 2013; González, Tornimbeni, Corigliani, Gentes, Ginocchio y Morales, 2012; Sotelo, López, Ramos, y Barrera, 2012; Corredor y Saker, 2018; Buendía-Arias, Zambrano-Castillo, y Insuasty, 2018, entre otros.

El segundo grupo de investigaciones, son aquellas bajo el propósito de implementar métodos y comprobar estrategias para el desarrollo de las competencias investigativas en estudiantes de Educación superior, entre estos, están los estudios realizados por Álvarez-Villar et al., 2016; Álvarez & Arias, 2016; Balbo, 2010; Chirino-Ramos, 2012; Cruz-Pallares, 2015; De Jesus & Chirino, 2012; Dueñas & Cabrera, 2016; Gayol et al., 2011; Gyuris, 2018; Hamdan & Deraney, 2018; Herrera et al., 2012; Lopatto, 2004; Machado et al., 2008; Maldonado et al., 2007; Sever et al., 2019 y Torrenegra, 2017.

En México, son pocos los trabajos localizados en comparación con la cantidad de estudios internacionales. En cuanto al propósito, se coincide con el de evaluar el desarrollo de las competencias en estudiantes en Educación superior; entre ellos, los estudios de Cardoso & Cerecedo, 2019; Rivera, 2014; Sotelo et al., 2012.

El 80% de los estudios internacionales fueron realizados bajo un enfoque cuantitativo, mientras que en México la tendencia es inversa, el mismo porcentaje de estudios es de tipo cualitativo.

Algunos estudios internacionales reportan que los estudiantes de pregrado, alcanzan nivel medio bajo a bajo en el desarrollo de competencias investigativas (Carrillo-Larco & Andrés M., 2013; Fernández & Villavicencio, 2017; Ferrés et al., 2015; Sever et al., 2019). En caso de los resultados nacionales, los estudiantes de pregrado consideran lograr un nivel de dominio alto de dominio (Rivera, 2014; Sotelo et al., 2012).

Otro resultado de las investigaciones localizadas, es que la aplicación de modelos y procesos de enseñanza aprendizaje, así como alternativas didácticas y metodológicas desde una perspectiva investigativa, generan resultados óptimos en el desarrollo de estas competencias y se propone, hacer énfasis para el desarrollo de estas, específicamente en las áreas de Educación y Medicina (Machado et al., 2008).

Los estudios realizados en las escuelas Normales, son acercamientos de tipo análisis documental y bibliográfico, entre estos el de Gress et al. (2017), quienes obtuvieron como resultado, nueve competencia para investigar, que deben desarrollar los estudiantes como parte del perfil de egreso de la licenciatura en educación primaria y son las siguientes: 1. Competencias para identificar un problema de investigación; 2. Para plantear interrogantes, 3. Plantear hipótesis, 4. Plantear la investigación, 5. Seleccionar herramientas, 6. Recolectar información, 7. Evaluar y analizar la información, 8. Establecer conclusiones y 9. Presentar los resultados.

Cabe señalar que los planes de estudios 2012 y 2018 de las Licenciaturas en Educación primaria y en Educación preescolar, establecen competencias relacionadas con hacer investigación como parte del perfil de egreso, sin embargo, no quedan definidas los componentes de estas. Además, se sugiere la elaboración de tesis como modalidad de titulación, como la máxima expresión de estas competencias, ya que la tesis es la evidencia de llevar a cabo las fases de la investigación científica (Estrada, 2014).

Sin embargo, se observan diferencias sustanciales en el dominio entre estudiantes de una misma formación profesional (Calderín & Batista, 2015) e incluso, que en escuelas Normales, los estudiantes otorgan bajo valor a la investigación educativa (Rubio & Félix, 2016).

Algunos autores afirman que el dominio de las competencias investigativas habilita al docente para aprehender la situación educativa, para identificar problemáticas e implementar soluciones a su práctica; en general problematizar la educación, mejora su función y transformar parte de la realidad y de los procesos educativos (Calvo, 2009; Cervantes, 2019; Cruz-Pallares, 2015; García, 2016; Gress et al., 2017; Martín et al., 2017; Rubio et al., 2016; Rubio & Félix, 2016).

Por lo tanto, es latente la necesidad de llevar a cabo estudios sobre las las competencias investigativas en la formación inicial docente. Surge el cuestionamiento ¿cuál es el nivel de dominio de competencias investigativas que logran los estudiantes al finalizar la formación inicial docente?

MARCO TEÓRICO

En el proyecto *Tuning* del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se establece que las competencias profesionales pueden ser: básicas, genéricas y específicas. Las competencias básicas son fundamentales para la vida en sociedad y para desenvolverse en cualquier ámbito laboral; las genéricas, son comunes a varias ocupaciones profesionales; y las específicas, son propias de una determinada ocupación profesional (Vargas, 1999, citado en Tobón, 2004).

Las competencias investigativas pueden ser genéricas y específicas. Son genéricas por ser transversales, cruzan por los ámbitos académico, personal y social durante la formación, se caracterizan por la adaptación en diferentes contextos laborales, son la plataforma para desarrollar otras competencias y pueden ser evaluadas de manera rigurosa y estandarizada (Sanz de Acedo, 2010; Tobón, 2004, 2008). Además, comprenden capacidades instrumentales como: analizar, sintetizar y gestionar información a partir de fuentes distintas, resolver problemas en contextos laborales, entre otras que consolidan la formación profesional (Rychen y Salganik, 2006, citado en Villa y Poblete, 2008).

Y son específicas de la profesión, debido a su carácter teórico-práctico, vínculo al áreas del conocimiento de la profesión, alto grado de especialización y requieren de procesos educativos así como de orientación pedagógica para alcanzar su formación (Bellocchio, 2009; Sanz de Acedo, 2010; Tobón, 2004).

Por lo tanto las competencias investigativas se definen como saberes genéricos y profesionales relacionados con distintas dimensiones de la investigación, entre las cuales, están: la epistemológica, metodológica, técnica y social (Maldonado et al., 2007).

Para Potolea (2013) las competencias investigativas son el conjunto de competencias cognitivas, personales e instrumentales. Las cognitivas están orientadas a las explicaciones, los análisis del objeto de estudio y al empleo del lenguaje científico, entre otras. Las competencias personales se refieren a la reflexión, a la construcción crítica y ética, al carácter creativo e innovador en la investigación, así como la responsabilidad y autonomía; por último, las competencias instrumentales, son las que

posibilitan la resolución de problemas, aplicación y transferencia de situaciones reales al campo de la investigación, en este caso, educativa. Para algunos autores, son el motor del pensamiento científico. Se trata de capacidades para manejar críticamente la bibliografía, seleccionar y delimitar el problema de investigación; abordar el trabajo tanto individual como grupalmente; diseñar un proceso de validación, verificación o legitimación de hipótesis, entre otras actividades implicadas en el proceso de investigación (Gayol et al., 2008).

Al igual en la formación docente, son herramientas que se deben adquirir para atender los retos de la profesión, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y en general de la labor educativa (García, 2015) y tienen su máxima expresión en la elaboración de tesis y trabajos de investigación, en los cuales se manifiesta el desarrollo de las fases de la investigación científica (Calderín & Batista, 2015; Estrada, 2014).

Y la finalidad de estas competencias, es contribuir a la resolución de problemas relacionados con la profesión docente, a través de una actitud ética y responsable que permitan atender a las necesidades del contexto y a las situaciones de la profesión implicando las fases de la investigación. (Estrada, 2014; González, 2017; Machado et al., 2008; Moreno, 2005; Pirela & Prieto, 2006; Rubio et al., 2016; Valdés et al., 2013). Al igual que toda competencias, no pueden ser consideradas como un producto terminado y su desarrollo depende de la formación desde los niveles de educación básica (Pirela & Prieto, 2006; Valdés et al., 2013).

Hasta este punto, podemos concluir que el término de competencias investigativas, es un concepto que conserva la esencia de la definición general de competencias. Las competencias investigativas son conocimientos, acciones, capacidades, habilidades e incluso otras competencias relacionadas con las actividades del proceso de investigación científica. Y como competencia profesional, implican la combinación dinámica de atributos con relación a procedimientos, actitudes y responsabilidades que el alumno es capaz de demostrar al finalizar un proceso educativo (Cardoso & Cerecedo, 2019; Potolea, 2013).

Los componentes de las competencias investigativas

Para el estudio de las competencias investigativas como variable de investigación, son varios los autores han identificado componentes de análisis para la variable. En este espacio se describen cuatro propuestas, en las que se definen los componentes a considerar para el estudio y evaluación de las competencias investigativas en la formación profesional.

Para iniciar, Pirela y Prieto (2006) proponen 12 competencias, 11 relacionadas con las fases de la investigación y una adicional. Tres competencias para: identificar, plantear y formular problemas de investigación; cuatro para la fase metodológica que son: elaboración de hipótesis, la variable, tipo de diseño, elaboración de instrumentos; las competencias para el análisis de la información y elaborar el informe, y dos competencias más: el manejo de fuente de información y el dominio del idioma inglés.

La segunda propuesta, es la que hacen Rubio et al. (2016) aplicada para evaluar las competencias investigativas en estudiantes de pedagogía. Proponen cinco dimensiones: 1. Los conceptos generales de la investigación, 2. La búsqueda bibliográfica, 3. Técnicas de recogida de información, 4. El análisis de la información y 5. El tratamiento ético de la información y escritura académica. Además, aportan indicadores de evaluación, para cada dimensión.

La siguiente propuesta de Assaf y Aburezeq (2018), quienes plantean la evaluación de competencias investigativas en egresados de la facultad de educación, a partir de cuatro dominios y sus indicadores. El primer dominio con las habilidades de investigación en el marco del objeto de estudio y sus indicadores van desde la selección del título, la escritura de la introducción y descripción del problema de investigación, hasta la habilidad para manejo de bases de datos. El segundo dominio comprende habilidades para escribir la literatura revisada y sus indicadores son: la presentación de estudios previos y la comparación de estos con la investigación reciente. El tercer dominio es sobre las habilidades en metodología de estudio y los procedimientos, cuyos indicadores son: definir el tipo de acercamiento, describir población y muestra, construir herramientas de recolección y la seleccionar métodos estadísticos apropiados. Por último, el cuarto dominio, son las habilidades en resultados de la investigación, sus indicadores son: la interpretación de los resultados de forma científica, la discusión de resultados y la elaboración de recomendaciones.

Por último, la propuesta de Gress y otros (2017), cuya investigación se basó en una revisión de literatura, con el objetivo de listar las competencias investigativas que deben desarrollar los estudiantes, al terminar su formación inicial docente, en escuelas Normales de México. Los autores identificaron nueve competencias, que son las siguientes: 1) Identificar y plantear un problema relacionado con la educación, 2) plantear la o las interrogantes de investigación, 3) Plantear hipótesis con precisión de probar el señalamiento realizado, 4) esbozar el diseño y desarrollo de la investigación de forma práctica, 5) seleccionar las herramientas para la recopilación de los datos, 6) recolectar, seleccionar y ordenar información, 7) evaluar y analizar los datos desde el diseño del instrumento, 8) establecer conclusiones y 9) presentar resultados, así como conclusiones.

Para este estudio, además de considera la revisión teórica, también se revisaron todos los cursos de las dos licenciaturas (en educación primaria y preescolar), con el propósito de identificar los componentes, para evaluar las competencias investigativas en el contexto de las escuelas Normales del país, más adelante se mencionan.

METODOLOGÍA

En atención al objetivo de identificar el nivel de dominio de las competencias investigativas que logran los estudiantes, al finalizar su formación profesional a partir de la evaluación de las tesis, y su alcance, es un estudio de tipo encuesta, descriptivo y transversal, con evaluación a una muestra de tesis elaboradas por los estudiantes.

La población inicial fue conformada por tesis de cuatro escuelas Normales del estado de Aguascalientes, elaboradas por estudiantes de una generación que cursó el plan de estudios 2012; por

ser el que abre la opción de tesis como modalidad de titulación para las licenciaturas en educación primaria y preescolar. En la tabla 1, se presenta.

Tabla 1

Población del estudio

Escuela Normal	Cantidad de estudiantes de ambas licenciaturas	de	Total en cuarto grado	Estudiantes que elaboran tesis		Total que elaboran tesis
				L.pree.	L.prim.	
1. ENA	485		127	3	14	17
2. CRENA	673		152	8	5	13
3. ENRISM	353		78	0	70	70
4. ENRR	512		70	0	7	7
Total	2,023		427	11	96	107

Nota: Cantidad de estudiante al mes de noviembre de 2020.

Inicialmente se consideró tomar una muestra suficiente de producciones (tesis) elaboradas por los estudiantes de la generación 2017-2021 (última generación que se tituló con plan 2012), sin embargo, al momento de recabar los datos empíricos, las tesis aún estaban en proceso de elaboración, por lo cual, se tomó la generación anterior (2016-2020) y se eliminó esta segunda opción debido a que las tesis quedaron inconclusas, por las condiciones de pandemia COVID19. Por último, se tomó la generación 2015-2019 de dos escuelas Normales: ocho tesis fueron de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” (ENRISM) y 2 de la Escuela Normal del Estado de Aguascalientes (ENA). En las otras dos escuelas Normales, nos reportaron que no se contaba con un resguardo de tesis de esa generación.

En cuanto al instrumento, se diseñó la Rúbrica para Evaluar las Competencias Investigativas a través de las Tesis Elaboradas por Estudiantes de Formación Inicial Docente (RECITEFID). Para su elaboración, se realizó la operacionalización de la variable, tomando en cuenta la literatura revisada y los cursos del plan de estudios 2012 para ambas licenciaturas; las dimensiones teóricas de la variable se presentan en la tabla 2:

Tabla 2

Dimensiones de la variable competencias investigativas

Dimensión	Título de la dimensión	Abreviación
D1	Planteamiento del Problema de Investigación	P.P.I.
D2	Fuentes de información y su uso en la investigación	F.I y U.I
D3	Metodología de la investigación	M.I.
D4	Análisis de la información y obtención de los resultados	A.I y O.R.
D5	Conclusiones y sugerencias	C. y S.
D6	Redacción científica	R.C.
D7	Herramientas digitales y uso de las Tic	H.D. y U.T

D8

Consideraciones éticas en las fases de la investigación

C.E.F.I

Una vez diseñada la rúbrica fue sometida a un proceso de validez lógica y de calidad en el diseño a través del jueceo de expertos (Fábregues et al., 2016) en dos fases: la primera, se validó por cinco expertos, quienes emitieron sus valoraciones y recomendaciones; una vez rediseñada la rúbrica, fue sometida a la segunda fase de validación, con dos expertos más (ajenos a la primera fase); a partir de las recomendaciones se obtuvo la tercera versión del instrumento, la cual fue piloteada por el propio investigador, al evaluar una tesis para la calibración de la rúbrica. Así se considera un instrumento válido para evaluar tesis e identificar el nivel de dominio de competencias investigativas.

Finalmente, la rúbrica (ECITEFID) quedó conformada por ocho dimensiones y 32 indicadores. Además, se elaboró una ficha para describir los niveles de dominio (FINDCI), con una escala ordinal y cinco niveles de dominio, tal como se observa en la tabla 3. Fue inspirada en la escala ordinal Nivel de Competencia Investigativas (NCI) elaborada por Ferrés, Marbá y Sanmartí.

Tabla 3

Ficha con Intervalos y niveles de dominio de competencias investigativas

Intervalos	Nivel	Descripción del nivel del dominio en competencia investigativa obtenido por el estudiante
32-63	Nulo	No existen elementos suficientes para desempeñarse en esta actividad, habilidad, conocimiento o proceso y es necesario comenzar a trabajar en ello.
64-95	Bajo	Se trata de una competencia muy incipiente en su desarrollo, aún no se cumple con el objetivo ya que aún requiere mucho apoyo.
96-127	Medio	Se cuenta con cierto dominio de la competencia en un nivel aceptable, pero requiere apoyo continuo para fortalecerla.
128-159	Bueno	Existe dominio de la competencia, aunque no en su totalidad, se identifica qué hacer y cómo hacerlo pero no se logran con precisión los resultados.
160-192	Alto	Se cuenta con un dominio total de la competencia, se conoce qué se debe hacer y cómo hacerlo, se logran los resultados que se pretenden.

RESULTADOS

Para presentar los resultados, se toman como referencia los siguientes cálculos: puntaje total obtenido en el instrumento para todas las tesis, la media aritmética y el porcentaje de dominio. Además, se presentan los mismos cálculos por dimensión. En la tabla 4, se muestran los resultados para la muestra y el instrumento en su totalidad

Tabla 4

Nivel de dominio de competencias investigativas demostrado por los estudiantes

Medidas	Valores obtenidos
Puntaje teórico en la Rúbrica	192
Media aritmética	118.3
Desviación estándar	29.18
Nivel de dominio	Medio
Puntaje mínimo	73
Puntaje máximo	167
Porcentaje de dominio de C.I.	61.61%

Nota. C.I. significa: Competencias investigativas.

En general, los estudiantes logran obtener el 61.61% del dominio de las competencias investigativas; con base a la media aritmética cuyo valor fue de 118 puntos, se ubican en nivel de dominio “Medio” y los datos se desvían de la media 29 puntos en promedio. Lo anterior, se explica mejor a partir de los resultados por dimensión, tal como se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5

Resultados obtenido a través de la evaluación de las tesis por dimensión.

Dimensión	Puntaje Obtenido	Nivel de dominio en escala	Porcentaje de dominio (%)
D1. P.P.I.	127	Bajo	42.33
D2. F.I y U.I	94	Medio	52.22
D3. M.I.	239	Bueno	79.67
D4. A.I y O.R.	135	Bueno	75.00
D5. C. y S.	165	Medio	55.00
D6. R.C.	157	Medio	65.42
D7. H.D. y U.T	91	Bueno	75.83
D8. C.E.F.I	175	Medio	58.33

Con la Tabla referida (5), se identifica que, en tres dimensiones, el nivel de dominio de los estudiantes es bueno, estas son: 1. Metodología de la investigación, 2. Análisis de la información y obtención de los resultados y 3. Dominio de herramientas digitales y uso de las tecnologías de la información y comunicación; con un porcentaje de dominio que va del 75% al 79%. También se identifica que en cuatro dimensiones el nivel de dominio es medio, y son: 1. Estrategias de búsqueda, sistematización y uso de la Información, 2. Elaborar conclusiones y sugerencias, 3. La redacción científica, y 4. Consideraciones éticas en las fases de la investigación; con un porcentaje de dominio que va de 52% al 65%. Es en una sola dimensión que los estudiantes muestran nivel de dominio bajo la del Plantear el problema de investigación, con porcentaje de dominio del 42%. En ninguna dimensión se logra nivel de dominio alto ni nulo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Parte de los resultados, permiten concluir que, al terminar la formación inicial docentes, los estudiantes logran desarrollar competencias investigativas con dominio medio. Este resultado coincide poco con los obtenidos en estudios internacionales, donde los estudiantes de pregrado alcanzan nivel de desarrollo medio bajo a bajo de competencias investigativas (R. M. Carrillo-Larco & Andrés M., 2013; Fernández & Villavicencio, 2017; Ferrés et al., 2015; Sever et al., 2019).

Y con relación a los resultados nacionales localizados, tampoco se coincide, ya que en estos, los estudiantes de pregrado consideran lograr un nivel de dominio alto (Rivera, 2014; Sotelo et al., 2012). Cabe señalar que, los resultados de los estudios nacionales han sido a partir de la propia valoración de los estudiantes.

Sin embargo, se puede afirmar que el plan 2012 es un programa académico que favorece el desarrollo de competencias investigativas durante la formación inicial docente, ya que Chirino-Ramos (2012), De Jesús & Chirino (2012), Gayo et al. (2008) y Guerrero (2011), afirman que hay programas académicos desarticulados o desbalanceados entre la práctica profesional y el desarrollo de las competencias investigativas, y se puede afirmar que no es el caso, pues de alguna manera se observa avance en el desarrollo de estas competencias.

Por otro lado, también se confirma que, la implementación de los cursos del currículo, al menos en dos escuelas Normales del estado de Aguascalientes, aporta al desarrollo de competencias investigativas. Tal como lo han comprobado algunos estudios, que al implementar programas de formación desde el currículo, o programas adicionales de investigación, los estudiantes muestran mejora en el nivel de desarrollo de sus competencias (Buendía-Arias et al., 2018; Gyuris, 2018; Hamdan & Deraney, 2018 y Lopatto, 2004).

También se puede afirmar que la tesis, es una modalidad que favorece el desarrollo de las competencias investigativas durante la formación inicial docente (SEP-DGESPE, 2014), tal como se describe en el plan de estudios y en las orientaciones para la elaboración de ese documento. En este sentido, nuestro resultado se suma al de autores que afirman, que a través de tareas, actividades y trabajos de investigación, los estudiantes adquieren, aplican y desarrollan las competencias necesarias para llevar a cabo las fases de la investigación científica (Calderín & Batista, 2015; Estrada, 2014; Ferrés et al., 2017).

REFERENCIAS

Agud, I., & Ion, G. (2019). Research-based learning in initial teacher education in catalonia.

- Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(2), 99–118.
<https://doi.org/10.26529/cepsj.564>
- Álvarez-Villar, V., Pérez-Díaz, A., & Durand-Rill, R. (2016). Metodología para la formación de competencia investigativa en los estudiantes de la Universidad de Guantánamo. *Edusol*, 16(55), 38–53.
- Álvarez, D., & Arias, V. (2016). La enseñanza abierta como estrategia para la formación en competencias investigativas en Educación Superior. *Revista Científica*, 3(26), 123–131.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Assaff, M. M. O., & Aburezeq, K. A. (2018). Postgraduates' perceptions regarding their mastery level of educational research skills at the Palestinian faculties of education and ways to develop these skills. *African Educational Research Journal*, 6(3), 148–159.
<https://doi.org/10.30918/aerj.63.18.034>
- Balbo, J. (2010). *Formación en competencias investigativas, un nuevo reto de las universidades*.
- Bellocchio, M. (2009). *La educación basada en competencias y constructivismo: Un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del siglo XXI*. (Primera, Issue 1). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Buendía-Arias, X. P., Zambrano-Castillo, L. C., & Insuasty, E. A. (2018). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. *Folios*, No. 47, 179–195. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n47/0123-4870-folios-47-00179.pdf>
- Calderín, A. Y., & Batista, T. R. (2015). Propuesta de instrumentos para la evaluación del aprendizaje en la asignatura Metodología de la Investigación Científica Proposed to instruments for the assessment of learning in the course Methodology of Scientific Research. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, 9, 24–36. <http://rcci.uci.xn--cupg-7na.24-36>
- Calvo, M. A. (2009). La elaboración de la tesis de licenciatura como espacio para la formación y la construcción social del conocimiento. *Perfiles Educativos*, 31(124), 22–41.
- Campos, C., Madriz, B., Brenes, M., Rivera, S., & Viales, S. (2012). Competencias investigativas en el personal académico de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNED, Costa Rica. *UNED Research Journal*, 4(2), 273–282.
<https://doi.org/10.22458/urj.v4i2.16>
- Cardoso, E. O., & Cerecedo, M. T. (2019). Valoración de las Competencias Investigativas de los Estudiantes de Posgrado en Administración. *Formación Universitaria*, 12(1), 35–44.
<https://doi.org/10.4067/s0718-50062019000100035>
- Carrillo-Larco, R. M., & Andrés M., A. M. (2013). Autoevaluación de habilidades investigativas e intención de dedicarse a la investigación en estudiantes de primer año de medicina de una universidad privada en Lima, Perú. *Revista Médica Herediana*, 24(1), 17–25.
<https://doi.org/10.20453/rmp.2013.729>
- Cervantes, E. (2019). Un Acercamiento a la Formación de Docentes como Investigadores Educativos en México. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad*

- Eficacia y Cambio En Educación*, 17(2), 59–74.
<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/11310/11369>
- Chirino-Ramos, M. (2012). Didáctica de la formación inicial investigativa en las universidades de ciencias pedagógicas. *VARONA Revista Científico-Metodológica*, 55, 18–24.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360633907004>
- Corredor, O., & Saker, J. (2018). Perspectiva de la Formación Científica de Docentes en Instituciones de Educación Básica y Media – Barranquilla. *Educación y Humanismo*, 20(34), 156–172. <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2862>
- Cruz-Pallares, K. (2015). La formación inicial de investigadores. *Ra Ximhai*, 11(4), 91–100.
<https://doi.org/10.35197/rx.11.01.e2.2015.05.kc>
- De Jesús, P., & Chirino, R. M. (2012). El desarrollo de habilidades investigativas en las universidades de ciencias pedagógicas de Cuba y Bié (Angola). *Revista Congreso Universidad*, 1(2), 10.
- DOF. (1984). *Acuerdo 03-23-84*. https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/915b6a5c-4d36-4209-9310-5f9d2ed95508/acuerdo_educacion_normal.pdf
- Dueñas, C. P., & Cabrera, A. A. (2016). Desarrollar competencias en la educación superior con trabajo autónomo y de investigación. *Opcion*, 32(Special Issue 12), 238–253.
- Estrada, M. (2014). Sistematización teórica sobre la competencia investigativa. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 177–194. <https://doi.org/10.15359/ree.18-2.9>
- Fábregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D., & Paré, M. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa* (Oberta UOC (ed.); Primera Ed).
file:///C:/Users/youhe/Downloads/kdoc_o_00042_01.pdf
- Fernández, E., & Villavicencio, A. (2017). Habilidades investigativas para trabajos de graduación. *Academo Revista de Investigación En Ciencias Sociales*, 4(1), 11–23.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6069618>
- Ferrés, C., Marbá, A., & Sanmartí, N. (2015, January). Trabajos de indagación de los alumnos: instrumentos de evaluación e identificación de dificultades. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, 12(1), 22–37. <https://doi.org/10498/16922>
- Ferrés, Marbá, & Sanmartí. (2017). *resultados sobre Competencia de Indagación*.
- García, E. (2016). La formación para la investigación en el proceso de formación inicial en las escuelas normales el proceso de formación inicial en las escuelas normales. *Diálogos Sobre Educación*, 7(12), 1–11. <https://doi.org/https://doi.org/10.32870/dse.v0i12.255>
- García, G. (2015). La investigación en la formación docente inicial. Una mirada desde la perspectiva sociotransformadora. *SABER. Revista Multidisciplinaria Del Consejo de Investigación de La Universidad de Oriente*, 27(1), 143–151.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=427739474018%0ACómo>
- Gayol, M., Tarrés, M., García, E., & D'Ottavio, A. (2011). Aproximación sistemático-diacrónica para el desarrollo progresivo de competencias investigativas del saber-hacer en el grado y el postgrado del área salud. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 1–9.

<https://doi.org/10.35362/rie5511627>

- Gayol, Montenegro, S. M., Tarrés, M. C., & D'Ottavio, A. (2008). Competencias investigativas su desarrollo en carreras del área de la salud. *Uni-Pluri/Versidad*, 8(2), 1–8.
- González, C., Tornimbeni, S., Corigliani, S., Gentes, G., Ginocchio, A., & Morales, M. M. (2012). Evaluación de competencias requeridas para investigar. *Anuario de Investigaciones de La Facultad de Psicología*, 1(1), 142–151. <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/2904>
- González, Y. (2017). ¿Cómo evaluar la competencia investigativa desde la responsabilidad social universitaria? *Revista Cubana Educación Superior*, 2, 4–13. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v36n2/rces01217.pdf>
- Gress, R. C., Castañeda, M. F., & Paz, R. C. (2017). *Desarrollo de la competencia para la investigación en docentes en formación de las Escuelas Normales*. <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/4/C180117-H114.docx.pdf>
- Guerrero, M. (2011). Formación para la investigación y programas de posgrado. *Studiositas*, 6(1), 19–35.
- Gyuris, E. (2018). Evaluating the effectiveness of postgraduate research skills training and its alignment with the research skill development framework. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 15(4).
- Hamdan, A., & Deraney, P. (2018). Teaching Research Skills to Undergraduate Students Using an Active Learning Approach: A Proposed Model for Preparatory-Year Students in Saudi Arabia. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 30(2), 184–194.
- Herrera, M. G., Fernández, M. Z., & Horta, M. D. (2012). Estrategia para la formación de habilidades investigativas en estudiantes de medicina. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar Del Río*, 16(4), 98–112.
- López, C. Y., González, F. J. D., & Martínez, R. J. J. (2017). La investigación educativa en las escuelas normales de San Luis Potosí: Diagnóstico y alternativas para su fortalecimiento. In *Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2821.pdf>
- Machado, E., Montes de Oca, N., & Mena, A. (2008). El desarrollo de habilidades investigativas como objetivo educativo en las condiciones de la universalización de la educación superior. *Pedagogía Universitaria*, 13(1), 156–180.
- Maldonado, L., Landazábal, D., Hernández, J., Ruíz, Y., Claro, A., Vanegas, H., & Cruz, S. (2007). Visibilidad y formación en investigación: estrategias para el desarrollo de competencias investigativas. *Revista Studiositas*, 2(2), 43–56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2719652>
- Martín, M. de los A., Díaz, B., & Sánchez, C. (2017). Metodología de evaluación de las habilidades investigativas en los estudiantes de medicina. *Revista Médica Electrónica*, 39, 61–69. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242017000100008

- Moreno, B. M. G. (2005). Potenciar la educación. un currículum transversal de formación para la investigación. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 3(1), 520–540. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130152>
- Ortíz, M. C. G., Madrueño, P. J. C., & Ortíz, F. J. (2017). *La investigación educativa en las Escuelas Normales: contrastes y avances*. 1–12. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2821.pdf> Consultado 25/09/2019 a las 14:45 hrs.
- Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios Sobre Educacion*, 34, 9–27. <https://doi.org/10.15581/004.34.9-27>
- Pirela, L., & Prieto, L. (2006). Perfil de competencias del docente en la función de investigador y su relación con la producción intelectual. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 50, 159–178.
- Potolea, D. (2013). Doctoral Studies and Research Competences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 935–946. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.238>
- Rivera, H. (2014). La evaluación de las habilidades de investigación de los estudiantes de educación superior: propuesta de un instrumento. *Www.Researchgate.Net*, 10. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at01/PRE1178867349.pdf>
- Rubio, M., & Félix, V. (2016). La valoración de la investigación en la formación docente inicial. In *Investigación en educación y valores: ética, ciudadanía y derechos humanos* (Primera ed, pp. 504–515). Universidad Autónoma del Estado de Morelos. <http://riaa.uaem.mx/xmlui/handle/20.500.12055/335>
- Rubio, M., Torrado, M., Quirós, C., & Valls, R. (2016). Autopercepción de las competencias investigativas en estudiantes de último curso de Pedagogía de la Universidad de Barcelona para desarrollar su trabajo final de Grado. *Revista Complutense de Educacion*, 335–354. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52443>
- Sanz de Acedo, L. M. L. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior* (Narcea (ed.); Vol. 23, Issue 45). <https://elibro.net/es/ereader/uaa/46026?page=10>
- Schmelkes, D. V. C. (Coord. . (2013). Formación para la investigación. In *Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011* (Primera Ed, p. 524). ANUIES, Dirección de Medios Editoriales: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <https://es.slideshare.net/AngelAroquipa/capitulo-6-hidrograma>
- SEP-DGESPE. (2014). *Lineamientos para organizar el proceso de titulación*.
- SEP. (2012). *Herramientas básicas para la Investigación educativa* (Plan de estudios, p. 42).
- Sever, I., Öncül, B., & Ersoy, A. (2019). Using flipped learning to improve scientific research skills of teacher candidates. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 521–535. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070225>
- Sotelo, M., López, M., Ramos, D., & Barrera, L. (2012). *Habilidades y competencias para la investigación desarrolladas por los estudiantes de Psicología*. June.

- https://www.researchgate.net/publication/326160295_Habilidades_y_competencias_para_la_investigacion_desarrolladas_por_los_estudiantes_de_Psicologia
- Tobón, S. (2004). *Formación Basada en Competencias* (A. Gutiérrez (ed.); Primera). Esfera Editores Ltda. <https://lib.unnes.ac.id/17153/1/1201408017.pdf>
- Tobón, S. (2008). *Formación Basada en Competencias en la Educación Superior: El enfoque complejo* (Cife.ws (ed.)). https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/56912271/01_Formacion_Basada_en_Competencias.pdf?response-content-disposition=inline%253Bfilename%253DFormacion_Basada_en_Competencias.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53U
- Tobón, S., Guzmán, C. E., Silvano Hernández, J., & Cardona, S. (2015). Sociedad del conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. *Paradigma*, 36(2), 7–36. https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/288671205_Sociedad_d_el_Conocimiento_Estudio_documental_desde_una_perspectiva_humanista_y_compleja/inks/568319e508ae1e63f1f01395.pdf
- Torrenegra, I. C. (2017). *Desarrollo de la competencia indagar mediante uso del laboratorio en el tema de soluciones químicas*. Universidad del Norte.
- UNESCO. (2005). *Informe mundial de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Hacia las sociedades del conocimiento* (Ediciones). http://www.lacult.unesco.org/docc/2005_hacia_las_soc_conocimiento.pdf
- Valdés, Á., Estévez, E., & Vera, J. (2013). Desarrollo de competencias científicas en estudiantes de posgrado desde la perspectiva del docente. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 58, 419–428.
- Villa, S. A., & Poblete, R. M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias* (M. S.A.U (ed.); Segunda). Universidad de Deusto.

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LOS DISTINTOS MOMENTOS DE LA TAREA EDUCATIVA EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DE ESTUDIANTES DE OCTAVO SEMESTRE DE LA LEPRI

Datos personales

Nombre de los autores

Rosa Miriam Estrada Contreras

Profesor de la Escuela Normal Experimental Salvador Varela Reséndiz

Maestro en Tecnología Educativa

miri.escon@gmail.com

J. Jesús Ramírez Hernández

Profesor de la Escuela Normal Experimental Salvador Varela Reséndiz

Maestro en Educación

chuyra67@hotmail.com

Juan Abraham Legaspi Durán

Profesor de la Escuela Normal Experimental Salvador Varela Reséndiz

Maestro en Educación

legaspi.ab@gmail.com

La evaluación del aprendizaje en los distintos momentos de la tarea educativa en las prácticas profesionales de estudiantes de octavo semestre de la LEPRI

Línea temática 1. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

Resumen

Este trabajo comparte el análisis de las competencias docentes para evaluar el aprendizaje en los distintos momentos de la tarea educativa de docentes en formación inicial que cursaban el octavo semestre en el ciclo escolar 2021-2022. El objetivo fue identificar las habilidades, saberes y actitudes movilizados durante una clase para evaluar, realimentar y orientar el aprendizaje esperado

planificado. Otra de las intenciones fue conocer el nivel de consolidación de las competencias profesionales relacionadas con la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes próximos a egresar. De enfoque cualitativo, la técnica empleada fue el análisis de registros audiovisuales de la clase a través de nueve intervenciones de estudiantes de la licenciatura en educación primaria que cursaban la quinceava semana de las 16 programadas. Se diseñó un instrumento de análisis que aglutina las dimensiones y descriptores de la competencia profesional que describe el desempeño al evaluar el aprendizaje. Construyeron matrices con los descriptores de las dimensiones construidas y emplearon la suma categórica y la interpretación directa como técnicas de análisis e interpretación. Según los resultados, las competencias para evaluar están aún en desarrollo y se requiere de adoptar los enfoques recientes sobre evaluar así como integrar a más participantes del proceso educativo.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje, formación inicial docente, competencias docentes, perfil de egreso

Planteamiento del Problema

La evaluación del aprendizaje es una de las competencias principales en el perfil de los docentes. Además, es reconocida como necesaria para ejercer una práctica educativa centrada en el desarrollo de los estudiantes porque permite identificar el avance de éstos respecto a los aprendizajes esperados o metas que desean alcanzar. Es importante este enfoque porque la evaluación adquiere nuevos significados tanto para docentes y alumnos, dejando de ser tan solo un medio de acreditación para convertirse en uno de mejora continua de los procesos y resultados educativos. Entre ellos, el aprendizaje.

Se partió del conjunto de observaciones realizadas por el docente que da seguimiento a Aprendizaje en el servicio, curso del octavo semestre de la licenciatura, quien además recogió comentarios y sugerencias de los titulares de grupo donde realizaban el servicio social los estudiantes de la generación 2018-2022. Las puntualizaciones principales indicaban como debilidad las habilidades para evaluar el aprendizaje, ya que al parecer muchos de los docentes en formación inicial centraban gran parte del tiempo y de sus acciones a la actividad de enseñanza-aprendizaje, pero en pocas ocasiones se orientaban por el logro de los alumnos

Considerando lo anterior como antecedente y característica generalizada en prácticas de jóvenes de otros semestres, se planteó la pregunta ¿qué habilidades implicadas en la competencia para evaluar el aprendizaje movilizan los estudiantes de octavo semestre? El objetivo fue evaluar la forma y el momento en que los normalistas despliegan acciones con la finalidad de evaluar el aprendizaje de sus estudiantes.

Marco Teórico

El currículo de educación básica vigente, promueve el desarrollo integral de los estudiantes, así como la generación de aprendizajes significativos, relevantes y útiles para la vida (SEP, 2017). En congruencia con esta perspectiva, se concibe a la evaluación desde un enfoque formativo como un proceso que regula entre la acción del docente y el aprendizaje de los alumnos a fin de que los que enseñan, puedan rediseñar y planear su trabajo cotidiano, usar apropiadamente la información obtenida y emplearla como un insumo para analizar su práctica (Ravela, Picaroni y Loureiro 2017); por su parte, quienes aprenden, obtienen información sobre el punto en el que se encuentran, así como elementos para la autorregulación y la mejora de sus aprendizajes (SEP, 2017; SEP 2018).

La evaluación de los aprendizajes, como procedimiento formal, se verifica en tres momentos: inicial, de proceso y final, los cuales coinciden con las funciones diagnóstica: previa al desarrollo del programa educativo con la intención de explorar los saberes que los alumnos poseen; formativa: orienta a partir de las fortalezas y áreas de oportunidad, el proceso, los ajustes y decisiones para el logro de los propósitos educativos; y la evaluación sumativa implica procesos terminados que en conjunto con la información que se posee, permitirá asignar un valor numérico (SEP, 2013). Por sus agentes, se clasifica en autoevaluación: la que el estudiante realiza sobre su progreso; coevaluación: llevada a cabo entre pares y la heteroevaluación, que Ahumada (2001) define como un proceso que surge desde el profesor hacia el estudiante.

La evaluación auténtica implica que los alumnos resuelvan tareas en las que se vean involucrados sus saberes previos, el aprendizaje reciente y las habilidades adquiridas para la resolución de situaciones reales. Se enfoca en el desempeño y permite identificar el valor de lo que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir en situaciones que trascienden tanto en lo personal como en lo social, esta evaluación enfatiza más en la profundidad que en la amplitud del desempeño pues implica la construcción del conocimiento por parte del estudiante, la indagación disciplinar y el logro más allá del aula (Díaz Barriga, 2006, Ravela, Picaroni y Ravelo, 2017). Entre sus ventajas se hallan el proporcionar realimentación sobre el desempeño de los estudiantes, así como de la práctica docente. Esta proporciona información sobre el logro de los aprendizajes en diferentes momentos, por ejemplo, al finalizar un producto o evidencia, permite reconocer si el alumno adquirió los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para continuar aprendiendo. La realimentación vincula la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación a partir de acciones de devolución y orientación formativa que al realizarse de manera sistemática favorece al análisis y la comunicación de los resultados del proceso educativo a los involucrados para conocer los motivos de los avances y de las dificultades con el objetivo de tomar decisiones de manera oportuna (Ahumada, 2001; SEP, 2018b).

Metodología

Se desarrolló un estudio descriptivo de enfoque cualitativo ya que el objetivo implica realizar una interpretación de los datos generados con base en los fundamentos teóricos presentados sobre la evaluación del aprendizaje y las competencias del perfil de egreso de la licenciatura. La selección de los participantes se hizo considerando a informantes clave (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) con la intención de generar información que pudiera considerarse relevante para el objetivo planteado. Los criterios para seleccionar a los estudiantes fueron: a) haber presentado evidencias del análisis de la práctica; b) cumplir con entregas puntuales de la planeación; c) demostrar compromiso y responsabilidad durante el servicio social; realizar la práctica profesional en distintas escuelas primarias; y d) asumir una actitud positiva, flexible y propositiva para facilitar la investigación. La cantidad de participantes se consideró en función del tiempo requerido por los investigadores para realizar el análisis de la información e interpretación de los datos. Por lo tanto, fueron diez invitaciones que se hicieron, aunque solo nueve aceptaron.

La técnica de investigación empleada fue el análisis de registros audiovisuales generados a partir de las propias clases de los participantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Esta tarea se complementó con el diseño de un instrumento que facilitó la codificación y categorización de los datos. Este contiene 4 dimensiones sobre la evaluación del aprendizaje.

El procedimiento inició con el acercamiento a los participantes para invitarlos a compartir con el grupo de profesores formadores una videograbación de una de sus clases con la intención de investigar el nivel de desarrollo de sus competencias profesionales. Una vez que aceptaron se platicó con los directores y docentes titulares de grupo, dado que la actividad requeriría la videograbación dentro del aula, por lo que se les explicaron los fines de tales registros. Las clases videograbadas se desarrollaron durante la penúltima semana de servicio social que comprendió del 30 de mayo al viernes 3 de junio.

Se les solicitó un video de una de sus clases de la semana en un formato reproducible en computadora portátil. La tecnología empleada fueron tabletas, celulares inteligentes y cámaras de videograbación digital. Como apoyo para las grabaciones se implicaron a alumnos de segundo semestre para hacerse cargo del registro de la clase en video. Las instrucciones para realizar la grabación fueron: 1) llegar temprano para colocar el dispositivo que graba en un sitio que lo hiciera pasar desapercibido para los estudiantes; y 2) grabar el desarrollo de una clase completa.

Posteriormente los archivos de video se compartieron con la profesora investigadora quien se encargó de recopilarlos y almacenarlos para posteriormente facilitarlos al equipo de este trabajo para su análisis. Se empleó el instrumento diseñado para registrar las características de la clase en todo lo relacionado a la movilización de competencias para la evaluación.

Resultados

Evaluación al inicio de la clase y movilización de saberes previos.

Las acciones que los estudiantes desplegaron sobre este tipo de evaluación fueron muy similares, aún a pesar de que la práctica se efectuara en distintas asignaturas. Por ejemplo, se observó que tanto en la asignatura de Español y la de Matemáticas los docentes en formación inicial siguieron las mismas pautas, cual si se tratara de un ritual para iniciar la clase. La forma de proceder es realizar cuestionamientos del tipo *¿qué es...?* para iniciar la clase, en algunos casos de los observados a través de despertar un diálogo entre los alumnos y las alumnas del grupo y en otras observaciones para comenzar con una exposición de definiciones y convencionalidades relacionadas con los contenidos de la clase.

Aunque las formas para realizar una evaluación con fines de diagnóstico eran similares, se observó que en las asignaturas distintas a Matemáticas la congruencia con el enfoque era mayor o tal vez era mejor interpretado por los jóvenes docentes, ya que los esfuerzos por situar el aprendizaje derivaron en que el intercambio lingüístico con los alumnos promoviera el vínculo entre saberes previos y los nuevos aprendizajes esperados.

La información proveniente del inicio y apertura de la clase fue sub-utilizada y la lograron relacionar de manera muy sutil con otros momentos de la clase. Es decir, lo que se dijo y platicó en un principio no se retomó o se vinculó con lo visto durante el desarrollo o cierre. Solo se observó un caso en que de manera directa la docente en formación inicial hacía conexiones entre ese primer momento y el desarrollo de las demás actividades de aprendizaje

Evaluación durante el proceso

Algunas acciones observadas con la intención de fortalecer y promover el aprendizaje correspondían principalmente a revisiones y explicaciones por parte del docente hacia los estudiantes. Las revisiones abarcan un conjunto de prácticas que van desde señalar “*lo que no está bien*”, identificar resultados erróneos, así como en otros casos es el leer y comprender la postura del estudiante y supervisar el avance de las tareas asignadas.

Identificar “*lo que no está bien*” es una de las acciones con mayor presencia en los materiales revisados. Los docentes en formación recurrían a puntuar o marcar ciertos aspectos del producto o procedimiento. Por la manera en que lo hacían pareciera que los alumnos comprendían el mensaje del maestro ya que los alumnos al regresar a su lugar trataban de encontrar la razón de lo mencionado por los docentes. No está claro con lo registrado en los videos si los alumnos y alumnas lograron superar ese estado.

Parecido a las indicaciones verbales de los docentes sobre aquello que *no está bien* también se encuentran las acciones que consistían en marcar sobre el papel signos para indicar que algo, ya sea un producto o un procedimiento, estaban incorrectos. Se observó principalmente en la asignatura de Matemáticas al revisar los resultados de ejercicios y problemas, así como en otras asignaturas en donde el o la docente en formación identificó un error.

Otra práctica registrada, aunque no fue de las más frecuentes, es que los docentes en formación leían para tratar de comprender el razonamiento y el pensamiento de los alumnos y alumnas. Se tomaban algo de tiempo para interpretar y comprender lo que éstos últimos les presentaban para después tener un intercambio de palabras. Los resultados de ese diálogo derivaban en que los estudiantes recibían consejos y sugerencias sobre lo que estaban haciendo y lo que requerían hacer para lograr lo solicitado en la actividad.

Otra de las acciones más frecuentes fue la supervisión de las tareas escolares. Los docentes participantes observaban el grupo y retroalimentar principalmente el comportamiento con indicaciones para retomar la compostura y la actividad solicitada. Estaban acompañadas de desplazamientos por distintos espacios del aula con la intención de identificar comportamientos, acciones e interpretaciones de la actividad que fueran distintos a los esperados. Por ejemplo, uno de los participantes dedicó gran parte del tiempo de la clase a dirigir la atención de los educandos a realizar la actividad que se les había asignado, esto incluía preguntas como *¿qué estás haciendo?*, *¿qué dije que hicieran?*, entre otras.

Uno de los registros permitió visualizar una práctica en la que la supervisión de la actividad derivó en explicaciones con la finalidad de clarificar confusiones generalizadas acerca del procedimiento de un juego matemático.

Evaluación al final de la clase

Todas las clases registradas tenían en común un conjunto de ejercicios o actividades que se realizaban la mayor parte de las veces de forma individual. Después de hacer un tipo de exposición de definiciones o de explicar algún procedimiento se asignaba una actividad que parecería poner a prueba al estudiante o reafirmar lo que tratado en clase. Los estudiantes normalistas asignaban esta última tarea de la secuencia preparada y esperaban a que los alumnos y alumnas las abordaran de acuerdo con las instrucciones. Posteriormente se hacían revisiones de los resultados con marcas sobre los ejercicios presentados que indicaban si estaba bien realizado o no.

Lo que ocurría después es distinto entre los registros analizados. En unos se daba por terminada la clase, ya sea porque el tiempo de otra actividad había llegado o porque el docente indicaba guardar el material de la asignatura y sacar otro. Otros pocos registros mostraron a los docentes en formación inicial hacer preguntas sobre lo aprendido y sobre aquello que gustó de las actividades.

Instrumentos de evaluación

En los videos no es posible observar el uso o registro de datos en instrumentos de evaluación. Sin embargo, ocho de los nueve docentes observados emplean como registro de evaluación una lista de cotejo a manera de inventario de habilidades.

Discusión y Conclusiones

Evaluación diagnóstica y movilización de saberes previos.

Las acciones de los docentes en formación inicial representan un conjunto de acciones aprendidas sobre los momentos en los que se puede organizar una sesión o clase. Las interacciones al inicio de

la clase parecieran un ritual que debe seguirse para pasar a una fase en la que tienen lugar actividades de mayor contacto con contenidos y materiales y recursos seleccionados para lograr el aprendizaje esperado. Desde la perspectiva de la evaluación auténtica, el inicio está carente de una situación de la vida real que otorgue un contexto en el que puedan recuperar saberes previos y provocar ese conflicto del que al abordarse surgen nuevos saberes (Díaz Barriga, 2006, Ravela, Picaroni y Ravelo, 2017).

Pareciera que les hace falta realizar un análisis de las implicaciones y efectos que ese tipo de diagnóstico tiene en el aprendizaje y en el desarrollo de la secuencia didáctica. El que inicien con preguntas directas sobre el aprendizaje esperado, sin que haya otros recursos que sirvan o actúen como mediadores que ayuden a situar el aprendizaje. Es una señal de que el inicio y lo que sucede después durante el desarrollo de la sesión para el normalista son dos momentos con poca relación para promover aprendizajes auténticos. Esto lo advierten los documentos curriculares (SEP, 2013; SEP, 2017; SEP, 2018) al esclarecer que evaluar de manera formativa implica reconsiderar los saberes y experiencias que tienen los alumnos para realimentar la intervención docente, así como la profundidad de los aprendizajes esperados.

Si bien es necesario reconocer el bagaje de saberes con el que cuentan los alumnos y alumnas a través de la evaluación diagnóstica (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017), es conveniente que para la consolidación de la competencia de la evaluación del aprendizaje también interioricen el papel que tiene para el aprendiz establecer un vínculo relevante entre sus saberes y las nuevas situaciones que enfrentará.

Evaluación del aprendizaje durante el proceso de enseñanza.

Lo que se descubrió a partir de los registros es que los jóvenes docentes tienen habilidades desarrolladas para evaluar al estudiante que tienen mayor relación con el enfoque tradicional de la evaluación, es decir, en aquellos que logran reproducir de mejor manera lo que espera el docente. Aunque hay prácticas incipientes para recuperar el carácter formativo de la intervención del docente como evaluador, la idea que subyace en las prácticas de estos estudiantes es de una evaluación

orientada al control, al reconocimiento y a la sanción. Tal vez sea conveniente fomentar prácticas docentes orientadas al reconocimiento de las potencialidades y sobre todo, a implementar una evaluación que realimente el aprendizaje y el desempeño de los alumnos así como la práctica del docente (Ahumada, 2001; SEP, 2018b).

Este tipo de prácticas también podría esconder una comprensión limitada de los procesos de aprendizaje que ocurren y llevan a cabo los niños y niñas, saberes fundamentales para una evaluación auténtica (Ahumada, 2001; Díaz Barriga, 2006; Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017). Identificar la progresión en el logro del aprendizaje auténtico implica más que indicar los errores y fallas de los alumnos al momento de resolver ejercicios en el cuaderno o libro de texto. Además de que requieren conocer el valor didáctico del error, los normalistas necesitan apropiarse de modelos de evaluación más integrales en cuestión de considerar por completo su desempeño en el abordaje de situaciones concretas que tienen lugar en la cotidianidad.

Aplicar las mismas acciones en Matemáticas y en Español, por ejemplo, es un indicio de que los enfoques didácticos no están siendo comprendidos del todo. Esto también tiene implicaciones en la evaluación de saberes específicos, tanto en la fase de movilización de saberes previos así como en el apoyo que significa la evaluación formativa durante el desarrollo de las secuencias. Por ejemplo, tratar evaluar de manera recurrente el aprendizaje de Matemáticas con ejercicios u operaciones, deja de lado el valor didáctico de las situaciones didácticas.

Evaluación de la clase o evaluación del aprendizaje

La práctica de estos estudiantes normalistas también revela que, a pesar de estar a punto de egresar, tienen una tarea pendiente en sus vidas profesionales. Sus acciones están más encaminadas a evaluar lo bien o lo atractivo que resultó lo que hicieron y dejan en un plano medio difuso el aprendizaje de los estudiantes. Si bien es cierto que es posible que exista una relación entre el agrado y simpatía por algún tipo de actividades, también lo es que el momento de evaluar es para reconocer los cambios, avances y progreso que se pueden hacer en relación al aprendizaje alcanzado. Lo anterior hace necesario observar el desempeño del alumnado en situaciones específicas que requieran el despliegue de sus aprendizajes (SEP, 2017; Díaz Barriga, 2006).

Las actividades de evaluación aparecen nuevamente como rituales para el cierre de una sesión en los que hay que dejar tareas para evaluar. En sí el ritual no representa ningún agravio para nadie, sino el tipo de información y beneficio que aporta tanto a los alumnos y a los docentes sobre el aprendizaje

esperado, puesto que no se rescata información para realimentar al estudiante y su aprendizaje (Díaz Barriga, 2006; Ahumada, 2001), por lo tanto, tampoco para el docente en formación inicial. A los estudiantes que compartieron sus registros les hace falta desarrollar habilidades para identificar los avances en los aprendizajes esperados y fomentar nuevas culturas de evaluación con mayor participación de los mismos niños y niñas.

La evaluación del aprendizaje en los distintos momentos de la práctica educativa sigue representando un área de oportunidad de mejora para la generación que egresó en el ciclo escolar 2021-2022. Los aspectos en los que se espera pueden mejorar son: a) considerar el inicio de la clase no solo para saber si tienen o no el aprendizaje esperado, sino para propiciar conexiones entre los nuevos saberes y los previos; b) conocer los procesos aprendizaje de los distintos campos formativos, esto implica dominar los enfoques didácticos; c) reconocerse como agentes que median el aprendizaje y por lo tanto las interlocuciones deben orientarse a realimentar el aprendizaje y las formas de aprender; d) adoptar la evaluación auténtica como principio de la docencia; f) fomentar la autoevaluación y la coevaluación como formas de hacer participativo los procesos de aprendizaje y de evaluación; y e) reconocer que la evaluación del aprendizaje es un proceso permanente desde el inicio al cierre de la secuencia didáctica y no propiamente una actividad al final de cada sesión. Se espera que estos resultados sean para favorecer la toma de decisiones que beneficien la formación de las nuevas generaciones y que apoyen a los egresados.

Referencias

- Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñada situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. Mc Graw Hill.
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Colección Aprendizajes Clave para la Educación Integral. SEP.
- SEP. (2013). *El enfoque formativo de la evaluación*. Serie: herramientas para la evaluación en educación básica. Disponible en https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/h_1_enfoque_formativo.pdf

SEP. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria sexto grado. Disponible en: <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-descargas-LMP-prim-6grado.html>

SEP. (2018). Evaluar para aprender. La evaluación formativa y su vínculo con la enseñanza y el aprendizaje. Disponible en: <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/evaluacion/pdf/cuadernillos/Evaluar-para-aprender-digital.pdf>

SEP. (2018b). Evaluar con enfoque formativo. La importancia de la realimentación. Disponible en <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/evaluacion/pdf/cuadernillos/Evaluar-con-enfoque-formativo-digital.pdf>

PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS RESPECTO AL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.

Nombre del autor: Mtra. Adriana Isabel Altamirano Ruiz, Dra. Yazmín Guadalupe Soto Medina, y Dra. Martha Lizeth Tequida López

Línea temática: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

Resumen

El presente trabajo de investigación es un estudio cuantitativo, no experimental y descriptivo que tiene como objetivo conocer las percepciones de los estudiantes de una Escuela Normal sonoreense respecto a la implementación de los cursos de inglés correspondientes al Plan de Estudios 2018. Para la recolección de datos se aplicó un cuestionario con escala tipo Likert de cinco niveles a 379 estudiantes inscritos en los diferentes semestres de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria. Entre los principales hallazgos destaca que las opiniones de los estudiantes son optimistas respecto al idioma inglés, ya que la mayoría consideran que aprender inglés es importante y beneficioso, y han disfrutado, o disfrutaron, aprender inglés. Además, las percepciones estudiantiles en cuanto a los cursos de inglés que reciben o han recibido en la Escuela Normal son positivas, ya que perciben dichos cursos como “buenos” y a los docentes de inglés como “buenos” y “bien preparados”. Otro resultado relevante es que la mayoría de los alumnos tienen motivos personales, académicos, y profesionales para aprender inglés. Estos hallazgos podrían ser el reflejo del arduo y estricto proceso de selección mediante el cual los docentes de inglés fueron contratados, aunado a al desempeño por parte de estos, dentro de sus clases

Palabras clave: Educación normalista, percepciones estudiantiles, inglés como lengua extranjera, enseñanza del inglés, aprendizaje del Inglés.

Planteamiento del problema

En agosto de 2017 se inició con el proceso de asignación de 646 plazas de Formador de Inglés C (FIC) para las Escuelas Normales mexicanas a través de una convocatoria nacional, pública, y abierta. Lo anterior con el fin de responder a las necesidades educativas actuales y de contribuir al logro del perfil de egreso de los Planes de Estudio 2018. Inicialmente, fueron más de 21,000 aspirantes los que llenaron el pre-registro, de los cuales poco más de 4,000 fueron aceptados para continuar con el proceso (Trujillo Juárez & Martínez Gómez, 2021) y presentar tres diferentes evaluaciones. La primera evaluación se llevó a cabo en noviembre de 2017 con el fin de que los aspirantes acreditaran un nivel avanzado de inglés a través del *Certificate of Advanced English* (CAE). Posteriormente, en noviembre del mismo año, los candidatos que acreditaron el nivel de inglés procedieron a presentar un examen para evaluar el conocimiento de la didáctica del inglés mediante tres bandas del *Teaching Knowledge Test* (TKT). Finalmente, en enero de 2018, los aspirantes que aprobaron los dos exámenes anteriores fueron evaluados con un examen estandarizado de Habilidades Intelectuales y Responsabilidades Ético-Profesionales para conocer si contaban con los conocimientos sobre las capacidades y actitudes necesarias para ejercer la profesión docente.

Una vez terminado el proceso de evaluación, fueron 582 docentes los beneficiados con una plaza titular de tiempo completo para impartir clases de inglés a la comunidad normalista; poco a poco se han ido integrando más docentes de inglés (Trujillo Juárez & Martínez Gómez, 2021) y diversos estados han emitido convocatorias adicionales para contratar a más formadores, entre ellos Sonora.

En el caso particular de Sonora, en marzo de 2018 fueron 21 docentes los acreedores a una plaza de FIC y que se distribuyeron en las ocho Escuelas Normales del Estado. Posteriormente, en noviembre de 2019 se unieron cuatro docentes de inglés más, procedentes de otros estados, y quienes habían resultado seleccionados en las listas de prelación de la convocatoria nacional. Finalmente, en diciembre de 2021 el Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (CRESON), a través de una convocatoria propia, asignó 14 plazas más para un total de 39 plazas de FIC en este estado nortero.

En Sonora la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro (ByCENES), Institución de Educación Superior sonorenses más antigua y con mayor matrícula, actualmente cuenta con siete docentes (cuatro mujeres y tres hombres) de inglés de tiempo completo, quienes para el semestre enero-junio 2022 atendieron a 614 estudiantes inscritos entre el segundo y sexto semestre. No obstante, no existe la suficiente información respecto a cómo ha sido el desarrollo de dichos cursos, por

Lo que resulta necesario aportar conocimientos nuevos que motiven una toma de decisiones informadas en aras de una mejora en la oferta educativa.

Por lo anterior, en este estudio se plantea como objetivo analizar las percepciones de los estudiantes de la ByCENES respecto a los cursos de inglés correspondientes a los Planes de Estudio 2018.

Marco teórico

Es una realidad que el inglés se ha convertido en un conocimiento altamente comerciable porque permite el acceso a una cantidad inimaginable de información y facilita la comunicación entre millones de personas a nivel mundial. De acuerdo con Salomone (2022), en la actualidad el idioma inglés representa la modernidad, el cosmopolitismo y el progreso tecnológico a través de divisiones generacionales, geográficas y de clase sociales. Por ello, saber comunicarse en inglés permite a las personas expandir su capital cultural, específicamente, el capital lingüístico. Según Pierre Bourdieu, el capital cultural es un conocimiento que es reconocido y legitimado por alguna autoridad dentro de un campo social, y que tiene un valor que es convertible a moneda (Carrington & Luke, 1997). Por ejemplo, el conocer y dominar otras lenguas diferentes a la materna, brinda a las personas oportunidades adicionales, las cuales no están disponibles para aquellas que no tengan dichos conocimientos.

Para definir estas actitudes y percepciones mediante las cuales la lengua inglesa es posicionada como una llave para el conocimiento Kachru (1990) acuñó el concepto de la *alquimia del inglés*; es esa magia que genera que el inglés sea visto como símbolo de la modernización, una llave para roles funcionales expandidos, una herramienta para el éxito y la movilidad en sociedades pluralistas cultural y lingüísticamente complejas.

Sin duda, la expansión del inglés también se debe a la globalización. Según Fanjul (2021), la globalización es un “proceso por el cual las economías del mundo se integran de forma creciente, en particular a través del comercio y los flujos financieros, pero también a través de movimientos de personas, conocimientos, ideas” (p.2). Además, la globalización ha dado pie a la internacionalización, misma “que equivale a una presencia consolidada en el contexto internacional dentro de un proceso social, económico, ambiental, cultural, político y educativo” (Díaz-Guecha et al., 2020, p. 90). Desde la perspectiva de la internacionalización, la educación superior:

apunta a la cooperación transnacional, los conocimientos y su intercambio, a realizar conjuntamente con universidades de diferentes países proyectos académicos y la otorgación de becas a través de los programas de cada IES, la internacionalización de los currículos mediante la flexibilización de los programas, estudios ofertados para educandos extranjeros, y, de igual manera, la formación en un segundo idioma, en especial la preparación de los profesores, funcionarios y estudiantes, en lengua inglesa (Díaz-Guecha et al., 2020, p. 93).

Por lo anterior, cada vez es más evidente la necesidad de que los estudiantes mexicanos desarrollen las habilidades lingüísticas en la lengua inglesa, tal como menciona España Chavarría (2019) “es necesaria la formación del idioma inglés en los estudiantes como futuros profesionales que contribuirán al desarrollo integral de la nación” (p. 63). El gobierno mexicano ha tomado nota y para ello, durante las últimas décadas, se han llevado a cabo diversos esfuerzos por incluir el inglés dentro de los programas de los diferentes niveles educativos públicos (Ramírez Romero et al., 2015).

Esto ha impactado en la legislación y políticas públicas mexicanas. Un ejemplo de ello es la Ley General de Educación Superior (DOF, 2021), la cual en el Artículo 37 establece que una de las acciones que deberán promover las autoridades educativas y las instituciones de educación superior es la enseñanza de las lenguas indígenas y las lenguas extranjeras, lo cual incluye a las Escuelas Normales. No obstante, la enseñanza del inglés en el contexto normalista no es nada nuevo.

De acuerdo con Muñoz Mancilla (2015), la enseñanza del inglés fue incluida en los planes de estudio de las Escuelas Normales desde sus inicios en 1886, ya que gracias a la intervención de personajes con experiencia internacional como el profesor Enrique C. Rébsamen, “la enseñanza de idiomas, en este caso, el francés y del inglés tuvieron un papel relevante en la formación docente” (p. 89). Actualmente, la enseñanza del inglés tiene presencia en los Planes de Estudio 2018 que se imparten en las diversas Escuelas Normales del país, además de los Planes de Estudio 2022, mismos que se incorporan para ser implementados con los alumnos de nuevo ingreso durante el ciclo escolar 2022-2023.

Históricamente, esta enseñanza del inglés como lengua extranjera se ha abordado desde diferentes enfoques y métodos; en las últimas décadas, la mayoría de los programas de enseñanza del inglés en México han partido desde un enfoque comunicativo. Según Richards y Schmidt (2010) en este enfoque el objetivo de aprendizaje de la lengua se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, ese conocimiento que requieren los hablantes para distinguir no solo si algo es posible dentro de las formalidades de una lengua, sino si es factible, apropiado, y si se puede realizar dentro de una comunidad de habla particular (Richards & Schmidt, 2010). Además, desde el enfoque comunicativo se busca que la comunicación significativa y el uso de la lengua sean el centro de todas las actividades en el aula.

Los cursos de inglés de los Planes de Estudios 2018 de las Escuelas Normales también se han abordado desde un enfoque comunicativo. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2018), los cursos de inglés para Escuelas Normales están diseñados para que los estudiantes desarrollen la capacidad para comunicarse de manera efectiva en inglés en contextos que serán importantes para ellos.

Para cerrar este apartado es necesario definir las percepciones estudiantiles. Según Poblete-Valderrama et al. (2018) “la percepción del estudiante se entiende como la opinión válida de éste en relación a la interacción de sus vivencias en la dinámica profesor-estudiante” (p. 143) y en las prácticas pedagógicas estas percepciones pueden ser positivas o negativas. Por ello, frases como “este profesor es bueno,” o “este profesor está muy capacitado,” son comentarios que pueden surgir entre la población estudiantil a partir de “la relación y la forma en que, este profesor se relaciona y entrega los contenidos a los estudiantes, siendo en esta dinámica donde se entrelazan las percepciones de los estudiantes hacia sus profesores” (Poblete-Valderrama et al., 2018, p. 144).

Metodología

Este es un estudio cuantitativo no experimental y con un alcance descriptivo. Para la recolección de datos se adaptó un cuestionario diseñado por Trujillo Juárez et al. (2019), mismo que está compuesto por 37 ítems, de los cuales 20 corresponden a preguntas cerradas con Escalas de Likert de cinco niveles. El cuestionario se digitalizó utilizando la herramienta de Formularios de Google con el fin de lograr una aplicación eficiente y eficaz, y considerando que, al momento de dicha aplicación, una porción importante de estudiantes se encontraba trabajando en modalidad a distancia debido a la contingencia sanitaria por la COVID-19 (SARS-CoV-2).

Se inició con la fase pilotaje, para lo cual se eligió a un grupo de segundo semestre compuesto por 35 estudiantes; no se detectaron problemas con la aplicación del instrumento ni con los reactivos y el promedio de tiempo para completar el cuestionario fue de cinco minutos. A continuación, se procedió a medir la confiabilidad de la consistencia interna del cuestionario mediante el coeficiente alfa de Cronbach, habiendo obtenido un resultado de .75, por lo cual la consistencia interna de la escala utilizada está dentro del rango confiable.

La recolección de datos se realizó en un lapso de 30 días entre los meses de abril y mayo de 2022. En total, se contó con la participación de 379 estudiantes para un nivel de confianza del 99% y un margen de error de 5%. De los 379 alumnos, 125 corresponden a estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y 254 a la Licenciatura en Educación Primaria. La edad promedio de los participantes es de 20 años, y el 93% son mujeres, mientras que el 7% son hombres.

El procesamiento de los datos se realizó con Microsoft Excel lo cual fue muy útil para el análisis estadístico. Finalmente se procedió a elaborar las tablas y figuras necesarias para una mejor presentación de los resultados y su interpretación.

Resultados

A continuación se muestran algunos de los hallazgos más relevantes que resultaron después del análisis estadístico de los datos.

Primeramente, se buscó conocer los antecedentes de los participantes en cuanto al aprendizaje del inglés, por lo cual se recolectó información sobre los cursos de inglés que habían llevado en los diferentes niveles educativos. De acuerdo con los datos proporcionados por los estudiantes, a medida que fueron avanzando de nivel educativo, también el inglés comenzó a tener más presencia en su formación; como se muestra en la tabla 1, solo el 24% de los participantes reportaron haber llevado cursos de inglés en preescolar, sin embargo, hubo un cambio drástico para primaria, donde el 81% manifestó haber cursado inglés, mientras que el porcentaje de participantes que recibieron clases de inglés en secundaria subió al 96%, y a 97% en bachillerato.

Tabla 1

Recibió clases de inglés

Respuesta	Nivel educativo			
	Preescolar	Primaria	Secundaria	Bachillerato
No	76%	19%	4%	3%
Sí	24%	81%	96%	97%

Estos datos indican que la mayoría de los estudiantes de la ByCENES han llevado cursos de inglés antes de ingresar a la institución, por ello, se consideró relevante cuestionar a los participantes sobre cómo perciben su nivel de inglés, tanto de manera general, como en las cuatro habilidades lingüísticas. Para ello, se les presentó una escala de cinco niveles de dominio de la lengua: nulo o muy básico, básico, intermedio, avanzado y experto. Los participantes debían elegir el nivel en el que consideran que se encuentran con respecto al dominio general y cada una de las habilidades lingüísticas. Cabe mencionar que, si bien los niveles de dominio reportados por los estudiantes no son del todo confiables, sí es información importante que permite vislumbrar un primer perfil del panorama lingüístico.

Al respecto, la tabla 2 muestra que, en cuanto a dominio general, el 7.1% reportó un nivel nulo o muy básico de inglés, mientras que el 37.5% mencionó tener un nivel básico, y otro

37.5% reportó un nivel intermedio. Solo el 16.6% respondió que contaba con un nivel avanzado, y el 1.3% con un nivel experto. En cuanto a las habilidades lingüísticas, se observa que, según los estudiantes, las que más han desarrollado son las receptivas (comprensión auditiva y comprensión lectora).

A continuación, se presentaron a los participantes una serie de afirmaciones respecto a los cursos de inglés y los docentes que los imparten. Para cada afirmación, los estudiantes debían elegir el grado en que estaban de acuerdo o no con la afirmación a través de una escala Likert de cinco niveles, siendo el nivel uno el que representa “totalmente en desacuerdo” y el nivel cinco el que representa “totalmente de acuerdo. Primeramente, fue relevante conocer las percepciones de los estudiantes respecto al aprendizaje de la lengua inglesa. Los datos revelaron que la mayoría de los participantes el 85.7% están totalmente de acuerdo que aprender inglés es importante, y un 90.7% están totalmente de acuerdo que aprender inglés es beneficioso. Estos datos reflejan las percepciones de *alquimia del inglés* de Kachru (1990) y son alentadores pues indican que, de manera general, los estudiantes de la ByCENES entienden la importancia de aprender inglés y reconocen que su aprendizaje les trae beneficios, lo cual puede servir como detonante para motivar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Tabla 2

Nivel de dominio del inglés reportado por los estudiantes

Nivel de dominio	Dominio General	Habilidad lingüística			
		Producción oral	Comprensión auditiva	Producción escrita	Comprensión lectora
Nulo/ muy básico	7.1%	19%	12.9%	9.4%	10%
Básico	37.5%	40.9%	36.7%	43.7%	33%
Intermedio	37.5%	29.5	28.8%	34%	31.7%
Avanzado	16.6%	9.5%	20.3%	11.9%	23.7%
Experto	1.3%	1%	1.3%	1%	1.6%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

En la siguiente serie de afirmaciones se buscó conocer si los estudiantes disfrutaban (o han disfrutado) aprender inglés. Se encontró que de manera general el 86% de los estudiantes están totalmente de acuerdo, o de acuerdo, que les gusta aprender inglés. Además, el 83% están totalmente de acuerdo, o de acuerdo, que les gusta aprender inglés en la ByCENES, mientras que el 62% están totalmente de acuerdo, o de acuerdo, que les ha gustado más el inglés al estudiarlo en la ByCENES.

Estas respuestas positivas podrían indicar que los docentes de inglés de la ByCENES están realizando un buen desempeño con la impartición de los cursos de inglés. No obstante, se

decidió cuestionar a los participantes sobre si los docentes de inglés están bien preparados y si consideran que son buenos. Al respecto los datos muestran que el 83% de los alumnos están totalmente de acuerdo, o de acuerdo, que los docentes de inglés de la ByCENES son buenos, y el 91% están totalmente de acuerdo, o de acuerdo, que los docentes de inglés de la ByCENES están bien preparados. Estas percepciones podrían ser también el resultado del arduo proceso de selección que se realizó para contratar a los formadores de inglés.

Otro dato que se buscó conocer fue cuáles son las motivaciones de los estudiantes para aprender inglés, las cuales se presentaron en tres tipos: personales (por ejemplo, para viajar a Estados Unidos o Canadá), académicos (por ejemplo, para participar en movilidad internacional, leer textos en inglés, o estudiar una maestría), y profesionales (por ejemplo, para enseñar inglés o trabajar en Estados Unidos o Canadá). Estos datos que se muestran en la tabla 3. Se observa que por lo menos el 70% de los estudiantes de la ByCENES están totalmente de acuerdo que sus motivos para aprender inglés son de los tres tipos, es decir, personales, académicos y profesionales.

Finalmente, se cuestionó a los participantes sobre si es bueno, y posible, formar normalistas bilingües. Los datos indican que el 85% de los estudiantes están totalmente de acuerdo que es bueno formar normalistas bilingües, mientras que el 73% están totalmente de acuerdo que es posible formar normalistas bilingües.

Tabla 3

Motivos para aprender inglés

Escala	Motivos		
	Personales	Académicos	Profesionales
Totalmente en desacuerdo	2%	1%	2%
En desacuerdo	3%	3%	5%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8%	10%	11%
De acuerdo	15%	12%	12%
Totalmente de acuerdo	72%	74%	70%
Total	100%	100%	100%

Discusión y conclusiones

Los hallazgos indican que la gran mayoría de los estudiantes de la ByCENES han tenido experiencias de aprendizaje con el idioma inglés previas a su ingreso a la institución. No obstante, es necesaria una mejor articulación de los cursos de inglés a lo largo de los diferentes niveles educativos con el fin de que los educandos logren un mayor avance en el nivel de dominio en dicha lengua.

Además, al cuestionar a los alumnos sobre su nivel de dominio en la lengua inglesa, se encontró que un poco más de la mitad reportan por lo menos un nivel intermedio de dominio, lo cual es un panorama alentador para que los alumnos continúen desarrollando las habilidades lingüísticas, especialmente las productivas (hablar y escribir), que son en las que reportaron menores niveles de dominio.

Referente a las percepciones de los estudiantes sobre el trabajo realizado en los cursos de inglés del Plan de Estudios 2018, los resultados permitieron detectar que de manera general las opiniones son positivas y optimistas. Específicamente, los estudiantes de la ByCENES consideran que el aprendizaje del inglés es importante y les trae beneficios. Además, los alumnos reportaron que han disfrutado, o disfrutaron, aprender inglés y opinan que los cursos de inglés recibidos son buenos. En cuanto a los Formadores de Inglés, estos son percibidos por la población estudiantil como buenos docentes con buena preparación en la enseñanza del inglés.

Otro dato importante es que los alumnos de la ByCENES están interesados en desarrollar una competencia comunicativa en el idioma inglés por motivos personales, académicos y profesionales, aunado a que están totalmente de acuerdo que es bueno formar normalistas bilingües, y que también esto es posible.

Los hallazgos de este estudio podrían ser el reflejo del riguroso proceso de selección a través del cual los Formadores de Inglés de la ByCENES fueron contratados. De igual manera, los datos pueden indicar que los docentes han tenido un buen desempeño con la implementación de los cursos de inglés del Plan de Estudios 2018 pues de manera general, son percibidos de manera positiva por parte de la población estudiantil. Así pues, es recomendable continuar brindando a la comunidad normalista de la ByCENES cursos de inglés de calidad que contribuyan al desarrollo de su competencia lingüística y a la formación de una comunidad bilingüe, lo que a su vez les permitirá acceso a oportunidades adicionales para su crecimiento personal y profesional.

También se recomienda continuar investigando sobre el aprendizaje y la enseñanza del inglés en las Escuelas Normales desde diferentes enfoques y perspectivas. Como sugerencias es importante conocer las razones de la elección o preferencia por los cursos de inglés de manera más amplia; así como también conocer la trayectoria de la preparación profesional que tienen

los docentes en el área de enseñanza, porque se pueden encontrar categorías o factores de análisis para una mejora educativa, y por último proponer un estudio mixto o cualitativo para indagar sobre qué es un buen docente, además de la percepción.

Finalmente, los resultados de este estudio coinciden con los datos obtenidos en el estudio de Trujillo Juárez et al. (2019), quienes se integraron como Formadores de Inglés C en una Escuela Normal de Guanajuato y que consideran que su trabajo está bien encaminado pues sus hallazgos concuerdan con las evaluaciones institucionales de desempeño docente y las evaluaciones sumativas, formativas y de acreditación de nivel de dominio del inglés de sus alumnos.

Referencias

- Carrington, V., & Luke, A. (1997). Literacy and Bourdieu's Sociological Theory: A Reframing. *Language and Education*, 11(2), 96-112.
- Díaz-Guecha, L. Y., Carrillo-Guecha, K. L., & Guecha-Oliveros, J. G. (2020). Internacionalización de la Educación Superior en el marco de la construcción del conocimiento. *Revista Perspectivas*, 5(2), 90-102.
<https://revistas.ufps.edu.co/index.php/perspectivas/article/view/2834/2983>
- España Chavarría, C., (2010). El idioma inglés en el currículo universitario: importancia, retos y alcances. *Revista Electrónica Educare*, 14(2), 63-69.
<https://www.redalyc.org/pdf/1941/194115606005.pdf>
- Fanjul, E. (2021). *Qué es la globalización*. Escuela de Comercio exterior.
https://iberglobal.com/files/2021/que_es_la_globalizacion_B.pdf
- Kachru, B. B. (1990). *The alchemy of English: The spread, functions, and models of non-native Englishes*. University of Illinois Press.
- Ley General de Educación Superior. (2021). Diario Oficial de la Federación.
https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Muñoz Mancilla, M. (2015). La enseñanza del inglés en planes y programas de estudio de las Escuelas Normales de México. *Praxis Investigativa ReDIE*, 7(12), 85- 95.
<http://redie.mx/librosyrevistas/revistas/praxisinv12.pdf>
- Poblete-Valderrama, F., Linzmayer Gutierrez, L., Matus Castillo, C., Garrido Mendez, A., & Flores Rivera, C. (2018). Percepción de estudiantes de Pedagogía en Educación Física hacia sus profesores. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (33), 143-147. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6367742>
- Ramírez Romero, J.L., Chuc Piña, I.I., Dzul Escamilla, M., & Paredes Zepeda, B. (2015). Descripción de los programas para la enseñanza del inglés de las primarias públicas mexicanas. En J.L. Ramírez Romero (Coord.), *La enseñanza del inglés en las primarias públicas mexicanas* (pp. 23-82). Pearson.

- Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4ta ed.). Pearson Education.
- Salomone, R. (2022). The Unstoppable Spread of English in the Global University. *International Higher Education*, (110), 9-11. <https://www.internationalhighereducation.net/api-v1/article/!/action/getPdfOfArticle/articleID/3415/productID/29/filename/article-id-3415.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *English. Developing Elementary conversations*. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/TS/TS207.pdf>
- Trujillo Juárez, S.I., & Martínez Gómez, G.I. (2021). Prólogo. En S.I. Trujillo Juárez & G.I. Martínez Gómez (Eds.), *La enseñanza y el aprendizaje del Inglés en entornos virtuales* (pp. 24–29). Ediciones Normalismo Extraordinario. https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/ediciones/Libros/133_Entornos_Virtuales.pdf
- Trujillo Juárez, S.I., Delgado González, A., & Herrera Rivas, L. (2019, abril 9–12). *El Impacto de la Estrategia Nacional de Inglés en su Primer Semestre de Implementación en la Escuela Normal Oficial de Irapuato* [Ponencia]. 4to Congreso Nacional de Investigación sobre Investigación Normal, Playas de Rosarito, B.C., México. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/3/P480.pdf>

CREENCIAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES NORMALISTAS

Línea temática: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

Isis Nayelli Ibarra Ledesma

Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima

“Profr. Gregorio Torres Quintero”

isis.ibarra.gc@isencolima.edu.mx

Resumen

El objetivo principal de este estudio es caracterizar y analizar las creencias epistemológicas (CE) de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria del Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima y su relación con el rendimiento académico. Se administró el Inventario de Creencias Epistemológicas, que valora las CE a partir de cuatro dimensiones con sus nueve continuos a 207 alumnos de diferentes semestres. La metodología utilizada fue cuantitativa, no experimental, transversal. Para caracterizar y comparar las CE de los grupos, se utilizaron pruebas estadísticas descriptivas y de correlación. Los resultados indican que hay algunas diferencias estadísticamente significativas en algunos de los continuos; sin embargo, no se encontró un patrón de evolución entre las CE entre los primeros y últimos semestres. Este estudio tiene implicaciones para el diseño de programas educativos específicos, según las características de los alumnos para que se favorezca la autonomía de aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: creencias epistemológicas, aprendizaje, rendimiento académico, educación normal.

Planteamiento del problema

Aprender es un proceso complejo que nos permite desarrollar habilidades y estrategias que involucran a la persona en todas sus dimensiones. Implica cambios, interacción permanente entre el contexto, el objeto y el sujeto; así como, una serie de procesos cognitivos que posibilitan su uso, adecuación,

transformación y transferencia de lo aprendido en la resolución de problemas de la vida diaria. Aprender a enseñar supera esa complejidad, pues ya no solo se aprende para la persona, sino que se aprende para transformar vidas.

Este proceso, en el que el sujeto se forma de manera inicial en la docencia está lleno de desafíos al replantear la función epistémica del docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, demanda superar las creencias tradicionalistas y tecnicistas donde solo se reproducen conocimientos o contenidos, por uno congruente con las necesidades sociales, donde se requieren profesionistas de la educación con una perspectiva más crítica y agéntiva de su “ser profesor”, de su práctica.

Al ingresar a la escuela normal el estudiante ya posee una trama de saberes sobre la cual está cimentando su percepción actual del mundo, y, considerando la trayectoria académica de años de estudio, se asume que arriban a las aulas con la capacidad de aprender por iniciativa e interés propio o que tienen habilidades más o menos consolidadas para la búsqueda, síntesis y análisis de información en distintas fuentes (SEP, 2018). Sin embargo, si su paso por la Educación Básica fue más como receptor pasivo del conocimiento, es probable que en su trayectoria de formación inicial como docente se refuercen esos procesos.

En este sentido, se resalta la importancia de estudiar y develar los elementos que son parte de los procesos de aprendizaje tanto de los estudiantes normalistas como de los formadores de docentes para problematizarlos y analizarlos de manera permanente; de lo contrario, las probabilidades de que se afiance esa pasividad e ingenuidad ante el conocimiento y lo trasladen a su propia práctica como docentes de educación básica es alta, alimentando el problema de la educación bancaria.

Lo que el docente supone acerca del conocimiento determina lo que enseña y cómo lo enseña, en este caso, lo que el normalista cree sobre el conocimiento media tanto sus aprendizajes como sus prácticas. Las creencias forman el aspecto menos flexible de la perspectiva de una persona sobre el aprendizaje (Reyes, 2007), de ahí que su transformación requiere de inicio percatarse de ellas para estudiarlas y reflexionarlas. Así, se facilitaría al estudiante normalista su comprensión, y, a los formadores de docentes un reflejo de su práctica; pues el estudiante no es un actor solitario, sino que en el proceso están sus docentes con los que interactúa de manera constante y cuyas acciones y creencias median los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en las aulas del Instituto.

Así, la presente investigación pretende poner de manifiesto las características de las creencias epistemológicas de los estudiantes y los vínculos existentes con el rendimiento académico, para de esta manera, establecer estrategias pertinentes que contribuyan a formar mejores docentes para las escuelas primarias.

Marco teórico

Creencias epistemológicas

Las creencias tienen un rol importante en la concepción de sí mismo del sujeto y del mundo que le rodea, a través de estas el sujeto se “explica y justifica muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas, no se fundamentan sobre la racionalidad, sino sobre los sentimientos y las experiencias, lo que las hace duraderas para cada individuo” (Linares, 1991, p. 110). A partir de estos constructos el sujeto interpreta, decide y atiende problemas de su vida cotidiana, Rodríguez (2005) y Leal-Soto (2010) coinciden que las creencias son estructuras mentales a las que el sujeto les otorga cierto grado de valor o credibilidad que influyen en sus preferencias, gustos, pensamientos y comportamientos.

Si bien, las creencias se han considerado parte del conocimiento, de la episteme, hay quienes precisan que no todas llegan a ser conocimiento o a tener un carácter científico; sin embargo, sí existe el acuerdo entre especialistas del tema que nada se puede conocer a no ser que se crea, se acepte, se presuma o se suponga. Así, se reconoce que las creencias están presentes durante el proceso de conocer como estructuras mentales que influyen en la toma de decisiones, en el tipo de pensamientos y comportamientos en la cotidianidad de los sujetos, por lo que pueden generar resistencia al cambio (Bohorquez, 2014; Leal-Soto, 2010; Schommer, 1993).

Las creencias sobre el conocimiento o epistemológicas son un constructo compuesto, que integra lo conjetural de la creencia y lo relativo al saber de la episteme, es decir, son premisas y presuposiciones del sujeto acerca del conocimiento y de cómo se adquiere. En estas sobresale el valor del sujeto sobre el objeto en relación con el conocimiento, pues en la interacción de estos se pone en juego el cúmulo de creencias incorporadas y/o desarrolladas a través de la experiencia de vida del sujeto (Scraw, 2013; Hofer y Pintrich, 2012).

Las creencias epistemológicas también reciben el nombre de epistemología personal y son entendidas por Castañeda, Pineda, Gutiérrez, Romero y Peñalosa (2010) como lo que el individuo cree sobre el conocimiento y el aprendizaje, la utilidad y trascendencia que se le da a estos. Las ubican en un continuo que va desde un nivel de ingenuidad a uno más sofisticado y son empleadas como predictores del aprendizaje, por lo que con su estudio se posibilita el desarrollo o sofisticación de aquellas creencias que se encuentren en un nivel ingenuo para que el sujeto sea más corresponsable en sus procesos de aprendizaje en su trayectoria académica y profesional.

Sobre el grado o nivel de desarrollo de las creencias se sugiere que las sofisticadas están avaladas por un alto nivel de pensamiento crítico, creatividad y aplicación de conocimiento; en cambio, las más simples o no sofisticadas, son resultado de niveles de aprendizaje bajos y la memorización de los hechos. Así, una postura unidimensional de la epistemología personal no describiría la complejidad del entramado de creencias que median el aprendizaje del sujeto (Schommer 1994, 1993).

El desarrollo de las creencias epistemológicas es relativamente independiente, se pueden movilizar y focalizar acciones para que aquellas que están en el polo ingenuo tiendan paulatinamente hacia la sofisticación (Shommer, 1990; Hofer, 2002). Son influenciadas por la cultura y la educación, se sitúan en la práctica y se desarrollan en interacción con el ambiente con un progreso razonablemente predecible que se evidencia a partir del uso de recursos cognitivos cada vez más complejos. Por ello, están asociadas a la forma en la que regulan los estudiantes su aprendizaje: entre más complejas o sofisticadas tienden hacia el estudio autónomo y mientras sean más ingenuas o poco elaboradas, los estudiantes serán más dependientes de regulación externa.

Al influir ese conjunto de creencias epistemológicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, estas se vinculan directamente con los resultados, pues los estudiantes partícipes del proceso no se aproximan al conocimiento de manera imparcial, si no que llevan tras de sí el entramado de creencias que han forjado a través de las acciones realizadas para conocer a lo largo de su trayectoria académica. En este sentido Castañeda y Peñalosa (2010) plantean que las creencias sobre el conocimiento y el conocer son determinantes en la ejecución intelectual, por lo que aquello que la gente cree acerca de la adquisición del conocimiento influye significativamente en la manera de desempeñarse en la escuela y en su vida profesional.

Rendimiento académico

Actualmente el modelo de evaluación de la Secretaría de Educación Pública, en concordancia con sus planteamientos pedagógicos, considera elementos cualitativos y cuantitativos, es decir describe los logros y dificultades de los alumnos a la vez que asigna una calificación numérica. Esta evaluación cuantitativa, también es conocida como evaluación sumativa o acreditadora y algunos autores la refieren como rendimiento académico (Arribas, 2014; Tejedor y García-Valcárcel, 2007)

El rendimiento académico refiere a una transformación en el estudiante a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde se miden los logros y las construcciones del conocimiento que manifiestan los estudiantes en sus procesos formativos. Es producto de todas las actividades dentro de una asignatura, con evaluaciones parciales y finales, que repercuten en su calificación, ya sea en una asignatura como tal o en el promedio de las asignaturas de un curso en específico (Rivera, 2014).

Aunque estos acercamientos al constructo de rendimiento académico refieren más a una perspectiva operativa y pudiera descomplejizarse su dimensionalidad, para efectos de la presente investigación, se consideraron solamente los resultados de la evaluación sumativa, que refiere a lo que los estudiantes obtienen para acreditar un curso y queda reflejado en las calificaciones escolares por parcial y promedio final de semestre (SEP, 2018; Arribas, 2014).

Metodología

Es de tipo cuantitativa, no experimental, descriptiva, correlacional y transversal. Se administró el Inventario de Creencias Epistemológicas (Castañeda, Pineda, Gutiérrez, Romero y Peñalosa, 2010) que valora las creencias epistemológicas a partir de cuatro dimensiones con sus nueve continuos: Utilidad (transferible/no transferible, visión actual/futura), Naturaleza (sentido común/científico, concreta/abstracta), Estabilidad (cierto/tentativo, estático/dinámico) y Fuente (externa/personal, cuestionable/no cuestionable, autoridad/no autoridad). Su fiabilidad (Alpha de Cronbach) oscila entre 0,66 y 0,81 en sus diferentes dimensiones. Para analizar los datos, utilizaron pruebas estadísticas descriptivas y correlacional.

Muestreo

De tipo no probabilístico, por conveniencia y voluntario, es decir se seleccionaron a los alumnos por su disponibilidad y accesibilidad para participar. La muestra estuvo compuesta por 207 de un total de 256 alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria de los semestres de 1^o, 3^o, 5^o y 7^o, equivalente a un 81%.

Definición operacional de las variables de estudio

Creencias epistemológicas: plantea cuatro indicadores de creencias epistemológicas. Cada participante puede estar en un estilo de ingenuo o reflexivo, para ello se valoró cada ítem de acuerdo con los autores para la obtención de los puntajes por indicador y subescala.

Semestre: considera la temporalidad en la que ocurrió la investigación y el grado de estudios de los estudiantes que cursan los alumnos, la variable Semestre, se divide a su vez en 4 grupos 1^o, 3^o, 5^o y 7^o.

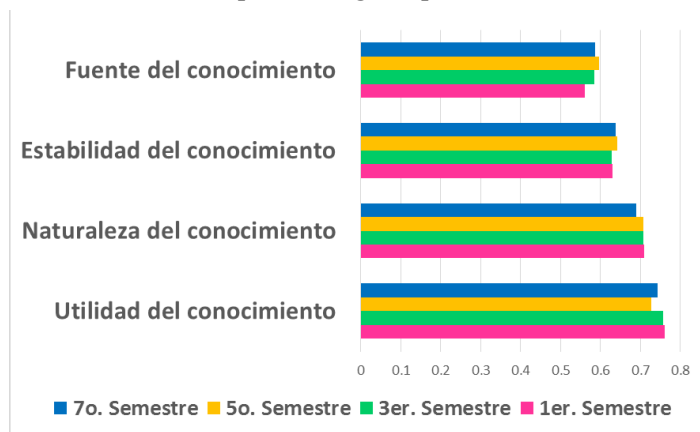
Rendimiento académico: retoma el promedio semestral de cada estudiante.

Resultado

Considerando la escala sobre el puntaje relativo donde el 0 corresponde al polo ingenuo y el 1 al polo sofisticado, se puede decir que en general los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria tienden más hacia el polo sofisticado de las creencias epistemológicas. Se resalta un promedio mayor en la creencia sobre la *utilidad del conocimiento*, tienden a pensar que el conocimiento es transferible y con utilidad a en su futuro profesional como docentes; por el contrario, existe mayor ingenuidad en las creencias de la *fuerza del conocimiento*, al considerar a las figuras de autoridad como una fuente confiable de conocimiento. Esto se puede apreciar en la figura 1.

Figura 1

Promedios de creencias epistemológicas por semestre



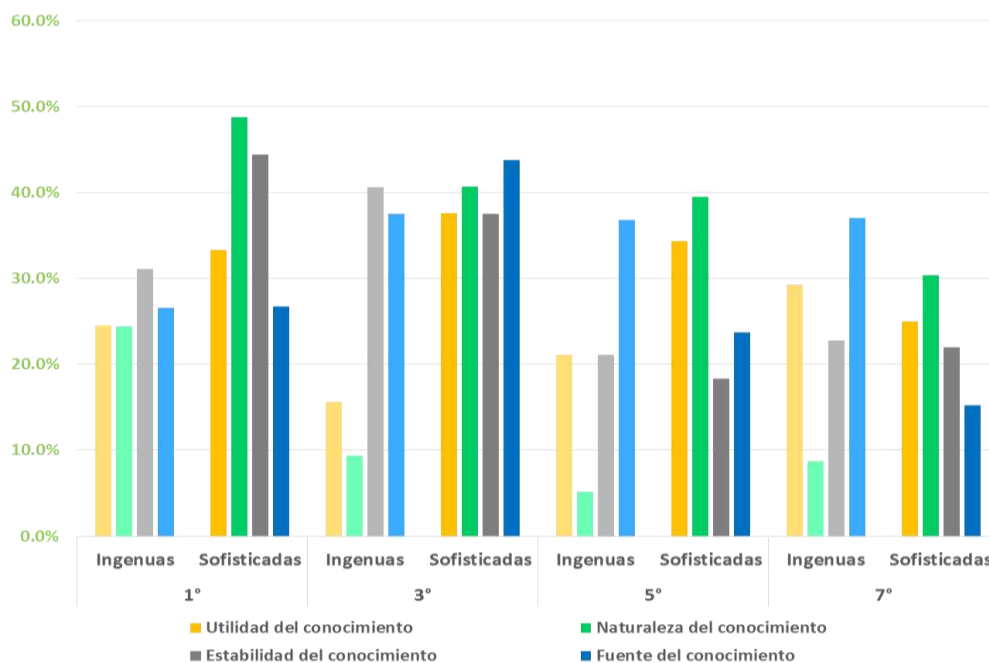
Fuente: Elaboración propia

Agrupando los datos en cuartiles (Q1 para aquellos que tienen las creencias más ingenuas y en el Q3 lo que tienden más a la sofisticación) se observa que para los estudiantes de 1er semestre hay mayor simpleza en la creencia sobre la *estabilidad del conocimiento*; por el contrario, muestran más sofisticación respecto la *naturaleza del conocimiento*, consideran el conocimiento con mayor sentido

científico, abstracto y dinámico. Por su parte, los de 3er semestre también presentan más ingenuidad en las creencias sobre la *estabilidad del conocimiento*, pero más sofisticación en las que refieren a la *fuerce*. Los 5° y 7° semestres tienen mayor porcentaje de estudiantes en el polo ingenuo respecto la *fuerce del conocimiento* y en polo sofisticado del conocimiento en la creencia sobre la *naturaleza* puede verse en la figura 2.

Figura 2

Creencias epistemológicas por semestre



Fuente: Elaboración propia

Considerando los promedios generales de los estudiantes y las distintas agrupaciones realizadas sobre las medias de los estudiantes de los diferentes semestres, se aplicó una prueba ANOVA de un factor de comparación, encontrando que existen diferencias significativas entre las creencias epistemológicas de los estudiantes de los diferentes semestres respecto la *transferibilidad del conocimiento* ($F=4.31$; $p=0.01$) y su *naturaleza abstracta o concreta* ($F=2.63$; $p=0.05$).

Así mismo, se hicieron pruebas t para muestras independientes sobre datos sociodemográficos de los estudiantes, obteniendo que para el sexo no existen diferencias estadísticamente significativas entre el tipo de creencias epistemológicas de hombres y mujeres. Para el estatus laboral sí existe una diferencia estadísticamente significativa en el *sentido común o científico* de la naturaleza del conocimiento ($t=2.01$; $p=0.05$) entre los que trabajan y los que no. Por último, para la participación actividades extracurriculares como ponentes o asistentes, se identificó una diferencia estadísticamente significativa ($t=2.304$; $p=0.22$) sobre *la estabilidad del conocimiento*, quienes han sido ponentes reconocen el dinamismo en el conocimiento.

Para la correlación de las Creencias Epistemológicas y el rendimiento académico, al correr la prueba del coeficiente de Pearson (r), se encuentran diversas relaciones lineales significativas estadísticamente. Para los de 1er semestre sobresale la *utilidad* que le encuentran al conocimiento ($r=.502$; $p=0.000$), siendo esta es la correlación estadísticamente más significativa. Para los de 5º semestre la correlación significativa del promedio es con la *creencia de fuente* ($r=.303$; $p=0.043$). Para los estudiantes que cursan el séptimo semestre, se resaltan positivamente las correlaciones entre el promedio semestral y la creencia sobre la *fuente* ($r=.237$; $p=0.023$) y la *naturaleza del conocimiento* ($r=.277$; $p=0.007$).

Discusión y conclusiones

Aunque las creencias epistemológicas están bien establecidas cuando los alumnos ingresan a la Licenciatura y es difícil su transformación, es importante potencializar los beneficios de aquellas estrategias que ya propone el currículo para la reflexión y resignificación de las prácticas que tienen desde los primeros semestres. Al respecto Castañeda, Peñalosa y Austria (2010) sugieren volver explícitas las creencias sobre el conocimiento y a partir de ello, promover la reflexión crítica y metacognitiva de lo que creen del conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, confrontándolo con lo que los mismos estudiantes registran de sus prácticas.

Los hallazgos en general exhiben una postura de mayor madurez de los estudiantes en dos de las cuatro dimensiones de las creencias epistemológicas, la *utilidad* y la *naturaleza* del conocimiento. Resulta significativo para el ISENCO y sus docentes saber que un buen porcentaje de los estudiantes entre su bagaje de creencias consideran que el conocimiento que construyen en su paso por las aulas

les es de utilidad. Lo caracterizan como transferible a la vida real y de valor para su futuro ejercicio profesional al darles elementos para concretar problemas propios de la docencia, resaltando la importancia de buscar un sustento científico en él.

Las dos dimensiones en las que los estudiantes presentan una postura más *ingenua* son la *estabilidad* y la *fuentes* del conocimiento. Respecto la primera, un buen número de estudiantes tienden a creer que el conocimiento tal como lo encuentran es cierto y no necesitan cuestionarlo, aunque sí creen en su dinamismo, en que puede evolucionar o mejorarse. Sobre la segunda y última creencia, se puede decir que conciben la fuente del conocimiento como externa y proveniente de la autoridad; y en este sentido, que es poco cuestionable por lo que les representa esa figura.

Debido a que las creencias pueden variar en función de los factores contextuales, un aspecto que puede influir en la postura más *ingenua* es la forma de enseñar y evaluar de sus docentes. Si el docente adopta un enfoque más tradicional, de autoridad transmisora y apelando más a la memoria, posiblemente los estudiantes no perciban tan claramente la faceta dinámica y cuestionable del conocimiento. Al respecto Schommer (1993; 1994), sugiere que la ingenuidad o simplicidad en las creencias de los estudiantes es resultado de niveles de aprendizaje bajos y a la memorización constante de los hechos.

Conocer las creencias epistemológicas de los estudiantes es relevante, pues el sujeto no aprende, no se aproxima al conocimiento de manera imparcial, sino que lleva consigo todas las creencias que ha forjado a lo largo de su vida a través de las experiencias que ha tenido mientras aprende. Estas creencias pueden generar resistencia al cambio, a aprender de manera diferente, a reconocer que se puede mejorar el proceso de aprendizaje y de enseñanza pues influyen fuertemente en la conducta del sujeto (Bohorquez, 2014; Leal-Soto, 2010; Schommer, 1993) y son imprescindibles en el sentido que le dan a sus experiencias, pues la epistemología personal sirve como recurso interpretativo para recoger, organizar, entender y analizar todo lo que le sucede al mismo sujeto (King y Kitchener, 1994).

En cuanto a las diferencias encontradas en las creencias epistemológicas de los estudiantes por semestre, se rescatan diferencias estadísticamente significativas respecto a dos creencias sobre el conocimiento: su *utilidad* y su *naturaleza*. Para ambas, los estudiantes de 1º y 3er semestre manifiestan creencias más sofisticadas respecto los alumnos de últimos semestres, quienes tienden a creer que los materiales estudiados son de poca utilidad para el ejercicio de la profesión y no les ayudan a entender los fenómenos complejos que viven en las prácticas. Esto es contrario a lo que podría esperarse, pues conforme avanza el estudiante en su trayectoria académica se pretende que desarrolle metahabilidades que le permitan mayor comprensión de su práctica y del escenario en el que la desarrolla, así como la argumentación de las intervenciones que realiza (SEP, 2018).

Hacia el final de la carrera los estudiantes tienen periodos de práctica más largos e intensos y quizá es aquí donde se encuentra una posible explicación a la ingenuidad sobre las creencias de la naturaleza y utilidad de conocimiento, ya que, al tener más contacto con la práctica, perciben que les falta mayor conocimiento para resolver las problemáticas y retos que se les presenten en las escuelas primarias. Así, al tener más noción de lo que se necesita en la práctica, identifican una brecha entre lo que han aprendido en los cursos de los semestres anteriores y lo que les demanda la realidad escolar.

Considerando una perspectiva transversal no se identifica algún patrón de evolución entre las creencias de los alumnos de primero, tercero, quinto y séptimo semestre. Hay pocos cambios significativos entre el polo ingenuo y el sofisticado al paso de la trayectoria académica. Si bien, el estudio es transversal y no se da un seguimiento generacional, los resultados no coinciden con lo que demuestran las investigaciones de Schommer, Beuchat y Hernández (1994); Hofer (2005); Maravilla y Gómez (2015); Miguel, Carril y Sánchez (2017) en las que encuentran variaciones en las creencias entre los estudiantes de los diferentes grados, pues tienden a madurar las creencias en tanto avanza el curso de los estudios. Por el contrario, los estudiantes de primer semestre de la LEPRI tienen mayor porcentaje en el polo de las creencias sofisticadas y complejas, respecto los estudiantes de los otros semestres.

En cuanto a la correlación de las creencias epistemológicas y el rendimiento académico para los estudiantes de 1er semestre, las creencias sobre la *utilidad* que tiene el conocimiento, la significación y vínculo entre lo que revisan en los cursos y su vida diaria ha implicado mejores calificaciones, pues la utilidad del conocimiento se relaciona con la motivación y los resultados académicos.

Si la creencia de la *utilidad del conocimiento* funciona como movilizadora en el aprendizaje pues consideran que les sirve lo que aprenden, tiene sentido para los alumnos seguir estudiando porque se vincula con su contexto; es decir, les resulta significativo y trascendente el conocimiento. Si, por el contrario, *la utilidad del conocimiento* al ir avanzando en la carrera e incursionar progresivamente en los escenarios de práctica, se va polarizando hacia el polo ingenuo, se podría considerar que lo que se aborda en la carrera está desvinculado de la realidad, como lo que reflejan los resultados de los alumnos de los últimos semestres.

En cuanto a la correlación del rendimiento académico y las creencias epistemológicas de los estudiantes de 3er semestre, no se registra ninguna correlación significativa. Con los estudiantes de 5º semestre que son los estudiantes con promedios semestrales más altos respecto del resto de los estudiantes de la Licenciatura, se recupera una correlación significativa entre promedio y la *fuerza* del conocimiento, lo que implica que, a mejor calificación, hay mayor sofisticación en la selección de la procedencia del conocimiento, se tiende a cuestionar más tanto a la bibliografía como al docente,

lo que podría implicar una mayor profundización en los temas. Por su parte para los de 7° semestre, hay relaciones significativas entre el promedio y la creencia de la *naturaleza* del conocimiento, así los estudiantes que tienen creencias más maduras sobre la complejidad del conocimiento y su concretización en problemas específicos de la carrera tienden a tener mejores calificaciones.

Referencias

Arribas, J. (2014). Valoración del rendimiento académico de los alumnos de la Facultad de Educación de la UVA (Segovia) en el primer año de implantación de grado. *Revista de Educación a Distancia*, 43, 1-22.

<http://www.um.es/ead/red/43/arribas.pdf>

Bohorquez, L. (Noviembre de 2014). *Las creencias vs las concepciones de los profesores de matemáticas y sus cambios* [Discurso principal], Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Educación. Congreso llevado a cabo en Buenos Aires, Argentina

<https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/1611.pdf>

Castañeda, S., Peñalosa, E. y Austria, F. (2014). *Perfiles agentivos y no agentivos en la formación de psicólogo*. México: UNAM-Facultad de Psicología/CONACYT.

Castañeda, S., Pineda, M., Gutiérrez, E., Romero, N., Peñalosa, E. (2010). Construcción de Instrumentos de Estrategias de Estudio, Autorregulación y Epistemología Personal. Validación de constructo. *Revista Mexicana de Psicología*, (27),1, 77-85.

<http://www.redalyc.org/pdf/2430/243016325008.pdf>

Hofer, B. y Pintrich, P. (2012). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. USA: Behavioral Sciences, Education.

King, M. y Kitchener, K. (1994). Reflective Judgment: Theory and Research on the Development of Epistemic Assumptions Through Adulthood. *Educational Psychologist*, 39, (1), 5-18. https://www.researchgate.net/publication/247522681_Reflective_Judgment_Theory_and_Research_on_the_Development_of_Epistemic_Assumptions_Through_Adulthood.pdf

Leal-Soto, F. (2010). Creencias epistemológicas generales, académicas y disciplinares en relación con el contexto. *Universitas Psychologica*. (9), 2, 381-392. Recuperado en <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/up/v9n2/v9n2a07.pdf>

Linares, S. (1991). *La formación de profesores de matemáticas*. España: GID- Universidad de Sevilla.

Maravilla, J. y Gómez, L. (2015). La relación de las creencias epistemológicas de profesores y alumnos con la conducta que manifiestan en la práctica educativa. Propósitos y Representaciones. *Revista de Psicología Educativa*.

<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.79>.

Miguel-Revilla, D., Carril, M., Sánchez-Agustí, M. (2017). Accediendo al pasado: creencias epistémicas acerca de la historia en futuros profesores de Ciencias Sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (REIDICS)*.

<https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.86>

Reyes, L. (2007). La teoría de acción razonada: implicaciones para el estudio de las actitudes. *Revista de Investigación Educativa Duranguense*, (7), 66-77.

http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320437914_40.pdf

Rivera, G. (2014). *La motivación del alumno y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de Bachillerato Técnico en Salud Comunitaria del Instituto República Federal de México de Comayagüela, M.D.C., durante el año lectivo 2013* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán”].

Rodríguez, L. (2005). *Análisis de las creencias epistemológicas, concepciones y enfoques de aprendizaje de los futuros profesores* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid]

<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/684/15480112.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Educational Psychology*. (85), 406-411.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ473765>

Schommer, M. (1994). An emerging conceptualization of epistemological beliefs and their role in learning. En Garner, R. y Alexander, P. (Eds.), *Beliefs about text and instruction with text* (pp. 25-40)

https://books.google.com.mx/books?id=bYB5oiwTKyoC&pg=PA25&lpg=PA25&dq=An+emerging+conceptualization+of+epistemological+beliefs+and+their+role+in+learning&source=bl&ots=mJU5HjLBwh&sig=TGjNVnoQv_rvNcJquTbCPWalzj0&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwigrv2Ste3cAhVKXKwKHUj3DpsQ6AEwA3oECACQAQ#v=onepage&q=An%20emerging%20conceptualization%20of%20epistemological%20beliefs%20and%20their%20role%20in%20learning&f=false

Schomer, M., Beuchat, M. y Hernández-Pina, F. (2012). Creencias epistemológicas y de aprendizaje en la formación inicial de profesores. *Revista Anales de Psicología*. (28).

<http://www.redalyc.org/html/167/16723135017/>.

Schraw, G. (2013). Conceptual Integration and Measurement of Epistemological and Ontological Beliefs in Educational Research [Archivo PDF].

doi:10.1155/2013/327680

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican* [Archivo PDF].

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018

Tejedor, F. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, (342), 444-447.

<http://www.um.es/ead/red/43/arribas.pdf>

“REPRESENTACIONES SOCIALES DEL CONCEPTO DE FORMACIÓN DOCENTE EN ESTUDIANTES DE LA LIC. EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA ENAZ”

Gabriela Carreño Murillo

Docente de la Escuela Normal de Atizapán de Zaragoza

gabyknowmad@gmail.com

Jonathan Ranero Barrera

Maestría en Administración Pública

jonathan_ranero@hotmail.com

Fernando Espitia Flores

fespitia1@yahoo.com.mx

Línea temática: 1. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente.

RESUMEN

Los estudiantes normalistas van construyendo y transformando sus conceptos de formación docente durante su trayectoria académica y profesional; los cuales permean sus prácticas, discursos y contextos cotidianos. En otras palabras, se van configurando una serie de representaciones sociales (RS) que desde la mirada de Rubira y Puebla (2018), vinculan realidades discursivas y fácticas, actuando como nexo entre el universo interior y el exterior de los sujetos. Estas RS son orientaciones

para la práctica, intervienen como estructuras preformadas a partir de las cuales se interpreta la realidad (Ibañez,1988) y definen las interacciones cotidianas entre docentes y estudiantes.

Considerando las ideas anteriores, se presentan los resultados parciales de una investigación de corte cualitativa que pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué campo de representación del concepto de formación docente han ido construyendo los estudiantes de primer a séptimo semestre de la Lic. en Educación Primaria? ¿Qué implicaciones tienen las Representaciones sociales de los estudiantes en sus prácticas profesionales y procesos formativos? Se reportan, por tanto, en este escrito, datos empíricos obtenidos de los sujetos de representación a través de técnicas asociativas, desde un enfoque procesual, cuyos resultados permitirán comprender y mejorar las prácticas de formación desarrolladas en la ENAZ.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, Formación profesional, Representación social, imagen social, investigación cualitativa

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hoy día, las sociedades contemporáneas están experimentando cambios sin precedentes en los escenarios culturales, económicos, sociales, sanitarios y educativos. Pues además estos contextos ofrecen pocas certidumbres y conceptos tales como formación, carrera profesional, educación y empleo, se han transformado y educar hoy día es más complejo de lo que parece. Es necesario, por ende, explorar los escenarios de formación de los futuros docentes, sus percepciones, sentidos y significados respecto al concepto mismo de formación. Pues es posible afirmar que lo que orientan las prácticas académicas y profesionales de los estudiantes normalistas son sus representaciones sociales (RS), las cuales son resultado de sus experiencias y escenarios cotidianos formales, informales y no formales en los que se desenvuelven e impactan en sus posicionamientos pedagógicos, prácticas y sus procesos de intervención profesional. Estas RS desde Moscovici (1979), son:

Entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas. (pág.27)

RS que se van construyendo a través de la cultura docente, las experiencias, el lenguaje cotidiano y el universo simbólico en el que se desenvuelven los estudiantes normalistas. Pues afirma Jodelet que “las representaciones sociales no requieren concebir al objeto representante como una mera adecuación, pintura o copia del objeto representado. Pues esa representación social implica la transformación o construcción porque en el proceso de representación, los sujetos interpretan la realidad” (Jodelet, 1984, op.cit. Materán, 2008, pág.243). Representación mediada por el contexto valoral, sociocultural, religioso, donde “al interpretar esa realidad, no se copia sino que se transforma y se construye.” (Materán, 2008). De ahí que en este estudio se concentró la mirada por un lado en explorar la transformación de las RS del concepto de Formación docente de los estudiantes normalistas durante su estancia en la Escuela Normal de Atizapán (ENAZ). Y por otro en comprender el actuar académico y profesional de los futuros docentes para poder potenciar sus procesos de formación y transformación profesional. Considerando lo anterior, dos fueron las preguntas centrales exploradas: ¿qué impacto tienen las RS del concepto de formación que han construido los estudiantes normalistas de la licenciatura en Educación Primaria? y ¿cómo se van transformando estas RS durante su trayectoria en la Escuela Normal?

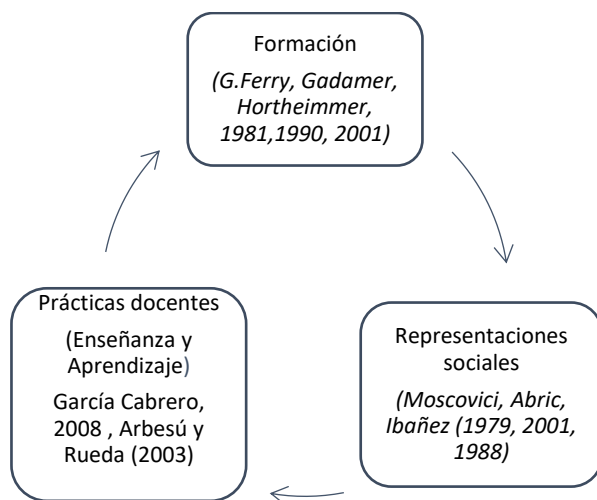
Responder a estas preguntas tiene diversas implicaciones, permite en primer lugar comprender el actuar cotidiano de docentes y alumnos con relación a sus procesos de formación docente (formales, no formales e informales) , aportando conocimiento empírico a las prácticas docentes. También contribuye a identificar necesidades formativas en la Escuela Normal de Atizapán donde se realiza la investigación.

Finalmente, es importante mencionar que con base en los resultados de esta investigación será posible plantear recomendaciones a docentes y alumnos, para transformar las prácticas de formación tanto de estudiantes como docentes y orientar la formación docente de acuerdo con las necesidades identificadas.

MARCO TEÓRICO

En este estudio se plantean como conceptos centrales la formación, las representaciones sociales y las prácticas docentes, asumiendo la postura teórica de los siguientes autores:

Figura 1. Referentes teóricos-conceptuales de la investigación



Fuente: Elaboración propia

El concepto de formación

Ferry (1990), sostiene que la “formación no puede ser sino un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de los medios que se ofrecen o que uno mismo se procura.” (pág.43) Idea que es coincidente con la Bildung, concepto abordado desde la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, entendido como proceso de emancipación, liberación de los seres humanos de las dependencias y la obtención de autonomía. O lo que para Humboldt significa “vivir en el sentido más elevado del término” (op. cit por Dumont, 1991, pág. 123).

De ahí que Pasillas y Lozano (2021), afirman que la formación “es sobre todo un trabajo individual de reflexión y transformación de uno mismo en relación directa con el otro, en y por el medio de una cultura determinada.” (pág. 3) En este sentido, es posible afirmar que las Escuelas Normales más que formadoras de docentes, debieran pensarse y proyectarse como escenarios provocadores, disruptivos, que generen en el estudiante la necesidad de autonomía, de emancipación, de auto-observación, reflexión y transformación personal y desde la mirada de Gadamer (2001), potenciadoras de mediación cultural idóneas para la formación. Sin negar, por supuesto, que existen otros escenarios no formales e informales en los que de manera consciente o inconsciente los estudiantes van consolidando sus procesos de formación; la cual podría denominarse una “formación invisible” que queda fuera de los contextos escolarizados.

Representaciones sociales

La investigación sobre las representaciones sociales se inicia formalmente con el estudio realizado por Moscovici (1961), “El psicoanálisis, su imagen y su público.” En esta obra, Moscovici (citado por León, 2002, pág. 369), define las representaciones sociales como:

Sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propios (...) No representan simples opiniones, imágenes o actitudes en relación a algún objeto, sino teorías y áreas de conocimiento para el descubrimiento y organización de la realidad (...) Sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función; primero, establecer un orden que le permita a los individuos orientarse en un mundo material y social y dominarlo; y segundo permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad al proveerlos con un código para el intercambio social y para nombrar y clasificar sin ambigüedades aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal.(pág. 369)

Por su parte Piña Osorio y Cuevas Cajiga, (2004) plantean que el estudio de las RS en el contexto escolar permite conocer el interior de las instituciones y el sentido que en ellas se adjudica a los procesos educativos. Pues como apunta Moscovici (1979), las RS son guías para la acción y podemos identificarlas con los siguientes atributos: 1) ser una construcción social e histórica; 2) basada en conocimientos y creencias colectivas; 3) constituida como un elemento interpretativo de la situación social; 4) impregnada del sistema de valores sociales y culturales; 5) que conforma un modelo o contra-modelo de comportamiento; 6) que guía la práctica (Sautu, 2007).

METODOLOGÍA

Esta investigación se sitúa desde un enfoque procesual, fundamentada en el paradigma cualitativo, con un enfoque interpretativo y un alcance exploratorio. Dado el objeto de estudio (RS del concepto de formación) y los sujetos de investigación (estudiantes normalistas de la licenciatura en Educación primaria), se utilizaron técnicas asociativas-Red semántica. Basada en la asociación libre a partir de un término inductor (o de una serie de términos), se les solicitó a los sujetos de la investigación que identificaran todos los términos, expresiones o adjetivos que se vincularan con un concepto determinado, para el caso de la presente investigación el concepto de *formación*. De tal forma que el carácter espontáneo y proyectivo de esta técnica permite allegarse mucho más rápido y de manera sistemática del universo semántico del término o del objeto estudiado. (Araya, 2001).

Al definir a los sujetos de estudio, quienes generan las representaciones sociales; y el objeto de representación, se seleccionó una muestra representativa de 86 estudiantes de primer, tercer, quinto y séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Atizapán de Zaragoza. El procesamiento de los datos empíricos cualitativos fueron transcritos, codificados y

organizados mediante categorías analíticas, con el programa informático Atlas.ti. Así mismo, las categorías que orientan el estudio se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Categorías, Subcategorías y descripción

<i>CATEGORIAS</i>	<i>SUBCATEGORIAS</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>INSTRUMENTOS</i>
<i>Representaciones Sociales</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Información ▪ Actitud ▪ Campo de representación 	<p>I: Alude al conocimiento que tienen los grupos sociales relacionado con un fenómeno social.</p> <p>A: Postura u orientación que toman los individuos respecto al objeto de representación</p> <p>CR: Forma en la cual los grupos visualizan el objeto de representación.</p>	Redes semánticas del concepto de formación
	<ul style="list-style-type: none"> • Formación formal (escolarizada) • Formación invisible (no formal, informal e incidental) 	<p>FF: Formación construida a través de procesos de autonomía, emancipación, reflexión y transformación personal en contextos institucionales.</p> <p>FI: Prácticas y escenarios de formación en contextos no escolarizados.</p>	Cuestionario sobre prácticas de E y A, procesos formativos.
<i>Prácticas docentes</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas de enseñanza y aprendizaje • Procesos formativos 	<p>PRÁ: Escenarios donde van tomando forma las RS del concepto de Formación y educativos que otorgan sentido a la labor docente.</p> <p>PF: Procesos de construcción de los sujetos en formación.</p>	Cuestionario sobre prácticas de E y A, procesos formativos.

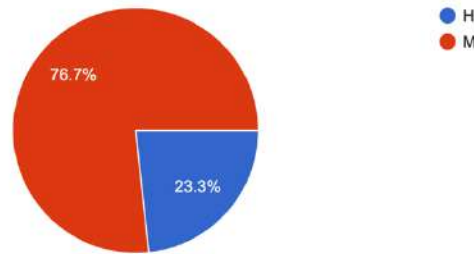
Fuente: Elaboración propia

RESULTADO

En este escrito se presentan resultados parciales de investigación, ya que el estudio está programado en tres fases de investigación y hasta el momento se ha concluido con la primera de ellas. De manera general el perfil de los sujetos de investigación se conformó con 86 estudiantes con un 76.7% de mujeres y un 23.3% de varones. (ver figura 2)

Figura 2. Género

1. Género
86 respuestas

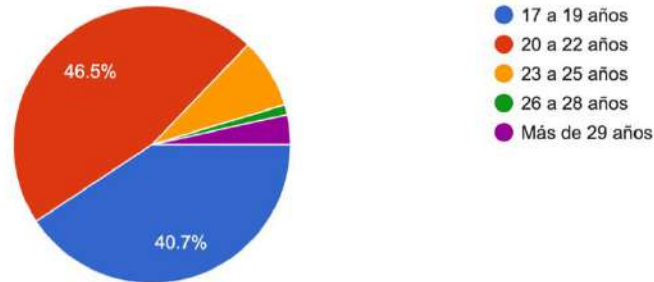


Fuente: Elaboración propia

La edad de los sujetos fluctuó entre los 17 años hasta más de 29 años, considerando que se consideró una muestra de la licenciatura en Educación primaria con los semestres primero, tercero, quinto y séptimo. (ver figura 3 y 4)

Figura 3. Edad

2. Edad
86 respuestas

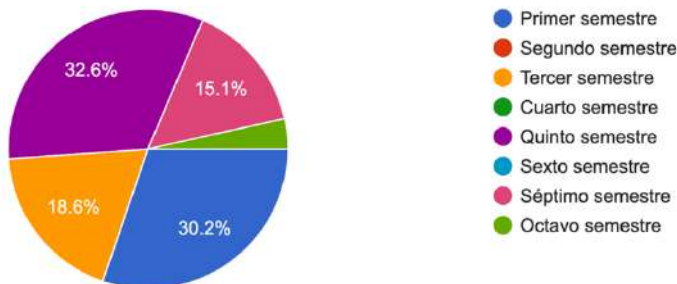


Fuente: Elaboración propia

Figura 4. Semestre

3. Semestre que cursa actualmente:

86 respuestas



Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la asociación de palabras en el primer instrumento de “Redes semánticas,” (ver tabla 2), muestran que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la ENAZ (86 sujetos de investigación) hacen referencia a su comprensión individual de su entorno, la información, los grupos y las personas que se encuentran en su vida cotidiana académica y profesional, vinculado sus concepciones del sentido común con su pensamiento científico que se caracterizan por ser un conocimiento especializado (Jodelet, 1986). Estas formas de pensamiento están estrechamente vinculadas. Y si bien los estudiantes de la ENAZ no son, en su mayoría, especialistas respecto a conceptos de formación, estos orientan sus prácticas educativas. (Ver tabla 2)

Tabla 2. Resultados de Redes semánticas RS del concepto de “Formación”

1er semestre	3er semestre	5 semestre	7 semestre
Palabra	Fr	Palabra	Fr
Docente	6	Crear	10
Preparar	8	Conducta	2
Educación	12	Disciplina	11
Proceso	8	Crecer	9
Estudio	10	Estudio	12
Responsabilidad	6	Construcción	19
Aprendizaje	16	Adquisición	1
Crecimiento	16	Escuela	9
Disciplina	4	Preparación	10

1er semestre	3er semestre	5 semestre	7 semestre
Tiempo	6	Responsabilidad	5
Investigación	4	Educación	11
Ciclo	4	Aprendizaje	6
Profesión	10	Formarse	5
Capacitación	10	Desarrollo	7
Certificación	2	Trabajo	12
Alumno	8	Conocimientos	9
Práctica	8	Paciencia	1
Curiosidad	2	Decisiones	4
Construcción	6	Disciplinas	1
Enseñar	6	Maestro	6
Conocimiento	3	Mejora	2
Curiosidad	4	Pensar	11
Tiempo	5		8

Fuente: Construcción propia

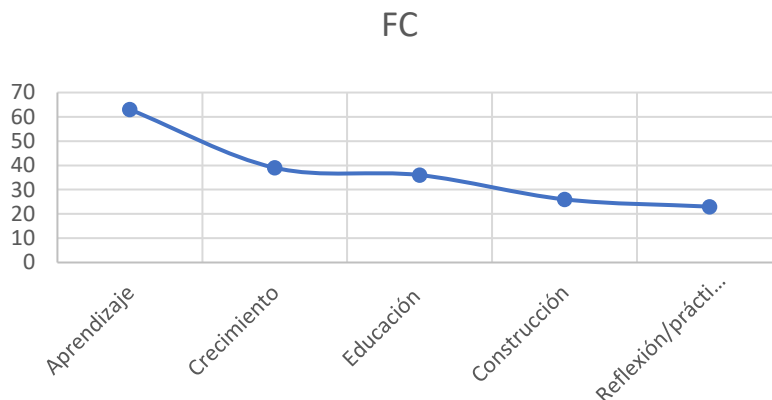
De esta forma, se identificaron los siguientes datos empíricos:

- a) En el primer semestre los estudiantes asocian con el mayor número de frecuencias el concepto de formación con las palabras: “aprendizaje”(16 fr), “crecimiento” (16 fc), “educar” (12 fc) y “profesión”, “capacitación” y “estudio” con (10 fc) cada una. Y con el menor número de frecuencias “disciplina”, “investigación”, “ciclo” con (4 fc) cada una, “construcción” (3 fc) y “certificación”, “curiosidad” con (2 fc) cada una. La asociación de estas palabras refiere a que al inicio de su formación escolarizada los estudiantes, aunque una pequeña proporción identifican como sinónimo formación con capacitación y certificación; que está identificado más con procesos de entrenamiento que al concepto amplio de formación. Y para este sector de los estudiantes, el aprendizaje es un proceso central en sus procesos de formación y profesionalización.

- b) El concepto de formación que los estudiantes de tercer semestre asocian con las mayores frecuencias, fueron las palabras: “aprendizaje” (20 fc), “construcción” (19 fc), “conocimiento” (17 fc), “estudio” (12 fc) y “crear” (10 fc). Respecto a las menores frecuencias, se identificaron las siguientes palabras: “disciplina” y “trabajo” con (4 fc), “pensamiento” (3 fc) y “formarse”, “responsabilidad”, “conducta” con (2 fc). Casi a la mitad de su trayectoria de formación inicial, los estudiantes normalistas de tercer semestre continúan asociando el aprendizaje con la formación, con una idea central de que ésta se “construye” a través del estudio, el conocimiento, el trabajo y la disciplina.
- c) En el quinto semestre los estudiantes normalistas asociaron con las más altas frecuencias las palabras: “aprender” y “enseñanza” con (14 fc), “proceso” (11 fc), “estudio” (10 fc) y con las frecuencias más bajas: “crecimiento”, “escuela normal” con (3 fc), “docente”, “moldear” con (2 fc). En este semestre, el aprendizaje y la enseñanza se vinculan y entrelazan con su RS del concepto de formación; entendido además como un proceso de crecimiento y modelación.
- d) Finalmente, en el séptimo semestre, las palabras “aprendizaje” (13 fc), “transformación” (17 fc), “práctica reflexiva” (12 fc), “conocimiento” (13 fc) y “experiencia” (11 fc) fueron las de mayores frecuencias. Las palabras “infancia”, “motivación” con (4 fc), “moldear”, “y “crecimiento emocional” con (2 fc). Es entonces el aprendizaje una palabra que los estudiantes normalistas de primer a séptimo semestre asocian con la formación. Sin embargo en este punto, van incorporando la práctica reflexiva, la experiencia, el crecimiento emocional y la infancia como elementos importantes en su proceso de formación.

Ahora bien, considerando las palabras que coinciden como parte de las RS del concepto de formación de los sujetos de investigación pueden mencionarse el aprendizaje (63 fc), crecimiento (39 fc), educación (36 fc), construcción (26 fc) y Reflexión/práctica reflexiva (23 fc).

Figura 5. Palabras identificadas en los semestres primer a séptimo semestres.



Fuente: Construcción propia

Estos resultados son relevantes sobre todo si pensamos que los estudiantes, al ser miembros activos de mundos sociales donde estos discursos están presentes en su vida cotidiana, construyen RS al respecto. Y son dichas RS las que orientan su actuar cotidiano. Es evidente además, que los estudiantes de primer, tercer, quinto y séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la ENAZ, han estado en contacto con determinados modelos teóricos y pedagógicos hegemónicos en sus procesos de formación inicial-permanente y en el manejo del currículum; lo cual les han aportado elementos para comprender, incluso ponderar discursos, conceptos y prácticas. Pero no por ello todos asumen una misma actitud, eso depende de sus experiencias individuales y profesionales previas. Es innegable entonces que las RS son guías para la acción, implican una forma de pensar a otros sujetos, procesos y contextos y ello conlleva una forma de actuar ante ellos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La institución y sujetos de este estudio fueron estudiantes de primer a séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la ENAZ, por lo que aunque los resultados no pueden generalizarse a otras instituciones; si es posible identificar ciertos hallagos que pudieran aportar conocimiento y comprensión en los procesos de formación construidos en el contexto de la Educación normal. En ese sentido, el análisis derivado de la confrontación de los datos teóricos y empíricos, permitió identificar los siguientes hallagos iniciales: Primero, la información que poseen los sujetos de estudio respecto al concepto de formación docente está conformada por conocimientos del sentido común que poseen de acuerdo a sus experiencias y contextos personales previos de manera colectiva y de las teorías y manejo del currículum. Segundo, la forma en la cual los estudiantes normalistas visualizan el objeto de representación son resultado de la vida en sociedad, donde las conductas y actitudes individuales se ven permeadas por la interacción con el otro en determinados

ambientes, y no solo con la información con la que se está en contacto. Pues como menciona Lozano (2020), las RS son resultado de la vida en sociedad, donde las conductas y actitudes individuales se ven permeadas por la interacción con el otro en determinados ambientes, y no solo con la información con la que se está en contacto. Es por lo anterior que no se pueden equiparar las RS al conocimiento especializado, pues forman parte del entramado de interacciones y significados que componen la vida cotidiana, son parte del campo del sentido común. Finalmente es importante mencionar que los hallazgos iniciales permitirán dar continuidad a las siguientes fases de la investigación para poder comprender las prácticas de formación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la ENAZ en contextos formales, informales y no formales.

REFERENCIAS

- Abric, J. C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J.C. Abric, (Dir.), *Prácticas sociales y representaciones* (primera edición) (pp. 27-37). México: Ediciones Coyoacán.
- Araya, S. (2001). La equidad de género desde la representación social de las formadoras y los formadores del profesorado de segunda enseñanza. San Pedro, Costa Rica. Universidad de Costa Rica. Tesis para optar al grado de Doctor en Educación.
- Arbesú, M. y Piña, J. (2009). Representaciones sociales sobre el trabajo docente en profesores de educación superior. *Observar*, (3), 42-54.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: UNAM – Paidós.
- Gadamer, H.G. (2001). *Tomo I. Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- Horkheimer, M. (1981). *Sociedad en transición: ensayos, discursos conferencias 1942-1970*. Frankfurt am Main, Alemania: Fischer.
- Ibáñez, Tomás (1988), *Ideologías de la vida cotidiana. Psicología de las representaciones sociales*, España: Sendai.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (ed.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social: Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- León, M (2002). Representaciones sociales: actitudes, creencias, comunicación y creencia social. En: *Psicología Social*: Buenos Aires: Prentice Hall.

- Lozano-G, E. O. (2020). Significado de la docencia y procesos formativos del profesorado en el área de la salud: Los inicios en la docencia. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 253-273.
- Materán, A. Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa *Geoenseñanza*, vol. 13, 2008, Venezuela
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público* (primera edición). Argentina: Huemul.
- Pasillas, V.M.A y Lozano, G. E.O. (2022) *Formación, la Bildung. Historia y usos actuales*. Edit. Newton, México.
- Piña Osorio, J., y Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 102-124
- Rubira, G.R., Puebla, M.B. Representaciones sociales y comunicación: apuntes teóricos para un diálogo interdisciplinar inconcluso. *Convergencia, Revista de C.S*, 2018.
- SAUTU, Ruth (2007). *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas*. Buenos Aires: Lumiere.

EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN COMPENSATORIA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Autor: Dr. Ricardo Rafael Macareno Flores, Docente Investigador de la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla

Dra. Mariana Sánchez Solís, Docente Investigador del Centro de Posgrado del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan C. Bonilla”

Reporte de Investigación

Línea temática: Modelos Educativos de Formación inicial docente

RESUMEN

Este reporte de investigación muestra el trabajo realizado en torno a una experiencia de intervención compensatoria para el desarrollo de características intelectuales del pensamiento crítico (CIPC), con la finalidad de mejorar la práctica docente de los docentes en formación de inglés de una escuela Normal. La investigación se desarrolló bajo un enfoque de investigación mixto y combinó elementos del diseño pre-experimental (pretest y posttest) y el estudio de caso. Los instrumentos empleados para la recolección de la información fueron el cuestionario, el taller como elemento detonador de la intervención y las guías de observación. El análisis de la información se realizó a través de la estadística inferencial y descriptiva, así como a través del análisis de contenido para establecer unidades de significado que dieran evidencia de la presencia de las CIPC.

Los resultados son consistentes en mostrar los cambios en los docentes en formación en la forma de desarrollar la práctica, así como en la presencia de CIPC. Si bien no toda la población de estudio mostró un cambio o mejora significativa, los hallazgos muestran de manera clara aquellas categorías del pensamiento crítico en las que hubo mayor incidencia en lo particular.

Palabras clave: pensamiento crítico, intervención, características intelectuales del pensamiento crítico, formación docente.

PROBLEMA

En el proceso de inserción a la práctica docente en condiciones reales de trabajo, se ha observado que los docentes en formación inicial (DFI) de la especialidad de inglés tienden a replicar metodologías tradicionales de enseñanza. Las clases se centran en la enseñanza de contenidos gramaticales, se enfatizan el análisis y práctica de componentes lingüísticos, se favorece la traducción, y se emplean las actividades del libro de texto como elemento clave para estructurar el proceso de la clase, en el que el docente asume un papel protagónico mientras se privilegia el trabajo individual del alumno. De esta manera, se puede decir que esta práctica contradice los principios estudiados, analizados y discutidos en las diferentes asignaturas que conforman la malla curricular del programa de estudio y que están intencionadas hacia una práctica integral e innovadora. Pareciera que existe una ruptura entre el currículo formal y la manera en que desempeñan la práctica en condiciones reales de trabajo.

La literatura pedagógica en lo que se conoce como etapas del desarrollo profesional docente (Leithwood, 1992; Vonk, 1996; Marcelo, 1999; Huberman, 2000; Goodson, 2004), señala que cuando un novel docente se inserta por primera vez al trabajo profesional docente, enfrenta problemas relacionados con la planeación y aplicación de actividades y estrategias de enseñanza. Entre los factores que contribuyen a esta condición se encuentran el tamaño y control de la clase, mal comportamiento de los alumnos, motivación hacia el aprendizaje, bajo rendimiento escolar, problemas de convivencia y de representación social del rol del maestro en el aula entre otros.

En congruencia con estas ideas, el docente novel genera estados de ansiedad y estrés que interfieren la toma de decisiones en la selección de acciones que permitan solucionar los problemas que enfrentan, centrando su atención en el desarrollo de habilidades de supervivencia y actuando muchas veces por impulso o de manera irreflexiva (Widlak, 1984; Veenman, 1984; y Wideen et al., 1998).

Respecto a la práctica, Carr (2002) opina que la práctica educativa “se trata de una forma de acción reflexiva que puede transformar la ‘teoría’ que rige... la teoría está tan sometida al cambio como la práctica misma... cada una modifica y revisa continuamente la otra” (p.101), pero se requiere de la voluntad y la conciencia reflexiva de quien ejecuta para lograr estos propósitos. Este señalamiento recuerda que el novel docente enfrentará el dilema fundamental de aplicar su conocimiento teórico a la realidad del aula, y que en este juego de modificación y adecuación sea capaz de desarrollar la práctica, empleando su capacidad crítica más que el sentimiento que le provoca el shock de la experiencia de la inserción.

La inserción a la práctica es calificada por diferentes autores como de supervivencia, descubrimiento, adaptación y aprendizaje (Marcelo, 1999), dadas las dudas y tensiones en el proceso de adquirir el

conocimiento, competencia e identidad profesional docente (Huberman, 1990). En ella la tensión e incertidumbre producto de la manera en que se concibe el rol del maestro y la forma en la que se vive al enfrentar la realidad del aula, provocarán una crisis que afectará directamente el desempeño. La magnitud de este impacto dependerá en gran medida de la toma de decisiones que el novel docente realice.

Kane, Sandretto y Heath (2004) soportan esta idea al señalar que durante la práctica, el profesor pone en operación marcos de referencia que le permiten poner en juego las teorías del aprendizaje que conoce. Esta variable de tipo subjetivo es determinante pues en ella se sustentan las epistemologías que intervienen en el diseño y desarrollo de sus acciones en el aula. Shulman (1986) la denomina conocimiento pedagógico general y es la base de la construcción de la práctica, pues está conformada por el conocimiento y las creencias que el maestro tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje sin referirse a un dominio específico.

De acuerdo a Shulman (1986), estos conocimientos se ponen en operación en distintos niveles o dimensiones de la práctica educativa imprimiendo un sello particular. De esta manera se puede apreciar que el conocimiento pedagógico general es determinante en el logro de la construcción de la práctica, pues sus referentes constituyen el andamiaje o entramado sobre el que se diseñan, permitiendo u obstaculizando su desarrollo, dependiendo de la capacidad creativa y la disposición del docente.

Marcelo y Vaillant (2010) señalan que los docentes deben aprender a ser expertos adaptativos, es decir, personas preparadas para aprender eficientemente a lo largo de toda la vida, ya que la sociedad y sus condiciones son cambiantes y por tanto se requiere de un profesionista que sepa combinar la competencia con la capacidad de innovación. Este aprendizaje solo es posible a través de la experiencia docente, constituida por una historia personal de conocimiento e información asociada a ideas pedagógicas que son efectivas en ciertas circunstancias, que se obtiene con el tiempo a través del ensayo y error (Menin, 2001; Pintor & Vizcarro, 2005), la cual marcará una clara diferencia entre los docentes con mayor experiencia, respecto a los de menor.

En el terreno de lo didáctico, las diferentes investigaciones señalan que durante la inserción a la práctica el docente desarrolla lo que denominan habilidades de supervivencia, enfocadas a la gestión de aula o *classroom management*. Frabboni (2001) por su parte, señala que los docentes noveles centran su atención en ésta por su falta de experiencia, lo que no ocurre con los más expertos quienes muestran una preocupación mayor por los contenidos didácticos, quienes poseen la capacidad de automatizar las rutinas de clase, se focalizan en el contenido a enseñar, hacen uso de la improvisación y se apegan en menor grado a las programaciones didácticas realizadas antes de una clase (Andrés & Echeverri, 2001, Maclellan & Soden, 2003 y Vásquez & Timmerman, 2000).

Sobre este mismo tema, Widlak (1984), utiliza el término “*shock que produce la práctica*” para referirse a los estados de confusión, incertidumbre y frustración en docentes noveles, provocado por el comportamiento de los alumnos y la complejidad de sus interacciones. Un término similar, *choque con la realidad* (reality shock, transition shock, praxisshock on reinwscheffekt) fue el empleado por Veenman (1984) y Wideen et al (1998) para referirse a la situación de crisis o supervivencia que enfrentan los profesores en su primer año de docencia al integrarse a la vida cotidiana del aula y a la

cultura escolar, hecho que les provoca actuar más por impulso que de manera racional ante la frustración, enojo o ansiedad de las situaciones que viven.

Como se ha discutido en este apartado, los retos a los que se enfrentan los docentes en formación respecto de la confrontación que supone la relación teoría práctica, reviste implicaciones asociadas a las propias creencias, expectativas y reproducción de modelos previamente aprendidos, por lo que se hace necesario replantear y analizar las actuales prácticas formativas en la escuela Normal para subsanar las necesidades de los docentes noveles así como dinamizar las formas en las que enfrentan la realidad del aula.

De esta manera, este estudio tiene como objetivo fundamental explorar los cambios en la práctica docente de alumnos en formación como resultado de un proceso de intervención, a través de la implementación de un taller de desarrollo de las CIPC. Los resultados han permitido validar la pertinencia del taller, así como explorar la influencia de éstas para la mejora de la práctica docente de los docentes en formación.

MARCO TEÓRICO

Este estudio tiene como base el pensamiento crítico, el cual tiene un antecedente importante en el pensamiento de Dewey sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que dirige el profesor. Dewey (1998) considera al pensamiento como una cualidad o característica básica del ser humano, el cual tiene una función mediadora e instrumental y que evolucionó para servir los intereses de la supervivencia y el bienestar humano, “la operación en la que los hechos sugieren otros hechos (verdades) de tal modo que induzcan a la creencia que se sugiere...” (Gabucio, 2005, p. 27).

Desde esta perspectiva, se presenta la teoría del pensamiento crítico como aquella que explica el uso de un tipo de pensamiento intelectualmente disciplinado que facilita la toma de decisiones en una situación problemática que se enfrenta, utilizando el conocimiento cognitivo y el experiencial previo. Lipman (1991) señala que el pensamiento crítico es un tipo de pensamiento basado en la capacidad de evaluar situaciones, el contexto en el que se presentan, los pros y contras, para luego inclinarse y decidir la solución más adecuada de acuerdo a las metas que se tenga. Plantea que el pensamiento es un proceso natural del ser humano. Como tal, se debe distinguir entre el pensamiento habitual o rutinario del pensamiento crítico. El primero se ejerce día con día, es “arbitrario, distorsionado, parcializado, desinformado o prejuiciado” (Paul y Elder, 2003, p. 4). El segundo, requiere ser ejercitado de manera sistemática, educada o mejorada, a partir de la solución de problemas o la toma de decisiones. Esta práctica permite el desarrollo de la atención y la capacidad de reflexión y juicio, trayendo como consecuencia calidad de vida y de lo que se hace, se produce o se construye.

La visión de Lipman se enriquece con las ideas de Chance (1986) y Faciere (2015) al señalar que el pensamiento crítico requiere del manejo de operaciones superiores del pensamiento denominadas habilidades cognitivas del pensamiento crítico (cognitive skills) (Faciere, 2015) que son los

instrumentos de los que se vale el pensamiento para realizar su trabajo crítico. Estas incluyen el análisis, la generación de ideas, la comparación, la inferencia, la evaluación: “*the ability to analyze facts, generate and organize ideas, defend opinions, make comparisons, draw infer, evaluate arguments and solve problems*” (Chance, 1986, p.1) la interpretación, la evaluación, la explicación y la autorregulación (Faciere 2015). El empleo de estas operaciones permite al individuo tanto la resolución de problemas como la adopción y defensa de posturas personales y son desarrolladas a través de la ejercitación a lo largo del tiempo en un proceso de maduración.

Por otro lado la aportación de Paul y Elder (2006) consiste en señalar que el fin último del pensamiento crítico es el desarrollo de disposiciones o características intelectuales (p. 50). Éstas son el componente que motiva al individuo al empleo del pensamiento crítico cuando se enfrenta a una situación problemática.

Bajo estas dos posturas, diversos autores coinciden en señalar que la ejecución del pensamiento crítico depende tanto de habilidades intelectuales como del empleo de lo que hacen llamar disposiciones o características intelectuales del pensamiento crítico (CIPC). Las disposiciones son el componente motivacional o ético que permite al sujeto la aplicación de las habilidades cognitivas cuando éste enfrenta una situación que requiere ser resuelta (Ennis, 1994; Norris, 1992; Facione y Facione, 1992; Facione, Facione y Giancarlo, 2000; Perkins, Jay y Tishman, 1993; Richard Paul y Linda Elder, 2006).

En la revisión de la teoría, se encontró que existen diferentes posturas respecto al concepto de disposiciones o características intelectuales. Ennis (1994) y Norris (1992) describen como una tendencia, propensión o susceptibilidad a hacer algo en función de las condiciones que se enfrente. Es decir, una motivación general tendiente a desplegar el pensamiento crítico cuando se den las condiciones o circunstancias para emplearlo. Facione y Facione (1992), Facione, Facione y Giancarlo (2000) piensan que no se trata de una tendencia, sino más bien a un atributo de la personalidad y el carácter, acercándose con ello a una dimensión actitudinal. Son actitudes intelectuales o hábitos de la mente. Es así que las definen como una consistente motivación interna que lleva a actuar de una manera determinada. Perkins, Jay y Tishman (1993) consideran que la disposición es el elemento central del pensamiento crítico, y que se constituye de sensibilidad, inclinación y habilidad.

A las mencionadas se agrega la de los autores Paul y Elder (2003) quienes denominan a las disposiciones como características intelectuales del pensamiento crítico (CIPC) (p.16). Dichas características, se identifican plenamente con la actividad docente que se desarrolla en el aula, la cual le demanda al profesor conocimiento del contenido que imparte, capacidad para hacer asequible este conocimiento a los alumnos que atiende y habilidades de interacción con éstos entre otros. Las CIPC son: la humildad intelectual, la autonomía intelectual, la integridad intelectual, la entereza intelectual, la perseverancia intelectual, la confianza en el razonamiento, la empatía intelectual y la imparcialidad intelectual.

De acuerdo a sus autores, las CIPC se desarrollan a partir del empleo del pensamiento crítico y determinan el nivel de *insight* o comprensión, e integridad con el que una persona piensa, lo que permite el dominio de contenidos y el aprendizaje en profundidad. Dentro de la óptica de Paul y Elder (2006), las características intelectuales del pensamiento crítico (CIPC) permiten a su vez el desarrollo de lo que denominan pensamiento crítico del tipo fuerte, equitativo o imparcial, que es diferente del

débil o sofisticado. Mientras que este último sirve a los intereses de un individuo o un grupo particular, el primero toma en cuenta los intereses de otras personas o grupos, por lo que incluye el conocimiento personal, habilidades de pensamiento, autonomía, racionalidad y valores de verdad.

METODOLOGÍA

El presente trabajo fue desarrollado bajo un diseño mixto, que posibilitó la validación de la efectividad de la intervención a través de un tratamiento estadístico de los datos, así como un análisis e interpretación desde una postura cualitativa que brindó la oportunidad de aproximarse a la resignificación de la práctica profesional resultante de la experiencia de intervención.

De esta manera, enmarcado dentro del paradigma pospositivista, de perspectiva educativa-pedagógica, se empleó una metodología pre experimental (Creswell, 2003, p. 167) de tipo causal, en un escenario prueba/pos prueba (pretest y posttest) con medición de un solo grupo en un contexto de campo (Hernández, et al. 2010). Por otro lado el abordaje del fenómeno de estudio desde la metodología cualitativa se desarrolló bajo las premisas del estudio de caso, enmarcado dentro del

paradigma fenomenológico. El alcance fue de tipo exploratorio pues buscó determinar la influencia del pensamiento crítico en la toma de decisiones del DFI de inglés de secundaria en la construcción de sus prácticas de enseñanza, durante su inserción al trabajo profesional docente.

El proyecto se realizó en dos fases de aplicación. Una fase diagnóstica en la que se reconocieron las necesidades de formación de los DFI para el desarrollo la práctica docente, mediante un cuestionario de análisis de necesidades y una fase de observación en campo y en la escuela Normal, de esta manera, está información fue la base del diseño de la intervención. Por otro lado, la fase experimental, es en la que se aplicó un pretest, el curso taller, y un postest: En el pretest también se realizó trabajo de observación del desempeño de los sujetos de la investigación durante una sesión de cincuenta minutos de clase; posteriormente, el desarrollo del taller en treintaidós horas; y finalmente se realizó el postest mediante la observación de la práctica. Durante el desarrollo de las dos fases (diagnóstica y experimental) se combinaron técnicas e instrumentos de recolección de la información tanto de la metodología cuantitativa como cualitativa. La muestra estuvo conformada por 12 docentes en formación inicial en inglés, quienes cursaban el último año en la escuela Normal.

Para la recolección de la información se recurrió al uso de técnicas como la encuesta y la observación directa no participante. Se diseñaron dos instrumentos: el cuestionario y la rúbrica de observación. El cuestionario se empleó en la Fase Diagnóstica para el análisis de necesidades de los sujetos de investigación y para el diseño de la intervención que constó de 26 preguntas con tres tipos de respuesta: cerrada, abierta y de opción múltiple, agrupados en tres apartados denominados Trayecto de Formación en inglés, Conocimiento Metodológico de la Enseñanza del inglés, y Construcción de la Práctica Docente y las Características Intelectuales del Pensamiento Crítico.

En cuanto a la rúbrica analítica, esta contiene ocho variables (CIPC) y cinco niveles de desempeño, se empleó en la Fase Experimental, en la observación directa no participante para determinar la influencia del taller en el mejoramiento de su práctica de enseñanza del inglés. La rúbrica fue validada por expertos y sometida a la prueba alfa de Cronbach para corroborar la confiabilidad del instrumento a partir del grado de consistencia interna y el grado de homogeneidad entre sus elementos. La correlación entre los ocho componentes o variables fue de un valor Alfa de 0.924, demostrando un alto grado de confiabilidad (George y Malley, 2003).

El procesamiento de la información obtenida con la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, fue descriptivo en la etapa diagnóstica, y descriptivo e inferencial en la etapa experimental. Para el análisis descriptivo de los resultados en ambas etapas se calcularon las medidas de tendencia central: media aritmética, mediana y moda. En la fase experimental, sirvieron como puntos de referencia para interpretar las variaciones en el desempeño en el aula de los DFI.

Para el análisis inferencial se propuso el empleo de las pruebas coeficiente de correlación, t de *Student* y Alfa de Cronbach que permitieron comparar los resultados del pretest y postest y conocer las CIPC con mayor y menor influencia en el desempeño de los DFI.

Para el análisis cualitativo se establecieron categorías concordantes con las características intelectuales del pensamiento crítico (CIPC) propuestas por Paul y Elder (2003), las categorías resultantes permitieron identificar de manera clara las características presentes en cada uno de los

estudiantes, la forma en la que la expresan durante la práctica docente, así como el impacto que tienen en su actitud.

RESULTADO

Desde la perspectiva cuantitativa los resultados muestran que el conocimiento de las CIPC de mayor influencia en la mejora de la práctica se obtuvo a partir de la aplicación de la prueba alfa de Cronbach a los resultados obtenidos en la rúbrica de evaluación conociendo el grado de consistencia interna del instrumento y el grado de homogeneidad entre sus elementos, lo cual se observa en la tabla 1, Los valores del cálculo de la correlación total corregida de elementos, determinaron que la variable que aporta más a la mejora de la prácticas es las entereza intelectual, pues de suprimirse el valor del Alfa disminuye (.902). Por el contrario, la CIPC que ejerce menor influencia es la humildad intelectual, pues al suprimirse el Alfa de Cronbach aumenta (.930).

Tabla 1

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
item1. Humildad intelectual	20.8333	47.884	.538	.930
item2. Autonomía Intelectual	20.6250	41.549	.843	.906
item3. Integridad Intelectual	19.9583	47.607	.655	.921
item4. Entereza Intelectual	20.7500	43.326	.895	.902
item5. Perseverancia Intelectual	20.6250	43.201	.807	.909
item6. Confianza en el razonamiento	20.1250	47.245	.633	.922
item7. Empatía Intelectual	20.7917	45.042	.828	.908
item8. Imparcialidad Intelectual	20.5000	45.391	.774	.912

Nota: Cálculo con uso del programa SPSS empleando puntajes obtenidos en pretest y postest.

Así, al ser la entereza intelectual el componente más sólido o consistente con la medición de la práctica, entendemos que la participación del DFI en el taller lo dispuso a buscar mejoras en su práctica de acuerdo a principios del enfoque comunicativo que difieren de lo observado en la práctica que atiende al enfoque gramatical. Con ello, la intención de buscar formas comunicativas de enseñanza fueron logradas por influencia del taller. En contraste, al ser la humildad intelectual es el componente menos correlacionado o débil (0.538.), se infiere que la imagen del docente perfecto que no tiene derecho a equivocarse o cometer errores en la práctica sigue permeando de manera decisiva en el ser del docente en formación. Cabe destacar que los DFI que en la práctica utilizaron estrategias de desempeño más flexibles de trabajo y con mayor apertura hacia la posibilidad de equivocarse y corregir o enmendar sus errores de desempeño o de manejo de contenido, fueron los que lograron prácticas más exitosas.

Las restantes seis CIPC tuvieron comportamientos que a continuación se describen. En el caso de la entereza intelectual, las variables de más influencia fueron la autonomía intelectual, relacionada con el conocimiento explícito de enseñanza del inglés adquirido en su formación en la escuela normal; la empatía intelectual, orientada al conocimiento del alumno para el planteamiento de actividades acorde a sus características, y finalmente, la perseverancia, relacionada con la disposición del DFI por aplicar principios de la enseñanza comunicativa sin desasistir a pesar de los problemas o situaciones que desmotivan sus acciones en el aula.

Tabla 2

Matriz de componente rotado

	Componente		
	1	2	3
ítem4. Entereza Intelectual	.856		
ítem5. Perseverancia Intelectual	.827		
ítem3. Integridad intelectual	.810		
ítem2. Autonomía intelectual	.808		.438
ítem7. Empatía intelectual	.706	.501	
ítem6. Confianza en el razonamiento		.872	
ítem8. Imparcialidad Intelectual	.548	.718	
ítem1. Humildad intelectual			.909

Nota: Cálculo con uso del programa SPSS empleando puntajes obtenidos en pretest y postest. Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.^a La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Los resultados también permitieron establecer tres grupos según el grado de influencia del taller. Los resultados muestran que los desempeños en los cuales está presente el conocimiento técnico-pedagógico o conocimiento explícito de la especialidad y su aplicación corresponde a la entereza, la perseverancia, la integridad y la autonomía intelectuales.

El segundo grupo está integrado por la empatía intelectual, la confianza en el razonamiento y la imparcialidad intelectual, variables relacionadas con el control del grupo a partir del conocimiento del estudiante.

El tercer grupo lo integra la humildad intelectual, que como se ha hecho mención, se refiere a la respuesta o actitud que asume el docente ante los cambios que debe promover partiendo de las observaciones y comentarios de terceros, y que representa el componente de menor influencia en el desarrollo de buenas prácticas.

Los resultados muestran que adicionalmente a la validación estadística realizada, los hallazgos son congruentes con las actitudes, comportamientos y características identificadas durante las fases de observación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tal como lo establece en el propósito de la investigación, la intervención, tuvo como resultado un cambio en las prácticas de los DFI, si bien los resultados no son generales y fueron categorizados por grupos, a manera de conclusión se puede establecer que los docentes noveles mostraron una mayor apertura y disposición hacia la mejora de la práctica, al observarse en las clases una orientación más apegada al paradigma comunicativo, en las que conceptos clave como las prácticas sociales del lenguaje, habilidades de lenguaje e interacción fueron materializarlos en la práctica e incluidos en secuencias bien organizadas.

Los cambios experimentados en la empatía, la confianza en el razonamiento y la imparcialidad hicieron notar el desarrollo de una conciencia más clara de que el proceso de clase no solo involucra el conocimiento técnico y sus formas de aplicación, sino el conocimiento del estudiante, como centro de la actividad en el aula, al que se debe tratar con justicia y equidad, considerando intereses, necesidades y características propias de la edad y etapa por la que atraviesa. El papel del docente cedió su papel protagónico al alumno para que éste fuera partícipe de su propio aprendizaje.

En lo relativo a la confianza en el razonamiento, la empatía y la imparcialidad y su conexión con la forma de concebir el manejo y control de la clase, se presentó un cambio sustancial en la concepción de lo que el control de la clase significa. Se pasó de concebir el control por el control mismo, a considerarlo el resultado de la interacción en el trabajo de la clase a partir del conocimiento del alumno.

La disposición al cambio de enseñanza gramatical a enfoque comunicativo se debió al reconocimiento que los DFI hicieron de su propia práctica en relación de la de otros, con el auxilio de videos de sus sesiones de clase. A este ejercicio metacognitivo se sumó la revisión de la literatura pedagógica que trajo consigo la consecuente generación de cambios en la práctica. Ello dio pie a la reconceptualización de la práctica de un ejercicio de supervivencia o el resultado del shock que le producía la práctica, a un ejercicio más crítico.

Se observó que la humildad intelectual permitió al DFI una mayor apertura hacia el reconocimiento de lo que sabía y de sus áreas de oportunidad, desde el ejercicio de su propio trabajo, lo que aumentó su disposición hacia el cambio. Esto lo llevó a adoptar una actitud de mayor apertura y madurez cuando cometía errores o fallas en la práctica, permitiéndolo y permitiéndose el corregirlas y mejorarlas con el paso del tiempo. En este sentido, la participación del pensamiento crítico como forma de pensamiento razonado ayudó en la toma de decisiones, considerando el conocimiento explícito, la experiencia o conocimiento tácito y las creencias adquiridas se veía fortalecido por efecto de la intervención y sus componentes.

En la medida que el DFI se proponga experimentar el enfoque, ganará más seguridad y confianza en sus potencialidades y podrá dar un giro a su práctica. Los resultados permiten afirmar que la intervención logró detonar los cambios suficientes en este DFI para poder transitar de una enseñanza tradicional a una buena práctica.

Los bajos scores obtenidos en las variables asociadas al control de grupo y la gestión de aula, tales como la confianza en el razonamiento y la empatía intelectual, reflejaron falta de seguridad para controlar la clase al aplicar formas más inclusivas de trabajo autónomo de los estudiantes. Así, proceder de manera autoritaria (empatía intelectual), centrando el trabajo en sí mismo (imparcialidad intelectual) y manifestando control de su persona (confianza en el razonamiento), era forma de forma de evitar que la clase se saliera de control.

A manera de conclusión, se puede establecer que la valía de este estudio radica en los hallazgos sustentados por los procesos estadísticos realizados así como en las observaciones e identificación de categoría las cuales fueron observadas en el trabajo de campo. La rigurosidad metodológica con que fue desarrollada la investigación avala la eficacia de la intervención y muestran que existen beneficios sustanciales en este tipo de talleres compensatorios que tienen la intención de indagar de manera cercana y con una perspectiva innovadora y actual, acerca de la forma en que los DFI llevan a la realidad de los diferentes contextos educativos el conocimiento y los aprendizajes de la escuela Normal.

REFERENCIAS

- Andrés, G. y Echeverri, P. (2001). *Pensamiento docente y práctica pedagógica. Una investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Carr, W. (2002). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica, Madrid: Morata, pp. 51-102
- Chance, P. (1986). *Thinking in the classroom; A survey of programs*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Dewey, J. (1998). *Cómo Pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. España: Paidós.
- Ennis, R. (1994) *Assessing critical thinking dispositions: Theoretical considerations. Paper presented at Annual Meeting of American Educational Research Association*. New Orleans.

- Facione, P. y Facione, N. (1992). *The California Critical Thinking Dispositions Inventory (CCTDI): and the CCTDI Test manual*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Facione, P., Facione, N. y Giancarlo, C. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking. *Informal Logic*, 20(1), pp. 61-84.
- Gabucio, F. (Coordinador) (2005). *Psicología del pensamiento*. Barcelona: Editorial UOC.
- Goodson, I. (2004). El estudio de las vidas del profesorado. En I. F. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 297-313). Barcelona, España: Octaedro.
- Huberman, M., Thompson, C. L., & Weiland, S. (2000). Perspectivas de la Carrera del Profesor. En B. J. Biddle, T. L. Good y I. F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 18-97). Barcelona: Paidós.
- Kane, R., Sandretto, S., Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasizing reflective practice. *Higher Education*, 47 (3), pp. 283-310.
- Leithwood, K. (1992). The Principal's role in Teacher Development. En M. Fullan y A. Hargreaves (Eds.) *Teacher Development and Educational Change* (pp. 86-103). Falmer, London.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge, U. Cambridge University Press.
- Maclellan, E. y Soden, R. (2003). Expertise, expert teaching and experienced teachers' knowledge of learning theory. *Scottish Educational Review*, (35), pp. 110-120.
- Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* España: Narcea Ediciones.
- Paul, R. y Elder L. (2003) *La mini-guía para el Pensamiento Crítico. Conceptos y Herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Paul R., y Elder, L. (2006) Critical Thinking Competency Standards. Standards, Principles, Performance Indicators, and Outcomes with a Critical Thinking Master Rubric. USA: Foundation for Critical Thinking.
- Perkins, D., Jay, E., y Tishman, S. (1993). Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. *The Merrill-Palmer Quarterly*, 39 (1), pp. 1-21.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, (15), pp. 4-14.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), pp. 143-178.
- Villoro, L. (2008). *Creer, Saber, Conocer*. México: Siglo XXI.
- Vonk, J. (1996). A Knowledge Based for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience. En McBride (Ed.). *Teacher Education Policy* (pp. 112-134) London: Falmer Press.

Wideen, M., Mayer-Smith, J. y Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68 (2) pp.130-178.

Widlak, H. (1984) El shock que produce la práctica. El fracaso de la aplicación del saber. *Educación*, (30), pp. 95-107

TRANSFORMACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS EN LA EDUCACIÓN NORMAL: SALUD Y SABERES

Rafael Romero-Toledo

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato.

E-mail: r.romerotoledo@ensog.edu.mx

Nivel de estudios: Doctor en ciencias

Función: Profesor – investigador

Sistema Nacional de Investigadores (SIN): Nivel 1

Nayely Anahí Fernández-Torres

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato.

E-mail: na.fernandeztorres@ensog.edu.mx

Nivel de estudios: Cursa la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria

Función: Estudiante

Línea Temática 1: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

RESUMEN

Este avance parcial de investigación y propuesta de intervención se implementa en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, en congruencia con el modelo 2018 y el nuevo modelo 2022 como estrategia de transformación y fortalecimiento de las escuelas normales, y tiene el propósito de dar solución a problemáticas latentes de salud en muchas escuelas del estado de Guanajuato, integrando a los docentes en formación para que planteen soluciones desde sus saberes previos, adquiridos en ciencias. Este estudio demuestra que los docentes en formación desconocen las problemáticas de los contaminantes en el estado de Guanajuato, sus riesgos, y que estos representan una barrera en la construcción de sus nuevos saberes. Por lo que se plantea una metodología atractiva para la

construcción de nuevos saberes en ciencias de los futuros docentes, donde entren al reto de la experimentación y busquen solución a la problemática de salud planteada mediante el diseño de filtros utilizando materiales del entorno, integrando a sus educandos, y al mismo tiempo se genere una percepción positiva sobre la ciencia.

Palabras clave: E-ABP, ciencias, transformación, salud, conocimientos

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El agua es un compuesto fundamental como fuente y sustento de vida, debido a sus propiedades únicas que la hacen esencial para la vida. Menciona Wisniak (2004) que el agua es uno de los recursos imprescindible para la vida en el planeta. En el mismo sentido, Reece (2021) describe al agua como un compuesto extraordinariamente simple, con características excepcionales y únicas que sin ella sería imposible la vida. Sin embargo, en las últimas décadas, la demanda de este líquido ha crecido significativamente, debido a una población cada vez más numerosa, que exige alimentos y energía. Para millones de personas en el mundo es un recurso escaso, existiendo una lucha diaria para obtener este líquido para consumo y atender sus necesidades básicas (Delbourg & Dinar, 2020). El agua es un bien común de la humanidad, y el acceso a agua limpia y segura debe ser un derecho de todos (Rigoletto et al., 2022). Aunque el tema del agua a nivel global se ha centrado en las necesidades del ser humano, no se puede negar la importancia como elemento clave para el funcionamiento, mantenimiento y desarrollo de los ecosistemas naturales y su biodiversidad. Pero ¿De dónde viene nuestra agua? ¿Habrá suficiente agua? ¿Qué hay en nuestra agua? ¿Cuáles son nuestras preocupaciones?.

El agua es uno de los elementos básicos que formaron al mundo, que resulta de la combinación de un átomo de oxígeno con dos de hidrógeno (H_2O). Este recurso cubre más del 70% de la superficie terrestre, del cual los océanos tienen una proporción del 97.5% y únicamente el 2.5% corresponde al agua dulce, Figura 1. Por lo que existe un total aproximado de agua para consumo superficial y subterránea del 30.4%.

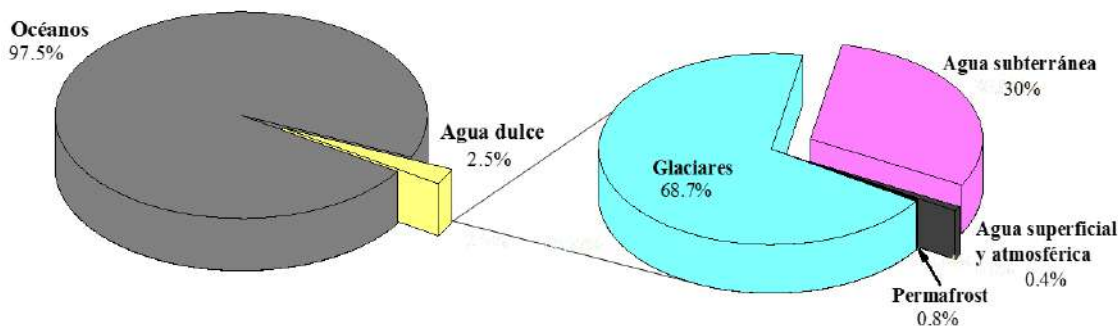


Figura 1. Distribución del agua en el planeta.

Fuente. Elaboración propia.

En las aguas superficiales y subterráneas existen un sin número de compuestos contaminantes de distinto origen y naturaleza química-biológica, atribuidos a eventos climáticos extremos como huracanes, inundaciones y sequías, industrialización e infraestructura, así como los efectos antropogénicos han contribuido a dañar los sistemas de agua (Bradford et al., 2017). Dentro de las preocupaciones de estos diversos compuestos contaminantes está el impacto negativo a los ecosistemas, y sus efectos adversos sobre la salud. Desafortunadamente la contaminación del agua es un problema generalizado debido principalmente a fuentes antropogénicas, donde encontramos a los llamados Contaminantes Emergentes (compuestos farmacéuticos, productos para el cuidado personal, químicos disruptores endocrino, pesticidas, plaguicidas, herbicidas, agentes tensoactivos, colorantes y aditivos industriales (Rigoletto et al., 2022). De fuentes naturales y antropogénicas encontramos metales e iones (Hierro (Fe), Cromo (Cr), Plomo (Pb), Cadmio (Cd), Arsénico (As), Fluoruro (F), entre otros), tóxicos en concentraciones bajas (Haldar, Duarah & Kumar, 2020).

Millones de niños en el mundo siguen muriendo todos los años a causas de enfermedades transmitidas por el agua y relacionada a contaminantes descritos anteriormente, que se pueden prevenir. En México el agua subterránea es la fuente de aproximadamente el 39% del agua potable (Alarcón et al., 2020). En caso particular, en el Estado de Guanajuato todo el suministro de agua a la industria y el 99% del agua potable es de fuente subterránea. Mientras que, el riego consume el 84% del total del agua extraída (Wester, Sandoval & Hoogesteger, 2011). Pero debido a que los acuíferos están disminuyendo y el hundimiento de la tierra, los pozos se secan, necesitando mayor profundidad o ser reemplazados, lo que ha ocasionado la presencia de As y F, contaminantes de preocupación, ya que se han reportado en altas concentraciones en varios acuíferos del Estado. En su estudio Alarcón (2020) reporta concentraciones promedio de arsénico de 12.32 µg/L y fluoruro de 1.16 mg/L. Es importante mencionar que los límites permisibles para el arsénico es de 10 µg/L (Picón et al., 2022) y 1.5 mg/L para fluoruro (Assefa, 2021) según la Organización mundial de la salud. Además, el estudio de Alarcón (2020) también describe una población expuesta a As por encima del 10 µg/L y clasifica a los estados por su carga de cáncer asociados con el As, ocupando Guanajuato el Lugar 7 con una población expuesta de 618,884 y 854 causados por As. Mientras, la clasificación por estados por su población expuesta a un exceso de fluoruro por encima de 0,06 mg/(kg * día) es de 133,703, ocupando el lugar 4 nacional.

El As es uno de los contaminantes más peligrosos presentes en el agua, el consumo a largo plazo de agua contaminada puede provocar enfermedades graves como lesiones en la piel, hiperqueratosis, estrés oxidativo, cáncer de vejiga o de pulmón (Picón et al., 2022). Menciona Assefa (2021) que una exposición por encima de los límites para fluoruro provoca fluorosis (dental y esquelética), siendo una enfermedad incurable e irreversible y numerosos tipos de daños neurológicos en los seres humanos. Estudios realizados en Guanajuato por Monroy y Espinoza (2018) demostraron la presencia de As en cabello de niños entre 7 y 14 años por encima del límite. Estudios recientes revelan que el exceso de fluoruro puede atravesar la barrera hematoencefálica y acumularse en el cerebro, lo que representa un riesgo de daño neurológico. Según estudios epidemiológicos, los niveles altos de fluoruro en el agua potable se han relacionado con impactos en el desarrollo neurológico de los niños,

incluidos problemas de inteligencia, memoria y rendimiento cognitivo (Li et al., 2022). En este escenario, la población más vulnerable es la población infantil, no solo desde el punto de vista de las diversas enfermedades latentes, sino desde el impacto negativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje que pueden ocasionar estos contaminantes, proceso destinado a construir nuevos conocimientos, desarrollar capacidades y habilidades, aptitudes y actitudes, etc. para niveles educativos futuros, convirtiéndose el proceso educativo en un reto para la docencia del siglo XXI, además de las dificultades ya existentes.

Si bien el panorama planteado se puede atribuir a las áreas de oportunidades que tiene el sector salud o sistemas de abastecimiento de agua potable, observando y analizando el desarrollo alcanzado por la ciencia y la tecnología actualmente, ha logrado transformar al sistema educativo dando al docente nuevos roles y retos, por lo que este escenario adverso planteado por la presencia de contaminantes presentes en el agua puede verse como un reto para el docente del siglo XXI, adaptando y construyendo proyectos flexibles con impacto educativo-social desde la enseñanza y aprendizaje de sus contenidos áulicos, vinculados a las necesidades escolares mediante una metodología centrada en el aprendizaje.

Este trabajo tiene por objetivo el análisis del impacto de los contaminantes como el As y F presentes en el agua potable en el Estado de Guanajuato, una propuesta para afrontar el escenario adverso, así como el reto que podría tomar el docente del siglo XXI.

MARCO TEÓRICO

Los retos de la escuela normal en el siglo XXI

La educación normal ha asumido la labor de formar un sin número de generaciones de docentes en la historia para la educación básica en México. Esto nos permite de alguna manera comprender la evolución del sistema educativo y el papel que ha tenido la escuela normal con los diversos sectores de la sociedad. Una de las aportaciones fundamentales de las escuelas normales según Díaz-Barriga (2021) fue su propia conformación, surgidas ante la necesidad de atender las condiciones de la sociedad, principalmente campesinos, generando una vinculación normal/comunidad, con ello, se constituyó un elemento crucial que se conserva hoy en día, surgiendo la identidad docente, como una función social, elemento que se encuentra en cada docente e institución formadora.

Ante el análisis planteado en párrafo anterior, y ante la necesidad de ofrecer una educación integral a toda la población del país, las escuelas normales deben entrar a los desafíos que plantean las necesidades u problemáticas escolares-sociales regionales que pudieran impactar u limitar los procesos de enseñanza y aprendizaje de niñas, niños y adolescentes. Las escuelas normales en el siglo XXI deben tomar la iniciativa innovadora en la formación docente que permita pasar de la formación en el aula, a la experimental y formar a quienes, además, puedan atender problemáticas asociadas con

las necesidades socio-educativas acorde con su especialidad, apoyados de las herramientas tecnológicas que hoy día están al alcance.

Recordemos que, dentro de las funciones del sistema educativo está el garantizar una educación de calidad, acciones de sostenimiento para que los aprendizajes sean efectivos, además de buscar mejoras que fortalezcan la calidad de los aprendizajes. Con ello, despertar, desarrollar capacidades y habilidades de niñas, niños y adolescentes, para alcanzar el bienestar desde el punto de vista de las oportunidades, permitiendo configurar la realidad de su propio desarrollo, reduciendo la brecha de pobreza en el país.

La enseñanza de las ciencias

La sociedad del siglo XXI necesita aprender ciencias para identificar y solucionar problemáticas, utilizar su pensamiento crítico, adaptarse a los cambios abruptos y vertiginosos. Debemos aprender a enfrentar una realidad cambiante con valores, principios sólidos, criterios claros y flexibles (Arteaga, Armada y Del Sol, 2016). No existe duda alguna que todos estos aprendizajes se adquieren en la escuela, quien tiene la función de preparar a niñas, niños y adolescentes para niveles educativos posteriores y para la vida.

No se trata de enseñar ciencias para formar científicos, se necesita una sociedad con visión de futuro, desarrollo y sustentabilidad, si bien las escuelas de educación básica carecen de laboratorios, hay que generar estrategias de enseñanzas y aprendizaje adaptando espacios con materiales del contexto. La sociedad necesita científicos, es cierto, pero ¿Cómo contribuye la escuela a este logro? la escuela contribuye de manera directa al despertar el interés de niñas y niños por la ciencia desde edades tempranas de manera sencilla y divertida, que, si bien, no logran ser científicos, logren dar soluciones a problemáticas a las que se enfrentan día a día.

Menciona Basulto (2021) que la enseñanza de las ciencias en el aula necesita y demanda una transformación desde sus enfoques didácticos, su enseñanza, métodos y evaluación. De manera que el estudiante se convierta en protagonista de su proceso de aprendizaje, a partir de situaciones problemáticas tomadas del entorno y comprobar las posibilidades de aplicación de contenidos en la vida diaria.

La salud es lo más importante, sin ella no existe el proceso de enseñanza y aprendizaje. Enseñar ciencia en la escuela dando solución a problemáticas reales para mejorar la salud es la mejor manera de construir conocimientos, que sean pertinentes y duraderos, dándole valor agregado a todos los saberes.

El docente del siglo XXI

La era moderna, científica y tecnológica que ha revolucionado a la sociedad, ha venido desarrollando un ciclo de periodos conformada por diversas transformaciones en todos los sentidos, donde cuyo enfoque se centra directamente en el capital humano, en sus conocimientos, creatividad e innovación.

En tal escenario, se plantea la esencial y fundamental transformación del sistema educativo como proceso futuro para dar respuesta positiva al fenómeno de la globalización.

Hoy día se demanda un sistema educativo con nuevas formas de enseñanza que construya conocimientos sólidos, acorde a las necesidades. En este sentido, el primer escenario transformador es el docente, el ser competente, que enseña y dota a sus estudiantes de habilidades que les permita la construcción de nuevos saberes.

Considerando estas premisas, la calidad de la enseñanza dependerá en gran medida del profesorado comprometido a desarrollar su labor sobre la base de nuevos roles (nuevas herramientas para enseñar y aprender, nuevas tecnologías, gestión de aprendizajes, tutores, asesoría grupal e individual, acciones administrativas) y retos (solución de problemáticas que incidan/generen una barrera al conocimiento o de impacto social en los diversos contextos) que incidan directamente a la tan anhelada transformación educativa. Surge entonces la siguiente interrogante, ¿Cuáles son las características que debe reunir el nuevo docente del siglo XXI? Rico y Ponce (2022) plantean que el nuevo profesional de la educación debe ser capaz de propiciar aprendizajes mediante procesos dinámicos y flexibles, que permita potenciar el desarrollo y calidad de vida. Además, de un conjunto de elementos profesional fundamental que plantea conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, análisis crítico de su práctica, en constante profesionalización, aunado a las cualidades como responsabilidad, empatía, colectivismo, creatividad e innovación, dedicación, valores, etc. que entre al desafío de problemáticas con impacto social.

Por lo tanto, se puede definir el docente del siglo XXI, como una relación profesional-didáctica-pedagógica entre factores personales, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, en constante búsqueda de la innovación-transformación para alcanzar la formación integral del alumno.

METODOLOGÍA

El enfoque seleccionado para abordar este tema de estudio es de corte cualitativo puesto que pretende analizar conocimientos y percepciones de futuros docentes relacionados al área de ciencias, y se fundamenta en una propuesta de intervención docente que integre contenidos áulicos, para abordar una problemática de salud a la que se atribuye un impacto directo en el logro de los aprendizajes. Al tratarse de un reporte parcial de investigación, se presentan tres etapas de intervención: 1) Diagnóstico previo, llevado a cabo de manera electrónica, a través de la herramienta digital google forms cuestionarios, 2) propuesta de intervención para la construcción de nuevos conocimientos, integrando contenidos del programa y solución de problemática de salud (eliminación de As y F del agua).

La parte del estudio de diagnóstico y su análisis se desarrolló en la escuela normal superior oficial de Guanajuato, en donde participaron 45 docentes en formación correspondientes a 2 grupos de la

Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, y un grupo de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología en la Educación Secundaria.

Diagnóstico previo

Se realizó un diagnóstico mediante un cuestionario con preguntas abiertas y opción múltiple que consto de 10 preguntas, se aplicó de manera individual a los 45 docentes en formación de las diferentes licenciaturas correspondientes a ciencias para analizar sus conocimientos relacionados con la contaminación del agua con Flúor (F) y Arsénico (As), los efectos a la salud y la percepción de la intervención del futuro docente (Tabla 1). El análisis del cuestionario consistió en analizar las respuestas de los docentes en formación y en obtener el porcentaje de respuesta correcta e incorrecta de cada una de las preguntas con base en la información disponible con relación al F y As.

Tabla 1. Resultados del cuestionario aplicado a docentes en formación.

Preguntas	Respuestas correctas por docentes en formación	% respuestas	
		Correctas	Incorrectas
¿Qué es el Arsénico?	- Sustancia toxica - Mineral venenoso - Compuesto químico y toxico	33.33	66.66
¿Qué es el flúor?	- Sirve para el fortalecimiento de los dientes - Mineral para combatir la caries - Algo que enferma	22.22	77.78
¿Dónde puede haber As y F?	- En la naturaleza - En el agua - En el suelo - En la comida	44.44	55.56
¿Cómo puede entrar el As y F en tu cuerpo?	- A través de los alimentos. - Ingesta	55.55	44.45

	- Piel		
	- Por el agua		
	- Por olerlo		
¿Conoces los daños que ocasiona el As a tu salud?	- Cáncer	22.22	77.78
	- Diferentes tipos de cáncer		
¿Qué daño te puede causar el F?	- Daño a los pulmones	33.33	66.66
	- Daño al corazón		
	- Caída de dientes		
¿Cómo puedes protegerte del As y F?	- Tomando agua limpia	44.44	55.56
	- Utilizando guantes		
	- Usar filtros		
	- Consumiendo agua potable		
¿Sabías que gran parte del Estado de Guanajuato presenta As y F en el agua potable?	Si: 22.2%		
	No: 77.8%		
Percepción			
Eres docente de Ciencias y te enteras que el agua potable de la escuela contiene As y F, y sabes que los niñ@s la ingieren ¿Qué harías?	Notificó a directivos: 55.6%		
	Prohíbo la ingesta del líquido: 11.1%		
	Busco ayuda externa: 11.1%		
	Busco estrategia para eliminar As y/o F: 22.2%		
Retomando la pregunta anterior. ¿Crees que el docente deba buscar una solución para eliminar el As y F? sabiendo que estos compuestos pueden causar daño irreversible a la salud de tus estudiantes.	El 100% de los docentes en formación menciona que el docente debe buscar una solución.		

Propuesta de intervención

La planificación del proyecto propone la utilización de la metodología de Enseñanza y Aprendizaje Basado en Proyecto (E-ABP, [figura 1](#)). El flujograma ([figura 2](#)) muestra el proceso, desarrollo y actores involucrados en esta iniciativa (formadores - docentes en formación). La presente iniciativa parte de una problemática real, partiendo en, [1](#)) intercambio de ideas entre el docente en formación y el formador (investigador-guía); [2](#)) en base a los conocimientos previos y adquiridos en los cursos de contenidos del plan de estudios 2018, el docente en formación propondrá el diseño de filtros seccionados con materiales del contexto como botella de plástico, tela, cascara de huevo, olotes, trozos de tabique, carbón, arcillas naturales, arena, ceniza, piedras, desechos orgánicos, entre otros ([imagen 1](#)) para la retención del Arsénico y Flúor; [3](#)) desarrollo: experimentación utilizando el método científico (primer momento) generando conocimiento a partir del error; [4](#)) adquisición de nuevos conocimientos y desarrollo de habilidades bajo el enfoque constructivista; [5](#)) experimentación (segundo momento), en caso de éxito se procede al análisis de resultados, de lo contrario, el proceso regresa al paso anterior ([4](#)). En esta etapa ([5](#)), la transversalidad es fundamental, por ejemplo, en Matemáticas (manejo de números, modelos de ecuaciones y gráficos de resultados), español (lectura, análisis, comprensión, redacción, estructura de documento); [7](#)) se formulan conclusiones a partir de los resultados obtenidos; [8](#)) elaboración de productos educativos didácticos (prototipos, maquetas, carteles, ensayos, periódico mural) y divulgación de los nuevos saberes (divulgación de manuscrito u ponencias); y finalmente [9](#)) se evalúa el proyecto: conocimientos, capacidad, habilidades y actitudes (competencias).

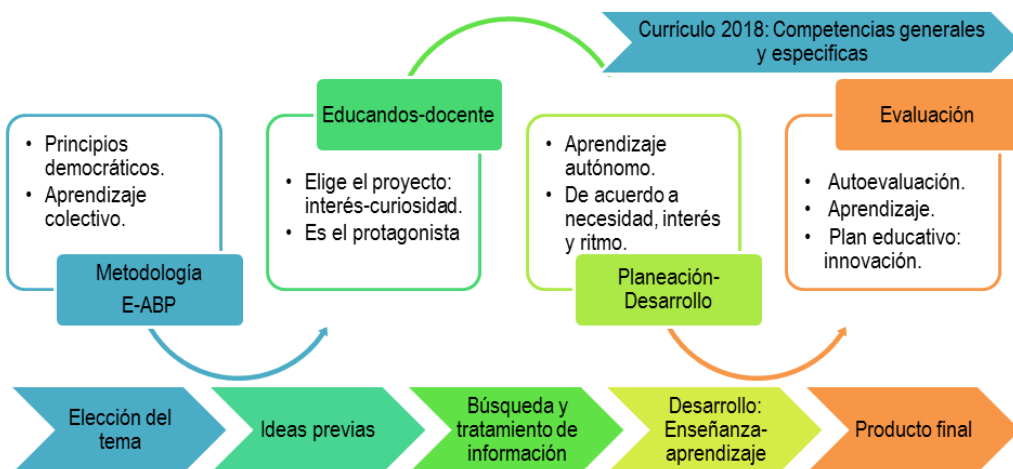


Figura 1. Metodología de la Enseñanza y Aprendizaje Basado en Proyecto.

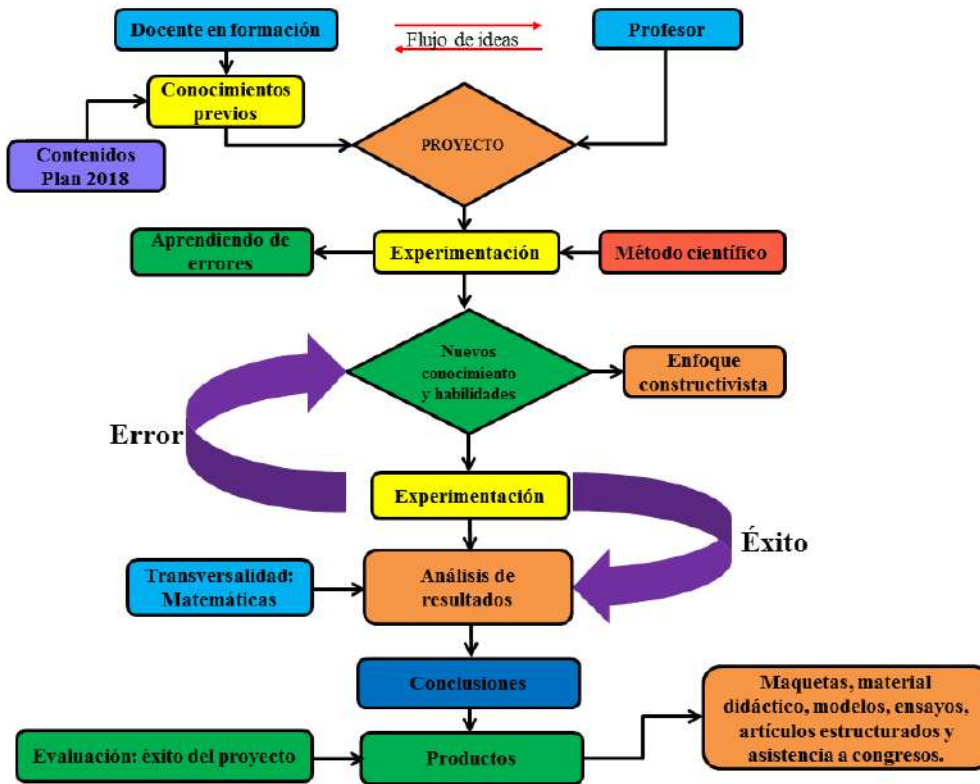


Figura 2. Flujograma del enfoque para la construcción de nuevos saberes y solución de problemática de salud.

El enfoque constructivista como modelo pedagógico indica que el conocimiento no es una copia del contexto, como se pensaba habitualmente, sino una construcción del conocimiento propio del ser humano, que se realiza a través de un primer reconocimiento de la información disponible para el individuo, y esto a su vez, se basa en su relación con el ambiente. El constructivismo asume que la creación de nuevos conocimientos se promueve cuando la persona interactúa con el objeto de conocimiento e insiste en la necesidad de confrontar lo aprendido en el aula con la realidad, por lo tanto, la E-ABP ofrece esta interacción directa y profunda. El conocimiento está vinculado a la acción y la realización, es decir, a las transformaciones que el sujeto realiza sobre el mundo que lo rodea. De esta forma, el conocimiento es producto de la interacción de ambos factores: del sujeto, al objeto de forma continua (Sesento, 2017). El constructivismo ofrece la posibilidad al docente en formación de poder construir su propio aprendizaje a través de la orientación que el docente constructivista le puede dar. El docente es el modelo a seguir, por ende, se busca que el futuro docente logre comprender su realidad en el mundo y a partir de eso resuelva los problemas de la vida cotidiana mediante una formación analítica, crítica y reflexiva.

Mientras que, entre los principios fundamentales de la metodología de E-ABP a la formación docente, esta detonara una constante construcción y apropiación de múltiples saberes. En consecuencia, se cambian las relaciones, del tiempo, del espacio y de los recursos. Por lo que es importante destacar que la E-ABP, frente a la enseñanza tradicional teórica, representa actualmente las mejores opciones de formación docente para hacer un aporte efectivo al desarrollo de competencias específicas al perfil de egreso del futuro docente.



Figura 3. Filtro para la eliminación de contaminantes del agua (arsénico y flúor).

RESULTADOS

El cuestionario aplicado a los docentes en formación para analizar sus conocimientos relacionados con la contaminación del agua con Flúor (F), Arsénico (As) y los efectos a la salud, indico que el 66.66 y 77.78% no saber que es el flúor y el arsénico. El 55.56% no tiene idea de donde pueden estar presentes estos contaminantes. Por su parte, el 44.45% carece de conocimientos relacionados a cómo pueden entrar estos contaminantes al cuerpo. Mientras que, el 77.78% desconoce los daños a la salud que pueden ocasionar. Además, que el 77.80% desconoce de la presencia de estos contaminantes en su estado de Guanajuato. En cuanto a la percepción de los docentes en formación sobre la acción inmediata al enterarse de la problemática menciona el 55.6% que solo notificaría a directivos, mientras el 22.2% plantea emprender estrategias para la eliminación de los contaminantes. Sin embargo, el 100% concuerda que el docente debe buscar una solución.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio se basó en los conocimientos sobre la contaminación de arsénico y flúor en el agua, su riesgo a la salud, y la percepción sobre si el docente debe intervenir ante latente amenaza. Este diagnóstico sirvió como información para la futura propuesta de intervención. La importancia de conocer los contaminantes, riesgos a la salud, conocimientos y preocupaciones de la población, es fundamental para diseñar proyectos que favorezcan la participación docente, comunitaria y disminuyan la exposición a riesgos ambientales, así como buscar una solución. Conocer las problemáticas de salud en las instituciones debe ser fundamental de los futuros docentes, para que desde su formación en la escuela normal vayan generando habilidades, capacidades, conocimientos para buscar una solución viable. Los resultados demuestran que los docentes en formación desconocen la presencia de contaminantes en el agua y que esta es ingerida por los niños y niñas en las escuelas, los riesgos de salud latente que pueden ocasionar, y, sobre todo, que esta se presenta como una barrera hacia los nuevos saberes, por lo que es fundamental tener conocimiento de los entornos donde construirán los nuevos saberes.

La propuesta de intervención educativa mediante la E-ABP para la construcción de nuevos saberes y solución a problemáticas socioeducativas, se presenta como una atractiva iniciativa para las escuelas normales para la formación de profesionales y que entren a los desafíos que el siglo XXI demanda, incorporando los contenidos de su plan y programa de estudios. En el marco del modelo educativo 2018 e inicio del nuevo modelo 2022, no debemos dejar pasar esta gran oportunidad de utilizar metodologías de aprendizaje que nos permitan enfrentar los nuevos desafíos que enfrenta la educación superior normal y básica.

REFERENCIAS

- Arteaga, E., Armada, L., & Del Sol, J. L. (2016). La enseñanza de las ciencias en el nuevo milenio. Retos y sugerencias. *Revista Universidad y Sociedad*, 8 (1). 169-176.
- Assefa, T. (2021). Recycling electro-coagulated sludge from textile wastewater treatment plants as an adsorbent for the adsorptions of fluoride in an aqueous solution. *Heliyon*, 7(6), e07281. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07281>.
- Basulto, G. (2021). Enseñanza de las ciencias en el siglo XXI. Retos y perspectivas. *EduSol*, 21(76), 221-227.
- Bradford, L., Idowu, B., Zagozewski, R., Bharadwaj, L. (2017). There is no publicity like word of mouth... Lessons for communicating drinking water risks in the urban setting. *Sustainable Cities and Society*, 29, 23-40. <https://doi.org/10.1016/j.scs.2016.11.008>.
- Delbourg, E., Dinar, S. (2020). The globalization of virtual water flows: Explaining trade patterns of a scarce resource. *World Development*, 131, 104917. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2020.104917>.
- Haldar, D., Duarah, P., Kumar, M. (2020). MOFs for the treatment of arsenic, fluoride and iron contaminated drinking water: A review. *Chemosphere*, 251, 126388. <https://doi.org/10.1016/j.chemosphere.2020.126388>.
- <https://doi.org/10.1016/j.cherd.2022.06.042>.
- Monroy, R., Espinoza, J.A. (2018). Factores que intensifican el riesgo toxicológico en comunidades expuestas al arsénico en agua. *CienciaUAT*, 12(2), 148-157.
- Picón, D., Torasso, N., Vega, J.R., Cerveny, S., Goyanes, S. (2022). Bio-inspired membranes for adsorption of arsenic via immobilized L-Cysteine in highly hydrophilic electrospun nanofibers. *Chemical Engineering Research and Design*, 185, 108-118.

- Reece, J., Urry, L., Cain, M., Wasserman, S., Minorsky, P., Jackson, R. (2021). *Campbell Biology* (ninth Edition). Pearson Education, Inc., publishing as Pearson Benjamin Cummings, 1301 Sansome St., San Francisco, CA 94111.
- Rico, M.L. Ponce, A.I. (2022). El docente del siglo XXI: Perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), 77-101.
- Rigoletto, M., Calza, P., Gaggero, E., Laurenti, E. (2022). Hybrid materials for the removal of emerging pollutants in water: classification, synthesis, and properties. *Chemical Engineering Journal Advances*, 10, 100252. <https://doi.org/10.1016/j.ceja.2022.100252>.
- Sesento García Leticia. (2017). El constructivismo y su aplicación en el aula. Algunas consideraciones teórico-pedagógicas. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
- Wisniak, J. (2004). The nature and composition of water. *Indian Journal of Chemical Technology*, 11, 434-444.

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE LA GENERACIÓN 2018-2022 DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

María José Rentería Delgado

Escuela Normal de Sinaloa

marijo0925@hotmail.com

Graciela Aidé Murillo Yáñez

Escuela Normal de Sinaloa

ymagsin@gmail.com

LÍNEA TEMÁTICA: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

RESUMEN

La presente ponencia presenta los reportes finales de investigación para explorar la formación académica de los alumnos de la LEPRI en la educación emocional a partir de la actualización del Plan de estudios 2018, con la integración de cursos especializados en la temática, las cuales hacen énfasis en el cumplimiento de las competencias emocionales en su perfil de egreso para la mejora de la intervención docente. La metodología utilizada establece un enfoque cualitativo, a partir del uso del método fenomenológico, cumpliendo con un alcance exploratorio en investigaciones documentales. El propósito general que orienta esta tesis es explorar la formación académica de los alumnos de Licenciatura en Educación Primaria de la generación 2018-2022 en educación emocional mediante la revisión del Plan de estudios 2018 para conocer el cómo se trabaja la temática en la formación

inicial docente. Se hace uso de la entrevista semiestructurada para la recabada de experiencias de los normalistas, tomando un tamaño de la muestra de 12 alumnos regulares del octavo semestre de la ENS. Mostrando a partir de las realidades vividas de los normalistas en como los cursos no cumple con la línea de trabajo y contenidos requeridos para que los estudiantes logren adquirir sus competencias emocionales.

PALABRAS CLAVE: Formación inicial docente, educación emocional, formación académica, Plan de estudios, competencias emocionales.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La revolución que ha generado la implementación de inteligencia emocional dentro de áreas como lo son la empresarial para la mejora en el rendimiento de sus trabajadores y consumidores, abre las puertas a que otras áreas de enfoque desarrollen la misma práctica, así es como se dio el origen a la educación emocional dentro de la educación.

El impacto que generó tras su implantación en países como España, es que el Sistema Educativo Mexicano lo vio como una área de oportunidad en atender tanto en las escuelas de educación básica como en la formación inicial docente, educar a los futuros formadores de la sociedad en su bienestar emocional, desde los aspectos interpersonales e intrapersonales.

Llevar una ruta de trabajo en cuanto a la temática de educación emocional dentro de la formación inicial docente favorecerá en el cumplimiento de una de las competencias profesionales que establece el perfil de egreso de LEPRI, la cual el DOF (2018) muestra como “Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación” (p.10).

Esta investigación tuvo el propósito de recabar las experiencias de los estudiantes a lo largo de los ocho semestres en la LEPRI durante su estadía en la Escuela Normal de Sinaloa, siendo la primer generación en contar con una preparación en educación emocional, por lo tanto cumplir con un perfil de egreso más completo a las generaciones anteriores.

Investigar sobre la formación inicial de los normalistas en educación emocional da inicio a como esta debe ser revalorizada a partir de la exploración documental que sustenta el currículo y registro de experiencias de los estudiantes de dicha generación, con el fin de obtener datos que muestren si los cambios realizados en el Plan de estudios 2012 al 2018 han beneficiado a los estudiantes, aquellas que den búsqueda a propuestas de mejoras para brindar una educación de calidad a las futuras generaciones de docentes.

MARCO TEÓRICO

Educación Emocional

En la actualidad la presencia de este concepto se puede catalogar como algo innovador. Las sociedades actuales han puesto en marcha la tarea de diseñar programas especializados en atender las necesidades actuales que se presentan en los niños, niñas y adolescentes, ante problemas que han limitado su proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollo personal en el área emocional.

Uno de los mayores referentes de la concepción de educación emocional es Rafael Bisquerra quien muestra que:

Concebimos la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2005, p. 96).

Partir desde una educación donde se enfoque en educar para las emociones es educar para la vida, un estudiante que ha recibido esta filosofía obtiene mejores resultados en su desenvolvimiento académico, muestra interés en su aprendizaje, motivación, sobre todo creará un equilibrio entre la relación de sus pensamientos y emociones.

El rol del maestro es la pieza importante dentro del proceso es por ello que al egresar de su formación inicial para la docencia deben contar con un perfil que asegure su dominio en el área emocional, cumpliendo con lineamientos que le permitan a tender los retos que enfrenta el sistema educativo actual.

Para cumplir con los lineamientos establecidos la SEP a través de DGESuM se han encargado de reformular su plan de estudios en la formación inicial docente de la LEPRI, dejando así el Plan de estudios 2018 con la cual trabajan actualmente las Escuelas Normales del país.

Dentro del Plan de estudios 2012 no establecía explícitamente contenidos enfocados en la educación emocional, el curso de FCyE es aquel donde se desarrollaban contenidos con relación a lo emocional, en los cuales se favorecía el aprendizaje de la autorregulación, sana convivencia, toma de decisiones para la resolución de conflictos y práctica de la empatía.

En consecuencia al trabajo empleado con el curso de FCyE y ante las necesidades que se presentan continuamente, es que el Plan de estudios 2012 se reformuló, creando cursos dedicados en educar para las emociones. El Plan de estudios 2018 establece dentro de su malla curricular el curso de *Educación Emocional* en el tercer semestre, la SEP (2019) “busca que el normalista desarrolle sus propias capacidades para conocer y regular sus emociones, establecer relaciones con sus colegas basadas en la empatía y la colaboración, tomar decisiones responsables y perseverar ante las dificultades” (p.7) y *Estrategias para el desarrollo socioemocional* en el sexto semestre, cumple con el propósito de “que cada estudiante normalista seleccione, aplique y evalúe estrategias para fomentar

el desarrollo de habilidades socioemocionales, contribuyendo al sano crecimiento del estudiantado de educación primaria”(SEP, 2021, p. 5).

METODOLOGÍA

El proceso metodológico en esta investigación se orientó en un enfoque cualitativo, para Hernández *et al.* (2014) se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (p. 9), se enfrenta a la parte interpretativa que experimentan los participantes, mostrando su propia realidad y la del investigador. Ante la diversidad de realidades que puedan presentarse por los participantes, el investigador parte de un mundo no absoluto y se comprende desde el punto de vista de cada individuo estudiado (Hernández *et al.*, 2014).

Por lo tanto, el sentido natural de la investigación se guía en acceder a las experiencias de los participantes y la interpretación del investigador, así como el análisis de documentos y materiales que se estudian como parte del proceso de construcción hacia la comprensión de la realidad.

Ante las disposiciones y la misma naturaleza que compete dicho enfoque, se orienta el trabajo en el método fenomenológico siendo este el que busca la esencia misma a través de las experiencias vividas de sus individuos con el fin de encontrar un nuevo significado acerca del mundo con un mismo fenómeno, para ello:

Primero, se identifica el fenómeno y luego se recopilan datos de las personas que lo han experimentado, para finalmente desarrollar una descripción compartida de la esencia de la experiencia para todos los participantes —lo que vivenciaron y de qué forma lo hicieron—. (Hernández *et al.*, 2014, p. 493).

En este sentido, el trabajar con el método fenomenológico permite a la investigación desarrollar una ruta de análisis sobre la percepción de los estudiantes en la educación emocional recibida en las Escuela Normal de Sinaloa, los cuales describen las experiencias vividas de dicho fenómeno. Además de tomar la perspectiva desde dos visiones diferentes, como lo son tanto en los estudiantes, como en los maestros que imparten las asignatura en relación a la educación emocional.

La naturaleza de trabajar con el método fenomenológico da apertura al uso de instrumentos como lo es la entrevista, así el investigador cuenta con un acercamiento directo con los sujetos de investigación, ya que el fenómeno de estudio no puede ser observado, se requiere obtener información a través de otros medios, tal como lo describe (Hernández *et al.*, 2014):

Las entrevistas, como herramientas para recolectar datos cualitativos, se emplean cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad (por ejemplo, la investigación de formas de depresión o la violencia en el hogar). (p. 403)

Es decir, utilizar la entrevista como instrumento de recolección de datos brindará al investigador analizar de primera estancia la experiencia de los sujetos, debido a que esta no puede ser observable ya que la han vivido durante los 8 semestres dentro de su educación emocional en la ENS, de modo que, se obtendrá información a través de la narrativa en primera persona de los sujetos y será interpretada por el investigador a través de diferentes clasificaciones o palabras clave que den respuesta a los objetivos que busca cumplir dicho trabajo.

Los escenarios de aplicación del instrumento se establecen en dos puntos, de manera presencial en la Escuela Normal de Sinaloa y virtual a través de la plataforma de Zoom, debido a las situaciones actuales de COVID-19 y las disposiciones de los sujetos.

La generación 2018-2022 fue el centro de estudio, pero de ellos se tomó una muestra de 12 alumnos los cuales se encuentran establecidos en 4 grupos diferentes (A, B, C y D), recolectando 3 estudiantes por grupo, por lo que, la educación emocional que llevaron a lo largo de los cursos fue diferente conforme a las estrategias didácticas utilizadas por el docente a cargo de la asignatura, con esto se espera obtener una variación en cuanto a sus experiencias dentro del aula.

RESULTADOS

Entrevista a Alumnos

A. Formación Inicial Docente

Se toma en cuenta en aspectos sencillos como “procesos académicos (enseñanza, aprendizaje e investigación) insertos en soportes institucionales... que tiene como objetivo específico preparar para la enseñanza” (Ávalos y Matus, 2010. En Sánchez, 2013, p. 129).

Los normalistas expresan haber vivido una experiencia buena, pero que a pesar de ello presentan deficiencias y no se sienten completamente satisfechos con la escuela, desde aspectos como lo son administrativas, organizacionales, docentes, etc. Mostrándolo de la siguiente manera.

“Cuando yo entré a la Escuela Normal entre entusiasmada, con ganas de aprender y con expectativas muy altas sobre la escuela, pero pues sin embargo me topé con pared”

“Mi estadía en la normal deja una sensación incompleta, esperaba más, mis expectativas sobre la escuela eran muy altas, siempre se comentaba lo buena que era, su prestigio en cuanto a calidad, pero al estudiar en ella dio mucho que desear”

1) Dimensión Teórica en la Educación Emocional.

Dentro de la línea teórica por la que el estudiante debe formarse, Pellejero y Zufiaurre(2010) la describen como:

Un proceso que parte de una clave de la filosofía, la sociología, la psicología, la epistemología... y que profundiza en el estudio de aquellos elementos de un ámbito curricular considerados como objetivos que la sociedad organiza para las nuevas generaciones (p. 40).

Los lineamientos de trabajo establecen un equilibrio entre la práctica y la teoría pero los estudiantes consideran que no se lleva a cabo, siendo la teoría que sobresale dentro de su aprendizaje. Veamos algunas expresiones:

“Considero que fue un 90% teoría, todo lo que estuvimos viendo de la educación emocional”.

“Sí, existe demasiada teoría al respecto yo consideraba que era más práctico o más de una persona a otra platicar, charlar, pero sí me di cuenta de que hay demasiada teoría”.

2) Dimensión Práctica en la Educación Emocional Frente al Aula.

Desde una referencia conceptual, se le conoce a la práctica educativa como:

Una actividad de carácter transformador es consciente, está históricamente condicionada y está sujeta a desarrollo. En el curso de la práctica, los maestros transforman la realidad persiguiendo determinados fines (Fernández, 2007).

Se le considera a la práctica el centro de aprendizaje del docente, es aquí donde se establece su trabajo transversal con la teoría, se concuerda que a pesar de haber tenido deficiencias durante su formación, todo lo que necesitaban lo aprendieron durante sus prácticas profesionales, los sujetos lo expresan de la siguiente manera:

“He aprendido muchísimo más en la prácticas que vamos hacia las escuelas, cuando estamos directamente con los niños creo que es ahí donde realmente he adquirido la mayor enseñanza”

Dentro de la misma práctica se enfrentan con barreras que limitan su ejercicio en la materia, como lo son falta de conocimiento en el tema, poca disponibilidad o espacios para realizar su labor. Vemos algunos de ellos:

“...la barrera del tiempo, la barrera de la convivencia que tenemos con ellos y en otras ocasiones la barrera que el mismo alumno pone en un sentido de cerrarse y no querer ser ayudado básicamente”

“los principales conflictos en los que me he visto inmersa al estar desarrollando un tema de educación emocional son que al momento de simplemente hablarle sobre emociones, ¿Qué sientes tú? ¿Qué haces cuando sientes enojo? ¿Qué haces cuando sientes tristeza?”

B. Educación Emocional en la Formación Inicial Docente

El docente es uno de los principales agentes en fomentar dentro de su práctica la educación emocional, por lo que antes de estar frente al aula, debe de contar con la debida preparación en el tema, tal como Bisquera (2005) lo menciona de la siguiente manera.

Pueden resumirse en los siguientes términos: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir, etc. (p. 97)

Los normalistas expresan la educación emocional como un punto importante en su formación, no solo para el beneficio de sus alumnos, si no, un beneficio personal, aquel donde puedan crecer como personas emocionalmente inteligentes. Así lo muestran:

“Claro que si considero que la educación emocional es demasiado importante en mi formación docente debido que a nosotros al estar frente a un grupo, pues tenemos que... aprender primero que nada o saber desenvolvernos con nuestras emociones, saber qué es lo que estamos sintiendo”

“si la considero muy importante porque la docencia se basa pues en interacciones sociales lo cual implica regular tanto sus propias emociones como la de los alumnos”.

1) La Escuela Como Formadora de lo Emocional

En la Escuela Normal de Sinaloa en su trabajo actual con el Plan de estudios 2018, orienta por primera vez la educación emocional dentro del currículo, en el cual se pueden encontrar los cursos dirigidos a trabajar la temática.

Se define al currículo como una “organización del conocimiento y de las destrezas. Indicación de métodos relativos a cómo enseñar los contenidos seleccionados, su secuencialización y control” (Pellejero y Zufiaurre, 2010, p. 40).

Los estudiantes a lo largo de su formación tomaron diferentes cursos especializados en la temática emocional y algunos de que trabajan de manera transversal con ellos. Veamos cuáles fueron:

“Fue educación emocional y estrategias para el desarrollo socioemocional, también un poco pues modelos pedagógicos y educación inclusiva, puede ser un poco y aprendizaje en servicio”

Al dar a conocer sobre los cursos que les ayudaron a conocer sobre la temática, se abre el comentario sobre qué tan pertinentes fueron en carga curricular para formarlos correctamente en el área emocional. Lo comentan de la siguiente manera:

“Creo que necesarios si pero no fueron suficientes, se necesitan muchos más, mucho más tiempo y énfasis en lo que es la educación emocional, creo que debería de tomarse desde primero”.

“Por lo menos para introducirnos más en la materia de educación emocional, si creo que fueron por lo pronto las necesarias”.

Ante las inconformidades que encuentran en la carga curricular, agregan sugerencias que les gustaría fueran tomadas para las futuras generaciones, por el bien de la salud emocional de sus futuros docentes. Sugieren lo siguiente:

“Deberían de dejar estos temas de educación emocional como algo simplemente académico o de teoría, si no como un conocimiento que es para la vida”

“Que tuviera maestros más preparados porque de nada sirve tener un curso bueno en la malla curricular y que nostoque un maestro que no domine el tema”.

“Prestar atención en sus estudiantes, así se sugiere realizar atención especializada a los alumnos que lo requieran”.

C. Desarrollo de Competencias Emocionales en los Normalistas

El docente debe cumplir con el perfil de egreso en el cual establecen sus competencias generales y profesionales que integran su labor como docente, algunas de ellas hacen referencia a la cuestión emocional.

Las competencias emocionales hacen referencia:

Las capacidades relativas a la mejora personal como el autoconocimiento, la autoestima, el autocontrol o la motivación, la creatividad, la capacidad para el cambio o para la toma de decisiones; y de otra, a aquellas relativas a las relaciones con los demás como la empatía (García, 2008. En López-Goñi y Goñi, 2010, pp. 473-474).

Estas competencias se ven reflejadas en el desarrollo de cursos como lo son *Educación Emocional* y *Estrategias para el Desarrollo Emocional*, brindó a los estudiantes desarrollar sus competencias emocionales, las cuales les benefició desde diferentes aspectos, a partir de las áreas profesionales y personales. Veamos algunos ejemplos:

“Yo he puesto interés y comenzado a reflexionar muchas situaciones que me pasan...ser consciente de que los demás también están pasando por situaciones y actuar de cierta manera”

“Me ayudó bastante porque yo cuando entré a la carrera sentía que era una persona con muy poca paciencia, por lo cual pues el haber trabajado estas áreas por ejemplo autorregulación, empatía, colaboración, respeto, la paciencia, entre muchos otros más me ayudó como persona y como maestro”

El pleno desarrollo de sus competencias emocionales les otorga el crecimiento como estudiantes normalistas y como personas, permitiéndoles desenvolverse adecuadamente en cualquier de los dos ámbitos, emocionalmente capaces de enfrentar situaciones en la vida.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En búsqueda de una mejor calidad educativa es que las instituciones encargadas de orientar y reformular los Planes y programas de estudios integran marcos establecidos por el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, favoreciendo en los estudiantes la educación emocional dentro de su preparación docente ante los nuevos desafíos.

Se espera que den pauta a que el normalista desarrolle sus competencias emocionales, prepararlos para ello, pero lo que se enfrentan es otra realidad, cada uno de los propósitos establecidos en los programas tienen como objetivo formar al docente en conceptos disciplinares y estrategias, haciéndoles reconocer su papel dentro del proceso, se hace referencia en el desarrollo emocional de sus alumnos, todo en cuanto a la mejora de los niños, niñas y adolescentes de educación básica, pero para ello, el docente debe ser el primero en trabajar en sí mismo, ser alguien emocionalmente sano.

El propósito general de esta investigación fue “Explorar la formación académica de los alumnos de Licenciatura en Educación Primaria de la generación 2018-2022 en educación emocional mediante la revisión del Plan de estudios 2018 para conocer el cómo se trabaja la temática en la formación inicial docente”, conociendo de esta forma las mejoras que se obtuvieron ante la actualización del Plan de estudios.

En este sentido y acorde al resultado de las categorías obtenidas dentro de la recogida de datos se rescatan ideas centrales en cuanto a cómo fue la experiencia de los estudiantes de LEPRI de la generación 2018-2022, siendo la primera generación en ser formada con orientaciones y cursos de educación emocional en su currículo.

Desde diferentes puntos, los estudiantes concuerdan en vivir malas experiencias, que en algunas de ellas su educación se vio afectada, hacen referencia a la cuestión de la calidad que la escuela muestra ante la sociedad y la realidad a la que se enfrentaron mientras que estudiaban en ella, realizando un contraste a todo lo que los estudiantes esperaban recibir. Los comentarios brindados nos hablan desde una realidad, una llamada de atención a las autoridades educativas, siendo conscientes del problema que se presenta y que se puede hacer para mejorarlo.

Los normalistas hacen énfasis en la importancia de educarse en lo emocional, no solo para lo profesional, también en lo personal, siendo consciente que pueda tomar decisiones en momentos difíciles y sepa actuar ante ellas.

El Plan de estudios les ofrece dentro del currículo cursos especializados en el tema, *Educación socioemocional* y *Estrategias para el desarrollo socioemocional*, colocados en semestres discontinuos, pero se hace referencia a cursos que apoyan el fortalecimiento de lo emocional, siendo aquellos que pertenecen al mismo trayecto formativo y las que involucran las prácticas de intervención en su labor docente.

La carga teórica a la que se enfrentan es una limitante, ya que no encuentran un equilibrio con la práctica, donde se encuentran con aún más barreras para su intervención, como lo son la falta del

conocimientos sobre el tema, la poca oportunidad o espacios que se les brindan para realizar su trabajo, incluso la pandemia.

Confirman estar mejor capacitados que la generación pasada, al menos siendo sujetos de consciencia, ser capaces de identificar las situaciones en las cuales se requiere intervenir pero limitados en el cómo actuar, pero les motiva tomar la iniciativa y hacer un cambio. Es por ello, por lo que ven una oportunidad de mejorar en su formación continua para enfocar su área de oportunidad en lo emocional, incluso dentro de su práctica educativa con los programas que ofrece el Consejo Técnico Escolar.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006>
- Diario Oficial de la Federación (2018) Acuerdo 14/07/18. *Por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican.* México. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018
- Fernández, F., A. (2007) *Didáctica: Teoría y práctica*. Editorial Pueblo y Educación <https://books.google.es/books?id=zOUREAAAQBAJ&lpg=PP1&ots=DYhYZ6eW7w&dq=que%20es%20pr%C3%A1ctica%20y%20teor%C3%ADa&lr&hl=es&pg=PP1#v=onepage&q=que%20es%20pr%C3%A1ctica%20y%20teor%C3%ADa&f=false>
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL. México.
- López, I., Goñi, J. M (2010) La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-357-069.
- Pellejero, L., Zufiaurre, B. (2010) *Formación didáctica para docentes. Proyectos como estrategias para trabajar la inclusión, la equidad y la participación*. CCS. Madrid.
- Sánchez, C. (2013) *Estructuras de la formación inicial docente. Propuesta de un sistema clasificador para su análisis*. Perfiles Educativos, vol. XXXV, núm. 142, 2013, IISUE-UNAM.
- Secretaría de Educación Pública (2019) *Programa del curso: Educación Socioemocional*. México.

Secretaría de Educación Pública (2021) *Programa del curso: Estrategias para el desarrollo socioemocional*. México.

LÍNEA TEMÁTICA 2

PEDAGOGÍA Y PRÁCTICA DOCENTE EN LAS ESCUELAS NORMALES

EL SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA DEL NIVEL PRIMARIA EN EL MODELO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA GENERADO POR LA PANDEMIA DE COVID-19: LOS DESAFÍOS DEL NUEVO ESPACIO DE INTERVENCIÓN

NANCY BECERRIL MECALCO

nancy.becerril@aefcm.gob.mx

Escuela Normal Superior de México

Línea temática: *Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.*

RESUMEN

Esta ponencia es parte de un estudio más amplio el cual obedece a la importancia que reviste para los docentes de esta especialidad una metodología que vincule el sentido y significado de su quehacer en el escenario de la emergencia sanitaria, la cual enmarcó un hito para reiventarse y aprehender nuevas rutas pedagógicas. El propósito conocer y analizar el sentido de las prácticas educativas de los docentes de educación física del nivel primaria en el modelo de educación a distancia generado por la pandemia de Covid-19 se manifiesta en la subjetividad de 8 educadores físicos cuya situación común es compartir su experiencia vivida ubicada en la Ciudad de México. Para visibilizar sus voces se instala la metodología cualitativa con perspectiva fenomenológica, accediendo a la subjetividad mediante el cuestionario cualitativo, observaciones de clases virtuales, notas de campo y la reunión

grupales sobre los cuales hacemos el recorte imbricado en los desafíos de enseñar en un nuevo espacio de intervención: del patio al ordenador. Recuperamos que el sentido se configura a través de pedagogías emergentes y habilidades socioemocionales entrelazadas a la incertidumbre de un oficio que requiere formación y desarrollo profesional.

Palabras Clave: educación física, prácticas educativas, educación a distancia.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La pandemia por Covid-19 declarada el 11 de marzo del 2020 (OMS, 2020) impactó en todos los aspectos de la vida cotidiana del ser humano debido al hospedaje del virus SARS-CoV-2 en el mundo, por lo que para contener la enfermedad y evitar la propagación con el precepto de proteger a la población, en nuestro país se determinó el distanciamiento social y aislamiento al interior de los hogares. Esta adversa realidad social enmarcó un hito, una ruptura en las acciones sociales que venían realizando los docentes de educación física al interior de sus escuelas, transitar de una educación presencial a una educación a distancia, emigrar del patio escolar al ordenador digital en tiempo récord e iniciarse de manera precipitada a un modelo de educación a distancia basado en la utilización de plataformas telemáticas y recursos tecnológicos modificando, adaptando y replanteando prácticas escolares a prácticas virtuales, Daum y Woods (2015), Collin, Agostino, Urtel (2021), constituyendo un determinado posicionamiento que encierra decisiones, indeterminaciones, valores, reflexiones e incertidumbres metodológicas que se abrevan a las experiencias particulares, proezas que les demanda un escenario escolar incierto y distante (Gutiérrez, 2021).

Los docentes al enfrentarse al cambio, se adaptaron a nuevas maneras de enseñar, de aprehender y por supuesto de dar continuidad a la educación con herramientas pedagógicas poco conocidas (Posso, Otañez, Paz, Ortíz y Núñez, 2020). Sin embargo esta explicación es insuficiente para comprender la manera en que se han resignificado las prácticas educativas desde la visión de los docentes de educación física. En este sentido autores como Buschner (2014) Betancur, López y Arcila (2018), Baena, López y García (2020), Posso, Otañez, Paz, Ortíz, Núñez, (2020), Bolívar (2020), Vota, Beltrán, Fernández y Sosa (2021) han abordado la temática a fin de vislumbrar como la educación física a distancia requiere de analizar, describir, y estudiar prácticas educativas exitosas basadas en la evidencia para reorganizar contenidos, diseñar metodologías pertinentes, conocer los contextos, procesos, didáctica,

evaluación, formación, reflexionando la evolución de la enseñanza de la educación física en la situación de la Covid-19 en todos los niveles. Como puede apreciarse estos estudios vislumbran problemas no resueltos, nosotros nos concentramos en dar cuenta una de las parcelas de este mundo social, el sentido de la enseñanza instalada en los desafíos afrontados, desconocer está realidad implicó ir al encuentro de los docentes en servicio y apropiarnos de su acervo de conocimiento a mano para indagar: ¿Qué sentido le asignan los docentes de educación física a sus prácticas educativas en el modelo de educación a distancia mediado por tecnología atribuidas al desafío de enseñar en el contexto por Covid-19?

A ese respecto, se ha procedido a organizar el trabajo en cuatro apartados: el primero destaca algunas concepciones sobre educación física a distancia en casa y educación física a distancia virtual u online, así como de práctica educativa, considerados términos clave para sostener el estudio. En segundo lugar, se presenta el proceder metodológico por medio de los elementos de la ruta cualitativa con perspectiva fenomenológica y sus respectivos aspectos temáticos. En el tercer apartado se comparten, los resultados a través de los cuales se devela uno de los desafíos enfrentados para dar sentido a las prácticas educativas de los docentes de educación física en el modelo de la educación a distancia generado por covid-19. Por último se describen las conclusiones y referencias.

MARCO TEÓRICO

De acuerdo con la literatura revisada la Educación Física a Distancia en Casa (EFDeC) es una modalidad educativa que se implementó ante el desafío de afrontar una enfermedad contagiosa y transmisible que causa mortandad en la población, se estableció como modelo emergente a consecuencia de la pandemia por covid-19. Sin embargo la EFDeC es un término que en nuestro país era poco conocido, pero no así en otras latitudes. Metzler, McKenzie, Van der Mars, Barrett-Williams, y Ellis (2013) describen el modelo de “home school” para llevar a cabo EFDeC, proponiendo el programa integral de actividad física escolar denominado HOPE (Health Optimizing Physical Education) como eje rector para escuelas públicas donde abordan *home physical education* para aquellos estudiantes que por diversas razones no pueden asistir a la institución. Según Burgueño (et.al 2021) la educación física en casa es una modalidad de trabajo establecida al interior del contexto del hogar caracterizada por el diseño de ejercicios físicos con el propósito de asegurar la suficiente actividad física en busca de mejorar la salud de los participantes, su argumento principal se establece en la planeación y recomendación de programas de actividad física, es una propuesta formal por medio de la corresponsabilidad con

las familias. En concordancia con los autores podemos determinar que la EFDeC es una herramienta pedagógica orientada a una diversidad de enfoques, pues la propuesta se mira de una manera integradora entre conocimientos y saberes mediados por la comunicación asincrónica (García Aretio, 2004), los contenidos son flexibles, adaptables y dinámicos, se concretan con apoyo de materiales preproducidos, portafolios, guías, demostraciones, recursos impresos, paquetes de información o audiovisuales, se utilizan algunos medios de comunicación en formato físico o telemático, estos escenarios se caracterizan por sustituir la interacción en el patio didáctico entre docente-alumno por una comunicación bidireccional, el proceso educativo queda diferido en el tiempo, espacio, ritmo y contexto de cada estudiante, el rol del docente es facilitar, orientar y guiar la dinámica elaborando o diseñando un sistema de aprendizaje individualizado o colectivo por medio de estrategias didácticas enfocadas a promover estilos de vida activos y saludables vinculados a la motricidad así como al contexto del estudiante, mientras que el rol de los estudiantes es activo se privilegia la autonomía y responsabilidad en la construcción de su aprendizaje.

Por otro lado la Educación Física a Distancia Virtual (EFD-V) o en Línea (EDFeL) ha tenido la capacidad de ofrecer una respuesta rápida y necesaria en el contexto de la pandemia por Covid-19, porque no solo es una solución potencial al problema de la continuidad del servicio educativo en adversidad, sino que forma parte de una presencia cada vez mayor en la comunidades educativas (Webster, C. A., D'Agostino, E., Urtel, M., McMullen, J., Culp, B., Loiacono, C. A. E., y Killian, C. 2021). La EFD-V como también se le denomina por sus siglas en inglés *Online Physical Education* (OLPE) desarrollada en varios estudios por investigadores norteamericanos como Daum y Woods (2015), SHAPE, América (2020), Collin, Agostino, Urtel (2021), Buschner (2014), definen que es un concepto que se encontraba en la periferia de la visión del campo educativo. Un campo que al ser trastocado por la pandemia de Covid-19, influyó en el transitar de la enseñanza presencial a la enseñanza virtual de manera rápida e inexorable. SHAPE, América (2020) describe a la educación física virtual o en línea como un modelo de aprendizaje mediado por tecnología en el cual el papel del estudiante y docente se perciben bajo un distanciamiento físico, más no así relacional, las estrategias se vinculan con valores como la equidad, la inclusión y la accesibilidad operado por ordenadores digitales, asegurándose que las necesidades logísticas de los participantes puedan recibir y acceder a contenido digital como a los aprendizajes del curso de una manera flexible, novedosa y creativa mediado por teléfonos inteligentes o computadoras con redes de conectividad. Estas nuevas necesidades, nuevos objetivos y nuevas prácticas dan cuenta de la construcción de un hecho educativo, la evolución de los procesos metodológicos de la enseñanza de la educación física al incluir modelos tecnológicos enlazados con la multimedia, informática e internet (Goasguen, 1990 citado en García, 2004). Al basar el aprendizaje en la Web aparece un abanico de posibilidades para diseñar contenidos digitales que permitan vincular la educación física virtual o en línea con modelos de enseñanza para mantener una comunicación entre los participantes en la cual sobresalga la interacción horizontal, vertical, simétrica, asimétrica,

sincrónica y asincrónica (García Aretio, 2004). Donde se aprovechen plataformas telemáticas, así como los recursos pedagógicos que brindan la oportunidad de reforzar la experiencia y el sentido del aprendizaje de cualquier asignatura en tiempo real o tiempo diferido.

Es por ello que, apropiarse, y analizar los modelos de la educación a distancia para implementar prácticas educativas permiten establecer los niveles de contenidos, objetivos de aprendizaje, estrategias de enseñanza, medios y recursos, tipos de evaluación, interacción, espacios escolares, estrategias pedagógicas, herramientas didácticas así como el uso y manejo de las tecnologías (Lozano y Mercado, 2009) de una forma adecuada. Las prácticas educativas se circunscriben en el diseño de actividades centradas en las competencias de los estudiantes, pero también en lo colectivo para dar cuenta de las intenciones, motivaciones y recursos, la práctica tiene como corolario la convicción de que una acción social imbricada en un proceso formativo, permite relacionar la experiencia y el conocimiento para generar aprendizaje (Bruner y Olson, 1973). De acuerdo con Paulo Freire (2016) la práctica educativa es una visión compartida, fundamentada en los saberes necesarios para enseñar, creando posibilidades, diseñando creativamente ambientes para intercambiar saberes, respetando la autonomía de los alumnos, vinculando contenidos con situaciones del entorno, construyendo juntos y en armonía un aprendizaje motivado en el respeto, la curiosidad, la esperanza y el devenir político. Estas prácticas sociales dentro de un proyecto de educación física, Aguayo (2009) las define como “el conjunto de acciones que los sujetos desarrollan en sus relaciones sociales, son expresadas en actitudes objetivas, modos de apropiación y procesos de construcción de sentido” (p.100) de modo que al comprender la acción social se establece el sentido que el actor le otorga a sus actos y cuando este reconoce el mundo del otro donde se desarrollan sus actos se dice que está en comunicación e interacción con el mundo del otro (Schutz, 2015).

Al decir que la práctica educativa se cobija de la acción y el acto para establecer su estructura en el ejercicio de la docencia, existen perspectivas o constructos que determinan el proceso de estas prácticas educativas a partir de modelos “caracterizados por las diversas escuelas de pensamiento pedagógico que aluden básicamente al posicionamiento específico que el profesorado establece durante la interacción enseñanza-aprendizaje” (Gutiérrez, et.al, 2019, p.38).

METODOLOGÍA

Por lo antes descrito para dar respuesta a nuestro cuestionamiento debemos decir que la investigación es de corte cualitativo (Taylor y Bodgan, 1987) con perspectiva fenomenológica (Schutz, 2015) es conveniente en este estudio porque atiende el sentido que las prácticas y experiencias de la educación física contenidas en la vida cotidiana de los participantes se constituyen al interior de sus hogares, su cultura, recursos, corporeidad, es decir, la lente cualitativa se enfoca en interpretar la subjetividad dentro del terreno contextual y temporal (Gutiérrez, Lozano y Rafael, 2018) de la emergencia sanitaria en confinamiento. La búsqueda del sentido de las prácticas educativas de los docentes de educación física en el contexto educativo del nivel primaria trastocado por la pandemia de covid-19, es parte inherente de la experiencia humana, incorpora, recrea y visibiliza mundos interiorizados imbricados de efectos estructurales y culturales (Gutiérrez, Lozano y Rafael, 2018), en el ámbito educativo, la visión fenomenológica se centra en el mundo de la vida, en los esquemas representados simbólicamente y en las experiencias que se entrelazan (Schutz, 2015) además aporta elementos de la dinámica social de la comunidad docente que vive y experimenta el mundo de la educación a distancia.

Diseño y participantes

Esta perspectiva teórica citada es acorde porque considera el acervo de conocimiento a mano de 8 docentes de educación física cuya situación común es compartir las experiencias vividas de la docencia en el contexto de la educación a distancia generada por Covid-19. En la tabla 1, se encuentra la situación biográfica contextual de los informantes vinculada a la escuela de formación, plan de estudios de la licenciatura, antigüedad en el servicio educativo situado en la Ciudad de México, género, edad, alcaldía donde se ubica el centro escolar, el tipo de modalidad y la colonia, contexto en el que se desarrolla la investigación.

Tabla1. Características particulares de los informantes

Informante	Institución de formación	Plan de estudios	Antigüedad	Género	edad	Alcaldía	Modalidad	Colonia
A	ESEF	1983	23	Mujer	45	Azcapotzalco	Ampliada	Nextengo
B	ESEF	1983	18	Mujer	37	Azcapotzalco	Regular matutina	San Pedro Xalpa
C	ESEF	2002	6	Mujer	27	Gustavo A. Madero	Ampliada	San Juan de Aragón 2 ^a
D	ESEF	1983	20	Mujer	43	Gustavo A. Madero	Regular matutina	San Pedro Zacatenco
E	ESEF	1983	24	Hombre	45	Gustavo A. Madero	Regular Vespertino	Campestre Aragón
F	ESEF	1983	26	Hombre	49	Gustavo A. Madero	Regular matutino	Progreso Nacional
G	ESEF	1983	29	Hombre	59	Azcapotzalco	Ampliada	San Juan de Aragón 6 ^a
H	ESEF	1983	26	Hombre	48	Gustavo A. Madero	Regular Vespertino	Ampliación Gabriel Hernández

Fuente de elaboración propia.

Instrumentos de acopio de la información

Para situar este estudio se diseñó un cuestionario cualitativo que a decir de Álvarez- Gayou es un instrumento que permite “el acceso a la subjetividad de los participantes así como el reflejo de su sentir ante el asunto a investigar” (2003, p.184) las preguntas se sustentaron en las dimensiones del modelo de indagación de la práctica educativa desarrollado por Lozano

y Mercado (2009) con la información obtuvimos la descripción y perspectiva que se tiene de la situación. Aunado al cuestionario cualitativo, se realizaron notas de campo vinculadas a la técnica de observación participante de las clases de educación física a distancia. La observación participante es la que “involucra la interacción social entre el investigador y los informantes durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor y Bodgan, 1978. p. 31). Las notas de campo (Taylor y Bodgan, 1987) se basan en la experiencia directa del escenario las cuales nos proporcionan información relevante sobre la observación de las clases virtuales.

Se realizaron 8 observaciones de clases virtuales de los docentes de educación física, en el ciclo escolar 2020-2021. Posteriormente cada sesión contó con su proceso de transcripción discursiva para identificar en el análisis del contenido, la subjetividad vinculada al sentido de la enseñanza así como sus desafíos. Paralelamente a las observaciones aplicamos el instrumento de reunión grupal para obtener el testimonio discursivo y síntomas vívidos del fenómeno estableciendo una interacción directa con los docentes (Schutz, 2012) y centramos en la pluralidad de sus experiencias, actitudes, creencias y subjetividades (Martínez Míguez, 2004). Ambas reuniones se videograbaron y transcribimos los testimonios discursivos de los docentes por medio del ordenador digital lo que permitió hacer un análisis profundo del contenido subjetivo posteriormente. Para clasificar la información identificamos con un código alfabético a cada uno de los docentes, sustituyéndolos a Informante A, B, C, para identificar las motivaciones e intencionalidades de las acciones provistas de sentido entretejiendo una red de palabras, frases, gestos, tonalidades y posturas que nos permitieron construir categorías en torno a nuestro objeto de estudio, agrupando y dejando en pausa lo más posible el significado e interpretaciones nuestras para entrar al mundo subjetivo de los docentes a través de su lenguaje cotidiano (Schutz, 2015) describimos en forma ordenada el registro de estos productos simbólicos en categorías apropiadas (Festinger y Katz, 1992) así como postulados de coherencia, consistencia y consecuencia analítica (Schutz, 2015) con las evidencias pertinentes y necesarias (Lozano, 2017).

Una vez que obtuvimos la transcripción de los datos de cada uno de los instrumentos seleccionados, lo siguiente fue examinar críticamente la información para validarla, contrastarla y categorizarla (Atkinson y Coffey, 2003) tomando como criterio la proximidad y similitud de las categorías construidas con los instrumentos que dieran respuesta a la pregunta de investigación, utilizamos la técnica de triangulación múltiple descrita por Denzin (2012) este autor menciona que es el proceso o la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, o métodos de investigación para el estudio de un fenómeno. Establecimos las primeras unidades de análisis (Taylor y Bogdan, 1987) ocupándonos de las categorías sociales como “constructos o realidades construidas por este determinado grupo social” (Berger y Luckmann, 2001). De entre estas diseñamos postulados propios de las construcciones del mundo social de los docentes, puntualizando en sus objetos de

pensamiento basados en su mundo de vida cotidiana (experiencias en el escenario de la educación a distancia), en las acciones (prácticas educativas) y actos sociales (clase virtual) intercambiando estas construcciones con las experiencias de otros científicos sociales.

RESULTADOS

El análisis que desarrollamos con la metodología nos permitió suscitar un diálogo enriquecedor en torno al sentido de las prácticas educativas de los docentes de educación física poniendo sobre la mesa las reflexiones de una serie de desafíos e inconvenientes que han tenido que afrontar para el desarrollo de la EFDeC y EFD-V delimitado a categorías como la formación, la desigualdad social, carencias tecnológicas, marginación educativa, malestar docente y las infancias vulnerables, todas ellas profundas realidades que limitan y dificultan la puesta en marcha de un modelo educativo con pertinencia social. En los siguientes párrafos abordamos únicamente la línea temática del desafío de la formación como un indicio de la previsión que se requiere para acceder a un proyecto que anticipe el comportamiento futuro motivando a establecer los fines e idealizaciones educativas (Schutz, 2015). Aunque existen docentes que manejan de manera adecuada las tecnologías, no es así cuando hablamos de modelos de enseñanza a distancia, a decir de Ducoing (2020) iniciarse de manera precipitada al desarrollo e implementación del modelo se limitó la preparación, tiempo y condiciones para lograr con éxito su abordaje. De acuerdo con Lozano (2017) la formación se entiende como actualización, profesionalización o escolarización para adquirir o renovar las habilidades, conocimientos o destrezas necesarias con la intención de resolver una tarea, ó para el desarrollo de una profesión, al analizar los enfoques que orientan la práctica educativa de la educación física en la educación básica descrita en los planes de estudio 1983 y 2002 correspondientes a la formación de nuestros participantes, nos percatamos que ninguno se asocia a los procesos fundamentales para saber diseñar y aplicar programas educativos, itinerarios didácticos, secuencias de actividades o estrategias de trabajo basados en la modalidad de educación a distancia. por lo que el principal desafío está en la formación. Así lo narran nuestros informantes:

“Hay que reconocer que en esta educación a distancia todos estamos aprendiendo al mismo tiempo, aprender a usar la computadora, las apps, las plataformas, buscar que hacer y como hacerlo, la capacitación y actualización es necesaria” (Informante B, reunión grupal 16 de diciembre 2020).

“En mi experiencia nunca pensé dar clases en línea, me gusta aunque hay varios desafíos uno de ellos es la capacitación, el diseño de un programa de educación física a distancia o con un apartado con técnicas y estrategias específicas porque no es lo mismo la presencialidad que la virtualidad”. (Informante D, reunión grupal, 16 de diciembre 2020).

“Nosotros nunca preparamos ni a los padres de familia ni a los alumnos, ni nosotros mismos estábamos preparados para enfrentar esto de la educación a distancia” (Informante E, reunión grupal 16 de diciembre 2020).

“La experiencia de esta enseñanza virtual me llevo por altibajos, todavía estoy esperando hacerlo mejor, nos encontramos en un tiempo de reflexión, ¿con qué vamos a quedarnos después de que todo esto pase? (Informante H, reunión grupal 16 de diciembre 2020).

La pandemia visibilizó las fisuras profundas de una formación docente necesariamente requerida desde hace tiempo atrás, a mediados de los sesenta se produjo el fenómeno de la sociedad de la información, lo cual se ha visto influenciada por la perspectiva tecnocrática, a decir de Druetta (2002) la digitalización es un elemento clave para acceder al conocimiento desde diferentes latitudes y corrientes de pensamiento donde predomina el uso de las TIC para redireccionar los proceso de enseñanza aprendizaje y construir realidades específicas navegando en una divergencia de paradigmas, métodos, técnicas, intereses y teorías, las cuales se basan en modelos de educación a distancia institucional, organizativo, pedagógico y tecnológico (García Aretio, 2004).

De acuerdo con Dutton (2012) la educación del siglo XXI exige adecuarse, formarse y actualizarse en ambientes virtuales, tecnológicos, digitales e informáticos de aprendizaje por medio de diseñar construcciones teóricas que representen la realidad social y educativa para después llevarla al terreno de la práctica lo cual implica el uso crítico de las tecnologías de comunicación. Por ello en tiempos de coronavirus la discusión la profundizamos en el oficio de ser docente de educación física a distancia vinculado a su formación, fomentar una educación física sentado frente a un ordenador digital ¿realmente es hacer educación física? Buschner (2014) lo describe como un oxímoron, una contradicción del sentido educativo que tienen la asignatura por estar insertada en una práctica educativa vinculada al movimiento para favorecer el desarrollo integral del ser.

CONCLUSIONES

El desafío de la formación en el nuevo espacio de intervención se centra en un pequeño gran oxímoron centrado en la praxis, del patio didáctico al ordenador digital. Establecer el carácter formativo, social y educativo que requiere la educación física a distancia dentro de un modelo de formación curricular, necesariamente tiene que centrarse en las experiencias, en el proceso histórico, las prácticas exitosas, en teorías que incluyan que enseñar, cuando enseñar, como enseñar, qué, como para que y cuando evaluar de manera adecuada, donde los nuevos espacios de intervención, consideren las condiciones reales en las que ha de llevarse a cabo, situándose en intención, principios, orientaciones y prácticas, todas ellas referencias mínimas para que los docentes cuenten con las herramientas profesionales de capacitación en tecnología educativa, las intenciones para implementar educación física por medio de clases virtuales son buenas, sinceras, y volitivas, sin embargo se requiere de una cosmovisión, de una metodología, de infraestructura política y social en servicios públicos con acceso a internet.

El discurso educativo propone innovaciones, reforzamientos y servicios virtuales pero existe un curriculum sesgado que requiere de actualización así que en la paradoja anterior considerar lo que cada docente aporta sobre la experiencia vivida de este fenómeno educativo nos permite comprender desde un interés práctico abrevado en la fenomenología los sentidos y significados de lo que sí y no se ha hecho, de lo que se puede y sus limitaciones, de la realidad que se analiza y resuelve constantemente en el acto educativo, todo ello nos conduce a orientar y actuar en consecuencia a mejorar las prácticas educativas imbricadas en una sociedad donde la conectividad se ha vuelto núcleo y matiz, es fundamentar un oficio a partir de la filosofía de la praxis (Lozano, 2017) colocando el acento del patio didáctico al ordenador digital para que el sentido de la educación física a distancia no sea una contradicción, sino el origen para crear un nuevo sentido y significado en el mundo de la vida.

A ver dado un pequeño gran paso de poca magnitud entreabre la puerta para nuevas formas de aprender y enseñar, la transversalidad de su estructura puede cambiar viejos paradigmas, prácticas educativas, o actitudes docentes, el tema de fondo se instala en la importancia de brindar educación física para la vida, el dar seguimiento, acompañamiento, apoyo, asesoría o continuidad a los contenidos de una manera equitativa, formativa, equilibrada e inclusiva por medio de la tecnología educativa es una oportunidad para crear una visión pedagógica asociada al bienestar y habituación del acervo de conocimiento a mano de los participantes con actitudes propositivas, proactivas, inclusivas y flexibles al cambio, acciones precedentes que en unos años tendrá relevancia social. La transformación digital es un medio y no solo un fin.

REFERENCIAS

- Aguayo, H. B. (2009). Las prácticas escolares de los educadores físicos. *Perfiles educativos*, 32(128), 97-117. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n128/v32n128a6.pdf>.
- Alvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. México: Paídos Educador.
- Atkinson, P. y Coffey, A., (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia. <http://www.index-f.com/dce/15pdf/15-140.pdf>
- Baena S., López J., y García, O. (2020). La intervención docente en educación física durante el periodo de cuarentena por COVID-19. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/64456/80089>
- Berger P. y Luckmann (2001) *La construcción social de la realidad*. Editores Amorrortu.
- Betancur, J. E., López C. R., y Arcila-Rodríguez, W. O. (2018). El docente de educación física y sus prácticas pedagógicas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 14(1), 15-32.
- Bolivar G. (2020) El nuevo paradigma de la educación a distancia en la educación física. *Revista Actividad Física y Ciencias*. 2020, (12)2, 9414-24875-1-PB.pdf
- Buschner Craig (2014) Online physical education: Wires and lights in a box, *Journal of physical education, recreation y dance*, 77 (2), 3-8 <https://doi.org/10.1080/07303084.2006.10597818>.
- Bruner, J., y Olson, D. (1973). Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada. *Perspectivas*, 3(1), 21-41.
- Collin. W. A., D'Agostino, E., Urtel, M., McMullen, J., Culp, B., Loiacono, C. A. E., y Killian, C. (2021). Physical education in the COVID era: Considerations for online program delivery using the comprehensive school physical activity program

- framework. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(2), 327-336.
- Daum, D. N., y Woods, A. M. (2015). Physical education teacher educator's perceptions toward and understanding of K-12 online physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4), 716-724.
- Denzin, L. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of mixed methods research*, 6(2), 80-88. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.832.6263&rep=rep1&type=pdf>
- Ducoing P. (2020). Una expresión de la desigualdad en educación básica durante la emergencia sanitaria: el caso de una alumna. [http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/539/1/DucoingP_2020 Una expresión de la desigualdad.pdf](http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/539/1/DucoingP_2020%20Una%20expresión%20de%20la%20desigualdad.pdf)
- Dutton, W. (2012). Aprendizaje y educación en la era digital: ¿una primavera estudiantil?. *Chasqui. Revista Iationamericana de Comunicación*, 0 (117), 41-47. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i117.213>.
- Druetta, D. C. (2002). Sociedad de la información y el conocimiento. Entre el optimismo y la desesperanza. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y sociales*, 45(185), 13-33. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcyps/article/view/48317/43430>
- Festinger, L., y Katz, D. (1992). *Métodos de investigación en las ciencias sociales*.
- Freire P., (2016) *El maestro sin recetas. Siglo XXI*. Editores
- García Areito, L. (2004) Viejos y nuevos modelos de educación a distancia. *Bordón*, 56 (3-4), 409-429. [https://www.researchgate.net/publication/39214322 Viejos y nuevos modelos de educacion a distancia](https://www.researchgate.net/publication/39214322_Viejos_y_nuevos_modelos_de_educacion_a_distancia)
- Gutiérrez E., (09 Marzo 2021) *Prácticas docentes en la vida cotidiana [Seminaro]*. Escuela Normal Superior de México.
- Gutiérrez, E., Lozano, I., Rafael, Z. (2018) Las motivaciones y habilidades de los estudiantes normalistas para insertarse en la docencia. *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, 1(1), 35-56.

<https://practicadocenterevistadeinvestigacion.aefcm.gob.mx/index.php/accesoabierto/article/view/23>

Lozano I. y Mercado E., (2009) Como investigar la práctica docente: orientaciones teórico metodológicas para la elaboración del documento recepciones, ENSM-ISCEEM.

Lozano I. (2017) Teoría y Práctica en la formación docente. Una mirada Sociológica. Newton, Edición y tecnología educativa.

Martínez Miguélez, M. (2004) Ciencia y arte en la metodología-cualitativa. México : Trillas, 2004.

Metzler, M. W., McKenzie, T. L., van der Mars, H., Barrett-Williams, S. L., y Ellis, R. (2013). Health optimizing physical education (HOPE): A new curriculum for school programs—Part 1: Establishing the need and describing the model. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 84(4), 41-47.

OMS (2020) Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>.

Posso R. J., Otañez, L., Paz X., Ortiz N. M., y Núñez J. C. (2020). Educación Física significativa: propuesta para la contextualización de contenidos curriculares. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 15(2), 371-381.

SHAPE, América (2020) Online tools <https://www.shapeamerica.org/publications/resources/default.aspx?hkey=55103b9c-7979-4a38-a483-c1669fefbc6e#publications>

Schutz Alfred (2015) El problema de la realidad social. Escritos I. Editores Amorrortu.

Taylor S. y Bogdan R. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Ediciones Paidó Ibérica.

Vergara M., (2016) La práctica docente. Un estudio desde los significados, *Revista CUMBRES*, 2(1)2016:pp. 73-99 Universidad de Guadalajara-México. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6550779>

- Vota M., Beltrán, J. L., Fernández, F., y Sosa, J. M. (2021). El caso sede México: Formación en Educación Física en e-entornos universitarios durante la contingencia de la Covid-19 (The México heartquarters case: Physical Education Teacher Education in e-university environments during the COVID-19 contingency). *Retos*, 41, 35-46.
- Webster, C. A., D'Agostino, E., Urtel, M., McMullen, J., Culp, B., Loiacono, C. A. E., y Killian, C. (2021). Physical education in the COVID era: Considerations for online program delivery using the comprehensive school physical activity program framework. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(2), 327-336.

“LAS PAUSAS ACTIVAS A PARTIR DE LA PERCUSIÓN CORPORAL PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO COGNITIVO DE LOS APRENDIENTES DE TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA”

Brenda Inés Nájera Torres

Yuselmi Carranza García

yuselmicarranzagarcia9@gmail.com

Escuela Normal Oficial Profr. Luis Casarrubias Ibarra

Línea temática

Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

La presente investigación es producto de la práctica profesional realizada en 7° y 8° semestre de la licenciatura en educación primaria, tiene como propósito aplicar actividades de percusión corporal que ayuden a desarrollar el pensamiento cognitivo de los niños de educación primaria. Se utilizó la metodología de investigación- acción en el cual se basa el método R5 que se desglosa en cinco fases para el análisis crítico de la propuesta de intervención, la esencia de éste es el trabajo colaborativo. La muestra de estudio estuvo conformada por 18 alumnos de un grupo de tercer grado de educación primaria. La investigación es de tipo cualitativa, se inició con un diagnóstico utilizando como instrumentos; la guía de observación y el cuestionario, y para la recolección de información se utilizó el diario de trabajo y la videograbación que permitieron realizar una descripción, reflexión y evaluación individual y grupal de la estrategia aplicada. Utilizar la percusión corporal como pausa activa funciona para la estimulación cognitiva cuando es coordinada; al utilizar otros objetos a parte del cuerpo y cuando se realizan varios movimientos corporales, de manera que los educandos y docente muestran iniciativa en la realización de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Pausas activas, percusión corporal, rendimiento escolar, cognición.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Esta indagación se realizó en un grupo de tercer grado de educación primaria, en el cual se observaron diversas problemáticas (déficit de atención, hiperactividad, adormecimiento, resolución de problemas matemáticos, desarrollo de la lectoescritura) y por tal motivo, se presentaron dificultades en la enseñanza- aprendizaje. De esta forma, surgió el interés de identificar cómo el rendimiento cognitivo influye en las problemáticas detectadas en otras disciplinas del conocimiento (español, matemáticas, ciencias naturales, etc.). De modo que, se planteó el tema de “Las pausas activas a partir de la percusión corporal para mejorar el rendimiento cognitivo de los aprendientes de tercer grado de educación primaria”. La propuesta de intervención fue motivo de haber detectado la facilidad de distracción en los alumnos, interés hacia la percusión corporal que proviene del método BAPNE originario de otro país, el conocimiento de que las pausas activas provocan la motivación y el interés de los educandos.

Se plantean las siguientes interrogantes que guían esta investigación, una general ¿De qué manera las actividades de percusión corporal logran desarrollar el pensamiento cognitivo de los niños de la educación primaria?, y tres específicas: ¿Cómo las actividades de percusión corporal mejoran el rendimiento académico de los estudiantes en las asignaturas del curriculum de primaria?, ¿Qué actividades de enseñanza debe planificar y ejecutar el docente para el desarrollo eficaz de la percusión corporal que permita la mejora del pensamiento cognitivo en los alumnos?, y ¿Qué actividades de aprendizaje deben desarrollar los estudiantes para desarrollar las actividades de percusión corporal que mejoren su rendimiento cognitivo?

Se ha detectado que la problemática surge a partir de las emociones que exteriorizan los alumnos, otra de las causas son los distractores que existen dentro y fuera del aula de clases, además que en ocasiones hace falta la motivación por parte del docente. Este tipo de problema puede llamarse de internalización y externalización, que es parte interior de la personalidad de los infantiles y docente, y como consecuencia se ve reflejado en su actitud y comportamiento.

El contenido de la dimensión Internalizante implica la vivencia de tensión psicológica en el propio sujeto, síntomas de angustia, depresión y estados alterados de ánimo, y agruparía los síndromes depresión/ retraimiento, quejas somáticas y depresión/ansiedad. La dimensión Externalizante está

relacionada con síntomas de agresividad, déficit de atención, hiperactividad, conducta desorganizada, y agruparía los síndromes de conducta delictiva y conducta agresiva. (Maestre et al., 2006, p. 3)

De acuerdo a estos autores, los estados negativos del individuo los clasifican en dos dimensiones, los cuales, mientras existan los problemas internalizantes los externalizantes son consecuencias de éstos. Por lo tanto, se ha identificado a los alumnos específicamente con problemas externalizantes que es el déficit de atención e hiperactividad y los consecuentes son la tensión psicológica debido a su vivencia contextual. Esto sucede en los momentos que escuchan jugar a sus compañeros en la cancha que se encuentra al lado del aula, o después del recreo.

Al presentar este tipo de dificultades, se distraen fácilmente, se muestran cansados, en algunos casos presentan conductas disruptivas, o egocentrismo que engloba la agresividad con sus compañeros. Por lo tanto, es preocupante la situación que se vive día a día en el aula, por consecuencia, el docente como individuo suele presentar actitudes negativas al enfrentar estas situaciones y también sobre sus vivencias personales, así que a veces la motivación es menos generada.

MARCO TEÓRICO

En este apartado se plasman los sustentos de la investigación, por lo que es importante entender qué es el rendimiento cognitivo, qué son las pausas activas, qué es la percusión corporal y por qué fue una estrategia pedagógica. Por lo que rendimiento se refiere a la utilidad que se obtiene de lo que se hace, como el rendimiento de una acción, el cual es el porcentaje extra que ha dado al costo original; el rendimiento también puede ser aplicable a otros conceptos de la vida diaria, como el rendimiento de un alumno, de un atleta, etc. (Villarreal, 2018, p. 1). Para Coon y Mitterer (2010), la cognición “es el proceso de pensar o procesar información mentalmente (imágenes, conceptos, palabras, reglas y símbolos)” (p. 285). Entendiendo al *rendimiento cognitivo* como la utilidad del conocimiento que se desarrolla en los educandos mediante el transcurso de su vida, dependiendo del proceso de aprendizaje que experimente para que logre ser un individuo que utilice su conocimiento para la toma de decisiones y sea una persona integral con un pensamiento crítico y creativo.

Por dificultades que se presentan, fue significativa la propuesta expuesta de la Nueva Escuela Mexicana, de manera que se puntualizó la relevancia de las pausas activas que no es nuevo, pero parece ser que algunos docentes suponen que es pérdida de tiempo para las clases. Sin embargo, fue importante saber que existen estrategias pedagógicas, así como principios que los docentes deben poner en práctica para mejorar la esencia del ser humano, una de las

estrategias metodológicas inmersas es; “la pausa activa” que es parte del desarrollo cognitivo de los aprendientes. Así que la Subsecretaría de Educación Media Superior SEMS (2019), señala en el documento de La Nueva Escuela Mexicana que se recomienda:

Promover pausas activas; momentos insertos en la jornada escolar, dirigidos al involucramiento del movimiento corporal y la ejercitación mental de las y los estudiantes, maestras y maestros, con el fin de enfocar la atención, mantener la continuidad de la actividad, relajarse, poniendo en juego el cuerpo y los sentidos. (p. 21)

Para algunos docentes es pertinente que los niños permanezcan sentados en todo el horario escolar. Por el contrario, la SEMS plantea las pausas activas en el que se realiza movimiento corporal, para que en el momento que se noten cansados o adormilados se pongan en juego estas actividades, con la finalidad de que ejerciten su mente, se relajen y posteriormente centren su atención en su aprendizaje. Es considerable poner en práctica este tipo de estrategia, porque en la actualidad la educación debe ser renovada pensando en el bien de los estudiantes, con el fin de generar mejores ambientes de aprendizaje. Así que una de ellas es “la pausa activa” parte de la salud mental y física de los individuos.

Las pausas activas se entienden como aquellos períodos de descanso en los cuales las personas realizan una serie de actividades y acciones que les permiten a diferentes partes del cuerpo un cambio en su rutina habitual, con el fin de prevenir la aparición de problemas o desórdenes en diferentes grupos musculares y articulares, además de reactivar o mejorar la atención y la producción en las diferentes tareas. (Castro et al., 2011, p. 391).

Existen diferentes tipos de pausa activa, pero en este estudio, se optó por la percusión corporal. Dentro del método BAPNE se ubica la percusión corporal que forma parte de la pausa activa para la aplicación en las escuelas. Para (Romero, 2015) “es un método de estimulación cognitiva para el desarrollo de la atención, memoria y concentración, cuyo instrumento es la percusión corporal”. La palabra BAPNE es un acrónimo y cada letra significa una materia específica que ayuda a fundamentar y codificar la metodología. **B**—Biomecánica **A**—Anatomía **P**—Psicología **N**—Neurociencia **E**—Etnomusicología. En las actividades de percusión corporal se pone en marcha el movimiento del cuerpo humano y el uso de todos los sentidos. De manera que es un entrenamiento cerebral que ayuda a generar la concentración, en este caso, el alumnado tiene que centrarse en los movimientos que se realizan para tener coordinación colaborativa. Para percutir el cuerpo puede realizarse sin necesidad de contar con algún instrumento material, porque la percusión corporal para Romero (2015), “es el arte de percutirse en el cuerpo produciendo diversos tipos de sonidos con una finalidad didáctica, terapéutica, antropológica y social” (p. 3). Entonces el principal instrumento a utilizar es el propio cuerpo, considerando la creatividad del docente para aplicar este tipo de actividades, principalmente en la estimulación del pensamiento cognitivo a través de las reacciones de los aprendientes.

METODOLOGÍA

El estudio es de tipo cualitativo, de modo que se utilizó la metodología de la investigación – acción, la cual Elliot (1990, citado por Domingo y Gómez 2009) indica que se inicia con la acción, en seguida, se realiza una reflexión de acuerdo a lo ejecutado, para terminar con una propuesta de mejora, donde se replantea la acción anterior, con la finalidad de mejorar e impactar contrarrestando la particularidad del problema. En ésta se basa el método R5 que fue utilizado como guía para un mejor análisis de la intervención en el aula, en el que se llevó a cabo una reflexión de la propia práctica, con un enfoque individual y grupal, por medio de este método, se llevaron a cabo cinco fases de reflexión realizados en dos ciclos, en los cuales fueron aplicadas las propuestas de innovación.

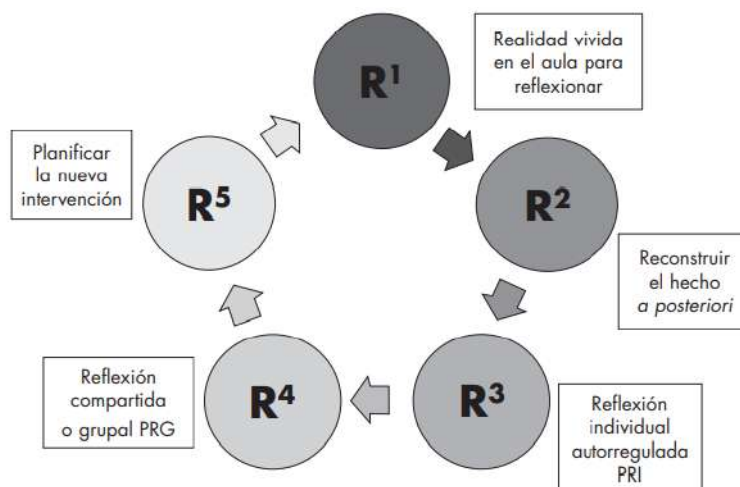
La propuesta fue aplicada en el grupo de tercer grado, grupo “B”, de la escuela primaria “Hermanos Serdán” que está ubicada en la comunidad de Huehuetlán el Chico Pue. Este grupo está conformado por 22 alumnos de 8 o 9 años de promedio, de los cuales se tomó solo una muestra que fueron 18 educandos que estaban asistiendo a clases presenciales, ya que el resto estaba aún trabajando en casa. Al interactuar con ellos, se observaron los diferentes comportamientos, de los cuales, tres eran muy tímidos, tres hiperactivos, y el resto dependía del ambiente para que trabajaran, así también se identificaron los estilos de aprendizaje de los cuales el kinestésico es el que predomina.

Se aplicó un diagnóstico para la recolección de datos que mostraran algunos puntos específicos de las razones por las cuales los educandos presentaban dificultades en su aprendizaje y por consecuencia no se permite un buen desarrollo cognitivo. Las técnicas que se utilizaron fueron la encuesta y la observación, y como instrumentos fue un cuestionario que constó de 12 preguntas referentes al interés de los alumnos que tienen por el estudio, razones por las que se distraen y el ambiente del aula, éste fue aplicado de manera individual. Y una guía de observación que constó de 9 interrogantes enfocadas al interés de aprender de los niños, los distractores que perjudican la atención, los estados emocionales y actitudinales, el comportamiento, así como la participación que se genera. De forma que se identificó durante la instancia de práctica.

Para analizar los resultados del primer y segundo ciclo de aplicación de la propuesta se utilizaron como instrumentos el diario de trabajo que fue realizado por el docente en formación durante los días de aplicación de la percusión corporal como estrategia, en el cual se registraron los sucesos, cómo favoreció o qué complicaciones se presentaron. Además, la

videograbación también fue otro instrumento, para obtener estas evidencias durante la aplicación de la estrategia de percusión corporal con los educandos, se pidió de favor a la docente titular que grabe por medio de un dispositivo móvil, posteriormente, se volvía a analizar de manera individual y por medio de las cinco fases del método R5, se procesó la información. En la fase 1, se describió cómo se ejecutarían las actividades; en la fase 2 se observó el video y el diario para describir de manera detallada cómo se llevó a cabo la actividad; en la fase 3 se reflexionó de manera individual donde se identificaron las debilidades y fortalezas tanto del docente en formación como de los alumnos, así también hubo un sustento teórico del por qué los hechos sucedieron así; en la fase 4, se compartieron las experiencias con algunos compañeros de forma que hubo una discusión para llegar a proponer nuevas intervenciones mejor organizadas, por último en la fase 5 se colocaron propuestas sustentadas para la nueva intervención.

Figura 1. Fases del método R5.



Nota: Se describen las acciones que se realizan en cada fase.

Fuente: Práctica reflexiva para docentes, Domingo (2013).

Tabla 1. Desarrollo de la propuesta de intervención

Fases del método R5	Primer ciclo	Segundo ciclo

<p>Fase 1. Realidad vivida en el aula</p>	<p>Se identificaron distractores, así como problemas emocionales, por lo tanto, se pretendió aplicar actividades donde los alumnos utilizaran su cuerpo para producir sonidos acompañados de música motivante, con el fin de mejorar las actitudes y se promueva un mejor ambiente de trabajo.</p>	<p>De acuerdo a los resultados que se obtuvieron del primer ciclo, se propusieron actividades que disminuyan las dificultades detectadas, con el fin de mejorar las motivaciones de los alumnos. Por lo que, en este ciclo, se llevaron a cabo juegos de lateralidad además de las actividades de percusión corporal.</p>
<p>Fase 2. Reconstruir el hecho a posteriori</p>	<p>Actividad 1. Vamos juntos a cantar. -Repasaron la letra de la canción infantil y se practicó la percusión corporal sin melodía. -Se practicó la percusión corporal con ayuda del musicograma y el canto. -Se practicó la percusión corporal y canto en parejas.</p> <p>Actividad 2. Clap, clap sound. -Se practicó la percusión con el apoyo del musicograma -Aplicación de la percusión corporal con el apoyo del musicograma y mejorando la coordinación grupal. -Se trabajó la actividad solo con la melodía, utilizando el conocimiento de la secuencia de la percusión corporal.</p>	<p>Actividad de lateralidad “Terremoto” Se aplicó para practicar la lateralidad. Se señaló el nombre del juego, después se explicó que los nombres de los cuatro elementos naturales (fuego, aire, tierra y agua) son para utilizarlos como ubicación (derecha, izquierda, adelante, atrás). Percusión corporal “Kokoleoko” Los alumnos practicaron la letra de la canción en casa, después se practicó la secuencia de percusiones y se integró el canto, con la ayuda de la orientación del docente. Por último, se percutió el cuerpo cantando sin melodía. Actividad de lateralidad “El gato” Se realizaron dos dibujos de la estructura del juego del gato en la pizarra y se organizaron para ubicar el símbolo correspondiente e indicaran (derecha, izquierda, arriba, abajo). Percusión corporal “Las ruinas de Atenas” Con la orientación del docente se practicó la secuencia de percusiones, y en otra ocasión se utilizó un objeto (globo), para generar mejor ambiente. Actividad de lateralidad “Lanza el globo”</p>

		<p>Los educandos y utilizaron un globo para practicar su lateralidad. El docente indicó si lo tenían que manipular con la mano o pie derecho o izquierdo.</p> <p>Percusión corporal “Mariposita”</p> <p>Se practicó la secuencia de percusiones y se practicó en seguida con el canto, también se integró el trabajo en parejas.</p>
<p>Fase 3. Reflexión individual</p>	<p>Observé que todos los alumnos participaron, solo algunos tuvieron algunas dificultades de percusión con algunas partes del cuerpo o se les dificultaba ubicar la derecha o la izquierda, de modo que también es importante atender este punto. Influye también la orientación espacial en el aprendizaje de los alumnos, principalmente en su lectoescritura. En un estudio que realizó Mahyolas (2010), resalta que los niños que no discriminan entre la derecha y la izquierda y los que tienen menor orientación espacial tienen más dificultades en los aprendizajes escolares que los demás.</p> <p>En momentos donde los estudiantes presentaron emociones negativas, fue conveniente animarlos con este tipo de actividades, donde sientan la compañía de sus compañeros. De manera que, como lo determina Romero (2015):</p> <p>Cuando se trabaja en círculo o círculos concéntricos y a su vez</p>	<p>En la aplicación de los juegos de lateralidad, también surgieron complicaciones como el control de grupo en algunas ocasiones, así como específicamente en “el juego del gato” existieron reacciones negativas entre niñas contra niños, ya que existió la rivalidad. Así como resultados favorables, como las actitudes positivas y mejora de lateralidad en la mayoría de educandos.</p> <p>En la organización circular como se mencionó en la propuesta de mejora, por un lado, no fue favorable porque con los niños que estaba de frente se guiaban de mi orientación, sin embargo, lo hacían de forma contraria. Pero también se generó más confianza entre compañeros y docente.</p> <p>De acuerdo a las prácticas de lateralidad, la mayoría de alumnos mejoraron en la coordinación de la percusión, dado que también mostraron más seguridad en participar, y en los momentos de canto también cantaban con buen volumen que entre ellos generaban un ambiente activo y por supuesto, emociones positivas. Así que se vio reflejado el trabajo en equipo. Sin embargo, también existieron diferencias en cuanto al trabajo en parejas por parte de algunos niños, pero al momento de explicarles la importancia de</p>

	<p>se canta la misma melodía o se percute el mismo ritmo se estimula la hormona de la oxitocina lo cual genera sentimiento de grupo, de comunidad y sobre todo de inclusión social. (p. 5)</p>	<p>trabajar de esta forma, mostraron un poco de conformidad.</p>
<p>Fase 4. Reflexión grupal o compartida</p>	<p>Se presentó la experiencia del primer ciclo en diapositivas de Power point, de manera que fue una oportunidad de socializar con los compañeros y compartir ideas para la nueva propuesta de intervención las cuales se plasman en la siguiente fase (5).</p>	<p>Se llevó a cabo una presentación de los resultados que se obtuvieron en la segunda intervención correspondiente al ciclo dos. Finalmente expresaron sus puntos de vista y mencionaron algunas ideas para poder seguir mejorando la estrategia, las cuales se presentan en la fase 5.</p>
<p>Fase 5. Planificar la nueva intervención</p>	<p>-Organizar a los educandos en círculo para que se logre una mejor atención de los mismos, además de integrarme en todo momento de la práctica. De manera que retomaré una de las estrategias que implementan en el método BAPNE propuesta por Romero (2015): “En el método BAPNE no impartimos las sesiones de forma jerárquica, como un director de orquesta o coro, sino de forma circular, en el que el docente forma parte del grupo como uno más” (p. 8).</p> <p>-Implementar actividades para practicar la lateralidad, con el fin de mejorar la coordinación y sea más beneficiosa para la estimulación cognitiva. Como bien se mencionó en la reflexión individual, es muy importante para el desarrollo de</p>	<p>Al realizar una reflexión, se identificó que las pausas activas no se aplicaban en un horario en específico, si no que se tomaba en cuenta la actitud o comportamiento de los educandos. Sin embargo, existe un sustento que puede mejorar éstas prácticas en el aula. De acuerdo a Sánchez (2011, citado en Hernández, 2020):</p> <p>El primer momento es la preparatoria o de introducción, donde se realiza previamente a la jornada o después de la realización de una actividad teórica, también puede presentar cuando los alumnos presentan somnolencia o al inicio del día...El segundo momento es la compensatoria, se realiza internamente en el transcurso de la jornada como una pausa activa, trata de activar las partes del cuerpo que habitualmente se encuentran en un estado de pausa, debido a la disminución de movimientos y oprimir la fatiga física y mental. El tercer momento de relajación, se aplica al final de la jornada para el término de una actividad o</p>

	<p>la lectoescritura y el aprendizaje. -Para las canciones que tenían letra, se envió al grupo de WhatsApp para que los alumnos lo practicaran en casa.</p>	<p>previo al inicio de otra, propicia el relajamiento muscular y mental... (p. 18). Así que se pretende organizar de esta manera las actividades posteriores. Por otro lado, se pretenden contextualizar las melodías, de modo que es más interesante para los niños: “se contextualiza a la región correspondiente además se personaliza a cada alumno” (Zuno, 2017, p. 8). Asimismo, darle la oportunidad a los aprendientes para que propongan secuencias de percusiones y sean participantes activos.</p>
<p style="text-align: center;">Resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se obtuvo la confianza del docente en formación con los educandos -A través de la aplicación de los juegos de lateralidad, la mayoría logró tener coordinación. -Los niños disfrutaron el canto y movimientos que se realizaron, aunque muy pocos seguían presentando pocas dificultades. -Después de la aplicación de la actividad, la mayoría tenía disposición para trabajar, aunque algunos querían estar en movimiento, por lo que en este momento distraían a sus compañeros. 		

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

El método R5, dio apertura a que los resultados obtenidos en la propuesta de intervención fuera reflexionado de forma individual y grupal que fue la esencia de este análisis, porque al compartirlo con un grupo de compañeros, expresaron diferentes puntos de vista de los cuales el conocedor del grupo de alumnos comenta si cree que las ideas pueden funcionar o no, de esta manera fue que se analizaron las actividades y que dieron pauta de adquirir el conocimiento de más individuos que también realizaron su práctica en un aula.

De acuerdo a las actividades aplicadas y a los resultados obtenidos se llega a la conclusión de que fue necesario planificar otras actividades de enseñanza- aprendizaje para que las ejecuciones de la percusión corporal, promuevan el pensamiento cognitivo. Por lo que surgieron los juegos de lateralidad, de forma que, al practicarlos, se vio reflejado la mejora de la coordinación entre 13 educandos, por lo que el resto (cinco) aún necesitan más

experiencia. De la misma manera, fue importante la integración del docente en la práctica, por lo que, como resultado, los alumnos se notaron más emocionados, así como en él se generaron actitudes positivas.

La manera en que las actividades de percusión corporal lograron desarrollar el pensamiento cognitivo de los niños del tercer grado de primaria se centró en la confianza que se generó entre compañeros, así como entre docente- alumno, de manera que se vio reflejado en los trabajos académicos y en la seguridad para participar. Así también en el trabajo grupal, porque al coordinarse mediante el arte de percutir el cuerpo, se generaba en ellos y en el docente efectos positivos, que ayudaran a mejorar la enseñanza- aprendizaje. Por lo que estas prácticas, fortalecen la motivación del educando y por consecuencia en los beneficios de los trabajos académicos que realiza. Dado que, lo que se trabaja en la escuela repercute en el rendimiento cognitivo de cada alumno, para que pueda ser una oportunidad en su desarrollo integral.

Para concretar estas conclusiones, se considera que: La mayoría de los educandos lograron adquirir su aprendizaje lateral, ya que se reflejó en la coordinación de la percusión corporal. Las actitudes y emociones generadas fueron positivas en el alumno y en el docente y como resultado de estas motivaciones, se generó un buen ambiente en el aula, así como en la realización de las actividades académicas.

REFERENCIAS

- Castro, E., Múnera, J., Sanmartín, M., Valencia, N., Valencia Gil, N., & González, E. (2011). Efectos de un programa de pausas activas sobre la percepción de desórdenes músculo-esqueléticos en trabajadores de la Universidad de Antioquia. *Educación Física y Deporte*, 30(1), 389–399.
- Coon, D., Mitterer, J.O. (2010). Introducción a la psicología. El acceso a la mente y a la conducta. © D.R. 2010 por Cengage Learning Editores, S.A. de C.V., una Compañía de Cengage Learning, Inc. ISBN-13: 978-607-481-467-5 ISBN-10: 607-481-467-8
- Domingo, A., Gómez, V. M. (2009). La práctica reflexiva. Bases. Modelos e Instrumentos. NARCEA, S. A. De ediciones Madrid: ISSB: 978- 84- 277- 1999-6
- Domingo, A. (2013). Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. Editorial: Publicia. Recuperado de: <https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2015/09/Practica-reflexiva-para-docentes.pdf>

- Mahyolas Pi, M. C., Villarroya, A., & Reverter Masia, J. (2010). Relación entre la lateralidad y los aprendizajes escolares. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 101(3), 32–42. <http://repositori.udl.cat/handle/10459.1/46410>
- Maestre, E., Moya Higuera, J., Edo, S., Mezquita, L., Ruipérez Rodríguez, M. Á., & Villa Martín, E. (2006). Relación de la personalidad y los factores de internalización y externalización en niños.
- Romero Naranjo, F. J. (2015). Fundamentos de la percusión corporal como recurso para la estimulación cognitiva, atención y memoria-Método BAPNE.
- Sánchez González, E., Trives Martínez, E. A., Romero Naranjo, F. J., Serna Domínguez, M., Piqueres de Juan, I., & García Sala, M. (2018). Aproximación al estudio de los precursores del movimiento y la percusión corporal en educación.
- SEMS. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. 24. http://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM_principios_y_orientación_pedagógica.pdf
- Villarreal, S. J. D. (2018). Rendimiento Y Riesgo: Conceptos Básicos. *Administración Financiero II*. http://www.eumed.net/libros-gratis/2008b/418/Rendimiento_y_Riesgo_Conceptos_Basicos.htm
- Zuno, M. (2017). *Análisis comparativo de los sistemas educativos de Finlandia, Singapur y México según su desempeño en PISA. May 2017*

lectivo 2017-2018. 1–71

NIVELES DE AUTOESTIMA Y EL IMPACTO DEL AISLAMIENTO PROLONGADO EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA: UN ESTUDIO DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA DURANTE EL REGRESO A CLASES PRESENCIALES

Vianey de Jesús Valenzuela Robles

Docente investigador

Escuela Normal de Educación Física “Emilio Miramontes Nájera”

jesusqval2@gmail.com y enef.vjvalenzuela@creson.edu.mx

Daniela Ariadna Villeda Veloz

Estudiante de licenciatura

Escuela Normal de Educación Física “Emilio Miramontes Nájera”

danielavv214@gmail.com

Línea temática 2: Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales

Tipo de Ponencia: Reporte final de investigación

RESUMEN

Identificar niveles de autoestima en población escolar en un entorno de reinserción y reactivación académica presencial teniendo como precurrente un prolongado aislamiento social, confinados en convivencia reducida a los círculos más cercanos; es tarea primordial que docentes particularmente de educación básica deben considerar para contrarrestar el impacto negativo de la suspensión de clases presenciales. Se trata de un estudio no experimental de diseño transeccional-descriptivo con análisis de resultados cuantitativo; se aplicó el inventario de autoestima de Coopersmith (1967), versión escolar, adaptado en población mexicana por Miranda, Miranda, y Enríquez, (2010), en 37 estudiantes de quinto grado, 13 mujeres y 24 hombres entre 10 y 11 años de una escuela urbano-marginal de Hermosillo, Sonora. Con el objetivo de documentar actitudes valorativas relacionadas con la satisfacción personal recuperadas en una escala de autopercepción con cuatro rangos o niveles de autoestima y puntajes que oscilan entre 0 y 100. El puntaje directo grupal fue de 59.60; en mujeres, 55.16 y 61.17 en varones. El 13.5% registró bajo nivel de autoestima; 40.54% promedio alto y 8.1% en rango de alta autoestima, con diferencias por género en favor de los varones y diferencias significativas en autoestima general y escolar también en favor de varones.

Palabras clave: emergencia sanitaria, educación física, niveles de autoestima, aislamiento prolongado, reactivación académica.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La suspensión de clases en todos los niveles educativos para contener la dispersión y transmisión del virus SARS-CoV2, como medida para atender la emergencia sanitaria a partir del 16 de marzo de 2020, se formalizó en México con la publicación del Acuerdo 02/03/20 (SEP, 2020); 27 meses después, hacer frente al impacto que el confinamiento tuvo en el comportamiento socioemocional particularmente de estudiantes de primaria, es una tarea compartida y una corresponsabilidad entre docentes, madres, padres y personas a su cuidado,

que representa un apoyo fundamental para atender el rezago con respecto a los contenidos académicos acumulado por un prolongado aislamiento social; varios estudios al respecto, dan cuenta que ese impacto ha traído consecuencias negativas en su salud emocional que es necesario atender, para lo cual, deben ser identificadas aquellas respuestas poco habituales asociadas a su estado socioemocional.

La identificación de niveles de autoestima en población escolar en un entorno de reinserción y reactivación académica presencial (que no podría llamarse pospandemia puesto que la emergencia sanitaria aún no ha sido superada), más aún cuando ésta tiene como precurrente un prolongado aislamiento social, confinados a una convivencia reducida a sus círculos familiares más cercanos, es un importante indicador para recuperar y reintegrar a menores escolares al Sistema Educativo Nacional en condiciones de presencialidad para lo cual, la educación física representa un área de apoyo potencial en la que confluyan los esfuerzos de cada componente curricular.

La prohibición de salir de casa, las restricciones, la sensación de pérdida de libertad, el fallecimiento de seres queridos, el miedo a la muerte, las tensiones colaterales que produce compartir espacios reducidos, los problemas en la economía de las familias, la suspensión de clases presenciales, entre otras consecuencias de una emergencia sanitaria con las proporciones provocadas por el SARS CoV-2, ha resultado notoriamente perjudicial para el bienestar psicológico y emocional de niñas, niños y adolescentes, traduciéndose en un incremento en la ansiedad, baja autoestima, depresión, tristeza, estrés, todas ellas, alteraciones conductuales y cambios en los hábitos de vida.

Reconocer en ello, que la autoestima como parte de las habilidades socioemocionales, previo a la pandemia, representaba ya una barrera adaptativa con el potencial de alterar el desarrollo socioemocional de menores en edad escolar, es la razón por la cual este estudio es una contribución -a partir de sus resultados- para el desarrollo e implementación de proyectos de intervención socioeducativa y al diseño de estrategias con estudiantes de educación básica que han estado expuestos a condiciones ya descritas y que se traducen en afectaciones en su autoestima por el impacto recibido a lo largo de la emergencia sanitaria en la cual, el aislamiento social significó en contrasentido, una condición necesaria para preservar la salud de la población en general que con el regreso a la presencialidad y el levantamiento de las restricciones a la movilidad, expone las verdaderas dimensiones del impacto recibido en sus habilidades socioemocionales.

Por lo anterior se define el siguiente planteamiento ¿La Identificación de niveles de autoestima en estudiantes de primaria favorece el diseño aplicación de proyectos de intervención durante el regreso a clases presenciales?

MARCO TEÓRICO

La autoestima, interpretada como la conjunción entre el juicio de valor y la competencia con la que un ser humano se percibe y realiza de sí mismo, en algunas ocasiones puede ser la causa y en otras, las consecuencias de ciertas dificultades o maneras de afrontar condiciones de vida, particularmente aquellas donde los eventos diarios han tenido influencia en el desarrollo personal; con relación a ello, la pandemia y la emergencia sanitaria producida por ésta, se han convertido de manera potencial como eventos capaces de influenciar la vida de menores de educación básica. Por tanto, es esperable que cuando la autoestima general es positiva, permitirá que niñas y niños actúen eficazmente y hagan frente apropiadamente a las dificultades.

En coincidencia con Cortez, (2020), quien explica que la percepción que el menor construye de sí mismo se desplazará a la percepción que los demás tienen de él; el impacto en los niveles de autoestima, además de extrapolarse de lo físico a lo psicológico, hace que las descripciones de sí mismo varíen en función de la edad, desde aspectos conductuales, emocionales y situacionales, hacia características de una dimensión social, tales como la capacidad de hacer amigos o aceptación de las normas sociales, que en tiempos de pandemia fueron redireccionadas a la preservación de la salud de la población para evitar o contener la propagación del SARS CoV2, en detrimento de la natural convivencia entre pares, el establecimiento y reforzamiento de relaciones socioemocionales con grupos afines, la práctica de actividad física dirigida y/o al aire libre, todas ellas esenciales para el desarrollo óptimo de menores en edad escolar.

Como psicólogo infantil Coopersmith es el pionero en la investigación sobre autoestima, sus alcances y repercusiones cuando ésta resulta afectada por fenómenos de diversa índole han sido analizados en estudios diversos, la define como “La evaluación que un individuo hace y mantiene con respecto a sí mismo (...) Es un juicio personal de valor que se expresa en las actitudes que el individuo tiene consigo mismo” (Coopersmith 1967, citado en Yapura, 2015, p.28).

Considerando la relación directa que existe entre los niveles de autoestima con las manifestaciones emocionales que condicionan la operatividad de cualquier individuo al interior de su grupo social, es importante destacar el papel de la educación en estos procesos “el conocimiento de los propios sentimientos puede ser más o menos preciso, más o menos objetivo; es susceptible de educación, de mejora” (Quiroga, 2001, p.75), sin embargo, si se

trata de un adulto sano, existe una cierta capacidad de hacerse cargo de su situación afectiva, capacidad que, en menores, no es posible concretar, sin una guía orientadora.

Por lo tanto, al educar se busca propiciar un desarrollo cognitivo y emocional, con la intensión que el alumnado desarrolle herramientas para enfrentar con mayor oportunidad condiciones adversas que representen retos para sus competencias emocionales. A ese respecto Bisquerra (2009), explica que “la educación emocional constituye un proceso educativo continuo y permanente, cuyo propósito es potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, como elemento esencial del desarrollo humano, a fin de capacitarle para la vida, incrementando su bienestar personal y social” (citado en Márquez y Gaeta 2017, p. 224).

El modelo educativo vigente de educación básica en México, expresa que el bienestar del estudiante es la clave para el logro de aprendizajes relevantes y sustentables que requiere por tanto “de la sinergia entre los aspectos cognitivos, emocionales y sociales, fortaleciendo la idea de que la persona y la personalidad no son divisibles en partes abstraídas del conjunto” (SEP, 2017, p. 92), bajo esa premisa, es comprensible entonces que el regreso a clases presenciales haya evidenciado no solo una diversidad de problemáticas y afectaciones de tipo académico, sino en aquellas competencias de tipo emocional que no pueden ser subsanadas de manera aislada.

Partir de un diagnóstico que identifique nivel de afectación, coloca al docente como un elemento generador de sinergias para propiciar en sus estudiantes el desarrollo cognitivo y emocional, que le permita enfrentarse a situaciones complejas y competitivas, por ello “la escuela ha de atender tanto al desarrollo de la dimensión sociocognitiva de los estudiantes como al impulso de sus emociones” (SEP, 2017, p. 92).

Como parte de las alternativas en el escenario pedagógico-docente, la urgente sistematización de estrategias con fundamento teórico-metodológico, encuentra en el diseño e implementación de proyectos de intervención ligados al desarrollo social y personal, una alternativa viable, considerando que el crecimiento como estudiantes se presenta tanto de manera individual como en la diversidad; a decir de García, Gil y Heredia (2019), dichas estrategias, deben estar acordes con el entorno y la comunidad de los propios escolares, considerar las distintas taxonomías del aprendizaje e incluso, de aquellos proyectos transversales que se apliquen a nivel institucional buscando generar impacto no solo a corto sino a largo plazo en la comunidad escolar.

Con respecto a lo anterior, cuando se estudia el rol de la autoestima en distintos procesos psicológicos o de la salud emocional de las personas, existen varias perspectivas de análisis: las diferencias conductuales entre quienes tienen alta o baja autoestima (Harter, 1999), cuando se señala que una autoestima alta, cumpliría la función de amortiguador frente a impactos negativos (Zeigler-Hill, 2011), cuando se considera que la autoestima es el efecto

de hacer bien las cosas y con ello, hacer el bien, entonces ésta se convierte también en un medio y no solo en un fin en sí mismo (Lanizzotto, 2015), o bien, cuando la autoestima en la infancia tiene funciones organizacionales y es utilizada para construir una propia visión de sí mismo, para mantener el sentido favorable de sus atributos y competencias o para mantener una imagen coherente del entorno y facilitadora de relaciones interpersonales (interacciones); citados en Yapura (2005).

La autoestima es, por tanto, una variable de estudio o un indicador del impacto del aislamiento prolongado en estudiantes de primaria que puede ser medida desde la sesión de educación física para la determinación de estrategias pedagógicas y/o el diseño y aplicación de proyectos de intervención, durante el regreso a clases presenciales.

METODOLOGÍA

Previo consentimiento informado y la autorización de autoridades del plantel, se seleccionó y aplicó como instrumento de evaluación y diagnóstico, la escala de autoestima de Coopersmith diseñada en 1967, Scale Escolar Instrument (SEI), por sus siglas en inglés, adaptada y validada para población escolar mexicana por Miranda, Miranda y Enríquez (2010). Con el antecedente de validación del inventario realizado por *Lara, Verduzco, Acevedo, y Cortés, (1993)*, para estudiantes de nivel superior.

El instrumento en escala tipo Likert con tres opciones de respuesta para puntaje de cero a dos; fue diseñado para menores entre ocho y 15 años; se compone de cuatro áreas o subescalas que en conjunto generan un puntaje total directo; su estructura comprende 27 ítems de autoestima general (sobre sí mismo), 14, para autoestima social (relaciones entre pares), nueve ítems de autoestima en el hogar (relación con padres) y ocho de autoestima escolar (con relación a su rendimiento académico).

58 ítems en total, 26 verdaderos, ocho de los cuales corresponden a una escala de mentiras que solo genera puntaje para invalidación de la prueba en caso de completarse ocho puntos que generalmente sucede cuando el encuestado comprende la intención del reactivo y manipula las respuestas, además de 32 ítems falsos.

La adaptación y validación del instrumento reporta en consistencia interna un Alpha de Cronbach de .813; dos ítems registraron una correlación negativa que, en caso de eliminación, solo incrementarían la consistencia interna en .004 y .005 respectivamente. Miranda, Miranda y Enríquez (2010); en ese sentido, como explican Kerlinger y Lee: “la

confiabilidad es una condición necesaria pero no suficiente del valor de los resultados y de su interpretación” (2002, p. 600) y coinciden en que una confiabilidad alta, no es garantía de buenos resultados científicos, pero estos buenos resultados no pueden presentarse sin confiabilidad.

Para la recopilación de información y manejo del inventario, se utilizó una rúbrica concentradora de resultados generales y rúbricas por subescala. Fue aplicado en la semana del 14 al 18 de marzo de 2021, del ciclo escolar 2021-2022, durante el regreso a la presencialidad, en 37 estudiantes de quinto grado; 13 mujeres y 24 hombres entre 10 y 11 años organizados por “burbujas” en una escuela primaria urbano marginal de la ciudad de Hermosillo, Sonora.

Como criterio de inclusión para este estudio, se consideraron a menores inscritos en quinto grado durante el ciclo escolar 2021-2022, con asistencia regular y en plena reinscripción presencial; como criterio de exclusión, menores inscritos en quinto grado, sin presencialidad y sin envío de evidencias.

De manera adicional, dado que la nomenclatura de Coopersmith para sus categorías de autoestima es amigable semánticamente, los rangos de puntaje que las representan reflejan una realidad de baja puntuación incluso para la categoría de *autoestima con promedio alto* con relación al máximo puntaje posible que ofrece el inventario. Por ello, en este estudio para complementar la interpretación y brindar otra perspectiva de análisis de los puntajes obtenidos, se estandariza mediante el porcentaje de consolidación el puntaje directo y por escala de cada sujeto con base en el máximo puntaje de la prueba.

RESULTADO

La escala de mentiras invalidó la prueba a 14 sujetos (7 mujeres y 7 varones), que representan el 37.83% del total de la población de estudio; cinco sujetos registraron promedio bajo de autoestima (13.51%); tres mujeres y 2 varones; 15 sujetos se posicionaron en la categoría de promedio alto (40.54%) y solo tres estudiantes varones como resultado de un puntaje directo superior a 75, se ubicaron en el rango de alta autoestima que representan el 8.1% (Tabla 1 y Figura 1)

Tabla 1. *Distribución de sujetos por categoría y género*

Puntaje	Categoría de autoestima	Total	Mujeres	Hombres
0-24	Baja autoestima	-	-	-
25-49	Promedio bajo	5	3	2
50-74	Promedio alto	15	3	12
75-100	Alta autoestima	3	0	3
8	Prueba invalida (mentiras)	14	7	7
Sujetos evaluados		37	13	24

Nota: Base de datos de la investigación. Diseño y elaboración propia.

En el comportamiento de los sujetos de estudio con respecto a su distribución entre los niveles de autoestima, se aprecia que un elevado número tuvieron prueba inválida por los requerimientos del instrumento, proporción muy cercana a quienes se colocaron en un promedio alto de autoestima, condición que los excluyó de una ubicación por niveles de autoestima (Figura 1)

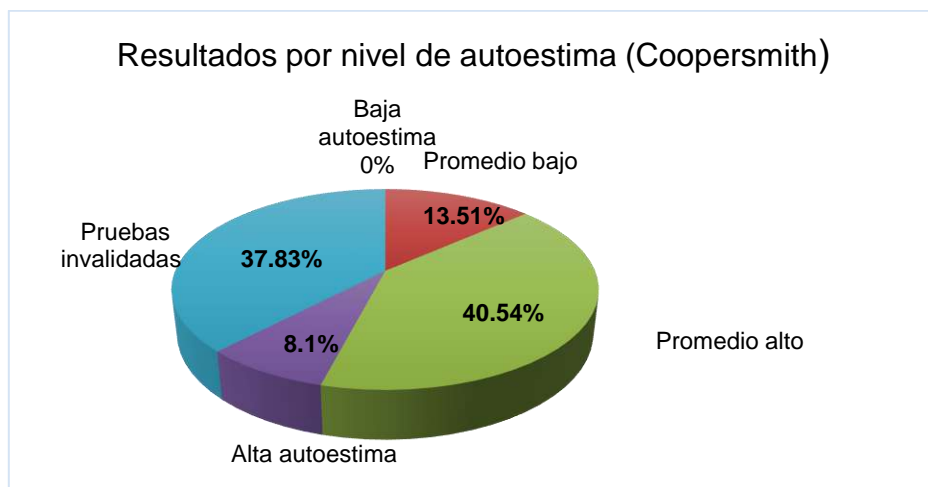


Figura 1. *Distribución porcentual por nivel o rango de autoestima*

Nota: Base de datos de la investigación. Diseño y elaboración propia

El promedio de puntaje directo grupal fue de 59.60, distribuido en 55.16 para mujeres y 61.17 en varones. Que posiciona a las mujeres 4.4 puntos por debajo de la media y a los varones 1.6 puntos por encima de la media grupal. (Tabla 2)

Tabla 2. Distribución de puntaje promedio directo por género y subescala

Subescala	Puntaje por subescala grupal	Puntaje por subescala Mujeres	Puntaje por subescala Hombres
General	27.43	23.5	28.82
Social	11.95	12.16	11.88
Escolar	9.56	8.83	9.82
Hogar	10.65	10.66	10.64
Mentiras	Sin puntaje	Sin puntaje	Sin puntaje
Prueba invalida			
Total de puntaje	1371	331	1040
Puntaje directo	59.60	55.16	61.17

Nota: Base de datos de la investigación. Diseño y elaboración propia

De manera adicional, para complementar la interpretación de la escala de autoestima dado que las categorías en que se agrupan los resultados tienen rangos amplios de puntaje, se analizó el promedio en puntos por subescala, considerando el nivel de apropiación para cada una, obteniendo el porcentaje de consolidación a partir de la visión auto perceptiva de quienes respondieron el instrumento. (Tabla 3)

Tabla.3. Resultados por subescala, género y consolidación de acuerdo con puntaje

Nota: Base de datos de la investigación. Diseño y elaboración propia

La diferencia de autoestima por género en el puntaje grupal es 4 puntos porcentuales en favor de los

Dimensiones de autoestima	Puntos promedio grupal	%	Puntos Promedio mujeres	%	Puntos Promedio Hombres	%	Diferencia porcentual	de los
1 General	1.14	57	0.979	48.95	1.20	60	11.05 H	
2 Social	1.19	59.5	1.21	60.5	1.18	59	1.5 M	
3 Escolar	1.19	59.5	1.10	55	1.22	61	6. H	
4 Hogar	1.33	66.5	1.33	66.5	1.33	66.5	s/d	
Total	4.85		4.62		4.93			
Promedio	1.21	60.5	1.15	57.5	1.23	61.5	4.H	

varones, pero en los puntajes por subescala, se presenta una diferencia significativa de 11.05 puntos en autoestima general y de 6 puntos porcentuales en autoestima escolar, ambas en favor de los varones.

Con relación a la autoestima social, la diferencia de 1.5 puntos porcentuales en favor de las mujeres no es significativa, en tanto que, la autoestima en el hogar No refleja diferencias por género. (Tabla 4.)

Tabla 4. Comparativo de puntaje directo por subescala y porcentaje de consolidación por puntos promedio

Subescala	Puntaje directo (Coopersmith)	Categoría de autoestima	Puntos promedio	% Consolidación
General	27.43		1.14	57
Social	11.95		1.19	59.5
Escolar	9.56		1.19	59.5
Hogar	10.65		1.33	66.5
Mentiras	Sin puntaje		-	-
Prueba invalida				
Puntaje grupal	directo 59.60	Promedio alto	1.21	60.5

Nota: Base de datos de la investigación. Diseño y elaboración propia

Por lo tanto, existe consistencia entre el puntaje directo del inventario de Coopersmith, que ubicó al grupo en el rango entre 50-70 puntos con el análisis del promedio en puntos de toda la escala cuyo porcentaje de consolidación de autoestima, fue de 60.5 similar entre ambos análisis.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Ante la falta de estudios en el estado del arte que midan el impacto del aislamiento social en los niveles de autoestima que menores de primaria manifiestan durante el regreso a la presencialidad, de los pocos referentes de investigaciones *ad hoc*, se destaca el de Agabo, (2021), en 147 estudiantes de Cádiz a quienes aplicó el test de autoestima de Rosenberg (1965), y como test control utilizó la escala unidimensional para la evaluación de la satisfacción vital de Huebner (1991), sus resultados coinciden con los de este estudio en cuanto a que el 49% de estudiantes se ubica en el rango de autoestima alta; 51% de los varones registran niveles de autoestima superiores a las mujeres. Encontrando que el 59.2 % de los alumnos presentan carencias en sus activos personales para un desarrollo positivo, siendo posiblemente la causa para quienes registraron una autoestima media, lo que destaca el efecto que ha tenido la pandemia provocada por la COVID-19 en el desarrollo personal de estudiantes evaluados.

En otro estudio similar, las diferencias al interior de las subescalas también se presentaron; en una muestra de 259 estudiantes universitarios jóvenes, Torres, Durán, Alemán y Reyes (2021) aplicaron una nueva versión del inventario de Autoestima de Coopersmith (NV-CSEI-C), que mide los niveles bajo, medio y alto de autoestima global y sus dimensiones general, social, familiar y escolar con respuestas para dos momentos: antes y durante la pandemia (ahora) en la misma evaluación.

Participaron 111 estudiantes de Tabasco, 148 de Hidalgo, los resultados indican que 32.2% manifestó autoestima global alta; 157, autoestima media y el 5.53% resultó con nivel de autoestima baja. Todos los participantes del estudio tuvieron variaciones individuales entre las cuatro subescalas, destacando que, en la subescala escolar, los niveles de autoestima disminuyeron durante la pandemia.

Por su parte, González (2021), midió a través del Instrumento de Ansiedad Estado-Riesgo (IDARE) de Spielberg (1970), los niveles de ansiedad y mediante la escala de Rosenberg, la autoestima en estudiantes panameños, en contextos de pandemia; los resultados muestran que el 75% de los evaluados, tuvieron niveles altos de ansiedad y el 25% ansiedad media, en tanto que el 68% es representativo de una autoestima baja y el 32.2% presenta nivel de autoestima baja.

Estableciéndose una correlación en rangos de Pearson, aceptable entre las dos variables; con diferencias por género que reiteran menores niveles de ansiedad y mayor autoestima en varones, con respecto a las mujeres; entre sus recomendaciones, se destaca que practicar algún tipo de actividad física puede ser de ayuda para mejorar la condición mental, porque esta tarea relaja el cuerpo y ayuda a expulsar pensamientos negativos.

En todos los casos, la autoestima recibió el impacto de la pandemia y éste se manifestó en un descenso considerable en sus niveles, obtenidos mediante diversos instrumentos; sin embargo, en población mexicana de nivel primaria, el inventario de autoestima de Coopersmith con 58 planteamientos situacionales muestra una diversidad de aspectos que arroja mayor información que la escala de Rosenberg acotada a 10 elementos.

CONCLUSIONES

La totalidad de los estudiantes evaluados, registran alteraciones en los niveles de autoestima, en las cuatro subescalas y, aunque la nomenclatura de Coopersmith para esos tipos de autoestima es amigable, los rangos de puntaje que las representan reflejan una realidad con baja puntuación incluso para la categoría de *autoestima con promedio alto*, de acuerdo con el máximo puntaje posible que ofrece el inventario. Por ello, en este estudio se complementa la interpretación obteniendo el porcentaje de consolidación del puntaje directo y por escala, con base en el máximo puntaje de la prueba.

La autoestima como parte de las habilidades sociales es un indicador del impacto del aislamiento prolongado en la salud emocional de niñas, niños y adolescentes, medirlo, representa la oportunidad de un monitoreo práctico, viable con índices de consistencia interna aceptables (superiores en Alpha de Cronbach a .813), de los cuales se deriven inferencias para explorar rezagos y afectaciones en áreas de influencia de la educación física.

No es aplicable una condición “*pospandemia*” a la situación de salud pública en el actual regreso a clases presenciales, puesto que las actividades escolares y los procesos educativos,

se reactivaron necesariamente, ante las consecuencias aún inconmensurables del impacto de la pandemia en la economía, la educación, la salud física y emocional y otros aspectos de problemáticas incluso preexistentes, que aún permanecen sin dimensionarse, como los problemas de hábitos alimenticios, de vida saludable, sobrepeso y obesidad; la presencialidad en la vida económica, laboral y educativa, por lo cual no significa que se esté viviendo una etapa *pospandemia*, cuando la reactivación sucede en medio de otra ola de contagios (para México) con la aparición de la variante Ómicron y sus sub-variantes y de olas sucesivas para países europeos y de Asia.

Se recomiendan estudios complementarios y longitudinales para continuar con las mediciones del impacto del aislamiento prolongado en niveles de autoestima y la aplicación de instrumentos en cruce para la valoración de destrezas, aptitudes y/o habilidades físicas que relacionen la autoestima con desempeños motores, partir de la exploración de esas correlaciones (sujetas en igual contexto, a mediciones formales), sobre el impacto del aislamiento en los niveles de autoestima, para el diseño y aplicación de estrategias de intervención docente, tendientes a disminuir los poco halagadores niveles de autoestima que en este estudio se documentaron.

Particularmente cuando el regreso a clases presenciales se refleje verdaderamente en asistencia regular de la mayoría de estudiantes inscritos en educación básica y cuando se hayan reincorporado a la educación escolarizada los 3 millones de menores que no se inscribieron para el ciclo 2020-2021 en educación básica, por covid o por problemas económicos. (INEGI, 2020), “Adicional a los 5.2 millones que no concluyeron el ciclo escolar por COVID-19 y falta de recursos: 3.6 millones no se inscribió porque tenían que trabajar” (p.13)

REFERENCIAS

Agabo, C. (2021). *Aprendiendo en positivo, superando el Covid: aplicación de cuestionario “Positive Personal Tools” y su relación con los miedos adolescentes*. Facultad de Ciencias Universidad de Cádiz.

<https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/2189/1874>

Coopersmith, S. (2006). Escala de autoestima de Coopersmith. Versión escolar, (SEI). Manual. Ed. Josué Test.

https://www.academia.edu/37805417/ESCALA_DE_AUTOESTIMA_DE_COOPERSMITH

<file:///E:/TESIS/Documentos%20de%20consulta/Autoestima/COOPERSMITH%20ESCOLAR%20ESCALA.html>

Cortez, M. (2020). *Estrategias para fortalecer la autoestima infantil y adolescente en tiempos de pandemia*. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Perú.

<http://www.usat.edu.pe/articulos/estrategias-para-fortalecer-la-autoestima-infantil-y-adolescente-en-tiempos-de-pandemia/>

García, M. J., Gil, M. G., y Heredia, Y. (18-22 de noviembre, 2019). *Desarrollo de habilidades socioemocionales en alumnos de educación básica*. [Presentación de la ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, Guerrero, México.

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0995.pdf>

González, M. (2021). *Ansiedad por Covid-19 relacionada con la autoestima, en graduandos Udelistas, Chiriquí*. [Universidad Especializada de las Américas]. Panamá.

http://repositorio2.udelas.ac.pa/bitstream/handle/123456789/1011/Gonz%C3%A1lez_Marcelino.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática INEGI .(2020). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid_ed_2020_nota_tecnica.pdf

Kerlinger, F. y Lee, H.(2002). *Investigación del comportamiento*. (4ta. Ed). McGraw-Hill.

<https://padron.entretemas.com.ve/INICC2018-2/lecturas/u2/kerlinger-investigacion.pdf>

Lara, M.A., Verduzco, M.A., Acevedo, M., y Cortés, J. (1993). *Validez y confiabilidad del Inventario de Autoestima de Coopersmith para adultos, en población mexicana. Revista Latinoamericana de Psicología. Vol. 25 (No. 2)*

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80525207>

Márquez, M.C. y Gaeta, M.L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en preadolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado, Vol. 20 (Núm. 2), 221-235*. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/2170/217050478015.pdf>

Miranda, J. B; Miranda, J. F; y Enríquez, A. L. (2011). Adaptación del inventario de autoestima Coopersmith para alumnos mexicanos de educación primaria. *Revista electrónica praxis investigativa. Redie. Vol. 3, No. 4*.
<http://www.redie.mx/librosyrevistas/revistas/praxisinv04.pdf>

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6535715>

Quiroga, F. R. (2001). *La dimensión afectiva de la vida. Cuadernos de anuario filosófico. Serie Universitaria. Universidad de Navarra, España.*

<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/5862/1/143.pdf>

Torres, Y., Durán, R.E., Alemán, J.D. y Reyes, A. (2021). Medición antes y durante la pandemia. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales. Vol. 10.No. 8*

<https://www.eumed.net/uploads/articulos/dab3f7cd5bbf3287f75bab872b2a2c2d.pdf>

Secretaría de Educación Pública [SEP], (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y Programas de estudio para la Educación Básica*. (1ª edición). SEP: México. (Versión Adobe Acrobat).

https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_C_LAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

Secretaría de Educación Pública, [SEP], (2020). *ACUERDO número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública*. DOF: México. 16/03/2020. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020

Yapura, M. E. (2015). *Estudio sobre la incidencia de la baja autoestima en el rendimiento académico en los primeros años de la escolaridad primaria*. [Tesis de Licenciatura en psicopedagogía, Universidad Abierta Interamericana]. <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC118097.pdf>

EDUCACIÓN FÍSICA: UN DIAGNÓSTICO DE NIVELES DE HABILIDADES SOCIALES Y SU RELACIÓN CON ENEATIPOS DE LA PERSONALIDAD DURANTE LA REACTIVACIÓN ESCOLAR PRESENCIAL EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA

JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ RAMIREZ

VIANEY DE JESÚS VALENZUELA ROBLES

jesusqval2@gmail.com

Escuela Normal de Educación Física "Emilio Miramontes Nájera"

Línea temática: Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación

RESUMEN

El propósito del estudio es determinar niveles de autoestima y eneatiempos de personalidad en estudiantes de quinto grado, durante el regreso a clases presenciales para promover su fortalecimiento. Se trata de un estudio no experimental, transeccional-descriptivo, con análisis de resultados de tipo cuantitativo, en 19 estudiantes de quinto grado (nueve mujeres y 10 varones), entre 10 y 11 años, de una escuela urbano marginal en Hermosillo, Sonora. Los resultados indican niveles de apropiación de habilidades sociales en 69.56%, con diferencias significativas por género en favor de los varones, mismas que persisten en las seis subescalas del instrumento de Goldstein (1978), adaptado y validado por Rojas (1995). Donde habilidades alternativas a la agresión registró 74.37% de apropiación y las habilidades sociales básicas 67.22%.

El 15.78% de sujetos se ubicó en excelente nivel y eneatiempo nueve; 36.84% en buen nivel con predominancia de eneatiempo siete y ocho; 42.10% registró nivel normal, con eneatiempos cuatro, cinco y seis, en tanto que con bajo nivel de habilidades sociales se identificó un 5.26% de sujetos quienes se asocian al eneatiempo dos y tres. Con respecto al género, los eneatiempos

medios y altos, están representados mayormente por varones y los medios y bajos, por mujeres.

Palabras Clave: eneatispo, habilidades sociales, diagnóstico, educación física, presencialidad, reactivación escolar

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Pese a las condiciones que prevalecieron durante el atípico ciclo escolar 2020-2021, el primero en presencialidad, después del confinamiento como medida de protección para la salud de la población por causa del SARS-CoV2 (Covid-19), la educación está siendo impartida de manera excepcional y sin precedente alguno enfrentando alteraciones conductuales y el impacto negativo en la salud emocional y física de niñas, niños y adolescentes, por lo tanto, la asignatura de educación física, que también sufrió, durante el aislamiento una reducción de las sesiones que correspondían por semana (en el mejor de los casos), o incluso, la suspensión definitiva para priorizar la atención en español y matemáticas; es un área de oportunidad para resarcir parte del rezago en el desarrollo de habilidades sociales.

Sin embargo, las condiciones actuales, deberían suponer una mayor presencia tanto de actividad física como de las sesiones por semana ya que esta área, es primordial para la reactivación e incorporación a las actividades presenciales de niñas y niños de educación básica debido a que su práctica promueve la integración de la salud física y mental, previene las actitudes sedentarias, estimula el metabolismo energético, pero sobre todo, propicia que pongan en práctica sus habilidades socioemocionales, tan necesarias en este excepcional período.

Atender durante el regreso a clases presenciales el impacto que el confinamiento tuvo en el comportamiento de menores de educación básica, es una tarea compartida y una corresponsabilidad entre docentes, madres, padres de familia; diversos estudios dan cuenta que las habilidades sociales como parte de la salud emocional, deben ser atendidas, para lo cual, deben ser identificadas aquellas respuestas poco habituales asociadas a su contexto.

Bajo las consideraciones anteriores, la transversalidad de su objeto de estudio incluye los efectos del confinamiento en áreas sensibles del desarrollo y pretende determinar ¿Cuál es el impacto del prolongado confinamiento y la falta de actividades escolares en presencialidad en las habilidades sociales de estudiantes de educación básica? y ¿Cómo apoya el eneatispo la selección de estrategias de intervención para el fortalecimiento de las habilidades sociales?

MARCO TEÓRICO

Las habilidades sociales son descritas por Goldstein como “ un conjunto de comportamientos eficaces en las relaciones interpersonales” (Citado en Rivas, p. 7); en tanto que Monjas (2006), explica que se trata de “capacidades específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal, siendo conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria” Citada en Del Milagro y Hurtado, (2018, p. 37), están por tanto, constituidas por cogniciones, emociones y conductas que ayudan al sujeto a entablar relaciones positivas y a convivir satisfactoria y eficazmente con sus pares.

La tipología de las habilidades sociales es diversa según el autor, para este estudio se definen bajo la propuesta de Goldstein, Sprankin, Gershaw y Klein (1989) quienes, clasifican las habilidades sociales de la siguiente manera: (citados en Ibarra, 2020).

Primeras habilidades sociales. Estas se refieren a comportamientos sociales como: escuchar, iniciar y mantener una conversación, tanto individual o colectiva , realizar preguntas, responderlas, presentarse, saludar, dar las gracias, hacer cumplidos, entre otras. Se manifiestan al saber iniciar una conversación y mantener sus relaciones interpersonales.

Habilidades sociales avanzadas. Incluyen habilidades para pedir ayuda, participar; dar y/o seguir instrucciones, disculparse, argumentar y convencer a los demás. Suelen ser responsable, fácilmente ayudan al prójimo, son sociables y emplean la cortesía.

Habilidades relacionadas con los sentimientos. En este aspecto, el instrumento explora el autoconocimiento de los propios sentimientos, la habilidad para expresarlos, la empatía para comprender los sentimientos de los demás, enfrentarse con el enfado de otro, las expresiones de afecto, la capacidad para gestionar y resolver sus miedos y la habilidad para autorrecompensarse. Tienen capacidad para influir en los demás, tiene estabilidad emocional, identifica sus propias debilidades y fortalezas y expresa sus sentimientos.

Habilidades alternativas a la agresión. Son exploradas en los ítems del instrumento al considerar habilidades como: pedir permiso, compartir algo, ayudar a los demás, negociar, empezar con el autocontrol, la defensa de los propios derechos, reaccionar positivamente a las bromas, evitar los problemas con los demás, no entrar en peleas ni participar en ellas. Sabe manejar sus emociones, evita conflictos, es asertivo.

Habilidades para hacer frente al estrés. En este aspecto se contempla formular o responder a una queja, demostrar deportividad después de un juego, resolver el sentimiento de pena o vergüenza, arreglárselas cuando le dejan de lado, compromiso con defender a un amigo, responder a la persuasión y al fracaso al enfrentarse al sentido de frustración y descifrar los mensajes contradictorios, saben responder a una acusación, prepararse para una conversación difícil, hacer frente a las presiones de grupo. Muestran afectividad lo que puede hacer que sepa tomar decisiones e incluso ser resiliente.

Habilidades de planificación. Esta área se refiere a cómo se percibe a sí mismo, en su capacidad de tomar decisiones realistas, discernir la causa de un problema, establecer nuevos objetivos, determinar las propias habilidades, recopilar y/o buscar información, resolver los problemas según su importancia, tomar decisiones eficaces, concentrarse en una tarea. Pueden plantearse objetivos, son organizados, concluye proyectos, culmina sus trabajos y proyectos para alcanzar las metas trazadas.

La información respecto a la tipología de las habilidades sociales de un individuo se evalúa complementariamente, con aspectos que provienen del estudio de la personalidad que proporciona el eneagrama, del cual, Pérez, explica etimológicamente que: “la palabra Eneagrama es un neologismo, que deriva del griego *ennea*, (nueve), y *grammos*, (figura o modelo), significa: *figura de nueve puntas*. Puede denominarse también como Nangrama” (2013, p.8), citado en Del Castillo, (2020, p. 10).

El eneagrama postula la existencia en cada persona de tres centros de inteligencia y energía: la cabeza, el corazón y las vísceras. El proceso de desarrollo de la personalidad comienza cuando predomina en la persona un centro sobre los demás (Pangrazzi, 1997).

Su principal propósito y aplicabilidad en la enseñanza es aprender sobre el eneatispo de cada persona y los patrones y hábitos asociados a estos tipos con el fin de auto comprenderse y desarrollarse, para propiciar una convivencia armónica con la tendencia actitudinal propia y de sus compañeros. Asimismo, el eneagrama puede ayudar desde el punto de vista personal a conocerse y a mejorar la calidad de vida, debido a que este método de autoconocimiento se enfoca en aspectos en los que intervienen las habilidades sociales (Gil, 2020). Su utilidad en educación se refleja en ser una herramienta valiosa que, utilizada como estrategia de enseñanza, proporciona información al docente para mejorar las relaciones socializadoras de estudiantes, propiciando la integración, la conducta proactiva, los comportamientos idóneos, la regulación y autorregulación de la conducta, particularmente en el proceso de reactivación escolar que el regreso a la presencialidad trae como consecuencia para quienes conforman entornos comunes y comunidades escolares de aprendizaje.

Según la tipología planteada por Pangrazzi (1997), citado en Núñez y Serpa (2016) considerada como una de las más claras y organizadas, entre el universo de interpretaciones de diversos autores; los sujetos de acuerdo con su eneatispo tienen las siguientes características (Figura 1)



Figura 1. Eneagrama

Fuente: Pangrazzi (1997)

El Eneatispo 1. Idealista (*reformador*). Centran su atención en uno o dos proyectos que tengan entre manos, sin dispersarla en demasiadas cosas distintas. En cuanto al trabajo, tratan de destacar y hacer las cosas con orden y precisión, cuidando los detalles.

El Eneatispo 2. Ayudador (*Ayudador*). Son por naturaleza, personas de gran corazón y que saben intuir las necesidades del prójimo, siendo incluso capaces de descifrar sus mensajes no verbales. “Son bondadosos, comprensivos, amistosos y generosos con los otros. También pueden ser demasiado sentimentales, aduladores y obstinados” (Del castillo, p. 23).

El Eneatispo 3. Organizador (*Triunfador*). Núñez y Serpa, reinterpretando a Pangrazzi, explican que, “se distinguen por la claridad de sus objetivos, por el alto nivel de energía que los anima, por la confianza con que miran el futuro y por la intensidad con que trabajan” (2016, p.50), son capaces de involucrar a los demás en el logro de sus objetivos y saben promover eficazmente ideas y programas.

El Eneatipo 4. Artista (*Individualista*). Las características de este eneatipo según Riso, 1993, no indica necesariamente un profesional del arte o que posea habilidades artísticas sino su manera diferente y creativa de ver y enfrentar la vida (Núñez y Serpa, 2016).

El Eneatipo 5. Observador (*Investigador*). Tienen tendencia a la observación de la realidad para aprender de ella, no son protagónicos porque prefieren un perfil libre para continuar acumulando experiencias, son personas que aman la libertad y su propia independencia, así como la de los demás, no les gusta sentirse controlados o depender de alguien, les gusta debatir los problemas siempre y cuando sean tratados con cierta lógica y objetividad.

El Eneatipo 6. Colaborador (*Leal*). Las personas tipo seis son dignas de confianza, trabajadoras y responsables, pero también pueden adoptar posiciones a la defensiva, ser evasivas y muy nerviosas; trabajan hasta estresarse al mismo tiempo que se quejan de ello. Habitualmente pueden tener problemas de inseguridad y desconfianza y apoyan con decisión a los débiles e incapaces.

El Eneatipo 7. Optimista (*Entusiasta*). Son versátiles, optimistas, espontáneos y juguetones, animosos, prácticos; su entusiasmo los lleva a no medir sus verdaderas posibilidades u opciones ya que tienden a abarcar demasiado, ser desorganizados e indisciplinados. Por lo general tienen problemas de superficialidad e impulsividad, pueden dirigir sus competencias hacia objetivos dignos, son alegres, muy capacitados y agradecidos.

El Eneatipo 8. Jefe (*Desafiador*). Tienen tendencia y competencias para el liderazgo, son protectores, fuertes, resisten adversidades, pero son de tipo poderoso y dominante, capaces de imponerse. Tienen ingenio y lo utilizan constantemente, son decididas, pueden ser orgullosas y dominantes. Normalmente tienen problemas para promover y establecer lazos cercanos con los demás.

El Eneatipo 9. Mediador (*Pacificador*). Se identifican como personas reconciliadoras, son de tipo acomodaticio, humilde, suelen ser conformistas, confiados y estables, son amables, bondadosos, se acomodan con facilidad y ofrecen su apoyo, pero también pueden estar demasiado dispuestos a transigir con los demás para mantener la paz; son capaces de unir a las personas y esperan que los problemas se resuelvan solos., sin embargo, experimentan como miedo más básico el perder la conexión consigo mismo y sentir una fragmentación de su entorno.

METODOLOGÍA

La Escala de Habilidades Sociales fue diseñada por Arnold Goldstein y su equipo de colaboradores en 1978; adaptada y validada por Rojas (1995), todos ellos especialistas en ciencias de la conducta, los cuales seleccionaron 50 ítems, organizados en seis clasificaciones o áreas de habilidades sociales; en escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van desde: nunca usa esa habilidad, (un punto); muy pocas veces (2 puntos); algunas veces (3 puntos); a menudo (4 puntos); siempre o casi siempre (5 puntos); por lo tanto, el puntaje mínimo es de 50 y como máximo 250 puntos; las cinco categorías mediante las cuales se expresa el resultado se asignan por puntaje directo individual con el cual, el eneatispo también es consistente y determina la categoría o nivel de desarrollo o apropiación de las habilidades sociales de quien se evalúa.

Por la claridad de sus ítems, el instrumento es de fácil aplicación y puede ser respondido en un tiempo aproximado de 15 minutos a partir de las indicaciones; se trata de un instrumento de autopercepción que refleja el grado competente o deficiente en el que el sujeto evaluado hace uso de sus habilidades socioemocionales, el tipo de situaciones con las que se muestra apto y aquellas en las que manifiesta deficiencias, desde un autoanálisis o autopercepción. (Tabla 1).

Tabla 1. Categoría de habilidades sociales, por puntaje y eneatispo

1 a 5 puntos por reactivo		
VI Áreas o subescalas.	50 ítems	5 niveles o categorías
Categoría	Puntaje directo	Eneatispo
Excelente Nivel	210-250	9
Buen Nivel	170-209	7 y 8
Normal Nivel	130-169	4, 5, 6
Bajo Nivel	90-129	2 y 3
Deficiente Nivel	50-84	1

Fuente: Rediseño y elaboración propia.

La adaptación y validación de Rojas reporta que las seis subescalas que conforman el instrumento obtuvieron una correlación positiva y altamente significativa ($p < .001$) con la escala total de habilidades sociales, la confiabilidad obtenida mediante Coeficiente Alpha de Cronbach fue de .9244

La aplicación de la escala de habilidades sociales tiene como propósito conocer cómo se desenvuelve un individuo en distintas situaciones y el tipo de conducta que manifiesta al enfrentarlas; la estructura del instrumento comprende la descripción de seis tipos de habilidades o áreas que generan puntaje de manera independiente, la suma de puntaje en las seis áreas, constituye el puntaje directo que de manera individual permite asignar el nivel de apropiación de las habilidades sociales de cada sujeto; el puntaje directo individual es también el indicador para identificar el eneatispo.

Se aplicó en 19 estudiantes de quinto grado nueve mujeres y 10 varones de una escuela urbano marginal de la ciudad de Hermosillo, en la semana del 14 al 18 de marzo de 2021, durante el ciclo escolar 2021-2022. Como criterio de inclusión se consideró a estudiantes inscritos en quinto grado, con asistencia regular, incorporados, por tanto, a una presencialidad; como criterio de exclusión: aquellos estudiantes inscritos en quinto grado, con asistencia irregular o intermitente y quienes no asisten ni envían evidencias.

Para la recolección de los datos se diseñaron rúbricas de resultados donde, de manera individual, se concentraron los puntajes por reactivo; la información se restructuró en rúbricas por áreas, que permitieron discriminar el puntaje acumulado para cada subescala de manera individual y por género, por último, en una rúbrica amigable concentradora de resultados globales, se organizan los puntajes directos, por área, por género y las diferencias entre éstos; además de la categoría de apropiación de las habilidades sociales y el eneatispo.

A partir de la evaluación de las respuestas de los sujetos, considerando las características de manera muy general y somera con respecto al eneagrama, para su cómoda interpretación, la significación de los niveles bajos (eneatispos 1, 2 y 3), así como de los niveles medios (eneatispos 4, 5 y 6) y de los niveles altos (eneatispos 7, 8 y 9), está consignada de manera clara en el marco teórico y en la tabla del perfil.

La versatilidad del instrumento posibilita la realización de un análisis diferenciado atendiendo la clasificación de los diversos tipos o habilidades sociales, bajo la nomenclatura de áreas: Habilidades sociales básicas (40 Ítems); Habilidades sociales avanzadas (30 Ítem); Habilidades relacionadas con los sentimientos/afectividad (35 Ítems); Habilidades alternativas a la agresión (45 Ítems); (Habilidades para hacer frente al estrés (60 Ítems) y, Habilidades para la planificación (40 Ítems).

RESULTADO

El análisis de los resultados indica que el 15.78% de los sujetos de estudio se ubicó en la categoría de máximo puntaje (excelente nivel); el 36.84% en la categoría inmediata inferior *buen nivel*, en tanto que, en el *nivel normal* de habilidades sociales, se ubicó el 43.10% y en el *nivel deficiente*, el 5.26%. El puntaje directo del grupo fue de 173.8, que lo posiciona en “buen nivel”; las mujeres registran un promedio de 156 puntos, inferior a los varones quienes obtuvieron 189 puntos que los ubica en “nivel normal” y “buen nivel” respectivamente. (Tabla 2).

Se comprende que: quienes tienen un *deficiente nivel* de habilidades sociales, de acuerdo con el puntaje obtenido a partir del instrumento, pertenecen al Eneatipo 1, que en este estudio no estuvo representado. Quienes se ubicaron en la categoría *bajo nivel* de habilidades sociales, pueden asociarse a los Eneatipos 2 y 3 a los cuales pertenece uno de los sujetos evaluados. En tanto que los sujetos que registraron *normal nivel* de habilidades sociales pertenecen a los Eneatipos 4, 5 y 6, donde se puede identificar a ocho estudiantes. Los evaluados en un *buen nivel* de habilidades sociales (36.64%) se asocian a los Eneatipos 7 y 8 y, por último, quienes registraron los puntajes más elevados, tienen un *excelente nivel* de habilidades sociales, son también individuos que pertenecen al Eneatipo 9, al cual pertenecen los tres sujetos mejor posicionados en el puntaje directo.

Los eneatisos predominantes en mujeres fueron: el 4. Artista (*Individualista*); el 5. Observador (*Investigador*) y el 6. Colaborador (*Leal*), con el 55.5%; seguidos con el 33.3% que pertenece a los eneatisos 7. Optimista (*Entusiasta*) y 8. Jefe (*Desafiador*). Solo una menor quien registró el puntaje directo más bajo se ubica en el eneatiso 1. Idealista (*reformador*).

Con respecto a los varones, éstos se concentraron en los eneatisos medios y altos (del 4 al 9) y, dado que han sido identificados los eneatisos medios, se describe que tres varones, quienes a su vez registraron los puntajes directos más altos, pertenecen al eneatiso 9. Mediador (*Pacificador*). La tendencia indica que los varones se posicionaron en eneatisos medios a altos y las mujeres, en eneatisos medios a bajos.(Tabla 2)

Puntaje directo	Nivel apropiación	deEneatiso	Sujetos %	Sujetos % Mujeres	Sujetos % Hombres
--------------------	----------------------	------------	-----------	----------------------	----------------------

de Habilidades sociales				Distribución grupal		Distribución mujeres	Distribución hombres
210-250 Excelente Nivel	9	3	15.78	-	3	30	
170-209 Buen Nivel	7 y 8	7	36.84	3	33.33	40	
130-169 Normal	4, 5, 6	8	42.10	5	55.55	30	
90-129 Bajo Nivel	2 y 3	1	5.26	1	11.11	-	
50-84 Deficiente Nivel	1	-	-				

Tabla 2. Distribución de sujetos por nivel, eneatispo y género

Nota: Base de datos de la investigación, diseño y elaboración propia

Dado que los máximos puntajes directos por cada subescala o área son distintos, la diferencia entre ellos no puede apreciarse, ni compararse, si no se expresan en porcentaje de apropiación/consolidación, por lo que, atendiendo al puntaje directo por clasificación de las habilidades sociales se tiene que, los sujetos de estudio registraron los más bajos niveles de apropiación en *primeras habilidades sociales* y en las *habilidades relacionadas con los sentimientos* con 67.22% y 67.34% respectivamente. (Tabla 3)

Tabla 3. Resultados comparativos por área, género y porcentaje de apropiación

Tipo de Habilidades sociales		Puntaje directo grupal	% Apropiació n	Puntaje directo mujeres	% Apropiació n	Puntaje directo hombres	% Apropiació n	Diferenci por género
Área I	Primeras habilidades sociales	26.89	67.22	226	62.77	*285	*71.25	8.48 (5)
Área II	Habilidades sociales avanzadas	20.31	67.7	162	60	*224	*74.66	14.66 (3)
Área III	Habilidades relacionadas con los sentimientos	23.57	67.34	186	59.02	*262	*74.85	15.83 (2)
Área IV	Habilidades alternativas a la agresión	33.47	74.37	270	66.66	*366	*81.33	14.67 (3)
Área V	Habilidades para hacer frente al estrés	41.31	68.85	339	56.6	*446	*74.33	17.73 (1)
Área VI	Habilidades de planificación	28.15	70.37	228	63.32	*310	*77.5	14.18 (4)
Total de puntaje		3404	-	1411	-	*1893	-	482
Puntaje directo		173.89	69.56	166.77	62.71	*189.3	*75.72	13.01

Nota: Base de datos de la investigación, diseño y elaboración propia

La mayor consolidación de las áreas de clasificación se presenta en las *habilidades alternativas a la agresión* donde se registró el 74.37%, seguida de *habilidades de planeación* que presentó un 70.37%, en tanto que, un porcentaje de apropiación intermedia (considerando el rango de puntajes por área registrados por el grupo de estudio), se obtuvo en *habilidades sociales avanzadas* cuyo puntaje directo fue de 20.31, que las posiciona con el 67.7% mientras que con 68.5%, resultado de los 41.31 puntos directos, se ubican las *habilidades para hacer frente al estrés*. (Tabla 3)

Con respecto a los diferenciales por género, se identifica 15.86 puntos porcentuales registrados en *habilidades relacionadas con los sentimientos*; puntajes diferenciales similares se registraron en *habilidades alternativas a la agresión* 14.67 puntos y 14.66 para *habilidades sociales avanzadas*; 14.18 en *habilidades para la planeación*. Todas en favor de los varones.

En el análisis por género, las diferencias son contundentes puesto que en las seis áreas de clasificación en las que el instrumento organiza las habilidades sociales, las mujeres registran los puntajes más bajos y, por tanto, sus niveles de apropiación/consolidación.

Ambos géneros son coincidentes en que las *habilidades alternativas a la agresión* presentan los niveles de consolidación más elevados, puesto que provienen de los puntajes directos más altos. Las mujeres se muestran menos hábiles para *hacer frente al estrés* que los varones, puesto que es en este rubro donde se acumulan las mayores diferencias por género con 17.73 puntos porcentuales entre las seis áreas e clasificación de habilidades sociales que contiene el instrumento. Los varones tuvieron su menor registro en primeras habilidades sociales con 71.25 puntos y, aun así, superan a las mujeres con 8.48 puntos porcentuales. (Figura 2)

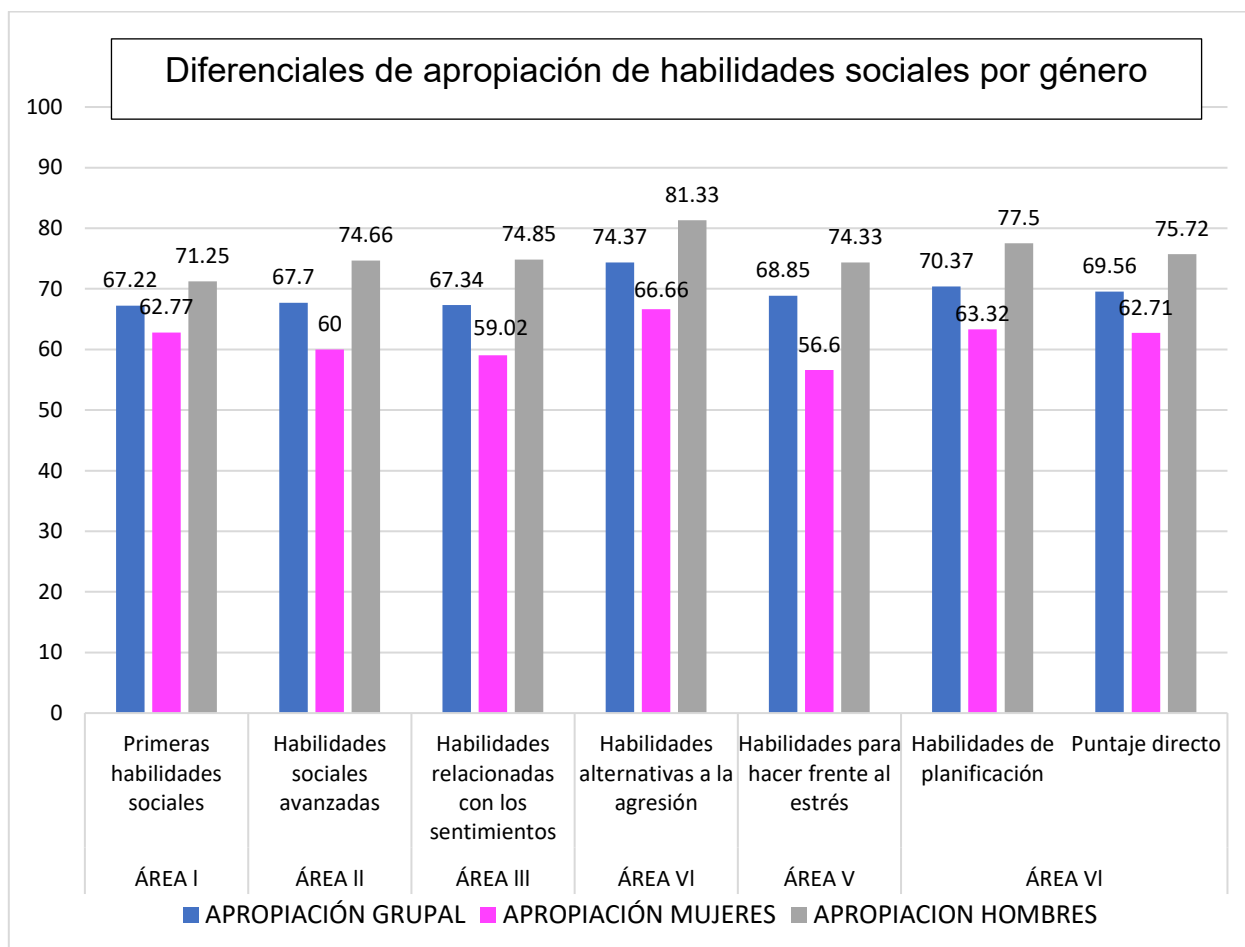


Figura 2. Diferencias porcentuales grupales por área y género

Nota: Base de datos de la investigación. Diseño y elaboración propia

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La aplicación de la escala de habilidades sociales de Goldstein (1978), por Del Milagro y Hurtado en Lima, Perú (2018), mostró resultados en 123 estudiantes cursaban el quinto grado en una institución educativa particular de Lima. El instrumento exploró habilidades sociales de los sujetos de estudio y éste, arrojó un promedio de 149.8 puntos que categorizó al grupo en “Nivel normal”, con un valor mínimo de 111 dentro del rango “Bajo nivel” y, un valor máximo de 177 que se categoriza como “Buen nivel” en las habilidades sociales.

Las habilidades sociales predominantes de los estudiantes se ubicaron en promedio en el nivel Normal en tres áreas: primeras habilidades; habilidades avanzadas y habilidades alternativas a la agresión, en tanto que, en “Bajo nivel” resultaron sus habilidades para hacer frente al estrés al igual que en habilidades de planificación.

En el estudio de Velasqué (2021), para determinar la relación entre habilidades sociales escolares y el aprendizaje virtual en tiempos de pandemia, de una Institución educativa de Cusco, en una muestra de 30 estudiantes entre 11 y 13 años, se encontró que el 57% de ellos, tienen habilidades sociales en nivel regular, el 20% mala y el 23% buena. Con respecto al aprendizaje virtual como variable del estudio, se menciona que el 57% de estudiantes bajo enseñanza virtual consideran que su aprendizaje es regular, el 37% es buena y el 7% mala. concluyendo que, Sí existe una relación positiva entre las habilidades sociales escolares y el aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. Sus resultados sugieren que, los niveles de habilidades sociales identificados en este estudio pueden ser correlacionados con la variable de aplicación de proyectos de intervención para validar su eficacia en el incremento de niveles de habilidades sociales al aplicarse en test y re-test.

Para identificar el índice de deterioro en habilidades sociales en 29 niños y adolescentes entre 10 y 17 años antes y después de la pandemia; Santamaría y Uvidia (2021), utilizaron el

Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia (Saura, 2000), en cinco aspectos fundamentales: asertividad, hablar en público, relaciones entre pares, con el género opuesto y la familia; los resultados; contrario a lo esperado, los sujetos evaluados, no mostraron diferencias, ni incrementaron el deterioro en sus habilidades sociales; se infiere a manera de explicación, que las cifras previas en los cinco aspectos, no mostraron cifras halagadoras y que por tanto, éstas se mantuvieron en niveles desfavorables que no expresaron cambios significativos entre los dos momentos de aplicación. A ese respecto, este estudio no considera el regreso a clases presenciales como un acontecimiento pospandemia, puesto que, la llegada de nuevas variantes y número de contagios, representa lo que podría ser una tercera o cuarta ola de contagios para México y una quinta o sexta para países europeos y asiáticos, por tanto, el estudio se realiza en pandemia, pero con el levantamiento de las restricciones de movilidad y la reactivación de actividades escolares de manera presencial.

El puntaje obtenido en este estudio en particular, al aplicarse como diagnóstico sirve como indicador para orientar el objetivo de una intervención didáctica a partir de la sesión de educación física para promover el progreso en interacciones con base en un tratamiento conductual que, a su vez, abre la posibilidad para valorarse al aplicar la prueba a manera de re-test luego de concluido un período destinado a la aplicación de un programa de intervención.

Las habilidades sociales forman parte de nuestro desarrollo humano, por lo tanto, son esenciales para vivir en armonía; son descritas por Goldstein (1978) como “conjunto de comportamiento eficaces en las relaciones interpersonales” (Citado en Rivas, p. 7). Por lo tanto, pueden ser utilizadas para reestablecer las interacciones asertivas al interior de las instituciones educativas, después de un período de aislamiento social, donde estudiantes, progenitores y los propios docentes, tuvieron que asumir roles distintos y en condiciones diversas para continuar con los procesos de su propia formación. Un proyecto de intervención desarrollado por el docente para solucionar una problemática previamente detectada es una vía para generar estrategias para potencializar el desarrollo de habilidades sociales, los comportamientos asertivos, la conducta proactiva, la idoneidad del comportamiento, la regulación de las conductas y las habilidades de interacción social.

REFERENCIAS

Del Castillo, D. (2020). *El Eneagrama de la Personalidad y el aporte del Análisis del Carácter como miradas complementarias*. [Tesis de grado. Facultad de Psicología de la Universidad de la República de Uruguay].

https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/29264/1/tfg_damian_castillo_0.pdf

Del Milagro, R., Hurtado, K. (2018), *Habilidades sociales en estudiantes de quinto año de secundaria de una institución educativa particular de Lima Metropolitana*. Universidad Inca Garcilaso De La Vega, Perú. http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/2210/TRAB.SUF.PROF._Rocio%20del%20Milagro%20Karla%20Hurtado%20Vidarte.pdf?sequence=2

Gil, J. (20 de julio de 2020). *Eneagrama: ¿Qué es y cuáles son los 9 eneatisos?* Gestalt-Salut. Psicoterapia Creixement Personal. <https://www.gestaltsalut.com/eneagrama-que-es-y-cuales-son-los-9-eneatisos-gestalt-salut/>

Ibarra, M. E. (2020). *Las habilidades sociales desde la tipología de Goldstein: un análisis psicosocial en niños 6 a 8 años en la ciudad de Victoria de Durango*. [Tesis de grado. Universidad Juárez del Estado de Durango]. <http://repositorio.ujed.mx/jspui/handle/123456789/66>

Núñez, C., Serpa, A. (2016). Aproximaciones a los tipos de personalidad según el eneagrama. *PsiqueMag*. Vol. 4. No.1. <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/113/106>

Pangrazzi, A. (1997). *El Eneagrama, un viaje hacia la libertad (2da. Ed.)*. Bilbao Sal Terrae Santander.

Rivas, (2002). Escala de evaluación de habilidades sociales. Biblioteca de psicometría. ACADEMIA. Accelerating te world's research. https://www.academia.edu/37172809/ESCALA_DE_EVALUACION_DE_HABILIDADES_SOCIALES_BIBLIOTECA_DE_PSICOMETRIA

Rojas, A. T. (1995). Lista de chequeo de e habilidades sociales de Goldstein. Manual de calificación diagnóstico. https://scholar.google.com.pe/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=dF6TIogAAAAJ&citation_for_view=dF6TIogAAAAJ:FxGoFyzp5QC

Santamarina, J.W. y Uvidia, J. I. (2021). *Decrecimiento en el desarrollo de habilidades sociales de los adolescentes durante la pandemia por covid-19 en Guayaquil*. [Tesis de grado. Universidad de Guayaquil -Facultad de Ciencias Psicológicas]. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/56883>

Velasqué, C. A. (2022). Habilidades sociales en escolares y el aprendizaje virtual en tiempos de pandemia, en una institución educativa Cusco-2021. [Tesis de grado, Universidad César Vallejo]

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/81239>

LA HERMENÉUTICA APLICADA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS NORMALISTAS DE LA LEAH DURANTE SUS JORNADAS DE PRÁCTICAS

Luisangel García Yeladaqui

Sheila Amendola Lavadores

luisangel_yeladaqui@hotmail.com

Centro de Actualización del Magisterio de Chetumal, Quintana Roo

RESUMEN

En el presente trabajo se realizó un análisis de las actividades diseñadas y aplicadas por alumnos del Centro de Actualización del Magisterio de Chetumal, Quintana Roo, quienes cursan el sexto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria (LEAH). Dichas actividades, que fueron planeadas para implementarse en las clases de historia, partieron de ejercicios hermenéuticos que los alumnos de secundaria debían cumplir. Por lo tanto, a partir de las experiencias de estos normalistas, se pretende hacer una crítica y reflexión en torno a la efectividad y beneficios que la hermenéutica brinda a la didáctica de la historia en educación básica, específicamente en nivel secundaria. Determinando así tanto los resultados positivos, como los aspectos y puntos de mejora.

Palabras clave: hermenéutica, normalistas, LEAH, secundaria, historia.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Dentro del plan 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria, los normalistas cursan en el sexto semestre la asignatura “Hermenéutica de la Historia”, la cual, además de brindarles un acercamiento a la técnica y metodología hermenéutica, busca también que los estudiantes sean capaces de reconocer su importancia para la enseñanza de la historia e incluso puedan diseñar y aplicar actividades a partir del enfoque hermenéutico.

La situación es que los normalistas tienen solo un semestre para adquirir la teoría y además ponerla en práctica, vinculándola con la función docente y particularmente con la didáctica de la historia en los tres grados de secundaria. A lo anterior podemos agregar la enseñanza tradicionalista⁵ de la historia, a la cual generalmente están acostumbrados los alumnos de secundaria y que de cierta manera les impide asumir el rol activo y formativo que la hermenéutica requiere, ocasionando que éstos no interpreten analítica, crítica, ni reflexivamente las diferentes fuentes históricas con las cuales se puede trabajar en las sesiones de clase; en resumen, no construyen un conocimiento histórico formativo.

En consecuencia, tenemos que la implementación de la hermenéutica en de las clases de historia a nivel secundaria, puede llegar a encontrar ciertas dificultades como la resistencia por parte de un alumnado que no suele aprender la historia desde el enfoque formativo e incluso ignora qué es esta técnica histórica (su definición y conceptualización). De modo que la efectividad de la hermenéutica de la historia, puesta en práctica en el aula de clases, debe ser determinada mediante el análisis crítico y reflexivo de los resultados logrados y alcanzados a partir de su aplicación, sin detenernos únicamente en los elementos teóricos que los expertos y especialistas han plasmado en sus obras.

Es por ello que las experiencias obtenidas por los normalistas, que utilizaron la hermenéutica durante sus prácticas profesionales, nos permitirán identificar por un lado los resultados positivos y aspectos que se mejoraron, y por el otro los puntos negativos y los principales obstáculos a los cuales se puede enfrentar un docente de historia que busque utilizar la metodología hermenéutica en sus sesiones. Cabe mencionar que los sujetos seleccionados para esta investigación son estudiantes del Centro de Actualización del Magisterio (CAM) de Chetumal, en el estado de Quintana Roo; asimismo, sus experiencias fueron construidas

⁵ Autores como Pagès Blanch (2007), Gómez Carrasco, et al. (2014), Ibagón Martín (2014), argumentan que una enseñanza tradicional o tradicionalista de la historia es aquella que en lugar de buscar que el alumno analice y reflexione sobre los procesos y fenómenos históricos para construir su conocimiento, únicamente se centra en la memorización y repetición de fechas, nombre de personajes y acontecimientos de la historia.

durante las jornadas de prácticas del semestre de primavera 2022, teniendo como duración cinco semanas en total.

MARCO TEÓRICO

Para empezar, es importante definir y conceptualizar qué es la hermenéutica y cuáles son sus diferentes usos. Catalogada como un arte, una técnica o una metodología, la hermenéutica remonta sus orígenes a la Antigua Grecia, cuando estaba ligada a los oráculos cuya labor consistía en interpretar y luego transmitir los mensajes de los dioses a los seres humanos (Ferraris, 2004). Posteriormente, la hermenéutica comenzó a ser utilizada para interpretar y comprender textos sagrados como la Biblia, tal y como ocurría durante la Edad Media (Ferraris, 2004).

Tras el surgimiento del pensamiento racionalista, la hermenéutica comenzaría a vincularse con la interpretación crítica y objetiva de los textos antiguos; pero no sería sino hasta el siglo XIX (aproximadamente), cuando pasa a concebirse como un fundamento metodológico para las ciencias sociales, y dentro de éstas la historia como ciencia (Grondin, 2008). Es precisamente aquí en donde centramos nuestra investigación, pues si bien es cierto que algunos teóricos y especialistas han asociado a la hermenéutica con una filosofía universal de la interpretación⁶, para el presente estudio nos enfocaremos en el uso de la hermenéutica para interpretar fuentes históricas, lo cual, como ya se mencionó, adquiere relevancia hacia el siglo XIX.

Antes de pasar a su implementación en la historia, es importante mencionar que la hermenéutica ha generado cierto debate en torno a la subjetividad y la objetividad que forman parte del proceso de interpretación. De modo que algunas corrientes como la positivista, afirman que la acción de interpretar debe ser totalmente objetiva y alejada lo más posible de los intereses, opiniones, emociones e ideas previas del hermeneuta; para ellos, lo más importante sería el mensaje y sentido del autor y de la fuente que se interpreta. Por el otro lado, la visión de la hermenéutica como filosofía universal enfatiza el carácter subjetivo y relativista de las interpretaciones, puesto que todos podemos interpretar de forma distinta un objeto, un mensaje oral o escrito e incluso a otra persona (Grondin, 2008).

⁶ Como filosofía universal de interpretación, se plantea que la hermenéutica es inherente a los seres humanos, es decir, todos poseemos la capacidad o habilidad para interpretar. Asimismo, esta propuesta sostiene que todo en la realidad se puede interpretar, no solo textos u otras fuentes históricas, pues incluso otros individuos o sujetos también son objeto de la interpretación hermenéutica (Grondin, 2008).

La cuestión es que tanto lo objetivo como lo subjetivo forman parte del proceso hermenéutico; se necesita de ambas miradas para construir una interpretación más completa y con ello una mejor comprensión. Al final, el hermeneuta dispone de un bagaje ideológico, emocional y cultura que difícilmente podrá eliminar en su totalidad al momento de acercarse a aquello que interpretará. Autores como Arráez, Calles y Moreno de Tovar mencionan que esta actividad “no supone ni neutralidad frente a las cosas, ni auto anulación, sino que incluye una concertada incorporación de las propias ideas, opiniones y prejuicios previos del lector” (2006, p. 174); no obstante, el intérprete tiene que reconocer su subjetividad con la finalidad de confrontarla con el autor y su obra (lo objetivo) y entablar un diálogo que inclusive le permita alcanzar una mejor comprensión.

Al mismo tiempo, para evitar que el conocimiento obtenido por medio de la hermenéutica sea puramente arbitrario y parcial, se necesita considerar el significado y sentido de la fuente; es decir, lo que realmente el autor quiere dar a conocer a través de su mensaje (Trejo, 2010). Por lo tanto, una interpretación hermenéutica efectiva debería buscar el equilibrio entre lo objetivo y lo subjetivo, ya que ésta no se separa de sus circunstancias sociales, culturales e históricas (tanto del autor como del intérprete), pero también posee un contenido y significado concreto (Arráez et al., 2006).

Ahora bien, como herramienta o método de la investigación histórica, la hermenéutica es parte de las actividades y funciones realizadas por el historiador en la construcción de un saber o conocimiento histórico. En su papel de intérprete, el historiador vincula los procesos, fenómenos, acontecimientos y hechos del pasado con su realidad, mostrando las relaciones y conexiones que se establecen con el presente (Trejo, 2010).

Aunque las fuentes escritas predominan dentro de la hermenéutica histórica, también existen otras que pueden ser objeto de la interpretación del historiador (audiovisuales, iconográficas, monumentos y esculturas, etcétera). De acuerdo con Pantaleo (2015), la hermenéutica se presenta como un método de acceso al pasado, pues pretende que las personas conozcan y comprendan contextos y realidades diferentes a las suyas por las barreras y limitaciones que el tiempo ha establecido. Reiterando, la hermenéutica se plantea como una metodología histórica capaz de abordar el pasado como un objeto de estudio.

Para Guerrero Mills (2013), la hermenéutica histórica es la interpretación y posterior comprensión de los hechos históricos de acuerdo con su significado y desde el contexto en el que ocurrieron, por lo cual es importante considerar que cada texto o discurso histórico, que habla de tales acontecimientos, se explica en función de la época en la que se elaboró, tomando en cuenta las particularidades del autor (ideas, creencias, posturas, etcétera). Es así como el intérprete observará que muchos conceptos varían dependiendo de la época o periodo histórico del texto (u otra fuente que se analice), pues la realidad social del autor afecta el contenido del mismo.

Para recuperar el mensaje y el significado de la fuente, resulta imprescindible lograr una interpretación que entrelace y vincule el nuevo discurso con el del pasado; en ese sentido, la fuente tiene su propia historia y es reflejo de representaciones de una realidad determinada por diversos espacios y ambientes específicos, pero el intérprete o hermeneuta también posee su propia historia y realidad, distinta en mayor o menor medida a la del texto y su autor (Guerrero Mills, 2013). Aquí encontramos más referencias acerca del balance entre subjetividad y objetividad, el cual debe predominar en el ejercicio hermenéutico.

En síntesis y a partir de lo revisado hasta el momento, podemos definir a la hermenéutica como la técnica o metodología de la interpretación principalmente de textos escritos⁷, recurriendo tanto a la mirada objetiva como a la subjetiva para llegar a la comprensión profunda y detallada de aquello que se interpreta y finalmente a la construcción de un conocimiento con rigor científico. Así, desde la hermenéutica se busca comprender la fuente en toda su dimensión, considerando elementos como: argumentos e ideas centrales del autor; contexto sociohistórico de la fuente y del autor (en el cual se elaboró); ideologías, posturas y creencias del autor; a quién va dirigida la fuente y el lenguaje que se utiliza; yo como intérprete, qué considero más relevante; etcétera.

Pasando ahora al tema de la enseñanza tradicional de la historia, tenemos que el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura requiere de la comprensión de su formulación, es decir, la epistemología de la historia, saber cómo se construye el conocimiento histórico (Gómez Carrasco et al., 2014). El problema es que lo anterior suele omitirse para dar preferencia a la memorización y repetición de datos en la forma de nombres de personajes, de acontecimientos y hechos y de fechas y años, lo cual si bien tiene cierta importancia dentro de la didáctica de la historia, no puede ocupar la totalidad del proceso. Esta situación es especialmente visible en la educación básica (primaria y secundaria sobre todo), pues ahí los docentes a cargo de impartir la materia de historia argumentan que este alumnado todavía no desarrolla las habilidades cognitivas necesarias para superar la simple retención y reproducción de información (Gómez Carrasco et al., 2014).

El resultado de continuar con la enseñanza tradicionalista de la historia es que el estudiantado cae en conocimientos históricos distorsionados o tergiversados, descontextualizados, incompletos y desvinculados del presente. Si quisiéramos hallar la raíz de esta problemática, definitivamente tendríamos que considerar el papel del profesorado, de los alumnos, de los libros de texto, de los planes y programas de estudio (y de quienes los elaboran) e inclusive de las autoridades gubernamentales que pudiesen tener algún interés en el tipo de historia que se enseña y difunde en las escuelas y en la sociedad en general.

⁷ Recordar que la interpretación hermenéutica puede ser más amplia, abarcando otro tipo de fuentes además de las escritas y, según la postura, cualquier aspecto o elemento de la realidad.

Al respecto, Pagès Blanch (2007) menciona que un enfoque tradicional impide que los estudiantes formen sus propias interpretaciones, que reflexionen los procesos y fenómenos históricos y se sientan parte de ellos al vincularlos con su presente. En ese sentido, uno de los mayores retos sería lograr que la sociedad reconozca el peso de la historia en su vida diaria, que perciban lo significativa que puede llegar a ser en su día a día. Una “historia aplicada al servicio de la sociedad” (Gómez Carrasco et al., 2014, p. 7) dirían los autores de la historia social crítica, quienes se proponen orientar a los ciudadanos para que analítica y reflexivamente identifiquen los mitos, leyendas y versiones parciales de la historia.

Lo significativo es que últimamente se ha enfatizado la necesidad “de que la enseñanza de la historia tienda a la construcción del pensamiento histórico, lo que supone aprender habilidades en la interpretación del pasado, más allá de un conocimiento conceptual o memorístico” (Gómez Carrasco et al., 2014, p. 10). Es así como se comienza a difundir que la asignatura de historia en las escuelas vaya más allá del aprendizaje de contenidos y temas (sobre todo si solo se memorizan y repiten) como productos fijos e inamovibles; todo lo contrario, las fuentes que se utilicen deben ser interpretadas por los alumnos para ejercitar sus posturas críticas y reflexivas sobre el pasado, desarrollar su conciencia histórica⁸, volverse responsables de sus actos en el presente reconociendo su función como sujetos históricos.

Asimismo, Pagès Blanch (2007) propone, desde una perspectiva enfocada en la práctica social, que los estudiantes de historia deben aprender a identificar las conexiones entre pasado y presente, la multicausalidad y efectos de los procesos y acontecimientos históricos, entre otras habilidades. Sin embargo, el profesorado también debe hacer algunos cambios en su práctica si desea superar la enseñanza tradicional de la historia. Asumir un papel dinamizador, fomentar situaciones idóneas para que los alumnos participen en su propio aprendizaje, recurrir a estrategias y actividades distintas (la hermenéutica por ejemplo) y en general implementar una enseñanza formativa de la historia (crítica, analítica y reflexiva).

Es importante resaltar que el desarrollo de las habilidades cognitivas para la comprensión y explicación de los fenómenos históricos, no significa que los estudiantes se formen como historiadores; más bien se trata de “organizar una enseñanza de la historia en la que se conjugue la necesidad de conocer tanto los contenidos generados desde la larga tradición científica como la de profundizar en los contenidos procedimentales propios del historiador” (Gómez Carrasco et al., 2014, p. 10). Resta agregar que las dificultades para desarrollar una enseñanza formativa de la historia, así como el predominio y la costumbre del enfoque tradicionalista, no son exclusivas de los niveles básicos de primaria y secundaria, pues tal y

⁸ La capacidad para interrelacionar fenómenos del pasado y del presente, reconociendo que el primero influye en la conformación del segundo.

como demuestra el trabajo de Ibagón Martín (2014) también se presentan en la educación superior.

Para finalizar este apartado, revisaremos brevemente la relación entre la hermenéutica y la educación, antes de analizar las experiencias de los normalistas que se pueden encontrar más adelante. La hermenéutica se plantea “como una actitud deseable en el perfil de la sociedad, proponiéndose la escuela como una vía franca para promover su desarrollo a partir de las capacidades innatas que sobre hermenéutica poseen los seres humanos” (Ruedas Marrero et al., 2009, p. 185). Por ende, se concibe que esta metodología de la interpretación es inherente a todo ser humano y que uno de los espacios idóneos para su desarrollo es el aula de clases⁹. En cuanto a los beneficios que propicia la aplicación y el uso de la hermética en las sesiones escolares, podemos decir que:

Así, de docentes y estudiantes con tales características se esperarían conductas reflexivas y críticas, de respeto y apoyo mutuo, puesto que esta postura epistemológica les permitiría interpretar las diferentes realidades, tener más posibilidades de comprender mutuamente sus pensamientos, acciones, inquietudes y expectativas; apartándolos de posiciones egocéntricas, egoístas, prepotentes o indiferentes a las realidades múltiples que rodean a los miembros de la comunidad educativa. (Ruedas Marrero et al., 2009, p. 196).

Arnoletto (2002) se basó de la hermenéutica para interpretar en los registros de clases lo que ocurría respecto al aprendizaje de la noción de tiempo histórico¹⁰ en alumnos de secundaria, una situación muy recurrente en las clases de historia en este nivel. A partir de dicho análisis hermenéutico, la autora planteó estrategias de enseñanza que proporcionarían a los alumnos aprendizajes más complejos y significativos de la historia. Aunque no diseñó actividades ni ejercicios hermenéuticos para los alumnos, sino que más bien ella la empleó como metodología para su investigación (ella interpretó hermenéuticamente), aun así se refleja una propuesta que trata de superar la enseñanza tradicionalista de la historia.

METODOLOGÍA

⁹ Cabe agregar que para el presente estudio hablamos de las clases de historia en educación secundaria, pero en realidad la aplicación de la hermenéutica va más allá de esta asignatura, pudiéndose utilizar también en la materia de español por ejemplo.

¹⁰ Esta problemática ocasiona que los estudiantes no puedan manejar la interrelación temporal, la dimensión cronológica y la ubicación de las duraciones (Ibagón Martín, 2014).

En la presente investigación partimos de la metodología de la hermenéutica aplicada a la historia, la cual los normalistas siguieron para elaborar sus actividades. Para ello, primeramente identificaron un problema educativo que debían resolver con base en la interpretación hermenéutica realizada por los estudiantes de secundaria. Seguidamente, recopilaron las fuentes que utilizarían a partir de lo que en la historia se conoce como heurística (Delgado García, 2010). Una vez seleccionadas las fuentes, se pasa a su interpretación mediante la cual se alcanza la comprensión y finalmente la construcción del conocimiento histórico en la forma de un discurso oral o escrito.

Los normalistas debían decidir si en sus actividades hermenéuticas, las fuentes iban a ser recopiladas por ellos y entregadas a los alumnos o serían éstos últimos quienes realizarían el ejercicio heurístico. Un aspecto que se mantendría independientemente de la actividad pensada, era la interpretación de las fuentes por parte del estudiantado, pues la finalidad fue que ellos construyeran sus propios saberes históricos, utilizando en la medida de lo posible y de acuerdo con sus habilidades y capacidades desarrolladas, una postura crítica, analítica y reflexiva.

De la misma manera, parte de la metodología deriva de la investigación-acción participativa, pues los alumnos identificaron un problema relacionado con la enseñanza y aprendizaje de la historia en secundaria, el cual debían resolver o bien reducir a partir de su intervención práctica (actividades con base en la hermenéutica en este caso), siendo que en este modelo metodológico la “fuerza reside en la dialéctica entre teoría y práctica, de la que surjan propuestas de acción reflexivas, críticas y superadoras, que conduzcan a una auténtica transformación de la educación, fue uno de los pilares metodológicos de mi trabajo” (Arnoletto, 2002, p. 2). Por ende, en este documento la teoría corresponde a los temas y contenidos revisados en la primera unidad de la materia “Hermenéutica de la Historia”, mientras que la praxis se cubrió con los ejercicios hermenéuticos que diseñaron y emplearon durante las jornadas de prácticas profesionales del presente año.

Como parte de las indicaciones dadas a los normalistas, se les solicitó presentar los resultados de sus actividades hermenéuticas considerando los siguientes elementos: descripción de las instrucciones e indicaciones dadas a los alumnos de secundaria, argumentar si los resultados de los ejercicios fueron positivos o negativos (justificar y demostrar debidamente), comentar de manera general si con base en su experiencia consideran que la hermenéutica resulta útil para la enseñanza de la historia en secundaria y por último alguna recomendación o sugerencia para todo docente que desea recurrir a la hermenéutica para las clases de historia. Cabe agregar que de los once normalistas que conforman el grupo de sexto semestre de la LEAH, se seleccionaron de aleatoriamente cinco de ellos para realizar esta investigación.

Por el otro lado, el análisis que se llevará a cabo en el apartado de resultados, sigue el método de la reflexión crítica, el cual se empleará para abordar las experiencias recuperadas de las

prácticas de los normalistas elegidos para el estudio. Por consiguiente, se considerarán las consecuencias de sus actividades en el aula y en el estudiantado; igualmente su grado de autorreflexión a partir de sus acciones y resultados y la atención que prestaron al contexto dentro del aula (Manrique et al., 2020).

RESULTADOS

A continuación se analizarán las experiencias de cinco normalistas del Centro de Actualización del Magisterio de Chetumal, Quintana Roo, quienes cursaron el sexto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria y siendo una de sus asignaturas Hermenéutica de la Historia.

Empezando con el normalista A, tenemos que una característica de sus actividades fue que los alumnos recopilaron la información que más adelante interpretarían hermenéuticamente; el docente practicante no les facilitó las fuentes para los ejercicios, sino que ellos tuvieron que realizar la búsqueda e indagación (heurística). Las actividades fueron tres: investigación y reflexión oral sobre los medios de comunicación en los procesos democráticos en México, elaborar una portada de periódico y organizar una muestra museográfica sobre la cultura maya prehispánica; en cada una de ellas, los estudiantes interpretaron con base en la hermenéutica los documentos que utilizaron.

El normalista A destaca que en las tres actividades un factor positivo fue la participación de los alumnos, pues la mayor parte se interesó y motivó por integrarse y cumplir con los ejercicios marcados. Sin embargo, reconoce que algunos no alcanzaron una comprensión crítica y reflexiva a través de la interpretación, puesto que solamente copiaron y pegaron la información de sus fuentes, repitiendo lo mismo que los autores recopilados. Es posible que la enseñanza tradicionalista de la historia haya influido en esos casos negativos, así como la falta de habilidades analíticas y reflexivas que estaría relacionada con esa misma forma de enseñar historia.

Pasando a la normalista B, su intervención hermenéutica consistió en marcar dos textos reflexivos acerca del periodo colonia en México (Nueva España), los cuales serían redactados a partir de la interpretación que hicieran los alumnos de los documentos. Para el primer trabajo la información se obtuvo del libro de texto que utilizan, mientras que para el segundo las fuentes fueron dadas y presentadas por la normalista. Si bien ella consiguió resultados diversos (sus gráficos reflejan calificaciones que van del 6 al 10, siendo el último la máxima), argumenta que sí se elaboraron algunos trabajos que muestran un verdadero proceso de

análisis hermenéutico, en el cual demostraron ser capaces de interpretar y comprender los textos vistos en clases, y de igual forma vincular pasado y presente mediante la reflexión de los contenidos.

Fue en el segundo texto reflexivo en donde la normalista B reconoce una mejoría, pues a partir de los primeros resultados tuvo que explicar en qué consiste un texto reflexivo y cómo realizar una interpretación crítica y reflexiva (hermenéutica), lo cual trajo beneficios en la segunda actividad.

Continuando con la normalista C, ella comenzó con un debate grupal (el grupo se dividió en dos equipos), siendo los argumentos y respuestas de cada bando el resultado de sus interpretaciones hermenéuticas. A pesar de basarse solo de la información del libro de texto, la practicante afirmó haber conseguido efectos positivos con este ejercicio, ya que la expresión fluida, clara y coherente de los participantes, demostró la comprensión del tema “medios de comunicación y libertad política”. Seguidamente, la actividad dos consistió en una muestra museográfica sobre las manifestaciones de la cultura chetumaleña (historia y orígenes, arquitectura, tradiciones, música y bailes regionales, etcétera). Al igual que el normalista A, la normalista C solicitó a los estudiantes que realizaran la tarea de recopilar las fuentes que interpretarían para realizar este trabajo. Como consecuencia, los equipos fueron capaces de explicar y justificar sus trabajos; la practicante menciona que éstos se enfocaron en el significado que para ellos tuvo la información de las fuentes consultadas, lo cual se inclinaría más hacia una postura hermenéutica subjetiva (con qué se queda el intérprete) y no a una que equilibre objetividad y subjetividad.

Llegamos a la normalista D, quien al igual que la B tuvo que desarrollar el tema de la Nueva España con sus alumnos. A diferencia de los casos anteriores, esta practicante no solo usó la hermenéutica para la interpretación de textos escritos, sino que a partir de imágenes (algunas del propio libro de texto) los estudiantes debían interpretar qué veían y qué podían comprender, explicándolo de la manera más detallada posible; no obstante, se comenta que les costó articular sus ideas para emitir las interpretaciones oralmente.

En otra actividad, se recurrió al uso de organizadores gráficos para verter el resultado de sus interpretaciones, es decir, lo que comprendían; en este caso la fuente fue un texto llevado por la practicante. Al respecto, ella menciona que los argumentos se basaron en los temas vistos en las clases pasadas y que no se alejaban a la idea del autor. Como crítica, podemos agregar que una mirada demasiado centrada en el autor, puede dejar fuera la subjetividad del hermeneuta que también aporta a la comprensión de la fuente.

Como actividad final, la normalista D utilizó un audio con la leyenda colonial “El corazón del virrey”, el cual los alumnos debían interpretar. Ella asegura que aquí las interpretaciones estuvieron alejadas al sentido y significado del autor, pero rescata que se pueden ejercitar el análisis, la reflexión y el diálogo grupal. Asimismo, afirma que gracias a las actividades

hermenéuticas la participación y el cumplimiento en la entrega de tareas aumentaron, además de que sus evidencias reflejaban un esfuerzo por superar la memorización y repetición de la información.

Por último, la normalista E diseñó un ejercicio hermenéutico a partir de dos titulares periodísticos del 3 de octubre de 1968, un día después de la matanza de Tlatelolco; por ende, ella hizo que los alumnos interpretaran fuentes primarias, las cuales no suelen ser consideradas por lo profesores que enseñan historia en este nivel (secundaria). Una vez analizadas las fuentes proporcionadas por la practicante, la instrucción para los estudiantes fue redactar un texto reflexivo-interpretativo para dar cuenta de su grado de comprensión.

Conforme a sus gráficas, de un total de 37 alumnos, el 46% tuvo un nivel de desempeño adecuado en lo que respecta al producto solicitado; 41% un nivel regular y el 13% restante obtuvo resultados deficientes. De acuerdo con sus evidencias, ese trece por ciento no argumentaba su postura o si lo hacía las expresiones no tenían una relación coherente; tampoco realizaba la comparación entre ambas fuentes y se les dificultaba identificar los argumentos de los autores. En contraposición, los demás estudiantes sí argumentan su postura con explicaciones basadas en ideas propias o de los autores revisados, comparaban las diferencias entre los textos y explicaban congruentemente el mensaje y significado de los mismos.

CONCLUSIONES

Podemos destacar que para todos los normalistas elegidos para este estudio, la hermenéutica sí tiene una aplicación y función de utilidad en la enseñanza de la historia, en este caso, a nivel secundaria. Todos ellos plantean como beneficios los siguientes aspectos: permite

superar la enseñanza tradicional, ayuda a comprender mejor los procesos históricos, aporta al crecimiento cognitivo y al desarrollo de competencias y habilidades históricas (empatía histórica por ejemplo), mejora el pensamiento crítico y el razonamiento, incrementa la participación e interés de los alumnos y finalmente favorece las habilidades para recopilar, seleccionar y analizar fuentes e información con cierta autonomía.

Desde luego que el uso de la hermenéutica en las clases de historia no solo propicia resultados positivos, pues los mismos normalistas, algunos de manera implícita, identificaron los rubros que obstaculizan o dificultan su aplicación. En ese sentido, tendríamos el rechazo y la negación por parte del alumnado hacia nuevas actividades, sobre todo éste está acostumbrado a solo memorizar y repetir información, sin que se le impulse a analizar ni a reflexionar lo que se enseña; igualmente, hay que considerar los tiempos necesarios para desarrollar la interpretación hermenéutica en el estudiantado, pues al volverse demasiado prolongados ocasionan que se pierdan de vista las metas y objetivos planteados.

En pocas palabras, podemos decir que las posibilidades que abre el uso de la hermenéutica en la didáctica de la historia (y no solo a nivel secundaria), son favorables y deben ser consideradas por el profesorado que imparte esta asignatura. Del mismo modo, deben tomarse en cuenta las dificultades y retos que surgen ante esta metodología de la historia, para ser conscientes tanto de los beneficios como de los obstáculos.

REFERENCIAS

Arnoletto, A. (2002). *Ideas e imágenes en la enseñanza de la historia. Los conceptos complejos como desafío educativo. El caso del “Tiempo Histórico”*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica de Córdoba].

- Arráez M., Calles J. y Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7 (2), 171-181.
- Delgado García, G. (2010). Conceptos y metodología de la investigación histórica. *Revista Cubana de Salud Pública*, 36 (1), 9-18.
- Ferraris, M. (2004). *La Hermenéutica*. Ediciones Cristiandad.
- Gómez Carrasco, C., Ortuño Molina J. y Molina Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6 (11), 5-27.
- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la Hermenéutica?*. Herder Editorial.
- Guerrero Mills, M. (2013). La hermenéutica histórica y la teoría de la recepción en historiografía. *Fuentes Humanísticas*, 25 (46), 21-35.
- Ibagón Martín, N. (2014). Repensar la enseñanza de la historia. De la formación centrada en los contenidos a la formación de procesos de pensamiento. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, núm. 12, 31-53.
- Manrique, L., Marquina O., Quispe, F., Hurtado, K., Castillo, I. y Jaramillo A. (2020). *Estrategias para la práctica reflexiva*. Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pagès Blanch, J. (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?. *Revista Escuela de Historia*, 1 (6), 17-30.
- Pantaleo, P. (2015). Hermenéutica e Historia. *La Razón Histórica*, núm. 29, 34-41.
- Ruedas Marrero, M., Ríos Cabrera, M. y Nieves, F. (2009). Hermenéutica: la roca que rompe el espejo. *Investigación y Postgrado*, 24 (2), 181-201.
- Trejo, E. (2010). Historiografía, hermenéutica e historia. Consideraciones varias. *Históricas*, núm. 87, 2-11.

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO HERRAMIENTA EN EL PRIMER ACERCAMIENTO A LA PRÁCTICA DOCENTE

Hilda Karina Caselis Ramírez

Escuela Normal Superior de Guanajuato (ENSOG)

Maestría

Profesor-Investigador

hk.caselisramirez@ensog.du.mx

Línea temática: 2. Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

El objetivo principal de este documento es mostrar el uso de la investigación-acción como herramienta en el primer acercamiento para a identificación y seguimiento de fortalezas y áreas de oportunidad en un grupo de 16 estudiantes normalistas/docentes en formación de la Licenciatura en la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés del programa de Escuelas Normales 2018 a la práctica docente. Para llevar a cabo la investigación se hace uso del paradigma hermenéutico, siguiendo un enfoque cualitativo y fenomenológico. El trabajo se realizó en un periodo de un semestre cuando los estudiantes normalistas estudiaban el tercer semestre de la carrera. La investigación-acción fue usada por los estudiantes en este periodo para identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad para después implementar estrategias de mejora en sus áreas de oportunidad en sus periodos de práctica docente. Los resultados muestran que las principales áreas de oportunidad identificadas fueron dentro de dos ámbitos, el personal y el de la docencia. Las estrategias seleccionadas para trabajar fueron tres: tono

de voz, manejo de participación y dominio del idioma. Las estrategias implementadas para estas áreas de oportunidad fueron el lenguaje personal, uso de material y estudio específico.

Palabras clave: Investigación-acción, práctica docente, desarrollo docente, fortalezas y áreas de oportunidad.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación docente inicial ha estado bajo la mirada desde ya hace muchos años por diferentes aspectos y por parte de diferentes actores de la educación. Esto, se podría decir que es principalmente buscando una mejora en la formación inicial y que esto traiga como consecuencia un impacto positivo en los diferentes niveles de educación, principalmente en educación básica.

El plan de estudios 2018 se realizó con la participación de diferentes actores del sistema educativo además de la participación social desde el nivel estatal hasta el nivel federal. Dentro del mismo se plasma el resultado de todo este proceso de compartir, investigación, diseño, readaptación, etc. Todo esto bajo la misma premisa de buscar un fortalecimiento en la formación inicial docente. En el plan de las Licenciaturas de Enseñanza y Aprendizaje en educación secundaria se plantea que los estudiantes normalistas iniciarán sus periodos de trabajo docente a partir del tercer semestre dentro del marco del curso Práctica Docente en el Aula, ya que en los dos cursos previos, Herramientas para la observación y análisis de la escuela y la comunidad y Observación y análisis de la cultura escolar es donde, por medio de observaciones los estudiantes normalista se adentran al mundo real de lo que pasa en las Escuelas Secundarias.

Si se hace un análisis de los contenidos y conformación del trayecto de formativo de práctica profesional, que es el trayecto al que pertenecen todos los cursos antes mencionados, puede visualizarse que se pretende ir atendiendo los dos ejes principales dentro de la práctica docente que son la enseñanza y el aprendizaje, con todo lo que está a su alrededor. De acuerdo con mi interpretación podría decir que en el primer semestre y con el curso de Herramientas para la observación y el análisis de la escuela y la comunidad se pretende observar lo relacionado con la estructura de las secundarias, así como la enseñanza en a misma, mientras que el segundo semestre con el curso de Observación y análisis de la cultura escolar, el enfoque es un poco más en relación con los niños y su aprendizaje. En el tercer curso Práctica docente en el aula, pareciera entonces que regresa a enfocarse en la parte de la enseñanza y sugiere que se haga por medio de la metodología de investigación-acción. Debido a que el

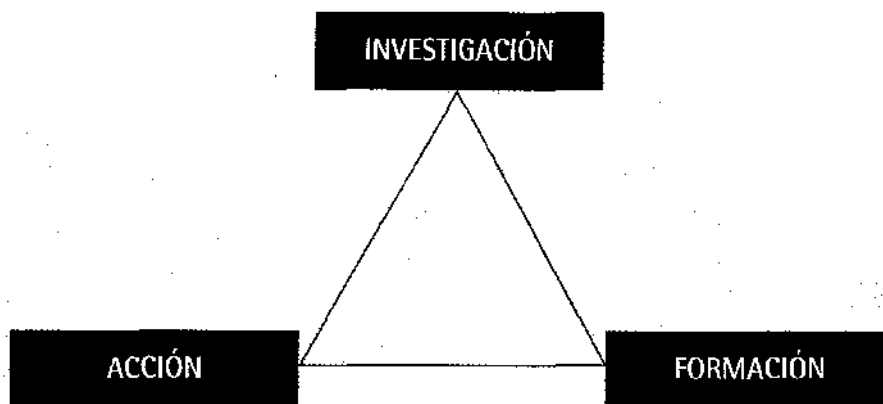
enfoque de este tercer curso se inclina más a la parte de enseñanza y como inician los docentes en formación dentro de los contextos reales, se decidió llevar a cabo esta investigación la cual tiene dos momentos primordiales. El primero es donde los estudiantes hacen uso de la investigación-acción para analizar sus inicios de la práctica docente y el segundo es donde se retoman las herramientas utilizadas por los estudiantes normalistas en este primer momento para hacer un análisis de estos.

2. MARCO TEÓRICO

Para efectos de esta investigación en esta ocasión la definición de la investigación-acción será parte del marco teórico y no del marco metodológico ya que esta se utilizó como herramienta y al usarse como tal es necesario entonces comprender el contexto y sus procesos además que la parte metodológica per se de la investigación se hizo siguiendo un paradigma hermenéutico con la fenomenología como metodología. Además de la investigación-acción, es necesario compartir lo que se conoce por prácticas docentes dentro de este apartado del marco teórico.

2.1 *La investigación-acción*

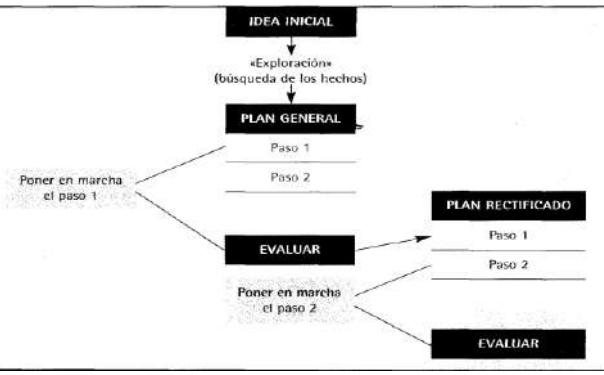
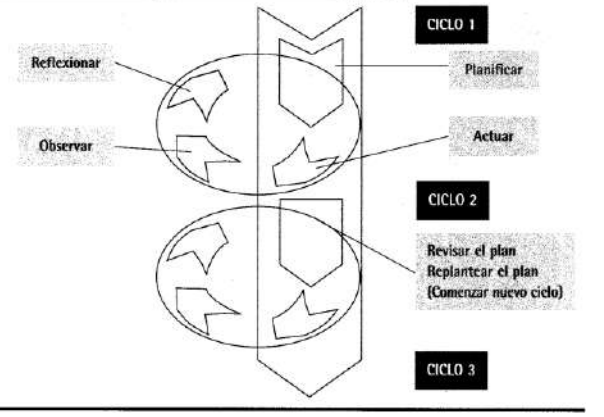
La investigación-acción es una metodología que no tuvo sus orígenes en el ámbito educativo, sino en el ámbito social, principalmente para encontrar soluciones a problemas que se encontraban en diferentes áreas de este ámbito. El termino fue acuñado por Kurt Lewin en el año de 1944. En 1946 este autor abona un triángulo de elementos que el contempla como esenciales para el desarrollo profesional los cuales son:



Cuadro 1: Triángulo de Lewin. Tomado de Latorre (2005)

Aquí Lewin ya le da el enfoque a la investigación-acción dentro del campo educativo al enumerar a la acción, investigación y formación como ejes principales para el desarrollo docente.

Después de esto nos podemos encontrar con algunos otros autores que aportan no solo definiciones basándose en los trabajos de Lewin, sino también procesos de cómo se puede llevar a cabo la investigación-acción para alcanzar este desarrollo docente al que se refiere Lewin. Algunos de ellos se muestran en la siguiente tabla incluyendo a Lewin con su definición y su proceso.

Autor	Definición	Proceso
Lewin (1946)	La investigación-acción es un espiral de pasos que involucran la planificación, implementación y evaluación de resultados por medio de ciclos de reflexión	
Kemmis (1989)	La investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva en las situaciones sociales. Para este autor, la investigación-acción es una ciencia práctica, moral y crítica.	

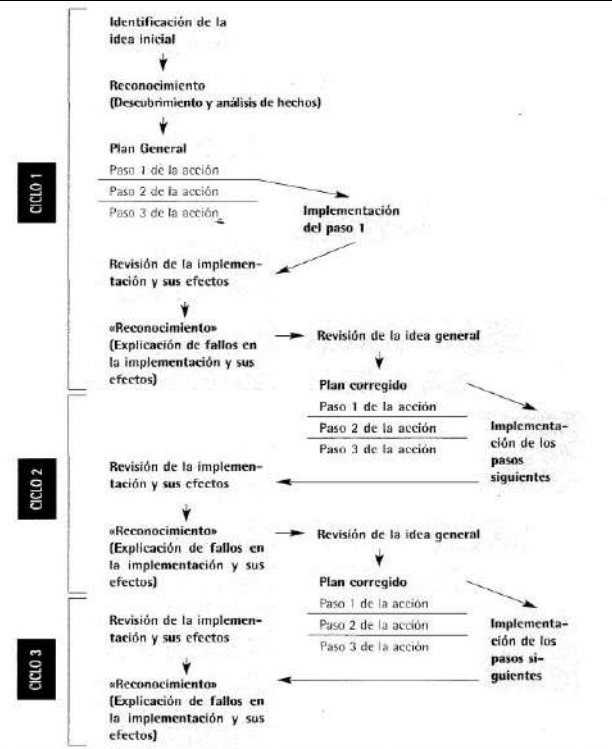
<p>Elliot (1993)</p>	<p>La investigación-acción es un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma</p>	
----------------------	---	--

Tabla 1: Principales autores de la investigación-acción, definiciones y procesos. Elaboración propia basada en varias fuentes

Por mencionar a algunos autores, ya que esto se ha ido revolucionando y algunos otros autores Lomas (1995), Pring (2000), entre otros hay contribuido para el fortalecimiento de esta metodología mencionando características y/o rasgos de esta. Aun cuando ha habido diferentes contribuciones, avances, etc. el objetivo principal sigue siendo el mismo, de manera general una mejora en las situaciones sociales y en el ámbito educativo la mejora continua de la práctica y el desarrollo docente involucrando la reflexión como punto medular.

2.2 Desarrollo Docente

Para algunos autores como Evans (2002) el concepto de desarrollo docente sigue sin ser muy claro, sin embargo, algunos otros autores como Méndez López (2004) indican que el desarrollo docente es principalmente un proceso individual y personal. Aún cuando varios autores han usado los términos desarrollo profesional, crecimiento profesional y desarrollo docente de una manera indistintamente, se ha llegado a la conclusión de que cuando se habla del desarrollo docente se habla no solamente del uso de los conocimientos que los docentes adquieren al inicio o durante su trayectoria respecto al área en la que se desarrollan, sino que además los docentes investigan su propia práctica docente y formulan nuevas teorías de enseñanza tomando en cuenta sus creencias, ideologías, valores etc. Mann (2005) sugiere que el desarrollo docente es más inclusivo de las dimensiones personales y morales tal como lo

menciona Méndez López (2005) al indicar que es un proceso individual y personal. Respecto a esto, Richards y Farrell (2005), mencionan que cuando se habla de desarrollo, generalmente se habla de un crecimiento que no es precisamente en un área en específico y que es principalmente por medio de metas a largo plazo que busquen facilitar el crecimiento de los docentes a entender la profesión docente y a ellos como docentes, lo que frecuentemente involucra el análisis de diferentes dimensiones dentro de las practicas docentes por medio de la reflexión.

3. MARCO METODOLÓGICO

La investigación se desarrolló por medio de un paradigma hermenéutico. La hermenéutica tiene toda una historia de nacimiento y desarrollo donde se podría entender como la experiencia metódica de la interpretación o el arte de la interpretación (Saavedra 2020). Para efectos de esta investigación me enfoco en el uso del paradigma hermenéutico dentro de la investigación de las ciencias sociales ya que de acuerdo con Gadamer (1977), el uso de la hermenéutica es necesario porque la separación existente entre la comprensión y la explicación hace que el método científico sea improbable de aplicar en el ámbito de los sucesos humanos e históricos. Saavedra (2020) indica que “La hermenéutica distingue la comprensión como operación propia de las ciencias humanas.” (p. 453). Lo que se podría entender como por medio de la hermenéutica se busca comprender los sucesos propios de la vida cotidiana y humana de los individuos.

Es por ello por lo que una de las propuestas teórico-metodológicas de la hermenéutica es la fenomenología. De acuerdo con Saavedra (2020), “La fenomenología se sitúa en la escuela del pensamiento creada por Husserl (1991).” (p. 451) y la describe como la explicación de fenómenos y experiencia vital de la cotidianidad, es decir trata de identificar las estructuras básicas de las experiencias de los sujetos. Por otro lado, Creswell (2013) indica que los estudios fenomenológicos describen el significado que un fenómeno o suceso tiene para varios individuos. Esto con el propósito de encontrar una descripción universal de la esencia del fenómeno estudiado. Es por ello que este estudio es un estudio fenomenológico ya que busca conocer e interpretar las experiencias vividas de los participantes con respecto al uso de la investigación-acción en el primer acercamiento a su práctica docente.

3.1 *Proceso de investigación*

Como se mencionó con anterioridad, esta investigación se llevó a cabo en dos fases. En la primera, los docentes en formación, dentro del curso ‘práctica docente en el aula’, leyeron, presentaron y analizaron lo que era la investigación-acción de manera teórica, primeramente. Después, en su primer periodo de prácticas hicieron uso de un video para identificar sus

fortalezas y áreas de oportunidad. Este video se grabó en la primera clase que dieron siguiendo todos los protocolos de seguridad y pidiendo los permisos necesarios a las autoridades de las escuelas secundarias donde llevaron a cabo el periodo de prácticas los estudiantes normalistas. Una vez que ellos identificaron estas fortalezas y áreas de oportunidad, eligieron trabajar en dos de las áreas de oportunidad identificadas por medio de la investigación-acción. Los estudiantes normalistas buscaron estrategias que podían implementar para darle seguimiento a las áreas de oportunidad elegidas y escribieron el proceso en su diario de prácticas.

La segunda fase es donde el investigador hace una revisión y análisis para conocer e interpretar como experimentaron los participantes este proceso-fenómeno. Dentro de esta fase el instrumento principal de análisis fue el diario de prácticas de los estudiantes normalistas que aceptaron participar en la investigación.

4. RESULTADOS

Dentro de los resultados se pudo identificar que, tanto en las fortalezas como en las áreas de oportunidad, a pesar de que es su primer acercamiento a la práctica, los estudiantes normalistas reconocen estas en 2 ámbitos principales, el ámbito personal y el ámbito profesional, dentro de este último ya inician a identificar aspectos relacionados con el área de la docencia.

Fortalezas		Áreas de oportunidad	
Ámbito personal	Ámbito de la docencia	Ámbito personal	Ámbito de la docencia
<ul style="list-style-type: none"> • Paciencia • Creatividad • Actitud • Formalidad en la presencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño y aplicación de material • Manejo de grupo (control de grupo) • Modulación de la voz • Preparación del tema • Atención a estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Emociones (nerviosismo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio del idioma • Tono de voz • Manejo de participaciones • Desarrollo de clase (instrucciones, manejo de grupo, cierre de clase)

	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio del idioma 		<ul style="list-style-type: none"> • Actividades didácticas
--	--	--	--

Tabla 3: Fortalezas y áreas de oportunidad reportadas por los participantes de la investigación. Elaboración propia.

Lo primero que se pudo observar fue que con respecto al ámbito personal los estudiantes en formación identificaron más fortalezas que áreas de oportunidad, esto podría ser por el hecho de que tienen un buen autoconocimiento, pero también porque ya empiezan a desarrollar su identidad docente y es por ello que pusieron más atención al ámbito de la docencia el cual esta hasta cierto punto equilibrado entre fortalezas y áreas de oportunidad. Lo más mencionado con respecto a el ámbito personal dentro de las áreas de oportunidad fue el nerviosismo o manejo de este al estar frente a grupo. Esto se podría decir que es algo que se espera ya que es el primer acercamiento que tienen a la práctica docente.

Se puede ver que, dentro del ámbito de la docencia, los aspectos mencionados son semejantes en las fortalezas y áreas de oportunidad, esto podría interpretar como que mientras algunos ven un aspecto como fortaleza, otros lo ven, pero como área de mejora, como lo son por ejemplo el tono de voz, el manejo de las participaciones y el dominio del idioma. Este último es mencionado ya que como se mencionó anteriormente, los participantes de este estudio son futuros docentes de inglés. Al pasar al momento de seleccionar las áreas de oportunidad con las cuales trabajarían los ciclos de investigación acción, estos tres aspectos mencionados fueron los que eligieron la mayoría de los estudiantes por lo que son los que se tomaron en cuenta para darles el seguimiento de la implementación de estrategias para la mejora. Las estrategias implementadas de acuerdo con los docentes fueron las siguientes:

Tono de voz	Manejo de participaciones	Dominio del idioma
<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje corporal (levantar la mano haciendo diferentes indicaciones con el puño o la palma abierta) • Material (semáforo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Material (abatelenguas, tarjetas o papeles con nombres/ rotafolios con los nombres y uso de stickers) 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiar el tema con anticipación (prepararse por medio de audios uso e libros, etc.) • Trabajarlo dentro de su propia clase de inglés

Lo primero que se observó en esta etapa es que los estudiantes normalistas eligieron áreas de oportunidad solamente referentes al ámbito de la docencia. La solicitud fue que eligieran la que ellos quisieran trabajar sin importar de que ámbito fuera. Esto podría ser resultado de la poca identificación de áreas de oportunidad en el ámbito personal.

Dentro de su diario de práctica los estudiantes describieron que la primera vez que aplicaron alguna de las estrategias, para algunos funcionaron y para otros no, para los que indican que si funcionaron lo que hicieron fue aplicarlas en los otros grupos que se les asignaron para el segundo periodo de práctica. Para los que indican que no buscaron otra estrategia, de las que están mencionadas en el mismo cuadro, y las aplicaron para el grupo que tuvieron en su primer periodo y para con los que trabajaron además de este en el segundo periodo.

En las últimas páginas de su diario se puede encontrar con comentarios en relación con que al principio sentían frustración cuando alguna estrategia no les funcionaba, pero que después entendieron que no todo va a funcionarles como esperan. Por otro lado, indican que también se sintieron satisfechos al observar que alguna estrategia funcionaba y que esto ayudaba también a que se sintieran más seguros frente el grupo.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En lo referente a la identificación de fortalezas y áreas de oportunidad, generalmente se trabaja por medio de la evaluación al desempeño docente. Sin embargo, en esta ocasión no se abordó desde ese enfoque y fue más bien desde un enfoque de identificación y seguimiento con el objetivo de que los docentes en formación iniciarán con el trabajo de su desarrollo docente, que de acuerdo con algunos autores como Méndez López (2004), Evans (2002), o Mann (2005), por mencionar algunos, es un proceso principalmente individual y a largo plazo que involucra no solo el dominio disciplinar y pedagógico, sino el cómo lleva el docente este conocimiento a la práctica por medio de su personalidad, compromiso, identidad docente, entre otros, es decir es un proceso integral que envuelve tanto la capacitación que se les da a los docentes, ya sea en formación o en servicio como su aplicación de estos que hacen de manera personal dentro del aula. Los resultados muestran que la mayoría de los participantes en este estudio identificaron tanto fortalezas como áreas de oportunidad muy similares, sin embargo, considero importante resaltar dos puntos aquí. El primero es que hubo aspectos tales como, el dominio del idioma y el tono de la voz, que algunos identificaron como fortaleza mientras otros lo hicieron como área de oportunidad. Desde este punto podemos ver que ellos ya están involucrando su personalidad y criterio individual para identificarse de una u otra manera. El segundo punto es que la mayoría de ellos decidió trabajar específicamente áreas de oportunidad del ámbito de la docencia, pero, además, nuevamente coincidieron en solo 3. Como parte del proceso de investigación-acción ellos deberían de buscar las estrategias de mejora, nuevamente coincidieron en las estrategias para aplicar y seguir, esto podría haber sido debido a que en el seguimiento se trabajó también en los periodos de planeación dentro de la Escuela Normal y ellos se compartían varias cosas o por influencia de algún profesor que tuvieron como grupo.

Otro aspecto importante que mencionar es el que muchos autores mencionan como eje en cada proceso de investigación-acción que es la reflexión, para efectos de este estudio no se profundizó en el manejo o nivel de la reflexión, sin embargo, es un punto inevitable de indicar. Al momento de realizar la revisión de los diarios para identificar las fortalezas y áreas de oportunidad que fueron mencionadas por los docentes en formación, así como para referir las estrategias de mejora implementadas, se pudo visualizar que la mayoría de los estudiantes normalistas se detenían en un nivel descriptivo de la reflexión, es decir solo decían que una estrategia había funcionado o no por obtuvieron o no el resultado esperado, sin ir un poco más a profundidad para identificar el porqué de esto aun cuando hacían cambios modificaciones o implementación de nuevas estrategias. Como se mencionó con anterioridad, la reflexión es parte de cualquier ciclo de investigación-acción, pero además de esto, mucho se ha hecho para mostrar la importancia de esta dentro del desarrollo docente de los profesores. Muchos autores como Dewey (1933), Schön (1983), Manen (1991), Farrell (2007), entre otros han aportado conceptos como la reflexión para la acción, reflexión sobre la acción y reflexión en la acción. Conceptos que han ayudado a identificar el cómo, porqué y para qué reflexión siempre en búsqueda de una mejora continua de la práctica docente. Esto ha incluso, llevado a ver la reflexión como un proceso donde están involucradas diferentes perspectivas que van desde lo ético hasta lo moral. Por otro lado, algunos otros autores como Day (1993) ha indicado que existen 3 niveles de reflexión, la primera es cuando los profesores enfocan la reflexión en las acciones dentro del aula o en los comportamientos de enseñanza, la segunda es cuando los profesores tratan de encontrar la justificación de estas acciones y comportamientos, es decir el porqué, y la tercera es cuando los profesores mantienen en mente las dos anteriores y las analizan desde las 3 perspectivas antes mencionadas, es decir involucran un análisis contextual, social y cultural además del disciplinar y pedagógico.

Tomando en cuenta lo anterior se podría decir que el nivel de la mayoría de los participantes de esta investigación está en el primer nivel, algo que se podría comprender ya que es el primer acercamiento que ellos tienen a la práctica docente. Esto entonces, podría también ser una influencia para la decisión que tomar de elegir las áreas de oportunidad elegidas e implementar las estrategias implementadas.

Para concluir se podría decir que, aunque surgió más material de análisis al realizar este estudio, como el hecho de analizar más a profundidad el nivel de reflexión de los participantes y el porque del mismo, se trato de mantener el objetivo inicial que era el que los participantes llevaran a la práctica la teoría relacionada con la investigación-acción por medio de la identificación de sus áreas de oportunidad y fortalezas para la implementación de estrategias de mejora. Esto nos podría haber llevado a otro material de análisis como el de

la influencia de esto en el desarrollo de la identidad docente de los participantes. Sin embargo, si se pudo visualizar, por lo menos de manera tenue como es que esto inició con su desarrollo docente ya que mostraron un proceso individual y que a pesar de la similitud en la elección de áreas de oportunidad a trabajar y estrategias de mejora implementadas, cada uno involucro sus propias creencias, ideologías, valores, y personalidad.

REFERENCIAS

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design*. SAGE
- Day, C. (1993). Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*, Vol. 19, No. 1 83-92
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Mass heath.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Morata.
- Evans, L. (2002). What is teacher development? *Oxford Review of Education*, 28 (1), 123-137.
- Evans, L. (2002). What is teacher development? *Oxford Review of Education* , 28 (1), 123-137.
- Farrell, T. (2007). *Reflective language teaching: from research to practice*. Continuum.
- KEMMIS, S. (1998). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó
- Mann, S. (2005). The language teacher's development. *Language Teaching*, 38, 103-118.
- Mann, S. (2005). The language teacher's development. *Language Teaching*, 38, 103-118.
- Mendez López, M. G. (2004). Implications for the design of teacher education courses. *MEXTESOL Journal* , 17 (3).
- Mendez López, M. G. (2004). Implications for the design of teacher education courses. *MEXTESOL Journal* , 17 (3).
- Richards, J. C., & Farrell, T. (2005). *Professional development for language teaching*. New York: Cambridge University
- Saavedra R., M. S. (2020). *Hermenéutica-Simbólica-Interpretativa*, en *Diáspora de la construcción del conocimiento*. Morevalladolid.
- Saavedra, M. S. (2020). *Diáspora de la construcción del conocimiento*. Morevalladolid
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Ashgate.
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Suny Press.

LAS PRÁCTICAS REFLEXIVAS Y LOS PERFILES DE LOS FORMADORES Y DOCENTES EN FORMACIÓN: ESTUDIO EXPLORATORIO

FRANCISCO ENRIQUE GARCÍA LÓPEZ
franciscoenrique.garcia817@docentecoahuila.gob.mx

Escuela Normal Oficial "Dora Madero"

Línea temática.

2. Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

RESUMEN

La docencia reflexiva es uno de los pilares fundamentales de la práctica docente porque implica que el sujeto que reflexiona tenga dominio teórico y metodológico de la escritura académica reflexiva. El estudio fue diseñado para identificar lo que se está implementando durante la formación docente, conocer cuáles son los perfiles de los formadores de formadores y docentes en formación, además de dar respuesta a una serie de preguntas relacionadas con la docencia reflexiva, así como las características de los estudiantes practicantes y conocer los rasgos más particulares al implementar la reflexión desde la acción. Se considera que la investigación coadyuva a identificar los vínculos y relaciones que se presentan entre la pedagogía desde un aspecto teórico especializado en la educación y la enseñanza para la mejora de la práctica docente.

Es cuantitativo, de alcance exploratorio. La muestra fue de 154 docentes en formación de la licenciatura en educación primaria del ciclo escolar 2021-2022 de la Escuela Normal Oficial "Dora Madero". La recolección de datos fue mediante un cuestionario en línea conformado por 39 ítems organizados en dos categorías de análisis.

Palabras clave: escritura académica, saberes docentes, docencia reflexiva, formación académica.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Uno de los principales trayectos de los dos últimos planes de estudios de la licenciatura en educación primaria lo es el trayecto de práctica profesional. Entre otras de sus características son la secuencialidad, la gradualidad y la complejidad, además, de que los cursos que lo integran consideran el desarrollo de saberes para la docencia reflexiva. Este tipo de docencia implica que el docente en formación movilice competencias para la escritura académica reflexiva, tales como la elaboración de: relatos narrativos, diarios de campo, entre otro tipo de herramientas y recursos necesarios para documentar, dar seguimiento y analizar las experiencias pedagógicas, sin embargo, es indudable que los estudiantes evidencian que tienen áreas de oportunidad y hasta deficiencias para implementar la reflexión. Las causas pueden ser diversas. Algunas de las teorías son las asistemáticas formas de fomentar la reflexión, la falta de implementación de rutas metodológicas (Teoría y práctica), las erróneas concepciones y creencias que se tienen sobre la docencia reflexiva, enfocar los esfuerzos al cumplimiento administrativo sin priorizar el aspecto académico, particularmente en los procesos de práctica profesional. En teoría, la docencia reflexiva debería ser una gran fortaleza porque no solo es un “aspecto fundamental” de los cursos y jornadas del trayecto de práctica profesional, sino que también por la implementación del sistema de gestión de calidad, porque incorpora el proceso de práctica profesional mediante ciertos procedimientos que hacen énfasis, entre otros aspectos, en la promoción de la práctica reflexiva, sin embargo, no es así, porque se han documentado que los docentes en formación tienen problemas para implementar la práctica reflexiva.

Objetivos de investigación.

Identificar los aspectos que se promueven e implementan durante la formación docente en el marco del plan 2018.

Conocer los perfiles de los estudiantes practicantes en el marco del practicante reflexivo y la reflexión desde la acción.

Preguntas de investigación.

¿Qué tipo de prácticas se implementan para provocar la docencia reflexiva?

¿Qué aspectos son las que más se fomentan durante la formación docente?

¿Cuáles son las principales características de los practicantes?

¿Cuáles son los rasgos que más se implementan como parte de la reflexión desde la acción?

MARCO TEÓRICO

El diario reflexivo es una de las diversas herramientas para recopilar información sobre la práctica docente. Tal información puede aportar valiosos datos para la producción de conocimiento y la toma de decisiones sobre las diversas dimensiones relacionadas con la práctica docente, entre otras, las propuestas por Fierro, Fortoul y Rosas (1999) “la personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral; cada una de estas dimensiones destaca un conjunto particular de relaciones del trabajo docente” (p. 25). En el marco de los cursos de plan 2018 y las nuevas concepciones sobre la práctica profesional, particularmente en relación con el aprendizaje en servicio, es importante destacar que se afirma en el plan y programa de estudio que “Producir y usar el conocimiento son principios que conducen a reflexionar de manera profunda sobre la forma en que se interpreta, comprende y explica la realidad” (SEP, 2018).

Para otros autores, la reflexión de la práctica docente también debe de incluir la dimensión relacionada con el liderazgo. Para Cataneo Flores (2015):

El liderazgo en el aula son habilidades de dirección, planeación, realización, organización, ejecución, evaluación de resultados y retroalimentación, son esenciales y necesarias en toda persona que ejerce un liderazgo. Los maestros frente a grupo no están excluidos de la responsabilidad de ejercer un liderazgo efectivo hacia sus alumnos, y poseer estas habilidades se hace algo indispensable (p. 12)

El diario reflexivo no es la única herramienta para fomentar el pensamiento reflexivo (aprender a pensar y reflexionar), la evaluación del desempeño, el autoaprendizaje, el desarrollo de habilidades metacognitivas para la escritura académica, la adquisición de saberes docentes, la formación permanente, la comprensión del quehacer docente y la construcción de conocimiento de manera crítica, sino también lo pueden ser todos aquellos instrumentos ex profeso, colegiadamente elaborados, analizados y validados por el colectivo docente, para documentar, analizar y mejorar la práctica docente. Por otra parte, no basta con determinar los indicadores del diario reflexivo (contenido), la estructura y la forma en que será elaborado, sino también lo que se espera por parte del estudiante practicante. La multiplicidad de instrumentos no garantizará que estos sean significativos ni eficaces para documentar la práctica docente, por lo que es importante asegurar que estos no sean inconsistentes con la realidad de la práctica docente que deben documentar y lo que se propone en los cursos rectores del plan y programa. Es evidente que las áreas de oportunidad identificadas en los procesos de práctica profesional son consecuencia de la escasa colaboración colegiada, donde la participación, aportaciones, análisis profundo y discusiones

son escasas o limitadas, lo que a su vez favorece el diseño de formatos que no contribuyen a la mejora de práctica profesional. Este tipo de “diseños” están enfocados más al cumplimiento administrativo, denostando al diario reflexivo, el cual siempre debería ser utilizado para fomentar la investigación-acción del quehacer docente.

Para López Aymes y Roger Acuña (2014) “el diario del profesor abre una ventana al pensamiento de su autor, donde se puede observar cómo interpreta éste su labor cotidiana” (p. 6). En el mismo artículo, estos autores citan a Porlán y Martín (1996) quienes establecen que la caracterización de la dinámica de la clase responde a la manera de conceptualizar la realidad que tiene cada profesor; a sus propias ideas y puntos de vista. Para ello, proponen entre otros aspectos, con respecto al alumno: como aprenden, como se facilita el aprendizaje, etc; Con respecto al papel del profesor: autoridad, relación con el curriculum, etc; Con respecto a la materia: carácter del conocimiento (absoluto o relativo), naturaleza del conocimiento escolar, etc; los cuales deben ser sujetos de la reflexión crítica.

Dependiendo del tipo de información que se obtenga en el diario reflexivo (riqueza o pobreza) estribará el beneficio académico. Todo instrumento diseñado para documentar, supervisar, analizar y evidenciar la docencia reflexiva y el acompañamiento académico de la práctica profesional. Inicialmente implica fomentar la honestidad, no sólo del profesorado que asesora a los practicantes, sino también de los propios estudiantes para evitar la simulación al crear falsos y engañosos escenarios que obstaculizan el desarrollo de competencias profesionales. En tal sentido, Fierro, Fortoul, y Rosas (1999) afirman:

Que el camino que proponemos no es sencillo; implica un esfuerzo de autogestión, de introspección, de autocritica, de autovaloración, de compromiso. Se trata de tomar distancia respecto de la propia práctica educativa, de mirarla como lo harían otros, para volver a acercarse a ella con una perspectiva distinta, renovada, con la mira puesta en un futuro que se puede empezar a construir ahora (p. 9).

Asimismo, estas autoras, en relación con el análisis crítico de la práctica docente, destacan:

Que el análisis crítico conducirá entonces a reconocer contradicciones, equivocaciones y aciertos, y, sobre todo, a ubicarse personalmente en él: entender, analizar y revisar el alcance de las actitudes y acciones propias, siempre en función de la educación de los niños, además, establecen que la reflexión crítica sobre la práctica conlleva, asimismo, un concepto de cambio; éste opera primero en la forma de percibirla, lo cual imprime un significado distinto a los factores que la componen. Una nueva lectura de la realidad genera a su vez ideas, preguntas, proyectos; en principio, éstos se presentarán en forma de inquietudes, pero para poder llevarlos a cabo de una manera sistemática requerirán una visión más amplia y cabal del proceso educativo.

METODOLOGÍA

La investigación está basada en el paradigma cuantitativo, de alcance exploratorio. La recogida de datos fue mediante un cuestionario en línea conformado por 39 ítems organizados en dos categorías. El contenido del instrumento está basado mayormente en los aportes teóricos y metodológicos de Donald A Schon, Cecilia Fierro, Rafael Porlán y José Martín, López y Roger, Cataneo Flores, entre otros. El análisis de los datos fue mediante la aplicación SPSS mediante tablas de frecuencias y estadística descriptiva básica. La escala de medición de las variables fue a través de la categoría de respuestas en escala tipo Likert para conocer la frecuencia de ocurrencia (siempre, frecuentemente, ocasionalmente, raramente, nunca). La muestra está integrada por 154 docentes en formación de la licenciatura en educación primaria del ciclo escolar 2021-2022 de primero a cuarto grado de la Escuela Normal Oficial “Dora Madero”

RESULTADOS

Respecto a la primera categoría “El diario reflexivo como herramienta para documentar las experiencias de práctica profesional”, los resultados se delimitaron en función de las preguntas de investigación.

¿Qué tipo de prácticas se implementan para provocar la docencia reflexiva?

Los sujetos de estudio consideran que siempre (54.5%) y frecuentemente (31.8%) “*La información que recopilan en el diario reflexivo incluye datos valiosos para la producción de conocimiento*”. También afirman que “*Durante o al final de las jornadas de práctica profesional se fomenta la reflexión profunda para interpretar, comprender y explicar la realidad documentada*” con un 31.2% (frecuentemente) y 49.4% (siempre). Además, en relación con las dimensiones que documentan en el diario reflexivo, los índices más altos se ubicaron entre las escalas “frecuentemente” y “siempre”: En la *personal* fue de 35.7% y 48.7%; la *interpersonal* con un 44.8% y un 37.0%; respecto a la *social*, fue de 31.8% y de 57.1%; sobre la *institucional* se ubicó en 27.9% y de 63.0, respectivamente; en la dimensión *didáctica* los datos fueron de 22.7% para frecuentemente y de 71.4% para la escala siempre; respecto a la *valoral* fue de 40.9% y de 48.7%; y finalmente para la dimensión *pedagógica* los resultados fueron de 25.3% y de 68.2%.

De las siete dimensiones destaca la “*didáctica*”, la que está relacionada con la intervención docente, la cual, desde la perspectiva de los estudiantes normalistas es la que más se documenta y/o se analiza como parte de las jornadas de práctica profesional. En promedio, la que menos se documenta y/o analiza es la “*Interpersonal*”, es decir, con menos frecuencia de ocurrencia se hace referencia en el diario reflexivo a la “*la función del maestro como*

*profesional en relación con las relaciones con las personas que participan en el proceso educativo (alumnos, maestros, directores, madres y padres de familia)”. Otra de las prácticas que se implementan para provocar la docencia reflexiva, es que durante la reflexión de la práctica docente los docentes en formación incluyen la dimensión relacionada con el liderazgo efectivo en el aula. Esta dimensión está relacionada con las habilidades: de dirección, de planeación, de realización, de organización, de ejecución, de evaluación de resultados y las habilidades de retroalimentación. De ellas, de la que más se reflexiona es la de *planeación* con un promedio de 46.1% y la que menos se analiza y documenta es la *dirección* con un 40.6%.*

¿Qué aspectos son las que más se fomentan durante la formación docente?

Los resultados indican que lo que tiene más frecuencia de ocurrencia (lo que se fomenta) en relación con “*El contenido y análisis del diario reflexivo*” es: *La adquisición de saberes docentes* hasta en un 82.5%, seguido de *La comprensión del quehacer docente* (47.7%); *El autoaprendizaje* (47.4%); *El pensamiento reflexivo* (47.1%); *La construcción de conocimiento de manera crítica* (47.1%); *La formación permanente* (46.8%); *La evaluación del desempeño* (46.4%); y finalmente *El desarrollo de habilidades metacognitivas para la escritura académica* (44.2%). Estos resultados indican que una de las posibles causas del problema para desarrollar la docencia reflexiva es que los formadores de formadores y los docentes en formación no priorizan la escritura académica, para posibilitar la generación de una verdadera y confiable comunidad discursiva normalista, que asuma los retos y desafíos describir para aprender a aprender, aprender a pensar y aprender a reflexionar, pero además, de ser sistemáticos y rigurosos en cuanto a la formación de docentes basado en las funciones epistémicas de la escritura y los procesos de composición de textos académicos.

Las dificultades de escritura de los estudiantes normalistas también estriban en las discrepancias entre las categorías e indicadores del diario reflexivo que son producto del “trabajo colegiado docente”, porque la propia comunidad de estudiantes practicantes manifestó que “*Los indicadores del diario reflexivo no siempre son consistentes con la realidad de la práctica docente que se documentará*”. Una de las teorías es que la participación y colaboración es escasa y además, es limitada por parte de los integrantes de la academia de docentes, lo que favorece que “*Los instrumentos para documentar las experiencias no contribuyen a la mejora de práctica profesional*”, frecuentemente con un 30.5% y 26.6% siempre con un acumulado de 57.1%, desde la perspectiva de los sujetos de estudio.

Este último dato, es bastante desalentador porque entre la comunidad normalista se tiene la percepción de que la implementación del sistema de gestión de calidad ha favorecido la generación de un fenómeno denominado “formatitis”, la elaboración desmedida de formatos para los procesos, particularmente para el trayecto de práctica profesional, lo que sin duda ha

ocasionado la generación de un gran cumulo de instrumentos que no están siendo validados mediante rutas metodológicas adecuadas que garanticen su validez y confiabilidad. Pareciera que el fin es garantizar los indicadores de “calidad” más la excelencia académica, lo que sin lugar a duda favorece la ceguera cognitiva.

¿Cuáles son las principales características de los practicantes y cuáles son los rasgos que más se implementan como parte de la reflexión desde la acción?

Finalmente, esta parte de la investigación (categorías 1 y 2) permitió identificar que en los momentos que “implementan la docencia reflexiva” los docentes en formación, particularmente “Cuando tratan de describir no saben que decir o hacen descripciones que son obviamente inapropiadas”, estos afirman que nunca (22.1%), raramente (27.3%) y ocasionalmente (20.1%) no enfrentan dificultades, sin embargo, hasta un 30.5% (*acumulado de siempre y frecuentemente*) aseguran que cuando tratan de describir no saben que decir o hacen descripciones que son obviamente inapropiadas. Una de las posibles explicaciones relacionadas con dichas dificultades es que los docentes en estudiantes indican (37%) que “*En su práctica diaria hacen innumerables juicios de calidad para los que no pueden establecer criterios adecuados*”, por lo que es indispensable que para los formadores de formadores recurran a la teoría para sustentar, fundamentar y argumentar los juicios de valor que relaten en los diarios reflexivos. Es imposible la elaboración de relatos narrativos sin el respaldo de perspectivas teóricas ni el conocimiento y dominio de metodologías para la escritura académica reflexiva.

Respecto al ítem “*Hago uso consciente de teorías basadas en la investigación y de las técnicas*” hasta un 14.3% establece que raramente las utilizan y un 31.8% ocasionalmente, lo cual es otra de las posibles causas que están desfavoreciendo el desarrollo generalizado de capacidades para la docencia reflexiva. Otra causa, desde la perspectiva de los sujetos de estudio, es que aseveran “*Cuando reflexionó de manera oral o escrita, se me dificulta narrar todo lo que se (saber más de lo que podemos decir)*, en virtud de que los resultados establecen que hasta el 19.5% siempre experimenta dicha situación, el 31.2% frecuentemente y solamente el 9.1% nunca han presentado dificultades para narrar (equivalente a 14 estudiantes).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Desarrollar capacidades para la docencia reflexiva y la escritura académica narrativa implica la implementación de diversas perspectivas teóricas y metodológicas, pero también la aplicación sistemática y rigurosa de acciones que incidan en la plena movilización de saberes y competencias reflexivas, además, del trabajo colegiado mediante la participación,

colaboración y cooperación eficaz de sus integrantes para asegurar la producción de instrumentos que sean consistentes con la docencia reflexiva.

Sin duda alguna, este primer acercamiento de tipo exploratorio, evidencia que los docentes en formación no están desarrollando de manera generalizada capacidades reflexivas y experimentan dificultades para la movilización de saberes y competencias disciplinares, además, de problemas para elaborar relatos narrativos. Para implementar el diario reflexivo como herramienta para documentar las experiencias de práctica profesional es importante considerar una o varias propuestas metodológicas, la selección crítica de las categorías, dimensiones, ejes de análisis e indicadores que regirán los relatos narrativos. Respecto a los indicadores del diario reflexivo, estos deberán ser consistentes con la realidad de la práctica docente que se documentará.

REFERENCIAS

Cataneo Flores, L. R. (01 de Abril de 2015). *Tecnológico de Monterrey*. Obtenido de Repositorio: <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/622360>

Fierro, C.; Fortoul, B.; Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós. 1^o Edición.

López Aymes, G., y Roger Acuña, S. (2014). El diario del profesor como herramienta de evaluación cualitativa de un programa para aprender a pensar. *Revista talento, inteligencia y creatividad*, 4-18. <http://www.talincrea.cucs.udg.mx/>

SEP. 2018. Plan y programa de estudios de la licenciatura en educación primaria. México.

Schön, Donald. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
https://www.academia.edu/26075198/Donald_a_sch%C3%B6n_el_profesional_reflexivo

ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES DE LECTURA Y LOS BOOKTUBERS COMO MEDIADORES DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y EL GUSTO POR LA LITERATURA

ALEJANDRA NIEVES CISNEROS

MARICRUZ TÉLLEZ MARTÍNEZ

nieves.cisneros.a@bine.mx

Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

En esta investigación se realizó un análisis de las Actividades de Lectura (AL) y los Booktubers con alumnos de tercero de primaria para desarrollar la competencia comunicativa y el gusto por la literatura infantil. Se utilizó un enfoque cualitativo con un diseño de estudio de caso. El alcance de esta investigación fue descriptivo. Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos fueron el guión de entrevista, cuestionarios, el diario de campo y los productos de los estudiantes. Los hallazgos muestran que las actividades de lectura (AL) y los Booktubers median la competencia comunicativa de los alumnos debido a que funcionan como herramientas psicológicas que permiten reflexionar y modelar la conducta, además de propiciar un interés hacia

literatura y la exploración de otros tipos de textos.

Palabras clave: Competencia comunicativa, habilidades lingüísticas, mediadores, actividades de lectura, booktubers, literatura Infantil.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En las escuelas primarias de nuestro país es común escuchar a los niños decir que no les gusta leer, que la literatura les parece aburrida y tediosa. En los salones, al realizar tareas de producción e interpretación de textos se observa que los estudiantes no buscan el significado de las palabras que no entienden; no identifican las partes que integra un texto; no comprenden los argumentos; no identifican las intenciones de cada género y no logran plasmar sus ideas en papel.

Además, se advierte que los estudiantes tienen poco interés por explorar diferentes tipos de textos y que dentro de las escuelas primarias no se desarrollan prácticas sociales de lectura que impliquen el uso y la lectura de la literatura infantil dentro y fuera de las aulas. Si bien es cierto que dentro de las escuelas primarias existen libros de texto gratuitos que acompañan el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, no existen otros materiales que permitan que los niños exploren otras formas estéticas, poéticas y usos del lenguaje diferentes. Los materiales que están presentes en las aulas son valiosos. Sin embargo, existen otras herramientas textuales, como la literatura infantil, que puede detonar el pensamiento complejo, la imaginación y la reflexión. La literatura infantil, de acuerdo a la Real Academia Española (RAE, 2021) se define como el “arte de la expresión escrita o hablada” (s/p). Rengifo (2008) menciona que el concepto de literatura se ha establecido como un abanico de historias. Estas historias están caracterizadas por sucesos, personajes, lugares y espacios, que permiten comprender y reflexionar sobre los diferentes acontecimientos que atraviesan a los seres humanos.

Rengifo (2008) citando a Sosa (1973), sostiene que toda la literatura infantil debe caracterizarse por el disfrute, la estética y la afectividad. Lo anterior indica que la literatura pensada para niños y jóvenes deberá ser de alta calidad. Es decir, que tenga un lenguaje fructífero, lo que permitirá al niño y al joven, el uso de distintas alternativas a la hora de solucionar futuros problemas y la generación de nuevos aprendizajes. Kalman (2017) aporta diferentes razones para incluir a la literatura dentro de las aulas de educación primaria. De acuerdo con la autora, cómo leemos es igual de importante que

lo que leemos. La literatura amplía no sólo los conocimientos que tiene un sujeto sino que posibilita reacciones y formas de reflexión que ninguna otra herramienta provoca. Al acercarnos a la literatura, señala Kalman (2017), podemos ver a los personajes, las decisiones que toman y los dilemas que enfrentan. Aprendemos de sus acciones.

Pero, ¿qué se sabe sobre la enseñanza de la literatura infantil en las escuelas primarias y su relación con el desarrollo de competencias comunicativas? Las evaluaciones que se han hecho sobre el campo formativo de Lenguaje y Comunicación en nuestro país han focalizado la comprensión lectora y han dejado de lado la comprensión oral, la escrita y a la literatura debido a las dificultades de emplear los mecanismos necesarios para su evaluación en cada escuela.

Sobre la competencia lectora, el Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA, 2018) revela que en las pasadas dos décadas México no tuvo avances significativos en la mejora de los aprendizajes relacionados con la lectura. En los resultados que ofrece el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE, 2013) se evidencia que nuestro país presenta un rendimiento significativamente más bajo en convenciones de legibilidad que el promedio de los países. Finalmente, en los resultados que plantea el Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes (PLANEA, 2015) se evidencia que al término de la educación primaria, 5 de cada 10 estudiantes no han logrado desarrollar los aprendizajes clave de Lenguaje y Comunicación.

Para Dell Hymes (1971), la competencia comunicativa se define como el saber cuándo hablar, cuándo no y de qué hablar, con quién, dónde, en qué forma; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados. Por tal motivo el desarrollo de esta competencia, en cualquier nivel escolar, es relevante y permite al estudiante no solo seguir aprendiendo, sino desarrollar esa capacidad que caracteriza al ser humano: la comunicación. Este proceso puede desarrollarse con la ayuda de las actividades de lectura y los booktubers. El uso de estas herramientas permite acercar a los niños a las formas de pensamiento que ofrece la literatura y así apuntalar el desarrollo de competencias comunicativas.

Pregunta de investigación

¿Qué efectos tienen el uso de las actividades de lectura y los booktubers en el desarrollo de la competencia comunicativa y el gusto por la literatura infantil?

Objetivos de la investigación

Objetivo general.

Analizar los efectos que tienen el uso de las actividades de lectura y los booktubers en el desarrollo de la competencia comunicativa y el gusto por la literatura infantil.

Objetivos específicos.

- Identificar el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa y el gusto por la literatura infantil en alumnos de tercer grado.
- Describir los efectos del uso de las actividades de lectura y los booktubers en el desarrollo de la competencia comunicativa y el gusto por la literatura infantil en alumnos de tercer grado.

Fundamentación teórica

El marco teórico de esta investigación se basa en la teoría histórico cultural propuesta por Vigotsky (1979) que se desarrolló desde las décadas de 1920 y 1930 con el objetivo de comprender la formación del ser humano en la vida social. La teoría comprende la conciencia humana a partir de las relaciones establecidas en la historia, la concepción de lo social y/o cultural.

De acuerdo con Cenci y Floriana (2018), Vygotsky sostiene que el conjunto de las capacidades humanas, pensamiento o conciencia se constituye en la interacción con el mundo de personas y objetos. Los procesos psicológicos humanos, que Vygotsky (1979) denomina funciones psicológicas superiores, eran más bien relaciones sociales. Desde el punto de vista de Vygotsky (1995) los seres humanos no están directamente relacionados con el mundo, sino de forma mediatizada, es decir el entorno, más que físico, es también un entorno cultural, comprendido mediante el uso de herramientas.

Los conceptos recuperados de la teoría histórico cultural sobre los cuales se construye la investigación son Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y herramientas psicológicas (mediadores). Para Vygotsky (1979), la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es “la distancia entre el nivel real de desarrollo que generalmente se determina mediante la resolución independiente de problemas y el nivel potencial de desarrollo, determinado mediante la resolución de problemas bajo la guía de un adulto” (p.130).

Vygotsky mencionaba que hay una diferencia entre los seres humanos y los animales, la diferencia radica en que las personas poseen, crean y enseñan a otros a usar herramientas.

Estas herramientas amplían las habilidades humanas pues como lo señalan Bodrova y Leong (2004) permiten que las personas hagan cosas que no podrían hacer de otro modo (p.17). Las herramientas de la mente son para esta lo que las herramientas mecánicas para el cuerpo, estas herramientas de la mente amplían la capacidad mental para permitir a los seres humanos adaptarse a su medio ambiente, teniendo una función similar a las herramientas mecánicas, ambas pueden ser usadas, inventadas y enseñadas, las herramientas de la mente ayudan a los seres humanos a dirigir su conducta, no sólo el medio ambiente (Bodrova y Leong, 2004).

Otros conceptos incorporados a la investigación son la competencia comunicativa, habilidades lingüísticas, los Booktubers y las Actividades de Lectura.

Dell Hymes (1971) define la competencia comunicativa como el saber “cuándo hablar, cuándo no y de qué hablar, con quién, dónde, en qué forma; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados” (p. 85). De acuerdo con el autor, cuando se habla y escribe, hay que saber tanto qué se debe usar en cada situación como las palabras apropiadas, el tema, en el momento indicado y tener en consideración los interlocutores, de esta manera la competencia comunicativa puede entenderse como la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en diversas situaciones sociales que ponemos en práctica diariamente. De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (2000) el uso de la lengua solamente puede realizarse de cuatro formas distintas las cuales son hablar, escuchar, leer y escribir.

Para Pérez y López (2015), los booktubers “son una nueva tendencia de intermediación, que tienen el objetivo de fomentar, promover, incitar y provocar la lectura, jóvenes estudiantes” (p. 92). Collado (2017) utiliza el término Booktuber para referirse tanto a las personas que crean videos y a los productos. Desde el punto de vista de Tomasena (2016) ser booktuber va más allá de solo hacer videos de recomendación, debido a que pone en práctica habilidades comunicativas que ha ido desarrollando con el tiempo, cada uno crea su propia estrategia discursiva que atrae e interesa al espectador.

Para Kalman (2000) leer y escribir son actividades comunicativas que nos ubican en el mundo social y nos vinculan continuamente con otros seres humanos (p.11). De acuerdo con la autora, estas actividades son contextualizadas debido a que están siempre ligadas a mantener una conexión con el mundo. Estas actividades además de propiciar el desarrollo del lenguaje son puerta de entrada a la educación formal y la llave para abrir las puertas de los sucesivos niveles educativos. Kalman (2000) hace énfasis en que es evidente que leer y escribir nos conecta con los otros. La autora afirma que leer y escribir son actividades comunicativas. Retomando a la autora, en esta investigación se definen las actividades de lectura como actividades situadas en donde el estudiante se enfrenta a textos que debe compartir con otros. Kalman (2000) retoma a Teal y Sulzby (1999) para

mostrar que el acceso a la lectura no es simplemente brindar cuentos con ilustraciones a los alumnos. Las actividades de lectura incorporan la manipulación de diversos textos a los que se les asigna un objetivo específico, de esa manera pueden trabajarse y manipular de acuerdo con lo establecido previamente para poder compartir con otros sus experiencias y conocimientos.

MARCO METODOLÓGICO

Esta investigación siguió una metodología cualitativa y el alcance fue descriptivo. El diseño utilizado fue un estudio de caso que de acuerdo a Ñaupás, Mejía, Novoa y Villagómez (2014) se define como una modalidad de búsqueda empírica que se adecua para estudiar los problemas prácticos o situaciones específicas como el que se planteó en esta investigación.

Las técnicas que se utilizaron en esta investigación fueron: la observación participante y la entrevista semiestructurada. Los instrumentos que permitieron recabar la información fueron un diario de campo, guión de entrevista, las actividades de lectura y los productos de los estudiantes, es decir los Booktubers.

Sujetos de estudio

Los sujetos de estudio fueron 12 estudiantes, 6 estudiantes sobresalientes y 6 con dificultades académicas. Las edades aproximadas están entre los 8 y 9 años. Los 12 alumnos cursan el tercer grado de primaria en la ciudad de Puebla en una institución pública.

Trabajo de campo y recolección de los datos

La recolección de datos se realizó utilizando la plataforma de lectura “Leerflix”. Esta es una iniciativa creada por una profesora llamada Yare, quien utilizó el servicio de alojamiento de archivos gratuito Google Drive para crear una estrategia de lectura accesible para niños de primaria de todo el país. La plataforma “Leerflix” alberga textos infantiles organizados de acuerdo al nivel de complejidad y grado académico.

El trabajo de campo se llevó a cabo durante la práctica profesional. Abarcó 10 meses, de

agosto a mayo. El desarrollo de las actividades de lectura y la elaboración de los booktubers se realizó en los meses de febrero y abril. Para realizar la elaboración de los booktubers se siguió el siguiente procedimiento: se realizó la lectura de cada uno de los textos, se eligieron siete ejemplares y se diseñó una actividad de lectura (AL) para cada uno de los títulos. Las AL tenían como meta acercar a los estudiantes a los textos literarios. Al final de las AL se pidió a los estudiantes que realizarán un booktuber para recomendar el libro que más había llamado su atención. Este proceso de intervención se realizó bajo un modelo de educación híbrida y se terminó bajo un modelo de educación presencial.

Codificación de la información

Debido a que en esta investigación se utilizaron diferentes instrumentos se creó un libro de códigos, la conformación de cada código fue la siguiente: una abreviatura que corresponde al instrumento, un segundo número que corresponde a la fecha de recolección de datos y un tercer número para la inicial del nombre del estudiante.

Procesamiento de los datos

El análisis e interpretación de los datos se hizo siguiendo un proceso de análisis en espiral (Mejia, 2011) que consistió en el desarrollo de tres etapas interrelacionadas. La primera fue la de reducción; la segunda fue la del análisis descriptivo y, finalmente, se realizó el análisis interpretativo. Para realizar la primera etapa se utilizaron tablas de concentración en donde se colocaron los datos recogidos durante el trabajo de campo. A partir de estos se elaboró el análisis descriptivo y enseguida el análisis interpretativo que consistió en la relación entre teoría y datos. Para realizar el análisis se utilizó un cuadro de consistencia que permitió no perder de vista la pregunta y los objetivos de la investigación.

RESULTADOS

El gusto por la literatura Infantil

Los estudiantes que participaron en la investigación expresaron interés por la lectura. A través de la entrevista inicial se identificó que ellos consideraron que la lectura era relevante para su aprendizaje (ENT-I-090322). En sus respuestas se identificó que a través de las lecturas aprenden cosas nuevas. Sostienen que estas les permiten conocer acerca de su pasado. Consideran que los libros de la biblioteca son los más adecuados (ENT-I-090322). Desde el punto de vista de Oscar los libros “son interesantes y les permiten hacer uso de su imaginación” (ENT-0-090322).

Los estudiantes comentaron que no les gusta trabajar con lecturas extensas; no disfrutaban leer temas relacionados con los autos, las princesas, tampoco prefieren textos que provoquen emociones de tristeza (ENT-I-090322). Incluso, la mayoría coincide en que los textos menos aceptados son aquellos en los que el tema central es el terror, ya que les asusta y les provoca mucha inseguridad (ENT-T-090322). Los estudiantes prefieren leer los textos solos, sin ayuda y les gusta manipular los cuentos, aunque también disfrutaban escuchar historias.

El nivel de desarrollo de la competencia comunicativa

Tomando como base a Dell Hymes (1971), las habilidades descritas por Cassany, Luna y Sainz (2000) y los productos de los estudiantes se observó que los niños no mostraban el desarrollo de una competencia comunicativa sólida. Sus producciones escritas, orales y su interacción cotidiana evidenciaban que no sabían utilizar la lengua de acuerdo con las prácticas sociales establecidas en el plan y programa (SEP, 2018). Los estudiantes no distinguían que cada interlocutor demandaba un uso del lenguaje diferente. A la mayoría les costaba socializar con sus compañeros y expresarse. Cuando la profesora solicitaba su opinión, la reacción de los estudiantes era hablar con un tono de voz aún más bajo, inclusive a veces solo murmuraban. Para expresarse utilizaban palabras altisonantes, no se daban cuenta de que la escuela requería otro uso de la lengua. (DCAM-021221-I)

Un fenómeno similar se observó con las tareas relacionadas con la lectura. De acuerdo a Cassany, Luna y Sanz (2000), los individuos deben construir un significado en su mente a través de la comprensión del texto que se les presenta. Los estudiantes presentaban dificultades en esta habilidad, porque no comprendían los textos, tenían un diccionario limitado que no les permitía comprender la trama (DCAM-040122-I).

Sobre la habilidad escrita, Cassany Luna y Sanz (200) mencionan que los procesos básicos para la composición de un texto son: planificar, redactar y revisar. De acuerdo a la observación se detectó que los estudiantes no realizaban estos procesos, cuando se les solicitaba un escrito de manera libre se notaban confundidos y constantemente hacían las preguntas ¿Y qué escribo?, ¿Cómo lo escribo? y ¿Cuánto escribo?. Se les dificultaba pensar qué escribir y cómo escribir sus ideas, porque estas tareas no eran cotidianas en la escuela, ni en su casa. (DCAM-021221-I)

Efectos de las Actividades de lectura (AL) y los Booktubers en el desarrollo de la competencia comunicativa

Durante el ciclo escolar se desarrollaron AL y se elaboraron Booktubers. Los booktubers fueron videos en el que los niños tenían que realizar la recomendación de los libros leídos durante siete semanas.

Antes de realizar las actividades de lectura, los estudiantes tuvieron confusión acerca de lo que eran los booktubers, se sentían temerosos al pensar que al grabar muchas personas podían ver sus videos y les asustaba saber que otros podían notar sus errores. Es por esta razón que en el primer video, no mostraban su cara y solo leían el guión previamente escrito. En el análisis de los primeros Booktubers se observó que los estudiantes incluso teniendo a la mano su guión presentaban dificultades al leer (DCAM-240222-I).

Durante el tiempo asignado al desarrollo de las AL y los Booktubers se observaron transformaciones en la competencia comunicativa de los niños y el gusto por la literatura infantil (DCAM-030322-I). Ya no utilizaban palabras altisonantes, exponían con mayor seguridad y guardaban en silencio mientras observaban el producto de sus compañeros. Sobre todo se identificó que los estudiantes centraron toda su atención en la realización de los Booktubers. Esta actividad funcionó como una herramienta psicológica (Bodrova y Leong, 2004) que permitió que los niños conocieran una práctica social del lenguaje (recomendación del libro) y que además reflexionarían sobre las acciones que realizaban los otros.

La estrategia de los Booktubers cumplió con lo que mencionan Pérez y López, (2015) “ser una lectura de contagio”, debido a que esta tuvo como base una narrativa lúdica y creativa. Los estudiantes también expresaron que después de realizar las AL y los Booktubers tuvieron diferentes aprendizajes personales relacionados con el tema de cada lectura, por ejemplo:

1. En la lectura de “Ardilla miedosa”, los estudiantes escribieron y expresaron que habían aprendido a superar sus miedos. (DCAM-240222-I)

2. En la lectura de “Confundiendo historias”, los estudiantes expresaron que una historia puede ser contada desde diferentes perspectivas. Es decir, que existen diferentes formas de contar un suceso, esto depende de quien lo esté contando (DCAM-030322-I).
3. En la lectura de “Un zoológico en casa”, los estudiantes comentaron que habían aprendido que a veces no pueden obtener lo que quieren y está bien porque después algo puede sorprenderlos, solo tienen que ser pacientes. (DCAM-100322-I).
4. En la lectura de “El cocuyo y la mora”, los estudiantes comentaron que el criticar a las personas por su aspecto físico es incorrecto, porque esas acciones lastiman los sentimientos de otros (DCAM-170322-I).
5. En la lectura de “El hipo del tucán”, los estudiantes mencionaron que habían aprendido a tener paciencia cuando nos puede dar hipo porque a veces no lo podemos controlar (DCAM-240322-I).
6. En la lectura de “Aquí viene Lucas”, los estudiantes comprendieron que a veces los cambios pueden ser difíciles, pero pueden ser buenos. (DCAM-310322-I)
7. En la lectura de “Los viajes del abuelo”, los estudiantes comentaron que aprendieron acerca de las semillas y de los árboles en el mundo (DCAM-070422-i).

Estas reflexiones realizadas por los estudiantes evidencian un antes y un después de la puesta en marcha de AL y los Booktubers, específicamente en lo que Vigotsky (1979) denomina como la ZDP; pues en un primer momento se identificó a los estudiantes en un nivel de desarrollo real, es decir partiendo de lo que podían realizar de manera independiente, para poder llegar al desarrollo potencial, que fue el objetivo de esta investigación. Durante el establecimiento de la ZDP se incorporaron herramientas psicológicas que permitieron potenciar el aprendizaje de los estudiantes, las AL y los Booktubers fueron una pieza clave en el desarrollo de las competencias comunicativas, ya que como lo menciona Bodrova y Leong (2004), el uso de estas herramientas psicológicas permitió a los niños realizar cosas que no podían hacer antes como la reflexión sobre los actos de los otros.

Las AL y los Booktubers como herramientas psicológicas ayudaron a los niños a modelar su desarrollo. A través del desarrollo de estas, los estudiantes cambiaron su forma de expresión, escritura, lectura y escucha y desarrollaron un pensamiento diferente que amplió su perspectiva sobre la literatura infantil.

Debido a que los estudiantes junto con el adulto realizaban un análisis de los personajes,

de las situaciones que enfrentaban y de las acciones que tomaban para poder solucionar los problemas, las AL y los Booktubers cumplieron la función de apropiación e internalización (Vigotsky, 1979). Con estas herramientas psicológicas, los niños pudieron relacionar las tramas con diversas situaciones que asociaban con su vida cotidiana, lo que dejó en ellos aprendizajes sobre las acciones de los otros, ese es el poder de las historias, de la literatura (Kalman, 2007).

Los Booktubers no solo sirvieron para compartir lecturas sino principalmente para poner en práctica las habilidades lingüísticas, que en conjunto desarrollan la competencia comunicativa, ya que cada sujeto creó su propia estrategia discursiva para elaborar este producto (Tomasena, 2021), también lograron captar la atención e interés de los niños. Esta práctica se presentó como una manifestación de nuevas prácticas de aprendizaje que pueden ser aprovechados por la educación formal.

CONCLUSIONES

Durante el periodo de realización de esta investigación se analizaron los efectos de las AL y los Booktubers en el desarrollo de la competencia comunicativa en alumnos que cursan el tercer grado de educación primaria. En el análisis se identificó que las AL y los Booktubers funcionan como mediadores de la competencia comunicativa, ya que con estas herramientas los estudiantes son capaces de modelar su conducta y reflexionar acerca de sus pensamientos y las acciones de otros. La realización de los Booktubers permitió no solo el desarrollo de la competencia comunicativa, sino abonó al desarrollo de las relaciones con los otros. El uso de estas herramientas apuntaló el gusto que los estudiantes tenían por la asistencia a la escuela.

Las AL y los Booktubers permitieron a los estudiantes vencer sus miedos, ser pacientes y comprender que los retos y los cambios son parte de la vida. Conforme se desarrollaron las AL y los Booktubers los estudiantes fueron capaces de formular argumentos, explicar los motivos del porqué recomendaban las lecturas que leían. Se dieron cuenta de ya no usaban palabras altisonantes, se desenvolvían mejor en sus videos sin necesidad de leer su guión durante la grabación, se dieron cuenta que sus exposiciones en clase eran más fluidas. También percibieron que ya no sentían pena o vergüenza al hablar en público, el temor a expresarse disminuyó.

Las AL y los Booktubers no sólo propiciaron que los estudiantes se expresaran sino también generaron un gusto hacia los libros y la búsqueda de nuevas lecturas, algunos

estudiantes compartieron que ahora en casa leen más en compañía de su familia, exploran más libros y generan en ellos el anhelo de ser como los personajes, por ejemplo Izetl que quiere ser una mujer como las de su libro que hicieron historia pintando, investigando y creando nuevas cosas.

Las AL y los Booktubers fueron enriquecedoras, lo que nos lleva a concluir que el desarrollo de las competencias comunicativas requiere de herramientas psicológicas de calidad, sustentadas en la conexión con los otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angrosino, M. (2007). Etnografía y observación participante en investigación cualitativa. Madrid. MORATA.
- Bodrova, E. y Leong, D. (2004). Herramientas de la mente para el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky. México: Pearson/SEP.
- Calles, J. (2005). La Literatura Infantil desarrolla la función imaginativa del lenguaje. Laurus, 11 (20), Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111209>
- Cassany, D, Luna, M. y Sanz, G. (2003). Enseñar Lengua. España: Graó Cenci, A y Floriana, M. (2018). Desarrollo de la Teoría Histórico-Cultural de la actividad en tres generaciones: Vygotsky, Leontiev y Engeström. Revista Roteiro, 43(3), 919-948. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/3519/351964738004/html/>
- Collado, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector, Investigaciones Sobre Lectura, 7, 55-72.
- García. C, Gerber, B. López, O. Nivón, B. Pérez, C. Pinochet, C y Winocur, I. (2015) Hacia una antropología de lectores. México: Ariel.
- Hymes, D. (1971). Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa.
- Kalman, J. (2000). La importancia del contexto en la alfabetización. Crefal. Recuperado de: 01 Judith K (crefal.edu.mx)

- Kalman, J. (2017). El poder de las historias. Red de lenguaje de Antioquia. YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=AHloPka26Lc&t=2s>
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. y Villagómez, A. (2014). Metodología de la investigación cualitativa-cuantitativa y redacción de tesis. Colombia: Ediciones de la U.
- Rengifo, Y. (2018). Leer en el mundo infantil: La escuela. Rengifo C, Y. M. (2018). Leer en el mundo infantil: La escuela. Revista Plumilla Educativa, 22(2), 57-70. DOI: <https://doi.org/10.30554/plumidaedu.22.2886.2018>
- Sosa, G. (2021). Recursos audiovisuales y el desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes de primaria. Polo del Conocimiento, 6 (2) Recuperado de: <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2252>
- Tomasena, J.M. (2016). Los videoblogueros literarios (Booktubers): Entre la cultura participativa y la cultura de la conectividad. Tesis de postgrado. Universidad Pompeu Fabra. España.
- Tomasena, J.M. (2021). ¿Quiénes son los booktubers? Características de los videoblogueros literarios en lengua española. Ocnos Revista de Estudios sobre Lectura, 20 (2), 43-55. Recuperado de: <https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/2466/2086>
- Vizcano, A, Contreras, P. y Dolores, M. (2019). Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El booktuber. Revista Científica de Educomunicación. 59(5), 95-104. Recuperado de: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=59&articulo=59-2019-09>
- Vygotsky L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA FAVORECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

BARTOLO MAY PUC

ENGELS HERBE MAY MEDINA

FATIMA ISABEL AYALA COUOH

bachomay60@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

El presente trabajo de investigación titulado Estrategias metacognitivas para favorecer la comprensión lectora en Educación Primaria, tuvo como propósito principal Implementar estrategias de metacognición para favorecer los niveles de comprensión lectora en los alumnos del segundo grado grupo A de la escuela. La investigación parte de una metodología con enfoque cualitativo, tipo de estudio descriptivo y diseño de investigación-acción. Los alcances de los objetivos propuestos fueron el resultado de la puesta en práctica de estrategias desarrolladas en el plan de acción y su valoración mediante los instrumentos diseñados. La interpretación de los resultados, se fundamentaron en las aportaciones teóricas de diversos autores expertos en la temática, de quienes se retomaron orientaciones pedagógicas y didácticas, obteniendo hallazgos congruentes con la autorregulación de los procesos metacognitivos en el desarrollo de los niveles de comprensión lectora. Por consiguiente, se concluye que la ejecución de estrategias metacognitivas favorece la comprensión lectora en los estudiantes. Finalmente, se puntualizan algunas recomendaciones y sugerencias para el abordaje de esta temática de estudio.

Palabras clave: Metacognición, comprensión lectora, estrategias didácticas, autorregulación, evaluación.

1. Planteamiento del Problema

1.1 Descripción de la Situación Problema

Leer implica, no sólo la habilidad para decodificar los textos, interpretar el significado de las palabras y comprender las estructuras gramaticales sino, requiere de la capacidad para comprender e interpretar ideas y desarrollar conocimientos a partir de ellas. En síntesis, la capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos y virtuales, con el fin de alcanzar metas propias, desarrollar el conocimiento, el potencial personal y participar en la sociedad (OCDE, 2000).

En referencia de lo antes mencionado, se realizó un diagnóstico en el tercer grado grupo A con ayuda de la técnica de observación participante, consistió en la aplicación del instrumento denominado guía de observación. A través de ella fue posible rescatar los indicadores pertinentes relacionados con los procesos de enseñanza, también se evidenció que en la ejecución de las clases no se llevaba a cabo un programa para favorecer en el estudiante el desarrollo de estrategias de comprensión lectora, no se promovían actividades de reconocimiento de la idea principal o secuencias narrativas, tampoco se establecían predicciones y autopreguntas.

Por consiguiente, fue relevante el diseño y aplicación del proyecto de investigación titulado *Estrategias metacognitivas para favorecer la comprensión lectora en educación primaria*, específicamente, en el segundo grado de la escuela primaria Carmen Meneses con para fortalecer los niveles de comprensión lectora y disminuir las deficiencias que afectan considerablemente el desempeño académico de los estudiantes. El grupo estuvo conformado por 26 alumnos entre los 7 y 8 años de edad, el tiempo de estudio fue de ocho meses, del 05 de octubre de 2020 al 11 de junio de 2021 divididos en cinco jornadas de práctica docente.

1.2 Preguntas de Investigación

1.2.1 Pregunta general

¿Cómo las estrategias metacognitivas favorecen el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos del segundo grado grupo “A”, de la Escuela Primaria Urbana Federal “Carmen Meneses” de Calkiní, Campeche, en el ciclo escolar 2020-2021?

1.2.2 Preguntas generadoras

- ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación primaria?
- ¿Qué relación existe entre las estrategias metacognitivas y el desarrollo de los niveles de comprensión lectora?
- ¿Cuáles estrategias metacognitivas favorecen la comprensión lectora en los estudiantes?

- ¿Cuál es el alcance obtenido de la aplicación de las estrategias metacognitivas en el desarrollo de la comprensión lectora?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Implementar estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora en los alumnos del segundo grado grupo “A”, de la Escuela Primaria Urbana Federal “Carmen Meneses” de Calkiní, Campeche, en el ciclo escolar 2020-2021.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado para reconocer las dimensiones de intervención.
- Reconocer la influencia de estrategias metacognitivas en el desarrollo de los niveles de comprensión lectora.
- Aplicar estrategias metacognitivas para desarrollar los niveles de comprensión lectora en los alumnos.
- Valorar los alcances obtenidos de la implementación de estrategias metacognitivas en el desarrollo de los niveles de la comprensión lectora.

1.4 Justificación

La lectura se practica en diferentes modalidades, de acuerdo a los propósitos y habilidades de los educandos, por ende, la comprensión de textos ya no es considerada como la capacidad desarrollada exclusivamente para leer y escribir, sino como un conjunto progresivo de conocimientos, destrezas, así como estrategias que los individuos desarrollan a lo largo de la vida en distintos contextos y en interacciones con sus compañeros.

De ahí que se compartan las ideas de Solé (2007) sobre la importancia de aprender a leer correctamente y, sea la escuela quien se adjudique ese reto. Debido al valor que la adquisición de la lectura tiene, se considera imprescindible para el individuo porque le facilita un aprendizaje autónomo en las sociedades letradas, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lo lograron.

De esta forma, la pertinencia de la presente investigación consistió en implementar el proyecto de “*Estrategias metacognitivas para favorecer la comprensión lectora en el segundo grado de educación primaria*”, porque mediante su aplicación los alumnos desarrollaron estrategias para mejorar sus niveles de comprensión, fortaleciendo sus habilidades para ser capaces de elaborar un significado en su interacción con el texto y el contexto. Es así como se logra un verdadero conocimiento, porque una persona al entender un texto será capaz de tener una mejor preparación y formación laboral.

Finalmente, el alcance del trabajo es de importancia porque benefició a los alumnos del segundo grado en el desarrollo de su comprensión lectora, de este modo se contribuirá a enseñar y a interpretar el significado de los textos. Asimismo, constituirá un referente para próximas investigaciones que deseen seguir esta línea temática para asegurar la eficacia de las competencias profesionales en la educación.

1.5 Delimitación del Problema

Con respecto a la ejecución de esta investigación, se establecieron términos que fungieron como guías, primeramente, se aborda que la comprensión lectora no es un conjunto de habilidades, sino un proceso mediante el cual el sujeto construye el significado haciendo uso de estrategias de comprensión para guiar la actividad lectora y tomar conciencia de cómo se está comprendiendo, si el proceso es exitoso o fallido (Cerrillo et al., 2006).

La reflexión sobre la metacognición surgió al buscar causas por las cuales un lector es más o menos eficaz que otro a la hora de leer. Para Osses y Jaramillo (2008), la metacognición es “un camino viable para lograr un desarrollo pleno de la autonomía de los estudiantes, reflejándose este, entre otros aspectos, en un aprendizaje que trasciende el ámbito escolar para proyectarse en la vida de los escolares en un aprender a aprender” (p. 195).

El trabajo de investigación se llevó a cabo en la Escuela Primaria Urbana Federal “Carmen Meneses”, con Clave del Centro de Trabajo 04DPR0356S, perteneciente a la zona escolar 016, ubicada en la calle 18 No. 142, del barrio San Luis Gonzaga de la ciudad de Calkiní, Campeche; específicamente en el segundo grado grupo A y, el tiempo de estudio fue durante la jornada de prácticas correspondientes al periodo del 05 de octubre de 2020 al 11 de junio de 2021.

1.6 Hipótesis y/o Supuestos

La hipótesis de acción o acción estratégica para Elliott (1993) citado por Bisquerra (2004) “Es un enunciado que relaciona una idea con una acción. Una pregunta (idea), con una respuesta (acción)” (p.384). La hipótesis o supuesto de acción estratégica del trabajo de investigación es:

La implementación de estrategias metacognitivas favorece el desarrollo de la comprensión lectora, en los alumnos del segundo grado grupo “A”, de la Escuela Primaria Urbana Federal “Carmen Meneses” de Calkiní, Campeche.

2. MARCO TEÓRICO

La comprensión lectora es el principal propósito de la lectura y “es el resultado de la aplicación de estrategias para entender, recordar y encontrar el significado de lo que se ha leído” (Camargo et al., 2013, p. 91). Por lo tanto, la comprensión depende de la capacidad de construir interconexiones para relacionar experiencias y conocimientos previos con la información recientemente presentada.

Martínez (2008) afirma que los niveles de comprensión lectora están dados por la capacidad del lector para desarrollar un conjunto de habilidades que lo lleven a comprender reflexivamente, obtener los logros y objetivos propuestos, acceder a los conocimientos (ampliándolo y/o modificándolo) y ser socialmente participativo. En este sentido, Catalá et al. (2007) describe cuatro niveles de comprensión a desarrollar en el sujeto:

Comprensión literal: Se entiende por comprensión literal al reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto.

Reorganización de la información: Corresponde a organizar las ideas principales, suprimir la información redundante y reestructurar el texto para hacer su resumen.

Comprensión inferencial: Consiste en ir más allá del propio texto y establecer una interacción entre el lector y el autor. Cuando inferimos algo de un texto lo que hacemos es proponer nuevas interpretaciones o dar un sentido alternativo, para imaginar, deducir cosas no dichas o sólo sugeridas.

Comprensión crítica: Implica una formación de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias. Así pues, un buen lector ha de poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios.

Mateos (2001) define la metacognición aplicando al término una atribución diferente de los significados más tradicionales. Esta autora la concibe como “la tematización o conceptualización explícita y consciente del conocimiento que tiene un sujeto sobre cualquier dominio específico de fenómenos, no sólo sobre los fenómenos de naturaleza cognitiva” (p. 48).

En cuanto al desarrollo de la comprensión lectora, la metacognición interviene de acuerdo al conocimiento y regulación que tienen las personas de su actividad cognitiva durante la lectura

de un texto escrito. Por consiguiente, se establecen las siguientes estrategias para desarrollar favorablemente la interpretación de textos:

Activar conocimientos previos. Consiste en indagar los conocimientos que tiene el estudiante respecto a la lectura, no se trata de agregar nuevos conocimientos sino de identificar los más importantes y solicitar a los alumnos que expresen todo lo que conocen, saben o han escuchado sobre el tema (Pinzas, 2006).

Predecir. Permite al lector suponer y anticipar lo que pasará en la lectura en una circunstancia o hecho, o en el texto mismo. Se utiliza la predicción para planificar la tarea, para demostrar, analizar y regular la lectura, así como despertar la creatividad y hacer conexiones ya sea con la vida, otros textos o el mundo (Morán, 2006).

Inferir. Demanda un proceso lógico, es decir consiste en sacar una conclusión estimando las pistas encontradas en la lectura; sirve para deducir la información que se encuentra implícita o sobreentendida en el texto; para ello, el lector establece un diálogo con el autor, integrando significados sobreentendidos, vinculando y completando ideas para tener una representación integral del texto (UNESCO, 2016).

Identificar la idea principal. Lo más importante es diferenciar entre tema e idea principal. La idea principal del nivel literal se puede definir como el enunciado más importante que se escribe para explicar el tema, puede estar implícita o explícita y se expresa mediante una o más frases. (Solé, 2009).

Resumir. El resumen es, según Cassany (2001), un proceso interactivo de reescritura de la información más relevante de un texto a partir de otro tomado como fuente, es conveniente adoptar acciones, en las cuales primero el estudiante entienda por qué es necesario resumir, para después hacer resúmenes de párrafos y textos cortos identificando en ellos el tema y la idea principal.

Organizadores gráficos. Ofrecen una visión global pero estructurada de los conceptos y términos clave del texto. Al usarlos como actividad previa a la lectura, se obtiene un beneficio directo, pues ofrecen una oportunidad adicional para repasar y dominar mejor el texto, pudiendo dar una visión general del mismo antes de empezar a leer (Pinzas, 2006).

Autopreguntas. La capacidad de formular buenas preguntas y saber contestarlas es una parte fundamental de la inteligencia, quizá la más importante (Sancho et al., 2010), el uso y formulación de autopreguntas, puede servir como estrategia cognitiva para supervisar de un modo activo la comprensión.

De igual forma, fue relevante fundamentar el trabajo bajo el cumplimiento de leyes y normas establecidas, por ello el presente documento de investigación orienta su labor de indagación para dar cumplimiento a lo dispuesto en el artículo 3o constitucional, donde se establece que la educación “será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar” (p.6). Además, de garantizar el compromiso de la institución educativa, al brindar mejores oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes.

Por otra parte, en La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) se establece en sus artículos 5, 8 y 11, que el Estado a través de la Nueva Escuela Mexicana buscará la excelencia, equidad y mejora continua de la educación, para lograrlo, colocará en el centro los aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes, teniendo como principal objetivo el desarrollo integral de los educandos (López, 2019).

3. METODOLOGÍA

3.1 Tipo de Estudio y Diseño de Investigación

La presente investigación se desarrolló de acuerdo con el enfoque cualitativo, debido a que “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (Hernández, 2014, p. 7). De igual manera, las características básicas de los estudios cualitativos se pueden resumir en que son investigaciones centradas en los sujetos, al igual que adoptan la perspectiva del interior del fenómeno a estudiar de manera integral o completa.

Un aspecto importante es la comprobación de hipótesis, durante la investigación, se diseñó la hipótesis de acción estratégica, la cual Latorre (2005) define como “una propuesta de cambio o mejora, donde la acción es el centro del proceso” (p. 45). Con base en esa información se estableció la acción estratégica encaminada a crear un criterio de importancia que permita comprender e interpretar la problemática involucrando una medida de solución. En el presente estudio se pretende demostrar que el empleo de ciertas estrategias metacognitivas logra una mejora en la comprensión lectora de los estudiantes.

Además, el proyecto de investigación se orienta en el diseño investigación-acción, el cual permite perfeccionar la tarea de recoger y analizar datos o elementos. Según Finol y Camacho (2006), sostienen que la investigación-acción constituye un proceso de reflexión-acción y cambio-reflexión, por y para el mejoramiento de la práctica docente, mediante la participación activa de este, dirigido a superar los problemas y necesidades del aula, de la escuela y de la comunidad.

Finalmente, el estudio se centró en estudiantes del segundo grado grupo A, los cuales fueron designados como la población a estudiar. De acuerdo con Hernández et al. (2014) “una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (p. 174). Es decir, es el conjunto total de individuos, objetos o medidas que poseen algunas características comunes observables en un lugar y en un momento determinado.

3.2 Ubicación y tiempo de estudio

El trabajo de investigación se aplicó en la escuela primaria *Carmen Meneses*, con Clave del Centro de Trabajo 04DPR0356S, perteneciente a la zona escolar 016 y ubicada en la calle 18 No. 142 del barrio San Luis Gonzaga de la ciudad de Calkiní, Campeche. El centro educativo cuenta con una organización completa y labora en horario matutino de 8:00 a.m. a 2:30 p.m., perteneciendo a la modalidad de Jornada Ampliada.

El tiempo de estudio de la investigación correspondió a ocho meses en el periodo del 5 de octubre de 2020 al 11 de junio de 2021, en este lapso se designaron cinco jornadas de práctica docente, donde se diseñó un plan de mejora para desarrollarse en nueve semanas consecutivas, comprendido del 8 de marzo al 21 de mayo de 2021, abarcando dos sesiones semanales de 90 minutos cada una.

3.3 Sujetos o Participantes

Los sujetos participantes fueron designados durante el cumplimiento de la práctica profesional correspondientes al séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Primaria. La población estuvo conformada por 35 estudiantes del segundo grado grupo A, 19 son del sexo masculino y 16 del sexo femenino; el rango de edades de los alumnos se encuentra entre los siete y ocho años de edad. El tamaño de la muestra se determinó de forma no probabilística por conveniencia porque corresponden a casos disponibles que mantienen comunicación sostenida durante la contingencia sanitaria por el COVID-19, por lo que quedó constituida por un total de 26 alumnos, 12 son del sexo masculino y 14 del sexo femenino y representan el 74.28% de la población.

De igual forma, los aspectos considerados para el estudio del grupo fueron los niveles de lectoescritura, ritmos y estilos de aprendizaje. En este sentido, los niveles de lectoescritura se distribuyeron de la siguiente manera: tres discentes en el nivel silábico, seis en el nivel silábico alfabético y 17 estudiantes en el nivel alfabético. Por otra parte, los ritmos se organizaron de acuerdo a los resultados arrojados por el test basado en el modelo VAK propuesto por Richard Bandler: nueve discentes presentan un ritmo de aprendizaje rápido, otros nueve se ubican en el ritmo moderado, y ocho estudiantes tienen un ritmo lento; del mismo modo los estilos de aprendizaje se estructuraron de esta forma: cuatro estudiantes

aprenden de manera auditiva, diez educandos aprenden de manera visual, y 12 escolares son kinestésicos.

3.4 Instrumentos de Acopio de Información

Los objetivos establecidos fueron valorados a través de una serie de instrumentos con la intención de obtener resultados que permitan la reflexión y el análisis del proyecto de investigación:

Prueba ACL-2: Estas pruebas van dirigidas a valorar la comprensión lectora de una manera amplia, a partir de textos de tipología diversas, con temáticas que se refieren a las diferentes áreas curriculares. Las preguntas recogen las principales dimensiones de la comprensión lectora: literal, inferencial, reorganización y crítica (Catalá, et al., 2007, p. 41).

Entrevista: En palabras de Cortés (2016), “consiste en recopilar información sobre una parte de la población, como datos generales, opiniones, sugerencias o respuestas a preguntas formuladas sobre los diversos indicadores que se quieren investigar” (p. 78).

Guía de observación: Rojas (2002) menciona que “una guía de observación es un conjunto de preguntas elaboradas de acuerdo a ciertos objetivos e hipótesis formuladas correctamente a fin de orientar nuestra observación” (p. 61).

Diario de campo: Es un instrumento de registro que evalúa desempeños considerando criterios sin delimitaciones. Este instrumento permitió conocer a través de la observación, las dificultades y habilidades que presentan los estudiantes en la aplicación de estrategias metacognitivas.

Lista de cotejo: Es un instrumento de valoración que tiene la finalidad de estimar la presencia o ausencia de una serie de aspectos o atributos de un determinado elemento de competencia (Tobón, 2008).

Escala estimativa: En palabras de Silvia y Ortiz (2015), se denominan “instrumentos que permiten asignar un valor numérico a la ejecución de un individuo a cargo de un continuo, por tanto, son esencialmente cuantitativas” (p. 34). En dicho instrumento de elaboración propia, se establecieron los criterios más relevantes que los estudiantes cumplieron para ir desarrollando su capacidad de comprensión lectora.

Portafolios de evidencias: De acuerdo con Gardner (1994) citado por Hernández (2000) señala que permiten “identificar la reflexión que hacen estudiantes y educadores sobre los objetivos de aprendizaje, su cumplimiento, su enfoque, las estrategias de aprendizaje y la dirección que a futuro podría tener su formación” (p. 176).

3.5 Procedimientos

Los procedimientos propuestos para las actividades de indagación, recolección de datos y análisis de los mismos, son definidos como la expresión operativa del diseño de investigación, el presente trabajo fue estructurado en tres fases, aplicadas en diferentes momentos y valoradas con instrumentos de elaboración propia.

La primera fase de trabajo correspondió al diseño del proyecto, inicialmente se identificó una problemática que afectaba el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto a través de un diagnóstico pedagógico y los datos recabados permitieron sistematizar las ideas a través del Planteamiento del problema, al igual que establecer el tiempo de estudio y la acción estratégica. También fue un referente para centrar la perspectiva teórica que condujo a la búsqueda de información pertinente para la selección de estrategias acordes al tipo de investigación. Del mismo modo fue necesaria la elaboración de un plan de acción que integró las estrategias aplicadas para el cumplimiento de los objetivos planteados en el trabajo de investigación.

En la segunda fase correspondiente a la ejecución del proyecto, se procedió a comunicar los objetivos del trabajo al director del plantel, así como al docente del grupo y los padres de familia dando a conocer el diagnóstico previo y las actividades que se realizarían con el transcurso del tiempo; posteriormente se aplicaron los instrumentos para el acopio de información con la finalidad de reconocer las posibles técnicas o procesos que afectan al desarrollo de la comprensión lectora.

El primer instrumento consistió en los cuestionarios de la prueba ACL-2 (Catalá, 2007), destinados para identificar los niveles de comprensión lectora que presentaban los alumnos en un principio, después se empleó una guía de observación, con la intención de reconocer los niveles de comprensión lectora y las deficiencias que los alumnos presentaban en torno al uso de estrategias aplicadas en los momentos de lectura y con el apoyo del diario de campo se pudo diagnosticar la situación real del grupo. Finalmente, se valoró mediante una escala estimativa con la intención de recabar información sobre los procesos metacognitivos que utilizan los estudiantes durante la lectura y después de leer para interpretar la información del texto.

La tercera fase consistió en el proceso de evaluación, esta a su vez fue articulada en cada una de las etapas de análisis e interpretación de los resultados, para el cumplimiento de esta fase se aplicaron nuevamente los cuestionarios de la prueba ACL-2, evidenciando las mejoras y aspectos logrados por los estudiantes con respecto a sus procesos metacognitivos para desarrollar la comprensión lectora.

Asimismo, para efectuar la triangulación de los resultados, se implementó por segunda ocasión la entrevista a los padres de familia, recalando las opiniones iniciales con las perspectivas que tienen después de la aplicación del plan de acción. Para complementar lo anterior, se utilizó el diario de campo, que permitió realizar un contraste entre la información inicial, con la obtenida al término de la aplicación de las estrategias didácticas.

4. RESULTADOS

Durante la valoración a través de los instrumentos diseñados para el primer objetivo de investigación se evidenció las dificultades presentadas por el alumnado para identificar las ideas centrales del texto, expresar comentarios o enunciados con relación a la lectura, así como para expresar sus conclusiones debido a que generalmente son ajenas a lo leído. Para complementar lo mencionado con anterioridad, se describen los siguientes resultados:

Del diseño y la implementación de estrategias didácticas, con base en los procesos metacognitivos de planificación, supervisión y evaluación, fue una pieza indispensable para integrar el plan de mejora, mismo que se integró por actividades específicas considerando las características de los alumnos, además se contemplaron las habilidades lectoras presentadas por el grupo, sus capacidades cognitivas y sus características de interpretación.

La primera estrategia metacognitiva que se aplicó fue la *activación de conocimientos previos*, teniendo como propósito estimular el proceso metacognitivo de *Planificación*, se usó un *Abanico de preguntas*, con la finalidad de responder una serie de cuestiones encaminadas a planificar el contenido de la lectura. Cabe mencionar que, haciendo uso de un video enviado al grupo de WhatsApp se explicaron las instrucciones para elaborar el abanico.

Identificar la idea principal, fue otra estrategia metacognitiva que se abordó, mantuvo relación con el proceso cognitivo de focalización debido a que permitió a los estudiantes centrar su atención a lo más importante del texto, de acuerdo a sus propósitos de la lectura. Lo anterior permitió dar seguimiento a los procesos de supervisión de la lectura, debido a que se favoreció la activación de los conocimientos previos y la construcción de la idea principal acorde a esos propósitos establecidos en la planificación del texto.

Organizador gráfico, es una estrategia que se realizó con la intención de activar los procesos cognitivos de evaluación. Las evidencias enviadas reflejaron una estructuración adecuada en la información aportada, la asociación pertinente de las ideas al presentar un orden lógico y coherente, también fueron observables sus habilidades para encontrar las ideas principales y presentarlas en una organización clara.

Para la evaluación del cuarto objetivo específico se aplicaron las pruebas ACL-2, de manera individual a cada estudiante, la cual está compuesta por 24 reactivos de opción múltiple, organizadas en diferentes tipos de textos dirigidos a los alumnos de segundo grado de educación primaria y se establecieron para evaluar los cuatro niveles de comprensión lectora, verificando la apropiación obtenida por parte de los discentes. Los resultados fueron los siguientes:

Comprensión literal: Los educandos demostraron su capacidad para retener información es apta para identificar las ideas tal y como las presenta el autor en el texto.

Reorganización de la información: En este tipo de comprensión los estudiantes demostraron ser capaces de reordenar las ideas a partir de la información que se va obteniendo mediante procesos de clasificación y síntesis. Además, resumen o sintetizan la lectura con sus propias palabras o las expresa gráficamente.

Comprensión inferencial: En este tipo de comprensión fueron hábiles de reconstruir el significado del texto y a partir de este concepto, formular hipótesis para sacar conclusiones del texto.

Comprensión crítica: Los resultados fueron favorables al lograr utilizar información contenida en un texto para elaborar argumentos, juzgando el contenido de lo leído desde su punto de vista personal y crítico.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1 Discusión

El tratamiento de la temática de investigación relacionada al desarrollo de la comprensión de textos, implicó la preparación e implementación de estrategias didácticas que incluyeron acciones específicas acordes con los procesos metacognitivos para favorecer los niveles de comprensión lectora; así como coadyuvar a la creación de ambientes que generen actitudes positivas para la mejora continua del aprendizaje.

De acuerdo con la perspectiva de Catalá (2007), la metacompreensión lectora es el hecho de despertar la capacidad para conocer los propios mecanismos de asimilación y control dentro del proceso de aprendizaje, por consiguiente, corresponderá al docente reconocer las dificultades que presentan los estudiantes, para ayudarlos en su proceso de comprensión.

Por otra parte, Solé (2009) asegura que los procesos utilizados en la lectura dependen del texto y de cuestiones propias del lector, destacando el conocimiento previo con el que se

aborda, los objetivos que la presiden y la motivación para leer. Por ello, las distintas estrategias a desarrollar para leer un texto, deben estar relacionadas con los tres momentos de la lectura (antes, durante y después).

En la perspectiva de Ríos (1990) citado por Jiménez (2004), se aborda la metacognición y su relación con las estrategias, ciertamente, los procesos metacognitivos juegan un papel fundamental en la interpretación del texto, al facilitar la comprensión y permitirle al lector emitir juicios para juzgar su contenido y la función del alumno como lector, es efectuar la comprensión del texto escrito en el proceso que enfrenta, realizando un monitoreo correcto de los mismos.

5.2 Conclusiones

Leer y comprender el texto es una tarea que implica la actividad cognitiva y metacognitiva, porque requiere de la decodificación y el continuo funcionamiento de la autorregulación para orientarse eficientemente hacia la meta de entender la lectura, se enfatiza en la conciencia y el monitoreo de los propios procesos de comprensión como factores de importancia para las habilidades de lectura. En este sentido, considerando el plan de acción, los objetivos de la propuesta, el análisis e interpretación de los resultados se elabora la siguiente conclusión.

La aplicación del plan de mejora estructura con estrategias didácticas diseñadas con base en las necesidades planteadas por los alumnos para favorecer la comprensión de textos, dieron lugar a la evolución de los niveles de comprensión lectora, evidenciando mejoras en los procesos metacognitivos de los estudiantes al desarrollar una actividad autorregulada (capacidad de aprender por uno mismo), planificar la búsqueda de la nueva información y la solución de los problemas que surgen durante la lectura.

Con base en las características de las estrategias implementadas, la metacognición demostró ser necesaria e importante para los estudiantes quienes, de manera paulatina, en el desarrollo de las actividades, se percataron de su proceso y fueron capaces de monitorear sus propias estrategias de acuerdo a las necesidades presentadas.

Por consiguiente, los desafíos propuestos en las actividades se dirigieron hacia el propio alumno, buscando que se conozca a sí mismo comenzando por un conocimiento susceptible hasta llegar a la abstracción, recurriendo a la metacognición al inducirlos a conocer los procesos del aprendizaje y pensamiento para construir una representación mental coherente del contenido del texto.

De esta forma, se reconoce que el proyecto aplicado fue beneficioso para los estudiantes del segundo grado grupo A, arrojando resultados favorables que impactan en la autorregulación

y el monitoreo de los procesos metacognitivos de los lectores, al desarrollar e incrementar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes y, por ende, la mejora de su aprendizaje.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla. S.A.
- Catalá, M., Catalá, G. & Molina, E. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora: pruebas ACL (1° - 6° de Primaria)*. Barcelona: Graó.
- Cerrillo, P., Cañamares, C. & Sánchez, C. (2006). *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. La Mancha, España: UCLM.
- Constitución Política de los estados Unidos Mexicanos (2020). *Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917*.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Morán, A. & Uzcátegui, A. (2006). *Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del octavo grado de educación básica*. Revista de artes y humanidades
- Osses, S. & Jaramillo, S. (2008). *Metacognición: un camino para aprender a aprender*. Chile: Estudios Pedagógicos.
- Pinzas, J. (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Perú: Fimart S.A.C.
- Ríos, P. (1991). *Metacognición y comprensión de la lectura*. Caracas: McGraw-Hill Interamericana.
- Rojas, R. (2002). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Mexico: Plaza y Valdés.
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Ley General de Educación*. México: SEP.
- Solé, I. (2009). *Estrategias de Lectura*. México: Colofón.
- Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Colombia: Ecoe.

ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICA PARA FAVORECER EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA

BARTOLO MAY PUC

CINDY VIANEY CAHUICH HAAS

ENGELS HERBE MAY MEDINA

bachomay60@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

El presente trabajo de investigación titulado Estrategias de expresión y apreciación artística para favorecer el proceso de adquisición de la lectoescritura, tuvo como propósito principal Implementar estrategias de expresión y apreciación artística para favorecer el proceso de adquisición de la lectoescritura en los alumnos del primer grado grupo A, de la Escuela Primaria Urbana General Benito Juárez, durante el ciclo escolar 2021-2022. La población de estudio estuvo conformada por 26 discentes, 11 hombres y 15 mujeres, entre los 6 y 7 años de edad. La metodología de investigación se orientó bajo el enfoque cualitativo, sustentada en la investigación-acción con el tipo de estudio descriptivo. La interpretación de los resultados, se fundamentaron en las aportaciones teóricas de diversos autores expertos en el campo disciplinar, obteniendo hallazgos congruentes en las sesiones de trabajo donde se logró el avance de los alumnos en la adquisición del lenguaje oral y escrito. De esta forma, se concluye que la implementación de estrategias de expresión y apreciación artística permite favorecer el proceso de adquisición de la lectoescritura de los estudiantes. Finalmente, se puntualizan algunas recomendaciones y sugerencias para quienes decidan abordar esta temática de estudio.

Palabras clave: lectoescritura, expresión y apreciación artística, estrategias didácticas, instrumentos, evaluación.

6. Planteamiento del Problema

1.1 Descripción de la Situación Problema

La lectura y la escritura son herramientas indispensables en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas, pues permiten el acceso e intercambio de conocimientos, así como la estimulación de capacidades para percibir, interpretar, discriminar y juzgar la información del mundo que nos rodea. Actualmente, su enseñanza dentro del ámbito educativo se caracteriza por la función de “ofrecer a los niños oportunidades para que desplieguen sus potencialidades de aprendizaje y en este proceso el lenguaje es fundamental” (SEP, 2017, p. 168).

Los bajos niveles del proceso de alfabetización, se detectó en el primer grado grupo A de la escuela primaria Benito Juárez mediante la técnica de observación participante, a través del empleo de una guía de observación. Los resultados demostraron el escaso repertorio de grafías para la construcción de palabras, el uso inadecuado del manejo de las grafías, mayúsculas y minúsculas, así como problemas de dicción y pronunciación de palabras.

Por esta razón, surge la necesidad de aplicar una propuesta de intervención que constituya un nuevo enfoque de enseñanza dentro del proceso de lectoescritura, con la finalidad de desarrollar en los alumnos las competencias comunicativas necesarias, que contribuyan al aprendizaje de la lectura y escritura, así como al dominio del lenguaje oral a través del arte.

1.2 Preguntas de Investigación

1.2.1 Pregunta general

¿Cómo las estrategias de expresión y apreciación artística favorecen la adquisición de la lectoescritura en los alumnos del primer grado grupo A, de la Escuela Primaria Urbana General Benito Juárez, de la comunidad de Nunkiní, Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2021-2022?

6.5.1 Preguntas generadoras

- ¿Cuál es el nivel de lectoescritura de los alumnos del primer grado?
- ¿Cómo influye la expresión y apreciación artística en el proceso de adquisición de la lectoescritura?
- ¿Cuáles estrategias de expresión y apreciación artística favorecen la adquisición del proceso de lectoescritura?
- ¿Cuál es el alcance de la aplicación de las estrategias de expresión y apreciación artística en el aprendizaje de la lectura y escritura?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general.

Implementar estrategias de expresión y apreciación artística para favorecer el proceso de adquisición de la lectoescritura en los alumnos del primer grado grupo A, de la Escuela Primaria Urbana General Benito Juárez, durante el ciclo escolar 2021-2022.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar los niveles de conceptualización de lectoescritura para reconocer las dificultades que presentan los alumnos en el proceso de alfabetización.
- Reconocer la influencia de la expresión y apreciación artística en el proceso de adquisición de la lectoescritura.
- Aplicar estrategias didácticas de expresión y apreciación artística para favorecer el proceso de adquisición de la lectoescritura.
- Valorar el alcance obtenido de la aplicación de las estrategias de expresión y apreciación artística para favorecer el proceso de adquisición de la lectoescritura.

1.4 Justificación

El dominio del lenguaje oral y escrito en la educación primaria se ha convertido en una prioridad de objeto de estudio para los docentes, el desarrollo de estas habilidades permite a los estudiantes adquirir conocimientos por medio de un proceso de comprensión y análisis de distintos símbolos. La lectura y la escritura constituyen el proceso de alfabetización y se convierten en una herramienta indispensable para consolidar habilidades lingüísticas en el desarrollo de las competencias comunicativas.

La relevancia de esta investigación reside en la aplicación de estrategias de expresión y apreciación artística para favorecer el proceso de lectoescritura en los alumnos del primer grado a través del desarrollo de la creatividad en los niños y niñas como parte de una educación integral. De esta manera, la expresión y apreciación artística en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura juega un papel importante en el estímulo de las habilidades lingüísticas y comunicativas.

Ante ello, es necesario concebir al currículo desde una mirada integrada y articulada para abordar el conocimiento en los niños, manejando la transversalidad de los campos de formación que conforman el programa de estudios 2017 de la educación básica. De esta forma, Sánchez (2014) señala que:

Enseñar por medio del arte constituye uno de los ejes fundamentales en la formación integral del individuo, por su importancia en el desarrollo de la sensibilidad y la capacidad creativa, así como el valor intrínseco de las obras de arte en la configuración de cualquier tradición cultural. Brindando a todos mayores posibilidades de desarrollo físico, intelectual y emocional permitiendo abarcar la

totalidad de las áreas del desarrollo humano y con ello, garantizar la integridad de la formación de niñas, niños y jóvenes (p.481).

La aplicación de estrategias de expresión y apreciación artística favorecerá en los estudiantes del primer grado la adquisición de las habilidades lingüísticas, así como las competencias comunicativas orientadas a poner en diálogo diversas culturas donde interactúan sujetos con perspectivas distintas, permitiendo involucrar un nuevo enfoque que integre recursos cognitivos, afectivos y transformadores para posibilitar la potenciación de las habilidades requeridas por todo actor social dentro del contexto educativo.

1.5 Delimitación del Problema

La delimitación del problema es el recorte que se hace del tema a investigar, dentro de los límites de espacio, tiempo y temática que caracteriza el objeto del conocimiento.

El trabajo de investigación se llevó a cabo en la escuela Primaria General Benito Juárez con clave del centro de trabajo 04DPR0326Y, perteneciente a la zona escolar 017 en el sector 03 ubicada en la calle 14 x 25 Colima S/N del barrio del Gato Negro de la comunidad de Nunkiní, en el municipio de Calkiní, del estado de Campeche, en el primer grado grupo A, en el ciclo escolar 2021-2022. el tiempo de estudio fue durante la jornada de prácticas correspondientes al periodo del 4 de octubre de 2021 al 17 de junio de 2022.

1.6 Hipótesis y/o Supuestos

Según Hernández (2014) una hipótesis es aquello que “nos indica lo que estamos buscando o tratando de probar pudiendo definirse como explicaciones tentativas del fenómeno investigado, formuladas a manera de proposiciones” (p.104). En este sentido, el supuesto inicial del presente trabajo de investigación es el siguiente:

Implementar estrategias de expresión y apreciación artística favorece el proceso de adquisición de lectoescritura en los alumnos del primer grado grupo A, de la escuela primaria general Benito Juárez de la comunidad de Nunkiní, Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2021-2022.

7. MARCO TEÓRICO

En el proceso de apropiación de la lengua escrita, es fundamental partir del contexto sociocultural, donde el niño y la niña están inmersos, porque es el medio donde interactúan y se relacionan con los demás. Es en ese contexto, donde mediante diferentes formas, gestos o palabras, el niño y la niña expresan sus sentimientos y pensamientos, constituyendo un aspecto importante en este proceso, en la medida en que van adquiriendo la necesidad de comunicarse, al descubrir su mundo.

Al respecto Ferreiro (2009) indica que los procesos de leer y escribir son construcciones sociales, donde cada circunstancia histórica da nuevos sentidos, y donde la madurez para la lectoescritura, dependerá de las interacciones sociales e intercambios orales, permitiendo a los niños, comprender cognitivamente la información que reciben de su entorno al hacer uso de la lengua y de interactuar con los otros; en prácticas de lectura y escritura motivadas por la necesidad de comprender, expresar o compartir una perspectiva sobre el mundo, y en toda clase de interacción lingüística originada en la necesidad de entender o integrarse al entorno social.

La expresión y apreciación artística dirigida al trabajo pedagógico dentro de la educación primaria tiene sus cimientos en la formación de oportunidades que permitirán a los estudiantes producir juicios informados, desarrollar sus capacidades de interpretación, apreciación de producciones y comunicación a través de distintos lenguajes. El espacio curricular dedicado a las artes contribuye al logro de las competencias que los niños deberán de haber desarrollado en los cuatro aspectos que integran el campo formativo de Expresión y Apreciación Artística.

La importancia de esta área de desarrollo personal y social radica en el fortalecimiento de los aprendizajes de manera complementaria, porque permite desarrollar la inteligencia, aptitudes y capacidades emocionales e intelectuales, así como la adquisición de hábitos, actitudes, procesos perceptivos, entre otros, dentro de una perspectiva interdisciplinaria de carácter cualitativo. Destacando a la educación artística como las primeras bases sobre la percepción, representación mental y material.

Es misión de la escuela procurar el desarrollo de competencias lingüísticas propias de cada lenguaje, enriquecidas con las expresiones artísticas como estrategias. Las escuelas que realizan esta interesantísima labor de impartir y potenciar las áreas, comprenden la educación artística y mejoran progresivamente el sistema de enseñanza-aprendizaje, centrándose en el desarrollo integral de la persona y sus procesos creativos en la libertad de expresión.

Tipos de expresión artística

Expresión literal

La expresión literaria, específicamente la creación e interpretación de textos es una actividad esencialmente social y estética, donde cada niño construye sus propias ideas originales, lógicas y sistemáticas sobre la escritura, resolviendo el orden conceptual, sensorial o motriz al producir textos completos con sentido, que respondan a una necesidad comunicativa y a un destinatario (Ferreiro y Teberosky 2006 p.1).

Expresión lingüística

La expresión lingüística la componen la literatura y el teatro. La literatura tiene como objetivo establecer un diálogo con el lector infantil por medio del juego divertido y su naturaleza motivadora, para ello se buscan mecanismos para convertir el libro en un medio de expresión de necesidades, sentimientos, intereses y experiencias del niño.

Expresión musical

La música es un lenguaje universal que permite expresar ideas, sentimientos, pensamientos y, por ende, tiene un valor extraordinario considerado como un medio idóneo para el desarrollo y aprendizaje de los niños. La expresión musical es un factor estimulante para desarrollar facultades donde a través de ellas se puede conseguir la motivación de los niños ayudando en la formación integral de los mismos.

Expresión plástica

Las actividades plásticas son una de las expresiones más gratificantes para los niños en sus procesos de desarrollo y sus capacidades de conexión con el mundo. En los dibujos y pinturas el niño plasma sus actitudes y pensamientos, son manifestaciones espontaneas, inocentes y placenteras para los infantes. Es un medio para exteriorizar sus ideas y sentimientos, que fomentan su imaginación y fantasía. El apoyo a los procesos creativos del niño es esencial para el desarrollo de dicha creatividad y confianza en sí mismos.

Expresión escénica

Las artes escénicas integradas en el aula junto con la literatura, son relevantes en el desarrollo de la postura corporal, facial, la oratoria y la representación de un personaje, cuyas aptitudes son necesarias para el desenvolvimiento en la sociedad, y la comunicación escrita y oral, donde el estudiante aprende a expresar, comunicar, recibir pensamientos, emociones, sentimientos e ideas propias y ajenas, mediante el uso de variadas técnicas y destrezas inherentes a las artes escénicas.

La concepción constructivista del aprendizaje sustenta que la finalidad de la educación es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura al grupo que pertenece. Con referencia a este concepto, Rosales (2012) menciona que el objetivo

general de la educación basada en el arte es facilitar el crecimiento intelectual, emocional y social de los estudiantes de acuerdo con sus necesidades y capacidades, partiendo de su entorno cultural y experiencia vital (p.34).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje la apreciación de obras de arte permite enriquecer el universo visual-sonoro de los estudiantes. Al ponerse en contacto con creaciones o manifestaciones artísticas se desarrolla la sensibilidad y el conocimiento (intelectual y estético). Es por ello que la presencia de las artes en la enseñanza enriquece el mundo educativo desde lo cognitivo, lo emocional y lo afectivo.

8. METODOLOGÍA

3.1 Tipo de Estudio y Diseño de Investigación

El presente trabajo de investigación se desarrolló de acuerdo al enfoque cualitativo, según Hernández (2014) este tipo de estudio tiene el propósito de observar, analizar, interpretar, así como explicar y comprender las causas de una situación problema. De esta manera, el enfoque cualitativo se basa en un esquema inductivo que permite explorar, describir y generar perspectivas teóricas, partiendo de lo particular a lo general.

El estudio de esta investigación es de alcance descriptivo, cuyo propósito se centra en la especificación de las propiedades, las características y los perfiles de los individuos o grupos a estudiar, sin relacionarlos (Hernández, 2014), aludiendo a su definición y visualización que será medido, así como sobre quién o quiénes se recabarán los datos.

Por otra parte, el objeto de estudio se basa en el diseño de investigación-acción, método que se centra en el análisis y exploración de una situación pedagógica, con la finalidad de mejorarla, (Salgado, 2007).

3.2 Ubicación y Tiempo de Estudio

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo en la Escuela Primaria General Benito Juárez con Clave del Centro de Trabajo [CCT] 04DPR0326Y, perteneciente a la zona escolar 017 en el sector 03 que se encuentra ubicada en la calle 14 x 25 Colima S/N del barrio Gato Negro de la comunidad de Nunkiní, en el municipio de Calkiní, del estado de Campeche. El centro educativo cuenta con una organización completa y labora en horario matutino de 8 a.m. a 1:00 p.m.

El tiempo de estudio de la investigación correspondió al periodo del 4 de octubre de 2021 al 17 de junio de 2022, en este lapso se diseñó y desarrolló un plan de mejora para aplicar en

nueve semanas consecutivas de práctica docente, comprendido del 7 de marzo al 27 de mayo de 2022, trabajando de esta forma, dos sesiones semanales de 90 minutos cada una. La ejecución del proyecto estuvo integrada por 18 sesiones de trabajo, de estas, dos se destinaron al reconocimiento de la situación inicial de los alumnos e identificar las debilidades de la problemática detectada; 14 fueron asignadas a la aplicación de las estrategias didácticas establecidas en el plan de acción; y las últimas dos sesiones, se destinaron para valorar los avances obtenidos con la triangulación de resultados por medio de la evaluación del desempeño de los estudiantes.

3.3 Sujetos o Participantes

El objeto de estudio de esta investigación estuvo integrado por el grupo del primer grado A, de la Escuela Primaria General Benito Juárez ubicada en la localidad de Nunkiní, Calkiní, Campeche, designado durante el cumplimiento de la práctica profesional correspondiente al séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Primaria. La población estuvo constituida por una matrícula de 26 alumnos, donde 11 son del sexo masculino y 15 del sexo femenino, el rango de edades de los estudiantes es de seis y siete años de edad.

Entre los aspectos que se consideraron para el estudio del alumnado fueron los ritmos y estilos de aprendizaje, los cuales se definieron como la capacidad que tiene los estudiantes de aprender. En este caso, los ritmos se distribuyeron de la siguiente manera: 7 alumnos en un ritmo rápido, 11 en el ritmo moderado y 8 asignados al ritmo de aprendizaje lento, del mismo modo, con respecto a los estilos de aprendizaje, se realizó la aplicación de un test basado en el modelo VAK propuesto por Richard Bandler, el cual arrojó los siguientes resultados: 8 visuales, 5 auditivos y 13 kinestésicos.

3.4 Instrumentos de Acopio de Información

Cada objetivo planteado en el proyecto estuvo evaluado por una serie de instrumentos con la finalidad de obtener resultados que permitan la reflexión y análisis del trabajo de investigación:

Guía de observación: Según Rojas (2002) integra un conjunto de aspectos que se registran por medio de lo observado en una situación en particular, la guía fue de elaboración propia y tuvo el propósito de recuperar información inferencial y crítica que realizaban los estudiantes a partir de la lectura individual de un texto.

Diario de campo: instrumento de registro que evalúa el desempeño de los estudiantes considerando criterios sin limitaciones. Este instrumento permitió conocer a través de la observación las dificultades y habilidades que presentan los alumnos en la aplicación de las estrategias de expresión y apreciación artística. Su registro abarcó los niveles de lectoescritura para guiar al observador y enfocar su atención en determinados aspectos.

Test TALE (2000): comprendido por una serie de pruebas que miden distintas habilidades de lectura y escritura, dirigidos a los alumnos del primer grado de educación primaria con la finalidad de reconocer el nivel de lectoescritura en que se ubicaban los discentes. Al tratarse de un instrumento estandarizado, es alta la confiabilidad para su utilización, por lo tanto, es viable para ser aplicado en este estudio de investigación.

Listas de cotejo: Son instrumentos de valoración que tiene la finalidad de estimar la presencia o ausencia de indicadores o atributos en determinado elemento (Tobón 2008). Permite reconocer la influencia de la expresión y apreciación artística en el proceso de adquisición de lectoescritura.

Escala estimativa, Pérez (2013) la define como una serie de indicadores articulados y definidos por la frecuencia ante alguna actividad específica de desempeño. La escala estimativa de elaboración propia, permitió la valoración de forma cualitativa, la calidad o niveles de los indicadores establecidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal permitiendo evaluar la aplicación de la metodología del proceso de lectoescritura para favorecer la evolución de los niveles de alfabetización de los alumnos.

Portafolio de evidencias: definido por Gomis (2007) como el “conjunto de evaluaciones y actividades cuyo objetivo es valorar las competencias de los alumnos dentro del contexto de aprendizaje” (p. 133). En otras palabras, consta de una serie de trabajos seleccionados mediante criterios previamente establecidos que demuestran los conocimientos, habilidades y actitudes en una o más áreas en los cuales se identifica el progreso de los discentes en la adquisición del sistema de escritura, durante la aplicación del plan de acción.

3.5 Procedimientos

Los procedimientos planteados para el desarrollo del proyecto de investigación en las actividades de indagación, recolección de datos y análisis, fueron diseñados de acuerdo con los objetivos establecidos con un énfasis cualitativo de investigación y con tiempos concretos distribuidos en tres fases a través de diversos instrumentos de evaluación, guiados hacia la atención de la problemática para disminuirla.

La primera fase radicó en la planeación de la investigación, comenzando con la detección de la problemática y su delimitación, esto fue posible por medio del diagnóstico pedagógico, derivado de la primera observación realizada al grupo, siendo plasmado en el cuadro de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA), donde se identificó y describió las deficiencias en los niveles de lectoescritura.

Del mismo modo, se elaboró un plan de acción donde se definieron las estrategias aplicadas para el cumplimiento de los objetivos del trabajo de investigación. Para sustentar la trascendencia en la recuperación de información científica se construyó el marco teórico conceptual incluyendo las teorías y evidencias empíricas que dan validez a la investigación. Dentro de esta fase también se realizó la selección y construcción de los instrumentos para recolectar información mediante la revisión del planteamiento.

En la segunda fase de ejecución, se procedió a la comunicación de los objetivos del proyecto de investigación al director de la institución educativa, la docente titular de la población a estudiar y a los padres de familia, para ello, se diseñaron instrumentos con el propósito de recolectar información concerniente a los niveles de las destrezas receptoras y productoras que presentaban los estudiantes.

Con respecto al primer objetivo, se aplicaron las pruebas TALE (Toro y Cervera, 2000) destinadas a identificar los niveles de lectoescritura que presentaban los alumnos en un principio. Además, esta prueba tiene como objetivo recabar información verídica y confiable para sustentar el proceso de investigación, de esta forma se determinó la situación de los participantes desde dos perspectivas diferentes.

Del mismo modo, se aplicó una entrevista dirigida a los padres de familia, para conocer su perspectiva sobre el desempeño de sus hijos en los procesos de lectoescritura, fue relevante para la posterior triangulación de los resultados. Posteriormente, se empleó una guía de observación para identificar, las deficiencias que los alumnos presentaban en torno a las habilidades de lectura y escritura aplicadas en diferentes momentos; diagnosticando la situación real del grupo. De igual manera, fue indispensable el manejo de un diario de campo, para identificar hechos destacables de las sesiones y la intervención propia, con el propósito de interpretarlas para enriquecer la práctica.

En el segundo objetivo se aplicó una lista de cotejo para reconocer la influencia de la expresión y apreciación artística en el proceso de lectoescritura. Sucesivamente, en relación al cumplimiento del tercer objetivo, se utilizó una escala estimativa y una rúbrica, para valorar el alcance de las estrategias didácticas de expresión y apreciación artística en el proceso de lectoescritura. Asimismo, dentro de este objetivo, se aplicó el plan de acción con el propósito de implementar las estrategias de expresión y apreciación artística para mejorar los niveles de lectoescritura en los estudiantes.

La tercera fase consistió en el proceso de evaluación, el cual permitió hacer el análisis e interpretación de resultados. Para el cumplimiento de esta fase se aplicó nuevamente la prueba TALE (Toro y Cervera, 2000) para contrastar los aspectos y mejoras en los estudiantes con respecto a sus procesos de adquisición de la lectoescritura.

De igual modo, mediante la técnica de triangulación de datos, se implementó la entrevista a padres de familia recalcando las opiniones iniciales con las perspectivas que tienen después de la aplicación del plan de acción. Además, se utilizó una guía de observación con los mismos indicadores aplicados en el primer objetivo con la finalidad de analizar los aspectos logrados por la población, con relación al desarrollo del proceso de alfabetización.

9. RESULTADOS

Durante la aplicación de los instrumentos se consideraron los objetivos específicos de la investigación se manifestó con respecto a la implementación de la estrategias de expresión y apreciación artística para favorecer el proceso de adquisición de la lectoescritura. Complementando esta información se obtuvieron los siguientes resultados:

La matriz de congruencia, permitió categorizar los intereses y debilidades de los alumnos: Los estudiantes del primer grado presentan dificultades para comprender la lógica alfabética del sistema de escritura y sus convencionalidades para consolidar y desestabilizar sus hipótesis.

Los alumnos ampliaron sus experiencias de aprendizaje mediante el contacto con los distintos lenguajes artísticos, que contribuyeron a potencializar el pensamiento creativo, reflexivo y crítico, contribuyendo al desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas.

La aplicación de las estrategias de expresión y apreciación artística facilitaron la eficacia comunicativa a través de distintos lenguajes, permitiendo a los estudiantes generar hipótesis sobre el sistema de escritura de forma significativa.

El desarrollo de las habilidades de expresión y apreciación artística permite favorecer el proceso de adquisición de la lectoescritura a partir de la utilización de los elementos básicos del lenguaje artístico, con un propósito y sentido estético, ofreciendo a los alumnos experiencias significativas para desarrollar sus potencialidades.

10. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1 Discusión

En este sentido, los resultados obtenidos coinciden con la literatura recuperada de varios autores que manejaban la misma temática en sus tesis aunque con diferente enfoque, pero que contribuyó en la selección, aplicación y valoración del supuesto de investigación, por lo tanto *La implementación de estrategias de expresión y apreciación artística favorece el proceso de adquisición de lectoescritura en los alumnos del primer grado grupo A, de la escuela primaria general Benito Juárez de la comunidad de Nunkiní, Calkiní, Campeche*, llegando a concluir que, el proceso de adquisición de lectoescritura se mejoró en el grupo de intervención, mediante las experiencias que propiciaron en los alumnos la expresión oral y escrita a partir de distintos lenguajes, así como el desarrollo de las capacidades necesarias para la interpretación y apreciación de producciones artísticas.

Por otra parte, Ferreiro (2006) afirma que, en el proceso de alfabetización, los niños descubren la importancia de usar el lenguaje para comunicarse, así como las funciones que tiene la lectura y la escritura en la transmisión de información con otras personas en la sociedad, constituyendo la base de su desarrollo cognitivo, afectivo y social. Por consiguiente, la expresión y apreciación artísticas son consideradas habilidades comunicativas mediante las cuales expresan e intercambian ideas, pensamientos y sentimientos que son traducidos a través de distintos lenguajes, orientados a potenciar en los alumnos las capacidades necesarias para interpretar diversos elementos presentes en la realidad o en la imaginación de quien realiza una actividad creadora.

De lo anterior, se deduce que la expresión y apreciación artística en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura juega un papel importante en el estímulo de las habilidades lingüísticas y comunicativas. En este sentido, las actividades del plan de mejora se enfocaron en el diseño de estrategias de expresión y apreciación artística, retomando los planteamientos de Gutiérrez (2003) quien define a la lectoescritura como un trabajo en el aula, participativo y vivencial, que estimula el desarrollo del lenguaje, los procesos creativos y la libertad de expresión, brindando a los estudiantes experiencias de aprendizaje, sólidas y desafiantes en relación con la práctica artística, la apreciación estética y el desarrollo del pensamiento artístico, permitiéndoles comprender el código escrito y consolidar la lectoescritura.

5.2 Conclusiones

La expresión y apreciación artística en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura juega un papel importante en el estímulo de las habilidades lingüísticas y comunicativas. En este sentido, las actividades del plan de mejora se enfocaron en el diseño de estrategias de expresión y apreciación artística, retomando los planteamientos de Gutiérrez (2003) quien define a la lectoescritura como un trabajo en el aula, participativo y vivencial, que estimula el desarrollo del lenguaje, los procesos creativos y la libertad de expresión, brindando a los estudiantes experiencias de aprendizaje, sólidas y desafiantes en relación con

la práctica artística, la apreciación estética y el desarrollo del pensamiento artístico, permitiéndoles comprender el código escrito y consolidar la lectoescritura.

Las estrategias de la expresión y apreciación artística implementadas demostraron ser necesarias e importantes para los estudiantes, puesto que se observó la mejora de las capacidades lingüísticas y comunicativas, generando en los alumnos un avance en sus habilidades para comprender las ideas principales de un texto, expresarse con pronunciación adecuada, leer de forma fluida diferentes textos y redactar enunciados con claridad y coherencia.

Asimismo, se reconoce que el proyecto aplicado fue efectivo para favorecer el proceso de adquisición de la lectoescritura en el primer grado grupo A de la Escuela Primaria Benito Juárez, debido a que coadyuva a mejorar el aprendizaje a través de experiencias enriquecedoras que involucra el uso de la creatividad y el pensamiento crítico contribuyendo a su vez, el desarrollo de las competencias comunicativas. Por lo que, se precisa que es fundamental poner en práctica actividades que desarrollen las habilidades de expresión y apreciación artística de los estudiantes para favorecer los procesos de alfabetización.

REFERENCIAS

- Acaso, M. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. Arte, individuo y sociedad.
- Acha, J. (2007). Expresión y apreciación artística: artes plásticas. México: Trillas
- Aguirre, I. La educación artística en el centro de un proyecto humanista para la escuela en http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/aguirre_edu_humanismo.pdf
- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Arias, F. (2010). *La comunicación en situaciones diversas*. México: Trillas.
- Arnheim, R. (2014). Consideraciones sobre la educación artística. Barcelona: Paidós.
- Asensio, E. (2005). El aprendizaje del conocimiento artístico. UAM Ediciones, Madrid.
- Augustowsky, G. (2012). El Arte en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Becerra, D. (2014). *Leer significa comprender* (tesis de maestría) Universidad Autónoma de Yucatán, Yucatán.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla. S.A.

LOS MATERIALES MONTESSORI COMO ESTRATEGIAS PARA FAVORECER LA ADQUISICIÓN DE LAS MATEMÁTICAS

ADDA LIZBETH CÁMARA HUCHIN

BARTOLO MAY PUC

FERNANDO JOSÉ MEDINA CUEVAS

bachomay60@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito principal la aplicación de los materiales Montessori como estrategias para favorecer la adquisición de las matemáticas en los estudiantes de primer grado grupo “C” de la Escuela Primaria Urbana Federal “Mateo Reyes” ubicada en la ciudad de Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2021-2022. La metodología de investigación se orientó bajo el enfoque cualitativo, sustentada en la investigación-acción con tipo de estudio descriptivo. Se realizaron varios hallazgos basados en actividades que les permitieron a los discentes la lectura, escritura, ordenamiento de números naturales. Además de la implementación del plan de acción para contrastar las maneras en que se conciben las matemáticas antes y después de la aplicación de los materiales Montessori trajo como resultado que el proyecto de investigación fue beneficioso para los educandos. La interpretación de los resultados obtenidos se realizó con base a la teoría del análisis cualitativo, concluyendo que la implementación de estrategias didácticas favoreció para mejorar los niveles de adquisición de las matemáticas.

Palabras clave: Adquisición, matemáticas, materiales Montessori, estrategias.

11. Planteamiento del Problema

1.1 Descripción de la Situación Problema

La adquisición de las matemáticas es un tema que lleva años tratando de descifrar como las concibe un estudiante, lo innegable es que no hay un modo perfecto de hacerlo, la verdad radica situando a las matemáticas en la cúspide de las ciencias, dado su versatilidad y función en el mundo moderno, así como su omnipresencia en cada acción realizada, esta es la razón por la que se buscan actividades innovadoras, que permitan a los niños ir perfeccionando sus habilidades y destrezas (Sanchidrián, 2007).

Partiendo de los conceptos previos, se optó por la realización de un diagnóstico en el primer grado grupo “C” a través de la técnica de observación participante, esta evaluación radicó en la contrastación de sus saberes conceptuales y prácticos por medio de una prueba estandarizada. Con base a los resultados de la prueba se detectaron falencias en los procesos empleados por los alumnos, puesto que se evidenció que la mayoría de los estudiantes carecían de las habilidades para completar secuencias numéricas, al mismo tiempo que manifestaban dificultades para el conteo de números naturales.

Por ese motivo, surgió la necesidad de realizar el proyecto de investigación titulado *Los materiales Montessori como estrategias para favorecer la adquisición de las matemáticas en los alumnos del primer grado grupo “C” de la Escuela Primaria Urbana Federal “Mateo Reyes”* con la finalidad de disminuir la problemática presente en el aula, un aspecto que incide notablemente en el rendimiento académico de los alumnos. El grupo estuvo conformado por 22 alumnos entre los 6 y 7 años de edad.

1.2 Preguntas de Investigación

1.2.1 Pregunta general.

¿Cómo los materiales Montessori favorecen la enseñanza de las matemáticas en los alumnos del primer grado grupo “C” de la Escuela Primaria Urbana Federal “Mateo Reyes” de Calkiní, Campeche en el ciclo escolar 2021-2022?

1.2.2 Preguntas generadoras.

- ¿Cuál es el nivel de desempeño de las matemáticas en los estudiantes del primer grado de educación primaria?
- ¿Cómo influyen el uso de los Materiales Montessori para la adquisición de las matemáticas?
- ¿Cómo implementar los materiales Montessori para favorecer la adquisición de las matemáticas?
- ¿Cuál es el alcance obtenido de la implementación de los materiales Montessori para la adquisición de las matemáticas en los alumnos?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general.

Implementar el uso de los materiales Montessori para favorecer la adquisición de las matemáticas, en el primer grado grupo “C” de la Escuela Primaria “Mateo Reyes” de Calkiní, Campeche, en el ciclo escolar 2021-2022.

1.3.2 Objetivos específicos.

- Identificar los niveles de desempeño de las matemáticas en los alumnos de primer grado, de educación primaria.
- Reconocer la influencia de los materiales Montessori en la adquisición de las matemáticas.
- Implementar el uso de los materiales Montessori para favorecer la adquisición de las matemáticas.
- Valorar el alcance obtenido a partir de la implementación del uso de los materiales Montessori para la adquisición de las matemáticas.

1.4 Justificación

La adquisición de las matemáticas es un amplio proceso en el que se lleva a cabo su uso en diversas etapas de la infancia, en algunas ocasiones se aprende sin darse cuenta, es decir operando subconscientemente, un ejemplo de ello, es cuando las personas caminan, aunque no lo perciben, dan pasos para llegar a un lugar, esto significa que la implementación del sentido numérico se da de forma poco convencional. Es importante profundizar esos aprendizajes adquiridos para ponerlos a prueba con materiales tangibles que se puedan manipular y utilizar.

Las matemáticas son consideradas como base fundamental en toda persona, también se enaltece a éstas como la reina de las ciencias, dado que para realizar distintas actividades o acciones siempre estamos empleando una función matemática, ya sea sumando, restando, dividiendo o multiplicado. Ahora bien Kruse (2010) define a las matemáticas como “la ciencia del orden y la medida, de bellas cadenas de razonamientos, todos sencillos y fáciles” (p.86).

En esta misma línea, las matemáticas son una ciencia lógica deductiva, que utiliza símbolos para generar una teoría exacta de deducción e inferencia basada en definiciones, axiomas, postulados, reglas, que transforman elementos primitivos en relaciones y teoremas más complejos. Esta ciencia enseña al individuo a pensar de una manera lógica, también a desarrollar habilidades, resolver problemas para tomar decisiones. Las habilidades numéricas son valoradas por la mayoría de los sectores, del mismo modo se puede ver en algunos casos, considerados como esenciales. (INEE, 2006)

En este sentido, se consideró esta investigación trascendental para estimular y motivar la aplicación de los materiales Montessori como estrategia para favorecer la adquisición de las matemáticas. De igual forma, se pretende que la investigación tenga relevancia social, para contribuir los procesos formativos, estimular la comprensión de los estudiantes y desarrollar las competencias matemáticas claves en la actualidad.

Finalmente, con este trabajo de investigación se benefició a los alumnos del primer grado, pues fueron parte primordial de la implementación los materiales Montessori como estrategias para favorecer la adquisición de las matemáticas, del mismo modo, aportó información relevante a la comunidad educativa, como un sustento teórico a investigaciones posteriores, permitiendo una mejor conceptualización de las matemáticas, así como contribuir a la práctica docente.

1.5 Delimitación del Problema

De acuerdo con Vallejos (2006) delimitar un problema consiste en focalizar el tiempo y espacio dentro del cual se irá contextualizando de manera determinada y homogénea el tema previamente definido. Por otro lado, la búsqueda de la información pueda ser concisa, específica y deductiva, por lo tanto permite afrontarlo desde una retrospectiva eficiente, la búsqueda de información puede establecer una conexión que intentará solucionar un problema de modo sencillo y eficaz.

El trabajo de investigación, se llevó a cabo en la Escuela Primaria Urbana “Mateo Reyes”, con Clave de Centro de Trabajo (CCT): 04DPR0447J perteneciente a la zona escolar 018, ubicada en la Calle 20 No. 101, teniendo como cruzamientos las calles 19, 21 y 22 frente a la plaza principal en el barrio “Centro” de la ciudad de Calkiní, Campeche, específicamente en el primer grado grupo C, y el tiempo de estudio fue durante la jornada de prácticas correspondientes al periodo del 4 de octubre de 2021 al 17 de junio de 2022.

1.6 Hipótesis y/o Supuestos

Las hipótesis son respuestas tentativas a la pregunta de investigación e indican aquello que se trata de probar con respecto a un fenómeno que está siendo investigado (Hernández, 2014). En este sentido, la hipótesis de acción estratégica del trabajo de investigación es:

Los materiales Montessori como estrategias didácticas e innovadoras, favorecen la enseñanza de las matemáticas en los alumnos de educación primaria, esto evidenciado mediante el constante uso de los discentes ante herramientas distintas que promuevan un aprendizaje significativo y cotidiano.

12. Marco teórico

Las matemáticas son respetadas en la educación elemental en su rama utilitaria (es decir, saber las cuentas, fracciones, un poco de álgebra y la geometría básica), en la educación son empleadas como un vehículo de un tipo de razonar que procede con lógica infalible, es así que son usadas en algunos medios superiores como filtro de ingreso; sin embargo, una gran parte de la población ha vivido hasta hace poco al margen o en contra de sus encantos, no es infrecuente la orgullosa aseveración del humanista a numérico típico que confiesa no saber nada de ellas y no querer saberlo, mala suerte para tales personas, ya que la vida ha cambiado recientemente en forma acelerada, así mismo, las matemáticas están por todas partes en el mundo de la tecnología- información, de la cual formamos parte. Vásquez (2012) menciona que “las matemáticas tienen la reputación de materia difícil y la investigación matemática ha sido y es aún considerada por muchos como una abstracción sublime pero alejada de la vida práctica” (p.13).

Debido a esto, las matemáticas representan el futuro y la evolución, porque han sido primordiales en cada época, para diversos usos como la construcción, la agricultura, la arquitectura, éstas están presentes en todas partes como espacio o formas. Conviene subrayar lo necesario de poseer tanto habilidades como destrezas para permitir una interacción activa dentro de la misma, porque las matemáticas, se construyen, no se hacen. En otras palabras “Las matemáticas han tenido siempre dos caras, la aplicada o utilitaria, y la pura o intelectual” (Campaña citado por Luna 2012, p. 314). Con esto queda evidenciado la magnitud de las complicaciones, se suscitan alrededor de las matemáticas durante su adquisición en las primeras etapas de la vida, conllevando siempre una evolución surgida como un producto de los cambios dados, su enseñanza en la actualidad no es la misma que en el pasado, sin embargo toma sus bases de ahí para potenciarla utilizando los nuevos recursos brindados al alcance de la mano hoy en día. En complemento, Domínguez. (2015) describe los tres niveles iniciales de adquisición de las matemáticas que los estudiantes pueden desarrollar:

Sentido numérico: Corresponde al reconocimiento de los números naturales en sus diversas presentaciones tanto escritas, en cantidad o numéricas, a su vez que igual intervienen los procesos de reconocimiento simbólico de representación de cada número.

Figuras y formas: Consiste en establecer relaciones entre objetos de la vida real y objetos multidimensionales, abarcando desde la clasificación con sus respectivas formas, similitudes hasta la descripción con respecto a sus características o proporciones geométricas.

Análisis y percepción: Implica la valoración y recopilación de datos obtenidos mediante una investigación o comparación de múltiples elementos del mismo valor, así como también considera la percepción de cambios en valoraciones, patrones, eventos temporales, etc.

La experiencia que viven los alumnos al estudiar matemáticas en la escuela puede traer como consecuencias: el gusto o rechazo, la creatividad para buscar soluciones o la pasividad para escucharlas y tratar de reproducir la búsqueda de argumentos para validar los resultados, no obstante para lograr eso, se requiere de una metodología capaz de adentrarlos dentro del pensamiento numérico, por lo tanto Domínguez (2015) dice “El planteamiento central en cuanto a la metodología didáctica para el estudio de las matemáticas, consiste en utilizar secuencias de situaciones problemáticas que despierten el interés de los alumnos y los inviten a reflexionar, a encontrar diferentes formas de resolver los problemas “ (p.75). Al mismo tiempo, las situaciones planteadas deberán implicar justamente los conocimientos y habilidades que se quieren desarrollar, tomando en consideración el proceso de aculturación.

El método Montessori, creado en 1907, se caracteriza por la organización, el trabajo, la libertad de los niños y niñas. Carmona al igual que Valero (2015), señalan que entre los principios educativos de este método destacan la libertad, la actividad, la independencia y la individualidad. Pero, se debe tener en cuenta que el principio originario de dicho método ha ido sufriendo distintas modificaciones con el paso del tiempo. Según Sanchidrián (2003):

El principio fundamental del método Montessori se fue desplazando de ser un método de educación a través de los sentidos y del adiestramiento de éstos, a ser la educación por medio de la propia actividad, luego, educación mediante la libertad en un medio preparado y, por último, el principio nuclear fue la naturaleza de la diferencia entre el adulto y el niño y la importancia de todo lo que se haga a favor de éste. (p. 32).

Por otro lado, Carmona y Valero (2015) también indican que “los componentes básicos de este modelo son la estructura y el orden, la realidad y la naturaleza, la belleza, la atmósfera y el desarrollo de la vida en comunidad” (p.160). Dado a esto los niños deben afrontar su contexto y consecuentemente ser parte del mismo conociéndolo y explorándolo.

Al momento de seleccionar el material, el docente debe considerar, además de los objetivos que quiere conseguir, la actividad que quiere que el alumnado realice, ya que de esta dependerá el tipo de material que se utilice. Sanchidrián (2013), recoge los distintos tipos de actividades que se pueden realizar haciendo uso de los materiales Montessori:

- Actividades de la vida cotidiana. Son aquellas actividades relacionadas con el cuidado personal (lavarse las manos, vestirse, atarse los cordones, etc.); el entorno (cuidar el material, las plantas, limpiar las mesas, etc.); con la vida en sociedad (la relación con los otros) y con el ejercicio físico. Es decir, todas aquellas actividades útiles para la vida diaria.
- Actividades sensoriales. Aquellas que permiten el desarrollo del sentido del gusto, tacto, olfato, vista y oído. Así como el sentido térmico (temperatura), el sentido bórico (peso) y la percepción de la forma.

- Actividades académicas, culturales y artísticas. Son aquellas actividades relacionadas con la lectoescritura; la aritmética; la geografía; la ciencia y el arte.

Chávez (2018) realizó un estudio al que denominó como “material Montessori y el aprendizaje de las matemáticas.” El aprendizaje de las matemáticas puede ocurrir ya sea a través de los métodos convencionales y abstractos o con la ayuda de materiales concretos que permitan al niño comprender los conceptos y cálculos. Una de las aportaciones más grandes de María Montessori (1996) fue el introducir material basado en experiencia empírica, acumulada durante años de investigación con niños en las áreas de psicología y educación. De esta forma, su método y material han trascendido las fronteras de su país natal, posicionándose como un método de enseñanza–aprendizaje efectivo, principalmente en niños, en la geografía mundial. El material Montessori está enfocado en proporcionar a los alumnos la información de una manera adecuada en la que él mismo es quien descubre y construye el conocimiento de acuerdo con la edad y etapa de desarrollo en la que se encuentra.

Por otro lado, la escuela abordó esta problemática durante la elaboración de la ruta de mejora escolar con la prioridad de favorecer los aprendizajes de los alumnos en el ciclo escolar 2021-2012, donde se enfatizó en aquellos alumnos que presentaban deficiencias en la adquisición de las matemáticas tuvieran acceso a diferentes metodologías para favorecer sus saberes matemáticos.

13. METODOLOGÍA

3.1 Tipo de Estudio y Diseño de Investigación

El trabajo de investigación se orientó bajo el enfoque cualitativo, según Hernández (2010) “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (p.7). Dicho enfoque permitió centrarse en la búsqueda de significados y conceptos relevantes sobre el tema en cuestión. De igual forma, en relación a los objetivos establecidos, se consideró un alcance descriptivo con la finalidad de especificar las propiedades y características de los participantes en el trabajo de investigación (Hernández, 2010).

Durante la investigación también, se empleó una hipótesis de acción estratégica, que se planteó después de la revisión de la bibliográfica proporcionada a la problemática que se trata en el aula de clases, con base a esa información se estableció una hipótesis encaminada a crear un criterio de importancia que permita comprender e interpretar la problemática involucrando una medida de solución (Bisquerra, 2004).

La investigación se basa en el diseño investigación-acción, trata de dar solución a la problemática, así como a través de dicho estudio se pretende mejorar la práctica educativa para obtener resultados positivos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Elliott (1993) citado por Bisquerra (2004) “reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los profesores, que tienen como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) del profesor de sus problemas prácticos” (p. 370). Por lo que los diseños terminan siendo relativos, porque sufren modificaciones o cambios y la mayoría de los estudios toman más de uno, es decir los diseños se yuxtaponen.

Finalmente, esta investigación se enfocó en los alumnos del primer grado grupo “C”, mismos que fueron designados y conformados previamente, se consideró un grupo intacto que surgieron de manera independiente y que fueron los actores principales y beneficiarios directos del proyecto de investigación (Hernández, 2010).

3.2 Ubicación y Tiempo de Estudio

La investigación se llevó a cabo en la escuela primaria Mateo Reyes con Clave de Centro de Trabajo 04DPRO447J perteneciente a la zona escolar 018 de primarias, es de organización completa, se encuentra ubicada en el barrio “Centro” de la ciudad de Calkiní; la institución es de turno matutino, en un horario de trabajo de 8:00 a.m. a 1:00 p.m. rige su servicio educativo conforme a la normatividad vigente.

El tiempo considerado para la selección de la problemática, la implementación del plan de acción y la aplicación de los instrumentos de recolección de datos corresponde al ciclo escolar 2021 – 2022, la primera fase inició en octubre del 2021 realizando observaciones y diagnósticos, posteriormente para enero- febrero se diseñó el plan de acción, en dónde se comprendían todas las actividades que se desarrollarían de forma paulatina, mientras que el mismo se aplicará durante el 7 de marzo al 26 de mayo del presente año.

3.3 Sujetos o Participantes

El grupo fue asignado como cumplimiento de la práctica profesional de la Licenciatura en Educación Primaria, se trabajó con los alumnos, con el propósito de potenciar sus conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades, mediante un proyecto que favorezca la adquisición de las matemáticas por medio de los materiales Montessori, la población objeto de estudio estuvo integrada por un grupo de primer grado de educación primaria constituido por un total de 22 alumnos entre los 6 y 7 años de edad, de los cuales 10 son del sexo femenino y 12 son del sexo masculino, que conforman la matrícula del 1º “C” de la Escuela Primaria Urbana Federal “Mateo Reyes” de la ciudad de Calkiní, Campeche.

Entre los aspectos que se consideraron para el estudio del alumnado fueron los ritmos y estilos de aprendizaje, los cuales se definieron como la capacidad que tiene los estudiantes de aprender. En este caso, los ritmos se distribuyeron de la siguiente manera: 6 alumnos en un ritmo rápido, 10 en el ritmo moderado y 6 asignados al ritmo de aprendizaje lento, del mismo modo, con respecto a los estilos de aprendizaje, se realizó la aplicación de un test basado en el modelo VAK propuesto por Richard Bandler, el cual arrojó los siguientes resultados: 5 visuales, 4 auditivos y 13 kinestésicos.

3.4 Instrumentos de Acopio de Información

En la investigación cualitativa, es posible encontrar una amplia diversidad de técnicas e instrumentos para recabar información, una técnica o estrategias son modos, maneras o estilos para recoger información y los instrumentos son herramientas concretas de cada técnica o estrategia que nos permite llevar a la práctica la obtención de la información (Rincón et al. 1995 citado por Rodríguez y Vallderiola, 2010). Dicha recopilación de pesquisa sirve para un amplio análisis de todo lo obtenido para contrastar lo más importante.

Prueba estandarizada SISAT: Se emplearon las pruebas estandarizadas SisAT [Sistema de Alerta Temprana] que fueron dirigidas para conocer los niveles de matemáticas de cada alumno y verificar que áreas requerían más apoyo. En este caso, se utilizó la prueba, correspondiente al primer grado para alumnos entre los 6 y 7 años de edad.

Guía de observación: Según Rojas (2002) integra un conjunto de aspectos que se registran por medio de lo observado en una situación en particular, la guía fue de elaboración propia y tuvo el propósito de recopilar información crucial acerca de las dificultades manifestadas por los estudiantes.

Cuestionarios: También se realizó la aplicación de cuestionarios abiertos con la intención de obtener respuestas libres sobre una cuestión en particular (Álvarez-Gayou, 2014). El cuestionario empleado fue de elaboración propia y se aplicó con el propósito de interpretar de contrastar y complementar información recopilada con la intervención de los padres de familia.

Listas de cotejo: Son instrumentos de valoración que tiene la finalidad de estimar la presencia o ausencia de indicadores o atributos en determinado elemento (Tobón 2008). La lista de cotejo de elaboración propia tuvo el propósito reconocer la influencia de los materiales Montessori en la adquisición de las matemáticas.

Escala Estimativa: Para el tercer objetivo se empleó la escala estimativa que como señalan Silvia y Ortiz (2015) es un instrumento que permite asignar un valor numérico a la ejecución de un individuo a cargo de un conjunto, por tanto, son esencialmente cuantitativas, dicho

instrumento fungió como herramienta para la implementación de los materiales Montessori en los alumnos del primer grado.

Portafolio de Evidencias: Para la evaluación del cuarto objetivo específico de Valorar el alcance obtenido a partir de la implementación del uso de los materiales Montessori para la adquisición de las matemáticas, se hizo empleo de un portafolio de acuerdo con Gardner (2004) permiten identificar la reflexión que hacen estudiantes y educandos sobre los objetivos de aprendizaje.

3.5 Procedimientos

Los procedimientos propuestos para las actividades de indagación, recolección de datos y análisis fueron elaborados acorde a los objetivos planteados a través de un enfoque cualitativo de investigación.

La primera fase de trabajo, correspondió al diseño del proyecto, inicialmente se identificó una problemática que afectaba el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto a través de un diagnóstico pedagógico, donde fue necesario considerar los aspectos planteados en el análisis del cuadro de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA), realizado a los alumnos del primer grado grupo “C” de la Escuela Primaria “Mateo Reyes” y la aplicación de la primera evaluación de la prueba estandarizada del Sistema de Alerta Temprana [SisAT]; la información obtenida evidenció en el diagnóstico, las eficiencias presentadas por los estudiantes en los procesos de adquisición de las matemáticas.

En la segunda fase correspondiente a la ejecución del proyecto, se procedió a comunicar los objetivos del trabajo al director del plantel, así como al docente a cargo del grupo y los padres de familia, dando a conocer el diagnóstico previo y las actividades que se realizaron con el transcurso del tiempo; cabe resaltar que se obtuvieron respuestas favorables por parte de los padres, quienes expresaron su compromiso para apoyar a sus hijos en su aprovechamiento académico. Posteriormente se aplicaron los instrumentos para el acopio de información con la finalidad de reconocer las posibles técnicas o procesos que afectan la adquisición de las matemáticas; encauzando a su vez la determinación de las actividades en la intervención docente.

La tercera fase consistió en el proceso de evaluación, ésta a su vez fue articulada en cada una de las etapas de análisis e interpretación de los resultados. Para el cumplimiento de esta fase, se aplicaron nuevamente los cuestionarios de la prueba estandarizada SisAT evidenciando notoriamente las mejoras y aspectos logrados por los estudiantes con respecto al uso de los materiales Montessori para favorecer la adquisición de las matemáticas.

Así mismo, para efectuar la triangulación de los resultados, se implementó por segunda ocasión la entrevista a los padres de familia, contrastando sus opiniones iniciales con las perspectivas que tienen después de la aplicación del plan de acción. Además, se empleó la guía de observación con los mismos indicadores aplicados en el primer objetivo con la finalidad de valorar los niveles de desempeño en la adquisición de las matemáticas alcanzados por los alumnos. Para complementar, se utilizó el diario de campo, lo que permitió realizar una comparación entre la formación inicial, con la obtenida al término de las estrategias didácticas, qué significó un punto de inflexión.

14. RESULTADOS

Durante la aplicación de los instrumentos asignados al primer objetivo de investigación se manifestó la deficiencia que presentaban los alumnos en relación a la adquisición de las matemáticas. Complementando esta información se obtuvieron los siguientes resultados:

La aplicación de los materiales Montessori como estrategias de intervención fue el punto de inflexión para conformar el plan de acción, mismo que estuvo integrado por actividades considerando los ritmos y estilos de aprendizaje presentes en el grupo de clases. Asimismo, se contemplaron las áreas que requerían más apoyo.

La primera estrategia de adquisición de las matemáticas que se aplicó fue la conceptualización del sentido numérico, para ello se llevó a cabo la escritura de números naturales, para ello se le presentaron a los alumnos una serie de tarjetas en donde podían observar la forma en que se escribe el nombre de un número, y la manera de representar el propio número, así como la cantidad que lo simboliza.

Las colecciones y agrupaciones también fueron claves para el éxito de la investigación, puesto que fungió para reconocer sus diferencias mientras se apropiaban del conteo en todas sus facetas, formando colecciones de hasta 100 elementos y patrones del mismo modo.

Las figuras geométricas, es una estrategia que se realizó para reconocer la construcción del espacio, puesto que identificaron que todo lo que nos rodea está formado con figuras geométricas, por lo que aprendieron a clasificarlas y describirlas.

Todas las estrategias aplicadas constituyeron una parte muy importante para la formación de los discentes, puesto que constituyeron al uso indefinido de materiales Montessori como que sean ellos los que construyan e interpreten sus propios aprendizajes, así como sus propias perspectivas atribuyéndoles un significado.

Para evaluar el cuarto objetivo, se emplearon las pruebas SisAT de manera individual a cada estudiante, en este caso se utilizó la prueba estandarizada SIsAT correspondiente al primer grado para alumnos entre los 6 y 7 años de edad cuya finalidad fue medir los niveles de adquisición de las matemáticas alcanzados por los alumnos durante la aplicación del proyecto de investigación. Los resultados fueron los siguientes:

Sentido numérico: Este nivel representó el avance más significativo del grupo, ya que cuando se realizó el primer diagnóstico la gran mayoría de los alumnos carecían de las habilidades para conocer los números y sus representaciones; al finalizar se evidenció que gran parte del grupo lograba contar hasta 100.

Figuras y formas: En este nivel se obtuvieron los resultados más favorables, puesto que la mayoría del grupo conceptualizó el reconocimiento de las figuras geométricas en su entorno natural para clasificarlas de acuerdo a sus formas o tamaños, a su vez que eran capaces de describirlas considerando sus características.

Análisis y percepción: Durante su aplicación se hizo evidente que fue el nivel que más complicó a los estudiantes, dado a que sus saberes pretendían una mayor concentración para reconocer y comparar valores para clasificarlos en una tabla, así como contrastar los patrones de las diferentes secuencias.

15. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1 Discusión

El presente trabajo de investigación abordó como temática principal la aplicación de los materiales Montessori como estrategias para favorecer la adquisición de las matemáticas en los estudiantes del primer grado. Para realizar este trabajo se analizaron diferentes perspectivas y se destacó como prioridad principal implementar los materiales Montessori como estrategias.

Cervino (2007) sostiene que la adquisición de las nociones matemáticas pone en funcionamiento y comparte muchas habilidades lingüísticas, así como no verbales, distintos tipos de memorias, actividades viso-espaciales, pone en marcha habilidades cognitivas específicas, en las que se incluye la interpretación de la naturaleza del código, al igual el conocimiento de la estructura lexical del sistema numérico.

El aprendizaje de las matemáticas mediante el juego con materiales didácticos tanto estructurados, como no estructurados, ofrece por igual a los niños, como las niñas, la oportunidad de combinar actividad y pensamiento, desarrollar su curiosidad, compartir experiencias, sentimientos, necesidades, articular la realidad, la fantasía, el conocimiento, al igual que la emoción, afianzar su autonomía, así como su autoestima, crear, indagar, observar, pero sobre todo relacionar los nuevos descubrimientos con experiencias vividas, generando así nuevos conocimientos.

5.2. Conclusiones

Al abordar el tema de investigación denominado Los materiales Montessori como estrategias para favorecer la enseñanza de las matemáticas, se obtuvieron resultados sumamente favorables que impactaron en la concepción de las matemáticas, su interpretación, así como su generalización en diversos ámbitos adjuntos. Con relación con al proceso de investigación, se puede decir que estuvo constituido por la determinación de los niveles de adquisición de las matemáticas, reconocer la importancia del uso de los materiales Montessori, la implementación de estrategias didácticas basadas en los materiales Montessori y la valoración de los resultados del desarrollo de intervención, mismo que hizo posible el análisis de la información, así como la obtención de resultados.

En primera instancia, la identificación de los niveles de desempeño de las matemáticas alcanzados en el grupo de estudio, mismo que se realizó con la aplicación de un diagnóstico, éste hizo evidente que la gran mayoría de los discentes presentaban falencias en áreas relacionadas con las matemáticas, como el pensamiento matemático, desconocían las figuras geométricas básicas (triángulo, cuadrado, rectángulo, círculo) su análisis o percepción del tiempo-espacio era nula, igualmente sus ordenamientos de datos recopilados para compararlos, además de pulir en los alumnos, destacando la resolución de operaciones de adición y sustracción.

Fue así, que los alumnos se vieron beneficiados en su proceso de enseñanza- aprendizaje, puesto que los materiales didácticos, fueron de fácil uso, dado su diseño, adecuando los tamaños de acuerdo a la temática, también los colores juegan un rol importante para capturar su atención e interés, estos materiales ayudaron a la colaboración grupal, además de servir como motivación en los alumnos, para que exista un aprendizaje significativo y no memorístico, contribuyendo así a los perfiles de egreso de la educación primaria para ayudar a lograr una sociedad del conocimiento que requiere el país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla. S.A.
- Calva, M., Quijano, D. & Estrella, J. (Julio 2017). “Enseñanza de Matemáticas con material Montessori a estudiantes de una primaria pública”. En memorias del 2º Congreso de Investigación Sobre Educación Normal (CONISEN). Congreso llevado a cabo en Aguascalientes, Aguascalientes, México.
- Cervino, D. (2015). “Materiales Montessori para el aula de infantil” (3-6 años). *Revista Arista Digital*, (52), 1-8. Recuperado de http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos_revista/2015_septiembre_3.pdf
- Condemarín, M y Medina, A. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. Mexico: Andrés Bello.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Quinta Edición) México: McGraw Hill. Instituto Montessori Internacional (s/f). Recuperado de <https://montessorispace.com/>
- Isaza, V. & Henao, G. (2012). Actitudes-Estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*. 5(1). 133-141.
- Maldonado, A., & Vallet, M. (2000). “María Montessori: educación activa y sensorial”. En CissPraxis (Ed.), *Pedagogías del Siglo XX. Cuadernos de pedagogía. Especial 25 años* (23-33). Barcelona, España: CissPraxis S.A.
- Montessori, M. (1996a) “El niño el secreto de la infancia”. España: Diana
- Salido, E., & Salido, M. (2013). “Materiales Didácticos para Educación Infantil: Cómo construirlos y cómo trabajar con ellos en el aula”. Madrid, España: Narcea, S.A. de ediciones.
- Sanchidrián, C. (2003). “Edición y estudio introductorio. En M. Montessori, *El método de la Pedagogía científica: Aplicado a la educación de la infancia*”. (9-81). Madrid, España: Biblioteca Nueva.

SEP (2017a). Plan de estudios 2017. Educación Básica. México.

LA CONCEPCIÓN DE SABERES DOCENTES CONSTRUIDOS DESDE LA PRÁCTICA FORMATIVA EN ESTUDIANTES NORMALISTAS DE LA GENERACIÓN 2018 – 2022

FRANCISCO GUEVARA RAMÍREZ

MOISÉS HERNÁNDEZ TREJO

franciscoguevara925@gmail.com

Escuela Normal Rural "Gral. Emiliano Zapata"

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

Reporte final de investigación

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo comprender las concepciones de las futuras normalistas en formación ante los saberes docentes, concretado en las prácticas formativas, exaltando, la formación docente ante el surgimiento de la pandemia sanitaria provocada por el COVID – 19, este objeto de investigación se centra dentro de la metodología etnográfica, para atender a la pregunta de investigación: ¿Cuál es la concepción del saber docente de las futuras docentes en formación del octavo semestre durante la toma de decisiones de la práctica formativa?

Se implementaron tres instrumentos recocidos dentro de la metodología etnográfica, desarrollándose en 15 estudiantes: el cuestionario, la entrevista y la observación directa; instrumentos donde se recolectaron las reflexiones y experiencias al leer, escuchar y observar a las jóvenes docentes durante sus últimas prácticas profesionales, plasmando sus emociones

e incertidumbres que favorecieron a la toma de decisiones en favor de cumplir con los aprendizajes esperados que se les solicitaban, considerando esta información surgieron categorías de análisis: el saber disciplinar, el saber pedagógico, el saber ético, el saber metodológico, concluyendo en la unión de los saberes antes mencionados en el saber docente, que dieron punto de análisis al perfil deseado del plan y programas de estudio 2018.

Palabras clave: saberes docentes, prácticas formativas, pedagogía, investigación etnográfica.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El planteamiento del problema se desarrolla en el proceso formativo de las estudiantes normalistas rurales que van encaminadas al proceso profesional docente, en especial, la enseñanza de educación primaria, reconociendo la práctica profesional como el pilar primordial de los saberes docentes que deberá poseer cada estudiante normalista durante y después del servicio profesional docente, reconociendo el perfil competente para la sociedad demandada del siglo XXI.

A nivel mundial, la calidad y la apropiación de las competencias ha originado la incertidumbre en la educación, en especial, los docentes; originando la búsqueda y selección de docentes calificados para optimizar los aprendizajes de los estudiantes, es decir, de los próximos licenciados, ingenieros, que darán servicio a la propia sociedad, importancia de la enseñanza y el aprendizaje sea de calidad para los estudiantes, siendo el docente guía para la optimización de las competencias y saberes que deberán potenciar las próximas generaciones de conocimiento. El papel del educador es ser conocedor de los saberes docentes y pedagógicos que favorezcan la guía y la motivación en los educandos a participar en la innovación de nuevos conocimientos, habilidades, valores y actitudes que favorezcan el cambio personal y social activo. (UNESCO, 2015)

Donatila Ferrada et al. (2013) afirma que, en América Latina se han renovado las exigencias competitivas de las naciones, reconociendo las reformas educativas en favor de la calidad de las enseñanzas y saberes docentes; en el que todo docente debe reconocer en su formación continua para el servicio futuro, la calidad de la formación debe surgir desde la formación inicial docente recibida en la institución formativa de acuerdo a un diseño curricular basado en competencias, para ser competentes en el desempeño diario en las escuelas educativas.

La educación normalista desde 1887 hasta la actualidad, ha brindado servicio y capacitación a los futuros docentes de la educación, Sánchez et al. (2019) menciona “las instituciones normalistas se instauraron para enseñar a los niños del nivel elemental (primaria); niños que superan ciertos niveles y obtienen ciertos conocimientos con la idea de prepararse para el mundo moderno” (p.7) las escuelas normales rurales han llevado la teoría y la práctica de manera eficiente en el proceso formativo de las futuras docentes, así como la intervención en zonas rurales e indígenas, por lo que la suma de las intervenciones concretan los nuevos saberes docentes que debe poseer para insertarse al servicio docente profesional.

La educación normalista ha presentado diversos cambios históricos en el desarrollo educativo mexicano durante el proceso formativo de docentes y en la ejecución de planes y programas de estudio, siendo un punto de análisis durante la formación de las futuras docentes, que deberán tener el conocimiento y el dominio de los saberes docentes y de producción con las nuevas eras de la tecnología, Perrenoud (2004) señala que los profesionales en la educación deben reconocer sus saberes docentes insertados en las competencias, siendo los aspectos de transformación social, a lo que refiere: “el concepto de competencia representará aquí una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (p.8), es decir, las futuras docentes deben dominar e innovar sus saberes docentes para la optimización de conocimientos de los estudiantes.

De esta manera, los diversos cambios educativos que han tenido las escuelas normales rurales han demostrado la necesidad de modificar los contenidos teóricos y metodológicos, para el mejoramiento del desempeño de las practicantes en el ejercicio docente, todo lo cual pasa durante el proceso formativo de las prácticas profesionales, y es entre este proceso y las diversas interacciones formativas que van desde la teoría y la acción de los saberes docentes donde se sitúa la propia investigación.

El punto del estudio, se centra en la concepción de saberes docentes que representan a las estudiantes normalistas, dirigido en la Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata” dedicado a la generación 2018 – 2022, que se ha posicionado en el desarrollo del Plan de estudios 2018, plan que se deriva de las tendencias actuales de la formación docente, desde las perspectivas teórico- metodológicas para el objeto de la enseñanza en la educación básica, que lamentablemente en su amplio desarrollo de los saberes pedagógicos actuales para producir el conocimiento en principios epistemológicos de reflexión, interpretación, comprensión y crítica; se han demostrado debilidades de concepción pedagógica en la formación del docente rural tras la práctica profesional, afectando las necesidades de sus alumnos, así como de los contextos sociales y su diversidad.

Los efectos que pueden traer este problema son las inquietudes en las nuevas generaciones de profesores normalistas, al considerarse como fortaleza los saberes docentes, las competencias y los nuevos modelos educativos. La concepción de la pedagogía del futuro

docente normalista pasará hacer un formador crítico de la investigación para así modificar su práctica pedagógica.

Para esta investigación se formuló la siguiente pregunta: ¿Cuál es la concepción del saber docente de las futuras docentes en formación del octavo semestre durante la toma de decisiones de la práctica formativa?

MARCO TEÓRICO

La formación docente en las estudiantes normalistas se origina tras la primer comprensión y aplicación de un contenido temático, proceso que se ejecuta con la organización de saberes que posee la estudiante en formación, siendo así, la organización metodológica de experiencias, que darán solución a un tema o una problemática; saberes que surgen tras responder las experiencias de la práctica formativa, siendo un pilar fundamental de la competencia formativa ante el dominio de un contenido y por ello de un aprendizaje, es decir, él o la docente en formación asume la responsabilidad de adentrarse al proceso formativo de la pedagogía, que por ende las acciones cobran sentido tras el comprender las teorías de enseñanza y aprendizaje con la práctica formativa, brindando el conocimiento, el carácter, las habilidades, las destrezas y las experiencias de identidad en cada docente en servicio, expone (Giles, 2011).

En efecto, los saberes docentes surgen desde la subjetividad de la pedagogía, siendo una ciencia multidisciplinaria que estudia la educación a través de los amplios diseños y estrategias de aprendizajes en los estudiantes, dedicada a cumplir los objetivos de aprendizaje, esto centra la capacidad del emplear adecuadamente los saberes durante la implementación de conocimientos que esperarían compartir y emplear en los alumnos.

La pedagogía tiene familiaridad dentro de la docencia, brinda las posibilidades de solucionar los fenómenos educativos a través de la práctica de los docentes en formación y en servicio. Siendo un punto particular desde la cultura, la psicología, la filosofía y la historia que se desarrollan dentro del contexto educativo, en unión garantizan la objetividad de los aprendizajes en las generaciones de conocimiento. Lo que coincide con el trabajo de investigación de Gyves (2015), quien considera que la formación docente y la pedagogía tienen el fin común de conocer y reconocer las instituciones como el centro de investigación e intervención para lograr objetivos establecidos dentro de los proyectos educativos.

La pedagogía y las prácticas formativas han permitido a las estudiantes normalistas comprender la responsabilidad del dirigir la enseñanza, Díaz (2006) afirma lo siguiente en su estudio:

El docente desde el deber ser de su actuación profesional, como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y desde esa instancia elaborar nuevos conocimientos, pues en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula, laboratorios u otros escenarios de mediación, donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial y uno oculto. (p.80)

No obstante los saberes que se han generado desde la acción pedagógica, muestran las intenciones del reconocer las teorías de la enseñanza y de aprendizaje para el desarrollo óptimo de los contenidos teóricos de análisis, tal es así el domino de contenidos teóricos que permiten al docente en formación empoderarse de los procesos didácticos requiriéndose organizar los tiempos y los espacios para ejecutar de manera precisa los contenidos teóricos, como dice Sánchez et al. (2016), la práctica permitiría en este caso tomar las capacidades intelectuales de los saberes para lograr los objetivos preestablecidos durante una sesión de clase, en efecto las experiencias conforman saberes docentes que darán principios e identidad al docente en servicio.

Desde esta perspectiva, los saberes docentes se construyen en coordinación de los paradigmas educativos, pilares de la educación que prometen resolver necesidades relevantes de la sociedad demandante, que de acuerdo a los conocimientos, los aprendizajes y los ambientes de convivencia, permiten al docente en formación adquirir las experiencias que le permitan concebir la realidad de coordinar un aprendizaje, es ahí donde el docente se vuelve el experto en determinar los alcances de una temática, decisión que se conforma desde el reconocimiento del contexto interno y externo que rodea el aula, una competencia de análisis y construcción de saberes que alcanzaran las verdaderas necesidades de aprendizaje en los estudiantes.

Para Navarro & Lamilla (2016), la conceptualización de los saberes docentes conlleva un proceso mediador de la práctica reflexiva, que toda persona que se dedique a la docencia tiene que dar significados a los contenidos ya realizados durante la sesión de clases, permitiéndose comprender y reflexionar el proceso de intervención didáctica, es decir, que todo docente debe ser organizador e investigador de su práctica para realizar su perspectiva crítica y reflexiva.

Los saberes docentes se conceptualizan en el desarrollo de toda la formación como docentes, sin importar el nivel educativo en el que se intervenga, Alonso, Martínez, & Hernández (2016) enfatiza:

Los saberes que intervienen en la práctica docente en la escuela Normal parece ser un cometido necesario y difícil. Necesario, porque intenta develar los supuestos que sustentan la práctica con el propósito de enriquecerla y reorientarla. Difícil, porque se trata de saberes de distinto tipo y con

diferente grado de conciencia en la reflexión que sobre su propia acción pueden realizar los profesores.
(p.431)

Por ello, la práctica profesional es un paso fundamental en la formación de las estudiantes normalistas, que dan voz y seguimiento a los conocimientos que necesita la sociedad del conocimiento, brindando la introspección necesaria del reconocer los problemas como retos de mejora continua escolar, apoyando en beneficio a las experiencias para así determinar la propia conceptualización del saber docente, y la profesionalización se fundamenta desde los perfiles deseables que requiere la sociedad, encaminada al mismo fin, el arte de enseñar.

METODOLOGÍA

Para la presente investigación utilizamos la metodología cualitativa, la cual, son los procedimientos que permiten al investigador indagar con ciertas técnicas especializadas para poder recoger los mayores datos posibles sobre qué saben y qué piensan los sujetos por determinados temas que son de beneficio común (Sánchez & Cortez , 2018).

La investigación parte desde la concepción etnográfica, cuyas raíces suelen indicar una investigación que realizan los antropólogos, en la actualidad todas las disciplinas y en especial las ciencias sociales y humanidades la ocupan para su comprensión Restrepo (2016), que viene siendo la descripción de lo que hacen los sujetos desde su propia perspectiva, es decir, la importancia de reconocer las prácticas que realizan esos sujetos y cuáles son los significados, creencias y perspectivas de esas prácticas de los mismos sujetos.

Ferrada (2006) resalta que “la etnografía es un método de investigación científica, que se concentra en la producción social del significado, su uso en la investigación se ha ido aplicando en los últimos años” (p.3). Resultados que acercan al investigador a la comprensión y entendimiento de los significados encontrados. Los significados son las perspectivas que darán fundamento y soporte a la investigación y poner el énfasis de valoración en las experiencias relatadas por las estudiantes normalistas.

Dentro del ámbito interpretativo, el propósito es comprender la interpretación y la descripción de manera sensible, ya que al percibir por medio de la interacción con los sujetos y los centros culturales en los que se desenvuelven, el investigador debe situarse en el momento que se están desarrollando los hechos para entender las perspectivas y significados de los saberes, en este caso de las estudiantes (Tezanos, 2001).

Por lo tanto los diseños etnográficos, permitieron explorar, examinar y comprender las perspectivas más impactantes durante la investigación, reconociéndose las interpretaciones profundas dentro de las participantes en acción, (Hernandez, 2014), de esta forma, el proceso investigativo admitió las variaciones durante la planificación y ejecución de las etapas que conllevó, favoreciendo el objetivo propuesto, lográndose comprender de la manera más posible comprender los saberes docentes desarrollados en las estudiantes normalistas.

Los instrumentos utilizados en la investigación se desarrollaron en la selección de azar, seleccionando 12 estudiantes normalistas de la generación, se les hizo llegar un cuestionario de 12 preguntas de manera electrónica, mismo que contestaron de manera anónima, que al no solicitar datos personales solo correo electrónico y edad, respondieron a la siguiente liga: <https://forms.gle/coNtXMpbrqoTLs3V7>, siendo el cuestionario abierto, una serie de preguntas que como lo refiere Hernández (2014) “Las preguntas de investigación deben formularse de tal manera que permitan no sólo observar la cultura, sino discernir, interpretar y entender la estructura” (p.482) planteamientos etnográficos que permiten centrarse en los hechos, significados y realidades.

Para enriquecer el cuestionario se realizó una entrevista directa a 5 estudiantes normalistas, ya que la entrevista narrativa desde la etnografía es una técnica de entrevista no estandarizada que se ha utilizado dentro de la investigación cualitativa Hernández (2014). El objetivo que ha representado la presente técnica, ha sido la reconstrucción total de la experiencia, en este caso, los contenidos aprendidos llevados a los escenarios de prácticas.

Lográndose concretar con la observación directa a 5 estudiantes que ya antes habían sido entrevistadas, donde las estudiantes normalistas realizaron sus prácticas profesionales, permitiendo comprender la realidad de los saberes docentes que desempeña cada estudiante, siendo una observación espontánea que se requiere de las autorizaciones, tanto de la dirección así como de los titulares de grupo, una vez teniendo la autorización se llevó a cabo la observación directa, efectuándose en la Escuela Primaria “Gral. Mariano Escobedo” de Tlacotepec, Morelos, con clave 17DPR0576H, por lo que menciona Hernández (2014) “La observación investigativa no se limita al sentido de la vista, sino a todos los sentidos” (p.399). Permittedose reconocer desde el proyecto de planeación de clases de las estudiantes, así como la práctica de todos los contenidos teóricos.

RESULTADOS

El análisis de las respuestas desarrolladas dentro de cada cuestionario permitió comprender las respuestas descritas por parte de las estudiantes normalistas en las entrevistas, siendo el complemento para la conformación de saberes durante la observación directa de la práctica autónoma de las estudiantes normalistas; instrumentos utilizados de manera cualitativa desde la perspectiva etnográfica, ya que abrió la posibilidad de reconocer los saberes docentes desarrollados durante su trayectoria profesional.

De manera explícita se detallaron sus vivencias, sus valores y sus creencias que han llevado a tomar sumas decisiones en su formación como docentes de la enseñanza primaria, y para la resolución de problemas educativos que experimentaron; los cuales aquí organicé de manera temática de acuerdo a mis saberes, creencias e intereses que conllevaron a comprender y entender los saberes docentes que han conformado las estudiantes normalistas, brindando la identidad al propio perfil de egreso del plan de estudios 2018.

El cuestionario como instrumento de recolección de datos, fue el primer alcance y acercamiento a las realidades construidas por las estudiantes normalistas, por lo que se les solicitó contestar por medio de la plataforma de Google Forms, dicho cuestionario se tomó la decisión de hacerlo de esta forma para no interrumpir con las prácticas que se encontraban desempeñando y además considerando que las estudiantes se encontraban internadas en diversos escenarios educativos. Las estudiantes contestaron de manera breve y sincera dicho instrumento, contestando la totalidad de 12 preguntas, ante la extensión de las respuestas, se presentan 4 preguntas guía del instrumento que dieron base a la introducción de la investigación, generando síntesis de las mismas:

¿De manera general, cuáles son los saberes éticos que debe poseer una docente de la Licenciatura en Educación Primaria?

- Las estudiantes normalistas dieron a conocer que el desempeño y la identidad del trabajo de cada una de las practicantes demuestran su vocación por la profesión, desempeñando los valores del respeto y la solidaridad de reconocer sus habilidades y destrezas para el óptimo desarrollo durante su formación como educadora de primaria.

¿De manera general, cuáles son los saberes pedagógicos que debe poseer una docente de la Licenciatura en Educación Primaria?

- Las estudiantes mencionaron que los saberes pedagógicos deben marcar el cumplimiento afectivo y metodológico en sus horas de clases; donde se brindan los

métodos y herramientas para el funcionamiento interactivo de estrategias para despertar el interés del alumnado y se cumplan con efectividad los aprendizajes esperados.

¿De manera general, cuáles son los saberes didácticos que debe poseer una docente de la Licenciatura en Educación Primaria?

- Las estudiantes mencionan que durante su trayecto formativo las competencias son el dominio de diferentes habilidades y destrezas que han desarrollado por medio de la gestión escolar dentro del trabajo docente, siendo así el aplicar los aprendizajes de manera crítica y reflexiva para el funcionamiento de los saberes docentes.

¿Qué conocimientos son necesarios para desempeñar una buena práctica profesional en formación, que deben cumplir para alcanzar los aprendizajes esperados en los estudiantes primarios?

- Las estudiantes mencionaron en su mayoría que las enseñanzas deben ser individualizadas, para que la comprensión de aprendizajes sea significativa en cada alumno, así como fomentar la participación y el trabajo colaborativo para compartir experiencias y nuevos hábitos de estudio.

La entrevista y la observación directa se desarrolló a solo 5 jóvenes estudiantes que estuvieron realizando sus únicas prácticas autónomas en la Escuela “Mariano Escobedo”, escenario educativo que permitió el acceso a la institución para realizar la entrevista y observación directa con las futuras docentes, lográndose comprender los saberes docentes desde la concepción:

Saber disciplinario: Saber que se ha determinado en gran parte por los planes y programas de estudio, desempeñándose gradualmente dentro de la práctica diaria de las futuras docentes, comprendiendo desde la didáctica hasta el cumplimiento de los aprendizajes que se esperan lograr en los alumnos, permitiendo reconocer el comentario realizado por la estudiante 8voA3 : “Yo creo que los saberes docentes son los que nos identifican dentro de nuestras prácticas diarias, el innovar las actividades haciéndolas más llamativas, pero también son las formas de comunicarse con las compañeras y las maestras titulares”, que durante la observación de la práctica se encontró que las estudiantes crean ambientes de interés, buscando nuevas alternativas de solución ante los problemas de aprendizaje.

Saber pedagógico: Saber que se propicia desde la práctica en el aula, las estudiantes mencionaron dicha importancia del practicar, que ante la pandemia solo realizaron un semestre de prácticas autónomas, la estudiante 8voC2 mencionó: “La verdad estoy contenta por lo que he realizado en el salón de clases, siempre mis alumnos participan y salen bien es sus calificaciones, entonces creo voy por buen camino, quizás lo que si reforzaría es el implementar estrategias para calificar de diferente manera porque siempre me ganan los

tiempos a la hora de calificar y ya no reviso bien”, a pesar de la pandemia trataron de adecuar sus saberes teóricos en la realidad de los escenarios de prácticas, despertando nuevas habilidades y destrezas que les será funcional en la vida profesional.

Saber ético: Saber que demanda la identidad profesional como el pilar de la ética, que da planificación holística durante la formación docente, la estudiante 8voB4 menciona: “las enseñanzas y la forma de ser con mis alumnos transmite mi aprendizaje de la escuela normal, por eso trato siempre resolver las dudas de mis alumnos, así como también innovar algunas actividades”, actitudes que no debemos hacer a un lado, donde las alumnas siempre respondían ante las solicitudes de los titulares de grupo, ejerciendo su ética profesional.

Saber metodológico: Saber que se organiza de manera lógica y racional dentro de los procedimientos y recursos, que darán eficacia para lograr los objetivos pretendidos, la estudiante 8voA3 menciona: “Lo que más he aplicado ha sido el compartir sus experiencias desde el enfoque constructivista, ya que los niños son bien platicones, entonces les digo que comenten su experiencia tras leer un cuento por ejemplo, y sobre todo les pregunto si no les había pasado antes o si han escuchado algo igual, trato que los aprendizajes los apliquen en su momento, para dejarles algo que les sirva, he sido muy dinámica, eso les gusta mucho a los niños”, saberes que favorecen a las estudiantes normalistas en las nuevas intervenciones que faciliten el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, creando ambientes de aprendizaje significativo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación demuestra que la concepción de los saberes docentes en la práctica profesional de las futuras docentes en la enseñanza de la Educación Primaria, involucra en su parcialidad los saberes disciplinares, pedagógicos, éticos y metodológicos; siendo los pilares formativos que brindan la importancia de la interpretación de la práctica diaria, para el fortalecimiento de las necesidades en habilidades que favorezcan a la estudiante normalista durante su formación profesional.

En el primer momento de la investigación se realizó un cuestionario para el reconocimiento del término saber docente y su tipología, las estudiantes al ser cuestionadas crearon respuestas para solo contestar el instrumento, creando rupturas en cuanto a los constructos que se habían revisado en las sesiones teóricas de clases. Conformando solo ideas que pudiesen acercarse al concepto, el problema es que, al no reconocer los conceptos en su proceso final de la licenciatura, crea la separación entre el conocer con el posiblemente será.

En el caso de la entrevista realizada a las jóvenes docentes, favoreció el registro de las necesidades e incertidumbres que durante ese momento se estaban suscitando, resaltando los principales factores que ponían en riesgo sus secuencias didácticas. También la falta de comprensión del término de saber docente, la falta del dominio de la pedagogía y la falta de la aplicación metodológica creó ambientes de inseguridad tras no reconocer los mismos, sugiriendo realizar investigaciones de manera externa para favorecer sus prácticas profesionales, así como solicitar apoyo con las titulares de grupo. Es importante resaltar que debe reforzarse el mejoramiento del lenguaje, ya que, al estar contestando las preguntas, las palabras que se mencionaban no eran correctas, solicitando esfuerzos por mejorar su fonología ante el profesionalismo que demanda la propia licenciatura.

Se observó que de manera directa las futuras docentes desempeñan prácticas asociadas a las de sus titulares de grupo, como un saber docente, donde solo consideraban contestar el libro de texto del alumno, dejando a un lado los intereses de los alumnos, que al estar de manera presencial observando sus prácticas, intentaban realizar intervenciones innovadoras, pero la falta del dominio de contenidos y la falta del cuidado de las conductas de los alumnos, desfavorecía totalmente las estrategias innovadoras, creando ambientes de juego y de descontrol, por lo que las jóvenes docentes regresaban aplicando secuencias didácticas como sus titulares de grupo.

Las futuras docentes desde sus saberes resaltan su preocupación sobre el cómo desempeñar de manera más eficiente sus enseñanzas, si al estar durante toda su formación solo se desempeñaron un semestre de prácticas formativas, consecuencias negativas ante la contingencia sanitaria. Se recomendó inscribirse en cursos extracurriculares que ofertan las páginas oficiales de la SEP, así como de ingresar a diplomados para transformar las debilidades en fortalezas, ya que algunas estudiantes de manera autónoma ingresaron a cursos para mejorar sus prácticas, pero siempre mencionando la falta de prácticas docentes en escenarios reales.

Atendiendo las concepciones e interpretaciones finales, los saberes docentes son los conocimientos, las habilidades y las destrezas que se desempeñan eficazmente dentro del desarrollo metodológico, centrado en las necesidades que demanden los escenarios educativos, recordando que solo los Planes y Programas son guías de apoyo docente; el docente es el que dictaminará las acciones correspondientes dentro de los contextos que requieren su intervención.

Finalmente, las Estudiantes Normalistas comprenden sus necesidades dentro de sus prácticas formativas; proceso formativo aquí reconstruido desde una perspectiva docente, permitiendo ver aquellos aspectos ignorados por otras propuestas educativas, siendo necesario prestar atención para fortalecer el normalismo rural.

He de reconocer que las prácticas formativas no solo son un campo instrumental de implementación; más bien, es tomar en cuenta los escenarios educativos, las comunidades, los intereses de los alumnos donde se enseñará, señalando que los alumnos no son recipientes pasivos de información, sino sujetos pensantes de un proceso formativo.

Las futuras docentes tienen la capacidad de tomar decisiones dentro de la gestión escolar autónoma que le conceda espacios para contribuir al desarrollo del saber docente, y para que cumpla con las condiciones que demande su profesión y su patria.

REFERENCIAS

- Alonso, M. V., Martínez, E. A., & Hernández, A. S. (2016). Los saberes docentes: un análisis desde la situación docente en la escuela normal . *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 425- 432.
- De Tezanos, A. (2001). *Una etnografía de la etnografía: aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo - interpretativo para la investigación social* . Bogotá, D.C: Ediciones Antropos.
- Donatila Ferrada, O. T. (2013). Currículum transformador de formación inicial para profesores en contextos de vulnerabilidad social. *Cuadernos de Pesquisa*, 642-661.
- Escudero Sánchez, C. L., & Cortez Suárez, L. A. (2018). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica* . UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA: UTMACH.
- Ferrada Cubillos, M. (2006). Etnografía un enfoque para la investigación de weblogs en Biblioteconomía y Documentación. *Biblios*, vol. 7, núm. 23.
- Giles, M. G. (2011). Las prácticas cotidianas y el saber docente sobre la evaluación de los aprendizajes en la Escuela Primaria . *Revista ISCEEM*, 3a Época, Año 6, No.12 , 77-92.
- Gyves, N. D. (2015). La investigación en el aula en el proceso de formación docente. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, número especial, IISUE-UNAM, 17-34.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* . México, DF : McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORE.

- Juan José Sánchez Miranda, A. G. (2019). La formación de docentes normalistas: De la tradición pedagógica a los entornos virtuales de aprendizaje. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 10.
- Navarro, P. N., & Lamilla, M. J. (2016). La práctica reflexiva: dos perspectivas de un mismo modelo formativo. *XXVI Congreso Internacional ASELE*, 773-783.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar* . Querétaro, México: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>.
- Quero, V. D. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, vol. 12, núm, 88- 103.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas* . Bogotá : Enviación Editores, Departamento de Estudios Culturales, Pontificia Universidad Javeriana.
- Sánchez, A. T., González, M., & Hamlet, S. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educación y Educadores*, 241-253.
- UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial, Temas y objetivos de aprendizaje* . Francia : UNESCO .

MICROHABILIDADES COGNITIVAS Y SU INFLUENCIA EN LA REDACCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS

Citlalli Guadalupe Rubalcaba Canul

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní, Campeche.

Licenciatura

Estudiante

star_rubals@hotmail.com

9961136733

Engels Herbé May Medina

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní, Campeche.

Doctorado

Docente de la escuela

piaget_engels@hotmail.com

9991424381

Bartolo May Puc

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní, Campeche.

Maestría

Docente de la escuela

bachomay60@hotmail.com

9992610409

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

El presente estudio se efectuó ante las necesidades relacionadas al lenguaje escrito, cuyo objetivo fue desarrollar las microhabilidades cognitivas de redacción para favorecer la elaboración de textos expositivos en la educación primaria. La investigación se basó en una metodología bajo el enfoque cualitativo, tipo de estudio descriptivo con un diseño de investigación-acción. Se aplicó en el quinto grado grupo *A* de la escuela primaria Benito Juárez de la ciudad de Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2018-2019. La población de estudio estuvo conformada por 24 alumnos, 6 mujeres y 18 hombres, con edades entre los 10 a 11 años. Durante la implementación se consideró identificar el nivel de producción escrita de los alumnos, manejo de estrategias didácticas de las microhabilidades cognitivas de redacción en las fases del proceso textual y la realización de organizadores gráficos. Los alcances obtenidos se establecieron a partir de la aplicación del plan de acción y los instrumentos de evaluación diseñados en cada etapa. Por consiguiente, se concluye que el uso de estrategias didácticas en el fortalecimiento de las microhabilidades cognitivas de redacción durante las fases del proceso de escritura influye positivamente en la mejora de los textos expositivos, permitiendo aumentar los niveles de producción escrita.

Palabras clave: Producción de textos, Microhabilidades cognitivas, escritura, estrategias, plan de acción.

1. Planteamiento del Problema

1.1 Descripción de la Situación Problema

La escritura, así como la producción de un texto surge ante la necesidad de comunicación, expresión y manifestación. En años anteriores se definía a un escritor competente como aquella persona capaz de unir letras o dibujar pseudografías, pero hoy se sabe que para poder desarrollar un escrito eficientemente es necesario del dominio de dos saberes como son, el saber y el saber hacer (Cassany, 2005). Por tanto, se debe tener presente los conocimientos de la lengua y además desarrollar procesos mentales.

Partiendo del referente anterior, fue necesario la aplicación de un diagnóstico al quinto grado grupo *A* de la escuela primaria *Benito Juárez*, a través de la técnica de observación participante, la cual consistió en la elaboración de un texto y el uso de una guía de observación para la expresión escrita, para reconocer rasgos como la adaptación a la situación comunicativa, ideas, cohesión, organización y convenciones gramaticales del producto elaborado. Como resultado se identificaron deficiencia en el proceso de construcción del

escrito, manifestando dificultades relacionadas con la organización del discurso, estructuración de ideas, coherencia y sentido global del contenido.

Por tal motivo, surgió la necesidad de realizar el proyecto de investigación titulado *Microhabilidades cognitivas y su influencia en la redacción de textos*, con el objetivo de implementar estrategias y técnicas de trabajo para mejorar las prácticas cotidianas respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en la producción de textos, así disminuir la problemática detectada en el aula, aspecto que incide notablemente en el rendimiento académico de los alumnos. El grupo estuvo conformado por 24 educandos con edades entre los 10 a 11 años y el tiempo de estudio fue de seis meses, del 21 de enero al 5 de julio de 2019, divididos en tres jornadas de práctica docente.

1.2 Preguntas de Investigación

1.2.1 Pregunta general.

¿Cómo influyen las microhabilidades cognitivas de redacción para mejorar la producción de textos expositivos en los alumnos de quinto grado?

1.2.2 Preguntas generadoras.

- ¿Qué nivel de microhabilidades cognitivas de redacción poseen los alumnos del quinto grado para la producción de textos expositivos?
- ¿Cuál es el nivel de producción escrita en los alumnos del quinto grado?
- ¿Cuáles estrategias didácticas permiten el desarrollo de las microhabilidades cognitivas de redacción para mejorar la producción de textos expositivos en los alumnos?
- ¿Cuál es el alcance obtenido a partir de la implementación de estrategias didácticas centradas en el desarrollo de las microhabilidades cognitivas de redacción en la producción de textos expositivos?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general.

Desarrollar las microhabilidades cognitivas de redacción aplicando estrategias didácticas para mejorar la producción de textos expositivos en los alumnos del quinto grado grupo A de la escuela primaria Benito Juárez de Calkiní.

1.3.2 Objetivos específicos.

- Identificar las microhabilidades cognitivas de redacción para reconocer su influencia en la producción de textos expositivos.
- Determinar el nivel de producción escrita en los textos expositivos para establecer la dimensión de intervención.

- Aplicar estrategias didácticas para desarrollar las microhabilidades cognitivas de redacción en la producción de textos expositivos.
- Valorar los resultados de la implementación de las estrategias didácticas centradas en el desarrollo de las microhabilidades cognitivas de redacción para mejorar la producción de textos expositivos.
-

1.4 Justificación

La educación en las aulas de enseñanza primaria debe contribuir al desarrollo de las habilidades de producción de textos, sin embargo, se sigue observando deficiencias en los escritos de los educandos. Pues suelen realizar copias literales de textos leídos causando en sus producciones carencias de coherencia global, así como de integración de ideas. Ante la problemática, Silvia (2000) argumenta que la escritura es “un proceso que requiere la constante revisión del texto producido y la reflexión sobre la organización pertinente para hacerlo comprensible” (p.161). Por tanto, constituye una secuencia de acciones sistematizada permitiendo la construcción de una producción de texto expositivo de manera eficaz.

Por otro lado, Sotomayor et al. (2013) afirman “la escritura es una herramienta esencial en la comunicación, aprendizaje y desarrollo personal” (p. 55). Lo anterior describe la presencia dentro diversos ámbitos sociales la elaboración y/o empleo de múltiples producciones escritas, pero también el mismo acto conlleva a la transformación del pensamiento, amplía los conocimientos y consolida el aprendizaje. En vista de lo anterior, se identificó a alumnos con deficiencias en las producciones escritas. De esta manera surgió la necesidad de aplicar una alternativa de solución a fin de mejorar las habilidades comunicativas, pero sobre todo de redacción de los estudiantes.

La línea temática del estudio permitió formar e incorporar estudiantes competentes a una comunidad de escritores, desarrollar en ellos microhabilidades cognitivas de redacción útiles para enfrentar situaciones de reflexión, pensamiento y argumentación de sus ideas, como consecuencia el perfeccionamiento en la producción de sus textos. Al respecto Cassany (2002) afirma “escribir es un proceso; el acto de transformar pensamiento en letra impresa implica una secuencia no lineal” (p. 30).

La investigación estableció la relación existente entre las microhabilidades cognitivas de redacción y el proceso de producción de textos, enfatizando en la importancia de implementar estrategias que favorezcan la búsqueda de información, el pensamiento, la generación de ideas, organización de información y la revisión constante de las producciones escritas de los estudiantes. Asimismo, aportando relevancia social al contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje, por ende, desarrollar competencias y enfrentar situaciones concretas de la vida.

Por último, con la propuesta se benefició a los alumnos de quinto grado, pues con la aplicación de estrategias didácticas para el fortalecimiento de las habilidades de redacción permitieron al discente desarrollar las habilidades que contribuyeran a la construcción de una producción de textos expositivo. Por otra parte, el conocimiento adquirido mediante el estudio aporta información relevante a la comunidad educativa, así también sustento teórico a investigaciones posteriores y contribuir a la práctica educativa.

1.5 Delimitación del Problema

En el desarrollo de la investigación se establecieron variables claras, parte fundamental de todo el estudio. Primeramente, están las microhabilidades cognitivas de redacción, entendidas como los procesos de reflexivo, selección, revisión y reformulación de las ideas. En segundo término, el concepto de producción de textos expositivos, estas consisten en la sistematización de actividades destinadas al propio acto de escribir.

El presente trabajo de investigación se desarrolló en la Escuela Primaria Urbana *Benito Juárez* turno matutino, C.C.T 04DPR0446K, zona escolar 017, ubicada en la colonia de Fátima de la ciudad de Calkiní, Campeche, es de organización completa, inscrita al programa tiempo completo laborando en un horario de 8:00 a. m. a 3:00 p. m. Ahora bien, el tiempo de estudio fue durante la jornada de prácticas correspondientes al periodo del 21 de enero al 5 de julio de 2019.

El proyecto se ubica en la asignatura de español perteneciente al campo formativo Lenguaje y Comunicación, teniendo de referente el enfoque del plan y programa 2011, recurriendo a las prácticas sociales del lenguaje pues “permiten que los temas, conocimientos y habilidades se incorporen a contextos significativos para los alumnos, lo que facilita recuperar los usos sociales del lenguaje en la escuela” (SEP, 2011, p. 22).

1.6 Hipótesis y/o supuestos

La hipótesis de acción estratégica se caracteriza por expresar estimaciones, a fin de suponer si serán o no verdaderas con respecto a los fenómenos de estudio (Bisquerra, 2004). De este modo, en la propuesta de investigación se planteó la siguiente:

El desarrollo de las microhabilidades cognitivas de redacción aplicando estrategias didácticas mejora la producción de textos expositivos en los alumnos del quinto grado grupo A de la Escuela Primaria *Benito Juárez* de Calkiní.

2. MARCO TEÓRICO

La escritura es el resultado de la expresión del hombre pues surge ante la necesidad de comunicación e interpretación del mundo circundante. Comprendiéndose como el conocimiento del código escrito, operando juntamente con la actuación de un conjunto de estrategias necesarias para producir un texto. Con la misma idea Cassany (2005), describe el perfil del escritor competente aquel que domina las competencias del código escrito, es decir, el saber y la acción, además poner en manifiesto las habilidades, un saber hacer.

La producción de textos es una tarea compleja, la cual tiene relación al despliegue coordinado de habilidades lingüísticas y cognitivas, por lo tanto, consiste en la sistematización de actividades destinadas al propio acto de escribir. De acuerdo con Cassany (2002) afirma “escribir es un proceso; el acto de transformar pensamiento en letra impresa implica una secuencia no lineal de etapas o actos creativos” (p. 30).

Dicho lo anterior, el proceso de escritura se compone de tres fases, necesarias para regular el proceso de producción; la primera consiste en la elaboración de una representación del texto a producir, la segunda, se encarga de transformar las ideas en el discurso lineal y la última, confirmar si cumple con los propósitos comunicativos. Lo anterior resulta importante para la evaluación, pues proporciona elementos relevantes al juzgar la adecuación de un texto a fin de ponderar el nivel de habilidad de un alumno.

Ante esta formulación Medina y Gajardo (2009) proponen una escala con cinco niveles de desempeño para la producción de textos los cuales son: *Muy desarrollado* con un amplio predominio de las fortalezas; *Desarrollo satisfactorio* manifestando predominio de las fortalezas sobre las necesidades de aprendizaje; *En desarrollo*, cuando las necesidades de aprendizaje son semejantes a las fortalezas; *Emergente*, es decir predominan las necesidades de aprendizaje sobre las fortalezas y *No desarrollado*, amplio predominio de las necesidades.

Para identificar el nivel de los alumnos se consideran las Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT), donde se valora cada ejercicio de producción de texto a través de siete rasgos de evaluación los cuales son:

- *Adaptación a la situación comunicativa*: Responde a diversos parámetros en la adecuación al contexto, el destinatario e intención comunicativa.
- *Ideas*: Corresponde al contenido del texto profundizando con argumentos pertinente a la temática abordar.
- *Voz o sello personal*: es reconocible en todo el texto la creatividad y estilo propio del autor.

- *Elección de palabras*: es el uso de un vocabulario pertinente, amplio, asimismo acorde a la función comunicativa del texto.
- *Fluidez y cohesión*: la manera notable de la secuencia de redacción abarcando desde las palabras hasta las oraciones.
- *Estructura y organización*: refiere al correcto uso de la estructura interna del texto.
- *Convenciones gramaticales*: relacionado a todas las normas gramaticales, por ejemplo; ortografía, puntuación, concordancia, etc.

Finalmente, en la evaluación de los rasgos se emplea indicadores referentes al diseño de cada ítem, pues al ser sumado y analizado, especifican un nivel de desempeño, así “distribuyendo a los estudiantes, según sus porcentajes de logro, con el fin de visualizar con facilidad sus fortalezas y orientar a sus necesidades de aprendizaje” (Medina y Gajardo, 2009, p.117).

Por eso la producción escrita es una habilidad que conlleva al desarrollo de múltiples capacidades, tales como organización, estructuración y distribución, Gonzalo (2017), en la tesis *Pensamiento Crítico y Habilidades Comunicativa Básicas Articulados al Perfil de Ingreso para la Universidad*, menciona “la escritura es una macrohabilidad que requiere del dominio de microhabilidades que van desde los aspectos mecánicos hasta los procesos más reflexivos” (p.172).

Currillo (2014) en su trabajo de investigación *Desarrollo de las microhabilidades cognitivas de la redacción de textos argumentativos en los estudiantes de cuarto grado de secundaria*, puntualiza en las microhabilidades de escritura englobando procesos más reflexivos de selección, organización de ideas y revisión. Por tanto, la articulación de estos componentes en el proceso tiende a cumplir con la estructura propia de un texto.

Desde otro punto de vista, Segovia (2006) sugiere en su proyecto *Taller de Redacción para propiciar procesos cognitivos en la elaboración de textos*, “actividades que permitan propiciar todos los procesos cognitivos de la redacción de forma recursiva y para ayudar a los alumnos mientras escriben sus textos” (p. 63). Propone crear espacios de significancia en el proceso de aprendizaje del alumno pues permiten movilizar sus habilidades durante la construcción de textos, por ejemplo, las estrategias *procesos de redacción, reposo de la escritura, organizadores gráficos y técnicas de revisión*.

Con estas evidencias se opta por dar solución a la problemática, pues los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2005) describieron una competencia insuficiente en producción escrita en los estudiantes, caso alarmante puesto es durante la Educación Básica se espera que los alumnos aprendan a producir textos. Finalmente, la escuela aborda la misma problemática durante la elaboración de la ruta de

mejora escolar como prioridad de favorecer los aprendizajes de los alumnos en el ciclo escolar 2018-2019.

3. METODOLOGÍA

3.1 Tipo de Estudio y Diseño de Investigación

La metodología de investigación del presente trabajo se desarrolla mediante un perfil cualitativo. Quecedo y Castaño (2002) definen “la metodología cualitativa como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras, habladas o escritas, y la conducta observable” (p.7). Cuya realización es orientada por la comprensión e interpretación de los fenómenos humanos, con el objetivo de dar sentido al tema de investigación y los hechos en función.

En la presente investigación se diseñó la hipótesis de acción estratégica, principalmente enfocada al estudio de tipo descriptivo, cuya finalidad es describir el valor de cada variable en un contexto así realizar estimaciones respecto al fenómeno de estudio (Bisquerra, 2004). Es decir, las proposiciones tentativas sobre la influencia o relación entre ambas variables la cual busca ser validada conforme a las observaciones y análisis de los resultados obtenidos.

A su vez, se hace empleo de un diseño de investigación-acción, de acuerdo con John Elliot (1993) citado por Bisquerra et al. (2004) define “la investigación-acción como un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p. 370). Es decir, constituye aquellas investigaciones donde el mismo autor se enfoca en dar respuesta a una problemática a partir de una propuesta de solución.

Finalmente, el proyecto se enfocó en los alumnos del quinto grado grupo *A* pues fueron designados y conformados previamente en el periodo de práctica del sexto semestre.

3.2 Ubicación y Tiempo de Estudio

La aplicación del proyecto se desarrolló en la Escuela Primaria Urbana Benito Juárez turno matutino, C.C.T 04DPR0446K, zona escolar 017, sector 03, con ubicación en la calle cinco Núm. 108 colonia de Fátima del municipio de Calkiní en el estado de Campeche. Es de organización completa, inscrita al programa tiempo completo laborando en un horario de 8:00 a. m. a 3:00 p. m.

El tiempo de estudio se abordó durante seis meses correspondientes del 21 de enero al 5 de julio de 2019, en este lapso se abarcaron tres jornadas de práctica docente, con un total de 30 sesiones de trabajo frente al grupo, 50 minutos por sesión para implementar el plan de acción.

3.3 Sujetos o Participantes

La población de estudio fue el quinto grado grupo *A* de la escuela primaria *Benito Juárez* del municipio de Calkiní, Campeche, conformado por 24 alumnos, de los cuales seis son del sexo femenino y 18 del sexo masculino, con edades de entre los 10 a 11 años. Este grupo fue asignado como cumplimiento de la práctica docente y preparación al desarrollo del desempeño normalista del VI semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

Entre los aspectos importantes del grupo se identificaron sus estilos y ritmos de aprendizaje, el primero mediante el test de Bandler y Grinder VAK, resultando 15 alumnos Kinestésicos, 6 Visuales y 3 Auditivos. En el caso de los ritmos el alumnado los resultados indicaron 10 alumnos con un ritmo moderado, 8 discentes rápido y 6 trabajan con un ritmo lento.

3.4 Instrumentos de Acopio de Información

Identificando los elementos de la investigación, así también los objetivos planteados se seleccionaron las técnicas e instrumentos que permitan la interpretación de los resultados obtenidos, de esta manera proporcionó al estudio validez y confiabilidad.

Registro descriptivo: Según Nieto (2009) recaba información de la competencia observable así determinarlas a través de criterios específicos, la guía fue de elaboración propia, aplicado para identificar el nivel de microhabilidades cognitivas de redacción durante las etapas de la situación comunicativa, planeación y redacción de un texto.

Rúbrica. Contiene descriptores e indicadores cuya función es establecer los niveles de ejecución (SEP, 2013). Permite evaluar la producción escrita a fin de determinar el nivel de dominio de habilidades en la elaboración de un texto expositivo.

Lista de cotejo: Proporciona información para confirmar si se ha cumplido con una serie de requisitos referentes al aprendizaje (López, 2016). La lista fue de elaboración propia, aplicada durante el tercer objetivo para identificar las microhabilidades en las fases de producción de un texto expositivo.

Escala valorativa: Díaz y Hernández (2010) “permiten una cualificación del grado en que se manifiestan las actividades o conductas de los alumnos” (p. 327). Fue de elaboración propia para valorar el cuarto objetivo enfatizando el nivel alcanzado de las microhabilidades cognitivas de redacción en cada estudiante acentuando la eficacia de las estrategias didácticas.

Prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT): Las pruebas CL-PT de Medina y Gajardo (2009), se empleó en la evaluación del nivel de producción de escrita, para

tal caso se utilizaron sólo los ítems 7 y 15 pues evalúan la producción de textos correspondientes al quinto año básico.

3.5 Procedimientos

De acuerdo al enfoque del estudio, los procedimientos efectuados en el proyecto de intervención parten de acuerdo al proceso de indagación cualitativo. Por tanto, se identifican tres fases las cuales se describen a continuación:

La fase uno, parte de la necesidad educativa detectada la cual dio origen a la planificación del proyecto, posterior a ello, se efectuó el planteamiento del problema concluyendo con el establecimiento de objetivos, la acción estratégica para situar la investigación y establecer la temporalidad del estudio conforme al diseño metodológico.

De este modo, se inició con la indagación del sustento bibliográfico que concluyó en la elaboración del marco teórico base en el diseño de la intervención didácticas a través del plan de acción conformado con estrategias enfocadas al fortalecimiento de las microhabilidades cognitivas de redacción en la mejora de la producción de textos expositivos. De igual forma la construcción de instrumentos de evaluación en el desarrollo del proyecto de intervención asegurando la validez del estudio.

La fase dos, consistió en la comunicación de los objetivos al directivo de la institución, así como al docente de grupo. Después la aplicación de una secuencia didáctica e instrumentos para determinar el nivel de microhabilidades y producción de textos de cada estudiante.

Por consiguiente, los instrumentos aplicados fueron el registro descriptivo para observar las microhabilidades cognitivas de redacción durante las fases de producción textual, así como reconocer la capacidad del estudiante en la elaboración de un texto expositivo. Luego, la rúbrica en la evaluación del texto expositivo permitió determinar el nivel real de cada alumno en la producción del texto. Por último, las listas de cotejo constituyeron un instrumento que permitió registrar el progreso de las microhabilidades movilizadas en cada etapa de construcción del texto expositivo durante la aplicación del plan de acción.

La fase tres, se diseñó con la finalidad evaluar el proceso anterior juntamente con la información obtenida para su análisis e interpretación. Por ello se hace uso de los instrumentos de corrección de la prueba CL-PT para el quinto grado básico, consistiendo en la elaboración de un organizador gráfico y la producción de un texto expositivo, a fin de contrastar los resultados obtenidos en la etapa final.

Asimismo, mediante la técnica de triangulación de resultados, nuevamente se aplica el registro descriptivo, así también la escala valorativa y una lista de cotejo, esta última en

función de realizar una autoevaluación por parte de cada estudiante logrando visualizar los logros consolidados en relación de las microhabilidades cognitivas de redacción adjuntas a la producción de textos expositivos.

4. RESULTADOS

Tras la aplicación del primer instrumento referente al primer objetivo específico se observaron deficiencias en cada una de la microhabilidades cognitivas de redacción necesarias en la construcción de un texto. Caso similar con la rúbrica empleada durante el segundo objetivo, puesto que los resultados concluyeron en niveles insuficientes en la producción de textos expositivos. A partir de estas evidencias surge la necesidad aplicar un plan de acción integrado por estrategias adecuadas a los ritmos y estilos de aprendizaje del grupo. Como seguimiento de esta actividad se describe lo siguiente:

Formando parte del tercer objetivo, se aplicaron dos estrategias correspondientes a la primera fase del proceso de producción (*un fin cuatro motivos importantes y hacer planes*), en la primera se inició con la lectura comentada del tema a fin de identificar el tema central, por ende, dar pauta a la segunda, generar ideas a partir de dos factores, el propósito comunicativo, así también de la temática central. En ellas los discentes desarrollaron las microhabilidades cognitivas de redacción correspondiente al criterio de *situación comunicativa*.

De igual manera se aplicó la estrategia *Estructuramos el texto*, para iniciar el proceso de textualización, en ella se realizaban diversos organizadores gráficos permitiendo establecer la estructura del texto. Esta estrategia fue evaluada con la lista de cotejo, aspecto que permitió observar en el alumnado el desarrollo de las microhabilidades cognitivas de redacción fortalecidas hasta el momento.

En la fase de revisión se aplicó la estrategia didáctica *Lo mejoramos con ayuda*, brindando al alumnado ejemplos de trípticos así tener un mayor acercamiento a los elementos [macroestructura] del texto expositivo. Pues al diferenciar entre su texto elaborado y las características del modelo, reconocer carencias en su propia producción escrita. De esta manera poner en práctica la microhabilidad cognitiva de redacción referente a la *revisión*.

El cuarto objetivo del proyecto de investigación tuvo el propósito de evaluar cada una de las estrategias anteriores, para tal caso se hizo empleo de los instrumentos de corrección de las pruebas CL-PT (Prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos) que evalúan la producción de textos correspondientes al quinto año básico.

Para tal efecto se aplicaron los ítems 7 y 15 cada uno estructurado con los siete rasgos de la producción de textos con sus respectivos indicadores y puntajes que determinaban el nivel de aprendizaje respecto a dominio de las habilidades. Los resultados fueron:

Es notable que un 33% del grupo (8 alumnos) se encuentra en un nivel muy desarrollado, manifestando un amplio predominio de las habilidades en cuanto a la producción de escrita, puesto que en ellos identifican al lector, propósito comunicativo, mantienen una estructura apropiada y coherente al texto expositivo, casi no se observan errores ortográficos.

El 25% del total de la población (6 estudiantes), se ubican en un nivel desarrollo satisfactorio, esto significa que predominan habilidades consideradas fortalezas sobre las necesidades, pueden escribir párrafos con unidad de contenido, pero repitan la estructura del texto expositivo, asimismo sus ideas muestran concordancia con el tema, cumpliendo con el propósito comunicativo.

Un 21% (5 estudiantes), se catalogan en un nivel en desarrollo, observando en su desempeño un rango igualitario en sus fortalezas como sus necesidades en la producción de un texto expositivo, indicando en sus producciones las características del tipo de texto, manifestando concordancia al propósito comunicativo, pero no una adecuación de sus ideas, cometen muchas faltas ortográficas y de puntuación. Con un porcentaje semejante está el nivel emergente con un 21% con un total de 5 alumnos, demostrando aún necesidades en el aprendizaje con respecto a la producción de textos.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1 Discusión

El proyecto de investigación se enfocó al proceso de enseñanza-aprendizaje, enfatizando a la producción de textos expositivos, afirmando el interés de formar ciudadanos capaces de actuar ante diversas situaciones, movilizando saberes, conocimientos, habilidades, así como actitudes, mediante el empleo de técnicas, estrategias y la aplicación de conocimiento.

Cassany (2010) describe a aquel individuo que es capaz de comunicarse coherentemente por escrito, produce texto con una extensión considerable, pero para ello hay que hacer uso de microhabilidades que deben ser dominadas. Por tanto, la presencia o ausencia de estas habilidades en los educandos ve afectado el proceso de producción de texto expositivos.

Confirmando la aseveración de Díaz y Hernández (2010) *plan de escritura*, en su diseño el individuo debe poseer microhabilidades cognitivas de redacción que le permitan ir

construyendo su producción escrita, por consiguiente, es imprescindible fortalecer en los discentes cada una de ella, pues son pautas necesarias para el mismo proceso de producción de textos expositivos.

Además, como menciona Tobón (2005), el diseño de planes de acción conscientes por parte de los individuos permite la ejecución de actividades con el objeto de mejorar el proceso, por tanto, el hacer énfasis en cada una de las microhabilidades cognitivas de redacción en el diseño de la estrategia correspondiente al proceso de producción de textos. Las observaciones finales se basan en lo expuesto con anterioridad, puesto que resulta fundamental la aplicación de estrategias que fortalezcan la microhabilidades cognitivas de redacción que potencialicen a la vez los procesos de producción de textos expositivos en cada una de sus etapas.

5.2 Conclusiones

La producción de textos es elemento importante dentro del ámbito social, por tal motivo es imprescindible fortalecer en los estudiantes las competencias y habilidades necesarias para enfrentarse a las situaciones de comunicación en su vida. Considerando lo anterior, se toma como referente el objetivo general del proyecto de investigación, el plan de acción y el análisis de los resultados de la misma para establecer las siguientes conclusiones:

Se diseña el plan de acción conformada con una serie de actividades y estrategias con el fin de fortalecer cada una de las microhabilidades cognitivas de redacción del alumnado, asimismo afines a las fases del proceso de producción para dar atención a las necesidades y niveles de la población con respecto a la producción de textos expositivos.

Cabe mencionar que la sistematización de cada una de las acciones enfocadas al desarrollo de las fases del proceso de producción, juntamente con las estrategias destinadas al mejoramiento de las microhabilidades cognitivas de redacción de textos expositivos demostró resultados satisfactorios.

Los estudiantes que lograron un nivel *muy desarrollado* demostraron amplio predominio de las fortalezas sobre las necesidades que presentaba, percibiendo en sus textos la adaptación a la situación comunicativa, proporcionando ideas claras con estilo propio, asimismo un vocabulario variado con un mínimo de errores ortográficos. En el nivel *desarrollo satisfactorio*, los alumnos manifestaron un predominio de sus fortalezas con respecto a las necesidades identificadas, produciendo textos acordes a la intención comunicativa, con organización en sus ideas entorno a un tema elaborado con ayuda de organizadores gráficos, es identificable con vocabulario pertinente al tipo de texto a producir, asimismo respetando la ortografía de la mayoría de las palabras.

En el nivel *en desarrollo* los alumnos lograron superar necesidades, es decir sus fortalezas se asemejaron a sus necesidades. Lo anterior, no fue impedimento para notar en sus producciones la mayoría de los rasgos, tales como adaptación a la situación comunicativa, la redacción de idea con adecuación al tema, coherencia al momento de la escritura del texto, asimismo cumpliendo con las características propias del texto expositivo. Finalmente, en el nivel *emergente*, los textos de los discentes eran breves, sin embargo, se logró que el alumno se apropie de las características propias del texto a elaborar, en otras palabras, fueron textos cortos, pero con pertinencia.

Concluyendo que la aplicación del proyecto fue efectivo para mejorar la producción de textos expositivos, pues el desarrollo de cada una de la microhabilidades cognitivas de redacción, fortalecidas a partir de estrategias didácticas aplicadas adjuntamente a las fases de producción permiten la elaboración de un texto expositivo apegado a las propiedades que lo catalogan como eficiente, mismas que influyen de manera positiva no sólo en las habilidades del lenguaje escrito, sino en diversos ámbitos de su desarrollo académico.

REFERENCIAS

- Bisquerra, A., Rafael et al. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. (1ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Cassany, D. (2002). *La cocina de la escritura*. (1ª ed.). Barcelona: Anagrama.
- _____. (2005). *Describir el escribir*. Cómo se aprende a escribir. (3ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. Sanz, G. (2010). *Enseñar Lengua*. (1ª ed.). Barcelona: Graó.
- Currillo R, (2014). *Desarrollo de las microhabilidades cognitivas de la redacción de textos argumentativos en los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria de la institución educativa “Pedro Ruiz Gallo” del distrito de Carabayllo*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima-Perú.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (3ª ed.). México: Edamsa
- Gonzalo, M. (2017) *Pensamiento crítico y habilidades comunicativas básicas articulados al perfil de ingreso para la universidad*. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Departamento de psicología y antropología.
- Medina A. y Gajardo A. (2010). *Prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos* (CL-PT). Fundación Educacional Arauco. (1ª ed.). Chile: Salesianos Impresores S.A.
- Rodríguez, D. y Valldeoriola R. (2009). *Metodología de la Investigación*. (1ªed.) Barcelona: Eureka.

- Segovia, J. (2006). *El taller de redacción para propiciar procesos cognitivos en la elaboración de texto*. (Tesis de intervención pedagógica). Secretaría de Educación Pública Universidad Pedagógica Nacional, Unidad UPN 096. México
- SEP (2011). *Plan de estudios y programa de estudios 2011*. Educación Básica, México.
- Silvia, J. (2000). Escribir es mucho más que no cometer errores en La adquisición de la lectura y la escritura. México: SEP.
- Sotomayor, et Al. Producción escrita en la Educación Básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. (2013, 6) Onomázein. Recuperado el 20 de marzo de 2019, en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134528143004>> ISSN 0717-1285.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. (2ª ed.). Bogotá: Ecoe Ediciones.

LA INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA COMO FACTOR DETERMINANTE EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS

Fátima del Socorro Cutz Quijano

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Licenciatura

Estudiante

fatimacutz14@gmail.com

Bartolo May Puc

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Maestría

Profesor

bachomay60@hotmail.com

Adda Lizbeth Cámara Huchín

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Doctorado

Profesor

addacamara84@hotmail.com

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

El presente trabajo de investigación titulado La inteligencia lingüística como factor determinante en la producción de textos narrativos, tuvo como objetivo general desarrollar la inteligencia lingüística mediante estrategias didácticas para favorecer la producción de textos narrativos en los alumnos del segundo grado grupo A de la Escuela Primaria Pedro Pablo Arcila de la ciudad de Calkiní, Campeche. La indagación parte de una metodología con enfoque cualitativo, tipo de estudio descriptivo y diseño de investigación-acción. La implementación de los procedimientos e instrumentos fue conforme a los objetivos previamente establecidos. Los resultados concuerdan con la teoría propuesta por los diversos autores referenciados en la temática, obteniendo datos coherentes en las sesiones de trabajo que permitieron hacer evidente los avances en las diversas capacidades de los alumnos, llegando a la conclusión de que el desarrollo de la inteligencia lingüística durante el proceso de producción de textos escritos tiene influencia positiva en las capacidades cognitivas, físicas y emocionales, así mismo favorece las habilidades de lectura y escritura en distintas situaciones didácticas. Finalmente, se puntualizan algunas recomendaciones y sugerencia para quienes decidan abordar esta temática de estudio.

Palabras clave: Producción de textos, estrategias didácticas, inteligencia lingüística, inteligencia emocional, evaluación.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Descripción de la Situación Problema

La UNESCO ha estado a la vanguardia de los esfuerzos mundiales de alfabetización desde 1946, al promover la visión de un mundo alfabetizado para todos. La Organización considera la adquisición y el perfeccionamiento de las competencias de lectoescritura a lo largo de toda la vida como parte intrínseca del derecho a la educación. El “efecto multiplicador” de la alfabetización empodera a los pueblos, les permite participar plenamente en la sociedad y contribuye a mejorar la calidad de los medios de subsistencia.

El Sistema de Alerta Temprana [SisAT] proporciona indicadores que dan cuenta del avance de los estudiantes en componentes básicos de lectura, escritura y cálculo mental; los resultados obtenidos después de su aplicación en la Escuela “Pedro Pablo Arcila” en el año 2018 son desfavorables. Se aplicó el cuadro FODA durante el ciclo escolar 2020 – 2021 en el segundo grado grupo A, donde se destaca la información obtenida en el apartado de dificultades, con situaciones específicas de coherencia y cohesión en textos de menor y

mayor extensión. Cabe señalar que tal información se empleó para partir con la investigación, siendo relevante para acrecentar las bases que afirmarán la existencia de una problemática en el aula.

Los resultados anteriores expresan que la mayoría de los alumnos presentan dificultades en la escritura, específicamente en la comunicación y organización de la información; el establecimiento de relaciones causales; en el aspecto valorativo de la revisión y corrección del tipo de texto; consideración del destinatario; así como cualidades básicas de la escritura referente a ortografía, coherencia, cohesión y variación lingüística.

Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cómo el desarrollo de la inteligencia lingüística favorece la producción de textos narrativos en los alumnos del segundo grado grupo A de la Escuela Primaria “Pedro Pablo Arcila” de la ciudad de Calkiní, Campeche en el ciclo escolar 2020 – 2021?

Preguntas generadoras

- ¿Cuál es el nivel de desempeño de producción de texto narrativos de los alumnos del segundo grado grupo A?
- ¿Cómo influye el desarrollo de la inteligencia lingüística en la producción de textos?
- ¿Cuáles son las estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de la inteligencia lingüística en la producción de textos narrativos?
- ¿Cuál es el alcance obtenido de la aplicación de las estrategias didácticas en el desarrollo de la inteligencia lingüística para favorecer la producción de textos narrativos?

Objetivos

Objetivo general

- Desarrollar la inteligencia lingüística mediante estrategias didácticas para favorecer la producción de textos narrativos en los alumnos del segundo grado grupo A de la Escuela Primaria “Pedro Pablo Arcila” de la ciudad de Calkiní, Campeche en el ciclo escolar 2020 – 2021.

Objetivos específicos

- Identificar los niveles de producción de textos narrativos para determinar las dimensiones de intervención.
- Reconocer el nivel de desarrollo de la inteligencia lingüística en la producción de textos narrativos.
- Aplicar estrategias didácticas para desarrollar la inteligencia lingüística en la producción de textos narrativos.

- Valorar el alcance obtenido en la aplicación de las estrategias didácticas en el desarrollo de la inteligencia lingüística para favorecer la producción de textos narrativos.

Justificación

El niño y la niña se enfrentan inicialmente al lenguaje escrito como un sistema de signos que rememoran los sonidos de las palabras, y estas últimas encaminan hacia entidades u objetos, es decir, se analiza el lenguaje escrito convirtiendo los caracteres escritos en verbales, y de esta forma se encuentra el significado. Posteriormente, el desarrollo del lenguaje escrito permite el manejo de un simbolismo directo, donde los escritos remiten directamente a los objetos o entidades referidos, sin necesidad de recurrir a intermediarios para llegar a lo aludido.

El desarrollo de la competencia escrita no se adquiere en forma natural, sino que, al ser un constructo social, requiere ser aprendida (Cassany, 1987; citado por Hayes, 2000). Muchos elementos, tales como la coherencia de las proposiciones o ideas, la estructura del texto, la adecuación a la situación comunicativa, el uso preciso del léxico o las convenciones del lenguaje (morfosintaxis y ortografía) que intervienen en la producción escrita, deben, por tanto, ser enseñados de manera sistemática y sostenida en el tiempo.

Desarrollar este trabajo de investigación, complementa la formación del docente para el fortalecimiento de las competencias profesionales, siendo uno de los beneficiarios directos al igual que los educandos participantes, con el fortalecimiento de las habilidades de producción de textos escritos para comunicarse en los diferentes ámbitos de su vida cotidiana. El trabajo enriquecerá investigaciones posteriores que aborden una temática similar para asegurar la eficacia del proceso de producción de textos en el favorecimiento de la redacción en nivel primaria, desarrollando la inteligencia lingüística con elementos como la inteligencia emocional y creativa.

Delimitación del problema

Con la finalidad de situar el problema en un contexto definido, el tema de investigación será llevado a cabo en la Escuela Primaria “Pedro Pablo Arcila”, específicamente en el aula del segundo grado grupo A ubicada en la calle 16 # 92 Barrio la Concepción, Calkiní, Campeche. El tiempo de estudio de la investigación corresponde al periodo del 05 de octubre de 2020 al 11 de junio de 2021,

Hipótesis y/o Supuestos

La formulación de la propuesta de cambio o mejora: la hipótesis acción o acción estratégica para Elliott (1993) citado por Bisquerra (2004) “Es un enunciado que relaciona una idea con

una acción. Una pregunta (idea), con una respuesta (acción)” (p. 384). De ese modo, la acción estratégica de la investigación es:

El desarrollo de la inteligencia lingüística es factor determinante en la producción de textos narrativos en los alumnos del segundo grado grupo A de la Escuela Primaria “Pedro Pablo Arcila” de la ciudad de Calkiní, Campeche en el ciclo escolar 2020 – 2021.

2. MARCO TEÓRICO

Desde muy temprano los niños intentan transmitir significados y para lograrlo usan los recursos lingüísticos. Las palabras y las estructuras se van desarrollando progresivamente dentro del contexto de estos significados. Para profundizar en la escritura es necesario retomar algunos aportes conceptuales, Pérez y Roa (2010) dice “escribir es producir ideas propias y estar en condiciones de registrarlas a través de algún sistema de notación” (p.32) lo anterior permite identificar que la escritura se emplea como una forma de dar a conocer lo que se piensa.

Según Flórez y Gómez (2013) bajo la mirada de las ciencias cognitivas, la escritura se concibe como un acto cognitivo que implica mucho más que la representación del lenguaje oral en signos gráficos y se asimila desde una perspectiva que la considera un proceso cognoscitivo, lingüístico, emocional y social complejo (p.82).

En la producción de textos se promueve el desarrollo de la capacidad de escribir; es decir, producir diferentes tipos de textos en situaciones reales de comunicación, que respondan a la necesidad de comunicar ideas, opiniones, sentimientos, pensamientos, sueños y fantasías, entre otros. De acuerdo al Ministerio de Educación (2009), esta capacidad involucra la interiorización del proceso de escritura y sus etapas de planificación, textualización, revisión y reescritura. Incluye la revisión de la tipología textual para la debida comprensión de sus estructuras y significados, así como el uso de la normativa ortografía y gramática funcionales.

Etapas de la producción escrita

El alumno debe dominar un conjunto de estrategias para componer un texto comunicativo. Primero, tiene que ser consciente del contexto comunicativo en el que actuará el texto: tiene que pensar cómo serán los lectores, cuándo leerán el escrito, dónde, qué saben del tema en cuestión. Luego, debe ser capaz de generar y ordenar ideas sobre este tema para planificar la estructura global del texto. De tal manera que para alcanzar la versión definitiva del escrito deberá redactar varios borradores y los tendrá que revisar y corregir más de una vez.

Planificación: Planificar consiste, sobre todo, en pensar en el texto que se va a producir. Se trata de dar forma y orientación a las ideas. Cuando se comienza a planificar el texto se debe de considerar tres cuestiones: el tema, el tipo de texto y el lector ideal. Al no hacerlo el texto se desborda con ideas inconexas a las que al final no es posible dominar. Además, al plantear vagamente el tema, se quiere escribir todo sobre él, sin enfocarse en el objetivo principal que llevó a escribir sobre éste.

La planificación (o preescritura) es concebida por Montolío (2002) como un acto de reflexión que ocurre antes de que el individuo proceda a escribir el texto y que muchas veces es omitida por los llamados escritores novatos o inexpertos al estimarla innecesaria, debido a la tendencia generalizada y extendida según la cual los escritos se redactan casi en una sola sentada y de una sola vez.

Textualización: La textualización constituye el proceso por el cual el material de la memoria, bajo la guía de un plan de escritura, se transforma en frases escritas aceptables. Esto supone el reflejo de una organización jerárquica de objetivos y de información en la manifestación lineal que implica la construcción de un texto.

Fraca (2003) estima que quien escribe va leyendo y comprobando con lo que se ha planificado previamente y tratando de relacionar o vincular lo que se ha escrito con lo que viene. Además, al redactar se recurre a estrategias y recursos de apoyo, tales como: diccionarios, el mismo profesor si se está haciendo un ejercicio determinado en clase, por ejemplo, gramáticas, listas de preposiciones y conectores, entre otras posibilidades. Precisamente, ésta es una característica muy relevante presente en el perfil del escritor competente.

Revisión: La corrección tiene como objetivo corregir los errores, relacionados con la ortografía o la tipografía, que hayan podido surgir durante el proceso de redacción. Asimismo, mediante la corrección se consigue que un texto sea lo más natural posible, que se pueda leer de forma fluida y que tenga el formato adecuado.

En cuanto a la fase de revisión, Sánchez (2002), reconoce la significación de esta etapa, pues facilita detectar errores de todo tipo y posibilita centrar la mirada en la forma y en la estructura del texto, además del contenido. Habla del “hábito de someter a examen la propia escritura” (p.6) y expresa que la investigación psicolingüística de los últimos años ha demostrado que los escritores competentes revisan constantemente lo que redactan. Por su parte, Lardone y Andruetto (2003) estiman que después de escribir el texto, la revisión puede ocasionar la reescritura del mismo. Destacan que al revisar se comprueba si la palabra escrita expresa con precisión lo que el pensamiento desea.

Edición: La edición es el proceso de inspeccionar los textos ya elaborados, con el fin de lograr obtener una narración ideal, el cual se encuentra libre de errores, el autor debe estar seguro sobre el texto que ha elaborado, es decir, una vez listo podrá ser divulgado hacia los futuros lectores y críticos.

3. METODOLOGÍA

Tipo de Estudio y Diseño de Investigación

El presente se fundamenta bajo el enfoque de investigación cualitativa, los autores Blasco y Pérez (2007), señalan que “la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas” (p. 25). Este se utiliza para recolectar datos sin medición numérica con la finalidad de descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de intervención. Las características básicas de los estudios cualitativos se pueden resumir en que son investigaciones centradas en los sujetos, adoptan la perspectiva del interior del fenómeno a estudiar de manera integral o completa.

El carácter descriptivo trata de alcanzar los objetivos de la investigación preguntándose cómo resolver los problemas desde el comportamiento de los supuestos. Por lo tanto, el resultado del estudio será de dicho carácter, en las palabras de la autora Cortés (2016) este “busca especificar propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (p. 56).

Para la metodología se empleó la investigación – acción, es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. Supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa.

Ubicación y Tiempo de Estudio

El contexto de la investigación tiene lugar en la Escuela Primaria “Pedro Pablo Arcila”, turno matutino con C. C. T. 04DPR0450X, perteneciente a la zona escolar 016, ubicada en la calle 16 núm. 92 entre 19 y 21 barrio La Concepción en la ciudad de Calkiní Campeche; con la modalidad de Escuela de Medio Tiempo.

El tiempo de estudio de la investigación corresponde al periodo del 05 de octubre de 2020 al 11 de junio de 2021, en ese lapso se realizó el diseño y aplicación del plan de acción con duración de nueve semanas de trabajo del 08 de marzo al 21 de mayo de 2021, de las cuales

se utilizaron 18 sesiones, con una duración de 90 minutos cada una. Estas sesiones constituyeron a la aplicación de las estrategias del plan de acción con los estudiantes y la última sesión destinada para realizar un balance de resultados y evaluación de los alumnos.

Sujetos o Participantes

El tamaño de la muestra se determinó de forma no probabilística por conveniencia porque corresponde a casos disponibles que mantienen comunicación sostenida durante la contingencia sanitaria por el COVID – 19, por lo que quedó constituido por un total de 13 alumnos de los cuales seis corresponden al sexo femenino y siete al sexo masculino, y representan el 48.14% de la población.

Se consideró relevante el conocimiento de los ritmos y estilos de aprendizaje de la población de estudio, con la finalidad de reconocer su proceso de apropiación del conocimiento. Keefe (1998) citado por Araoz (2010) propone asumir los estilos y ritmos de aprendizaje como “aquellos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden en sus ambientes de aprendizaje” (p. 33). A partir de esto se realizó la aplicación del Modelo de Programación Neurolingüística VAK propuesto por Richard Blander.

Se representan tres estilos de aprendizaje, por un lado, los alumnos que aprenden de manera auditiva (dos estudiantes) y siempre están atentos a las indicaciones del docente; también se encuentran aquellos que aprenden de manera visual (dos educandos), los cuales se apoyan de ejemplos; finalmente, se encuentran los educandos que aprenden de manera kinestésica (nueve niños), estos aprenden interactuando con objetos.

Instrumentos de Acopio de Información

Los objetivos establecidos fueron valorados a través de una serie de instrumentos con la intención de obtener resultados que permitan la reflexión y el análisis del proyecto de investigación:

Durante el diagnóstico se realizó una secuencia didáctica que permitió reconocer el nivel de producción de textos de los estudiantes; para la aplicación del plan de acción se emplearon listas de cotejo, rúbricas, escalas estimativas, así como el uso del portafolio de evidencias.

Se realizó una Entrevista a los padres de familia, para Dillon, Madden y Firtle (2000) es un “instrumento para la recolección de datos, que ordena de manera formal las cuestiones diseñadas para extraer la información requerida” (p. 21).

Después se empleó la técnica de observación, con la finalidad de reconocer las deficiencias presentadas por los alumnos en la producción de sus textos escritos. La observación es la

forma más sistematizada y lógica para el registro visual y verificable de lo que se pretende conocer (Bunge, 2007).

Para la técnica de observación se realizó un registro con el apoyo de una guía de observación, según Ortiz (2004) “este instrumento permite registrar los datos con un orden cronológico, práctico y concreto para derivar de ellos el análisis de una situación o problema determinado” (p. 75).

Complementando lo anterior, se realizó un diario de campo, el cual es un instrumento de registro que evalúa desempeños y se establecen criterios sin delimitaciones.

Luego se aplicó una escala estimativa, Pimienta, J. (2008) la considera un instrumento de observación que sirve para evaluar conductas, productos, procesos o procedimientos realizados por el estudiante, marcando el grado en el cual la característica o cualidad está presente. Este instrumento de elaboración propia fue constituido por 10 indicadores encaminados a Reconocer los niveles de desarrollo de la inteligencia lingüística en la producción de textos narrativos.

Después se empleó una rúbrica; éstas son herramientas poderosas para la enseñanza y la evaluación, de modo que permiten mejorar y supervisar el desempeño del alumno, al establecer expectativas claras y criterios concisos para lograr dichas expectativas.

También se empleó los portafolios de evidencias. El portafolio como instrumento de evaluación, permite evaluar lo que las personas hacen, no solo lo que dicen que hacen o lo que creen saber, puesto que se centran en el desempeño mostrado en una tarea auténtica, identificando el vínculo de coherencia entre los saberes conceptuales y procedimentales (Díaz Barriga, 2004).

Por consiguiente, para efectuar esta valoración, se empleó de manera individual una lista de control donde se establecieron las diferentes evidencias que constituyeron, el portafolio.

Procedimiento

La primera fase de trabajo surge de la necesidad educativa detectada, correspondiendo al diseño del proyecto, para el cual, inicialmente se identificó una problemática que afectaba el proceso de enseñanza – aprendizaje, esto a través de un diagnóstico pedagógico donde fue necesario considerar los aspectos planteados en el análisis FODA realizado a los estudiantes del segundo grado, grupo A de la Escuela Primaria “Pedro Pablo Arcila”, así como también, los resultados obtenidos de la Primera evaluación de la Propuesta para el Aprendizaje de la

Lengua Escrita (PALE); la información obtenida evidenció las deficiencias presentadas por los alumnos en los procesos de producción de textos.

En la segunda fase correspondiente a la ejecución del proyecto, se procedió a comunicar los objetivos del trabajo al director del plantel, así como al docente del grupo y los padres de familia dando a conocer el diagnóstico previo y las actividades que se realizarán con el transcurso del tiempo, cabe recalcar que se obtuvieron respuestas favorables por parte de los padres, quienes expresaron compromisos para apoyar a sus hijos en su aprovechamiento académico. Posteriormente, se aplicaron los instrumentos para la recuperación de información con la finalidad de reconocer las posibles técnicas o procesos que afectan el desarrollo de la producción de textos escritos, encauzando a su vez la determinación de la dimensión de la intervención.

La tercera fase consistió en el proceso de evaluación, esta a su vez fue articulada en cada una de las etapas de análisis e interpretación de los resultados. Para el cumplimiento de esta fase se aplicó nuevamente una secuencia didáctica, evidenciando las mejoras y aspectos logrados por los estudiantes con respecto a sus procesos de producción de textos.

Asimismo, para efectuar la triangulación de los resultados, se implementó por segunda ocasión la entrevista a los padres de familia constatando las opiniones iniciales con las perspectivas que tienen después de la aplicación del plan de acción. Además, se empleó la guía de observación con los mismos indicadores aplicados en el primer objetivo y cuya finalidad fue valorar los niveles de producción de texto alcanzados por los alumnos. Para complementar lo anterior, se utilizó el diario de trabajo, el cual permitió realizar un contraste entre la información inicial y la obtenida al término de la aplicación de las estrategias didácticas.

4. RESULTADOS

El primer instrumento utilizado para la valoración del objetivo específico Identificar los niveles de producción de textos narrativos de los estudiantes del segundo grado para reconocer las dimensiones de intervención, fue la aplicación de una secuencia didáctica donde se empleó una lista de cotejo de elaboración propia.

Este instrumento está compuesto por ocho indicadores de las cuales se atribuyen a 1 y 2 en adecuación; indicador 3 y 4 estructura; 5 y 6 gramática; 7 y 8 en vocabulario. En relación con los valores asignados; Si, corresponde a una valoración de 1 punto y, No, a un valor de

0. Asimismo, se estableció una ponderación que permite evaluar a los alumnos en niveles de desempeño clasificados en: Sobresaliente, Satisfactorio, Básico e Insuficiente, comprendido por actividades de elaboración de textos narrativos dirigidos a los estudiantes de segundo grado de educación primaria los cuales tienen la finalidad de reconocer el nivel de producción escrita en el que se ubicaban.

Para valorar los indicadores mencionados con anterioridad se llevó a cabo una actividad de escritura libre con la finalidad de que los educandos logren desenvolverse en sus habilidades de producción de texto, simplemente se les solicitó la redacción de un cuento para poner en práctica sus saberes previos e identificar por parte del investigador aquellas situaciones que requieren mayor intervención. Todos estos resultados hacen notar las deficiencias presentadas en relación a la producción de textos escritos, lo cual fue relevante para determinar las principales dificultades expresadas en la lista de cotejo.

El segundo objetivo específico se evaluó a través de una escala estimativa, este instrumento de elaboración propia fue constituido por 10 indicadores encaminados a Reconocer los niveles de desarrollo de la inteligencia lingüística en la producción de textos narrativos. Se dividieron en tres categorías, la categoría A de Escritura en el primer hace referencia al interés que tienen los alumnos en la producción de textos narrativos, el segundo si el educando estructura y organiza sus ideas antes de escribir un texto, el tercero de esta categoría se refiere a la aplicación de reglas gramaticales en sus escritos y por último si el alumno utiliza en sus escritos una amplia imaginación y creatividad para la elaboración de un texto (indicador 4).

En la categoría B toma como punto de partida la Oralidad, el primero (indicador 5) se refiere a que, si el discente escucha y responde al sonido, ritmo, color y variedad de la palabra hablada, al igual de esforzarse para potenciar el empleo de su propio lenguaje (indicador 6). El último de la categoría menciona que al hablar el alumno presente una entonación adecuada, un amplio vocabulario y una buena dicción en las palabras (indicador 7).

Finalmente se tiene la categoría C de Lectura, en cual se desprenden tres indicadores: el alumno lee en forma eficaz, respetando los signos de puntuación, comas, puntos, etc. (indicador 8), es importante que presente una facilidad de recortar las diversas situaciones que suceden en un texto (indicador 9). Para finalizar si el educando es capaz de comprender lo que lee e infiere lo que sucederá en un texto persuadiendo a través de la imagen o título (indicador 10). Se estableció en cuatro niveles de logro: Siempre (3 pts.), Frecuentemente (2 pts.), Algunas Veces (1 pt.) y Nunca (0 pts.), el cual dirige a los niveles de desempeño según la puntuación obtenida, en el nivel Nunca es de 0%, en Algunas veces se encuentra un 15.3% de la muestra (dos infantes), un 84.6% se encuentra en el nivel Frecuentemente (11 niños) y 0% en Siempre.

El cuarto objetivo específico que tuvo la finalidad de Valorar el alcance obtenido en la aplicación de las estrategias didácticas en el desarrollo de la inteligencia lingüística para favorecer la producción de textos narrativos, se llevó a cabo una segunda secuencia didáctica con la finalidad de identificar los niveles de producción de textos escritos consolidados por los alumnos del segundo grado al concluir con la aplicación de estrategias.

Para su valoración se empleó la misma lista de cotejo de elaboración propia compuesta por ocho indicadores de los cuales se atribuyen a 1 y 2 en adecuación; indicador 3 y 4 estructura; 5 y 6 gramática; 7 y 8 en vocabulario. En relación con los valores asignados; Si corresponde a una valoración de 1 punto y, No, a un valor de 0. Asimismo, se estableció una ponderación que permitió evaluarlos en niveles de desempeño clasificados en: Sobresaliente, Satisfactorio, Básico e Insuficiente. De esta manera, a través de un análisis se presentan los niveles de producción de textos alcanzados por la muestra de 13 alumnos del segundo grado que participaron en el estudio, lo cual permitió hacer un contraste de cómo iniciaron hasta lo que lograron obtener.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1 Discusión

Retomando el supuesto planteado al comienzo del diseño de la investigación, se establece que efectivamente la implementación de estrategias didácticas para desarrollar la inteligencia lingüística favorece la expresión escrita en los infantes del segundo grado, debido a que los resultados coinciden con las aportaciones teóricas que diversos autores han expuesto en la temática a partir de la bibliografía recuperada.

Los resultados obtenidos coinciden con los supuestos teóricos, al encontrarse carencia de información en la redacción de los estudiantes, en donde se limitan en extensión y vocabulario, además, denota falta de variación lingüística, así como omisiones en aspectos básicos de la escritura en ortografía y coherencia de sus escritos.

Del mismo modo, la información expuesta por los padres de familia y los educandos en la aplicación de las entrevistas, permitieron identificar los orígenes de las dificultades, las cuales concordaron con Cassany (2004) que argumenta:

El escritor no redacta los textos a chorro, sino que los construye con trabajo y oficio; reflexiona sobre la situación de comunicación, apunta ideas, hace esquemas, redacta borradores, repasa pruebas. Mientras realiza operaciones, relee, corrige y reformula repetidamente lo que está escribiendo (p. 19).

Pérez (2005) “definió que en la producción de textos escritos forman parte un proceso de capacidades a nivel mental como el análisis, la abstracción de ideas, la atención, comprensión y creatividad cuya meta es producir textos con coherencia y cohesión” (p. 27). El mundo cada vez es más globalizado y competitivo, si deseamos tener escritores innatos y creativos, debemos incentivar y tener ese propósito de crear genios y pequeños escritores.

5.2 Conclusiones

El desarrollo del tema La inteligencia lingüística como factor determinante en la producción de textos narrativos, tuvo resultados favorables en cuanto a la adquisición de habilidades para la producción textual, debido que las estrategias utilizadas se enfocaron en desarrollar la inteligencia lingüística en alumnos del segundo grado de primaria.

Con relación al proceso realizado, desde la identificación de los niveles de producción escrita y niveles de desarrollo de inteligencia lingüística, se afirma que ambos son la base de la expresión escrita al considerar que los niveles de producción escrita denotan las cualidades textuales, mientras que la inteligencia lingüística se encarga de guiar el conocimiento en cuanto al proceso, la estructura y las habilidades empleadas en cada una de las etapas.

Un aspecto fundamental en el diseño del plan de acción fue el conocimiento del estado real y potencial de los estudiantes para tener como referentes las pautas de desarrollo físico, cognitivo y lingüístico. En efecto, son indispensables determinar el nivel inicial, con la finalidad de estimular diversos aspectos, hasta alcanzar que los sujetos sean capaces de considerar y aplicar estrategias por sí mismas en respuesta a la tarea de trabajo.

Por consiguiente, permitió identificar sus habilidades, fortalezas y debilidades al manifestar sus gustos e intereses tomando como referente los aspectos relacionados a la producción de textos escritos. En definitiva, se logró la puesta en marcha de una evaluación diagnóstica más completa que concluyó en la visualización de un perfil de aprendizaje general de cada estudiante respecto a su forma de aprendizaje, pensamientos, habilidades y capacidades de esta manera ampliar el panorama en el diseño del plan de acción incorporando acciones de aprendizaje con el propósito de construir conocimientos significativos para toda su vida.

REFERENCIAS

- Aguilera Arriaga, Sandra (2003). La lectura y la escritura en la escuela. Las dos caras de una moneda. Vol. III, Núm. 49. México.
- Albarrán, S. (2009). Didáctica de la lengua y de la literatura. Barcelona: Grao
- Alonso, F. (2001). Escritura creativa. Revista Tarbiya, número 28.
- Álvarez, J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México: Paidós.
- Baena, G. (2017). Metodología de la investigación. Serie integral por competencia. (3a ed.) México: Patria.
- Bilbao, M. (2017). Aprendizaje con inteligencias múltiples. México: Trillas.
- Bisquerra, A., et al. (2004). Metodología de la Investigación Educativa. (1a ed.). Madrid: La Muralla.
- Calero, J. (2004). De la letra al texto. Taller de escritura. España. Octaedro.
- Cassany, D. (2000). Construir la escritura. Barcelona: Paidós.
- _____ (2012). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. (4a ed.). Barcelona, Buenos Aires: Paidós.
- _____ (2002) La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama.
- _____ (2005). La expresión escrita en el aula de E/LE. Madrid: Arco/Libros.

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREATIVO MEDIANTE LA TRANSVERSALIDAD DEL TEATRO

DEVELOPMENT OF CRITICAL AND CREATIVE THINKING THROUGH THE TRANSVERSALITY OF DRAMA

Autores:

Lic. Elva del Carmen Flores Rojas

Escuela Normal “Miguel F. Martínez”

Docente

elva.flores18@al.enmf.edu.mx

Dra. Adriana Domínguez Saldívar

Escuela Normal “Miguel F. Martínez”

Docente

adriana.dominguez@enmf.edu.mx

Mtro. Gerardo de Jesús Mendoza Jiménez

Escuela Normal “Miguel F. Martínez”

Docente

gerardo.mendoza@enmf.edu.mx

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

Reporte final de investigación.

RESUMEN

En la panorámica que se observa del mundo actual y en la revisión de la literatura, se ha percibido un gran problema con respecto a la ausencia de la educación en las artes apegada al currículo de la educación básica, con base en estrategias y planeaciones de cada sesión de clase. Dicha problemática recayó en estudiantes con poca sensibilidad estética, creatividad y pensamiento crítico y creativo; aspectos observados en la jornada de práctica. Por lo tanto,

demostrar que la aplicación de estrategias de trabajo con la asignatura de Artes por medio de la manifestación artística del Teatro desarrolla el pensamiento crítico y creativo fue objetivo de la investigación. Se empleó una metodología con enfoque cualitativo mediante el método de investigación-acción. Participaron 25 alumnos de entre 9 y 11 años pertenecientes a un grupo de quinto grado así como 6 docentes titulares de la escuela primaria “Triunfo de la República”. Los instrumentos que permitieron recoger la información fueron escalas estimativas, rúbricas y fichas de trabajo; mientras que con los docentes se emplearon entrevistas. La conclusión general fue que a través del Teatro y su transversalidad con otras asignaturas, se desarrollan habilidades sociales y personales ligadas al pensamiento crítico y creativo.

Palabras clave: Pensamiento crítico, Pensamiento Creativo, Artes, Teatro, Transversalidad.

ABSTRACT

In the overview of the current world and in the review of the literature, a great problem has been perceived regarding the absence of education in the arts attached to the basic education curriculum, based on strategies and planning of each class session. This problem fell on students with little aesthetic sensitivity, creativity and critical and creative thinking; aspects observed in the practice day. Therefore, demonstrating that the application of work strategies with the subject of Arts through the artistic manifestation of the Theater develops critical and creative thinking was the objective of the investigation. A qualitative approach methodology was used with the action-research method. Twenty-five students between the ages of 9 and 11 participated, belonging to a fifth-grade group, as well as 6 teachers from the “Triunfo de la República” primary school. The instruments that allowed the information to be collected were estimative scales, rubrics and work sheets; while interviews were used with teachers. The general conclusion was that through Theater and its transversality with other subjects, social and personal skills linked to critical and creative thinking are developed.

Key words: Critical thinking, Creative thinking, Arts, Drama, Transversality.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La problemática del desempeño de los alumnos en la asignatura de Artes, su falta de sensibilidad y expresión tienen una raíz común: la manera y el enfoque con el que se trabaja en las escuelas, el desempeño de los docentes, sus dominios de saberes, en sí sus capacidades para abordar el trabajo en clase. Según un estudio realizado en el 2020, se resalta a Brasil como el país con mayor número de publicaciones en Artes y Humanidades; mientras que México ocupa el tercer lugar (Restrepo, 2020). En México, el estudio de las artes dirigidos a docentes y formadores no es suficiente para garantizar una educación artística de excelencia. La problemática del estudio y aplicación de las clases de arte en las aulas viene de las necesidades de los alumnos y la comunidad. Sáenz (2016) se visualiza la intención de apoyar el arte... “impulsar la educación artística en todos los centros escolares de educación básica. No obstante, la realidad es muy distinta... continúan muchos centros de trabajo sin docentes de educación artística” (p. 75).

En la Escuela Primaria “Triunfo de la República”, ubicada en Monterrey, N. L., México; se han realizado algunas evaluaciones por medio de instrumentos que midan el alcance de las artes en la educación. Sin embargo, dichas evaluaciones son desplazadas constantemente por darle prioridad al Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) enfocado a las matemáticas, específicamente en operaciones básicas y comprensión lectora. El problema se detectó dentro de la disciplina de las Artes perteneciente al componente de Desarrollo Personal y Social; específicamente en el método de enseñanza de los docentes con las artes en las aulas.

Se observó que dentro de las clases de Artes los alumnos presentaban una postura dirigida únicamente hacia la ejecución de actividades. No se detenían a realizar una apreciación o análisis de la actividad, mostraron dificultades para expresar sensaciones y significados de las obras plasmadas por ellos mismos. Se detectó la falta de conocimiento o habilidades para expresar a profundidad la manera en que transmiten sus emociones a través de las artes, no entendían su significado desde un punto de vista estético o sentimental. Los alumnos no sabían vincular el arte con su vida. Dejaron de encontrar una relación concreta, o al menos perdieron la habilidad de saber cómo explicar esa relación.

Uno de los problemas principales es que no se toma en cuenta las artes para la transversalidad ni la reconoce como una asignatura donde se pueda llevar a cabo; la define como la “Noción que se refiere a un conjunto de conocimientos o habilidades que se hacen presentes en distintos ámbitos y momentos del currículo, en la que refuerza y es reforzada por otras áreas de conocimiento” (SEP, 2017, p. 536). Existen diversos factores como la falta de tiempo dedicado, las condiciones de las escuelas, las prioridades de la institución, y el acceso a libros

de texto útiles para trabajar las artes desde la apreciación y expresión con conciencia, que los alumnos hayan realizado una profundización en sus producciones y les den significado. Según el Programa de Estudios 2017, el área de Artes promueven aprendizajes con el fin de que los estudiantes reconozcan y exploren las particularidades de las artes, sus elementos básicos, sus procesos de producción y su relación con la cultura y la sociedad (SEP, 2017, p. 402).

El objetivo general del estudio, se concretó al *Demostrar que la aplicación de estrategias de trabajo con la asignatura de Artes por medio de la manifestación artística del Teatro desarrolla el pensamiento crítico y creativo*. Se hipotetizó bajo la idea de que trabajar de acuerdo con el currículo vigente anudado a estrategias mediante la manifestación artística del teatro beneficia el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en los alumnos. De acuerdo con el programa de estudios Aprendizajes Clave (2017), “para que el alumno de educación básica logre una formación integral, la formación académica debe complementarse con el desarrollo de otras capacidades humanas. La escuela debe brindar oportunidades para que desarrollen su creatividad, la apreciación y la expresión artísticas” (p. 112). Por lo tanto, la pregunta general de investigación fue ¿Cómo demostrar que la aplicación de estrategias de trabajo con la asignatura de artes por medio de la manifestación artística del teatro desarrolla el pensamiento crítico y creativo en un grupo de quinto grado de educación primaria?

MARCO TEÓRICO

En el documento de *Aprendizajes Clave* se señala que... trabajar con las artes en el aula favorece la adaptación al cambio, el manejo de la incertidumbre, la resolución de problemas de manera innovadora, el trabajo en equipo, el respeto, la puntualidad, el orden, la convivencia armónica (SEP, 2017, p. 393). El profesorado podrá una vez que de cuenta del impacto que tiene el teatro en el aula, “preguntarse si en su praxis él o ella teatraliza. Si lo hace, podría ir a fondo para reflexionar si lo asocia a personajes o situaciones determinadas y si en ello imprime cargas moralistas” (Latapi, 2018, p. 214).

El enfoque que se le da al Arte en Aprendizajes Clave (2017), refiere a la contribución que ejerce “a la equidad y calidad de la educación, al brindar a los estudiantes experiencias de aprendizaje sólidas y desafiantes en relación con la práctica artística, la apreciación estética y el desarrollo del pensamiento artístico” (p. 396). Se considera importante destacar que el arte es un medio donde los alumnos pueden canalizar sus emociones y sentimientos, omitir

la asignatura es privarlos de la posibilidad de adquirir esas capacidades. Según el programa de Aprendizajes Clave (2017), el “aprendizaje de las artes en la escuela debe partir de la experiencia, de la práctica artística misma, la que se vincula a la vez con procesos de reflexión, exploración de la sensibilidad estética y valoración de la diversidad cultural” (p. 399).

En la asignatura de artes se establecen cuatro lenguajes artísticos a trabajar: música, artes visuales, danza y teatro; estas, son reconocidas como manifestaciones artísticas. Dichas manifestaciones son “parte esencial de la cultura [...]. Las actividades relacionadas con los lenguajes artísticos, favorecen la comunicación, de vínculos afectivos y de confianza entre los niños” (SEP, 2017). En Aprendizajes Clave la creatividad se define como la “habilidad para relacionar ideas, combinarlas y producir algo nuevo, ya sea para resolver problemas o afrontar diversos retos. Se caracteriza por la innovación y la originalidad en relación con un contexto determinado” (SEP, 2017, p. 523).

No basta con reconocer que exista o que tenga cualidades que permitan a los alumnos desenvolverse de manera creativa y competente en sociedad, “las políticas educativas deben ser conscientes de la creciente demanda de creatividad, capacidad de transformación, adaptación, desarrollo de habilidades de comunicación y actuación en contextos translocales y de diversidad cultural. Todas estas capacidades pueden promoverse desde la Educación Artística” (Torres, 2020, p. 70). Es entonces fundamental que se piense en la transversalidad educativa; aquella que permite que los docentes apliquen actividades vinculadas a un fin específico dentro de otras asignaturas de mayor prioridad como español y matemáticas.

El teatro es un lenguaje artístico, una disciplina, una herramienta pedagógica, una estrategia lúdica y un recurso. Tiene un sinnúmero de beneficios para los alumnos lo cual lo convierte en un elemento de gran relevancia para la educación, esto se debe en gran medida a la flexibilidad y formas variadas con las que se puede trabajar. Lo que convierte al teatro en un gran recurso son tanto su diversidad, como sus múltiples posibilidades, sus ámbitos de actuación dentro del aula y por supuesto, su dinamismo y la motivación que se crea a través de estas actividades (Hernando, 2018, p. 31).

El teatro tiene una especial relación con lo lúdico, este lenguaje artístico les brinda a los alumnos la oportunidad de dramatizar historias. Según Hernando (2018), “gracias a los diferentes tipos de teatro que existen y al juego se pueden crear muchas propuestas didácticas que despierten el interés y la motivación” (p. 3). Los diferentes tipos de teatro son: *Teatro Histórico*, *Teatro de Títeres*, *Teatro Aplicado* y *Dramatización*, otros *Juego teatral* o incluso *Educación Teatral*. *Teatro Social*. El teatro social se propone como estrategia para trabajar en el aula en el libro de Formación Cívica y Ética. Los juegos teatrales como una propuesta de implementación en el aula, permiten la mejora en el trabajo académico.

El pensamiento crítico es uno de los elementos a desarrollar en los alumnos según el programa de estudios Aprendizajes Clave (2017). El pensamiento crítico ha sido propuesto incluso como rasgo de perfil de egreso en la Educación Básica. Al finalizar la escuela primaria se espera afirmar que el alumno “Resuelve problemas aplicando estrategias diversas: observa, analiza, reflexiona y planea con orden. Obtiene evidencias que apoyen la solución que propone. Explica sus procesos de pensamiento y se le ha vinculado con el pensamiento científico y creativo” (SEP, 2017, p. 74). Los componentes que se consideran básicos para describir el pensamiento crítico se alcanzan algunas funciones cognitivas complejas, que describo a continuación: el razonamiento, la toma de decisiones, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo virtual y presencial, es otro elemento importante, cuando se realizan actividades en equipo en las aulas, los alumnos tienen una oportunidad para socializar y compartir sus ideas. Con respecto a las aportaciones del teatro al aprendizaje significativo, Rojas (2021) menciona que:

...las instituciones educativas que impartan el teatro basado en el desarrollo de habilidades sociales, relaciones interpersonales, actitudes, comprensión, aplicación y resolución de problemas aportaran al aprendizaje significativo, permitiendo que los estudiantes puedan desarrollar habilidades como espontaneidad, autonomía y confianza, trabajo en equipo y capacidad de interacción con otros (p. 10).

METODOLOGÍA

El presente estudio se realizó bajo el enfoque cualitativo. Según Otero-Ortega (2018) “para hacer investigación entonces es necesario definir un método que nos permita dirigir los procesos de manera adecuado y eficiente para lograr resultados que permitan interpretar los fenómenos que nos preocupan” (p. 1). La investigación permitió comprender e interpretar la realidad que se vivió en la escuela de práctica, así como las respuestas de los alumnos a las diversas estrategias, planes e instrumentos que se utilizaron.

El paradigma de las ciencias sociales, interpretativo, se relaciona con la metodología cualitativa y permite comprender e interpretar la realidad, así como los significados de lo que se trabaja. Miranda y Ortiz (2021) hicieron un análisis de los tipos de paradigmas; en el caso del interpretativo reafirmaron que da entrada a las subjetividades para comprender la realidad social. La interpretación permite profundizar en la tarea investigativa, se enlaza con el método cualitativo y se encarga de analizar el proceso, y situaciones problemáticas que se dan en las investigaciones ahondando en el aspecto social.

El presente estudio, se efectuó mediante el diseño de la investigación-acción. El alcance que se planteó y siguió para dicha investigación fue descriptivo, cuya finalidad es comprender y

resolver problemas de una comunidad o comunidad escolar vinculadas a un ambiente determinado. Según Hernández, et al. (2014), el diseño de la investigación-acción consiste en cuatro ciclos: identificar la problemática, elaborar el plan, implementar y evaluar el plan y la retroalimentación.

La población “es el conjunto entero al que se desea describir o del que se necesita establecer conclusiones” y la muestra es “un conjunto de elementos seleccionados de una población de acuerdo con un plan de acción previamente establecido (muestreo), para obtener conclusiones que pueden ser extensivas hacia toda la población” (Salazar y Castillo, 2018, p. 13). La escuela donde se realizó la práctica e investigación-acción está ubicada al norte de Monterrey, N. L. La población total consta de 200 alumnos; participantes del estudio fueron de 5° grado “B”, 25 alumnos, 16 mujeres y 9 varones de entre los 9 y 11 años de edad. Se realizaron cuatro entrevistas a profesores. Se empleó la técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia; muestreo que permite que el investigador seleccione muestras adecuadas de una población de estudio (Salazar y Castillo, 2018). Se utiliza en escenarios en las que la población es muy variable y consiguientemente la muestra es muy pequeña” (Otzen y Manterola, 2017, p. 230).

Para la recolección de información se emplearon: entrevistas, escalas VET y HUELLA, pruebas de Torrance, planeaciones y fichas de trabajo. La entrevista se definen como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (Hernández, et al., 2014, p. 407), en las cualitativas se buscan respuestas más flexibles y abiertas.

Otro instrumento empleado fue una *Rúbrica*, con el objetivo de identificar el grado de logro de los alumnos en cinco estándares del Pensamiento Crítico. Estos se basaron en los propuestos por Tiwari et al. (2006, citado en Ossa-Cornejo et al., 2017): Razonamiento, toma de decisiones, resolución de problemas y trabajo colaborativo. Los alumnos pueden alcanzar tres niveles; máximo, medio o bajo. La rúbrica se define como un instrumento de evaluación con base en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, las habilidades y actitudes o los valores, en una escala determinada (SEP, 2013, p. 52).

La *Prueba de Torrance* fue diseñada para conocer el nivel de creatividad que tienen las personas. Según Aranguren (2014) el instrumento consta de tres actividades, la segunda se utilizó para el análisis: *Dibujos para completar*, en ella “se le presentan 10 figuras incompletas y se le pide que complete sus dibujos y que le ponga un título a cada uno” (p. 60). A través de este test se valoran cuatro elementos del proceso de pensamiento creativo: fluidez, flexibilidad y la elaboración. El primer instrumento es la escala de *La Vivencia de la Experiencia Teatral*; “evalúa las creencias implícitas que los sujetos tienen respecto a la experiencia de participar en las clases, talleres o en el montaje y representación de una obra

teatral” (p. 31). El segundo hace alusión a la *Huella* dejada por el teatro en los alumnos, en dicho instrumento externan si su experiencia les dejó una serie de cualidades y percepciones que se trabajaron durante la investigación-acción.

También se incluyeron notas de campo en cada sesión con los alumnos ya que “es muy necesario llevar registros y elaborar anotaciones durante los eventos o sucesos vinculados con el planteamiento” (Hernández, et al., 2014, p. 370). Se trabajó con este método de recolección de información donde se redactaron observaciones de su desempeño y actitudes hacia la actividad y los compañeros. Se Incluyeron tres de los cinco tipos de anotaciones; a) anotaciones de la observación directa que son descripciones de lo que estamos viendo, escuchando, olfateando y palpando del contexto. b) Anotaciones interpretativas, que son comentarios sobre los hechos, significados, emociones, reacciones, interacciones de los participantes. c) Anotaciones de la reactividad de los participantes. Cambios inducidos por el investigador, problemas en el campo y situaciones inesperadas (op cit., p. 371).

Se realizaron cinco planeaciones para aplicar en el aula y desarrollar en los alumnos los aspectos descritos sobre pensamiento crítico y pensamiento creativo. En cada una de ellas se incluyeron instrumentos de evaluación como listas de cotejo, escalas estimativas y fichas de trabajo. Es de vital importancia que en un proceso de enseñanza-aprendizaje se realicen planeaciones cuyo proceso está en el *corazón de la práctica docente* según Aprendizajes Clave (2018). Tanto la planeación como la evaluación tienen una función formativa en los alumnos, la planeación representa la guía del docente para trabajar bajo los aprendizajes esperados y estrategias previamente determinada.

Además de las preguntas, se incluyó una lista de cotejo para que los alumnos co-evaluaran a los integrantes de su equipo bajo los siguientes aspectos: Ensaya sus diálogos con responsabilidad, escucha a los demás y les habla con respeto, aporta ideas para la escenografía y utilería y apoya a los demás compañeros cuando le solicitan ayuda en las actividades. Para finalizar, se solicitó una reflexión alusiva a su personaje o su función en la obra teatral para que reconocieran su participación en el proyecto y le dieran un significado y valor.

RESULTADO

Las respuestas a los cuestionamientos relacionado a educación, capacitación, formación, actualización y recursos materiales, fue que los docentes reconocieron que no conocían a

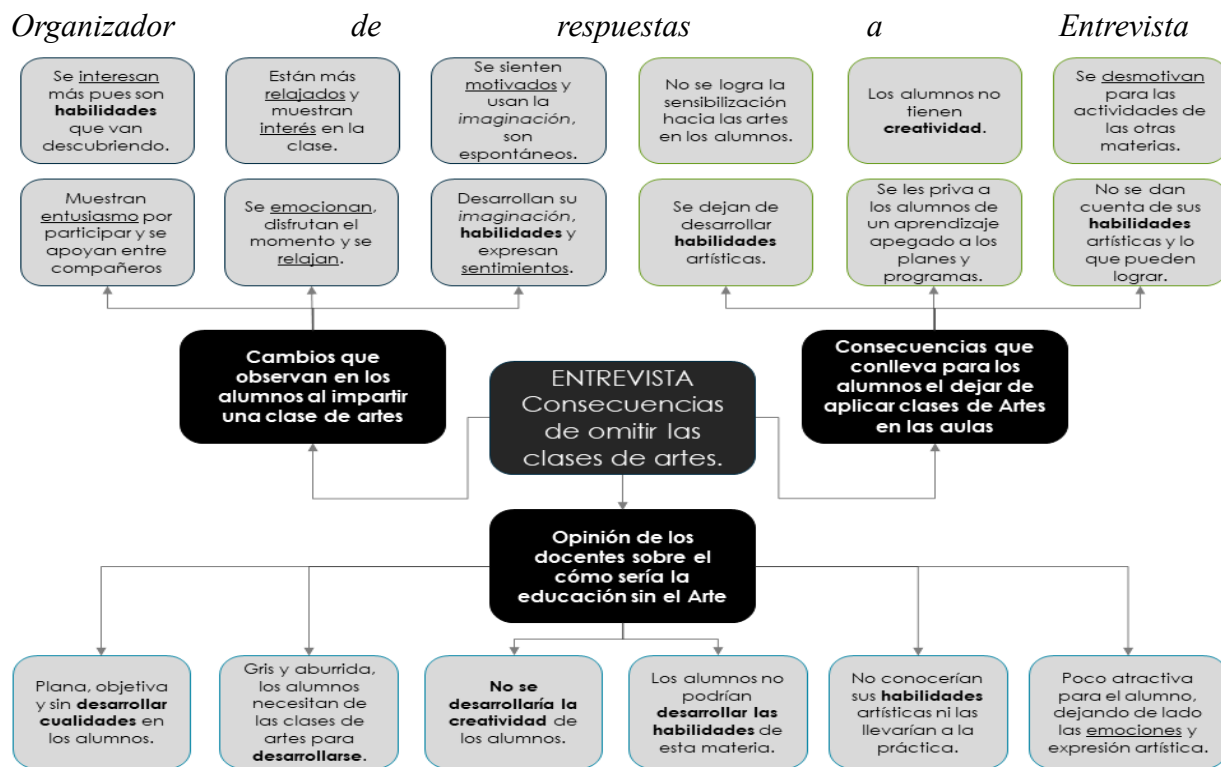
profundidad el currículum o no lo dominaban; coinciden en que es adecuado por su gradualidad y actualización. Una de las docentes externó: “Actualmente no tenemos libro... es una materia que forma parte de la currícula porque se evalúa y viene en las boletas; pero ahí en este caso como que el mismo sistema va relegando” (AS, 2022, entrevista). Las respuestas permitieron identificar que las docentes dan prioridad a lectoescritura, a proyectos de la escuela y al manejo del tiempo por lo cual solo imparten una o ninguna clase a la semana. Los docentes expresaron seguir el currículum vigente utilizando estrategias, objetivos y metas planteados.

Tratar temas sociales a través de las artes fue aceptado por los docentes, coincidieron que sí y que podía llevarse a cabo por medio de una escenificación teatral. Consideraron relevante la disciplina del teatro en las aulas; AS, PA, CD y RO respondieron que sí lo era e incluso lo vincularon con otras materias como fue el caso de PA (2022) quien mencionó que “es necesaria para la materia de español [...] los ayuda primero a desarrollar su habla, a saber expresarse, a saber describir y es una actividad necesaria”(entrevista). Es importante considerar que el docente piensa que sólo es de que tomen la decisión de hacerlo, como fue el caso de una de las docentes que realizó un teatro guiñol con sus alumnos para trabajar español y que desarrollaran la actividad con temática de teatro.

Con respecto a la actualización de docentes ninguna de las maestras tomó un curso recientemente, si embargo tenían talleres y cursos en su formación docente, los convocados por la institución. En cuanto a la relevancia de realizarlos, todas coincidieron en que era importante. Sin embargo, externaron que es el sistema o el tiempo el que les va haciendo a los docentes que dejen de lado las artes, priorizando las materias del campo académico. PA (2022) mencionó... la tomamos como materia “extra” como Educación física... lo importante son las materias base como Español y Matemáticas; el examen de diagnóstico es solo de esas dos materias. Vamos viendo que las artes son algo de entretenimiento nada más” (entrevista).

Al identificar y analizar las consecuencias en el desarrollo integral de los alumnos al omitir las clases de artes se buscó saber ¿Qué tipo de cambios observa en los alumnos cuando imparte una clase de Artes? ¿Qué consecuencias conlleva para los alumnos el dejar de aplicar clases de Artes en las aulas? y ¿Cómo sería la educación sin el Arte y por qué lo considera así? (Figura 1).

Figura 1



Nota: *Elaboración propia (2022).*

Los alumnos tuvieron oportunidad de integrarse y convivir para encontrar soluciones a las problemáticas que se les presentaron. Las cinco planeaciones empleadas durante la realización del proyecto permitieron llevar a cabo actividades desde el conocimiento del teatro y estrategias de improvisación, visualización de obras teatrales locales y diferenciación de tipos de teatro hasta el montaje de escenografía, vestuario y un conjunto de ensayos que los alumnos llevaron a cabo hasta el día de una presentación ante el grupo en el que los alumnos respondieron de manera activa.

El propósito de la aplicación del proyecto fue responder a ¿Qué beneficios trae el diseño de actividades dentro de la manifestación artística del Teatro se pueden emplear en la asignatura de Artes para desarrollar en los alumnos el pensamiento crítico y creativo? Los alumnos mostraron un entusiasmo para la asignatura pero a la vez algo de inquietud por querer empezar a participar en obras de teatro; los alumnos practicaron escritura y redacción, además de emitir juicios con base en dos obras teatrales observadas.

La práctica teatral también funcionó como medio para que los alumnos mejoraran sus habilidades para trabajar de manera colaborativa. Durante la realización del proyecto surgieron diversas problemáticas como la conducta, faltas de respeto entre los integrantes, poca iniciativa de apoyar o también con aptitudes de liderazgo guiando a sus compañeros,

sin embargo, buscaron soluciones, entablaron diálogos, marcaron respeto, y solicitaron el apoyo docente para mediar. En general, se observó que a los equipos les costó trabajo acoplarse, pero en su participación, tomaron actitudes positivas hacia el teatro y la expresión oral. Se vieron reflejados al menos tres de los estándares del pensamiento crítico. Los alumnos se mostraron menos callados y reservados con sus coetáneos del sexo opuesto, fueron líderes y se apoyaban.

Los alumnos más destacados en esta prueba cumplieron de manera excelente con al menos tres de los cuatro aspectos: Fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Otros tuvieron dificultad en flexibilidad, pero destacaron en originalidad, fluidez y detalles de elaboración; confianza y habilidad para hablar en público y en la prueba usó diversos colores, agregó detalles y todas las formas fueron diferentes. Disfrutaron y vivieron el proyecto con mucho entusiasmo y dedicación; memorizaron sus diálogos y elaboraron su propio maquillaje. En contraste, los tres alumnos que tuvieron un desempeño regular tuvieron baja fluidez y no concluyeron la actividad. Dos de ellos solo hicieron trazos de líneas ilustrando poca flexibilidad, elaboración y creatividad.

En el aspecto de la escala *Vivencia de la experiencia teatral*, la mayor parte de los alumnos estuvo *Muy de acuerdo* en que en el teatro ellos usan la imaginación, contribuyen a las decisiones en equipo, son capaces de confiar en sí mismos, sienten la capacidad de comunicar pensamientos, emociones y sentimientos, aprenden a no tener miedo de mostrar cómo se sienten, sienten aceptación y apoyo, son libres de ser ellos mismos, tienen control de energía en los ensayos y establecen relaciones con distintas personas. En el caso de la escala *Huella*, hubo más variación en las respuestas de los alumnos respecto al impacto del teatro en sus vidas y lo que les ayudó a mejorar.

En este sentido hubo cuatro aspectos donde los alumnos reconocieron que el teatro les ayudó *Demasiado* a mejorar en la capacidad para ser ellos mismos, entender a otros, evitar problemas y dificultades y aumentar su habilidad para enfrentar situaciones negativas. De los resultados en las escalas: VET y HUELLA, la mayoría de los alumnos respondieron que el teatro les había ayudado al desarrollo de habilidades y capacidades durante la realización del proyecto. En la heteroevaluación del desempeño de los alumnos, el estándar en el que más destacaron los alumnos fue en el razonamiento, estos trabajaron en ellos mismos y proponían ideas al momento de desempeñarse en el equipo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se identificó que trabajar las artes es complejo y laborioso, no es suficiente querer impartir una clase de arte por parte de los docentes. Se valora el impacto del teatro en el desarrollo de los alumnos y ayudó a conocerlos mejor y su función formativa en la educación; se alcanzaron los objetivos específicos y se comprobó el supuesto.

¿Cómo demostrar que la aplicación de estrategias de trabajo con la asignatura de Artes por medio de la manifestación artística del Teatro desarrolla el pensamiento crítico y creativo? Se concluye que se demuestra con su cambio de actitud y desarrollo de habilidades que embonan con los aspectos del pensamiento crítico: razonamiento, toma de decisiones, resolución de problemas y trabajo colaborativo.

Los docentes tienen conocimiento de los beneficios que traen las artes; sin embargo, la decisión personal, las cuestiones de tiempo y el darles prioridad a las materias del campo de formación académica provoca que omitan las sesiones de arte. Se reconoce que es el sistema y la carga administrativa lo que desplaza la asignatura. Se encontró que los alumnos pierden la oportunidad de desarrollarse de manera creativa; les quitan un espacio donde se pueden expresar a través del arte plasmando emociones e ideas empleando distintos recursos. Los docentes entrevistados identificaron que sin el arte los alumnos perderían la oportunidad de desarrollar cualidades asociadas a la creatividad y sensibilidad y vivirían una educación plana, gris y aburrida.

Los alumnos desarrollaron habilidades sociales que serán de vital importancia para la forma en que se desenvuelven en la vida cotidiana. El hecho de aprender a escuchar, opinar, apoyar y saber divertirse en el proceso es un aprendizaje valioso logrado por los estudiantes. Esta investigación motiva a trabajar con el arte de manera fidedigna al programa de estudios, encontrar la forma de trabajar las artes en el aula adecuadamente y potenciar habilidades de mis alumnos con ello.

REFERENCIAS

- Aranguren, M. (2014). Validez de constructo del Test de Pensamiento Creativo de Torrance en una muestra de jóvenes argentinos. *Anuario de Psicología*. <https://raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/276458>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). En *Metodología de la investigación* México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. DE C.V.
- Hernando, M. (2018). *El teatro en Educación Infantil: Una propuesta didáctica*. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Soria. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/35183>
- Latapi, P. (2018). El teatro histórico como ámbito educativo. Análisis de cuatro obras para conmemorar el triunfo de la República en Querétaro, México. *Revista Historia y Memoria*, (17). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=325158231007>
- Miranda, S. y Ortiz, J. (2021). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Ossa-Cornejo, C., Palma-Luengo, M., Lagos-San Martín, N., Quintana-Abello, I. y Díaz-Larenas, C. (2017). Análisis de instrumentos de medición del pensamiento crítico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1). <https://dx.doi.org/10.22235/cp.v11i2.1343>
- Otero-Ortega, A. (2018). *Enfoques de investigación*. Universidad del atlántico. <https://www.researchgate.net/publication/326905435>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1). <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Restrepo, F. (2020). Evaluación estadística en el número de publicaciones y citas en el área de Artes y Humanidades en Latinoamérica, entre 1996-2018. *Revista Española De Documentación Científica*, 43(4). <https://doi.org/10.3989/redc.2020.4.1688>
- Rojas, P. (2016). *Por qué enseñar artes y cómo hacerlo*. Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/02/cuaderno2_web.pdf
- Sáenz, H. (2016). *La educación artística en la educación básica*. En *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación*. Chihuahua, México: ENS Profr. José E. Medrano R. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro2/2-2Saenz.pdf>
- Salazar, C. y Castillo, S. (2018). *Fundamentos básicos de la estadística*. Quito: Sin editorial.
- SEP. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. SEP. México.
- SEP. (2018). *Aprendizajes Clave para la Educación integral*. SEP. México.
- Torres, S. (2020). *Los enfoques pedagógicos presentes en la Educación Artística*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, (7), 66-87. <http://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/article/viewFile/778/609>

LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA COVID-19

Nancy Becerril Mecalco
Escuela Normal Superior de México
Doctorante de Posgrado
nan.becm35@aefcm.gob.mx
Reportes finales de intervención

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

RESUMEN

En esta investigación, se describen los sentidos y significados de las prácticas educativas de los profesores de educación física en el contexto de la pandemia Covid-19, manifestados en la subjetividad de 8 docentes en servicio, cuya situación común es compartir su experiencia vivida ubicada en escuelas del nivel primaria de la Ciudad de México. Para visibilizar sus voces se procede instaurar la metodología cualitativa con perspectiva fenomenológica, accediendo a la subjetividad de los participantes mediante el cuestionario cualitativo, técnica de observación, notas de campo y la reunión grupal, recuperamos en las expresiones subjetivas el hacer y pensar, sobre los aspectos relevantes acotados en el proceso de evaluación para ejercer la docencia con sentido educativo y social en el contexto emergente.

En este recorte recuperamos las voces particulares de los docentes para conocer, analizar y describir el proceso de evaluación considerando las orientaciones que el profesorado determinó importantes estructurar en el proceso pedagógico a partir del modelo teórico para indagar la práctica a la luz de la teoría de Lozano y Mercado (2009). En relación con los hallazgos los docentes conciben procesos imbricados en su acervo de conocimiento a mano una coyuntura mayormente en lo cuantitativo y menormente en lo cualitativo trazando una ruta circunscrita en evaluar para calificar infiriendo la necesidad de reforzar su formación

docente con opciones metodológicas para evaluar el proceso formativo en el nuevo escenario educativo.

Palabras clave: Educación Física, Evaluación Cualitativa, Prácticas Educativas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La emergencia sanitaria causada por el virus Sars-CoV-2 produce la enfermedad Covid-19 declarada pandemia el 11 de marzo del 2020 por la Organización Mundial de la Salud, (OMS, 2020) las respuestas globales para enfrentar sus efectos dio como consecuencia una serie de impactos en todos los sistemas sociales (UNESCO, 2021) por lo que para contener la enfermedad y evitar la propagación se determinó el distanciamiento y aislamiento social al interior de los hogares, dicha medida generó una serie de acciones en materia educativa para evitar el rezago de aprendizajes.

Esta realidad social enmarcó un hito, una ruptura en las prácticas educativas que venían realizando los docentes al interior de sus escuelas, transformó la educación presencial a una educación a distancia, esta metamorfosis específicamente para los docentes de educación física del nivel primaria generó nuevos modos de atención para organizar su quehacer docente.

De acuerdo con Baena, López y García (2020) los educadores físicos se perciben a sí mismos como forasteros de los procesos metodológicos imbricados en la tecnología educativa, constituyendo un determinado posicionamiento que encierra decisiones, indeterminaciones, valores, reflexiones e incertidumbres metodológicas que se abrevan a las experiencias particulares, estas son proezas que les demanda un escenario escolar incierto y distante (Gutiérrez, 2021).

En este sentido autores como Buschner (2014), Burgueño, Espejo, López y Gil (2020), Posso, Otañez, Paz, Ortiz y Núñez (2020) han abordado la temática a fin de vislumbrar cómo la educación física a distancia requiere de analizar, describir y estudiar prácticas educativas exitosas basadas en la evidencia, para reorganizar contenidos, metodologías, así como procesos educativos reflexionando la evolución de la enseñanza, porque en concordancia con Buschner (2014) si el conocimiento en esta área educativa no se sistematiza, la educación física a distancia solo es una herramienta que incluye sonidos, luces, imágenes y palabras que pretenden ayudar a los estudiantes a ser físicamente activos, pero no es la educación física en su forma actual.

Como puede apreciarse lo referido con anterioridad vislumbra desafíos por resolver, nosotros nos concentramos en dar cuenta de una de las parcelas de este mundo social, el sentido que le asignan los docentes atribuidos al proceso de evaluar, cabe aclarar que esta categoría forma parte de un estudio más extenso. Esta realidad implicó ir al encuentro de los docentes en servicio y apropiarnos de su acervo de conocimiento a mano para indagar ¿De qué manera evaluaron los aprendizajes a partir de las prácticas educativas implementadas? ¿Por qué lo hicieron así?

Para dar respuesta a ese respecto, procedimos organizar el trabajo en cuatro apartados: en primer lugar, desarrollamos concepciones sobre educación física a distancia y práctica educativa, términos clave para sostener el estudio, a la vez se integra el referente teórico de la perspectiva fenomenológica. En segundo lugar, la metodología cualitativa. En tercer lugar, los resultados categóricos imbricados en los tipos de evaluación desarrollados por los docentes. Por último, se describen las conclusiones y referencias citadas en el cuerpo del trabajo.

1. A decir de la teoría

En la literatura revisada la dinámica se centra en dar cuenta que la educación física a distancia (EFD) es una modalidad educativa que se implementó ante el desafío de afrontar una enfermedad contagiosa y transmisible que causa mortandad en la población, es un modelo al que “se ha acudido como bote salvavidas en estos tiempos de crisis” (Campuzano, Rivera, y Valverde, 2021). De acuerdo con Burgueño, Espejo, López y Gil (2020) la EFD es un paradigma que presenta una solución potencial al problema de la continuidad del servicio escolar bajo la adversa realidad social, es entonces en esta condición a distancia o “virtual” en que la práctica docente del profesorado de educación física adaptó su intervención pedagógica, los recursos y posibilidades de aprendizajes de la asignatura de una manera flexible, novedosa y creativa mediado por computadoras o teléfonos inteligentes con redes de conectividad.

Hemos de agregar que el acceso a esta modalidad estructuró prácticas educativas, las cuales comúnmente se circunscriben en el diseño de actividades centradas en las acciones y actos que desarrolla el docente en lo particular pero también en lo colectivo para dar cuenta de las intenciones, motivaciones y herramientas que utiliza para establecer la corporeidad fenomenológica de este hecho educativo, el término práctica educativa tiene como corolario la convicción de que es una acción social imbricada en un proceso formativo que permite relacionar la experiencia con el conocimiento para generar aprendizaje (Bruner y Olson, 1973).

Bajo este mismo orden de ideas Lozano y Mercado (2009) mencionan que la práctica educativa es el espacio para experimentar, aprender a hacer, poner en acto la teoría, probar diseños

didácticos, construir reflexión, análisis, interpretación y producción de conocimiento. Esto significa que la práctica educativa del docente se convierte en la piedra angular de la educación (Lozano, 2017). Dicho lo anterior consideramos las dimensiones para indagar la práctica del modelo de Lozano y Mercado (2009) estableciendo ejes de análisis basados en la organización lógica y significativa de los tipos de evaluación, este criterio nos permite acentuar en el hacer del profesorado para dar sentido y significado a sus actos y acciones a partir de “las experiencias de lo que hacen, de la situación en la que actúan y de lo que tratan de conseguir” (Carr, 2002, p.64-65)

En esta línea de pensamiento, Schutz (2015) menciona que todo hecho, suceso o fenómeno extraído de un marco social “tiene un sentido particular y una estructura de significatividades para los seres humanos que viven, piensan y actúan dentro de él” (p.41) es decir, construyen objetos de pensamiento que clasifican hechos sociales, lo cual nos permite vincular a los participantes con la investigación, debido a que cada uno construye una red de sentidos y significados integrados al mundo vivido (Husserl, 1992 citado en Schutz, 2015) es por ello que se posibilita conocer su “acervo de conocimiento a mano” (Schutz, 2015).

Este acervo estructura el esquema de referencia de las relaciones abstractas que el sujeto hace, pues la fenomenología no estudia los objetos mismos, sino su significado tal y como lo constituye el pensamiento (Schutz, 2015). Lo cual permite interpretar, aprender y estructurar las experiencias vividas para tipificarlas con el propósito de construir “la realidad del sentido que conforma la matriz de toda acción social” (Schutz, 2015, p.19).

2. METODOLOGÍA

Nuestra investigación se trata de un estudio cualitativo (Taylor y Bogdan, 1987) con perspectiva fenomenológica (Schutz, 2015) enfocada a describir y comprender las experiencias subjetivas de los docentes como agentes capaces de crear y construir conocimiento (Lozano, 2020). La metodología requiere llevar a cabo la epojé o reducción fenomenológica (poner entre paréntesis juicios de valor), examinar la información en el contexto por medio de la observación, llevar a cabo la reducción eidética, interpretar la corporeidad del fenómeno y contrastarla con la realidad social, (reducción fenomenológica trascendental) para construir categorías y postulados de coherencia, consistencia y consecuencia analítica (Schutz, 2015 p.74).

Diseño y participantes

Esta perspectiva teórica citada considera la subjetividad de 8 docentes de educación física cuya situación común es compartir las experiencias vividas de la docencia en el contexto de la educación a distancia generada por Covid-19. En la tabla 1, se encuentran las características de los informantes vinculada a la escuela de formación, plan de estudio de la licenciatura, antigüedad en el servicio educativo situado en la Ciudad de México, género, alcaldía donde se ubica el centro escolar, el tipo de modalidad y la colonia.

Tabla 1.

Características particulares de los informantes

Informante	Institución de formación	Plan de estudios	Antigüedad	Género	edad	Alcaldía	Modalidad	Colonia
A	ESEF	1983	23	Mujer	45	Azcapotzalco	Ampliada	Nextengo
B	ESEF	1983	18	Mujer	37	Azcapotzalco	Regular matutina	San Pedro Xalpa
C	ESEF	2002	6	Mujer	27	Gustavo A. Madero	Ampliada	San Juan de Aragón 2 ^a
D	ESEF	1983	20	Mujer	43	Gustavo A. Madero	Regular matutina	San Pedro Zacatenco
E	ESEF	1983	24	Hombre	45	Gustavo A. Madero	Regular Vespertino	Campestre Aragón
F	ESEF	1983	26	Hombre	49	Gustavo A. Madero	Regular matutino	Progreso Nacional
G	ESEF	1983	29	Hombre	59	Azcapotzalco	Ampliada	San Juan de Aragón 6 ^a

H	ESEF	1983	26	Hombre	48	Gustavo A .Madero	Regular Vespertino	Ampliación Gabriel Hernández
---	------	------	----	--------	----	----------------------	-----------------------	------------------------------------

Fuente de elaboración propia.

Instrumentos

Se diseñó un cuestionario cualitativo, que a decir de Álvarez- Gayou es un instrumento que permite “el acceso a la subjetividad de los participantes, así como el reflejo de su sentir ante el asunto a investigar” (2003, p.184) las preguntas se sustentaron en los ítems del modelo de indagación de la práctica educativa descrito por Lozano y Mercado (2009).

Aunado a este instrumento, se realizaron registros o notas de campo vinculadas a la técnica de observación participante (Taylor y Bogdan, 1987. p. 31). Esta observación de las prácticas se llevó a cabo en la modalidad virtual. Tal exposición permitió de manera directa el acceso al contexto con la cual obtuvimos información de primera mano, sobre los tipos de evaluación. Se realizaron 8 observaciones de las clases virtuales, se llevaron a cabo entre los meses de octubre y noviembre, así como en mayo y julio del ciclo escolar 2020-2021. Posteriormente realizamos el proceso de transcripción discursiva para identificar tendencias en el análisis del contenido.

Paralelamente establecimos dos reuniones grupales para obtener el testimonio discursivo y síntomas vívidos del fenómeno, estableciendo una interacción directa con los docentes invitándolos a enfatizar en la narración del fenómeno desde su experiencia vivida. Estas se llevaron en diciembre del 2020 por medio de la plataforma *Google Meet*, ambas reuniones se videograbaron. Clasificamos la información identificando con un código alfabético a cada uno de los docentes.

Lo siguiente fue, examinar críticamente la información para validarla, contrastarla y categorizarla (Coffey y Atkinson, 2003) tomando como criterio la proximidad y similitud las categorías construidas con los otros instrumentos, utilizamos la técnica de triangulación múltiple descrita por Denzin (2012). Este tipo de triangulación permite verificar y comparar la información obtenida en diferentes momentos (Okuda y Gómez, 2005).

3. RESULTADOS

El análisis que desarrollamos con la metodología nos permitió suscitar un diálogo enriquecedor en torno a las orientaciones que el docente determinó para constituir sentidos y darle significado al logro de su práctica, es así que en el abordaje de esta categoría “tipos de evaluación” construimos tres subcategorías: “*evidencias al classroom*”, “*evaluación cualitativa*” y “*proyectos pequeños de grandes magnitudes*”.

Evidencias al Classroom

El classroom es una herramienta educativa que permite la creación de aulas virtuales con las que docentes y alumnos pueden interactuar, intercambiar y dar seguimiento a la información y productos, llámense “asignaciones” y “documentos”, bajo una modalidad asincrónica. La necesidad de seguimiento la definen así:

“Por semana mandan evidencias al correo o al *Classroom* como fotografías, dibujos, imágenes, con lo que ellos me mandaban hice un portafolio de evidencias, pero no se si realmente lo habían hecho o no, en la clase virtual puedo observar lo que hacen y como lo hacen”

-Informante D, reunión grupal, 16 de diciembre 2020

“Estamos haciendo lo más que podemos, no estábamos acostumbrados a esta forma de trabajar, cuando nos pidieron calificaciones pues valoramos sobre el qué y no sobre el cómo, lo que me entregaban o más bien me enviaban por correo electrónico se los calificaba”

-Informante A, reunión grupal, 16 de diciembre 2020

Conforme a lo anterior, los docentes señalan dificultades para realizar un proceso de evaluación formativa, instalada en la diferencia que existe entre la modalidad presencial y virtual ya que, al no tener experiencia sobre el escenario tuvieron que adaptarse al cambio, se devela una disonancia pedagógica en las concepción del profesorado al mirar este proceso para certificar el aprendizaje:

“Fue una evaluación muy combinada entre correo, en línea, *whatsApp*, formularios, dibujos, imágenes y fotografías de los programas televisivos”

-Informante B, reunión grupal, 16 de diciembre 2020

“Utilice los libros de texto del programa 2011 que están en pdf, se los mande por correo electrónico y *WhatsApp*, les digo la página, la contestan, toman foto, la envían y listo, tengo con que evaluar para justificar la calificación”

-Informante E, reunión grupal, 16 de diciembre 2020

En cada testimonio, los informantes dan cuenta que lo hicieron de esta manera porque hay una disyuntiva entre las evidencias de su trabajo, que es práctico, y la exigencia por generar resultados tangibles. Es así que, en nuestro análisis fenomenológico, bajo el lente de lo cualitativo, se nos permitió observar otro proceso de evaluación desde el conocimiento subjetivo que describe las experiencias, significados, expectativas y conocimientos contextualizados en el acto mismo del quehacer educativo, el cual se devela durante la interacción educativa del proceso durante la clase virtual de educación física con dos elementos la propuesta y la instrucción:

“Muy bien, vamos, primero tomen su bolsa de plástico, echenle aire hago que se llene de aire y la voy a lanzar colocando mi mano dentro de la bolsa, debe quedar la manita dentro, los veo, a ver, [...] vamos inténtelo, lanzo meto derecha, lanzo meto izquierda, [...] vamos de lo sencillo a lo más complejo, vamos atentos a su bolsa, decidan si necesitan lanzarla más alto, ajusten, pero el objetivo es meter la mano”

Informante E, clase virtual, 20 de octubre 2020

Este tipo de metodología promueve con la observación evaluar, de tal manera que el docente está atento a como logran posicionarse los alumnos de la propuesta a partir de la instrucción, observando sí son capaces de interiorizar, hacer e imitar con sus propios recursos las acciones. La propuesta se refiere a las actividades solicitadas por los docentes, la actividad de evaluación se constituye en este elemento, la instrucción es toda la información que se brinda para llevar a cabo la propuesta.

Evaluación Cualitativa

Por tanto en la interpretación al notar que existen elementos que forman parte de la evaluación cualitativa, durante la construcción del aprendizaje para apropiarse y consolidar lo básico de la propuesta motriz y que el estudiante pueda hacer acciones más complejas, identificamos este otro tipo de instrumento para valorar lo que se aprende:

“la docente promueve un proceso participativo donde todos puedan ser escuchados y reconocidos. Seleccionó el equilibrio corporal como contenido de aprendizaje, realiza un proceso de evaluación centrada en la observación de las acciones. Solicita un dibujo con una narrativa de lo visto en la clase como evidencia del aprendizaje el cual se comparte por plataformas digitales.

-Informante A, clase virtual observada, 16 de julio 2021.

“Se mira una práctica a diferentes ritmos, lo que favorece la atención, escucha, confianza, autonomía e interés por los valores sociales para enfrentar un tema de relevancia social como lo es la pandemia manifestadas con las expresiones motrices y gestos corporales. Utilizando como recurso el cuento psicomotor”

-Informante D, clase virtual observada, 24 de noviembre del 2020.

“Implementamos, proyectos formativos para evaluar, hicimos que las familias compartieran con la comunidad sus tradiciones culturales, bailando, participó mucha gente”

-Informante C, reunión grupal, 16 de diciembre 2020.

Al manifestar el abordaje de la evaluación cualitativa la colaboración, emociones y motricidad permite a los alumnos construir significados a las acciones que se desarrollan en esta realidad educativa incorporando un enfoque formativo, haciendo hincapié en prácticas imbricadas en la cultura, en temas de relevancia social, e integrando a las familias en el proceso.

Proyectos pequeños con grandes magnitudes

Si bien es cierto que cada docente determinó el desarrollo de sus actividades así como la manera de evaluarlas, la esencia del sentido de sus prácticas se torna en el desarrollo de una educación física socio-emocional, al instaurar proyectos que atendieran en gran proporción las dimensiones de su práctica educativa:

“El docente organizó el desarrollo de la clase virtual con alumnos y algún integrante de la familia (propuso una secuencia de pasos colocados frente a frente, favoreciendo la coordinación y el ritmo, les pidió colocarse manoplas, (tapas de frascos de Gerber, mayonesa, o mermelada amarradas con un hilo) grabar un video de la acción y subirla por correo electrónico o al *Classroom*”.

-Notas de campo clase virtual observada del informante F, 06 de julio 2021.

“El propósito de la clase es mover el cuerpo con ritmo, coordinación y expresión corporal al diseñar una secuencia de baile con movimientos secuenciados, [...] vamos a utilizar la aplicación de Tik Tok aludiendo a las coreografías que proponen para percibir emociones”

-Informante C, clase virtual, 03 julio 2021

Con los testimonios anteriores destacamos que las experiencias en torno a la evaluación tienen una coyuntura en procesos subjetivos, culturales, interpersonales, sociales y prácticos pues se instalan en acciones y actos extraídos del marco cotidiano de los participantes lo que permite dar sentido a la educación física a distancia accediendo a diversas oportunidades para reflexionar, valorar y mejorar la metodología.

4. CONCLUSIONES

El análisis sobre los tipos de evaluación que utilizó el profesorado para evidenciar el desempeño de sus estudiantes y el abordaje de sus prácticas educativas, las estructuramos emulando la frase de Monereo (2014) “Dime cómo evalúas y te diré qué aprenden los alumnos”, con la intención de reflexionar sobre que evalúa el docente y como lo hace para que el conocimiento no se sitúe en la acumulación de actividades, sino que represente fielmente los saberes construidos en correspondencia con las prácticas implementadas, damos cuenta que la evaluación tiene dos referencias lo cuantitativo y lo cualitativo, la primera para certificar que se esta “haciendo algo” y la

segunda para dar cuenta del proceso que se realiza en el momento de la implementación.

El asunto aquí, es que se requiere diseñar un sistema de evaluación que conlleve a logros establecidos, los cuales permitan estructurar un balance para detectar, dificultades, avances, obstáculos, oportunidades, amenazas, lo que se tiene, lo que falta, lo que es posible lograr y que la propuesta de evaluación enmarque el camino, esto es una tarea pendiente en el argot de destrezas pedagógicas que el profesorado requiere para dirigir y fomentar el aprendizaje en la modalidad a distancia.

REFERENCIAS

Alvarez-Gayou, J.(2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología. México: Paídos Educador.

Baena Morales, S., López., J., y García, O.(2020). La intervención docente en educación física durante el periodo de cuarentena por COVID-19.

<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/64456/80089>

Texto%20del%20art%C3%ADculo-268845-2-10-20200724.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Burgueño, R., Espejo, L., López, I., y Gil, F. (2020). Educación física de calidad en casa para niños: una propuesta de aplicación curricular en educación primaria. *Journal of Sport and Health Research*, 12(2).https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Burgueño%2C+Espejo%2C+López+%26+Espinosa%2C+2020&oq=

- Buschner C., (2014) Online physical education: Wires and lights in a box, *Journal of physical education, recreation and dance*, 77 (2), 3-8
<https://doi.org/10.1080/07303084.2006.10597818> .
- Bruner, J., y Olson, D. (1973). Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada. *Perspectivas*, 3(1), 21-41.
- Campuzano, G., Rivera, G., y Valverde, K., (2021) Nuevos retos en México para la construcción de entornos virtuales de aprendizaje en tiempos de pandemia. *Academia y Virtualidad*, (14) 2, 75-88. <https://doi.org/10.18359/ravi.5391>
- Carr W. (2002) Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica Edición Morata.
- Coffey A., y Atkinson, P. (2003) Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación. Medellín, Colombia. Universidad de Antioquia.
<http://www.redalyc.org/pdf/4399/439942654002.pdf>
- Denzin, L. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of mixed methods research*, 6(2), 80-88.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.832.6263&rep=rep1&type=pdf>
- Gutiérrez E., (09 Marzo 2021) Prácticas docentes en la vida cotidiana [Seminario]. Escuela Normal Superior de México.
- Lozano I. (2017) Teoría y Práctica en la formación docente. Una mirada Sociológica. Newton, Edición y tecnología educativa.

Lozano, I. (11 de noviembre 2020) Seminario permanente: “Aspectos nodales, presentes en un proyecto de investigación”. Escuela Normal Superior de México [seminario] Análisis Cualitativo de la información.

Lozano I. y Mercado E., (2009) Como investigar la práctica docente: orientaciones teórico metodológicas para la elaboración del documento recepciones, ENSM-ISCEEM.

Posso Pacheco, R. J., Otáñez Enríquez, N. R., Córdor Chicaiza, J. D. R., Córdor Chicaiza, M. G., y Lara Chala, L. D. R. (2021). Educación Física remota: juegos motrices e inteligencia kinestésica durante la pandemia COVID-19. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 16(2), 564-575.

Okuda, M., y Gómez, R. (2005) Métodos de investigación cualitativa: triangulación. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0034-74502005000100008&script=sci_abstract&ting=es

OMS (2020) Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>.

Schutz Alfred (2015) El problema de la realidad social. Escritos I. Editores Amorrortu.

Taylor S.J. y Bogdan R. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Ediciones Paidó Ibérica.

UNESCO (2021) Misión: Recuperar la educación en 2021. 06/04/2021 <https://es.unesco.org/news/mision-recuperar-educacion-2021>

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN INGLÉS PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL EN SECUNDARIA

Claudia Rodríguez Juárez
Instituto Jaime Torres Bodet
Maestría
Profesor
crodriguez@enijtb.edu.mx

Sinhue Reyes Reyes
Instituto Jaime Torres Bodet
Maestría
Profesor
sreyes@enijtb.edu.mx

Liliana Sánchez Morán
Instituto Jaime Torres Bodet
Estudiante
claudiaroju@gmail.com

Línea temática: 2. Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

RESUMEN

Los estudiantes se comunican a partir de lo que saben y de lo que han aprendido, para hacerlo mejor se requiere que la escuela secundaria proporcione herramientas que permitan el desarrollo de la expresión oral. El impulso del presente trabajo se basó en el siguiente problema: cuando se plantean preguntas en inglés, los estudiantes de secundaria utilizan respuestas cortas, no las argumentan ni las complementan porque no cuentan con suficiente vocabulario en inglés, estructuras gramaticales y tampoco con buenas estrategias para aprenderlo. El objetivo fue desarrollar la expresión oral en inglés por medio de estrategias de aprendizaje de vocabulario en estudiantes de una escuela secundaria de la ciudad de Puebla. En la metodología se utilizó el enfoque cualitativo a través de la investigación-acción. Los resultados obtenidos durante el desarrollo de actividades fueron favorables porque se logró que los estudiantes recordaran vocabulario en inglés sin necesidad de recurrir a estrategias tradicionales. De esta forma adquirieron nuevo vocabulario y lo articulaban para expresar oraciones más largas, además lo hacían de manera más fluida, solucionando así el problema de la limitada expresión oral que tenían.

Palabras clave

Estrategias de aprendizaje, vocabulario, expresión oral, inglés.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las actividades académicas se han tenido que retomar paulatinamente, mientras los estudiantes se adaptan a la presencialidad del ciclo escolar. La malla curricular de educación secundaria establece que se debe estudiar inglés tres horas a la semana. Durante la pandemia se trabajó virtualmente una hora a la semana y las otras dos horas se solventaron de manera autónoma con ayuda de un cuadernillo hecho por la Academia de Inglés. Esta condición no fue del todo conveniente porque los estudiantes no tuvieron una guía, orientación y explicación de los contenidos. Lo que los estudiantes hicieron fue traducir las instrucciones y, si tenían dudas, esperaban hasta tener la sesión virtual para plantearlas, lo cual implicaba el paso del tiempo; para entonces ya se habían olvidado.

Lo mencionado anteriormente repercutió directamente en la práctica. Cuando se planteaban preguntas en inglés, utilizaban respuestas cortas, no las argumentaban ni las complementaban. Un ejemplo claro de esto es que se realizó una actividad denominada “Conversation cards movies” en la que se muestran diferentes tarjetas con escenas de

películas y preguntas para conversar con sus compañeros del aula. En el planteamiento de preguntas los estudiantes respondían “yes” o “no”, en lugar de expresar la idea completa, por ejemplo: “The best movie I have ever seen is Spiderman because I liked the movie effects”.

La mayoría de los estudiantes expresaban su respuesta, pero en su lengua materna, esto denotaba que sí sabían lo que querían decir, sin embargo, no contaban con suficiente vocabulario en inglés, estructuras gramaticales y tampoco con buenas estrategias para aprenderlo. En el aula se utilizan estrategias tradicionales como la repetición, memorización y traducción de palabras. No se da un seguimiento al aprendizaje de nuevas palabras, no se verifica que haya un aprendizaje significativo, ni hay una conexión entre palabra y contexto.

MARCO TEÓRICO

El aprendizaje de un segundo idioma se ha convertido en un reto para la población en general, no solo en el ámbito educativo, también en el social, esta situación conlleva la necesidad de comunicarse. En la escuela los estudiantes se comunican a partir de lo que saben y de lo que han aprendido, para hacerlo mejor es menester de la escuela secundaria proporcionar herramientas que permitan el desarrollo de la expresión oral.

Estrategias de aprendizaje de vocabulario

La mayoría de las definiciones en educación no son unívocas y este caso no es la excepción, podemos encontrar diversas, pero, de manera general, coincidimos con Valle, et al. (1999) quienes mencionan que “las estrategias de aprendizaje constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje” (p.428). Esta definición coincide con la de Valle, et al. (1998) quienes indican que:

las estrategias implican una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje; y por otra, tienen un carácter consciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisiones por parte del alumno ajustados al objetivo o meta que pretende conseguir (p. 56)

Particularmente, sobre las estrategias de aprendizaje de un segundo idioma, Sosa y Chacín (2013) sostienen que “las estrategias de aprendizaje hacen referencia a mecanismos o acciones que lleva a cabo el aprendiz para lograr el dominio de una segunda lengua o una lengua extranjera” (63).

La selección de las estrategias que los estudiantes utilizan, juegan un papel importante en el aprendizaje de la lengua extranjera (García y Jiménez, 2014); lo cual quiere decir que durante su aprendizaje autónomo ellos son capaces de identificar entre toda la gama de estrategias, aquellas que cubran sus necesidades.

Vocabulario en inglés

El vocabulario es un elemento sumamente importante en el aprendizaje de la lengua, pues supone la base de la comunicación (Moreno, 2013). La autora también recomienda el uso de imágenes como estrategia mnemotécnica para favorecer el vocabulario; por ejemplo, fotografías o imágenes.

Dos ideas que nos parecen muy interesantes sobre el aprendizaje del vocabulario son las que aportan Figueroa-Vidal e Intriago-Macías (2022):

El aprendizaje del vocabulario es necesario que se desarrolle de forma autónoma, con el fin de obtener y establecer bases que manifiesten a los individuos, la capacidad de generar ideas más rápido y comunicarse con los demás...

... Podemos decir que el vocabulario es la gran herramienta de comunicación para enfrentarnos con la vida, no es solo de coleccionar las palabras sino de saber su significado y saberlas emplear en la habilidad del habla y darse a comprender de manera significativa (p. 272).

Aprender vocabulario es primordial en la fluidez del inglés, porque sin palabras no se puede generar un diálogo. En este sentido, Siqueira (s.f.) afirma que conocer palabras de una determinada lengua es complicado y arduo para los estudiantes, además considera que el vocabulario es esencial para comprender textos orales o escritos, así como para producirlos.

Medellín (2008) presenta tres consideraciones enfocadas en el vocabulario:

1) nunca se detiene el aprendizaje de palabras, ni en la lengua materna y tampoco en una extranjera;

2) que los estudiantes aprendan vocabulario significa incrementar sus habilidades lingüísticas y se les brindan herramientas para comprender otros contextos; y

3) para tener un mejor aprendizaje de vocabulario, se deben utilizar diversas estrategias o combinarlas.

La ventaja del aprendizaje de vocabulario en inglés es que mejora las habilidades comunicativas de los estudiantes, porque mientras mayor número de palabras dominan, mayor comprensión de diferentes temas podrán tener y al mismo tiempo tendrán una mejor fluidez al expresarse de manera oral.

Desarrollo de la Expresión oral en inglés

En el desarrollo de la expresión oral en inglés se debe considerar lo que recomiendan Rico, et al. (2016), sostienen que el desarrollo de la habilidad oral en el idioma inglés encuentra en el enfoque comunicativo su pleno progreso; por lo tanto, se encuentran estrechamente relacionados. Para llevar a cabo el desarrollo de la expresión oral es necesario también desarrollar confianza en el estudiante y así propiciar que se anime a participar activamente

en la interacción oral que exige la competencia comunicativa; el desarrollo de la competencia oral en el idioma inglés requiere estrategias especiales para su fomento que ayuden al estudiante a comunicarse abiertamente.

Rodríguez (2010) menciona la existencia de varias funciones sobre la expresión oral, entre las que destacan:

las personas pueden establecer relaciones personales, encontrar información, comparar sus puntos de vista con otras y en el caso particular de los futuros profesores de Inglés, es el instrumento básico para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la lengua extranjera (p. 7).

Y nos brinda una definición sobre la expresión oral, la cual dice:

habilidad que constituye el medio profesional principal del que dispone el profesor de inglés para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes, lo cual propiciará un mejor desempeño de estos en su accionar preprofesional y laboral futuro, siendo más competentes y haciendo llegar de una mejor manera los contenidos básicos que los alumnos y alumnas del nivel medio deben dominar (p. 8).

METODOLOGÍA

El objetivo de la investigación fue desarrollar la expresión oral en inglés por medio de estrategias de aprendizaje de vocabulario en estudiantes de una escuela de educación secundaria de la ciudad de Puebla. Para lograrlo se planteó trabajar con un enfoque cualitativo y la investigación-acción. Tomando en cuenta que la investigación-acción es una “indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (Latorre, 2005, p. 24).

Las fases de la investigación fueron: diagnóstico del problema, implementación del plan de acción, evaluación de la acción con instrumentos como rúbrica, lista de cotejo y cuestionario; y, por último, se hizo una reflexión sobre los resultados.

Las actividades planteadas tuvieron una duración de seis semanas, iniciando el 14 de febrero y concluyendo el 8 de abril del 2022. La muestra fue de 28 estudiantes (15 mujeres y 13 hombres) de segundo año de educación secundaria.

RESULTADOS

Los resultados se recabaron de forma sistemática de modo que se expongan las situaciones que se mejoran. Se apoyaron en evidencias y el enfoque formativo de la evaluación, la cual permite a los estudiantes “conocer sus habilidades para aprender y las dificultades para hacerlo de manera óptima” (SEP, 2017, p. 127). La evaluación se apoyó en rúbrica, lista de cotejo y cuestionario.

La rúbrica sirvió para el tema de obras de teatro y la actividad de “likes and dislikes”. La lista de cotejo evaluó actividades de noticias de periódico y argumentos de acuerdo y desacuerdo con las noticias, dar instrucciones y el aprendizaje del vocabulario sobre las partes del cuerpo. El cuestionario se utilizó para introducir al contenido o abrir pequeñas conversaciones y para verificar el desempeño de los estudiantes se revisaron los cuadernos de trabajo.

Algunas de las actividades que se llevaron a cabo se sintetizan en la siguiente tabla:

Aprendizaje	Actividad	Resultado
	Diagnóstico para detectar el nivel de inglés con la actividad <i>Conversation cards movies</i>	Los estudiantes no contestaban las preguntas que venían en las tarjetas porque no tenían el suficiente vocabulario para entablar una conversación.
Identificación de vocabulario en inglés	<p><i>Discussion cards</i>: el estudiante identificó vocabulario en inglés revisado previamente y estableció una conversación con uno de sus compañeros.</p> <p><i>Call my bluff</i>: el estudiante identificó el nuevo vocabulario en inglés indagando en definiciones que le permitan un aprendizaje significativo.</p>	<p>Con preguntas y respuestas se recordó vocabulario revisado previamente porque ya se había olvidado. Les tuvieron que escribir (se les hizo muy fácil) y luego recordarlas (lo cual, sí les costaba mucho más trabajo, lo hicieron de manera más lenta porque tenían que estructurar sus ideas y utilizar vocabulario).</p> <p>En la lectura de definiciones, identificaron palabras que no conocían, las cuales eran varias y les servían para identificar de qué palabras se trataba, pero no siempre lo lograban. En algún momento utilizaron facciones del cuerpo para que sus compañeros adivinaran las palabras. Sin</p>

	<p><i>Opinion poll:</i> el estudiante recopiló información por medio de preguntas y respuestas a diferentes compañeros y de esta manera, crearon una conversación entre todos.</p>	<p>pensarlo integraron las estrategias mnemotécnicas. No memorizaron vocabulario, ni lo repetían.</p> <p>Plantearon preguntas con WH questions”, en forma de lista, por ejemplo: “<i>What is your favorite genre?</i>” “<i>who is the main character?</i>”, “<i>Where are they?</i>” y sus compañeros las respondían. De esta manera iban creando una conversación fluida porque utilizaban vocabulario de sus gustos y preferencias. Por ejemplo, dos estudiantes plantearon la siguiente conversación: “<i>Where is the main character?</i>” “<i>The main character is in the kitchen because he is hungry?</i>”, ya no fue una respuesta corta, sino que se complementó la idea. La secuencia de preguntas reflejó que la mitad de los estudiantes respondían.</p>
<p>Imaginar la solución del problema</p>	<p><i>Choosing pictures:</i> el estudiante desarrolló la expresión oral por medio de frases de acuerdo a su agrado o desagrado.</p> <p><i>Bingo:</i> el estudiante aprendió vocabulario por medio de imágenes y al mismo tiempo jugando.</p>	<p>Se presentaron en forma de “<i>Newspaper</i>” y se plantearon preguntas como: “<i>What sport do you think is about?</i>” En este caso, sí les costaba mucho trabajo responder porque no estaban usando vocabulario conocido al describir las imágenes.</p> <p>Se aprendió vocabulario de animales, asociando palabras con imágenes. Construían oraciones para describir de qué animal se trataba. La mayoría de ellos pudo hacer una pequeña descripción básica.</p> <p>Con la canción “<i>Head, shoulders, knees and toes</i>” se utilizó una</p>

	<p><i>A song:</i> el estudiante aprendió vocabulario en inglés por medio de una canción.</p> <p><i>Show and Tell:</i> el estudiante presentó un artículo para simular venderlo frente a sus compañeros.</p>	<p>estrategia sensorial, les fue fácil aprender la canción porque asociaban las palabras con las partes del cuerpo.</p> <p>La mayoría de los estudiantes adivinó rápidamente el nombre de la imagen, lo asociaron y aprendieron el vocabulario, además se hizo una pequeña descripción de cómo se utilizan los aparatos e hicieron una infografía. Retomaron la infografía e hicieron como que vendían el artículo proporcionando características del aparato. Por ejemplo, “This is a microwave whose main characteristic is to cook raw food in less than 30 seconds” ellos tuvieron que utilizar su vocabulario aprendido creando un artículo ideal. En este caso pocos estudiantes pudieron hacerlo, primero por el tiempo destinado a la sesión y después porque no se les facilitó recordar el vocabulario.</p>
<p>Producciones orales</p>	<p><i>Clusters:</i> el estudiante puso a prueba la habilidad de seguir y dar instrucciones.</p> <p><i>Comments:</i> el estudiante pudo expresar en una conversación las emociones que sienten en clase y crear un ambiente relajado.</p>	<p>Por ejemplo: “to the left”, “to the right” “raise your hand” “raise your hands” “sit down” “stand up” “go to the red door” La mayoría de los estudiantes trataban de seguir las instrucciones y se movían según la instrucción. La actividad les gustó y además se iban poco a poco haciendo asociaciones.</p> <p>Escribieron un comentario positivo a sus compañeros, por ejemplo: “You are so beautiful”, “You are Smart” al principio les</p>

		<p>costó trabajo pensar cómo motivar a sus compañeros, pero pensaban en frases motivadoras que escucharon alguna vez les fue más fácil expresarlas en inglés.</p>
<p>Evidencia final</p>	<p>A favor o en contra: el estudiante conocía el tema utilizando frases simples para expresar si están a favor o en contra de los temas del libro de texto.</p> <p><i>Optimists and pessimists</i>: el estudiante pudo expresar diferentes puntos de vista e introducirse al posible debate final.</p>	<p>Se abordó el tema del uso del uniforme escolar, utilizando primero palabra aisladas y posteriormente unían dos o más para expresar ideas largas. Así expresaron gustos o disgustos y se notó que los estudiantes ya utilizaban un lenguaje de un nivel un poco más elevado.</p> <p>Tenían que usar oraciones un poco más largas; primero lo escribieron para tratar de argumentar y posteriormente lo expresaron oralmente, pero sin leer la oración. Les costó más trabajo esta última parte, pero les sirvió para recordar las estructuras gramaticales.</p>

Al observar el desarrollo de las actividades, se notó que los estudiantes sí aprendieron nuevo vocabulario sin necesidad de repetición, les ayudó mucho la asociación de imágenes, pero también que ellos articularan palabras para poder expresar sus ideas. Al inicio de las actividades solo respondían “*Yes or No*”, posteriormente iban incorporando más palabras, “*Yes, I like because is a good actor*”, “*I’m completely against wearing school uniforms. I like to wear any clothes*”, quizá seguían siendo cortas, pero ya integraban más palabras.

De manera general se puede decir que los resultados obtenidos durante el desarrollo de actividades fueron favorables porque se logró que los estudiantes recordaran vocabulario en inglés sin necesidad de recurrir a estrategias tradicionales como son las repeticiones y la traducción. El 75% del grupo podía recordar las palabras, frases y temas que se habían revisado en el transcurso de la propuesta y, por consiguiente, expresar sus ideas agregando más frases.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La puesta de las estrategias permitió corroborar que los estudiantes, en su intento por expresar ideas, utilizaban el poco vocabulario que poseían. Posteriormente habían adquirido nuevo vocabulario y lo articulaban para expresar oraciones más largas; además, lo hacían de manera fluida, solucionando así el problema de la limitada expresión oral que tenían.

En general, lo observado ha sido positivo puesto que la mayoría de los estudiantes respondió a las actividades y adquirieron más vocabulario; además, se les trató de integrar a todos para que participaran de manera equitativa en el aula, mostrando entusiasmo, interés y disposición ante las experiencias. En ocasiones se mostraban pudorosos frente a todos ante la posibilidad de decir una palabra equivocada; sin embargo, con el avance de la puesta en marcha de las estrategias, lo hacían con más confianza.

Las estrategias propuestas para el desarrollo de la expresión oral en inglés no siempre fueron las que se plantearon inicialmente, en ocasiones fue necesario modificarlas o adaptarlas por diferentes circunstancias derivadas con necesidades propias de la escuela secundaria; pudo haber sido una suspensión de clases, actividades extracurriculares o algún evento cultural y, dentro del aula, también se presentaron algunos inconvenientes. Además, como aún no terminaba la pandemia, la asistencia de los estudiantes no era constante.

Los resultados obtenidos fueron de gran ayuda y mejoraron la adquisición del vocabulario en inglés para el desarrollo de la expresión oral. El interés que mostraron los estudiantes les indujo a tener iniciativa para seguir aprendiendo el idioma inglés, y el haber identificado las necesidades de los estudiantes permitió elegir las estrategias adecuadas para facilitar el aprendizaje de vocabulario en inglés y que logran comunicarse entre ellos. Este último aspecto es una gran ventaja del aprendizaje de vocabulario en inglés, aumenta y enriquece las habilidades comunicativas de los estudiantes: mientras más palabras conozcan, mejor expresión oral tendrán.

Las estrategias utilizadas ayudaron a desarrollar la expresión oral de los estudiantes, dejando atrás las formas tradicionales como lo son la traducción y la repetición, donde hay escasa conexión con el significado. También se puede decir que con las estrategias utilizadas se buscó que los estudiantes no usaran la memorización, no porque no se esté en contra, más bien se buscó que tuvieran una relación significativa con el vocabulario y lo usaran cotidianamente para su aprendizaje. Adicionalmente Rodríguez (2021) sugiere utilizar pablaras usuales en la conversación y buscarles sinónimos, y también afirma que los juegos verbales influyen significativamente en la expresión oral del idioma inglés.

Como se mencionó, la expresión oral es un proceso que va de lo simple a lo complejo, los estudiantes iniciaron dando respuestas cortas y posteriormente pudieron hacer conversaciones un poco más complejas. Debemos tomar en cuenta que no se debe saturar a los estudiantes con palabras ajenas a su contexto o que les serían poco útiles; es mejor identificar aquellas que sí pueden necesitar.

REFERENCIAS

- Figuroa-Vidal, R. e Intriago-Macías, R. (2022). Estrategias para la producción oral del idioma inglés en la comunicación de los estudiantes. *Polo del Conocimiento*, 68(7), 265-292. DOI: 10.23857/pc.v7i3.3730
- García, M. M. y Jiménez, A. (2014). Estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera y niveles de competencia en estudiantes universitarios de magisterio. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 363-378. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283331396012.pdf>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó
- Medellín, A. (2008). La enseñanza de vocabulario en segunda lengua. 32(1), 11-25. Recuperado de <http://www.mextesol.net/journal/public/files/43bd22b950f24233c414096b37465f51.pdf>
- Moreno, J. A. (2013). Recursos multimedia y mnemotecnia para la adquisición de vocabulario en inglés. *Revista Virtual Universidad Católica de Norte*, 38, 112-126. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194225730009.pdf>
- Rico, J. P., Ramírez, S. y Montiel, S. (2016). Desarrollo de la competencia oral del inglés mediante recursos educativos abiertos. *Apertura, Revista de Innovación Educativa*, 8(1), 1-15, Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v8n1/2007-1094-apertura-8-01-00006.pdf>
- Rodríguez, J. C. (2010). Consideraciones teóricas sobre la expresión oral profesional pedagógica en inglés. *Ciencias Holguín*, 16(4), 1-12. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1815/181520804016.pdf>
- RODRÍGUEZ, Y. (2021). JUEGOS VERBALES COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA EXPRESIÓN ORAL EN EL IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. *REVISTA EDUCACIÓN*, 19(19), 165-181.
DOI: <https://doi.org/10.51440/unsch.revistaeducacion.2021.19.199>
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Lengua Extranjera. Inglés. Educación básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP. Recuperado de https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-ingles/1LpM-Ingles_Digital.pdf

- Siqueira, V. (s.f.) ¿Por qué y para qué enseñar vocabulario? Universidade Gama Filho, 457-465. Recuperado de <https://docplayer.es/26821506-Por-que-y-para-que-ensenar-vocabulario.html>
- Sosa, R. y Chacin, J. (2013). Estrategias de aprendizaje para la adquisición de vocabulario en lenguas extranjeras. *Agora-Trujillo*, 16(31), 61-86 Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/38191/articulo3.pdf;jsessionid=304DF57649580587E47B38CB35FA16A6?sequence=1>
- Valle, A., Barca, A., González, R. y Núñez, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf>
- Valle, A., González, R., Cuevas, L. M. y Fernández, A. P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar, *Revista de Psicodidáctica*, 6, pp. 53-68. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf>

¿COMO SON CURIOSOS LOS FORMADORES DE FORMADORES?

Autores:

Mtra. Aída América Gómez Béjar

Dra. Delia García Campuzano

Dra. Sandra Arroyo Rodríguez

Institución de procedencia: Escuela Normal Superior de Michoacán

Nivel de estudios: Doctorado

Profesores investigadores integrantes del ENSMICH-2 CAEC

ca.formaciondocente@ensmmich.edu.mx

Línea temática: 2. Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

El presente trabajo forma parte de la investigación titulada *Evaluar y cultivar la curiosidad*, realizada por los docentes-investigadores que integran el CAEC ENSMICH-2 “Formación docente” de la Escuela Normal Superior de Michoacán, con el propósito de valorar la curiosidad de los colegas formadores de formadores reconociendo su función para buscar, explorar e involucrarse en situaciones con potencial para nueva información y / o experiencias que cultiven la curiosidad en los estudiantes. La metodología de investigación fue cualitativa, interpretativa con un método de estudio de caso, en su tipo de microetnografía. Los datos que se analizaron fueron producto de la aplicación de un cuestionario ajustado al propuesto por Kashdan y su equipo denominado *¿Cómo eres curioso?* que permitió valorar desde cinco dimensiones aquellas situaciones en las que los sujetos de la investigación obedecen a comportamientos y actitudes al aproximarse a los factores de la curiosidad: sensibilidad a la privación, gusto por explorar, curiosidad social, tolerancia al estrés y la emoción al buscar.

Palabra clave: Curiosidad, aprendizaje, conocimiento, motivación, innovación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El futuro de la educación necesita de profesores orientados a generar la curiosidad como elemento básico de la emoción para aprender. Solo se puede aprender si se está motivado, y la motivación intrínseca de la curiosidad es más constante que la motivación extrínseca de refuerzo para incentivar la capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida.

Se define la tarea docente curiosa como el sistema de acciones ordenadas, con un objetivo instructivo-educativo proyectado, que se conciben por el docente para enseñar al alumno, a partir de los sentimientos de inquietud de éste sobre la naturaleza, la sociedad o el ser humano en particular. La tarea docente curiosa conduce al dominio de los conocimientos, habilidades y hábitos, métodos de enseñanza y aprendizaje. Esto se hace aprovechando el carácter estimulante de la curiosidad del sujeto por objetos, procesos y fenómenos del entorno.

Desde un punto de vista neuropsicológico, los estudios concluyen que las personas que demuestran una conducta de curiosidad se le producen respuestas cerebrales evocadas en tres zonas del cerebro: el núcleo caudado, la corteza prefrontal y las circunvalaciones del hipocampo. Es decir, la curiosidad une los centros de aprendizaje con los centros motivacionales. Aquí la importancia de ser curioso para conseguir tener una alta capacidad del aprendizaje ya decía Albert Einstein: “No tengo talentos especiales, pero sí soy profundamente curioso”. La profundidad de la curiosidad está en el margen del nivel de significación del aprendizaje, ya que es la motivación intrínseca para aprender no por recompensas exógenas sino simplemente por el gusto de saber algo.

Es importante reconocer el nivel de curiosidad que los formadores tenemos para incentivar su utilización o desarrollo en el aula. En el proyecto de investigación titulado: Evaluar la curiosidad se consideró importante un diagnóstico de la curiosidad como rasgo en los formadores de formadores, para el cual se aplicó un cuestionario elaborado por Todd B. Kashdan (2018) y su equipo denominado ¿Cómo eres curioso?

El cuestionario está dividido en cinco dimensiones de la curiosidad. La primera dimensión, es la sensibilidad a la privación: reconocer un vacío en el conocimiento cuyo llenado ofrece alivio. Este tipo de curiosidad no necesariamente se siente bien, pero las personas que lo experimentan trabajan sin descanso para resolver problemas.

La segunda dimensión, es la exploración gozosa ser consumido por el asombro por las fascinantes características del mundo. La tercera dimensión, es la curiosidad social hablar, escuchar y observar a los demás para saber lo que piensan y hacen.

La cuarta dimensión es la tolerancia al estrés: la voluntad de aceptar e incluso aprovechar la ansiedad asociada con la novedad.

La quinta dimensión, es la búsqueda de emociones: estar dispuesto a asumir riesgos físicos, sociales y financieros para adquirir experiencias variadas, complejas e intensas.

En este sentido, los sujetos curiosos toman riesgos, son intelectualmente alegres, prueban cosas, realizan errores productivos y aprenden en profundidad y en consecuencia, un espacio áulico promotor de la curiosidad se verá como aquel que provee experiencias auténticas y emergentes, posibilidades y sensación de propiedad.

La información descrita explica la razón de ser de este estudio de investigación el cual tiene la finalidad de generar un diagnóstico que permita valorar la curiosidad de los docentes de la ENSM reconociendo su función para buscar, explorar e involucrarse en situaciones con potencial para nueva información y / o experiencias que cultiven la curiosidad en los estudiantes, así como generar nuevas oportunidades para la investigación sobre orígenes, consecuencias, resultados de intervención y estrategias para potenciar la curiosidad y evaluarla, por lo que las preguntas ejes de la investigación fueron:

¿Cuáles son las reacciones que tienen los docentes de la ENSM ante los estímulos novedosos de su entorno? ¿De qué forma se aproximan hacia ellos para observarlos, explorarlos, descubrirlos?,

¿Los docentes de la ENSM expresan preguntas para manifestar la necesidad o el deseo de saber sobre sí mismo y su entorno? ¿De qué manera estas preguntas son llevadas al proceso formativo con los estudiantes para cultivar su curiosidad?

¿Qué tipo de experiencias formativas buscan los docentes de la ENSM para interactuar con el entorno y facilitar el desarrollo de la curiosidad?

MARCO TEÓRICO

La curiosidad es un instrumento evolutivo que nos permite progresar en el dominio del entorno, y por eso los niños son unos impenitentes curiosos. Están en constante “mente científica” preguntándose el para qué y por qué para generar significación al aprendizaje realizado. Desde las investigaciones del psicólogo Berlyne llamado “el padre de la curiosidad” en los años 60 y 70 del siglo pasado que hablaba del comportamiento exploratorio, pasando por los indicadores de curiosidad de Ethel Maw, hasta el enfoque del proyecto Zero (1997) de entender la curiosidad como una predisposición al pensamiento. Toda la ciencia psicológica enfoca que la curiosidad es un elemento clave en el aprendizaje y por tanto debemos acompañar a su desarrollo, y basándome en los indicadores de Maw que habla de cuatro conductas para tener curiosidad:

1. Reacción positiva ante los estímulos novedosos de su entorno, aproximándose hacia ellos para observarlos y manipularlos.
2. Expresar la necesidad o el deseo de saber sobre sí mismo y su entorno con preguntas.
3. Buscar nuevas experiencias en su entorno.
4. Persistir en la exploración de los estímulos para saber más de ellos.

Un buen maestro apoyará la generación de estímulos novedosos y diversos para suscitar el mayor nivel de curiosidad, y buscar siempre las preguntas del aprendiz (trabajar con la agenda mental del que aprende y no del que enseña), incitar que busque y cuente nuevas experiencias y cuestionar la visión clásica y ortodoxa de una realidad cambiando las preguntas. Así se educa incitando la curiosidad del alumno.

La curiosidad, nuestro deseo de saber, es un impulso fundamental en el comportamiento humano, pero sus mecanismos son poco conocidos. Una pregunta clásica se refiere a los motivos de curiosidad. ¿Qué impulsa a las personas a sentir curiosidad por algunas, pero no por otras fuentes de información?

METODOLOGÍA

El método de investigación fue un Estudio de Caso en su tipo de micro etnografía, interpretativo y el modelo de análisis de datos fue inductivo.

El proceso de investigación tuvo su base en la lógica que guía las etapas de recogida, análisis e interpretación de la información, pero con la peculiaridad de que en esta investigación se da un estudio intenso y profundo de cada uno de los pasos del fenómeno.

El cuestionario ¿cómo eres curioso? se aplicó a 30 docentes de diferentes escuelas normales que respondieron en línea en un formato MicrosoftForms con 5 ítems de cada una de las 5 dimensiones en las que reflejarían el grado en que cada una de las afirmaciones lo describen en 5 matices. Se tuvieron que eliminar 5 porque no se cubrió el total de las respuestas Ver anexo.

El software permitió diseñar, enviar, capturar las respuestas y finalmente, procesarlas para presentar resultados. El CA únicamente hizo una interpretación de estos.

RESULTADOS

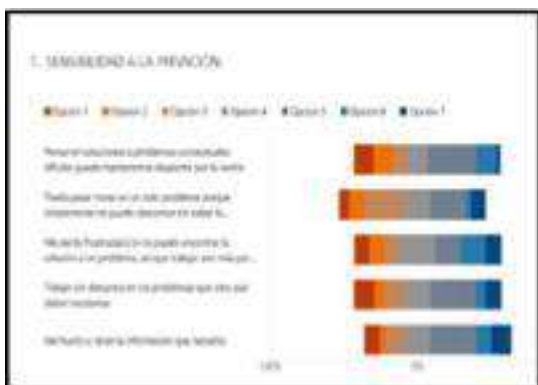
En cuanto a el primer ítem de la dimensión sensibilidad a la privación, se tuvo un promedio de 4.0, que corresponde a un nivel bajo, por lo tanto, los encuestados consideran que pensar en soluciones a problemas conceptuales difíciles no los mantiene despiertos toda la noche.

El ítem 2 se obtuvo un promedio de 3.9, ubicándose también en un nivel bajo, lo que significa que los sujetos no pasan horas en un solo problema, entonces, simplemente pueden estar tranquilos, aunque no sepan la respuesta.

El ítem 3 marca un promedio de 4.2, y se ubica en nivel medio, lo que indica que los profesores si pueden sentirse frustrados si no pueden encontrar la solución a un problema, así que trabajan un poco más para resolverlo.

Trabajar sin descanso en los problemas que se creen deben resolverse, es el ítem 4, teniéndose un promedio 4.0 y le corresponde un nivel bajo, por ende, no existe mayor preocupación por trabajar sin parar, a pesar de que tengan que resolverse los problemas.

Por último, en el ítem 5 de esta dimensión, las respuestas alcanzan un promedio de 4.4 y un nivel medio, lo que representa que en ocasiones si causa frustración en los docentes no contar con la información que necesita.



Los ítems 1, 2 y 4 presentan un nivel bajo, mientras que los ítems 3 y 5 adquieren un nivel medio. En lo general, los profesores presentan poca sensibilidad a la privación, entonces, en esta dimensión no necesariamente hay agobio ante la cantidad de cosas que se tienen que hacer o los problemas por resolver. Puede haber compromiso consigo mismo y llegar a ser tan competente como sea posible, sin necesidad de tener estímulos emocionales de tipo negativo,

como la tensión o la ansiedad.

El gusto por explorar fue la segunda dimensión evaluada sobre curiosidad en los docentes. La interpretación que surgió al respecto fue:

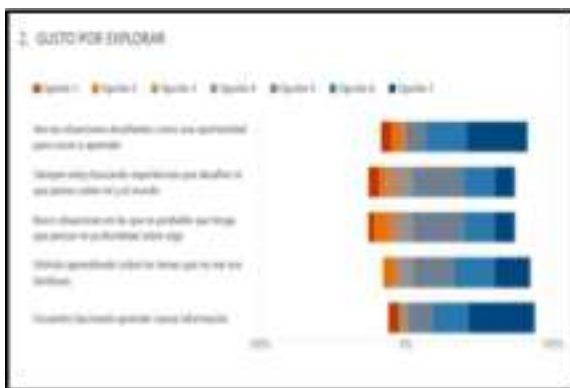
El ítem 1 arrojó un promedio de 5.6 y se ubica en el nivel medio, lo que significa que las situaciones desafiantes regularmente se ven como una oportunidad para crecer y aprender.

El ítem 2 también se ubica en el nivel medio con un promedio de 4.7, lo que indica que regularmente se busca experiencias que desafíen lo que se piensa sobre sí mismo y el mundo.

Buscar situaciones en las que es probable que se tenga que pensar en profundidad sobre algo, corresponde al ítem 3, con un promedio de 4.8 y un nivel medio

En el ítem 4 se manifiesta un promedio de 5.3 con un nivel medio, lo que representa que se disfruta en forma regular de aprender sobre los temas que son familiares.

Encontrar fascinante aprender nueva información representó un promedio de 5.7, ubicado en un nivel Medio.



Los cinco ítems de esta dimensión tuvieron un nivel medio, entonces los profesores tienen curiosidad regular al buscar algo relacionado con nuevos conocimientos o información motivados por la alegría de descubrir, por las ganas de aprender algo que desconocían, de

manera que la atención que se centra en estos aspectos de la curiosidad tiene que incrementarse desde la formación docente y el

cultivo permanente para que alcance un nivel alto.

La **curiosidad social** es la tercera dimensión evaluada en donde se apreciaron los siguientes promedios y niveles:

Me gusta aprender sobre los hábitos de los demás es el ítem uno de esta dimensión y arrojó un promedio 4.9, ubicado en el nivel Medio.

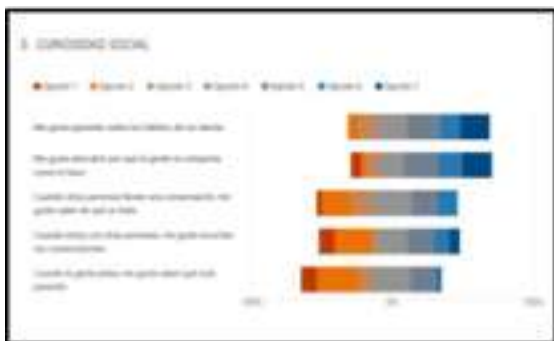
El ítem 2: Me gusta descubrir por qué la gente se comporta como lo hace, obtuvo un promedio de 4.8, con un nivel Medio, por lo tanto, estos dos ítems señalan una

importancia regular que el sujeto otorga tanto a los hábitos, como a los comportamientos de los otros.

El ítem 3: Cuando otras personas tienen una conversación me gusta saber sobre qué se trata, tuvo un promedio 3.6 y un nivel Bajo, lo que indica que no hay interés por indagar los temas o información posibles que están al alcance de conocer a través el otro.

Lo mismo ocurre con el ítem 4 que tiene un promedio de 3.5 y un nivel bajo, donde se manifiesta que hay poco interés por escuchar las conversaciones al estar con otras personas, por consecuencia, esto puede expresar limitantes en la capacidad de escucha activa y atenta hacia los demás, habilidad muy importante que el profesor desarrolle para que, a su vez, la desarrolle con sus alumnos.

Cuando la gente pelea, me gusta saber qué está pasando, es el último ítem de la dimensión de curiosidad social y se ubicó en un nivel bajo con un promedio de 3.0.



Los ítems 1 y 2, presentan un nivel medio. En cambio, los ítems 3, 4 y 5 presentan un nivel bajo. Habrá que favorecer y promover esta dimensión de la curiosidad, de lo contrario se tiene poca competencia social y a su vez, se limita las oportunidades para conocer las propias habilidades en este aspecto y las de los otros. El otro es importante en el aprendizaje, el

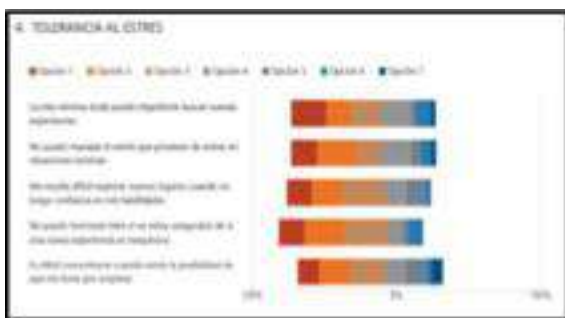
intercambio de opiniones, formas de pensar y de actuar son una fuente para la curiosidad, pero también para el trabajo en equipo y la cultura de colaboración.

La **tolerancia al estrés** es la cuarta dimensión de la curiosidad, donde los resultados del ítem 1 señalan que hay un nivel bajo al presentar un promedio de 3.07 en las respuestas, sin embargo, este ítem se encuentra en negativo: La más mínima duda puede impedirme buscar nuevas experiencias, lo que significa que los sujetos encuestados no se detienen en buscar nuevas experiencias por el hecho de tener alguna duda al respecto. Al contrario, se sienten estimulados para esta búsqueda.

En el ítem 2, se presentó un promedio de 3.07, con nivel bajo, lo que significa que los profesores manejan poco el estrés que proviene de estar en situaciones inciertas El ítem 3 de esta dimensión también se encuentra en negativo y tiene un promedio 2.9, ubicado en nivel Bajo, lo que indica que no es complicado, para los docentes, explorar nuevos logros cuando no tienen confianza en sus habilidades.

No puedo funcionar bien si no estoy seguro(a) de si una nueva experiencia es inequívoca, es el ítem 4, redactado en negativo, por lo tanto, al presentar un promedio 2.8 con un nivel Bajo, se aprecia que buen nivel de tolerancia al estrés.

Es difícil concentrarme cuando existe la posibilidad de que me tome por sorpresa, es el ítem 5 y tiene promedio 3.2, con nivel bajo, entonces, si es fácil que los profesores se concentren ante situaciones imprevistas.

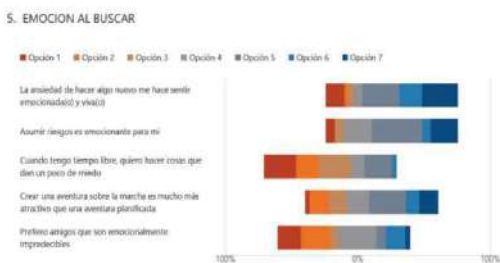


En lo general, los participantes encuestados presentan baja tolerancia al estrés.

La quinta dimensión de la curiosidad es la **emoción al buscar** y en el primer ítem relacionado con la ansiedad de hacer algo y sentir emoción y vivo, se tuvo un promedio de 4.9 y un nivel medio.

El ítem 2: Asumir riesgos es emocionante, indica un promedio 4.8, y un nivel Medio. Cuando se tiene tiempo libre se quiere hacer cosas que dan un poco de miedo, es el ítem 3, con un promedio 5.7, y un nivel alto. Esto indica que llaman la atención las situaciones de riesgo, de liberar adrenalina y que existe emoción al buscar. Crear una aventura sobre la marcha es mucho más atractivo que una aventura planificada es el ítem 4 con un promedio 4.3, y un nivel Medio. Lo que significa que, si hay cierta disposición a lo imprevisto, a lo espontáneo.

El ítem 5: Prefiero amigos que son emocionalmente impredecibles, presenta un nivel bajo con promedio de 3.3. Y se evita las amistades que no se sabe cómo van a reaccionar ante ciertas situaciones.



Los ítems 1,2 y 4 mantienen nivel medio. Ítem 3 con nivel alto e ítem 5 con nivel bajo, por lo tanto, se requiere también fortalecer esta dimensión, puesto que la búsqueda de emociones es la que nos lleva a buscar nuevas experiencias, aun cuando en ocasiones se necesite tomar riesgos de distinta índole.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Del total de los 25 ítems distribuidos en las cinco dimensiones evaluadas de la curiosidad, sólo uno de ellos se ubicó en nivel alto la generalidad se ubicó en nivel medio y bajo, por consiguiente, se requiere desarrollar habilidades para la curiosidad en cada una de dichas dimensiones.

En la cuarta dimensión se indica que hay tolerancia al estrés, en lo general, no obstante, hay necesidad de fortalecerla, ya que ésta se activa cuando se acepta la duda o la ansiedad ante nuevos eventos que son complejos y misteriosos.

Los seres humanos tienen un sorprendente deseo de buscar activamente nueva información, incluso cuando carece de cualquier utilidad instrumental. Los docentes no son excepción, puesto que las reacciones que tienen cuando se enfrentan a estímulos novedosos de su entorno y sobre la manera en que se aproximan a ellos para observarlos, explorarlos y descubrirlos se encontró que sería de mucha utilidad que se promovieran entre los formadores, tareas distintas y diversas como

- ✓ Promover la capacidad de asombro
- ✓ Desestructurar rutinas y tiempos para que se estimule la exploración, experimentación, demostración de cosas nuevas
- ✓ Promover una actitud de crecimiento, la creencia de que el cambio es divertido, de que las capacidades se incrementan y evolucionan con el tiempo y que el esfuerzo en el proceso de aprendizaje es importante
- ✓ Facilitar experiencias que promuevan la imaginación
- ✓ Ser espontáneos, tomar riesgos intelectuales y dar giros sorprendentes en los eventos de clase
- ✓ Facilitar, focalizar, desafiar y estimular a los docentes a encontrar temas interesantes y vincularlos con contenidos educativos para que tomen un papel activo, guiarlos hacia nuevos territorios, relacionado y expandiendo sus intereses

- ✓ Transferir la mayor cantidad posible de formulación de preguntas como una forma de estimular el pensamiento, promover la indagación y construir un andamiaje para la resolución de problemas en el aula
- ✓ Impulsar su curiosidad mediante el desarrollo de habilidades para preguntar y responder cuestiones, estimulando la reflexión crítica
- ✓ Que consideren que el error es una oportunidad para aprender
- ✓ Trabajar con pares: estudiar juntos, autoevaluar sus niveles de conocimiento y comprender las fortalezas

REFERENCIAS

- Berlyne, D. E. (1978). Curiosity and Learning. *Motivation and Emotion*, Vol. 2, p. 97- 175
- Lowenstein (1994). «The Psychology of Curiosity: A Review and Reinterpretation» *Psychological Bulletin*, 116 (1) 75-98
- Litman y Spielberg (2003). Measuring epistemic curiosity and its diversive and specific components. *Journal of personality assesment*, 80(1), 75–86
- Mora, Francisco (2013). *Neuroeducación*. Alianza Editorial
- Kashdan, T.B , Stikma, MC, Disabato, D., McKnight, PE, Bekier, J., Kaji, J. y Lazarus, R. (2018). La escala de curiosidad de cinco dimensiones: capturando el ancho de banda de la curiosidad e identificando cuatro subgrupos únicos de personas curiosas. *Revista de investigación en personalidad*, 73, 130-149.

CREATIVIDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES TELESECUNDARIA

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

Autores: María de Jesús Vilches Corral, Trinidad Eduardo Gutiérrez Castro,
Piedad Magdalena Félix Rosas.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito determinar el grado de relación existente entre la variable creatividad y rendimiento académico, así mismo tuvo como objetivos específicos conocer el rendimiento académico de los estudiantes, identificar el nivel y dimensión de creatividad predominante de los estudiantes de tercer grado de la telesecundaria #37. El enfoque de la investigación se encuentra dentro del cuantitativo, con un diseño descriptivo-correlacional. La muestra de participantes consta de cuarenta y seis estudiantes de tercer grado. Como instrumentos de recolección de datos fue utilizada la prueba Evaluación Multifactorial de la Creatividad (EMUC) y las notas de calificación del alumnado correspondientes a los dos primeros trimestres del ciclo 2021-22. Como resultado se da cuenta que existe una relación positiva débil entre la variable creatividad y rendimiento académico en los estudiantes, con un coeficiente de 0.194.

Palabras claves

Creatividad, rendimiento académico, telesecundaria.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Tradicionalmente la educación formal ha dado prioridad al conocimiento que el estudiante debe adquirir, dejando en segundo plano la comprensión o capacidad creativa, sobre todo en los niveles superiores de educación; los tiempos actuales complejos y cambiantes, demandan poner mayor énfasis en la solución de problemas creativos como una herramienta de aprendizaje y de relación con el entorno.

Los planes de estudio vigentes puntualizan la necesidad de trabajar en la creatividad en la escuela, se afirma que “resulta necesario formar un individuo que sea capaz de adaptarse a los entornos cambiantes y diversos, desarrolle un pensamiento complejo, crítico, creativo, reflexivo, y flexible, resuelva problemas de forma innovadora en colaboración con otros” (SEP 2017).

Este fenómeno se ha estudiado desde distintas perspectivas, y en distintos niveles educativos, para este análisis se eligieron estudios de Latinoamérica de Perú, Colombia y Madrid, como antecedente teórico, explicando las variables desde la perspectiva cuantitativa, con diferentes modelos en su mayoría correlacionales; en la búsqueda realizada no se encontraron estudios realizados en México en este sentido.

En estudios como el de Barbachán R., Pareja, B., & Huambachano, A. (2020) con estudiantes universitarios de Perú no encontraron relación entre las variables; en cambio otros investigadores llegan a la conclusión que existe una relación entre el rendimiento académico y la creatividad o alguna de sus dimensiones (Gallegos D. en (2014); Bernabé, R., Gálvez, M., Álvarez, R. (2017), Caballero y Fernandez (2018), en algunos casos escasa pero existente, todos estos trabajos se realizaron con estudiantes de menor grado académico como educación básica y secundaria.

Esto podría significar que los estudiantes de grados académicos iniciales requieren la creatividad en su formación académica y no así los estudiantes de educación superior; entre los hallazgos más significativos de estos estudios se encuentran que hay más relación de la creatividad con las asignaturas de Lenguas, Artes, Ciencias Naturales y en algunos casos Matemáticas.

Como parte de los antecedentes de este estudio, se proponen los planteamientos de la UNESCO, específicamente en el informe “La educación encierra un tesoro”, (Delors, 1996) basando la educación en 4 fundamentos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Lo que invita a enfocar a la educación formal en estimular un pensamiento crítico, reflexivo y creativo y no solo en el desarrollo de conocimientos en los estudiantes.

La dirección de Educación y competencias, al igual que la OCDE (2019), en sus objetivos del programa “Educación para 2030”, identifican las competencias, actitudes y valores que

los alumnos de este siglo necesitan, incluyen la enseñanza el aprendizaje y la evaluación del pensamiento creativo y crítico entre los estudiantes de todos los niveles educativos.

Por otro lado, hay que mencionar que el confinamiento que ocasionó la pandemia COVID-19 trajo consigo un sinnúmero de consecuencias que terminaron afectando a todos los niveles y sectores del país y del mundo; desde el económico, de salud, industrial, alimentario y educativo. En cuanto al nivel educativo se refiere, cabe mencionar que además de causar una separación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma presencial entre alumno y maestro, también afectó el desempeño y rendimiento académico del alumnado.

Esta situación se ve mayormente afectada al ser los participantes de este estudio de un contexto rural y de un nivel socioeconómico bajo; las mayores dificultades que presentaron fueron de acceso a dispositivos electrónicos y conectividad, lo cual entorpece el desarrollo de las actividades planteadas, puesto que se había estado trabajando de manera virtual y después de manera híbrida, asistiendo a algunas sesiones presenciales y el resto a manera de trabajo autónomo con el apoyo de la tecnología.

Otras problemáticas observadas fueron la ausencia de apoyo de los padres de familia en las tareas escolares, así como la participación de los alumnos en trabajo remunerado lo que les dejaba menos tiempo de dedicación. Los resultados negativos que se obtuvieron de estas modalidades fueron un desnivel y pobre logro de los propósitos académicos planteados para ellos.

Estando conscientes que en la educación actual se deben desarrollar diversas competencias y capacidades en el alumnado durante su escolaridad que le permitan seguir aprendiendo con autonomía a lo largo de toda su vida, se menciona lo expuesto por la SEP (2017) en su documento Aprendizajes Claves Para La Educación Integral:

De igual manera, analizando los diferentes programas y evaluaciones que se llevan a cabo se da cuenta que en su mayoría están enfocados en competencias lectoras y matemáticas, puesto que sus propósitos están acordes a factores intrínsecos del estudiante, más, sin embargo, es necesario relacionarlo con otros del mismo tipo. Considerando los diversos desfases en el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta necesario romper con paradigmas aburridos y abstractos para el alumnado, para de esta forma descubrir, y potenciar capacidades y talentos, por lo que el desarrollo de estas no puede dejarse a la casualidad.

Por lo tanto, derivado de las observaciones recabadas durante las presentes y pasadas jornadas de práctica llevadas a cabo en la Telesecundaria N°37, ubicada en la comunidad conocida como San Antonio de los Nachuquis, con los grupos de “tercer grado” se pudo observar que el alumnado tiende a tener más interés en aquellas actividades con un enfoque creativo, puesto que demostraron una actitud positiva y de mejor desempeño en el transcurso de la clase.

Dicho lo anterior surge la necesidad de analizar qué sucede con los estudiantes que muestran un índice bajo en desempeño y/o rendimiento académico, aunque claro está, que estos resultados pueden verse afectados por el ambiente de trabajo, contexto o motivación que

pueda presentar el alumnado en cierto momento. Por ello este estudio aborda la creatividad y su respectiva relación con el rendimiento escolar.

Por los fundamentos expuestos acerca de la realidad problemática presente en la Institución Educativa Telesecundaria N°37 “San Antonio de los Nachuquis” perteneciente al municipio de Navojoa, Sonora, se formula el problema de investigación de la siguiente manera: ¿Cuál es la relación existente entre la variable creatividad y rendimiento académico de los estudiantes de la Institución Educativa Telesecundaria N° 37?

MARCO TEÓRICO

Se comenzará definiendo a la creatividad como un proceso dinámico, “una fuerza viva y cambiante del ser humano; es decir, es el motor del desarrollo personal y ha sido la base del progreso de toda cultura. La creatividad es una habilidad netamente humana, ya que implica diversos procesos cognitivos” Joachin, (2021).

Dado que la creatividad es un proceso que comprende aspectos cognitivos, de producciones creativas mediadas y útiles en un contexto determinado es útil retomar a Rodríguez (2011), que la define como la “capacidad que poseen las personas para producir ideas originales, a partir de estas, originan materiales nuevos, tomando siempre como referencia el contexto social en el que ocurren”.

Para Runco y Jaeger (2012) la creatividad requiere tanto de originalidad como de eficacia y validación. La creatividad, como manera de pensar desde la perspectiva de López (2017), busca problemas para darles soluciones originales; trabaja sin descanso en pos de un objetivo vagamente definido para el propio creador, en las horas de labor y en las horas de ocio hasta que se alcanza para, inmediatamente, plantearse una meta nueva y comenzar otra vez el ciclo. Existen infinidad de teorías que explican la creatividad, se puede mencionar la teoría gestáltica, donde se realiza una analogía entre el proceso de pensar creativamente y el proceso perceptivo del individuo, como un sujeto que piensa estructurando, reorganizando y agrupando ideas, llegando a la solución de problemas, de manera creativa e innovadora (Valero, J. 2009). La teoría factorial de Guilford (1988) plantea una diferencia entre las personas son creativas con las que no lo son, desarrollando la teoría intelectual de la creatividad; para él la creatividad contempla la fluidez, flexibilidad y originalidad como componentes (citado en Raymundis, Gutierrez y otros, 2008).

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2011) afirma que la persona creativa es alguien que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define conceptos nuevos en un campo, de modo que al principio es considerado nuevo y al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto.

Otra teoría que explica la creatividad es la Humanista (Maslow, 2008), donde se afirma que en todo ser humano existe una inclinación a la creatividad, como algo propio de su naturaleza

que no está sujeto a ninguna planificación, resulta estimulante, gratificante y hace que el sujeto siga activando la creatividad; propone distintos tipos de creatividad: primaria, secundaria e integrada. Afirma que la creatividad está sujeta al ambiente de la experiencia, de la autorrealización y de los cambios sociales.

Según Miranda (2013) existen algunos indicadores de creatividad:

La originalidad: el concepto originalidad conjuga e integra los dos términos de innovación valiosa, si bien destaca otros matices dignos de ser tenidos en cuenta. La originalidad suele tener el rasgo inconfundible de lo único, de lo irreplicable. El mismo hecho de que algo nos parezca original implica que es diferente, que no tiene precedentes; de pronto ha aparecido algo distinto, pero no basta, exigimos que, además de sorprendernos gratamente hagan alumbrar valores que a otros escaparon.

La flexibilidad: Se opone a la rigidez, a la inmovilidad, a la incapacidad de modificar comportamientos, actitudes o puntos de mira, a la imposibilidad de ofrecer otras alternativas o variar en la ruta y en el método emprendido. La flexibilidad se revela por un rasgo fácil de detectar, se trata de categorizar las respuestas, los productos, cuanto hace el sujeto y ver si responde a una gran riqueza de categorías.

Fluidez o productividad: Este rasgo puede darse entre los no creativos, si se aísla de los dos criterios anteriores, se trata de comprobar que hay una gran cantidad de respuestas, de soluciones, por parte del sujeto. Esto se comprueba cuando hay un estímulo verbal. Los grandes creadores suelen producir muchas obras. Los periodistas creativos publican muchos artículos, el estratega, el político, el militar, el profesor, el orador, el vendedor, echan mano de dispares recursos, respuestas ingeniosas, algo que sea capaz de convencer al cliente, de dominar al enemigo, de imponer su criterio y engendran una cascada de respuestas, de alternativas.

La elaboración: Se percibe más fácilmente en la pintura clásica y quizá mejor en los grabados. Encontramos centenares y aun miles de figuras primorosamente diseñadas, acabadas, en donde se ha cuidado hasta el último detalle; los ojos, los párpados, el cabello, las venas, las manos. No hay nada improvisado. Se pretende reflejar todo hasta el más mínimo detalle, con precisión meticulosa.

La segunda variable a explicar en este estudio es el rendimiento académico, el cual es considerado como un elemento principal al momento de obtener resultados que apoyen la mejora del sistema educativo a través de datos cuantitativos y cualitativos. Solano L. (2015) lo define como el nivel de conocimientos que el estudiante demuestra tener en el campo, área o ámbito que es objeto de evaluación; lo que consigue saber en las áreas, materias, asignaturas, en relación a los objetivos de aprendizaje y en comparación con sus compañeros de aula o grupo. Las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que desarrolla en su proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otro lado, el rendimiento académico para Acosta, L., Fernández, A., Vásquez, A., & Veras L., (2018) es el resultado del cumplimiento de las actividades y materiales académicos

durante el ciclo escolar, donde este mismo, es un factor indicativo del éxito o fracaso escolar del estudiante. Lamas (2015) expresa una definición más concreta del rendimiento académico en la que involucra al cumplimiento de metas establecidas en el programa del curso en particular y que está representado por las calificaciones obtenidas por medio de evaluaciones. Existen disposiciones en materia de evaluación del rendimiento académico, específicamente el acuerdo 11/03/19 indica los criterios y escalas de evaluación aplicables a los estudiantes, siendo dicha escala de 6 a 10 como aprobatoria, posteriormente el acuerdo 16/06/21 que se emitió debido a la contingencia sanitaria donde se emiten disposiciones acerca de algunos ajustes en los criterios y formas para evaluar.

METODOLOGÍA

Esta investigación por la naturaleza de los datos e información es de enfoque cuantitativo, Hernández, Fernanandez y Baptista (2014), se presenta un alcance correlacional – descriptivo puesto que dicho estudio permite la descripción de un fenómeno mediante la recolección de datos en un lugar determinado en la actualidad, con la finalidad de determinar la relación existente entre las variables de la creatividad y rendimiento escolar respecto a los participantes del presente estudio.

Los participantes de esta investigación fueron estudiantes de tercer grado de la Escuela Telesecundaria #37 ubicada en el Ejido conocido como San Antonio De Los Nachuquis, perteneciente al municipio de Navojoa, Sonora, México; pertenecen al grupo A y B de dicha Escuela Telesecundaria, para la elección de la muestra en el presente estudio se hace alusión a un muestreo no probabilístico por conveniencia (Monje, 2011). El grupo A tiene una matrícula de 23 alumnos de los cuales 9 son hombres y 14 son mujeres, correspondiente al grupo B se encuentran inscritos 12 mujeres y 11 hombres para un total de 23 estudiantes.

Los análisis fueron realizados con el apoyo del programa de Excel, retomando los resultados obtenidos del instrumento Evaluación Multifactorial de la Creatividad (EMUC), (Sanchez, 2006), es una prueba confiable, puesto que presenta una puntuación de .864 de confiabilidad con Cronbach; evalúa tres dimensiones: creatividad visomotora, basado en un dibujo que habrá de realizar el estudiante en 3 minutos; la inventiva o aplicada, donde se le presentan dos figuras en las que habrá de describir los usos posibles; y verbal en donde debe escribir un relato estructurado basado en algunas palabras indicadas por el aplicador.

Para la medición de la variable rendimiento académico se ha utilizado la lista de calificaciones de los estudiantes de la primera y segunda evaluación trimestral global del ciclo 2021-2022.

RESULTADOS

En cuanto a los resultados de manera general muestran que el 56% de los alumnos y alumnas de tercer grado presentan un nivel “Muy creativo”, 58 seguido, se encuentra un nivel “Medianamente Creativo” con el 40% del alumnado, por último, con un bajo porcentaje de alumnado en este nivel se encuentran los “poco creativo” con el 3.6%. Ver tabla 1.

Tabla 1. Porcentaje de estudiantes por nivel creativo

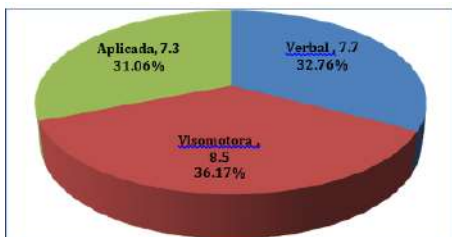
NIVEL	PORCENTAJE
Muy creativo	56%
Medianamente creativo	40%
Poco creativo	4%
Total	100%

Variación de los porcentajes de estudiantes respecto al nivel creativo.

En cuanto a las medias por dimensión creativa, como dato dominante se encuentra la dimensión visomotora con un promedio de 8.5 (36.17%), seguido de la dimensión verbal con un promedio de 7.7 (32.76%), y por último, como una dimensión poco dominante se encuentra la aplicada con una media de 7.3 (31.06%).

En este caso, cabe decir que de manera global, en los alumnos estudiados presentan una mayor inclinación hacia la dimensión creativa “visomotora”, lo que se puede interpretar como que los estudiantes poseen la capacidad visual y motriz para transformar un proceso que da paso a la solución de un problema específico, involucrando una transformación o cambio de algo con nueva visión y acción, Sánchez, García y Valdés (2009). Ver gráfica 1. En cambio, como dimensión casi dominante en el alumnado se encuentra la creatividad verbal, con una media de 7.7, con ello se entiende que, seguido de la capacidad visual y motriz se encuentra la capacidad de los estudiantes para manifestar su creatividad verbalmente, pensando y expresando de manera diferente, Sánchez, García y Valdés (2009). Con la creatividad aplicada se encontró una media de 7.3, con lo que se afirma que difícilmente los estudiantes de tercer grado encuentran diferentes usos y aplicaciones a los objetos de su vida cotidiana Sánchez (2006).

Gráfica 1. Media por dimensión creativa

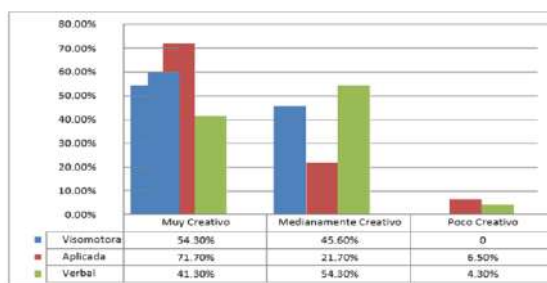


Se muestran las medias totales obtenidas respecto a cada dimensión

En otro análisis mostrado en la gráfica 2, se detalla la cantidad de estudiantes divididos por dimensión, en la misma se observa que en la dimensión visomotora destaca el nivel “Muy creativo” con un 54.3% de estudiantes, en cuanto a la dimensión aplicada de igual forma destaca un nivel “muy creativo” con un 71.7% de alumnos y alumnas, y por último en la dimensión verbal destaca un nivel “medianamente creativo” con un 54.3%.

De esta forma, en cuanto a la cantidad de estudiantes que respondieron la prueba EMUC, respecto a cada una de las dimensiones, la mayoría destaca en la dimensión creativa “aplicada” con un 71.7 % de los estudiantes evaluados, mas sin embargo no quiere decir que en los alumnos y alumnas de tercer grado predomine esta dimensión, para eso habría que conocer las medias de las tres dimensiones.

Gráfica 2. Porcentaje de estudiantes por dimensión creativa



Distribución de los porcentajes de estudiantes según el nivel de creatividad.

Para dar respuesta al objetivo principal de este estudio se realizó un análisis de correlación entre el rendimiento académico de los estudiantes y la creatividad, se obtuvo “0.194”, el cual corresponde a una relación positiva débil, lo que en el presente estudio responde a la pregunta general ¿Cuál es relación existente entre la variable creatividad y rendimiento académico de los estudiantes de la Institución Educativa Telesecundaria N° 37?. Ver tabla 2. Por lo tanto, se confirma que la creatividad y el rendimiento académico tienen relación aunque esta no es significativa.

Tabla 2. Coeficiente de correlación entre la variable creatividad y rendimiento académico

CORRELACIÓN	CREATIVIDAD
RENDIMIENTO	0.194

Correlación entre la variable creatividad y rendimiento académico.

Se realizó también un análisis comparando los resultados generales por sexo, se encontró que los hombres tienden a un ligeramente obrienen un mayor puntaje en la prueba de creatividad con un promedio de 24.5, en comparación con las mujeres con un promedio de 22.7. Los datos descritos en la tabla dan muestra de que los hombres por una corta diferencia tienen un alza en la capacidad creativa en comparación con las mujeres, los promedios descritos demuestran según los criterios de evaluación de la prueba EMUC que ambos géneros se encuentran en un nivel medianamente creativo, mas sin embargo los hombres tienen tendencia a muy creativo.

Lo anterior nos permite afirmar que aunque los hombres tienden a un mayor grado de capacidad creativa, la diferencia no es mucha en comparación con las mujeres, más sin embargo la diferencia existente invita a cuestionarnos las causas posibles de esta, donde un acercamiento a la posible respuesta podría ser el contexto rural en que se encuentran, de modo que desde temprana edad los hombres comienzan y apoyan en las labores económicas del hogar, lo que representa un acercamiento a diferentes retos y problemas que estimula la búsqueda de ideas y soluciones a la misma, en comparación con las mujeres que permanecen en sus hogares hasta alcanzar la mayoría de edad colaborando en labores domésticas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una vez concluido el estudio acerca de la relación existente entre la variable creatividad y el rendimiento académico en estudiantes de tercer grado de la escuela Telesecundaria #37 se determina lo siguiente: Se Identificó la dimensión de creatividad en los estudiantes de tercer grado de la telesecundaria #37, en primera instancia, como dato dominante se encontró la dimensión visomotora, seguido de la dimensión verbal, y por último, se encuentra la aplicada. Esta perspectiva nos describe un panorama en donde el alumnado posee la capacidad visual y motriz para transformar un proceso que da paso a la solución de un problema específico, involucrando una transformación o cambio de algo con nueva visión y acción, Sánchez, García y Valdés (2009). Se identificó el nivel de creatividad de los alumnos de tercer grado, corresponden al nivel “medianamente Creativo”, lo que significa que no han desarrollado al máximo su creatividad.

Se identificó además la relación existente entre las variables, correspondiendo a una relación positiva débil. Frente a estos resultados se confirma que la creatividad y el rendimiento académico son ligeramente independientes, no en una medida significativa, por lo que se puede deducir que existen estudiantes con alto nivel intelectual pero que no son completamente creativos, también pudieran presentarse estudiantes con alto nivel de creatividad que no presentan un rendimiento académico alto.

Es necesario que se dé continuidad a este estudio, y se realicen más estudios sobre las variables que aquí se presentaron, de manera que pueda ampliarse el estado de la cuestión en estos temas en nuestro país, ya que existen escasas publicaciones de estudios similares a este.

REFERENCIAS

- Acosta, L., Fernandez C., Vasquez Y., Veras C. (2018). Relación entre Creatividad y Rendimiento Académico en Educación Básica. [Tesis de maestría, Escuela de Organización Industrial]. <https://static.eoi.es/savia/documents/pfmrelacioncreatividad.pdf>
- Barbachán R., Pareja, L., & Cárdenas, H. (2020). Niveles de creatividad y rendimiento académico en los estudiantes del área de Metal Mecánica de la Universidad Nacional de Educación de Perú. Universidad y Sociedad. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100202
- Bernabé, R., Gálvez, M., y Álvarez, R. (2017). Relación entre el pensamiento creativo y el rendimiento académico de los estudiantes del Quinto año de secundaria. Ciencia y Desarrollo. Universidad Alas Peruanas. doi: <http://dx.doi.org/10.21503/cyd.v20i2.1495>
- Caballero, A., Fernández, M. (2018). Creatividad y rendimiento académico: un estudio de caso con alumnos de 4º curso de educación secundaria. Revista Iberoamericana de Educación <https://rieoei.org/RIE/article/view/3203>
- Delors, J. (1996) La educación encierra un tesoro. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- DOF 29/03/2019 (2019). ACUERDO número 11/03/19 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de los educandos de la educación básica. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5555921&fecha=29/03/2019
- Gallego D, Sirley J, (2014) Relación entre creatividad y rendimiento académico en alumnos de educación básica. [Tesis de maestría,

- Universidad internacional de la
rioja]<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2392/gallego%20due%c3%blas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gardner, H. (2012). Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5ta. Ed.). México, D.F: Mc Graw Hill
- Joachin, C. (2021) La creatividad, concepto, técnicas y aplicaciones. UNAM, recuperado de https://programas.cuaed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/166/mod_resource/content/1/la-creatividad/index.html
- Lamas, H., (2015). Sobre el rendimiento escolar. Artículos de revisión Propósitos y Representaciones. Recuperado de:
<http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/74/152>
- López, R. (2017). ¿La creatividad: un lugar olvidado en la educación? En: Estrategias de enseñanza creativa: investigaciones sobre la creatividad en el aula. 1° edición. Universidad de La Salle. Bogotá. Recuperado en 10 de marzo de 2021, de:http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fceunisalle/20180225093550/estrategias_en.pdf
- Maslow, A (2008), La personalidad creadora, Barcelona, Kairós. Recuperado de <https://bibliotecaia.ism.edu.ec/Repo-book/a/Abraham-Maslow-La-personalidad-creadora.pdf>
- Monje A. (2011) Guía Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Universidad surcolombiana. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Miranda, C. (2013). Desarrollo de la Creatividad. Lima: Fondo Editorial de la UIGV
- OCDE (2019) El trabajo de la OCDE sobre Educación y Competencias. Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- Raymundis, B. Broncano, G., Godines, C., Castillo, D, Quispe, H, Alarcon, T. (2018) Guilford, su estructura del intelecto y la creatividad. UNMSM. Recuperado de: https://www.ecotec.edu.ec/material/material_2020B1_HUM151_05_140504.pdf
- Rodríguez, M.F. (2011). Contribuciones de la neurociencia al rendimiento de la creatividad humana. Revista: Arte, Individuo y Sociedad.

- Runco, M. A. & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*. <http://dx.doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Sánchez, P., García A., y Valdés, A. (2009). Validez y confiabilidad de un instrumento para medir la creatividad en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- SEP (2017). *Aprendizajes Claves Para La Educación Integral*. Educación Básica, México.
- SEP (2019) *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*
- Solano Luengo, L. O. (2015). *Rendimiento académico de los estudiantes de secundaria obligatoria y su relación con las aptitudes mentales y las actitudes ante el estudio* (Tesis Doctoral). UNED.
- Valero Matas, J. A. (2019). *La creatividad en el contexto educativo: adiestrando capacidades*.

EL MODELO E-P-R COMO MEDIO PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA “NORMAL PARTICULAR AUTORIZADA LA SALLE”. EXPERIENCIA ENTRE PARES.

Línea temática 2: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

Dra. María Bertha Fortoul Ollivier

bertha.fortoul@lasalle.mx

Investigadora-profesora
Universidad La Salle México

Mtra. María José Escandón Martínez

mj.escandon@lasallistas.org.mx

Profesora
Universidad La Salle México

Mtra. Luz de Lourdes Cantón Galicia

luz.canton@lasalle.mx

Profesora
Universidad La Salle México

RESUMEN

La reflexión sobre la práctica docente otorga la posibilidad de que esta se transforme, para lo cual es necesario que esta reflexión ocurra con base en un marco de referencia, que para el caso de un grupo de profesoras de la “Escuela Normal Particular Autorizada La Salle”, se ha llevado a cabo través de la comprensión y la aplicación del Modelo E-P-R. El primer acercamiento a este modelo, ocurre como parte de un proceso formativo a partir del cual se ha construido una comunidad de aprendizaje que recupera la experiencia entre pares, a fin de llevar a cabo una reflexión sobre la práctica con base en elementos teóricos, de tal forma que las transformaciones sobre la práctica impacten en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De esta forma, la comunidad de profesoras inicia con la aplicación del modelo E-P-R para llevar a cabo la reflexión sobre la propia práctica docente, para comprenderla y transformarla y así posteriormente, orientar mediante este modelo a la reflexión sobre de la práctica de los docentes en formación.

Palabras clave

Modelo E-P-R, práctica docente, reflexión, pragmático, epistemológico, relacional.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los procesos de formación permanente de un grupo de docentes de la “Escuela Normal Particular Autorizada La Salle”, se han tenido experiencias que brindan la posibilidad de seguir estudiando entre pares, de recuperar información teórica que les permita crecer como profesionales de la educación y de ir constituyéndose como una comunidad de aprendizaje. Se han reunido en torno a la temática del análisis de las prácticas de los docentes en formación en las escuelas de educación básica como dispositivo que potencie procesos de concientización y mejoras tendientes al fortalecimiento de la inclusión y la equidad. Problemáticas relativas tanto a la conceptualización, y operacionalización de la práctica docente y de la reflexión, así como de la intervención con grupos, sesiones basadas en el análisis de prácticas equilibradas entre los sujetos (docentes y estudiantes), entre las dimensiones consideradas (didáctica, interpersonal, social, institucional), entre fuentes de información (diarios de campo, registros y transcripciones, entrevistas) han conformado esta formación permanente.

Las asignaturas del trayecto formativo Práctica profesional han sido investigadas por múltiples autores nacionales (Lozano y Guzmán, 2020; Avalos-Rogel, 2018, Rodríguez, 2021) que dan cuenta de sus potencialidades, de sus tensiones y de las dificultades teóricas, didácticas, investigativas, comunicativas y administrativas de las licenciaturas en educación.

A lo largo del proceso formativo, las participantes de esta escuela normal se han planteado diversas interrogantes: ¿qué de lo que se recupera/estudia/intercambia en la teoría está presente en el aula?, ¿cuáles son las transformaciones de las Escuelas Normales que verdaderamente tienen impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en los estudiantes en formación inicial?, ¿cómo promover en los docentes en formación una experiencia enriquecedora en los planteles de prácticas?, ¿de qué dan cuenta los choques entre las docentes titulares de grupo de las escuelas de práctica con las propuestas de los docentes en formación inicial y con lo solicitado por las docentes de práctica?

Aunado a dichas preguntas iniciales, las formadoras reconocieron que también es necesaria una transformación de su propia práctica, ya que la atención a grupos de educación superior requiere de una práctica docente diferente a la necesaria en grupos de educación básica.

De acuerdo con esto, surgió en las docentes un genuino interés de profundizar en el conocimiento del Modelo E-P-R, primero con una intención de reflexión personal sobre la propia práctica y posteriormente, para incrementar las herramientas de trabajo que promueven una reflexión explicativa-comprehensiva sobre la práctica por parte de los docentes en formación inicial.

MARCO TEÓRICO

Las siglas del modelo E-P-R derivan de los tres polos de tensión y atención a partir de los cuales se ofrece una posibilidad de comprensión del acontecer en el aula, los cuales son Epistemológico, Pragmático y Relacional.

Así, esta propuesta se constituye en un modelo analítico-comprensivo de la docencia que pretende “...articular la teoría y la práctica y construir ‘saberes de acción’ necesarios tanto para la mejora de los procesos de formación y de evaluación como de las prácticas docentes in situ”. (Fortoul, 2019, p.51)

El uso de este modelo promueve entre los docentes la posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica para así otorgar nuevos significados a los sucesos que tienen lugar a partir de las interacciones que se construyen entre los participantes durante las sesiones de clase, a fin de poder transformar su práctica docente.

Es importante destacar que los diferentes modelos para la reflexión sobre la práctica se pueden abordar desde dos perspectivas, encontrando así por una parte propuestas de tipo prescriptivo, en las cuales se valora especialmente el desempeño docente a partir de criterios que tienen como finalidad verificar la eficiencia de su actuar en el aula para ajustarse a una idea de lo que significa ser un “buen docente” y, por el otro lado, alternativas de modelos con propuestas explicativo-comprensivas que permiten al docente, a partir del análisis y de la reflexión, determinar los principios pedagógicos que dan origen a las decisiones y a las acciones que lleva a cabo durante la sesión de clase.

Por lo anterior, se considera que el modelo E-P-R forma parte de las propuestas comprensivas, puesto que:

el ejercicio reflexivo acerca de la propia práctica docente da pauta para profundizar en cuestionamientos como: ¿cómo se han construido las acciones que se llevan a cabo?, ¿por qué se hacen las cosas de esta manera y no de otra? y ¿qué significado tiene para el propio docente? Esta serie de preguntas pueden marcar la pauta para que la persona docente mejore su práctica a partir de hacerse sujeto consciente sobre su propio actuar (Fragoza, Cordero y Fierro, 2018, p. 1).

El modelo E-P-R planteado por Vinatier (2013) tiene como referentes teóricos al decir de la autora, la Didáctica Profesional de Pierre Pastré y a la Teoría de los Campos Conceptuales de Gerard Vergnaud. Desde Pastré, analizar a la práctica docente que ocurre al interior de un aula permite la comprensión de los elementos a partir de los cuales esta se

construye. Por otra parte, Vergnaud aporta al modelo conceptos tales como esquema, actuación y experiencia, que recupera de Piaget. Así, se entiende por esquema a la unidad mínima de organización del pensamiento, que se conforma por anticipaciones y reglas de actuación. Desde la sociología, el modelo E-P-R se fundamenta en el Interaccionismo Simbólico de Blumer y en el Constructivismo Social de Berger y Luckman, puesto que:

Berger y Luckmann dan un ejemplo en relación con este planteamiento: al entrar en interacción con otro, pueden darse expresiones no verbales como sonreír. Cuando una persona le sonríe a otra, y esta última responde con un ceño fruncido, la primera persona deja de sonreír (citados por Fragoza, Cordero y Fierro, 2018, p. 6).

Lo anterior implica la comprensión del aula y de las sesiones de clase, como espacios en que ocurren interacciones, por lo cual el análisis de la práctica docente implica el conocimiento de la forma en que se emplea el lenguaje por parte de los docentes, así como del reconocimiento de la intersubjetividad comprendida como un proceso a partir del cual se comparte conocimiento desde la apreciación propia.

Asimismo, desde el modelo E-P-R se otorga valor a la promoción de un entorno que estimule y favorezca el desarrollo del proceso educativo, considerando que en ocasiones este es un factor que influye en la posibilidad de contar con las mínimas condiciones para la interacción que permita generar la intersubjetividad, dado que:

La práctica docente da cuenta de una situación particular situada en el espacio y en el tiempo en la cual interactúan por un lado actores singulares (al menos un docente y unos estudiantes) y por los otros dos campos diferentes (comunicación y saberes) que se entretienen de maneras muy variadas en los dos componentes del quehacer docente: su componente interactivo, referente al vínculo entre los actores y su componente finalizado, es decir, aprendizaje de los alumnos. Ambos están en continua tensión. (Fortoul, 2019, p. 55).

Desde el interaccionismo, es posible analizar las relaciones que se establecen entre docente, estudiante, saberes y comunicación, ante lo cual el modelo E-P-R considera el desarrollo de tres polos simultáneos de tensión: pragmático, epistemológico y relacional. Estos tres polos se encuentran siempre presentes en el desarrollo de una práctica educativa, considerando lo siguiente:

- a) Polo pragmático- se refiere a la relación que existe entre el actuar del docente y el del estudiante. Se representa con el conjunto de acciones didácticas,

desarrolladas por el docente, a fin de lograr un propósito de aprendizaje. Incorpora además el uso de herramientas o recursos a través de los cuales se guía al estudiante para lograr un aprendizaje, incluyendo a la evaluación de lo aprendido, en otras palabras:

El tiempo, el esfuerzo y la dedicación de los alumnos y de los docentes alrededor de una gran cantidad de actividades orientadas a ponerse en contacto con los objetos culturales, explican esta lógica de actuación en las aulas, la cual responde, además, al encargo institucional de llevar a buen término un determinado plan de estudios. (Fierro y Fortoul, 2017, p. 71).

- b) Polo relacional- centra la atención en la dinámica interpersonal que se establece entre docente y estudiantes, así como en las reacciones que se generan a partir de esta, es decir: “Se visibiliza a partir de las interacciones verbales y no verbales entre los sujetos, en los tipos de reacción suscitados por la participación expresada en las diferentes voces. Todo ello constituye la intriga verbal y aporta un desenlace dramático” (Fierro y Fortoul, 2017, p. 72).

- c) Polo epistemológico- hace referencia a la construcción de saberes, a lo que en términos de aprendizaje es ofertado por el docente a los estudiantes y lo que ellos hacen a partir del conocimiento aportado. Da cuenta tanto del proceso de relación entre el docente, los estudiantes y los objetos del mundo de la vida de manera directa o sistematizada (los conocimientos) como de los productos elaborados (representaciones gráficas, acciones, decires, conductas, ejercitaciones entre otros) a partir de dicho contacto. Por lo anterior, es polo no implica la acumulación de contenidos, sino la forma en que se generan procesos cognitivos que permitan la construcción de aprendizajes en los estudiantes.

Si bien la reflexión y el análisis de la práctica docente desde el modelo E-P-R tienen su base en la comprensión de los polos de tensión mencionados, es importante también comprender que a partir de este trabajo el docente tiene posibilidad de identificar y describir los propios principios pedagógicos en los que se sostiene su práctica educativa. Estos principios hacen referencia a los vínculos que se manifiestan en la articulación de los tres polos durante cada sesión de clase entre el docente y sus estudiantes, puesto que:

Equivalen a los razonamientos, creencias y teorizaciones que dan sentido y coherencia a las acciones de los participantes (docentes y estudiantes), por lo que no son observables directamente sino inferidos a partir de lo que se hace y lo que se dice y cómo se hace y se dice (Fortoul y Fierro, 2017, p. 76).

El modelo E-P-R orienta la reflexión sobre la práctica docente a fin de comprenderla y transformarla, dado que:

El modelo E-P-R fortalece a las personas docentes como sujetos, como profesionales competentes, capaces de desarrollar una mirada autoevaluativa y crítica sobre su práctica y la de sus colegas. Por ello, anima la colegialidad y apuesta por los propios sujetos como los más interesados en vislumbrar y recorrer nuevos senderos que amplíen los horizontes de su quehacer educativo. Los invita a hacer de su profesión una verdadera praxis (Fragoza, Cordero y Fierro, 2018. Pág. 18).

METODOLOGÍA

Estos procesos formativos tuvieron un seguimiento, basado en la investigación-acción que permitió combinar momentos de estudio, con otros de experienciación con el modelo tanto en docentes en servicio como en docentes en formación inicial y por ende pueden ser el estudio se guio por una epistemología constructivista, centralmente interpretativa.

Se hicieron varios bucles: El primero, que se llevó a cabo en el ciclo escolar 2018-2019, estuvo centrado en el reconocimiento del modelo E-P-R por parte de las docentes de la Normal interesadas en éste, lo que se logró mediante la participación en seminarios centrados en la presentación del modelo y el análisis de transcripciones de clases de otros docentes y de las participantes del seminario.

El segundo bucle (2020) fue la revisión teórica en torno a la docencia reflexiva donde se estudiaron diversos acercamientos teóricos sobre el tema (aprendizajes y sus tipos, comunicación en el aula, la persona del docente) aunado al análisis de transcripciones de clase impartidas por los docentes en formación inicial como parte de las acciones relativa a la recuperación de las jornadas de prácticas. En esta etapa, algunas estudiantes retomaron el modelo para el análisis de sus prácticas en los documentos recepcionales.

El tercer bucle (2021) estuvo caracterizado por la reconfiguración de los participantes en el seminario con la incorporación de docentes de licenciaturas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad La Salle no pertenecientes a la Normal, tales como: Filosofía, Psicología y Ciencias de la Educación, para enriquecer la experiencia en el uso del modelo. Durante este bucle se continuó con el análisis de transcripciones de sesiones de clase de los propios docentes de la Universidad con dos finalidades: vivenciar el funcionamiento del modelo y profundizar en las habilidades necesarias para realizar dichos análisis con los estudiantes de las licenciaturas.

Las categorías analíticas a lo largo de la investigación-acción han sido:

- Caracterización del modelo E-P-R: acercamiento teórico-metodológico al modelo como medio de reflexión sobre la práctica
- Posibilidades para la reflexión sobre la práctica docente de las formadoras de formadores y
- El Modelo EPR y sus posibilidades para la reflexión sobre la práctica de las y los docentes en formación inicial

La población participante estuvo conformada en el primer bucle por 15 formadoras; en el segundo bucle participaron 9 formadoras y 4 de ellas emplearon el modelo con 6 grupos de estudiantes de las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria en los últimos tres ciclos escolares (agosto 2019 a junio 2022). Por su parte, el tercer bucle se conformó por doce docentes de la Universidad La Salle de los cuales nueve son formadores en la Escuela Normal.

Los instrumentos para la recolección de la información empleados con las docentes de las licenciaturas fueron los grupos focales, escritos evaluativos y entrevistas abiertas; los instrumentos producidos por los docentes en formación inicial fueron documentos recepcionales e informes de prácticas de diferentes semestres.

RESULTADOS

Se presentarán los resultados de este proceso de formación para la comprensión de la propia práctica docente y su mejora, en el acompañamiento de los futuros docentes en formación en varios rubros.

A) El proyecto de transformación de la práctica docente a partir de una mirada analítica ha permanecido durante 8 semestres escolares a partir del interés de los participantes. Las autoridades de la Escuela Normal han facilitado las condiciones para el trabajo del grupo de docentes interesados, respetando la autonomía académica y organizativa del grupo.

Al ser la participación voluntaria en ese espacio, se ha consolidado un núcleo permanente de participantes durante los 8 semestres, mientras que otros docentes han participado en periodos más cortos. Una dificultad ha sido el acordar tiempos para los encuentros sincrónicos debido a que la mayoría de los participantes son docentes por horas por lo cual no siempre es posible contar con los tiempos para integrarse a las sesiones del grupo.

Las participantes han reconocido que su permanencia en el grupo se ha debido tanto al crecimiento teórico y profesional que el modelo E-P-R les ha aportado como al clima de estudio y respeto que se ha logrado construir entre todas.

B) Las docentes del trayecto formativo de *Prácticas profesionales* participantes, han llevado el modelo a los momentos de recuperación de la práctica con sus estudiantes en diversos semestres comprendidos entre el tercero y hasta el octavo lo que ha provocado en los docentes en formación, una visión más completa y realista de su práctica que ha llevado a procesos de reflexión más profundos y menos centrados “en los gustos” o “en el deber ser”.

C) En algunos casos se ha logrado que los docentes, tanto en servicio como en formación inicial, han reconocido aspectos de su práctica regidos por una visión perspectiva y se ha caminado hacia una visión comprensivo-analítico de la práctica docente. lo que ha permitido mirar de forma diferente a la escuela y a la docencia: una institución escolar y un docente más humanos.

“El no estar preocupada por ser una ‘buena docente’, misma que nunca logro ser y alcanzar, me ha liberado internamente y ha permitido que explote una gran creatividad” (escrito docente 1)

En dos generaciones diferentes, una docente en formación inicial en cada generación ha empleado el modelo como parte del análisis realizado en su documento recepcional, lo cual les ha permitido un análisis más profundo de su práctica docente. Una de las docentes en formación logró identificar sus principios docentes. Esto evidencia la pertinencia del modelo para la reflexión de la práctica, tanto de los formadores de docentes como de los docentes en formación inicial.

D) Las sesiones en colegiado han detonado el reconocimiento de la necesidad de afianzar el polo epistemológico como docentes de la Escuela Normal La Salle y de ampliar el conocimiento en diferentes vertientes respecto a la práctica docente.

“Nos cuesta mucho trabajo mirar los saberes, los aprendizajes de nuestros alumnos en nuestras clases. Eso ¿es aprendizaje o está parafraseando lo que dijimos? Sabemos poco al respecto” (entrevista docente 4)

E) El grupo ha aprendido a caminar en comunidad con una escucha respetuosa y sin prejuicios hacia los otros, así como el aprender de y con los participantes del seminario. Estos avances han llevado a la creación de una comunidad de aprendizaje, donde todas aportan algo.

Si bien, el modelo E-P-R aporta una metodología didáctica para el análisis grupal de las transcripciones, se tuvieron que romper algunos vicios en las relaciones interpersonales propias del sistema educativo nacional. En el primer bucle hubo una vigilancia muy cercana al respecto por parte de la coordinadora del seminario, pero posteriormente se fue dando una autovigilancia a la par de mecanismos tendientes al diálogo y al reconocimiento de todas.

“Dentro del grupo me siento bien, puedo bajar la guardia, preguntar lo que no entiendo y decir lo que veo en la transcripción” (escrito docente 6)

“Como coordinadora, estaba, sobre todo al inicio, muy al pendiente de que todas hablen, se escuchen, no se enjuicien. ¡Qué fácil caemos en discursos autojustificativos, victimizadores, lejanos y moralizantes! (escrito docente 8).

F) Se han identificado fortalezas, posibilidades y dificultades del propio modelo E-P-R en la formación inicial de docentes. Dos elementos han permitido que esta mirada haya podido darse: a) la vivencia del modelo E-P-R a partir del análisis grupal de prácticas docentes (propia y ajenas) y de una reflexión posterior sobre un elemento presente en ella y b) una larga trayectoria como formadoras de futuros docentes en la escuela normal.

Sin embargo, sin una voluntad expresa y sostenida de cada una de las participantes por querer transformar sus propias prácticas docentes con las jóvenes y transformarse de acuerdo a lo arrojado en las sesiones grupales, con el apoyo de las demás, esta mirada a la propuesta curricular y de gestión de las licenciaturas ofrecidas por la escuela normal no se hubiera dado, como tampoco la constitución de una comunidad incipiente de aprendizaje, ni el retomar el modelo E-P-R con los propios grupos y aportarles a los futuros docentes un instrumento considerado como potente educativamente hablando.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El transitar de modelos prescriptivos de docencia a un modelo analítico-comprehensivo no es tarea sencilla ya que la reflexión sobre la práctica docente y transformación de la misma como producto de dicha reflexión, implica la voluntad de los docentes involucrados para reconocerse con una práctica que no pretende la perfección y no es estática ya que puede mejorarse constantemente a partir de procesos de reflexión entre pares.

Esta propuesta requiere crear ambientes seguros para realizar el trabajo colegiado en un marco de respeto, sin realizar juicios ni enfrentarse con un deber ser para poder aprender de los otros.

El modelo E-P-R brinda elementos para el análisis de la práctica tanto de los docentes en servicio como de los docentes en formación inicial; el que los estudiantes normalistas empleen este modelo desde los primeros semestres de la licenciatura y en forma reiterada les permite construir una visión más realista de su docencia y desmontar, con ayuda de sus docentes, algunas concepciones fundamentadas en la búsqueda de prácticas perfectas. A los docentes en servicio les ayuda a identificar y cuestionar los principios en los que basan su docencia, impulsando así la toma de decisiones que llevan a la transformación de su práctica docente.

REFERENCIAS

- Avalos-Rogel, A. (2021). Las percepciones de los formadores sobre la licenciatura en enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, como construcciones simbólicas mediacionales. Memorias del Cuarto Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal. Hermosillo: TNM-DGESUM.
- Fierro, C. Fortoul, B. (2017) *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. México: SM.
- Fortoul B. (2020) El modelo E-P-R: un acercamiento comprensivo a la docencia, en *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*. Enero-Junio 2020, Vol. 2. Número 3. Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. Pp 51-74
- Fragoza, A. Cordero, G. Fierro, C. (2018). El uso de un modelo interaccionista para el análisis de prácticas docentes. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación* (18/3), 1 a 20. Recuperado en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44759784027>
- Lozano I. y Guzmán, M.G. (Coords.), (2020) *Las escuelas normales y sus docentes: significados y prácticas educativas*. Ciudad de México: Newton, Edición y Tecnología Educativa.
- Rodríguez, K.M. (2021). *Un acercamiento etnográfico a las prácticas educativas en la formación inicial de docentes en educación preescolar*. [Tesis de doctorado]. México: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad La Salle.
- Vinatier, I. (2013) *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Paris, De Boeck.

EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO COMO FACTOR DETERMINANTE EN LAS HABILIDADES MATEMÁTICAS

Nombre de los autores: Jesús Antonio Góngora Uc

Institución de procedencia: Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Último grado de estudios: Licenciatura

Estudiante

Correo electrónico: jesusgongora101@gmail.com

Nombre del autor 2: Engels Herbé May Medina

Institución de procedencia: Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Nivel de estudios: Doctorado

Docente

Correo electrónico: piaget_engels@hotmail.com

Nombre del autor 3: Bartolo May Puc

Institución de procedencia: Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Nivel de estudios: Maestría

Docente

Correo electrónico: bachomay60@hotmail.com

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

El presente trabajo titulado *El desarrollo del pensamiento crítico como factor determinante en las habilidades matemáticas*, tuvo como propósito implementar la metodología *Singapur* como estrategia para promover el pensamiento crítico en las habilidades matemáticas con la intención de favorecer la resolución de problemas multiplicativos en los alumnos del quinto grado grupo A de la Escuela Primaria *Carlos Rivas* de Bécál, Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2021-2022. La población de estudio estuvo conformada por 17 discentes, 7 hombres y 10 mujeres, entre los 10 y 11 años de edad. La metodología de investigación se orientó bajo el enfoque cualitativo, de alcance descriptivo y diseño de investigación-acción. Durante su implementación se abordó la identificación de los niveles del pensamiento crítico, las causas que dificultan el proceso para su resolución, la aplicación de estrategias para fomentar las habilidades matemáticas, así como la valoración de los resultados obtenidos. Los alcances de los objetivos propuestos fueron el resultado de los tres momentos de aplicación estratégica, en el desarrollo del plan de acción y la valoración de los instrumentos de evaluación. Por consiguiente, se concluye que la implementación del método Singapur favorece el desarrollo del pensamiento crítico en las habilidades matemáticas de los alumnos.

Palabras clave: Pensamiento crítico, habilidades matemáticas, estrategias didácticas, metodología Singapur, evaluación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la Situación Problema

La educación primaria constituye el medio donde todos los alumnos podrán enfrentarse a grandes retos, ya sea con relación a las actividades escolares o implicados en algún deporte, por ende, para llegar al resultado esperado se requiere pensar, analizando las formas de resolver las diferentes dificultades. Por consiguiente, el pensamiento es un proceso importante en todo ser humano, y más aún en el niño, por tal motivo una labor esencial a llevar a cabo por los educadores radica en la capacidad de crear espacios donde se favorezca el logro de los aprendizajes esperados.

En el ámbito educativo, uno de los grandes retos por atender en la actualidad es el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos, con la finalidad de consolidar las habilidades matemáticas que le permitan resolver de manera eficiente diferentes problemas para alcanzar logros académicos, personales y sociales.

Por tal motivo, surgió la necesidad de realizar el proyecto de investigación titulado *El desarrollo del pensamiento crítico como factor determinante en las habilidades matemáticas*, donde se presentaron las acciones para cumplir con el objetivo general *Desarrollar el pensamiento crítico a través del método Singapur para favorecer las habilidades matemáticas en los alumnos del 5° grado grupo “A” de la Escuela Primaria Carlos Rivas durante el ciclo escolar 2021-2022*. El grupo estuvo conformado por 17 alumnos entre los 10 y 11 años de edad y el tiempo de estudio correspondió al periodo destinado del 4 de octubre al 17 de junio de 2022, tiempo en que se realizó una observación previa con la finalidad de diagnosticar el nivel del grupo, así como un plan de acción desarrollado en ocho semanas abarcando dos sesiones semanales.

1.2 Preguntas de Investigación

1.2.1 Pregunta general.

¿Cómo el método Singapur favorece al pensamiento crítico en el desarrollo de habilidades matemáticas en los alumnos del 5° grado grupo “A” de la Escuela Primaria Carlos Rivas durante el ciclo escolar 2021-2022?

1.2.2 Preguntas generadoras.

- ¿Cuáles son las causas que dificultan las habilidades matemáticas al resolver problemas multiplicativos en los alumnos?
- ¿Cómo el método Singapur favorece al pensamiento crítico en el desarrollo de habilidades matemáticas en los alumnos?
- ¿Cuál es el alcance de la implementación de las estrategias en el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general.

Desarrollar el pensamiento crítico a través del método Singapur para favorecer las habilidades matemáticas en los alumnos del 5° grado grupo “A”, de la Escuela Primaria Carlos Rivas durante el ciclo escolar 2021-2022.

1.3.2 Objetivos específicos.

- Identificar las causas que dificultan el desarrollo de las habilidades matemáticas al resolver problemas multiplicativos en los alumnos.
- Implementar el método Singapur para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en las habilidades matemáticas de los alumnos del quinto grado.
- Valorar los resultados de la implementación de las estrategias en el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos para reconocer los alcances de la intervención.

1.4 Justificación

La educación es un proceso complejo, sin embargo, los docentes tienen en sus manos la oportunidad de promover una formación de calidad y excelencia para todos los estudiantes, por ende, la presente investigación se realiza con la premisa de ayudar a los alumnos del quinto grado grupo "A", de la escuela primaria Carlos Rivas en la apropiación de conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar la capacidad de argumentación al momento de resolver ejercicios matemáticos mediante un análisis crítico, en función de tratar el tema de mayor necesidad.

El análisis de las Matemáticas ha sido un tema imprescindible en la educación, ya que representa una de las mayores debilidades en los discentes tanto a nivel nacional, como internacional, evidencia de ello son los diversos trabajos de investigación efectuados para aplicar una estrategia o metodología favoreciendo su desarrollo, por tanto, a modo de enriquecer la información, se presentarán de manera detallada 3 trabajos (1 internacional y 2 nacionales) donde se aborden las variables consideradas del tema de estudio.

Fomentar en los alumnos competencias para su desenvolvimiento en sociedad, es uno de los elementos a promover en la escuela primaria, sin embargo, la principal debilidad deriva del área de las matemáticas, cuestión que ha sido objeto de estudio al abarcar aspectos relacionados con la enseñanza brindada, así como el modo de aprendizaje. Por tal motivo, al referirse a la problemática detectada, algunos de los errores originados al resolver problemas matemáticos, son debido a la falta de análisis e interpretación del significado de los problemas y las acciones a realizar, por ende, no basta con solo aplicar cuestionamientos si en realidad no se tiene la certeza del objetivo a alcanzar, ante ello, una manera de poder iniciar con el trabajo es mediante la intervención docente para conocer las dificultades presentadas por los alumnos.

Por consiguiente, el presente trabajo de investigación cobra importancia como una alternativa viable para desarrollar el pensamiento crítico en los alumnos de quinto grado, donde además se favorecen las habilidades matemáticas con el objetivo de alcanzar una competencia matemática. Según Perales (2014) menciona "más que aprender operaciones, el modelo apunta a pensar como un matemático" (p. 18). En este sentido, la necesidad de atender esta problemática en la educación primaria es fundamental al tratar con este tipo de dificultades que año tras año afecta a los estudiantes.

Comprender el proceso de un estudiante al resolver una situación matemática a partir de este método, traerá beneficios, puesto que esta propuesta pretende desarrollar esa capacidad de argumentar y definir los pasos a seguir para llegar al resultado correcto, sin cometer errores.

A partir del análisis realizado, es necesario señalar que con este trabajo de investigación no solo se busca solucionar la situación detectada en el aula, sino ser utilizado como una alternativa que todo docente pueda implementar en su centro de trabajo, considerándolo un método viable derivado de los grandes resultados obtenidos a nivel global,

asunto observable en las evaluaciones aplicadas de matemáticas por diversos organismos nacionales e internacionales.

Finalmente, con este trabajo de investigación, se pretende beneficiar a los alumnos del quinto grado en el desarrollo del pensamiento crítico, por medio de la implementación del método Singapur para favorecer las habilidades matemáticas. A su vez, se busca generar esos espacios de aprendizaje por medio de la puesta en práctica de un plan de acción, así como de estrategias innovadoras que permitan al estudiante alcanzar el propósito requerido sobre la problemática.

1.5 Delimitación del Problema

De acuerdo con Sabino (2017), la delimitación de un problema de investigación consiste en enfocar en términos concretos nuestro campo de interés, especificar sus alcances, determinar sus límites. En este caso, se considera al pensamiento crítico como medio por el cual se estimula el desarrollo de las habilidades matemáticas, elementos imprescindibles para la aplicación de la investigación.

Los profesores encargados de enseñar matemáticas suelen cometer el error de llenar al alumno de ejercicios o temas para memorizar, en consecuencia, el efectuar este tipo de acciones solo propiciará una mecanización de los términos sin atribuirle sentido al objeto de aprendizaje, en adición, no existe ese factor significativo que propicie un análisis de reflexión sobre el proceso a seguir. De ahí la importancia de aplicar un método enfocado a desarrollar cada una de las competencias regidas por la educación actual.

En primera instancia, al orientar el tema de investigación, fue preciso señalar a las tres variables básicas de su composición, tomando en cuenta al pensamiento crítico como el punto a desarrollar en los estudiantes a través de la implementación de diversas estrategias; posteriormente, el segundo elemento es el método Singapur que fungirá como el eje rector para resolver todo tipo de situación problemática, donde la argumentación y el análisis serán importantes para definir cualquier cosa; por último, se encuentran las habilidades matemáticas, organizadas de acuerdo al tema donde los estudiantes presentan mayor dificultad.

El proyecto de investigación se centró en la Escuela Primaria *Carlos Rivas* de organización completa, con Clave del Centro de Trabajo 04DPR0449H, ubicada en el norte de la ciudad de Bécal, Calkiní, Campeche, es de turno matutino con un horario de trabajo de 8:00 a.m. a 1 p.m. Por otro lado, el tiempo de estudio fue durante la jornada de prácticas correspondientes al periodo del 04 de octubre al 17 de junio de 2022.

Dicho proyecto estuvo enfocado en el campo formativo de Pensamiento matemático, específicamente en la asignatura de matemáticas, donde se realizaron diversas actividades orientadas al desarrollo del pensamiento crítico en las habilidades matemáticas.

1.6 Hipótesis y/o Supuestos

Según Hernández (2014) refiere a la hipótesis como aquello que “nos indica lo que estamos buscando o tratando de probar y pueden definirse como explicaciones tentativas del fenómeno investigado, formuladas a manera de proposiciones” (p.104). En este sentido, la presunción inicial del trabajo de investigación es la siguiente:

La implementación del método Singapur favorece al desarrollo del pensamiento crítico en las habilidades matemáticas de los alumnos del 5° grado grupo “A”, de la Escuela Primaria Carlos Rivas durante el ciclo escolar 2021-2022.

MARCO TEÓRICO

La escuela primaria es el medio donde todos los alumnos podrán enfrentarse a grandes retos, ya sea con relación a las actividades escolares o implicados en algún deporte, por ende, para llegar al resultado esperado necesitan pensar, analizando las formas de resolver cualquier dificultad. El pensamiento es un proceso importante en todo ser humano, y más aún en el niño, por tal motivo una labor esencial a llevar a cabo por los educadores radica en la capacidad de crear espacios donde se favorezca el logro de los aprendizajes esperados.

Rodríguez (2010) considera que la docencia no solamente se trata de trasladar conocimientos, en cambio, conlleva la tarea de estimular la motivación, el interés por aprender. Además, presenta alternativas para el docente de matemáticas a fin de promover una educación crítica priorizando una relación estrecha entre docente-estudiantes.

Estudios en torno al pensamiento crítico, como los realizados por Ennis y Lipman (2002), referenciados por Solbes (2014), lo han definido como “... un pensamiento razonable reflexivo que busca decidir qué creer o qué hacer (...) un pensamiento capaz y responsable en tanto que conduce al juicio porque se apoya en los criterios, es autocorrector y sensible al contexto” (p. 51). En este sentido, para lograr un análisis significativo es necesario darle un sentido con relación a las situaciones derivadas del contexto, esto le permitirá tomar decisiones, así como reflexionar argumentando sus respuestas.

La literatura académica, presume el hecho de que una buena competencia matemática conduce a un elevado nivel de razonamiento crítico. El siguiente estudio fue elaborado por Alcaraz (2019), en la Ciudad de Barcelona, España sustentando el tema titulado “La influencia de las matemáticas en el pensamiento crítico”, con el objetivo primordial de establecer la intervención de la competencia matemática para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en discentes de educación básica (secundaria). Los resultados de la investigación establecen una mejora en el pensamiento crítico al tener más edad. No obstante, el aprovechamiento escolar general es más predictivo y el razonamiento crítico se forma de una conjunción de factores, tanto académicos como no académicos.

Por otro lado, en el Programa de Estudio 2011 se define a las habilidades matemáticas como el pensamiento consecuente de los procesos de desarrollo y experiencias obtenidas por los discentes al interactuar con su entorno, a través del desarrollo de nociones numéricas, espaciales y temporales, esenciales para avanzar en la construcción de nociones matemáticas más complejas. En adición, las habilidades integran ese conjunto de conocimientos enfocados a brindar las bases y prácticas para resolver cualquier problema aplicable a su contexto, obteniendo un aprendizaje más significativo.

Las habilidades matemáticas son un tema imprescindible, por ello, se presentará un trabajo de investigación tomado como referencia para direccionar el modo de trabajarlo reconociendo la experiencia o éxito alcanzado a partir de su aplicación. En consecuencia, el siguiente proyecto de intervención fue aplicado por Arroyo (2016) con el objetivo de determinar el nivel de éxito con que las habilidades matemáticas básicas se desarrollan en niños de Educación Preescolar a través de una metodología lúdica. Para ello, se trabajó con una población de 21 estudiantes, pertenecientes al grupo de segundo grado del Jardín de niños Sierra Nevada, en el plantel Lomas, ubicado en la Ciudad de México, durante el ciclo escolar 2016-2017. Las características de dicha metodología atendieron de manera exitosa las necesidades de la población en cuestión, quienes no sólo aprendieron, sino disfrutaron el proceso.

Por último, el Método Singapur es una aplicación pedagógica desarrollada para trabajar con la asignatura de Matemáticas, sustentado sobre diversos modelos de investigación. Es el resultado de un estudio internacional de los mejores métodos de enseñanza. Bruner (2003), Dienes (2004) y Skemp (2006) son sus principales representantes. Este método no se orienta en la memorización, la enseñanza de procedimientos o la aplicación de fórmulas (Delgado, Mayta y Alfaro, 2018); antes bien, se basa sobre estrategias, las cuales ayudan a enseñar de una manera diferente. No obstante, el Método Singapur está compuesto por cinco elementos: conceptos, habilidades, procesos, metacognición y actitudes (Marshall, 2016).

Derivado del trabajo, se analizó un estudio de investigación elaborado por Rivera (2018), en el Estado de San Luis Potosí, y da cuenta de la implementación, así como valoración de estrategias de enseñanza basadas en los fundamentos del Método Singapur, en el área de matemáticas, para favorecer la resolución de problemas de manera autónoma en un grupo de 6° grado de educación básica. A partir de la investigación, se recomienda: favorecer la capacidad de estimular visualmente al alumno, a modo de comprender el proceso para aplicarlo en operaciones concretas; Los aspectos básicos de la metodología son sencillos, por ende, se invita a los maestros a llevar a cabo su aplicación dentro del aula mediante la creación de equipos de trabajo con los alumnos, incentivándolos a compartir sus ideas para buscar soluciones, estableciendo objetivos alcanzables.

METODOLOGÍA

3.1 Tipo de Estudio y Diseño de Investigación

El presente trabajo de investigación emplea un enfoque *cualitativo*, según Hernández (2014) porque tiene el propósito de observar, analizar, interpretar y actuar para explicar y comprender las causas de una situación problema. En complemento, se basa en un esquema inductivo, pues busca explorar, describir y fundamentar por medio de perspectivas teóricas siendo este, el punto de partida del tema de investigación.

El estudio de la investigación es de alcance descriptivo, y su principal objetivo, es desarrollar en los estudiantes el pensamiento crítico a partir de la aplicación del método Singapur por medio estrategias didácticas que favorezcan las habilidades matemáticas, de esta manera se lograría dar respuesta a una de las problemáticas más notables de los estudiantes a nivel nacional e internacional.

Por consiguiente, la investigación emplea una hipótesis de acción estratégica, planteada a partir de la revisión bibliográfica sobre la problemática central, en consecuencia, se obtuvo un panorama más amplio de información con la intención de diseñar una hipótesis encaminada a dar solución a una de las debilidades observadas en el grupo a partir de una metodología. Como resultado, el siguiente proyecto de investigación tendrá como objetivo, demostrar que la puesta en práctica de una serie de estrategias basadas en el método Singapur, permitirá propiciar una mejora en el desarrollo del pensamiento crítico como factor determinante en las habilidades matemáticas, al fomentar su capacidad de análisis argumentativa en la resolución de problemas matemáticos. De manera que, Bisquerra (2004) define a la hipótesis como un “enunciado que relaciona una idea con una acción. Una pregunta (idea), con una respuesta (acción)” (p. 384).

Finalmente, esta investigación se enfocó en los alumnos del quinto grado grupo A, mismos que fueron designados y conformados previamente, se consideró un grupo intacto que surgieron de manera independiente y que fueron los actores principales y beneficiarios directos del proyecto de investigación (Hernández, 2010).

3.2 Ubicación y Tiempo de Estudio

El presente proyecto de investigación se aplicó en la Escuela Primaria *Carlos Rivas* C.C.T. 04DPR0449H, perteneciente a la zona escolar 018 que se encuentra ubicada en la calle 30 No. 136 del barrio *Norte* en la localidad de Bécál, del municipio de Calkiní, Campeche. Esta institución rige su servicio educativo con base en la Normalidad Mínima de Operación Escolar para el funcionamiento regular, además la institución cuenta con una organización completa, es de turno matutino y de sostenimiento Federal.

La duración del estudio correspondió al periodo destinado del 4 de octubre de 2021 al 27 de mayo de 2022, tiempo en que se realizó una observación previa con la intención de

diagnosticar el nivel del grupo, así como un plan de acción desarrollado en ocho semanas abarcando dos sesiones semanales de 90 minutos.

3.3 Sujetos o Participantes

La población, objeto de estudio de este proyecto de investigación, estuvo integrada por un total de 17 alumnos entre los 10 y 11 años de edad. De los cuales 10 son del sexo femenino y 7 del sexo masculino, conformando la matrícula escolar del 5° “A” de la Escuela Primaria *Carlos Rivas* de la Ciudad de Bécal, Calkiní, Campeche.

Entre los aspectos que se consideraron para el estudio del alumnado fueron los ritmos y estilos de aprendizaje, los cuales se definieron como la capacidad que tiene los estudiantes de aprender. En este caso, los ritmos se distribuyeron de la siguiente manera: 6 alumnos en un ritmo rápido, 5 en el ritmo moderado y 6 asignados al ritmo de aprendizaje lento, del mismo modo, con respecto a los estilos de aprendizaje, se realizó la aplicación de un test basado en el modelo VAK propuesto por Richard Bandler, el cual arrojó los siguientes resultados: 7 visuales, 5 auditivos y 5 kinestésicos.

3.4 Instrumentos de Acopio de Información

Cada objetivo planteado en el proyecto estuvo evaluado por una serie de instrumentos con la finalidad de obtener resultados que permitan la reflexión y análisis del trabajo de investigación:

Guía de observación. Según Rojas (2002) integra un conjunto de aspectos que se registran por medio de lo observado en una situación en particular, la guía fue de elaboración propia y tuvo el propósito de recuperar información inferencial y crítica que realizaban los estudiantes a partir de la lectura individual de un texto.

Cuestionarios. También se realizó la aplicación de cuestionarios cerrados con la intención de obtener respuestas preestablecidas sobre una cuestión (Álvarez-Gayou, 2014). El cuestionario empleado fue de elaboración propia y se aplicó con el propósito de interpretar el contenido de la lectura de un texto narrativo para poder responder los reactivos del cuestionario.

Rúbrica. Para el tercer objetivo se empleó la rúbrica que como señala Condemarín y Medina (2000) es un instrumento que permite asignar un indicador de logro frente a una actividad, en este caso, se empleó con el propósito de evaluar la elaboración de los organizadores gráficos para sintetizar información contenida en un texto.

Listas de cotejo. Son instrumentos de valoración que tiene la finalidad de estimar la presencia o ausencia de indicadores o atributos en determinado elemento (Tobón 2008). La lista de cotejo de elaboración propia tuvo el propósito de valorar el nivel de logro alcanzado por los alumnos durante el desarrollo del proyecto destacando la eficacia de las estrategias de lectura aplicadas en clase.

3.5 Procedimientos

Los procedimientos propuestos para las actividades de indagación, recolección de datos y análisis fueron elaborados acorde a los objetivos planteados a través de un enfoque cualitativo de investigación.

La primera fase del trabajo consistió en la planeación del proyecto; esta permitió sistematizar las bases de la investigación a través del planteamiento del problema, además de situar la ubicación, así como el tiempo de estudio, considerados elementos imprescindibles para la metodología.

De igual forma, fue imprescindible recoger información confiable que permitiera sustentar el tema y las actividades de intervención, así como la validez del enfoque didáctico articulado a través del marco teórico elaborado. Por tanto, se adecuaron los instrumentos, recurriendo a revisiones en su planteamiento y estructura.

En la segunda fase, se dio paso a la ejecución del plan de acción; sin embargo, antes de iniciar con la puesta en práctica, fue necesario comunicarle al director de la escuela, maestro titular y padres de familia, las intenciones que se buscaban tras la implementación del proyecto. Posteriormente, se aplicaron diferentes instrumentos con la finalidad de recuperar información orientada al primer objetivo destinado a identificar las causas que dificultan el desarrollo de las habilidades matemáticas al resolver problemas multiplicativos en los alumnos, así como los procesos o técnicas de los discentes.

En el primer objetivo se aplicó un cuestionario dirigido a los padres de familia, con la intención de conocer su opinión respecto a las dificultades que presentaban sus hijos en el desarrollo de las habilidades matemáticas. El segundo cuestionario fue dirigido a los estudiantes esperando recabar información verídica y confiable para sustentar el proceso de investigación. En adición, la lista de cotejo representó el segundo instrumento empleado para este objetivo, fue una herramienta propia e iba enfocada a registrar criterios valorativos dependiendo de la habilidad a desarrollar (suma, resta, multiplicación, división) durante la aplicación de las estrategias.

La tercera fase correspondió al proceso de evaluación, espacio enfocado a la valoración de la implementación estratégica, para ello, se utilizó la rúbrica, así como una prueba objetiva retomadas de los primeros dos objetivos, a fin de reconocer el alcance que tuvieron los discentes, tras la aplicación de las actividades didácticas, valorando el desarrollo del pensamiento crítico logrado en función a los problemas matemáticos.

Además, se realizó la *triangulación de los resultados* aplicando nuevamente los cuestionarios resaltando las opiniones iniciales de los alumnos y padres de familia, con la perspectiva obtenida posterior a la aplicación del plan de acción para valorar el alcance del tratamiento y los avances obtenidos por los estudiantes.

RESULTADOS

Para llevar a cabo la presente investigación se tomó como pieza fundamental el objetivo general *Desarrollar el pensamiento crítico a través del método Singapur para favorecer las habilidades matemáticas*, debido a que benefició al diseño de objetivos específicos que guiaron el tema central, a partir de la valoración de los instrumentos aplicados, así como de la implementación de estrategias innovadoras organizadas en el plan de acción a motivo de darle validez y fiabilidad al trabajo de investigación.

Durante la aplicación de los instrumentos asignados al primer objetivo de investigación se manifestó la deficiencia que presentaban los alumnos en cuanto al nivel de Pensamiento crítico, sin embargo, la aplicación de las estrategias de intervención fueron pieza clave para conformar el plan de acción, mismo que estuvo integrado por actividades considerando los ritmos y estilos de aprendizaje presentes en el grupo de clases.

En primera instancia, se aplicaron 2 cuestionarios, enfocados a reconocer las causas que dificultan el proceso de resolución de problemas multiplicativos, información recabada a través de una guía de observación, no obstante, además de reconocer las bases teóricas, dificultades, procedimientos y técnicas empleadas por los escolares, es fundamental analizar su desempeño en la resolución de problemas matemáticos, con la finalidad de identificar las fortalezas, así como debilidades que poseen frente a diferentes ejercicios, ante ello a modo de evaluar el pensamiento crítico demostrado por los discentes antes de la aplicación de las estrategias se empleó una rúbrica estandarizada cuya estructura consideró tres indicadores para la valoración del nivel de pensamiento crítico desarrollado mientras resuelven problemas multiplicativos.

En resumen, de la población de estudiantes, se consideraron tres niveles en función al Pensamiento Crítico, obteniendo los siguientes resultados: el 59% se ubicó en el Nivel I. Literal (10 estudiantes), a su vez, el 29% (5 estudiantes) se situaron en el nivel II. Inferencial, mientras que, el 12% (2 estudiantes) alcanzó el nivel III, Crítico, en la resolución de problemas matemáticos.

El segundo objetivo del trabajo lo constituyó la aplicación de estrategias para fomentar el desarrollo del *pensamiento crítico*, con la finalidad de mejorar el desempeño de los alumnos al resolver problemas multiplicativos, apropiándose de nuevas técnicas a partir de actividades motivadoras que propiciaron la reflexión, análisis y argumentación de los resultados. Los instrumentos designados para este objetivo fueron una *lista de cotejo*, constituida con un total de 10 indicadores con la finalidad de identificar la presencia o ausencia de los criterios definidos a evaluar enfocados a *comprender* (indicadores 1, 2 y 3), *resolver* (indicadores 4, 5, 6 y 7), y *argumentar* (indicadores 8, 9 y 10) atribuidos en dos niveles de logro, *Si* y *No*. Por su parte se empleó una *rúbrica* (Ver anexo 14) como

instrumento de apoyo para valorar el desempeño de los estudiantes en función de los ejercicios propuestos.

De los resultados obtenidos en las producciones elaboradas y el desempeño de los estudiantes durante cada sesión fue observable que, del total de 17 educandos, el 17.64% correspondiente a 3 alumnos se situaron en el nivel de desempeño *Sobresaliente*, por otra parte, un 52.94% (9 estudiantes) se colocaron en el nivel *Satisfactorio*, pues a pesar de demostrar un buen desempeño en sus resultados, además, el 17.64% (3 estudiantes) se posicionaron en el nivel *básico*, porque demostraron dificultades al resolver los ejercicios planteados, en último término, el 11.76% distribuidos en 2 alumnos se situaron en el nivel *Insuficiente*, ya que no lograron comprender los ejercicios planteados.

Para finalizar, en el tercer objetivo se realizó la aplicación de la prueba estandarizada aplicada en el inicio del trabajo de investigación con la finalidad de contrastar los resultados obtenidos tras la aplicación de las estrategias. Además, se aplicaron cuestionarios para reconocer el avance de los discentes y las dificultades superadas en el tema. En resumen, de la muestra de estudiantes, se consideraron tres niveles en función al Pensamiento Crítico, obteniendo los siguientes resultados: el 17% se ubicó en el Nivel I. Literal (3 estudiantes), a su vez, el 47% (8 estudiantes) se situaron en el nivel II. Inferencial, mientras que, el 35% (6 estudiantes) alcanzó el nivel III. Crítico, en la resolución de problemas matemáticos, por tanto, se concluye que hubo un avance significativo en comparación con los resultados obtenidos antes de la implementación estratégica.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1 Discusión

Al retomar el supuesto planteado al inicio de la investigación que refiere a *La implementación del método Singapur como estrategia didáctica favorece al desarrollo del pensamiento crítico en las habilidades matemáticas de los alumnos del quinto grado*, se describe que los resultados son congruentes con la literatura recuperada aportando datos de significatividad en la investigación.

Asimismo, las percepciones sobre el desarrollo del pensamiento crítico para favorecer el aprendizaje de las habilidades matemáticas retoma planteamientos de Alcaraz (2019) quien afirma que la competencia matemática implica la actividad de emplear el razonamiento matemático y sus herramientas para describir, interpretar o predecir distintos fenómenos del contexto, al aportar habilidades como emitir juicios fundados, reflexionar sobre la adecuación de explicaciones matemáticas y establecer una profunda relación entre la comprensión de los conceptos y su correcta aplicación. En este sentido, resultó imprescindible favorecer el proceso de resolución de problemas matemáticos a través de la metodología Singapur.

5.2. Conclusiones

Abordar el tema de investigación denominado *El desarrollo del pensamiento crítico como factor determinante en las habilidades matemáticas*, representó resultados favorables en el aprendizaje de los educandos, pues permitió la adquisición de nuevas técnicas y métodos de resolución de problemas al priorizar la capacidad de argumentación como eje central, ofreciendo experiencias significativas, así como un avance en la resolución de problemas multiplicativos.

Por su parte, la identificación inicial de las causas que influyen en la resolución de problemas y las dificultades percibidas, contribuyeron para la selección de estrategias eficaces, además de un previo análisis del impacto, de forma que, proporcionaron información encauzada hacia la mejora de los educandos. En complemento, la participación de los padres de familia fue primordial en todo momento, ya que facilitó la obtención de información trascendental sobre las debilidades de los discentes.

Por consiguiente, los instrumentos de evaluación representaron una fuente confiable para recabar información, pues fueron seleccionados en función a los objetivos establecidos, además, se pudieron contrastar los datos obtenidos en los tres momentos de la investigación, percibiendo una progresión significativa en el desarrollo del pensamiento crítico de las habilidades matemáticas.

De este modo, con la información anterior, se logró establecer la triangulación teórica y metodológica de la información obtenida por medio de los alumnos, padres de familia y desde la perspectiva del docente investigador, mismas que fueron determinantes para concluir que el supuesto de investigación planteado al inicio se acepta, destacando que la implementación del método Singapur como estrategia didáctica favorece al desarrollo del pensamiento crítico en las habilidades matemáticas de los alumnos del quinto grado.

REFERENCIAS

- Alcaraz, F. (2019). *Influencia de las matemáticas en el pensamiento crítico*. Barcelona: Morata.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Arroyo, I. (2016). *Desarrollo de habilidades matemáticas básicas en niños de preescolar mediante actividades lúdicas*. México: Trillas.
- Condemarín, M. & Medina, A. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. México: Andrés Bello.
- Facione, P. A. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Insight Assessment.
- López, A. (2019). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Rojas, B. (2009). *¿El género en las matemáticas? Un análisis de los resultados de las olimpiadas matemáticas*. *Escenarios*, 12(1), 7-16.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (1993). *Plan y programa 1993*. D.F. México. SEP.
- _____. (2011). *Plan y programa de estudios 2011*. D.F. México. SEP.
- _____. (2013). *Estrategias e instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. D. F. México. SEP.
- _____. (2017). *Plan y programa 2017. Aprendizajes clave Tercer grado*. CDMX. México. SEP.
- Valderrama, W. (2017). *Una mirada al pensamiento crítico en la educación*. Ecuador: EduMeCentro.
- Vergnaud, G. (2008). *Los niños, las matemáticas y la realidad: problemas de la enseñanza en la escuela primaria*. México: Trillas.
- Zabala, A. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA A TRAVÉS DEL MÉTODO PÓLYA

Nombre del autor 1: Ligia Isaura Naal Chi

Institución de procedencia: Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Nivel de estudios: Licenciatura

Estudiante

Correo electrónico: naalchiligia18@gmail.com

Nombre del autor 2: Engels Herbé May Medina

Institución de procedencia: Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Nivel de estudios: Doctorado

Docente

Correo electrónico: piaget_engels@hotmail.com

Nombre del autor 3: Bartolo May Puc

Institución de procedencia: Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Nivel de estudios: Maestría

Docente

Correo electrónico: bachomay60@hotmail.com

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

El presente trabajo de investigación titulado *El desarrollo de la Inteligencia Lógico-matemática a través del Método Pólya*, tuvo como propósito desarrollar la inteligencia lógico matemática a través del Método Pólya para favorecer la resolución de problemas contextualizados en los alumnos del cuarto grado grupo A de la Escuela Primaria Felipe Carrillo Puerto de Nunkiní, Calkiní, Campeche en el ciclo escolar 2021-2022. La población de estudio estuvo conformada por 33 alumnos, 15 hombres y 18 mujeres, entre los 9 y 10 años de edad. La metodología de investigación se orientó bajo el enfoque cualitativo, sustentada en la investigación-acción. Durante su implementación se abordó la identificación de las competencias matemáticas, el reconocimiento de las técnicas y procesos que influyen en la resolución de problemas, la aplicación de estrategias conforme a las fases del método seleccionado, así como la valoración de los resultados para identificar el avance que obtuvieron los alumnos. Los alcances de los objetivos fueron el resultado de las estrategias implementadas en el desarrollo del plan de acción y la valoración de los instrumentos de evaluación. Por tanto, se concluye que la implementación de estrategias didácticas para comprender y analizar problemas matemáticos permite el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática.

Palabras clave: Inteligencia lógico-matemática, resolución de problemas contextualizados, Método Pólya, estrategias didácticas, evaluación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la Situación Problema

En la escuela primaria pueden existir diversas dificultades durante el proceso de enseñanza, mismas que representan ser limitaciones para los alumnos, así como aprender sobre los temas, sobre todo para alcanzar los aprendizajes esperados en cada contenido o desarrollar sus habilidades por medio de actividades implementadas por el docente, acorde al currículo vigente.

Una de las dificultades está ligada con la asignatura de Matemáticas, específicamente en la resolución de problemas, mismas que mantienen relación con el pensamiento matemático, generando la deserción escolar y bajas calificaciones, debido a la nula aplicación de estrategias didácticas que favorezcan el pensamiento matemático, que como menciona el Plan y Programas de Estudio 2011 “el pensamiento se desarrolla basado en el uso

intencionado del conocimiento, que favorece la diversidad de enfoques, el apoyo en los contextos sociales, culturales y lingüísticos, en el abordaje de situaciones de aprendizaje para encarar y plantear retos (SEP, 2011, p. 33), de igual manera, se basa en la adecuación con la intención de fomentar y desarrollar el interés y gusto por las matemáticas en un sentido amplio a lo largo de la vida de los ciudadanos.

Por tal motivo, surgió la necesidad de realizar el proyecto de investigación titulado El desarrollo de la Inteligencia Lógico-matemático a través del Método Pólya en la Escuela Primaria Felipe Carrillo Puerto con la finalidad de disminuir la problemática presente en el aula de clase, aspecto que incide notablemente en el rendimiento académico de los alumnos. El grupo estuvo conformado por 33 alumnos entre los 9 y 10 años de edad y el tiempo de estudio fue de diez meses de trabajo comprendidos de septiembre de 2021 al mes de junio de 2022.

1.2 Preguntas de investigación

1.2.1. Pregunta general

¿Cómo desarrollar la inteligencia lógico-matemática en los alumnos del cuarto grado grupo A de la Escuela Primaria Felipe Carrillo Puerto de Nunkiní, Calkiní, Campeche en el ciclo escolar 2021-2022?

1.2.2. Preguntas generadoras

- ¿Cuáles son las causas que dificultan el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática en la resolución de problemas contextualizados?
- ¿Qué estrategias didácticas favorecen el desarrollo de la inteligencia lógico-matemático en la resolución de problemas contextualizados?
- ¿Cuál es el alcance de la aplicación de las estrategias didácticas para favorecer la inteligencia lógico-matemática en la resolución de problemas contextualizados?

1.3 Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Desarrollar la inteligencia lógico matemática a través del Método Pólya para favorecer la resolución de problemas contextualizados en los alumnos del cuarto grado grupo A de la Escuela Primaria Felipe Carrillo Puerto de Nunkiní, Calkiní, Campeche en el ciclo escolar 2021-2022.

1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar las técnicas y procesos que afecta al pensamiento lógico en los alumnos para determinar las dimensiones de intervención.
- Aplicar el Método Pólya para favorecer el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática en la resolución de problemas contextualizados.
- Valorar el progreso de los alumnos con la aplicación del Método Pólya para favorecer el desarrollo de la inteligencia lógico-matemático.

1.4 Justificación

En matemáticas, la resolución y contextualización de problemas, cada día ocupa un lugar más destacado en los procesos de enseñanza aprendizaje como vía de motivación para el alumno y abstracción de conceptos de una forma más práctica cercana al educando. A su vez nacen nuevas tendencias sobre la relevancia del dominio efectivo en el aprendizaje de la matemática como variable fundamental que debe enfocarse a las características individuales del alumno para lograr que sean realmente significativas.

En relación con lo anterior se propone emplear estrategias para favorecer la inteligencia lógico-matemático en las niñas y niño, de acuerdo con Walkman citada por Gatgens (2003) plantea que, para estimular esta inteligencia, es necesario que las niñas y niños experimenten, clasifiquen y analicen los objetos presentes en el medio que les rodea. Asimismo, es importante que los y las docentes promuevan el trabajo con los números, para que sus estudiantes noten su existencia y más adelante puedan comprenderlos. También, se requiere promover actividades en las cuales las y los niños elaboren bosquejos, resuelvan analogías, o bien, encuentren relaciones.

Por tal motivo, Cuicas (1999) citado por Ramírez y Pérez (2013), menciona que “en matemáticas la resolución de problemas juega un papel muy importante por sus innumerables aplicaciones tanto en la enseñanza como en la vida diaria” (p. 170). Por esta razón, al presentar dificultades en la resolución de problemas, no podrá ser aplicada en su vida cotidiana ocasionando dificultades en su desarrollo.

Es preciso señalar, que la presente investigación aportará información relevante a la comunidad educativa sobre el desarrollo de la inteligencia lógica-matemática por medio de las diversas estrategias previamente seleccionadas, centradas primordialmente en el Método Pólya. En este sentido, el trabajo será útil para investigaciones posteriores, permitiendo abordar la problemática desde una perspectiva acorde a la educación actual.

Por último, con este trabajo de investigación se pretende beneficiar principalmente a los alumnos del cuarto grado en la resolución de problemas contextualizados favoreciendo la inteligencia lógico-matemático por medio de la intervención docente, la aplicación de un plan de acción, implementación de problemas matemáticas orientadas a la inteligencia matemática y la utilización de la evaluación para valorar los alcances de las estrategias sobre la problemática. Por consiguiente, los alumnos lograrán desempeñar distintas técnicas, procedimientos y estrategias de análisis para comprender y resolver problemas matemáticos contextualizados.

1.5 Delimitación del Problema

Delimitar en este caso un estudio, se trata de enfocarse en términos concretos sobre el área a abordar, especificar los alcances, determinar límites. Para definir los objetivos de la propuesta de intervención, se requiere precisar los conceptos que inciden directamente con el supuesto a comprobar, por ello se centrará en los siguientes conceptos: inteligencia lógico-matemática, resolución de problemas contextualizados y el Método Pólya.

Escamilla (2014) por su parte logra definir a esta inteligencia como un potencial que permite al estudiante captar, comprender, y establecer relaciones, con la finalidad de realizar las operaciones de forma efectiva, a su vez logrando desarrollar esquemas de razonamiento lógico. De igual forma, en esta inteligencia se ejecuta un ejercicio mental por medio del uso de estrategias para comprender, resolver, plantear y formular situaciones problemáticas, obteniendo un progreso certero.

Por ello Hernández, Guerrero y Tobón, (2015) definen este concepto como un establecimiento de necesidades o dificultades que se desarrollan en una determinada área del conocimiento de forma real, misma que implica establecer un propósito a alcanzar para superarlos con criterios de innovación y mejora que conlleva a una situación ideal.

El método Pólya consiste en determinar estrategias y método para la solución de problemas de matemáticas, es el “arte de resolver, problemas que ayuda a los estudiantes a resolver sus problemas de matemática” (Pólya, 1974; citado por Cedeño, 2019, p. 243). El cual incluye una serie de pasos complementadas con indicadores que conducen a la resolución y ejecución de un plan para obtener resultados benéficos.

El método Pólya consiste en determinar estrategias y método para la solución de problemas de matemáticas, es el “arte de resolver, problemas que ayuda a los estudiantes a resolver sus problemas de matemática” (Pólya, 1974; citado por Cedeño, 2019, p. 243). El cual incluye una serie de pasos complementadas con indicadores que conducen a la resolución y ejecución de un plan para obtener resultados benéficos.

Tal como se ha abordado, este trabajo de investigación estableció un enfoque en el campo formativo pensamiento matemático, específicamente en la asignatura de matemáticas, en el cual se analizan los problemas contextualizados, mismas que favorecerán a un aprendizaje situado en la inteligencia lógico-matemático.

Finalmente, la metodología del trabajo estará sustentada en la investigación-acción, porque a través del proceso de análisis, reflexión y resultados se detectó la problemática, para implementar prácticas de mejora, generando un cambio educativo para favorecer a los alumnos en su proceso de aprendizaje, aportando conocimientos para su futuro académico.

1.6. Hipótesis

Las hipótesis son respuestas tentativas a la pregunta de investigación e indican aquello que se trata de probar con respecto a un fenómeno que está siendo investigado (Hernández, 2014). En este sentido, la hipótesis de acción estratégica del trabajo de investigación es:

El desarrollo de la inteligencia lógico matemática a través del Método Pólya favorece significativamente la resolución de problemas contextualizados en los alumnos del cuarto grado grupo A de la Escuela Primaria Felipe Carrillo Puerto de Nunkiní, Calkiní, Campeche en el ciclo escolar 2021-2022.

1. Marco teórico

La inteligencia lógico-matemática, dentro del enfoque biopsicologico de Gardner (1995) citado en Cerda (2012) de las inteligencias múltiples, constituye un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales que se explicitan al resolver variados tipos de problemas en contextos culturales concretos. La inteligencia lógico-matemática se define como la capacidad que tienen las personas para vislumbrar soluciones y resolver problemas, estructurar elementos para realizar deducciones y fundamentarlas con argumentos sólidos, tal y como se menciona en la tesis de Fernández y Narcizo (2019).

Debido a lo anterior, los individuos que la poseen pueden tener una especie de insight o eureka, es decir, “puede construirse la solución del problema antes de que ésta sea articulada. De hecho, el proceso de solución puede ser totalmente invisible, incluso para el que ha resuelto el problema” (Gardner, 1995, p. 37), dando a conocer que existen personas que tienen la capacidad de generar soluciones de forma mental, lo cual agiliza la resolución de los problemas al identificar y comprender datos.

Owens y Super (1993) citado en Pazo (2014) afirman que el alumno debe adquirir un cuerpo de conocimiento conceptual y procedimental en que basar un conjunto de estrategias de solución de problemas. También, debe saber cómo comprender y representar problemas en término matemáticos y adquirir creencias y actitudes positivas sobre sí mismo y sus conocimientos matemáticos. En definitiva, para que resulte útil la solución de problemas de matemáticas por parte del alumno se requiere generalizar su conocimiento conceptual y sus habilidades procedimentales a otras materias escolares y hacer que sobrepasen el marco de la escuela.

Dentro de los enfoques cognitivos de las matemáticas, podemos considerar que la resolución de problemas contribuye a la adquisición de conceptos lógico-matemáticos, es decir, en educación primaria se entiende que se deben resolver los desafíos operativos que se presentan al niño para que elabore estrategias válidas con la finalidad de la internalización de las relaciones matemáticas. Por mencionar que las estrategias heurísticas forman parte de este proceso, puesto que permite al niño adquirir un conocimiento matemático para aplicarlo a la resolución de problemas más específicos.

La resolución de problemas matemáticos y su desarrollo curricular en el aula, son en la actualidad un tema significativo, puesto que, a partir de ello, los avances se centran en el

carácter transversal de la resolución de problemas como contenido matemático y el carácter concreto que adquiere su desarrollo curricular en la sala de clases. Dichas intenciones, nacen bajo el sentido de verificar la calidad y eficacia de la enseñanza y de los aprendizajes, en busca de dilucidar aspectos centrales sobre la mejora de dichos procesos y la relación didáctica referente a los contenidos y las estrategias metodológicas que se establecen.

Sánchez (2002), al referirse a la resolución de problemas en el contexto de la educación matemática, señala que esta constituye una herramienta natural tanto para los que la usan con fines formativos, prácticos e instrumentales, como para los sustentadores de los paradigmas que orientan su trabajo en el aula. De ahí su importancia como recursos didácticos en el proceso de enseñanza y en prosecución de los aprendizajes, generando en el alumno una actitud inquisitiva y activa hacia la consecución de sus propias metas.

Para resolver problemas no existen fórmulas mágicas; no hay un conjunto de procedimiento o métodos que aplicándolos lleven necesariamente a la resolución del problema. Es por ello que López (2010), menciona que:

Pese a los años que han pasado desde la creación del método propuesto por Pólya, hoy en día aún se considera como referente de alto interés acerca de la resolución de problemas. Las cuatro fases que componen el ciclo de programación concuerdan con los pasos descritos por Pólya para resolver problemas matemáticos (p. 6).

Siendo este una metodología que se ha puesto en práctica en el ámbito de la educación para resolver problemas matemáticos, considerado por su validez en cuanto a la aplicación de sus fases que están compuestos por un ciclo programado que conlleva al análisis y la reflexión de una acción matemática.

De acuerdo con lo anterior, Escalante (2015) en su tesis titulada Método Pólya en la resolución de problemas matemáticos, menciona que sus estudiantes presentan dificultades para resolver problemas, son capaces de resolver de forma mecánica las operaciones matemáticas, pero no logran aplicarla para la solución de un problema, sin embargo, al diseñar estrategias considerando el método Pólya se facilitó la resolución de problemas, en donde los alumnos cuando lograron comprender cada uno de las fases, demostraban seguridad para resolver sus actividades, lo que reafirma el hecho que la matemática debe ir de lo concreto a lo abstracto, otro aspecto a resaltar es el hacer y aprender a aprender. Obteniendo como resultado final el aumento en el promedio en la evaluación final, el cual indica que, si existe una influencia positiva en la solución de problemas matemáticos luego de utilizar dicho método, al optimizar aspectos como identificación de los pasos o procesos a emplear para resolver los ejercicios y el uso de estrategias en dicha resolución.

Asimismo, hay que destacar el rol que desempeñará el docente en la adquisición de los conocimientos matemáticos, Neco (2015) asevera que el rol del maestro es cambiante, puede ser de moderador, coordinador, facilitador, mediador y un participante más de la experiencia planteada, debido a que tiene que implementar el plan de acción, tomar decisiones en favor de los objetivos planteados y llevar a cabo la evaluación del proyecto para determinar la eficiencia del mismo.

METODOLOGÍA

3.1 Tipo de Estudio y Diseño de Investigación

La metodología de investigación empleada en el desarrollo de este trabajo es de enfoque cualitativo, ya que “se orienta a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández 2014, p. 364). Asimismo, Sandín (2013) la describe como “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (p. 123). Por tanto, la investigación se efectúa en un contexto real donde se identifica, analiza y comprende un problema en específico para poder transformarlo.

El estudio de esta investigación es de alcance descriptivo, su finalidad principal es desarrollar la inteligencia lógico-matemática en los alumnos, a través de la aplicación de estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora, el uso de procesos correctos para resolver un problema matemático, utilizar correctamente los datos proporcionados en cada situación, facilitando al mismo tiempo que los alumnos sean capaces de emplear el leer, comprender y resolver problemas matemáticos contextualizados, lo cual contribuirá en su inteligencia matemática.

Adicionalmente, la investigación emplea una hipótesis acción o acción estratégica, que se planteó posterior a la revisión de la bibliografía correspondiente a la problemática central, con base a esa información se estableció una hipótesis encaminada a crear un criterio de importancia que permita comprender, así como a interpretar la problemática involucrando una medida de solución, en ella se plantea un supuesto que se busca comprobar.

Esta investigación se enfocó en los alumnos del cuarto grado grupo A, mismos que fueron designados y conformados previamente considerando sus características particulares para diseñar las acciones y actividades pertinentes en la implementación del plan de acción. Las actividades destinadas a la mejora del grupo se diseñaron con respecto a la temporalidad del estudio en un periodo que abarca del 4 de octubre de 2021 al 17 de junio de 2022 conformando un plan de acción en un tiempo de trabajo de 13 sesiones de práctica docente.

3.2 Ubicación y Tiempo de Estudio

El presente proyecto de investigación se aplicó en la Escuela Primaria Felipe Carrillo Puerto con Clave de Centro de Trabajo (C.C.T.) 04DPR0448I, perteneciente a la zona escolar 017 que se encuentra ubicada a 30 metros hacia el fondo del callejón s/n de la calle 16 entre calles 17 y 19, barrio San Román de la comunidad de Nunkiní, Calkiní, Campeche. Esta institución es de turno matutino y cumple una jornada escolar con un horario de trabajo de 8:00 a.m. a 1:00 p.m.

Las acciones emprendidas para la investigación abarcaron del 30 de agosto de 2021 al 26 de mayo de 2022, en este lapso se llevó a cabo el diseño y aplicación del plan de acción mismo que se integró en un total de 18 sesiones de trabajo con una duración de 90 minutos cada una, de las cuales 8 constituyeron a la implementación de la metodología y 5 sesiones para valorar la aplicación de las estrategias que complementan al desarrollo de dicho método.

3.3 Sujetos o Participantes

Los sujetos participantes se designaron como cumplimiento de la práctica docente correspondiente al séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, por tal motivo, la población objeto de estudio estuvo integrada por un grupo de cuarto grado de educación primaria constituido por un total de 33 alumnos entre los 9 y 10 años de edad, de los cuales 15 son del sexo masculino y 18 del sexo femenino, que conforman la matrícula del 4° A de la Escuela Primaria Felipe Carrillo Puerto de la comunidad de Nunkiní, Calkiní, Campeche.

Entre los aspectos a considerar para el estudio del alumnado fueron los ritmos y estilos de aprendizaje, los cuales se definieron como la capacidad que tienen los estudiantes por aprender. En este caso, los ritmos se distribuyeron de la siguiente manera: 9 alumno en un ritmo rápido, 18 en el ritmo moderado y 6 asignados en el ritmo de aprendizaje lento, del mismo modo, con respecto a los estilos de aprendizaje, se realizó la aplicación de un test basado en el modelo VAK propuesto por Richard Bandler, el cual arrojó los siguientes resultados: 14 visuales, 9 kinestésicos y 10 auditivos.

3.4. Instrumentos de Acopio de Información

De acuerdo con los objetivos planteados en esta investigación, se establecieron instrumentos de acopio de información; según Sánchez y Reyes (2006), “todo instrumento debe medir lo que se ha propuesto medir, vale decir que demuestre efectividad al obtener los resultados de la capacidad, conducta, rendimiento o aspecto que asegura medir” (p. 154). Cada objetivo planteado contiene una serie de instrumentos de evaluación con la finalidad de obtener resultados para la reflexión y análisis de los mismos.

Para el cumplimiento de cada uno de los objetivos que forma organizada se implementaron diversos instrumentos de evaluación como son los cuestionarios, escalas estimativas, la rúbrica, test, la guía de observación, así como la construcción de una matriz de congruencia y la triangulación final de los resultados obtenidos de acuerdo con los instrumentos aplicados en cada objetivo.

3.5. Procedimientos

Los procedimientos propuestos para las actividades de indagación, recolección de datos y análisis fueron elaborados acorde a los objetivos planteados a través de un enfoque cualitativo de investigación.

La primera fase del trabajo correspondió a la planeación del proyecto con la finalidad de reconocer las ideas a emprender por medio del planteamiento del problema, así como situar la ubicación y tiempo de estudio como parte de la metodología. De este modo se identificó la búsqueda de información para seleccionar estrategias adecuadamente para cumplir con los objetivos planteados, así como un conjunto de actividades secuenciadas encaminadas a la resolución de problemas matemáticos.

De igual forma, fue necesario recoger información científica para sustentar las actividades durante la intervención, así como la validez del enfoque didáctico a través del marco teórico elaborado. Dentro de esta fase también se seleccionaron los instrumentos para recolectar información mediante la revisión del planteamiento.

En la segunda fase, de ejecución fue necesario comunicar los objetivos del trabajo al director del plantel, así como a la docente titular del grupo, posteriormente se aplicaron diferentes instrumentos para la recuperación de información con la finalidad de identificar la comprensión lectora que poseía cada alumno.

En el primer objetivo se aplicaron dos cuestionarios con la misma finalidad; el primero fue destinado a los padres de familia para conocer su opinión con respecto al desempeño que perciben de sus hijos en cuanto a la inteligencia lógico-matemática y sobre todo en las técnicas o procesos que utilizan para resolver problemas aritméticos, esto fue relevante para la categorización posterior de los resultados obtenidos. El segundo cuestionario fue dirigido a los alumnos, el cual, a modo de diagnóstico permitió apreciar la realidad del grupo previo al proceso de intervención. De esta forma se construyó la situación inicial de los participantes desde dos perspectivas diferentes.

Seguidamente, se empleó como instrumentos una rúbrica y prueba objetiva que en complemento con una guía de observación permitió reconocer las deficiencias que los alumnos presentaban en torno al desarrollo de la inteligencia lógico-matemática y las habilidades matemáticas aplicadas en diferentes situaciones problemáticas; de esta forma se pudo diagnosticar la situación real del grupo.

Para el segundo objetivo, se aplicó una escala estimativa para valorar el desarrollo y desenvolvimiento de los alumnos, sobre todo en la adquisición y la comprensión que conlleva a la resolución de los problemas matemáticos con relación a las fases del método Pólya aplicado. Los resultados obtenidos constituyeron un referente de análisis del avance en el tratamiento aplicado, que permitieron evaluar la implementación de las estrategias didácticas.

La tercera fase correspondió al proceso de evaluación del tercer objetivo, la cual fue vinculada con las etapas de análisis e interpretación de resultados, para el cumplimiento de esta fase se realizó la triangulación de los resultados, misma que fue articulada mediante las

opiniones de los educandos y de los padres de familia a modo de evaluación diagnóstica, así como la valoración del proceso formativo que se obtuvo en la aplicación de la alternativa de solución y la recuperación de la perspectiva obtenida aplicando nuevamente los cuestionarios a los alumnos, así como a los padres de familia para obtener un contraste entre las opiniones previas y posteriores a la aplicación del plan de acción.

RESULTADOS

Para valorar el primer objetivo Identificar las técnicas y procesos que afecta al pensamiento lógico en los alumnos para determinar las dimensiones de intervención, se realizó un taller dirigido a padres de familia, efectuado el 8 de marzo (ver anexo 5), donde se trataron temas sobre la importancia de su intervención en la resolución de problemas matemáticos de los alumnos para lograr un mejor desenvolvimiento efectivo en situaciones problemáticas cotidianas, a partir de ello y con la finalidad de delimitar algunas acciones que demuestran características correspondientes. De igual forma, se aplicó un cuestionario cuya estructura considera dos categorías conforme a los supuestos de la investigación, con 12 preguntas abiertas, de las cuales seis corresponden a la categoría a) Inteligencia lógico-matemático y la categoría b) técnicas y procesos para resolver problemas matemáticos.

Los resultados de la aplicación de este instrumento mostraron una diversidad de respuestas, en algunas se lograron identificar predisposiciones comunes y en otras existió una variación, por ello se optó por agruparlas en subcategorías con el análisis de la Matriz para establecer relación entre categorías.

Para completar la perspectiva científica sobre la identificación de las técnicas y procesos que tienen los alumnos en cuanto a la comprensión lectora y la resolución de problemas que impliquen a la Inteligencia Lógico-matemática, se aplicó una guía de observación estructurada a través de la técnica de observación participante misma que está constituida por diez indicadores que valoran sus habilidades que demuestran los discentes para lograr resolver problemas matemáticos. Por consiguiente, para seguir con la evaluación de este primer objetivo, se aplicó una rúbrica para evaluar la resolución de problemas contextualizados por medio de una secuencia didáctica.

De igual forma se aplicó una prueba estandarizada a los alumnos para valorar las técnicas y procesos que afectan al desarrollo de su Inteligencia lógico-matemático que constó de una prueba de siete preguntas sin el uso de incisos para dar paso a la demostración escrita sobre sus conocimientos previos. La prueba aplicada fue elaborada de acuerdo con la aportación de Escamilla (2012) que proporciona un listado de indicadores para valorar la Inteligencia lógico-matemático de los alumnos por medio de actividades diseñadas de forma autónoma considerando el grado al que será aplicado.

Con la finalidad de atender el segundo objetivo específico de la investigación *aplicar el Método Pólya para favorecer el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática en la resolución de problemas contextualizados*. Cada sesión con una duración de 90 minutos aproximadamente, las estrategias aplicadas se enfocaron en conocer las debilidades de los alumnos conforme al tema y desarrollar actividades que introduzcan el método de resolución de problemas por medio de las fases de Pólya, y al mismo tiempo, proporcionar a los estudiantes estrategias y recursos que posibiliten el fomento de la comprensión de problemas matemáticos, evaluadas con escalas estimativas.

Para la argumentación de los resultados e identificación del avance obtenido en el desarrollo de la resolución de problemas matemáticos para fortalecer la inteligencia lógico matemático correspondiente al tercer objetivo específico de la investigación Valorar el progreso de los alumnos con la aplicación del Método Pólya para favorecer el desarrollo de la inteligencia lógico-matemático, donde se realizó una segunda aplicación del cuestionario a los padres de familia como a los alumnos, con la finalidad de comparar la información obtenido en la matriz elaborada al inicio de la investigación, con la obtenida en la aplicación del cuestionario al finalizar la investigación.

Asimismo, se aplicó nuevamente una guía de observación para valorar la comprensión y la resolución de problemas que impliquen la inteligencia lógico-matemática. Un segundo instrumento aplicado para valorar el desarrollo de la inteligencia lógico matemático por medio de la resolución de problemas contextualizados es la escala estimativa que nos permite identificar el nivel de competencia que lograron alcanzar cada uno de los alumnos ante la segunda aplicación de la prueba objetiva.

En definitiva, la implementación de las fases del Método Pólya contribuye a una mejor organización y desarrollo de la inteligencia lógico-matemático para resolver problemas matemáticos que han sido contextualizados al entorno en donde viven los alumnos para el análisis y empleo de estrategias.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1 Discusión

El presente trabajo de investigación abordó como temática principal mejorar los niveles de competencia matemática de los alumnos para favorecer la resolución de problemas matemáticos, así como el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática. Para realizar este trabajo se analizaron diferentes perspectivas y se destacó como prioridad implementar estrategias didácticas para favorecer la comprensión de los alumnos.

Díaz y Hernández (2002) describen la comprensión cómo la capacidad del lector para controlar y adaptar su lectura de acuerdo a sus propósitos, a la naturaleza del material y al conocimiento previo que tenga, es decir, una falta de organización mental para comprender situaciones matemáticas.

De acuerdo con lo anterior, los problemas matemáticos deben ser enfrentados por medio de la aplicación de estrategias, una previa planificación de los procedimientos a ejecutar, por tanto, dentro de los propósitos generales del estudio de la asignatura de Matemáticas, la SEP (2011) señala que podemos encontrar el desarrollo de formas de analizar que permitan formular conjeturas y procedimientos que contribuyan a la resolución de problemas, así como elaborar explicaciones para ciertos hechos numéricos, además de la utilización de diferentes técnicas o recursos para hacer más eficientes los procedimientos de resolución.

5.2 Conclusiones

Abordar el tema de investigación denominado *El desarrollo de la inteligencia lógico-matemática a través del Método Pólya*, permitió conocer que el estudio de inteligencia matemática constituye un aspecto importante para la resolución de problemas matemáticos, misma que contribuye al pensamiento matemático al relacionarlo con problemáticas relacionado con el contexto mediante la aplicación de métodos y estrategias que contribuyeron a la resolución de las mismas. Por consiguiente, representó resultados favorables en el desarrollo e incremento del nivel de competencia matemática y nivel de desempeño, propiciando que los estudiantes mejoren en la resolución de problemas matemáticos contextualizados.

Con todas las aportaciones recolectadas se diseñaron situaciones didácticas que pusieron en juego las estrategias para favorecer el desarrollo de la resolución de problemas contextualizados, donde cada actividad tenía su objetivo y contribuía a la participación activa de los estudiantes. Entre las estrategias más significativas de la intervención, es el Método Pólya que contribuye en la enseñanza de las matemáticas que está enfocado a la solución de problemas matemáticos, ya que para su resolución se requiere realizar una pausa, reflexionar y ejecutar pasos, misma que conlleva al desarrollo de habilidades, la aplicación de procesos,

la implementación de la inteligencia lógico-matemática y el fomento de actitudes para la mejora del aprendizaje de los alumnos.

Por tanto, es posible afirmar que el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática tiene gran influencia en el proceso de resolución de problemas contextualizados, misma que propicia el aprendizaje a partir del análisis sobre la planificación y ejecución de procedimientos, la elaboración de argumentos, la construcción de posturas ante las interpretaciones de resultados, así como su explicación oral y escrita, misma que conlleva a promover las competencias matemáticas.

REFERENCIAS

- Campbell, L., Campbell, B. & Dickeson, D. (2002). *Inteligencias múltiples. Usos prácticos para la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel S.A.
- Cerda, G. (2012). *Inteligencia lógico-matemática y éxito académico: un estudio psicoevolutivo* (doctorado). Universidad de Córdoba. Córdoba.
- Escalante, S. (2015). *Método Pólya en la resolución de problemas matemáticos (licenciatura)*. Universidad Rafael Landívar. Quetzaltenango.
- Escamilla, A. (2012). *Inteligencias múltiples. Claves y propuestas para su desarrollo en el aula*. España: GRAÓ.
- Gardner, H. (1995a). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. D.F. México. McGraw-Hill.
- Ñeco, M. (2015). *El rol del maestro en un esquema pedagógico constructivista*. D.F. México.
- Pólya, G. (1965). *Cómo plantear y resolver problemas*. México D.F.: Trillas.
- Ramírez, M., & Pérez, Y. (2013). *Estrategias de enseñanza de la resolución de problemas matemáticos*. Fundamentos teóricos y metodológicos. (pp. 35, Vol. 73, Núm. 170).

EL CÁLCULO MENTAL Y LA RESOLUCIÓN DE EJERCICIOS DE MULTIPLICACIÓN

Nombre del autor: Juan Eduardo Qui Uc.

Institución de procedencia: Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Nivel de estudio: Licenciatura en Educación Primaria

Estudiante del séptimo semestre de la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

lalo032601@gmail.com

Autor 2: Adda Lizbeth Cámara Huchin

Institución de procedencia: Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Último grado de estudios: Doctorado

Profesor

Correo electrónico: addacamara84@hotmail.com

Nombre del autor 3: Bartolo May Puc

Institución de procedencia: Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Último grado de estudios: Maestría

Profesor

Correo electrónico: bachomay60@hotmail.com

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito principal aplicar estrategias de cálculo mental con la finalidad de favorecer la resolución de ejercicios de multiplicación en los alumnos de tercer grado grupo A de la escuela primaria Carlos Rivas turno matutino de Bécál, Calkiní, Campeche en el ciclo escolar 2021-2022. La metodología de investigación se orientó bajo el enfoque cualitativo, sustentada en la investigación-acción con tipo de estudio descriptivo. Durante su implementación se realizó el análisis de las estrategias de cálculo mental, se fomentó el uso de estas en la resolución de ejercicios multiplicación. Los alcances obtenidos fueron el resultado de la aplicación de las estrategias implementadas, la aplicación del plan de acción y los instrumentos de evaluación diseñados en cada momento. La interpretación de los resultados obtenidos se realizó con base a la teoría del análisis cualitativo, concluyendo que la implementación de estrategias de cálculo mental favorece el proceso de resolución de multiplicaciones.

PALABRAS CLAVE: Cálculo mental, resolución, ejercicios de multiplicación, estrategias, plan de acción.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Se entiende por cálculo mental una serie de procedimientos mentales que realiza una persona sin la ayuda de papel y lápiz, y que le permite obtener la respuesta exacta de problemas aritméticos sencillos (Vázquez 2008).

Según el documento “Principios y Estándares para la Educación Matemática” el National Council of Teachers of Mathematics recomienda para niveles desde 5 a 12 años:

A medida que los niños de los niveles Pre-K-2 (5 a 8 años) van comprendiendo el significado de los números naturales y de las operaciones de adición y sustracción, la enseñanza debería centrarse sobre estrategias de cálculo que desarrollen la flexibilidad y la fluidez (2003, p.37).

Tomando como referente estos conceptos se realizó un diagnóstico en el tercer grado grupo B a través de la técnica de observación participante, esta evaluación consistió en presenciar el desempeño de cada educando en cada una de las clases de matemáticas durante las dos primeras semanas de prácticas donde se trataron temas de cálculo mental en la asignatura de Matemáticas, esto como parte de los contenidos que correspondían a la semana

de prácticas, las actividades de estas lecciones consistían en la resolución de multiplicaciones de un dígito, desde la primera sesión de la aplicación de las actividades los alumnos presentaron dificultades en la resolución de multiplicaciones mentales, esto claramente refleja la falta de esta práctica (uso del cálculo mental). Con base a estos datos se detectaron deficiencias ya que se comprobó que la mayoría de los estudiantes no aplicaban técnicas y estrategias que los ayuden a resolver los ejercicios de multiplicación y es menester atender esta problemática para desarrollar el cálculo mental a través de estrategias que lo favorezcan.

Por tal motivo, surgió la necesidad de realizar el proyecto de investigación El cálculo mental como factor determinante para favorecer la resolución de ejercicios de multiplicación en la Escuela Primaria Carlos Rivas con la finalidad de intervenir en su atención porque incide notablemente en el rendimiento académico de un grupo.

Para guiar el trabajo se planteó la pregunta central de investigación: ¿Cómo el desarrollo del cálculo mental favorece la resolución de ejercicios de multiplicación en los alumnos de tercer grado grupo A de la escuela primaria *Carlos Rivas* turno matutino de Béal, Calkiní, Campeche en el ciclo escolar 2021-2022?

De igual manera se plantean otras preguntas que ayudaron en la investigación:

- ¿Cuál es el nivel de cálculo mental en los alumnos de tercer grado?
- ¿Cómo influye el cálculo metal en la resolución de ejercicios de multiplicación?
- ¿Qué estrategias didácticas permiten el desarrollo del cálculo mental en los alumnos de tercer grado?
- ¿Cuál es el alcance de las estrategias didácticas que promueven el cálculo mental en los alumnos de tercer grado?

De igual manera se planteó el objetivo general: Desarrollar el cálculo mental a través de estrategias didácticas para favorecer la resolución de ejercicios de multiplicación en los alumnos de tercer grado grupo A de la Escuela Primaria *Carlos Rivas* turno matutino de Béal, Calkiní, Campeche en el ciclo escolar 2021-2022.

Para alcanzar este objetivo se determinaron los siguientes cuatro objetivos específicos:

- Identificar los niveles del cálculo mental para reconocer sus dificultades en los alumnos de tercer grado.
- Reconocer la influencia del cálculo mental en los ejercicios de multiplicación.
- Aplicar estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo del cálculo mental en los alumnos del tercer grado.
- Valorar los resultados de las estrategias didácticas para determinar el alcance del cálculo mental en la resolución de multiplicaciones.

Debido a su importancia en la actualidad, una de los principales objetivos de la educación en tempranas edades y que a su vez se hace cada vez más necesario es el desarrollo del pensamiento matemático el cual se define como la forma de razonar que utilizan los matemáticos profesionales para resolver problemas provenientes de diversos contextos, ya sea que surjan en la vida diaria, en las ciencias o en las propias matemáticas (SEP, 2017).

En la sociedad actual, en constante cambio, se requiere que las personas sean capaces de pensar lógicamente, pero también de tener un pensamiento divergente para encontrar soluciones novedosas a problemas hasta ahora desconocidos.

Dentro del contexto escolar, el campo formativo Pensamiento Matemático busca que los estudiantes desarrollen esa forma de razonar tanto lógica como no convencional y que al hacerlo aprecien el valor de ese pensamiento, lo que ha de traducirse en actitudes y valores favorables hacia las matemáticas, su utilidad y su valor científico y cultural. (SEP, 2017).

Por otra parte, el cálculo mental consiste en realizar cálculos matemáticos utilizando solamente el cerebro, sin ayuda de otros instrumentos como calculadoras o incluso lápiz y papel o los dedos para contar fácilmente. El cálculo mental a menudo implica el uso de técnicas específicas diseñadas para tipos particulares de problemas.

Multitud de actos cotidianos exigen poner en marcha la mente para realizar rápidos cálculos matemáticos. Sin embargo, deducir la vuelta de una compra, un descuento en un comercio y otras operaciones, a menudo sencillas pero que a muchos les resultarían más cómodas si las realizaran con lápiz en un papel, son más fáciles de resolver si se aprenden y aplican distintas estrategias y técnicas de cálculo mental. Fomentar este ejercicio entre los estudiantes les ayuda a explorar diferentes vías para calcular y operar con los números y favorece la adquisición de habilidades de concentración y atención.

Poder calcular de manera mental se considera una capacidad fundamental para la resolución de las multiplicaciones y su aprendizaje del mismo, sin esto los alumnos tendrán una alta dificultad para encontrar el resultado de una determinada multiplicación, en contraste, si los estudiantes desarrollan y emplean el cálculo mental obtendrán resultados exitosos y de manera versátil.

Con este planteamiento se realizó un análisis detallado de textos de investigación educativa que sustentan la relevancia del presente trabajo y que permiten situar la problemática con una amplitud de dimensiones y como una necesidad de análisis. Mochón (1995) realizó una investigación que determinaba diversas formas resolver operaciones mediante el cálculo mental donde incluía algunas de sus características y procedimientos, al analizar dichos datos se concluyó que las estrategias para el cálculo mental contribuyen de manera directa para la solución de multiplicaciones.

La capacidad de utilizar el cálculo mental es una herramienta indispensable para que los alumnos puedan con sus propios conocimientos llegar a una solución exitosa y así mismo se dé un aprendizaje significativo.

Por ende, con el fundamento presentado se le otorga significatividad al trabajo de investigación al reconocer el reto que enfrentan las instituciones educativas al implementar situaciones y actividades didácticas para desarrollar en los estudiantes cálculo mental en la resolución de operaciones multiplicativas.

Los beneficiarios directos de este trabajo lo constituirán, docentes, padres de familia y alumnos, se analizarán los resultados obtenidos con los cambios que experimentan los estudiantes en la aplicación de la propuesta de intervención, así como la evaluación de la utilidad de cada una de las estrategias por desarrollar.

Delimitar un tema de estudio, significa enfocar en términos concretos nuestra área de interés, especificar sus alcances, determinar sus límites. Desde la percepción de Ruiz (2007) “la delimitación requiere reunir datos empíricos que se puedan relacionar con el problema y posibles explicaciones del mismo” (p 40).

Para definir los objetivos de la propuesta de intervención, se requiere precisar los conceptos que inciden directamente con el supuesto a comprobar, por ello se tomará especial importancia en tres concepciones: estrategias didácticas, pensamiento matemático, resolución de multiplicaciones y cálculo mental

Abordar el concepto de estrategias didácticas implica situar la investigación en la promoción de competencias a través de la acción pedagógica. Es preciso partir de la cohesión de ambos términos que orienten las acciones para fomentar y recuperar contenido documental en el campo de la docencia y omitir información correspondiente a otras áreas del conocimiento.

Para los propósitos de este estudio, las estrategias didácticas hacen referencia a un conjunto de acciones que, a través de una planificación previa, se desarrollan sistemáticamente para alcanzar un objetivo determinado (Tobón, 2008). También, se basa en Pérez (1995) citado en Tobón (2008), que señala: “en el campo de la pedagogía, las estrategias didácticas se refieren a planes de acción que pone en marcha el docente de forma sistemática para lograr unos determinados objetivos de aprendizaje en los estudiantes” (p.200).

Se consideró que la resolución de multiplicaciones se basa en una capacidad y habilidad de encontrar respuestas de distintas maneras. Resolver una operación de multiplicación es un proceso que implica lo que es la realización de una serie de pasos o acciones que puede simplificarse mediante el uso del cálculo mental y de esta forma ser más rápido.

Se denomina pensamiento matemático a la unidad de procesos y contenidos, dentro de los cuales está el razonamiento, resolución, planteamiento de problemas, comunicación, modelación y elaboración, comparación y ejercitación de procedimientos (Pérez, 2014). Es decir, son procedimientos desarrollados por los alumnos para resolver el problema, esto es verificable a través de sus producciones y participaciones en el desarrollo de la investigación.

Ahora bien, lo que refiere al cálculo mental se considera una serie de procedimientos mentales que realiza una persona sin la ayuda de papel y lápiz, y que le permite obtener la respuesta exacta de problemas aritméticos sencillos (Mochón, (1995).

En último término, se enfocará la investigación en un planteamiento didáctico en el campo formativo Pensamiento matemático, específicamente en la asignatura de Matemáticas, donde se analizan diversas operaciones y estrategias que contribuirán al desarrollo del cálculo mental.

Las hipótesis son respuestas tentativas a la pregunta de investigación e indican aquello que se trata de probar con respecto a un fenómeno que está siendo investigado (Hernández, 2014). En este sentido, la hipótesis de acción estratégica del trabajo de investigación es:

El desarrollo del cálculo mental a través de estrategias didácticas favorece la resolución de ejercicios de multiplicación en los alumnos del tercer grado grupo A de la Escuela Primaria Carlos Rivas de Bécal, Calkiní, Campeche en el ciclo escolar 2021-2022.

MARCO TEÓRICO

El cálculo mental ocupaba un lugar muy importante en las clases de matemáticas. Estaba relacionado con los cálculos memorizados, los que se realizaban de "cabeza", sin utilizar papel ni lápiz. Sin embargo, el objetivo principal era externo al cálculo mental ya que en el fondo lo único que se buscaba era su dominio para atacar, con garantías de éxito, el cálculo escrito. Más tarde, fue perdiendo peso hasta desaparecer o quedarse limitado a la memorización de las tablas de multiplicar. Sin embargo, la situación actual se caracteriza por la sobrevaloración de los algoritmos escritos y por la ausencia de enseñanza de estrategias de cálculo mental.

El cálculo mental lo podemos definir como una manera de buscar caminos de resolución, compararlos, analizar los errores, validar los recursos nuevos y las soluciones obtenidas, apoyarse en propiedades y resultados para anticipar otros resultados, sistematizar y reorganizar relaciones y recursos, buscar explicaciones a las reglas elaboradas, etc. (De Marinis, 2008).

Gómez (2005) caracteriza al cálculo mental de la siguiente manera: es de cabeza; se puede hacer rápidamente; se apoya en un conjunto limitado de hechos numéricos; requiere ciertas habilidades: conteos, recolocaciones, compensaciones, descomposiciones, redistribuciones, etc., buscando sustituir o alterar los datos iniciales para trabajar con otros más cómodos, o más fáciles de calcular. Este autor también considera la concentración, el hábito, la atención y el interés como factores determinantes para lograr resultados espectaculares. Además, hace una propuesta sobre el cálculo flexible con el que pretende aprovechar la variedad de alternativas de cálculo disponibles, en un contexto de aprendizaje que supere la separación "escolar" entre las dos clases de conocimiento matemático, el procedimental y el conceptual. El objetivo de esta propuesta es desarrollar la capacidad y preparación para usar métodos alternativos de cálculo.

Modalidades del cálculo mental

Ortega y Ortiz (2002) establecen 3 modalidades del cálculo mental.

- a) Cálculo mecánico o de estímulo-respuesta. Conlleva el empleo de una técnica automática; existiendo el riesgo de que cuando no se utiliza tiende a olvidarse rápidamente. Por ejemplo: la memorización de las tablas.
- b) Cálculo reflexivo o pensado. Sobre todo se caracteriza porque cada vez el cálculo es nuevo, de forma que el que lo utiliza usa determinadas estrategias, que pueden ser originales, tratando de relacionar, al mismo tiempo que efectúa los cálculos, los números y las operaciones. Todo esto implica una reflexión que conlleva toma de

decisiones y elección de la estrategia más adecuada. Para este tipo de cálculo se requieren manipulaciones y habilidades, como: conteos, recolocaciones, dominio de tablas, compensaciones, descomposiciones, etc., que sirven para poder alterar los datos iniciales y de esta forma trabajar más cómodamente con otros más fáciles de calcular.

b) Dentro del cálculo mental, existe lo que denominamos *Cálculo aproximado (C.A)*. Es un cálculo que resulta muy útil, puesto que normalmente en la vida diaria, no se dispone de lápiz ni papel, ni de tiempo y muchas veces es suficiente con saber una respuesta aproximada. Se caracteriza por contener varias fases, una primera, cuyo objetivo es facilitar el cálculo a costa de perder precisión y en la que se reformulan los datos originales con unas técnicas determinadas, lo cual dará lugar a la elección de los números que van a intervenir en el cálculo con la cantidad de dígitos necesarios; una segunda fase en que se confirma si se posee la capacidad mental para poder realizar ese cálculo sin necesidad de utilizar otros medios auxiliares y finalmente, una tercera fase en la que se realiza el cálculo propiamente dicho.

Podemos distinguir el cálculo exacto y el cálculo aproximado o redondeado.

El cálculo exacto: Es la búsqueda del resultado de un ejercicio operatorio empleando procedimientos matemáticamente válidos; puede hacerse en forma escrita, oralmente o apoyado por una calculadora.

El cálculo aproximado: Consiste en buscar un intervalo en el cual se encuentra el resultado del ejercicio que se nos plantea o un solo valor, aproximado. Con gran frecuencia en la vida diaria se usa el cálculo mental aproximado, cuando no es necesario hacer uso del cálculo escrito, cuando no estamos en condiciones de efectuarlo para controlar los cálculos hechos mediante procedimientos escritos o con calculadora.

La multiplicación es una suma abreviada, porque consiste en sumar un número varias veces. Ejemplo 2×5 , leyéndose (dos multiplicado por cinco) o (dos por cinco) y eso es igual a sumar cinco veces el número 2. Los términos de la multiplicación se llaman multiplicandos, multiplicadores y el producto que es el resultado de la multiplicación.

La multiplicación, al ser una de las operaciones básicas de las matemáticas, es enseñada en los diferentes sistemas educativos del mundo desde la primaria, y su aprendizaje es preponderante a la hora de evaluar el nivel de lógica matemática que tiene un niño. Además, esta operación es importante para los cálculos que la persona necesitará para la vida cotidiana, dependiendo de su actividad, y su uso es generalizado al momento de realizar cuentas que tienen que ver con la contabilidad, el pago de salarios y servicios, entre otros.

Las propiedades de la multiplicación

Las propiedades de la multiplicación son cuatro: la conmutativa, la asociativa, la distributiva y el elemento neutro.

La propiedad conmutativa: Nos dice que el orden de los factores no altera el producto.

En relación con lo que se plantea en los textos escolar, Andonegui (2005) menciona que cuando en la multiplicación existen dos factores, no se altera el resultado si se cambia el multiplicador con el multiplicando, por lo cual se refuerza la máxima que funciona también en la suma.

Su fórmula es: $a \times b = b \times a$.

Por ejemplo: $3 \times 7 = 7 \times 3 = 21$

La propiedad asociativa: Nos dice que si se multiplica tres o más números no importa como queden los factores agrupados, el producto de éstos siempre será el mismo.

Su fórmula es: $(a \times b) \times c = a \times (b \times c)$.

Por ejemplo: $(4 \times 2) \times 6 = 4 \times (2 \times 6) \quad 8 \times 6 = 4 \times 12 \quad 48 = 48$

La propiedad distributiva: Dentro de una multiplicación, es posible descomponer sus factores en partes menores, lo cual facilita esta operación cuando se la realiza de manera mental entre valores de dos dígitos o más (Andonegui Zabala, 2005).

Esta propiedad dice que cuando multiplicamos un número por una suma eso es igual a la suma de las multiplicaciones de esos números por cada uno de los sumandos.

Su fórmula es: $(a + b) \times c = a \times c + b \times c$.

Por ejemplo. $(3 + 5) \times 4 = 3 \times 4 + 5 \times 4 \quad 3 \times 4 + 5 \times 4 = 12 + 20 = 32$

Estrategias Didácticas: En efecto, las estrategias de enseñanza-aprendizaje son considerados “instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y desarrollo de las competencias de los estudiantes” (Pimienta, 2012, p.1). De modo que deben ser implementadas con base en una secuencia didáctica que contenga inicio, desarrollo y cierre, para favorecer el proceso educativo en los alumnos.

METODOLOGÍA

El trabajo de investigación se orientó bajo el enfoque cualitativo. Según Hernández et al. (2010) “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (p.7). Dicho enfoque permitió centrarse en la búsqueda de significados y conceptos relevantes sobre el tema en cuestión. De igual forma, con relación a los objetivos establecidos, se consideró un alcance descriptivo con la finalidad de especificar las propiedades y características de los participantes en el trabajo de investigación. Durante la investigación también se empleó una hipótesis de acción estratégica, que se planteó después de la revisión de la bibliográfica proporcionada a la problemática que se trata en el aula de clases. Con base en esa información, se estableció una hipótesis encaminada a crear un criterio de importancia que permita comprender e interpretar la problemática involucrando una medida de solución (Bisquerra, 2004).

Por lo tanto, el presente trabajo de investigación se orientó bajo el enfoque cualitativo, ya que se centra en descripciones observadas a partir de un proceso de intervención por parte del investigador, según Hernández et al., (2010) “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (p.7). Dicho enfoque permitirá que el investigador observe e interprete un fenómeno en el ambiente natural donde se desarrolla, por lo tanto los resultados de la investigación serán verídicos y con alta confiabilidad, además de incorporar las experiencias de los participantes que puedan dar validez al proceso de investigación, centrándose de esta forma en la búsqueda de significados que construyan una realidad sobre el tema en cuestión.

El diseño empleado fue de investigación-acción, se consideró como un término genérico que hizo referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social. Lomax (1990) define la investigación-acción como una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora.

El tiempo en que se abordó fue de cuatro meses correspondientes del 1 de Octubre al 17 de enero de 2022 en este lapso de tiempo se abarcaron 2 jornadas de práctica docente, con un total de 20 sesiones de trabajo frente al grupo, 50 minutos por sesión para implementar el plan de acción.

El presente proyecto de investigación se aplicó en la Escuela Primaria Carlos Rivas C.C.T. 04DPR0449H, perteneciente a la zona escolar 018 que se encuentra ubicada en la calle 30 No. 136 del barrio Norte en la localidad de Bécal, del municipio de Calkiní, Campeche. Esta institución rige su servicio educativo con base en la Normalidad Mínima de Operación escolar para el funcionamiento regular, además la escuela cuenta con una organización completa, es de turno matutino, de sostenimiento Federal y forma parte del Programa Escuelas de Tiempo Completo [PETC]. Su horario de trabajo es de 8:00 a.m. a 13:00 p.m.

La muestra de estudio estuvo integrada por un total de 16 alumnos entre los 8 y 9 años de edad, de los cuales 8 son del sexo femenino y 8 son del sexo masculino, que conformaron la matrícula del grupo escolar del tercer grado grupo A de la Escuela Primaria Carlos Rivas de la localidad de Bécal, Calkiní, Campeche. El grupo educativo participante se asignó como cumplimiento de la práctica docente.

Entre los aspectos que se consideraron para el estudio del alumnado fueron los ritmos y estilos de aprendizaje, los cuales se definieron como la capacidad que tiene los estudiantes de aprender. En este caso, los ritmos se distribuyeron de la siguiente manera: el 56.25% (nueve alumnos) aprenden de manera visual, los cuales se apoyan de los ejemplos realizados en el pizarrón por el docente; también se encuentra que el 12.5% (dos alumnos) aprenden de manera auditiva y siempre están atentos a las indicaciones del docente; finalmente, se reconoce que el 31.25% (cinco alumnos) aprenden de manera kinestésico, a estos se les facilita aprender cuando manipulan objetos y materiales didácticos en las diferentes asignaturas.

Cada objetivo planteado en el proyecto estuvo evaluado por una serie de instrumentos con la finalidad de obtener resultados que permitan la reflexión y análisis del trabajo de investigación:

Guía de observación: Según Rojas (2002), integra un conjunto de aspectos que se registran por medio de lo observado en una situación en particular, la guía fue de elaboración propia y tuvo el propósito de identificar las deficiencias de los alumnos en cuanto a la resolución de los ejercicios de multiplicación.

Listas de cotejo: Para los objetivos 2, 3 y 4 se emplearon dos listas de cotejo de elaboración propia, estos son instrumentos de valoración que tiene la finalidad de estimar la presencia o ausencia de indicadores o atributos en determinado elemento (Tobón 2008). La lista de cotejo del objetivo 2 tuvo el propósito de valorar la influencia del cálculo mental en los ejercicios de multiplicación. Para el objetivo 3 y 4 se utilizó una lista que tuvo como propósito valorar el nivel de logro alcanzado por los alumnos durante el desarrollo del proyecto y la implementación de las estrategias didácticas para favorecer el cálculo mental.

Los procedimientos propuestos para las actividades de indagación, recolección de datos y análisis fueron elaborados acorde a los objetivos planteados a través de un enfoque cualitativo de investigación.

La primera fase del trabajo correspondió a la planeación del proyecto de innovación con la finalidad de reconocer las ideas a emprender por medio del planteamiento del problema, así como situar la ubicación y tiempo de estudio como parte de la metodología.

En la segunda fase de ejecución fue necesario comunicar los objetivos del trabajo al director del plantel, así como a la docente titular del grupo. Posteriormente, se aplicaron

diferentes instrumentos para la recuperación de información con la finalidad de identificar el nivel de cálculo mental que poseía cada alumno.

La tercera fase correspondió al proceso de evaluación, el cual fue realizado mediante una prueba que integró multiplicaciones, en este proceso se midió el tiempo de resolución en un intervalo de tiempo de 1 a 3 min.

RESULTADOS

En el presente apartado se expone una descripción detallada de los resultados obtenidos en la valoración de los objetivos específicos, partiendo de la implementación de las estrategias organizadas en el plan de acción y la evaluación a través de los instrumentos para la recuperación de información.

Para alcanzar el logro del primer objetivo se realizó un diagnóstico de grupo mediante la estrategia de ¿cálculo mental? Efectuado el 6 de diciembre y la estrategia “Resolviendo multiplicaciones” aplicado el 7 de diciembre. En el primero se le cuestionaba al grupo acerca del cálculo mental y se evaluó mediante hojas de trabajo con multiplicaciones que representaban el color del dibujo, y el segundo de igual manera se les preguntó, específicamente la siguiente pregunta: ¿Qué tan rápido puede hacer operaciones mentalmente? posteriormente se entregaron hojas de trabajo de manera individual para determinar el nivel de cada alumno y de esta manera conocer a los alumnos de manera general. Para llevar a cabo la valoración de este objetivo se utilizó una guía de observación, tras la revisión de resultados se diagnosticó que 5 discentes se encuentran en un nivel básico, ellos resolvieron con dificultad las multiplicaciones y mostraron interés en las actividades planteadas y 11 presentaron insuficiencia de acuerdo al nivel de desempeño establecido en la guía de observación, estos presentaron un claro déficit en la resolución de multiplicaciones.

A través de estas estrategias fue posible identificar que los alumnos no manifestaban actitudes favorables hacia la resolución de multiplicaciones, debido principalmente a las deficiencias por falta del uso del cálculo mental. Por lo tanto, los registros obtenidos a través de este instrumento permitieron aportar información sobre la situación inicial de los estudiantes en relación al uso del cálculo mental durante la resolución de ejercicios multiplicativos que definiría la dimensión de la intervención.

Para dar cumplimiento con el segundo objetivo de la investigación, *reconocer la influencia del cálculo mental en los ejercicios de multiplicación*, fue imprescindible realizar

un diagnóstico a través de la segunda estrategia “¿Cómo resolvemos ejercicios de multiplicación?” Para evaluar este objetivo se empleó una lista de cotejo que valora el aprendizaje alcanzado al finalizar con la aplicación. Los resultados registrados fueron favorables, 7 alumnos obtuvieron un nivel de desempeño **satisfactorio**, estos identificaron el uso del cálculo mental, explican con dificultad qué es cálculo mental y su importancia, tuvieron problemas para reconocer el uso del cálculo mental al resolver multiplicaciones y participaron activamente en las actividades, 5 alumnos se situaron en **básico**, es decir, no identifican el uso del cálculo mental, no explican correctamente qué es cálculo mental, reconocen con dificultad el uso del cálculo mental al resolver multiplicaciones y no participa activamente en las actividades, por último 4 alumnos se situaron en un nivel de desempeño **insuficiente**, estos no identifican el uso del cálculo mental, les fue imposible explicar correctamente qué es cálculo mental y su importancia, nunca reconocieron el uso del cálculo mental al resolver multiplicaciones y no participaron activamente en las actividades.

En el tercer objetivo se comenzó con la aplicación de estrategias que fueron diseñadas en el plan de acción para atender la problemática principal. Primero se cuestionó a los alumnos ¿Conoces estrategias para resolver multiplicaciones usando el cálculo mental? En la siguiente sesión se aplicó la estrategia “Memorama de multiplicaciones” donde al menos 3 estudiantes tenían mucha dificultad para encontrar los resultados. Las estrategias aplicadas fueron favorables para mejorar el cálculo mental en los estudiantes, se reflejó una mejora sustancial en los estudiantes para utilizar y aplicar estrategias de cálculo mental en las multiplicaciones, así como reconocer su influencia; además, al idear un plan para realizar las operaciones, al comprobar los procedimientos y la argumentación de los resultados; reforzando así las habilidades y competencias matemáticas. En definitiva, se avanzó en la solución de las dificultades particulares del grupo y de los alumnos detectadas al inicio de la investigación.

Para evaluar el cuarto objetivo, se aplicó la estrategia “operaciones al minuto” que consistió en repartir una ficha a cada estudiante que contenían multiplicaciones con la indicación de resolver las multiplicaciones lo más rápido posible, para evaluar se realizó una autoevaluación. Si bien los resultados fueron positivos, al finalizar la aplicación del proyecto de investigación, el 18.75% (3 estudiantes) aún carecían de los conocimientos que la mayoría consiguió, por lo tanto fueron insuficientes, estos alumnos no utilizaban el cálculo mental para resolver multiplicaciones, carecían de la capacidad de reconocer la influencia del cálculo mental en los ejercicios de multiplicación, no consiguieron desarrollar estrategias para el cálculo rápido de los productos de dígitos necesarios al resolver operaciones y no resuelve correctamente problemas de manera autónoma. Resolvieron las multiplicaciones en un tiempo de 5 a 6 min.

El 25% (4 alumnos) realizaban lo que se indicaba con dificultad, estos lograron un nivel de desempeño básico, ya que casi siempre utilizan el cálculo mental para resolver

multiplicaciones, reconocen con regularidad la influencia del cálculo mental en los ejercicios de multiplicación, consiguen desarrollar estrategias para el cálculo rápido de los productos de dígitos necesarios al resolver operaciones, resuelven correctamente problemas de manera autónoma y completaron todas las multiplicaciones correctamente en un tiempo menor a 4 min.

El otro 25% (4 alumnos) alcanzaron el nivel satisfactorio, al utilizar el cálculo mental para resolver multiplicaciones, reconocer la influencia del cálculo mental en los ejercicios de multiplicación, lograron desarrollar estrategias para el cálculo rápido de los productos de dígitos necesarios al resolver operaciones, resuelven correctamente problemas de manera autónoma y completaron todas las multiplicaciones correctamente en un tiempo menor a 3:30 min.

Por último el 31.25%, es decir 5 alumnos consiguieron un nivel de desempeño sobresaliente, estos estudiantes siempre utilizan el cálculo mental para resolver multiplicaciones, así mismo reconocen con claridad la influencia del cálculo mental en los ejercicios de multiplicación, desarrollan con facilidad estrategias para el cálculo rápido de los productos de dígitos necesarios al resolver operaciones, son capaces de memorizar productos de números dígitos al realizar un juego, resuelven correctamente problemas de manera autónoma y completa todas las multiplicaciones correctamente en un tiempo menor a 3 min.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos coinciden con la literatura recuperada para contribuir con la selección, implementación y valoración del supuesto de investigación El desarrollo del

cálculo mental a través de estrategias didácticas favorece la resolución de ejercicios de multiplicación en los alumnos del tercer grado grupo A de la Escuela Primaria Carlos Rivas turno matutino de Bécál, Calkiní, Campeche.

Por consiguiente, en la primera pregunta de investigación ¿Cuál es el nivel de cálculo mental en los alumnos de tercer grado? los resultados obtenidos por los instrumentos manifestaron que los alumnos se encontraban en un nivel básico e insuficiente, con ello se identificaron las principales dificultades que tenían los educandos al momento de realizar ejercicios de multiplicación. En este sentido, dadas las características anteriores fue posible notar que los alumnos no presentaron indicios del nivel de razonamiento, intuición y generalización para resolver cálculos mentales propuesto por la OCDE (2005), donde se establece que en este nivel de competencia matemática los estudiantes deben poseer un pensamiento y razonamiento matemático avanzado.

No obstante, los resultados expresados de la primera cuestión, la respuesta de la segunda interrogante: ¿Cómo influye el cálculo metal en la resolución de ejercicios de multiplicación? demostró que el proceso de resolución de ejercicios de multiplicación requiere del conocimiento fundamental sobre técnicas, estructuras, modelos y estrategias de cálculo mental con la intención que los alumnos tengan mayores oportunidades de mejorar sus habilidades. Timoteo (2005) afirma que los problemas matemáticos deben ser enfrentados mediante estrategias, es decir, una planificación consciente de los pasos que puedan seguirse y de las consecuencias que se derivarán de cada uno de ellos. De igual forma, dentro de los propósitos generales del estudio de la asignatura de Matemáticas, la SEP (2011) señala que podemos encontrar el desarrollo de formas de analizar que permitan formular conjeturas y procedimientos que contribuyan a la resolución de problemas, además de la utilización de diferentes técnicas o recursos para hacer más eficientes los procedimientos de resolución.

Con respecto a la tercera pregunta del presente estudio ¿Qué estrategias didácticas permiten el desarrollo del cálculo mental en los alumnos de tercer grado? Demostró la eficacia de las estrategias orientadas a favorecer el cálculo mental para resolver ejercicios de multiplicación.

Las estrategias de intervención se enfocaron en el estudio de diferentes formas de resolución de multiplicaciones, que así mismo favorecieran su resolución de manera mental, en el entendido de que existen diversas estrategias posibles y hay que usar al menos una (SEP, 2011). En la resolución de las multiplicaciones, se generaron ambientes de aprendizaje donde el alumno debió usar sus conocimientos previos, mismos que le permitieron comprender las estrategias de cálculo mental pero el desafío se encontró en reestructurar algo que ya sabe, con la intención de modificarlo, ampliarlo, rechazarlo o volver a aplicarlo en un nuevo cálculo.

La cuarta pregunta de investigación ¿Cuál es el alcance de las estrategias didácticas que promueven el cálculo mental en los alumnos de tercer grado? situó la necesidad de valorar las dos categorías del estudio, en primera, los progresos alcanzados de los niveles de cálculo mental, así como el mejoramiento en las técnicas y procesos para resolver ejercicios multiplicativos desarrollados durante la aplicación de las estrategias de intervención; en ese sentido, según Díaz y Hernández (2010) se apoyó en criterios cualitativos como factores claves en el proceso.

La evaluación final realizada a través de los instrumentos retomados de la evaluación diagnóstica y el contraste observado entre los resultados, permitió demostrar que el objetivo de la investigación se alcanzó y el supuesto fue afirmado, además de constatar la eficacia de la metodología utilizada reflejando el valor procedimental del plan de acción, las estrategias desarrolladas, los recursos implementados y los instrumentos aplicados.

Abordar el tema de investigación denominado “El cálculo mental como factor determinante para favorecer la resolución de ejercicios de multiplicación”, permitió reconocer que el estudio del cálculo mental constituye un aspecto que incide directamente en el pensamiento matemático considerado los distintos métodos y estrategias que contribuyen a la resolución de multiplicaciones. Por consiguiente, representó resultados favorables en el desarrollo e incremento del nivel del cálculo mental, propiciando que los estudiantes mejoren en la resolución de multiplicaciones de manera rápida.

Asimismo, diversificar los instrumentos de evaluación permitió conocer las dificultades específicas de los alumnos, reconociendo que presentaban deficiencias en la resolución de ejercicios de multiplicativos, el uso de estrategias de cálculo mental, el razonamiento y análisis. Lo anterior contribuyó a buscar alternativas que permita a los alumnos establecer estrategias y métodos para resolver multiplicaciones.

El diseño de un plan se favoreció por medio del planteamiento de estrategias de resolución de multiplicaciones empleando el cálculo mental, entre las que se encontraron las estrategias multiplicativas que también fueron abordadas en la propuesta de intervención. Consecuentemente, con la ejecución del plan se llevó a cabo la obtención de resultados que fueron analizados, comprobados, corregidos e interpretados en la retrospectiva y verificación de los mismos, siendo todos estos aprendizajes una aportación determinante en el desarrollo del cálculo mental para la resolución de ejercicios de multiplicación.

En conclusión es posible afirmar que el desarrollo del cálculo mental tiene gran influencia en el proceso de resolución de ejercicios de multiplicación, propicia el aprendizaje a partir de la habilidad y capacidad de cálculo sobre la ejecución de procedimientos mentales. También, promueve en los alumnos competencias matemáticas para su desempeño en situaciones de la vida cotidiana.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid. Argentina. Editorial la Muralla S.A.
- Cardona Carvajal, M., Carvajal Escobar, L. A., & Londoño Usuga, M. J. (2016). Aprendamos las tablas de multiplicar y la multiplicación a través de la lúdica y las TIC
- Crespo Piqueres, I. (2015). El cálculo mental en educación primaria.
- Gómez, B. (2005). La enseñanza del cálculo mental. *Unión. Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 4, 17-29.
- Ortega del Rincón, T., Ortiz Vallejo, M., & Novo Martín, M. (2002). Cálculo mental. *Valladolid, España*.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2011). Plan y programa de estudios 2011. D.F.

LA MOTIVACIÓN COMO FACTOR DETERMINANTE PARA LA MEJORA DE LA COMPETENCIA LECTORA

ADDA LIZBETH CÁMARA HUCHÍN

ENGELS HERBÉ MAY MEDINA

EVELIN MONSERRAT HUCHIN CHAN

eve_monse2206@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo principal favorecer la motivación a través de estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia lectora en niños del tercer grado de educación primaria, de la escuela primaria “Campeche”, ubicada en la ciudad de Bécál, Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2021-2022. Se desarrolló con la metodología cualitativa, sustentada por la investigación-acción, con un tipo de estudio descriptivo. Para el desarrollo del proyecto se aplicaron diferentes estrategias didácticas con la finalidad de fomentar la competencia lectora a través de actividades motivadoras. El alcance obtenido demuestra que el uso de estrategias didácticas como “Leyendo anécdotas”, “Encuétrame en tu libro favorito” y “Leamos todos” influyen positivamente en la manera que es concebida la lectura por los estudiantes, demostrando un incremento en su motivación y disposición ante esta actividad. La interpretación de los resultados se realizó con base en el análisis cualitativo fundamentándolo en una prueba estandarizada. Las estrategias didácticas influyen en la motivación para la mejora de la competencia lectora.

Palabras claves: competencia lectora, motivación, estrategias didácticas, evaluación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La motivación por leer es, sin lugar a dudas, una variable de primera importancia en un contexto donde una gran parte de los conocimientos se encuentran vehiculados por la lectura de textos académicos. Este compromiso con la lectura, supone un uso consciente y voluntario de un conjunto de estrategias cognitivas, conocimientos previos para aprender del texto, así como de colaboración social durante la lectura. En suma, un estudiante motivado por la lectura de textos pone al servicio del aprendizaje todas sus herramientas cognitivas, sociales y afectivas en la consecución de su objetivo de aprendizaje.

De acuerdo a lo anterior, se realizó un diagnóstico a los alumnos del tercer grado grupo A, mediante una prueba estandarizada de competencia lectora que permitió identificar aspectos como la velocidad, fluidez y comprensión. Con base a lo anterior se detectó que los alumnos tenían deficiencias en dichos aspectos, ya que no alcanzaban la cantidad de palabras leídas de acuerdo a su nivel escolar. Asimismo, para valorar la influencia de la motivación en la práctica lectora, se empleó una actividad que permitió evaluar la frecuencia en la que los alumnos recurrían a material textual y qué aspectos influían en su elección.

Por tal motivo en la Escuela Primaria Urbana “Campeche” ubicada en la ciudad de Bécal, Calkiní, Campeche se identificó en el tercer grado grupo A por medio de actividades de comprensión lectora y de la observación que los alumnos no demuestran interés por leer y, por lo tanto, no hay un progreso en esa actividad. Considerando el principal factor de esta problemática la falta de motivación y el uso de estrategias tradicionalistas para dicho fin. Para conocer a fondo esta situación se plantearon las siguientes preguntas de investigación.

Pregunta general

¿Qué estrategias didácticas influyen en la motivación para la mejora de la competencia lectora en los alumnos del tercer grado grupo A de la escuela primaria urbana Campeche de la ciudad de Bécal, Campeche en el ciclo escolar 2021-2022?

Preguntas generadoras

- ¿Cuáles son los niveles de desempeño de la competencia lectora de los alumnos del tercer grado grupo A?
- ¿Cuál es la influencia de la motivación en la competencia lectora de los alumnos del tercer grado grupo A?

- ¿Qué estrategias influyen en la motivación para el desarrollo de la competencia lectora de los alumnos del tercer grado grupo A?
- ¿Cuál es el alcance obtenido por los estudiantes en la competencia lectora una vez aplicadas las estrategias didácticas?

Con la intención de guiar el estudio se plantean los objetivos siguientes:

Objetivo general

Influir en la motivación a través de estrategias didácticas para la mejora de la competencia lectora en los alumnos del tercer grado grupo A de la escuela primaria urbana Campeche de la ciudad de Bécál, Campeche en el ciclo escolar 2021-2022.

Objetivos específicos

- Identificar los niveles de desempeño de la competencia lectora para conocer las debilidades y fortalezas de los alumnos.
- Reconocer la influencia de la motivación en la competencia lectora.
- Aplicar las estrategias didácticas que influyan en la motivación para la mejora de la competencia lectora.
- Valorar el alcance obtenido de las estrategias didácticas para la mejora de la competencia lectora.

La razón de este proyecto fue orientar de manera metodológica el desempeño del trabajo en el aula enfocado a la lectura, sabedores de que la lectura proporciona cultura, desarrolla el sentido estético, actúa sobre la formación de la personalidad y es fuente de recreación y de gozo.

El gusto por la lectura, es una respuesta a todo un proceso lento y laborioso donde los conocimientos previos de los alumnos se manifiestan con toda su fuerza. Con el constructivismo se ofertan alternativas que se ubican en lo contemporáneo, entonces, es obligación del docente, conocer y poner en práctica los avances pedagógicos que puedan dar los resultados deseados en esta época tan cambiante que le tocó vivir y enseñar; y empezar a transformar sus prácticas educativas tradicionales, construyendo los acervos de materiales que le permita fomentar en los alumnos el deseo por leer.

En México no se lee, porque se impone la lectura, como si fuera un ejercicio y una tarea; no se lee porque al alumno se le pide un resumen de lo leído; no se le permite escoger títulos, y no se discute la obra ni se analiza el contenido e interesa más cómo se llama el autor, dónde nació, cuáles son los personajes principales de su obra. Aunque no existen fórmulas mágicas para que el niño descubra el gusto por la lectura, sí se puede despertar el grado de interés en cada individuo por leer.

Desde hace unos años se está notando un creciente interés de los padres por la lectura de sus hijos, quizá porque saben la relación que existe entre lectura y rendimiento escolar. Los padres de familia ven la lectura como un vínculo entre el aprendizaje y el éxito en los estudios, sin embargo, la lectura va más allá de un simple conocimiento académico, la lectura proporciona cultura, actúa sobre la formación de la personalidad, crea hábitos de reflexión, análisis, concentración, además de que recrea, hace gozar, entretiene y distrae al lector.

Las hipótesis son respuestas tentativas a la pregunta de investigación e indican aquello que se trata de probar con respecto a un fenómeno que está siendo investigado (Hernández, et al. 2014). En este sentido, la hipótesis de acción estratégica del trabajo de investigación es:

Las estrategias didácticas influyen en la motivación para la mejora de la competencia lectora en los alumnos del tercer grado grupo A de la escuela primaria urbana Campeche de la ciudad de Becal, Campeche en el ciclo escolar 2021-2022.

MARCO TEÓRICO

La competencia lectora es elemento clave para la formación del ser humano, pues mediante ella se accede al conocimiento de todas las áreas, permite la incorporación del sujeto al contexto actual y representa el acceso a la cultura. Si se trabaja con los estudiantes el dominio de esta competencia, se asegurará el desarrollo de habilidades básicas del pensamiento.

Tapia (1992) destaca la importancia que tienen en la actualidad las competencias de comunicación (la lectora, entre ellas) en estudios y evaluaciones que se desarrollan para determinar la calidad y eficacia de los programas y sistemas educativos. Un ejemplo claro es el Programa para la Evaluación de los Estudiantes (PISA), que se realiza desde el año 2000 y cuyo propósito es medir y analizar el desempeño de los estudiantes en tres temáticas específicas: lectura, matemáticas y ciencia.

El aprendizaje real en la clase depende de la habilidad del profesor para mantener y mejorar la motivación que traían los estudiantes al comienzo del curso (Sesento, 2015). Sea cual sea el nivel de motivación que traen los estudiantes, será cambiado, a mejor o a peor, por lo que ocurra en el aula.

La mayor parte de los alumnos tienen años de experiencia en clases en las que se les ha obligado a estar sentados, callados, escuchando. Para ellos el profesor era la fuente del

conocimiento, de manera que el aprendizaje era algo que se inyectaba mágicamente en algún momento sin la participación de su conciencia.

La realidad indica que lo importante no es la enseñanza, sino lo que los alumnos aprenden. La calidad del aprendizaje está relacionada directamente, aunque no de manera exclusiva, con la calidad de la enseñanza. Una de las maneras de favorecer el aprendizaje es mejorar la enseñanza.

El aprendizaje real en la clase depende de la habilidad del profesor para mantener y mejorar la motivación que traían los estudiantes al comienzo del curso (Erickson, 1978). Sea cual sea el nivel de motivación que traen los estudiantes, será cambiado, a mejor o a peor, por lo que ocurra en el aula. Pero no hay una fórmula mágica para motivarles. Muchos factores afectan a la motivación de un estudiante dado para el trabajo y el aprendizaje (Sass, 1989), como por ejemplo el interés en la materia, la percepción de su utilidad, la paciencia del alumno. No todos los estudiantes vienen motivados de igual manera. Y lo que sí está claro es que los estudiantes motivados son más receptivos y aprenden más, que la motivación tiene una influencia importantísima en el aprendizaje.

Algunos autores enfatizan sólo uno o pocos componentes para describir y evaluar motivación para leer, incluyendo: la motivación intrínseca, el valor atribuido a lectura, autoeficacia, autoconcepto como lector, así como actitudes de acercamiento y rechazo de los niños, niñas y adolescentes en relación con actividades de lectura recreativas o escolares.

Guthrie et al. (1998) describen la motivación para leer como una construcción que es progresivamente más compleja a lo largo del desarrollo mental y el proceso de escolarización. Es un modelo conceptual que integra aspectos cognitivos, motivacionales y sociales en una perspectiva de compromiso, considerando los siguientes aspectos: importancia (el valor) y curiosidad, motivación intrínseca y extrínseca, reconocimiento social, razones sociales, el placer y la autopercepción de la competencia, desde una perspectiva de compromiso y motivación del lector hacia el logro.

Para la Teoría de la Autodeterminación, la motivación humana manifiesta su dinamismo a partir de la satisfacción de tres necesidades básicas: autonomía, relación y competencia. A diferencia de muchas de las teorías tradicionales que muestran una visión dicotómica entre la Motivación Intrínseca (MI) y la Motivación Extrínseca (ME), la teoría defiende un continuo motivacional constituido por la amotivación caracterizada por la falta de propósito e intención de actuar.

METODOLOGÍA

La aplicación de este proyecto se llevó a cabo en la Escuela Primaria Urbana “Campeche”, turno matutino con C.C.T. 04DPR0444M, perteneciente a la zona escolar 018 ubicada en la Calle 29 No. 232 de la ciudad de Béc al, Calkiní, Campeche; con horario escolar que abarca desde las 8:00 a.m. hasta la 1:00 pm.

El tiempo de estudio de esta investigación correspondió al periodo del 1 de octubre del 2021 al mes de enero del 2022, en el transcurso de este tiempo se realizó el diseño y aplicación del plan de acción con duración de dos semanas de trabajo de las cuales se utilizaron 5 sesiones con un tiempo de 50 minutos cada una. De acuerdo al periodo de aplicación, se utilizaron dos sesiones para cumplir con los dos primeros objetivos, seguidamente de dos sesiones para la aplicación del proyecto y finalmente una sesión para valorar el alcance objetivo de su aplicación.

La población de estudio se encuentra en la Escuela Primaria Urbana “Campeche” de la ciudad de Béc al, Campeche, compuesta por 152 estudiantes; el grupo muestra correspondió al tercer grado grupo A integrado por 23 alumnos, de los cuales 14 son del sexo femenino y 9 del sexo masculino, con edades entre los ocho y nueve años. en embargo, debido a la situación de contingencia por COVID-19, en este momento de estudio, el grupo escolar se dividió en dos bloques, los cuales asistieron a la escuela de la siguiente manera: primer bloque lunes y miércoles; y el segundo martes y jueves. De esta manera, se trabajó con una muestra de 15 alumnos en total.

Previamente se obtuvo información sobre las características presentadas por el grupo en lo que respecta a ritmos y estilos de aprendizaje. De acuerdo a Dunn y Dunn (1978) definen Estilos de Aprendizaje como “un conjunto de características personales, biológicas o del desarrollo, que hacen que un método, o estrategia de enseñar sea efectivo en unos estudiantes e inefectivo en otros” (p.78).

Los instrumentos que se implementaron para la recolección y análisis de información fueron: rúbricas instrumento de evaluación construido con base en una serie de indicadores que señalan el grado de desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores a partir de una progresión determinada, que tuvo con propósito identificar los niveles de desempeño en competencia lectora de los alumnos.

Escalas estimativas e instrumentos de observación que sirven para evaluar la conductas, productos, procesos o procedimientos realizados por el estudiante; marcan el grado en el cual la característica o cualidad está presente y que tuvo como propósito evaluar las estrategias diseñadas en el plan de acción.

Asimismo, se emplearon las escalas de actitudes, las cuales consisten en una lista de enunciados o frases seleccionadas, que permitieron evaluar la disposición y actitudes

positivas y/o negativas que tuvieron los alumnos entorno a la lectura con el propósito de valorar el alcance de las estrategias aplicadas en el proyecto.

RESULTADOS

El proyecto que lleva por nombre “*La motivación como factor determinante para la mejora de la competencia lectora*” tuvo como objetivo influir en la motivación a través de estrategias didácticas para la mejora de la competencia lectora en los alumnos del tercer grado de la escuela primaria urbana Campeche de la ciudad de Bécal en el ciclo escolar 2021-2022.

El motivo de este proyecto se basa en la problemática identificada en dicho grupo escolar referente a la falta de práctica de la lectura en los alumnos; debido a que ellos carecen de fluidez, entonación, comprensión y decodificación de los textos lo que repercute en su desempeño en las demás actividades académicas y asignaturas.

Por ello, después de aplicar el proyecto en el presente apartado se expone una descripción detallada de los resultados obtenidos en la valoración de los objetivos específicos de acuerdo a la implementación de estrategias planificadas en el plan de acción y su evaluación a través de los instrumentos para la recolección de información.

De acuerdo al plan de acción las estrategias planificadas para su aplicación, se encontraron de manera implícita en las actividades destinadas para la jornada de la práctica docente. De las seis sesiones destinadas para la aplicación y ejecución del proyecto se abordaron cinco, las cuales se dividieron de la siguiente manera: una para el primer objetivo, una para el segundo, dos para el tercero y una última para el cuarto objetivo.

Para alcanzar el primer objetivo *Identificar los niveles de desempeño de la competencia lectora para conocer las debilidades y fortalezas de los alumnos* se destinó la lectura de “Uga la Tortuga” como recurso para diagnosticar la competencia lectora en los alumnos; tomando en cuenta el tiempo destinado a esta actividad, se determinó con ayuda de la rúbrica la dimensión de competencia lectora en la que se encuentran los alumnos. Dicha actividad se ejecutó con éxito, se contó con la participación de los alumnos presentes de ese día y se procedió a continuar con las actividades.

Tras la revisión de los resultados del instrumento de evaluación, se diagnosticó que, de la cantidad total de 15 alumnos, seis se encontraban en un nivel estándar que iba acorde a su nivel educativo y edad, es decir, a lo que un niño promedio de tercer grado a la edad de 8 años debería leer (de 85-99 palabras por minuto), tres en un nivel cerca del estándar (nivel

más bajo con 86-90 palabras por minuto) con déficit en la fluidez y entonación y, por ende, seis se encontraron en el nivel de requiere apoyo careciendo de esta competencia (0-85 palabras por minuto).

Para el segundo objetivo *Reconocer la influencia de la motivación en la competencia lectora*, se aplicaron tres lecturas diferentes que pretendían valorar a través de la observación qué tanta influencia tenía la motivación en la lectura. Con ello se empleó una segunda rúbrica. En este segundo objetivo se tuvo la disposición de todos los alumnos presentes para ese día y se encontró que, de un total de 15 alumnos, 8 se encontraban motivados para la lectura debido a que demostraron desarrollar el gusto por la lectura, explorando libros y sus ilustraciones; asistiendo habitualmente a los libros para elegir, escuchar, leer y explorar textos de su interés; comprendiendo y disfrutando de obras de la literatura, narradas o leídas; y demostrando interés y una actitud activa frente a la lectura.

Por otro lado, se obtuvo que 6 alumnos carecían del estímulo por lo que se encontraron con nulo interés debido a que, no desarrollaron el gusto por la lectura, explorando libros y sus ilustraciones; no asistieron habitualmente a los libros para elegir, escuchar, leer y explorar textos de su interés; tampoco demostraron interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a partir de ella.

Siendo sólo 1 alumno ubicado en el nivel de puede mejorar, ya que no demostró asistir habitualmente a los libros para elegir, escuchar, leer y explorar textos de su interés; comprender y disfrutar de obras de la literatura, narradas o leídas; no demostró interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a partir de ella.

Para evaluar el alcance del tercer objetivo *Aplicar las estrategias didácticas que influyan en la motivación para la mejora de la competencia lectora*, se empleó una escala estimativa la cual demostró la frecuencia en la que los alumnos realizaban actividades de conocimientos, sus actitudes y sus habilidades. Por lo que, el alcance obtenido en estas actividades fue la siguiente: 4 de los alumnos se posicionaron en la frecuencia de siempre en leer de manera clara, enunciar las palabras de acuerdo al nivel y edad, participación en la actividad, aplicar diferentes modalidades y comenta con sus compañeros.

De esta manera, 6 de ellos se ubicaron en la frecuencia de casi siempre al no aplicar diferentes modalidades de lectura con sus compañeros o individualmente, ni participar activamente en la actividad y comentar con sus compañeros. Asimismo, 3 alumnos se ubicaron en la frecuencia de a veces al no aplicar diferentes modalidades de lectura con sus compañeros o individualmente, pero sí participar activamente y comentar con sus compañeros. Siendo 2 alumnos que no leen de manera clara y adecuada, no enuncian las palabras correctas de acuerdo a su nivel y edad.

Para el cuarto y último objetivo *Valorar el alcance obtenido de las estrategias didácticas para la mejora de la competencia lectora*, se les pidió a los alumnos realizar una actividad en la que necesitaran de libros, con la intención de acudir al rincón de libros del aula; al finalizar la actividad se evaluó con una escala Likert, la cual demuestra las actitudes que los alumnos tienen ante los libros y la lectura.

En este instrumento de evaluación se incluyen los siguientes indicadores: comprende lo que lee, muestra interés por la lectura, valora la lectura, goza la lectura, toma la iniciativa por leer y explora variedad de libros; todas ellas valoradas de acuerdo a la escala Likert. Como resultado se obtuvo que, de 15 alumnos 9 demostraron estar en *T.A (totalmente de acuerdo)* considerando que lee si tiene que hacerlo, leer no es una pérdida de tiempo, habla de libros y textos con otras personas, expresa sus opiniones sobre lo que ha leído, intercambia textos con sus compañeros, termina de leer un texto sin problema y permanece leyendo por más de unos minutos.

Siendo 6 alumnos ubicados en *PA (parcialmente de acuerdo)* considerando que lee si tiene que hacerlo, leer no es una pérdida de tiempo, habla de libros y textos con otras personas, expresa sus opiniones sobre lo que ha leído, intercambia textos con sus compañeros, pero no termina de leer un texto sin problema y permanece leyendo por más de unos minutos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Discusiones

En la primera pregunta de investigación ¿Cuáles son los niveles de desempeño de la competencia lectora de los alumnos del tercer grado grupo A? los hallazgos manifestaron en un primer momento dificultades en el desarrollo de la competencia lectora de los alumnos, factor que no les permitía tener resultados satisfactorios en las demás áreas curriculares, ya que no demostraban interés en las actividades de lectura.

Por lo tanto, es importante conocer el nivel de competencia lectora de los alumnos, ya que desde la perspectiva de Goodman (1982) afirma que la lectura es un proceso en el que el pensamiento y el lenguaje interactúan para que el lector obtenga un sentido de lo que está escrito; por eso es un proceso constructivo, en el que importa que el lector interactúe de manera activa en el texto. El lector interpreta y construye significados literales del texto, pero también realiza inferencias que van más allá de las palabras encontradas en él.

Para dar respuesta a la segunda interrogante ¿Cuál es la influencia de la motivación en la competencia lectora de los alumnos del tercer grado? Se demostró que la motivación es un proceso autoenergético de la persona que ejerce una atracción hacia un objetivo que supone una acción por parte del sujeto y permite aceptar el esfuerzo requerido para conseguirlo. La motivación está compuesta de necesidades, deseos, tensiones, incomodidades y expectativas. Constituye un paso previo al aprendizaje y es su motor.

Debido a ello, es importante determinar el papel que juega la motivación en el desarrollo de esta competencia, por lo que, Tapia (1992) menciona que la ausencia de motivación hace complicada la tarea del profesor, limita la función del docente, al ser un agente externo que trata de desencadenar las fuerzas internas de los alumnos, constituye esto un verdadero problema que obstaculiza el aprendizaje de los estudiantes, dificultad, a la que se enfrentan los educadores cada día.

Asimismo, para la tercera interrogante ¿Qué estrategias influyen en la motivación para el desarrollo de la competencia lectora de los alumnos del tercer grado? Es muy importante tomar en cuenta la forma de llevar a cabo la lectura en la escuela primaria, por lo general, los alumnos suelen verla como una actividad poco placentera por lo que terminan concibiéndola como aburrida.

El uso adecuado de estrategias y actividades para efectuar esta actividad puede cambiar la visión de los niños hacia ella, logrando elevar su motivación convirtiéndolos en lectores por placer. Algunas de las estrategias que influyen en la motivación, son aquellas que captan el interés de los alumnos, aquellas que salen de lo convencional y tradicional; haciendo participar a los estudiantes de manera más activa y dinámica.

La cuarta pregunta ¿Cuál es el alcance obtenido por los estudiantes en la competencia lectora una vez aplicadas las estrategias didácticas? permitió evaluar la aplicación de las estrategias didácticas. La valoración de estos resultados ayudó a contrastar información

relevante de la situación inicial de los alumnos, hasta el nivel de motivación que lograron desarrollar al finalizar la aplicación del plan de acción. El alcance obtenido ante la aplicación de las estrategias se pudo comprobar mediante el análisis de los resultados, los cuales, mostraron un avance en el desarrollo de la competencia lectora por parte de los estudiantes, demostrando así, que las implementaciones de actividades lúdicas influyen en la motivación de los alumnos ante la lectura.

Conclusiones

La lectura es una competencia fundamental que permite el aprendizaje dentro y fuera de la escuela, además de que ayuda a ampliar las formas de pensar y ser en la sociedad. De ahí, su importancia de desarrollo en la escuela primaria. Sin embargo, como se ha mencionado, el desarrollo de esta competencia se ha visto afectada por muchos factores como la falta de interés, la poca práctica o el diseño de estrategias para abordarla por parte de los maestros.

Uno de esos factores, la motivación es un proceso que determina la manera de enfrentar y realizar las actividades, tareas educativas y entender la evaluación que contribuye a que el alumno/a participe en ellas de una manera más o menos activa, dedique y distribuya su esfuerzo en un período de tiempo, se plantee el logro de un aprendizaje de calidad o meramente el cumplimiento de sus obligaciones en un contexto del que trata de extraer y utilizar la información que le permita ser eficaz.

Se pudo conocer que el nivel de comprensión, motivación y lectura de los alumnos del tercer grado de la Escuela Primaria Urbana “Campeche” al inicio fue muy deficiente. Esto debido a la mala práctica educativa que aún persiste no solo en esta institución sino también a nivel nacional. Los métodos de enseñanza aplicados a la lectura no llenan las expectativas de los estudiantes, aunque en algunos el deseo de leer es más fuerte que cualquier dificultad.

Por ello, despertar el interés de los alumnos puede ser algo que se torne un poco complicado en algunas ocasiones y contextos. Es necesario emplear recursos, técnicas, dinámicas, juegos y demás herramientas para poder conseguir la motivación de sus alumnos respecto a la lectura. Al ser la motivación un acto volitivo del ser humano, algo que depende de la voluntad de las propias personas, el papel del docente es crucial. Cuando estos consiguen crear un entorno de estudio agradable, donde los alumnos se sientan partícipes y a gusto, la aparición de la motivación de ellos será algo más fácil de lograr.

Al retomar la hipótesis planteada al inicio de la investigación que refiere a Las estrategias didácticas influyen en la motivación para la mejora de la competencia lectora en los alumnos del tercer grado, se reconoce que efectivamente describe que los resultados

obtenidos son congruentes con el marco teórico recuperado de expertos en la materia que sustentan esta investigación en el ámbito educativo.

RECOMENDACIONES

Es de gran importancia reconocer las características de la muestra con la que se va a trabajar con la finalidad de elaborar un diagnóstico del grupo que permita tener un punto de referencia de dónde partir, al indagar sobre las estrategias didácticas que conformarán el plan de acción. De no ser así, el desarrollo de las estrategias y actividades diseñadas podrían resultar contraproducentes y poco relevantes, lo que impedirá el logro de los objetivos de la investigación.

Por lo que, es necesario centrar la atención en un diagnóstico inicial para poder conocer con seguridad en donde se encuentran los alumnos con respecto a su aprendizaje, debido a que esta es la base fundamental del inicio de todo estudio, de lo contrario será difícil para el investigador tener claros los demás aspectos, lo cual generaría obstáculos en el trabajo.

De igual manera, el contexto de aplicación cumple un papel fundamental a la hora de considerar los recursos a emplear en la investigación. Por ende, se sugiere establecer un balance diverso entre los materiales concretos o físicos, que sean eficaces y factibles de manejar, además de las posibilidades de adquirir o proporcionarlos físicamente.

Por último, se recomienda un seguimiento y estudio de esta investigación haciendo un aporte a los estudiantes y docentes que estén interesados en abordar esta temática, complementándola y mejorándola para su beneficio en pro de los estudiantes del nivel básico en educación primaria.

REFERENCIAS

- Díaz F, Hernández G. La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje. En: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw Hill;1999: 35-49.
- Dunn, R. y Dunn, K (1993). Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7-12. Boston: Allyn & Bacon.
- Ericksen, S. C. (1978) "The Lecture." Memo to the Faculty, no. 60. Ann Arbor: Center for Research on Teaching and Learning, University of Michigan. Recuperado en noviembre, 12, 2010, disponible en <http://teaching.berkeley.edu/bgd/largelecture.html>
- Goodman, K. (1982). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. En Ferreiro, E. y Gómez, M. (comps.), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura (pp. 13-28). México: Siglo XXI Editores.
- Guthrie, J. T. et al. "Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount", en *Scientific Studies of Reading*, núm. 3 (3), Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1999, pp. 231-256
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill
- Sass, E. J. (1989) "Motivation in the College Classroom: What Students Tell Us." *Teaching of Psychology*, disponible en <http://teaching.berkeley.edu/bgd/motivate.htm>
- Sesento, L. (2015). La motivación, trabajo permanente en el aula. En *Revista de Investigación y Desarrollo* (128-132). Hidalgo: Ecorfan.
- Tapia, J. (1992 a). *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto*, Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.

LOS TEXTOS LITERARIOS COMO ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ALUMNOS DE PRIMARIA

Delysse Verduzco Marchan

Estudiante de la Maestría de Educación Básica de la UPN, Unidad 171, Morelos

Licenciada en Educación, UPN-Morelos

Correo electrónico: delysseverduzcoupn@hotmail.com

Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez

Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 171, Morelos

Doctor en educación, UAEM-ICE

Investigador del SNI (Candidato a Investigador)

gusen68@hotmail.com

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

LÍNEA TEMÁTICA: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

RESUMEN

El proyecto de intervención educativa está centrado en el desarrollo de la comprensión lectora, con estudiantes de segundo grado en la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez García, en la colonia Centro de Cuernavaca, Morelos. Los referentes teóricos son Solé, Cassany y Lomas, estos permitieron conocer y comprender el proceso de lectura escolar, la comprensión lectora y la tipología de los textos. El propósito de la intervención fue comprender el contenido y construir conocimientos a partir de los textos. El proyecto de intervención desarrolla una serie de estrategias pedagógicas a fin de atender la problemática de comprensión lectora en los estudiantes y convertirlos en lectores activos. Las conclusiones invitan a los docentes a aplicar un conjunto de estrategias didácticas sobre textos literarios como el cuento, la leyenda, y la fábula; además de propiciar la mejora de los niveles de comprensión lectora en la educación primaria, y lograr los aprendizajes esperados establecidos en plan y programa de estudio vigente.

PALABRAS CLAVE

Lectura, comprensión, comprensión lectora, estrategias de lectura

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El análisis de la práctica docente desde el escenario real y su problemática queda planteado en los siguientes términos: ¿Cómo favorecer la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de la escuela en la primaria Lic. Benito Juárez García, en Cuernavaca en el estado de Morelos a partir de textos literarios? La problemática destaca la importancia de la lectura en el proceso de aprendizaje escolar al considerar que no solo en el nivel primario se lee, sino en toda nuestra vida y de manera cotidiana, al ser una herramienta de comunicación y de conocimiento sobre el mundo.

En la escuela primaria, se puede percatarse de diversas problemáticas que acontecen dentro del aula, no basta con enseñar los contenidos escolares, transmitirlos a los alumnos, tener una increíble imaginación, destreza para crear un ambiente escolar y crear una dinámica apropiada para el aprendizaje. Muy pocas veces el docente se instruye o busca estrategias para implementarlas en clase; pocas veces el docente trabaja o cree trabajar en la comprensión de textos. La prueba es que, hasta la fecha, los alumnos de varios niveles educativos no comprenden cuando realizan una lectura, mucho menos realizar un análisis de la misma. La problemática se ve en las habilidades lectoras desde temprana edad, esta comprensión no es alcanzada en su totalidad en un nivel crítico.

En el grado escolar en que me encuentro he observado que los alumnos que se convierten en sujetos alfabéticos, no comprenden textos, que incluso vienen en los libros de texto en el grado de estudio, esto significa que, si se detecta esta problemática desde este grado, se debe buscar estrategias para empezar a desarrollar estas habilidades lectoras y el alumno tenga la facilidad de leer textos y comprenderlos durante su estancia en la escuela primaria. Por tal motivo, la problemática que se presenta en este grupo es precisamente la comprensión de textos, una problemática que por años ha pasado por desapercibida en las aulas y que los docentes debemos trabajar desde ahora, considero importante y necesario modificar mi práctica docente para implementar un plan de acción y trabajar en éste. La falta de comprensión de textos se percibe en el aula, a través de diversas situaciones como: vocabulario pobre, falta de decodificación de las palabras, Interpretación errónea al leer o al escuchar indicaciones previas, falta de interés o desmotivación por la actividad, así como problemas de memoria. Estas problemáticas, crean una barrera de aprendizaje, los estudiantes no logran reflejar sus ideas, es decir, no consiguen comunicarse de manera pertinente.

MARCO TEÓRICO

Las competencias comunicativas son importantes, para fines de estudio en esta investigación, se abordó el proceso de lectura, derivado de que, en nuestro diagnóstico identificamos grandes deficiencias en la escuela primaria. Para poder explicar mi objeto de estudio centrado en la comprensión lectora en la escuela primaria, es necesario partir de la definición de la palabra lectura, la cual, de entrada, se concibe como “un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje, un acto centrado en la construcción del significado.” (Ferreiro, 1989, pág. 33). La lectura de acuerdo con Lomas (2001) es un proceso de interacción activa entre un lector, un texto y un contexto, elementos que nos orientan a la construcción del contenido y significados de los textos. Con base en ello, preciso que, la lectura es un acto donde interactúan básicamente tres elementos primordiales: 1) El lector, 2) El texto escrito, y 3) El contexto.

El primero de ellos (lector) participa leyendo en su afán de rescatar cognitivamente el mensaje. El sujeto se enfrenta a su objeto de conocimiento, modificando los esquemas cognitivos (Bruner, 1991, pág. 26) que le brinda el autor plasmado en el segundo (texto), a lo que podemos denominar acto lector, teniendo como marco de referencia el contexto donde este se desenvuelve. El lector es todo aquel sujeto interesado en realizar el acto de lectura sobre algún material escrito (tipo de texto), teniendo como fin básico, la comprensión del mensaje del autor; desde la concepción constructivista se reconoce “el papel activo del lector para la construcción del significado.” (Gómez, 1995, pág. 24). El texto refiere a todo aquel documento escrito por terceras personas, donde han dejado plasmadas sus ideas, sentimientos, pensamientos, entre otros, y que permanecen a través del tiempo y que podemos conocer, mediante la interacción con los mismos.

Tomando como base los planteamientos del psicólogo Jean Piaget (1980) en su teoría del desarrollo cognitivo, donde establece que, para lograr la construcción del conocimiento es necesaria la interacción sujeto-objeto cognoscente, podemos ubicar que el lector se convierte en el sujeto cognoscente quien busca a partir de sus experiencias y de su propia acción apropiarse de las ideas que le transmite el escrito; y el texto se traduce como el objeto de conocimiento, el cual proveerá al lector de nuevas experiencias de aprendizaje y por lo tanto, logrará un mayor progreso cognitivo, de acuerdo con Jean Piaget, en su Obra Lenguaje y pensamiento del niño en el año 1980. Partiendo de enfoques pedagógicos recientes, plantean que la comprensión en el acto de lectura se define como “la capacidad de entender las palabras que componen un texto”, de igual forma, es el proceso “...que implica la construcción de ideas a partir de conceptos preexistentes... la comprensión es el uso del conocimiento previo para crear nuevo significado.” (Cassany, 2007: 211)

METODOLOGÍA: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación realizada surge a partir de una problemática que se presenta en el aula del 2º grado de la Escuela Lic. Benito Juárez García. El tipo de investigación que se llevará a cabo será la Investigación Acción, una propuesta que permitirá un espacio de investigación y desarrollo profesional del docente. La investigación acción es la enseñanza como un proceso de investigación como metodología para mejorar la práctica educativa. Como lo menciona Elliot (1993), la investigación-acción es un estudio de una situación social, con el fin de mejorar la calidad de acción dentro de la misma. Lo fundamental es que los docentes involucrados en este proceso tengan la capacidad de desarrollar la habilidad de reflexionar en torno a su propia práctica, para que mediante el proceso de planificación puedan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es importante mencionar también que la investigación-acción es una investigación sobre la práctica, con la finalidad de mejorar la práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión (Lewin, 1946).

La investigación aconteció en la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez García del centro de Cuernavaca Morelos, orientó a potenciar la problemática de la comprensión lectora en segundo año de primaria. La investigación acción es un proceso que permite favorecer la participación activa de las personas que pertenecen a una comunidad educativa, este proceso permite reflexionar y analizar problemas o situaciones que acontecen en el quehacer educativo, a través de ella, los docentes tienden a mejorar su práctica docente, los alumnos a mejorar sus habilidades y destrezas en el aprendizaje. Esta investigación es una de las etapas del este proyecto, en el que se muestra y describe la realidad educativa y una transformación de la práctica del maestro, permitiendo a este observar críticamente y actuar de manera reflexiva en situaciones pedagógicas y planes de mejora que permitan desarrollar aprendizajes en los estudiantes, convirtiendo a este en un docente investigador.

La investigación acción nos permite investigar en entornos naturales, en el mismo espacio en el ejercicio pedagógico, nos proporciona información real sobre los sujetos y procesos de enseñanza y aprendizaje, son enfoques teóricos que nos permite partir de actividades vinculadas principalmente aquellas que están relacionadas con el currículo y vinculadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje. La metodología es cíclica al incorporar como una forma de ser y ejercer la docencia, que puede ser parte de su ejercicio docente permanente que lo posibilita de hacerse crítico y auto crítico de su propia práctica, permite ser generador de cambio y transformación, por eso es una metodología que permite la renovación y la transformación del docente en su ser y hacer pedagógico, generando con ello, la profesionalización del docente.

RESULTADO

En este apartado presentaré un análisis sobre cada una de las situaciones didácticas desarrolladas en el contexto del aula regular del segundo grado, de la Escuela Primaria “Benito Juárez García” y que forman parte de mi proyecto de intervención, para lo cual, fue necesario apoyarme de la observación participante y el registro en una bitácora de la información más relevante, dirigiendo siempre mi atención en el manejo por parte de los alumnos, de los diferentes tipos de texto, como generadores de comprensión, pero además de aprendizaje. De igual forma, integro un análisis holístico determinado por fortalezas y áreas de oportunidad identificadas durante el proceso de intervención educativa.

La estrategia didáctica No. 1: “¿Un monstruo en mi cuento?”, se llevó a, con la participación de 33 alumnos. Esta actividad tuvo como propósito: conocer una diversidad de textos literarios para ampliar su apreciación estética del lenguaje. Con esta estrategia se pretende que los niños conozcan y se familiaricen con los textos literarios y además de que el lector, en este caso los niños, encuentren sentido en efectuar un esfuerzo cognitivo, lo que exige conocer y explorar lo que van leer, disponer de los sus conocimientos previos (Sole,2007, pág.37), que permitan garantizar la elaboración de un cuento propio a través de imágenes que provoquen una emoción en los alumnos.

La actividad se realizó en la biblioteca escolar, los niños se colocaron en equipos de cuatro integrantes, la actividad dio inicio con las preguntas detonadoras que permitieron saber si los niños han escuchado o leído algún cuento, es decir, predecir e inferir la lectura próxima al leer (Solé, 2007, pág. 34). La mayoría de ellos mencionaron los cuentos clásicos como: *Los tres cochinitos*, *Caperucita Roja*, *Pinocho*, etc. Ninguno de los niños menciono si conocía algún cuento de gigantes o monstruos, por lo que la introducción a la actividad fue muy interesante.

Los alumnos se dieron a la tarea de buscar entre los libros de la biblioteca escolar algunos que tuvieran las características antes mencionadas y seleccionar los que mostraran gigantes y monstruos, en este aspecto los alumnos tenían un objetivo de lectura, cuando estos fueron seleccionados, se distribuyó el material en las mesas, para que cada equipo explorará el contenido de cada libro, la intención es que cada alumno, estableciera inferencias y clarificara sus dudas sobre el texto. Se les pidió a los alumnos, resumir y auto-cuestionar sobre el cuento que les toco, esto para comprender la lectura del texto. Después de las opiniones de algunos niños sobre los cuentos leídos, se les pidió que se colocaran de manera muy cómoda para la creación de su propio monstruo utilizando una hoja, colores o crayolas.

Conforme cada niño terminaba, fue pegando su dibujo en el pliego de papel craft, para empezar a inventar el cuento, se escribió en una hoja la frase: había una vez, se preguntó a los niños como se imaginaban el inicio y en grupo socializamos la trama, el desarrollo y el final. Finalmente, los dibujos se colocaron en una carpeta y se colocó en el aula escolar. Como lo menciona Isabel Solé (2007), estas estrategias de aprendizaje deben permitir al alumno su propia ubicación, motivación y disponibilidad de la toma de decisiones en función de los objetivos que se persigan, por tal motivo, esta actividad estuvo enfocada a desarrollar esta habilidad de comprensión.

En esta sesión los instrumentos de evaluación fueron: la lista de cotejo, el diario de observación y un libro elaborado con las producciones de los alumnos. Esta actividad permitió desarrollar la imaginación de los alumnos, mostrar sus sentimientos y su imaginación, además del proceso de la identificación, también permitió ofrecer al alumno retos que pueda afrontar. Con la actividad realizada puedo mencionar que el 90 % de los niños, participaron en la elaboración de su personaje para crear el cuento grupal, un 50% de los alumnos, opinaron sobre la trama que tendría la historia por lo que se pudo fortalecer la lectura, así como la comprensión de textos al crear su propia historia.

La actividad pedagógica No. 2 titulada: “El pintor de leyendas”, que se llevó a cabo la participación de 33 alumnos. La secuencia didáctica tuvo como propósito: promover el desarrollo del pensamiento artístico al explorar procesos de percepción, sensorialidad, emoción, imaginación, creatividad y comunicación, importantes aspectos para desarrollar las habilidades de comprensión de textos una lectura que resulte en si motivadora (Solé, 2007, pág. 36).

El desarrollo de esta secuencia didáctica, se llevó acabo en el aula escolar, las mesas de distribuyeron al centro del aula, quedando una silla para su comodidad y colocar algún material. Se entregó a cada alumno una batita, un pincel, una toallita y un godete con diversas pinturas, así como un vasito con agua y un lienzo 60 x 30 cm, que fue pegado en la pared del aula. La actividad dio inicio con las preguntas detonadoras que permitieron introducir al niño en el inicio del cuento, Sole(2007) hace hincapié que para dar inicio a una lectura se debe llevar al niño a relacionar su conocimiento previo y poder modificarlo con el texto a trabajar. Se pidió a los niños que escucharan el cuento y comenzaran a imaginarse el lugar, los personajes y el momento que les haya causado motivación.

Se realizaron pausas en cada párrafo de la lectura para analizar alguna palabra o suceso que no fuera comprensible para ellos, preguntado si la secuencia era clara y entendible. Se pidió a los alumnos rescatar los momentos más importantes, es decir evaluar la consistencia interna

del contenido (Solé, 2007, pág., 57), pero al mismo tiempo se pidió que fueran pensando que cambiarían del cuento, tal vez el lugar, los personajes o la trama del cuento.

La mayoría de los niños, empezaron a dibujar a los personajes, al final pintaron el lugar de su historia. Pude observar que el mayor cambio fue en los personajes, el paisaje que eligieron para sus personajes en la mayoría de ellos era un bosque, pero en algunos niños fue el espacio, un castillo, un laberinto y el mar. En esta actividad, los alumnos desarrollaron procesos cognitivos básicos como la percepción, la imaginación, la atención, la memoria y una gran motivación para aprender y desarrollar la creatividad.

Finalmente se pidió a los niños socializar las pinturas que habían creado, mostrando los cambios, sucesos y lugares diferentes a la historia, por lo que algunos niños llamaron mi atención, por la apropiación del lenguaje oral mediante su pintura, es decir recapitular el contenido de la historia, así como, resumirlo y extender su conocimiento a través de la conclusión grupal. Debo mencionar que el desarrollo de esta actividad y los productos elaborados permiten constatar que el 90% de los alumnos favorecieron el aspecto artístico a través de la lectura y comprensión de textos. El arte es una combinación perfecta para el aprendizaje ya que permitió a los niños a explorar a partir de sus sentidos, conceptos relacionados con imágenes, reconocer y aprender nuevas palabras y a identificar las situaciones y contextos de los elementos principales que son parte de una historia a través de una actividad lúdica, amena y divertida.

La actividad pedagógica No. 3 titulada: ¡Hagamos una obra de teatro! se llevó a cabo, con la participación de 34 alumnos. Esta secuencia didáctica tuvo como propósito: Analizar la organización, los elementos del contenido y los recursos del lenguaje de textos literarios de diferentes géneros para profundizar en su comprensión y enriquecer la experiencia de leerlos, producirlos y compartirlos.

Esta actividad fue muy interesante, porque desde que llegaron los alumnos al aula escolar, estaban muy emocionados porque elaborarían sus marionetas para la obra de teatro. Para dar inicio, los alumnos fueron colocados por grupos de 6 niños, antes de dar inicio la actividad, se llevó a cabo preguntas detonadoras para saber los saberes previos de los niños: ¿Has visto una obra de teatro?, ¿Has participado en una obra de teatro?, ¿Qué personaje has representado?, ¿Qué obra te ha gustado más? y ¿te gustaría participar en una obra escolar? La mayoría de los niños, respondieron que en alguna ocasión han participado en una obra de teatro, por lo que se obtuvo bastante información previa a la actividad por realizar.

Para empezar la actividad se dio a los alumnos un objetivo a perseguir, con este primer punto se ayuda a los alumnos a entender lo que van a realizar y aprender. Cada alumno debe escoger

el personaje que más llamaba su atención, por tal motivo debería rescatar de la lectura su participación en el texto. Pero antes de dar inicio a la lectura de la obra de teatro, se estableció una serie de predicciones e hipótesis para auto-dirigir su lectura de manera eficaz (Solé 2007, pág. 94).

Finalmente se plantearon preguntas y se aclararon interrogantes para aclarar posibles dudas. Para empezar a realizar sus marionetas, los alumnos se colocaron en sus mesas de trabajo, con el material que anteriormente se pidió a los padres de familia. También, diseñaron los teatros con sus cajas de cartón, las decoraron según la trama de la obra de teatro. Después de 50 min, la mayoría de los alumnos estaban listos con su material para presentar la obra al grupo, se les indico que tenían que realizar movimientos, sonidos y actuar conforma se imaginaban su personaje.

Mientras tanto, se adaptó el aula escolar simulando un teatro, se colocaron sillas frente a la mesa y tapetes de foami para los niños que eligieran ponerse cómodos. El foro fue elaborado con una mesa, sillas para los actores y un lienzo negro que se recorría con dos cordones para abrir y cerrar el telón. Para elegir qué equipo pasaría a representar la obra, pedimos a un alumno escogiera un número del uno al cinco, el número que eligiera, sería el grupo que pasaría a representar la obra. Considero que la obra de teatro proporciona a los alumnos, ventajas para potenciar la imaginación y practicar las estrategias de comprensión lectora. Con las actividades realizadas y con los productos elaborados considero que un 90 % de los alumnos lograron alcanzar el aprendizaje esperado, así como desarrollas habilidades de lenguaje y comprensión, sin duda una obra de teatro permite al alumno incrementar su vocabulario, mejorar su pronunciación y entonación de las palabras, además de ayudar a la creatividad.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como última parte de este proceso de investigación, es pertinente plantear un conjunto de ideas sobre el análisis de nuestra realidad en el contexto áulico de la escuela primaria y que son producto del trabajo con el proyecto de intervención. En toda escuela existen múltiples problemas que obstaculizan el desarrollo del proceso de aprendizaje y sobre todo la formación del educando, sin embargo, no basta con denunciarlo y hacerlos evidentes, es necesario buscar estrategias de solución que nos lleven a mejorar la situación escolar, por ello, es oportuno que todo docente se forme como investigador de su propia práctica.

Para favorecer el proceso de comprensión lectora en los educandos es de vital importancia ofrecerle ambientes que propicien la comunicación real, tanto en la escuela como en la casa, que fortalecerán sus aprendizajes como lectores y escritores. La comprensión de la lectura es un proceso de construcción de significados con base a los conocimientos previos de cada sujeto, así como de la confrontación de las hipótesis que deriva de su interacción con los diferentes tipos de texto. Este proceso se favorece mediante los momentos, las modalidades y las estrategias de la lectura en el contexto escolar y familiar.

Es importante favorecer las habilidades de la lectura a partir de la interacción entre el niño y los textos, buscando la construcción de significados, asegurándonos que vayan reflexionando sobre el contenido de los mismos, para lo que es necesario considerar sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado. La utilización de textos literarios como el cuento, la leyenda, la fábula y la obra de teatro, sin duda, favorecen la motivación de los estudiantes, pero sobre todo promueven el desarrollo de sus niveles de comprensión lectora, apoyándonos con la implementación de las estrategias, las modalidades y los momentos de la lectura desde el aula y la escuela.

Uno de los elementos necesarios en la formación de lectores es el que se refiere a la existencia y acceso a materiales de lectura en las escuelas, porque la producción y el análisis de textos a partir de las necesidades e intereses del alumno lo orientaran al gusto y a la comprensión de los mismos. La función del docente como responsable directo del hecho educativo se centra en promover la interacción activa de los estudiantes con los diferentes tipos de texto, creando ambientes favorables para el aprendizaje, considerando la asignatura de español, pero sobre todo el desarrollo de habilidades comunicativas de hablar, escuchar, leer y escribir como elementos que favorecen la comunicación, pero además el aprendizaje.

Los profesores tenemos que propiciar la participación activa y constante de los padres de familia en las actividades de la escuela, explicándoles las formas de trabajo dentro del aula e

informarles sobre los avances y limitaciones que sus hijos presentan en el proceso enseñanza y aprendizaje, a fin promover su apoyo en el escenario familiar. A partir de la experiencia adquirida con esta investigación centrada en la comprensión lectora, se puede señalar que todos los docentes enfrentamos diversos retos durante nuestra práctica cotidiana, para resolverlos se requiere que actuemos como estrategia de la acción escolar diaria, diseñando y aplicando propuestas pedagógicas que nos orienten a ofrecer a nuestros alumnos un servicio de calidad, que les permita fortalecer no tan solo la interpretación de lo escrito, sino también la adquisición de aprendizajes cada vez más complejos.

El desarrollo de la comprensión de los textos en los niños, requiere un trabajo permanente que no termina cuando éstos egresan de la escuela primaria, sino que, continua durante toda su vida, solo que, si iniciamos a buena edad, podemos favorecer aún más este proceso en etapas posteriores. Para el logro de la comprensión desde una perspectiva constructiva, se hace indispensable el trabajo en equipo de todos los que laboramos en la institución escolar, porque no es trabajo de un solo grado, sino que este aspecto debe de favorecerse en los seis grados que integran la educación primaria, orientando al pequeño a ser un buen lector en su vida futura.

REFERENCIAS

- Álvarez, D. (2008). *De leer. Un viaje por la promoción de lectura*. Universidad de Antioquia; Escuela Interamericana de Bibliotecología.
- Bruner, J. S. (Ed.). (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río.
- Carrasco, A. (2011). *Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México*. COMIE.
- Cassany, D. (2007). *Enseñar la lengua*. Grao.
- Coll, C, y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizaje básicos, competencias y estándares. En: *Serie Cuadernos de la Reforma*. SEP.
- Eliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid. Morata.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (1989). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Editores Siglo XXI, México.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. Paidós.
- Gómez-Palacios, M. y Villareal, M. B. (1995). *La lectura en el aula* SEP.

- OECD. (2000). Programme for International student Assessment. Reading, mathematical and scientific literacy. OECD
- SEP (2017). *Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. SEP.
- SEP (2017). Aprendizaje Clave para la Educación Integral. Educación Primaria 2°. En *Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP.
- Silva, M. (2002). Expertos estudian lectoría. *Noticias en el Universal*. Caracas, El Universal.
- Solé, I. (2007). *Estrategias de lectura*. Editorial Grao.
- UNESCO/OREALC. (2000). *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. Segundo informe*. UNESCO.
- Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual multiliteracidad, Internet y criticidad*, Congreso Nacional Cátedra UNESCO Leer y escribir en un mundo cambiante, Universidad de Concepción, Colombia.
<http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- CONACULTA (2015), *Encuesta nacional de lectura y escritura 2015-2018*.
https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf
- Ferreiro, E. (2000), *Leer y escribir en un mundo cambiante, conferencia presentada en la sesión plenaria del 26° Congreso de la Unión Internacional de Editores, México*, CINVESTAV.
www.oei.es/historico/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf
- Maldonado, A., (2000). *Los organismos Internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial*.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v22n87/v22n87a4.pdf>

LA METODOLOGÍA SCAMPER Y SU INFLUENCIA EN LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

Jaydy Faride Jiménez Méndez

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Bachillerato

Estudiante

jaydy-2000@hotmail.com

Engels Herbé May Medina

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Doctorado

Docente

piaget_engels@hotmail.com

Adda Lizbeth Cámara Huchín

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Doctorado

Docente

addacamara84@hotmail.com

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

La presente investigación titulada *La metodología SCAMPER y su influencia en las habilidades lingüísticas*, tuvo como propósito el desarrollo del pensamiento creativo para desarrollar la creatividad verbal, así como favorecer las habilidades lingüísticas de leer, hablar, escuchar y escribir en los estudiantes del primer grado de la Escuela Primaria *Carmen Meneses* de ciudad de Calkiní, Campeche, durante el ciclo escolar 2021-2022. La población de estudio estuvo conformada por 34 educandos, 19 hombres y 15 mujeres, entre los 6 y 7 años de edad. La investigación parte de una fundamentación metodológica desde un enfoque cualitativo, con un tipo de estudio descriptivo y un diseño de investigación-acción para la solución de la problemática, desde la transformación de la práctica docente. La valoración de los objetivos fueron el resultado de la aplicación de un plan de acción con estrategias didácticas y los instrumentos de evaluación. También, se expresan los resultados a partir de un sustento teórico con autores que defienden la propuesta de quienes se tomaron las orientaciones pedagógicas y didácticas obteniendo resultados coherentes en las sesiones que conformaban el plan de acción. Se concluye afirmando que el pensamiento creativo favorece el desarrollo de las habilidades lingüísticas en los alumnos.

Palabras clave: Pensamiento creativo, habilidades lingüísticas, metodología SCAMPER, estrategias didácticas, evaluación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la Situación Problema

En la actualidad los profesionales de la educación han sido concientizados a favor de la importancia que tiene favorecer el desarrollo de habilidades lingüísticas en los alumnos de educación básica, dadas las circunstancias y el momento donde nos encontramos, su desarrollo se ve varado, porque se sostiene la idea de que el lenguaje se adquiere y educa en la interacción social mediante la participación en intercambios orales variados, así como en actos de lectura y escritura plenos de significación (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017). Lo anterior remarca la necesidad de generar un acompañamiento a través de un profesional que pueda aprovechar cualquier situación para contribuir en el desarrollo de estas capacidades a favor de una mejor comunicación.

Al entender la relevancia que tiene la comunicación en la vida cotidiana, todos los días se intenta mejorar por medio de la práctica constante, y por consiguiente siempre se necesita escribir y hablar independientemente del canal por el cual se establezca la comunicación. Asimismo, debido a las nuevas invenciones que día a día continúan surgiendo

en apoyo al proceso de comunicación; se considera necesario realizar prácticas de oralidad y escritura para ser capaces de expresar sus ideas desde cualquier medio; esto a su vez coloca a la educación básica como principal capacitador y enseñante del lenguaje oral y escrito.

Ahora bien, el estudio se realiza en el grupo 1° “A” en donde a través de la técnica de observación participante y tomando como base la guía de observación, se hizo evidente la deficiencia en cuanto al uso de la habilidad de escucha al notar que los alumnos no realizaban correctamente las actividades o simplemente no las hacían por no comprender instrucciones sencillas que se repetían en más de una ocasión. En adición a lo anterior, la construcción del cuadro FODA permitió valorar en el apartado de debilidades que los alumnos presentaban un deficiente en cuanto a expresión oral y escrita, puesto que los niños aún no habían sido alfabetizados por lo que las habilidades receptoras no estaban funcionando en coordinación con las demás destrezas.

1.2 Preguntas de Investigación

1.2.1 Pregunta general

¿Cómo el desarrollo del pensamiento creativo favorece las habilidades lingüísticas en los niños de primer grado de la primaria “Carmen Meneses” de Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2021-2022?

1.2.2 Preguntas generadoras

- ¿Cuál es el nivel de desempeño en las habilidades lingüísticas de los alumnos de primer grado?
- ¿Cómo influye el pensamiento creativo en el proceso de alfabetización inicial de los alumnos de primer grado?
- ¿Qué estrategias didácticas favorecen las habilidades lingüísticas a través del desarrollo del pensamiento creativo?
- ¿Cuál es el alcance de la aplicación de la metodología SCAMPER en el desarrollo de las habilidades lingüísticas?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Desarrollar el pensamiento creativo a través de la metodología SCAMPER para favorecer las habilidades lingüísticas en los alumnos del primer grado de la escuela primaria “Carmen Meneses” de Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2021-2022.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar el nivel de desempeño de las habilidades lingüísticas en los alumnos de primer grado para reconocer las dificultades de los alumnos.
- Reconocer la relación del pensamiento creativo en la alfabetización inicial para determinar la dimensión de intervención.
- Implementar la metodología SCAMPER para favorecer las habilidades lingüísticas.
- Valorar el alcance del pensamiento creativo a través de la metodología SCAMPER para favorecer a las habilidades lingüísticas.

15.5 Justificación

Actualmente, el desarrollo de las habilidades lingüísticas se ha focalizado por tener influencia en el desarrollo de otros aspectos que favorecen la enseñanza-aprendizaje de los contenidos de la educación básica, en relación a esto Asqui (2019) argumenta que existe una gran problemática en torno al desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas (saber hablar, saber leer, saber escribir y saber escuchar), las cuales contribuyen a lograr una comprensión de lectura adecuada. Además, favorecen al uso de un lenguaje apropiado en diversas situaciones sociales, las destrezas de reflexión, implican la toma de conciencia de las propias capacidades y recursos, la memorización, la argumentación, la síntesis de las ideas propias y ajenas que favorecen el aprendizaje del estudiante.

Por tanto, también se señala que su uso durante el proceso de alfabetización es esencial; el vínculo entre las cuatro habilidades propicia el aprendizaje de lengua, así como su desarrollo en las diversas situaciones comunicativas. Aunado a lo anterior, es necesario señalar que la enseñanza del lenguaje se da a partir de espacios que generen hablar, leer, escribir y escuchar; estos mismos espacios deben generar confianza y seguridad para expresar conocimiento; de este modo, se propone como tratamiento el aprovechamiento de la habilidad del pensamiento creativo donde se valoran las ideas del estudiantado para motivar la expresión de las mismas.

El estudio es trascendental para beneficiar la adquisición de la lectoescritura, facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y potenciar su participación en el proceso de comunicación. Los alumnos del primer grado se benefician en gran medida, puesto que para ellos es primordial su introducción al lenguaje, continuar con su formación y su participación en la comunicación para la expresión de sus ideas.

1.5 Delimitación del Problema

La delimitación del problema permite focalizar que los objetivos planteados dirigen esta investigación a desarrollar *las habilidades lingüísticas* donde éstas, se reconocen como propias del alumno desde antes que ingresa a la educación formal.

Por consiguiente, la delimitación del problema permite focalizar que los objetivos planteados dirigen esta investigación a desarrollar las habilidades lingüísticas donde éstas, se reconocen como propias del alumno desde antes que ingresa a la educación formal. La tarea reside en estimular al alumno con actividades estratégicamente seleccionadas durante la realización de las tareas diarias. Sin duda alguna, estas destrezas se hacen esenciales dentro del proceso de adquisición de la lectoescritura, puesto que su relación entre sí ha permitido la apropiación de la lectura y escritura.

Por tanto, se puntualiza el concepto de pensamiento creativo que en palabras de Rosales y López (2020) señalan que el “pensamiento creativo se entiende como aquella capacidad intelectual para ser flexibles y originales lo que se podría desarrollar como una estrategia o herramienta cognitiva” (p. 3). El pensamiento creativo es un componente

cognitivo de la creatividad humana y su estimulación resulta fundamental para resolver distintos tipos de problemas.

El trabajo se abordó en la Escuela Primaria Carmen Meneses, con C.C.T 04DPRO356S, perteneciente a la zona escolar 016, ubicado sobre la calle 18 en el barrio de San Luisito, dentro de la ciudad de Calkiní. Es de turno matutino con un horario de trabajo de 8:00 a.m. a 1 p.m. Por otro lado, el tiempo de estudio fue durante la jornada de prácticas correspondientes al periodo del 21 de febrero al 17 de junio de 2022.

El proyecto estuvo enfocado en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación, específicamente en la asignatura de español, donde se analizaron textos literarios con diferentes finalidades, estos guiados a partir de una metodología que potenciaba la creatividad para generar la participación de las habilidades lingüísticas.

1.6 Hipótesis y/o supuestos

Según Hernández, 2010 señalan que “las hipótesis indican lo que tratamos de probar y se definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigado. Se derivan de la teoría existente” (p. 92). A partir de lo anterior, la presente propuesta se plantea el siguiente supuesto de investigación, el cual describe que:

El desarrollo del pensamiento creativo a través de la metodología SCAMPER favorece las habilidades lingüísticas en los alumnos del primer grado de la escuela primaria Carmen Meneses de Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2021- 2022.

MARCO TEÓRICO

La creatividad es la capacidad humana de reproducir contenidos mentales de cualquier tipo que, esencialmente pueden considerarse como nuevos y desconocidos para quienes los producen.

Asimismo, es necesario aclarar que la habilidad creativa posee niveles. No todos son creativos en la misma medida que otros, puesto cada uno tiene desarrolla más un componente de la creatividad que otra.

Por otra parte, al particularizar su estructura, se encuentra que para entender la creatividad hay que revisar todas sus características dentro de las cuales Guilford y Torrance (1980) citados por Cantero (2011) señalan la siguientes:

- a) *Sensibilidad*: el individuo creativo es sensible a los problemas, sentimientos y necesidades de otros. Además, percibe todo lo extraño, inusual o prometedor.
- b) *Fluidez*: implica el aspecto cuantitativo de la creatividad, se relaciona con la fertilidad de ideas o con el número de respuestas que puede dar el sujeto creativo ante una situación.
- c) *Flexibilidad*: es la capacidad de adaptación a las situaciones nuevas y a los cambios. Se relaciona con la gran variedad de producción de ideas.

d) *Originalidad*: son respuestas no comunes que pueden darse en determinada situación, así como el número de y diversidad de soluciones aportadas.

e) *Redefinición*: es la capacidad para reacomodar ideas, conceptos, personas y cosas para trasponer las funciones de los objetos y estímulos de maneras novedosas.

f) *Análisis*: es la capacidad para extraer detalles de un proyecto en su totalidad.

g) *Síntesis*: es la habilidad de combinar varios componentes para llegar a una totalidad.

h) *Coherencia*: capacidad de organizar un proyecto, expresar ideas y crear un diseño.

De acuerdo con Wallas (1926) citado por Sánchez (2016) existen ciertas etapas en el proceso creativo, que se revelan al crear algo o cuando damos solución a problemas; a continuación, se hace mención de estas fases:

a) *Preparación*. Es el período se reúnen conocimientos o se recopila información; el sujeto se debe dar a la tarea de percibir el entorno, sensibilizarse frente al problema o ideas y la manera de interpretar esas percepciones.

b) *Incubación*. En esta fase se da una elaboración del problema. Es un período silencioso, aparentemente estéril, pero en realidad de intensa actividad.

c) *Illuminación o visión*. Surgen soluciones de una manera clara, a partir de una elaboración inconsciente en donde la mente no deja de trabajar en el problema que se ha identificado anteriormente.

d) *Elaboración o realización*. Es el paso de la idea luminosa a la producción de una realidad visible.

e) *Comunicación*. La última etapa consiste en dar a conocer el trabajo realizado.

Por otro lado, la comunicación es importante independientemente del medio como se manifieste, puesto que el fin es dar a conocer lo que se necesita, lo que se siente o en otro caso dar respuesta a un mensaje emitido por otro usuario del lenguaje. Además, Chub (2012) señala que “las habilidades lingüísticas son aquellas que todos tenemos, pero unos más que otros; éstas nos permiten comunicarnos; enviar mensajes y recibirlos siempre que en estos mensajes intervenga el lenguaje” (p.31).

En este sentido, cabe aclarar cuáles son las habilidades lingüísticas, donde existen cuatro:

a) *Habilidad de escuchar*. Inicia en el seno de la familia, ahí aprende el niño o niña, a escuchar en su lengua materna los diferentes mensajes emitidos, cuando una persona posee la habilidad de escuchar, comprende fácilmente los mensajes y actúa de acuerdo con lo que ha comprendido.

b) *Habilidad de hablar*. La habilidad de hablar es la expresión oral en una lengua, interés de manifestar el individuo sus sentimientos. Además, se puede transmitir información oral usando el mismo código.

c) *Habilidad de leer*. La lectura y la escritura son habilidades que se constituyen en vehículos de aprendizaje y del pensamiento. Leer implica, que cuando se lee un

escrito o documento para encontrar mensajes o ideas de otra persona es en esta parte en la cual se comprende el sentimiento de otro.

d) *Habilidad de escribir*. De acuerdo a la habilidad de escritura, el emisor se expresa sin estar presente, pero es primordial que las ideas estén ordenadas, que presenten coherencia y pertinencia, conservando la estructura de la gramática y quién lo reciba, comprenda el mensaje.

METODOLOGÍA

3.1 Tipo de Estudio

El presente trabajo de investigación desarrolla una metodología cualitativa, de manera que Bernal (2010) menciona que “su preocupación prioritaria se basa en cualificar y describir el fenómeno social a partir de determinados rasgos determinantes; busca entender una situación social como un todo teniendo en cuenta sus propiedades y sus dinámicas” (p. 60). Se hace aplicable un enfoque inductivo puesto que dentro de sus principales características busca explorar, describir y concebir perspectivas teóricas desde que se partirán después para construir nuevas investigaciones.

El alcance del estudio es descriptivo, principal objetivo es desarrollar en los participantes las habilidades lingüísticas para un mejor desempeño dentro del campo académico de lenguaje y comunicación; entonces su tratamiento se basa en la aplicación de una metodología que pretende desarrollar el pensamiento creativo dando la pauta para generar ideas dentro de los espacios ambientados en un aula de clases para contribuir en el reforzamiento de la lectura y escritura.

La investigación toma un diseño de investigación-acción para obtener como principales resultados el análisis de problemas cotidianos con base a una investigación teórica extensa ejercida en un contexto real. Asimismo, su objetivo fundamental se concentra en aportar información que oriente la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales (Salgado, 2007). Por esta razón, el enfoque cualitativo se adapta a las necesidades de la investigación, identificar la influencia que el pensamiento creativo tiene sobre las habilidades lingüísticas y de esta manera estas últimas mejoren.

3.2 Ubicación y Tiempo de Estudio

El proyecto de investigación se aplicó en la escuela primaria Carmen Meneses con C.C.T. 04DPRO356S, ubicado sobre la calle 18 de la ciudad de Calkiní, perteneciente al estado de Campeche. Dicho centro educativo labora en el turno matutino cumpliendo con un horario de 8:00 a.m. a 1:00 p.m.

El periodo de estudio abarcó del 4 de octubre de 2021 al 27 de mayo de 2022, en el cual se realizaron: el diagnóstico, diseño del plan de acción, la aplicación de la alternativa de solución y la valoración final. Estas dos últimas se distribuyeron en 5 sesiones de diagnóstico

y 13 para la aplicación de estrategias del plan de acción; esta última también incluyeron las sesiones para la valoración de los resultados obtenidos con el tratamiento, con la intención de realizar un balance de resultados y evaluación del desempeño de los alumnos.

3.3 Sujetos o Participantes

La población elegida para la práctica del trabajo fue un primer grado que pertenece a la escuela primaria “Carmen Meneses”; mismo que se conforma por una matrícula de 34 alumnos, con la existencia de 19 niños y 15 niñas cuyas edades oscilan en un rango de 5 a 7 años. Cabe mencionar que dentro del mismo grupo se cuenta con 4 alumnos que requieren más atención por presentar diagnósticos de TDAH y autismo en diferentes niveles además de atender la necesidad auditiva de una alumna.

Entre los aspectos que se consideraron para el estudio del alumnado fueron los ritmos y estilos de aprendizaje, los cuales se definieron como la capacidad que tiene los estudiantes de aprender. En este sentido, los ritmos se distribuyeron de la siguiente manera: 11 alumnos en un ritmo rápido, 13 en el ritmo moderado y 10 asignados al ritmo de aprendizaje lento, respecto a los estilos de aprendizaje, se realizó la aplicación de un test basado en el modelo VAK propuesto por Richard Bandler, el cual arrojó los siguientes resultados: 10 visuales, 6 auditivos y 18 kinestésicos.

3.4 Instrumentos de Acopio de Información

Un punto importante para la investigación es sin duda la recolección de los datos del grupo de estudio, el análisis y la presentación de la información; porque de estos depende la veracidad del estudio que se desarrolla. Por tanto, se plantean los siguientes instrumentos para recolectar datos que ayuden al trabajo:

Cuestionario: la finalidad del cuestionario es obtener, de manera sistemática y ordenada, información acerca de la población con la que se trabaja, sobre las variables, objeto de la investigación o evaluación (Muñoz, 2003, p.2).

Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT): dirigido a medir el pensamiento creativo desde los cuatro componentes que rigen el pensamiento creativo, esto se considera relevante debido la investigación prioriza la importancia de la creatividad como elemento principal en el proceso de enseñanza. Presenta 4 actividades donde los primeros dos ítems proponen valorar la *fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración* desde la creatividad gráfica; del mismo modo, la segunda parte del test evalúa los mismos componentes, pero desde el pensamiento creativo verbal.

Guía de observación: es útil y eficiente para recabar datos de la problemática. Su uso es imprescindible para investigar con más precisión ítems o indicadores de las hipótesis establecidas (Cortes, 2016).

3.5 Procedimiento

La primera fase del proyecto correspondió a la planeación de la investigación, donde se consideraron varios aspectos para iniciar el trabajo, empezando por el análisis del FODA que se realizó al grupo de primer grado grupo A, con la finalidad de comprender por medio del

planteamiento del problema, delimitar la ubicación y el tiempo del estudio como parte de la metodología. De este modo se identificaron estrategias para tratar la problemática a través de estrategias investigadas.

De igual forma, fue necesario recabar información para sustentar las actividades durante la intervención, así como la validez del enfoque didáctico a través del marco teórico elaborado. También, se seleccionaron los instrumentos para recolectar información mediante la revisión del planteamiento. Previamente se dio continuidad a la fase de ejecución, donde el primer objetivo pretendía la presentación del proyecto de investigación que se aplicaría con los niños del primer grado, al director, maestra titular, así como a los padres de familia quienes se enteraron en el desarrollo de la sesión A, se les comunicó el título del trabajo, los objetivos y lo que se pretende lograr. El cierre de la sesión tuvo como producto un cuestionario respondido por los padres, en el que cada dio información relevante de sus hijos respecto a su desempeño en las habilidades lingüísticas y su parte creativa. Seguidamente, el segundo objetivo proponía reconocer el vínculo entre creatividad y habilidades lingüísticas, por lo que se aplicó otro cuestionario, donde los alumnos expresaron su propio desempeño en las habilidades lingüísticas y un test para medir su pensamiento creativo, se planteó la revisión del mismo desarrollo de habilidades en diferentes fases, la primera consistió en la aplicación con un grupo de 34 alumnos; aunado a los anterior, se agrega el instrumento de la guía de observación que evaluaba 12 indicadores dirigidas a las habilidades lingüísticas y una rúbrica para determinar el nivel de los componentes del pensamiento creativo.

En el tercer objetivo, se aplicaron guías de observación y rúbricas destinadas a valorar la metodología en cuanto a la evolución de los niveles de creatividad y habilidades lingüísticas de los alumnos que se aplicaban durante una cierta temporalidad, después de cada dos sesiones para poder tener un resultado más veraz. También, se valoró mediante una guía de observación y una rúbrica que sirvió para evaluar la implementación de las estrategias creativas.

Finalmente, en la tercera fase correspondiente a la evaluación se valoró el objetivo cuatro a través de la aplicación de un test para medir la creatividad en los alumnos; asimismo se implementó un segundo cuestionario a padres y alumnos para determinar el desempeño de las habilidades lingüísticas. De modo que, al tener los resultados de los instrumentos aplicados, se procedió a realizar la triangulación de los resultados. Posteriormente, el análisis se complementó con las evidencias del portafolio de experiencias elaborado durante el transcurso de la propuesta de intervención. Cabe mencionar la importancia del empleo de una lista de control cuyo registro contribuyó para valorar los niveles de creatividad alcanzados en el aprendizaje de las habilidades lingüísticas.

RESULTADOS

El trabajo inició con la valoración del primer objetivo, donde se pretendía Identificar el nivel de desempeño en las habilidades lingüísticas para reconocer las dificultades de los alumnos de primer grado. Para lo anterior, se desarrolló una sesión en donde la participación de los padres de familia era sustancial puesto que al final de la sesión se llevaría a cabo la aplicación de una encuesta, con la finalidad de recabar información sobre las dificultades que presentan sus hijos en cuanto a las habilidades lingüísticas y su desempeño en el área de pensamiento creativo.

Asimismo, los alumnos participaron en la aplicación de la primera parte del Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT) éste con la intención de valorar el desempeño de su pensamiento creativo desde los cuatro principales componentes que propone el autor Fluidez, Flexibilidad, Originalidad y Elaboración.

La aplicación de la secuencia didáctica B destinado a Reconocer la relación del pensamiento creativo en la alfabetización inicial para determinar la dimensión de intervención. La sesión se realizó por medio de la estrategia Rescribimos historias, con la finalidad de introducir a los alumnos a la lectura de cuentos y valorar el desarrollo de las habilidades lingüísticas durante la secuencia al participar valiéndose de sus destrezas.

El tercer objetivo del trabajo se enfocó al desarrollo de la metodología SCAMPER para potencializar el pensamiento creativo dentro de cada sesión del plan de acción; asimismo, el proceso no evadió las prácticas de lectura, escritura, escucha y oralidad porque su valoración fue esencial en el desarrollo del tercer objetivo. Cabe mencionar que los productos generados fueron evaluados mediante una lista de control.

Para la ejecución del trabajo fue necesaria la planeación de seis secuencias didácticas que incluyeron contenidos vinculados al desarrollo de las habilidades lingüísticas escuchar, leer, escribir y hablar posibilitando el diseño de actividades acordes a las necesidades de los alumnos que se vinculan a la aplicación de la metodología SCAMPER.

Por último, en el objetivo cuatro se recuperó información sobre la valoración de los niveles del pensamiento creativo en los alumnos para el desarrollo de las habilidades lingüísticas, se desarrolló una sesión en donde la socialización de los trabajos que integraron el plan de acción durante la aplicación de la investigación. La sesión llevó el título Mentes creativas; dando énfasis al reconocimiento del desempeño que los alumnos tuvieron durante su tratamiento.

La presentación de los productos se desarrolló a partir de conformar equipos de cinco personas para leer en voz alta a los invitados, que esta ocasión fueron los tutores de los mismos alumnos. Esto permitió valorar el desempeño de los alumnos al presentar de forma oral sus productos, mientras se apoyan de la lectura de los mismos. En complemento y para valorar las habilidades de escritura y escucha se aplicó un cuestionario que respondieron al

inicio de la investigación con la finalidad de conocer la perspectiva individual de su desempeño actual de sus habilidades lingüísticas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1 Discusión

El tratamiento de la temática de investigación vinculada al desarrollo del pensamiento creativo, implicó la puesta en práctica de la metodología SCAMPER dentro de actividades de enseñanza aplicadas en las sesiones del plan de acción previamente diseñado; con el objetivo de potenciar el desarrollo de las habilidades lingüísticas para emplear el lenguaje competentemente y facilitar la adquisición de la lectoescritura.

Al retomar el supuesto planteado al inicio de la investigación que refiere a Desarrollar el pensamiento creativo a través de la metodología SCAMPER para favorecer las habilidades lingüísticas en los alumnos del primer grado de primaria, se reconoce la efectividad de su aplicación por medio de los resultados congruentes que sustentan los expertos en la materia dentro de esta investigación en el ámbito educativo.

De modo que como establece Santa-María (2018) al cumplirse la afirmación de que “las personas creativas demuestra una capacidad para pensar en metáforas, la toma de decisiones se caracteriza por la flexibilidad de pensamiento, prefieren trabajar con ideas novedosas, encuentran un orden en el caos, demuestran habilidades para pensar de manera lógica” (p.45) de esta manera, la comprensión de los textos y la generación de nuevos aportes en diferentes situaciones comunicativas de forma fluida, concedió el dominio del lenguaje en cualquiera de los canales de la comunicación.

Por consiguiente, al desarrollar el pensamiento creativo impactando en sus cuatro principales componentes Fluidez, Flexibilidad, Originalidad y Elaboración movilizan la implementación de las cuatro habilidades lingüísticas para la creación de productos valorando sus ideas e intereses. Cabe mencionar que el pensamiento creativo se utilizó de forma estratégica para generar ideas que los alumnos poseían en función de escuchar textos literarios de su interés que luego podrían modificar, reescribiendo una nueva narración o poema para presentarlo ante un público abonando gradualmente a la pragmática de las cuatro habilidades lingüísticas.

5.2 Conclusiones

Abordar el tema La influencia de la metodología SCAMPER en el desarrollo de las habilidades lingüísticas abonó favorablemente al aprendizaje en la asignatura Lengua materna. Español, puesto que desarrollar estas destrezas que son parte prioritaria de la participación en las diferentes situaciones comunicativas que no solo nos permiten entablar conversaciones, sino que también facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo,

se reconoce como uno de los principales factores para la enseñanza de la lectoescritura en los alumnos que ingresan al primer ciclo de educación primaria.

El plan de acción diseñado tuvo como principal propósito el desarrollo del pensamiento creativo mediante estrategias que potenciaban a compartir sus ideas utilizando sus habilidades lingüísticas. El proceso de investigación que guió primeramente por determinar el desempeño de las habilidades lingüísticas para facilitar el proceso de alfabetización; la identificación de los niveles del pensamiento creativo y cómo se constituían, mostraron un panorama para la viabilidad de la implementación de la propuesta, dando paso a una intervención que al final reflejó resultados positivos validado por un análisis detallado.

El análisis de los textos literarios fue determinante para facilitar la generación de ideas creativas cambiando las letras de diferentes canciones, creando poemas e inventando cuentos originales. La importancia de las estrategias que fortalecieron el pensamiento creativo y las habilidades lingüísticas, al utilizar textos literarios se reflejó un fuerte interés por las actividades que permitían el cambio de rimas en una canción facilitó la fluidez de sus ideas y al mismo tiempo su participación oral, en este sentido la estrategia Las rimas qué opinas generó un espacio activo durante la proposición de palabras que terminaran igual, después de analizarlas, los motivó a escribir dos versos utilizando palabras que rimen.

Todas las actividades priorizaban el desarrollo del pensamiento creativo y habilidades lingüísticas; este plan de acción que se creó para el involucramiento de la metodología generaba espacios para mejorar las capacidades lingüísticas: hablar, leer, escribir y escuchar. En consecuencia, se notó el avance de los discentes a partir de una constante comunicación oral demostrando buena entonación al comprender las ideas de los textos revisados y escribir textos cortos con claridad y demostrando su ingenio creativo.

REFERENCIAS

- Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación administración, economía, humanidades y ciencias sociales. Colombia: PEARSON
- Cantero, C. (2011). La importancia de la creatividad en el aula. 14-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3628182>

- Cortes, M. (2012). Metodologías de la investigación. México: Trillas
- Guarneros, E., & Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. 21-35.
- Hernández, R., Fernandez, C. & Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. Mexico: Mc Graw Hill
- Rosales, K., & López, F. (2020). El pensamiento creativo para disminuir el rezago en la asignatura de física. 1-13. <https://www.eumed.net/rev/rilcoDS/12/pensamiento-creativo.htm>
- SánChéz, D. (2016). El proceso creativo en el largometraje “Como funcionan casi todas las cosas”. [Archivo PDF]. https://www.academia.edu/30222832/El_proceso_creativo_Por_Daniel_S%C3%A1nChéz_M
- Santa-María, L. (2018). Inteligencia, lenguaje y creatividad. Fundación Universitaria del Área Andina. Bogotá, D.C.
- Secretaria de Educación Pública (2017). Plan y programa 2017. Aprendizajes clave Primer grado. C.D. Mx. México. SEP.
- _____ (2017) Lengua Materna. Español. Libro para el maestro. Primer grado. México. SEP
- _____ (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan de programa de estudio, orientaciones y sugerencias de evaluación. Primer grado. México. SEP.

LA AUTOEFICACIA DEL DOCENTE Y SU APLICACIÓN EN EL AULA ANTE EL MODELO EDUCATIVO 2018 DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR “PROFR. MOISÉS SÁENZ GARZA”

Línea temática.- 2. Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

Ponentes:

Mtro. José Luis Rodríguez Sánchez

Dra. María de Jesús Lira Hernández

Mtra. Ma. Isabel Guadalupe Medellín Peña

Correos: ense_rodriguez@yahoo.com

liramariadejesus@yahoo.com.mx

Isabel.medellin60@gmail.com

RESUMEN

En el marco de la Reforma Educativa de la educación básica, media superior y superior, el profesorado adapta su currículo a las demandas que la formación docente requiere, en medio de la incertidumbre conceptual señalada por Morín (1999), que permea el campo de la educación actual.

Las estrategias didácticas pertinentes a las necesidades del estudiantado, y la capacidad de flexibilizar la perspectiva pedagógica, son habilidades para la conformación del profesional de la educación, de ahí la importancia de analizar la manera en que el profesorado de la institución aplica el currículo dentro del aula; percibiéndose como agente dinámico, capaz de promover aprendizajes significativos en los alumnos.

Esta investigación pretende conocer las percepciones que los catedráticos tienen respecto a su nivel de autoeficacia docente y como abordan algunas dificultades propias de su quehacer pedagógico, particularmente aquellas relacionadas con la aplicación del nuevo

plan curricular. Para ello se utilizó la Escala de Autoeficacia Percibida (EAP), y se aplicó una entrevista estructurada. Encontrando que tienen elevados niveles de autoeficacia, manejando asertivamente algunos conflictos sociales y problemas socioemocionales que se presentan; ajustando el programa a las características de los alumnos y además desarrollan estrategias innovadoras que promuevan el logro del pensamiento crítico y la motivación.

Palabras clave: autoeficacia, currículo, docente, didáctica, estrategia, reflexión.

OBJETIVO, INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Las instituciones formadoras de docentes enfrentan hoy un doble reto: por un lado, responder a la demanda social de integrar efectivamente a sus egresados a un mercado laboral cambiante y exigente, y por otro, tienen el compromiso de formar seres humanos competentes no solo en los aspectos académicos, sino en la parte emocional, social y ética de un ser que vive en una sociedad democrática, por lo que su responsabilidad excede su propio ser, se inserta en una institución educativa y luego, en una comunidad determinada, donde los alumnos se forman y desarrollan los aprendizajes propios de su formación académica.

Lograr un currículum que no reproduzcan las prácticas educativas tradicionales y la cátedra enciclopedista, como forma primordial de enseñanza no es tarea sencilla, puesto que estamos ante un sistema cuyo origen se remonta hasta los albores de la Revolución Industrial, donde el afán de situar a los jóvenes en una realidad de cuatro paredes, fue determinante en la integración de un sistema escolar que nació, en aquél entonces, para estandarizar y producir en serie.

En medio de la incertidumbre conceptual señalada por Morín (1999) que permea el campo de la educación actual, cada día aparecen desafíos inesperados, que demandan que el profesional de la educación enfrente esos retos, sea capaz de ajustar su perspectiva y desarrollar las competencias adquiridas en su formación. De acuerdo a este autor, es imperativo que el profesional de la enseñanza, se mantenga a la vanguardia con la incertidumbre de nuestros tiempos.

Como parte de las transformaciones en materia de educación desarrolladas en los últimos años, Jiménez (2008) resume algunas prerrogativas actuales, como la que corresponde a la formación del nivel superior, referentes a la ampliación de su obligatoriedad y gratuidad. De acuerdo con lo anterior, la reforma educativa actual, incluye atención primordial al fortalecimiento de las escuelas normales y de las instituciones de educación superior que brindan formación docente, sobre todo en la actualización de métodos de enseñanza y prácticas escolares, con la intención de mejorar la calidad de la educación y adecuarla a los retos actuales del contexto profesional, con ello se reconoce también al

magisterio como agente primordial de transformación social y se revaloriza su función, al poner especial atención a su formación profesional y reconocimiento académico

La construcción de estrategias didácticas pertinentes y congruentes a las necesidades de los alumnos, y la capacidad de flexibilizar la perspectiva pedagógica, son habilidades clave en la conformación de un profesional de la educación, de ahí la importancia de analizar la forma en la que el profesorado de la institución, concreta el currículo dentro del aula y se percibe como agente dinámico, capaz de promover aprendizajes significativos en los alumnos.

El objetivo de la presente investigación es conocer e interpretar las percepciones que los profesionales formadores de docentes tienen respecto a su nivel de autoeficacia docente y la forma en la que abordan algunas de las dificultades propias de su quehacer pedagógico, particularmente aquellas relacionadas con la aplicación del nuevo Plan Curricular (2018). Se determinó estudiar esta línea temática, debido al impacto que tiene el nivel de autoeficacia docente en la motivación del maestro y su capacidad de considerar perspectivas pedagógicas nuevas, y directamente, en las expectativas de desarrollo y confianza que puede tener en el desempeño de los estudiantes.

De acuerdo con el Centro Virtual de Innovación Educativa (CEVIE, 2018) esta propuesta curricular está orientada en el enfoque basado en el desarrollo de competencias, posee una metodología centrada en el aprendizaje e integra en su diseño, la suficiente flexibilidad académica para adaptar y construir trayectos formativos congruentes con la realidad contextual en la que se encuentran ubicadas las distintas Escuelas Normales, de ahí la necesidad de que la institución fortalezca su cuerpo docente, no solo en los aspectos psicopedagógicos de la profesión, sino en sus capacidades psicoemocionales para enfrentar nuevos desafíos y, finalmente, lograr su autorrealización.

En los últimos años, la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”, ha desarrollado programas de movilidad académica, permitiéndole con ello mejorar sus procesos académico- administrativos; ha logrado la certificación de su proyecto institucional, incluso adaptó su infraestructura ampliando las herramientas y materiales necesario para la enseñanza de las ciencias. En síntesis, ha logrado adaptar el currículo a las necesidades de la práctica docente, todo ello en el marco de la actual reforma educativa.

De igual manera, se han implementado distintos procesos de autoevaluación, acreditación y reingeniería de las instituciones de educación superior. De acuerdo con la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DEGESPE), la formación de los docentes de educación básica debe responder a las transformaciones sociales, culturales y científicas que se viven actualmente, es por ello que, desde la primera década de este siglo, se han desarrollado un conjunto de medidas de apoyo y fortalecimiento a las Escuelas Normales. De igual forma, las acciones para fortalecer el papel de estas instituciones en la formación de los docentes de educación básica y con fundamento en la Ley General de Educación se agrupan en los siguientes ejes: *Planeación, Personal*

académico, Desempeño de los estudiantes, Evaluación y mejora, Reforma Curricular y Fortalecimiento de la infraestructura. (Santillán, 2012).

MARCO TEÓRICO

En un contexto de transformaciones estructurales, los docentes enfrentan múltiples contradicciones pues su tradición formativa está en crisis, no es sencillo modificar sus propias rutinas y creencias sobre cómo y qué enseñar, ya que éstas se integran a la tradición histórica de la institución, formando un continuum de inercias y costumbres arcaicas adquiridas y reproducidas por el mismo sistema, Morales (2005). Por ello, cuando los cimientos mismos de estos aparatos se sacuden, también se cimbran los estilos y prácticas de enseñanza no funcionales para el nuevo panorama educativo.

En primera instancia, es preciso señalar que las variables de calidad docente y aprendizaje están íntimamente relacionadas, por lo que el desarrollo profesional en este sentido cobra hoy especial relevancia. De acuerdo con Portocarrero (2013), el bajo sentido de la eficacia para satisfacer las demandas académicas y resolver problemas del aula, impacta positiva y/o negativamente, en su aprovechamiento.

Respecto a los factores asociados a las prácticas pedagógicas y estilo docente, un estudio realizado por la Universidad Autónoma de Sinaloa sobre los factores que determinan el abandono de la carrera profesional, destaca que los contenidos fragmentados y descontextualizados aunados a prácticas docentes rutinarias y tradicionales, son factores relacionados al bajo rendimiento académico (Buentello,2013). Si bien el alumno es hoy el centro del aprendizaje, necesita una brújula eficaz y segura que guíe su proceder y lo conduzca al sitio correcto.

Conocer qué tanta seguridad tienen los docentes respecto a su propio desempeño, así como la determinación de si cuentan o no con las capacidades para adaptarse a su nuevo rol activo- flexible, es hoy un tema relevante en su preparación profesional y para su adecuada inserción en el desarrollo del nuevo modelo educativo de la escuela normal.

La autoestima es un elemento clave cuando se trata el tema del profesorado y de las actitudes hacia las actividades académicas y la escuela en general. Para Santrock (2002, p. 114) la autoestima implica “la evaluación global de la dimensión del Yo o self... también se refiere a la autoimagen, y refleja la confianza global del individuo y la satisfacción de sí mismo”; se conforma como un proceso dinámico y pluridimensional que se va construyendo a lo largo de la vida del ser humano y en el que el ambiente físico, emocional, social y cognitivo del ser, es determinante.

Contar con una autoestima y una percepción positiva respecto a las propias capacidades, favorece el logro de un buen desempeño profesional y la adaptación y ajuste a niveles de exigencia más elevados, Otero (2009). Por ello se torna indispensable que los

profesores consideren el impacto de sus expectativas sobre su quehacer docente, ya que esto incrementa su seguridad y confianza., fortaleciendo su motivación y nutriendo a su vez, los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Debido al estudio cada vez más detallado de los factores psico- emocionales que inciden en los procesos de enseñanza- aprendizaje, ahora hay más investigaciones sobre el impacto que tienen las percepciones de los docentes sobre su desempeño y la forma en la que concretan el currículo formando así el binomio pensamiento- acción. De acuerdo con Prieto (2002), las conclusiones de los trabajos realizados por Dembo y Gibson (1985), Ashton (1985), Ross (1994) y Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy (1998), asocian la autoeficacia del profesor a variables como el tipo de contenidos y materiales a integrar en el programa, la metodología a seguir, la capacidad de rediseñar la planeación y considerar nuevas estrategias, las expectativas acerca de las capacidades de los estudiantes así como la motivación, el esfuerzo y compromiso con su tarea.

El concepto de autoeficacia surge gracias a las aportaciones de Albert Bandura, teórico del aprendizaje social. Hernández y Cenicerros (2018) comentan que la propuesta de este autor apunta hacia un mecanismo de pensamiento por medio del cual es posible modificar la motivación y con ello, redirigir la conducta, aunque también recalcó la importancia de los juicios hechos hacia uno mismo, en los cuales puede haber mecanismos de defensa como evitar el conflicto e incluso el miedo a situaciones retadoras (Garrido,2004) porque no se tiene la suficiente estima y confianza en el propio ser.

De acuerdo a lo anterior, el grado de autoeficacia puede hacer que un profesor, acepte el reto de implementar estrategias innovadoras o decida seguir trabajando con sus viejos esquemas, igual que tener elevadas expectativas de sus alumnos o simplemente decidir no brindar apoyo extracurricular a los estudiantes con dificultades de aprendizaje. De acuerdo con Chacón (2006), esta cualidad tiene implicaciones en la vida personal y social del profesor, apuntala en su productividad y, por ende, en el desarrollo académico de sus alumnos.

Según Bandura (1977, citado por Hernández y Cenicerros), el sentimiento de autoeficacia puede ser desarrollado a través de cuatro fuentes:

- a. Las experiencias de dominio, las cuales son la principal fuente de la autoeficacia percibida al ser vivencias reales para el sujeto.
- b. Las experiencias vicarias, que provienen de la experiencia de terceros y que constituyen elementos de modelado de la propia conducta.
- c. La persuasión social, la cual consiste en el conjunto de mensajes que el sujeto recibe y escucha del exterior, y que le dicen que tiene la capacidad para resolver la situación o ejecutar la acción.
- d. Las experiencias afectivas, que constituyen los estados psicológicos y emocionales, tanto positivos como negativos, que afectan en el mismo sentido y proporción la autoeficacia percibida. (p. 3)

Es posible darse cuenta entonces que, en la historia de cualquier profesor, se encuentran un cúmulo de experiencias personales al lado de aquellas otras que los docentes menos nóveles comparten con él o ella, el contexto de su práctica y las expectativas que tienen sus compañeros sobre su ejercicio profesional, además de sus propios sentimientos de autoestima y condiciones psicológicas que enfrente en su quehacer cotidiano, influyendo todos estos elementos, en la conformación de un perfil de autoeficacia determinado.

METODOLOGÍA

La metodología empleada en la presente investigación conforma un estudio de corte mixto, porque integra un instrumento de recolección de datos propio del enfoque cuantitativo, así como la manera de procesar la información de este mismo enfoque, además considera la perspectiva cualitativa, dada la realización de entrevistas semiestructuradas y el análisis de la información bajo la mirada comprensiva y humanista que caracteriza a este modelo de investigación, pues la idea es captar el grado de autoeficacia de los maestros, desde el muy particular punto de vista de los docentes formadores de docentes. Desde esta perspectiva, el conocimiento está mediado por las características sociales y personales del observador y reflejan lo que ellos perciben a partir de sus experiencias (Monje, 2011).

Cabe señalar que los alcances del presente estudio son descriptivos, ya que se pretende analizar las características y perfiles de un grupo de personas (Hernández, Fernández y Baptista, 2006) y determinar la relación entre ellas. Para ello se utilizó la Escala de Autoeficacia Percibida (EAP) fue elaborada por Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) quedando pendiente la aplicación de la Escala del Modelo Instruccional de Situación Educativa-MISE de Rivas, Descals y Gómez-Artiga (2003) la cual nos permitirá recoger también la perspectiva del alumno respecto al nivel de autoeficacia que proyecta el docente. En el presente estudio se revisarán los resultados del EAP cuyo objetivo fue comprender las dificultades en la actividad docente y determinar su nivel de autoeficacia.

Se consideró aplicarla a los profesores que están trabajando con el Plan de Estudios 2018, con la intención de que los resultados brinden elementos para apoyarlos en su proceso de adaptación de su práctica docente a las demandas del nuevo plan, considerando a un grupo de 30 profesores, de los cuales tienen entre 15 y 30 años de servicio, y cuentan, 27 de ellos con maestría y solo 3 con nivel de doctorado. No se descarta continuar estudiando al resto del cuerpo docente, porque se considera que esto impactará en la calidad del servicio educativo y en el enriquecimiento del perfil docente de la institución.

Fue necesario hacer algunas adaptaciones mínimas a la escala EAP ya, que, por motivos de su traducción, algunos términos resultaban confusos en el contexto y para el grupo docente, por lo que se sustituyeron por sinonimia. La estructura del instrumento está conformada por 24 ítems propuestos en un formato tipo Likert de 5 puntos (desde *Nada* hasta

En gran medida). Estos ítems están distribuidos en 3 factores de 8 ítems cada uno. La primera sub escala evalúa la eficacia percibida en el ajuste del estudiante y le corresponden los ítems 1,2,4,6,9,12,14,y 22; la segunda tiene relación con la eficacia percibida en las prácticas instruccionales y corresponde a los ítems 7,10,11,17,18,20, 23 y 24; y la tercera sub escala, se refiere a la eficacia percibida en el manejo del salón de clases y el clima del aula, contiene los reactivos 3,5,8,13,15,16,19 y 21. Todas las subescalas se interpretan en la misma orientación: a mayor puntaje, mayor es el grado de autoeficacia en cada una de las áreas evaluadas.

RESULTADOS

Antes de iniciar con el análisis de los resultados, conveniente considerar que el concepto de autoeficacia, no es un constructo estático, sino está determinado por las actividades y el contexto o situación de aprendizaje en donde se realiza (del Río, Rodríguez y Aguila, 2018), cambia con el tiempo y la experiencia, además se retroalimenta de los mismos alumnos y de los compañeros de trabajo, y se adecúa a las exigencias del entorno, por lo que los resultados encontrados corresponden a un momento histórico determinado que puede estar mediado por diversos elementos como la edad, experiencia y especialidad del docente, las características del grupo que está atendiendo y otros factores relacionados con el contexto.

La primera subescala se refiere a la autovaloración que hace el profesor de su capacidad para influir positivamente en los alumnos y generar un ambiente óptimo para aprender. Los resultados arrojan que la mayor parte de los maestros toman medidas para que los alumnos superen sus dificultades de aprendizaje; 27 de ellos señalan que hacen actividades para fomentar el pensamiento crítico y la mayoría también señala que realizan acciones para motivar a los estudiantes que muestran poco interés en el trabajo académico.

Los resultados en la pregunta referente a *¿Qué haces para lograr que los estudiantes crean que pueden realizar bien el trabajo de la escuela?*, destaca por tener el mayor puntaje en el nivel más alto de la escala, lo que refleja lo importante que es para los maestros, fortalecer la motivación y el autoconcepto académico de los alumnos. Sin embargo, en la pregunta sobre *¿Qué haces para ayudar a tus estudiantes a valorar el aprendizaje?*, los maestros bajaron su puntuación ubicándose entre los rangos algo y bastante, esto refleja probablemente la dificultad para incidir en las actitudes de los alumnos respecto a sus prioridades de vida, metas a largo plazo y otros elementos de índole muy personal.

La pregunta sobre en qué medida se fomenta la creatividad en los estudiantes tuvo el rango más alto de este bloque, lo que implica que los maestros emplean estrategias lúdicas y de interés para el alumno, sustituyendo el modelo mecanicista tradicional de enseñanza por uno que tiende a innovar y poner atención a los factores internos del sujeto. Otros aspectos

sobresalientes son los resultados en la pregunta sobre ¿Qué haces para implementar estrategias alternativas en el salón de clases?, ya que los mayores puntajes se encuentran también en los dos niveles más elevados, lo que refuerza esta idea de que se están implementado metodologías distintas a las tradicionales. Finalmente, en la pregunta ¿Qué haces para mejorar la comprensión de un estudiante que está fracasando en su aprendizaje?, se obtuvieron los mayores puntajes en los dos niveles más altos, lo que refleja que los maestros participantes, sí implementan actividades o rediseñan el programa y lo adaptan a los estudiantes con dificultades para lograr las competencias requeridas.

En general, los resultados de este primer grupo arrojan que los docentes poseen una autovaloración elevada, aunque dentro del rango bastante y no en gran medida, que es un rango todavía superior, respecto a su capacidad de influir positivamente no solo en los aprendizajes de los alumnos sino en su motivación, además de soslayar aquellas barreras que pudieran dificultarlo. Sobre todo, en el primer año de ajuste de los estudiantes a la institución escolar y sus demandas

La siguiente subescala se refiere a la concreción del programa en el aula y la diversidad de estrategias desarrolladas en el salón de clase por el profesor. Los resultados demuestran que la mayoría de los profesores no solo se esfuerzan por clarificar los contenidos de los temas, sino que apoyan a los estudiantes a desarrollar preguntas inteligentes que favorezcan su comprensión, aunque en la evaluación de esta comprensión, no se sientan tan auto eficaces, tal vez porque la evaluación ha sido siempre un tema complejo, rodeado de prejuicios y si bien, el enfoque hacia la enseñanza ha cambiado, hay elementos de ella que todavía se encuentran en transición. Los maestros también consideran que ajustan sus estrategias al nivel cognitivo de los estudiantes y que intentan usar una variedad de elementos para lograrlo, incluyendo a lo que tienen habilidades sobresalientes o desafían el tema

Es posible apreciar que, en este segundo grupo, hay niveles más altos de autovaloración del profesor con relación a su capacidad para generar alternativas eficientes que redunden en el aprovechamiento académico. Tal parece que los maestros tienen muy claro la necesidad de ajustar el programa a las necesidades y características de los alumnos, incluso los que consideran desafiantes y competentes.

El tercer grupo de preguntas se refiere a la eficacia percibida en el manejo del salón de clases en los aspectos de disciplina, orden y control del grupo. Los resultados indican que en la pregunta ¿Qué haces para controlar la conducta disruptiva en clase?, la mayor parte de los profesores se ubican en el rango de bastante, elevándose al siguiente nivel cuando se les pregunto sobre las acciones implementadas con el fin de que se sigan las normas de la clase, de ahí que se sientan más seguros estructurando desde el inicio, las normas disciplinares, antes que enfrentarse a un alumno que trasgreda las normas. Esto parece repetirse para las preguntas sobre ¿Qué haces para tranquilizar a un alumno que es perturbador o ruidoso? y ¿Qué haces para controlar a los estudiantes problemáticos?, puesto que el mayor número de respuestas, se ubica igualmente en el rango de algo y bastante, por lo que el nivel de

autoeficacia no es el óptimo en esas situaciones de regulación de conductas disruptivas, cuando menos para casos particulares o difíciles. También parecen no sentirse tan eficaces para adaptar su normativa a las características de los grupos, ya que el puntaje en la pregunta sobre ¿Qué haces para establecer un sistema de manejo de la clase con cada grupo de estudiantes?, se ubica también en los niveles de algo y bastante.

De acuerdo a los resultados de este último grupo, los docentes se ubican en el rango de bastante respecto a su capacidad para mantener el orden de la clase y conservar la disciplina, y parecen sentirse más cómodos con una estructura normativa clara y general para todos los grupos, con el fin de evitar conflictos individuales o enfrentarse a estudiantes retadores.

En lo que respecta a las entrevistas semiestructuradas, las preguntas se establecieron en primera instancia, para averiguar las problemáticas que se les han presentado en su labor docente. Al respecto, los entrevistados argumentaron que una parte de estas dificultades se relaciona con el material didáctico necesario para desarrollar una práctica, otros más en lo referente a los contenidos de la asignatura o el contar con suficientes referencias bibliográficas, incluso no manifestaron tener grandes problemas con la asistencia o el acercamiento de sus actividades al nivel cognitivo del alumno. El problema mayor que expusieron los maestros, hace alusión a la parte socioemocional de los estudiantes, específicamente en lo referente a los problemas relativos a la adaptación para el trabajo en equipo, la falta de motivación para la tarea y algunas dificultades emocionales propias del entorno familiar.

Cuando se les preguntó sobre qué habían hecho para controlar las problemáticas expuestas, las respuestas fueron muy alentadores porque la mayoría argumentó que trata de ajustar el programa, conseguir materiales por su cuenta para apoyar a los estudiantes y empatar el nivel epistemológico del curso con la capacidad de los estudiantes. Aquellos profesores que manifestaron enfrentar problemáticas relacionadas con los aspectos socioemocionales de los alumnos, señalaron que sus acciones se encaminaron al diálogo con los discentes, a establecer acuerdos con ellos y dejar en claro la responsabilidad ética de su profesión, algo interesante es que varios coincidieron en la necesidad de saber escuchar profundamente a sus estudiantes y ofrecerles algún tipo de apoyo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La autoeficacia percibida es un factor decisivo para el desarrollo de una práctica docente responsable y comprometida, diversos estudios han demostrado que maestros que

confían en sus propias capacidades suelen ser aquellos que tienen las mejores expectativas de su grupo y se enfocan en los logros y fortalezas de los alumnos, además de adecuar su práctica a las necesidades de los alumnos, suelen ser también más empáticos y asertivos en su relación con los estudiantes

De acuerdo con [Tschannen-Moran y Woolfolk \(2001\)](#) la eficacia del profesor funciona también como una expectativa que promueve el aprendizaje en los estudiantes al proyectar la suficiente confianza y seguridad para organizar y ejecutar tareas de enseñanza que respondan con eficacia a los requerimientos del grupo.

Los maestros participantes lograron puntajes más altos en la escala de autoeficacia, en aquellos aspectos relativos a su capacidad para generar alternativas académicas eficientes que redunden en el aprovechamiento académico, ajustar el programa a las necesidades de los alumnos e influir positivamente en su motivación y otros factores socioemocionales que puedan estar obstaculizando su desempeño. En cambio, hay una disminución relativa respecto a su capacidad para mantener el orden de la clase y conservar la disciplina., en particular con alumnos con tendencias disruptivas.

En general, puede decirse que los maestros tienen elevados niveles de autoeficacia y parecen manejar asertivamente las situaciones de conflictos social y los problemas socioemocionales que influyen en el rendimiento de los estudiantes, de igual forma, suelen ajustar el programa a las características de los alumnos y desarrollar estrategias innovadoras que promuevan la motivación y el logro del pensamiento crítico.

Desde la perspectiva de la investigación- acción, que promueve la autorreflexión de las acciones con el fin de comprenderlas, mejorar la práctica y actuar en función de la mejora personal, es posible establecer que una retroalimentación respetuosa de los resultados obtenidos, enriquecerá la función docente de los maestros y priorizará la importancia de mejorar su niveles de autoeficacia docente, comprometiendo para ello, no solo su persona sino a la propia institución. Además, permitirá evaluar el impacto del nuevo plan, en su nivel de concreción curricular en las aulas. De igual forma, cada grupo de preguntas abre un abanico de posibilidades de profundizar en cualquiera de los aspectos relacionados con la práctica docente, la importancia de los elementos socioemocionales y la capacidad de usar estrategias de aprendizaje adecuadas al modelo actual de enseñanza.

Es preciso mencionar también, que otras líneas futuras de investigación son en relación a recabar ahora la perspectiva del alumno sobre el ambiente del aula, sus capacidades y el estilo docente vivenciado, así como las posibles interacciones entre la edad y la experiencia docente con sus niveles de autoconfianza, o el grado de estudios en función de que a mayor grado de estudios o especialización, mayores expectativas respecto a su desempeño en una especialidad concreta o área de formación científica.

REFERENCIAS

- Buentello, C.P. (2013) *Deserción escolar, factores que determinan el abandono de la carrera profesional”: estrategias y condiciones para el desarrollo del estudiante*. XVI Congreso Internacional sobre Innovaciones en Docencia e Investigación en Ciencias Económico Administrativas. Universidad autónoma de Sinaloa, facultad de contaduría y administración. Recuperado de <http://www.fca.uach.mx/apcam/2014/04/04/Ponencia%2069-UACoah-Piedras%20Negras.pdf>
- Centro Virtual de Innovación Educativa (CEVIE) (2018). Recuperado de <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018>
- Chacón, C. T. (2006). *Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés*. *Acción Pedagógica* 15, 44-54. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968869.pdf>
- Del Río, Rodríguez y Rodríguez, et al. (2018) *La autoeficacia docente: un reto en el accionar del profesor universitario de las ciencias médicas*. EDUMECENTRO vol.10 no.2 Santa Clara abr.-jun. 2018. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742018000200013
- Garrido, E. (2004). *Autoeficacia: origen de una idea*. En M. Salanova, R. Grau, E. Cifre, S. Llorens y M. García-Renedo (Eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 55-67). Castellón, ES: Universitat Jaume I Servicio de Comunicación y Publicaciones. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/NuevosHorizontes>
- Jiménez, G. (2018) *Diferencias entre la nueva reforma educativa de AMLO y la de Peña Nieto*. El Sol de México. Recuperado de <https://www.elsoldemexico.com.mx/mexico/politica/estas-son-las-diferencias-entre-la-nueva-reforma-educativa-de-amlo-y-la-de-pena-nieto-2791639.html>
- Morales, G (2005) *Las escuelas normales en nuevo león y los procesos sociohistóricos e institucionales que les han dado identidad: reporte de investigación de un estudio de casos*. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0909-F.pdf
- Morin, Edgar. (1999). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Recuperado de <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Articulos/Los7saberes/index.asp>
- Monje, C.A (2011) *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Universidad Subcolombiana, Universidad de Ciencia Sociales. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Hernández, L.F y Cenicerros, D.I. (2018) *Autoeficacia docente y desempeño*

- docente, ¿una relación entre variables.* Innov. educ. (Méx. DF) vol.18 no.78.
Recuperado de
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300171
- Hernández, R. Fernández, C., et al. *Metodología de la Investigación*. 4^a. ed.
McGraw-Hill. México, D.F., 2001
- Portocarrero E. (2013). *Desarrollo profesional y autoeficacia docente del profesor universitario*, Universidad Nacional Hermilio Valdizán-Huánuco 2013. Rev Inv Psicol [Internet]. Recuperado de en: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/download/8972/7845>
- Prieto, L. (2002) *El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente.* [Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, Vol. 60, N° 117.](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=633330) Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=633330>
- Santillán, M. (2012). *La Formación Docente en México*. DGESPE Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/43765204.pdf>
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw Hill.

LAS HABILIDADES SOCIALES UNA ALTERNATIVA PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA Y LA COMUNICACIÓN ASERTIVA

Licia Maleny Ku Haas

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Media superior

**Estudiante del séptimo semestre de la Escuela Normal de Licenciatura en educación
Primaria de Calkiní**

Liciakuhaas@gmail.com

Adda Lizbeth Cámara Huchín

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Doctorado

Profesor

addacamara84@hotmail.com

Bartolo May Puc

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Maestría

Profesor

bachomay60@hotmail.com

Línea temática: Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación, consiste en la elaboración de una propuesta de habilidades sociales para mejorar la convivencia escolar en alumnos del cuarto grado grupo B de la Institución Educativa “Pedro Pablo Arcila” de la ciudad de Calkiní Campeche en el barrio de la Concepción, referidos al clima escolar y las normas de convivencia en particular a los alumnos. Para poder diseñar dicha propuesta se ha empleado la metodología cualitativa, por lo que se ha tenido que recoger información a través de instrumentos como son las escalas estimativas y de actitudes aplicados a los alumnos, para esto estrategias como “adivina quién soy”, “caja sorpresa”, “encuentro a mi cuento” entre otros, ayudan a mejorar el comportamiento ya que se encontró que el problema sobre convivencia escolar existe en sus diferentes facetas como son clima escolar no adecuado, escaso conocimiento y la no aplicación de normas de convivencia. Los resultados obtenidos en la aplicación de este trabajo fueron en torno a la mejoría de las relaciones intrapersonales, el fomento de valores, solución de conflictos y empatía.

PALABRAS CLAVE: Convivencia, clima escolar, habilidades sociales, estrategias, metodología.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Este proyecto de innovación se presentó como una posibilidad de profundización en la temática, permitiendo realizar una aproximación a una experiencia que ha integrado la participación de la comunidad local, desde la interpretación personal que los alumnos y alumnas, otorgan a la convivencia escolar y al desarrollo de habilidades sociales, ofreciendo así, una oportunidad de retroalimentación para la propia comunidad educativa, y un aporte a las investigaciones socioeducativas que se están llevando a cabo en la actualidad.

Con la finalidad de situar el problema en un contexto definido, el trabajo de investigación fue llevado a cabo en la Escuela Primaria Pedro Pablo Arcila ubicada en la calle 16, barrio La concepción de la ciudad de Calkiní Campeche específicamente en el aula del cuarto grado grupo A. Cabe mencionar que la investigación titulada Las habilidades sociales una alternativa para favorecer la convivencia y comunicación asertiva fue implementado en un grupo de 24 alumnos a los cuales se les aplicó las acciones correspondientes al tratamiento de la problemática durante el ciclo escolar 2021-2022.

Estos alumnos, quienes demuestran comportamientos inadecuados a la hora de relacionarse con los demás, encontrando niños que les pegan a los compañeros, se burlan,

insultan o hacen rabietas cuando no tienen lo que desean, por tal razón, se hace necesario actuar y promover en ellos el desarrollo de habilidades sociales no solo para los niños que realizan estas acciones sino también para quienes las soportan, pues afectan a toda una población de manera negativa.

De acuerdo a los resultados obtenidos por medio de una escala estimativa, escala de actitudes y la observación participante, se determinó que los alumnos de cuarto grado grupo “A” de la Escuela Primaria “Pedro Pablo Arcila” de la ciudad de Calkiní, Campeche presentaron dificultades en el desarrollo de sus habilidades sociales como grupo presentando una falta de convivencia y comunicación asertiva, misma situación que requiere de atención para ser resuelta. Las preguntas de investigación planteadas son las siguientes:

¿Cómo las habilidades sociales favorecen la convivencia y comunicación asertiva de los alumnos del cuarto grado grupo A de la Escuela Primaria Urbana “Pedro Pablo Arcila” de Calkiní, Campeche, durante el ciclo escolar 2021-2022?

¿Cuál es el nivel de desempeño del grupo en las habilidades sociales para favorecer la convivencia y comunicación asertiva?

¿Cómo influyen las habilidades sociales en la convivencia y comunicación asertiva?

¿Cuáles estrategias didácticas permiten desarrollar las habilidades sociales?

¿Cuál es el alcance de la aplicación de las estrategias didácticas que permiten el desarrollo de las habilidades sociales para favorecer la convivencia y comunicación asertiva?

Los objetivos propuestos en esta temática son los siguientes: Desarrollar las habilidades sociales aplicando estrategias didácticas para favorecer la convivencia y comunicación asertiva de los alumnos del cuarto grado grupo A de la Escuela Primaria Urbana “Pedro Pablo Arcila” de Calkiní, Campeche, durante el ciclo escolar 2021-2022.

Identificar los niveles de desempeño en las habilidades sociales para reconocer las principales dificultades de los alumnos en la convivencia y comunicación asertiva.

Reconocer la influencia de las habilidades sociales en la convivencia y comunicación asertiva para determinar las dimensiones de intervención.

Aplicar estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de las habilidades sociales para la convivencia y comunicación asertiva.

Valorar los resultados de la aplicación de las estrategias didácticas para conocer el alcance del desarrollo de las habilidades sociales en los alumnos para la convivencia y comunicación asertiva.

Las habilidades sociales para favorecer la convivencia y la comunicación asertiva surge como proyecto de investigación debido a las necesidades y comportamientos que presentan los niños y las niñas del cuarto grado grupo A de la Escuela Primaria Urbana “Pedro Pablo Arcila” favoreciendo las relaciones interpersonales mediante el fortalecimiento de valores a partir de estrategias pedagógicas que fomenten la socialización e interacción. Al promover el desarrollo de las habilidades sociales en los niños y las niñas del cuarto grado grupo A se logra generar un cambio en la mentalidad y comportamientos para obtener un ambiente sano donde todos compartan y se relacionen de la mejor forma evitando situaciones problema que afecten la estabilidad del grupo.

Es por ello que, abordar esta temática es fundamental ya que a lo largo de su vida siempre estará en contacto con diferentes personas y demostrarán su capacidad de trabajo en equipo y colaboración.

La hipótesis de acción estratégica del presente trabajo de investigación es: La implementación de las habilidades sociales favorece el desarrollo de la convivencia y comunicación asertiva en los alumnos del cuarto grado grupo A de la Escuela Primaria Pedro Pablo Arcila de la ciudad de Calkiní Campeche en el ciclo escolar 2021-2022.

MARCO TEÓRICO

Las habilidades sociales son un conjunto de destrezas, comportamientos y conductas adquiridas a lo largo de la vida que permite la interacción, comunicación y relaciones eficaces entre las personas, poniéndolas en práctica en situaciones interpersonales. Desde mediados de 1970 hasta la actualidad el tema de las habilidades sociales se ha convertido en motivo de investigación debido a lo importante y fundamental para cada persona denotando su

influencia frente a la socialización entre personas y la convivencia, por lo que ha generado diversos conceptos esta temática. Castillo y Sánchez (2009) definen las habilidades sociales infantiles como las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal.

Peralta, (2004) plantea que las habilidades sociales como un conjunto de conductas aprendidas que le permiten al niño relacionarse con otros de una forma efectiva y satisfactoria. Castillo y Sánchez (2009) manifiestan que las habilidades sociales son indispensables para interactuar con los demás en un contexto social de un modo determinado que es aceptado o valorado socialmente y, al mismo tiempo, beneficioso para todos.

Según Carballo (2005), las habilidades sociales son conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones de un modo adecuado a la situación. Generalmente posibilitan la resolución de los problemas inmediatos y aumentan la probabilidad de reducir problemas futuros en la medida en el que el individuo respeta las conductas del otro.

Por tanto, las habilidades sociales hacen parte de la vida de los seres humanos como la necesidad de comunicarse y relacionarse entre sí, puesto que en cada lugar donde hayan personas siempre debe haber interacción y socialización, por lo cual, es no solo importante sino necesario para aprender a convivir con las demás personas, siendo personas éticas y morales.

METODOLOGÍA

La investigación tiene un enfoque cualitativo y se basa en el diseño de investigación-acción, pues los objetivos establecidos en el estudio estuvieron enfocados en el reconocimiento de las causas de la violencia áulica, el análisis conductual de los alumnos, la aplicación de estrategias didácticas para la promoción de la convivencia y comunicación, así como la prospectiva valoración de sus alcances.

En este sentido, el plan de acción adquirió una relevancia absoluta en las actividades propuestas para la solución del problema, su proyección adecuada consideró una gran

cantidad de aspectos en el proceso de intervención educativa. En primer lugar, fue necesario situar la función a desempeñar por parte de los alumnos y las asignaciones correspondientes al docente como participantes activos, seguidamente se involucró la propuesta de acciones efectivas, la selección de las estrategias, el diseño de instrumentos, la selección de recursos, la adecuación del tiempo y la función didáctica.

El proyecto se aplicó en la Escuela Primaria Urbana Federal “Pedro Pablo Arcila” durante ciclo escolar 2021-2022 con Clave de Centro de Trabajo (CCT) 04DPR0450X1, ubicada en la calle 16 en el barrio La Concepción, de la ciudad de Calkiní, en el Estado de Campeche, México. El centro educativo es de turno matutino, su horario de trabajo es de 8:00 a.m. a 1:00 p.m. El periodo de este estudio abarcó del 20 de septiembre del 2021 hasta el 28 de enero del 2022, en este lapso se diseñó el proyecto de investigación, el plan de acción, la aplicación de la alternativa de solución misma, y la recopilación de datos hasta la culminación del trabajo.

La población pertenece a la Escuela Primaria Pedro Pablo Arcila ubicada en la ciudad de Calkiní, Campeche, caracterizada por pertenecer a un nivel socioeconómico medio. El grupo de muestra correspondió al cuarto grado conformado por 24 alumnos 9 niños y 15 niñas, cuyas edades se encuentran entre los nueve y diez años. Este grupo fue asignado para realizar el seguimiento de actitudes manifestadas por los estudiantes y en última instancia el desarrollo de actividades para su intervención.

Parte importante para el conocimiento de las características de los sujetos participantes fueron los estilos y ritmos de aprendizaje, los cuales permitieron identificar los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por medio de una encuesta se estableció que nueve alumnos se ubican en el estilo kinestésico, ocho se ubican en el estilo visual y siete en auditivo.

Los instrumentos utilizados para el acopio de información fueron una lista de cotejo donde se pudo recolectar información referente a los niveles de desempeño de la sesión de trabajo a partir de indicadores que valoraban la colaboración, la expresión, el respeto, la comunicación grupal y la participación.

Otro instrumento fue la escala estimativa donde se logró registrar las actitudes y comportamientos respecto a la influencia de las habilidades sociales en los alumnos a partir de indicadores que valoraban el compartir, el autocontrol, el uso de recursos, y el respeto. Por medio de este instrumento se pudo recolectar información respecto al desarrollo de las estrategias propuestas y sobre como estas repercutían en el desempeño de los alumnos durante las sesiones a partir de indicadores que valoraban el desarrollo de la capacidad de análisis, empatía, búsqueda de soluciones, creatividad, reflexión y defensa.

El tercer instrumento fue una escala de actitudes donde se pudo recolectar

información respecto al desempeño de las actitudes de los alumnos durante las sesiones que valoraban el desarrollo de cohesión y confianza en el grupo, la comunicación, la amabilidad y el rechazo existente en los alumnos. Así también el el trabajo colaborativo durante las sesiones a partir de indicadores que valoraban el reconocimiento de conflictos, la promoción de buenas actitudes, la expresión y valoración del trabajo en equipo. Finalmente por medio de una rúbrica se pudo evaluar el resultado final del proyecto con la aplicación de un cuento escrito que representara las buenas actitudes entorno a la convivencia puestas en práctica en las sesiones.

La primera fase de trabajo consistió en la planeación del proyecto que permitió sistematizar las ideas a emprender a través del planteamiento del problema, al igual que situar la ubicación y tiempo de estudio como parte de la metodología. Lo anterior ubicó la perspectiva teórica que condujo la búsqueda de información y la selección de estrategias acordes al tipo de investigación. Además, fue necesario elaborar el plan de acción donde se definieron las estrategias aplicadas para el cumplimiento de los objetivos del trabajo de investigación.

Complementariamente, fue pertinente la recuperación de información científica que sustentó las actividades de intervención y encauzó a su vez, la validez del enfoque didáctico y social articulado a través del marco teórico elaborado. En este periodo se adecuaron los instrumentos, recurriendo a revisiones en su planteamiento y estructura. La segunda fase que fue la ejecución se aplicaron diferentes instrumentos para la recuperación de información con la finalidad de determinar y analizar el problema.

RESULTADOS

Para llevar a cabo la presente investigación se tomó como eje rector al objetivo general *Desarrollar las habilidades sociales aplicando estrategias didácticas para favorecer la convivencia y comunicación asertiva en el cuarto grado*, debido a que permitió determinar el diseño de los objetivos específicos que guiaron la investigación, a partir de la valoración de los instrumentos aplicados, así como de las estrategias organizadas en el plan de acción para darle validez y confiabilidad a la investigación.

El motivo principal por el cual fue aplicado este proyecto de innovación fue por la problemática identificada en el grupo relacionada con las conductas negativas que los alumnos demostraban afectando su desempeño individual como colaborativo en el establecimiento escolar. En el presente apartado se describe detalladamente los resultados obtenidos de la aplicación y valoración de las estrategias didácticas propuestas en el plan de acción evaluados por medio de diferentes instrumentos de evaluación.

El primer objetivo que es *identificar los niveles de desempeño*, la estrategia aplicada fue la actividad “*Adivina quién soy*” con el propósito de que los alumnos reconocieran la importancia de trabajar en equipo, expresaran su opinión abiertamente a sus compañeros y participaran activamente en la conversación grupal. Dicha actividad fue ejecutada y evaluada con éxito con la ayuda de una lista de cotejo como instrumento de evaluación. Se obtuvo como resultado que solo el 40% se encontraba en el rango de indicadores aprobatorios en la prueba y el 60% restante obtuvo una baja puntuación encontrándose con un déficit en estas habilidades básicas de comunicación por lo que la estrategia cumplió su función diagnóstica.

Fue posible determinar que 12 alumnos se encontraron en el nivel *básico* porque en su mayoría no existía el respeto mutuo hacia otros menores cuando dialogaban, del mismo modo, un número limitado de 5 estudiantes eran comprensivos de la situación que otro le comunicaba (problemas, retos, situaciones de acoso, etc.), en ocasiones escuchaban antes de hablar a otros posicionándose en un nivel *sobresaliente*.

El segundo objetivo que fue *reconocer la influencia de las habilidades sociales en la convivencia y comunicación asertiva* se aplicó la estrategia “Caja sorpresa” con el propósito de que los alumnos identificaran las características de lo que observaban y lo compartieran con sus compañeros, escribieran textos como medios de comunicación y expresión y mantuvieran una actitud de autocontrol al compartir sus ideas.

Esta actividad fue puesta en marcha exitosamente y evaluada a través de una escala estimativa. La selección de las estrategias didácticas se vinculó con el diagnóstico de las condiciones del grupo, esta partió de la consideración de la ausencia de autoestima, la incapacidad para regular las emociones, la falta de diálogo, la predisposición a evitar trabajar con algunos compañeros, la postergación de acuerdos grupales así como la ignorancia del proceso para la solución de los conflictos. Se observó que 8 alumnos no podían ponerse de acuerdo para realizar la actividad grupal ubicados en el nivel *básico*, algunos se molestaban y lo dejaban de hacer mientras que 6 estudiantes solo mostraban indiferencia en la actividad encontrándose en un nivel *satisfactorio*, los restantes 6 alumnos fungieron como mediadores para regular las tensiones existentes en los equipos utilizando el diálogo y establecimiento de roles colocándose en el nivel *sobresaliente*.

Tras la revisión se obtuvo que de 20 alumnos, el 30% logró un buen desempeño en los criterios antes mencionados, un 30% obtuvo un desempeño regular y el 40% restante demostró un carecimiento de estas competencias. Con esto se pudo observar y contrastar que los alumnos que tienen actitudes negativas en algunas situaciones, pueden llegar a tener actitudes y comportamientos positivos estando en otras circunstancias ocasionando una pequeña disminución entre los estudiantes que se encontraban en el nivel *básico* posicionándose a la brevedad en el nivel *satisfactorio*.

En la segunda sesión se desarrolló el tercer objetivo aplicando diferentes estrategias didácticas que favorecieran la convivencia y comunicación asertiva. La primera estrategia fue “Encuentro a mi cuento” con los propósitos de que los alumnos desarrollaran confianza con el grupo, mejoraran la actitud de aceptación a sus compañeros evitando rechazos y promuevan su capacidad de comunicación y amabilidad.

Esta actividad fue evaluada con la ayuda de una escala de actitudes con el fin de medir la conducta de los alumnos. La mayoría de los alumnos logró establecer una buena comunicación con sus compañeros por lo que la actividad fue hecha fácilmente. De acuerdo a la revisión de los registros se obtuvo como resultado que el 50% de los 20 alumnos evaluados, es decir 10 estudiantes presentaron un regular desempeño de acuerdo a los criterios ubicándose en un nivel *sobresaliente* y el 50% restante que fueron 10 alumnos aún demostraba leves conductas de indiferencia con sus compañeros, sin embargo los que anteriormente se encontraban en el nivel *básico* se posicionaron en el nivel *satisfactorio*, pues a pesar de tener algunas actitudes negativas como poner apodos a sus compañeros, lograron dejar atrás comportamientos como el rechazo hacia los demás.

En la tercera sesión se continuó la aplicación de estrategias con la “Lotería en equipo” con los propósitos de que los alumnos mejoraran su capacidad de análisis y observación en un conflicto, desarrollaran la capacidad de ponerse en el lugar de otro/a e incitaran la búsqueda de soluciones creativas ante un conflicto. Esta actividad se realizó y se evaluó por medio de una escala estimativa. Tras la aplicación del instrumento de evaluación se obtuvo que el 45% de los 20 alumnos mejoraron en su desempeño colaborativo y alcanzaron un puntaje favorable siendo 9 alumnos que demostraron un desarrollo pleno de la empatía y colaboración para la solución de problemas en la actividad posicionándose en el nivel *sobresaliente*.

El 30% que fueron 6 alumnos demostraron un aumento breve en los criterios exceptuando la adecuada resolución de conflictos en la actividad ubicándose en el nivel *satisfactorio* y el 25% restante de 5 alumnos apenas comenzaban con una mejoría en su regulación conductual debido a que por breves momentos evidenciaban buenos comportamientos, pero breve tiempo después volvían a demostrar actitudes negativas ubicándose nuevamente en el nivel *básico*.

En la cuarta sesión se aplicó la tercera estrategia de intervención “Carteles compartidos” con los propósitos de que los alumnos desarrollaran la capacidad de toma de decisiones, conozcan los conflictos a los que se enfrentan otros compañeros y compañeras, comprendiéndolos y valorándolos y promovieran la creatividad en la búsqueda de soluciones a los conflictos planteados.

Se observó que solo 6 alumnos no podían identificar algunas situaciones problemáticas lo que causaba que no pudieran desarrollar la empatía como habilidad

principal colocándose en el nivel satisfactorio porque a pesar de no cumplir con ese criterio, si cumplían con los demás mientras que 14 alumnos lograron comprender y solucionar dichos conflictos ocasionados generando una reflexión apropiada así también una colaboración y trabajo en equipo para exponer y compartir su cartel, estas actitudes positivas ocasionaron su colocación en el nivel *sobresaliente*. La actividad fue evaluada de acuerdo a una escala de actitudes. Tras la revisión de los registros obtenidos se llegó a que el 70% de los 20 alumnos evaluados demostraron un alto rendimiento en las competencias de las habilidades sociales y el 30% restante obtuvo un mejoramiento constantemente regular en la realización de la actividad.

En la quinta y última sesión se desarrolló el objetivo de valorar los resultados de la aplicación de las estrategias didácticas para conocer el alcance del desarrollo de las habilidades sociales en los alumnos para la convivencia y comunicación asertiva. Se aplicó la última estrategia “Socialización del libro álbum” en donde se tenían que evaluar conocimientos, habilidades, actitudes, conductas y productos de los alumnos para determinar correctamente los niveles de logro o desempeño de cada uno. Esta actividad fue evaluada por medio de una rúbrica final en donde se obtuvo que el 70% de los 20 alumnos que fueron finalmente 14 obtuvieron un alto desempeño en las habilidades y demás criterios evaluados posicionándose en el nivel *sobresaliente*, el 20% que fueron 4 estudiantes alcanzaron un puntaje regular ubicándose en el nivel *satisfactorio* y el 10% restante aún se encontraba por debajo del puntaje mínimo lo que causó su colocación final en el nivel *básico*.

Cabe mencionar que las mejorías observadas y registradas fueron variadas dependiendo del tipo de estrategia que se aplicó debido a que en algunas se observaba una disminución de comportamientos negativos pero en otras estrategias se observaba lo contrario. Finalmente en la última actividad se utilizaron todos los criterios necesarios para lograr obtener una medición lo más exacta posible de las fortalezas y deficiencias en el desenlace de esta aplicación del plan de acción. La aplicación de las estrategias permitió a los infantes estimar la importancia para solucionar los conflictos que se presenten en el aula, recurriendo al diálogo con sus compañeros quienes, representando en la lectura leída las acciones, declararon que algunos compañeros o compañeras no sabían solucionar sus diferencias, por lo consiguiente les sugerían recurrir al diálogo como principal herramienta de mediación.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

El tratamiento de la temática de investigación vinculada al desarrollo de las habilidades sociales, implicó la implementación de una serie de acciones y actividades de enseñanza aplicadas a través de diferentes estrategias de convivencia y trabajo en equipo, para favorecer la capacidad colaborativa, así como el aprendizaje de las habilidades comunicativas, para construir un clima escolar favorable en el salón de clases.

Los resultados a este estudio comprueban que los estudiantes de cuarto grado de primaria de la institución educativa Pedro Pablo Arcila presentaron un nivel intermedio en la percepción del clima escolar. Según el autor Cassasus (2001), es evidente que en la percepción del clima escolar los estudiantes están en un nivel intermedio por lo que la propuesta apunta a aplicar un modelo de convivencia para fortalecer el clima escolar y por ende elevar el nivel de logro en dicha área.

De esta forma, en la primera pregunta de investigación *¿Cuál es el nivel de desempeño del grupo en las habilidades sociales para favorecer la convivencia y comunicación asertiva?* los hallazgos manifestaron en un primer momento las dificultades presentadas por los alumnos en el desarrollo de sus habilidades, no permitían tener resultados satisfactorios en sus trabajos, ya que no demostraban interés, por las actividades enfocadas a sus necesidades.

Por lo tanto, es importante determinar los niveles de los alumnos respecto a las habilidades sociales que poseen, retomando lo que Castillo y Sánchez (2009) dicen sobre el proceso de socialización y las características diferentes en función de la etapa de la vida. Lentamente los infantes irán adquiriendo hábitos, habilidades y destrezas que de forma progresiva avanzarán hacia su autonomía e irán convirtiéndose en seres sociales y con la escolarización aparece el grupo, donde se adquiere la noción de pertenencia al mismo, se inician los juegos grupales donde se aceptan y respetan una serie de normas.

Por otra parte, para dar respuesta a la segunda interrogante *¿Cómo influyen las habilidades sociales en la convivencia y comunicación asertiva?* Las habilidades sociales, como la mayoría de autores indican, son fruto de un proceso de aprendizaje. Este proceso es largo y aunque empieza en el seno familiar, debe seguir la escuela, un lugar donde los niños se relacionan entre sí tanto con ellos mismos como con otros adultos de referencia.

Retomando lo aportado por Peralta (2004) señala que a mayor competencia social menos problemas de convivencia escolar manifiestan los estudiantes. El autor pone de manifiesto la importancia de las competencias sociales para disminuir los problemas de convivencia escolar en los estudiantes de educación primaria.

El planteamiento anterior se complementa con respecto a la tercera pregunta de investigación: *¿Cuáles estrategias didácticas permiten desarrollar las habilidades sociales?* El alumno necesita ver cómo se realiza una determinada conducta, ponerla en práctica y

además son necesarias recompensas para motivarle y hacerle ver por qué se debe comportar de esa manera, por esto es importante el uso de diversas estrategias para lograrlo.

Recuperando los planteamientos de Benítez (2011) no solo se debe educar bajo un plan académico, sino hay que tener en cuenta la parte afectiva y emocional del educando. Se debe trabajar de forma directa en el desarrollo personal e interpersonal y sobre todo fortalecer la empatía es decir que se ponga en lugar del otro. El educar cooperativamente requiere de estrategias para integrar al alumnado en la formación de su conocimiento, donde el docente enseña a participar de manera positiva en el desarrollo de las tareas, observando a cada grupo, orientando para la solución de problemas y dando oportunidad de que el alumno justifique su propio avance.

La cuarta pregunta de investigación *¿Cuál es el alcance de la aplicación de las estrategias didácticas que permiten el desarrollo de las habilidades sociales para favorecer la convivencia y comunicación asertiva?* permitió abordar el alcance de la aplicación de las estrategias didácticas. La valoración de estos resultados favoreció contrastar información relevante de la situación inicial de los alumnos, hasta las habilidades sociales que lograron desarrollar al finalizar la aplicación del plan de acción.

Para concluir, se pudo establecer al principio que por parte de los alumnos existía un bajo nivel entre las habilidades sociales y las relaciones interpersonales vivenciadas cotidianamente. Al respecto, existen varios ámbitos a considerar. En primer lugar, al ser las habilidades sociales un medio donde permiten regular la vida social, su aprendizaje se vincula en forma directa con un proceso de adquisición de patrones conductuales del entorno, en el cual son fundamentales las actitudes de las personas con las cuales los alumnos conviven.

Derivar las causas de las situaciones negativas contribuyó a estudiar de manera minuciosa los datos obtenidos, los conflictos entre compañeros, la disparidad y su consideración como actividad lúdica fueron los conjuntos de mayor frecuencia. Más aún, las causas del primer elemento se centraron en la reiteración del acoso en el aula y la ausencia de valores morales, los cuales se expresaron en la falta de respeto hacia los compañeros, componentes que se atendieron en el proceso, brindando resultados apropiados.

La mayoría de los alumnos, otorgan una valoración positiva a la realización de las actividades que formaron parte del Plan de acción, aludiendo a que en términos de aporte personal, les ha significado entre otros, una ayuda para aprender a dialogar o manejar de mejor manera sus conflictos, lo cual, confirma el reconocimiento conceptual de los principales temas abordados.

Se recomienda reconocer pertinentemente las características de los alumnos, con la finalidad de elaborar un diagnóstico del grupo que permita tener un punto de referencia de dónde partir, al indagar sobre las estrategias didácticas que conformarán el plan de acción.

Por el contrario, de no considerar los aspectos planteados con anterioridad, las actividades y estrategias serán poco relevantes y no llevarán a conseguir el cumplimiento de los objetivos del trabajo de investigación.

Con respecto a la selección de los recursos a utilizar en cada estrategia, se deben considerar primordialmente el logro de los objetivos, las condiciones del contexto y, por ende, se sugiere establecer un balance diverso entre los materiales concretos o físicos, que sean eficaces y factibles de manejar, además de las posibilidades de adquirir o proporcionarlos físicamente.

REFERENCIAS

- Benitez (2011) *La asertividad y la mediación para resolver conflictos en las aulas de ESO (tesis de maestría)*. Universidad internacional de la Rioja. Barcelona, España.
- Castillo, Sánchez V. (2009). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Cassaus. (2001). *Evaluación de las habilidades sociales*. En R. Fernández Ballesteros y J. A. I. Carrobes.
- Caballo (2005). *Programa para el desarrollo de las habilidades sociales*. Noroccidental de Soledad. Universidad de la Costa. CUC. Barranquilla. Colombia.
- Peralta, F. (2004). *La escuela como contexto de contención social y afectiva*. Revista Enfoques Educativos.

EMOCIONES Y PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA EN LA NUEVA NORMALIDAD EDUCATIVA

Karla Paola Albarran de Paz (Licenciada en Educación)

albarrandepazkarlapaola@gmail.com

Laura Ramírez Jaramillo (Docente)

ramirezlaura_d@normalvalledebravo.edu.mx

Erika Cortés Severiano (Docente)

Corteserika_d@normalvalledebravo.edu.mx

Escuela Normal de Valle de Bravo

Educación Superior

Línea temática

Pedagogía y Práctica en las Escuelas Normales

RESUMEN

El presente escrito, describe los resultados de investigación cualitativa, centrada en el reconocimiento de las emociones vividas por los escolares de educación primaria al momento de regresar a la escuela de manera presencial durante el ciclo escolar 2021-2022. Para interpretar las experiencias emocionales de cada uno de los estudiantes, se implicó el método fenomenológico, con diseño de estudio de caso.

Para el análisis e interpretación del dato empírico, se relacionó la clasificación de emociones primarias, secundarias y neutras de Francisco Gerváz y Hervás (2005) y Casacurbeta (2000), así como de Bisquerra (2005). Entre los resultados se identificó que la mayoría de los estudiantes valoran la vida escolar en lo presencial de forma positiva, ya que, la interacción entre pares y docentes les permite ver la cotidianidad con felicidad y alegría. También se reconocen las emociones negativas generadas principalmente por la presencia del problema sanitario, causando miedo, inseguridad e incertidumbre en su persona.

Se concluye que, la escuela juega un papel importante en el desarrollo emocional de los estudiantes, esto implica para docentes y directivos, promover la inteligencia emocional en los estudiantes para que afronte con resiliencia cualquier fenómeno social que se pudiera presentar en la cotidianidad de su vida.

Palabras clave: educación, emociones, educación socioemocional, inteligencia emocional y percepciones.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Definir el término de emociones es complejo por las aristas diversas en que se articula (psicológico, sociológico y filosófico), por tanto, su significado es polisémico. Se cita desde su connotación etimológica que proviene del latín “moveré” que significa mover, que, al añadir el prefijo, conduce a mover hacia afuera de nosotros mismos, por tanto, toda emoción está conectada a una acción y/o energía que moviliza al sujeto hacia alguna dirección conductual, biológica o cognitiva (Bisquerra, 2000, p. 61). En lo biológico se procesan en el sistema límbico (hipocampo, amígdala, hipotálamo, fórnix y cuerpos mamilares), en estas estructuras se reciben estímulos e interpretan sensaciones, que conducen a significados, desarrollando la emoción manifestada en una reacción.

Las emociones se asocian a diferentes ramas de estudio, en la psicología se entienden como reacciones del individuo cuando responde a estímulos externos, Palma (2017) las concretiza como las percepciones doblemente externas, es decir, episodios en los que se perciben situaciones externas a la piel del sujeto, tanto a sus estados mentales como fisiológicos (s/p). En lo sociológico, se identifica la aportación de Bisquerra (2001), quien las conceptualizan como las informaciones que recibimos de relaciones con el entorno, y la manera en que los sujetos establecen nexos y relaciones entre los sujetos, por ello, Lutz (1986) las ubica dentro de la expectativa racional de lo sociocultural. Y en lo filosófico, desde la fenomenología, son las que motivan un tipo de actuar, amar, odiar, es decir, en este campo conducen hacia la afectividad del alma, a partir de lo que se percibe.

En lo escolar, el logro de los aprendizajes se ve influido directamente con las emociones, ya que estas estimulan, afectan o dinamizan las relaciones cognitivas del sujeto, pueden afectar o mejorar la memoria, los juicios, toma de decisiones, la creatividad y la motivación, según el grado de desarrollo de las habilidades cognitivas. Cuando en lo escolar y lo áulico se promueven ambientes favorables adecuados, se generan emociones que permiten recibir de mejor manera estímulos externos. Rafael Bizquerra, ya citado, ha estudiado la relación e influencia de las emociones en el logro del aprendizaje, explica que la relación con la cognición son procesos inseparables y, por tanto, influyen en la capacidad de razonamiento, la memoria, la toma de decisiones y la actitud para aprender.

Durante la pandemia por la COVID 19, las emociones de los estudiantes fueron trastocadas, se generó incertidumbre, miedo, estrés. Durante el confinamiento en sus hogares las experiencias fueron diversas para cada uno, que van desde lo agradable, hasta lo frustrante; la dinámica de cada familia se trastocó, afectando en muchos las relaciones entre los integrantes, en otros casos se afianzó la familia, etc.

Durante el ciclo escolar, la propuesta educativa fue pasar del modelo educativo a distancia por el híbrido, situación que llevó a la reorganización escolar para la asistencia escalonada de los estudiantes de manera presencial. La nueva normalidad (así asumida) nuevamente causó impacto en los estudiantes, situación que llevó al estudio investigativo.

La UNESCO (2020) con base en el informe de promoción del bienestar socioemocional de los niños y jóvenes durante la crisis sanitaria, puso en consideración, atender en lo escolar el desarrollo de las habilidades socioemocionales durante el regreso a la vida escolar, considerando que los estudiantes experimentaron diversas experiencias algunas positivas, otras de desagrado, miedo, ansiedad y cargas de dolor y tristeza, siendo algunas frustrantes, muchas de ellas, y que a la fecha se reflejan en las acciones que manifiestan los escolares. La intención del estudio fue incidir favorablemente en el desarrollo integral de los estudiantes para cultivar emociones equilibradas en los estudiantes y fortalecer el pensamiento crítico para tomar decisiones más informadas en la vida (s.p.).

El plan de estudios Aprendizaje Clave (2017), demanda enfocar una educación desde una visión humanista, a partir de las relaciones humanas con base en los principios de respeto a la vida, la dignidad humana, igualdad de derechos, justicia social y la diversidad cultural y social, por ello, recupera la visión de una formación socioemocional, para contribuir en los estudiantes, en la construcción de su identidad personal, que muestren atención y cuidado hacia los demás, colaboren y establezcan relaciones positivas, tomen decisiones responsables y aprendan a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética (SEP, 2017, p. 518).

Se refrenda su atención desde el artículo 3º constitucional, se hace explícito el desarrollo de una educación integral, la importancia de educar para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar, para formar a futuros ciudadanos con responsabilidad cívica, sustentada en valores como honestidad, justicia, unidad, reciprocidad, lealtad y libertad.

Desde normativos jurídicos, se enfatiza la importancia de atender los estados emocionales adecuados en los estudiantes para el logro de una educación integral, para promover el bienestar personal, la socialización, el rendimiento laboral y académico, para hacer del estudiante un futuro ciudadano íntegro que promueva valores y respete la dignidad de las personas, aspectos que contribuyen al desarrollo de su personalidad y de las facultades del ser humano, para fomentar el respeto a los derechos, libertades, cultura, la conciencia así como los valores, lo anterior, como elementos que fortalecen el proceso de enseñanza y aprendizaje (DOF, 2019, p.1)¹¹

Se define la problemática durante las jornadas de prácticas profesionales, interviniendo en un primer momento durante el ciclo escolar 2021-2022, bajo el modelo de educación a distancia atendiendo procesos sincrónicos y asincrónicos, posteriormente se implementó el modelo híbrido, atendiendo de manera presencial a los estudiantes por subgrupos, asistiendo de manera alterna. En un primer momento, se identificó poca

¹¹ Diario Oficial de la Federación. Unidad General de Asuntos Jurídicos. México. 2019.

asistencia, también, entre los que asistían, mostraban actitudes diversas algunos manifestaban alegría y otros tristeza, timidez, situación que motivo al presente estudio, se planteó como objetivo comprender e interpretar las emociones que experimentaron los estudiantes del sexto grado de la Escuela Primaria Joaquín Arcadio Pagaza durante el regreso a clases presenciales, importante para comprender el motivo de sus actitudes.

MARCO TEÓRICO

En lo escolar, durante la pedagogía tradicional, los procesos afectivos y emocionales no eran considerados con conexión cognitiva en el logro de los aprendizajes, hoy en día, desde las nuevas pedagogías, estudios recientes, reconocen la importancia de las emociones en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Desde la teoría de la atribución de Weiner (1986) se argumenta que las motivaciones y emociones influyen en las conductas, en las estrategias y relaciones cognitivas dentro del contexto escolar (Dávila A., Borrachero C., Cañada C., 2015).

Para este estudio, se asume el concepto de emoción desde la aportación de Bisquerra (2005) quien define el concepto como una reacción de informaciones que una persona recibe de las relaciones del entorno. En el año 2000, se definió la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo cognitivo, constituyendo elementos esenciales para el desarrollo de la personalidad integral, con la finalidad de incrementar el bienestar personal y social (p.243).

Para la contrastación teórica y empírica, se recuperó la clasificación teórica de las emociones sustentada por Francisco Gerváz y Hervás (2005) y Casacurbeta (2000), así como de Bisquerra (2005):

Emociones básicas o primarias: Se distinguen por una alta carga genética, en el sentido que presentan respuestas emocionales pre-organizadas que, aunque son modeladas por el aprendizaje y la experiencia, están presentes en todas las personas y culturas. sentimientos agradables, valoración de la situación como beneficiosa, tienen una duración temporal muy corta y movilizan escasos recursos para su afrontamiento, en esta clasificación se experimenta la alegría, felicidad, confianza, diversión, entusiasmo, satisfacción, tranquilidad, admiración, sorpresa.

Emociones complejas secundarias: Implican sentimientos desagradables, valoración de la situación como dañina y la movilización de muchos recursos para su afrontamiento se

relacionan con sentimientos desagradables o por ser situaciones de amenaza, entre las que se puede experimentar el miedo, ansiedad, ira, hostilidad, tristeza, asco, nerviosismo, hostilidad, preocupación.

METODOLOGÍA

El enfoque de la investigación se centró en la perspectiva cualitativa, para identificar y comprender los significados de los sujetos de una situación real en un contexto real, con alcance transaccional por desarrollarse durante las jornadas de intervención de las prácticas profesionales como docente en formación. El diseño del estudio fue estudio de caso por centrarse en un grupo en específico (estudiantes del sexto grado de educación primaria)

Se relacionó el método fenomenológico, que, con fundamento en Husserl (1998), se busca comprender la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos, el objetivo es la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad, para la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno educativo que se vivió, desencadenado por la COVID 19, se atendió en tres etapas: descriptiva, estructural y de discusión. (Trejo, 2012, pp. 100-101). La primera se centró en la descripción del fenómeno de estudio, que implicó en el proceso la elección de la técnica, su aplicación y la descripción protocolar; en la etapa estructural, se realizan las descripciones de protocolo mencionando la idea general, la delimitación de unidades temáticas, el tema central, su fundamentación científica, su integración en la estructura y su relación con otras técnicas para relacionar los resultados obtenidos mediante la observación participante, los diálogos con los estudiantes, entrevistas e imágenes (dibujos elaborados).

La población estudiada fueron 25 estudiantes del sexto grado de la escuela primaria Joaquín Arcadio Pagaza, ubicada en el centro de la cabecera municipal de Valle de Bravo, Estado de México, se utilizó un muestreo a conveniencia para el análisis e interpretación de la información mediante el modelo de análisis de datos de Kalpokaite (2019) vinculando la plataforma digital de ATLAS.ti¹², mismo que se distingue en cuatro etapas (análisis de

¹² La plataforma digital se originó en la Universidad Tecnológica de Berlín, en el marco del proyecto ATLAS, entre 1989 y 1992. El nombre es un acrónimo de Archiv für Technik, Lebenswelt und Alltagsprache, que en alemán quiere decir "Archivo para la Tecnología, el Mundo de la Vida y el Lenguaje Cotidiano". La extensión. ti significa interpretación de textos. Se pueden encontrar mayores detalles sobre el origen del programa en el interesante relato de Heiner Legewie

contenido, codificación abierta deliberativa, agrupación de códigos y categorías y contrastación). el procedimiento condujo a otorgar significados a través de la construcción de redes al momento de triangular la información derivada de las técnicas de investigación utilizadas. Desde lo inductivo se identificaron las cocurrencias (las veces que se repite una misma categorización en las diferentes técnicas aplicadas) de las emociones de acuerdo a la propuesta teórica de Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001).

Análisis e interpretación

A partir del procedimiento realizado, y con base en las categorías teóricas, se construyó la relación de la información obtenida desde lo inductivo, para reconocer las cocurrencias generadas a partir de los cuestionarios, los diálogos y las imágenes.

De acuerdo a la información el tipo de emoción de mayo co-curriencia, es de tipo positivo, de acuerdo al esquema, las palabras que se relacionan en esta categoría son: agrado, convivencia, participación, amigos, felicidad; se relacionó como positivo expresiones como: “el gusto por reencontrarme con amigos”, “me gusta convivir con mis amigos”, “me dio felicidad”, aspecto que se contrasta con la imagen de alegría, sonrisas.

Figura 2

Emoción positiva



Se destaca que los estudiantes extrañaron las relaciones entre las integrantes de la comunidad escolar, principalmente las relaciones con sus compañeros, la interacción entre pares es fundamental para romper el sentido de agobio y estrés del fenómeno vivido; no solo en la convivencia social, también en la realización de tareas para el logro del aprendizaje. La convivencia social, desde la perspectiva de la pedagogía activa, contribuye al desarrollo de la personalidad, el autoconocimiento y seguridad respecto a su desenvolvimiento, por ello, se consideran la escuela como un lugar seguro y adecuado para la etapa de su vida. Los

(Legewie, 2014). En 1996 fue lanzada la primera versión comercial y en 2012 apareció la versión 7. El lanzamiento de la versión 8 fue anunciado para finales de 2015 (Justicia y Padilla, 2017, p.6)

estudiantes actualmente valoran el espacio escolar, como un lugar seguro para la protección infantil. Lo que implica para los docentes desarrollen propuestas para mantener la motivación del aprendizaje, promuevan actividades para la autorregulación emocional para lograr la educación integral y formar a futuros ciudadanos felices, propositivos, con valores.

Emoción negativa

Respecto a la emoción negativa se presentaron 176 cocurrencias en los estudiantes de sexto grado.

Figura 3
 Emoción negativa



Nota: Expresión de la emoción negativa y sus causas.

Un número considerable evidenció inseguridad en el regreso a clase, el principal factor que refieren es respecto a la salud, generó en su regreso zozobra, miedo, angustia ya que expresan que pueden ser ellos los factores de riesgo para los adultos mayores que viven en sus hogares, su mayor temor, fue la vida de sus padres y abuelos. Se identifica en ellos, el valor que otorgan a la familia, pero también la influencia respecto a la información detonante en los diferentes medios de comunicación (T.V. redes sociales, radio), valoran los riesgos de

clases presenciales”, “estar en casa me pareció igual, siempre estoy encerrado”, “de la escuela solo extraña los puestos de comida, no extraña otra cosa”. Lo que lleva a la reflexión sobre la dinámica de aprendizaje que implican los docentes, se infiere que son modelos de enseñanza que no propician motivación, es importante generar adecuados ambientes de aprendizaje.

DISCUSIÓN

A partir de la información interpretada se reflexiona sobre la atención de las emociones, en los estudiantes, ya que el fenómeno sanitario trastoca la seguridad, las relaciones y la socialización de los estudiantes, lo que puede afectar su desarrollo cognitivo, social y cultural.

Las instituciones escolares, siempre han representado para la sociedad, un lugar de importancia, es el espacio donde los estudiantes van construyendo a partir de los conocimientos generados, su propia personales, por tanto, desde las actuales exigencias, se exige la generación de escenarios favorables, para mantener la motivación e interés en los estudiantes por la educación y formación que en esos lugares se brinda, que asuman que son espacios que les da seguridad para construir condiciones socio-afectivas (Faluz (2011)

Las relaciones entre los actores educativos son un reto permanente, lo que requiere de propiciar escenarios favorables para mantener motivados a los estudiantes a los retos que día con día se hacen presente socialmente, el fin es garantizar el logro de aprendizajes a partir de propiciar ambientes favorables. Según Faluz (2011) los docentes deben genera las condiciones socio-afectivas para así eliminar sentimientos de culpabilidad, miedo, estrés, incertidumbres.

Es importante impulsar las relaciones afectivas, prepararlos a una convivencia de aceptación a la diversidad, que manifiesten, como dice Goleman, (1996) templanza y resiliencia ante fenómenos sociales, de salud y educativos que surjan de manera repentina, lo que requiere de s autocontrol para tomar decisiones certeras y resignificar los sucesos para comprender y aceptar racionalmente la realidad social.

La función orientadora de los docentes es relevante para estimular el desarrollo integral de los estudiantes, relevante es la pericia para dar respuesta a los significados emocionales expresados por los estudiantes entre la comunicación verbal y no verbal. (Bisquerra y Pérez, 2017, p. 7), directivos y docentes deben dar prioridad a una formación socioemocional para que los estudiantes se sensibilicen y tomen conciencia sobre los valores.

CONCLUSIONES

Se concluye que la escuela representa para los alumnos un lugar que genera reacciones y estados de ánimo favorables en los estudiantes, al ser el segundo espacio donde permanecen mayor tiempo del día, es importante generar ambientes favorables, para que continúen sintiendo su estancia con felicidad, alegría, gusto, entusiasmo e interés, para que con esas actitudes desarrollen aprendizajes significativos.

El confinamiento por la pandemia por COVID 19, resaltó ante la sociedad la importancia del centro escolar y su impacto social, ante lo que se vive, y en atención a lo que demanda el artículo tercero, es importante promover una atención de autocuidado, de confianza, de autonomía.

Se evidenció que la escuela continúa siendo una institución de relevancia para el desarrollo de los estudiantes, ya que no solo propicia el desarrollo cognitivo, también favorece las relaciones interpersonales y afectivas, fundamentales para el desarrollo personal físico y emocional, requiere de abrir procesos para impulsar la importante la autoconciencia y confianza, para que en un futuro sean agentes de cambio social.

El tratamiento de la educación socioemocional en los centros escolares, conduce al desarrollo de sujetos emocionalmente inteligentes, con resiliencia ante las situaciones inesperadas, que se van viviendo, así se favorece el logro de aprendizajes y a formación de futuros ciudadanos fieles y transparentes en sus valores.

El objetivo que se planteó en la investigación se logró, porque permitió identificar el sentir emocional de cada estudiantes, para comprender causas y motivos, reconociendo las realidades de cada uno de ellos, para que la escuela tome decisiones sobre qué hacer y como fortalecer las emociones positivas en sus estudiantes.

"La disposición emocional del alumno determina su habilidad de aprender", (Platón, 2014), los docentes y profesionales de la educación han de ser conscientes de su importancia. (Guillen, 2016, pp.3). En la escuela, los docentes buscan infinidad de estrategias para que los alumnos logren los aprendizajes esperados, sin embargo, generalmente esto no es posible sin ayuda de los padres de familia. La educación se logra a partir de la triangulación entre maestros, alumnos y padres de familia, como elementos para impulsar emociones favorables, para generar formas de pensamientos positivos. Por lo tanto, se requiere de un trabajo en conjunto, por lo tanto, es obligatoria la educación socioemocional, donde se involucren los padres de familia para que comiencen desde casa. Se requiere de cambiar hábitos, pensamientos y formas de vida, de acuerdo a lo que nos presenta cada contexto social, institucional y áulico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Bolaños, Esther (2020). Educación socioemocional. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, 11 (20), 388-408. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787023>
- Bericat, E. (2012). Emociones. Recuperado 14 de noviembre de 2021, de sociopedia.isa website: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/47752/DOIEmociones.pdf>
- Bordignon, Nelso Antonio (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. Revista Lasallista de Investigación, 2(2), 50-63. ISSN: 1794-4449. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69520210>
- Cano Murcia, Sandra Rocío y Zea Jiménez, Marcela (2012). Manejar las emociones es factor importante en el mejoramiento de la calidad de vida. Revista Logos, Ciencia & Tecnología, 4 (1), 58-67. ISSN: 2145-549X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517751763003>
- Codina, Alexis (2004). Saber escuchar. Un intangible valioso. Intangible Capital, (3), [fecha de Consulta 23 de junio de 2022]. ISSN: 2014-3214. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54900303>
- Falus, Lucila. (2011). *Perfil de los Docentes en América Latina*. España: Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

García Retana, José Ángel (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. Revista Educación, 36 (1),1-24. ISSN: 0379-7082. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>

Gianfranco Alterio Ariola y Henry Pérez Loyo Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado”, Venezuela, NTELIGENCIA EMOCIONAL: TEORÍA Y PRAXIS EN EDUCACIÓN, (1-5).

Hurtado, A. (S/A). Investigación cualitativa. <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Dise%C3%B1o%20Investigaci%C3%B3n%20Cualitativa.pdf>

Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. (2019). Recuperado 11 de octubre de 2021, de Propósitos y definiciones website: <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>

Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. (2019). Recuperado 14 de enero de 2022, de Scielo website: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000100010

Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. (2019). Recuperado 14 de enero de 2022, de Scielo website: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000100010

La inteligencia emocional. Javier Vergara (Ed.). Santa Fe de Bogotá, Colombia. LUTZ, C. (1986) “The Domain of Emotion Words on Ifaluk”. En: Rom Harré, Basil Blackwell (Editores). The Social Construction of Emotions. New York: Oxford.

Otras voces en educación. (2020). Recuperado 3 de noviembre de 2021, de OVE website: <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/361795#:~:text=Desarrollar%20en%20las%20personas%20habilidades,la%20vida%20se%20B1ala%20la%20UNESCO>

Unidad General de Asuntos Jurídicos (2019) <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>

Vivas, Mireya (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 4(2). ISSN: 1317-5815. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>

Zea Jiménez, Marcela, & Cano Murcia, Sandra Rocío (2012). Manejar las emociones, factor importante en el mejoramiento de la calidad de vida. Revista Logos, Ciencia &

Tecnología, 4(1),58-67. ISSN: 2145-549X. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517751763003>

RELACIÓN ENTRE LAS CARACTERÍSTICAS FAMILIARES Y LA CONDUCTA DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Alicia Yaquelín De La Cruz Ríos

Escuela Vito Alessio Robles T.M, Saltillo, Coahuila de Zaragoza

Licenciatura en Educación Primaria, docente frente a grupo en primer ciclo

ayaquelindlc@outlook.cl

Juan Antonio De La Cruz y Trejo

Escuela Normal Experimental, San Juan de Sabinas, Coahuila de Zaragoza

Doctorado en Ciencias de la Educación, profesor investigador perfil PRODEP.

tonodelacruz@gmail.com; trejojuanantonio.delacruz@docentecoahuila.gob.mx

Martha Elena Borjón Montoya

Escuela Normal Experimental, San Juan de Sabinas, Coahuila de Zaragoza.

Doctorado en Ciencias de la Educación, profesora investigadora

marthaelenaborjon@hotmail.com, marthaelena.borjon@docentecoahuila.gob.mx

Línea Temática: 2. Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

RESUMEN

Durante las prácticas profesionales docentes en diferentes contextos de los estados mexicanos de Coahuila y Quintana Roo, se observó la posible relación de comportamientos de los niños, con las condiciones y vínculos de padres o tutores; este estudio posee el propósito de comprender la correlación entre características familiares y conducta de los alumnos de Educación Primaria. Se adoptó un enfoque mixto, *CUAL-Cuan*, con un alcance correlacional y comprensivo a la vez –bajo la perspectiva social de Max Weber–, y un diseño fenomenológico; se seleccionó una muestra de casos-tipo de 16 alumnos de segundo grado, 16 padres de familia o tutores, cuatro docentes y un directivo, además de una muestra de expertos conformada por tres psicólogos. En el análisis cuantitativo, el coeficiente de correlación indica que esta es inexistente, sin embargo se logró agrupar la dispersión de los datos en cuatro *tipos ideales* de alumnos con conductas y características familiares similares; en lo cualitativo se determinaron siete códigos principales, en ellos los participantes delatan que existe una relación estrecha entre las variables; esta contraposición de resultados determina que este fenómeno además de ser cuantificado debe estudiarse bajo una comprensión social con apoyo de técnicas como la tipificación de casos.

Palabras clave: Comportamiento, Relación Familia Escuela, Educación Básica.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En jornadas de observación y práctica profesional en diversas escuelas primarias de la región Carbonífera, al norte del estado mexicano de Coahuila de Zaragoza, para la formación docente en la licenciatura de Educación Primaria, se observaron modelos iguales de conductas entre alumnos que poseían características familiares semejantes, además, al realizar estas prácticas en el estado de Quintana Roo como parte del programa de movilidad estudiantil, se logró comparar estas situaciones y notar que posiblemente sean algunos factores familiares los cuales determinan patrones de conducta específicos en los educandos durante este nivel educativo.

De esta forma, en contextos sociales diversos se apreció la diversidad de las características de las familias y de conductas particulares presuntamente atribuibles a estas, y así, surgió el interés por estudiar más profundamente la relación entre estos conceptos en el último año de estudios para la obtención del grado, una vez en contacto con el grupo escolar

asignado para la práctica profesional continua, del cual se extrae la muestra para este estudio; allí, se observó que los alumnos mostraban ciertos patrones en las relaciones que establecían dentro del aula con sus iguales, por ejemplo, los varones que provenían de hogares en donde los padres de familia presentaban poca diferencia entre sus edades, actuaban sin empatía ante las necesidades de sus compañeras, al contrario de hijos o quienes vivían bajo la tutela de parejas que poseían diferencias mayores a los 10 años, quienes mostraban más atención y apoyo en cualquier situación donde las niñas de su grupo escolar lo requerían.

Durante el inicio de ese ciclo escolar los alumnos fueron diagnosticados a través de la observación y la aplicación de cuestionarios, mediante los cuales se percibió que existían estos patrones de conducta relacionados con características específicas de sus contextos familiares, mismas que influían en los procesos de su desarrollo afectivo, cognitivo y social. A partir de estas observaciones, nació la interrogante que guió el rumbo del proceso de investigación: *¿Qué correlación existe entre las características familiares y la conducta de los alumnos de segundo grado de la Escuela Primaria General Ignacio Zaragoza de la Villa de San Juan de Sabinas, Coahuila de Zaragoza?*; de donde se derivó el objetivo general establecido como la comprensión de esa correlación a identificar, desde una perspectiva social.

Los supuestos giraron en torno a una correlación positiva, donde a mejores condiciones del entorno familiar, mayor rendimiento académico y más relaciones adecuadas con sus iguales, así como, la violencia intrafamiliar o las situaciones de abandono limitan el desempeño escolar en los niños y promueven un manejo inadecuado de sus emociones para resolver problemas; sin embargo, en los resultados esperados se brindó espacio a otros factores externos, como los biológicos o la influencia de otras instituciones de carácter social, además de la expectativa de que otras causas de conductas apropiadas para el desarrollo de los niños son la salud mental de los progenitores y una constitución familiar en la que exista equilibrio entre sus edades y las relaciones entre ellos.

Este estudio se desarrolló como sustento del Trabajo de Titulación para la licenciatura en Educación Primaria durante el ciclo escolar 2019-2020 en la Escuela Normal Experimental, las tareas se llevaron a cabo en el contexto de la citada escuela primaria, ubicadas ambas en el municipio de San Juan de Sabinas.

MARCO TEÓRICO

La conducta es definida por Skinner (1970), como “la actividad continua y coherente de un organismo integro” (p. 120); Freixa i Baqué (2003) y Polanco (2016) establecen que históricamente existió una confusión muy grande entre conducta y comportamiento, este último menciona que “dicho concepto tuvo dos usos: a) como sinónimo de carácter, con un significado moral y ético; b) un uso neutro y verbal, refiriéndose a todo lo que hace un organismo o cosa” (p. 43), y que existen en la actualidad diversas acepciones de conducta, que van desde “*es lo que se comporta*, hasta una alta variedad de combinaciones de lo interrelacional o procesual del término” (p. 51), además sugiere tres características de esta: “integrarse en acciones ... la capacidad de sentir ... las acciones deben resultar significativas, en el sentido de que [la conducta] genere cambios importantes en su medio de estímulos” (p. 50); en este mismo sentido, Macià Antón (2002) utiliza en su obra las palabras *conducta* y *comportamiento humano* como sinónimos y entiende este concepto como la mezcla de los aspectos de la personalidad que manifiesta un sujeto.

Por otro lado, para los fines de este estudio se define *familia* como la “institución dinámica que es sensible a transformaciones políticas, sociales, culturales y económicas” (Mosquera Hinestroza y Palencia Carvajal, 2009, p. 32), la cual se ve afectada por una serie de factores internos y externos, organización donde se observan interrelaciones de sus integrantes y de estos con el entorno; además, es considerada como el “más importante agente de socialización” (Rodríguez y Torrente, 2003, p. 7), primer lugar donde se perciben las formas de interacción entre padres, hijos, hermanos, abuelos y entre quienes habiten el entorno familiar.

Ruiz de Miguel (2001) determina que el conjunto de características vinculadas al bajo rendimiento académico que posee esta institución social, se divide en dos; las primeras, *familiares estructurales*, las cuales se subdividen en cuatro aspectos: nivel económico, pertenencia a grupos minoritarios, nivel educativo de los padres y salud de los padres; las segundas, *características familiares dinámicas*, igualmente se encuentran subdivididas, pero en dos aspectos: hechos circunstanciales estresantes y clima educativo familiar; asimismo, Ison (2004) maneja siete aspectos característicos de las familias para encontrar relación entre estos factores y los niños con y sin conductas disruptivas, modelo seleccionado para atender a los fines de esta investigación, estos son: constitución del grupo familiar, la situación económica y laboral familiar, las relaciones de pareja, los hábitos de crianza o estrategias para establecer límites en la conducta, las relaciones sociales de los progenitores, el nivel educativo de los cuidadores, y la salud mental de los progenitores.

Lev Vygotsky expone que un individuo crea un estímulo que define su forma de comportarse, y mediante este, controla los procesos conductuales propios y de los demás (Barba Téllez et al., 2007, p. 6); por su parte, la teoría de Jean Piaget sobre epistemología genética que intenta exponer los procesos de desarrollo intelectual del ser humano desde su

etapa inicial en la infancia hasta la adultez, explica que la formación de la conducta implica un cierto *ir y venir* entre la persona y su contexto, donde los comportamientos están organizados funcionalmente y son abstractos a diferencia de los intercambios fisiológicos (Lorenzo Viego, 2016, p. 2).

En el caso de la teoría de Sigmund Freud se resaltan tres descubrimientos fundamentales referentes a la conducta: (a) puede ser cualquier manifestación humana, a favor o a pesar de sus características; (b) todo fenómeno conductual posee carácter unitario, normal-patológico; (c) su carácter psicológico debido a que todas las conductas tienen un significado (Bleger, 1973, p. 59); por su parte John Broadus Watson, considerado uno de los precursores del conductismo, afirma “que la conducta es reducible a movimientos musculares y activación de las glándulas, como también puede serlo el pensamiento” (Pellón Suárez de Puga, 2013, p. 391), lo que fundamenta supuestos de esta investigación acerca de que la conducta no es completamente perfilada por características familiares, sino que también se ve influenciada por otros factores, en este caso, por los biológicos.

En torno a la influencia de las características familiares en la formación de la conducta en los niños, Noroño Morales et al. (2002) comprueban relaciones entre rasgos del medio familiar y comportamientos inadecuados, con la conclusión de que los primeros influyen en diferentes grados en la formación de los segundos, estos son: malas condiciones de vivienda, bajo nivel de escolaridad de los padres, empleos inestables, problemas en la integración de los padres en la sociedad, violencia y disfuncionalidad en la familia.

Otros estudios también lo demuestran, con un enfoque psicosocial se afirma que “se ha demostrado que el rechazo materno y paterno tiene gran influencia en los trastornos conductuales de los niños” (Vasallo, 1980, como se cita en Noroño Morales et al., 2002, p. 142); de igual manera, el pensamiento de Vygotsky sobre la influencia de las características familiares establece que el medio social en el que nace y crece un niño es la fuente de su desarrollo y de la creación de sus valores durante la formación de la personalidad (Barba Téllez et al., 2007); en esta misma línea se comprobó que existen modelos específicos de conductas los cuales son derivados de influencias del medio social en que viven, entre otras indagaciones esto fue observado en niños con conductas disruptivas incapaces de identificar elementos emocionales como alegría, miedo, tristeza en sus relaciones sociales (Ison, 2004, p. 265); dentro del ámbito familiar, otras características destacables que influyen en los procesos de socialización de un individuo son “la comunicación y amor conyugal, el respeto entre los miembros que integran la familia, la solidaridad, la crianza, educación y atención a sus descendientes” (García García, 1996, p. 4).

Aunque, algunos autores sean categóricos con planteamientos como: “la influencia del medio familiar es determinante en el desarrollo de la personalidad del niño, pues es en la

familia donde se realiza el aprendizaje para la vida social” (Ruiz Matos, 1995, como se cita en Noroño Morales et al., 2002, p. 139), es de suponer que la relación entre las características familiares y la conducta debe considerarse en algún punto del espectro en cada uno de los casos observables, este es el principal interés de esta investigación.

MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

Al tratarse de un estudio que tuvo lugar en un contexto escolar y dado el objetivo del mismo se determinó adoptar un enfoque mixto, CUAL-Cuan, con predominio de lo cualitativo (Hernández Sampieri et al., 2014), y se persiguió un alcance correlacional y comprensivo a la vez, ya que además de buscar la relación entre los elementos del objeto de estudio se pretende comprender esta desde la perspectiva social que ofrece la *Teoría Comprensiva* de Max Weber (Hernández, 2015), además se estableció su diseño en el tipo fenomenológico.

De una población total de 130 alumnos de la Escuela Primaria *General Ignacio Zaragoza* se seleccionó una muestra de *casos-tipo* de 16 alumnos de segundo grado –de un total de 18 que conformaban el grupo– y 16 padres de familia o tutores respectivamente; otra muestra de casos de importancia para el fenómeno de cuatro docentes y un directivo de la escuela primaria, además de una muestra de expertos conformada por tres psicólogos que ejercen en la región norte del estado de Coahuila.

Con la finalidad de triangular los datos e información para aumentar su validez se recopilaron datos a través de seis instrumentos: una ficha de observación de las actitudes de los alumnos, un cuestionario con escala tipo Likert para alumnos de segundo grado, tres diferentes cuestionarios de preguntas abiertas para docentes frente a grupo, directivo de la escuela primaria y expertos en psicología infantil, además de un cuestionario con escala tipo Likert, preguntas abiertas y de opción múltiple para padres de familia o tutores; por definirse como un estudio con enfoque mixto, para el análisis de los resultados se emplearon métodos cualitativos, como la codificación y la evaluación temática, además de cuantitativos por medio de estadística descriptiva.

RESULTADO

La parte medular del análisis se centró en las variables de este estudio, las cuales fueron representadas por el “Eje X” que se refiere a las *características familiares*, entendida como la variable independiente, y el “Eje Y” como dependiente, que representa la *conducta de los alumnos*; a tales ejes se les asignó una escala del 0 al 10 en la conformación de un cuadrante para mostrar la correlación existente entre variables y clasificar a los alumnos en *tipos ideales* con base en Weber (Hernández, 2015), con el propósito de facilitar la interpretación de la acción social, es decir, la comprensión del fenómeno estudiado de acuerdo con la teoría de aquel sociólogo.

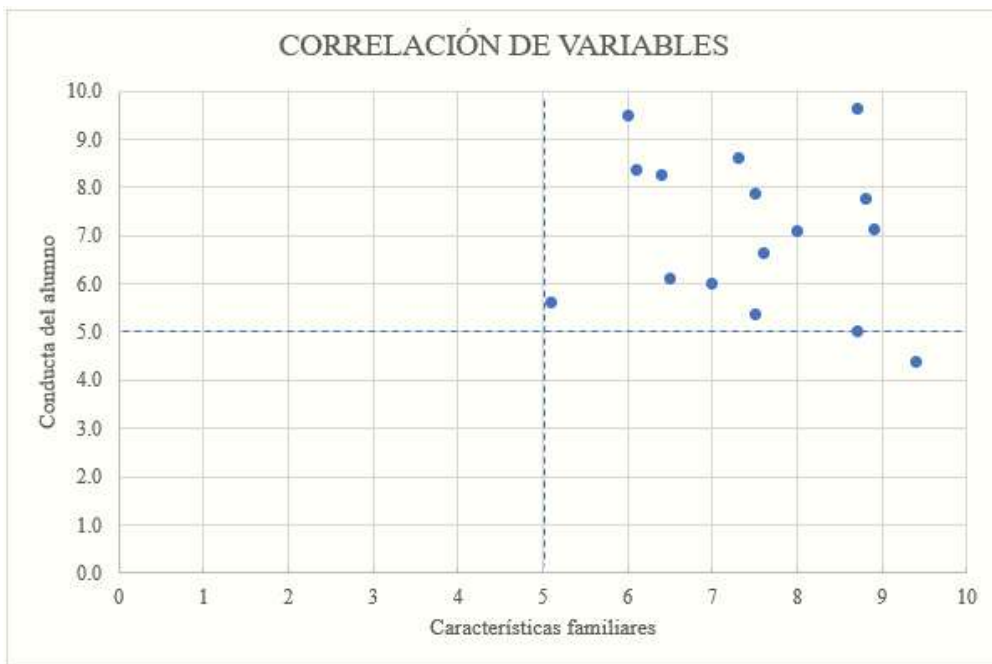
Los valores del “Eje X”, *características familiares*, se obtuvieron del instrumento aplicado a los 16 padres de familia, en donde se tomaron en cuenta 28 indicadores que se ponderaron con una escala de 0 a 10, desde características familiares desfavorables hasta las características familiares favorables; en el caso del “Eje Y”, *conducta de los alumnos*, los valores se obtuvieron de la ficha de observación con la cual se evaluaron las actitudes de los 16 alumnos de la muestra por medio de 20 ítems con escala tipo Likert, e igualmente al otro eje, con puntuaciones desde 0 “nunca” hasta 10 “siempre”; de esta forma, el procedimiento arrojó resultados numéricos que permitieron realizar promedios de cada variable, dos resultados para cada caso alumno-familia, los cuales constituyeron las coordenadas a representar en el cuadrante.

Al realizar el primer gráfico de dispersión para ubicar a los casos en alguno de los cuatro *tipos* –uno por cada cuadrante– de acuerdo a los valores en los ejes *X* y *Y*, se observó que estos estaban agrupados en uno solo de los cuadrantes (*Figura 1*), por lo cual se decidió reducir la perspectiva y concentrar la atención solamente en ese cuadrante –superior derecho–, para dividirlo en cuatro partes nuevamente y lograr distribuir a los alumnos en los tipos ideales; de esta forma, se construyó el segundo gráfico de dispersión (*Figura 2*).

Los tipos ideales generados a partir de la división de los cuadrantes y la cantidad de alumnos distribuidos en ellos son: *Tipo I*, alumno con conducta adecuada y características familiares favorables, tres casos (18.75%); *Tipo II*, alumno con conducta adecuada y características familiares un tanto desfavorables, cuatro casos (25%); *Tipo III*, alumno con conducta un tanto disruptiva y características familiares favorables, seis casos (37.5%); *Tipo IV*, alumno con conducta un tanto disruptiva y características familiares un tanto desfavorables, tres casos (18.75%).

Figura 1

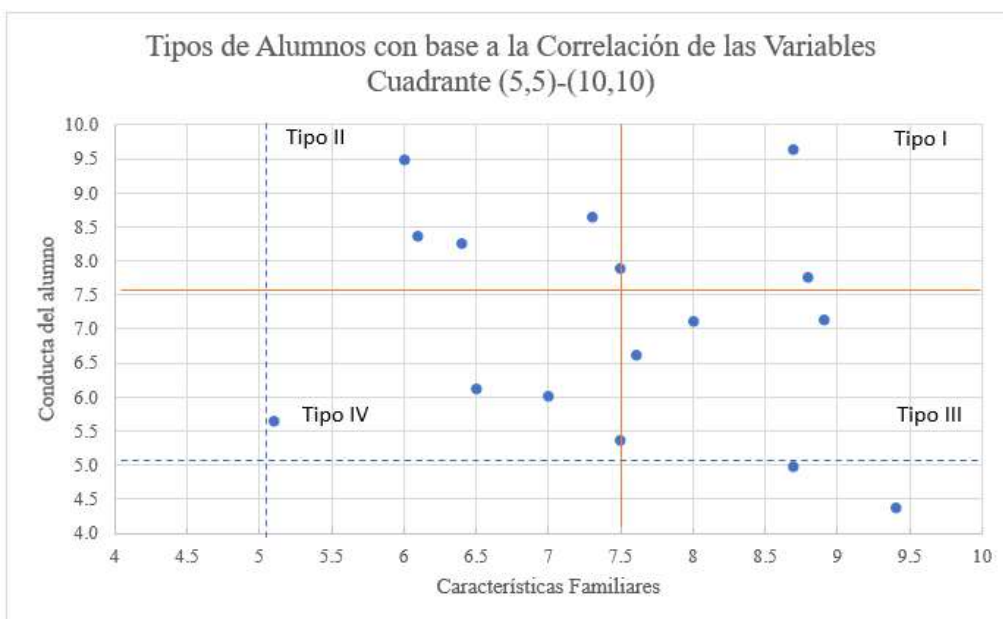
Primer gráfico de dispersión Correlación de variables



Al determinar el *coeficiente de correlación de Pearson* entre las variables, este arrojó un valor de -0.195 lo que implica que es inexistente una dependencia significativa entre las características familiares y la conducta de los alumnos, sin embargo, al analizar el comportamiento de los sujetos ubicados en cada *tipo* se identificaron características coincidentes en cada uno de estos: *Tipo I*, rendimiento académico sobresaliente, disposición para el aprendizaje, respetuosos, amables, sociables, familias sumamente interesadas en su desempeño y participativas en eventos escolares; *Tipo II*, respetuosos, dedicados, disposición para el aprendizaje, introvertidos durante las clases y con sus compañeros, buen nivel académico, ausencia de sus padres biológicos, bajo nivel socioeconómico, interés de sus familias en su aprendizaje; *Tipo III*, bajo rendimiento académico, dificultad para la autonomía, problemas significativos de lenguaje y escritura, cuestionan las instrucciones o se niegan a realizar actividades bajo las órdenes de un adulto, sobreprotección de los padres, rabieta dentro del salón de clases; *Tipo IV*, tímidos e introvertidos, problemas para la socialización entre pares, muy bajo rendimiento académico, no cuestionan las instrucciones en absoluto, se dejan manipular por alumnos líderes, no opinan en decisiones en colectivo, ausencia de figura paterna, interés aparente de la familia en su desempeño pero no atienden recomendaciones, falta de tareas escolares, considerable sobreprotección, inasistencias regulares y prolongadas.

Figura 2

Segundo gráfico de dispersión Tipos de Alumnos con base a la Correlación de las Variables



En el proceso de codificación para la organización y clasificación de los resultados cualitativos arrojados por los cuestionarios aplicados al directivo, docentes y psicólogos, se determinaron siete códigos: “Estrategias para modelar la conducta”, “Violencia intrafamiliar”, “Impacto del nivel socioeconómico”, “Padres ausentes”, “Efectos de una buena crianza”, “Sobreprotección y excesos”, y “La familia como principal perfilador de conducta”, cada uno de ellos con múltiples sub-códigos; mediante un análisis exhaustivo en esta fase cualitativa y desde la experiencia de cada uno de los participantes, la información muestra que existe una relación estrecha entre la conducta de los niños y sus características familiares, en contraste con la fase cuantitativa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con base en lo planteado resulta necesario resaltar que, a pesar de las teorías y estudios aquí expuestos (García García, 1996; Ruiz de Miguel, 2001; Noroño Morales et al., 2002; Ison, 2004) y algunos más que en la mayoría de los casos afirman que los patrones o problemas conductuales tienen raíz en el contexto familiar, los resultados que arrojan los instrumentos de la fase cuantitativa aplicados a alumnos y padres de familia muestran una correlación inexistente entre estas variables, al menos bajo las condiciones de la investigación y dentro de su contexto, aunque por otro lado, en los instrumentos de la fase cualitativa aplicados al directivo, docentes frente a grupo y expertos en psicología expusieron que en su experiencia, existe una relación entre una variable y otra, no obstante, afirmaron que no es una constante para todos los casos –estos pudieran ser la causa de la falta de correlación mostrada mediante el análisis cuantitativo–, además de hacer énfasis en los *hábitos de crianza*, los cuales consideran poseen mayor peso en el modelamiento de conductas que cualquiera otro rasgo.

De igual forma se ha logrado advertir de que los resultados obtenidos en la estimación del coeficiente de correlación de las variables – que implica que esta no es significativa– fueron impredecibles, ya que difieren en gran medida de las observaciones empíricas de la práctica profesional docente, los supuestos se orientaron más a posturas que exponen la importancia de un ambiente familiar favorable para el desarrollo de conductas adecuadas en los niños; es por ello que, a pesar de la discrepancia entre los resultados obtenidos y la evidencia empírica, surge la necesidad de buscar nuevas alternativas para encontrar a través de otros métodos, técnicas o instrumentos, la forma de dejar en claro la causa de la incompatibilidad de esta información con la experiencia de los diferentes actores educativos, así como, la existencia o inexistencia de esta relación, que se comparte una y otra vez en diferentes investigaciones y referencias teóricas; no obstante, las características similares compartidas entre los niños que pertenecían a un mismo *tipo ideal*, de los cuatro establecidos, dan lugar a que en un futuro puedan predecirse rasgos de la situación escolar de los alumnos, con un modelo desarrollado a partir de este estudio y con base en el conocimiento de características familiares y la conducta en el salón de clases.

Esta discusión exige la comprensión de que la familia es una institución social difícil de estudiar y agrupar en categorías, que cada una es diferente en su constitución, sus valores, sus costumbres y creencias (Rodríguez y Torrente, 2003; Mosquera Hinstroza y Palencia Carvajal, 2015), y devela que sus miembros se sienten conflictuados al momento de compartir a los investigadores aspectos que para ellos son privados, lo que tiende a sesgar el análisis de resultados, difumina la realidad existente y muestra la que ellos quieren aparentar para evitar exponerse; esto se percibió en gran medida durante la recopilación de los datos que proporcionaron las familias en el instrumento de investigación aplicado, algunas soluciones propuestas son: completa cercanía con los participantes, relacionarse con su medio, e informarles que compartir su privacidad es útil para comprender el fenómeno y

estudiarlo, lejos de juzgarlo; igualmente, al analizar la variable *conducta* (Skinner, 1970; Macià Antón, 2002; Freixa i Baqué, 2003; Polanco, 2016), se percibe que quien la estudia construye conjeturas específicas y objetivas al seguir el rigor metodológico, sin embargo, si alguien opina sobre la propia –el alumno en este caso– tal vez desde su óptica sea adecuada mientras para los observadores es disruptiva, o viceversa; al igual que las familias, un niño llega a sentirse expuesto al reconocer que su conducta es estudiada.

También, se observó que es evidente la necesidad de que el investigador esté inmerso completamente dentro del contexto en este tipo de estudios, esta situación queda manifiesta en la experiencia profesional y el aprendizaje adquirido a causa de las medidas sanitarias de aislamiento social por la pandemia de COVID-19 que inició en el año 2020, así la interacción con los actores involucrados se observó un tanto limitada durante el desarrollo de esta investigación.

En relación a la confrontación de los supuestos que se fijaron en esta investigación se concluye lo siguiente:

Del *Supuesto 1*. Los niños ubicados en el Tipo I poseen en común características como: *apoyo de los progenitores, sólido nivel socioeconómico o relaciones afectivas estables*, sin embargo, a pesar de la ausencia de características familiares favorables existen alumnos ubicados en los otros tipos que manifiestan niveles altos en cuanto a su desempeño escolar, o viceversa, niños con bajo rendimiento escolar con un contexto familiar favorable.

Del *Supuesto 2*. Se careció de las condiciones para poder determinar que, características familiares que son de carácter negativo limitan las aspiraciones, emociones para resolver problemas y desempeño de los niños, debido a que ese tipo de impacto en las actitudes de los alumnos estudiados fue inadvertido; sin embargo, existen estudios como el de Ison (2004), en el que este supuesto ha sido comprobado, por lo que su tratamiento es de relevancia para futuras investigaciones.

Del *Supuesto 3*. El efecto de factores externos como los biológicos, los situacionales y la influencia de otras instituciones sociales como la escuela, la iglesia, o inclusive, las amistades no perfilan completamente la conducta, sin embargo, mantienen una estrecha relación en la forma de su modelaje, incluso es posible que su influencia sea solamente hasta cierta edad en que el niño es aún inconsciente de sus comportamientos.

Del *Supuesto 4*. Aunque sean pocos los casos-tipo en los que un bajo ingreso económico o el empleo inestable de los padres o tutores determinan que los alumnos presentan conductas en las que manifiestan dificultad para empatizar con sus iguales y las cuales redundan en bajo rendimiento académico, con base en el resto de los análisis se

concluye que, es en extremo posible que se lleguen a mostrar ese tipo de comportamientos relacionados con características familiares disruptivas en el niño.

Del *Supuesto 5*. Un denominador común al cuestionar a padres de familia sobre la forma en que describirían la relación con sus hijos es *amor, respeto y comunicación*; no obstante, los expertos, maestros y el directivo, explican la importancia de que este tipo de elementos eviten convertirse en excesos o sobreprotección, ya que es probable que se torne contraproducente al establecer límites y roles que afectan el control del comportamiento del menor.

Del *Supuesto 6*. Acerca del *Tipo I*, alumnos con conducta adecuada y características familiares favorables, solo un 18.75% de la población estudiada comprueban esto supuesto, no obstante, los entrevistados y los primeros datos empíricos concuerdan en que la comportamientos convenientes de los padres o tutores y una constitución familiar en la que haya equilibrio entre las edades y relaciones, favorecen a un adecuado progreso en el desarrollo infantil y un propicio crecimiento afectivo y emocional, así como en lo social.

Para concluir, a través del análisis cuantitativo e interpretación de las variables, ya descrito, y el procedimiento para obtener el coeficiente de correlación de *Pearson*, se establece que no existe relación entre las características familiares y la conducta de los alumnos al menos en el contexto de esta investigación; no obstante, al buscar la comprensión de este fenómeno y ubicar a los alumnos en tipos ideales de Max Weber, permiten sostener uno de los grandes resultados del estudio: agrupar a los alumnos junto a quienes comparten un gran número de similitudes respecto a su desempeño académico, desenvolvimiento social, así como, algunas características familiares, esto con la finalidad predecir y estimar acerca del rendimiento de cada *tipo ideal* dentro del aula, con la intención de prever problemáticas de conducta, lo cual permita al docente a cargo intervenir de forma oportuna.

En el análisis cualitativo del código *La familia como principal perfilador de conducta*, desde la perspectiva del directivo y los docentes, se afirma presenciar a lo largo de su experiencia, que los rasgos familiares realmente mantienen relación con la conducta de los niños, incluso que son un reflejo de todo lo que viven en casa: conductas adecuadas o disruptivas; los expertos en psicología, afirmaron que la mayoría de los casos de problemas conductuales mantienen relación con las características familiares; desde esta perspectiva se puede afirmar también, que este tipo de fenómenos se comprenden en gran parte de la experiencia que aportan quienes participan en estos; otra información recurrente a lo largo del estudio, es que una buena crianza pesa más en la modelación de la conducta que los factores externos, como *el nivel socioeconómico, la constitución familiar, la relación entre los progenitores*, entre otros; con esto se comprende que los valores morales aprendidos en

casa y reforzados en la escuela, son los que forjan el carácter y la conciencia de lo que es adecuado y lo que es disruptivo.

Si bien, la correlación es indirecta e imposible de determinar con técnicas cuantitativas, al ser un fenómeno determinado por múltiples factores de carácter humano, social, emocional, pedagógico, psicológico, y económico, fue posible establecer una tipología con base en la conducta y las características de las familias, la cual, aunada a la experiencia de directivos, docentes y expertos, permita predecir algunas situaciones con referencia al objeto estudiado.

En resumen, se considera que este fenómeno más que cuantificado debe ser *comprendido*, al ser la mayoría de los casos únicos y diferentes, es casi imposible que las conductas o características puedan ser establecidas con rigor; y aunque cabe la posibilidad de que al agruparse en *tipos ideales* se logren predecir conductas a partir de la relación entre las características familiares, no es factible determinarlo para todos los casos; así, en medida de la comprensión social que se posea sobre este objeto de estudio resultará una intervención en la conducta de los niños de forma más o menos conveniente para un adecuado desarrollo y funcionalidad en los contextos familiar y escolar.

REFERENCIAS

- Barba Téllez, M. N., Cuenca Díaz, M. y Gómez, A. R. (Mayo 2007). Piaget y L. S. Vigotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. *Revista iberoamericana de educación*, 42(7), 1-12. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2341>
- Bleger, J. (1973). *Psicología de la conducta*. Editorial Paidós.
- Freixa i Baqué, E. (Septiembre 2003). ¿Qué es conducta? *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3(3), 595-613. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33730310.pdf>
- García García, M. (Enero-Diciembre 1996). Comunicación y relaciones interpersonales. *Tendencias pedagógicas*, 2, 1-17. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp1996.2.ART001>
- Hernández, S. M. (2015), El concepto de comprensión de Max Weber. *Horizontes Filosóficos: Revista de Filosofía, Humanidades y Ciencias Sociales*, (4), 71-82, <http://170.210.83.53/htdoc/revele/index.php/horizontes/article/view/967>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). Mc Graw-Hill.
- Ison, M. S. (2004). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista latinoamericana de psicología*, 36(2), 257-268. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80536206.pdf>
- Lorenzo Viego, C. (2016). *Jean Piaget y su influencia en la pedagogía*. Centro Universitario José Martí Pérez. Sancti-Spíritus. https://www.robertexto.com/archivo6/piaget_pedagog.htm
- Macià Antón, D. (2002). *Problemas cotidianos de conducta en la infancia. Intervención psicológica en el ámbito clínico y familiar*. Editorial Pirámide.
- Mosquera Hinestroza, C. Y. y Palencia Carvajal, S. C. (2009). *Características familiares que influyen en el desarrollo de conductas agresivas en los niños del grado cuarto B del centro educativo Manos Unidas de la comuna Villasantana en la ciudad de Pereira* [Trabajo de grado] Universidad Católica de Pereira, Pereira de Risaralda, Colombia. <http://hdl.handle.net/10785/3147>
- Noroño Morales, N. V., Cruz Segundo, R., Cadalso Sorroche, R. y Fernández Benítez, O. (Abril-Junio 2002). Influencia del medio familiar en niños con conductas agresivas.

- Revista cubana de Pediatría*, 74(2), 138-144.
<http://scielo.sld.cu/pdf/ped/v74n2/ped07202.pdf>
- Pellón Suárez de Puga, R. (2013). Watson, Skinner y algunas disputas dentro del conductismo. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 389-399.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/41317/44918>
- Polanco, F. (2016). El concepto de conducta en psicología: Un análisis socio-histórico-cultural. *Interacciones*, 2(1), 43-51.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5759444.pdf>
- Rodríguez, A. y Torrente, G. (2003). Interacción familiar y conducta antisocial. *Boletín de psicología*, (78). 7-19. <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N78-1.pdf>
- Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista complutense de educación*, 12 (1), 81-113.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0101120081A/16850>
- Skinner, B. F. (1970). *Ciencia y conducta humana: una psicología científica*. Editorial Fontanella.

ESTADO DEL ARTE SOBRE LA TUTORÍA

ROSA YADIRA SAAVEDRA TORRES
ESCUELA NORMAL RURAL J. GUADALUPE AGUILERA
rosayadirasaavedra@gmail.com

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

El presente trabajo constituye un avance de investigación que tiene como propósito general analizar los significados sobre el proceso de la tutoría que construyen los formadores de docentes. Se presenta el estado del arte a partir de la selección de estudios sobre tutoría universitaria en los ámbitos internacional y nacional, y de las instituciones formadoras de docentes del país. Como resultado del análisis de los documentos se destaca el término tutoría como una actividad positiva y un proceso de acompañamiento y apoyo al estudiante para incidir en su desarrollo personal y académico; se encuentra que las percepciones sobre la función y la acción tutorial están mediadas por las experiencias que los docentes han vivido, por las creencias y saberes que rodean su actividad y por el sentido mismo que le otorgan a la tutoría. Se reconoce la importancia de la capacitación y formación para promover el funcionamiento adecuado de la tutoría, aunque se considera que es un asunto que no ha sido suficientemente desarrollado y que se requiere de procesos continuos para llevar a cabo un trabajo más eficiente. Referente al papel del tutor se asocian palabras como orientador, guía, apoyo y mediador, acompañamiento, asesorar, informar e instruir.

PALABRAS CLAVE: Tutoría, tutor, formación de docentes, perfil del tutor, acción tutorial

PLANTEAMIENTO

Dentro de los planes de estudio actuales de educación superior en México la tutoría se considera como un elemento de apoyo en los procesos formativos de los estudiantes; su inicio en el ámbito universitario, generó un cambio en las actividades institucionales de los docentes al agregar una tarea más a las que por normatividad llevan a cabo; en esta circunstancia, la necesidad de formalizar este proceso bajo un esquema general y flexible ha llevado a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) a proponer un modelo institucional en el que se caracterizaron, entre otros elementos, los rasgos y las acciones a seguir que competen a los docentes tutores.

El seguimiento y evaluación a los procesos institucionales, la sistematización de experiencias de capacitación y del propio ejercicio de la tutoría en las universidades, abundantes en la literatura que remite al tema, han constituido elementos de análisis para valorar y modificar, en cada caso, las prácticas tutoriales en la búsqueda del fortalecimiento de esta tarea del docente universitario en el contexto particular donde se desempeñe. En las instituciones formadoras de docentes, la inserción de los programas de tutoría bajo el modelo original de la ANUIES ha traído consigo la adopción de formas, perfiles y procesos contruidos a partir de las características de un contexto universitario que raramente coincide con el que se vive en dichas escuelas. A lo anterior se suman las diferentes formas de composición de la estructura organizativa, cultura académica y una trama de relaciones sociales que son específicas en cada escuela encargada de la formación inicial docente. Considerando lo anterior resulta importante contar con elementos que ayuden a terminar de fortalecer a la tutoría como programa de apoyo a partir de lo que los docentes formadores, en un contexto particular, piensan acerca de ésta y sus implicaciones como parte de sus responsabilidades académicas para dotar de sentido a su labor formativa y contar con elementos que en un momento ayuden a la redefinición y asentamiento de este proceso de casi reciente aparición en el ámbito normalista.

Por ello el trabajo de investigación presenta como propósito general analizar los significados sobre el proceso de la tutoría que construyen los formadores de docentes y para ello se construyó el siguiente documento que constituye el estado del arte en relación a la tutoría de nivel superior universitaria y normalista.

METODOLOGÍA

Para efectos de este trabajo se realizó una búsqueda amplia en bases de datos como IRESIE, Redalyc, Dialnet y Google Académico; también se revisaron repositorios institucionales, memorias de congresos y encuentros nacionales e internacionales, libros y otros documentos recuperados en la red y de forma física. Se seleccionaron un total de 41 trabajos de investigación relacionados con el propósito de esta investigación; de éstos se localizaron 11 tesis de posgrado, correspondiendo ocho al ámbito universitario español y tres al técnico-universitario mexicano. En relación a otros trabajos de investigación sobre tutoría destacan siete estudios de nivel universitario de España, Chile y Argentina; 13 investigaciones nacionales en el medio universitario y 10 estudios en el contexto de las instituciones formadoras de docentes del país.

RESULTADOS DEL ANÁLISIS

Para facilitar el análisis, la información encontrada se organizó en dos grandes grupos: a) Tesis sobre tutoría universitaria en los ámbitos internacional y nacional y b) Otros estudios de orden investigativo relacionados con la tutoría universitaria internacional, nacional, y de la derivada de las instituciones formadoras de docentes nacional.

Tesis de grado

Ámbito internacional

Los estudios provienen del contexto español y se caracterizan por enfocarse en el nivel universitario a partir de la implementación de la tutoría en el EEES, entre estas aportaciones se encuentran los trabajos relacionados con la selección y práctica de los tutores, la percepción de alumnos y docentes respecto a la tutoría, la tutoría académica desde la perspectiva para la paz en una universidad pública, significados de la tutoría desde la percepción de los profesores, el análisis de la orientación y la tutoría como elementos de calidad e innovación en la educación superior, las buenas prácticas del tutor universitario, las historias de vida profesional del docente tutor en la universidad y la visión del profesorado con relación a la tutoría.

La teoría desde la que se abordan las tesis es variada, en los estudios españoles se encuentran como base los referentes normativos de la tutoría principalmente en los estudios de corte cuantitativo, tres estudios de caso se abordan desde los mismos referentes y un estudio se aborda desde la teoría de conflictos.

Con relación a la metodología empleada, destacan investigaciones que abordan el tema de la tutoría desde un enfoque cuantitativo exploratorio, descriptivo y transversal con una

interpretación cualitativa para profundizar en los resultados por lo que se hace uso de la entrevista y el cuestionario como principales técnicas de recuperación de información (Aguilera, 2010; Amor, 2012; García, 2010; Gómez, 2011; Prieto, 2015). Los trabajos orientados bajo el enfoque cualitativo e interpretativo con el método de estudio de casos e historias de vida hacen uso preferentemente de la entrevista como técnica de investigación (Castro, 2014; Delgado, 2015 y López, 2015).

Ámbito Nacional

Se han encontrado tres estudios relacionados con los subsistemas universitario y tecnológico, éstos se enfocan en analizar los retos, potencialidades y construcción de significados de la tutoría, así como la cultura organizacional de los procesos de tutoría. En estas investigaciones, abordadas desde un enfoque cualitativo, se retomaron referentes de ANUIES y se desarrollaron bajo la teoría de las representaciones sociales, la teoría fundamentada y la teoría de la actividad histórico cultural.

La metodología empleada en estos trabajos está sustentada desde el estudio de casos como una forma de obtener y analizar la información sobre el tema de la tutoría por lo que se hace uso del cuestionario y encuesta a profundidad; además se hizo un análisis de discurso a partir de un acercamiento etnográfico al campo de estudio (León, 2012). La población estudiada abarca a todos los actores institucionales involucrados en el proceso de la tutoría, es decir estudiantes (Vargas, 2019) y docentes y coordinadores (Lázaro, 2017; León, 2012 y Vargas, 2019).

RESULTADOS

En definitiva y como aportación al estudio de la tutoría, los resultados de estas investigaciones tanto en el ámbito internacional como nacional, coinciden de forma categórica en una definición conceptual de tutoría, su importancia y la percepción de acción tutorial, así como la construcción de significados y la formación y la práctica de la tutoría. Con relación al concepto de tutoría se encuentra un reconocimiento de ésta como parte del ejercicio docente en educación superior, una actividad que incide en el desarrollo integral de los alumnos, a los que debe ponerse en el centro del proceso del aprendizaje, y que va más allá de funciones administrativas y formativas (Aguilera, 2010; García, 2011; Gómez, 2011; Amor, 2012; Delgado, 2015; Lázaro, 2017).

La importancia de la tutoría se reconoce en cuanto al papel que juega el tutor en el proceso de acompañamiento en el que se requiere voluntariedad y compromiso, asumiendo nuevos

roles que contribuyan a complementar la formación del estudiante (García, 2010 y Gómez, 2011) que vayan más allá del sentido práctico e inmediato (Prieto, 2015); el docente tutor se asume como orientador, guía y apoyo (León, 2012; Delgado, 2015; Castro, 2014) y se incluye el rol de mediador de conflictos (Gómez, 2011).

Respecto a la percepción de la acción tutorial y la construcción de significados, se encontró que se ancla como una perspectiva centrada en el curriculum y por otra parte en su carácter de acompañamiento en la formación profesional (Vargas, 2019); la función tutorial se ve influida por el tipo de institución, por las percepciones propias de la docencia y el sentido que se tiene sobre la tutoría misma (López, 2012), aunque en algunos casos los tutores perciben su función atendiendo a características más de tipo personal que profesional lo cual supone que consideran que para ser tutor se necesite más que “la lógica” y “el sentido común” (Prieto, 2015), lo que no necesariamente resulta negativo aunque ello conlleva a procesos de reflexión más de tipo personal que sistémico (Castro, 2014).

La formación y la práctica de la tutoría aparecen como elementos a reflexionar, con relación a éstas las opiniones son opuestas, ya que en algunos casos no hay total claridad respecto a la concepción sobre la tutorización y las funciones del tutor no están definidas (Amor, 2012), se expresa una falta de reconocimiento y apoyo a la función tutorial (Prieto, 2015) y además se señala que la formación del tutor es insuficiente e irrelevante (Aguilera, 2010) lo que lleva al alumnado a no encontrar utilidad para su proceso formativo.

Desde otra perspectiva, los docentes tutores han señalado que existe satisfacción y motivación cuando su labor es reconocida por los estudiantes; reconocen la posibilidad de desarrollo profesional que les brinda la tutoría y la necesidad de actualización para atender las dificultades que se les presentan (Lázaro, 2017), construyen sus acciones tutoriales al ser conscientes de sus criterios para formarse a pesar de existir contradicciones en cuanto a la preparación para ejercer la tutoría (Vargas, 2019) y que se han generado espacios de reflexión entre los docentes en relación a la práctica de la misma (León, 2012).

Otros estudios relacionados con la tutoría

Estudios en Nivel Universitario del Ámbito Internacional

En este sentido, algunas investigaciones abordan los saberes, percepciones y opiniones de los tutores universitarios en relación a su quehacer tutorial además de las características del perfil que éstos deben cubrir.

Los estudios se orientan desde el enfoque cuantitativo, descriptivo y transversal (Cib y Pérez, 2006) y desde el enfoque metodológico cualitativo, descriptivo e interpretativo (Clérici y

Amieva, 2013; Delgado y Boza, 2013; Espinoza, et. al, 2015; Lobato, del Castillo y Arvizu, 2005; López, González y Velasco, 2013; Martínez, 2005).

En los trabajos de tipo cualitativo se hace uso de métodos como el estudio de caso (López, González y Velasco, 2013), historias de vida (Delgado y Boza, 2013), grupos focales y análisis documental (Espinoza, et al., 2015); respecto al uso de técnicas de recuperación de información se acude a la observación y a la entrevista en su modalidad estructurada, semiestructurada y a profundidad (Clérici y Amieva, 2013; Delgado y Boza, 2013; Espinoza, et., 2015; Lobato, del Castillo y Arvizu, 2005; López, González y Velasco, 2013; Martínez, 2005); el estudio cuantitativo se apoya de la encuesta como técnica principal (Cib y Pérez, 2006).

RESULTADOS

La tutoría se concibe como un servicio esencial universitario (Cib y Pérez, 2006) aunque en ocasiones no se tiene un sentido claro de ésta; la tutoría se mantiene entre dos posiciones, una marginal y otra concebida como función integrada a la docencia (Clérici y Amieva, 2013), aunque concebida en un tercer plano detrás de la investigación y la gestión (Delgado y Boza, 2013).

Se asocia al concepto de tutor palabras como mediador, acompañante, guía, apoyo, orientador académico y orientador personal (Lobato, del Castillo y Arbizu; 2005; Delgado y Boza, 2013; Espinoza, et al., 2015)

En relación a la percepción de la función y acción tutorial, ésta se construye desde la esencia del docente y se ve influida por factores del contexto, formativos y de experiencia lo cual se traduce en diferentes perfiles, es decir, hay tantos estilos de tutores como estilos de profesores y que la motivación y la comunicación juegan un papel importante en el desarrollo de la tarea tutorial (López, González y Velasco, 2013).

Finalmente se concluye que en un sentido positivo los tutores llevan a cabo su acción partiendo de la iniciativa y capacidad de autoformación y demandan reconocimiento y contar con formación y asesoramiento para el desarrollo de su papel (Lobato, del Castillo y Arbizu, 2005); en contra parte se encuentra también que la función del docente se reconoce con satisfacción negativa y a veces con indiferencia cuando se tiene un desconocimiento del papel (no aprendido) de ser tutor debido a la multidimensionalidad del ejercicio docente (Martínez, 2008).

ESTUDIOS DEL ÁMBITO UNIVERSITARIO NACIONAL

En este ámbito se han encontrado trabajos con distintas temáticas relacionadas con la tutoría: se abordan los procesos institucionales que dan sustento a la misma, el perfil y las competencias del tutor, las experiencias relacionadas al quehacer tutorial así como las percepciones, concepciones y significados que los tutores otorgan a la dicha tarea. La teoría que orienta a las investigaciones abarca desde el referente normativo de ANUIES hasta teorías específicas como el constructivismo social y la del acompañamiento y aprendizaje y la de las representaciones sociales.

Las investigaciones se desarrollan desde el enfoque cuantitativo (Canales y Pérez, 2015; Cuevas y Velázquez, 2016) y se hace uso del cuestionario y del análisis documental para la recuperación de la información. Otros trabajos se realizaron desde el enfoque cualitativo, principalmente con carácter exploratorio, descriptivo e interpretativo y se hizo uso de técnicas como la entrevista en sus modalidades grupal e individual; estructurada, semiestructurada y abierta; y en profundidad; los cuestionarios, las cartas asociativas, el diario de observación y los grupos focales también se utilizaron (Escalante, Santiago e Ibarra, 2014; García et al., 2016; León y Lugo, 2014; López, 2019; Lugo y León, 2015; Montes, Rodríguez y López, 2015; Pérez, 2011; Rivas y Acosta, 2014 y 2015; Téllez, 2014; Valencia y Gutiérrez, 2012; Yon y Hernández, 2019). En tres reportes se hizo uso del estudio de caso como metodología de indagación (Lugo y León, 2015; Valencia y Gutiérrez, 2012; Yon y Hernández, 2019).

Los estudios implicaron, en su mayoría, la participación de los docentes que ejercen la tutoría (Canales y Pérez, 2015; Cuevas y Velázquez, 2016; Escalante, Santiago e Ibarra, 2014; García et al., 2016; León y Lugo, 2014; López, 2019; Lugo y León, 2015; Montes, Rodríguez y López, 2015; Pérez, 2011; Rivas y Acosta, 2014 y 2015; Téllez, 2014; Valencia y Gutiérrez, 2012; Yon y Hernández, 2019); dos más retomaron la participación de los alumnos (Valencia y Gutiérrez, 2012; Yon y Hernández, 2019).

RESULTADOS

Los resultados de estos estudios son coincidentes en la definición de la tutoría como una actividad positiva (Escalante, Santiago e Ibarra, 2014) y como un proceso de apoyo y acompañamiento al desarrollo personal y académico, que debe ser voluntario y no impuesto (García et al., 2016) entre el tutor y estudiante con el fin de ayudarlo a adaptarse a su medio o entorno cambiante, creándole habilidades necesarias para la vida escolar y profesional (Canales y Pérez, 2015), entre ellas las relacionadas con la autoformación (Lugo y León, 2015)

Con relación a la figura del tutor no se encuentran conceptos específicos, sin embargo, se hacen aportaciones en relación al perfil y competencias que debe tener y a los elementos que sustentan la construcción del significado de serlo. Al respecto se encuentran competencias como: conocimientos académicos y de la institución; habilidades de comunicación; disponibilidad y altas expectativas de logro (García et al., 2016); algunos rasgos que fortalecen el perfil de los tutores lo constituyen las experiencias de sus estudiantes, la propia experiencia docente y como parte débil se reconoce la falta de herramientas para ejercer la tarea tutorial (Montes, Rodríguez y López Millán, 2015).

Sobre la figura del tutor se asocian palabras como guía, apoyo, acompañante, consejero, orientador y mediador (Escalante, Santiago e Ibarra, 2014; Rivas y Acosta, 2014; Téllez, 2014; Yon y Hernández, 2019). su identidad y estilo de trabajo son conformados de forma subjetiva por la experiencia cotidiana de la docencia, por sus saberes no formalizados y que se hacen explícitos al ejercer la tutoría, es decir que son las costumbres, rutinas y saberes y su propia historia la que va dando forma a su función y es la relación con el tutorado lo que permita perfeccionar ambos papeles (Pérez, 2011 y López, 2019).

Las representaciones sobre la acción tutorial se entretajan también desde las experiencias de la vida cotidiana; por las condiciones personales y sociales de los docentes, es decir sus creencias y saberes; mediante la interacción con los estudiantes y por los rasgos de índole político que enmarcan a las instituciones educativas donde se desempeñan; esto da como resultado diferencias significativas y niveles distintos de complejidad en la forma de ejercer la tutoría y la construcción del sentido de la misma se vuelve un proceso muy personal (Canales y Pérez, 2015; León y Lugo, 2014; Rivas y Acosta, 2014, 2015).

Finalmente se reconoce la importancia de la capacitación y de acciones eficaces en cada institución para promover el desarrollo adecuado de la tutoría (Canales y Pérez, 2015 y Valencia y Gutiérrez, 2012) y como un medio para clarificar las concepciones sobre este tema entre los actores institucionales para que los resultados sean más provechosos y se evalúe el proceso tutorial en términos de sus objetivos precisos (Escalante, Santiago e Ibarra, 2014).

ESTUDIOS EN EL ÁMBITO DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES DEL PAÍS

Por otro lado, los estudios en el contexto de instituciones formadoras de docentes abordan temas como el proceso general de la tutoría, el significado y percepciones de la tutoría, el acompañamiento y las acciones tutoriales, los desafíos de la acción tutorial, así como el

interés e importancia de los tutores normalistas en la formación del tutor como práctica de responsabilidad.

El referente teórico se sustenta desde la teoría de las representaciones sociales y bajo la normatividad señalada por ANUIES. Se abordan las investigaciones desde el enfoque cuantitativo, observacional, no experimental y transversal y se usa la técnica de la encuesta para recuperar información (Posada, Gutiérrez y Contreras, 2019); también desde un enfoque mixto, no experimental, transversal y con el uso de las técnicas de la observación y grupo focal (Jiménez y Villafuerte, 2011). Otros más se desarrollan bajo la metodología de investigación cualitativa con carácter descriptivo, interpretativo y transversal y se especifica el uso del estudio de casos y de la observación participante, la entrevista semiestructurada y la encuesta (Ahumada, López y Aguilar, 2019; Félix, López y Millán, 2017; González, 2017; Hernández, Morales y Peña, 2019; Nájera y García, 2007; Romero, Barraza y Barraza, 2018; Tejeda, 2016); también se abordan desde el paradigma sociocrítico y bajo la metodología de la investigación acción (Torres, 2021)

En todas las investigaciones la muestra se constituye por los docentes que ejercen la función de tutoría, además en algunas de éstas se han incluido a los alumnos (González, 2017; Hernández, Morales y Peña, 2019; Romero, Barraza y Barraza, 2018; Tejeda, 2016) y a los responsables del programa de tutoría (Félix, López y Millán, 2017; Romero, Barraza y Barraza, 2018).

RESULTADOS

La tutoría, si bien no es conceptualizada de manera específica en alguno de los trabajos analizados, es reconocida como un proceso implementado a partir de una exigencia externa y bajo las características propuestas desde espacios de política educativa (Romero, Barraza y Barraza, 2018) y se ubica como un proceso formal establecido desde lo institucional pero diferente al que se desarrolla en las universidades (Tejeda, 2016); se le concibe como una estrategia importante para complementar la formación de los estudiantes y atender a la diversidad estudiantil desde un enfoque inclusivo (Ahumada, López y Aguilar, 2019 y Tejeda, 2016) e integral (Torres, 2021).

El perfil del tutor no se describe ampliamente en estas investigaciones, sin embargo, se destaca que puede conformarse desde los procesos reflexivos de quienes ejercen la tutoría mediante el análisis de su trayectoria profesional en espacios de intercambio abiertos y flexibles (Jiménez y Villafuerte, 2011).

En cuanto a las percepciones sobre la acción y función tutorial se reconocen como favorables

la responsabilidad del papel que ejercen los tutores, primero como requisito y luego como parte de la formación holística de los alumnos (Nájera y García, 2017).

Se encuentran palabras asociadas a la acción tutorial tales como acompañar, aconsejar, apoyar, asesorar, informar, instruir, orientar y/o evaluar, canalizar y/o gestionar (Hernández, Morales y Peña, 2019; Romero, Barraza y Barraza, 2018) así como flexibilidad para el desarrollo de la tarea tutorial (Ahumada, López y Aguilar, 2019).

En contraparte, los resultados de otros estudios (Posada, Rodríguez y Contreras, 2019) señalan que la experiencia como tutor se adquiere con la práctica, sin embargo la responsabilidad de la tarea es vista más como una obligación de la actividad docente y no como una verdadera convicción de querer ayudar al alumno; algunos factores asociados a esta perspectiva son la desvinculación con los organismos que requieren la tutoría y de los acuerdos legales (González, 2017), también se señalan prácticas tutoriales limitadas, alejadas de aspiraciones formales (Félix, López y Millán, 2017).

Sobre el tema de la formación y capacitación, los docentes reconocen en su mayoría que no han sido formados para la tutoría (Nájera y García, 2017) y que son necesarios dichos procesos para realizar con éxito las tutorías pues la simple experiencia no es suficiente (Posada, Rodríguez y Contreras, 2019); se apuesta a una capacitación continua para contar con herramientas que permitan llevar a cabo un trabajo más eficiente (Ahumada, López y Aguilar, 2019) así como a la integración de los tutores en academia para establecer una ruta formativa que les permita crecer académicamente para atender a los tutorados y su formación inicial como docentes (Hernández, Morales y Peña, 2019) desde una visión integral, de cambio y transformación (Torres, 2021).

CONCLUSIONES GENERALES

En general y como resultado de la revisión y análisis de los documentos se encuentran los siguientes aspectos comunes: a) Con relación al término tutoría, ésta es considerada como una actividad positiva y un proceso de acompañamiento y apoyo al estudiante para incidir en su desarrollo personal y académico; como estrategia de la política en educación superior, la tutoría se reconoce como parte de la docencia, aunque en ocasiones de manera marginal y en otras, de forma integrada a las actividades que realiza el profesor; b) Las percepciones sobre la función y la acción tutorial están mediadas por las experiencias que los docentes han vivido, por las creencias y saberes que rodean su actividad y por el sentido mismo que le otorgan a la tutoría; factores como el contexto, la política institucional, las interacciones con

los otros y su proceso de formación y autoformación, entre otros, dan como resultado múltiples formas de ejercer y entender su labor; c) Se reconoce la importancia de la capacitación y formación para promover el funcionamiento adecuado de la tutoría, sin embargo, existe algún desconocimiento sobre el proceso y las funciones de quienes la ejercen; se considera que es un asunto que no ha sido suficientemente desarrollado y que se requiere de procesos continuos para llevar a cabo un trabajo más eficiente; d) Al papel del tutor se asociaron, en primer lugar, palabras como orientador, guía, apoyo y mediador; se relacionaron otras palabras como acompañamiento, asesorar, informar e instruir.

REFERENCIAS

- Aguilera García., J. L. (2010). La tutoría en la universidad: selección, formación y práctica de los tutores: ajustes para la UCM desde el Espacio Europeo de Educación Superior. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, España]. <https://eprints.sim.ucm.es/10147/>
- Ahumada García, F. Nava, López N., M. M., y Aguilar Palomo, P. M. (2019). La tutoría en las normales públicas de San Luis Potosí. Reflexiones desde la mirada del tutor. En ANUIES-UASLP (eds.), Innovación para la permanencia con equidad educativa (pp. 668-674). Universidad Autónoma de San Luis Potosí. <http://congresos.uaslp.mx/encuentrotutorias/Paginas/default.aspx>
- Amor Almedina., M. I. (2012). La orientación y la tutoría universitaria como elementos de calidad e innovación en la educación superior. Modelo de acción tutorial. [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba, España]. <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/7665/556.pdf?sequence>
- ANUIES (2011). Programas Institucionales de tutoría. Tercera Edición. México. D.F.
- Canales Basulto, S. F., y Pérez Mayo, J. C. (2015). Representaciones sociales de la tutoría en docentes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. En A. Méndez Zúñiga (coord.), Representaciones sociales en el ámbito educativo (pp. 244 – 267). Red Durango de Investigadores Educativos. <http://redie.mx>
- Castro Cuesta, R. A. (2014). Análisis de las buenas prácticas del tutor universitario: Estudio de caso en la Universidad Tecnológica de Chihuahua en México. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, España]. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=jONB2sV7d%2B8%3D>
- Cib Saucedo, A., y Pérez Abellás, A. (2006). La tutoría en la Universidad de Vigo según la

- opinión de sus profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 395-421. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2833/283321897006>
- Clérici Tealdi, J., y Amieva Camargo, R. (2013). Las perspectivas de docentes ingenieros sobre las tutorías en la universidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11, 375-395. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5561>
- Cuevas de la Vega, A., y Velázquez Sagahón., F. J. (2015). VARIABLES Y FACTORES QUE INCIDEN EN LA FORMA DE ENTENDER Y PRACTICAR LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO, MÉXICO. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(), 161-176. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217036214012>
- Delgado García, M., y Boza Carreño. A. (2013). La utilización de la acción tutorial universitaria en distintos campos científicos: análisis desde una óptica biográfico-narrativa [ponencia]. Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). Alicante, España. http://www.uv.es/aidipe/congresos/Actas_XVI_Congreso.pdf
- Delgado García, M. (2015). Historias de vida profesional docente y tutoría en la universidad. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva, España]. <http://hdl.handle.net/10272/11466>
- Escalante Ferrer., A. E., Santiago García, R., e Ibarra Uribe, L. M. (2014). Percepción de los docentes – tutores sobre la tutoría en dos universidades públicas. En Ibarra Uribe, L. M. y Mercado Yebra, J. (Coords.). *Política educativa en México. Análisis y prospectiva.* UAEM: Juan Pablos Editor, pp. 13 - 38. <http://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/164/POL%c3%8dTICA%20EDUCATIVA%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Espinoza Gaete, F., Miquel Valenzuela, M. C., Pineiro Fernández., J., Ríos Tapia, M.A., Rodríguez Fernández, P., y Morosetti Innocenti., S. (2015). Características del perfil del docente tutor de las prácticas profesionales de las carreras de pedagogía de la facultad de educación de la Universidad Ucinf. *Revista Akademeia*, 6(2), 7-28. <http://www.revistaakademeia.cl/wp/wp-content/uploads/2016/01/02-AKADEMEIA-Tema-1.pdf>
- Félix Salazar, V., López Medina, O. A., y Millán Reátiga, M. R. (2017). La tutoría en la escuela normal de Sinaloa. Entre dificultades, obstáculos y paradojas [ponencia]. *Memorias del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, S.L.P.* <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1718.pdf>
- García Antelo., B. (2010). La tutoría en la Universidad Santiago de Compostela: percepción y valoración de alumnos y profesorado. [Tesis doctoral, Universidad Santiago de Compostela, La Coruña, España]. <http://hdl.handle.net/10347/2840>

- García Cabrero, B., Ponce Ceballos, S., García Vigil, M. H., Caso Niebla, J., Morales Garduño, C., Martínez Soto, Y., Serna Rodríguez, A., Islas Cervantes, D., Martínez Sánchez, S., y Aceves Villanueva, Y. (2016). Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles Educativos*, XXXVIII (151), 104-122. <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2016-151-las-competencias-del-tutor-universitario-una-aproximacion-a-su-definicion-desde-la-perspectiva-teorica-y-de-la-experiencia-de-sus-actores.pdf>
- Gómez Collado., M. E. (2011). La tutoría académica en la facultad de ciencias políticas y sociales de la UAEM desde la perspectiva de la educación para la paz. [Tesis doctoral, Universidad de Granada, España]. <https://hera.ugr.es/tesisugr/19655642.pdf>
- González Martín, V. (2017). Práctica de las tutorías en las escuelas normales de Mérida [ponencia]. Memorias del I Congreso Nacional de Investigación en Educación Normal, Mérida, Yucatán. <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/4/C180117-H146.docx.pdf>
- Hernández Macedo., B., Morales, C. L., y Peña, C. D. (2019). La formación del tutor en el ejercicio de la tutoría. ¿una práctica con responsabilidad social? [ponencia]. Memorias del III Congreso Nacional de Investigación en Educación Normal, Playas de Rosarito, Baja California. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P333.pdf>
- Jiménez Hernández, A. J., y Villafuerte Alcántara, M. I. (2011). Hacia la construcción del perfil del tutor en escuelas normales públicas del D.F., reflexiones desde la mirada de sus actores [ponencia]. *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de México.* http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1864.pdf
- Lázaro Hernández, P. (2017). La cultura organizacional de los procesos de tutoría del Tecnológico Nacional De México para aportar elementos de mejora en el PIT de 2 Institutos Tecnológicos. [Tesis de maestría, Tecnológico Nacional de México, Ciudad de México, México]. https://tesis.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/23972/2017_Pablo%20L%c3%a1zaro%20Hern%c3%a1ndez.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- León Hernández., V. A. (2012). La tutoría en la universidad pública en México; retos y potencialidades para la tarea docente. Estudio en caso. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.
- León, Hernández, V. A., y Lugo Villaseñor, E. (2014). Las prácticas docentes y tutoría en un dispositivo de formación universitario [ponencia]. Memorias electrónicas del VI Encuentro Nacional de Tutorías, México, D.F.

- Lobato Fraile, C., Del Castillo Prieto, L., Arbizu Bacaicoa, F. (2005). Las representaciones de la tutoría en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 5 (2), July, 149-168. <https://doi.org/10.5944/educxx1.7.1.333>
- López Guerrero, M. R. (2019). Representaciones sociales y saberes docentes sobre la tutoría universitaria [ponencia]. Memorias del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1892.pdf>
- López Martín, I., González Villanueva, P. y Velasco Quintana, P. J. (2013). Ser y ejercer de tutor en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 107-134. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4414160.pdf>
- Lugo-Villaseñor, E., y León-Hernández, V. A. (2015). Prácticas tutoriales y autoaprendizaje en una universidad pública mexicana. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2), 284-311. <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.28221>
- Martínez Figueira, M. E. (2008). ¿Qué saben los tutores del practicum de psicopedagogía sobre la acción tutorial?. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 19(1), 73-77. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3382/338230778008>
- Montes Pacheco, L. C., Rodríguez Matamoros, L. Y., y López Millán, M. E. (2015). El perfil del tutor universitario desde la práctica. El caso de la Universidad Iberoamericana Puebla [ponencia]. *Memorias del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2734.pdf>*
- Nájera Ruiz, F., y García Aguilar, M. A. (2007). El proceso de la tutoría en la Escuela Normal de Los Reyes [ponencia]. *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178767111.pdf>*
- Pérez Colunga, B. (2011). La construcción de la identidad del tutor de acompañamiento: los tutores de la UAM-XOCHIMILCO [ponencia]. *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0938.pdf*
- Posada Ruiz, J., Rodríguez Gutiérrez, F. J., y Contreras Saldaña, J. A. (2019). La importancia del docente en las tutorías de la escuela normal de educación física [ponencia]. Memorias del III Congreso Nacional de Investigación en Educación Normal, Playas de Rosarito, Baja California. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P037.pdf>

- Prieto Vigo., N. (2015). La tutoría en el Espacio Europeo de Educación Superior: visión del profesorado. [Tesis doctoral, Universidad da Coruña, España]. <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/15732>
- Rivas Quiñones, E. A., y Acosta Pech, A. M. (2014). La tutoría: su definición y proceso desde los tutores. En L. F. Hernández Jácquez (coord.), *Prácticas y propuestas en el contexto educativo* (pp. 35-48). Universidad Pedagógica de Durango.
- Rivas Quiñones., E. A., y Acosta Pech, A.M. (2015). La relación tutor - tutorado: imágenes e interacciones que recrean y configuran los tutores. Un caso en educación superior [ponencia]. Memorias del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2380.pdf>
- Romero Morales, C. I., Barraza Soto, I., y Barraza Barraza., L. (2018). Las acciones tutoriales en una institución formadora de docentes en Durango [ponencia]. Memorias del Sexto Coloquio Nacional de Investigación Educativa, Durango. <http://redie.coloquio.mx/index.php/coloquio/sexta/paper/viewFile/60/23>
- Tejeda Rodríguez, M. (2016). La tutoría académica en el proceso de formación docente. *Opción*, 32(13), 879-899. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=310/31048483042>
- Téllez Fuentes, A. N. (2014). Los significados construidos acerca de la tutoría como práctica de formación, dentro de la maestría en pedagogía de la FES-ARAGÓN [ponencia]. Memoria electrónica del VI Encuentro Nacional de Tutorías, México, D.F.
- Torres Frutis, A. (2021). La tutoría para fortalecer la formación docente inicial una visión integral [ponencia]. Memorias del IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora. <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2896-1723-Ponencia-doc-.pdf>
- Valencia Guzmán, M. J., y Gutiérrez Rico, D. (2012). Las tutorías en la facultad de enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. *Revista Praxis Investigativa ReDIE*, 4(6), 20-32. <http://redie.mx/librosyrevistas/revistas/praxisinv06.pdf>
- Vargas Solís, J. V. (2019). La construcción del significado de la tutoría desde la perspectiva de la teoría de la actividad histórico cultural: Estudio de caso de la FES Iztacala. [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México, México]. <http://132.248.9.195/ptd2019/noviembre/0798107/Index.html>
- Yon Guzmán, S. E., y Hernández Marín, G. J. (2019). Tutoría en la educación superior: análisis de la percepción de profesionales y estudiantes en una universidad pública. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 717-747. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.443>

FASES PARA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS, UNA PROPUESTA JAPONESA PARA LA ENSEÑANZA DE MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

David Mata Ríos

Jaime Esparza Guzmán

Santiago Cuevas Ríos

Escuela Normal Experimental Rafael Ramírez Castañeda.

cuevassantiago25@gmail.com

Línea temática:

Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las Matemáticas a lo largo de la historia han servido como el pilar para los grandes descubrimientos y avances del ser humano en todas las áreas de la vida, ofrecen respuestas exactas a los enigmas que se ostentan en el espacio físico real, es decir, a los eventos que ocurren y pudieran traspasar en una posición y dirección relativa. Las Matemáticas son un mundo incierto con muchas barreras, pero lleno de infinitas respuestas, donde el aprendizaje es un descubrimiento constante y adictivo hacia las reglas exactas, y en el que el problema y la solución están ampliamente relacionados desde el momento de la creación. Las antiguas civilizaciones como Egipto y Babilonia utilizaban el cálculo para realizar construcciones y llevar a cabo una organización civilizada basada en el orden matemático, esto les permitió conllevar grandes avances. Es increíble observar como las Matemáticas, desde el origen del humano racional hasta nuestra era, han sido el punto clave para la evolución de la cavilación humana.

No se descarta la idea que Platón defendía, dado que hoy sabemos que por naturaleza las personas tenemos desarrolladas ciertas áreas de conocimiento, pero también podemos desarrollar otras con una buena orientación, un ambiente adecuado y una metodología apropiada. Cuando se habla de una metodología apropiada, no se hace referencia a una que conlleve a la repetición de acciones indicadas por el sofista o maestro, sino a una que propicie el estudio a partir de la autonomía por naturaleza, es decir, a desarrollar individuos críticos y no estandarizados al conocimiento, a eruditos innatos.

Lamentablemente en el sistema educativo mexicano no se cuenta con una concepción metodológica que permita desarrollar verdaderamente la cavilación humana en el campo matemático. Desde que se inicia la educación en el preescolar hasta la instancia en el bachillerato, se introduce la concepción de que sólo existe una manera para resolver un problema matemático y que es el profesor quien dice cómo hacer las cosas mientras los aprendices son quienes repiten ciertos procedimientos.

Al referir lo anterior, no quiere decir que se debe descartar o desechar las aportaciones del maestro, sino que más bien se determina en dar la oportunidad al estudiante para que se adentre y trate de ser autónomo en un primer momento, otorgar la posibilidad de crear y ser innovador, debido a que se busca la cavilación y no la repetición, considerando también que las Matemáticas son exactas pero diversas ante las posibles soluciones. Penosamente una gran parte de los docentes de hoy en día, enfocan la clase de Matemáticas a estudiar un procedimiento formal para posteriormente aplicarlo en una situación problema. Lamentablemente esto no resulta de la mejor manera, se dificulta la asimilación de la

información, de los datos y el fin que se desea buscar, limita en el procedimiento estudiado como única manera de resolver el problema.

Estas formas provocan un encerramiento profundo del pensamiento, de la cavilación y la imaginación, algo que se requiere para poder ser verdaderamente matemáticos. Imaginemos que Einstein se limitara a las leyes astrofísicas de Newton, jamás hubiera podido desarrollar la teoría de Relatividad Especial y de la Mecánica Cuántica. Si bien Einstein tomó como base lo establecido por Newton, no se encerró en repetir y aplicar únicamente lo instaurado, sino que él mismo se dio la oportunidad de ser autónomo, algo que deberíamos hacer con los alumnos, dar la libertad de racionalización.

Los salones de clase los encerramos con la idea de que es el docente la única fuente de discernimiento y dejamos a un lado que cada persona cuenta con un universo de conocimiento, sin que ello implique que lo sepa teóricamente. Al decir los encerramos, me incluyo, debido a que yo mismo he repetido esa metodología deficiente en mis clases de Matemáticas impartidas en las jornadas de práctica. Por otra parte, dentro de esa metodología no viable, tenemos la concepción que no se deben compartir resultados con otros compañeros porque conlleva al copiado. El no querer compartir resultados con otros se limita a causa de la primera vertiente, es decir, como la clase está enfocada a un procedimiento único, no tiene sentido el compartir resultados con otros porque acertadamente da lugar al copiado, mismo que inicia desde el momento en que el docente enfoca la clase a la repetición de procedimientos.

Si se da la oportunidad al discente de ser autónomo en un primer momento al resolver un problema matemático, se da lugar a un buen proceso de socialización de resultados variados, a la construcción y formalización de los mismos de una manera conjunta. Esto abre la discusión, inclusión, imaginación, algo que demanda el campo matemático. Los Sofistas aportaron la revelación que cualquiera puede estudiar las ciencias, pero también Platón alude al verdadero conocimiento a partir de la naturaleza innata y no de la imitación del erudito. Ahora sólo basta en establecer y aplicar una metodología de estudio que permita que cualquier individuo pueda estudiar las Matemáticas sin limitaciones a lo ya establecido, y es allí el surgimiento del problema de estudio de la presente investigación.

En la actualidad existe una investigación metodológica japonesa llevada a cabo por los investigadores Masami Isoda y Tenoch Esaú Cedillo (2009), titulada “Enfoque de resolución de problemas matemáticos”, que nos proporciona una amplia visión de cómo gestionar una clase de Matemáticas con alumnos de primaria mediante fases. El principal objetivo de esta investigación es observar los resultados metodológicos de una clase de Matemáticas ligada al enfoque de resolución de problemas abiertos con procedimientos múltiples, mediante cinco fases claves que resaltan específicamente la importancia de la socialización de resultados, formalización de los mismos y la práctica del trabajo reflexivo de manera autónoma.

Límites teóricos: Con esta investigación se pretende conocer los criterios que se deben tomar en cuenta para desarrollar una planificación de actividades matemáticas, las estrategias de enseñanza más viables y llamativas, así como el rol del docente y del alumno, mismos que estarán ligados al Plan y Programa de Estudio Aprendizajes Clave (2017), como a la propia investigación de Isoda y Cedillo “Resolución de problemas matemáticos” (2009). .

Límites temporales: El tiempo que abarca la investigación es durante el ciclo escolar 2021-2022. En los meses de septiembre a diciembre de 2021 se planteó el protocolo de la investigación hasta el capítulo tres. Posteriormente los últimos dos capítulos se llevaron a cabo a partir de los meses de enero a julio del 2022.

Límites espaciales: El espacio educativo donde se desarrolló la investigación fue en la Escuela Primaria “Ramón López Velarde”. Esta institución está ubicada en la parte noroeste del estado de Zacatecas, pertenece al área central de la cabecera municipal del municipio de Miguel Auza.

MARCO TEÓRICO

La metodología de Isoda y Cedillo trasciende en la importancia de lograr que los estudiantes tengan el deseo de aprender, si se cuenta con esta mentalidad se adhieren en el umbral para empezar a aprender a aprender Matemáticas por sí mismos. De forma más específica, si ellos desarrollan la curiosidad intelectual que los conduce a hacer preguntas que van más allá de lo que muestra el material de enseñanza o el profesor, pueden formular conjeturas y buscar formas para validarlas. Este trabajo trae como consecuencia que los alumnos se entusiasmen cuando el profesor pregunta: ¿de qué otras maneras podemos hacerlo?, pregunta que engloba dicha metodología.

De acuerdo a Isoda, M., Olfos, R (2009), las fases de enseñanza en la resolución de problemas matemáticos se esquematizan de la siguiente manera.

- Presentación del problema.
 - Participación del maestro. Presenta el problema sin hacer explícito el objetivo de la clase.
 - Estatus de los alumnos. Tienen expectativas, conocen el objetivo de la clase, reconocen tanto los datos como las incógnitas, de qué se trata el problema y proponen ideas para abordarlo.

- Planeación y predicción de la solución.
 - Participación del maestro. Guía a los alumnos para que reconozcan el objetivo.
 - Estatus de los alumnos. Tienen expectativas, conocen el objetivo de la clase, reconocen tanto los datos como las incógnitas, de qué se trata el problema y proponen ideas para abordarlo.
- Resolución grupal/ resolución independiente.
 - Participación del maestro. Apoya el trabajo individual.
 - Estatus de los alumnos. Tratan de resolver el problema con las ideas que compartieron. Establecen relaciones entre lo conocido y lo desconocido y tratan de representarlas en diferentes formas. Es suficiente si algunos alumnos proponen ideas, no debe esperarse hasta que todos los alumnos den respuestas correctas, porque responder correctamente no es el propósito principal de la clase. Si se dedica tiempo a esperar a todos, los alumnos pueden perder sus ideas y decrecerá su motivación para discutir las soluciones que se presenten.
- Explicación y discusión/ validación y comparación.
 - Participación del maestro. Guía la discusión con base en el objetivo de la clase.
 - Estatus de los alumnos. Explican cada acercamiento y los comparan relacionando lo conocido con lo desconocido. Se comunican para entender las ideas de los demás considerando sus acercamientos. Valoran el esfuerzo de los demás y reconocen que es una meta a lograr mediante el trabajo en grupo.
- Resumen/ aplicación y posteriores desarrollos.
 - Participación del maestro. Guía la reflexión de los alumnos.
 - Estatus de los alumnos. Reorganizan lo que aprendieron durante la clase; valoran sus logros, formas de razonamiento e ideas.

Existen algunos teóricos matemáticos que han investigado y aportado al campo pedagógico en relación a las situaciones didácticas en Matemáticas. Los más representativos en base a Olfos (2009), son los modelos acerca de la resolución de problemas de tres autores: Polya, Dewey y Wallas.

- George Polya. Determinó cuatro fases para la resolución de problemas: comprensión del problema, plan de acción, ejecución del plan, reconsideración o retrospección.
- Dewey. Estableció cinco fases para la resolución de problemas: experimentación de una dificultad, definición de la dificultad, construcción de una posible solución, prueba de la solución razonando y verificación de la solución.
- Wallas. Constituyó cuatro fases para la resolución de problemas: preparación, incubación, iluminación y verificación.

A su vez Olfos (2009), argumenta que cada una de estas fases fundamentadas por cada uno de los tres autores, coinciden en los siguientes énfasis.

- Captar, intuir, examinar, comprobar y resumir.

- Comprender el problema, proponer hipótesis y analizarlas, aplicar.
- Buscar, pensar, crear, revisar.

METODOLOGÍA

El tema abordado en la investigación es la resolución de problemas matemáticos por medio de las fases propuestas por Isoda y Cedillo (2009): presentación del problema, planeación y predicción de la solución, resolución grupal/resolución independiente, explicación y discusión/validación comparación. El tipo de investigación que se presenta tiene un enfoque cualitativo, con un nivel exploratorio, interviniendo desde la metodología de la investigación acción. La población de estudio fueron 24 estudiantes del segundo grado grupo “A”, de la Escuela Primaria Ramón López Velarde, ubicada en el municipio de Miguel Auza, Zacatecas. Para la realización de la tesis, se tomó como referencia al autor Latorre (2005) y Sampieri (2014, pág. 231).

RESULTADO

El problema matemático es detonante para crear una educación para la vida. De acuerdo a el enfoque pedagógico SEP (2017), la resolución de problemas matemáticos es el eje estructural de la pedagogía matemática en educación básica, es decir, todo el quehacer docente y como tal la intervención y estudio de esta asignatura, parte de la idea de que los estudiantes sean capaces de aprender Matemáticas a través del problema. Cuando la clase de Matemáticas se imparte a partir de un problema matemático, es rica en todo sus sentidos, se contribuye a que los estudiantes y el docente tengan una relación de estímulo y respuesta, es decir, se crean vivencias, discusiones, reflexiones a partir de una incógnita de la vida real para formular conceptos, técnicas y fundamentos matemáticos.

En ocasiones los docentes se enfocan en tener buenos materiales didácticos, herramientas tecnológicas que coadyuven el trabajo en el aula, en organizar perfectamente los contenidos y propósitos, en los tiempos y en el cumplimiento de actividades sin importar si verdaderamente se está atendiendo a ese propósito de educación para la vida. Ante lo planteado anteriormente, no es que se impulse a evadir esos rasgos dentro de la clase de Matemáticas, sino que se debe poner mayor énfasis en el problema matemático de la clase, en esa situación real a la que los alumnos se pueden enfrentar allá a fuera, pues de que sirve

una clase muy bien organizada desde el punto de vista burocrático, si en realidad no se le está ofreciendo al alumno una situación significativa para él, en otras palabras, un problema que verdaderamente logré que el alumno se interese por hacer Matemáticas, en ese en donde éste pueda aplicar lo aprendido en algún momento de su vida.

Fase presentación del problema.

En esta fase, el maestro propone el problema, mismo que es desarrollado de acuerdo a las ideas previas de los estudiantes, lo que quiere decir que no existe una explicación anticipada de cómo resolverlo, se considera que los alumnos cuentan con aprendizajes y herramientas previas para tratar de hacerlo, al igual de que se toma el error como un medio de aprendizaje significativo en las siguientes fases de la clase (Olfos, 2009). En la primera clase de intervención, se les comunicó a los estudiantes que se estarían trabajando clases matemáticas a partir de una metodología Japonesa, que en lo particular era algo distinto a lo que regularmente realizaban en sus clases de Matemáticas. Algunos de los puntos que más se concretaron fueron: el maestro no diría cómo resolver el problema matemático al principio de la clase, sólo les apoyaría, la importancia de leer las indicaciones autónomamente y el compartir ideas con el resto del grupo, ahora todos aportarían a la clase.

Tras a ver dado dichas indicaciones, algunas de las reacciones de los alumnos fue confusión, mencionaban constantemente el cómo iba a hacer posible eso de que el maestro no les explicara, que tal vez ellos no pudieran hacer nada porque requerían de una explicación anticipada. Al momento de iniciar las primeras clases, los alumnos tratan de evadir la metodología. Olfos (2009), establece que una de las principales dificultades al implementar esta metodología con los estudiantes es precisamente en esta fase, dado que se les dificulta el poder responder a los procesos de pensamiento, algunos comprenden los problemas rápido, pero otros no lo logran y pasan mucho tiempo sin hacer nada.

Analizando lo expuesto, se destaca que dentro de esta fase, los estudiantes presentan bajo autoestima, pero sobre todo inseguridad, se les dificulta ese primer paso de leer y analizar el problema. Esta situación es similar al saltar un objeto, se tiende en un principio en una inseguridad de ni siquiera intentarlo. Aunque la metodología establece que el docente no tiene que explicar nada en esta fase, pues se desea que el alumno razone autónomamente, es importante dar una pequeña explicación de lo que plantea el problema, lamentablemente los estudiantes tienen esa cultura del yo no puedo, o no sé, sin siquiera leer u observar el problema y si la clase se queda sin ninguna explicación de lo que el problema plantea por parte del docente, puede quedarse estancada o en pausa.

Conforme pasaban los días de intervención y a la motivación extrínseca por parte del docente, los estudiantes van asimilando la cultura del yo puedo, tengo herramientas y debo atreverme a ser algo diferente, a hacerlo sin importar que me equivoque. En las clases intermedias de la investigación, los alumnos fueron tomando actitudes distintas, mismas que se desarrollaron

aún más con la práctica constante de la metodología y en la diversificación de problemas. En las últimas sesiones se logró identificar que los alumnos se convirtieron en sujetos autónomos, cualquiera que fuese el problema a resolver, éstos rápidamente lo leían, lo analizaban y empezaban a buscar un plan para solucionarlo. Los alumnos logran romper ese dogma antipedagógico en el que siempre se requiere al docente para poder hacer Matemáticas y en el que los estudiantes no son capaces de analizar y entender un problema matemático.

Hablamos pues, que dentro de esta fase debe existir paciencia por parte del docente, constancia y positivismo, al principio es difícil, pero tras conforme pasan los días, los resultados favorables se observan. Lo importante no es declinar a metodologías tradicionales, que cabe señalar que en algunas clases los propios alumnos conllevan y tratan de impulsar al docente a tener una clase de Matemáticas tradicionalista.

Planeación y predicción de la solución.

Tras a ver analizado y comprendido un problema matemático, los estudiantes cuentan con expectativas, conocen el objetivo de la clase, reconocen tanto los datos como las incógnitas, tienen una idea clara de lo que el problema desea responder y para eso proponen ideas para resolverlo. Al igual que en la fase anterior, al empezar con las primeras clases, los alumnos presentaron puntos deficientes. En un principio le tomaron poca importancia, aunque el docente les explicará su funcionalidad al momento de resolver un problema, éstos omitían esta fase de reflexión. A los estudiantes se les dificultó el análisis y la elección de estrategias, mostraban ausencia de reflexión sobre lo que iban a hacer antes de realizar la tarea.

Al saltar esta fase, los alumnos tienden a esa informalidad, que posteriormente trae problemas al momento de explicar sus resultados y procedimientos, al no tener definido lo que hicieron desde un primer momento, subsiguientemente las explicaciones son cortas y poco nutridas. Tras esta situación el docente en cada uno de los problemas, les presentaba espacios a los alumnos para que no pasaran en visto esta fase, así mismo les empezó a generar diálogos para que también de manera oral manifestaran sus planes a seguir, esto dio lugar a que poco a poco los estudiantes fueran integrando la fase. Respaldo lo aludido anteriormente la SEP (2017), establece lo importante que es que los estudiantes planteen rutas de solución antes de realizar acciones para resolver un problema matemático.

Conviene insistir en que sean los alumnos quienes propongan el camino a seguir. Habrá desconcierto al principio, pero poco a poco se notará un ambiente distinto: los alumnos compartirán ideas, habrá acuerdos y desacuerdos, se expresarán con libertad y se tendrá la certeza de que reflexionan en torno al problema que tratan de resolver. Aquí el papel del docente es propiciar un diálogo productivo, no ofrecer soluciones. (pág.307)

En esta fase, se identifica cómo los estudiantes cuentan con diferentes procedimientos a seguir, pero todo esto depende también del tipo de problema que se está resolviendo. Ante

esto el autor Isoda (2009), hace énfasis en la necesidad de implementar problemas abiertos para que fases como estas sean diversas, concretamente menciona que los problemas abiertos son de especial interés para desarrollar en los alumnos una conducta de investigación y su pensamiento heurístico, tienen un valor formativo, más que informativo en la formación matemática de los niños.

Los alumnos dentro de esta fase empiezan a pensar diferente, echan andar su imaginación y creatividad para dar respuestas a los problemas, son activos en su aprendizaje, capaces de identificar vivencialmente en que para llegar a un resultado matemático existe una infinidad de caminos. Los alumnos, al desarrollar un proceso constante con la metodología, se vuelven emprendedores para encontrar diferentes soluciones a los problemas matemáticos, tienen un panorama alto de cómo poder llegar a los resultados, emplean una infinidad de herramientas tanto formales como informales, que al final de cuenta abonan a su aprendizaje significativo de las Matemáticas

Resolución grupal /Resolución independiente.

De acuerdo al autor Isoda (2009), en esta fase los alumnos ejecutan su plan, por tanto el docente únicamente sugiere algunas ideas a los estudiantes que enfrentan barreras. Se resalta que, el conflicto vuelve hacer hincapié, sin embargo, el autor menciona que es precisamente la dificultad la oportunidad para enfrentar retos y superarlos con aprendizajes significativos. Así mismo Isoda (2009), hace hincapié en que el docente debe ser muy cuidadoso con su rol, éste únicamente se debe limitar a pasar por los lugares del salón, a plantear algunas preguntas a los estudiantes para ayudarlos a que tengan una noción amplia sobre lo que están resolviendo, es decir la dificultad que enfrentan.

Como en el resto de las fases, los estudiantes presentan barreras para adaptarse a la metodología, las clases no salen formalmente como la propuesta lo establece, tienden a llevar una clase tradicional, muestran inseguridad al querer ejecutar su plan, consideran que el docente es la única fuente de conocimiento por la cual pueden obtener resultados al problema matemático enfrentado En las clases intermedias de la investigación, los estudiantes durante esta fase desarrollaron distintos procedimientos a los que planteaban en un principio, esto es que muchos de ellos se arrepentían de su plan, incluso se regresaban a la fase anterior para reorientarlo, otros más emprendían a experimentar con los materiales que se les otorgó. Es importante destacar que los estudiantes que no fijaron una planeación anticipada se les dificultó demasiado, incluso desistieron por la actividad.

Como se planteó en el análisis de la fase anterior, si se omite la construcción de un plan, en la ejecución de un procedimiento no existe claridad y congruencia en lo que se hace, es por eso lo importante de dar seguimiento a cada una de las fases para que el alumno avance. Así mismo el docente debe tener en claro que no puede dar una respuesta sobre si es correcto un

procedimiento o no, puede orientar al alumno con cuestionamientos guías, le concierne estar al tanto de lo que plantea el autor Olfos (2009) en relación a la clase.

La clase ha de entenderse como un proceso y el problema como un vacío o diferencia entre un estado actual y uno esperado. El proceso consiste en que el alumno pasa del estado inicial al deseado recurriendo a elaboraciones personales. (pág.140)

Con esta fase se logró que los estudiantes al final de la investigación pudieran asimilar que tendrían que descubrir los resultados y procedimientos correctos, que en un principio si bien sería difícil, en la fase de validación tendrían el punto de vista de los compañeros y del docente para juntos llegar al fin esperado.

Explicación y discusión / validación y comparación.

Esta es la fase más importante de la metodología, es donde se parte al conocimiento formal y en la que se da el aprendizaje significativo a partir del error. El autor Olfos (2009), afirma que esta fase es el valioso secreto del enfoque de resolución de problemas de Isoda y Cedillo, el hacer emerger ideas de los alumnos, incluyendo ideas equivocadas e inducir a la discusión argumentativa. En esta fase los alumnos demostraron su gran temor al error, pues al solicitar sus procedimientos, éstos exponían negación, aludiendo que lo habían hecho mal o que no estaban seguros de que estaba bien, y por eso, no tenía caso de que pasaran al frente de la clase. El docente ante eso, implementó una estrategia titulada “si me equivoco, aprendo dos veces”.

Existió una conversación con los estudiantes sobre la importancia de compartir sus ideas, dado que de todas éstas aprenderían, sólo bastaría con explicar lo que habían realizado en cada una de las fases anteriores y por lo que se había trabajado realizarían un excelente producto. El docente debe estar atento en lo que los alumnos realizan en las fases anteriores, de esos avances que tienen se orienta para que los compartan, la construcción de los procedimientos, planes y resultados ya están elaborados, sólo basta en encontrar la forma adecuada para que estos sean expuestos. La finalidad del enfoque resolución de problemas a partir de la metodología de Isoda y Cedillo, pretende que al final de un proceso de intervención los alumnos sean sujetos críticos reflexivos en lo que hacen tanto de manera individual como colectiva, así mismo de que tengan la capacidad de ser ellos el centro de la clase y no el docente, en otras palabras ser eruditos innatos que construyen el conocimiento a partir de experiencias vivenciales, aplicables y socioconstructivistas.

Es justamente el autor Olfos (2009), quien plantea que dentro de esta fase existen tres ejes claves para gestionar la clase, la primera las preguntas guiadas, contrato pedagógico y aprovechamiento de las respuestas de los alumnos para llegar a una formalización de conceptos, técnicas y procedimientos matemáticos. Cuando se logra consolidar esta fase, los alumnos interactúan para propiciar aprendizajes relevantes, además de que ellos van

adquiriendo autonomía en la construcción de estrategias de aprendizajes, hábitos de estudios, confianza en sí mismos y en la capacidad de hacer responsables de su aprendizaje. Al término de esta fase, la pizarra queda llena de procedimientos y resultados, pues esto además de servir como punto de referencia al docente para formalizar la clase, sirve de ayuda al resto de los alumnos para su comprensión y crítica, pero también para atender la diversidad de estudiantes, dado que no todos analizan y reflexionan por medio del conducto verbal, sino que otros más requieren de gráficos visuales.

Para terminar el análisis e interpretación de esta fase, es vital señalar que el cuaderno cumple un papel fundamental, como se mencionó en los párrafos anteriores, en la pizarra se llega a un sinnúmero de procedimientos y reflexiones, por lo tanto es importante que los alumnos administren y resguarden cada uno de ellos, debido a que en las siguientes clases, el cuaderno puede ser una herramienta para que el alumno se remita a algunos procedimientos para construir otros.

Resumen / aplicación y posteriores desarrollos.

La fase de resumen, aplicación y posteriores desarrollos tiene la funcionalidad de que los alumnos apliquen los conocimientos consolidados en la fase anterior en actividades funcionales, con la finalidad de llevar a la práctica lo formalizado. Pero para poder consolidar esos conocimientos se requiere que esas actividades sean aplicables en la vida diaria del alumno. Al respecto el autor Isoda (2009), plantea que en esta fase los alumnos reorganizan lo que aprendieron en el transcurso de la clase, ven sus logros reflejados al implementar actividades reales a su contexto, consolidando aún más las formas de razonamiento e ideas.

El aporte que sugiero dentro de esta fase, es con referente a que las actividades implementadas sean ligadas al enfoque pedagógico y al perfil de egreso de la educación básica en el plan y programas de estudio (2017), específicamente en formar sujetos preparados para la vida. Dentro de esta fase debemos impulsar que las actividades desarrollen el aprendizaje situado, en donde el alumno aprenda en circunstancias que lo acerquen a la realidad, en concreto, crear el espacio en donde el alumno afronte situaciones auténticas. Algunas actividades que se implementaron en esta fase y de las cuales fueron más significativas para los estudiantes fueron las siguientes: la juguetería, construcción de figuras en geoplano, juegos tradicionales con fundamento matemático, construcción de una casa multiplicativa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La metodología de Isoda y Cedillo permite a los docentes guiar una clase de Matemáticas sustentada en la construcción de estudiantes activos, autónomos, creativos, reflexivos,

críticos, lógicos, colaborativos y autogestivos en su propio aprendizaje, en otras palabras a desarrollar su pensamiento matemático. La resolución de problemas matemáticos permite al estudiante adquirir habilidades para enfrentar situaciones reales, el alumno bajo la metodología adquiere la noción de que lo aprende en la escuela, le permite afrontar cosas de su interés. De este modo, los discentes encuentran ese gusto y aprecio por las Matemáticas.

Tras implementar un problema matemático ajustado al contexto de los alumnos y al afrontar cada una de las fases de resolución de problemas de Isoda y Cedillo, se adquiere un conocimiento significativo al momento de que los alumnos vinculan sus conocimientos previos en la fase de planeación y predicción de la solución con aprendizajes nuevos en la fase de explicación, discusión, validación y comparación. Cuando se implementa la metodología de Isoda y Cedillo en la resolución de problemas matemáticos, los alumnos revierten esa cultura antipedagógica que tanto se ha hablado en la investigación, en la que el alumno sólo recibe órdenes del profesor y tiene que ser dependiente de agentes externos para lograr un conocimiento. Los alumnos al final se convierten en sujetos autónomos y optimistas, no sólo en la clase de Matemáticas sino en su desarrollo personal de ideología que trasciende en todas las áreas de la vida.

Uno de los aportes que realizo en la investigación es la determinación de clases de carácter primarias y secundarias. Una clase primaria es cuando se aborda un contenido nuevo, mediante este tipo de clases los alumnos tienden a experimentar barreras en las fases de planeación y predicción de la solución. Por otro lado, existen las clases secundarias, aquellas en las que se lleva a cabo la resolución de un problema enfocado a un tema que ya se ha abordado antecesoramente, pues gracias a las fases de explicación, discusión, validación y comparación llevadas a cabo en las clases primarias, los alumnos cuentan con información importante para poder afrontarlas de una manera más accesible.

Finalmente determino que la metodología de Isoda y Cedillo no abona únicamente el desarrollo matemático de los alumnos, sino también de los docentes, pues constantemente se está aprendiendo en conjunto con ellos. El enfoque de resolución de problemas además de consolidar el aprendizaje matemático, lo fomenta con aprendizaje significativo, colaborativo, existe un desarrollo en habilidades de expresión oral ante un público, impulsa el valor de la diversidad, respeto y valoración de cada uno de los agentes que intervienen en la clase.

REFERENCIAS

- Isoda, M. O. (2009). Extracción del libro "El Enfoque de Resolución de Problemas""En la Enseñanza de la matemática a partir del estudio de clases. . Valparaíso Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa. Madrid España: Graó, de IRIF, S.L.
- Olfos, M. I. (2009). El enfoque de Resolución de Problemas. Valparaiso, Chile.: Ediciones Universitarias de Valparaiso. Pontificia Universidad Católica de Valparaiso. .
- Sampieri, R. H. (2014). Metodología de la Investigación Sexta Edición . México D.F.: Mc Graw Hill Education.
- SEP. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. México: SEP.

NIVEL DE LOGRO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS DE LA BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL OFICIAL DE GUANAJUATO

Línea temática 2 Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

Mtra. Norma Reyna Salas

n_reynas@bcenog.edu.mx

Dra. Ma. Del Rosario Leyva Venegas

mr_leyvav@bcenog.edu.mx

Mtra. Lizeth Milagros García Cardoso

lm_garciac@bcenog.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

RESUMEN

La presente investigación fue un estudio mixto, explicativo y de carácter longitudinal del análisis realizado del nivel que de logro en los alumnos normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato (BCENOG) de las competencias profesionales desde el trayecto de la práctica profesional.

Parte de la experiencia fue obtenida de los eventos académicos realizados por la LEP en la BCENOG con la intención de identificar qué tanto durante la formación inicial de los alumnos y en sus jornadas de prácticas, en el análisis que realizan y los productos que se generan desde los cursos del trayecto de la práctica profesional del plan de estudios 2012 se logran alcanzar esas competencias profesionales.

Se consideró el Plan de Estudios 2012 debido a que en ese momento era el vigente y además porque era necesario realizar el análisis del Trayecto de la Práctica Profesional con el plan de estudios 2018 de la LEP.

Por lo que se diseñaron rúbricas, construidas desde las competencias de los cursos del trayecto antes mencionado, las cuales se aplicaron a los alumnos y se analizaron con la intención de mostrar nivel de avance alcanzado de esas competencias profesionales.

PALABRAS CLAVE: perfil de egreso, práctica docente, competencias profesionales, formación inicial, análisis de la práctica y plan de estudios.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El reconocer el nivel de logro de los estudiantes con respecto al dominio de las competencias profesionales es un ejercicio constante que debe propiciarse en cada uno de los semestres de la formación para la valoración del desempeño de los alumnos, lo que permitirá comprender hasta dónde se ha alcanzado lo expuesto en el perfil de egreso planteado desde el Plan de Estudios para la formación inicial de profesores.

En este perfil de egreso del plan de estudios 2012 se encuentran las competencias profesionales las cuales expresan los desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, y que tienen un carácter específico debido a que integran los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales (Hernández, 2017).

El alumno normalista que se forma como profesor durante los espacios curriculares destinados a las prácticas profesionales debe expresar de manera puntual la integración de los diversos elementos de la competencia profesional para desarrollar la enseñanza y movilizar aprendizajes en los alumnos.

Lo anterior se manifiesta en el trayecto de práctica profesional cuando se define como un espacio destinado para la reflexión, análisis, intervención e innovación de la docencia en donde de manera progresiva los estudiantes articulan los conocimientos disciplinarios, didácticos, científicos y tecnológicos con las exigencias, necesidades y experiencias que se adquieren en las escuelas de práctica. (SEP.2012. P.7)

Con lo anterior se recuperó el estudio realizado en el 2017 con las experiencias de los coloquios internos realizados en la BCENOG de la “Práctica Profesional”, cuya finalidad fue identificar hasta qué nivel de logro los estudiantes normalistas adquirirían las competencias profesionales durante sus jornadas de prácticas a través del análisis de estas y además con los contenidos planteados en los diferentes cursos del trayecto de la práctica profesional del Plan de Estudios 2012.

Es importante mencionar que este trayecto atiende tres principios básicos: gradualidad, secuencialidad y profundidad, mismos que están asociados a la manera en que se conceptualiza el enfoque por competencias y centrado en el aprendizaje, por otra parte, también tiene un carácter integrador, lo que permite la articulación de los diferentes cursos que los alumnos llevan a lo largo de la carrera para poder dar respuesta a las situaciones problemáticas encontradas en la propia práctica.

Las experiencias en los coloquios trataron de recuperar y demostrar tanto a los alumnos como a los docentes de la licenciatura los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se desarrollaban en los semestres cursados, así como también la identificación de las estrategias, acciones y las intenciones que el alumno ponía en juego para intervenir y transformar su realidad.

Rockwell y Mercado (1986) consideran que explicar el trabajo de los maestros requiere introducirse en la vida cotidiana de las escuelas, el ámbito donde dicho trabajo adquiere formas, modalidades y expresiones concretas.

Por todo lo que se derivó la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se evidencia el nivel de logro de las competencias profesionales de los estudiantes normalistas de la licenciatura en educación primaria de la BCENOG desde el trayecto de la práctica profesional?

MARCO TEÓRICO

La formación del profesor debe tener como punto de partida al sujeto que se va a formar, la construcción de competencias profesionales durante la formación inicial del futuro docente es una opción que implica una fuerte reconsideración de la enseñanza que se desarrolla en los distintos espacios curriculares de los planes de estudios para la formación de docentes.

Si bien, es sabido que en relación con el logro de competencias se presenta como un campo de discusión en el sentido de su concepción e instrumentación, sabemos que las competencias son construcciones complejas de saberes y formas de acción que permiten responder inteligentemente en diversas situaciones y distintos ámbitos.

Por lo que la formación de competencias no se adquiere de manera espontánea ni instantánea; necesita intencionalidad educativa y un trabajo sistemático. Estas se construyen paulatinamente en la medida en que los alumnos se apropian de un conjunto de saberes; se desarrollan en la acción, en circunstancias específicas, e involucran diferentes capacidades para el desempeño.

Mercado (2007) comenta que:

“formarse como maestro requiere un largo proceso de escolarización, que inicia en la Educación Básica y culmina con los estudios de Educación Normal”

(p. 47).

Lo anterior nos permite reconocer que las competencias docentes se convierten en un punto de inflexión para sustentar y orientar los procesos educativos y las prácticas pedagógicas.

El Trayecto de la Práctica Profesional en sus orientaciones para su desarrollo, (2012) plantea que “El trayecto de la práctica profesional es un espacio destinado para la reflexión, el análisis intervención e innovación de la docencia”. De manera progresiva los estudiantes articulan conocimientos disciplinarios, didácticos, científicos y tecnológicos con las necesidades, exigencias y experiencias que se adquieren en la escuela de práctica.

El Trayecto de la Práctica Profesional: orientaciones para su desarrollo, (2012) menciona que “Se entiende a la práctica como el conjunto de acciones, estrategias e intenciones que un sujeto pone en juego para intervenir y transformar su realidad.”

Por lo que es en esta práctica docente, donde los estudiantes ponen en juego sus competencias, al momento de diseñar, implementar y evaluar propuestas pedagógicas para la atención de los alumnos e ir identificando a través del análisis de su práctica el

fortalecimiento de sus competencias profesionales y qué tanto los cursos están orientando su desempeño docente.

Este estudio partió de solo aquellas competencias profesionales del perfil de egreso del Plan de Estudios 2012 que con mayor precisión focalizan la intervención docente.

- Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.
- Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.
- Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.
- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.
- Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
- Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.
- Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas. (SEP, 2012).

METODOLOGÍA

La investigación fue un estudio mixto, se basó en el análisis de los diferentes instrumentos a categorizar y a identificar algunas conclusiones que se construyeron a partir de los resultados obtenidos del análisis de 4 instrumentos (rúbricas), aplicadas durante el Tercer Coloquio de la “Práctica Profesional”, éstas tuvieron como finalidad focalizar las fortalezas y áreas de oportunidad del perfil de egreso de 165 estudiantes de LEP de la BCENOG.

Hernández, Fernández y Baptista (2003) mencionan que el propósito del enfoque cualitativo es reconstruir la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido; resultando un método holístico. La finalidad de este estudio fue identificar hasta qué nivel de logro los estudiantes normalistas adquieren las competencias profesionales durante sus jornadas de prácticas a través del análisis que se realiza de las mismas y con los contenidos planteados desde los diferentes cursos del trayecto de la práctica profesional

Para el diseño de las rúbricas se consideró como referente principal algunos rasgos del Perfil de Egreso del Plan de Estudios 2012, enfocándose en el trayecto de práctica profesional el cual tuvo la finalidad de desarrollar y fortalecer el desempeño profesional de los futuros docentes a través de acercamientos graduales y secuenciales en la práctica docente en los distintos niveles educativos para los que se forman.

Cada una de las rúbricas valoró un producto centrado en la práctica con la intención de mostrar tanto a los propios participantes como a los docentes que forman parte del núcleo de la LEP el nivel de logro que se adquiere de las competencias profesionales que se han venido desarrollando conforme los semestres cursados.

Los cursos que integraban el trayecto fueron:

- Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa, primer semestre,
- Iniciación al trabajo docente, tercer semestre,
- Trabajo docente e Innovación, quinto semestre y
- Práctica Profesional, séptimo semestre.

Los productos que se generaron y valoraron a partir de los cursos arriba mencionados fueron:

- Primer semestre: informe sobre la observación de la práctica.

- Tercer semestre: informe sobre la primera jornada de práctica.
- Quinto semestre: cartel de investigación.
- Séptimo semestre: avances sobre el documento recepcional.

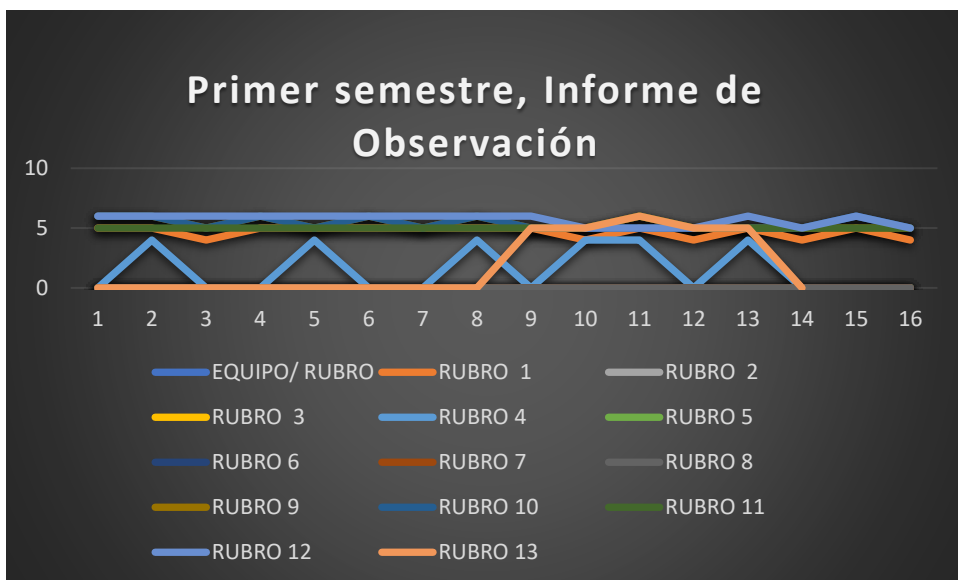
Cabe destacar que cada uno de los productos desarrollados desde el trayecto permitió establecer una relación estrecha entre la teoría y la práctica para potenciar el uso las herramientas didácticas, metodológicas y tecnológicas para sistematizar la experiencia y enriquecer la formación, propiciando la mejora e innovación. La información recuperada de los análisis se plasmó en una serie de tablas que más adelante se exponen.

Es necesario mencionar que cada una de las rúbricas en un principio no se relacionaron en categorías en específico, sino que cada una de ellas se fue construyendo conforme a las competencias genéricas y profesionales de cada curso.

Sin embargo, al hacer un análisis de los indicadores y niveles establecidos, se encontraron 4 grandes categorías en las cuales se puede percibir de manera más precisa el área de oportunidad en los diferentes semestres.

Para el caso del *primer semestre* los productos elaborados se construyeron a partir de equipos por parte de los estudiantes, se analizaron 16 rúbricas de los equipos formados, la rúbrica contaba con 13 rubros a evaluar; los resultados se muestran en la siguiente gráfica:

Gráfico 1



Fuente: Elaboración propia con datos de las rúbricas aplicadas.

Para la interpretación del siguiente gráfico, es necesario mencionar los primeros 4 rubros están enfocados en aspectos de forma, relación de indicadores de observación, los siguientes 4 a la construcción de guiones de entrevista, y los últimos 5 rubros van encaminados al análisis de las herramientas de investigación para explicar la práctica docente.

Siendo el valor más alto 6, los rubros más altos son los siguientes:

*Rubro 9 con un promedio de 5.3 (realización de una entrevista y su transcripción)

*Rubro 10 con un promedio de 5.3 (Elaboración de categorías de análisis de los datos recabados a partir de la entrevista)

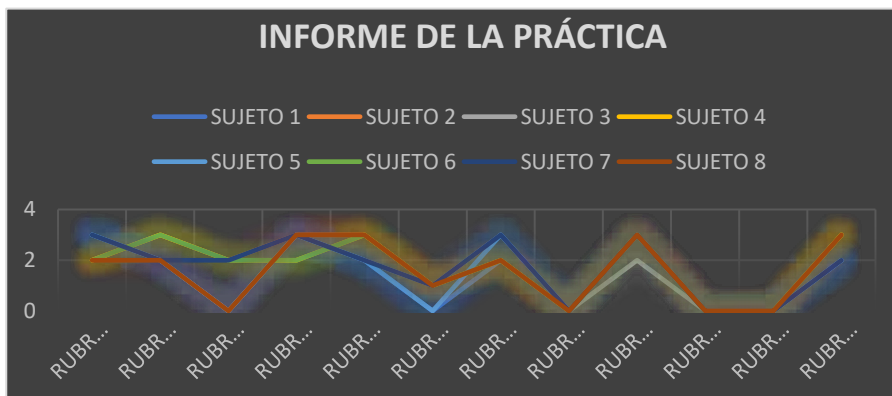
*Rubro 11 con un promedio de 5.06 (Descripción del proceso seguido para analizar sus entrevistas)

Los rubros más bajos fueron:

Rubro del 2 al 7, haciendo énfasis en el rubro siete el cual tuvo un promedio de 0, en donde los estudiantes a partir de la elaboración de categorías de análisis de los datos recabados e interpretados no logran formular un problema de investigación propio de la práctica docente. (Consideramos este primer hallazgo como parte de una de las categorías)

Para el **tercer semestre**, se analizaron 12 rubros integrados en la rúbrica la cual valoraría el informe de la primera jornada de práctica de 35 estudiantes; los resultados se muestran a continuación:

Gráfico 2



Fuente: Elaboración propia con datos de las rúbricas aplicadas.

Siendo el valor más alto 4, los rubros más altos fueron los siguientes:

*Rubro 9 con un promedio de 2.85 (Alude al contexto como referente para construir ambientes favorables para el aprendizaje en la escuela)

*Rubro 4 con un promedio de 2.75 (Alude al contexto como elemento que favorece la práctica docente)

Con promedios iguales:

*Rubro 1, 2, 5 con un promedio de 2.5 (Habla de la confianza en el aula, comenta del desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje, menciona aspectos de la organización del grupo).

Los rubros más bajos fueron:

*Rubro 6 con un promedio de 0.75 (Identifica la práctica docente como un conjunto de acciones complejas en las que se articulan las intenciones educativas).

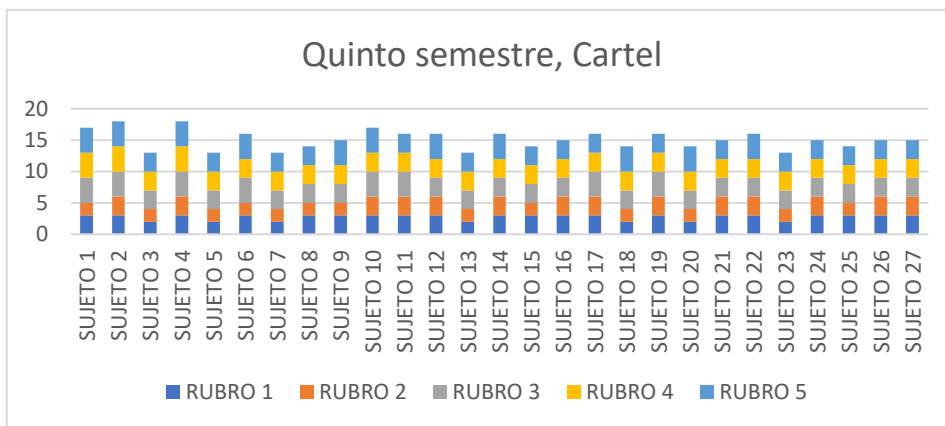
*Rubro 7 con un promedio de 0.75 (Menciona los saberes que puso en juego durante su práctica docente en la escuela).

*Rubro 12 con un promedio de 1 (Identifica sus fortalezas y debilidades durante su intervención en la práctica, atendiendo las competencias del curso)

A partir de estos rubros con puntaje más bajo podemos indagar en una siguiente categoría la cual es: **Reflexión mediante el análisis de la práctica docente**, en un primer acercamiento a la práctica.

Para el **quinto semestre**, se valoraron 5 rubros para el cartel en el marco del curso de Trabajo Docente e Innovación a 27 estudiantes, los resultados se muestran a continuación:

Gráfico 3



Fuente: Elaboración propia con datos de las rúbricas aplicadas.

Siendo el valor más alto 4, los rubros más altos fueron los siguientes:

*Rubro 3 con un promedio de 3.2 (Diagnóstico, argumenta el proceso seguido para la obtención de información)

*Rubro 4 con un promedio de 3.2 (Identifica el problema a intervenir)

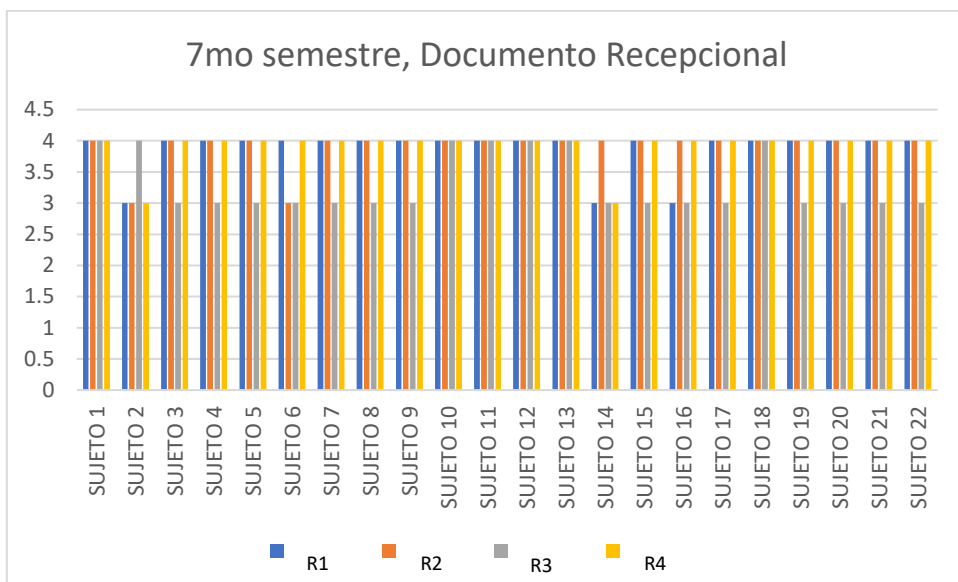
*Rubro 5 con un promedio de 3.1 (Propuesta de intervención) Con promedios similares:

Rubro 1 y 2 con un promedio de 2.5 (referente a la presentación del cartel y su organización)

A partir de estos rubros con puntaje más alto y bajo podemos indagar en una siguiente categoría la cual es: **Reflexión y argumentación del problema a intervenir**, la cual pareciera ser que en el quinto semestre no es tanto un área de oportunidad, sin embargo, sólo 4 estudiantes de 27 logran alcanzar el puntaje más alto, quiere decir que de cierta forma es una constante.

Para el **séptimo semestre**, se analizaron 22 rúbricas con 4 rubros, siendo el 4 el puntaje más alto, los resultados fueron los siguientes:

Gráfico 4



Fuente: Elaboración propia con datos de las rúbricas aplicadas

Los rubros más altos fueron los siguientes:

*Rubro 1, 2 y 4 con un promedio de 3.9 (Diagnóstico y sistematización de información, considera los enfoques del campo de formación)

El rubro más bajo:

*Rubro 3 con un promedio de 3.3 (Identifica el problema a intervenir utilizando referentes teóricos).

Por lo que nuestra siguiente categoría tendría que ver con el aspecto de la Problematicación como área de oportunidad, pues tan sólo 7 de los 22 estudiantes logran tener el puntaje más alto en este rubro.

Las categorías identificadas tuvieron de cierta forma una relación estrecha con las finalidades formativas del Plan de Estudios 2018, éstas fueron:

- Formular un problema de investigación (documentar, analizar y explicar la práctica)
- Reflexión mediante el análisis de la práctica.
- Reflexión y argumentación del problema a intervenir.
- Problematicación (identificar problema de la práctica)

RESULTADOS

Las evidencias demostraron la importancia de recuperar y precisar la importancia del análisis y reflexión de la práctica docente como el eje medular en la formación inicial de docentes que les permita a los estudiantes ir identificando qué tanto sus competencias profesionales desde el trayecto de la práctica profesional se ponen en juego durante su intervención y por lo tanto identificar el avance o el nivel de logro de estas en la meta final de esta formación inicial y qué tanto los planes de estudios vigentes generan en sus contenidos acciones que permitan estos análisis para la identificación de sus capacidades.

A continuación, se presentan algunos logros de algunas competencias profesionales alcanzadas por parte de los alumnos en este estudio, siendo estos los siguientes:

Los estudiantes son capaces de realizar diagnósticos de las necesidades formativas de los alumnos, para organizar las actividades de aprendizaje al diseñar situaciones didácticas significativas de acuerdo con la organización curricular y los enfoques pedagógicos del plan y los programas educativos vigentes.

La competencia que habla sobre generar ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica, se identificó en los estudiantes la capacidad de utilizar estrategias didácticas para promover un ambiente propicio para el aprendizaje en un clima de confianza en el aula que permita desarrollar los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y con ello favorecer el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje.

En cuanto a la evaluación como herramienta que le permitiera intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa, los estudiantes fueron capaces de utilizar esta

evaluación diagnóstica y utilizar sus resultados en la planeación y gestión escolar para llevar el seguimiento del avance de sus alumnos para la mejora de los aprendizajes.

Los recursos de la investigación educativa que utilizaron para enriquecer la práctica docente, los estudiantes fueron capaces de utilizar medios tecnológicos y fuentes de información disponibles para mantenerse actualizados respecto a las diversas áreas disciplinarias y campos formativos que intervienen en su trabajo docente.

Por lo tanto podemos decir que los contenidos del plan de estudios 2012 desde el trayecto de la práctica profesional generaron elementos que incidieron en la formación inicial de los estudiantes, desde el análisis que se realiza de las diferentes acciones y productos solicitados pero se hace necesario fortalecer los contenidos propuestos, centrar el énfasis en las otras competencias profesionales que tienen otras áreas de la formación de los sujetos de educación básica y que el trayecto de la práctica lo menciona en sus competencias pero no los propicia al momento de su desarrollo durante los cursos y que solo focaliza la atención en aquellas competencias referidas a la intervención docente, por lo que el nivel que logran los estudiantes se inclina un poco más a aspectos de la práctica.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La formación inicial docente es un tema que constituye una discusión prioritaria, no solamente por tratarse de un sector complejo que ha vivido una serie de modelos para la formación, sino por la responsabilidad que asumen los egresados, que deriva en la atención de niños en edad preescolar.

Lograr que los futuros docentes egresen habiendo adquirido el conjunto de saberes y prácticas que configuran el quehacer profesional docente constituye un desafío a la formación inicial. Por ello, es necesario establecer criterios para identificar con claridad aquellos desempeños esperables ligados a esos saberes y prácticas específicos que se manifiestan en el ejercicio del rol.

Podemos concluir en un primer momento que los estudiantes desde el primer semestre tienen áreas de oportunidad al momento de identificar el problema de la práctica que investigarán durante su formación, el uso de las herramientas básicas para la investigación y de cómo utilizar esta información para la construcción del problema a intervenir. Una posible causa pudiera ser que los contenidos de los cursos inician su desarrollo y por lo tanto no hay información suficiente y mucho menos una visión general que les permita tener una lógica de todos los contenidos de cómo estos se articulan y se emplean.

Sin embargo, en el quinto semestre, para los estudiantes resulta un área que se ve fortalecida. Podemos hacer la hipótesis de que esto se da por que los cursos de este semestre tienen mayor articulación entre ellos para realizar el producto integrador, que en este caso es un cartel.

Por lo tanto, da pauta a observar de manera más precisa esta *gradualidad* y complejidad de los distintos cursos del trayecto de la práctica asociada con el aprendizaje de los estudiantes normalistas y a su vez la *profundidad* para desarrollar las competencias profesionales que permitan mayores niveles de comprensión, explicación y argumentación de sus intervenciones en el aula.

Es necesario recalcar que como formadores de futuros docentes no debemos de perder de vista las finalidades formativas de este trayecto, ya que éstas nos llevarán a una mayor comprensión de lo que nuestros estudiantes están requiriendo para su profesionalización,

pero sobre todo para la constante construcción de interrogantes para la mejora de su práctica docente.

REFERENCIAS

- Hernández, M. A., (2017). Formarse en la práctica. Experiencias, competencias y aprendizajes en tensión. Colección Jornadas de Práctica Docente. México: Fray Bartolomé de Las Casas.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. México: mcgraw-Hill.
- Jackson, P. (2001). La vida en las aulas. Madrid: Morata.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1986). La escuela lugar de trabajo, docente descripciones y debates, México, DIE, p.25
- Roegiers, X. (2010). Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza. México: Fondo de Cultura Económica.
- SEP. Secretaría de educación pública, 2012 Plan de estudios Reforma curricular Licenciatura en educación preescolar Fundamentación. Recuperado de: <http://www.dgespe.sep.gob.mx>.
- Zabala, A. (2008). La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona: Grao

HABILIDADES COGNITIVAS LECTORAS QUE FAVORECEN EL DESARROLLO PERSONAL DEL NIÑO EN TERCERO DE PREESCOLAR

Nombre de los autores:

Corina Beltrán García.

Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Coahuila (ENEP)

Licenciatura en Educación Preescolar

Estudiante

corina.beltran.nml@alumnocoahuila.gob.mx

Marlene Múzquiz Flores

Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Coahuila (ENEP)

Investigadora

Doctora en Ciencias de la Educación

marlene.muzquiz@docentecoahuila.gob.mx

Martha Gabriela Ávila Camacho

Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Coahuila (ENEP)

Investigadora

Doctora en Socio formación y Sociedad del conocimiento

marthagabriela.avila@docentecoahuila.gob.mx

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

La lectura es una herramienta intelectual que efectúa las funciones cognitivas, desarrolla la creatividad y la fantasía, estimula la capacidad atencional y la concentración, favorece la adquisición de vocabulario, mejora la comprensión, la expresión y la redacción; es un proceso complejo, que implica adquirir diferentes habilidades cognitivas y que deben ser favorecidas a temprana edad. Las habilidades cognitivas lectoras se pueden movilizar desde el nivel de preescolar con juegos, actividades dinámicas, consonantes, sílabas e imágenes. La importancia de promoverlas desde temprana edad radica en el beneficio al momento de adquirir conocimientos y habilidades de experimentar sensaciones con las que los niños disfruten y aprendan desde edad temprana a desarrollar el gusto por leer y que, además, les permita adquirir aprendizajes a través de la lectura. El objetivo del presente trabajo fue diseñar actividades creativas y educativas como recurso estratégico para desarrollar en el niño de tercer grado de preescolar habilidades cognitivas lectoras básicas que impacten en su aprendizaje y su desarrollo personal. La metodología se inscribe en un enfoque cuantitativo.

Palabras clave: habilidades cognitivas lectoras en preescolar, desarrollo personal en niños preescolares, lectura en preescolar.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El que los niños aprendan a leer desde temprana edad, que les guste leer y que, además, les guste adquirir aprendizajes a través de la lectura son aspectos que destacan en esta investigación. El problema detectado se centra en que los niños de tercer grado del Jardín de Niños José Clemente Orozco tuvieron poco acercamiento a la lectura, lo cual se determinó iniciarlos en el proceso de alfabetización. Para que los alumnos de tercer año puedan adquirir habilidades cognitivas de lectura es necesario determinar las estrategias adecuadas para el fomento y mediación entre los alumnos y los aprendizajes esperados, ya que es importante que su diseño sea viable. Fue la literatura a través de los cuentos, historias, canciones, obras de teatro, rimas, fábulas, adivinanzas, entre otras ramas de la literatura infantil lo que se trabajó para lograr que los niños tuvieran el acercamiento a la lectura. Desde una perspectiva más el impacto de la literatura infantil en el aprendizaje del niño de tercer año de preescolar radica en la importancia que explore la literatura como experiencia formativa vinculada al goce estético, al conocimiento de otras épocas, culturas y al enriquecimiento de las ideas y vocabulario, y con ello reconocer sus características para comprender los libros, cuentos y textos cada vez con mayor profundidad y mejor significado. La relevancia social de este trabajo es que las docentes de educación preescolar, cuenten con un referente para planear estrategias y técnicas de transmisión de conocimientos a través de la literatura infantil, con el uso de material acordes a las

edades, intereses, gustos y deseos de los alumnos; ya que la mayoría de las veces se proporcionan materiales de aprendizaje inadecuados como cuentos o libros descontextualizados en relación a su medio, edad, intereses y necesidades, lo que contribuye a que se obstaculice el gusto por la lectura y se trabaje bajo presión y obligación; el uso de libros de textos sin sentido, cuya única utilidad es enseñar a leer de manera mecánica y poco funcional. De ahí, la necesidad de proporcionarle a los alumnos abundantes materiales de lectura, amenos e interesantes, adaptados a sus necesidades y de gran variedad. Con base en lo expuesto, surge la pregunta de investigación: ¿Aplicar estrategias de habilidades cognitivas lectoras básicas en el niño de tercero de preescolar favorecerá su desarrollo personal?.

MARCO TEÓRICO

HABILIDADES LECTORAS

La lectura es un proceso constructivo, interactivo, estratégico y cognitivo que se propicia por medio de diferentes variables, las cuales se clasifican en habilidades cognitivas, que de acuerdo con Carrasquero y Luzardo (2014) son capacidades que hacen al individuo competente y le permiten interactuar de forma simbólica en los contextos con los que se relaciona. Estas habilidades son las que hacen trabajar la mente y facilitan la adquisición del conocimiento, pues son las responsables de proporcionarlo y recuperarlo para ser usado en distintas ocasiones y forman la estructura fundamental de la competencia cognitiva de los niños, le permiten diferenciar entre objetos, actos o estímulos e identificar y clasificar conceptos, o desarrollar problemáticas, aplicar reglas y resolver los conflictos que ellos mismos e incluso la educadora plantean.

TIPOS DE HABILIDADES COGNITIVAS LECTORAS

Las habilidades cognitivas remiten a las diferentes capacidades intelectuales que demuestran los niños al hacer determinada acción. Estas habilidades pueden ser numerosas y tienen la posibilidad de variar, depende de la tarea que van a realizar, la actitud del niño y determinadas variables de contexto, tales como las cualidades o rasgos específicos de la persona que esté presente al momento de llevar a cabo una tarea metacognitiva y que corresponde al desarrollo físico, emocional, personal o social de la

misma con la dependencia del motivo de la acción, ya sea por entrenamiento o práctica de las capacidades del sujeto.

En el ámbito escolar, las habilidades cognitivas básicas se desarrollan al mismo tiempo y están inmersas en el reconocimiento de números y letras, en la interpretación de ilustraciones o estímulos visuales, en resumir y comparar, en comprender principios científicos y participar en tareas como la lectura, todo a su vez de manera simultánea y relacionada la una con la otra. Esto conlleva a una relación con la memorización de hechos, listas ortográficas de palabras y asociaciones entre letras y su sonido correspondiente. Por ello es importante conocer qué tipos de habilidades básicas se pueden estimular y favorecer en los niños de tercer grado de preescolar y que de esta manera adquieran la competencia lectora durante su grado escolar.

Durante la investigación se encontraron los tipos de habilidades cognitivas básicas que se deben fomentar en los niños de tercer grado de preescolar para estimular la comprensión lectora a temprana edad, clasificándose en cuatro modelos diferentes como lo son: la percepción, la atención, la memoria y el lenguaje. Que desarrollan en su totalidad cada competencia lectora acordes a las capacidades de los alumnos y de acuerdo con diferentes autores se conciben de la siguiente manera

1.PERCEPCIÓN: el acto de percibir de acuerdo con Carrasquero y Luzardo (2014) es el resultado de reunir y coordinar los datos que brindan los sentidos externos y las sensaciones. Esta implica tomar la información ya sea en imágenes de los diversos cuentos o el texto que se lee y darle sentido. Con el significado de que la información no involucra sólo la acción de ver, leer y oír, sino también la comprensión e interpretación de relaciones. La percepción va más allá de los detalles sensibles, de la sensación, incluye captar la información a través de nuestros sentidos y su proceso para dar un significado a todo ello. También hacen mención de que la percepción es el cómo se interpreta y se entiende la información que se ha recibido a través de los sentidos, en este caso sería la lectura a través de la vista o la escucha. Involucra la decodificación cerebral y el encontrar algún sentido a la información que se recibe, de forma que pueda conectarse con ella.

2.ATENCIÓN: se refiere a cuánta atención se puede brindar en un momento determinado y cómo esta puede cambiar e incluso evolucionar depende de lo motivado o estimulado que se esté y se puede canalizar en el momento en el que se identifican algunas cosas y otras no, de manera selectiva e interpretativa como la habilidad indispensable en el momento de realizar una lectura puesto que, se da cuando el receptor empieza a captar de forma activa lo que ve y comienza a fijarse y a poner atención en todo o en algunas determinadas partes, en lugar de observar o escuchar de pasada. Para ello se obtienen destrezas y desarrollan rutinas automáticas que le permiten realizar una serie de tareas sin prestar mucha atención.

3.MEMORIA: de acuerdo con Fuenmayor y Villasmil (2008) es la capacidad de retener y soltar información de naturaleza perceptiva o conceptual. Significa que la memoria es la facultad por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado, se almacena el conocimiento que se tiene sobre algún hecho y las interpretaciones que se hacen de esto. Cuando se memoriza, antes que todo, se necesita codificar la información, de modo que pueda formar alguna clase de representación mental ya sea acústica para los acontecimientos verbales, visual para los elementos que no se dan de forma oral, o semántica para el significado. Una vez hecho esto, se guarda esta información durante un cierto período de tiempo (corto, mediano o largo plazo) y luego, en otra ocasión se recupera. Los mismos autores mencionan que la codificación de la información puede implicar el establecimiento de conexiones con otros detalles de información y su modificación. Así, la memoria no es como una grabación, si no, se concibe mejor como un proceso activo y existe alguna relación entre la memoria y la atención y se estima que en efecto, muchos de los problemas de memoria son consecuencia de no prestar atención al momento y situación por lo que se vive.

4.LENGUAJE: es un proceso de alfabetización y comunicación que como dicen Guarneros y Vega (2014) se desarrolla por medio del lenguaje oral que son el habla y la escucha, pero también por medio del lenguaje escrito denominadas la lectura y la escritura. Estos autores mencionan que el lenguaje está constituido por componentes formales, que son de contenido y otros de uso, entre los cuales hay una relación acción de manera simultánea. Se considera que estos componentes del lenguaje se adquieren y se desarrollan como procesos desde edades muy tempranas como la estancia en el preescolar y cuando los adultos les leen cuentos, o cuando ellos mismos interpretan las imágenes de algún texto que observan posibilitan que el niño tenga su propio criterio o relacione la historia con

sus experiencias, amplíe su vocabulario, esté en contacto con los sonidos y comience a desarrollar su lenguaje oral y escrito.

CREATIVIDAD Y COMPRENSIÓN LECTORA

Aprender a leer literatura se requiere, además de un determinado nivel para desarrollar la capacidad lectora, incluir un componente de actuación estratégica de carácter específico, el cual, se relaciona con la configuración de un texto literario puesto que la literatura es una manifestación artística y su fundamento es el uso especial y específico de la lengua. Esto quiere decir, que el uso de una manifestación sublime o maravillosa de la lengua que se basa en la utilización de los recursos estilísticos y figuras literarias la lectura se puede percibir como una actividad creativa que le permite a los niños de tercer grado de preescolar comprender de una mejor manera lo que leen.

ESTRATEGIAS DE LECTURA

Como docentes, identificar diferentes estrategias de lectura en el ámbito de preescolar presenta un gran impacto, son herramientas y recursos de forma flexible para facilitar el aprendizaje en los niños. Estas se llevan a cabo como procedimientos que se adaptan y autorregulan para promover el logro de aprendizajes significativos en los niños, permiten generar cambios en los estilos y ambientes de aprendizaje que cumplen con el objetivo y propósito que el docente genere al inicio de cada curso. Existen tres diversas estrategias de lectura comunes que la educadora implementa dentro del aula de clases según Castro Rodríguez y Díaz Lugo (2018) estas les permite identificar las habilidades cognitivas lectoras de los alumnos en general:

1. DOCENTE MEDIADOR: es la estrategia de lectura más utilizada en preescolar. Tiene una funcionalidad excepcional al instante en el que se pretende propiciar la literatura en los niños y es verdad, pues es la educadora quien orienta la lectura e interviene como narrador, al interactuar de manera activa con los alumnos, realizar cuestionamientos o aplicar actividades de comprensión lectora.

2. DOCENTE COMO LECTOR CRÍTICO: de acuerdo con los autores, esta estrategia no es muy común en preescolar pues la educadora es pensativa, deja que los alumnos reflexionen acerca de lo

que leyeron o escucharon y su filosofía es educar en el pensar, y, para aprender a pensar primero habría que aprender a hablar, leer y escribir, de esta forma el docente contribuye a la formación de lectores críticos, que les ayuda a hablar, leer y escribir sin miedo a la opinión del otro.

3. ALUMNO AUTÓNOMO: es la estrategia más eficiente pues les da la autonomía de ser verdaderos lectores a su manera, puesto que, se propicia de vez en cuando dentro del aula de clases y se lleva a cabo a través de la biblioteca del salón, en donde la educadora debe propiciar y al mismo tiempo dar la libertad de que los alumnos tomen algún texto de su agrado y por sí mismos lean, observen e identifiquen imágenes, letras, palabras e incluso frases cortas.

Estas estrategias son fundamentales en preescolar, permiten identificar el nivel de logro que el alumno adquiere antes, durante y después de leer o escuchar algún texto literario y es importante implementarlas en diversas actividades de lectura para convertir al niño en alumno autónomo permitiéndole construir el sentido del texto, ampliar sus competencias, comprender lo leído y ser eficiente en las interpretaciones que ejecuta. La lectura es una herramienta poderosa para el desarrollo personal, la cultura y el autoaprendizaje del niño preescolar.

METODOLOGÍA

Es investigación es de enfoque cuantitativo, porque se centra con gran fundamento en los aspectos observables y susceptibles de cuantificación de los fenómenos educativos, según la finalidad es aplicada porque pretende dar resolución a problemas prácticos inmediatos en orden de transformar las condiciones del acto didáctico, así como a mejorar la calidad educativa; su alcance temporal es transversal porque estudia un aspecto de desarrollo de los sujetos. De acuerdo con la profundidad es explicativa porque da razones del fenómeno. Según el marco en que tiene lugar es de campo porque el hecho de realizarse en una situación natural permite la generalización de los resultados a situaciones afines. Según la dimensión temporal es descriptiva porque estudia los fenómenos tal como aparecen

en el presente, en el momento de realizarse el estudio. Según la orientación que asume es a la aplicación porque es orientada a la adquisición de conocimiento con el propósito de dar respuesta a problemas concretos y a un cambio o mejora de la práctica educativa (Arnal et al., 2001).

Se diseñó un instrumento adecuado a las necesidades del estudio que se aplicó a modo de pre y post test retomando ideas de Escalante Vera (2017; Castillo López y Varela Benavides, 2021) para determinar los componentes clave de las habilidades cognitivas lectoras. El formato del instrumento es de una escala estimativa en la que se consideró del 1 al 4, en la que uno es la ausencia del aprendizaje con mediación de la educadora; dos es presencia media del aprendizaje con mediación de la educadora; tres es presencia total del aprendizaje con mediación de la educadora y cuatro es la presencia total del aprendizaje de manera autónoma, fue sujeto al estudio de confiabilidad en el cual se obtuvo un Alfa de Cronbach de .97 (Ver Tabla 1).

Tabla 1

Instrumento de evaluación de habilidades cognitivas lectoras

Componentes clave	Indicadores
Desarrollo de la competencia fonológica	Asocian de manera progresiva fonemas a grafemas. (Asocia el sonido "A" con las letras "A que aparecen en los textos).
	Reconocen palabras orales e imágenes que se inician (aliteraciones) o terminan con una misma sílaba y luego letra (rima).
	Indican si las palabras escuchadas son iguales o diferentes. (masa - casa - ropa - sopa).
	Separan las sílabas de las palabras.
Aproximación y motivación	Exploran textos y juegan a leer, marcan con el dedo el recorrido.
	Demuestran interés, motivación y agrado por la narración (audición-escucha atenta) de cuentos y otros tipos de textos.
	Solicitan que les cuenten y/o lean algunos textos literarios de su preferencia.

Interpretación de signos escritos	<p>Distinguen algunas palabras familiares y frases simples en diferentes textos. Por ejemplo: su nombre, nombres de personas, objetos y contextos significativos.</p> <p>Identifican palabras escritas que se inician o terminan con una misma letra o sílaba.</p> <p>Identifican que se lee en el texto escrito y no en las ilustraciones, que se lee y escribe de izquierda derecha y de arriba hacia abajo.</p>
Extraer información	<p>Hacen predicciones sobre información literal presentada de manera oral o a través de imágenes de diversos textos, por ejemplo, anticipan que hará un personaje conocido.</p> <p>Anticipan de qué se trata un texto a partir de la portada, título ilustraciones.</p> <p>Describen algunos elementos del texto. Caracteriza personajes, problema, lugares, hechos.</p>
Argumentación	<p>Opinan sobre lo escuchado y justifican sus apreciaciones. Contesta algunas preguntas sobre cuentos textos leídos en voz alta.</p> <p>Escuchan la narración de un cuento u otro texto y expresan qué sucesos les provocan alegría, miedo o tristeza, entre otras emociones (explican por qué).</p> <p>Comentan con otros el contenido de un cuento que ha escuchado (las actitudes de los personajes, otras formas de solucionar el problema, lo más interesante, lo que cambiaría a la historia).</p>
Incremento de vocabulario	<p>Interpretan el significado de palabras nuevas escuchadas.</p> <p>Reutilizan palabras escuchadas en cuentos, textos informativos, programas de televisión, conversaciones, narraciones en diferentes contextos.</p>

Nota. Elaboración propia.

Los indicadores del instrumento de evaluación se evaluaron durante las actividades del campo de formación académica de lenguaje y comunicación aplicadas durante las prácticas. Cada actividad favoreció un componente clave de este instrumento. La primera actividad fue *Adivina adivinador* la cual consistía en escuchar, responder y mencionar algunas adivinanzas, observar diferentes letras y de acuerdo con su sonido tratar de adivinar su nombre, actividad que favoreció el componente clave de desarrollo de la competencia fonológica puesto que, al momento de observar letras, escuchar su sonido, identificaban su nombre y reconocían las letras e incluso formaban palabras con ellas.

Otra actividad que desarrolló la competencia de interpretación de signos escritos fue la de *Rimas* en la que predominaron las sílabas, identificaron palabras e imágenes que iniciaban y/o terminaban con la misma sílaba y realizaban la separación de estas en cada palabra. Otro componente clave es el de aproximación y motivación, elemento fácil de evaluar a través de la observación ya que se trata del interés que tienen los niños hacia las lecturas de diferentes tipos de textos, se identificó durante la jornada de práctica que los alumnos exploraban los textos de la biblioteca, demostraron motivación y agrado por la narración y escucha de textos literarios como cuentos de: El monstruo de colores, El cuarto de Lía, El circo Rocotón y leyendas como La llorona, La taconera, El baile del diablo, El sol y la luna y El conejo en la luna, además de esto, ellos mismos solicitaban escuchar o leer otros textos de su preferencia y de esta forma tener así la aproximación y motivación hacia la literatura. Extraer información es un acto que fue desarrollado en cada actividad de lectura puesto que al mostrarles alguna portada o mencionarles el título de un texto literario, los niños hacían predicciones de lo que iba a tratar, mencionaban personajes que podrían estar involucrados y características y elementos de determinados cuentos. Así como la argumentación que en actividades de expresión oral como Día del terror en la que tenían que inventar una leyenda y sus personajes, exponían sus argumentos ante sus compañeros del porqué inventaron tal historia, justificaban y defendían sus opiniones con comentarios acerca del contenido de ese texto. El incremento de vocabulario es el último componente clave de este instrumento de evaluación y se evaluó en todo el periodo de práctica al momento en que los niños durante cada actividad interpretaban el significado de palabras que nunca habían escuchado como las leyendas, que dijeron que era una mujer que leía, pero con la letra “a”. También al usar diferentes palabras escuchadas en algún otro lado como la televisión, los videojuegos e incluso en conversaciones ajenas. Cada una de estas actividades permitió proporcionar a los alumnos aprendizajes significativos en relación con las habilidades cognitivas lectoras y con este instrumento de evaluación se percató qué tanto aprendieron, sus fortalezas y las áreas de oportunidad para mejorar la lectura y comprensión.

RESULTADOS

A continuación, se presenta un análisis reflexivo de los componentes clave del instrumento de Evaluación de Habilidades Cognitivas Lectoras, como primera instancia se da a conocer los resultados del pre-test (noviembre 2021) y después los resultados obtenidos del post-test (abril 2022). De los 18 indicadores identificados en los seis componentes clave se presentan los más significativos debido a que reflejan una escala de valores baja con áreas de oportunidad y mejora en la evaluación.

En el componente clave llamado: Desarrollo de la competencia fonológica, se incluyen 4 indicadores los cuales son: asocian de manera progresiva fonemas a grafemas (asocia el sonido “A” con las letras “A” que aparecen en los textos), reconocen palabras orales e imágenes que se inician (aliteraciones) o terminan con una misma sílaba y luego letra (rima), indican si las palabras escuchadas son iguales o diferentes (masa-casa-ropa-sopa). Y, separan las sílabas de las palabras.

Con relación al indicador: asocian de manera progresiva fonemas a grafemas (asocia el sonido “A” con las letras “A” que aparecen en los textos) los resultados son los siguientes: se puede observar que prevalece una presencia media del aprendizaje con mediación de la educadora, se identifica que existe área de oportunidad en actividades que favorecen asociar los sonidos con las letras que se identifican en diversos tipos de textos presentados.

En cambio, durante la aplicación del mismo instrumento de evaluación como post-test se pueden distinguir evaluaciones con mayor valor al pre-test, ya que se trabajaron actividades con enfoque a fonemas y grafemas en relación con las letras con su sonido en el transcurso de la práctica profesional. Elemento que brindó las bases para la mejora de adquisición de esta habilidad cognitiva lectora.

Otro componente que fue evaluado en el instrumento de Habilidades Cognitivas Lectoras fue el llamado: Aproximación y motivación que consta de tres indicadores específicos como: exploran textos y juegan a leer, marcan con el dedo el recorrido, demuestran interés, motivación y agrado por la narración (audición-escucha atenta) de cuentos y otros tipos de textos, para finalizar con el indicador: Solicitan que les cuenten y/o lean algunos textos literarios de su preferencia. En el que se valoró el interés que tienen los alumnos del grupo de 3° B hacia la literatura y las acciones que, como educadora favorecen en los niños las habilidades ya mencionadas.

En el tercer indicador: Identifican que se lee en el texto escrito y no en las ilustraciones, que se lee y escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, no todos los alumnos logran identificar textos,

solo interpretan imágenes, no conocían que se lee de izquierda a derecha y no llevan un orden al leer de arriba hacia abajo. Se destaca que es necesario implementar aún más estrategias de lectura para que los alumnos se familiaricen con el orden de la lectura y la interpretación de palabras en textos cortos literarios.

Los valores obtenidos en el pre-test fueron muy bajos, con áreas de oportunidad que se trabajaron después de aplicar por primera vez el instrumento de evaluación, en el transcurso de la jornada de práctica con tareas y actividades de lectura de cuentos en las que de diario y en casa leían un cuento, respondían un diario de lectura y al día siguiente, en clase se pasaba lista en el lectómetro posándose sobre el color verde al comprender lo que leían, en el amarillo si leyeron un poco y en el rojo por no leer nada.

El indicador del componente clave de argumentación, desarrolló procesos de estimulación en el lenguaje oral con el punto de partida de temas vistos y escuchados en cuentos y lleva como nombre: Comentan con otros el contenido de un cuento que ha escuchado (las actitudes de los personajes, otras formas de solucionar el problema, lo más interesante, lo que cambiaría de la historia). Esta evaluación se llevó a cabo de manera grupal e individual en la que cada niño respondía cuestionamientos después de haber escuchado la narración de un cuento y observado sus ilustraciones. También se efectuó por parejas, quienes decían el uno al otro aspecto que llamaron su atención de un cuento que tuvieran, por ejemplo, los hechos que pasaban en el cuento, la descripción de los personajes y el cambio de alguna parte del texto. La evaluación de este indicador fue regular pues no todos los alumnos lograron este aprendizaje esperado, la mayoría no tiene la seguridad de participar al responder cuestionamientos de manera individual y con la interacción de otros niños.

El incremento de vocabulario es el último componente clave que se evaluó en este instrumento de habilidades cognitivas lectoras y es un apartado en el que se identificó la adquisición de nuevas palabras con los alumnos durante la implementación de actividades de lectura en el preescolar y consta de dos indicadores importantes de valoración e interpretación de su vocabulario.

El primer indicador es: Interpretan el significado de palabras nuevas escuchadas. Elemento que evaluó el significado que los niños les dieron a palabras que nunca habían escuchado, esto a través de cuentos, leyendas, rimas y poemas. Los resultados fueron poco significativos, pues como las palabras que escuchaban eran nuevas no sabían cómo interpretarlas y desconocían su significado. La mayoría de los alumnos de acuerdo con la tabla de valores obtuvieron un valor de 1 el cual hace referencia a la ausencia del aprendizaje con mediación de la educadora. Aspecto que también se debe trabajar como educadora pues se debe incentivar y motivar a los niños y niñas a participar con una intervención adecuada y brindar esa seguridad e interés de que quieran conocer y aprender nuevos significados en torno a la lectura.

En la primera evaluación del pre-test, los niños aún no desarrollaban en su totalidad la habilidad cognitiva lectora de incremento de vocabulario, fue por ello que no lograron interpretar el significado de muchas palabras nuevas que escucharon, para favorecer esta habilidad de trabajó el diario de lectura en casa, que contó con un apartado de escribir palabras nuevas que haya aprendido mientras leía o escuchaba el cuento para después, en clase, hablaban acerca de estas palabras y cómo interpretaban sus significados. Funcionó la estrategia aplicada ya que los valores del post-test fueron mejores y elevados a la presencia total del aprendizaje de manera autónoma.

Por último, en el instrumento se evaluó el último indicador designado: Reutilizan palabras escuchadas en cuentos, textos informativos, programas de televisión, conversaciones y narraciones en diferentes contextos, con la valoración del vocabulario que adquieren los alumnos no solo en clases del jardín de niños, además, en otros contextos como el familiar y el social. Esta habilidad se desarrolló por debajo del valor promedio y estimó que fue debido a que los niños no siempre escuchan lo que se les dice o de lo que se habla. Elemento que propicia un área de oportunidad a trabajar durante las clases y de tarea en casa al realizar actividades de lenguaje oral en el que expresen por medio del habla palabras que hayan escuchado con anterioridad en programas de televisión, videos de YouTube, textos informativos, cuentos o libros de su preferencia y conversaciones de otras personas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las estrategias de lectura propuestas dieron resultado un incremento significativo de las habilidades cognitivas lectoras básicas en el niño de tercero de preescolar. Según Herrera Loza (2022) la aplicación de estrategias activas de enseñanza, potencian las habilidades de pensamiento y competencias comunicativas que construyen aprendizajes significativos, motivación y estimulación al desarrollo de destrezas lectoras. Se pudo constatar que el objetivo planteado se cumplió de manera satisfactoria debido a las diversas estrategias de lectura implementadas y evaluadas de manera permanente en el aula.

Se evidenció que el aplicar un instrumento pre y post-test como recurso estratégico permitió valorar el progreso y la adquisición de las habilidades cognitivas lectoras y el nivel de aprendizaje en el niño de tercero de preescolar. Como menciona Capilla (2016) este tipo de evaluaciones remiten a los resultados intelectuales cognitivos que demuestran los niños al hacer determinada acción.

Se identificó que al llevar a cabo la mediación y fungir como lector crítico fue una estrategia cognitiva lectora que brindó al niño seguridad en su interpretación, convirtiéndolo así en alumno autónomo. El logro de aprendizaje de las habilidades cognitivas lectoras básicas impactó de manera trascendental en los alumnos pues desarrollaron reconocimiento de números, letras, interpretación de ilustraciones y comparaciones de manera simultánea.

El brindar material didáctico adecuado a sus intereses, gustos y necesidades como juegos dinámicos y pijamadas de lectura con textos literarios, permitieron incentivar al niño a ser sensible, amoroso, perceptivo y a la vez desarrollar un ser crítico y transformador de realidades al intervenir en su desarrollo emocional y personal. Según Cepeda Verdezoto (2011) el desarrollar la capacidad de satisfacción y comprensión de lo que leen desarrolla en el alumno el goce, el placer y la reflexión.

Fue posible detectar áreas de oportunidad y aplicar acciones pertinentes en el transcurso de las actividades gracias a la evaluación de los indicadores planteados en los componentes del instrumento: Evaluación de las Habilidades Cognitivas Lectoras. Este tipo de recursos permiten conocer y valorar el aprendizaje del alumno para mejorar por ende la práctica docente en su complejidad y aportar en

su aprendizaje. El llevar a cabo este tipo de ejercicio permanente permitió detectar el alcance de los aprendizajes esperados y sin perder de vista el objetivo de la investigación. El realizar una evaluación continua es un ejercicio que como educadoras se debe poner en práctica de manera permanente.

El aplicar el juego focalizado en actividades que favorezcan la comprensión lectora consolidó aprendizajes que no sólo impactan en el campo de lenguaje y comunicación, sino además se ve favorecido los campos de formación académica de pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, en las áreas de desarrollo personal y social de educación física, educación socioemocional y artes. De acuerdo con Hernández Escobar y Pávez Ormazábal (2010) el juego ofrece al niño la oportunidad de leer, conocer, sentir y expresar. Se puede concluir que si se abordan las actividades lúdicas se logrará un aprendizaje completo y significativo en todos los campos y áreas de trabajo.

REFERENCIAS

- Arnal, J., Del Rincón, D. y LaTorre, A. (2001) Investigación educativa: fundamentos y metodología. Labor. <https://bit.ly/3wlvLdv>
- Capilla, R. M. (2016). Habilidades cognitivas y aprendizaje significativo de la adición y sustracción de fracciones comunes. Cuadernos de investigación educativa, 7(2), 49-62. <https://doi.org/10.18861/cied.2016.7.2.2610>
- Carrasquero, Y. R. y Luzardo, F. T. (2014). Desarrollo de las habilidades cognitivas en niños de edad escolar. Multiciencias, 14 (3), 297-303. <https://www.redalyc.org/pdf/904/90432809008.pdf>
- Castro Rodríguez, M. A. y Díaz Lugo, L. C. (2018). Estrategias docentes para la lectura crítica de cuentos maravillosos con niños y niñas de ciclo inicial - nivel preescolar [Tesis de maestría], Universidad La Salle. <https://cutt.ly/LIhC82v>

- Cepeda Verdezoto, S. E. (2011). Estrategias metodológicas de comprensión lectora en el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas [Tesis de licenciatura], Universidad Estatal de Milagro. <http://repositorio.unemi.edu.ec/handle/123456789/1403>
- Fuenmayor, G. y Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de artes y humanidades UNICA*, 9(22), 187-202. <https://bit.ly/3c9v63z>
- Guarneros, E. y Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21-35. <https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02>
- Hernández Escobar, P. y Pávez Ormazábal, I. (2010). Desarrollando la comprensión lectora en el segundo año básico a través del juego dramático y el taller de teatro escolar (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano).
- Herrera Loza, J. (2022). Técnicas activas de enseñanza para la comprensión lectora de los estudiantes de tercer año de básica de la Unidad Educativa “Rafael Larrea Andrade” de la provincia de Pichincha, cantón Quito, parroquia San Juan, durante el año lectivo 2020 -2021 [Tesis de Maestría], Universidad Tecnológica Indoamérica.

EMOCIONES DESDE LA PERSPECTIVA DE INTERVENCION DURANTE EL ASESORAMIENTO DE LA TESIS

- Nombre del autor (máximo tres)

Mtra. Cisne Ojeda Jimenez

Dra. Nayeli Enriquez Cortes

Mtra. Olivia Fontanelli Aguilar

- Institución de procedencia

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

- Nivel de estudios

Licenciatura

- Mencionar si es estudiante, profesor o investigador

Profesoras Investigadoras

- Correo electrónico

cisne.ojeda@iebem.edu.mx

nayely.enriquez@iebem.edu.mx

Olivia.fontanelli@iebem.edu.mx

Línea temática

2. Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

Investigaciones que coadyuven identificar los vínculos y relaciones que se presentan entre la pedagogía desde un aspecto teórico especializado en la educación y la enseñanza para la mejora de la práctica docente

RESUMEN

Se presenta el análisis reflexivo en la interacción emocional entre el asesor de tesis v/s el tesista, como resultado de prácticas de interacción intrapersonal e interpersonal en la conformación de la tesis, durante el proceso escolarizado en la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla, se denota la importancia del reconocimiento entre el asesor de tesis v/s el tesista como seres emocionales, quienes mediante el proceso de asesoría desarrollan inteligencia emocional con el fin de dar cavidad a la redacción de la tesis, producto que beneficia profundamente a cada uno de los actores que se mantienen bajo el constante estrés de diversos roles que la dinámica educativa institucional les enmarca cumplir. La presente ponencia deviene del estudio empírico efectuado durante trece generaciones de estudiantes normalistas en proceso de organización de su documento de titulación. Indagación aplicada en el proceso de asesoramiento con perspectiva metodológica de investigación pedagógica, atribuyendo acciones del entorno vivencial que los planes de estudio 2004 y 2012 de las licenciaturas en educación especial y primaria.

PALABRAS CLAVE

Asesoramiento, emociones, inteligencia emocional, psicoanálisis

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Bajo un esquema de redacción simple sin miramientos metodológicos iniciemos pensando sin importa la edad que tengas o el grado académico que has logrado, céntrate en los sentimientos que tienes, cada vez que vas a iniciar algo nuevo, ¡exacto!, ese cosquillo e incertidumbre que nuestro cuerpo percibe y que nos dice que esto seguramente sacudirá la manera de ver nuestra vida, ya sea un viaje, noviazgo, trabajo, amistad, actividad física, estudios, alumnos nuevos, así es, las expectativas suelen ser altas cada vez que iniciamos un proyecto nuevo en nuestra vida, sucede que cuando lo analizamos es en ese instante en el que visualizamos los pro y los contra, los cuales a pesar de todo, la incertidumbre y la curiosidad nos impulsa a tomar las riendas de las emociones que inundan nuestra mente lo que nos hace dar el primer paso para lograr nuestros sueños y objetivos, porque aunque existan miedos y dudas sabemos que podemos, sin embargo, como en todo sueño, sabemos que existirán en el proceso sentimientos lindos y que tal vez, nos enfrentaremos a situaciones que parecerán pesadillas, lo cual deberemos de superar para disfrutar lo que hemos emprendido y es que siendo honestos, si nos mantenemos en la zona de confort sin intentar realizar acciones diferentes, lo más seguro es que nos quedaremos estancados; por ello enfrentarnos a nuestros temores y a los cambios durante nuestro crecimiento profesional es indicador de que existe dentro de nosotros una actitud resiliente (capacidad para adaptarse y superar la adversidad) y emprendedora que nos lleva a un *statu quo* (**equilibrio o en armonía en determinado momento**) *mayormente elevado, que en determinado momento hemos de superar como una constante de avance holístico*. A partir de lo anterior será fácil comprender que las relaciones interpersonales suelen presentar como hemos ya mencionado, posicionamientos intrapersonales en cada una de las personas que se enfrentan a construir una relación comunicativa educativa, para este caso “nuevas” cada que un asesor de tesis es determinado o elegido por un tesista , la perspectiva es sucede lo mismo como con otros seres humanos con dinámicas emocionales similares a ellas, tener siempre presente que cada momento comunicativo implica sentimientos, experiencias previas, emociones además de expectativas, que determinan la comprensión de las expresiones verbales y corporales, siendo este el camino para entablar la interpretación pragmática que el otro tenga en el proceso de

interacción interpersonal en el proceso comunicativo durante la asesoría de tesis. Ahora veamos los dos actores principales en este escrito, el primero quien es académico formador de formadores con comisión de asesor de tesis y el segundo, estudiante siendo además practicante docente y tesista. Cabe señalar que ambos fungen varios roles en un mismo momento en sus vidas, acciones que denotan además de compromiso y responsabilidad profesional es evidentemente el constante juego de emociones; el asesor con sus múltiples comisiones que exigen cumplimiento de formas administrativas, académicas y/o de investigación, aunado a ello la preparación de clases a grupos de primero semestres sumándose la dinámica de asesoría de tesis, la cual exige concentración, atención, conocimiento, constante actualización profesional así como poner a prueba la competencia metodológicas y de comunicación interpersonal a través de su inteligencia emocional y es que tomando en cuenta como menciona Olvera (2007) en su artículo Inteligencia Emocional en el Ámbito Académico: Una criatura sin emociones sería mucho más irracional que todos nosotros; hay ocasiones en que es más conveniente guiarnos por la cabeza en lugar de escuchar al corazón, y en otras es mejor seguir el camino que nos muestra el corazón. Contar con lineamientos o bases para elegir cuando seguir nuestros sentimientos y cuando ignorarlos o posponerlos, es un talento de gran valor adaptativo en comunidades complejas y llenas de incertidumbres como las que actualmente hemos creado algunos le han denominado “inteligencia emocional”. Al mismo tiempo tenemos al estudiante, quien cumple asistiendo de 7 a 3 cursos según su semestre, además se desempeña por temporadas como docente practicante donde debe de cumplir con las exigencias de su tutor, alumnos y docente formador de práctica profesional, añadiendo al asesor de tesis con quien debe cumplir un cronograma establecido en su planteamiento de problema para la estructuración de su informe de titulación/tesis. Un planteamiento así, nos permite observa y bosquejar empáticamente con ambos actores, que pronto pasan horas cargados de emociones previas, durante y posteriores a la asesoría; dentro de este marco, vamos viendo que el ser humano vive y emprende desde sus emociones, sin embargo el contexto en el que se desenvuelve determina el grado de la respuesta positiva o negativa y de cómo se manifieste ante determinada situación detonante ya sea, de manera asertiva, impulsiva, determinante, empático, agresivo; lo cual no implica que la actitud sea determinada bajo parámetros

formales, sino desde aquellos que puedan simplemente cubrir sus propias necesidades básicas.

MARCO TEÓRICO

Tengamos presente la perspectiva de que son pocos los estudios que visualizan, las emociones durante el asesoramiento de tesis, diversos estudios hablan sobre la importancia del manejo de emociones en el aula para el beneficio de los alumnos, a quienes hay que comprender y entender con el fin de beneficiar sus procesos cognitivos, aspecto principal que enmarcamos pues no es lo mismo entablar una relación de atención educativa grupal en educación básica, perspectiva a la que la mayoría de los estudio de las emociones en el aula trabajan teniendo en cuenta que la relaciones de tipo emocional delimitan la interacción entre alumno-docente como respuesta de atención y educación legal estipulada por la edad cronológica y la normativa de atención a los menores de edad inscritos en educación básica, la dinámica entre docente-alumno fija su postura en el cuidado de la salud emocional, física y desarrollo cognitivo que el docente de educación básica debe de tener para el ético desenvolvimiento profesional; a esto conlleva la diferencia que encuadramos principalmente en educación superior, entre la relación de un asesor de tesis y el tesista, quienes de entrada son mayores de edad bajo las leyes mexicanas, aunado a ello tienen experiencia social y profesional para hacer uso de la adaptación de sus emociones, que repercuten constantemente en sus decisiones y que evocan actos positivos como negativos que determinan el cumplimiento de sus metas, por lo que retomamos lo valioso de la postura de Salovey y Mayer (1990) de la Universidad de Yale en cuanto al término “Inteligencia Emocional”:

[...] con el propósito de subrayar la importancia que tienen las emociones en los procesos adaptativos y en los intelectuales. La definieron como: “la habilidad para monitorear los sentimientos y las emociones propias y la de los demás, para discriminar entre ellas y regularlas, utilizando está información para solucionar los problemas”. Salovey y Mayer identificaron 4 áreas de la Inteligencia Emocional:

1. Percepción, evaluación y expresión de la emoción.
2. Facilitación emocional del pensamiento.
3. Entendimiento y análisis de las emociones; utilización del conocimiento emocional.
4. Regulación adaptativa de la emoción.

Y es que desde la experiencia en el asesoramiento de más de setenta estudiantes normalistas, es considerable compartir que la asesoría de tesis según la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) en las Modalidades titulación manifiesta:

[...] El futuro docente es acompañado, orientado y apoyado por un profesor-investigador de la Escuela Normal que fungirá como su asesor. Presentará, además, el examen profesional correspondiente en el que defienda la tesis de investigación.

De tal forma que los propios términos en cuanto a que el estudiante será “orientado y apoyado” manifiesta que esta relación “académica” va más a haya de los esquemas establecidos y visualizados desde las posturas teóricas educativas que se preocupan por las relación meramente formativa generadora de una tesis, ya que la postura de la DGESPE es clara, tengamos presente que ambos actores comparten tiempos de atención individualizada, son coautores de un escrito avalado profesionalmente que beneficia el curriculum vitae de ambos además de que los nutre de conocimientos basado en experiencias que conforman el análisis bilateral haciéndose posibles con la “orientación” acción es viable cuando :

Hay una serie de demandas o exigencias en las que el hombre siempre estará en intercambio y en búsqueda de nuevas alternativas de solución (aprender a vivir con una debilidad personal construida o una biológica, aprender a enfrentar o manejar situaciones conflictivas, ganar conocimiento de mi persona para poder comenzar un nuevo camino de crecimiento) porque además de propiciarle desarrollo le ocasiona tensión, angustia y malestar; estas pueden ser o no susceptibles a un proceso de “orientación” siempre que el individuo posee un estado emocional que pueda ser sujeto a cambio, si su incomodidad es menor o mayor que la angustia que le va a provocar el cambio. Si el sujeto es sano y potencialmente puede asumir el cambio, si está preparado para éste. Me refiero a los recursos personales que potencialmente tiene el sujeto para asumir el proceso de cambio: la madurez y la autonomía que posee para decidir por sí mismo, a la estabilidad emocional como una vía de identificar las fortalezas y debilidades afectivas y al modo de integrarse a la sociedad con sus metas y

motivaciones; como se puede apreciar, es una búsqueda de información en la libre expresión del sujeto, es un diagnóstico potencial que busca las posibilidades del orientando para promover el desarrollo, más que un diagnóstico clasificatorio, trabajando en la zona de desarrollo próximo (Zaldívar, 2000).

Ha de considerarse en tanto al término de “apoyo” que existe dos componente que favorecen la dinámica: puntajes profesionales y el grado de inteligencia emocional, a ello revisamos la posición que Olvera, Domínguez y Cruz (1998) quienes definen como la capacidad de un individuo para ejecutar y depurar las siguientes habilidades:

- Observar y evaluar sus emociones y la de otros. - Regular sus emociones. - Ser capaz de expresarlas oportunamente.
- Compartir sus dificultades oportunamente.
- Poseer un estilo de afrontamiento adaptativo.
- Mantener elevada la motivación.
- Mantenerse perseverante en el logro de metas.

Mirándolo así de la inteligencia emocional depende la actitud resiliente que el asesor y el tesista intercambien en momentos de estrés y emotividad con cada avance en el proceso del cronograma, a lo que si bien no es una relación terapéutica si podemos entender que desde el psicoanálisis a este acto se le reconoce como responsiva optima por lo que :

Los psicoanalistas relacionales cada vez están más interesados en el conocimiento relacional implícito que integra afectos, cognición y patrones relacionales, por lo que Bollas llama lo sabido no pensado (1987) o el pasado inconsciente (Sandler y Fonagy, 1997), aunque pueda ser representado simbólicamente en una etapa posterior. Otro trabajo posterior del Grupo de Boston (2003) plantea que los cambios en los sistemas complejos son impredecibles y emergen más allá de la interacción de elementos. La indeterminación y la sorpresa son propiedades inherentes a los sistemas intersubjetivos. El desorden no es negativo sino potencialmente creativo. Desorden y cocreatividad son intrínsecos al proceso terapéutico. El escenario terapéutico es configurado por una articulación de momentos entre los patinazos o deslizamientos entre paciente y terapeuta (solapamientos, colusión) y las opciones de cocreatividad donde pueden empezar a efectuarse nuevos conocimientos relacionales

implícitos.(recuperado 28 de marzo de <http://www.aperturas.org/articulo.php?articulo=0001041>)

Admitamos que durante el asesoramiento, la relación entre el asesor y el tesista suele tener momentos en los que parecieran salirse de control los tiempos marcados en cronograma, distanciamientos, pérdida de interés, actitudes parecidas a las de una relación padre-hij@, llamadas de atención, felicidad, frustración, desesperación, llanto y hasta orgullo ciego exacto a esto se refiere Grupo Boston con los patinazos o deslizamientos , bien pareciera por lo anterior y la experiencia que sin estos momentos donde el proceso de asesoramiento pareciera perdido y sin salida es el momento preciso donde la fortaleza del asesor v/s tesista crea la explosión de la cocreatividad potenciando la inteligencia emocional para culminar el objetivo de su interacción educativa. Al llegar a este punto hemos de comprender que el asesor es determinante en la continuidad y culminación de una etapa profesional del tesista, su conocimiento y experiencia como generador continuo de investigación educativa es invaluable cuando de competitividad laboral se habla, como es natural el reconocimiento profesional es una realidad cuando se le determina por la institución la comisión de asesoramiento, la responsabilidad profesional que la comunidad educativa pone en su ser, es promotora de la declaración de su capacidad y calidad académica, de ello a este argumento corresponde que es necesario que la fortaleza yoica del académico se encuentre lo más equilibrada posible, teniendo en cuenta que Farje, Melina (2014) manifiesta:

[...]"El yo no está separado tajantemente del ello: concluye hacia abajo con el ello" (Freud 1923, 26). Indudablemente para Freud, el yo es un problema. El autor dice que como "sector diferenciado del ello", el yo muestra su fortaleza en el acto de represión, pero al mismo tiempo, la represión "atestigua su impotencia y el carácter no influible de la moción singular del ello. En efecto, el proceso que por obra de la represión ha devenido síntoma, afirmara ahora su existencia fuera de la organización yoica" (Freud 1926, 93).

Hay que advertir que la fortaleza del yo del asesor de tesis corresponden a los actos mismo de la represión de los propios impulsos de su ello y que a medida de que la interacción entre sus procesos defensivos durante la transferencia de emociones facilita la estabilidad de su yo dando como resultado relaciones afectivas que posibiliten el intercambio de sus experiencias

con el tesista, y es que debemos tener claro que es una constante en la psique de cada ser humano:

El yo combate con los derivados del ello que intentan introducirse a su territorio para aflorar a la conciencia y obtener así su gratificación, también despliega una defensa contra los afectos asociados a los impulsos instintivos, sea amor, nostalgia, celos, resentimiento, dolor o aflicción lo que acompañe al deseo sexual, o sea odio, cólera y rabia lo que se asocie al impulso agresivo. Ciertas actitudes corporales como la rigidez y la tiesura o la cierta peculiar manera ser, una sonrisa estereotipada, un comportamiento burlón, irónico o arrogante son residuos de antiguos procesos defensivos que se han transformado en rasgos permanentes del carácter. W. Reich Los síntomas neuróticos aparecen como modos de fijación de mecanismos defensivos. El papel del Yo en la formación de aquellos compromisos denominados Síntomas, consiste en el uso invariable o fijación de un especial método de defensa erigido contra una particular exigencia instintiva.(Freud, 1980)

De lo dicho podemos decir que el asesor de tesis es quien debe que provoque el equilibrio emocional con su tesista asignado, con el fin de mantener emociones idóneas para obtener resultados en beneficio de ambos, siendo consciente de que sus emociones se debe a experiencias previas:

[...] teniendo presente que a veces, donde la presencia de los fantasmas didácticos y actitudinales que guiaron los asesoramientos modelos que hemos conocido desde nuestra formación como asesores han regido un modelo de antaño frío, evasivo y hasta odioso cuando de asesoramiento en el proceso de conformación de nuestras propias tesis hemos recibido.(Ojeda, 2017)

Con lo anterior nos interesa enmarcar la exhaustiva labor que el asesor de tesis tiene para su Yo, la capacidad de reconstruirse para fortalecer el Yo del tesista a su cargo, es sin duda una actividad que denota inteligencia emocional, pues el generar la lucha interior nutre la capacidad del actuar contra el nuevo investigador a su cargo quien se encuentra en su propia disputa de conformación de equilibrio del Yo, por ello es prescindible para entablar en cada sesión de asesoramiento la conciencia del gran valor del proceso de transferencia y contratransferencia quien según Daurella N. (2018) evoca:

Lo que los psicoanalistas solemos llamar transferencia es la manera cómo el paciente organiza la situación analítica. De la misma manera que lo hace el analista, y a eso lo llamamos contratransferencia. Estos patrones organizativos influyen continuamente en los asuntos de nuestra vida, muy especialmente en nuestras relaciones con los otros, pero también son influidos por ellos, y no permanecen siempre de la misma manera. En la relación con el analista surgen únicamente, de manera limitada, algunos aspectos y dimensiones de tales experiencias pasadas y patrones de respuesta. Si no prestamos atención a los sucesos de la vida del paciente, conocemos a este de manera muy parcial y mutilada. Por tanto, el analista debe prestar tanta atención a lo que sucede *"aquí y ahora"*, como a lo que tiene lugar en la vida de cada día del paciente, y analizar una y otra situación. Con respecto al clásico *"aquí y ahora"*, como una pura situación entre dos personas sin interferencia de ninguna otra cosa, esto parece una entelequia, puesto que paciente y analista llevan en sus espaldas todo el bagaje de la vida que han vivido hasta este momento y toda su perspectiva de futuro, y este bagaje condiciona de raíz todo su encuentro. El analista se sirve de su contratransferencia, tanto consciente como inconscientemente, para reconocer los estados mentales del paciente y tratar de responder de manera *"óptima"* a las necesidades del paciente en cada momento de la sesión, con palabras y con lenguaje no verbal (gestos, entonación, expresión facial, actitud o silencio), intentando no regirse por normas o protocolos.

Por lo cual es básico que los actores comprendan que ambos mantienen un estado emocional diferente que se referencia a través de las resistencias de impulsos que sus vivencias han generado como mecanismos para salir a flote durante su trascender académico, teniendo conciencia de esto, el tesista con acceso a este artículo puede comprender que el académico quien funge como su asesor de tesis es un ser humano que como él, tiene preocupaciones y emociones que pueden determinar su estado emocional, lo que nos lleva a que al ser un adulto el tesista, pueda vislumbrar que habrá situaciones que no corresponde a su persona como un acto de agresión educativa del asesor de tesis hacia su persona sino que la respuesta del asesor siempre es resultado de un arduo análisis intrapersonal reflejado en un acto de contratransferencia resolutoria para el proseguir del investigador en formación tesista, así mismo el asesor al ser "apoyo y orientador" comprende que en el acto de transferencia que efectúa el tesista tras sus actitudes, acciones, emociones son actos que denotan la intervención

y guía del asesor de tesis como reflejo de sus mecanismos de defensa ante actos fallidos que inhiben el desarrollo organizado de su actividad como investigador, repercutiendo en que hace uso de sus mecanismos de defensa los cuales son una función del **Yo inconsciente** referidos por [Anna Freud \(1986\)](#) siendo **“Represión, Desplazamiento, Transformación en su contrario, Vuelta contra sí mismo, Formación Reactiva, Identificación, Proyección, Anulación, Aislamiento, Negación, Conversión, Introyección, Inhibición, Sublimación, Racionalización y Regresión”**. Mismo que el asesor para mantener el cuidado de sus emociones y del tesista que siendo aún inmaduro del uso de sus emociones como respuesta de su carga como estudiante debe contemplar como conocimiento base en su formación profesional siendo esto una herramienta pedagógica durante el asesoramiento.

METODOLOGÍA

El método es simple y sencillo, no podría ser de otro modo, siendo que todo tesista en proceso de estructuración de su documento de titulación se encuentra necesitado de guía constante, las dudas surgen y no siempre se puede esperar, el asesor tiene una comisión que cumplir, el ambiente académico en nivel superior se deriva del interés de la creación de un documento de titulación, el tesista desea titularse y el asesor cumplir con su labor académica, de tal manera que si ambos se benefician, aspecto que se genera durante el aprovechamiento del uso de las redes sociales a partir de la comodidad en conveniencia mutua del asesoramiento con perspectiva del uso de estrategias afectivas que favorece la eficacia de la culminación del documento de titulación, ante lo cual es interesante abordar a Watson, J. B. quien explica a las emociones como reflejos aptos para ser condicionados / extinguidos (en Amigo, I. 1991). Wundt (1896) afirmaba que las emociones eran la representación en la conciencia de los sentimientos inducidos por un acontecimiento del exterior, de tal que las emociones son la puerta de acceso al compromiso mutuo que favorecen a la autoestima profesional mutua, sin olvidar que somos el último recuerdo vigente que tendrán como modelo de acercamiento a sus algún día tesis o alumnos, de tal forma que es parte del compromiso de

asesoramiento recordar que es prescindible cerrar con broche de oro la etapa profesional básica del docente, mediante una enseñanza afectiva centrada en sus intereses envuelta en la atención no solo de revisión metodológica sino de comprensión de las posibilidades económicas y cognitivas del tesista y que repercute en beneficio de la investigación educativa en nuestro país, es lo que hasta esta generación la experiencia nos ha permitido rescatar como factible. A lo anterior añadimos que las redes sociales posibilitan el intercambio de información compartida entre varios a través del uso de grupos secretos, que facilitan el intercambio de archivos puntuales y específicos necesarios (Bibliografía, Conectores, Videos, Cronogramas, Mensajes) durante el proceso de asesoría grupal como individual, el asesor y el estudiante se comprometen a contestar en la medida de la disponibilidad abierta de tiempos de asesoría, además permiten a cada uno de los integrantes estar en conocimiento de la equidad e igualdad que se da en el proceso de asesoramiento, permitiendo el acercamiento recíproco al estar abierto a la interacción comunicativa continua y constante, acción que viabiliza proximidad al reconocimiento mutuo entre pares y con asesor. De tal que la perspectiva metodológica se determina desde la postura siguiente:

La vida personal, social e institucional, en el mundo actual, se ha vuelto cada vez más compleja en todas sus dimensiones. Esta realidad ha hecho más difíciles los procesos metodológicos para conocerla en profundidad, conocimiento que necesitamos sin alternativa posible para lograr el progreso de la sociedad en que vivimos. De aquí, ha ido naciendo, en los últimos 25 ó 30 años, una gran diversidad de métodos, estrategias, procedimientos, técnicas e instrumentos, sobre todo en las Ciencias Humanas, para abordar y enfrentar esta compleja realidad. Estos procesos metodológicos se conocen hoy, con el nombre general de Metodologías Cualitativas, [...] Estas orientaciones metodológicas tratan de ser sensibles a la complejidad de las realidades de la vida moderna y, al mismo tiempo, estar dotadas de procedimientos rigurosos, sistemáticos y críticos, es decir, poseer una alta respetabilidad científica [...] Recoger toda la información necesaria y suficiente para alcanzar esos objetivos, o solucionar ese problema. (Martínez M, 2006)

RESULTADO

Como primer punto ratificamos la importancia que las emociones asumen en el proceso del asesoramiento para la culminación de las tesis, el hecho de que el académico normalista asignado como asesor de tesis logre relajar su posición rígida como solo guía metodológico exclusivo de un documento de titulación es el primer paso para que el estudiante normalista regule su estrés y se logre vincular a la figura académica que representa la oportunidad de poder generar su informe de investigación de manera idónea por ello el identificar las características de aprendizaje de los estudiantes mediante instrumentos que evidencian las características en la conformación de aprendizajes a través de ítems que le dan al asesor los elementos para ampliar su interés como asesor desde una la visión emocional para así favorecen a crear un vínculo de interacción en el proceso de aprendizaje de la realización de una tesis. Siendo así la oportunidad que el asesor abre para conocer y darse a conocer con el estudiante como ser humano coincidiendo ambos en mismo propósito de superación profesional y reconocimiento, por lo que el diagnóstico favorecido en el intercambio de vivencias y expresiones académicas y personales que se funden en una asesoría cálida y emotiva que hace fluir la redacción de manera coherente, estructurada y relajada que se capta en la lectura previa a su culminación. La disposición es un elemento que genera desde el desarrollo socio afectivo la apertura a los nuevos conocimientos el hecho de vincular las situaciones cognitivas y emocionales de los estudiantes para el logro del documento de titulación radica en que ellos a través de ello logren analizar, sintetizar alcanzando elementos que propician la metacognición, permitiendo ello que todos los aprendizajes esperados en su formación docente tengan sentido real y vivenciado. Se ha logrado fortalecer el desarrollo profesional del asesor normalista desde aspectos socioafectivos, en el sentido de renovar la propia vocación profesional del académico pues las mismas dinámicas administrativas como de la vida diaria suelen generar rigor en las posturas que se adquieren bajo el control del propio perfeccionismo que nos proporcionan el ámbito laboral como los niveles académicos. El hecho de implementar el diagnóstico a cada estudiante bajo una entrevista abierta genero reconocer los estilos y ritmos de aprendizaje lo cuales son fundamentales en la redacción de un documento de titulación, contemplando ello el asesor fue capaz de modificar estrategias en el cronograma de asesoramiento, haciendo los ajustes requeridos bajo la situación de cada

uno de sus asesorados comprendiendo además las situaciones particulares de aprendizaje como de contexto familiares, que son en definitiva un aspecto que los asesores reconocieron y retomaron desde el vínculo emocional para empoderar a los estudiantes y que estos lograsen la culminación del documento de titulación. De manera inherente de manera general la interacción que permite la realización del diagnóstico para el trabajo de asesoramiento permea la interacción social, afectiva y de en el seno de la repercusión en la comunidad de prácticas socioculturales a la que los docentes tienen acceso profesionalmente. El proceso de aprendizaje tiene lugar gracias a las acciones de mediación pedagógica que involucran una actividad coordinada de intención-acción-reflexión entre los estudiantes y el docente, en torno a una diversidad de objetos de conocimiento y con intervención de determinados lenguajes e instrumentos. Además, ocurre en contextos socioculturales e históricos específicos, de los cuales no puede abstraerse, es decir, tiene un carácter situado.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Por su puesto la relación asesor v/s tesista es analizada desde esta perspectiva psicoanalista como una postura realista en la interacción uno a uno, de aquel que funge como analista de experiencia el asesor de tesis como el otro que acude a ser orientado y apoyado en su proceso de formación como todo un paciente impaciente necesitado de estructurar las emociones que la práctica le regala tras cada experiencia en el aula y que con el cumulo de conocimientos desorganizados busca ansioso dar forma y sentido en un escrito que manifiesta gracias al asesoramiento individualizado que el asesor favorece como resultado de su documento de titulación. Nos referimos por supuesto que el solo acto de interacción entre dos seres humanos, es propicio de análisis, desde perspectivas que nutren su inteligencia emocional, en procesos pedagógicos de construcción de conocimientos, que facilitan a quienes leen las tesis, comprender la pasión con la que la relación asesor v/s tesista, lucha para lograr compartir análisis referentes a las experiencias profesionales de los docentes en formación. Por ello mencionar que la relación entre el asesor

de tesis y tesista genera exclusivamente un producto llamado tesis, sería absurdo, el aprendizaje que podemos tener de otro ser humano con experiencias diferentes, provoca volar sobre el mar de lo desconocido de nuestra psique; gracias a la brecha trasgeneracional en la relación asesor v/s tesista, es que tras cada asesoramiento el análisis de una realidad que se bifurca entre quien tiene la experiencia y quien tiene el conocimiento es el regalo más valioso que la creación de una tesis puede darle a ambos actores, la contaminación de emociones en la dinámica del que viene de fuera que busca “apoyo y orientación” como del asesor que tiene la grata tarea de aprender con ser guía de métodos que propone aunque no sea el que lo aplique. Ser asesor de tesis implica al académico temores que los tesisas desconocen, porque el estudiante confía en el conocimiento pleno y absoluto de quien se le ha asignado como asesor, sin embargo, como todo ser humano sensible el asesor, vive tras cada asesoramiento una autoevaluación de sus propios conocimientos y expresiones, desde el asesor que parece ausente de sus emociones como aquel que parece despreocupado y risueño, cada asesoramiento pone a prueba constante la capacidad profesional y ética del académico ante su tesis, como de la comunidad normalista, el compromiso profesional del asesor y su capacidad están a la vista tras cada resultado de examen profesional, su firma en una tesis avala que él asesor es parte de un documento que trascenderá en la memoria de un tesis que aprendió a ser docente e investigador en compañía de otro ser humano igual que él.

Por ello se concluye que la herramienta pedagógica que facilita la relación asesor v/s tesis, es la inteligencia emocional, desde la preparación del asesor en la comprensión psicoanalítica de la fortaleza del YO de manera mutua y constante durante el asesoramiento del documentos de titulación.

REFERENCIAS

- Cruz, M. A. (2000). El Papel De La Inteligencia Emocional En El Desempeño Académico A Corto Plazo De Estudiantes De Ingeniería De La Escuela Superior De Ingeniería, Mecánica Y Eléctrica Del Instituto Politécnico Nacional. Tesis De Licenciatura. Facultad De Psicología, UNAM.
- Daurella, N. (octubre, 2018) Transferencia y contratransferencia desde la perspectiva del psicoanálisis relacional: a la búsqueda de la responsividad óptima. *Aperturas Psicoanalíticas, n.º*. Recuperado de: <http://aperturas.org/articulo.php?articulo=0001041>
- Farje, Melina (2014). La identificación y la constitución del carácter en freud a partir del segundo ordenamiento metapsicológico. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
- Freud Anna (1980-1986) **El yo y los mecanismos de defensa**. E. Paidós. España. 1980. 1º reimpresión
- Ojeda, Cisne (20017) Apología De Las Emociones: Perspectiva en el Asesoramiento De Tesis .III Congreso De Transformación Educativa “Prospectiva y Emancipación Social: Aprendizaje Creador” Agosto 2017, Veracruz, Mex.
- Olvera Yolanda (2007) Inteligencia Emocional en el Ámbito Académico. ESIME-Culhuacan, IPN Dr. Facultad de Psicología, UNAM
- Ramírez Yaser . La Orientación Psicológica, un Espacio de Búsqueda y Reflexión Necesario para Todos. Periódico electrónico de Psicología recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v4n10/a05.pdf> el día 15 de abril 2019
- Salovey, P., And Mayer, J. D.(1990). Intelligence Emotional. Imagination, Cognition And Personality. No. 9, 185-211.
- SEP. (2012). Orientaciones Académicas para el Trabajo De Titulación. En Sep, Plan De Estudios 2

MAPAS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA ALTERNATIVA: POSIBLES HORIZONTES PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LAS ESCUELAS NORMALES

LÍNEA TEMÁTICA

2.- Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales

AUTORES

INSTITUCIÓN DE PROCEDENCIA

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

CATEGORÍA

Profesores Investigadores de Tiempo Completo

CORREO ELECTRÓNICO

caballeroleal1@hotmail.com

claracelia@hotmail.com

jorge.lopez@iebem.edu.mx

RESUMEN

La apertura para examinar el trabajo cotidiano de los formadores de formadores de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla en el Estado de Morelos, desde una metodología mixta, permitió articular frecuencia y comprensión para aproximarnos al punto de vista de la generación joven, mediana y grande; proceso que hizo visible la complejidad y profundidad de la formación y la práctica docente, en cuanto a generar *prácticas pedagógicas alternativas*. Aquella práctica que rescata desde la valoración las posibilidades creadoras de los formadores, desde sus actividades de la vida académica cotidiana, puso al descubierto diversas rutas de trabajo conjunto en la provocación de éxito en su práctica docente; participación creadora; nuevas prácticas; mejora; ruptura; docencia creativa; nuevos conocimientos; potencialidad creadora y proyectos creadores. El descifrado de la diversidad de valoraciones mostró rumbos muy familiares, otros medianamente conocidos, otros poco abordados y otros más invisibles y enigmáticos. Configurando *mapas* de significados y posibilidades de *prácticas pedagógicas alternativas* percibidas y desapercibidas, para acercarse a las diferencias, hacerlas convivir con apertura, prudencia y crítica; así como prever *horizontes* que impacten en los procesos de *transformación* de la formación docente en la escuela normal del siglo XXI.

Palabras clave: Formadores, generaciones, práctica pedagógicas alternativa, valoración, formación docente, transformación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Con el cierre del siglo XX e inicios del siglo XXI la educación básica y la educación normal, como proyecto pedagógico para guiar a la educación pública mexicana, se vieron envueltas en un escenario de cambios socioculturales, exigencias y recomendaciones de mejora de la educación y profesión docente a nivel internacional y nacional. En esta última, se vertieron señalamientos académicos respecto a los bajos desempeños académicos de los egresados normalistas (INEE, 2022); (Ducoing , 2013); igual a nivel estatal, se han planteado retos de los procesos de aprendizaje que se producen en las escuelas de educación básica; así como expectativas altas de los propios estudiantes normalistas.

Por otro lado, se propició la búsqueda e irrupción de nuevos pensamientos, miradas, prácticas para reinventar, imaginar y/o redescubrir procesos alternativos para abordar los problemas educativos y formación docente (Ducoing , 2013); (Mercado & Luna, 2013); (Bello, 2003); (Puiggros & Gomez, 2003); (Carbonell , 2015); (Gómez Sollano, 2002).

En este escenario se redescubre a la *Escuela -Normal-* como espacio de apropiación cultural (Tapia Uribe, 1994), producción de conocimiento, prácticas, significados; donde se gestan posibles proyectos creadores (Bourdieu, 1975); de resistencia, contestación y creación. (Giroux, 1992); alternativa pedagógica, formas de percepción de vida y de mundo, pensamiento y acción (Zemelman, 2002). Por ello se reconoce a la educación como principal sistema de referencia de conocimiento y transformación social (Bello, 2003); (UNESCO, 2013).

Para asegurar el impacto cultural de la Escuela -Normal-, el papel de los formadores en los procesos de cambio y transformación educativa es decisivo, les inviste históricamente como uno de los actores más importantes de la sociedad, quienes tienen el poder de “legitimar”, “condenar” y/o entretejer la “novedad” cultural; (Bourdieu, 1975); (Ducoing , 2013), *con el desafío de* responder desde la práctica pedagógica alternativa a una sociedad cada vez más incierta, cambiante y compleja (Piaget, 1978). Desde el trabajo conjunto, planes, proyectos, utopías (Beuchot, 1996) la concreción de la realidad educativa y procesos de formación docente (Zemelman, 2002).

Es por ello, la importancia de haber acudido al punto de vista de los formadores de formadores, para comprender cómo pueden generar prácticas pedagógicas alternativas. Este acercamiento a su forma de pensar buscó generar una *apertura* de posibilidades alternativas ante la rutina de la cotidianidad educativa y *avizorar* los mejores causas para propiciar los cambios necesarios, en el concierto de la transformación de procesos de formación docente.

Pregunta de investigación

¿ Cómo los formadores de las escuelas normales participan en los procesos de formación y cambio educativo para generar prácticas pedagógicas alternativas?

MARCO TEÓRICO

El estado del arte sobre los formadores de formadores del 2000 al 2015, aclaró que el desempeño de los maestros depende de un conjunto de factores: la formación, los incentivos, los recursos, la carrera docente y los *formadores*; estos últimos escasamente investigados a nivel de América Latina y el Caribe (Vaillant, 2022).

La formación docente es un proceso complejo, donde se constituyen formaciones de culturas escolares y magisteriales entrelazadas por la heterogeneidad de diversas condiciones de infraestructura, equipos, recursos, materiales, espacios, grupos de estudiantes, personal académico, planteamientos curriculares articulados con la sociedad más amplia, que inciden en los propósitos deseables (Rockwell, 2022).

Ante esta complejidad educativa, movimientos socioculturales y búsqueda de nuevos paradigmas para enfrentar los problemas de la educación y las exigencias de una sociedad cambiante, incierta, interconectada y compleja, Edgar Morin alerta “que sean las fuerzas creativas, las fuerzas lúcidas y las fuerzas que buscan el nuevo camino las que puedan imponerse, aunque todavía estén muy dispersas y débiles” (Morin, 2021); por lo que la generación de prácticas pedagógicas alternativas retoma aquellas fuerzas que constituyen los actos creativos (Tapia Uribe, 1994) de los formadores, como uno de los ejes a materializar en la cultura de la formación docente.

Para aproximarnos al desafío de escudriñar las fuerzas que se agregan, las que se oponen y entrelazan los proyectos creadores (Bourdieu, 1975), así como la posibilidad de las prácticas pedagógicas alternativas; se acudió al descifrado de la urdimbre cultural magisterial e interpretar los significados del punto de vista de formadores de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla. Desde marcos instrumentales cualitativos que se complementaron con mapas, brújula y poesía (Geertz, 2003); (Morin, 2021).

La escuela normal mexicana tiene el reto de *reinventar* el proceso de formación docente (Ducoing, 2013), (Puiggros & Gomez, 2003), *redescubrir* ángulos de apertura y miradas críticas, *visualizar* derroteros del tiempo y del espacio de la cultura magisterial sobre los que se ha caminado y que la tradición ha heredado; así como *prever* y *reconstruir* diversas rutas olvidadas, invisibles, desconocidas y novedosas, que dejan entrever otros escenarios creativos de intervención docente, que provoquen desafíos al razonamiento articulando lo dado- dándose (Zemelman, 2002), para hacer de lo extraño algo familiar (Gadamer, 1977).

Algunos especialistas plantean que “no se trata de aprender más cosas, sino de pensar de otra manera” (García, 2013), reaprender diferentes “formas de conocer, pensar, sentir, investigar y actuar prudentes, éticas...solidarias, comprometidas y claramente orientadas al bien común” (Primero Rivas & Beuchot Puente, 2006). Formas constructivas que articulen la potencialidad de las ideas del formador y su materialización, es decir, la relación “en la que descansa la posibilidad de que las ideas se puedan transformar en fuerzas materiales” (Zemelman, 2002). La práctica pedagógica alternativa, aspira a ser traducida recuperando puntos de encuentro y de equilibrio a través de diseños y modelos expresados en planes, proyectos y hasta utopías para aproximarse en la delicada tarea del proceso formativo del ser humano (Beuchot, 2013).

Por esta misma razón se acudió al punto de vista de tres generaciones de formadores, para determinar cuáles son las posibilidades de instaurar prácticas pedagógicas alternativas y como podrían provocarse las mismas; con ello preparar el camino entre esta urdimbre cultural magisterial y la ruptura desde sus intervenciones docentes en el futuro de la profesión docente y transformación social.

La práctica pedagógica alternativa y su relación con la formación docente, entreteje la equilibración cognitiva piagetana (Piaget, 1978), la cual propone una formación de construcción-creación e inserta múltiples formas de intervención alternativa, que se asoman entre las rendijas de la cultura magisterial del pasado, presente y futuro, que buscan desde diferentes acciones de trabajo conjunto rutas de reconocimiento, resignificación, descubrimiento, ruptura, exploración e investigación; proceso que permitió trazar mapas de derroteros impregnados de significados y posibilidades para aproximarnos en un primer nivel a la complejidad y transformación de los procesos de formación docente.

El modelo de equilibración cognitiva (ver imagen no. 1) representa uno de los planteamientos epistemológicos que expresa aproximaciones a la complejidad de construcción de conocimiento, a partir de relaciones alternativas entre objeto - sujeto y sujeto - objeto (Piaget, 1978). Se articulan estados y procesos del pensamiento, con estados y procesos del mundo exterior (Geertz, 2003); planteando desafíos, problematizaciones, anticipaciones e imaginar escenarios posibles; alcanzando con ello nuevos conocimientos, experiencias, relaciones, prácticas e instrumentos de pensamiento para avanzar en niveles de mayor complejidad y de transformación (Piaget, 1978); (Zemelman, 2002).

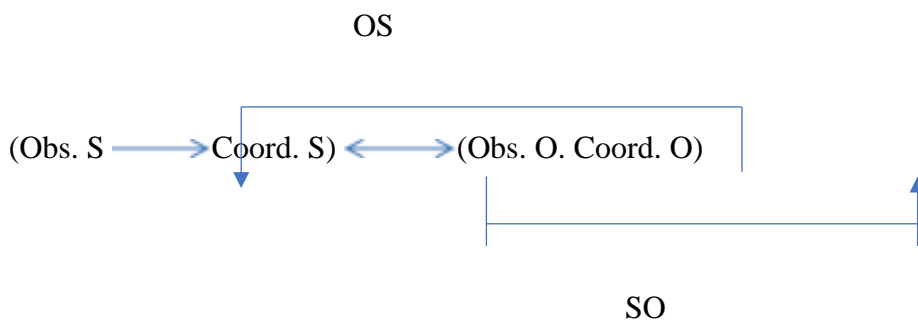


Imagen no. 1 Modelo de equilibración cognitiva (Piaget, 1978).

La equilibración cognitiva, muestra elementos y significados que intervienen en un proceso cognitivo, cuando se encuentra en un determinado nivel de conocimiento construido y presenta un relativo equilibrio global, duradero o momentáneo, con relación a lo que tal conocimiento le permite hacer al sujeto con el medio circundante; como puede ser en un determinado dominio de conocimiento, en este caso, el que corresponde a las disciplinas de las Licenciaturas en Educación Primaria, Preescolar, Inclusión u otras. Si se traduce a lo que ocurre en la práctica docente de un grupo de formadores, indicaría que los formadores se encuentran en un determinado nivel de conocimiento y de acción en su intervención docente.

Si esto es aplicado a una posible *transformación de su práctica pedagógica* y aspirar a su carácter constructor y alternativo, entonces, es posible que el conocimiento asimilado y acomodado, producto de un proceso epistemológico anterior se deba *desestructurar* para dar pie al surgimiento de un nuevo conocimiento y de una nueva práctica que se constituirán en la base de nuevos observables y coordinaciones tanto del sujeto como del objeto, es decir, tanto de lo que los formadores observan en sí y organizan en sus conocimientos construidos previamente como lo que los alumnos dejan ver de sí mismos y de lo que permiten hacer con ellos, para avanzar de manera cíclica hacia nuevos niveles cognitivos, que conducirán a los formadores hacia nuevos modos de acción educativa y a los alumnos hacia nuevos conocimientos.

METODOLOGÍA

La presente investigación respondió a una metodología mixta, con la finalidad de obtener una mayor variedad de perspectivas del abordaje del problema acerca de ¿cómo los formadores de las escuelas normales participan en los procesos de formación y cambio educativo para generar prácticas pedagógicas alternativas?, se articuló frecuencia, amplitud y magnitud; así como profundidad y complejidad; es decir, generalización y comprensión (Sampieri, Collado, & Baptista, 2022). Se privilegió el enfoque cualitativo sobre lo cuantitativo, ya que la opinión que se buscaba esclarecer respondió a determinar la *valoración* que tres generaciones de formadores (generación joven de 0 a 10 años; generación mediana de 10 a 20 años; generación grande de 20 a más años) otorgan a determinadas acciones pedagógicas.

Se aplicó un cuestionario con respuestas de opción múltiple, con la finalidad de comprender la valoración hacia distintas prácticas pedagógicas alternativas, enmarcadas en las siguientes interrogantes : ¿Qué acciones pedagógicas han tenido mayor éxito en su práctica docente?; ¿Cómo promueve la participación creadora de los estudiantes en clase?; ¿Cómo interviene en la creación de nuevas prácticas pedagógicas de los futuros Maestros?; ¿Cuáles acciones pedagógicas contribuyen a la mejora de los procesos de formación docente?; ¿Qué acciones pedagógicas promueven la ruptura en la práctica tradicional docente?; ¿Qué acciones pedagógicas inciden para que un proceso docente sea creativo?; ¿Qué acciones pedagógicas contribuyen a la construcción de nuevos conocimientos en los futuros docentes?; ¿Cómo desarrollar la potencialidad creadora con la intervención docente en la escuela normal?; ¿Cuáles podrían ser en su opinión aquellas acciones pedagógicas que dan rumbo al nacimiento de proyectos creadores?.

Las valoraciones impregnadas de cierta racionalidad entran significados y prácticas, “que utilizan los actores humanos para aludir a la vida social como definiciones, ideologías o estereotipos...” (Sampieri, Collado, & Baptista, 2022, pág. 409). Un primer nivel de interpretación llevó a la aproximación de discrepancias valorales; y un segundo nivel, con apoyo de la herramienta de matrices, se profundizó en su postura ideológica que hace resaltar “algunos aspectos de su realidad social... y descuidan o hasta eliminan otros aspectos” (Geertz, 2003, pág. 175) de la cultura de la formación docente.

Este sistema valoral de entretejidas significaciones (Geertz, 2003), puso al descubierto la cultura de trabajo conjunto alternativo entre formadores de distintas generaciones sobre los procesos de formación docente; mostrando un tejido de fusión de horizontes complejos,

experiencias pedagógicas ineditas, prácticas docentes conocidas, otras enigmáticas e interacciones sociales que reclaman emerger.

La aproximación al punto de vista de tres generaciones de formadores cuidó no juzgar cuáles son más eficientes unas de otras, sino el grado de valoración sobre ellas, lo cual permitió visibilizar todas las acciones de intervención docente, sin ponerlas a competir, se buscó la armonía, prudencia y crítica para hacerlas convivir (Beuchot, 2013), para que juntos puedan enfrentar la complejidad de la cultura de la profesión del ser maestro (Bourdieu, 1975), y *prever escenarios* en los procesos de transformación de la formación docente en la escuela normal.

RESULTADOS

Los marcos teóricos fundamentados en miradas cualitativas permitieron construir un acercamiento conceptual de la práctica pedagógica alternativa, como eje de construcción-creación, que articula los actos creativos de los formadores con campos de múltiples posibilidades, para enfrentar desde distintos ángulos los procesos de transformación de la formación y las prácticas docentes en las escuelas normales.

Los hallazgos permitieron develar un abanico de prácticas pedagógicas alternativas, algunas de ellas demasiado caminadas y otras demasiado olvidadas. Desafío para los formadores de formadores a mirar más allá de las acciones instrumentales para acercarse con prudencia y crítica, a la práctica docente generadora de procesos de construcción-creación. Entre las *valoraciones más relevantes* de las tres generaciones sobresalen las siguientes:

Las acciones pedagógicas de mayor éxito en la práctica docente fueron: La problematización de conocimiento; aplicación de un método expositivo; el análisis de la práctica docente; la planificación, realización, evaluación y análisis de contenidos. La participación creadora de los estudiantes en clase es cuando se aplican estrategias como debate; discusión; la interacción con los objetos de estudio; participación individual y el trabajo en equipo; así como la producción de textos es- critos.

La intervención creativa de prácticas pedagógicas de los futuros maestros se promueve con una actitud abierta hacia lo otro; la búsqueda de la posibilidad de innovación; la resolución de problemas educativos; cultivando los sueños y la utopía. Las acciones pedagógicas que contribuyen a la mejora de los procesos de formación docente es con la articulación de

experiencia-reflexión-teoría; participación autónoma del estudiante; reconstrucción de la práctica pedagógica; relación sujeto-objeto y la explicación e interpretación del acto educativo.

Por otro, lado las acciones pedagógicas que promueven la ruptura en la práctica tradicional docente permiten confrontar la teoría-práctica y elaborar nueva teoría; enfrentar epistemológicamente la práctica docente; reconstruir el proceso de intervención docente; utilizar la teoría científica para enriquecer su conocimiento disciplinar y pedagógico y fomentar el asombro de manera permanente.

Se enfatiza que las acciones pedagógicas que inciden para que un proceso docente sea creativo se requiere de fomentar las ideas diversas entre los estudiantes; fomentar el cuestionamiento de la actividad académica; el trabajo en equipo para la producción de conocimiento original; provocación al descubrimiento y la socialización y difusión de los diversos hallazgos educativos.

Las acciones pedagógicas que contribuyen a la construcción de nuevos conocimientos en los futuros docentes es el dominio de contenidos disciplinares y pedagógicos; planteamiento creativo de problemas complejos; práctica de las ideas creativas; provocación de soluciones creativas; comunicación de los hallazgos educativos.

A la pregunta de cómo desarrollar la potencialidad creadora con la intervención docente en la escuela normal la respuesta general fue la organización de formas de trabajo conjunto en colaboración; analizando la realidad educativa local, nacional e internacional, e impulsando prácticas pedagógicas productoras de nuevos sentidos; reconociendo límites, insuficiencias e, incluso, dudas de lo aprendido y sobre todo, fomentando la identidad profesional.

En opinión general de los docentes sobre las acciones pedagógicas que dan rumbo al nacimiento de proyectos creadores es fomentar la investigación educativa; reconstruyendo las experiencias; cultivando el amor, la esperanza y el compromiso con la profesión docente; reinterpretando los fundamentos teórico metodológicos, e interrogando de manera permanente el hecho educativo.

En las Valoraciones de *respuestas nulas*, es decir, que no se tomaron en cuenta por los formadores de las tres generaciones Joven, Mediana y Grande se obtuvo lo siguiente:

Las acciones pedagógicas que no tienen mayor éxito en la práctica docente según resultado de las opiniones son el análisis de contenidos y el método expositivo. En la participación creadora de los estudiantes en clase no se interactúa con los objetos de estudio. En la intervención de la creación de nuevas prácticas pedagógicas de los futuros maestros no se

fomenta la imaginación, ni en la búsqueda de la posibilidad, ni se fomenta cultivar los sueños y la utopía. Las acciones pedagógicas que contribuyen a la mejora de los procesos de formación docente consideran que no se da la explicación e interpretación del acto educativo. Las acciones pedagógicas que promueven la ruptura en la práctica tradicional docente es que falta fomentar el asombro de manera permanente y no utiliza la teoría científica para enriquecer su conocimiento disciplinar y pedagógico.

Por otro lado, las acciones pedagógicas que inciden para que un proceso docente sea creativo falta la difusión y socialización diversa de hallazgos educativos. Las acciones pedagógicas que contribuyen a la construcción de nuevos conocimientos en los futuros docentes según valoraciones de los docentes es que no hay provisión de soluciones creativas, la práctica de las ideas creativas y la comunicación de los hallazgos educativos.

La potencialidad creadora con la intervención docente en la escuela normal reconoce límites, insuficiencia e incluso dudas de lo aprendido. Finalmente las acciones pedagógicas que dan rumbo al nacimiento de proyectos creadores, los docentes que no consideraron o no se tomó en cuenta es la reinterpretación de los fundamentos teórico metodológicos; reconstrucción de las experiencias educativas y la interrogación de manera permanente del hecho educativo.

Las valoraciones sobre las acciones pedagógicas alternativas permiten dar cuenta de lo que piensan y creen los propios maestros, sus expectativas de lo que hace falta para estar a la vanguardia, la innovación y la producción cultural (Tapia Uribe, 1994), así como también acciones de intervención docente que están invisibles; escenario que plantea retos para reflexionar y revisar las prácticas pedagógicas que se ponen en juego y aquellas que emergen como imprescindibles para aspirar a procesos de transformación en la formación docente (Beuchot, 2013); (Gadamer, 1977); (Habermas, 2021).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La relación entre los formadores y la práctica pedagógica alternativa en el *campo* de la formación docente de la escuela normal en este inicio del siglo XXI, constituye uno de los ejes a redescubrir para aproximarse a los procesos de transformación en la cultura de la formación docente en educación básica. Entreteje procesos de construcción-creación, apertura, reflexión, prudencia, crítica y posibilidades para producir nuevo conocimiento y prácticas que recuperen la potencialidad del sujeto. Desde esta perspectiva se formulan tres preguntas: ¿Qué aporta la generación de la práctica pedagógica alternativa, en los procesos

de formación docente?, ¿Qué desafíos presentan la diversidad de valoraciones de tres generaciones de formadores, sobre las acciones pedagógicas alternativas? ¿Cómo incidir en los formadores a la apropiación de las prácticas pedagógicas alternativas?

¿Qué aporta la generación de la práctica pedagógica alternativa, en los procesos de formación docente en las escuelas normales?

La práctica pedagógica alternativa, replantea los procesos de formación docente para provocar ruptura en la práctica tradicional, es decir, pretende alejar el papel dominante del maestro que transmite, que da respuestas acabadas, únicos procedimientos y que cancela la potencialidad de los estudiantes. Recupera al formador ético-epistémico como constructor de conocimiento y prácticas docentes alternativas, con el desafío de formar futuros maestros con voluntad, asombro, sueños, esperanzas, utopías, solidaridad, prudencia y amor a la profesión docente; para conformar las fuerzas creativas que se agregan en los procesos de cambio educativo; desde este campo enfrentar los procesos de transformación de la formación docente en las escuelas normales.

¿Qué desafíos presentan la diversidad de valoraciones de tres generaciones de formadores, sobre las acciones pedagógicas alternativas?

Los hallazgos de las valoraciones muestran una diversidad de formas constructivas para participar en el concierto de los procesos de transformación en la formación docente de las escuelas normales. Un primer desafío radica en el redescubrimiento para hacerlas visibles, lo cual requiere de procesos académicos como seminarios, curso-taller, conferencias, cátedras, etc., sobre el impacto de las acciones pedagógicas alternativas que sobresalen, las desconocidas y/o desapercibidas. Un segundo desafío busca armonizar la fusión de horizontes sobre la cultura pedagógica alternativa y hacerlos convivir; un tercer desafío implica imaginar posibles escenarios que reconfiguren los procesos de transformación de los futuros maestros en las escuelas normales.

¿Cómo incidir en los formadores a la apropiación de las prácticas pedagógicas alternativas?

El acercamiento a procesos complejos de la cultura magisterial alternativa, implica reconocer la potencialidad de los formadores para leer, traducir y en algunos casos transformar la formación y práctica docente; así como reconfigurar la práctica pedagógica en la escuela normal, como espacio donde emanan actos creativos para provocar admiración, asombro, producción de lo propio tanto teórica y metodológicamente junto con sus estudiantes. Este espacio de apropiación creadora, permitirá desde los propios formadores diseñar planes,

proyectos, utopías y transformarlo en nuevas formas de intervención docente, para responder a la complejidad actual del proceso formativo del ser humano.

CONCLUSIONES

Las prácticas pedagógicas alternativas provocan procesos de reconstrucción, reorganización y reinterpretación de prácticas pedagógicas heredadas y construidas por los propios formadores en el trabajo conjunto y sus estudiantes, con quienes están comprometidos a admirarse e imaginar la posibilidad de diversas intervenciones pedagógicas creativas y transformar la cultura cotidiana de la formación docente de las escuelas normales.

Examinar el aporte de los formadores de formadores, visualizada desde tres generaciones (joven-mediana-grande), permitió analizarlos en su rol de sujetos potenciales -individuales y colectivos- que tienen puntos de encuentro y desencuentro, que se necesitan para hacer trabajo conjunto, dar movimiento al planteamiento de significados alternativos, percibirlos desde distintos ángulos, fusionar horizontes y aproximarse a provocar prácticas pedagógicas alternativas que incidan a la conformación de una nueva cultura escolar que de apertura a la creatividad, que impacte en el proceso formativo del ser humano.

BIBLIOGRAFÍA

- Carbonell, S. J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI Alternativas para la innovación educativa*. Brcelona: Octaedro.
- Bello, M. E. (2003). *Educación y globalización Los discursos educativos en Iberoamérica*. Barcelona: Antropos.
- Beuchot, M. (1996). *Posmodernidad, Hrmenéutica y Analogía*. D.F., México: Miguel Ángel Porrúa.
- Beuchot, M. (2013). *Hemenéutica Analógica y Ontología*. Cuernavaca, Morelos: CIDHEM.
- Bourdieu, P. (1975). *Campo intelectual y proyecto creador*. En J. Pouillon, M. Barbut, A. Greimas, M. Godelier, P. Boudieu, & P. Macherey, *Problemas del estructuralismo* (págs. 135-182). D.F,México: Siglo XXI.

- Ducoing, W. P. (2013). *La Escuela Normal Una mirada desde el otro*. D.F., México: Iisue.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y Método Vol. 1*. España: Sígueme S.A.U.
- García, R. (2013). *Sistemas complejos*. Barcelona, España: Gedisa.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Gómez Sollano, M. (2002). *Teoría, Epistemología y Educación: debates contemporáneos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Habermas. (2021). *El intercambio de argumentos entre miembros de una sociedad es la base de la libertad*. España: RBA Editores México.
- INEE. (4 de 08 de 2022). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. Obtenido de www.inee.edu.mx: <https://www.inee.edu.mx/directrices-para-mejorar/>
- Mercado, M. R., & Luna, E. M. (2013). *Saber enseñar: un trabajo de maestros*. D.F., México: Cinvestav.
- Morin, E. (07 de 01 de 2021). *Aprender a vivir en la incertidumbre, aconseja el filósofo Edgar Morin*. Obtenido de www.google.com.mx: <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/01/07/cultura/aprender-a-vivir-en-la-incertidumbre-aconseja-el-filosofo-edgar-morin/>
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. D.F., México: Siglo XXI.
- Primero Rivas, L., & Beuchot Puente, M. (2006). *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*. D.F., México: Primero Editores.
- Puigros, A., & Gomez, M. (2003). *Alternativas Pedagógicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores S.R.L.
- Ricoeur, P. (2000). *Amor y justicia*. Madrid, España: Caparrós Editores.
- Rockwell, E. (10 de Agosto de 2022). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Obtenido de www.google.com.mx: https://www.researchgate.net/publication/337672512_LA_EXPERIENCIA_ETNOGRAFICA
- Sampieri, H., Collado, F. C., & Baptista, P. L. (4 de 08 de 2022). *Metodología de la investigación*. Obtenido de www.google.com: <http://metodos-comunicacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/219/2014/04/Hernandez-Sampieri-Cap-1.pdf>
- Tapia Uribe, M. (1994). *Mujer campesina y apropiación cultural*. Cuernavaca, Morelos. México: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Obtenido de www.google.com.mx: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>

- Vaillant, D. (8 de Agosto de 2022). Formación de Formadores. Estado de la práctica. Obtenido de www.google.com.mx:8080/chamilo/courses/POLITICASPUBLICASYEDUCACION23DEJU/document/2.-_Formacion_docente/7_Formacion_de_formadores.pdf
- Zemelman, H. (2002). Hacia un perfil del pensamiento contemporáneo. En S. M. Gomez , Teoría, Epistemología y Educación: debates contemporáneos (págs. 11-23). D.F., México: Plaza y Valdes.

LITERATURA INFANTIL Y LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN ALUMNOS DE QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Autores:

Dra. Mireya Josefina Zavala León
Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”
cren.mzavala@creson.edu.mx
Doctorado en Investigación Educativa
Profesor Investigador

Lic. Alba Teresita Barraza Campas
Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”
teresa.campas@hotmail.com
Licenciado en Educación Primaria
Profesor

Mtra. Dulce Yuridia Rábago Morales
Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”
Cren.drabago@creson.edu.mx
Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos
Profesor Investigador

Línea temática. Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar el uso de la literatura infantil en los procesos de lectura y escritura de niños en quinto grado de primaria. Posee un enfoque cuantitativo, alcance descriptivo, cohorte transversal y diseño no experimental ya que no se llevaron a cabo intervenciones en el aula. Se aplicó un instrumento donde se evalúan las variables de estudio literatura infantil, lectura y escritura. Los resultados arrojados mediante el análisis con medidas de tendencia central y el cálculo correlacional R de Pearson se obtuvo un intervalo de -0.33 que muestra que en su mayoría los alumnos tienen una débil a media mejora en cuanto a sus habilidades de lectura y escritura aún con la presencia de literatura infantil concluyendo que requieren de una mayor exposición a los recursos literarios que sugieren los programas de estudio así como de un mayor cuidado en el desarrollo de sus aptitudes y habilidades en relación a dichas variables. Se recomienda que dicha investigación se lleve a cabo con una metodología distinta en el aspecto de diseño dando la oportunidad a investigadores en el futuro de observar la correlación entre los factores previamente expuestos dada su importancia en la educación primaria.

Palabras clave: literatura infantil, lectura, escritura, habilidades, educación primaria.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el contexto educativo la importancia que tienen las habilidades de los alumnos con relación a la lectura y escritura derivan del uso que se transmite en la adquisición de los conocimientos que marcan los planes y programas de estudio vigentes tales como el de la Secretaría de Educación Pública [SEP] a nivel nacional los cuales se manejan como elementos imprescindibles en el desarrollo lingüístico del ser humano desde edad temprana.

La espina dorsal que mantiene en pie el rumbo de la práctica docente no es posible sin los conocimientos previos que posea el alumno los cuales pueden ser adquiridos a lo largo de la vida a través de contextos indistintos como lo es el hogar, el medio social o los espacios de convivencia y de esparcimiento. Es a partir de esos mismos que se va construyendo un nuevo camino por lo que se sobrentiende su importancia y el porqué de su necesidad en la vida académica.

Es en este tenor que el desarrollo de una habilidad de lectura desde edades tempranas puede crear un oportuno camino para que el alumno no deba sufrir percances con relación a ello durante todo su recorrido académico. Claro está que el acompañamiento del profesor y los tutores siempre deben ser una constante en dicha adquisición debido al alto grado de dependencia que el niño tiene en esas etapas a la figura del docente y padre de familia.

De acuerdo con el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos 2018 (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] solo el 1% de los estudiantes en México mostró un rendimiento superior en lectura, lo que significa que alcanzaron el nivel 5 o 6 en la prueba aplicada. En estos niveles, los estudiantes pueden comprender textos largos, tratar conceptos que son abstractos o contra intuitivos, y establecer distinciones entre hechos y opiniones, lo anterior es solo una muestra del largo trabajo que aún queda por hacer en este ámbito.

MARCO TEÓRICO

Literatura.

Domínguez, J. (2009) menciona que, a pesar de los muchos intentos, a lo largo de la historia no ha habido consenso para alcanzar una definición universal de la literatura. Se entiende por literatura, en el contexto de la crítica literaria, el conjunto de textos que son producto del arte de la palabra. Por esto se define entonces que la literatura no llega a ser algo más que una manera de expresión, pero sin tocar la definición concreta de la misma dándole un carácter meramente nebuloso o incomprensible del todo debido a su dependencia con el escenario social y de expresión cultural del cual proviene.

Literatura infantil.

Hablando de manera particular, la literatura infantil es abundante en los libros de texto por los cuales se han ido enseñando en las instituciones de educación básica, de forma simple se puede mencionar el uso de los libros del plan 1993 donde las carátulas de estos siguen siendo un elemento característico que se mantiene como propio del imaginario colectivo que comprende a la sociedad mexicana de hoy en día.

Así, se da paso a la definición que se acerque a la concreción de literatura infantil “no es algo más que todo aquel texto artístico o lúdico que llame la atención del infante como resultado

de todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra.” (Cervera, 1991, p.11)

En contraste Mínguez (2012) establece que la literatura infantil cobra más sentido dentro del espacio didáctico, expresa que ésta se debe observar como una especie de triángulo donde la cúspide es la literatura, una de las esquinas es el usuario de la misma (el/la niño/a) y por último el sentido educativo de ésta otorgándole una importancia sublime a descartar cualquier tipo de formalismo o intento de negación a dicha rama tan importante y que apoya en el conocimiento de niños y jóvenes a textos enriquecedores.

GÉNEROS DE LA LITERATURA INFANTIL.

Para Anderson (2006, p.2) la literatura infantil se divide como géneros de los cuales se pueden encontrar los siguientes:

Adaptaciones: Los clásicos deben con frecuencia ser adaptados y comprensibles para el niño y así puedan ser "adoptados". Consiguen adaptarse en forma (visual en forma de cómics; teatral, escenificada; o poética, rimándola) o en contenido, escogiendo los más relevante para los gustos infantiles y evitando (solo hasta cierto punto, porque la literatura ha de ser también didáctica) el léxico y la sintaxis compleja. Las recopilaciones de mitos, leyendas, fábulas, cuentos de corta extensión o resumidos, variadas para que el niño pueda ir afinando su gusto, son lo más aconsejable.

Literatura popular: géneros desdeñados por la cultura oficial pero que son baratos y accesibles al gusto y al lenguaje sencillo de los niños: las novelas de aventuras, de espías, de guerra, del oeste, de ciencia ficción, la novela policiaca, de terror, las fotonovelas.

Ficción: incluyendo los subgéneros de fantasía y ficción realista (tanto contemporánea como histórica).

Teatro infantil: teatro para niños (realizado por adultos y destinado a un público infantil que es tan sólo espectador-receptor) y teatro de los niños (creado para ser escenificado por los pequeños. Él se convierte en el emisor.) Incluye el teatro con muñecos (marionetas, guiñol, etc.)

Ámbito de la literatura en el programa de estudio 2011 de educación básica.

El ámbito de literatura según la (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011) establece que el trabajo se divide de forma compartida de textos literarios, mediante comparaciones de interpretación, así como un análisis para que estos mismos logren transitar una construcción personal y subjetiva del significado a una más social o intersubjetiva; es así como amplían

sus horizontes socioculturales y aprenden a valorar las distintas creencias y formas de expresión.

Asimismo, se pretende un acercamiento del alumno a la lectura mediante el conocimiento y disfrute de diferentes tipos de textos, géneros y estilos literarios y, obtener las herramientas suficientes para formar lectores competentes que logren una acertada interpretación y sentido de lo que leen. Igualmente se pretende desarrollar habilidades para producir textos creativos y de interés del propio alumno, en los cuales exprese lo que siente y piensa, y construya fantasías y realidades a partir de modelos literarios.

Lectura.

Para leer con soltura y eficacia es necesario poseer preparación, capacidad y desarrollo intelectual y madurez mental, así como también conocer perfectamente todas las normas y reglas del lenguaje escrito. Todo esto se constituye en los primeros años de vida escolar donde es conocido de manera popular el niño tiene sus primeros acercamientos a la escuela como institución que ha de guiar sus futuros pasos en el proceso de aprendizaje.

Gepart (1979, citado en Rodríguez 2011) afirma que: "la lectura es la palabra usada para referirse a una interacción por la cual el sentido codificado por un autor en estímulos visuales se transforma en sentido en la mente del lector. La interacción siempre incluye tres facetas: material legible, conocimientos por parte del lector y actividades fisiológicas e intelectuales". Es este último quien nos habla sobre el uso de la lectura como una forma de abstracción de la realidad.

Escritura.

“la escritura se ha presentado como un sistema de signos que sirve para transcribir el código oral, como un medio para vehicular mediante letras la lengua oral.” Cassany, D. (1988). Con base a esto expone que durante mucho tiempo se ha visto al código escrito como una manera de simplemente repasar de forma textual habilidades como la ortografía, morfología, la sintaxis y el léxico, sin embargo, diversos estudios lingüísticos han refutado dicho planteamiento ya que según ellos cuando hablamos o escribimos (y también cuando escuchamos y leemos) construimos textos y, para hacerlo, tenemos que dominar muchas habilidades.

Es así como Cassany comenta que el código escrito no es un simple sistema de transcripción, sino que constituye un método completo e independiente, un verdadero medio de comunicación. Esta afirmación tiene importantes consecuencias para la enseñanza de la lengua: adquirir el código escrito no significa solamente aprender la correspondencia entre el sonido y la grafía, sino aprender un código nuevo, sustancialmente distinto del oral.

Aportaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky.

Paralelamente, la investigación de Ferreiro y Teberosky (1988) desarrollada con el objetivo de establecer en forma más puntual los procesos de apropiación del lenguaje escrito, precisa el desarrollo psicogenético de la lectoescritura a nivel extraescolar, demostrando progresos y procesos en la asimilación de esta. Las autoras presentan los siguientes niveles de desarrollo, desde los cuatro años, cuando el niño y la niña se enfrentan a la problemática de diferenciar dibujo y escritura.

El primer nivel de conceptualización, que evidencia la distinción entre dibujo y escritura, hace referencia a la aparición de la hipótesis del nombre, cuando se interpreta en la escritura solo el nombre del objeto omitiendo claramente el artículo. En este nivel, el sujeto está dando pasos constructivos al considerar la escritura como una forma especial de representar objetos, pero no se tiene plena conciencia de la escritura como representación del lenguaje hablado.

El segundo nivel de conceptualización presenta un desarrollo esencial con la aparición de la hipótesis silábica, al interpretar cada grafía de la escritura con una sílaba de la palabra emitida. Aquí se evidencia un progreso considerable pues ya la escritura es un objeto sustituto, con propiedades diferentes al objeto referido, en donde se relaciona cada grafía con una pauta sonora; en este momento el avance conceptual del niño es determinante, se enfrenta ya a la auténtica escritura caracterizada por la utilización de formas convencionales relacionadas con formas lingüísticas.

Lectura y producción de textos.

De esta forma, se llega al último peldaño de este fundamento teórico basándose en qué es lo que indican los ya mencionados programas de estudio 2011 sobre el uso de la lectura y producción de textos en la materia de español, por lo que ya se ha podido observar, existen diversos ámbitos que engloban a estos elementos por lo que es importante que la figura docente lleve a cabo diversas estrategias y actividades que enriquezcan el uso de material impreso así como de diversas fuentes que contengan contenido de interés para el alumnado.

Los programas hacen hincapié en actividades puntuales sobre cada uno de estos aspectos, a fin de que los alumnos sean productores competentes de textos. Es decir, que empleen la lengua escrita para satisfacer sus necesidades, transmitan por escrito sus ideas y logren los efectos deseados en el lector. A diferencia del lenguaje hablado, la escritura tiene capacidad de comunicar permanentemente y a distancia; es decir, la persona que escribe quizá no esté en contacto directo con sus interlocutores, lo cual lleva al escritor a tomar decisiones sobre la manera más adecuada de expresarse, considerando los contextos de sus potenciales lectores.

METODOLOGÍA

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo, se basa en el uso de un test que ayude a delimitar los conocimientos presentes en los alumnos relacionados a las habilidades en la lectura y escritura, el diseño no experimental es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para analizarlos, por lo que de esta forma no se manipula ningún escenario para observar resultados, de alcance descriptivo correlacional y cohorte transversal.

Hipótesis de investigación (Hi): El uso de la literatura infantil como recurso inmerso en el aula se relaciona con el desarrollo de habilidades de lectura y escritura de manera exponencial.

Hipótesis nula (H0): El uso de la literatura infantil como recurso inmerso en el aula no se relaciona con el desarrollo de habilidades de lectura y escritura de manera exponencial.

Participantes.

Los sujetos de esta investigación son alumnos de 5°B de la escuela primaria “Benito Juárez” de Navojoa, Sonora. Sus edades fluctúan entre 10 y 11 años con una situación económica en su mayoría media-baja, sus estilos de aprendizaje varían entre kinestésico y auditivo.

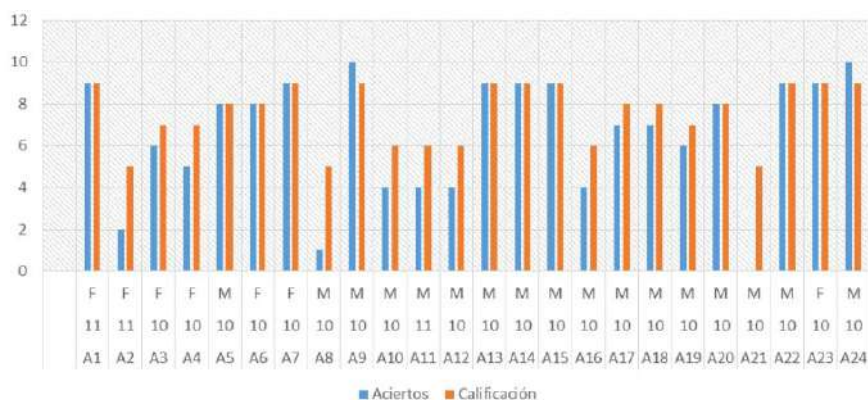
Instrumentos.

Para poder llevar a cabo dicha investigación se elaboró un pre-test en apoyo a reactivos que simulaban la forma de los exámenes que generalmente se aplican a los alumnos durante su formación continua al final de cada trimestre. El instrumento se constituye por un examen de opción múltiple y de preguntas abiertas, de 17 ítems que se derivan de un texto extraído de diversos compendios de cuentos y producciones propias de la Literatura infantil de uso regular en escuelas y centros de estudio.

El test consistió en la evaluación del género narrativo exponiendo a los alumnos tres distintos textos dando un total de 9 preguntas, 3 para cada subgénero los cuales fueron una fábula, un fragmento de cuento y una leyenda, seguido de esto el texto a evaluar fue del género lírico con el fragmento de un poema, se derivaron 3 preguntas de este. Por último, se contó con una ronda de preguntas abiertas donde se evaluaron diversos conocimientos sobre los tres géneros previamente comentados los reactivos 13, 14 y 17 correspondieron al género narrativo, el número 15 al género lírico y por último el ítem 16 al género dramático. El objetivo de esto fue el de obtener los conocimientos previos que muy probablemente los alumnos tenían en relación a tales géneros y subgéneros.

RESULTADOS

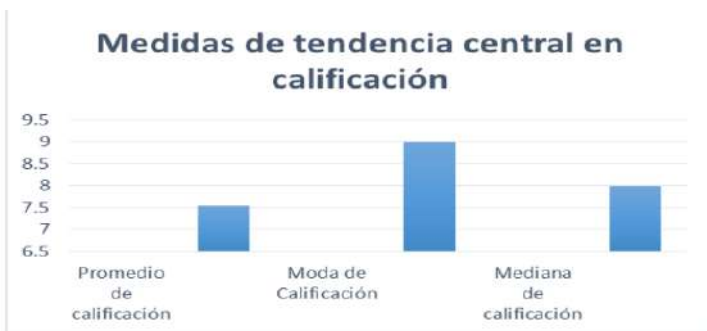
En la figura 1, se muestran los resultados obtenidos de forma grupal respecto a la sección de preguntas con opción múltiple del instrumento de la variable 1: literatura infantil. Se puede observar que de un número de 12 cuestionamientos ninguno logró el total de dichos resultados traduciendo en 10 el máximo de respuestas correctas que se pudieron obtener por parte de 2 masculinos, lo que significa solo un 8.34% de la muestra que se acercaron al total deseado sin que ningún femenino obtuviera el mismo resultado.



En la Figura 2, se denota que en promedio de 7.5 los alumnos del grupo lograron aprendizajes esperados sobre las Prácticas Sociales del Lenguaje enfocado en el ámbito de literatura tales como identificar las características de las fábulas con semejanzas y diferencias de los refranes, distinguir elementos de fantasía y realidad en leyendas, así como sus características y finalmente distinguir el significado literal, así como figurado de poemas identificando los temas y sentimientos involucrados en ellos.

A continuación, se presentan los resultados base a las medidas de tendencia central que pudieron derivarse de estos datos previamente analizados tomando en cuenta el promedio, moda y mediana de las calificaciones gracias a una base de datos generada en el programa Excel.

Figura 2. Gráfica de medidas de tendencia central variable 1: literatura infantil.



Así mismo, la figura 3 se pueden observar los datos referentes a la desviación estándar cuyo propósito es el de indicar en cuánto se pueden alejar los valores obtenidos del promedio, el cual resulta en 1.47 o que bien puede considerarse como 1.5 por su característica de tener un número mayor a 5 después del primer decimal.

Tabla 1. Cálculo de la desviación estándar.

DESVIACIÓN ESTÁNDAR	
	1.47380509

Figura 3. Desviación estándar de la variable 1: literatura infantil.



Variable 2: lectura y escritura.

El instrumento contempló un espacio de escrutinio a las habilidades de lectoescritura por parte de los alumnos en forma de preguntas abiertas permitiendo de esta manera comprender los conocimientos ya adquiridos o bien las nociones previas a la aplicación del mismo examen.

Se presentan gráficas y tablas que involucran de manera global los resultados obtenidos, cabe resaltar que éstos pueden ser de una u otra forma el indicio para la mejora de ciertas habilidades sobre lectura y escritura.

Figura 4. Promedio individual de la sección con preguntas abiertas. Evaluación de la variable 2: lectura y escritura.

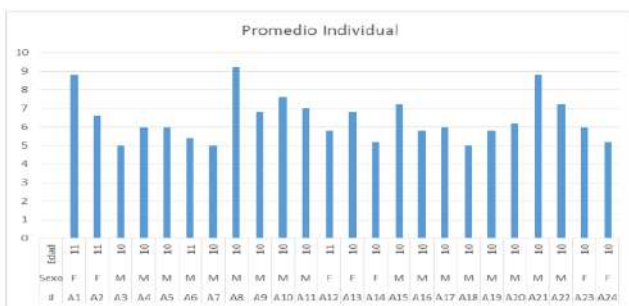


Tabla 2. Medidas de tendencia central sobre variable 2.

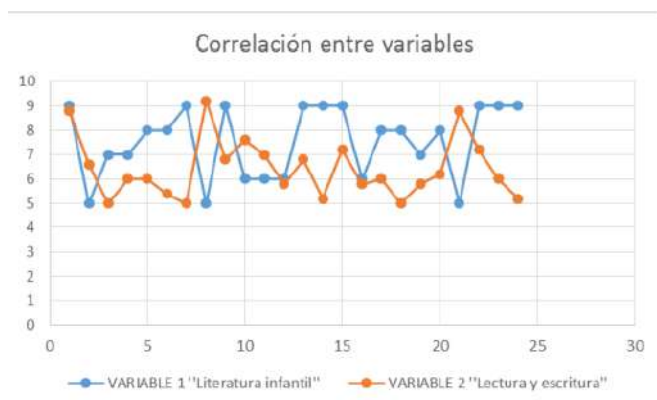
Promedio general	6.433333333
Mediana	6
Moda	6
Desviación estándar	1.221071043

En general el desempeño de los alumnos se sitúa de forma estimativa en un nivel de poca mejora con respecto al uso de habilidades en lectoescritura que se deriven de subgéneros literarios como fábulas, cuentos, poemas, leyendas, obras de teatro cuya utilización se justifica en el ámbito de Literatura de las Prácticas Sociales del Lenguaje.

Estadística inferencial de las variables.

Al obtener los resultados de ambas variables es posible conocer cuál es la relación que existe entre estas, para tal efecto se consideró el coeficiente de correlación R de Pearson.

Figura 5. Correlación entre variables de literatura infantil y lectura-escritura.



$r: -0.339040844$

De acuerdo con los resultados arrojados al someter a la matriz de datos provenientes de ambas variables el programa arrojó un resultado negativo diferente a -1 por lo cual implica una correlación negativa entre las variables. Es decir, las variables tienen una correlación negativa débil a media que en términos prácticos se demuestra que la literatura infantil es

quizá un elemento que en interacción con las habilidades de lectura y escritura potencia de manera baja a media a las mismas derivando de diversos factores que, como ya se ha observado a lo largo de la presente investigación, influyen en dichos aspectos.

CONCLUSIONES

Partiendo de los resultados se puede inferir que existe poca mejora con relación de la lectura y escritura con el uso de Literatura infantil, esto puede ser bastante cambiante ya que la metodología planteada en la presente investigación tuvo que ser modificada para darle una conclusión confiable y lógica.

Dicho instrumento abarcó las dos variables implicadas en este proceso de investigación analizando los géneros literarios que pueden verse en su mayoría en el ámbito de Literatura, así como habilidades de Lectura y escritura que son adeptas a aplicarse al momento de redactar o analizar un texto.

Lo aquí expuesto es de un gran contraste comparado a lo obtenido por Gutiérrez, Carvajal y Mesa (2014) en el proyecto ‘‘Incidencia de la Literatura Infantil en los procesos de Lectura y Escritura de los estudiantes del grado primero del centro Educativo Don Bosco’’ donde los resultados obtenidos demostraron que el uso de la literatura infantil incide de manera positiva en los procesos de enseñanzaaprendizaje de la lectura y escritura, a diferencia de la presente, donde se demuestra una correlación negativa que va de débil a media en base a los cálculos arrojados mediante R de Pearson.

Obteniendo tales resultados se pueden utilizar en caso de llevar a cabo una investigación correlacional observar la relación que existe entre las variables de estudio o si se tratase de un diseño experimental o pre-experimental elaborar estrategias y actividades que favorezcan ciertas habilidades o ámbitos relacionados

Los objetivos se cumplieron, los resultados estadísticos demuestran cómo ambas variables se relacionan, concluyendo que utilizando los recursos necesarios y de forma adecuada dentro del aula es posible obtener mejores resultados que los alcanzados, aunado a esto además la implementación de estrategias y materiales que sean solicitados o sugeridos por los planes y programas de estudio futuros.

Más allá del uso de diversos recursos como la literatura, en este caso sería necesaria la intervención de los actores que fungen como parte en el desarrollo escolar de los menores, como los padres de familia, los tutores, los demás familiares, los maestros. Es decir, el trabajo

no termina cuando el niño o la niña escriben convencionalmente, se debe indagar aún más en tales habilidades para que logre hacerlas propias cuando éste ya ha comenzado a interesarse en ellas.

La presente investigación requiere tener un carácter experimental en un futuro, ya que gracias a ello podrá hacerse una comparativa adecuada sobre el uso de la Literatura infantil en los procesos de lectoescritura, pero bajo la premisa de haber expuesto a los alumnos participantes a un proceso que los llevará a reflexionar más a fondo sobre sus habilidades y conocimientos dentro de la materia.

Debido a la problemática mundial derivada del COVID 19 se perdió la oportunidad de trabajar de primera mano con los alumnos lo que ocasionó un gran impacto en el proyecto, trabajando solo con lo que se había logrado obtener gracias al instrumento diagnóstico, debido a ello se da un panorama de qué tipos de aspectos pueden proponerse en un futuro de decidirse elaborar un plan acorde a las áreas de oportunidad de los alumnos.

Por último, es necesario resaltar la importancia de investigar sobre la lectoescritura y la literatura ya que representan elementos claves en la educación. De ellas se aprende la reflexión, el pensamiento crítico, la búsqueda de conocimiento y el enriquecimiento de la conciencia humana, en las palabras se evocan los sentimientos y la esencia del hombre, el papel en blanco y el papel entintado son una muestra del gran imaginario que la humanidad ha logrado plasmar por milenios, es un recordatorio de lo grandiosa que es la expresión del alma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, N. (2006). Elementary Children's Literature. Boston: Pearson Education

- Cassany, D. (1988). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero.
- Domínguez, J. (2009). *Introducción a la teoría literaria*. Editorial Universitaria Rampon Areces.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1988). *Los sistemas de escritura en el niño*. México: Siglo XXI.
- Gutiérrez, D., Carvajal, M., Mesa, L. (2014). *Incidencia de la Literatura Infantil en los procesos de Lectura y Escritura de los estudiantes del grado Primero del Centro Educativo Don Bosco*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios
- Mínguez, X. (2012). "La definición de la LIJ desde el paradigma de la Didáctica de la lengua y la literatura". *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y juvenil (AILIJ)*. Número 10.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2019), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Rodríguez, Daniel. 2011. *Importancia de la lectura*. [Documento en línea] <http://laimportanciadelprocesolector.blogspot.com/2011/12/definicion-delecturaelementos.html> Consultado el: 14 de marzo.
- Secretaría de Educación Pública SEP. (2011). *Programa de estudio 2011 Quinto grado. Educación básica. Primaria*. México.

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y RESILIENCIA EN ALUMNOS NORMALISTAS

Autores:

Dra. Mireya Josefina Zavala León

Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”

Doctorado en investigación educativa

cren.mzavala@creson.edu.mx

Investigador

Lic. Anna Fernanda Ávila Ruiz

Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”

Licenciado en Educación Primaria

Profesor

Mtra. Danya López Ibarra

Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”

Doctorado en Sistemas educativos

Cren.dlopez@creson.edu.mx

Investigador

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

El objetivo del estudio fue analizar la correlación entre habilidades socioemocionales y resiliencia en normalistas. Con enfoque cuantitativo, diseño no experimental de tipo transversal con alcance correlacional. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia y los participantes fueron 157 (78.3% mujeres y 21.7% hombres) estudiantes de escuelas normales del sur de Sonora. Se utilizó el Cuestionario de Competencias Emocionales para Preparatoria y la Escala de Resiliencia Mexicana. Los resultados arrojan que en habilidades socioemocionales se obtuvieron altos puntajes en conciencia social y autoconocimiento y bajos puntajes en autorregulación y toma de decisiones. En resiliencia, se obtuvieron altos puntajes en apoyo social y apoyo familiar y bajos puntajes en competencia social y en fortaleza y confianza en sí mismo. El hallazgo principal del estudio es que se obtuvo un coeficiente de correlación Spearman positivo y significativo de .76 entre la puntuación global de habilidades socioemocionales y resiliencia general. Se concluye con tal resultado que cuando se elevan las capacidades para reconocer, nombrar, expresar y regular de manera apropiada los fenómenos emocionales, también se eleva el afrontamiento positivo a las dificultades. Se recomienda diseñar cursos, conferencias e intervenciones para elevar la autorregulación, la adecuada toma de decisiones y la fortaleza y confianza en sí mismos.

Palabras clave: habilidades socioemocionales, resiliencia, estudiantes normalistas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los últimos años, se han presentado noticias constantes en los diferentes medios de comunicación sobre docentes con tendencias agresivas, conductas represoras, situaciones de violencia física, emocional y psicológica, llegando incluso a abuso sexual. Todo lo anterior, ha degradado el estatus social de la profesión y, sobre todo, ha contribuido a generalizar esta visión.

Esta identidad generada, aunada a otro tipo de factores como el bajo salario; largas horas de trabajo fuera del establecido formalmente en la jornada laboral que limitan o acortan el tiempo de recreación y convivencia familiar; evaluaciones continuas y descontextualizadas; constantes mediaciones de 14 conflictos entre alumnos, padres de familia e inclusive compañeros de centro de trabajo; presiones sociales por ejercer una responsabilidad paternal

que no le corresponde; colocan al docente mexicano en una situación de estrés e incluso de riesgo, cuyo manejo y superación requiere de competencias emocionales muy específicas con las que no siempre cuentan (Pacheco y Escalante, 2013).

Por otro lado, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2008) apunta que, aún con los cambios que se han tratado de ejecutar, persiste una calidad educativa deficiente al tiempo que se mantienen profundas desigualdades. Lo cierto es que después de varias décadas de reformas educativas apenas se ha conseguido elevar los conocimientos y las competencias de los alumnos, una escasa reducción de las desigualdades, fortalecimiento de la escuela pública (aún insuficiente) y una leve mejoría en la preparación del profesorado acorde con las nuevas demandas sociales y culturales.

Cabe agregar que son escasos los estudios que se enfocan en la importancia de la formación del profesorado en fenómenos emocionales. De esto surge la necesidad de una capacitación continua del trabajo docente. Se requiere revisar y actualizar los currículos, fomentar las investigaciones y estudios sobre la implementación de las reformas educativas, aumentar el tiempo dedicado al aprendizaje, centrar los procesos pedagógicos en el alumno, especialmente en los aspectos afectivos y emocionales, valorar la diversidad y la interculturalidad en el currículo y la práctica educativa (Lampert, 2003).

Pregunta de investigación

¿Cuál es el nivel de habilidades socioemocionales y resiliencia en normalistas del sur de Sonora?

¿Las habilidades socioemocionales están relacionadas con la resiliencia de estudiantes normalistas del sur de Sonora?

Objetivo

Determinar la relación entre las habilidades socioemocionales y la resiliencia en alumnos normalistas.

MARCO TEÓRICO

Las habilidades socioemocionales pueden cambiar a lo largo de la vida, bajo la influencia de factores como la educación, las prácticas de crianza y los patrones culturales. En la actualidad se utiliza el término de HSE o aprendizaje socioemocional, el cual es retomado por la SEP (2017), el referirse a ellas como habilidades permite dar pie a la posibilidad de su educabilidad o entrenamiento.

Gardner (2001), precisó a la inteligencia relacionado con las HSE, que denominó interpersonal y la definió como: “la habilidad para distinguir y establecer distinciones entre otros individuos y, en particular, diferenciar sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones” (p. 189). Las HSE también se relacionan con la inteligencia emocional. Daniel Goleman (1995), acuñó tal término para referirse a la capacidad de sentir, entender, controlar y modificar los estados de ánimo propios y ajenos.

En este contexto, nace el concepto de aprendizaje socioemocional sugerido en 1994 por el Programa Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional. El aprendizaje socioemocional es descrito por dicho programa como la adquisición autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, habilidades para relacionarnos con otros y toma responsable de decisiones (Elberston, Brackett y Weissberg, 2010).

En el contexto educativo, la UNESCO ha señalado como fundamentales para el aprendizaje en el siglo XXI habilidades como la colaboración, la comunicación, el aprendizaje informal, la productividad, el trabajo en equipo y colaborativo, la responsabilidad social y la creación de contenido, las cuales tienen suma relación con las HSE que se presentan en distintos niveles de educación (Scott, 2015). Por último, un concepto precursor de las HSE, son las competencias emocionales, las cuales se definen como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Las competencias socioemocionales han sido estudiadas, habitualmente, asociadas al constructo Inteligencia Emocional (IE). De hecho, Bar-On (2006), reconoce ambos conceptos casi como sinónimos, definiendo a las competencias como la capacidad de un individuo para actuar de un modo emocional y socialmente inteligente.

A pesar de que en el modelo educativo anterior y en la nueva escuela mexicana, las habilidades socioemocionales se han concebido de esta manera, dicha variable proviene de la teoría de las inteligencias múltiples, de la inteligencia emocional y la educación emocional y más específicamente, del concepto de competencias emocionales.

Por otro lado, existen varias conceptualizaciones de las HSE, Bisquerra y Pérez (2007), las definen como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para conocer, comprender, expresar y regular de manera apropiada los fenómenos emocionales, promoviendo el bienestar personal y social” (p. 69). Por su parte, Bar On (2006), las define como “un conjunto de competencias y habilidades que determinan cuán efectivamente los individuos se entienden, comprenden a otros, expresan sus emociones y afrontan las demandas de la vida cotidiana” (p.14).

Según la SEP (2017), las HSE permiten identificar y regular las emociones, sentir y mostrar empatía, establecer relaciones positivas, alcanzar metas personales y tomar decisiones asertivas. En la nueva escuela mexicana, la educación socioemocional acompaña al currículo formal de educación obligatoria. Por lo cual, las estrategias para enseñar esta materia se rediseñan para brindar mayor capacitación a directivos y docentes, mayor acompañamiento y mayor claridad en el uso de los materiales.

La SEP (2017), propone su propio modelo de HSE, en el cual se sustenta la presente investigación. Esto con el fin de evaluar eficazmente los resultados que se están teniendo con la aplicación de estas competencias en el contexto educativo, el cual es un acercamiento pionero, pues si bien es obligatorio para el docente impartir clases relacionadas a estas temáticas, la evaluación de su funcionamiento y eficacia se encuentra muy rezagada. El modelo mencionado se compone de cinco HSE independientes, cada una con sus respectivos factores (ver tabla 1).

Tabla 1. Modelo de habilidades socioemocionales de la SEP (2017)

HSE Autoconocimiento	Concepto Capacidad para conocerse y comprenderse a sí mismo, tomar conciencia de las motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones propias (SEP, 2017; Goleman, 2002).	Dimensiones Reconocimiento de emociones Autoconcepto
Autorregulación	Capacidad de regular los propios pensamientos, sentimientos y conductas, para expresar emociones de manera apropiada, equilibrada y consciente, comprendiendo el impacto que las expresiones emocionales y comportamientos pueden llegar a tener en otras personas y en uno mismo (SEP, 2017; Bisquerra y Pérez 2007; Goleman, 2002).	Desregulación emocional Regulación emocional
Autonomía	Capacidad de sentir, pensar y actuar por sí mismo, es decir constituirse bajo su propia autoridad de referencia (SEP, 2017; Bisquerra y Pérez, 2007, Saarni, 1999).	Perspectiva positiva de sí mismo Dependencia emocional
Conciencia social	Capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, incluye respeto hacia culturas distintas a la propia y acciones a favor de la sociedad y el medio ambiente (SEP, 2017; Bisquerra y Pérez, 2007; Goleman, 2002; Bar-On, 2006)	Empatía Colaboración Trabajo en equipo
Toma de decisiones responsable	Capacidad para realizar elecciones de manera consciente y responsable, con referencia a metas inscritas en un proyecto de vida, considerando alternativas y consecuencias, y orientándose al bienestar propio y de los demás (SEP, 2017; Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevilla, 2010)	Proyecto de vida Análisis de decisiones

Grotberg (2006), menciona que la resiliencia es la capacidad de hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas y con el tiempo transformarse. Esta autora considera que esta capacidad puede construirse o promoverse, a través de la incidencia en tres factores: Yo tengo (apoyos externos), Yo soy (fuerza interior) y Yo puedo (capacidades interpersonales).

Existen actualmente otros modelos que hablan de la noción de resiliencia, como el de Vanistendael (1997), quien entiende que la resiliencia es la capacidad para tener éxito de modo aceptable para la sociedad, a pesar de los riesgos y la adversidad. Identificó dos componentes en este proceso:

- 1.- Resistencia frente a la destrucción, que se refiere a la capacidad para proteger la propia identidad bajo presión;
- 2.- Capacidad para mantener un comportamiento vital positivo pese a circunstancias difíciles (p. 152).

Finalmente, existe el modelo holístico que afirma que la resiliencia es universal, que está presente en todos, y que es más que la suma de sus partes, es la operación resultante del contraste entre factores de protección y de riesgo. En paralelo, se planteó el concepto de no resiliencia, que refiere a los componentes que inhiben, ralentizan o detienen el flujo de la resiliencia (Forés & Grané, 2012).

La resiliencia se refiere a la capacidad de las personas para desarrollarse psicológicamente sanas y exitosas, a pesar de estar expuestas a situaciones adversas que amenazan su integridad (Rutter, 1993).

Cabe agregar que para que una persona opere protegida en un entorno hostil, según Saavedra (2005), intervienen factores protectores en diversas áreas del desarrollo tales como:

- Factores personales: Nivel intelectual alto en el área verbal, disposición al acercamiento social, sentido del humor positivo y un equilibrio en el estado biológico.
- Factores cognitivos y afectivos: Son la empatía, una óptima autoestima, la motivación de logro, el sentimiento de autosuficiencia y la confianza en que se resolverán los problemas.
- Factores psicosociales: Un ambiente familiar agradable, madres que apoyan a sus hijos, una comunicación abierta, una estructura familiar estable, buenas relaciones con los pares.

METODOLOGÍA

El enfoque de la presente investigación es de tipo cuantitativo, con un diseño no experimental en este sentido, se analizarán las variables tal como se dan en el ambiente sin modificaciones, observando situaciones ya existentes arrojadas en los instrumentos a utilizar, tiene un alcance correlacional por tanto se buscará encontrar el nivel de asociación entre las habilidades socioemocionales y la resiliencia de docentes en formación

Hipótesis:

Hi: Las habilidades socioemocionales se relacionan positiva y significativamente con la resiliencia de docentes en formación del sur del estado de Sonora.

Ho: Las habilidades socioemocionales no se relacionan o se relacionan negativamente con la resiliencia de docentes en formación del sur del estado de Sonora.

Participantes

Los participantes son 157 docentes en formación de escuelas normales del Sur de Sonora 78.3% mujeres y 21.7% hombres. El rango de edad oscilo entre 18 y 23 años. El tipo de muestreo será no probabilístico intencional o por conveniencia debido a que no se cuenta con una aleatorización de los datos. Esto no se logró por la situación actual de pandemia que dificulta los procedimientos para conseguir una muestra probabilística.

Instrumento

Cuestionario de Competencias Emocionales para Preparatoria (CCE- P):

Se trata de un cuestionario autoinforme que identifica conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes relacionadas a fenómenos emocionales. Se compone de 51 reactivos distribuidos en 5 habilidades independientes que se apegan al modelo de habilidades socioemocionales propuesto por la SEP (2017), cada una con sus diferentes dimensiones. Fue diseñada y validada por Gutiérrez (2020), en población de bachillerato.

El cuestionario fue sometido a un análisis psicométrico Rasch bajo el modelo Rating Scale Model (RSM) para ítems politómicos, en el cual, todos los ítems mostraron puntuaciones dentro de los márgenes tradicionales del modelado Rasch para INFIT y OUTFIT (.50 Y 1.50). Esto indica que los ítems son comprendidos por los respondientes, por lo que evalúan eficazmente las habilidades socioemocionales. Después se obtuvo la validez de constructo con un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y Análisis Factorial Confirmatorio (AFC).

Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M):

La Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M), es un instrumento de medición psicológico que evalúa la capacidad de las personas para desarrollarse psicológicamente sanas y exitosas, a pesar de estar expuestas a situaciones adversas que amenazan su integridad. Se conforma de 43 reactivos distribuidos en cinco factores o dimensiones y fue validado por Palomar y Gómez (2010). Es una escala Likert que evalúa el grado de acuerdo: Totalmente en desacuerdo, Desacuerdo, De acuerdo, Totalmente de acuerdo. A continuación, se presentan las dimensiones con la conformación de sus ítems y su índice de consistencia interna por alfa de Cronbach. Dicho índice para la escala completa es de .93.

Procedimiento

Se construyó un formulario de Google en el cual se vaciaron los instrumentos de medida mencionados puesto que la contingencia actual por COVID-19 imposibilitó la recolección de datos de manera presencial. Posteriormente se procedió a divulgar el instrumento de medida con alumnos normalistas pertenecientes a instituciones de Ciudad Obregón y Navojoa. Se solicitó respondieran dicho formulario de manera anónima, voluntaria y para fines de investigación. Seguido de esto, se vaciaron los datos en el estadístico SPSS versión 23, en el cual se emplearon análisis estadísticos descriptivos e inferenciales para cumplir con los objetivos de estudio.

Análisis estadístico

Se empleó estadística descriptiva para conocer los niveles de las variables de estudio como la media, desviación estándar, mínimo, máximo. Asimismo, para cumplir con el objetivo general del estudio se utilizó estadística inferencial con el estadístico Spearman para datos no paramétrico.

RESULTADOS

Antes de reportar los hallazgos correspondientes al objetivo general de la investigación, se presentarán los análisis descriptivos de las variables sociodemográficas, las cuales son importantes para contextualizar las características de los participantes. En la tabla número cuatro se observa que el 78.3% de los participantes fueron mujeres ($N = 123$) y un 21.7% fueron hombres ($N = 34$). Por otro lado, se muestra también la frecuencia y el porcentaje de las respectivas edades. Las edades de 19 y 21 años fueron las de mayor porcentaje (19.7%). Se presentan también los porcentajes de las distintas licenciaturas a las cuales pertenecían los participantes al momento de la evaluación. En la tabla seis se observa que hubo un mayor número de sujetos que estudiaban la licenciatura que educación primaria, seguido de la licenciatura en educación preescolar.

Las otras licenciaturas tuvieron menor frecuencia, dentro de las cuales están la licenciatura en educación secundaria con especialidad en inglés ($N = 6$) y con especialidad en español ($N = 7$), la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del español ($N = 13$) e inglés ($N = 5$) en educación secundaria. Hubo dos participantes que no respondieron tal pregunta, por lo tanto, se tomaron como datos perdidos (véase tabla 2).

Tabla 2. *Porcentaje de licenciaturas evaluadas*

	Frecuencia	Porcentaje
Educación primaria	80	51.0
Educación preescolar	44	28.0
Educación secundaria con especialidad en inglés	6	3.8
Educación secundaria con especialidad en español	7	4.5
Enseñanza y aprendizaje del español en educación secundaria	13	8.3
Enseñanza y aprendizaje del inglés en educación secundaria	5	3.2
Perdidos	2	1.3
Total	157	100.0

Fuente: Elaboración propia

En la tabla tres se puede observar que, los valores obtenidos en habilidades socioemocionales en una escala del uno al cuatro son aceptables de manera general, ya que todas las medias fueron arriba de tres. La media más alta se obtuvo en conciencia social ($M = 3.58$) seguido de autoconocimiento ($M = 3.39$). El nivel más bajo se obtuvo en autorregulación ($M = 3.18$) y en toma de decisiones ($M = 3.18$).

Tabla 3. *Descriptivos de las habilidades socioemocionales*

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Autoconocimiento	2	4	3.39	.496
Autorregulación	2	4	3.18	.462
Autonomía	2	4	3.13	.518
Conciencia social	3	4	3.58	.291
Toma de decisiones	2	4	3.18	.448

Por otro lado, en lo que respecta a la variable dependiente del estudio, los resultados descriptivos de la resiliencia. Resultó que, las medias obtenidas fueron aceptables de manera general, ya que, en una escala del uno al cuatro, estuvieron más altas que tres. El nivel más alto fue en apoyo social ($M = 3.79$) y en apoyo familiar ($M = 3.60$). El nivel más bajo se obtuvo en competencia social ($M = 3.21$).

Con relación al objetivo general del estudio, se presentaron las correlaciones entre las dimensiones de habilidades socioemocionales y resiliencia. Todas las correlaciones obtenidas fueron significativas. Reflejó que la dimensión de autoconocimiento obtuvo una correlación alta ($\rho = .625$) con la dimensión de fortaleza y confianza en sí mismo, con competencia social ($\rho = .523$) y con estructura ($\rho = .518$).

Lo anterior indica que los estudiantes que saben reconocer sus propias emociones, sus motivaciones personales y que se conocen mejor, muestran una mayor confianza en sí mismo, mayores habilidades interpersonales y mejores capacidades de organización y control de las actividades diarias. Las correlaciones entre autoconocimiento y apoyo familiar y apoyo social fueron bajas, pero también significativas.

En la dimensión de autorregulación, la correlación más fuerte que se observó fue igualmente con fortaleza y confianza en sí mismo ($\rho = .548$), seguido de competencia social ($\rho = .457$) y estructura ($\rho = .432$). Las restantes correlaciones resultaron bajas pero significativas.

Estos índices ponen en evidencia que aquellos estudiantes que controlan mejor sus emociones y que tienen estrategias positivas de regulación emocional con las cuales protegen la salud física y emocional propia y de los demás, se relacionan con la capacidad que poseen estos para mostrar fortaleza y perseverancia en momentos complicados, con la habilidad de tener interacción positiva con los demás y con la planeación de actividades adecuada.

En lo que respecta a la dimensión de autonomía, solamente se mostró una correlación moderada con la dimensión de fortaleza y confianza en sí mismo, las restantes fueron correlaciones bajas, pero de igual manera, significativas. En conciencia social, cuarta habilidad emocional, se obtuvieron las correlaciones más bajas. Con fortaleza y confianza en

sí mismo el índice de correlación de Spearman fue de .456, con competencia social .410. Las dimensiones restantes los índices fueron aún más bajos.

Finalmente, en la tabla cuatro se puede observar que, la toma de decisiones se correlacionó fuertemente con fortaleza y confianza en sí mismo ($\rho = .658$) y con estructura ($\rho = .572$). Lo anterior indica que la capacidad del estudiante para analizar las decisiones que toma de una manera asertiva y pensar en las consecuencias de sus actos, se relaciona positiva y significativamente con la fortaleza que tenga en sí mismo, es decir, cuestiones de una alta autoestima y con la planeación adecuada de las actividades diarias.

Tabla 4 *Correlaciones entre las dimensiones de habilidades socioemocionales y resiliencia.*

Habilidades socioemocionales		Dimensiones de resiliencia				
		FC	CS	AF	AS	E
Autoconocimiento	Spearman	.625**	.523**	.357**	.283**	.518**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000	.000
Autorregulación	Spearman	.548**	.457**	.370**	.411**	.432**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000	.000
Autonomía	Spearman	.529**	.361**	.299**	.269**	.267**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.001	.001
Conciencia Social	Spearman	.456**	.410**	.273**	.182*	.268**
	<i>p</i>	.000	.000	.001	.023	.001
Toma de decisiones	Spearman	.658**	.427**	.439**	.366**	.572**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000	.000

Fuente: elaboración propia. Nota: FC: Fortaleza y confianza en sí mismo; CS: Competencia social; AF: Apoyo familiar; AS: Apoyo social; E: Estructura.

El índice de correlación de Spearman entre las HSE generales y resiliencia general permite comprobar la hipótesis principal de estudio que las HSE se correlacionan fuerte, positiva y significativamente con la resiliencia de los estudiantes normalistas ($\rho = .765$). Todo lo anterior fortalece la literatura presentada en donde se recalca la conexión existente entre dichas variables.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados encontrados responden oportunamente la pregunta de investigación y se aprueba la hipótesis general de estudio pues se obtuvo una correlación alta, positiva y significativa entre las HSE y la resiliencia de estudiantes normalistas del sur de Sonora. Esto indica que los estudiantes que conocen expresan y regulan de mejor manera sus emociones, tienden a mostrar mayor capacidad de afrontamiento a las dificultades, es decir, características resilientes. Es importante mencionar que se cumplen los objetivos de estudio al conocer tanto los niveles de HSE y resiliencia como el nivel de relación entre ambas variables.

Como parte de los resultados descriptivos, se concluye que los niveles más altos se obtuvieron en los factores de conciencia social ($M=3.58$) y autoconocimiento ($M=3.39$), esto muestra que los normalistas tienden a mostrar altas habilidades sociales, empatía, trabajo en equipo, entre otras características sociales; y también una capacidad para reconocer sus propias emociones, nombrarlas y conocer sus propias motivaciones y gustos personales. Los niveles más bajos se obtuvieron en autorregulación y en toma de decisiones, ambas medias fueron de 3.18, lo cual pudiera hacer ver una problemática en el manejo de las emociones, en reacciones impulsivas y en la incapacidad para analizar adecuadamente las decisiones a tomar para su bienestar y el de su alrededor.

En la resiliencia, los niveles más altos se obtuvieron en apoyo social ($M=3.79$) ($M=3.60$) y apoyo familiar, esto deja ver que los estudiantes valoran como factores cruciales la familia y los amigos, y que, gracias a esto, logran sobrellevar los momentos adversos y resolver conflictos importantes que se les presentan. Sin embargo, se obtuvieron bajos puntajes en competencia social ($M=3.20$) de la resiliencia, lo cual, pudiera indicar que buscan mucho apoyo en los demás y carecen del autoestima suficiente y estrategias personales para afrontar la dificultad.

Lo anterior deja ver que los estudiantes normalistas cumplen con algunos rasgos de perfil de egreso que se espera se cumplan en educación normal, sin embargo, hay algunos que deben seguir desarrollándose. Las habilidades comunicativas y el sentido de colaboración, son las competencias del perfil de egreso que más altas se obtuvieron, en cambio, las que tienen que ver con procesos de autorregulación fueron las más bajas, como utilizar la reflexión y el pensamiento crítico para tomar decisiones y el aprendizaje permanente, éstas son áreas de oportunidad en la educación normal.

También se rescata que todas las dimensiones de HSE obtuvieron una correlación positiva y significativa con todas las dimensiones de resiliencia. Los factores de HSE mostraron mayor correlación con el factor de fortaleza y confianza en sí mismo de la resiliencia, lo que indica

que los niveles de perseverancia y de autoestima están en contacto con las capacidades para controlar el propio estado de ánimo.

En este sentido, Goleman (2002), pionero en el tema de las emociones, menciona que la escuela forma parte de un espacio de socialización emocional, en donde los niños y adolescentes aprenden a reconocerlas, nombrarlas y controlarlas de manera adecuada. Bisquerra y Pérez (2007) por su parte, indica que para que esto suceda, el profesor debe de ser un promotor de estas habilidades y emplearlas en su propia persona, pues éste funge como un rol de autoridad en el cual el niño se refugia, aprende por repetición. Esto hace reflexionar que si un docente, no posee HSE, difícilmente podrá incentivar estas cuestiones en su alumnado.

Por consiguiente, resultaría importante que las escuelas normalistas tuvieran una visión más integral de las necesidades de sus estudiantes, que no solo pondere el desempeño académico y lo no alcanzado, sino un ambiente más positivo en donde se pudiera adoptar el aprendizaje de las HSE y la resiliencia como aspectos esenciales. Por ello, el desarrollo de HSE supone una mejora en sus relaciones interpersonales y, por consiguiente, para la eficacia de la educación (Bisquerra y Pérez 2007).

Todos los hallazgos y reflexiones anteriores permiten dar las siguientes recomendaciones a las autoridades educativas:

- Implementar programas y cursos sobre HSE y resiliencia.
- Integrar clases al currículo sobre características resilientes.
- Impartir conferencias sobre fortaleza y confianza en sí mismo, autoestima y autorregulación, pues fueron los factores con los niveles más bajos.
- Evaluar los conocimientos sobre HSE y resiliencia en futuros docentes.
- Capacitar a los estudiantes para impartir estas clases en su alumnado, con expositores expertos en las temáticas.

Todo lo anterior permitirá a las instituciones educativas lograr una educación de calidad y de excelencia contando todas las aristas importantes del ser humano, la social, familiar, laboral, cognitiva, emocional y conductual; además de conectar la educación con el sector salud, es decir, desde el ámbito de la educación promover cuestiones de salud mental, tan importantísimas en el México actual que sufre de altos índices de violencia ciudadana, violencia escolar, familiar, desintegración familiar, estrés laboral, trastornos del estado de ánimo por la pandemia por COVID-19, entre otras.

REFERENCIAS

- Bar-On, R (2006). The Bar-On model of emotional social intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10,
- Elbertson, N. A., Brackett, M. A., y Weissberg, R. P. (2010). School-based social and emotional learning (sel) programming: Current perspectives. En Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., Hopkins, D. (Eds.), *Second international handbook of educational change (1017-1032)*. Dordrecht, Países Bajos: Springer.
- Forés, M. & Grané, O. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid, España: Narcea.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. eua: Bantam Books.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias, múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Grotberg, H. E. (2006). *La Resiliencia en el mundo de hoy: cómo superar las adversidades*. Gedisa.
- Gutiérrez, (2020). *Competencias emocionales y resiliencia académica en estudiantes de preparatoria del Estado de Sonora*. Tesis de maestría, Instituto Tecnológico de Sonora. Biblioteca Institucional ITSON.
- Lampert, E. (2003). Educación: visión panorámica mundial y perspectivas para el siglo XXI. *Perfiles educativos*, 25(101), 7-22.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 3, 31.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008), *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios (Documento para el debate, primera versión, septiembre 2008)*.
- Pacheco, A. E. M., & Escalante, A. C. (2013). *Formación de competencias emocionales y resilientes en futuros docentes de preescolar: un acercamiento al currículo*. Universidad Autónoma de Tamaulipas
- Palomar, J., & Gómez, N. E. (2010). Desarrollo de una escala de medición de la resiliencia con mexicanos (RESI-M). *Interdisciplinaria*, 27(1), 7-22.

- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, 626-631.
- Scott, C. (2015). El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? Investigación y prospectiv en educación [documentos de trabajo, UNESCO]. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996s.pdf>
- SEP (2011) Plan de Estudios 2011 de Educación Básica
- SEP (2017) Planes de estudio de referencia del componente básico del marco curricular común de la Educación Media Superior. SEP. Recuperado de
<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>
- Vanistendael, S. (1997). Resiliencia [Resilience]. Conferencia presentada en el Seminario: Los aportes del concepto de resiliencia en los programas de intervención psicosocial. Pontificia Universidad Católica de Chile.

LA CARTA DE LA TIERRA, SUS VALORES Y PRINCIPIOS EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES NORMALISTAS RURALES

Mtra. Irma Yazmina Araiza Delgado

Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Saucillo, Chihuahua, México

Maestría

Profesora Investigadora

yazmina41@gmail.com

Dra. Teresa Jiménez Álvarez

Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Saucillo, Chihuahua, México

Doctorado

Profesora Investigadora

teresajim28@gmail.com

[Dra. Cintya Arely Hernández López](#)

Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Saucillo, Chihuahua, México

Doctorado

Profesora Investigadora

cintya_hdez@hotmail.com

Línea temática

2. Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

RESUMEN

En esta investigación se presenta la experiencia de nueve estudiantes mujeres de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón de Saucillo, Chihuahua, México, donde incorporaron los valores y principios de la Carta de la Tierra durante 9 meses en las acciones cotidianas es decir, la vivieron y experimentaron en sus vidas personales y profesionales. Se pretende estudiar los problemas ambientales y el panorama actual de la Carta de la Tierra, sus aspectos pedagógicos y sus enfoques contemporáneos, socializarla entre las estudiantes normalistas participantes en coherencia con el compromiso asumido de integrarlos paulatinamente en su labor docente además de implicar la acción y la dimensión afectiva, para asegurar un cambio real en sus conductas y en sus actitudes y valores. El planteamiento teórico-metodológico se basa en el paradigma interpretativo; el enfoque es cualitativo y utiliza el método de fenomenología; como técnicas la observación y la entrevista. Los instrumentos fueron el cuestionario de entrevista y el diario de trabajo. Se concluye en el esfuerzo de cada una de ellas al aceptar voluntariamente vivir situaciones desconocidas, dado que no tenían conocimiento acerca de la Carta de la Tierra, además de que existe coincidencia en la elección del primer principio de todas las participantes.

Palabras clave

Educación normalista, educación ambiental, ética, valores, práctica docente

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La globalización y el neoliberalismo, que hoy afecta a todos, como signos característicos de nuestra época, implican una filosofía de poder y consumismo que en nada tiende a compatibilizar las necesidades del hombre con los limitados recursos del planeta, manifestando una actitud cada vez más irracional. Los patrones del consumismo desmedido, implican una filosofía de valores que nada tiene que ver con la optimización humanizada de las relaciones sociedad-naturaleza

La comprensión del desarrollo sostenible desde una concepción holística del ambiente resulta la estrategia más adecuada en aras de elevar la calidad de la vida de la actual generación humana, sin poner en peligro las posibilidades de las futuras generaciones de satisfacer las suyas. Sin duda, este proceso resulta complejo y es la educación la clave para renovar los valores y la percepción, desarrollando una conciencia y compromiso que posibilite el cambio,

desde las pequeñas actitudes individuales y desde la participación e implicación ciudadana en la resolución de los problemas, ante la adopción de estilos de vida más sanos.

Conjuntamente resulta indispensable la preparación del personal docente para que pueda incorporar a su desempeño profesional la dimensión ambiental desde la perspectiva del desarrollo sostenible a los nuevos desafíos, tanto en la formación inicial como continuada, vinculado a su perfil profesional.

La escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” ubicada en Saucillo, Chih., es una institución con una trayectoria de 81 años al servicio de estudiantes de bajos recursos, hijas de campesinos y obreros, la institución cuenta con modalidad de internado en el que se atienden 465 estudiantes del sexo femenino. Las estudiantes se integran de tiempo completo a diversas actividades de tipo académico, cultural, deportivo y político.

Esto ha permitido observar detenidamente las conductas y hábitos que han formado a lo largo de su vida, tanto en los salones de clases, como en los espacios de recreación y áreas de descanso, así como en sus dormitorios; notándose una marcada desvinculación entre lo que saben las estudiantes respecto al cuidado de los recursos naturales y su forma de proceder. Teóricamente manejan conceptos y técnicas de cuidado, sin embargo, no se ven reflejados en sus acciones cotidianas. De un modo u otro, en estas actividades van provocando el deterioro de los recursos naturales con que cuenta la institución.

En su mayoría no son conscientes del daño que causan, otras se muestran indiferentes e indolentes y no desean sacrificar su comodidad por problemas que piensan no van a afectarlas directamente, que son ajenas a ellas o que ya no tienen remedio. Cuando llegan a manifestar algunas acciones de cuidado, la mayoría de las veces se limitan a realizar campañas de limpieza, de reforestación, etc., que duran sólo un día, y que terminan olvidándose del objetivo principal o a su vez, generan un problema nuevo. O simplemente realizando acciones paliativas de poco alcance como trasladar la basura a otro lado.

Ante esta situación se plantea el problema ¿Cómo incorporar los valores de la Carta de la Tierra y sus principios en el actuar cotidiano de las estudiantes normalistas? Donde se pretende sistematizar una práctica de aprendizaje vivencial de los valores y principios de la Carta de la Tierra de estudiantes pertenecientes a la escuela normal, como una tarea transversal de un curso del plan de estudios 2012 de educación normal que coadyuve en la manifestación de actitudes y valores acordes a la protección del medio ambiente. El objetivo general de este trabajo es: Incorporar los valores y principios de la Carta de la Tierra en las acciones cotidianas de las estudiantes normalistas.

Cuenta con los siguientes objetivos específicos: Estudiar los problemas ambientales y el panorama actual de la Carta de la Tierra, sus aspectos pedagógicos y sus enfoques contemporáneos. Socializar la Carta de la Tierra entre las estudiantes normalistas participantes en coherencia con el compromiso asumido de integrarlos paulatinamente en su labor docente. Implicar la acción y la dimensión afectiva, para asegurar un cambio real en las conductas y en las actitudes y valores de las estudiantes normalistas.

Las preguntas de investigación son: ¿Cuáles son los problemas ambientales y el panorama actual de la Carta de la Tierra, sus aspectos pedagógicos y sus enfoques contemporáneos? ¿Cómo socializar la Carta de la Tierra entre las estudiantes normalistas participantes para obtener un mayor impacto y mejor participación? ¿De qué manera implicar la acción y la dimensión afectiva para asegurar un cambio real en las conductas y en las actitudes y valores de las estudiantes normalistas?

MARCO TEÓRICO

Con la entrada del siglo XXI, y después de más de cinco décadas de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, un movimiento de la sociedad civil que trabaja en pro de un mundo justo, pacífico y sostenible, en el que han participado miles de personas y cientos de organizaciones, propone un nuevo documento: La Carta de la Tierra, para avanzar así hacia una serie de valores básicos compartidos en torno a un mundo de justicia social, no violencia e integridad ecológica.

Hace ahora veinte años que la Comisión de Medio Ambiente y Desarrollo de Naciones Unidas pidió la elaboración de una nueva Carta Magna, dando lugar al proceso de consulta más abierto y participativo que jamás haya generado una declaración internacional. Como sostiene Gorbachev (2006): “La Carta de la Tierra constituye un documento único ya que refleja un nuevo nivel de comprensión compartida universalmente sobre la interdependencia entre los seres humanos y la naturaleza”. (p. 10)

Está concebida como una declaración de principios éticos fundamentales, como un código universal de conducta para la construcción de una sociedad global, justa, sostenible y pacífica. Es una síntesis confiable de valores, principios y aspiraciones que son ampliamente compartidos por un número creciente de hombres y mujeres de todo el mundo, representando un consenso mundial sobre Desarrollo Sostenible y una llamada ética a la acción, constituyéndose en una plataforma unificadora para el cambio. Añade nuevas dimensiones a

lo que ha sido expresado en acuerdos y declaraciones previas sobre medio ambiente y desarrollo, Boff (2006) menciona:

Sabidamente, la Carta de la Tierra no fundamenta su postulado central en el desarrollo sostenible en sí, como uno esperaría, porque el desarrollo sostenible predomina en los documentos oficiales de gobiernos y organismos internacionales. Más bien, la Carta de la Tierra dirige su enfoque hacia la comunidad de la vida, en toda su espléndida diversidad, ya que constituye la realidad más amenazada. (p. 44)

Busca, pues, inspirar en todos los pueblos un nuevo sentimiento de interdependencia global y responsabilidad compartida para el bienestar de la familia humana y el resto del mundo viviente. Por eso, íntimamente ligado a la comunidad de la vida, aparecen los conceptos de respeto y cuidado, de ahí que la primera parte, cuyos principios se desarrollan en las tres partes siguientes, tiene por título: Respeto y cuidado de la comunidad de la vida.

La Carta de la Tierra tiene un Preámbulo, 16 Principios y a modo de conclusión: El camino hacia delante. Los 16 Principios, que son interdependientes y están divididos en cuatro apartados, están desarrollados en otros más concretos que aclaran y explicitan su significado, siendo un total de 61 subprincipios. Afirma la voluntad de los Estados miembros de la ONU de utilizarla como instrumento educativo, especialmente en el marco del Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas (2005-2014). El reto actual es la de convertirla en un instrumento eficaz de gobernabilidad global y derecho internacional, así como de aplicación real en la vida cotidiana de las personas, Gadotti (2001), considera que la Carta de la Tierra:

Debe ser entendida sobre todo como un movimiento ético global para llegar a un código de ética planetario, sosteniendo un núcleo de principios y valores que hacen frente a la injusticia social y a la falta de equidad reinante en el planeta. Cinco cimientos sostienen a ese núcleo: a) derechos humanos; b) democracia y participación; c) equidad; d) protección de la minoría; e) resolución pacífica de los conflictos. (p.9)

VALORES MORALES EN LA CARTA DE LA TIERRA: ÉTICA DEL CUIDADO

Su redacción es el fruto del diálogo intercultural acontecido a lo largo de más de una década en busca de valores en el que han participado miles de personas y cientos de organizaciones de todo el mundo, lo que nos confirma su potencial ético y su compromiso moral y es considerada por algunos autores como una declaración de derechos humanos de cuarta generación, como documento esencial para regular las relaciones entre los estados, los individuos y la naturaleza; en definitiva los derechos de la Tierra y de todos los seres vivos.

También como un documento con un planteamiento holístico de la comunidad de vida con un engranaje ético constituido por sus cuatro principios básicos y sus sesenta y un subprincipios y que demandan el ejercicio de un humanismo crítico que sea capaz de transformar la realidad para mejorarla mediante un compromiso permanente y activo. El primer principio referido al respeto y cuidado de la Comunidad de Vida es el principal, y que necesita los otros tres para realizarse. Es el que justifica y demanda por antonomasia una ética de cuidado: cuidado de la Vida, cuidado de la Tierra y cuidado de los seres que viven en ella. Leonardo Boff lo indica expresamente:

El cuidado es una relación amorosa y no agresiva con la realidad. El cuidado está atento a los procesos vitales y se preocupa de todos los seres para que éstos puedan continuar participando en la comunidad de la vida de tal manera que ninguno esté excluido ni abandonado en su sufrimiento (...). En su Principio 2 la Carta dice que debemos “cuidar la comunidad de la vida con entendimiento, compasión y amor”. El cuidado debe practicarse con entendimiento. El entendimiento no es un proceso abstracto de obtener la verdad sobre las cosas, sino una forma de comunión con éstas, un tipo de amor. De hecho, sólo conocemos lo que realmente amamos. (Boff, 2006, p. 46)

Para ello, se contempla la Tierra como Madre, como organismo vivo en evolución y en la que todos somos parte. Se establece una relación afectiva hacia la casa de todos, comprometiéndose con su cuidado. Requiere dotar de un nuevo significado nuestro ser y estar en el mundo:

Una nueva convivencia entre los seres humanos y los demás seres de la comunidad biótica, planetaria y cósmica; que propicie nuevamente la fascinación ante la majestuosidad del universo y la complejidad de las relaciones que sustentan a todos y cada uno de los seres (Boff, 2006, pp. 26-27).

Esta concepción nos lleva al valor de responsabilidad (que se establece en el primer párrafo). La conciencia de responsabilidad es el resultado de la relación de interdependencia o de interconexión: de las personas entre sí, de la gran comunidad de vida y respecto a las generaciones futuras.

La responsabilidad señala la obligación natural y jurídica que entrañan los actos humanos; natural por el estado de vulnerabilidad y fragilidad de la vida que necesita siempre asistencia, atención y cuidado de otros u otras para satisfacer las carencias y proveer los medios para la realización de los derechos y el cumplimiento del desarrollo humano individual y colectivo. La responsabilidad es, pues, consubstancial a la ética de cuidado como posibilidad de prever un daño o lesión que pueda evitarse. (Fernández y Conde, 2010, p. 153)

El encuentro con otros seres apela a nuestra responsabilidad respecto de ellos y nos insta a hacernos cargo de su destino, así como responder a sus necesidades. En definitiva, las necesidades de los otros se convierten en apelaciones éticas. La espiritualidad se observa en el texto en numerosas ocasiones lo que implica un reconocimiento de su validez para la consecución de un desarrollo sostenible, para la convivencia armónica, como necesidad implícita en el ser humano. La espiritualidad del cuidado requiere de dos competencias: solidaridad y compasión. Solidaridad no en el sentido de caridad sino como capacidad de buscar metas y objetivos que favorezcan la dignidad de otros. Compasión como la capacidad de evitar el daño o dolor en los demás, y en lo demás. Podríamos decir que sólo cuando viajamos al “corazón” de nuestra propia identidad estamos viajando al corazón de todo lo demás.

En resumen, la ética de cuidado aplicada a la Carta de la Tierra emana de la consideración de la Tierra como Madre, en la que todos los seres vivos formamos una comunidad de Vida planetaria en independencia o interconexión. La ética de cuidado nos inculca el deber de tener cuidado de nosotros mismos, de los otros y de la Tierra en toda su magnitud, lo que implica una responsabilidad universal o corresponsabilidad, que infiere en compasión y solidaridad hacia los más débiles, los excluidos; pero que por su dignidad son merecedores de justicia social y económica.

METODOLOGÍA

Paradigma

La investigación fue realizada bajo la influencia del paradigma interpretativo o bien como lo llama Álvarez (2003) paradigma naturalista, puesto que busca identificar la relación e influencia que se tiene de los diferentes participantes en cada escenario, así mismo señala que:

El paradigma naturalista descansa sobre el supuesto de que hay múltiples realidades y, que la investigación divergirá en lugar de converger a medida que avanza el conocimiento y que todas esas partes de la realidad están interrelacionadas de tal manera que el estudio de una parte influye necesariamente en todas las demás. (p. 149)

Enfoque

El enfoque que adopta esta investigación es de tipo cualitativo puesto que orientará los datos recogidos del presente documento con fines de reflexión y análisis más que de muestra estandarizada, como menciona Hernández (2006) acerca del enfoque cualitativo "es el que

utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (p.8).

MÉTODO

El método seleccionado para sistematizar la vivencia de los valores y principios de la Carta de la Tierra de estudiantes pertenecientes a la escuela normal de Saucillo, corresponde al Fenomenológico, debido a que se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto. Es decir, sus relatos sobre cómo fue su sentir, sus hábitos, sus valores, sus actitudes durante el tiempo que aplicaron la Carta de la Tierra en su vida cotidiana. Según Fuster (2019): “el objetivo que persigue es la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno” (p.86).

Técnicas e instrumentos

Para esta investigación se han seleccionado la observación indirecta, en este caso, fue realizada por la asesora del grupo en las escuelas donde las participantes realicen sus prácticas profesionales, en su participación como estudiante y en algunas actividades cotidianas a las que tenga acceso. Se utilizó también la entrevista coloquial o dialógica con los sujetos en estudio. El cuestionario, parcialmente estructurado, abierto y flexible en el resto, de tal manera que se adapten a la singularidad de cada sujeto particular. Finalmente, el análisis del diario de campo, que permitió recuperar la experiencia vivida por las participantes a profundidad.

SELECCIÓN DE PARTICIPANTES

Se hizo la invitación a un grupo de 30 estudiantes, de las cuales 14 se mostraron interesadas, siendo 9 quienes terminaron el proceso y redactaron su diario con las experiencias vividas de la Carta de la Tierra. Es importante mencionar que las participantes no tenían conocimiento previo acerca de los principios y valores de la CT y tuvieron un grupo de estudiantes bajo su responsabilidad por lo menos dos meses consecutivos. La muestra estuvo compuesta por 9 mujeres de las cuales una estaba casada, otra vivía en unión libre y el resto permanecían solteras. Con respecto al número de hijos, sólo dos de ellas tenían un hijo cada una. Respecto a los bachilleratos de procedencia, tres lo cursaron en CBTA, dos en CETIS, dos en Bachillerato Pedagógico, una en CONALEP y una en Preparatoria Privada.

RESULTADO

Se presentan organizados, desde la óptica de las participantes involucradas en el proceso de indagación, por ello se incluyen algunas de las evidencias y testimonios emitidas con la finalidad de ejemplificar la percepción y motivación que tuvieron para continuar con la incorporación de la CT en su actuar cotidiano y así poder ofrecer una amplia apreciación de lo que sintieron al vivir cada principio y valor elegidos. Del análisis hecho a los diarios, se obtiene que sólo dos de ellas, abordan 10 valores de los 16 propuestos y enumerados en la CT y que los identifican y los aplican en una sola ocasión. Dichos valores aparecen mencionados de manera explícita en la redacción del escrito y sólo dos se infieren de la misma narración, aunque no sean señalados directamente.

También es importante resaltar que las nueve participantes coinciden en retomar el primer principio ético de la CT, denominado Respeto y cuidado de la comunidad de la vida. Se recupera que una de las razones que les hizo retomararlo fue la explicación que se dio en la presentación del proyecto, porque se considera una de las partes medulares que proveen un fundamento fuerte para una ética de responsabilidad universal y también proveen el fundamento para una orientación pedagógica dentro del marco de La Carta.

Los principios de respetar, cuidar, esforzarse por edificar y asegurar (que son los verbos claves de los principios generales 1 a 4) constituyen un conjunto integral e interdependiente de valores y disposiciones. "Respetar" tiene un componente cognoscitivo fuerte de reconocimiento de interdependencia, pero también un componente importante de orientación afectiva y estética. "Cuidar", a su vez, está más determinada por "amor" y "compasión". "Esforzarse por edificar" y "asegurar" son valores orientados a la acción, los cuales se derivan y complementan adecuadamente esas otras cualidades humanas.

Es importante resaltar la coincidencia de todas las participantes en mencionar este principio ético, sin embargo, hay diferencias significativas por el ámbito desde donde se describe. Desde lo personal las participantes comentan lo siguiente: Se sabe que gracias a los descuidos de las personas que conformamos el espacio donde vivimos, el planeta Tierra se está acabando, sin embargo, aquí la pregunta es, si sabemos perfectamente cómo está el mundo ¿por qué no hacemos nada al respecto? La mayoría nos conformamos con ver a quiénes si hacen algo para cuidarlo y nos justificamos con eso, qué lamentable y qué tristeza (Participante 4).

El compromiso que se adquirió era un proceso donde las participantes seleccionarían los principios para aplicarlos y describir su experiencia, sin embargo, hubo situaciones imprevistas que permitieron vivirlas desde la perspectiva de la CT, es decir, que las participantes no las eligieron, sino que, al presentarse esa oportunidad, la recuperaron posteriormente y la ubicaron en uno de los principios éticos. Como lo menciona a continuación: El fin de semana acudimos a la manifestación que organizaron las egresadas con motivo de los problemas en el proceso de evaluación y asignación de plazas. Me gustó

estar ahí con ellas, porque había sentido mucha impotencia ante toda la situación y por lo menos así sentí que no me quedaba inmóvil ante lo que estaban pasando las compañeras egresadas (Participante 9).

También lo recuperaron desde lo familiar, donde se manifiesta la convivencia entre los mismos integrantes con actividades que conducen hacia el deber de prevenir daños ambientales: Hoy estuve en mi casa y le comenté a mi papá que tenía una idea para hacer una composta sin lombrices. Fuimos a conseguir aserrín y en una de las cajas de madera que tiene en la bodega, la vaciamos y lo revolvimos con tierra y se humedeció con agua. Le puso una tapadera con tela mosquitera para que respirara. Nos quedó chida. Mi papá no me cree que funciona así. Hacía rato que no convivía con mi viejito (Participante 5).

Otras de las participantes lo comparten desde el impacto profesional donde la transmisión a las futuras generaciones de los valores y acciones que apoyan la prosperidad de las especies: Hoy tuve que recordarles a mis niños que tenemos que cuidar el planeta donde vivimos, hoy opté por recuperar los acuerdos que escribimos y que pegamos en la pared: Cuidar el agua; no tirar basura y recoger la que esté tirada aunque no sea de nosotros; plantar y cuidar los árboles, caminar más; usar menos los aparatos electrónicos, etc. Ellos lo decían casi al mismo tiempo que yo, pero todavía se les olvida (Participante 3).

Se logra que cuatro de las participantes aplicaran por lo menos un valor del segundo principio ético denominado Integridad ecológica. Este principio, es uno de los más fáciles de vivir, debido a que en su explicación aparece también la propuesta de acción. Es importante resaltar que dos participantes mencionan que les resultó difícil seleccionarlos por la implicación que conlleva, además de que sentían temor por no poder comportarse éticamente de acuerdo a la Carta de la Tierra. Entre las reflexiones se puede mencionar la siguiente: Hoy fueron unas personas de protección civil a la escuela, para derribar unos panales de abejas porque al parecer hay una plaga y ya habían picado a varias chicas. El problema es que algunas pueden ser alérgicas y sería ponerlas en riesgo. Pero las abejas juegan un papel importantísimo en el ecosistema. Afuera del laboratorio de inglés les gusta mucho anidar a las avispa y varias veces han tenido que ir a quemar los nidos por la razón que a las abejas (Participante 1). Ella se coloca en esa disyuntiva y dilema moral donde se tiene que decidir por la vida e integridad de un ser vivo, por un lado, el humano sobre la vida de uno de los seres más importantes del planeta. Reconoce las implicaciones legales que pudiera haber en caso de que una compañera alérgica fuera picada, pero identifica el rol de las abejas por estar en peligro de extinción por los pesticidas que existe en el ambiente.

Sin embargo, otra participante hace una reflexión de su experiencia, donde tampoco supo cómo reaccionar, pero que consideró sumamente importante la información obtenida: Me tocó conversar con un profesor de la Facultad de Agronomía, que estaba planeando una actividad de venta de pollos rostizados para recaudar fondos y comprar material para unos talleres. El profesor pidió hablar con el que iba a prepararlos para indicarle que no ofreciera salsa chipotle, ya que su consumo fomenta la tala de árboles y la quema de madera, con su

siguiente impacto ambiental. Fue algo que ni siquiera había considerado yo, una acción muy sencilla que de inmediato relacioné con la CT, de hecho, pensaba que su consumo beneficiaba al consumo local, ya que se produce mucho en la región (Participante 9).

Otra experiencia compartida se explica desde un nivel de análisis más profundo, donde la colaboración hacia una causa humanitaria le permite observar la cantidad de plástico que se consume. Hoy inauguraron en la escuela una escultura de corazón cuyo interior está destinado a la recolección de tapas. La idea es que cuando se llene, se donen a asociaciones de lucha contra el cáncer. Creo que la idea es buena, ya que muchas tapas pueden acabar tiradas y generar más basura. Pero no puedo evitar pensar que es una especie de parche como otras tantas medidas. La raíz es el consumo desmedido de plástico, el reciclaje de tapas ayuda, pero ese proceso también contamina ¿NO sería mejor que dejáramos de comprar botellas y que usáramos termos que se pudieran lavar? (Participante 2).

En este principio ético Justicia social y económica es rescatado por una de las participantes nada más; es importante mencionar que las demás comentaron que no lo eligieron originalmente y que tampoco se consideró adaptarlo en situaciones presentadas de manera inesperada. Cabe mencionar que la participante lo ubica en su vida familiar y personal lo cual resulta significativo debido a la importancia que tiene: Estábamos mi hija y yo y vimos un gato pequeño. Nos acercamos a jugar con él. No logré saber si era hembra o macho. Mi hija me preguntó cómo se podía saber y le expliqué de los órganos sexuales en los animales y que ocurría igual en los humanos. Entonces ella dijo que en los humanos era más fácil y comenzó a nombrar lo que a sus 5 años ha aprendido para asociar el ser hombre o mujer. Lo más llamativo es que empezó a dar ejemplos que contradicen lo que vivimos en casa y cómo hemos tratado de educarla con el ejemplo. Mencionó que las mujeres tienen el cabello largo y los hombres no, cuando mi esposo ha tenido el cabello más largo que yo. Me puse a pensar cómo seguir trabajando con ella para mostrarle otras formas alternas de lo que significan (Participante 1). Resulta sorprendente que siendo estudiantes de una normal rural reconocida por formar docentes críticas contra los sistemas de gobiernos opresores y que suelen colaborar apoyando causas justas y movimientos sociales, no hayan retomado este principio ético.

En lo que respecta al cuatro principio denominado Democracia, no violencia y paz, sólo dos participantes lo recuperaron, ellas mencionan que fue importante porque solían actuar sin pensar en el daño que se hacía, pero que al elegirlo, se hicieron más empáticas y comprensiva hacia los animales, sobre todo los que ellas consideraban dañinos para la especie humana. En mi casa tenemos a nuestras tortugas libres en el patio. Estaba buscando una cubeta para llenarla de agua, y en una de ellas había arañas muy parecidas a la viuda negra, en eso salió mi sobrino y por protegerlo, casi las mato. Recordé lo que me habíamos platicado respecto a las arañas y el resto de los animales, que ellos no atacan y lastiman a no ser que se sientan en peligro. Eso me dio confianza, nos alejamos para no molestarlas, pero le dije a mi sobrino

que él tampoco se acercara en otras ocasiones. Pero en eso salió mi mamá y las mató (Participante 1)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el presente estudio cualitativo, nueve mujeres de la Normal de Saucillo ofrecieron una descripción exhaustiva de su propia experiencia de vivir en los ámbitos personal profesional y familiar los principios y valores de la CT. Después de haber analizado el discurso de las participantes, es posible llegar a varias conclusiones. La primera de ellas tiene que ver con el conocimiento y experiencia que tenían las participantes respecto a la CT porque en los nueve casos mencionaron que la desconocían completamente dado que en ninguna asignatura o curso estudiado hasta ese momento de los niveles previos y del actual se había abordado. En este sentido es importante reconocer el esfuerzo de cada una de ellas al aceptar voluntariamente vivir situaciones desconocidas que alterarían sus formas de actuar y sentir cotidianos.

Otra conclusión tiene que ver con los principios y valores de la CT elegidos por las participantes donde prevalece el interés de todas por el primer principio Respetar la Tierra y la vida en toda su diversidad (2000), por "ser el principio fundamental, que se ve complementado por los otros tres" (p.1), donde las reflexiones que realizan van desde la introspección personal donde reconocen situaciones tan insignificantes en apariencia, como es cuidar la vida de una araña por ser un ser vivo que tiene un rol importante en el ecosistema, hasta ser conscientes de que el consumo de un producto como la salsa chipotle, propicia la tala inmoderada de los árboles de la región y que por lo tanto, se deja de pedir en las actividades que se solicitan. También es importante reconocer que sólo dos participantes lograron aplicar diez de los 16 valores y principios de la CT, pero que además dos más retomaron el tema del cuidado ambiental como tesis de titulación, es decir, cuatro participantes trascendieron la experiencia por profundizarla y sistematizarla más.

Por otra parte, la tercera conclusión está relacionada con los valores manifestados por las participantes, presentan coincidencia con los propuestos por la CT, de acuerdo con las respuestas de dos de ellas, se modificó la concepción que se tenía, y en el proceso de identificación se inició la transición de paradigma, que va del antropocentrista al biocéntrico. En el presente estudio es posible identificar algunas limitaciones. La primera de ellas tiene que ver con el lugar de procedencia, pues todas las participantes pertenecen a la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón. De esta manera, los resultados solamente muestran cómo la incorporación de los valores y principios de la CT están presente en esta institución en particular. Por otra parte, como fue señalado en la descripción de las participantes, todas son las mujeres, de cuarto grado, dos están casadas y tienen hijos. Por consiguiente, es

necesario examinar cómo pueden incorporar la CT, el resto de las estudiantes y del personal docente y administrativo, o también cómo sería esta experiencia en una institución los varones y de esa manera comparar los resultados con los obtenidos en este estudio.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. (2003) Cómo hacer investigación cualitativa. Editorial Paidós, México
- Blaze, P., Vilela, M. La carta a la Tierra en acción. Hacia un mundo sostenible. <https://earthcharter.org/library/la-carta-de-la-tierra-en-accion-hacia-un-mundo-sostenible/>
- Boff, L. (1996) Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres. Totta, Madrid.
- Boff, L. (2006) Respeto y cuidado hacia la comunidad mediante el entendimiento, compasión y amor. <https://earthcharter.org/wp-content/assets/virtual-library2/images/uploads/Boff.pdf>
- Fernández, A y Conde, J (2010). La Ecopedagogía en la formación inicial de maestros. En: Investigación en la escuela. Universidad de Granada.
- Gadotti, M (2001) Pedagogía de la Tierra y cultura de sustentabilidad. En <http://www.rebellion.org/ecología/pedagogía251001.htm>
- García-Gómez, M. (2016) Valores en la escuela y sostenibilidad. La Carta de la Tierra. Universidad de Valladolid, España.
- Gorbachev, M. (2006) El tercer pilar de desarrollo sostenible. Madrid.
- Gutiérrez, F. y Prado, R., C. (2000) Ecopedagogía y ciudadanía planetaria. Costa Rica. Editorial PEC.
- Fuster, D (2019) Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones. Ene.- Abr. 2019, Vol. 7, N° 1: pp. 201 - 229, Lima, Perú
- Hernández Sampieri, R. y otros (2003). Metodología de la investigación. México. Editorial Mc Graw Hill, interamericana de México, S.A.
- La carta de la Tierra (2000) En <http://www.earthcharterinaction.org/>

LAS CIENCIAS EN PREESCOLAR, LOS SIGNIFICADOS PARA LAS EDUCADORAS

Alondra Guadalupe Araujo Treto

Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

Estudiante

araujoalondra_a@normalixtapan.edu.mx

Yoselin Amor Alderete Ayala

Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

Estudiante

aldereteyoselin_a@normalixtapan.edu.mx

Martha Yolanda Monzón Troncoso

Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

Doctora en Ciencias de la Educación

Profesor-investigador

martha.monzontd@normalixtapan.edu.mx

Línea temática: 2. Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar el significado que las docentes en educación preescolar dan a las ciencias en comparación con otros de campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social del plan de estudios 2017 vigente de la educación básica en México; bajo el contexto de un jardín de niños de organización completa, ubicado al sur del Estado de México. El estudio es de corte cualitativo, se hace uso de la etnografía y de la técnica de observación participante. La investigación se orienta bajo dos preguntas, ¿Qué significado le dan los docentes de Educación Preescolar a las actividades enfocadas a las ciencias?, ¿Por qué en el jardín de niños se observa que poco se realizan actividades del campo de formación académica de Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social? Uno de los principales hallazgos fue que para las docentes es importante la ciencia, sin embargo, un factor influyente que afecta a los docentes para no aplicar con frecuencia actividades del área científica, es la presión social por parte de los padres de familia en el deseo de que los niños adquieran otras habilidades en relación al lenguaje y pensamiento matemático.

Palabras clave: Enseñanza de las ciencias, ciencia, exploración, educación científica, significados.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

México es un país con múltiples potencialidades en la educación científica, ya que se cuenta con las herramientas, el deseo y los objetivos de enseñarles a los niños y niñas capacidades de ver el mundo que les rodea diferente, no obstante, resulta que solo se queda en la ambición, por ello nuestro país es uno de los que está en desarrollo en cuanto al área científica.

La ciencia desde el ámbito educativo se ha convertido en un

problema que excede los contextos escolares; se trata de una cuestión educativa, científica, social, cultural y ética que, debido a su impacto en las posibilidades de desarrollo de cada país, debería ser ubicada en la agenda política y estratégica para ser considerada con la prioridad que la misma requiere. (Macedo, 2016, p.5)

La National Science Education Standards, auspiciados por el National Research Council (1996), tiene prioridad en este problema en cuya primera página dice:

En un mundo repleto de productos de la indagación científica, la alfabetización científica se ha convertido en una necesidad para todos: todos necesitamos utilizar la información científica para realizar opciones que se plantean cada día; todos necesitamos ser capaces de implicarnos en discusiones públicas acerca de asuntos importantes que se relacionan con la ciencia y la tecnología; y todos merecemos compartir la emoción y la realización personal que puede producir la comprensión del mundo natural. (citado en Macedo, 2016, pp. 5-6)

No obstante, durante los últimos años el Sistema Educativo Mexicano a través de los planes y programas de estudio ha buscado solo mejorar en mayor proporción en relación con los campos de formación académica de Pensamiento Matemático y Lenguaje y Comunicación; por lo que, en el currículo se establece que como prioridad específicamente “en el jardín de niños debe promoverse de manera sistemática e intencionada el desarrollo del lenguaje (oral y escrito)” (SEP, 2017, p. 57). Por ello, se da prioridad a contenidos de lenguaje y comunicación y de pensamiento matemático, mientras que al ámbito científico no se

considera, aun cuando este campo proporciona la posibilidad de realizar transversalidad con otra área de desarrollo personal y social o campo de formación.

A pesar de que a través de situaciones didácticas encaminadas a la ciencia permitan el desarrollo de grandes habilidades en los niños y niñas; en el jardín de niños durante la investigación, ubicado en un municipio del Estado de México, se presenta una limitante; que es la carencia e incluso la nula ejecución (de acuerdo con lo observado), de actividades por parte de los docentes en el campo de formación: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social.

Además, que las secuencias que se realizan, en general; se centran en habilidades que son parte de las áreas de desarrollo personal y social o campos de formación; tales como la motricidad fina o gruesa, expresión oral y escrita, conteo, descripción, o también se desvían del propósito del campo de Exploración y comprensión del mundo Natural y Social. El cuál es “que los educandos adquieran una base conceptual para explicarse el mundo en que viven, que desarrollen habilidades para comprender y analizar problemas diversos y complejos; en suma, que lleguen a ser personas analíticas, críticas, participativas y responsables” (SEP, 2017, pp. 252 – 253).

Al reflexionar sobre estas situaciones, se ha decidido abordarlas con las preguntas, que guían el trabajo de investigación: ¿Qué significado le dan los docentes de Educación Preescolar a las actividades enfocadas a las ciencias? y ¿Por qué en el jardín de niños se observa que poco se realizan actividades del campo de formación académica de Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social?

MARCO TEÓRICO

Se toma como punto de partida conocer el significado de la palabra “ciencia”. Según autores como Maranto y González (2015) se refiere

al conjunto de conocimientos que las personas tenemos sobre el mundo, así como la actividad humana destinada a conseguirlos. El término ciencia deriva del latín *scire*, que significa saber, conocer; su equivalente en griego es *shopia*, que significa el arte de saber. (p. 2)

Mientras que autores como Colina (2005) la define como el

quehacer consistente en la actitud de observar y experimentar, dentro de un orden de conocimientos con el fin de obtener un aprendizaje verificable, en relación con la realidad que rodea al ser humano. La labor de la ciencia, consiste en formular explicaciones para anexarlas a las informaciones ya preexistentes, con el fin de afinar así, la totalidad del conocimiento actual. (p. 11)

En tal sentido, la ciencia es un conjunto de conocimientos de aquello que se logra saber, pero que implica un proceso del cómo explorar, experimentar, indagar y conocer la realidad de las cosas. No obstante, la ciencia es una disciplina y al pensar en ella de tal forma, da pauta a un desarrollo frente al problema de la enseñanza en las escuelas; desde el nivel preescolar e incluso hasta la educación superior.

Así mismo, se tiene como referencia el concepto de la educación científica, la cual Quiroga, Arredondo, Cafena y Merino (2014) “es el motor para la formación de ciudadanos comprometidos, que les permitan participar responsable y críticamente en las decisiones que orientan la ciencia y la tecnología hacia un desarrollo sostenible” (citado en Caridad, 2015, p. 289).

Por ello, la enseñanza de las ciencias, y especialmente en la educación preescolar pone en juego diversas variables que interactúan entre sí para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje; porque es el primer acercamiento que tienen los niños para adentrarse en el mundo científico. Resulta un mecanismo complejo de analizar; porque entre las variables, se encuentra el significado que los docentes le dan a las ciencias; es decir, las creencias que tienen a la hora de trabajar con ese ámbito.

Desde hace más de 30 años, las investigaciones sobre la enseñanza, se basaron

en la toma de decisiones de los profesores, que fue vista como el vínculo entre el pensamiento y la acción y entre la enseñanza pre-activa e interactiva; posteriormente, la investigación sobre el pensamiento de los profesores se diversificó para incluir sus percepciones, atribuciones, pensamiento, juicios, reflexiones, evaluaciones y rutinas. (Garritz, 2014, p. 88) Resulta que el significado que le pueden dar los docentes a las ciencias o bien, sus pensamientos se han convertido en un punto clave, porque parte de la perspectiva que ellos pueden tener, influye en lo que realizan dentro de las aulas, desde el momento que planean hasta que evalúan.

Por ello, se define lo que es la palabra significado, de acuerdo a Lederach (1995), es un acto de comparación entre objetos, eventos o palabras. Lo que implica dar sentido a algo y se logra al relacionar ese algo con otras cosas ya conocidas, además requiere una función de reencuadre o reenmarque definido como un proceso mediante el cual algo se reubica y se relaciona con cosas diferentes. (citado por Ballesteros, 2005, pp. 233 – 234)

Una vez vista, la influencia de la ideología o el significado que se le da a la enseñanza de la ciencia; es preciso conocer el concepto de la palabra creencia. No obstante, al indagar sobre lo que es, no se encuentra una definición universal; sin embargo, se recupera lo que refiere Oliver (2009) la cual

se entiende como una parte de la dimensión personal, afectiva y emocional, íntimamente ligada a la propia cultura que se manifiesta en el ambiente en el que estamos y en el que configuramos, influyendo, a su vez, en nosotros y en lo que hacemos. (citado en Cortez, et al., 2013, p. 98)

Toda creencia tiene un valor significativo que refleja en las decisiones pedagógicas que los docentes toman el proceso de la enseñanza; aunado a esta idea Ortega y Gasset (2001) argumentan “que las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre qué acontece, de tal manera que en ellas vivimos, nos movemos y somos” (citado en Garritz, 2014, p. 89).

Entonces, se deduce que una creencia es la perspectiva o pensamiento que tiene una persona, que ésta se ve influenciada por la experiencia que tenga el individuo y que probablemente se mantenga resistente al cambio, porque es la ideología con la que por un largo lapso de tiempo

se ha desarrollado a lo largo de su vida y que, por lo tanto, es la que influye en la toma de decisiones.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Es una investigación en proceso de corte cualitativo, la cual Denzin y Lincoln (1994) manifiestan que es “multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio” (citado en Rodríguez et al., 1996, p. 10) en otras palabras supone que el investigador se adentra a la vida cotidiana de la situación que se pretende estudiar, para obtener información e interpretarla a través de los sujetos de estudio. Se desarrolla desde la perspectiva de la etnografía, que tiene como fin “comprender una comunidad y su contexto cultural sin partir de presuposiciones o expectativas” (Monje, 2011, p.109). Así mismo, “se persigue la descripción y reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado” (Rodríguez et al., 1996, p.21).

La población de estudio es de nueve docentes frente a grupo; un equipo conformado por ocho mujeres y un hombre. Los grados en los que se encuentran laborando los profesores son tres por cada uno en el nivel de preescolar; es decir, tres en primero, tres en segundo y finalmente tres en tercer grado. Su rango de edad; oscila entre los 30 años hasta los 53 años aproximadamente, todos ellos cuentan con experiencia en el servicio educativo, solo un docente posee el mínimo de 10 años de servicio.

Cómo técnica e instrumento de investigación para recolectar los datos para este estudio es la observación participante y la entrevista dirigida; a partir de “una lista de áreas hacia las que hay que enfocar las preguntas, es decir, se utiliza una guía de temas” (Monje, 2011, p. 149). Entre las cuales son, el concepto de ciencia desde la perspectiva persona de los sujetos de estudio, su conocimiento del enfoque pedagógico del campo de exploración y comprensión del mundo natural y social, la valoración de la enseñanza de las ciencias en el nivel preescolar, los campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social que

utilizan en mayor medida en su intervención y sus creencias respecto de la acción docente en el ámbito científico.

Así es que, con ello la investigación recupera el propósito de captar la percepción que tienen los docentes de acuerdo con las ciencias en la educación preescolar a través de su contexto real y a su vez permite una indagación amplia de las creencias, ideas o perspectivas que poseen y poder reconocer el porqué de poca cantidad de intervenciones del ámbito científico

RESULTADOS

A partir de la entrevista y la observación participante, en el primer punto de la guía de las categorías de estudio; el concepto de ciencia desde la perspectiva personal; se obtuvo que en su totalidad los docentes poseen un concepto concreto de lo que es la ciencia y lo que implica. Por ejemplo, que la ciencia es una actividad humana donde se desarrollan diversas habilidades como: experimentar, indagar, plantear preguntas, comprobar y analizar; además que es una disciplina que promueve la curiosidad y enseña a los niños a conocer el mundo que les rodea y finalmente que la ciencia es un conjunto de conocimientos y saberes ya establecidos.

En el segundo punto, el conocimiento del enfoque pedagógico del campo de exploración y comprensión del mundo natural y social; se detectó que solo un 45% de los docentes conocen de manera parcial el enfoque que propone el plan de estudios 2017 en relación con este campo formativo; porque solo se refieren a las actividades de ciencia como la experimentación, y olvidan actividades culturales en las que también puede surgir el pensamiento científico. Sin embargo, en las pocas situaciones de enseñanza observadas, aplican actividades de cultura, solo cuando expresamente es una fecha conmemorativa que así lo demande, como el día mundial del medio ambiente, el día mundial de la alimentación, día de muertos o el de los reyes magos, y además quienes realizan esas actividades por lo general son los promotores de educación para la salud o de artística.

En el tercer y cuarto punto, la valoración de la enseñanza de las ciencias en el nivel de educación preescolar y los campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social que aplican con mayor ejecución. En primera instancia se observa que el 90% de los docentes realiza pocas actividades enfocadas a las ciencias durante más de la mitad del ciclo escolar, dejando por último el aspecto de la experimentación, la observación, el análisis de resultados o bien, las actitudes o habilidades que caracterizan al pensamiento reflexivo que se espera que desarrollen en el campo de formación académica exploración y comprensión del mundo natural y social.

Pero los docentes expresan comentarios alentadores respecto a que la ciencia es relevante, porque a través de ella pueden el alumnado desarrollar ciertas habilidades que les permiten entender cómo es y cómo funciona el mundo que les rodea; sin embargo, explican que se basan en lo que marca el plan y programas de estudio en desarrollar primordialmente el lenguaje y el pensamiento matemático.

Además, se recupera que por el contexto en el que se está inmerso y por la presión social de los padres de familia al tener la expectativa de que los niños del jardín de niños al egresar, al menos conozcan algunas letras, comiencen a tener un acercamiento a la cultura escrita y oral e incluso tener la habilidad de leer y escribir. Y en cuestión del pensamiento matemático va encaminado a contar cantidades mayores a 30 elementos, tener habilidades de suma y/o resta y el reconocimiento de la escritura de los números; por ello a los docentes les lleva a realizar actividades en mayor medida de esos campos de formación académica.

Por último, en el punto de creencias acerca de la acción docente en el ámbito científico; se obtiene que los docentes valoran positivamente su práctica en relación al campo de exploración y comprensión del mundo natural y social, pese al reconocimiento que realizan pocas actividades de dicho campo. No obstante, se observa en las actividades que trabajan aspectos de la cultura y vida social y mundo natural van relacionadas al desarrollo de otras habilidades distintas a las que se esperan que desarrollen los niños en la ciencia, como lo es

la motricidad fina, el uso de las artes visuales, la expresión oral y escrita, seguridad en sí mismo, autonomía, educación socioemocional, por mencionar algunos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Queda claro que los docentes poseen un concepto poco amplio sobre qué es la ciencia y lo que conlleva, sin embargo, tienen presente que a través de ella el niño puede obtener actitudes y capacidades para conocer y explicar el mundo que le circunda. Pero como bien, mencionan Ortiz y Cervantes (2015) “aún la ciencia es concebida como exclusiva de intelectuales o superdotados, vestidos con bata blanca, encerrados en laboratorios, inventando soluciones a los grandes problemas que amenazan a la humanidad” (p. 14).

En el jardín de niños, se detecta que la ciencia es una disciplina o proceso mecánico y que debe seguirse paso a paso, dejando de lado lo que verdaderamente al niño le interesa y por ello se desaprovecha la curiosidad innata del infante y la oportunidad de generar un pensamiento que les dé a los estudiantes la posibilidad de hacerse preguntas como: ¿por qué?, ¿qué es?, ¿cuánto es?, ¿cómo es?, ¿qué hace? o el simple hecho de que en los niños se vea reflejada la indagación, experimentación, análisis o de que piensen más allá de lo que les ofrece la escuela.

Es decir, desarrollar un pensamiento reflexivo como lo marca el plan de estudios vigente; que implica “poner en el centro de los Aprendizajes esperados las acciones que los niños pueden realizar por sí mismos para indagar y reflexionar acerca de fenómenos y procesos del mundo natural y social” (SEP, 2017, p. 255).

Los docentes creen que la ciencia en la educación preescolar es de suma importancia, pues reconocen que a través de ella el niño puede aprender a descubrir sobre el mundo que le rodea; también que poco es el tiempo que realizan actividades en relación con el campo de formación académica Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social. Sin embargo, con el análisis de la información se encuentra que existe un factor que influye la decisión de

la selección de prioridades de enseñanza se refiere; el cual es específicamente el padre de familia y sus expectativas.

El jardín de niños se encuentra en cabecera del municipio, por lo que hay una alta demanda de ingreso a ese preescolar; lo que causa que haya una matrícula grande y por lo tanto también padres de familia en una cantidad similar; esto conlleva a que exijan que sus hijos adquieran diferentes capacidades, entre ellas habilidades de escritura, lectura y pensamiento matemático; dejan de lado otras áreas y campos de formación académica. Además, de esa presión social, los docentes sustentan su acción en lo que se señala en la política educativa nacional acerca de las cuatro prioridades educativas la cual una de ellas va encaminada a “la mejora del aprendizaje con énfasis en las competencias de lectura, escritura y matemáticas” (SEP, 2019, p. 2).

Sin embargo, no se justifica realizar pocas actividades del campo de formación académica Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social, ya que este campo también es importante porque proporciona la posibilidad de realizar transversalidad con otra área de desarrollo personal y social o campo de formación y con los planteamientos que posee.

Por lo que es necesario dar una nueva mirada a las ciencias en la educación preescolar, dejar de concebirla como un proceso sistemático y un cúmulo de saberes. Debe de asumirse como una disciplina que permite a los estudiantes plantearse preguntas, descubrir, indagar, comprobar, experimentar sobre la propia realidad de las cosas; y no solamente para conocer el mundo, sino también para mejorarlo.

Porque como bien se declara en la Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el siglo XXI, asistida por la UNESCO y el Consejo Internacional para la Ciencia,

para que un país esté en condiciones de atender a las necesidades fundamentales de su población, la enseñanza de las ciencias y la tecnología es un imperativo estratégico. La formación científica es hoy, en opinión de especialistas y expertos, una exigencia urgente, que ya ha puesto en evidencia su papel estratégico en el desarrollo de las personas y de los pueblos. (Macedo, 2016, p. 6)

Con ello se deduce que el significado de los docentes para con las ciencias es diferente respecto a lo que ellos señalan y lo que se observa en la práctica, porque refieren que la ciencia es importante para los niños porque les ayuda a desarrollar habilidades del ámbito científico; no obstante, es contradictorio lo que piensan con lo que ejecutan en el día a día con los alumnos.

Es así que, que sus creencias no del todo, logran influir en las decisiones que llevan a cabo en sus intervenciones; porque a pesar de que tengan fundamentos de lo que creen es relevante, o resulte benéfico para sus estudiantes, es mayor la influencia o bien, la presión social que ejercen de los padres de familia para con ellos, que los hace cambiar de decisiones.

Pero, ahora el reto es poder hacer comprender al padre de familia de la importancia que tiene la ciencia en el aprendizaje del estudiante; para que el docente se sienta seguro y que se respalde en que el área científica en edad preescolar beneficia al niño de manera integral. Esto es un verdadero desafío que pone en las manos de los docentes la responsabilidad de brindarle, fomentarle y orientarle al niño una formación científica de manera transversal con otros campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social.

REFERENTES

- Ballesteros, B. (2005). El concepto de significado desde el análisis del comportamiento y otras perspectivas. *Revista de Universitas psychologica*, 4 (2), 231-244.
- Caridad, E. (2015). La educación científica: percepciones y retos actuales. *Revista Educación. Universidad de la Sabana*, 20 (2), 282-296.
<https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.7>
- Colina, A. (2005). *Informe de investigación. Introducción a la investigación*. Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
https://virtual.uptc.edu.co/ova/cursos/introInv/Unidad_1/pdf.pdf
- Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I. y Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 34 (2), 97-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200007>
- Garriz, A. (2014). Creencias de los profesores, su importancia y cómo obtenerlas. *Revistas UNAM. Educación química*, 25 (2), 88-92.
[http://dx.doi.org/10.1016/S0187-893X\(14\)70529](http://dx.doi.org/10.1016/S0187-893X(14)70529)
- Macedo, B. (2016). *CILAC Foro abierto de ciencias Latinoamérica y Caribe Educación Científica*. UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246427>
- Maranto, M. y González, E. (2015) *¿Qué es la ciencia?* Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (Material impreso).
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Ortiz, G. y Cervantes, M. (2015). La formación científica en los primeros años de escolaridad. *Panorama*, 9 (17), 10-23.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5585223>

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.* SEP.
<https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/preescolar/1Lp-M-Preescolar-DIGITAL.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica.* SEP.
<http://www.sev.gob.mx/educacion-basica/wp-content/uploads/2020/01/Lineamientos-completos-ACUERDO-2019.pdf>

LA MÚSICA, ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES MOTRICES EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

FICHA DE DATOS

Título del trabajo: La Música, Estrategia para el desarrollo de habilidades motrices en educación preescolar.

Autores:

Fátima Stephany Lara Martínez

Docente en formación de 4° grado de Licenciatura en Educación Preescolar

fanylm.2001@hotmail.com

Dra. Carina María García Ortiz

Docente-Investigador

garcia.ortiz.carina@gmail.com

Institución de procedencia: Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

RESUMEN

En este trabajo se presentan los resultados parciales de una investigación que tiene como objetivo favorecer las habilidades motrices en alumnos de educación preescolar mediante situaciones didácticas y talleres articulados con la música. La investigación surgió ante una necesidad identificada en los niños entre tres y cinco años de edad, la cual ha sido una barrera en su desarrollo motriz conforme los propósitos del nivel educativo.

La metodología empleada fue la investigación acción que dio pauta a los principales hallazgos en la etapa de inicio, la observación y el diario proporcionaron la información a analizar. Se destaca el insuficiente desarrollo de habilidades físicas en los niños preescolares, en parte ocasionadas por el confinamiento durante la pandemia por COVID 19 y por las condiciones de los recursos humanos de las instituciones. Se asume que en la edad preescolar comienzan a desarrollar estas habilidades a partir de actividades y juegos individuales y colectivos, por ello la importancia de cuidar su atención a través de situaciones didácticas. Las conclusiones enfatizan la propuesta de actividades retadoras a los alumnos en el nivel preescolar enfocadas en los juegos motores, mediante la música.

Palabras clave:

Habilidades motrices, música, estrategias, desarrollo, educación preescolar.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El tema surgió ante la necesidad de desarrollar las habilidades motrices en los niños de tres a cinco años según los propósitos y aprendizajes que establece el programa de educación preescolar vigente, sin embargo, se considera importante que sea a través de la música como los niños realicen los movimientos básicos de saltar, correr, agacharse, lanzar, atrapar, rodar, girar, trepar, reptar, entre otros; de tal forma que progresivamente sean incorporados a su vida cotidiana, a la vez que se edifica su competencia motriz y se favorece su desarrollo integral.

En el acercamiento a la práctica en los jardines de niños a largo de seis semestres de la formación inicial, se ha observado en algunos la desfavorable atención a los alumnos respecto de los aprendizajes del área de educación física, esto se debe a que existen escuelas que no cuentan con un asesor o promotor del área que esté a cargo de planear y desarrollar actividades didácticas con los niños para favorecer las habilidades motrices; no obstante, las educadoras en ocasiones realizan situaciones didácticas relacionadas con el área, con el propósito de atender este aspecto importante desde las primeras edades.

Por otro lado, la pandemia ocasionada por COVID-19 que recientemente atravesamos, impidió a las docentes llevar a cabo actividades para desarrollar habilidades motrices, el trabajo a distancia limitó la oportunidad de abarcar todos los campos y áreas del Plan de Estudios de Educación Preescolar 2017. En casa algunos alumnos no contaron con la orientación, la dedicación de tiempo, los recursos y los materiales que les permitieran participar en una diversidad de situaciones con sentido formativo. En otros casos, se dio mayor importancia a los campos de Lenguaje y Comunicación y Pensamiento Matemático; esto causó un desequilibrio físico, emocional y social para los infantes.

Las jornadas de práctica establecidas por el plan y programas de estudio se realizan en un jardín de niños de organización completa que no cuenta con un promotor de Educación Física que esté a cargo dar seguimiento a los aprendizajes esperados de forma continua y sistemática. En la primera jornada de intervención se detectó una insuficiencia en el

desarrollo de habilidades motrices como saltar, gatear, correr, girar, en algunos niños de tercero, en la mayoría de segundo y en su totalidad en los niños de primer grado, esto se debe a las clases a distancia que tuvieron los ciclos escolares pasados, la inconsistente participación/apoyo de padres de familia y la falta de actividades de educación física.

Atender el desarrollo de habilidades motrices desde la infancia favorecerá el desempeño físico de los alumnos, así como su preparación para la vida; “hoy en día está suficientemente claro que, en los primeros años, unas apropiadas clases y cantidad de actividad física pueden no solo enriquecer la vida de los niños, sino también contribuir al desarrollo físico, social y cognitivo” (Gil-Madrona, Contreras, Gómez y Gómez, 2008, p.166), cuando ésta área del desarrollo se lleva a la práctica con base en el enfoque didáctico y con actividades creativas permite un crecimiento integral de los infantes.

Si el aspecto de motricidad en educación preescolar se descuida, surgirán implicaciones futuras en el desarrollo físico e intelectual de los alumnos, porque si bien se requiere favorecer estas habilidades dentro del aula, trascienden al trabajo escolar, pues impactan en el infante sobre la forma de llevar a cabo actividades en un futuro que a simple vista resultan sencillas de realizar. Por ello, la docente de educación preescolar está convocada a reflexionar la importancia que reviste esta área del desarrollo desde este nivel educativo y ser consciente de la necesidad de aplicar situaciones didácticas acordes a las características de su grupo.

Por otro lado, desarrollar las habilidades motrices con música es todo un reto para la docente, implica tener conocimientos y creatividad para seleccionar la música que sea propia a los propósitos educativos, la secuencia de actividades y los movimientos que se pondrán en práctica. Elegir el género musical adecuado permite encontrar una relación con la motricidad (correr, saltar, girar, gatear) a un determinado ritmo; la música motiva, imagina y crea en cada niño un mundo diferente lleno de nuevos movimientos, a la vez que facilita su ejecución.

MARCO TEÓRICO

Las habilidades motrices suelen ser comunes en el jardín de niños, son movimientos a realizar desde las primeras edades, con el propósito de mejorar el desarrollo de los infantes, Prieto (2010) las define como “conjunto de movimientos fundamentales y acciones motrices que surgen en la evolución humana de los patrones motrices” (p.1), es decir, son parte del crecimiento de los niños y se consideran esenciales para realizar actividades de la vida cotidiana.

Por otro lado, Madrona *et al.*, (2008) define las habilidades motrices como:

Movimientos orientados hacia las relaciones con el mundo que circunda al niño y que juega un papel primordial en todo su progreso y perfeccionamiento, desde los movimientos reflejos primarios hasta llegar a la coordinación de los grandes grupos musculares que intervienen en los mecanismos de control postural, equilibrios y desplazamientos. (p.71)

Ambos autores coinciden en que son movimientos para mejorar el desarrollo humano, toman en cuenta las relaciones y experiencias que han tenido en su contexto para incorporarlas en el control de posturas, equilibrio o desplazamientos. Estos movimientos pueden llevarse a cabo desde los primeros meses de vida para reconocer, explorar y movilizar el cuerpo, además, paulatinamente formar el gusto por la actividad física cotidiana.

Babarro (citado en Villagrán, 2014) argumenta que, entre uno y tres años de edad, los movimientos, liberan al niño del parasitismo motor inicial y otorgan un principio de independencia en su entorno contextual; después entre los tres y cuatro años aparecen los movimientos como puntillas y salto con ambos pies relacionados al desarrollo del equilibrio (intento de saltar la cuerda) y por último, dentro de los cinco años desarrolla movimientos de saltar, patinar, escalar, las cuales son habilidades más complejas para las primeras edades.

Las habilidades que se procura desarrollar en el nivel preescolar son “el equilibrio; la lateralidad; la coordinación de movimientos; la relajación y la respiración; la organización

espacio-temporal y rítmica; la comunicación gestual postural y tónica” (Madrona *et al.*, 2008, p.80), pues son aptas a las edades de los niños, con cierto nivel de dificultad en cada grado.

La educación física en el nivel preescolar contribuye a alcanzar las habilidades citadas, por ello, es importante considerar que los talleres y situaciones didácticas estén diseñados con base en el plan de estudios vigente, la edad de los pequeños, el contexto sociocultural, de forma particular tomar en cuenta las necesidades del grupo respecto a esta área.

Trabajar las habilidades motrices desde el área de educación física enriquece el aprendizaje dentro del aula; Cipagauta y Ramírez (2014) comparten que “si un niño realiza movimientos con mayor fluidez, y tiene definido un esquema corporal, probablemente será excelente en las demás materias” (p.13), refiriéndose a la preparación académica que logran desarrollar, como la espontaneidad, la creatividad, la autonomía y el trabajo en equipos con la realización de actividades motrices.

Por otro lado, la música es un medio para expresar emociones y sentimientos a través de movimientos que favorecen la motricidad desde la edad temprana, además, es factible considerarla como estrategia con la cual se enriquecen las situaciones didácticas orientadas a educación física, educación socioemocional, lenguaje y pensamiento matemático.

La música tiene distintos significados, depende del enfoque que se quiera reconocer, Alvarado (2013) comparte que:

La música es la práctica humana que, por medio de la construcción auditiva- temporal, fomenta valores primarios como son el placer o el gusto, el autocrecimiento y el autoconocimiento. En esta línea, la música es inherentemente multicultural, ya que involucra muchas prácticas musicales o incontables culturas musicales. (p.2)

La multiculturalidad permite identificar todo tipo de música, y más en otros contextos (social, familiar), sin embargo, la escuela es principal medio para llevar a cabo actividades de interés, didácticas y educativas relacionadas con el desarrollo de habilidades motrices enriquecidas con el empleo de la música. Entre los tres y seis años el niño pone en práctica la indagación de su entorno, lo va descubriendo por medio de movimientos, expresiones, emociones que posee en el momento. Gómez, (2015) recuerda que:

La educación en la etapa de infantil tiene un componente predominantemente colectivo, en el que todo el alumnado debe vivir el aprendizaje y compartirlo; esta es una de las maneras en que se puede incidir en la relación entre el individuo y su medio, físico y humano. (p.18)

Es así que, el infante adquiere aprendizajes desde las relaciones físicas y emocionales que establece con otros, al bailar, cantar, pintar, pero sobre todo al poner a prueba en diferentes situaciones o contextos ese desarrollo adquirido en el jardín de niños. La música también resulta ser un mundo de aprendizaje no solo para los niños, sino también para los adultos al aprender de manera consciente emociones, sensaciones y palabras antes experimentadas.

Incorporar la música en la escuela tiene varios beneficios, Díaz Gómez (2005) indica que

Las clases de música impartidas desde la edad infantil, son excelentes para desarrollar las capacidades cognitivas, perceptivas, expresivas y creativas del alumnado. A este respecto podemos poner de manifiesto que la enseñanza de la música es una acción educativa que contribuye a favorecer el desarrollo del proceso auditivo; de la memoria comprensiva; de la imaginación creadora; la observación y el juicio crítico; el ordenamiento psicomotriz, y la expresión y la comunicación. (pp.27-28)

Dentro de las necesidades de los niños se encuentran, los movimientos como el equilibrio (tres años), el ritmo, seguir pequeñas secuencias y la coordinación del cuerpo como manos, pies, cabeza (cuatro o cinco años) que posibilitan obtener diversas respuestas de aprendizaje. Nova y Peña (2020) afirman que “deben prevalecer aquellas destrezas que suponen una aplicación funcional o adaptación a una situación (trepar, gatear, transportar, arrastrar, nadar, patinar, golpear, rodar...)” (p.29). Dentro de las que se pretende favorecer está la coordinación, el equilibrio y el ritmo mediante talleres y situaciones didácticas.

Por último, establecer la relación que tiene la música con el desarrollo motriz y analizar cómo favorecer esos dos componentes del programa de estudios del nivel preescolar desde la intervención docente, ha sido un reto. Actualmente la música se trabaja principalmente para favorecer los aspectos de apreciación y expresión musical, sin embargo, en esta ocasión se basa en la escucha auditiva para realizar movimientos físicos donde incluyan las diferentes partes de su cuerpo, a la vez otorgar la posibilidad de la expresión simbólica.

El enfoque es el cognoscitvismo, Piaget en su teoría cognitiva dividió el desarrollo cognoscitivo en cuatro estadios, de acuerdo a la edad que se aborda en esta investigación se relaciona con la etapa “preoperacional” que va de los dos a los siete años de edad. Linares (2007) comparte que “el niño de corta edad conoce su mundo a través de las acciones físicas que realiza” (p.3), por ello, en la etapa preoperacional se pretende realizar ejercicios físicos, donde a través de ellos los niños puedan correr, saltar, gatear, bailar o realizar otra actividad de su entorno con facilidad.

En relación con lo anterior, la SEP (2004) plantea que “La mayoría de los niños de tres y cuatro años apenas empiezan a trabajar en sus habilidades, como serían equilibrarse, brincar o saltar, y se les presenta un reto con este campo de obstáculos” (p. 214). Por ello, la importancia de repasar actividades que ayuden a los niños a mejorar esas habilidades en su desarrollo físico desde la educación preescolar. El educador y los padres deben expresar motivación y apoyo al momento de realizarlas, las emociones que experimentan durante su ejecución favorecen en la gran mayoría a su desenvolvimiento.

METODOLOGÍA

La metodología empleada se basa en los principios de la investigación-acción con base en la propuesta de Latorre (2005), que señala la investigación-acción como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias aplicadas para mejorar el sistema educativo y social (p.23). Se trata de indagar la práctica (autorreflexión) y analizar los resultados obtenidos de la intervención docente durante y al cerrar cada uno de los ciclos llevados a cabo con el propósito reconstruir, mejorar y/o transformar la práctica.

Para Domingo y Gómez reflexionar “se trata del proceso que permite analizar detenidamente algo con la finalidad de sacar conclusiones” (2014, p. 8), en este sentido, la investigación se basa en la práctica docente propia, de la cual, se reflexionan de forma procesual y gradual los

resultados obtenidos con el conjunto de estrategias y procedimientos aplicados durante la intervención docente.

En el proceso reflexivo es conveniente el planteamiento de cuestionamientos que aludan a las estrategias implementadas, al ambiente de aprendizaje creado, los recursos y materiales didácticos empleados, la organización social del grupo, la forma de expresar las consignas o de dirigirse a los alumnos; así será posible identificar el logro del aprendizaje esperado en cada alumno o el desarrollo de las habilidades y conocimientos planteados al inicio del ciclo para llegar a la toma de decisiones y el desarrollo de nuevas propuestas que dinamicen la práctica docente y contribuyan a su mejora.

Las actividades se enfocan en los juegos motores mediante la música, se pretende a través del juego acercar a los niños a desenvolver habilidades, capacidades y destrezas que le servirán en su vida cotidiana. El objetivo se enfoca a desarrollar las habilidades motrices en los niños de educación preescolar con el empleo de la música, con apego al modelo educativo vigente mediante la innovación de la práctica docente.

RESULTADOS

Una investigación-acción considera la aplicación de ciclos de reflexión, los cuales permiten identificar las fortalezas, las debilidades y las áreas de oportunidad de la práctica docente en relación con la problemática particular o aspecto del desempeño frente a grupo que se pretende mejorar. En este caso, se tomaron como base las experiencias obtenidas en las prácticas profesionales de los primeros semestres de la licenciatura. Mediante la elaboración del diario, los reportes de observación y los escritos reflexivos de cada jornada de práctica docente se identificó la debilidad en el desarrollo de las habilidades motrices en el jardín de niños.

A falta de promotores de educación física, las actividades relacionadas con el desarrollo motor de los niños se atienden en forma mínima, ante esta problemática que se relaciona también con la poca experiencia de diseñar dentro de la licenciatura en educación preescolar actividades enfocadas a la educación física, llevarlas a la práctica en el jardín de niños y evaluar sus resultados, se diseñaron y aplicaron situaciones didácticas de aprendizaje individuales y en equipo (brincar, correr en conos, relevos de aros, gatear) vinculadas al Área de Desarrollo Personal y Social de Educación Física del Programa de Educación Preescolar 2017.

En este primer acercamiento al tema de investigación, las secuencias de actividades, los recursos didácticos empleados, los espacios físicos y las consignas pretendieron favorecer las habilidades de los niños a través de movimientos de locomoción, coordinación y estabilidad, por medio de juegos individuales y colectivos acordes a su edad. Mediante la observación y retroalimentación de la práctica fue posible identificar el nivel de logro de los niños y visualizar las próximas actividades.

Durante la ejecución de las situaciones didácticas las expresiones de los niños fueron positivas, entre las más escuchadas fueron “Si puedo saltar muy alto” “es muy difícil mover mis pies y manos al mismo tiempo, pero me gusta” “no sabía que podíamos correr en equipo” “me gusta hacer ejercicio”, las expresiones de los niños sobre lo que son capaces de hacer o lo que se les dificulta llevar a cabo son una evidencia del avance obtenido en esta primera etapa de la investigación, la cual está programada para continuar durante nueve meses aproximadamente.

Otra Área de Desarrollo Personal y Social que se trabajó fue Artes, mediante la música los niños realizaron movimientos, gestos y diferentes posturas corporales, a la vez que tuvieron la experiencia de escuchar diferentes géneros musicales, ello contribuyó a un mejor desenvolvimiento de los alumnos, así como a romper el hielo dentro del grupo y generar la confianza para expresar sus emociones; estas actividades también favorecieron el trabajo en equipo, la comprensión y el cumplimiento de consignas, el acercamiento a música de diferentes culturas y sobre todo la sana convivencia escolar.

Este primer acercamiento respecto al tema central de la investigación fue la pauta para buscar mejores estrategias, métodos, procedimientos y consignas a trabajar durante los ciclos de reflexión próximos, que respondan a las necesidades expresadas por los niños.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación presenta un logro parcial, como ha sido señalado este es un avance que da cuenta de un primer acercamiento al desarrollo motriz de los niños de educación preescolar con la finalidad de contribuir a sus habilidades motrices haciendo uso de la música, tomando en cuenta el modelo educativo vigente de educación básica.

Es importante tener presente que, si bien la educación física en el nivel preescolar tiene como base el juego en sus diferentes tipos o modalidades, se pretende que los aprendizajes obtenidos por los niños en esta área sean utilizados en su desarrollo en diferentes ámbitos dentro y fuera de la institución, por ello, el nivel preescolar a través de las educadoras tiene la responsabilidad de cuidar que “de manera progresiva logren un mejor control y conocimiento de sus habilidades y posibilidades de movimiento” (SEP, 2017, p. 331).

Llevar a cabo esta intervención tiene la finalidad de desarrollar habilidades motrices que permitan al niño desenvolverse en su entorno de acuerdo a su edad, Sánchez Bañuelos postula (1984) que durante la 1ª fase (4-6 años) los niños logran:

- Desarrollo de las habilidades perceptivas a través de tareas motrices habituales.
- Desarrollo de capacidades perceptivas tanto del propio cuerpo como a nivel espacial y temporal.
- Las tareas habituales incluyen: caminar, tirar, empujar, correr, saltar... (citado en Cidoncha y Díaz, 2013, p. 2).

Esta fase permite que los niños se adapten a un entorno agradable para desarrollar las actividades relacionadas a explorar y experimentar experiencias sociales con sus compañeros del aula. Las actividades se enfocan en los juegos motores mediante el empleo de piezas musicales de diferentes géneros, se pretende a través del juego otorgar a los niños experiencias diversas de aprendizaje que contribuyan a desenvolver habilidades, capacidades y destrezas.

Por ello se trata de evitar la ejercitación o repetición de movimientos por sí mismos, así como las competencias o comparaciones entre los alumnos que impiden el movimiento libre, la autonomía y la creatividad infantil, tampoco hay que forzar la ejecución de movimientos que pueden ocasionarles lesiones corporales. En contraposición las situaciones didácticas a aplicar deben estar en armonía con las habilidades que se pretende desarrollen, donde los niños exploren sus posibilidades de movimiento, identifiquen las sensaciones que experimentan a través de la actividad física y a la vez sean actividades retadoras, lo cual facilitará un mejor desempeño físico en actividades académicas y personales tanto en la etapa en la que se encuentran como en edades y niveles siguientes.

Se pretende a través de las situaciones didácticas y los talleres a aplicar en los ciclos reflexivos posteriores atender las habilidades motrices en función del programa vigente de estudios vigente y las necesidades de los alumnos conforme a lo siguiente:

Educación Física

Organizador curricular 1: Competencia motriz

Organizador curricular 2: Desarrollo de la motricidad

Aprendizaje esperado: Realiza movimientos de locomoción, manipulación y estabilidad, por medio de juegos individuales y colectivos.

Organizador curricular 2: Integración de la corporeidad

Aprendizaje esperado: Identifica sus posibilidades expresivas y motrices en actividades que implican organización espacio-temporal, lateralidad, equilibrio y coordinación.

Organizador curricular 2: Creatividad en la acción motriz

Aprendizaje esperado: Propone distintas respuestas motrices y expresivas ante un mismo problema en actividades lúdicas (SEP, 2017, p. 336)

Artes

Organizador curricular 1: Expresión Artística

Organizador curricular 2: Familiarización con los elementos básicos de las artes.

Aprendizajes esperados:

- Crea y reproduce secuencias de movimientos, gestos y posturas corporales con y sin música, individualmente y en coordinación con otros.
- Baila y se mueve con música variada, coordinando secuencias de movimientos y desplazamientos (SEP, 2017, p. 290).

Frente a otros campos de desarrollo del nivel preescolar, es necesario rescatar la importancia de la educación física y de las artes, en es caso concreto de la música, en el desarrollo integral de los niños. Solo con la atención equilibrada de los diferentes campos y áreas que integran el programa oficial de este nivel educativo, será posible el logro del perfil en los niños al término de su educación preescolar.

REFERENCIAS

Alvarado, R. (2013). La música y su rol en la formación del ser humano. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Cipagauta L. y Ramírez, J. (2014). La importancia de la educación física en edades tempranas en el contexto escolar. (Proyecto curricular Licenciatura en Educación Física), Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional.

Díaz Gómez, M. (2005). La educación musical en la escuela y el espacio europeo de educación superior. En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19,

- (1), pp. 23-37.
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2820/TE18181.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=A%20trav%C3%A9s%20de%20la%20Educaci%C3%B3n,s%C3%AD%20mismo%20y%20a%20los%20dem%C3%A1s.>
- Cidoncha, V. y Díaz, E. (2013). Aprendizaje motor. Las habilidades motrices básicas: coordinación y equilibrio. https://g-se.com/uploads/blog_adjuntos/aprendizaje_motor._las_habilidades_motrices_b_sicas_coordinaci_n_y_equilibrio.pdf
- Domingo, A. y Gómez, M. (2014). La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos. Narcea.
- Gil-Madrona, P., et al. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. En Revista iberoamericana de educación, 159-177.
- Gómez, J. (2015). Didáctica de la Música. Manual para maestros de Infancia y Primaria. Unir.
- Linares, A. (2007). Desarrollo cognitivo: Las Teorías de Piaget y Vygotsky. En Revista de Master en Paidopsiquiatría, 07 (08), 1-29.
http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo.pdf
- Nova, J. y Peña, D. (2020). Conciencia de la Habilidad Motriz al Ritmo Musical. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Prieto, M. (2010). Habilidades motrices básicas. En Revista Digital Innovación y Experiencias. (37).
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Nu_mero_37/MIGUEL_ANGEL_PRIETO_BASCON_01.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas, sugerencias de evaluación. SEP.

Subsecretaría de Educación Básica. (2004). Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar Volumen II. Dirección General de Desarrollo Curricular.

Villagrán, L. (2014). Desarrollo de habilidades motrices a través de la música (Informe de Licenciatura), Facultad de Humanidades Campus de Quetzaltenango de la Universidad Rafael Landívar. <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/84/Villagran-Lucia.pdf>

EL IMPACTO DE LA VIOLENCIA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Yoselin Amor Alderete Ayala

aldereteyoselin_a@normalixtapan.edu.mx

Alondra Guadalupe Araujo Treto

araujoalondra_a@normalixtapan.edu.mx

Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

Docentes en formación del 4° grado de la Licenciatura en Educación Preescolar

Martha Yolanda Monzón Troncoso

martha.monzontd@normalixtapan.edu.mx

Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

Profesor-investigador

Línea temática: 2. Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

La violencia en los últimos años, tiene mayor relevancia en la sociedad, es por ello, que surge el interés de conocer el impacto que tiene en la educación preescolar y como se pueden observar estos sucesos para detectarlos y poder actuar. Esta es una investigación en proceso, de la cual se ha rescatado información de la observación de actividades que se realizaron en un jardín de niños, basadas en la autorregulación de emociones, y la recuperación de trabajos realizados por investigadores del área, quienes aportan información para dar respuesta a la pregunta ¿Cómo se observa y qué impacto tiene la violencia en educación preescolar?

El objetivo del proyecto es conocer cómo detectar la violencia y cuál es el impacto que tiene en la interacción de los niños de educación preescolar, así como las condiciones de la comunidad que puedan influir. Se implementa una metodología cualitativa, basada en la etnografía, a través de la técnica de observación participante y entrevistas. En conclusión, con este proyecto se pretende aportar información acerca de la violencia que existe en los preescolares, así como el impacto que tiene en los niños y cómo influye en la interacción con sus compañeros.

Palabras clave: Violencia escolar, conflictos escolares, habilidades sociales, emociones, factor de impacto.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La violencia en los jardines de niños es un fenómeno social generador de problemas interpersonales. Antes se desconocían o bien, se presentaban pocos casos que eran vistos como algo común, o se ocultaban. Sin embargo, en la actualidad, se observan comportamientos violentos y se habla con frecuencia de estos hechos. La sociedad tiene más información por lo que se comparte en los medios de comunicación, es un tema de gran relevancia. La violencia

ha pasado de ser un fenómeno invisible que por muchos años permeaba la cultura escolar, a ser un fenómeno ampliamente visible que atraviesa nuestra conciencia moral y por ende la búsqueda por dar soluciones se torna apremiante. (Sánchez, citado en Pedroza, 2013, p. 16)

La sociedad en ocasiones culpa a la educación que se imparte en las escuelas, como la causante de malas conductas o comportamientos de los ciudadanos, cuando es un caso que se tiene que abordar en el hogar al trabajar con la enseñanza de los valores. Si bien, la escuela aborda estos temas para promover espacios libres de violencia, pero su principal función es lograr que los estudiantes adquieran conocimientos académicos y disciplinares.

Resulta evidente que hay casos reales, observables, desde los primeros niveles educativos, como es la educación preescolar, donde se llegan a presenciar actos de violencia físicos, verbales o psicológicos entre alumnos, jalones, empujones, sobrenombres, insultos, amenazas, destrucción de material, el rechazo y exclusión al jugar o integrar equipos, los cuales llegan a ser interpretados por las docentes como un juego de niños, definidas estas acciones como una situación “normal”, aunque afectan la armonía y convivencia escolar, factores que deben ser cuidados dentro y fuera del aula de clases.

De manera general, se desconocen los protocolos de actuación por parte de los responsables institucionales para identificar, catalogar y canalizar a los infantes que viven violencia escolar o familiar, pero es una situación preocupante para las educadoras, por lo que, surge la necesidad e interés por investigar el tema de la violencia en la educación preescolar, sobre

todo conocer técnicas de observación para detectar casos y el impacto que tiene en los estudiantes, así como protocolos y manuales para docentes, con la finalidad de ayudar a los infantes que viven escenarios de violencia.

En jornadas de prácticas, se presenciaron situaciones como el comentario realizado por una alumna, que manifestaba que su papá le gritaba y pegaba a su mamá; también se observaron comportamientos por parte de los alumnos al interactuar entre sí. Durante la reflexión de las prácticas, surgen dudas en las docentes en formación de qué hacer ante situaciones similares o con problemas que tienen gran impacto, ya no solo en un niño sino en todo el grupo.

Objetivo

- Identificar y analizar las características y significados que rodean a la violencia y el impacto que tiene en los niños de educación preescolar.

MARCO TEÓRICO

En este apartado se describen dos categorías como lo es la violencia y la resolución de conflictos, cada una tendrá subcategorías para obtener información necesaria que contribuirá a dar respuesta a la pregunta de investigación. Se retoman fragmentos de los siguientes autores: Pintus, Tresgallo Sainz, Cerezo, Gomes, Erazo, Sastre, Bisquerra, Fierro, Antoni y Zentner, entre otros.

1. Violencia

Al conceptualizar la violencia, se tiene presente que es cuando las personas intentan tener el poder de controlar, manipular y subyugar a otros, el significado que se le otorga, depende del espacio y contexto en donde sucede. Pintus (2005, citado en Mena, 2003) da a conocer que la raíz etimológica de la palabra violencia significa fuerza física, vigor, potencia, energía y designa la fuerza orientada y selectiva contra algo o contra alguien. Es un fenómeno complejo

y multifacético que supone, al menos, dos sujetos relacionados. Se manifiesta a través de la interacción de sus conductas, donde uno o ambos ejercen una fuerza sobre el otro. Será violenta si tiene la intención y si provoca un efecto vivenciado como restrictivo-agresivo, negativo, forzando o sometiendo en cualquiera de las dimensiones que forman a un ser humano. (p. 121)

En palabras de Dubet (1946) “es muy difícil de definir, ya que, tiene múltiples formas y manifestaciones: puede ser individual o colectiva, organizada, imprevisible, instrumental, irracional o ritualizada; así como puede responder a intereses, pasiones, sentimientos o ideologías.” (Guzmán, citado en Sánchez, 2016)

1.1. Violencia escolar

Como expresa Mena (2003),

la violencia en una escuela es un tipo de interacción que debería considerarse un síntoma de problemas organizacionales, cuya presencia obliga a detenerse y mirar con sentido crítico las relaciones de las personas de la propia institución. Podemos diseñar organizaciones escolares que otorguen a los alumnos una experiencia tal, que enseñe un estilo relacional democrático, nutritivo, capaz de enfrentar conflictos sin violencia. (p.49)

Sánchez (2016) considera como tema de importancia la violencia y la convivencia en las aulas del preescolar, dado que, la escuela es un lugar ideal para la interacción entre pares, docentes y personal de la institución, dentro de la cual los maestros promuevan una convivencia sana, siempre velando por el bienestar de sus alumnos.

Las relaciones creadas entre estudiantes, de la cual forman parte los docentes como asistentes pasivos, ha sido reconocida como “Bullying” (Tresgallo, 2002), es un término inglés que hace referencia al “matonismo”, “acoso” o “abuso”, se trata de una forma de maltrato, habitualmente, intencionada y perjudicial, de un estudiante hacia otro compañero más débil, al que convierte en su víctima perpetua o habitual, dicha situación semanas, meses o años (Cerezo 2002, citado en Erazo, 2010).

Para identificar la presencia de la violencia en las instituciones, es necesario prestar atención a ciertas características propias del agresor como: un temperamento impulsivo y agresivo,

muestran falta de empatía, se muestra incapaz de controlar su ira y hostilidad hacia los demás, y busca diversas estrategias para dañar a sus compañeros. En cuanto a la víctima, sus características son: tiende a ser débil, insegura, tranquila, tímida, en ocasiones, son menos fuertes físicamente que los agresores.

Gomes (2011, citado en Fierro, 2013) hace referencia a los tres tipos de violencia que se puede presentar en la escuela, en contra o perteneciente a ella:

- Física: donde el maestro imprime castigos corporales para reorientar las conductas de los niños hacia el trabajo en el aula y evitar que irrumpen el orden impuesto.
- Simbólica: algún actor de la comunidad escolar genera humillaciones o intenta ridiculizar a los alumnos.
- Incivilidad: se presenta al emplear gestos y palabras poco educadas, como el sarcasmo, vocabulario altisonante o frases que impriman temor para generar obediencia.

Erazo (2010), menciona que son escasos los programas escolares que buscan reducir la violencia escolar, los cuales implican la transformación institucional, como lo es el romper parámetros de modelos rígidos y tradicionales, y aspirar a tener una participación activa por parte de la familia, la escuela y la comunidad.

La escuela como promotora del cambio debería reestructurar su organización, la toma de decisiones y relacionar lo académico con el contexto, para abordar temas que los alumnos viven cotidianamente. Una reestructuración plantea un modelo organizacional de tipo democrático, participativo y con aceptación a la diferencia, por lo tanto, se busca incrementar procesos de organización política a través de los gobiernos escolares y sus representantes, donde se establezcan normas y reglas en los manuales de funciones y convivencia, acordes a las necesidades individuales y sociales, y se favorezca el respeto y la participación de los actores institucionales (Erazo, 2010, p. 81).

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

En la vida cotidiana, siempre se afrontan conflictos que permiten aprender cómo actuar ante ellos, mientras se dota de nuevos recursos y saberes para la resolución de este problema u otros similares; a través de esto, se logra un crecimiento personal. Sin duda alguna, no existe una fórmula específica para cada conflicto, ni se puede emitir un consejo, ya que cada persona siente y vive de manera diferente las situaciones, lo cual genera que los comportamientos no sean los mismos en una y otra persona. Sastre y Moreno (2002) hacen alusión a que los conflictos interpersonales van siempre acompañados de sentimientos, que constituyen en muchas ocasiones la causa misma de los conflictos (ofensas, insultos, falta de valoración, miedo, etcétera), consideramos que el aprendizaje de la resolución de conflictos debe ir precedido o acompañado de un aprendizaje emocional que dotará al alumnado de los conocimientos imprescindibles sobre su propio comportamiento emocional y sobre el de las demás personas. (pp. 48-49)

Los niños entre los 4 y 6 años, comprenden que los otros pueden pensar y sentir de una manera diferente a la de ellos. Es por esto, que existen modelos de resolución de conflictos que siguen estas etapas:

1. Definir el problema.
2. Encontrar soluciones.
3. Prever las consecuencias.
4. Escoger una solución.
5. Evaluar los resultados después de llevar a la práctica la solución escogida. (Bourcier, 2012, p. 119).

A veces, por el deseo de evitar peleas o discusiones, los adultos arreglan enseguida el problema diciendo al niño lo que tiene que hacer, por lo que, se interrumpe el proceso de reflexión y búsqueda de solución ante los problemas, en este caso se sugiere solo ser guías y apoyo para los pequeños, donde en lugar de indicar lo que debe hacer, se oriente para llegar a una resolución, planteada y ejecutada por los niños.

1.2. Emoción

El término emoción Bisquerra (2003) lo define como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada” (p. 8). En consecuencia, menciona que es importante tener una educación emocional, la cual al incorporarla en la educación se pretende cubrir las necesidades sociales que se tienen, con la finalidad de desarrollar competencias que contribuyan en un bienestar personal y social,

Antoni y Zentner (2002) en su libro las cuatro emociones básicas, expresan que la emoción es una alerta o guía que permite ubicarse en el presente, que genera dentro de nosotros una prioridad por prestar más atención a lo que sucede en el ahora; el miedo, la rabia, la alegría y la tristeza, son las cuatro emociones básicas. La alerta que percibimos puede ser propia o incluso permite descifrar, de manera correcta o errónea, los sentimientos que experimenta otra persona y así poder proceder en base al actuar de la otra persona.

Se puede rescatar, que todos tenemos el impulso de reaccionar ante una situación al experimentar una alerta respecto de lo que sucede en el momento, además de que no por solo con percibir en otra persona una emoción quiere decir que la sienta, como seres humanos, cada uno reacciona y puede sentir diversas emociones ante una misma situación, por lo que, también se debe profundizar en el tema y tratar de entender la situación desde distintas perspectivas.

2.2. Habilidades sociales

Las habilidades fundamentales para la resolución de problemas pueden ser aprendidas y practicadas por niños en los ambientes de la infancia temprana; como resultado se tiene una reducción de los niveles de agresión (Ej. Spivack y Shure 1974; Krasnor y Rubin 1983; Denham y Almeida 1987). Las actividades desarrolladas en las escuelas promueven en los niños la enseñanza y puesta en práctica de habilidades sociales que les permitan trabajar en el control de sus emociones, sería un impacto positivo para nuestra sociedad, se formarían ciudadanos con la capacidad de interactuar con otros en un ambiente armónico.

METODOLOGÍA

En este apartado se describe la metodología utilizada para dar respuesta a la pregunta de investigación, así como alcanzar los objetivos planteados, la cual tendrá un enfoque cualitativo que constará de los siguientes pasos:

1. Seleccionar tema de interés.
2. Presentar el contexto del problema.
3. Mostrar la importancia del estudio.
4. Definir los conceptos.
5. Establecer las metas de la investigación.
6. Decidir el diseño de la investigación.
7. Elegir un marco teórico.
8. Seleccionar el método de recogida de datos.
9. Organizar la recogida de datos.
10. Describir el procedimiento de análisis de datos.
11. Fomentar la calidad de los datos.
12. Informar sobre las cuestiones éticas.
13. Describir las limitaciones del estudio.
14. Diseminar los hallazgos.
15. Planificar el cronograma de la investigación
16. Concluir.
17. Presentar las referencias bibliográficas. (Vivar et al, 2013, p. 3)

Este trabajo parte de una metodología cualitativa basada en la etnografía, que tiene como objetivo “descubrir y generar la teoría; no es probar ninguna teoría determinada. Busca comprender una comunidad y su contexto cultural sin partir de presuposiciones o expectativas” (Monje, 2011, p. 109). Por lo que el etnógrafo tiene la obligación de recoger descripciones detalladas de lo que observa, referente a situaciones, interacciones y comportamientos.

Este tipo de investigación permite experimentar libertad al descubrir y describir a través del trabajo de campo, del contacto directo con los sujetos y se tiene una postura frente a la realidad que se investiga, además de considerar a diversos autores conocedores del tema de la violencia. Se ingresa al contexto para estudiarlo, a través de la observación y entrevistas, del acercamiento con la comunidad y las personas que la integran, convirtiéndose en una experiencia enriquecedora para el investigador.

La etnografía permite que se realicen preguntas descriptivas acerca de los valores, creencias y prácticas de un grupo cultural, que es justo lo que se pretende dentro de esta investigación, detectar casos de violencia y conocer el impacto que tiene en los niños, mediante la aplicación de entrevistas a los infantes, padres de familia y docente del Jardín de Niños. Las técnicas que se utilizarán son:

1. Observación: “implica adentrarnos en profundidad a las situaciones sociales y mantener un papel activo y una reflexión permanente” (Hernández et al., 2010, citado en Piza et al, 2019), se obtendrá información a través de lo observado y registrado en un diario personal.
2. Entrevista: se desarrolla mediante “preguntas, escuchar y registrar las respuestas y después, hacer otras preguntas que amplíen un tema en particular. Las preguntas son abiertas y los entrevistados deben expresar sus percepciones con sus propias palabras” (Cadena et al, 2017, citado en Piza et. al, 2019,). Para ello, se implementará una entrevista abierta, donde los involucrados en la investigación tendrán la oportunidad de dar respuestas a preguntas de acuerdo con la experiencia personal de cada uno.

Se considero esta metodología, estrategias y técnicas, siendo propicias para obtener información que contribuirá a la construcción de un proyecto de investigación que dé una solución a la problemática que se plantea.

RESULTADOS

Al observar la interacción que tienen los pequeños en el jardín de niños, se observaron situaciones por parte de algunos alumnos, tales como jalar, empujar y pisar a sus compañeros; igual que dañar el material o trabajo del otro. También se pudo rescatar que los niños han visto programas de televisión no aptos para su edad. Lo anterior se descubrió conforme pasaban los días, algunos pequeños comenzaron a jugar con palos, los cuales representaban armas, ya que las llamaban por sus respectivos nombres, posteriormente, durante una sesión de clases mencionaron el nombre de una serie que aborda el tema del narcotráfico.

En un jardín de niños de organización multigrado, se trabajó la autorregulación, en dos actividades, una fue la identificación de las emociones básicas (enojo, alegría, tristeza y miedo) y en que momento las sienten, los infantes expresaron momentos en los que sentían cada una de estas emociones y descubrieron que no eran los únicos, pues igual que ellos, sus compañeros también las habían sentido en situaciones similares. Prestaron atención a una historia que se les contó y respondieron a preguntas acerca de que emociones creían que sentía el personaje principal, basándose en sus propias experiencias y mostraron empatía con el sentimiento de alguien más.

Y la resolución de conflictos, en el cual se les mencionaron diversas situaciones a los niños para que propusieran soluciones, mostrándose empáticos y participativos tanto los infantes de primero como los de tercero, cada uno respondía con base en lo que ha vivido. También se les repartió, una hoja con cuatro imágenes, donde en dos de ellas se presentan conflictos y en las otras una convivencia sana, colocaron una cruz a las que identificaron que era una convivencia de conflicto, no presentaron complicaciones al reconocer estas situaciones y al expresar que conflicto se mostraba en la imagen.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Después de analizar diversos textos y la información obtenida, se rescata la importancia de no deshumanizar la educación que se brinda en los salones de clases, ya que algunos padres de familia y docentes tienen presente que la escuela tiene que contribuir en el desarrollo cognitivo de los alumnos, mientras que la familia y la comunidad se hacen cargo de lo afectivo. Pero no es así, los distintos contextos de los que forma parte cada pequeño tienen que tener presente el aspecto afectivo. Si un niño está mal emocionalmente, no va a prestar atención a lo que se le dice o enseña, en el caso de la escuela, no habrá un buen rendimiento, puesto que hay algo que le preocupa al pequeño.

Los docentes son personas que los alumnos, en ocasiones, llegan a considerar un ejemplo a seguir e incluso pueden imitar actitudes o apropiarse de valores que les son inculcados, directa o indirectamente durante las jornadas de clase. Es por ello, que “la convivencia que se establece entre estudiante y profesor es fundamental para cimentar en los chicos actitudes o valores que implementarán para vivir y desarrollarse plenamente dentro de la sociedad” (Moreno, 2016, p. 34).

Como señalan Gordillo et al. (2013) desde los 18 meses podemos observar manifestaciones agresivas de los infantes, como: morder, dar patadas, quitar cosas a los otros, empujar o atacar físicamente. Conforme pasan los años, comienzan en mayor medida a ser más visibles estos comportamientos en los niños, por lo cual, estos autores citan a Dodge y Coie (1987) quienes señalan dos tipos de agresión:

la primera, agresión proactiva, responde a un patrón instrumental, organizado y dirigido a metas, motivado por la obtención de recompensa y regulada por el reforzamiento; en cambio, la segunda, agresión reactiva, responde a un patrón reactivo, descontrolado y motivado por la provocación, el miedo y la irritabilidad. (pp. 141-142)

Conocer estas conductas de las primeras edades, son base para detectar, analizar e identificar el impacto de la violencia en los niños de educación preescolar. Como podemos percatarnos algo que tiene repercusión son los programas de televisión, así como lo que sucede en su contexto familiar y social, dado que en estas edades ellos imitan lo que observan y

experimentan diversas emociones que no son todavía capaces de regular por cuenta propia, lo que indica que requieren del apoyo de alguien más para poder hacerlo.

Los padres de familia y docentes son parte fundamental en este proceso, es por ello, que se debe trabajar la educación socioemocional, la cual les permitirá identificar sus emociones y sentir empatía por los demás. Fomentar el aspecto socioemocional desde los primeros años, contribuirá en la formación de una sociedad consciente de su sentir y el de los demás.

REFERENCIAS

Antoni, M. y Zentner, J. (2014). Las cuatro emociones básicas. Herder.

Bourcier, S. (2012). La agresividad en los niños de 0 a 6 años. Narcea.

Erazo, O. (octubre, 2010). Reflexiones sobre la Violencia Escolar. Revista de Psicología GEPU, 1 (3), 74–86. <https://revistadepsicologiagepu.es.tl/reflexiones-sobre-la-violencia-escolar.htm>

Fierro, M. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. Sinéctica. Revista electrónica de educación, 40, 01-15. <https://hdl.handle.net/11117/6629>

Gordillo, R., del Barrio, V., Carrasco, M. y González-Peña, P. (2013). Análisis de la Agresión Reactiva y Proactiva en Niños de 2 a 6 Años. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación e Avaliação Psicológica, 1 (35), 139-159. https://www.aidep.org/03_ridep/r35/r35art7.pdf

Mena, I. (marzo, 2003) Contra la violencia la formación en convivencia. Reflexiones pedagógicas, 19, 43-50. <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730000932.pdf>

Monje, A. C. (2011) Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Universidad Surcolombiana.

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Moreno, C. (2016). Cómo detectar la violencia en preescolar a través del análisis valorativo de la intervención docente. *Educando para educar*, 17 (32), 29-40.
<https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/4/4>

Pedroza, F. (2013). ¿Dónde está la violencia escolar? En la construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en México. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Piza, N., Amaiquema, F. y Beltrán, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Revista Conrado*, 15 (70), 455-459.
<http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

Sastre, G. y Moreno, M. (2002). Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género. Gedisa editorial.

Sánchez, R. (2016). Violencia escolar en niños de preescolar. Universidad Pedagógica Nacional.

Vivar, G., McQueen, A., Whyte, A. y Canga, N. (2013). Primeros pasos en la investigación cualitativa: desarrollo de una propuesta de investigación. *Index de Enfermería*, 22 (4), 222-227. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962013000300007>

REFLEXIONAR LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA ESCUELA NORMAL: UN ACERCAMIENTO AL IMPACTO DE LA PROPUESTA 2018

Autor: Dra. Gisela Becerril Estrada

Institución de procedencia

Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

Nivel de estudios

Doctorado en Educación

Cargo

Investigador Educativo

Correo electrónico: jegije@yahoo.com.mx

Línea Temática 2. Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

RESUMEN

El plan de estudios 2018 de las licenciaturas de educación preescolar e inglés, planean como eje fundamental para la formación inicial y con ella la mejora de la práctica profesional el proceso de reflexión de la misma desde la experiencia de los estudiantes que acuden a las escuelas de educación básica. Esta investigación tuvo como propósito identificar las estrategias que aplican los docentes coordinadores de los cursos que integran el trayecto de la práctica profesional para que los estudiantes normalistas elaboren la reflexión de su práctica profesional.

Es una investigación de corte cualitativo-descriptiva. Se aplicaron 10 entrevistas a 10 docentes coordinadores de los cursos de la práctica profesional para conocer las estrategias y con ellas el impacto en la mejora de la práctica profesional de los estudiantes.

La información obtenida en las entrevistas fue recabada, organizada y analizada bajo la técnica de comparación de la información. El procesamiento para el análisis fue la reducción, según las categorías que integran el propósito de la investigación y repetición. Fue concentrada en tablas, y analizadas bajo la técnica de triangulación.

El resultado de la investigación se organizó bajo una visión descriptiva-reflexiva, considerando las categorías del propósito: estrategias y reflexión de la práctica profesional.

Palabras clave (6): estrategia, reflexión de la práctica, docentes formadores, relato pedagógico, experiencia.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los procesos de formación inicial para docentes de educación básica, la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal, imparte dos licenciaturas: educación preescolar e inglés desde el plan de estudios 2018. Los planes 2018 (ambas licenciaturas), describen las orientaciones fundamentales, los elementos generales y específicos que lo conforman, atendiendo a los planteamientos que se marcan para la educación superior y con los enfoques del plan de estudios de educación básica (SEP, 2018). Desde ahí se atienden las exigencias derivadas de las situaciones y problemas que presentarán como futuros docentes en su actividad profesional.

El trayecto de la práctica profesional se visualiza como eje fundamental a través del cual se vinculan los demás trayectos que tienen que ver con la formación para la enseñanza y el aprendizaje, las bases teórico-metodológicas para la enseñanza, y los optativos. Es el trayecto de la práctica profesional el que mayor carga horaria promueve para que el estudiante normalista desarrolle los procesos de intervención pedagógica en el aula de educación básica y la reflexión de la misma como proceso metodológico para la mejora de la práctica profesional.

A la luz de la experiencia, que construye la escuela normal como formadora de docentes, se diseñó un proyecto de investigación que permitiera conocer las estrategias que los docentes coordinadores de los cursos del trayecto de la práctica profesional proponen para que los estudiantes de ambas licenciaturas elaboren la reflexión de su práctica como medio metodológico para la mejora de la misma y el impacto que tiene en la mejora de la práctica profesional de los estudiantes normalistas. Considerando que desde los planes de estudio 2018 de la licenciatura en preescolar e inglés, el proceso de reflexión es fundamental para la formación crítica de los estudiantes. Conocer la experiencia que genera el proceso de reflexión de la práctica y las propuestas emanada de los docentes coordinadores, con base en lo que plantea cada programa de estudio del trayecto de la práctica profesional, es

fundamental para la Escuela Normal porque permite obtener información más precisa, de primera mano.

El propósito de la presente ponencia fue describir el impacto que tienen las estrategias que se aplican como proceso metodológico para la reflexión de la práctica profesional de los estudiantes normalistas que cursan las licenciaturas en educación preescolar e inglés, mediante la aplicación de entrevistas a docentes formadores durante el ciclo escolar 2021-2022.

La tarea de pensar y reflexionar la práctica profesional desde una visión crítica y autónoma de los sujetos que quieren ser docentes, conlleva una serie de disposiciones, de todo un entrenamiento que eduque los sentidos para mirar la práctica desde la vigilia como lo establece Hugo Zemelman (2012) en su texto sobre los Horizontes de la razón. ¿Qué entender por vigilia? Es una tarea muy interesante para poder generar una relación de conocimiento activa con el contexto en el que nos paramos con la intención de conocer; es estar alerta, estar despierto, mostrar atención a lo que sucede y de allí siempre mantener la duda por lo que pasa: ¿qué es lo que pasó? ¿cómo es que pasó? ¿por qué se dio así y no de otra manera? ¿qué es lo que lo está propiciando? ¿por qué actúa como actúa? ¿qué me hace pensar así? ¿por qué no puedo pensarlo o imaginarlo de otra manera? Son las preguntas que generan búsqueda, las que permiten la vigilancia.

Ello contribuye a formar como lo señala Bachelard (1993) en su obra de la formación del espíritu científico una actitud epistemológica, que no es otra cosa que pensar cómo pensamos y sus condicionantes en términos de qué es lo que obstaculiza el pensamiento para que éste se forme científicamente y una primera respuesta que genera es que a fin de cuentas el pensar que se ciñe a lo cotidiano, al lenguaje, a las imágenes, a los factores, a las causas inmediatas que pueden “ser atrapadas” de inmediato por qué se “ven” porque el tacto así nos lo remite. Nos llevan generalmente a perdernos en el inmediatez y a generar lo que se llama sombras del conocimiento u obstáculos epistemológicos.

El pensamiento cotidiano se va por lo fácil, recurre a lo sensible como una salida fácil, pero poco científica. A decir de Rodríguez Uribe (2009) lleva a equivocarnos y a tomar la piel por la víbora. Eso, no contribuye a mejorar la actitud científica, alimentar la capacidad de asombro, más bien nos vuelve sedentarios, seres inactivos, nos llena de obesidad el cerebro y entonces cualquier propuesta que implique mover estructuras, buscar, intentar desde otra lectura, se vuelve algo que podemos justificar como lo hacen muchos que no están dispuestos a gastar un poco de energía en plantear la pregunta. Y por ello es más fácil desacreditar la teoría, desacreditar toda acción de transformación, de mejora, es mejor decir las cosas desde lo inmediato.

Reflexionar la práctica sin lugar a dudas es una tarea trascendente para que la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal, transite hacia procesos de mejora con mayor sistematicidad. Gadamer (1997) plantea en su texto de Verdad y Método I, la necesidad del diálogo, comprendiendo que inicia por establecer una relación activa entre los que se disponen a comunicarse en la condición de lograr el acuerdo como fin fundamental de dicha comunicación, en ello no es posible ni imponer, ni dejarse subsumir por las disposiciones del otro. Entonces implica un acercamiento en igualdad de condiciones en el que el acuerdo permite generar puntos de diálogo creativo.

Reflexionar inicia por la pregunta que genera continuidad, que permite como lo propone Hugo Zemelman (2012) no ubicarse en lo dado, sino en lo dándose. En la posibilidad de acceder a la totalidad no como el todo absoluto, sino como un concretarse a partir del proceso dialéctico de construcción. En este mismo planteamiento Bachelard (1993) establece como principio hacia la formación del espíritu científico la destrucción de los obstáculos epistemológicos que generan pseudoconcreción en lo real. Rodríguez (2009), refiriendo al mismo asunto plantea la necesidad de un tener previo al referirse a Heidegger en cuanto a tener previo conceptual para no instalarse en lo “a la mano” que se constituye en el inmediato que genera el discurso o el lenguaje de lo cotidiano que regularmente poco tiene que ofrecer cuando de mejora se trata. Más si hablamos de una tarea intelectual por excelencia, la de la formación de maestros.

El trayecto de la práctica profesional, desde los planes 2018, se entiende como el conjunto de acciones, estrategias y actividades que articulados a los demás trayectos fortalecen una propuesta de formación inicial. Las prácticas profesionales son consideradas eje fundamental en la formación de los nuevos docentes. Reflexionar la práctica es aprender a revisar los insumos sobre los que se analiza, articularlos, establecer relaciones causales, identificar vínculos y desvinculaciones que nos ayuden a construir un acercamiento más pensado. Implica en este sentido realizar una tarea individual de reconstrucción a partir de insumos como las observaciones que bien pueden partir del contacto con la práctica. En este sentido es trabajar el primer proceso con una recuperación etnográfica en la que Peter Woods (1987), en su texto de la escuela por dentro establece con gran puntualidad.

Aventurarse sin un método en la reflexión, sin un proceso o un camino a discurrir sobre la práctica, sin pensarla, ni mucho menos, reflexionar sobre ella, seguramente llevará al estudiante a no despegarse del lenguaje de la vida cotidiana y ello les otorgará cierta seguridad. Los planes de estudio 2018 no se discutirán, se aplicarán de manera acrítica. Generalmente no generará aportaciones al pensamiento, ni procesos de mejora en su formación crítica concluirá el estudiante con ciertas ocurrencias sin fundamento, sin argumento para repensar lo que viene en el proceso de enseñar y aprender. Reflexionar la práctica, permite que los estudiantes normalistas se conciben como agentes críticos que no esperan, sino van siempre al encuentro, cuestionan, problematizan y discuten de manera activa la relación entre la teoría y la práctica, entre el análisis crítico y el sentido común, entre el aprendizaje y el cambio social. El estudiante construye su propuesta de enseñanza con base en el ejercicio crítico, ético y político, desde el cual analiza la realidad educativa, plantea interrogantes y transforma los procesos de enseñanza y aprendizaje. El sujeto de la experiencia busca la mejora de su práctica por iniciativa propia, por eso plantea los elementos para la reflexión, no por cubrir requisitos, sino porque considera que necesaria para su proceso de mejora.

La práctica profesional es tan importante, tan necesaria y tan deseable para la formación inicial, que no se puede dejar a los “especialistas” a los analistas o pseudoinvestigadores que no están en el aula, en la escuela. En pocas palabras que ven la escuela y el acontecimiento

de la enseñanza y del aprendizaje a distancia. Es preciso que los estudiantes puedan “pensar sobre otras bases, pensar sintiendo, pensar pintando una realidad de libertad para todos los que habitan estos suelos. No está la verdad de esta tierra allí afuera esperando para ser descubierta. La verdad precisa aquí ser inventada, como parte de una ética y de una política que hagan de esta parte del mundo un lugar para que todos los que habitan puedan vivir como se debe vivir, un lugar como no hay otro en la tierra.” (Kohan, p. 82). Es este un ejercicio necesario en el que el estudiante se pare frente al espejo, frente a su práctica y se pregunte: ¿Qué logramos ver? ¿Dónde es preciso iniciar a realizar ajustes, cambios, movimientos, incorporaciones?

Con base en lo ya planteado con antelación, la pregunta que orientó el proceso de investigación fue: ¿cuáles son las estrategias que los docentes coordinadores de práctica profesional aplican como proceso metodológico para que los estudiantes reflexionen su práctica? y ¿cuáles ha sido su impacto de dichas estrategias en la mejora de su práctica profesional).

MARCO TEÓRICO

Uno de los propósitos del trayecto práctica profesional plan 2018, es que los estudiantes sean autónomos para enriquecer su proceso formativo a través de indagar y proveerse de los medios necesarios para el fortalecimiento de sus competencias genéricas y profesionales, de acuerdo con las situaciones que enfrenten en la práctica docente y que requieran ser analizadas y estudiadas con más detenimiento pueden recurrir a los referentes teóricos revisados en los cursos, o bien, documentarse en otras fuentes. La articulación entre los diferentes cursos de la malla curricular del Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar e inglés, permite la vinculación de manera vertical, horizontal y desde cualquier perspectiva, el eje articulador es la práctica docente y las competencias del perfil

de egreso y no los contenidos disciplinares que se revisan en cada uno de los cursos.(SEP, 2018)

El proceso de reflexión de la práctica promueve espacios de debate, diálogo y reflexión en colectivo y de manera personal a través del análisis de referentes que apoyen a los futuros docentes a entender la complejidad de la práctica docente y mejorar permanentemente su desempeño a través de reflexionar la experiencia para convertirla en saberes y conocimientos. En la escuela normal de Ixtapan, el marco teórico de la reflexión de la práctica se va constuyendo con las aportaciones de los docentes y estudiantes, posterior a las jornadas de práctica se desarrollan sesiones de reflexión grupales, en equipo e individuales de acuerdo con las necesidades de aprendizaje que se requieran atender en relación con las competencias profesionales y genéricas.

Algunas estrategias que sugiere el plan de estudios 2018 para la reflexión de la práctica de ambas licenciaturas y que ha sido definidas por los docentes coordinadores de la práctica profesional son:

- **Diálogo reflexivo con el estudiante con base en el instrumento de observación y evaluación aplicado durante la práctica docente.** Este consiste en dialogar sobre lo sucedido en la intervención, se analiza lo observado por el docente titular del curso de práctica profesional a través de preguntas que desarrollen en el estudiante, la capacidad de análisis, reflexión, toma de decisiones y solución de conflictos. Se evita prescribir la práctica del estudiante para trascender al desarrollo de su autonomía y pensamiento crítico sustentado. Establecer metas con los estudiantes para mejorar su desempeño.
- **Diálogo reflexivo con el estudiante con base en el diario del profesor.** A través de la lectura del diario se busca propiciar que el estudiante reflexione lo sucedido en la práctica docente, cuestione las decisiones tomadas y las actividades realizadas, generar la necesidad de búsqueda de referentes teóricos que le permitan replantear su docencia.
- **Revisión y retroalimentación de la planeación didáctica.** A través de la rúbrica para evaluar la planeación didáctica se hacen sugerencias de mejora con base en el reconocimiento de áreas de oportunidad, la búsqueda de referentes teóricos y el replanteamiento de los enfoques pedagógicos, metodológicos y didácticos.

- **Sesiones de análisis, reflexión y discusión en equipo.** Se trabaja en equipos de acuerdo con las problemáticas enfrentadas en la práctica, por grado que atienden o por escuela, las temáticas o ejes a tratar se delinear de acuerdo con las situaciones reales de la práctica docente, la intención es pensar la docencia en colaborativo y buscar soluciones.

Los insumos para la reflexión de la práctica que se utilizan para el trabajo en equipo y grupal son: diarios, registros de observación, entrevistas, planes de clase, producciones de los niños, materiales didácticos, videograbaciones, etc.

El ejercicio de la práctica reflexiva tiene como propósito construir conocimientos y saberes a partir del análisis de la práctica docente, trascender de la acumulación de vivencias a la elaboración de conocimiento práctico fundamentado y confrontado con los enfoques teóricos, disciplinares y pedagógicos del quehacer educativo. Esta se elabora de acuerdo a lo que propone cada programa que integra el trayecto de la práctica profesional para cada semestre y cada licenciatura.

Dentro de los referentes teóricos que se proponen desde el plan de estudios 2018 para la elaboración de la reflexión de la práctica es Shön, D. A (1987) en su obra la formación de profesionales reflexivos en la que plantea la necesidad de reflexionar en la acción, basándose en el concepto de competencia profesional, ofrece un nuevo enfoque que permite que el docente reflexione en la acción su práctica.

Comprendemos desde este marco conceptual de Shon (1987) por ahora que la reflexión de la práctica es necesaria para la formación docente desde el modelo centrado en el análisis, significa aprender continuamente, es un proceso cuyas implicaciones son complejas, su objetivo es el saber analizar, es estar dispuesto a determinar los aprendizajes que se quieren realizar, ir más allá del aprender a aprender, es aprender a decidir qué es lo que conviene enseñar. Al analizar se comprenden los componentes de un conjunto, sus interacciones, sus disposiciones en torno a la manera de aprender, el análisis conlleva a una producción de sentido, una apertura para actuar.

La reflexión mejora la formación de los enseñantes, no basta con tener conocimiento de la realidad, en reunir toda la formación del sistema escolar en el que se trabaja, porque la

información por sí misma no tiene un efecto formador, transformador de la mentalidad, solo a través del análisis, la reflexión y la crítica comienza el trabajo de la formación en la reflexión, porque implica interrogación de la realidad, del origen, de la legitimidad de sus interrogantes y de la perspectiva desde la cual surge (Ferry, 2002)

La formación de los docentes desde la reflexión de la práctica se comprende como un continuo proceso de vislumbrar posibilidades y no de asumir determinismos, entender que el mundo no es algo predeterminado, preestablecido, un destino que necesita ser hecho y de cuya responsabilidad no puede escaparse como docente, es problematizar el futuro, la realidad a través de la pregunta. Desde esta visión el docente es un ser en proceso, que está en constante alerta, su naturaleza es inacabada de la cual se vuelve un sujeto con conciencia “Inacabado y consiente de su inacabamiento histórico, el ser humano se haría necesariamente un ser ético, un ser de opción, de decisión” (Freire, 2009, p. 77) Y ese continuo solo se posibilita a través de la reflexión permanente de la misma práctica.

Las prácticas profesionales vistas desde la formación de futuros docentes se han constituido como espacios de articulación entre lo que los estudiantes viven durante el trayecto de su formación y las experiencias concretas que brinda el trabajo en las escuelas de educación básica, que son llamadas también escuelas de prácticas. Las prácticas profesionales vistas desde esta perspectiva de formación de docentes reflexiva tienen una serie de características: son espacios propicios para aprender a ser maestro, permiten la vinculación y confrontación de teorías, perspectivas metodológicas sobre la enseñanza, métodos que posibilitan la experimentación, reflexión, crítica y análisis de la práctica docente, pone en contacto con la realidad al estudiante al desarrollar las habilidades para enfrentar una serie de problemáticas que se generan al interior de las aulas de clase. ” Las prácticas profesionales absorben gran parte del tiempo de los estudiantes, pues abarca la elaboración de los planes de clase hasta la evaluación de las actividades desarrolladas en las escuelas de educación básica” (Yurén, 2005, pp. 62-63)

Vista desde una perspectiva crítica, las prácticas son algo más que un acercamiento instrumental a la realidad pedagógica, en la que no solo se pone a prueba un modelo de

docencia o una estrategia didáctica construido en una escuela normal y aplicado en una escuela de educación básica, es todo un ejercicio de praxis en la que el sujeto toma conciencia y se posiciona en la realidad en que vive, una praxis que alude a un proceso dialéctico entre la teoría y la práctica, un ejercicio de conciencia que se opone a la pasividad porque como sujeto histórico, con libre albedrío procura la transformación. “La praxis pedagógica no es una actividad que se defina de una vez y para siempre, sino que es movimiento, es cambio, es transformación” (Yurén. et.al.2005, p. 63)

En las Escuela Normales en México, (Mercado, 2005, citado en Yurén, 2005) las prácticas que realizan los estudiantes normalistas en las escuelas de educación básica no siempre llegan a la praxis, antes bien reconoce que muchas de ellas se instalan en la ritualización, el estudiante practicante ensaya el ejercicio de la docencia semejante a la del docente titular del grupo que se muestra con una investidura sacralizada, casi perfecta cuya validez es incuestionable. En este contexto las prácticas se vuelven en esquemas rígidos, en el que se va negando la posibilidad de actuación crítica del futuro docente.

El futuro docente se enfrenta a una dualidad: como estudiante de la escuela normal y como docente de la escuela de educación básica. Postura que le genera un conflicto porque no es estudiante del todo ni tampoco un profesor. Su práctica está trazada por la formación que se ofrece en la escuela normal desde la cual considera Perrenoud (2007) se “prepara al futuro enseñante a reflexionar sobre su práctica, centrarse en determinados temas, establecer modelos, ejercer la capacidad de observación, de análisis de metacognición y metacomunicación” (Perrenoud, 2007, p. 17) Nada de ellos se adquiere por el hecho solo de quererlo, sino que es necesario trabajar en ello, a través de un proceso de reflexión, los errores solo dan cuenta de la estrechez del pensamiento, porque falta lucidez y valor para la toma de decisiones. En palabras de Meirieu (1996, citado en Perrenoud, 2007) Aprender a hacer lo que no se sabe hacer haciéndolo.

La reflexión de la práctica profesional conlleva una serie de significados desde los cuales puede entenderse, analizarse y problematizarse la experiencia de cada estudiante. Es la pedagogía crítica desde la cual se ayuda a comprender el acercamiento que puede construir

el estudiante con su realidad, desde una pedagogía crítica que permita pensar más sobre su experiencia y sobre la mejora de la práctica. La pedagogía crítica propone una posibilidad en la que los normalistas se conviertan en agentes críticos, que cuestionan y discutan de manera activa la relación entre la teoría y la práctica, entre el análisis crítico y el sentido común, entre el aprendizaje y el cambio social. Porque, “La pedagogía representa siempre un compromiso con el futuro y la tarea de los educadores y educadoras sigue siendo la de asegurar que el futuro se dirija hacia un mundo más justo en lo social, un mundo en el que los discursos de la crítica y la posibilidad en conjunción con los valores de la razón, la libertad y la igualdad sean capaces de modificar, como parte de un proyecto democrático...” (McLaren, 2008, pp.17-18).

La reflexión de la práctica entonces se perfila como un proceso crítico, pensado, analizado y reflexionado por parte del estudiante, quien elige el ejercicio para la mejora de su práctica profesional y sobre todo de su formación docente.

METODOLOGÍA

La investigación educativa favoreció la reflexión y comprensión de los fenómenos que suceden entre los diferentes actores educativos de la escuela normal, permitió cuestionar la realidad como proceso relacionado con la “búsqueda de la verdad, el desentrañar lo aparente, la precisión, el rigor y objetividad en el conocimiento la exploración, creatividad imaginación, duda constante, actitud crítica; en la formulación permanente de porqué, búsqueda de explicaciones para todas las cosas” (González, Zerpa, Gutierrez y Pirela, 2007. p. 282). Fue una investigación de corte cualitativa. Álvarez- Gayou (2009), afirma que: la tarea fundamental de este paradigma, consiste en explicar las formas en que las personas comprenden, actúan, y manejan situaciones cotidianas y particulares. El estudio fue descriptivo-reflexivo, porque permitió indagar sobre las estrategias que aplican los docentes coordinadores de la práctica como procesos metodológicos para que los estudiantes

normalistas elaboren su proceso de reflexión de la práctica profesional y con ello la mejora de la misma, así como su impacto desde la visión de los docentes formadores.

Para la investigación se aplicaron 10 entrevistas a 10 docentes que han sido coordinadores de diversos cursos en diferentes semestres dentro del trayecto de la práctica profesional de los planes de estudio 2018.

La entrevista consistió en un método de investigación que involucró la comunicación directa con los sujetos de investigación, su principal objetivo fue situarse en la postura del entrevistado con la finalidad de comprender su perspectiva sobre el suceso a investigar. Se caracterizó por presentar secuencia en los contenidos a abordar, se sugirieron preguntas, flexibilidad al permitir el cambio en la dinámica de la entrevista y la actitud reflexiva por parte del sujeto de investigación (Álvarez-Gayou, 2009). El tipo de entrevista fue semiestructurada. Se utilizó la técnica de análisis descriptivo tal cual como lo dijeron los docentes. El análisis de los instrumentos de recogida de información fue una actividad sistemática, organizada y planificada que permitió examinar y analizar los instrumentos de recogida de información de manera clara.

Posterior a la recogida de datos, la información se colocó a disposición para su reducción ya que “reflejan la comprensión de los procesos y las situaciones por parte de los propios participantes en los contextos estudiados” (Rodríguez et al., 1999, p. 199). La información recabada en los instrumentos fue organizada en tablas, primeramente, una tabla con todas las respuestas de cada uno de los participantes, posteriormente una tabla con todas las respuestas de los 10 docentes. Una tercera tabla con la información de las categorías que integraron el propósito de la investigación. Se concentraron y definieron las categorías con apoyo de diversos referentes teóricos.

Los ejes temáticos que resultaron después del proceso de reducción de la información y de la definición de las categorías fueron: Primer eje: estrategias de reflexión de la práctica que sugieren los programas de estudio desde los planes 2018: segundo eje: estrategias que han propuesto y han aplicado los docentes por iniciativa propia y el tercer eje: las estrategias

que proponen a la luz de los resultados obtenidos. Los resultados fueron analizados y reflexionados a partir de la técnica de triangulación de la información.

RESULTADOS

Desde una análisis descriptivo-reflexivo, se considera que los planes de estudio 2018 de las licenciaturas en educación preescolar e inglés plantean como eje fundamental para la mejora de la práctica profesional de los estudiantes normalistas la reflexión de su práctica profesional. Los docentes de la escuela normal la definen como una práctica única, histórica, una experiencia viva que está inmersa en una cultura, una organización institucional y grupal, lo cual implica que a la hora de establecer relaciones se transforme como ejercicio crítico del estudiante.

Al preguntar a los docentes sobre las estrategias que proponen y aplican para que sus estudiantes elaboren la reflexión de la práctica, ellos expresaron que los programas de estudio que integran el trayecto de la práctica profesional no especifican de manera precisa las estrategias de reflexión de la práctica. Los programas de curso solo mencionan la importancia de reflexionar la práctica, pero aportan muy poco en cuestión de definir una estrategia, algunas propuestas que han aplicado para documentar la reflexión son: redacción de diarios, videograbaciones, audios, evaluaciones, registros de observación, cuaderno de observaciones, rubricas de evaluación, análisis crítico, reflexionar sobre su actuar, matriz analítica, foros de intercambio, entre otros.) (MH4)

Los docentes comentan que las estrategias de reflexión que han propuesto son diversas: diarios, ensayos, reportes de la práctica, ejes de análisis, informes de la práctica, entre otros, de acuerdo a cada programa en cada semestre del plan de estudios 2018, sin embargo por comentarios que han recuperado de sus estudiantes, las estrategias de reflexión que se han propuesto tienen poco impacto en la mejora de la práctica profesional, porque los estudiantes consideran que se ha caído en un proceso monótono, poco atractivo y mecánico, que no permite que la reflexión sea considerada como proceso necesario para la mejora, se elabora y se entrega por cubrir un requisito. Los docentes comentan que hace falta aplicar nuevas

estrategias para la reflexión que sean más abiertas, más cercanas a los estudiantes, que permitan la recuperación de su experiencia pedagógica más cercano a lo que él vive y quiere contar.

La experiencia entendida desde Jorge Larrosa como: eso que nos pasa, nos acontece o nos toca. esta, debe recuperar de manera sistemática, reflexiva y por escrito las experiencias vividas por los estudiantes en la práctica profesional, porque no se logra recuperar realmente su experiencia profesional desde los modelos rígidos propuestos a manera de informe de práctica.

Se considera que las estrategias que se aplican desde el plan 2018 tienden más a la recolección de la información que a la reflexión misma, en la que los estudiantes normalistas puedan elaborar una percepción personal crítica de su realidad, de su experiencia tal y como acontece en el contexto de su práctica profesional.

Se requiere implementar estrategias que permitan que la práctica profesional pueda ser pensada y vuelta a pensarse por los estudiantes normalistas partiendo de la pregunta, desde la apuesta por un pensamiento crítico, que se centre en iniciar por formar un pensamiento bien hecho para aprender a preguntar. Apegada a los estudiantes, a lo que ellos quieren escribir y comentar. “Toda práctica educativa que se funda en la estandarización, en lo preestablecido, en una rutina en la que todas las cosas ya fueron dichas, es burocratizante y, por eso mismo, antidemocrática...” “la burocratización implica adaptación con un mínimo de riesgo, con cero asombros y sin preguntas” (Freire Faundez, 2016. pp. 77 y 76).

El conocimiento que se produce como nuevo acontecimiento viene de una pregunta planteada. Repetir una información sin que exista una pregunta, deja en el mismo lugar al sujeto que la repite, no genera, no inventa. A decir de Simón Rodríguez, en el maestro inventor, libro de W. O. Kohan (2019). Inventamos o erramos. “La invención es criterio de verdad, sustento epistemológico y político de la vida que estamos afirmando en América. No todas las invenciones son verdaderas, pero sabemos que si no inventamos no podemos acceder a la verdad, que la verdad no puede ser imitada, reproducida, copiada, modelada de otra realidad. Tenemos que encontrar la verdad por nosotros mismos o nunca la encontraremos” (p. 34).

Es necesario entonces pensar que una estrategia que puede llegar a fortalecer los procesos de reflexión de la práctica puede estar en la narrativa, y específicamente en la redacción de relatos pedagógicos, como una forma de humanizar la práctica profesional.

Los docentes formadores comentaron que hace falta que la Escuela Normal aplique nuevas estrategias, más flexibles para los estudiantes normalistas que recupere, analice, dialogue y reflexione en torno a las experiencias que, desde la práctica profesional, los estudiantes normalistas viven, internalizan y generan como posibilidad para la reflexión de su práctica y sobre todo para la mejora de la misma, una estrategia apegada a la narrativa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Más allá de los lineamientos que plantea la escuela normal para el ejercicio de la práctica profesional, se considera que en dicha reflexión hace falta recupera de manera sistemática, reflexiva y por escrito las experiencias vividas por los estudiantes en la práctica profesional. Hace falta que la escuela normal recupere, analice, dialogue y reflexione en torno a las experiencias que, desde la práctica profesional, los estudiantes normalistas viven, internalizan y generan como posibilidad para la mejora de su práctica profesional y por ende de su formación como docentes.

Esto no implica abandonar los procesos que actualmente se proponen desde el programa de estudios, antes bien se aplique una estrategia que permita recuperar eso que los estudiantes cometan que no se cuenta y que significa mucho para ellos, porque da cuenta del cómo se forma su ser docente, darles voz a esos relatos que quieren ser contados y compartidos. Una propuesta que puede recuperar las experiencias de los estudiantes son los relatos pedagógicos como una posibilidad de documentar las experiencias que sin lugar a dudas dejan huella en ellos, y que pueden mediante la narrativa ser contados.

Al respecto de la necesidad de revisar y replantear metodológicamente cómo se está reflexionando la práctica, una propuesta que parece viable como estrategia para fortalecer la reflexión de la práctica es la narrativa docente, hablar de ella implica remitirnos a una tarea interpretativa que viene desde la hermenéutica, considerando que los significados de la práctica tienen que interpretarse para poderlos comprender, cosa que no puede ser a la primera como una pasarela de recuerdos sueltos y sin conexión ni sentido. Por el contrario, allí se articulan por una categoría fundamental de la narrativa que es la historia de los sujetos. Es la docencia, una profesión que deviene de la historicidad de los sujetos que participan, por ello encontrar las conexiones y los vínculos que les dan significado a los acontecimientos, es una tarea compleja, que no se da a la primera. Quien trabaja al respecto de la narrativa es Paul Ricoer (2009) en su obra *Tiempos de Narración I y II*.

La narrativa docente se vislumbra como una posibilidad para que estudiantes de las escuelas normales se inicien en la reflexión de la docencia, no solo para reconocer y aprender aquellos procesos teórico metodológicos que involucran la práctica pedagógica en sí (teorías, técnicas, métodos), sino para ir aprendiendo que esa experiencia pedagógica es algo que nace y se construye siempre por la intervención del propio sujeto que decide ser maestro, al mismo tiempo en que se propone como una posibilidad para construir al interior de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal un repositorio a manera de memoria pedagógica. Los docentes formadores plantean que la vida en las aulas está impregnada de experiencias muy intensas y diversificadas, consideran que diariamente suceden una serie de acontecimientos que muchas de las ocasiones se pierden en el olvido porque nunca fueron documentadas, muchas de ellas fueron desechadas por considerar que no contienen la rigurosidad que supone la documentación científica.

La documentación narrativa a través de un relato pedagógico puede lograr recuperar una serie de acontecimientos que pueden nos solo transformar la vida de cada estudiante, sino la de una Escuela Normal, porque recupera la experiencia de primera mano de sus estudiantes normalistas.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, (2009) Cómo hacer una investigación cualitativa. Paidós.
- Bachelard, G. (1993). La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. Edit. Siglo XXI.
- Freire Faundez, (2016). Por una pedagogía de la pregunta. Siglo XXI
- Gadamer, G. (1997) Verda y Método I. Sigueme
- González, Zerpa, Gutierrez y Pirela, (2007). La investigación educativa en el hacer docente. Laurus.
- Rodríguez U. (2009) Pedagogía Humanista. Universidad intercultural de Michoacán, 2009.
- SEP. (2018). Plan de estudio de la Licenciatura en preescolar e inglés.
- Woods, P. (1987) La escuela por dentro. Edit. Paidós
- W. O. Kohan (2019). El maestro Inventor. Vestigio
- Zemelman H. (2012) Horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente. Edit. Antrhopos.

LA COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA A PARTIR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS QUE CONSIDEREN ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Cinthia Berenice Ríos Ramírez
Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

Licenciatura

Estudiante

chikisrios0315@gmail.com

Raúl Bárcenas Ramírez

Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

Doctorado

Profesor

raul.barcenas@enrjms.edu.mx

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

RESUMEN

Una de las condiciones por las cuales se presenta falta de comprensión lectora en alumnos que cursan la educación primaria, radica en que los docentes generan práctica a partir de actividades en donde le dan un rol pasivo al alumno, sólo como reproductor de consignas, en donde el diseño de las actividades de enseñanza se alejan de la toma de conciencia y control de su propio proceso de lectura, lo plantean como una actividad mecanizada, donde se realiza una lectura que puede ser individual y en silencio, y al final el docente plantea preguntas a los alumnos a manera de evaluación, como consecuencia esto provoca en los alumnos desmotivación frente a los textos. En este sentido el objetivo de la investigación consistió en establecer las características que deben de tener las situaciones didácticas para favorecer la

comprensión lectora desde el uso de estrategias metacognitivas. La investigación se basó en un enfoque cualitativo, a través de la ingeniería didáctica. Desde el diseño de situaciones didácticas se le otorgó a los lectores a que controlara su propio conocimiento y que retomara estrategias para favorecer su comprensión desde una perspectiva de la autorregulación para la autonomía en la comprensión lectora.

Palabras clave: comprensión lectora, metacognición, proceso de lectura, estrategias metacognitivas, situaciones didácticas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El motivo principal por el cual surge el interés por el tema de investigación radicó en torno a poder generar un aporte al campo de la didáctica de la enseñanza en la comprensión de la lectura, en el sentido que aún existen vacíos respecto a cómo favorecerla y mejorarla. Asimismo, al reconocer desde la observación de la práctica que a los niños se les dificulta comprender lo que leen, lo cual genera frustración en ellos al no realizar de manera adecuada las actividades que los docente les solicita como producto de la lectura, situación que impacta en el logro del perfil de egreso de la educación primaria.

Al observar diversas clases de docentes, se identificó que los maestros plantean las actividades de lectura de una manera muy directa, ya que sólo piden que saquen su libro de alguna asignatura y se pongan a leer de manera individual, en silencio o por turnos, cuando se intenta rescatar las ideas principales del texto de manera grupal para ver si los niños comprendieron, sólo algunos niños participan (casi siempre los mismos), dejando ver una falta de comprensión de la lectura. En este sentido, se reconoce que la lectura desde el comienzo de la situación didáctica no parte de un objetivo o propósito claro, sino que leen recurrentemente sin tener una meta, o sin esperar algo de la lectura, dicho de otra forma, los docentes no plantean actividades para que los niños pongan en práctica alguna estrategia que los ayude a detonar procesos que les permitan comprender lo que leen y tomar control de su propio proceso.

La falta de comprensión lectora provoca en los niños desmotivación a la hora de leer fragmentos de sus libros de texto o textos completos que los docentes les indican, porque se les dificulta comprender lo que leen, y por ende no pueden desarrollar las actividades propuestas para la evaluación.

Asimismo, en las actividades de enseñanza que regularmente proponen los docentes, los niños muestran o asumen un rol pasivo dentro de este proceso, y en ocasiones algunos hasta muestran indiferencia al momento de leer lo que el docente les indica.

Con base en lo anterior, surge la necesidad de llevar a cabo la investigación, con la cual se busca trabajar didácticamente para poner en práctica el uso de las estrategias metacognitivas con el grupo de tercer grado, y lograr que los niños vean la lectura como una actividad emocionante, que la vean con un sentido útil dentro del aula y en su vida cotidiana, en la cual se les dote de un rol activo, y se les permita ir tomando conocimiento y control de sus propios procesos, para lograr la autorregulación en el acto de leer.

De acuerdo con Salamanca (2018), al considerar elementos didácticos a partir de la enseñanza de estrategias metacognitivas y de los principios pedagógicos como la individualización, actividad grupal y actividad lúdica, se logra que los estudiantes tengan presente lo van a aprender, para que se familiaricen con el significado de las estrategias. Señala que, a través del andamiaje anterior, se posibilita que los estudiantes que no comprenden las estrategias de un primer momento se logren sentir acompañados, situación que permite que los niños y niñas se inicien en el proceso metacognitivo. Sin embargo, se reconoce de acuerdo con Calero (2011), citado en Salamanca (2018) “que la metacognición es difícil de adquirir, porque la conciencia de ese proceso de pensamiento requiere que el estudiante active recursos reflexivos que por lo general no se ponen en funcionamiento al menos que se les enseñe a hacerlo” (p. 134).

En este sentido, el papel del docente en este proceso es fundamental, porque en ocasiones repetidas se considera que la comprensión lectora se da de manera natural, cuando no es así, se tiene que intervenir didácticamente para dar las bases a los niños, lo cual permite ir introduciendo y enseñando estrategias metacognitivas que brindarán herramientas para la comprensión lectora de manera autónoma en los estudiantes.

De acuerdo con Ramírez, Rossel y Nazar (2015), reconocen que en la práctica docente de la comprensión lectora se asigna mayor importancia a la etapa de evaluación del proceso de lectura. Esto implica el desarrollo de un ejercicio centrado en el resultado más que en el proceso. Lo afirmado, refleja que no se tienen como objetivo principal desarrollar un proceso metacognitivo centrado en la evaluación del proceso, sino que dichas actividades se enfocan principalmente en la evaluación de la comprensión del contenido del texto. Relacionando este hallazgo con la teoría planteada por Flavell, citado en Osses y Jaramillo, (2008), menciona que es posible constatar que el enfoque didáctico que subyace a las actividades de comprensión lectora se centra en la conciencia acerca del contenido del texto en desmedro de la conciencia respecto de los propios procesos de pensamiento que desarrolla el estudiante.

Se reconoce que existen pocas investigaciones de tipo didáctico que consideren las estrategias metacognitivas para el logro de la comprensión lectora. El grueso de las investigaciones se enfoca en la evaluación, en valorar qué tanto los alumnos desarrollaron la comprensión lectora desde los distintos enfoques y métodos de investigación, pero no se centran en las situaciones didácticas que pudieron favorecer el posible impacto.

Con base en todo lo anterior se planteó la pregunta de investigación ¿Qué características deben tener las situaciones didácticas que favorezcan la comprensión lectora en los niños a partir de utilizar estrategias metacognitivas?, así como ¿cuáles son las estrategias metacognitivas que pueden lograr el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos de educación primaria?

MARCO TEÓRICO

De acuerdo con Snow (2002), citado en MINEDUC (2017) la comprensión lectora se caracteriza como el proceso simultáneo de sacar y construir significados gracias la interacción con el lenguaje escrito. En este sentido, se menciona que “la comprensión lectora es el principal propósito de la lectura y es el resultado de la aplicación de estrategias para entender, recordar y encontrar el significado de lo que se ha leído” (Camargo y otros, 2013, p. 91, citado en MINEDUC, 2017, p. 14).

La comprensión lectora es interactiva, porque envuelve al lector, el texto que lee y además de eso es de gran importancia el contexto en el que se está leyendo y en el que se encuentre el texto. Esta relación cambia continuamente ya que las experiencias de cada lector son distintas y de igual forma en el mismo lector cambian los significados si se realiza en diferentes momentos (MINEDUC, 2017).

De acuerdo con SEP (2009), la comprensión lectora es una habilidad del alumno para entender el lenguaje escrito, implica descubrir con facilidad la esencia del contenido, así entonces se relaciona lo leído y se integra dicha información, luego se relaciona con las ideas abstractas de este modo se realizan inferencias y se llevan a cabo comparaciones, se apoyan en la organización del texto para lograr tener una comprensión lectora.

Para Solé (1992) comprender es un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender. La misma autora menciona que para comprender y aprender más de un tema necesitamos relacionarlo con nuestros conocimientos previos y de esta

manera se logrará tener mejor significado más personal del tema o conocimiento nuevo que se acaba de leer.

Por lo tanto, comprender no es una cuestión de todo o nada, sino que es referente a los conocimientos previos que predispone sobre el tema del texto y a los objetivos que se propone el lector (Solé, 1992).

Significado de la metacognición

La palabra “metacognición” no es, por cierto, un término muy afortunado. Está compuesto de “meta y cognición, y ninguno de estos dos componentes tiene un significado claro. Si al prefijo meta se traduce por “más allá” y la palabra cognición es considerada como sinónimo de “conocimiento”, metacognición significaría “más allá del conocimiento”. Sin embargo, la palabra “cognición” es ampliamente usada en la literatura psicológica actual, pero se emplea con sentidos tan diversos que, con frecuencia, hay que deducir lo que significa del contexto en que la usa cada autor (Burón, 1993).

En este sentido, de acuerdo con Burón (1993) se puede expresar que la metacognición es el conocimiento de las cogniciones, en este sentido se reconoce entonces de cualquier operación mental tal como lo es la percepción, atención, memorización, lectura, escritura, comprensión, comunicación, etc.

De acuerdo con MINEDUC (2017, P. 16) “La metacognición es el conocimiento, conciencia y control de la propia cognición. Es decir, el control de su proceso para transformar los estímulos del ambiente en sus conocimientos”

De acuerdo con Solé (1993), la metacognición es la capacidad de conocer nuestro propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla y que permiten controlar y regular la actuación inteligente.

Aunque existan muchas definiciones de “metacognición”, esencialmente todas vienen a decir que es el conocimiento y regulación de nuestras propias cogniciones y de nuestros procesos mentales. Sería mejor llamarla “conocimiento autorreflexivo”, ya que se refiere al conocimiento de la propia mente adquirido por autoobservación (Burón, 1993).

La metacognición en la comprensión de la lectura

La metacognición dentro de la comprensión lectora hace mayor énfasis en el papel activo del lector desde el primer momento que se empieza a leer un texto y se hace presente la metacognición en todo el proceso de comprensión (López y Arciniegas, 2004). Por lo que el papel que juega la metacognición dentro de la lectura es necesario que el lector asuma el control, la supervisión y la evaluación permanente de su propio proceso de comprensión, para

que así se lleve a cabo un proceso realmente eficaz, reflexivo y crítico, de esta forma se tendrá una lectura que permita aprender.

De acuerdo con Solé (1992, p. 63) sugiere que las actividades cognitivas para el logro de la metacognición en el acto de la lectura deberían ser activadas mediante las estrategias que se describen a continuación:

- a) Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura. Equivaldría a responder las preguntas: ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué/ para que tengo que leerlo?
- b) Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate. ¿Qué se yo acerca del contenido del texto? ¿Qué se acerca de contenidos afines que me puedan ser útiles? ¿Qué otras cosas sé que pueden ayudarme: acerca del autor, del género, ¿Del tipo de texto?
- c) Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial (en función de los propósitos que uno persigue); ¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura? ¿Qué informaciones puedo considerar poco relevantes, por su redundancia, por ser de detalle, por ser poco pertinentes para el propósito que persigo?
- d) Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo y con lo que dicta el sentido común: ¿Tiene sentido este texto? ¿Presentan coherencia las ideas que en él se expresan? ¿Discrepa abiertamente de lo que yo pienso, aunque sigue una estructura argumental lógica? ¿Se entiende lo que quiere expresar? ¿Qué dificultades plantea?
- e) Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación. ¿Qué se pretendía explicar en este párrafo- apartado, capítulo-?, ¿Cuál es la idea fundamental que extraigo de aquí? ¿Puedo reconstruir las ideas contenidas en los principales apartados? ¿Tengo una comprensión adecuada de los mismos?
- f) Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones. ¿Cuál podrá ser el final de esta novela? ¿Qué sugeriría yo para solucionar el problema que aquí se plantea? ¿Cuál podría ser- tentativamente- el significado de esta palabra que me resulta desconocida? ¿Qué le puede ocurrir a este personaje? etc.

METODOLOGÍA

La investigación se trabajó desde el enfoque cualitativo con el método de ingeniería didáctica, la cual se caracteriza principalmente por tener un esquema experimental que se basa en las realizaciones didácticas dentro de la clase, lo que esto significa entonces que se trata de la concepción, realización, observación y el análisis de secuencias de enseñanza a partir de cuatro fases que menciona Artigue (1995), las cuales son:

1. Análisis preliminares: esta primera fase considera el análisis epistemológico de los contenidos contemplados en la enseñanza; los análisis de la enseñanza tradicional y sus efectos; análisis de las concepciones de los estudiantes, de las dificultades y obstáculos que determinan su evolución; y análisis del campo de restricciones donde se va a situar la realización didáctica efectiva).
2. Concepción y análisis a priori: en esta fase se diseñaron las variables didácticas, las cuales son el eje a través del cual se generan las actividades de enseñanza y de aprendizaje en cada una de las situaciones didácticas.
3. Experimentación: es poner a prueba las situaciones en el grupo de aplicación.
4. Análisis a posteriori y evaluación: se lleva a cabo desde una validación interna en donde se analiza la información obtenida a partir de la experimentación. El análisis y evaluación se hace a partir de la situación observada, registrada y audiograbada, así como de los evidencias logradas por los alumnos.

La población objeto de estudio se focalizó con niños que cursan el tercer grado de Educación Primaria. El grupo de aplicación fue un grupo de tercer grado de la Escuela Primaria “Justo Sierra”, perteneciente a la comunidad “Las Jaulas” del estado de Aguascalientes, dentro del ciclo escolar 2021-2022, integrado por 22 niños de los cuales 5 son niñas y 17 niños de entre 8 y 9 años de edad, los cuales cuentan con la alfabetización inicial, con ciertas habilidades para leer de manera individual y con una aceptable entonación, asimismo, que se encuentren en el proceso de lograr una comprensión lectora que les permita interpretar adecuadamente los distintos textos con los que se enfrentan en la lectura dentro del contexto escolar y social. Se diseñaron ocho situaciones didácticas con base en variables didácticas como: Variable 1. Tipo de texto (narrativo: cuento, fábula, leyenda. Informativo: descriptivo, argumentativo, expositivo e instruccional). Variable 2. Postura activa ante la lectura (mirada crítica; informativa; identificar la tesis del autor; estética o eferente. Variable 3. Modalidad de lectura (audiación de lectura; lectura en voz alta; lectura guiada; lectura independiente o individual; lectura comentada).

Para la obtención de datos e información durante la experimentación de las situaciones didácticas desde el método de la ingeniería didáctica en la investigación se hizo uso de la

técnica de observación a través del uso de instrumentos como el registro de lo observado durante la experimentación, la fotografía y la audiograbación.

RESULTADOS

Durante la aplicación de las situaciones didácticas se comenzó a trabajar con las diferentes estrategias metacognitivas como lo fueron: generación de hipótesis, o metas de lectura, el tomar nota durante la lectura, o de ir subrayando información destacada y al mismo tiempo palabras o conceptos desconocidos, buscar palabras desconocidas en el diccionario, releer, relacionar los significados de las palabras con el texto, comprobar las hipótesis, realizar inferencias y mantener una postura activa dentro del texto

Con base en lo observado y analizado, se considera que fueron funcionales a partir de que se le enseñó al alumno a cómo poner práctica estas estrategias metacognitivas. Conforme se fueron diseñando y aplicando las situaciones didácticas los niños fueron desarrollando la iniciativa de expresar si podían aplicar las estrategias en los textos que leían cotidianamente en otras clases, entonces ahí se dejó ver más que los niños aprendieron a utilizar estrategias metacognitivas para favorecer su propia comprensión lectora, además de que ya no era necesario decirles que había que releer el texto si no entendían algo, ya que ellos solos, desde la autonomía, cuando no entendían algo, regresaban a leer el texto nuevamente para entenderlo, situación que anteriormente no realizaban, porque inclusive no se les permitía volver al texto.

Se reconoce que se logró favorecer la autonomía en el sentido de aplicar las estrategias, los niños poco a poco fueron adquiriendo habilidad para controlar su propio aprendizaje, porque, como se mencionó anteriormente si ellos sentían que no habían comprendido bien la información, volvían a leer el texto, cuantas veces fuera necesario, sin esperar alguna consigna por parte del docente.

Se identificó durante las observaciones y análisis de las notas de los registros de observación que el niño tomó un rol activo dentro del proceso de lectura, donde él mismo generó sus hipótesis, donde analizó y conoció las diferentes estructuras de los textos con los cuales se estuvo trabajando, puso en juego la comprobación de las hipótesis que realizaban en un primer momento, manipularon la lectura, subrayaron información que consideraban importante, pudieron reconocer y conceptualizar conceptos, desde un trabajo que llegó a realizarse de forma individual, en donde cada uno construyó sus propios conocimientos. Las

situaciones diseñadas tuvieron siempre al centro el aprendizaje del alumno teniendo en cuenta sus propios conocimientos previos.

A través de los diseños didácticos, se desarrollaron habilidades a partir de considerarlos lectores activos, y se logró que en las construcciones de sus productos después de la lectura, fueron capaces de hacer trabajos muy completos, teniendo en cuenta siempre sus propias construcciones respecto de la comprensión lectora, puesto que cada uno utilizó sus conocimientos previos, los relacionó con los nuevos y construyó sus propias ideas, mismas que se reflejaron cuando los niños socializaban sus trabajos y expresaban su comprensión lectora mediante el texto generado y los dibujos en algunos casos.

Desde las diferentes posturas que tomó el alumno en las diversas situaciones didácticas, se identificó que fueron capaces de reconocer las ideas que el autor abordaba en los textos, fueron capaces de brindar sus propios puntos de vista, además de que fue importante darle lugar a las vivencias y experiencias que tiene cada uno, para poder relacionar la información que ya se conoce con lo que se está leyendo.

De acuerdo a la revisión que se estuvo haciendo de los trabajos elaborados, de las imágenes que se lograron tomar y de los audios que se obtuvieron, se considera que es importante tener al lector dentro del proceso de lectura, ya que los niños activan su imaginación, son capaces de relacionar sus conocimientos previos, y al momento en que se está realizando la lectura es muy satisfactorio ver como los niños están emocionados, cuando ellos realizaban preguntas entre párrafos o de igual manera aportaban sus conocimientos a la lectura, esto hacia aún más rico el proceso de lectura. Todo lo anterior al organizar actividades que consideraron los momentos de la lectura: antes de leer, durante la lectura y después de la lectura.

En la aplicación de una de las situaciones, antes de la lectura se trabajó con los niños el armado de un rompecabezas, con el propósito de adentrarlos al tema, de trabajar algunas predicciones, así como para reconocer ciertos conocimientos previos respecto al contenido de un texto expositivo con relación al mundo de los delfines, en los siguientes diálogos de interacción entre la docente y el alumnado se logra identificar lo mencionado:

Maestra: ¿Qué se imaginaron cuando empezaron a construir el rompecabezas?

Mateo Olvera: Me imagine que se iba a tratar de algo del mar, porque parecía como de agua.

Alejandro: yo pensé que era como del cielo porque tenía unos colores como del sol, que son amarillos.

Maestra: Cuándo el rompecabezas se empezó a completar, ¿Qué te imaginaste?

Carlos: Yo pensé que se trataría de la vida marina

Marisol: Me imaginé que se trataría de los delfines.

Maestra: ¿Qué conoces de los delfines?

Mateo Sánchez: Yo he visto en la televisión que son muy inteligentes.

Jared: Los delfines son muy tiernos y no lastiman a las personas.

Maestra: ¿Qué información crees que aparezca en el siguiente texto?

Adán: Yo me imagino que son muy felices dentro del agua y que toman mucha agua.

Alejandro: Que los van a invadir y se van a morir.

Mateo Olvera: Yo pienso que los delfines son libres y viven muy tranquilamente en el mar.

Marisol: Yo creo que nos van a decir algunas características de los delfines.

Nicol: Yo opino que nos van a decir donde habitan, y que es lo que comen en el mar.

Posteriormente, se les entregó la lectura en físico a cada alumno y se les dio la consigna de que la leyeran individualmente, asimismo se les recalcó que tenían la oportunidad de subrayar lo más importante del texto con un color, así como las palabras que no entiendan con otro color, para buscarlas en el diccionario y posteriormente relacionarlas y/o contextualizarlas con el contenido del texto. Lo expresado, es una muestra breve del trabajo implementado con los niños de tercer grado al trabajar estrategias metacognitivas para el logro de la comprensión lectora.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Desarrollar este documento permitió investigar y poner en práctica estrategias metacognitivas para favorecer la comprensión lectora en niños de tercer grado de primaria, en este sentido, se puede afirmar que es primordial poner al alumno en el centro del aprendizaje, y sin duda alguna es importante enseñar a los alumnos a poner en práctica estrategias para favorecer su comprensión lectora, ya que en algunas situaciones didácticas se da por hecho que ellos saben cómo hacerlo.

Hay que enseñar a los niños a activar sus conocimientos previos. Enseñarlos o moldearlos para utilizar estrategias metacognitivas para favorecer su comprensión lectora. En la idea de que los niños por sí solos, no logran reconocer qué estrategias usar para comprender mejor el texto, fue a partir de que se les modeló, que poco a poco fueron apropiándose de ellas, al punto de llegar a usarlas de manera autónoma, sin esperar la indicación o consigna por parte de la docente.

La audición de lectura o lectura en voz alta. Este hallazgo en el sentido de que los niños que aún no son alfabéticos logran comprender el texto gracias a la buena interpretación que el lector le está dando, esto permite que sea partícipe del texto y se incluya dentro de las actividades para mejorar su comprensión lectora, para que no sea una limitante el no leer de manera independiente.

Permitirles hacer uso del material, en el sentido de que los niños cuenten con la posibilidad de ir subrayando la lectura mientras la leen, porque en ciertos momentos se llegó a pensar que estaba mal “rayar” el material. Sin embargo, en todas las situaciones se les permitió hacer uso de las lecturas con libertad siempre y cuando hicieran buen uso de los textos.

Se reconoció la importancia de los tres momentos de lectura. En el sentido de que los niños le tomaban la debida importancia a los tres momentos de lectura: antes, durante y después de la lectura, porque ellos tenían la idea de que a leer se valoraba la rapidez, y, por ende, el terminar más rápido se concebía como “un lector que comprende”. Durante la experimentación, los niños fueron adquiriendo conciencia de que leer toma su tiempo, se dialoga, se interactúa, se comenta, se reflexiona, se vuelve al texto tantas veces sean necesarias, se indaga en otras fuentes, entre otras actividades, situación que toma su tiempo para cada uno de los tres momentos.

La diversidad de tipos de textos. La variación de textos radica en conocer a los niños, sus intereses y gustos para que el docente se tome el tiempo para poder decidir el texto óptimo para trabajarlo con los niños. En este orden de ideas, permitir al niño que reconozca las características que cada texto tiene, ya sean narrativos o informativos.

Enseñar al niño a reconocer cuando está faltando algo por aprender es una condición clave en la metacognición dentro del proceso de la comprensión de la lectura. Para lo cual resulta favorable el que los niños se sientan con la confianza y comodidad de reconocer de que no están comprendiendo algo, y que ellos tomen sus decisiones sobre qué estrategias pueden utilizar para lograr mejorar su comprensión lectora. Este momento, dota al niño de generar reflexión para reconocer que está faltando algo por aprender, por lo que tiene que incidir por propia cuenta sin esperar a que se le indique lo que es necesario hacer. Lo anterior, es algo que todos deberíamos desarrollar.

Se considera que los hallazgos van en la idea de hacer del niño un lector activo, que identifique y reflexione acerca de su propio aprendizaje, en esta investigación en particular en cuanto al proceso de comprensión lectora.

Es elemental que se le dé oportunidad al niño de equivocarse y volver a comenzar, dándoles seguridad y confianza para que ellos sean capaces de reconocer cuando su aprendizaje no se está llevando de forma exitosa para poder regresar y buscar la mejor estrategia para comprender, esto da pie a que los alumnos controlen su propio aprendizaje.

REFERENCIAS

- Artigue, M., Douady, R., Moreno, L. & Gómez, P. (1995). Ingeniería Didáctica en Educación Matemática, un esquema para la investigación y la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Editorial; Iberoamérica. Bogotá.
- Burón, J. (1993). Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. España. Ediciones mensajero.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. sexta edición por McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. México.
- Irrazabal, N. (2007). METACOMPRESION Y COMPRESION LECTORA. Subjetividad y Procesos Cognitivos Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Buenos Aires, Argentina, Vol. (10). En: <https://www.redalyc.org/pdf/3396/339630249003.pdf>
- Jaramillo, L. & Simbaña, V. (2014). La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente. Shopia. Colección de filosofía de la educación. Ecuador.
- Llorens, R. (2015). La comprensión lectora en educación primaria: importancia e influencia en los resultados académicos. Universidad internacional de la Rioja Facultad de educación, Castellón de la plana, España. En: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3411/LLORENS%20ESTEVE%2C%20RUBEN.pdf?sequence=1>
- López, G. & Arciniegas, E. (2004). Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo. Colombia; Universidad del valle.
- MINEDUC. (2017). Enseñanza de la comprensión lectora. Guatemala: USAID.
- Ortiz, D. (2015). Uso de dos estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de sexto grado de primaria. Tecnológico de Monterrey, San Luis Potosí, México. En: <http://hdl.handle.net/11285/626581>
- Pérez, S. (2015). Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora. Universidad distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación. Maestría en Pedagogía de la lengua materna, Bogotá, Colombia. En: <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/3951/P%C3%A9rezHern%C3%A1ndezSusana2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pernía, H., y Méndez, G. (2018). Estrategias de comprensión lectora: experiencia en educación primaria. Educere, Vol. (22). Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35656002009/html/index.html>
- Puente, A. Jiménez, V. & Llopis, C. (2012). Silvia explora estrategias metacognitivas. Lugar: México Cepe.es.

- Ramírez, P., Rossel, K. & Nazar, G. (2015). Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios Pedagógicos*, Vol. (XLI). En: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41n2/art13.pdf>
- Rodríguez, D. & Valdeoriola, Jordi. (2014). Metodología de la investigación. Universitat Oberta de Catalunya. En: <http://paginas.facmed.unam.mx/deptos/ss/wp-content/uploads/2018/10/21.pdf>
- Rodríguez, M. (1996). *La escuela y los textos*. Argentina: Santillana.
- Salamanca, M. (2018). Enseñanza de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión de lectura: aportes desde la escuela nueva. Universidad de la Sabana. Facultad de Educación Maestría en Pedagogía, Colombia. En: <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/35073/Mary%20Salamanca.%20Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- SEP. (2009). Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula.
- SEP. (2017). Aprendizajes Clave Para la educación integral Plan y programas de estudio para la educación básica. Secretaría de Educación Pública 2017. Ciudad de México. En: https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó. Barcelona. En: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*.
- Serrano, S. (2014). *La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas*. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. En: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf>

EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA; ENTRE LA TRADICIÓN Y LOS DESAFÍOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA POSTPANDEMIA

Autores

1er autor. Romelia Chávez Alba.

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

Doctora en Educación

Profesor Investigador de Enseñanza Superior

romelia.chavez@ensfa.edu.mx

2do autor. Rebeca Gutiérrez Mendoza

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

Estudiante del 8vo semestre de la LEAEES

rebeca_gm.esp18@ensfa.edu.mx

3er autor. Gabriel Valle Escobar

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

Estudiante del 8vo semestre de la LEAEES

gabriel_ev.esp18@ensfa.edu.mx

Experiencia de enseñanza; entre la tradición y los desafíos de la práctica docente en la postpandemia.

a) **Línea temática:** Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

Este trabajo resulta significativo porque en él se sistematizan las experiencias vividas por 20 estudiantes normalistas en la primera jornada de práctica profesional docente desarrollada en el 8vo semestre de su formación. Para su elaboración se consideró el método de la investigación acción, cuyas fases y operaciones metodológicas fueron alimentadas con insumos que de manera individual y por escuela secundaria, se compilaron durante la implementación de las situaciones didácticas programadas, tomando como referencia para su categorización las dimensiones de la práctica docente, señaladas por Fierro, Fortuol y Rosas (1999), por considerar que la práctica docente es una actividad profesional que involucra una diversa y compleja trama de relaciones entre personas, siendo la relación educativa con los alumnos el vínculo fundamental alrededor del cual se establecen las otras al realizarse dentro de un contexto social, económico, político y cultural que la influye, determinando demandas y desafíos, sobre todo en este momento, cuando la pandemia del virus del SARS – CO- V2, ha provocado dinámicas diversas y estados de ánimo que impactan de manera significativa en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Palabras clave: Practica profesional docente, enseñanza reflexiva, investigación acción.

CONTENIDO: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los estudiantes del 8vo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en la Escuela Secundaria (LEAEES), aún están desarrollando las competencias explícitas en el perfil de egreso, sobre todo las que se refieren al ámbito profesional y disciplinar, en este sentido el curso de “Aprendizaje en el servicio”, les ofrece múltiples oportunidades para que lo logren, siempre y cuando desplieguen de manera permanente las actitudes sugeridas por Dewey (citado por Liston, D. y Zeichner, 1993), para una enseñanza reflexiva; la primera referida a la apertura intelectual, ese deseo activo de atender a más de un punto de vista, prestar atención a las diferentes posibilidades y alternativas, preguntarse de manera recurrente por qué hacen lo que hacen en clase. La segunda referida a la responsabilidad supone una consideración cuidadosa de las consecuencias a las que conduce la acción que

realizan y la última la sinceridad hacia sí mismos y hacia lo que la profesión les demanda en términos reales.

En este tenor, se tuvo la intención de documentar la experiencia vivida por 20 estudiantes a través de los insumos que recuperan tanto de manera individual como por escuela secundaria durante el desarrollo de las jornadas de práctica profesional durante la postpandemia del SARS-CO-V2, porque se tiene la seguridad de que estos ejercicios les ayudarán a desarrollar las actitudes propias de la enseñanza reflexiva, centrando su atención tanto en su propio ejercicio profesional, como en las condiciones sociales en las que se desarrolla y atender los factores críticos que le son propios desde su función.

MARCO TEÓRICO/REFERENCIAL

En esta experiencia se ha tomado como referente fundamental el concepto de práctica docente expuesto por Fierro, Fortuol y Rosas (1999) y que alude a una praxis social, objetiva e intencionada, cargada de significados, de acciones y de saberes, es un medio que permite el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje donde participan fundamentalmente los maestros y los alumnos en su papel de sujetos que intervienen e interactúan en dichos procesos, sin dejar fuera otros agentes implicados como las autoridades educativas, los padres de familia, elementos curriculares, políticos, institucionales, administrativos y normativos.

Se alude también al concepto de buenas prácticas de enseñanza (Gazzo, 2020), entendidas como el conjunto de acciones realizadas por el docente para propiciar el aprendizaje de sus alumnos, formarlos integralmente y favorecer los procesos cognoscitivos complejos, en este sentido dichas prácticas, pueden convertirse en los principales mecanismos que tiene un sistema educativo para lograr sus fines.

Se retoma la postura De Lella (1999, citado por García Cabrero, et al., 2008), al concebir la práctica docente como la acción que el profesor desarrolla en el aula¹³, especialmente referida al proceso de enseñar para propiciar en los alumnos los aprendizajes esperados de acuerdo con los objetivos y contenidos establecidos en el currículum, en este sentido la enseñanza es una actividad realizada por un especialista que tiene conocimientos de las disciplinas que enseña, de sus estudiantes y sus procesos de aprendizaje, de la didáctica, de los contextos, necesidades y condiciones que viven sus alumnos.

Se consideran como referentes fundamentales del estudio, las competencias profesionales y disciplinares explícitas en el perfil de egreso de la LEAEEES, (SEP, 2018), las primeras referidas al tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos, delimitadas por el ámbito de incumbencia psicopedagógica, socioeducativa y profesional, mientras que las segundas ponen de relieve el tipo de conocimientos que en el ámbito de los campos de formación académica requiere adquirir cada docente para tratar los contenidos del currículum, sus avances en campo de la ciencia, la pedagogía y su didáctica. Definen de manera determinada los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos propios de la especialidad, disciplina o ámbito de atención en el que se especializarán los estudiantes.

En el caso específico de la licenciatura, objeto de estudio, se señala que el estudiante usará los conocimientos del Español y su didáctica al diseñar situaciones de aprendizaje de acuerdo a las características y contextos de los estudiantes con los que realiza su práctica profesional, sin perder de vista en enfoque didáctico y pedagógico en el que se sustenta la enseñanza y el aprendizaje de Lengua Materna. Español en la escuela secundaria, utilizando, además las Prácticas Sociales del Lenguaje (PSL) como el vehículo que posibilitará el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de las habilidades comunicativas, asumiendo la

¹³ Entiéndase que en tiempos de postpandemia, al hablar del aula se alude no solamente al espacio físico en el que se podrían desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, nos referimos también a los espacios virtuales que son parte de la vida escolar.

evaluación como una herramienta que permite realizar un seguimiento de los procesos de aprendizaje y de su evolución como futuro docente.

Precisa la habilidad de gestionar ambientes de aprendizaje colaborativos e inclusivos para propiciar el desarrollo integral de los estudiantes desde la asignatura que imparten, usando la innovación como parte de su práctica docente, actuar con valores y principios cívicos, éticos y legales inherentes a su responsabilidad social y su labor profesional con una perspectiva intercultural y humanista.

Señala también que en su desempeño utilizan adecuadamente y de forma responsable, la lengua materna para ser usuarios competentes, trabajan para adquirir el dominio de las unidades de estudio lingüístico que les permite propiciar la reflexión sobre la lengua en los estudiantes que atienden, también desarrollan la habilidad para organizar el pensamiento, comprender y producir discursos orales y escritos propios de las distintas PSL, abren espacios para promover la apreciación estética y la creación literaria en la comunidad escolar y en su entorno, ampliando así, sus horizontes socioculturales y han implementado diversos proyectos para reconocer, valorar y hacer un uso ético de las riquezas lingüísticas y literarias de su entorno.

METODOLOGÍA

Varias fueron las razones por las que se eligió el método de la investigación-acción para sistematizar la experiencia. La primera de ellas porque se considera como un instrumento que puede generar cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa en que se desenvuelven los futuros docentes, les proporciona autonomía y les otorga poder sobre su práctica profesional y los factores intervinientes en ella, es participativa, sigue una espiral introspectiva, es colaborativa, crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación, es un proceso sistemático de aprendizaje, induce a teorizar sobre la práctica, somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones, implica registrar, recopilar, analizar juicios propios,

reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre, entre otros procesos que pueden llevar a los 20 estudiantes participantes en el proceso y a la docente formadora a convertirse en investigadores de su práctica.

El proceso mediante el que fue desarrollada la experiencia consideró cuatro fases en las que se realizaron las operaciones metodológicas que se describen a continuación:

Cuadro 1. “Fases y operaciones metodológicas de la investigación”

Fases	Actividades	Tiempos	Operaciones metodológicas
Planificación	Elaboración de situaciones didácticas	01 al 11 de febrero de 2022	Recuperar PSL que se realizarán con estudiantes de secundaria. Recuperar características de los grupos de estudiantes Comprensión de contenidos en los que se desglosan los aprendizajes esperados Diseño de estrategias, materiales y recursos para desarrollar las situaciones didácticas y evaluar sus resultados.
Implementación	Desarrollo de situaciones didácticas con estudiantes de secundaria	14 de febrero al 11 de marzo de 2022	Implementación de situaciones didácticas con estudiantes de secundaria
Seguimiento	Recuperación de datos		Recuperación de datos a través del diario de clase Evidencias de aprendizaje Fotografías Videos

			Fichas de evaluación del desempeño docente Listas de cotejo
Reflexión	Análisis de los datos	14 al 13 de abril de 2022	Codificar y categorizar. Representar la información Validar la información Interpretación de la información Elaborar informe Difusión de la experiencia

Fuente: elaboración propia a partir de las aportaciones de Latorre, A. (2005)

DESARROLLO, DISCUSIÓN Y RESULTADOS

A partir de los insumos recuperados por los estudiantes, durante la primera jornada de práctica profesional y la representación que se hacen tanto de manera individual como por escuela secundaria, ha sido posible desarrollar la experiencia que se presenta.

Figura 1. “Representación de los datos individual y por escuela secundaria”



Fuente: Esquemas elaborados por Rebeca Gutiérrez M. y equipo de la Escuela Secundaria Gral. No 11

El análisis de los datos recuperados durante en la fase de seguimiento, permitieron identificar fortalezas y debilidades que están presentes en cada una de las dimensiones de la práctica docente y con ello, reconocer los retos que es necesario atender en la siguiente intervención didáctica, a continuación, se explicitan:

Dimensión personal. Desde la óptica expresada en los párrafos introductorios, la sistematización de las experiencias vividas por los estudiantes, consideran en primer lugar la dimensión personal, ellos se reconocen como seres humanos y por ello su práctica docente está determinada por lo que piensan, hacen y perciben del hecho educativo, se conciben como individuos con cualidades, características y dificultades; con ideales, proyectos, motivaciones e imperfecciones que pueden ser superadas con el apoyo de los diferentes actores involucrados en su formación y principalmente con el autoanálisis derivado de una práctica profesional reflexiva.

En este sentido se presentan las dos caras de la moneda; por un lado la que expresa diferentes situaciones de salud, económicas, socioafectivas; como depresión, ansiedad, inseguridad, manejo de las emociones, entre otros problemas de carácter familiar, laboral, saturación de tareas, manejo inadecuado del tiempo y falta de organización, como factores críticos que han influido negativamente en el desempeño esperado, sin embargo hay quienes en la otra cara, expresan un avance en la autorregulación efectiva ante estos factores, convirtiéndolos en oportunidades que apoyan la mejora de su práctica profesional.

Lo significativo del análisis es que han identificado plenamente los factores que vive el docente desde esta dimensión y su influencia, han aprendido a capitalizarlos para la mejora, esto muestras que se están formando como profesionales que reflexiona en la acción y en ella construyen nuevas estrategias de trabajo, nuevas formas de búsqueda, nuevas teorías y categorías de comprensión para afrontar y definir esas situaciones problemáticas, porque al actuar en la acción y reflexionar sobre la misma, construyen de forma idiosincrásica, las competencias plateadas en el perfil de egreso, esas que van más allá del conocimiento rutinario y reglado que frena la creatividad y la innovación. (Zeichner, 1993)

Dimensión institucional. También se analizó esta dimensión porque la práctica profesional docente se desarrolla en la escuela secundaria, vista como una organización donde se privilegian los procesos académicos, de gestión e interrelaciones, por ello se constituye como el escenario más importante de socialización profesional, pues es allí donde se aprenden los saberes, normas, tradiciones y costumbres del oficio para trascender e innovar.

Y eso es cierto, frecuentemente se escucha decir que los futuros docentes se hacen en la práctica, justamente ahí en el espacio escolar es donde viven la profesión y todos los factores que la influyen, en este sentido ellos reconocen el ambiente de trabajo como un elemento fundamental para su desempeño, el tacto pedagógico con el que se manejan los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de gestión, la empatía ante las diversas circunstancias que rodean la vida de estudiantes, docentes y directivos, madres, padres, tutores y tutoras, la organización del tiempo y el respeto a los roles que tienen asignados los diferentes actores, la apertura de la escuela hacia el cambio, la innovación y nuevas formas de hacer docencia ante esta realidad cambiante y dinámica que viven las sociedades del siglo XXI, las relaciones entre el personal docente y directivo, así como los recursos que potencialicen la función del docente e impulsen el aprendizaje significativo de los estudiantes, la empatía por parte del docente titular, así como el respaldo del personal directivo.

Desde esta óptica se hace un balance entre lo bueno y lo complicado que luego se torna el ambiente institucional al querer transitar de la tradición a la modernidad, de lo rutinario a lo relevante e innovador, sin considerar los elementos de la cultura escolar que se deben transformar desde las acciones y no solamente desde las imposiciones o nuevas formas que traen consigo algunas reformas estructurales, dice Fullan y Hargreaves (2000) que ninguna imposición de arriba hacia abajo funciona, hay que planificar y trabajar para el cambio de esta manera se impactará también en la transformación de la cultura.

Lo importante de este análisis es que los estudiantes normalistas tienen claro su papel como agentes transformadores en una institución educativa, desde los diferentes roles que desempeñan, ya sea desde los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de la gestión escolar y sus interrelaciones, como futuros docentes de Lengua Materna. Español, han comprendido que son responsables de que ésta se asuma como una herramienta social y

cultural que puede favorecer entornos de comunicación inclusivos y prácticas letradas del lenguaje situadas (Cassany, 2012).

Dimensión interpersonal. Desde esta mirada se reconoce que la práctica se fundamenta en las relaciones de los actores que intervienen en el quehacer educativo: alumnos, docentes, directores, madres, padres, tutoras y tutores. Estas relaciones son complejas, pues los distintos actores educativos poseen una gran diversidad de características, metas, intereses, concepciones, creencias, etc., y la manera en que éstas se entretajan, van constituyendo el ambiente de trabajo, representa el clima institucional que cada día se va construyendo dentro del establecimiento educativo, donde cada uno de los actores son responsables desde sus roles y funciones.

En este análisis los estudiantes normalistas expresan: “para que las interrelaciones abonen a la misión que tienen encomendadas las escuelas es necesario desplegar, de manera permanente, una serie de valores como el respeto, la tolerancia, la empatía, la tenacidad entre todos los actores del hecho educativo”. Planear la enseñanza para que el estudiante se convierta en el principal protagonista, dar seguimiento y evaluar los resultados de su práctica y usar esos resultados para mejorarla, transformarla e innovarla de manera colegiada, comentan que esto no se puede lograr si se quedan anclados por prácticas tradicionalistas, cuyo objetivo es el desarrollo de contenidos programáticos, donde el desempeño del docente es intocable, porque el profesor vive el mito colectivo del trabajo aislado, precisan la necesidad de contar con la devolución de las observaciones realizadas por los titulares de los grupos donde desarrollan su práctica profesional, ello les permitirá identificar, desde otra mirada, las áreas de oportunidad que siguen siendo sus principales retos.

Este análisis ha resultado fundamental, los docentes en formación se dan cuenta que la práctica profesional docente necesita socializarse, porque sus resultados dependen de esas interrelaciones que se establezcan para impulsar un proyecto común en las escuelas secundarias, hoy más que nunca detectan la necesidad de que se les involucre en esos proyectos institucionales con impacto hacia la atención de factores críticos que se convierten en obstáculos para que la escuela logre sus objetivos; brindar a todo el estudiantado oportunidades para prosperar y convertirse en ciudadanos y ciudadanas activos y

comprometidos impulsados por el trabajo colegiado en el que se privilegien las interrelaciones a favor de su educación.

Dimensión social. Otra dimensión analizada es la social, ello implica la reflexión sobre el sentido del quehacer docente, en el momento histórico en que vive y desde su entorno de desempeño, sus expectativas y las que recaen en la figura del maestro, junto con las presiones desde el sistema y las familias. Es necesario, asimismo, reflexionar sobre la forma que las aulas se convierten en espacios en los que se pueden transformar la cultura y esos factores críticos que limitan las oportunidades que los estudiantes tienen para construir aprendizajes significativos.

En este análisis los estudiantes normalistas han dimensionado la importancia de esos factores de la demanda (Schmelkes, 1997) que muchas veces son determinantes en el proceso educativo, por ejemplo, el contexto familiar del que provienen sus estudiantes, esas relaciones con padres, madres, tutoras, tutores, hermanos, hermanas, abuelos, abuelas, tíos, tías y otros familiares con los que conviven.

Valoran también el contexto sociocultural y económico imperante así como las condiciones que tienen para acceder al aprendizaje y no es que antes no existieran estos factores, dice la UNESCO (2020) que la pandemia del SARS – CO- V2, mostró la vulnerabilidad que tienen los sistemas educativos para ofrecer lo que constitucionalmente se estipula: “Educación para todos”

Hoy más que nunca los docentes en formación han identificado esas barreras que enfrentan los estudiantes para aprender y participar en los procesos educativos (SEP, 2018a); desde la infraestructura de la escuela en sus hogares y en el entorno, los materiales didácticos, los objetos de uso cotidiano, la organización de la jornada escolar, entre otros que impiden poner en práctica el principio de equidad e inclusión.

Al hacer el balance sobre los factores que tienen a favor para desarrollar su práctica profesional, identifican el apoyo de las familias en pocos casos y en general un contexto externo amenazante para los fines que se persiguen en la escuela, pero que puede convertirse en el referente más importante para impulsar ese aprendizaje significativo y duradero. Saltan

a la vista los problemas socioemocionales que impactan en la vulnerabilidad tanto de estudiantes, los maestros y los diferentes actores involucrados, por lo que el reto es aprovechar las Prácticas Sociales del Lenguaje (PSL) como oportunidades, no solamente para fortalecer las habilidades comunicativas, también como medios para trabajar estos aspectos socioemocionales que afectan al sistema educativo en general.

Dimensión didáctica. Se considera que esta dimensión es una de las más importantes porque refiere al papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para que desarrollen sus habilidades comunicativas y con ello, avancen hacia la literacidad crítica¹⁴, identificando que la función del profesor es la de facilitar los aprendizajes que los estudiantes construyan en la sala de clases y otros escenarios en los que se desenvuelven, por ello es la dimensión donde su papel tiene mayor trascendencia.

El análisis realizado permite identificar aspectos como los siguientes: Dominio de las PSL que desarrolla en este periodo de práctica profesional, conocimiento de los grupos con los que desarrolla su práctica profesional, planeación de situaciones didácticas para la consolidación de las habilidades comunicativas, ambiente de aprendizaje e interrelaciones que se establecen para el desarrollo de las sesiones de clase, estrategias didácticas que se implementan, recursos y materiales de apoyo, evaluación de los aprendizajes y de la PP, uso del tiempo, recursos discursivos, presentación personal, entre otros que se consideraron relevantes.

Por los comentarios emitidos, tanto de manera individual como por escuela secundaria, han dimensionado la importancia de comprender los contenidos de la enseñanza con un nivel exhaustivo que les permita disponerlos de manera significativa y estratégica para que los estudiantes se apropien de ellos y les den un lugar en su actuar cotidiano, para ello deben conocerlo, saber sus características y procesos de aprendizaje, ya que la Lengua Materna.

¹⁴ Cassany (2010) señala que en las prácticas letradas el término “literacidad” es amplio, porque comprende el dominio tanto del código escrito, los géneros discursivos, los roles del autor/lector, la organización social de las prácticas del lenguaje, las identidades de autor y lector, los valores, las representaciones y las actitudes que se asocian a dichas prácticas, así como las formas de pensamiento desarrolladas a través de ellas.

Español, es la herramienta más poderosa que ellos tienen para expresarse de manera oral y escrita ante el mundo y hacer valer sus saberes, sentimientos y percepciones, a estos procesos Darling (2000, pág. 371), los concibe como “conocimiento del contenido pedagógico”.

Comentan sobre la importancia que tiene elaborar planeaciones didácticas a partir de una situación problemática que invite a los estudiantes a usar sus herramientas comunicativas de manera interrelacionada y fortalecerlas a través de las estrategias y recursos que implementen para resolverla, dice la propuesta curricular del 2017, que en el nivel de secundaria el propósito fundamental de esta asignatura es que los estudiantes consoliden sus prácticas sociales del lenguaje para participar como sujetos sociales, autónomos y creativos en sus distintos ámbitos, y que reflexionen sistemáticamente sobre la diversidad y complejidad de los usos del lenguaje en contextos multiculturales. En este contexto comprenden que su tarea como mediadores no se limita a darle continuidad a un programa de estudio, su función es la de provocar, incitar, retar a los estudiantes para que usen su Lengua Materna con un propósito y un fin comunicativo en el contexto sociocultural donde se interrelacionan con diferentes actores.

Algunos detectan que todavía les falta transitar del enfoque estructural a un enfoque donde las PSL se usan como vehículo para hacer cosas con el lenguaje y como dice Lerner (2001, pág. 25), ayudarles a que sean “miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores”, y más aún, ciudadanos poseedores de la competencia lingüística, comunicativa y pragmática (Cassany, Luna y Sanz, 1998).

En este análisis también identifican que el ambiente que se establezca en el grupo es fundamental para la construcción de los aprendizajes, entienden la disciplina como ese interés y motivación con el que el estudiantado participa en una clase donde el propósito principal es que fortalezcan sus habilidades comunicativas tanto de forma oral y escrita, por ello no pueden esperar ese silencio que proviene de quienes no han aprendido a usar el lenguaje para expresarse ante los demás. Sus estrategias y actividades son planeadas para que el estudiante sea un protagonista que sabe escribir, hablar, escuchar y callar cuando la situación comunicativa así lo amerita, apoyado en recursos y materiales innovadores que le permiten arribar a nuevas construcciones a partir de lo que conocen, le gusta y les es familiar.

Esta parte de las estrategias y recursos es un reto que continuamente enfrentan y a partir de los resultados y la reflexión de ellos en cada clase se va superando. Reconocen que aún hay mucho que aprender pero se tiene la disposición de escuchar las sugerencias y recomendaciones de sus maestros titulares, así como de la asesora del curso “Aprendizaje en el servicio”, dice Latapí (2004) que así aprenden los maestros; apoyándose entre colegas a partir de los insumos que se generan en la práctica profesional.

Una de las mayores dificultades que muestran en el desarrollo de las sesiones es el uso del enfoque formativo de la evaluación, ese que sirve para conocer, actuar y mejorar (Guerra, 2001) las intervenciones que se tienen con los estudiantes, usar estrategias e instrumentos que permitan llevar un seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes y que deben tener presente desde la fase preactiva de la enseñanza (Saint-Onge, 2000), hay intentos por asumir la evaluación como una herramienta que facilita la ayuda que el docente puede ofrecer al estudiantado ante las dificultades que se presentan, sin embargo todavía es uno de los mayores retos que se identifican.

Frecuentemente se pregona que el tiempo es un recurso no renovable, por ello la importancia de que se use para favorecer el desarrollo de los aprendizajes esperados en la asignatura de Lengua Materna. Español y en efecto, pese a las frecuentes interrupciones propias de una organización educativa, ellos dicen usar el tiempo de manera efectiva y eficiente, se les pide observar al estudiantado de sus grupos de práctica para que corroboren que ellos lo perciben así, porque desde el discurso repetimos una y otra vez que son los principales protagonistas, no se quieren ver caras de aburrimiento, de fastidio, de tedio, preguntando frecuentemente “¿a qué hora se termina la clase?”, se prefiere ver ese bullicio propio de las comunidades de lectores, escritores y hablantes, que se interrelacionan con sus pares académicos para fortalecer el aprendizaje y que cuando se termina la clase digan: ¿tan pronto se terminó el tiempo?

Dice uno de los principios pedagógicos (9) de la propuesta curricular 2017 (SEP, 2017) que frecuentemente el maestro debe modelar el aprendizaje y si se habla de Lengua Materna. Español, los recursos discursivos que usa el docente en formación durante los diferentes momentos de la clase, se convierte en referentes para participar en las PSL, por ello es que

este aspecto de la práctica profesional se ha analizado en esta primera jornada, detectando que hay avances significativos porque consideran que la clase es un género discursivo por excelencia que tiene una intención didáctica, así como una orientación tanto explicativa como argumentativa que pretende asegurar la generación de un ambiente favorable para el aprendizaje y le exige al docente el uso de diferentes estrategias, dispositivos o recursos discursivos.

Se identifican retos importantes todavía en las instrucciones, explicaciones, ejemplos, demostraciones, argumentaciones, respuestas a las inquietudes y dudas, así como promover la reflexión, el cuestionamiento y la expresión de ideas, pero sobre todo en ese tono de voz que invita a sumarse a la clase y a mostrar que se es empático con las situaciones que viven los estudiantes, en este mismo tenor hablamos de la presentación personal como un recurso para mostrar que así como el lenguaje tiene un uso formal e informal, dependiendo de la situación comunicativa en la que se participe, la puntualidad, presencia personal, responsabilidad, disposición, entusiasmo, con el que se desarrolla la sesión, dan cuenta del compromiso que tiene el estudiante normalista con la docencia.

Dimensión valoral. Esta dimensión tiene un significado especial porque la práctica docente no es neutra, inevitablemente conlleva un conjunto de valores. Cada profesor, de manera implícita o explícita manifiesta sus valores personales, creencias, actitudes y juicios, va mostrando sus visiones del mundo, sus modos de valorar las relaciones humanas y el conocimiento, así como sus maneras de guiar las situaciones de enseñanza, es decir cada estudiante normalista va construyendo su propio estilo de docencia.

Desde esta óptica el análisis que se realiza permite identificar que los docentes en formación adoptan la empatía, la tolerancia, el respeto, la dedicación, la amabilidad, la responsabilidad, la puntualidad, la generosidad, la vocación, creatividad, presentación personal, entre otras que les permiten actuar con valores y principios cívicos, éticos y legales inherentes a su responsabilidad social y su labor profesional con una perspectiva intercultural y humanista.

CONCLUSIONES

El análisis realizado se ha convertido en un referente que permite replantear tanto la función de la coordinadora del curso “Aprendizaje en el servicio”, así como las tareas propias de la práctica profesional docente que realizan los estudiantes normalistas en las escuelas de secundarias, es valioso que puedan identificar sus fortalezas, las conserven y las utilicen para atender sus áreas de oportunidad y enfrentar los retos, en la próxima intervención, de esta manera ello vivencian el proceso reflexivo que les permite analizar, replantear, actuar, transformar, mejorar e innovar su función sustantiva en la escuela secundaria.

Entre las fortalezas identificadas se recatan los resultados que tienen los estudiantes al consolidar sus prácticas sociales del lenguaje para participar como sujetos sociales, autónomos y creativos en sus distintos ámbitos, y que reflexionen sistemáticamente sobre la diversidad y complejidad de los usos del lenguaje y esto justamente es el propósito de la asignatura de Lengua Materna. Español en educación secundaria (SEP, 2017).

También identifican habilidades que poseen para crear situaciones didácticas auténticas para el desarrollo de habilidades comunicativas (4 estudiantes lo mencionan), las interrelaciones que se establecen entre docentes en formación y estudiantes, se han mejorado y fortalecido (6 estudiantes así lo refieren), efectividad en el uso del tiempo, disfrute de la docencia, seguridad en los recursos discursivos (6 estudiantes así lo refieren), logran que los estudiantes vivan las Prácticas Sociales de Lenguaje que se desarrollan (2 estudiantes así lo refieren), uso de estrategias lúdicas para promover aprendizajes significativo, uso de la evaluación formativa (13 estudiantes lo mencionan), diseño y aplicación de estrategias interactivas donde el lenguaje se usa para resolver situaciones reales, diseño y uso de material didáctico que se convierte en apoyo para la construcción de los aprendizajes esperados.

La adopción del enfoque comunicativo sociocultural en sus intervenciones, también es una habilidad que mencionan, lo mismo la creación de ambientes de aprendizaje que favorecen la interacción en situaciones comunicativas auténticas, el uso de herramientas digitales para

dinamizar el aprendizaje y hacerlo significativo, la atención al estado emocional de los estudiantes, dominio de los contenidos de aprendizaje, atención a sugerencias, indicaciones y observaciones de titulares de los grupos y asesora de la asignatura de “Aprendizaje en el Servicio”, entre otros que les han permitido asumir la docencia desde una perspectiva humanista, integradora y con el enfoque de la educación inclusiva.

Es interesante también revisar las debilidades que ellos identifican, porque uno de los retos que tenemos quienes estamos presentes en su acompañamiento es precisamente, ayudarles a que se superen, entre las más importantes señalan: la falta de herramientas para diseñar situaciones didácticas dinámicas y retadoras, el entusiasmo y emoción del docente en formación por lo que hace, el dominio y manejo de los contenidos de la asignatura (esto lo refieren 6 normalistas), mejorar el uso de los materiales didácticos, emplear el enfoque pedagógico y didáctico de la asignatura (esto lo refieren 6 estudiantes), usar la evaluación formativa como una oportunidad para conocer, actuar y mejorar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje (esto lo refieren 9 estudiantes)

El uso de la creatividad en el diseño de estrategias de enseñanza y de aprendizaje. es otra debilidad identificada por 5 estudiantes, los criterios de evaluación para la valoración de productos, también es una limitante identificada (3 estudiantes lo refieren), documentación en diferentes fuentes de información para adquirir el dominio y manejo de los contenidos de aprendizaje, convertir al estudiante en el principal protagonista de la clase (4 estudiantes lo refieren), promover desafíos intelectuales con el lenguaje, organización de actividades, ofrecer indicaciones claras, entre otros aspectos que se detectan como importantes para mejorar la práctica profesional.

Los elementos emanados de este análisis dejan ver con claridad lo elementos que los estudiantes consideran como fortalezas y que les sirven como anclajes para continuar desarrollando un estilo propio de docencia y con ello avanzar hacia el fortalecimiento de las competencias planteadas en el perfil de egreso de la LEAEEES que refieren al componente profesional y disciplinar.

REFERENCIAS

- Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999). Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción. México: Paidós. Capítulos 1 y 2.
- ZEICHNER, K. (1993). “El maestro como profesional reflexivo”. Cuadernos de pedagogía, n. 220.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1999). La escuela que queremos. México: SEP.
- Cassany, D. (2012). Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo. España. Riosdetinta. S. A. de C.V.
- Robinson, K. y Aronica, L. (2015). Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación . Español de época.
- Schmelkes, S. (1997). La calidad de la educación primaria, un estudio de caso. México. Biblioteca del Normalista.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). El coronavirus COVID-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones.
- SEP. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. México. SEP.
- SEP. (2018a). Aprendizajes clave para la educación integral. Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta y comunicación. México. SEP.
- SEP. (2018b). Práctica profesional y vida escolar. Aprendizaje en el servicio. México. SEP.
- Darling, L. (2001). El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. México. Biblioteca para la Actualización del Maestro. SEP.

- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario (pp. 1-6). México: Fondo de cultura económica.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1998). Enseñar lengua. España. Grao
- Latapí, P. (2004). Cómo aprenden los maestros. Cuadernos de discusión. Hacia una política integral para la formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica. México. SEBN.
- Santos Guerra, M. Á. (2001). Dime cómo evalúas (en la universidad) y te diré qué tipo de profesional (y de persona) eres.
- Saint-Onge, M. (2000). Yo explico pero ellos...¿aprenden?. México. Biblioteca para la Actualización del Maestro. SEP.
- Gazzo, M. (2020). La educación en tiempos del COVID-19: Nuevas prácticas docentes, ¿nuevos estudiantes? Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales, 07(02), 58-63.
- SEP. (2018). Planes de estudio 2018. <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/114>
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista electrónica de investigación educativa, 10 (SPE), 1-15.
- Latorre, A. (2005) La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España. Grao

APRENDIZAJE DEL NÚMERO POR MEDIO DE LOS PRINCIPIOS DE CONTEO Y EL JUEGO VIRTUAL

Lic. Eva María Romero Ávalos 17260575@creson.edu.mx

Licenciada en Educación Preescolar

Dra. Gloria Trinidad Parra Barrédez cren.gparra@creson.edu.mx

Doctorado en Docencia

Investigadora

Mtra. Berenice Wilson Félix cren.bwilson@creson.edu.mx

Maestría en Educación

Docente

PABG700410MSSSRL02

Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda"

LÍNEA TEMÁTICA: Práctica Educativa

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo favorecer la adquisición de número en niños de educación preescolar, guiado por los principios de conteo y empleando como estrategia básica el juego virtual. El estudio es cualitativo, y se realiza a través del diseño de investigación- acción. Los participantes son 25 alumnos, 12 de ellos niños y 13 niñas del grupo tercero “C” del Jardín de Niños Lauro Aguirre. El análisis se realiza mediante un alcance descriptivo, utilizando un cohorte transversal. Los instrumentos implementados son lista de cotejo sobre los principios de conteo, observación y diario de trabajo, donde se rescataban comentarios de los alumnos con referencia a la actividad, además de avances y problemas presentados. Los resultados indican que al intervenir por medio de juegos virtuales se logró un alcance significativo en el aprendizaje del número a partir de los principios de conteo. Mediante el uso de actividades virtuales de los principios de conteo se observó el avance de los alumnos del 82.60 % del grupo, la mayoría demuestra tener conocimiento de los principios de conteo, haciendo uso de ellos al resolver las actividades.

Palabras clave. Aprendizaje, Principios de Conteo, Juegos virtuales.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desarrollar matemáticas en cualquier nivel educativo supone siempre un reto atractivo y asumir este reto debe ser placentero o debe producir placer; no es una pesada carga ya que la búsqueda de las respuestas no pretende otra cosa que dar satisfacción a los que nos rodean; actualmente la didáctica de las matemáticas está en condiciones de propiciar propuestas dinámicas realistas, adaptadas a preescolar, que proporcionen una enseñanza matemática de calidad. En el contexto escolar el campo de formación académica de pensamiento matemático cuenta con el enfoque resolución de problemas de es uno en que los alumnos presentan con mayor frecuencia problemas en su comprensión.

González y Weinstein (2021) sustentan que todo individuo requiere de saberes matemáticos que le permitan integrarse en una sociedad democrática y tecnológica, por tanto, necesita de instrumentos, habilidades y conceptos matemáticos. Por otra parte, podemos percatarnos de la importancia del juego en educación, sobre todo en educación preescolar, que es la estrategia con la que mayormente se obtiene la atención del alumno, despertado el interés y lo mantiene activo durante la actividad, desarrolla su participación.

MARCO TEÓRICO

Aprendizaje

Vygotsky (1979), señala que todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto, aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño. El aprendizaje se basa, en la categorización o procesos mediante los cuales simplificamos la interacción con la realidad a partir de la agrupación de objetos, sucesos o conceptos. El aprendiz construye conocimiento (genera proposiciones, verifica hipótesis, realiza inferencias) según sus propias categorías que se van modificando a partir de su interacción con el ambiente. Es por todo esto que el aprendizaje es un proceso activo, de asociación, construcción y representación.

El número

Según Piaget (1969) define al número como "... una colección de unidades iguales entre sí y, por tanto, una clase cuyas subclases se hacen equivalentes mediante la supresión de cualidades; pero es también al mismo tiempo una serie ordenada y, por tanto, una seriación de las relaciones de orden".

Principios de conteo

Según Baroody (1994) son los siguientes:

- Correspondencia uno a uno: Al contar se le atribuye a cada objeto el nombre de un número solo una vez.
- Irrelevancia del orden: El orden en que se cuentan los elementos de una colección es irrelevante, siempre y cuando se mantenga el principio biunivocidad.
- Orden estable: Cada objeto recibe un solo término de la secuencia numérica verbal, para esto el niño debe saber enumerar los elementos de una colección a partir del reconocimiento y uso adecuado de la palabra número.
- Cardinalidad: Establece el último término obtenido al contar todos los objetos, indica el número total de elementos presentes en la colección.
- Abstracción: El número de elementos presentes en una colección es independiente de las cualidades físicas de los objetos que la componen.

El Juego

La SEP (2017) define el juego como una forma de interacción con objetos y con otras personas que propicia el desarrollo cognitivo y emocional en los niños; actividad necesaria para que expresen su energía, su necesidad de movimiento y se relacionen con el mundo. Durante los procesos de desarrollo de los niños, sus juegos se complejizan progresivamente, ya que adquieren formas de interacción que implican concentración, elaboración y verbalización interna; la adopción de la perspectiva de otro(s), acuerdos para asumir distintos roles y discusiones acerca del contenido del juego. En juegos colectivos, que exigen mayor autorregulación, los niños comprenden que deben aceptar las reglas y los resultados.

El aprendizaje a través del juego. El juego es la herramienta fundamental para integrar al niño preescolar en los procesos de su formación tanto académica como en relación con el mundo que lo rodea. Mediante este el niño aprende a interactuar, a expresar sus emociones, sus habilidades y comprender distintas situaciones por medio de su participación grupal (Lachi, 2015). Por su parte García (2015), acota que el juego es “un elemento primordial en la educación escolar”. Los niños aprenden más mientras juegan, por lo que esta actividad debe convertirse en el eje central del programa.

Juegos virtuales

Interacción del juego, la virtualidad y disciplinas como la educación pueden contribuir al desarrollo cognitivo y a la potenciación de nuevas formas de pensamiento (Gramigna y et al., 2009). La educación a distancia o virtual mediada tecnológicamente, bautizada como e-learning, ha contribuido ampliamente a agilizar las comunicaciones, expandir las capacidades

de usar la información y superar obstáculos espacio-temporales en el ámbito educativo. E-learning puede interpretarse como un primer eslabón de las opciones y aplicaciones que la mediación tecnológica ofrece al campo del aprendizaje (Montero, 2001).

METODOLOGÍA

La metodología empleada es de naturaleza cualitativa; con un alcance descriptivo permitiendo sondear el problema presentado en el grupo en cuestión al campo matemático y encontrar solución a este por medio de actividades lúdicas de la mano del juego. La cohorte de la investigación es transversal se recolectaron datos en un solo momento, en un tiempo único y se clasifica como un estudio observacional de base individual que suele tener un doble propósito: descriptivo y analítico; con un diseño de la investigación-acción donde según Elliot (1991) se caracteriza por ser el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma.

PARTICIPANTES

El diseño muestral de la investigación es no probabilístico, se realizó en el grupo de tercero “C” integrado por 25 alumnos, 12 de ellos niños y 13 niñas, con una edad entre los cinco y seis años, ubicados en la etapa preoperacional, donde los infantes pueden usar símbolos y palabras para pensar, solucionar los problemas intuitivamente, pero el pensamiento está limitado por la rigidez, la centralización y el egocentrismo de acuerdo con la teoría de Piaget.

INSTRUMENTOS

Lista de Cotejo para la Evaluación diagnóstica dirigida a los niños del grupo de 3er. Grado de preescolar; con el objetivo de valorar los principios de conteo que cada alumno manifiesta, dicha evaluación consta de actividades didácticas diseñadas bajo el aprendizaje esperado resuelve problemas a través del conteo y con acciones sobre las colecciones del organizador curricular 1. número, algebra y variación y como organizador curricular 2. Número.

Se diseñó una lista de cotejo; que de acuerdo con Díaz (1983) permite estimar la presencia o ausencia de una serie de características o atributos relevantes. En el 1er. Apartado se utilizan datos de identificación de cada alumno, como nombre, edad y sexo, además de contar con las instrucciones a seguir, se conformó con 18 ítems desglosados por los 5 principios de conteo que plantea el PE (2017).

Se utilizó el proceso de validación de los instrumentos, mediante la revisión de especialistas y profesionales de la educación, quienes ratificaron los ítems adecuados enfocados en nivel preescolar y al campo de formación académica pensamiento matemático en los aspectos antes mencionados. Se recaba la información individual por alumno, estos se responden con un Sí o un No, siguiendo las instrucciones del instrumento, donde se indica marcar con una (✓) los puntos observados que realice el alumno y con (x) los no realizados, según su aprendizaje y conocimiento, además cuenta con un apartado de observaciones individuales para cada ítem, en caso que sea necesario agregar alguna. Al final se cuenta con un apartado total donde se contabiliza el número de ítems que Si realiza el alumno y los que No realiza.

La técnica utilizada fue "...la observación sistematizada mediante la cual el observador puede describir los sucesos exactos que están pasando en el momento de aplicar la técnica" (Pérez, 1998, p. 84). En este caso el observador incluye datos de la forma cómo él los interpretó en el transcurso de la aplicación de los instrumentos o en la aplicación del método. El registro se llevó mediante el diario de trabajo, como ha señalado Porlán y Martín, (1991).

El diario es un recurso valioso de investigación cualitativa para los docentes y alumnos, este permite tener un relato pormenorizado de los acontecimientos más importantes del proceso de enseñanza - aprendizaje en el salón de clases; se consideraron los aspectos sugeridos por el PE (2017) como son: los sucesos sorprendentes o preocupantes relacionadas con las actividades, las reacciones y opiniones de los niños y niñas en cuanto a lo que les gustó, a lo que se interesaron, las formas en que se involucraron en las actividades y una valoración general de la jornada de trabajo, incluyendo notas breves de autoevaluación.

PROCEDIMIENTO

Se aplicó una evaluación diagnóstica concerniente a actividades didácticas que se aplicaron al grupo de niños los primeros días del ciclo escolar y dichas actividades y/o evidencias se valoraron mediante una lista de cotejo fundamentada en los cinco principios de conteo sugeridos en el PE (2017). Estos resultados destacaron la problemática y/o área de oportunidad del grupo en general; concluyendo que se presentaba como problemática el desconocimiento de los principios de conteo afectando así el desarrollo de sus actividades de pensamiento matemático especialmente en el conocimiento del número.

Al obtener los resultados del diagnóstico se indago en diversas estrategias en base a los intereses de los alumnos para implementar estrategias donde se involucrará el juego de manera virtual para así obtener la atención e interés de los alumnos en el campo de pensamiento matemático, de este modo lograr un aprendizaje significativo, posteriormente se trabajó en el diseño de secuencias didácticas, tomando en cuenta lo estipulado en el

programa vigente: Este proceso está en el corazón de la práctica docente, dado a que permite al profesor anticipar cómo llevará a cabo el proceso de enseñanza. Asimismo, requiere que el maestro piense acerca de la variedad de formas de aprender de sus alumnos, de sus intereses y motivaciones. Ello le permitirá planear actividades más adecuadas a las necesidades de todos los alumnos de cada grupo que atiende.

Se planeó con base al campo de formación académica pensamiento matemático mediante los aprendizajes esperados de este y otros referentes teóricos, las planeaciones se realizaron en un formato de sencilla comprensión para los padres de familia; se implementaron secuencias didácticas enfocadas a fortalecer los principios de conteo, las actividades fueron presentadas dos veces por semana, se guiaron las actividades por medio de las TIC siendo estas herramientas claves para llegar a transmitir e impartir la actividad, por medio de clases virtuales por la plataforma ZOOM o envió de actividades, indicaciones e instrucciones para realizar la actividad mediante redes sociales como WhatsApp y Facebook. Además, se llevaron a cabo mediante el juego los cuales se presentaban por medio de video-llamadas utilizando material didáctico que motivara y llamara la atención del alumno a través de la intervención docente.

Los materiales didácticos estuvieron al alcance de los niños, así como juegos didácticos que les permitieran desarrollar el aprendizaje clave a trabajar y favorecer los principios de conteo complementando con juegos en páginas web educativas donde los niños desarrollaban por medio de estos los principios de conteo entre ellas se utilizaron; Cokitos juegos educativos, Árbol ABC.COM, juegos en línea YouTube, y juego mediante diapositivas, enfocados a los aprendizajes a trabajar.

Al concluir con las actividades se evaluaron los aprendizajes de los niños relacionados a los principios de conteo, determinando el impacto que ejercieron las actividades virtuales por medio del juego. Para realizar la medición de los principios de conteo del niño se establecieron categorías las cuales surgen del objetivo de la investigación; además ofrece la alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes ángulos (sea cual sea el tipo de triangulación) y de esta manera aumentar la validez y consistencia de los hallazgos.

El análisis de datos cualitativos se efectuó de la siguiente manera; Primero se obtuvo la información al aplicar los instrumentos, listas de cotejo, observación y diario de trabajo, posteriormente se capturó, transcribió y ordenó la información, seguidamente se codificó la información, este es el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, los pasos o fases dentro de un proceso. Por último, se integró la información

agrupándola por categoría en las gráficas con porcentajes, comentarios y notas significativas rescatadas del diario de trabajo.

RESULTADOS

Lo resultados obtenidos se derivaron del comportamiento que el educando mostró al momento del desarrollo de las actividades: en el Laberinto: Los niños se mostraron interesados por lo que se estaba realizando y concluyeron con la actividad, favoreciendo el principio de conteo **correspondencia uno a uno** ya que al llegar a la meta los niños se ubicaban en el lugar que corresponde. En cuanto a lo actitudinal de los alumnos por lapsos perdían la paciencia y querían dejarlo.

Mándalas: Este ejercicio lúdico no fue muy funcional, ya que en vez de que el educando se mantuviera concentrado en lo que debía hacer pasó todo lo contrario, anduvo de un lado a otro con el pretexto de que no contaba con los colores necesarios para llevar a cabo lo solicitado, y ese factor fue detonante para perder por completo la atención y concentración del niño. Resultó una actividad difícil de concretarse se hizo uso de la técnica de conteo la serie numérica escrita y el principio de conteo **correspondencia uno a uno**.

Encontrar los pares: En esta consigna la actitud del infante fue buena, se observó que si le costó trabajo recordar en donde estaban los pares de cada carta, ya que levantó muchas veces las cartas para encontrar las parejas, pero sin embargo se mantuvo sentado en su lugar. Se favoreció la técnica de enumeración y el principio de conteo **orden estable**.

Caligrafía: durante la realización de este ejercicio el niño mantuvo su atención totalmente ajena a lo que estaba haciendo, debido a que lo hizo como él quiso, se mantuvo fuera de lugar la mayor parte del tiempo y se tenía que estar detrás de él siempre diciéndole que tenía una actividad para realizar, al final de cuentas lo hizo sólo por cumplir, porque mencionó que fue algo que le parecía muy difícil de realizar. Se trabajó con la serie numérica oral y escrita y el principio de conteo **orden estable**.

Réplica del dibujo: la atención-concentración que mostró al momento de llevar a cabo este ejercicio fue regular, dado que no prestaba atención total a los detalles que debía tener el dibujo para que pudiese quedar completo, sólo se puso a trazar en el espacio en blanco sin tomar en cuenta medidas o calcular la separación que tenía que quedar en cada lado, además de que uso un color que no pertenecía al dibujo. Dicha actividad favoreció el principio pedagógico **orden estable**.

Encontrar diferencias entre dos dibujos: con esta actividad se mantuvo concentrado la mayor parte del tiempo, estuvo atento a la forma que tenía cada imagen para ver en que eran parecidas y poder descubrir las diferencias que existían entre ellas, no se levantó, no platicó, no se paró en las ventanas para estar viendo hacia afuera, solamente salió un momento al baño, pero cuando regresó continuó realizando la actividad hasta terminarla exitosamente. Principio que se favoreció **irrelevancia del orden**.

Dibujo con números: Aquí la concentración y atención del alumno fue completa, se mostraron muy atentos a la secuencia de los números para ir trazando las líneas y llegar a descubrir lo que estaba oculto. No se levantó de su lugar hasta que concluyó de unir todos los puntos y de colorear el dibujo. Se potencializó la **cardinalidad** como un principio de conteo.

Formar mosaicos: Dicha actividad fue del libro de texto, consistió en hacer la réplica de varios mosaicos presentados con distintas piezas, fue algo entretenido para el educando, logro hacer todo lo que se pidió, todo el tiempo estuvo en su lugar moviendo las piezas proporcionadas para ver de qué manera acomodarlas y formar el mosaico. Con dicha actividad se favoreció el principio de conteo de **abstracción**.

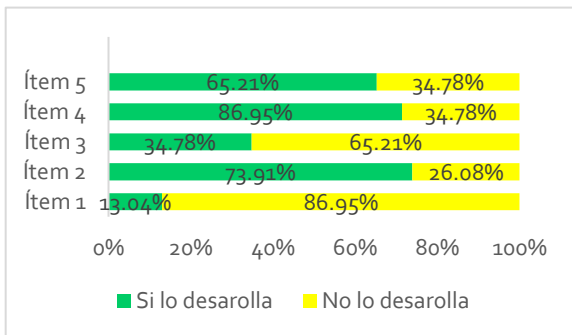
Lotería: Aquí no se cumplió con el objetivo, ya que fue difícil que el niño pusiera atención a la maestra cuando se daban las cartas, además de que se levantó mucho de su lugar diciendo que se le caían las piedras puestas en su carta y se paraba a levantarlas. Se potencializó el principio de Abstracción.

Los ejercicios lúdicos aplicados por la maestra de grupo no fueron en su totalidad lo que se esperaba, ya que el alumno necesita más que eso para que su atención-concentración aumente de manera significativa, no se trata de un simple problema de atención, va más allá de eso, lo cual la madre de familia se niega a aceptar y a canalizar a su hijo de una manera más profunda. Fueron lapsos demasiado cortos los que el infante ponía atención a los ejercicios que estaba realizando y por ende no los contestaba correctamente, le ganaba la desesperación o la inquietud por platicar con sus compañeros y terminaba haciendo las cosas a rumbo.

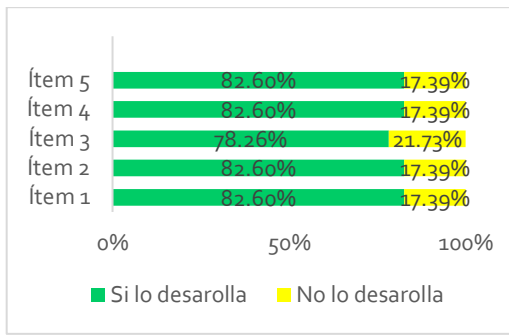
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Gráfica 1 Correspondencia uno a uno

Evaluación diagnóstica

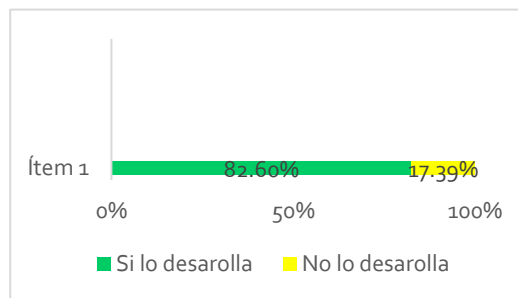
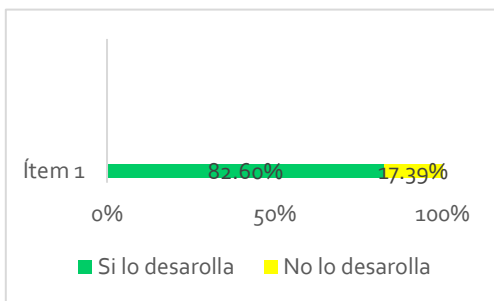


Evaluación después de la intervención docente



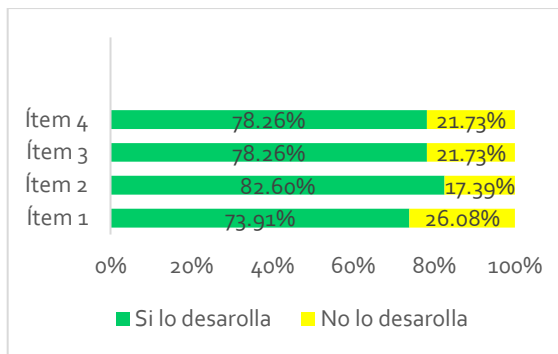
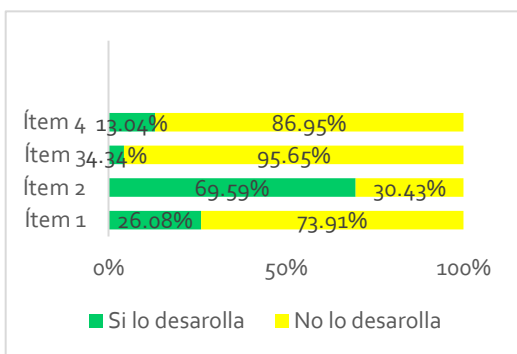
En este principio de conteo se observa en la gráfica 1. Que el 86% requiere realizar el conteo en repetidas ocasiones y un 65% se le dificulta formar filas y lo realiza de manera libre u convencional. Llevan a cabo el principio de correspondencia de uno a uno el 81.73% de los participantes.

Gráfica 2. Orden estable



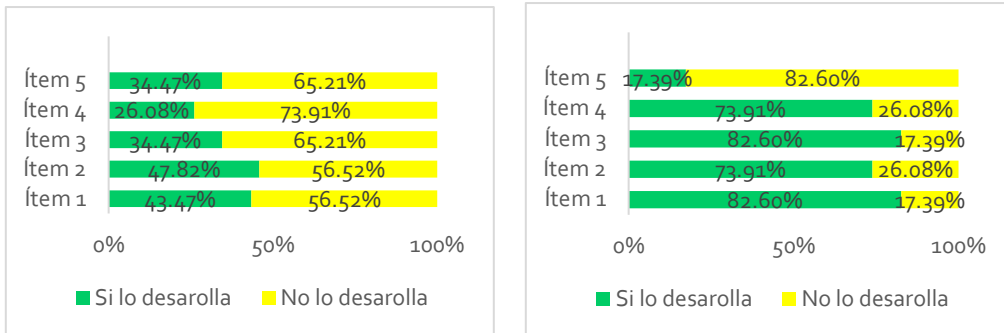
En las gráficas 2. El 17.39% de los alumnos realiza conteo de una colección, sin seguir la serie numérica en orden 1,2,3,4,5... de memoria.

Graficas 3. Irrelevancia del orden



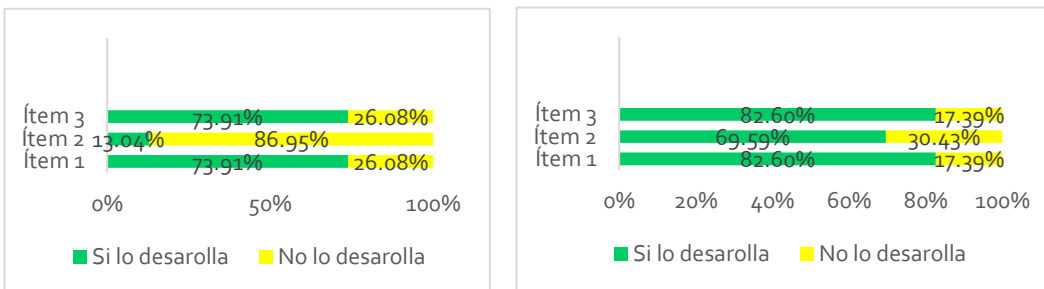
Se puede observar en la gráfica 3, como el 73% se les dificulta realizar el conteo y mantener un orden estable; un 95% del grupo no logra reconocer el orden estable de una colección y un 86% logra realizarlo de manera desordenada.

Graficas 4. Cardinalidad



Los resultados del principio de conteo de cardinalidad muestran que 56% muestra dificultad al comprender que el último número mencionado u etiqueta es la última y es el total de la colección contada

Gráficas 5. Abstracción



En las gráficas 5. Un (86%) no reconoce las cualidades de las colecciones, ni el valor de estos. Mientras que el (73%) utiliza etiquetas únicas y distintas para cada objeto etiquetado, el otro (26%) no usa etiquetas únicas ya que muestra confusiones o repeticiones de estas.

Desarrollar las intervenciones docentes incluyendo las TIC, mediante juegos virtuales son de gran impacto para los alumnos, ya que resultó una manera novedosa de trabajar tanto para el docente como para el alumno se buscó siempre que el alumno fuera el protagonista en el desarrollo de las mismas a través de las múltiples interacciones con los juegos virtuales, favoreciendo de esta manera la adquisición de los principios de conteo.

Hoy en día, los números se usan en todo el mundo como una herramienta esencial, por lo tanto, en la educación preescolar es trascendental su comprensión ya que es cuando empiezan su educación formal. Su enseñanza debe adaptarse al mundo real por medio de los principios

de conteo ya que estos permiten darle significado al número en cada uno de sus principios, al desarrollarlos el alumno será capaz de enfrentarse a la resolución y comprensión de problemas, en ambiente escolar, social y personal, puesto que al dominarlos los niños se van dando cuenta que los números transmiten diferente información según el contexto en que se encuentren.

REFERENCIAS

- Baroody, A. (1994). El pensamiento matemático de los niños. Madrid: Visor.
- Elliot, J. (1991). Action research for educational change. Milton Keynes: Open University Press.
- García E. (2015). El juego como estrategia docente para lograr el conocimiento del número y el conteo en alumnos de segundo grado de preescolar. Tecnológico de Monterrey, Tepic, Nayarit, México.
- Gramigna, A. y Gonzáles J. (2009): Video jugando se aprende: renovar la teoría del conocimiento y la educación. Comunicar, 33. Pág.: 157-164.
- González, Adriana y Weinstein Edith (2021) «Matemática y juego en la Educación Inicial. Juegos con reglas convencionales, de construcción y dramáticos» Praxis grupo Editor, Bahía Blanca, Buenos Aires
- Lachi R. (2015) Juegos tradicionales como estrategia didáctica para desarrollar la competencia de número y operaciones en niños (as) de cinco años. Programa Académico de Maestría en Ciencias de la Educación – Pronabec. Lima, Perú. Disponible en: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/usil/2063/2/2015_lachi.pdf
- Martínez Y. (2018). Fortalecimiento del pensamiento matemático en el conteo numérico, mediante el uso del material Montessori en los niños y niñas de 4 y 5 años de edad de aspa en maternal y preescolar. Universidad Santo Tomás. Bogotá.
- Montero, Maureen, Alvarado, S (2001) El juego en los niños: enfoque teóricoeducación, vol. 25, núm. 2, pp. 113-124 Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica.
- Pérez Serrano, G. (1998). Investigación cualitativa: retos e interrogantes. La investigación-acción. tomo i. Madrid: Muralla.

Piaget J. (1968). Educación e instrucción. Buenos Aires: Proteo.

Piaget, J. E Inhelder. (1969). Psicología del niño. Madrid: Morata.

Porlán, R. y Martín, J. (1991) "El diario del profesor". Sevilla: ed. Diada.

Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral Educación Preescolar. (Primera ed.). México, México: Secretaria de Educación Pública 2017.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). Programa de estudio 2011 Guía para la educadora. México.

Tapia, A. (2003). ¿Cómo desarrollar el pensamiento lógico matemático? Murcia: Universitaria.

Vygotsky, L. S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo.

LA AUTORREFLEXIÓN A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Autoras:

- MARÍA ARACELI SALGADO MONÁRREZ
- MYRNA LILIANA CARRASCO GUZMÁN
- MARISA URIBE CRUZ

Institución de procedencia: Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo

Nivel de estudios: Maestría

Profesor-investigador

Correo electrónico: myrnalilianacarrasco @enpcac.edu.mx

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

La experiencia educativa surge como resultado de una investigación que se realizó con el método de la investigación-acción, en la cual se implementó un plan de acción a través de un proyecto de transformación educativa que sirvió para estudiar, controlar y alcanzar las modificaciones deseadas en el entorno de la aplicación. En el ámbito académico existe una fuerte vinculación entre la teoría con la práctica, donde se produce un conjunto de espirales cíclicas de planteamientos, acción observación y reflexión. Siendo la opción metodológica empleada para dar respuesta al siguiente cuestionamiento: ¿Cómo propiciar procesos de autorreflexión a partir del análisis de las prácticas docentes de los estudiantes de séptimo semestre? Por lo que se planteó el siguiente propósito: Fortalecer los procesos de autorreflexión a partir del análisis de las prácticas docentes de los estudiantes de séptimo semestre. Este estudio se realizó en la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo, ubicada en Santa María del Oro, El Oro, Dgo. Para lo cual se elaboró un plan de acción que se estructuró con cinco estrategias: Realización de un curso Taller sobre planes y programas para alumnos de séptimo semestre. Los principios pedagógicos se hacen presentes en las creaciones literarias. Los ambientes de aprendizaje escenarios reales y documentados (película y visitas guiadas a instituciones educativas, Estudiantes bloggers, una estrategia de acción en el uso de las TIC's y Obra de teatro: "Las olvidadas: la atención a la diversidad y la inclusión educativa".

Palabras clave: autorreflexión, análisis, práctica docente

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las prácticas profesionales en la formación inicial de los docentes de educación primaria y preescolar contribuyen a que el futuro maestro integre los saberes en la acción pedagógica, que a partir de la reflexión y el análisis de las situaciones que suceden en el hecho educativo, les permite proponer estrategias pertinentes para lograr los propósitos que se planteó. Con la reflexión sobre la acción el estudiante tiene las posibilidades de incorporar diferentes formas de trabajo tanto pertinentes como innovadoras.

En las prácticas profesionales los estudiantes tienen la oportunidad de organizarse en comunidades de aprendizaje en las que tienen que contrastar conocimientos y experiencias obtenidas en la Escuela Normal, así como las del maestro titular de las escuelas de educación básica y el estudiante normalista, este último tiene también que autorreflexionar, partiendo del saber hacer y los conocimientos se movilizan si se ponen en el plano dialógico, el análisis y la reflexión en conjunto. Tanto en colectivo como en forma individual. De esta forma las prácticas profesionales permiten ir construyendo estrategias de acompañamiento por parte de los maestros de educación básica y los maestros de la escuela normal quien a través de diferentes estrategias ayudan a poner en el centro del hecho educativo la reflexión sobre la práctica.

El estudiante normalista tiene que reconocer a través del análisis y la reflexión de su práctica sus aciertos y desaciertos para que estos últimos los convierta en áreas de oportunidad por lo que surge la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo propiciar procesos de autorreflexión a partir del análisis de las prácticas docentes de los estudiantes de séptimo semestre?, con la intencionalidad de Fortalecer los procesos de autorreflexión a partir del análisis de las prácticas docentes de los estudiantes de séptimo semestre.

MARCO TEÓRICO

Para esta investigación se consideró como referente teórico el plan de estudio de la Licenciatura de Educación Primaria y Educación Preescolar 2018, de los trayectos formativos: Bases teórico- metodológicas para la enseñanza, Formación para la enseñanza y el aprendizaje, Optativos y Práctica profesional; el último es el destinado para la realizar la reflexión, análisis, intervención e innovación de la docencia en los planes de estudio, donde los alumnos de manera progresiva van articulando los conocimientos disciplinares, didácticos científicos y tecnológicos de acuerdo a las exigencias necesidades y experiencias que van adquiriendo en las escuelas de educación básica y la Escuela Normal. Para el logro de esta articulación es necesario que el alumno realice el análisis, la reflexión y autorreflexión de su práctica, para este estudio se considera la práctica como el conjunto de acciones, estrategias, intenciones que un sujeto pone en juego para intervenir y transformar su realidad (SEP, 2018).

La autorreflexión se considera como la capacidad de pensar por sí mismo, tanto de sus actos, partiendo de un análisis reflexivo que permita transformar su quehacer docente como lo menciona el Plan de estudio 2018, para ello en el séptimo y octavo semestre los alumnos se incorporan a las escuelas de educación básica en condiciones similares a la de los docentes en servicio para conducirlos a la reflexión análisis , comprensión en su propia práctica y así concretar sus competencias profesionales en las que se sintetizan e integran el conocimiento, las habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos.

Dichas competencias permitirán a los futuros docentes atender las situaciones y los problemas del contexto escolar, así como del currículo de educación básica. Las competencias profesionales son las siguientes (SEP, 2018):

Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.

- Plantea las necesidades formativas de los alumnos de acuerdo con sus procesos de desarrollo y de aprendizaje, con base en los nuevos enfoques pedagógicos.
- Establece relaciones entre los principios, conceptos disciplinarios y contenidos del plan y programas de estudio en función del logro de aprendizaje de sus alumnos, asegurando la coherencia y continuidad entre los distintos grados y niveles educativos.

Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.

- Utiliza metodologías pertinentes y actualizadas para promover el aprendizaje de los alumnos en los diferentes campos, áreas y ámbitos que propone el currículum, considerando los contextos y su desarrollo.
- Incorpora los recursos y medios didácticos idóneos para favorecer el aprendizaje de acuerdo con el conocimiento de los procesos de desarrollo cognitivo y socioemocional de los alumnos.

Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinarios, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.

- Elabora diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje, así como las adecuaciones curriculares y didácticas pertinentes.
- Selecciona estrategias que favorecen el desarrollo intelectual, físico, social y emocional de los alumnos para procurar el logro de los aprendizajes.
- Construye escenarios y experiencias de aprendizaje utilizando diversos recursos metodológicos y tecnológicos para favorecer la educación inclusiva.

Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.

- Evalúa el aprendizaje de sus alumnos mediante la aplicación de distintas teorías, métodos e instrumentos considerando las áreas, campos y ámbitos de conocimiento, así como los saberes correspondientes al grado y nivel educativo.

- Elabora propuestas para mejorar los resultados de su enseñanza y los aprendizajes de sus alumnos.

Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.

- Emplea los medios tecnológicos y las fuentes de información científica disponibles para mantenerse actualizado respecto a los diversos campos de conocimiento que intervienen en su trabajo docente.
- Usa los resultados de la investigación para profundizar en el conocimiento y los procesos de aprendizaje de sus alumnos.
- Utiliza los recursos metodológicos y técnicos de la investigación para explicar, comprender situaciones educativas y mejorar su docencia.

Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

- Orienta su actuación profesional con sentido ético-valoral y asume los diversos principios y reglas que aseguran una mejor convivencia institucional y social, en beneficio de los alumnos y de la comunidad escolar.
- Previene y soluciona conflictos, así como situaciones emergentes con base en los derechos humanos, los principios derivados de la normatividad educativa y los valores propios de la profesión docente.
- Decide las estrategias pedagógicas para minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación asegurando una educación inclusiva.

Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

- Diseña y aplica diferentes diagnósticos para identificar problemáticas que afectan el trabajo en la escuela y en el aula.
- Distingue los factores y aspectos asociados a la gestión escolar que contribuyen a mejorar los aprendizajes y la calidad del servicio educativo.
- Participa en procesos de evaluación institucional y utiliza sus resultados en la planeación y gestión escolar para mejorar la calidad de la educación que ofrece la institución.

METODOLOGÍA

La investigación – acción es el modelo de investigación más apropiado para fomentar los procesos de enseñanza de calidad e impulsar la reflexión continua del docente (Rincón, 1997, en Bausela Herreras, s/f).

En esta investigación se pretende fortalecer la autorreflexión del estudiante normalista de séptimo semestre a través de las prácticas docentes, para lo cual se utiliza el autorreflexión como medio para el análisis de su práctica. Al emplear la reflexión se da un sentido preciso a los acontecimientos del aula de práctica.

CARACTERIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En el mundo actual de la investigación se conocen cuatro paradigmas: el cuantitativo, cualitativo, métodos mixtos y el socio crítico.

En la investigación: Como propiciar procesos de autorreflexión a partir del análisis de las prácticas docentes de los estudiantes del séptimo semestre ésta se sitúa en el paradigma cualitativo, pues trata de identificar la naturaleza de la problemática detectada, su estructura dinámica que da razón a lo que se piensa del comportamiento y manifestaciones. ya que se vale de diferentes supuestos del conocimiento, estrategias de indagación y métodos y análisis de datos que se realizan desde una perspectiva holística, donde se trata de comprender a los sujetos dentro de su marco de referencia y es humanista. (Creswell, 2003).

Dentro de este paradigma la investigación acción que es uno de los métodos principales para identificar las problemáticas que viven los docentes en el aula, se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan para posteriormente

identificar las estrategias de acción que se implementarán y serán sometidas a observación, reflexión y cambio (Latorre, 2005).

Este tipo de investigación es caracterizado por ser:

- Participativa
- Colaborativa
- Crea comunidades autocríticas
- Proceso sistemático de aprendizaje
- Induce a teorizar sobre la práctica
- Somete a prueba las prácticas, ideas y suposiciones
- Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios reacciones e impresiones entorno a lo que ocurre.
- Es un proceso político
- Realiza análisis críticos
- Procede progresivamente a cambios más amplios y empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

Para poder desarrollar la problemática enunciada, la investigación se ubica en el modelo de Kemmis, el cual lleva en su proceso la organización sobre dos ejes: Uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo constituido por la planificación y la observación.

El proceso está integrado por cuatro fases:

- a. Planificación
- b. Acción
- c. Observación
- d. Reflexión

Cada uno de los momentos requiere de una mirada retrospectiva, una intención prospectiva, que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva conocimiento y acción (Latorre, 2005).

LOS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

En este estudio se utilizó un diseño metodológico cualitativo, en el cual intervinieron nueve estudiantes del séptimo semestre de las Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar de los cuales cinco pertenecen a la primera y cuatro a la segunda. Los estudiantes elegidos fueron los que se presentaban menos problemas para su localización ya que en el momento de aplicar el instrumento ellos se encontraban en la realización de las prácticas profesionales, realizadas en diferentes localidades del Estado de Durango, los estudiantes mostraron gran disposición a participar en el estudio.

TÉCNICA E INSTRUMENTO DE OBTENCIÓN DE DATOS

Para empezar a recolectar los datos es necesario tener bien claros el tipo de investigación y la muestra adecuada de acuerdo al problema de estudio. La recolección de datos se hace sobre los atributos, conceptos, cualidades de los participantes, casos, sucesos, comunidades u objetos involucrados en la investigación (Namakforoosh, 2010). En este estudio la técnica aplicada fue la entrevista estructurada y se utilizó como instrumento el cuestionario para recuperar la información válida, confiable y útil para reconocer los procesos de autorreflexión a partir del análisis de la práctica docente. El cuestionario se estructuró con diez ítems, abarcando indicadores de dos categorías: la primera referida a la autorreflexión. La segunda referida a la práctica profesional, considerando para el diseño las nueve competencias profesionales que marcan los planes de estudio 2018 de las Licenciaturas en Educación Primaria y Educación Preescolar.

El cuestionario fue validado por compañeros docentes del colegiado de la institución y un experto en investigación-acción, quienes hicieron las sugerencias pertinentes para cada uno de los indicadores para finalmente validar la eficacia o no de dicho instrumento.

El cuestionario está estructurado en dos categorías: La mejora de la autorreflexión y la toma de decisiones.

En la categoría práctica profesional se tomaron las propiedades como: planeación, ambientes de aprendizaje, evaluación, sistematización de la información, uso de las TIC's y trabajo colaborativo, entre otras que consideramos que no nos arrojarían ninguna problemática para abordarla posteriormente.

También se trianguló la información con los referentes teóricos para constatar la credibilidad del estudio, éste se llevó a cabo durante el semestre, como una acción alternativa a los contenidos que marca el programa de estudio en este semestre. Después de realizar el diagnóstico del grupo que nos permitió detectar las necesidades se procede a la revisión de fuentes conceptuales y referenciales que dan el soporte para lo presentado. Posteriormente se procedió con la búsqueda y diseño de estrategias que nos conduzcan a la mejora de aquellos puntos débiles que manifiesten los estudiantes en sus análisis de prácticas profesionales. Elaborando un plan de acción considerando el modelo de investigación acción de Kemmis: planificar, actuar, observar y reflexionar, se trata de revisar el plan, replantear el plan y comenzar el nuevo ciclo.

Como resultado de esta recogida de datos encontramos que los casos estudiados dieron información que nos sirviera para diagnosticar la problemática a abordar. Así como punto de partida para elaborar el plan de acción para dar solución al problema identificado.

DESARROLLO DEL DISEÑO

Primeramente, para elaborar el diagnóstico se diseñó la siguiente matriz de análisis: a través de la descripción de cada etapa del modelo elegido (reflexión y evaluación)

Diagnóstico			
Técnica aplicada: Entrevista			
CATEGORÍA	PROPIEDAD	RANGO DIMENSIONAL	OBSERVACIONES
Autorreflexión	Mejora de la misma	Reflexionar nuestros actos Analizar acciones Revisión profunda (FODA) DIARIO	Estrategia, herramienta
	Toma de decisiones	Teoría Experiencia	
Práctica profesional	Planeación	Aprendizajes previos Ambientes escolar Contextualización Programa Atención a la diversidad no atendida	Utilizan solo para establecer las actividades el programa

	Ambientes de aprendizaje	Actividades llamativas Motivación Disciplina	
	Evaluación	Puntos de partida Mejorar Diagnostica r	
	Sistematización de la información	Informe Diario Instrumentos (rúbricas, escalas estimativas, listas de cotejo)	
	TIC	Atractivo visual Juegos interactivos Fuente de consulta	Herramientas de aprendizaje.
	Trabajo colaborativo	Compartir opiniones y experiencias para mejorar Alcanzar los objetivos	Es

		Necesario para resultados satisfactorios	
--	--	---	--

A partir de ésta se estuvo analizando el cuestionario pregunta por pregunta, descartando indicadores que nos servían para la investigación y descartando aquellos que presentaban alguna problemática.

A partir del diagnóstico se detectó que los estudiantes manifiestan cinco carencias en la problemática investigada:

1. Limitado uso de planes y programas en la realización de la planeación de secuencias didácticas.
2. Escaso dominio de los principios pedagógicos
3. Falta de creación de ambientes de aprendizaje
4. Falta de uso de las TIC para propiciar el aprendizaje
5. La innovación y la atención a la diversidad lejos de la escuela

PLAN DE ACCIÓN

Para diseñar una propuesta que respondiera a las necesidades reconocidas sobre la autorreflexión de las prácticas profesionales de los estudiantes de séptimo semestre, se elaboró el siguiente plan de acción que se desarrollará en tres etapas: diagnóstico, realización y evaluación. En la primera se detecta a través de la observación las necesidades existentes y se elabora el diagnóstico, en la segunda se realiza y se da a conocer el plan de acción, así como la programación de las actividades es decir la forma en que se va a subsanar las necesidades detectadas en el diagnóstico, en esta etapa se observa, se analiza y se reflexiona Planificación, acción, observación y reflexión. Por último, se formularán algunas estrategias para continuar con la experiencia.

Etapas	Estrategias	Recursos	Fecha
---------------	--------------------	-----------------	--------------

Recolección de información con los estudiantes	Aplicación de cuestionario para recolección de información (entrevista)	Cuestionario	septiembre
Análisis de la información	Cuestionarios	Cuestionario	septiembre
Identificación de necesidades	Elaboración del diagnóstico	Papel	septiembre
Elaboración del plan de acción	Análisis de necesidades	Papel y cuestionarios	septiembre
Etapa II	Estrategias	Recursos	Fecha
Invitación a los estudiantes a participar en el taller	taller sobre planes y programa	Planes y programas	Septiembre
Desarrollo de las actividades del taller	Examen de diagnóstico para auto reconocimiento de los conocimientos previos que posee el estudiante con	Examen de diagnóstico	Octubre y noviembre

	<p>respecto a planes y programas de estudio.</p> <p>Lectura, análisis del plan.</p> <p>Juego de la lotería con los principios pedagógicos</p> <p>Juego de Bingo para tratar el contenido de malla curricular</p>		
Evaluación	Examen de opción múltiples sobre la temática del taller	Examen	Noviembre
Etapa III	Estrategias	Recursos	Fecha
Valoración de los resultados	Programa de radio “el plan de educación básica hoy”	Examen	Noviembre

Después del análisis y reflexión de la estrategia aplicada, se procederá a aplicar la que sigue, siempre utilizando los siguientes momentos: Planificación, acción, observación y reflexión.

Para subsanar las carencias detectadas en el diagnóstico se diseñó el siguiente plan de acción:
Estrategias generales para propiciar el autorreflexión a partir del análisis de las prácticas docentes

Carencia	Estrategia	Instrumentos de evaluación
Limitado uso de planes y programas en la realización de la planeación de secuencias didácticas	1. Curso taller sobre planes y programas para alumnos de séptimo semestre	<ul style="list-style-type: none"> Examen escrito
Escaso dominio de los principios pedagógicos	2. Los principios pedagógicos se hacen presentes en las creaciones literarias.	<ul style="list-style-type: none"> Rúbrica
Falta de creación de ambientes de aprendizaje	3. Los ambientes de aprendizaje en escenarios reales y documentados (películas y visitas guiadas a instituciones educativas)	<ul style="list-style-type: none"> Rúbrica
Falta de uso de las TIC	4. Estudiantes bloggers, una estrategia de acción en el uso de	<ul style="list-style-type: none"> Escala estimativa

para propiciar el aprendizaje	las TIC para propiciar aprendizajes	
La innovación y la atención a la diversidad lejos de la escuela	5. Obra de teatro: “Las olvidadas: la atención a la diversidad y la inclusión educativa”	<ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica

RESULTADOS

Los alumnos del séptimo semestre de la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo manifiestan algunas necesidades respecto a **cómo propiciar la autorreflexión a partir del análisis de las prácticas docentes.**

Para realizar el diagnóstico, se aplicó la técnica de la entrevista a nueve estudiantes de séptimo semestre, de ambas Licenciaturas que se imparten en la institución, que están realizando sus prácticas profesionales en las escuelas de educación básica.

Surgiendo dos categorías derivadas de la información que se recopiló de la entrevista aplicada.

En la categoría autorreflexión se encontró que los estudiantes la emplean como una actividad de reflexión para analizar acciones y realizar una revisión profunda a través del análisis

FODA, utilizando como herramienta de recopilación el diario del profesor. Los estudiantes son enfáticos en que la autorreflexión la utilizan para la mejora de la práctica.

Para la toma de decisiones utilizan la experiencia generada en las prácticas y la contrastación con la teoría revisada en los diferentes cursos de la malla curricular.

En la categoría práctica profesional, los alumnos entrevistados manifiestan que para realizar la planeación, el diagnóstico del grupo, también consideran los aprendizajes previos, el ambiente escolar la contextualización y los programas de estudio pero en algunos casos sólo la utilizan para establecer las actividades programadas. En el rango atención a la diversidad, se detecta la poca atención y en algunos de los casos no es planeada. Con relación a ambientes de aprendizaje, los consideran como actividades llamativas de motivación y disciplina, existiendo un déficit teórico y metodológico para la aplicación de los mismos. En la evaluación, la utilizan como punto de partida para diagnosticar y mejorar, encontrándose que para sistematizar la información utilizan el diario e informe, existiendo una confusión con relación a los “instrumentos” como medios para sistematizar la información.

Con respecto a TIC, la utilizan como atractivo visual, juegos interactivos y en algunas ocasiones como fuente de consulta, en pocas ocasiones es utilizada como herramienta de aprendizaje.

El trabajo colaborativo lo utilizan para compartir opiniones y experiencias para alcanzar los objetivos y necesario para resultados satisfactorios.

Los alumnos manifiestan una necesidad en atender a la diversidad, crear ambientes de aprendizaje y utilizar los planes y programas como un elemento esencial en la práctica profesional, así como la utilización de las TIC para propiciar el aprendizaje.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una vez concluida la investigación y revisados los resultados, se puede llegar a las siguientes conclusiones respecto a la temática abordada: la autorreflexión de la práctica docente es fundamental para el desarrollo de la docencia y la mejora de la misma; los jóvenes que se forman para docentes en la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo utilizan una serie de estrategias para la reflexión que les permiten adentrarse en los entresijos de su propia práctica para mejorarla, sin embargo, esto no sucede automáticamente, se requiere dotarlos de herramientas para que sean capaces de hacerlo de manera adecuada. El diario del profesor, y el análisis a través del FODA, constituyen herramientas fundamentales para el trabajo del docente.

En lo que respecta a la categoría de práctica profesional, los jóvenes hacen uso de sus conocimientos sobre la docencia para intervenir didácticamente, mientras que la atención a la diversidad sigue siendo un área de oportunidad en la formación de docentes, sucediendo lo mismo con los ambientes de aprendizaje que presenta déficit teórico y metodológico para su diseño y aplicación.

La evaluación constituye un área de oportunidad, toda vez que los entrevistados muestran confusión en el diseño y uso de instrumentos de evaluación para la sistematización de la información, sucediendo lo mismo con el uso de las TIC, que más allá de utilizarse como herramientas para aprender y para enseñar, se hace con fines que tienen que ver con hacer de las clases espacios más dinámicos y atractivos.

Los resultados, producto de la investigación-acción realizada, apuntan hacia la necesidad de seguir trabajando con los estudiantes de la Escuela Normal en que se realizó el estudio a fin de que sus competencias docentes se ven fortalecidas por la autorreflexión de sus prácticas docentes.

REFERENCIAS

- Bausela, Herreras, E. (s/f). La docencia a través de la investigación-acción. Revista Iberoamericana de Educación.
- Creswell, J. W. (2003). Diseño de investigación. Enfoques cuantitativo y con métodos mixtos. 2^a. ed. Thousand Oaks Ca., USA. Sage Publications.
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa. 3^a. ed. España: Graó.
- Namakforoosh, M. N: (2010). Metodología de la investigación. 2^a. ed. México: Limusa.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Programa de estudio. Licenciatura en Educación Preescolar. México: Autor.

PRÁCTICA DOCENTE DE ESTUDIANTES PARA PROFESORADO EN LA ZONA SERRANA DE QUERÉTARO, MX. DURANTE LA PANDEMIA: UNA DEUDA PENDIENTE

Línea temática: Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales

Edgar Emanuel Olvera Pantoja

Maestría en Ciencias de la Educación

Estudiante de especialidad en investigación educativa

edgar.olverap@usebeq.edu.mx

RESUMEN

Investigar la práctica docente en las escuelas formadoras de docentes representa un reto. El objetivo de la ponencia fue indagar en la práctica docente que no sucedió para entender aquellos elementos que el estudiantado esperaba y no lograron consolidarse. En el presente artículo se muestran las tensiones entre la dimensión práctica de los saberes recogidos, la dimensión simbólica de aquello que el estudiantado adquiere y como estas dimensiones se encuentran reflejadas en lo afectivo para la formación y consolidación como profesores y profesoras. Desde el paradigma comprensivo-interpretativo con un corte cualitativo y desde la propuesta de la fenomenología-hermenéutica se buscó indagar en las palabras de las personas participantes. Se realizaron dos técnicas de recolección de información: la primera de ellas fue el grupo focal; se invitó a 35 estudiantes de los cuales se presentaron 22 mujeres y se organizaron en dos grupos; la segunda técnica fue una entrevista semiestructurada aplicada a la profesora que ha coordinado la práctica docente en la zona serrana por 8 años. A partir del microanálisis se obtuvieron 4 redes semánticas para la sistematización en las que se ilustra la cultura escolar que permea alrededor de esta práctica y las tensiones más allá de los aprendizajes obtenidos.

PALABRAS CLAVE: Pandemia, Estudiante-profesorado, Práctica pedagógica, Símbolo, Afectividad.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación de profesorado es un tema que se ha consolidado en la discusión de la pedagogía y las ciencias de la educación; por otro lado, un subtema que se ha ganado su espacio dentro de este tópico es la práctica docente: este refiere al acercamiento formal a las aulas con períodos en los que el estudiantado conoce, diagnostica, interviene y evalúa. La práctica docente contiene una expectativa desde el curriculum formal e informal. Tardif (2014) conciben esta experiencia como un aspecto fundamental en el desarrollo profesional de cada docente.

Una gran parte de los estudios sobre este tema indagan en los saberes, habilidades y conocimientos que la población estudiantil desarrolla en este trayecto formativo, un ejemplo de ello es el estudio realizado por Pérez que concibe las prácticas como “un espacio en los que los estudiantes normalistas construyen sus saberes y “aprenden a ser maestros” (2009, p. 3). En su estudio recoge los saberes que el estudiantado adquiere durante su práctica docente. Un propósito del acercamiento a las aulas dentro de las escuelas formadoras de docentes es que se sistematice la experiencia docente. Pérez (2009) muestra que esa categorización sucede de manera informal: el alumnado identifica aspectos y prácticas deseables o desdeñables por parte de sí, del profesorado y del estudiantado; sin embargo, aunque esta sistematización sucede hay otros estudios que señalan que la práctica docente expresa y requiere un acompañamiento para que puedan comprender lo que sucede en las aulas mientras que la informalidad conduce a desarrollar significados poco deseables (Martínez, Obregón y Saavedra, 2018).

La práctica docente es un tema del que se han ocupado diferentes estudios: algunos refieren a la necesidad de establecer herramientas que ayuden a futuro profesorado a recuperar estos procesos (Estrada, González y Konstantinovich, 2017), otros defienden el carácter inaccesible de la práctica docente, siendo este parte del aprendizaje ya que son situaciones *sucedendo* (Méndez et. al, 2019), unos más el carácter identitario que tiene este proceso en la formación (Martínez, Obregón y Saavedra, 2018).

Las prácticas profesionales juegan un papel importante en el trayecto educativo de la formación normalista en México. El sentido común suscribe “...la docencia se hace en la práctica”, sin embargo, más allá de los debates que pudieran surgir entorno a esta afirmación existe un *ethos* dentro de las EENN que apuntala hacia ello y prioriza culturalmente esta práctica docente.

En el caso de la Escuela Normal Del Estado de Querétaro el trayecto de práctica educativa se combina con el optativo para dar un acercamiento a contextos de educación multigrado. En este momento conviene puntualizar dos conceptos: “práctica profesional”, que refiere al

trayecto formativo para el desarrollo teórico-metodológico y *práctica docente* en el que se dan períodos de acercamiento a las aulas (DGESUM, s. f.)

Durante la práctica docente y la variación de contextos se hace una visita a un contexto de educación multigrado¹⁵ que en su mayoría se ubican en la zona serrana del Estado de Querétaro en el municipio de Pinal de Amoles. La experiencia suele constar de una semana completa en la que grupos de 2 o 3 estudiantes se integran a una comunidad para asistir diariamente a la escuela que está en la zona designada.

Las condiciones dentro de las comunidades son variadas: algunos reciben asilo en los hogares de los padres de familia del lugar, otros se instalan en *la casa del maestro*¹⁶ y los menos se hospedan y viven dentro del salón de clases. Experimentan las vicisitudes de dejar su hogar, perder comunicación con sus familiares en la mayoría de los casos y adaptarse a las exigencias del contexto, la comunidad escolar espera este evento y lo interiorizan como una parte necesaria de su formación dentro de las aulas normalistas queretanas.

En el mes de marzo del año 2020 como parte de las medidas para evitar la propagación del COVID-19 se realizó un cierre total de las clases presenciales. Lo anterior llevó a las EENN a tomar medidas para no privar de estos acercamientos a la práctica docente. Algunas de la EENN tienen escuelas anexas¹⁷ abriendo esos espacios a la práctica docente. La población normalista tuvo que posponer su práctica docente y su visita a las zonas rurales. La práctica tan esperada no llegó a concretarse. En la actualidad dos generaciones no tuvieron la posibilidad de acceder a ella, la práctica docente se envuelve en una desilusión de aquello que esperaban les enseñara algo casi místico. Saberes, significados, identidad, procesos conscientes e inconscientes: todo esto forma parte de la práctica docente.

MARCO TEÓRICO PRÁCTICA DOCENTE

¹⁵ La educación multigrado refiere, a grandes rasgos, a escuelas generalmente alejadas de lo urbano que no tienen acceso a un profesor por grado y tienden a haber estudiantes de distintos grados en la misma aula.

¹⁶ *La casa del maestro* es un edificio acondicionado dentro de la escuela con la intención de brindar hospedaje al maestro rural. Algunas de ellas cuentan con baño, un espacio adaptado para cocinar y una habitación semi-amueblado.

La práctica docente no refiere a un proceso sencillo de abordar. Se ha intentado comprenderle desde distintas aristas. Es importante reconocer que la práctica que sucede en las aulas es compleja: una de sus dimensiones es el “saber hacer”, sin embargo, se vuelve imprescindible remarcar que no es el hacer por el hacer “No pensar acerca de la enseñanza no detiene a los maestros para una práctica eficiente. Además, hablar acerca de las rutinas de la enseñanza como si se tratara de algo relativamente irreflexivo es una débil representación de ello” (Olson, 1992, p. 46 citado en Mercado, 2018, p. 19). Ese hacer modifica a la persona en cuestión: forma y regula al futuro profesorado. Aquí aparece el componente afectivo de las personas normalistas; es a partir de esas experiencias que llegan a consolidarse como “un docente más acabado”.

Lo práctico, lo simbólico y lo afectivo son apenas 3 dimensiones en las que se indaga en el presente estudio; la práctica docente no se compone únicamente de ellas; en la medida que se adentra a su estudio se podrá reconocer la dimensión histórica, política, económica, filosófica, pedagógica por mencionar algunas. No es la intención del presente estudio simplificar la práctica docente, sino generar contribuciones para entender la complejidad de esta en las EENN a partir de ilustrar algunas tensiones entre las dimensiones vertidas acá.

2.2 Dimensión práctica

El saber práctico aparece como un requerimiento de formación. Conocer la diversidad de contextos; los problemas del aula y actores educativos en la realidad escolar son exigencias del curriculum formal y vivido dentro de las EENN. La experiencia educativa le da la posibilidad al sujeto de narrarse en un contexto específico y en relación al otro (Mercado, 2018).

La dimensión práctica dota de herramientas al nuevo profesorado: algunas de ellas didácticas destacando su eje pragmático y procedimental. Desarrolla habilidades de comunicación, afectivas y actitudinales. Esos acercamientos tienen una intención formativa en para la futura docencia y su saber hacer, saber lidiar y saber actuar (Pérez, 2009). Exponer a estudiantes a una situación no contralada le ayuda a atender las necesidades que emerjan de la realidad educativa.

DIMENSIÓN SIMBÓLICA

Torres (2009) reconoce que hay un camino pendiente a recorrer para lograr entender la práctica que realizan los estudiantes para profesorado. La práctica docente tiene como intención que el estudiante desarrolle un “saber hacer”, sin embargo, no es lo único que adquiere: Shalins (2017) denota el carácter simbólico dentro del campo. Este carácter simbólico tiene relación directa con el ser docente y su consolidación como tal.

Para explicar lo anterior, Torres (2009) invita a dialogar el concepto de “habitus¹⁸” del sociólogo Bourdieu (2017). Las prácticas no solo refieren un saber instrumental y un carácter simbólico, también se apela a un momento fundacional ontológico: una transformación en docente. Aunque la práctica aparece como un requerimiento imprescindible, las condiciones actuales han hecho que ese aspecto se difumine, por lo menos como se había entendido hasta antes del confinamiento.

Establecer un diálogo con lo ontológico refiere un diálogo con la forma de ser docente. La práctica también es concebida como una prueba para el futuro profesorado: dar muestra a los demás que se está preparado y preparada para el trabajo docente. La dimensión simbólica destaca la posibilidad de ser y también la de consolidarse.

DIMENSIÓN AFECTIVA

La dimensión afectiva en la educación ha tomado gran relevancia en la cuestión ontológica de las personas participantes (Ibarra, 2017). Esta ha sido acompañada desde distintos enfoques; Abramowski expresa que los afectos magisteriales “se construyen, se formatean, se regulan, se educan” (2010, p. 34). Bajo esta lógica señala que “ahí” en donde las personas afirman sentir: hay historia, cultura, valores, época y sociedad.

La práctica docente encuentra un sentido práctico determinado como necesario, aunque también un referente simbólico, casi fundacional. La dimensión afectiva tensa esta relación al manifestarse en el estudiantado como algo que los afecta directamente en su trayecto a ser docentes.

Historias narradas por personas alrededor de su contexto hacen que ese componente afectivo se vuelva “más vivo”. Pérez (2009) señala esta categorización que hacen sobre las figuras deseables o desdeñables dentro de la educación: “ser un buen profesor” o convertirse en uno “malo”. ¿La práctica docente en la zona serrana equipara más a una prueba de sí que a un proceso formativo desde el “saber hacer”?

Ante el cambio de escenarios, el estudiantado tiene que narrarse distinto: un camino es la reconstrucción de nuevos momentos fundantes o la negación para aceptarse en la incompletud de su formación y consolidación como docentes. La investigación surge como

¹⁸ El concepto de habitus es definido como aquellas formas de ser o de valorar que consolidan a los pertenecientes a un campo específico: los docentes en este caso.

una preocupación del diálogo con aquella población estudiantil que no pudo acceder a la práctica docente en la zona rural; esta tiene una importancia institucional que se comunica de forma generacional reforzando a esta experiencia en específico como un evento único y necesario.

La práctica docente se complejiza en medida que se entiende el entramado de relaciones que se juegan dentro de ella. En este punto no se puede señalar solo el saber práctico, sino que forma parte de su formación y transformación; sin embargo, el interés de la presente investigación consiste en dilucidar estas relaciones, cómo se complementan, aparecen, refuerzan y niegan entre sí. Después de todo, ¿qué significó perder una práctica con una importancia institucional como esta en la formación del estudiantado normalista?

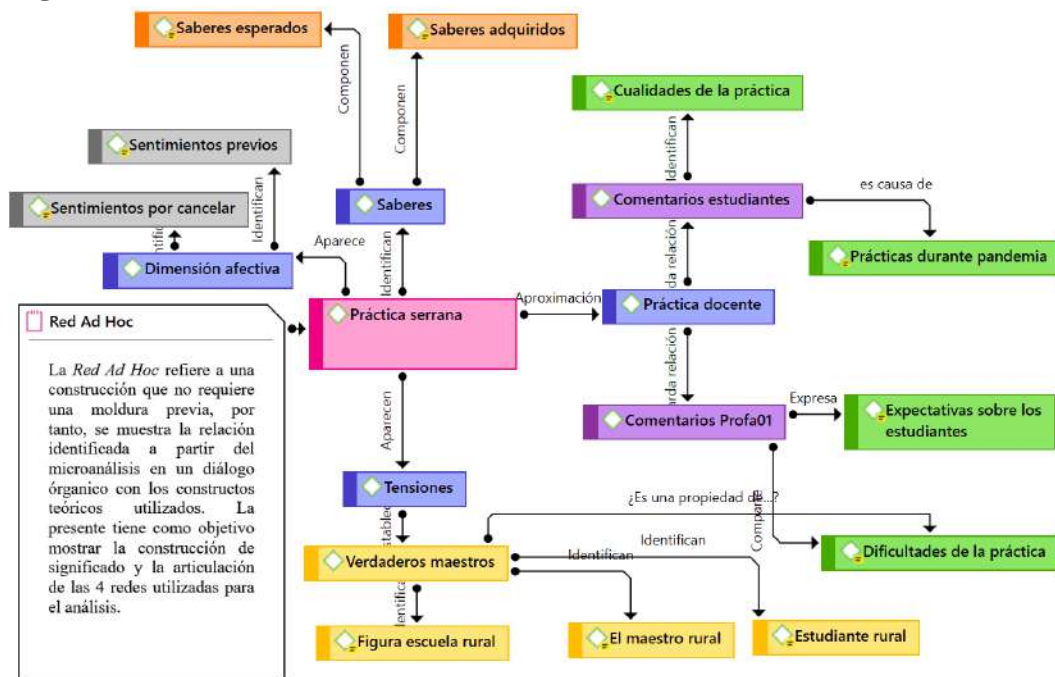
METODOLOGÍA

La presente investigación se construye desde un paradigma “comprensivo-interpretativo” ya que dentro de su principal interés está en adentrarse en la experiencia de las personas participantes que fue alterada y modificada desde su formación escolar. El enfoque cualitativo busca centrarse en aspectos que se acerquen más a una descripción de la experiencia del sujeto que a una cuantificación de la medida; no generalizar ni establecer una norma (Katayama, 2014).

El estudiantado participante fue invitado para asistir de forma virtual por medio de aplicaciones de chat; sin embargo, de las 35 personas solo 31 respondieron a la invitación y 22 participaron en los grupos focales. Se realizaron 2 grupos focales con 10 y 12 estudiantes para establecer el diálogo. Al indagar con el estudiantado se logró identificar a la profesora que coordinaba estas visitas, se tomó la decisión metodológica de establecer una invitación a la maestra para realizar una entrevista: esta se realizó sin mayor inconveniente por medio de la plataforma de *Zoom* en el mes de mayo del 2022.

El procesamiento de los datos se realizó utilizando la herramienta Atlas. Ti 9. A partir de una codificación abierta se pretendió identificar los conceptos que emergen de los instrumentos aplicados a los estudiantes: Strauss y Corbin la definen como “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (2002, p. 110). A partir de esta búsqueda se planteó aproximarse a las propiedades de lo que representa la práctica docente para aquellas personas participantes que no lograron experimentarla.

Figura 1: Red Ad hoc



Fuente: Elaboración propia a partir del software Atlas. Ti 9

RESULTADOS

DIMENSIONES AFECTIVAS: IMPLICACIONES Y ASPECTOS EMERGENTES

La dimensión afectiva tiene un papel importante en el desarrollo de la práctica docente; las afectividades del futuro profesorado son interpeladas en lo que respecta a la experiencia estudiada. La primera red que se construye es con el fin de identificar los sentimientos asociados que tensan y muestran la implicación de las personas participantes con una experiencia que no se consolidó.

Logran identificar sentimientos previos a este periodo específico de prácticas con alegría e incluso un poco de ansiedad ante la incertidumbre de la experiencia “Yo desde que entramos a la Normal me daban ansiedad esas prácticas... y Siempre sentí un poco de alegría al saber que íbamos a asistir a esos contextos”. La práctica docente puede ser desafiante, incluso cuando se cree estar preparado para ella.

Cancelar la práctica tiene una presencia marcada dentro de la cultura escolar; lo anterior los lleva a comprender este elemento como una parte esencial de su formación en la mayoría de los casos; la afectividad se vio trastocada al interrumpir este proceso. Uno de los códigos con mayor presencia es a partir de aquellos sentimientos que declaran las personas participantes; entre los que se destaca la nostalgia, “...siento que sí pudo haber sido como varias experiencias que en algún momento no vamos a vivir, tan solo el hecho de que pues iba a ser muy diferente”; tristeza: “como triste o algo así, porque pues desde primero nos pintan la idea de ir a la sierra que es una experiencia muy diferente a ir a una práctica de aquí...” El sentimiento con mayor presencia es la decepción: “...yo sentí decepción, la verdad, porque era algo que esperaba desde que entramos al primer semestre...”

Las tensiones comienzan a aparecer entre sus primeras palabras; denota una cultura escolar que se puede observar en lo que comparten al establecer la práctica como algo esperado desde los primeros semestres, sin embargo; la tensión entre las afectividades aparece de distintas formas: el estudiantado está implicado (Heller, 1987); aquello que los implica tiende a identificar esta práctica en específico como esencial en la formación docente.

Aquello que no se consolidó deja un sentimiento de rezago:

Todas las experiencias que se nos están como rezagando (habla de la pandemia). Yo podría decir así, a lo mejor no decepcionada de no estarlo porque pues no es algo que dijera la autoridad, ahora ya no, está la situación inesperada, por así decirlo, pero de alguna manera, bueno, al menos yo sí me siento un poco rezagada...

La cita anterior refiere a un sentimiento de rezago que aparece en distintas ocasiones; algo similar refiere la profesora que compartió sus experiencias pasadas

La otra es muy importante, también era el desplazamiento, la distancia, e incluso una alumna que realiza sus prácticas, porque ella no fue porque trabajaba, y las realizó aquí en la comunidad de Huimilpan, pues sí, sí se veía cuando platicaban de todas sus experiencias, pues sí se sentía ella rezagada, porque pues no es lo mismo ir a una comunidad que te queda media hora, 40 minutos, a ir a ir a quedarte ahí.

El sentimiento que permea se encuentra tensado por el significado y el peso que se da a esta y que se comprueba desde distintos lugares de referencia; ser docente conlleva un diálogo con el otro con el que se comparte contexto (Mercado, 2018). Los comentarios sobre este proceso están durante la mayor parte de su trayecto formativo y en algunas ocasiones la cuestión familiar.

Las referencias que aparecen con más frecuencia devienen del diálogo con personas estudiantes de otros semestres en las que configuran experiencias vinculando momentos que

compartieron en el contexto o comunidad a la que visitan; identifican los sentimientos previos, experiencias que anhelaban: “pues sí, siempre fue como yo querer experimentar todo eso...” y:

Habían tenido varias experiencias así muy bonitas, y dicen los niños son más agradecidos allá que aquí, aquí si te toman un cariño y todo, pero los de allá no, los de allá te dejan como algo, algo que eso jamás se te olvida y yo también me quedé con la experiencia, bueno con saber que hubiéramos sentido.

El futuro profesorado tenía una idea constituida de qué esperar, de qué encontrar y, como lo ilustran los comentarios anteriores, de qué sentir. Dos códigos que aparecen con frecuencia es el que identifican las personas participantes como “comentarios compañeros” y refiere a aquellas voces generacionales que van conservándose; lo anterior no es nuevo, autoras como Mercado (2018) afirmaría que los saberes cotidianos guardan relación con los pensamientos cotidianos, pues estos no solo refieren a prácticas concretas, sino ideas o pensamientos con un carácter histórico.

Aquel saber generacional se transmite con fuerza, la red anterior muestra la población estudiantil establece un diálogo entre sí; un elemento que da mayor sustento es la misma historia de la profesora entrevistada: comparte que, “tocaba que iban los grupos, en mi caso, en mi grupo no nos tocó esa suerte de poder asistir”. La profesora no tuvo oportunidad de asistir y decide retomarlo. Los comentarios destacan momentos de gratitud:

...algunas veces los niños no iban y al otro día llegaban felices y llegaban con... no me acuerdo quién era, o de qué grado más bien, nos dijo que una señora había llegado a los últimos días con un kilo de tortillas, y que les habían hecho mole para despedirlos y así.

Distinguían dificultades:

Había familias que le daban mucha importancia a que los maestros estudian ahí, les daban de comer, pero había también personas que sufrían, por así decirlo, esas dificultades de no tener que comer, de bañarse con agua fría, o no bañarse en ciertos días, y pues sí, yo sí me quedé con muchas ganas de vivir la experiencia;

Sin embargo, la experiencia era mucho más que aquellas muestras de afecto y cariño o que las dificultades que pudieran aparecer, era “estar ahí”:

A mí me gustaría vivir eso, no lo sufriría, si no sería interesante, pues no sé, cómo salirse de lo que uno vive del día a día, pero que no sería sufrir, si no sería de eso que hablamos del amor de los niños, de estar ahí que, si te toca caminar con ellos a la escuela, estar ahí... yo siento que disfrutaría eso.

Ese romántico “estar ahí” tiene fuertes antecedentes que aparecen una y otra vez en distintos momentos y de distintas personas participantes; no solamente dentro de la escuela, sino también comentarios del profesorado que tuvieron en la licenciatura en sus primeros semestres de formación; otra fuente de significaciones aparece en lo que se codificó como “experiencias cercanas” y refiere a aquellos elementos en los que vinculan a integrantes de su familia:

Yo he ido a la escuela de mi papá y es impactante ver, por ejemplo, él les paga las copias...
Y

Fui con mi papá otra vez a la sierra el encuentro con mamás que pues todavía, no sé, todavía lo veían como: maestro éste es mi hijo, aprendió a hacer, no sé, a leer gracias a usted, entonces como que ahí sí se reconoce un poquito más el trabajo docente que aquí, o sea, aquí se ve muy poco el reconocimiento, e inclusive bueno...

Aquello que les relatan las personas cercanas al futuro profesorado les lleva a construir una idea sobre la práctica; toman de distintos espacios, momentos y personas hasta consolidar una idea fundada de las cualidades de la práctica que se vincula con saberes concretos como la comparación de contextos, el aprendizaje en multigrado; también aparecen cualidades que tensan lo afectivo; los contextos serranos ofrecen una forma distinta de vivir la educación: Habían tenido varias experiencias así muy bonitas, y dicen que los niños son más agradecidos allá que aquí, aquí sí te toman un cariño y todo, pero los de allá no, los de allá te dejan como algo, algo que jamás se te olvida...

Lo anterior denota la fuerte implicación que tienen con este momento de su formación pues les permite sentir aquello que no han sentido como estudiantes, sino las generaciones predecesoras:

En lo personal, quienes me han platicado de esto pues son toda la familia que tengo de maestros, la mayoría pues se formó en la Normal, y aparte llegó a trabajar o a tener una plaza en la sierra. Entonces, sí era como bueno, pues cuando llegues a trabajar en la sierra vas a ver que... incluso vas a generar lazos con tus alumnos que jamás pensaste tener.

Ese carácter casi místico es propio de la experiencia en esos contextos, sin embargo, se logra consolidar como un elemento necesario en la formación docente: más allá del currículo formal. Desde luego, un aspecto que se constituyó de esta forma tiende a omitir algunos aspectos *negativos* de la experiencia, pues hay un proceso de romantización de la experiencia y aparecen las tensiones simbólicas; sin embargo, en un sentido pragmático se espera que el futuro profesorado adquiera habilidades y conocimientos sobre la diversidad de contextos lo que da lugar a indagar sobre aquello que se espera adquirir y aquello que se adquiere en la visita.

LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ZONA SERRANA: SABERES ADQUIRIBLES Y SABERES ESPERADOS

En un sentido pragmático, se realizó una sistematización sobre los saberes concretos que tanto la profesora como el estudiantado identifican: la profesora al contar con una experiencia consolidada a partir de la convivencia con estudiantes que logran consolidar la experiencia: aprecia cambios y aprendizajes; el código que reúne estos elementos aparece como “Saberes adquiridos” dentro de los cuales identifica desde la adaptación al contexto y recuperar saberes generacionales de la comunidad:

Aprendían a andar en el cerro, era el hecho de caminar de caminar en laderas de conocer qué tierra te hace resbaladizo con los zapatos, las plantas que te dan comezón, las plantas que te dan para que tengas salud, o sea, como que ellos venían con muchas enseñanzas de parte de las familias en donde los albergaban.

La didáctica de los grupos multigrados no fue mencionada por la profesora, ella destaca el carácter de desarrollo personal de la experiencia. Sobreponerse a la adversidad, valorar el contexto y las posibilidades que se ven reducidas en ese momento conlleva a una maduración del futuro profesorado; por otro lado, aparece el código “saberes esperados” y agrupa a aquellos elementos que las personas participantes esperaban desarrollar.

Dentro de sus preocupaciones se encuentra presente el trabajo multigrado:

Yo pienso que también es que una de las partes es que se tienen que adaptar las estrategias, también puede ser porque en la mayoría de las comunidades no existe como tantos maestros para atender a diferentes grupos o más bien no hay como que tantos niños, entonces hay veces en los grupos hay niños de diferentes edades, entonces también como esa parte de cómo adaptar las actividades para los diferentes grados de los niños.

Otra visión es ver la ruralidad como un reto, aquí aparece el código “Trabajar en la escasez” y refiere a adaptarse a la precarización de los recursos con los que la docencia rural cuenta: Yo siento que, tanto en lo personal como en lo profesional, este pues nos serviría más que nada, abrir también más nuestra creatividad como docentes porque por lo mismo que ya estaban mencionando de que no tienen la facilidad de adquirir como material con el que nosotros estamos comúnmente acostumbrados a trabajar

Entre los saberes que se adquieren y los saberes que se esperaban adquirir existe proximidad entre sí. La variación de contextos, la posibilidad de experimentar las carencias, adaptarse a ellas y sobre todo contribuir a la educación del estudiantado rural convierte esta práctica en

una fuente de significados que regirán la forma en la que entiendan la docencia posteriormente. Entenderse como docente es esencial para guiar los objetivos escolares en su labor docente.

LOS VERDADEROS PROFESORES: TENSIONES ENTRE LO RURAL, LO URBANO Y LO SIMBÓLICO

Ser docente no solo involucra el saber didáctico, por lo tanto, convertirse en ello no solo puede implicar desarrollar formas procedimentales de transferir el saber, desarrollar competencias o construir aprendizajes. Una tensión emergente aparece entre las distinciones que hacen tanto la profesora como el estudiantado entre lo rural y lo urbano. La red muestra una tensión importante: la tendencia de agrupar y encontrar diferencias está en las personas participantes.

La práctica docente les ayuda a generar contrastes para entender los contextos educativos: el estudiantado en la urbanidad tiende a aparecer “menos carentes”; la carencia, según Abramowski (2010), implica aspectos como la desprotección y la pobreza económica, básicamente elementos que agudizan la desigualdad educativa. Por otro lado, tienden a ubicar al estudiantado rural con las condiciones más precarizadas “...tengo una hermana que trabaja igual en comunidad... ella me cuenta sus anécdotas, pues es que sus alumnos no van porque o es tener para comer o para ir a la escuela...” también agregan:

...los alumnos llegan como pues con lo que tienen en tiempos de frío, como llegaron con una con la playera del estilo porque no tienen una chamarra, o llegan con el uniforme de la secundaria que es el uniforme de sus hermanos a la primaria, porque pues es lo único que tienen para cubrirse del frío.

Dentro de la precarización, también encuentran un ideal de estudiante que tiene las características esenciales: querer aprender “...los niños tienen más ilusión de aprender, entonces siento que le agradecemos más al maestro, como enseñarles cosas nuevas, no sé cómo describirlo.” Bajo las condiciones de desigualdad educativa y deseos sinceros de aprender es agrupada la población estudiantil rural por parte del futuro profesorado.

Esta imagen es contrastada por la profesora entrevistada, ella identifica los problemas específicos que atraviesan las comunidades como la migración siendo esto un factor que influye en “los deseos de aprender”

Los niños les decían que, pues no les interesaba aprender, porque ellos a lo que se iban a dedicar la escuela no era como su prioridad; sí, leer, escribir hacer sumas, todo tipo de cosas,

pero una expectativa de continuar con estudios pues era escasa, porque pues lo que quieren es ayudar a la familia y migrar a los Estados Unidos.

Otro caso en el que difieren la profesora y los estudiantes es en cómo visualizan las escuelas rurales:

Otra cosa pues los recursos con los que contábamos, que era lo que comentaba nuestra compañera M, que puede ser incluso desde no tener pizarrón o incluso no tener ni siquiera las copias para poderlas imprimir y darles material didáctico a los niños, o no poderles pedir material didáctico para hacer una actividad que podría ser muy sencilla, como hojas de papel o pegamento.

Esta imagen se repite, las personas participantes mantienen en sus concepciones las escuelas rurales en precarización, totalmente desprovistas; sin embargo, la profesora comenta:

Les llamaba mucho la atención que pensaban que por estar tan alejados carecían de todo, y entonces ellos llevaban muchísimo material para estimular a los niños, que estuvieran contentos con ellos, y se daban cuenta al llegar a las comunidades las escuelas estaban súper dotadas de material didáctico; es más, había alumnos que decían que era una exageración la cantidad de material con la que cuentan las escuelas en la zona serrana en comparación con las escuelas que están en las ciudad de Querétaro.

Esta precarización de lo rural no es espontánea, involucra procesos sociales y culturales propios de México; sin embargo, las figuras o representaciones del estudiantado rural generan un tipo de docente necesario. Las escuelas urbanas y rurales tienen una forma similar en cuanto a las condiciones de precarización. Otra comparación que se realiza es entre la docencia rural y la docencia urbana al describir al profesorado urbano no aparecen aspectos de menor precarización en las zonas urbanas, sino todo lo contrario “...estaba viendo que varios de mis compañeros también lo han sentido, o sea, también se han visto como pues en una carrera que está infravalorada, pues, por la sociedad.”

Este sentimiento de la docencia urbana vulnerable es común entre los participantes: “Actualmente ser maestro implica muchas veces ser atropellado por la falta de respeto por parte de los padres de familia, alumnos e incluso sociedad, el valor de esta labor es desmeritado e incluso se devalúa.” Aunque, las comparaciones entre la ruralidad y urbanidad de los estudiantes y la profesora parecen diferir en varios aspectos, en la comparativa del docente rural y urbano hay consenso.

La tensión comienza a crecer con la imagen de la docencia rural en el que lo identifican como una figura que responde a las necesidades sociales de la comunidad con sus propios esfuerzos como “pagando las copias”; sin embargo, aparece un exaltamiento sobre las condiciones de

la ruralidad en la que en palabras del estudiantado y la profesora conserva un rol importante dentro de la comunidad:

El maestro sigue siendo la una autoridad, dice: aquí los padres ya no bueno tienen los padres y los niños te ven como soy igual no ya no pueden te pueden cuestionar y ella es casi casi que no maestros y usted está diciendo que esto es así es porque usted sabe porque le está diciendo es amigo entonces como que yo si quería experimentar ese ese cambio.

Otro participante comparte:

Porque el maestro, bueno, aquí yo también he visto en las comunidades como lo admiran y como pues sí, la verdad sí, se ve que sí es diferente la forma de la percepción que tienen los niños del maestro en las comunidades...

La profesora entrevistada comparte dentro de la entrevista una categorización importante que problematiza la discusión, al preguntar sobre cómo era la experiencia de visitar la ruralidad, responde "...yo siento que de verdad se sentían como verdaderos maestros...". siguiendo la dualidad de contrastes, aparece un debate interesante, si hay una docencia de verdad es posible que haya una docencia falsa, ¿qué características tendría un docente falso si la docencia de verdad está cercana a la ruralidad?

Desde luego, no se puede generalizar esta categoría pues no aparece en las demás personas participantes; sin embargo, tampoco se puede dejar de lado un sentimiento y un símbolo tan recurrente como lo es la docencia rural frente a la docencia urbana desde la formación del futuro profesorado.

Aunque la precarización de las condiciones docentes en la ruralidad no está totalmente evidenciadas y expuestas como las de la docencia urbana, existe una relación sobre las características de la práctica en la zona serrana agrupadas en el código "Dificultades de la práctica" en la que ellos identifican largos desplazamientos, carencia de transporte y dificultades por la complicación del acceso de productos a la ruralidad.

Si estas dificultades forman parte de la experiencia, parecieran sugerir que "el profesor de verdad" y estas dificultades están necesariamente unidas emergiendo la figura del "profesor mártir" (Avalos, 2002). Desde luego, esta ponencia no planteó esta discusión inicialmente; sin embargo, es importante señalar que puede resultar problemático ubicar la figura de la docencia precarizada con carácter legitimado simbólicamente a partir de las carencias de los contextos y las condiciones de desigualdad que experimentan en las zonas rurales. Ser docente con legitimidad a partir de las carencias debe, por lo menos, despertar la sospecha

ingenua de un entramado político más complejo que se interioriza y reencarna desde la formación docente apoyado desde una fuerte cultura institucional como lo es la normalista.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La práctica docente dentro de las escuelas formadoras de profesorado es indagar en una amplia cultura escolar llena de significados no del todo conscientes. Trabajar por una causa como lo es la educación requiere más que solo un incentivo económico; conlleva históricamente un apostolado y hasta un carácter revolucionario (Ávalos, 2002).

Aproximarse a la práctica docente dentro de las EENN persiste como un reto: no hay duda que este es un proceso que lleva al estudiantado a cambiar su concepción sobre la enseñanza; sin embargo, no solamente en un sentido procedimental, sino en un sentido ontológico anclado desde lo afectivo, lo simbólico y desde luego, lo pragmático. La presente investigación mostró parte del complejo entramado de la cultura institucional y cómo se va configurando: el estudiantado de semestres más avanzados, docentes, familias y los propios rumores componen los significados y sentidos de la docencia y el tipo de docencia políticamente correcta y por ende políticamente incorrecta (Abramowski, 2010).

Retomar una experiencia que no sucedió, pero que insistentemente se prometió hace que el estudiantado viva un proceso institucional fuerte. La deuda aparece en un sentido concreto desde lo simbólicamente ontológico, ya que estar y conocer los contextos rurales identificados como más desiguales conlleva a entenderse completos en la docencia. Específicamente, esta práctica ayuda a mostrar el anclaje afectivo que crean las personas participantes dentro de una institucionalización fuerte como es el normalismo ejemplificado en la figura de la docencia rural con tintes mártires. La práctica significaba más que la práctica en sí; en ocasiones se identificaba como un acercamiento a ser “un maestro de verdad”.

Un saber cotidiano de los profesores que se dedican a formar profesores es entender la práctica como la formadora de docentes: aquellas experiencias que vive el estudiantado marca al futuro profesorado hasta tal grado de construirles una visión de la estructura educativa y el valor que le dan a la educación. La práctica docente no solo involucra el haber ido o no a las comunidades, sino la pandemia creó otra experiencia que consistió en no haber asistido causando incompletud en su formación. La deuda no se encuentra solo en los saberes que se posibilitan adquirir, sino en el terreno de lo simbólico y lo afectivo; la pregunta que

queda pendiente de responder es ¿cómo reconstruyen su proceso de formación después de perder una experiencia con tanta presencia en la en su cultura escolar?

La multidimensionalidad de la práctica docente requiere esfuerzos mayores; el presente artículo representa una aproximación a los significados que el estudiantado acepta, otorga y modifica. El conocimiento del contexto y la experiencia comprueban, rechazan y resignifican a las futuras docentes: no hay manera de generalizar tal experiencia; sin embargo, es posible describir aquellos procesos para guiar de mejor forma al estudiantado.

La pandemia permitió realizar este artículo al suspender de manera abrupta un elemento de la cultura escolar; sin embargo, no es ni será el único espacio para indagar en los significados que se constituyen en la práctica docente; es importante que se encuentren recovecos para seguir comprendiéndole. Uno de los hallazgos importantes de este artículo es el lugar que tiene la docencia rural en la formación del profesorado, y que la profesora entrevistada denomina como “maestros de verdad”; un elemento importante para seguir indagando en futuros estudios que se ven limitados por faltas de herramientas teóricas, históricas y de género.

REFERENCIAS

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer: Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. En Sin título (1ra edición). Paidós.
- Bourdieu, P. (2017). *Cosas dichas*. En Sin título (1.a ed.). <http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Bourdieu-P.-2000.-Cosas-dichas.-Gedisa-Editorial.pdf>
- Compromiso Social por la Educación. (2018, 29 enero). *Escuelas normales en México, 2015-2016. Compromiso Social por la Calidad y la Equidad de la Educación*. <https://compromisoporlaeducacion.mx/escuelas-normales-en-mexico-2015-2016/>
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos*. Paidós.
- DGESUM. (s. f.). *Primaria_3S*. CEVIE-DGESUM. <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
- Estrada, R., González, R., & Konstantinovich, S. (2017a). *La práctica docente de estudiantes normalista en jardines de niño*. COMIE, 1-10. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2102.pdf>
- Estrada, R., González, R., & Konstantinovich, S. (2017b). *La práctica docente de estudiantes normalista en jardines de niño*. COMIE, 1-10. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2102.pdf>
- Girardi, I. (2011). *Investigación Cualitativa. Estrategias en psicología y educación*. En Sin título. Universidad intercontinental.
- Heller, A. (1987, septiembre). *Sociología de La Vida Cotidiana (Spanish Edition)*. PENINSULA.
- Ibarra, L. R. (2017). *Afectividad, educación y utopía. Una perspectiva socio – antropológica. Saberes Y prácticas*. *Revista De Filosofía Y Educación.*, 1-22. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/984>
- Katayama, R. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. En Sin título (1ra edición). <https://docplayer.es/50131118-Introduccion-ala-investigacion-cualitativa-katayama.html>
- Martínez, G., Obregón, C., & Saavedra, J. (2018). *El camino hacia el docente desde la experiencia de una docente en formación*. CONISEN, 1-13. <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P314.pdf>
- Méndez, A., Ibáñez, R., & Sharpe, J. (2019). *Percepción de los estudiantes normalistas sobre la retroalimentación de su práctica docente*. CONISEN, 1-10. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P712.pdf>
- Mercado, R. (2018, 28 junio). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños (EDUCACIN Y PEDAGOGiA) (Spanish Edition)*. Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, B. (2009). *Saberes de los estudiantes normalistas sobre sus prácticas en las escuelas secundarias*. COMIE.

- http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1194-F.pdf
- Sahlins, M. (2017). Cultura y razón práctica: Contra el utilitarismo en la teoría antropológica. En Sin título (3.a ed.). https://revolucioncantonal.net.files.wordpress.com/2018/02/15_sahlins-marshall-cultura-y-razon-practica-contr-el-utilitarismo1.pdf
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. En Sin título (1ra edición en español). Contus.
- Tardif, M. (2014). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. En Sin título (1ra edición). <https://flomige.files.wordpress.com/2019/04/los-saberes-del-docente-y-su-desarrollo-profesional.pdf>
- Torres, R. (2009). Investigar y escribir las prácticas educativa

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL MAGISTERIO

“LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: ENTRE EL PRACTICANTE Y EL LÍDER PARA LA EDUCACIÓN COMUNITARIA CONAFE”

María del Carmen Frías de la O
Licenciada en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe
marifdlo@hotmail.com

Dra. Araceli González Soberano
Docente Investigador
Tab1c000014@normales.mx

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: ENTRE EL PRACTICANTE Y EL LÍDER PARA LA EDUCACIÓN COMUNITARIA CONAFE

TEMÁTICA

Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales.
Reporte parcial de investigación

RESUMEN

Esta ponencia presenta los resultados del análisis de la experiencia que tuvieron una muestra no probabilística de 11 alumnos de la generación 2018-2022 del Instituto de Educación Superior del Magisterio de Tabasco de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe (LEPIEIB), quienes realizaron su práctica, durante el último año de su formación como líderes comunitarios en las aulas de la Comisión Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), y otros en escuelas pertenecientes a la Secretaría de Educación Pública (SEP). Este trabajo recupera los pensamientos y sentimientos de los alumnos en formación en y con la comunidad escolar, el intercambio de experiencias en cuanto a las problemáticas, desafíos y logros que cada uno de los alumnos vivió en el contexto donde realizó sus prácticas educativas de intervención, considerando un análisis de las nueve competencias profesionales del perfil de egreso en el plan de estudios 2018 y que contribuyeron a la mejora de su práctica educativa. La metodología de esta investigación se rige bajo el enfoque cualitativo, y se recurrió al diseño del método narrativo-biográfico, la información se recopiló a través de entrevistas a profundidad, narrativas y planificaciones de clase que diseñaron los sujetos de esta investigación.

PALABRAS CLAVE: *formación inicial docente, práctica educativa, líder comunitario, intervención*

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La razón de la presente investigación se origina a partir de la disparidad en experiencia de normalistas generación 2018-2022 que prestan sus servicios en aulas comunitarias de la Comisión Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en la coordinación territorial del Estado de Tabasco; y la experiencia de normalistas que prestan su servicio profesional en escuelas pertenecientes a la Secretaría de Educación Pública (SEP), estas diferencias para efectos de la investigación están dirigidas en tres vertientes principales:

1. Fortalecimiento y desarrollo de competencias profesionales.

Desarrollar las prácticas profesionales en contextos diversos presupone enfrentarse a situaciones diferentes, lo que implica el uso de actividades, estrategias, y herramientas distintas para superar las posibles problemáticas, como consecuente hay competencias genéricas y profesionales que se acentúan sobre otras.

Esta vertiente parte de, que los futuros docentes que realizan las prácticas profesionales en escuelas de la SEP, tienen las siguientes características en sus contextos: escuela de organización completa (un maestro para cada grupo, director, personal de apoyo y asistencia a la educación), infraestructura adecuada en el aula y espacios recreativos, para el desarrollo de sus planificaciones se fundamentan en los planes y programas de estudio del modelo educativo vigente “nueva escuela mexicana” que es el mismo que guiará su quehacer educativo cuando ejerzan la profesión como docente titular y finalmente en el servicio mantienen una relación de colaboración, reciprocidad y asistencia de los maestros titulares.

En contraparte de los estudiantes de instituciones formadoras los que fungen como Líderes para la Educación Comunitaria (LEC), es decir, aquellos que realizan su servicio social en CONAFE que antes de nombrarse LEC reciben capacitaciones para apropiarse de la *relación tutora*¹⁹ en la que se integra lo académico y lo ético, lo intelectual y lo afectivo, lo escolar y lo comunitario. Rigen sus prácticas con un modelo educativo (modelo ABCD) no igual al que regirá sus prácticas cuando se integren al servicio profesional docente como maestros titulares de una plaza en la SEP.

2. Seguimiento de cursos que atienden la malla curricular del séptimo semestre según el plan de estudios 2018.

En séptimo semestre los alumnos normalistas según el plan de estudios de estudios 2018, además de iniciar su servicio social, deben acreditar los cursos “Gestión educativa centrada en la mejora del aprendizaje” “Teatro y artes visuales” y “Educación Física” a estos cursos se le atribuyen cuatro, cuatro y seis horas respectivamente.

Desde la experiencia de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior del Magisterio (IESMA) estos cursos mantienen un seguimiento heterogéneo de los alumnos en CONAFE y los alumnos que siguen de manera habitual el curso de la licenciatura; desde el acompañamiento de los temas abordados, envío y recepción de tareas hasta la evaluación final. Esto representa para los LEC obstáculos por los contextos comunitarios donde residen y las exigencias administrativas que demanda la coordinación territorial de CONAFE, por consecuente es considerado como un factor interno que influye directamente en la toma de decisiones de los LEC para después de seis meses decidir si continuar o no fungiendo como esta figura educativa. Al no resistir las exigencias del CONAFE al menos seis meses el LEPIEIB LEC enjuicia la aprobación del séptimo semestre.

3. Valoraciones para el proceso de admisión en educación básica 2022-2023.

¹⁹ Modelo pedagógico desarrollado en el CONAFE, mediante el cual se establece un trato personal, cara a cara, entre quien manifiesta interés de aprender y quien le comparte un conocimiento que domina.

El acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de admisión en educación básica ciclo escolar 2022-2023 emitido por la Unidad del sistema para la carrera de las maestras y los maestros (USICAMM), en la sección cuarta “De los elementos multifactoriales y su valoración” supone que el servicio profesional de docentes en formación realizado en CONAFE no representa alguna ventaja como elemento multifactorial, al menos para la admisión 2022, aquí se irrumpen los acuerdos tomados entre Dirección General de Educación Superior para el magisterio, (DGESuM), y CONAFE en 2021 donde sí representaría un elemento multifactorial.

Así pues, este documento presenta un análisis del logro de las nueve competencias profesionales que los Licenciados en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe deben desarrollar según lo demanda el perfil de egreso en el plan de estudios 2018 que oferta el Instituto de Educación Superior del Magisterio, este análisis se hace a través de reflexiones desde el enfoque biográfico narrativo.

Esta investigación resulta relevante por el análisis intencionado del desempeño de los docentes en formación en y con la comunidad escolar, para el intercambio de experiencias en cuanto a las problemáticas, desafíos y logros que cada uno de los LEPIEIB vive en su proceso de formación inicial.

Se espera que el lector se identifique con alguna de las vivencias, situaciones o reflexiones que se exponen en el documento y de cuenta de que no está alejado de la realidad que vive, que al final amplíe el panorama que tiene sobre las prácticas profesionales, pueda hacer una autocrítica de su propio proceso y le ayude a tomar decisiones más certeras que guíen el logro de sus objetivos.

MARCO TEÓRICO

Durante el desarrollo de este documento se hará referencia a diferentes sujetos, mismos que fueron objeto de estudio para efectos de esta investigación. Es importante aclarar que estas descripciones son para contextualizar el contenido de la investigación y no como definiciones globales:

Practicante: son los alumnos normalistas de octavo semestre que se encuentran cursando la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe y que realizan actividades de servicio social y práctica profesional en las escuelas primarias pertenecientes a la SEP.

Líder para la Educación Comunitaria (LEC): aquellos alumnos normalistas de octavo semestre que se encuentran cursando la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe y que realizan su servicio social en un programa de educación Primaria Comunitaria en el CONAFE y al mismo tiempo liberan sus actividades de práctica profesional al término de un año.

Académico(a) de acompañamiento: coordina, apoya y orienta a los LEC que ejecutan los programas de educación primaria comunitaria, tanto en la comunidad como en las reuniones de formación y/o donde el CONAFE le asigne.

Los sujetos de estudio para lograr los objetivos de esta investigación son estudiantes del IESMA, institución formadora, antes Centro de Actualización del Magisterio y que oferta la Licenciatura en Educación primaria Intercultural Bilingüe desde 2013, considerando que, en el estado de Tabasco, los grupos originarios hablan la lengua Yokot'an. Se tiene dos sedes Una en la capital del estado en la ciudad de Villahermosa y otra en el municipio de Nacajuca donde varias de sus localidades son hablantes de la lengua y la cultura de los chontales.

Cuando el estudiante normalista se encuentra por primera vez ante un nuevo grupo, ocupa por algún tiempo el papel de “extraño”, no conoce a sus estudiantes ni ellos lo conocen a él, no hay significado en su presencia. Al paso de los días el *status* cambia y poco a poco se va transformando en “un alguien” que nutre con sus acciones las significaciones que se construyen en torno a él.

La transición durante el proceso de formación ocurre de manera progresiva, de pronto su presencia o ausencia comienza a ser importante para los estudiantes que incluso en ocasiones aguardan impacientes su regreso, también para los docentes en formación dicha transición va dejando marcas; cuando se pone atención a estas marcas, el estudiante normalista se da cuenta del camino andado.

Durante estas prácticas los estudiantes utilizan las herramientas metodológicas, teóricas, técnicas, didácticas e instrumentales para comprender, por la vía de la observación y el contacto directo con docentes, alumnos y padres de familia, la manera en que se establecen los vínculos con la comunidad, así como con los diferentes agentes educativos. DGESUM, (2012).

Las prácticas profesionales tienen un gran valor para la formación de los nuevos LEPIEB, ya que representa la etapa articuladora de los trayectos formativos, y de esta manera se construye el quehacer docente como una responsabilidad ética y profesional.

Lo más importante al final de sus prácticas profesionales es sí los futuros docentes han desarrollado o fortalecido competencias profesionales que le permitan el diseño de planificaciones de clase, elaboración de material didáctico, la dosificación de contenidos, y sobre todo haberse formado como profesional humanista que le permita llegar a los estudiantes, de posicionarse justamente como aquella figura que cuando inició no era y que oficialmente ¡no es! y aun así en el transcurso ¡logra ser!.

Los constantes espectadores y observadores son los alumnos, que con quienes finalmente mantienen la relación directa y definitivamente no pasa desapercibido para ellos, entonces es cuando ocurre: ya no es más “el o la practicante” “el o la LEC” el extraño o la extraña, ahora es su maestro, es su maestra.

El docente en formación adquiere experiencia a través del cuestionamiento sobre su práctica lo que le permite abrir horizontes, más allá de buscar sólo expresar cosas positivas de ésta lo que limitaría la experiencia de formación.

Diferentes autores reconocen que el conocimiento de la enseñanza proviene de la actividad práctica, de las experiencias y representaciones construidas, de aquí que las condiciones de “las prácticas” cobren cada vez más importancia, además de ser un proceso que apoya epistemológicamente la complejización del pensamiento y la acción (Schön, 1998).

El clásico punto de vista que entiende las prácticas docentes como campo de aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar. Este enfoque de las prácticas docentes se instaló desde los orígenes de la formación del magisterio (Alliaud, 1993).

En términos de la producción sociopolítica, se ha planteado destacar y sostener el papel de intelectuales críticos a los docentes la comprensión de la complejidad de la enseñanza en sus distintos y amplios niveles de concreción, así como la autonomía profesional del profesor (Gimeno Sacristán, 1988: Contreras Domingo, 1997)

Un profesor también denominado docente o maestro es un individuo que se dedica profesionalmente a la educación, bien sea de aspecto general, o bien sea como especialista en cierta área de conocimiento, de una materia, una ciencia, de una disciplina académica o arte. Asimismo, la transmisión de técnicas, valores y conocimientos específicos o generales de la asignación que enseña. Una de las funciones pedagógicas de un profesor reside en suministrar las lecciones de manera didáctica para que el estudiante (alumno) lo perciba de la mejor forma posible.

Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social.

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), es un organismo descentralizado de la APF con personalidad jurídica y patrimonio propio, agrupado en el sector coordinado por la Secretaría de Educación Pública (SEP). El CONAFE tiene por objeto el fomento educativo a través de la prestación de servicios de educación básica (inicial, preescolar, primaria y secundaria) con equidad educativa e inclusión social a la población potencial, bajo el modelo de educación comunitaria para el Bienestar.

La Educación comunitaria para el bienestar (antes educación comunitaria) es una perspectiva amplia de la educación, que trasciende la modalidad escolarizada a una más incluyente, flexible y popular, en la que toda la comunidad tiene la posibilidad de aprender y enseñar. Es producto de la evolución de la práctica educativa del CONAFE en los últimos años mediante la relación tutora. Comprende los niveles de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria que el CONAFE otorga, considerando las necesidades y características de la población en condiciones de vulnerabilidad sin acceso a la escuela convencional. De igual forma promueve el aprendizaje autogestivo de las personas que integran la comunidad independientemente de su edad.

El modelo ABCD (Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo) es aquel modelo educativo desarrollado por el CONAFE con base en la relación tutora dirigido a las NNA sin acceso a los servicios educativos convencionales, en situación de vulnerabilidad social o excluidos de los servicios educativos públicos a cargo de las entidades federativas.

METODOLOGÍA

La metodología de esta investigación se rige bajo el enfoque cualitativo, según los fundamentos de Hernández Sampieri (2014) la recolección de información en este enfoque consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significado); Patton (2011) define los datos cualitativos como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones.

En este sentido, la investigación presente recurrió al diseño del método narrativo biográfico que a letras de Bolívar y Segovia (2006) citado por Huchim y Reyes (2013) “permite que afloren y se desarrollen perfiles que vinculen las estrategias cualitativas de investigación... la narración biográfica ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo humano y establece sus líneas personales y expectativas de desarrollo”

De los 23 LEPIEIB que integran la generación 2018-2022 se tomó una muestra no probabilística de 11 sujetos, justificada con la definición de (Martínez 2014) quien señala que la elección de no probabilística, se hace de manera tal que permitan realizar una comprensión e interpretación más profunda del tema.

Las descripciones y expectativas de desarrollo que permitieron conocer la experiencia de los LEPIEIB en su formación inicial, contarla en palabras, reflexionar y analizarlas; fueron recopiladas a través de dos herramientas de recolección de datos; la primera, entrevistas a profundidad que fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas para su análisis; la segunda, narrativas. Aplicadas a la muestra de la población que hace alusión el párrafo anterior inmediato. Además de las dos primeras, se obtuvo información de las planificaciones de clase que diseñan los alumnos de la LEPIEIB.

El instrumento de entrevista fue diseñado bajo la orientación de las nueve competencias profesionales que señala el perfil de egreso del plan de estudios 2018 de la LEPIEIB; fundamentando su estructura con los aportes de Taylor, S. (2015) en La entrevista en profundidad, Álvarez-Gayou, J. (2003) en Entrevista. En Cómo hacer investigación cualitativa y Elliott, J. (2010) en Metodología y ética de La Investigación-acción en educación.

Se utilizó las narrativas ya que de acuerdo a Connelly y Clandinin (1995), *la narrativa está basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación*, y por ser parte fundamental de esta investigación conocer la experiencia de las prácticas de los LEPIEIB la narrativa se orientó en narrar la mejor y la peor experiencia durante sus 12 meses de práctica profesional. Ya lo señala Landín y Sánchez Trejo (2019) la narrativa en el campo de la educación se convierte en una excelente estrategia mediante la cual los profesores pueden documentar su práctica para compartir con otros colegas aquellas estrategias que les han sido más o menos exitosas, con el propósito de aprender de los demás y aprender de sí mismos.

Lo aquí descrito hasta la elaboración de este documento abarcó un periodo de seis meses. Incluyó fuentes secundarias de información previamente analizadas y seleccionadas tales como: acuerdos oficiales emitidos a través del Diario Oficial de la Federación, libros y artículos de investigación relacionados con la formación inicial del profesorado, planes y programas de estudio, documentos legales y carteles.

Para contar con una descripción exhaustiva, la información recolectada se analizó bajo las 5 dimensiones establecidas en el Perfil, Parámetros e Indicadores para docentes 2015 de las que desglosan las competencias genéricas y profesionales del perfil de egreso de la LEPIEIB en plan de estudios 2018.

Finalmente se realizó una relación entre las narrativas de la mejor y peor experiencia de las prácticas profesionales de los LEPIEB y sus convicciones y criterios para deducir las razones principales que le orillaron a tomar la decisión de continuar o no como LEC.

RESULTADOS

Los docentes en formación del IESMA a través de las entrevistas y narrativas se vieron desafiados a reflexionar sobre sus principios y creencias pedagógicas más importantes. La primera dimensión de análisis y discusión crítica es *Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender*. Aborda la práctica de la inclusión en el aula, Es importante replantearse si la práctica que realizan los LEPIEIB promueve la inclusión en las aulas; es decir, si todos los que fungen con el papel de alumnos tienen las mismas oportunidades y en la misma proporción para realizar su proceso de aprendizaje. A partir de esto, la toma de decisiones y la modificación de su actuación didáctica señala (Vaughn, 2014) responderá a las condiciones del contexto, las características de los estudiantes, a su desenvolvimiento, sus necesidades.

Son tres casos donde el LEPIEIB (LEC y practicante) identifica una problemática y actúa para solventarla, en algunos casos hubo la participación del maestro titular y en otros no; sin fines de medir el logro de la estrategia se rescata el reconocimiento e interés por hacer partícipes a todos sus alumnos y remarcar con el diálogo y la practica la importancia de la inclusión.

En relación con la segunda dimensión, *un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente* que hace alusión a las percepciones de la evaluación, los tipos, el cómo la ejecutan y cual han favorecido durante el último año los LEC y los practicantes; todos los docentes en formación coincidieron en que la evaluación en la práctica es absolutamente necesaria para propósitos de mejora.

Para esta dimensión se retoma también importancia de la planificación didáctica que como señala Tejeda y Eréndira (2009) es diseñar un plan de trabajo que contemple los elementos que intervendrán en el proceso de enseñanza-aprendizaje organizados de tal manera que faciliten el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y modificación de actitudes de los alumnos.

Se encontró que los docentes en formación entrevistados identifican la planificación como fundamental para llevar a cabo construcciones de conocimiento donde se alcancen los aprendizajes esperados, en la que se deben incluir aspectos básicos como: propósito, eje, ámbito, materia grado, integrar tiempos y contemplar tres momentos (inicio, desarrollo y cierre).

La dimensión tercera, *Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje, reconoce a la investigación como recurso que permite alcanzar un mejor y mayor conocimiento de la realidad educativa con herramientas teóricos y prácticas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje*.

Se relaciona las aportaciones anteriores de los LEPIEB con la clasificación que hace González, R. A. M. (2007) “investigación básica” e “investigación aplicada” donde una y

otra se complementan mutuamente, ella expone que “la práctica educativa necesita de las teorías, reflexiones y métodos que se van generando a través de la investigación básica... para que siendo estudiadas y analizadas por la investigación aplicada permitan alcanzar objetivos educativos cada vez más altos y complejos” y a su vez la investigación básica requiere de la práctica educativa “para no quedarse solo en reflexiones teóricas acerca del funcionamiento de la realidad y en el planteamiento de hipótesis que no lleguen a probarse en marcos contextuales concretos”.

Finalmente se cierra esta discusión y análisis con la cuarta y quinta dimensión Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos y Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad, respectivamente.

Sí, si la repetiría porque me está dando una experiencia como maestra titular, si yo estuviera practicando en la SEP no sería titular no tendría las mismas experiencias que ya tengo frente a grupo. Si volvería a elegir CONAFE de hecho estoy pensando en estar un año más, ya no en primaria si no en preescolar. **Alumna 5**

La mejor experiencia es que me he sentido con más seguridad al estar frente a grupo y padres de familia, porque al ser LEC me enfrento a diversas situaciones problemáticas en las que yo soy quien debe dar solución, al principio me daba miedo porque pues no me creía el papel de maestra, pero ahora he gestionado, organizado proyectos escolares y de alguna manera me han servido para sentirme más capaz. Los padres de familia te reconocen como la autoridad en la escuela y así. **Alumna 3**

FRAGMENTOS DE ENTREVISTA

Para (Shulman 1987; Shulman 2005) la reflexión es un conjunto de procesos a través de los cuales el docente aprende de la experiencia, mediante la recolección de datos que deben ser contrastados por el propio docente o en colaboración con otro.

Los pensamientos de los LEPIEB y sus narraciones permitieron concluir que las competencias profesionales que desarrollaron y fortalecieron los LEC y los practicantes dependió en gran medida de las habilidades, criterios, valoraciones, cualidades y formación personal que han adquirido a lo largo de su historia de vida y los define como individuos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los futuros Licenciados en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe generación 2018-2022, al estar en séptimo semestre de licenciatura les correspondió liberar su servicio social, para hacerlo tuvieron dos opciones: a través de una escuela comunitaria del CONAFE o en una escuela primaria de la SEP. De los 23 sujetos que conforman la generación, 12 decidieron entrar voluntariamente al CONAFE y 11 en una escuela primaria de la SEP.

Después de seis meses tuvieron la oportunidad de elegir, para su octavo semestre, si continuar como LEC o seguir como practicantes en una escuela de la SEP, esta decisión fue tomada sin duda de acuerdo a la experiencia particular que hasta ese entonces tenía cada LEC y por su puesto a las cualidades e historia de vida que le identifican como persona, sus convicciones y criterios.

6 de los 12 sujetos que habían asumido el papel de LEC, decidieron tomar la oportunidad de cambiarse a una escuela primaria de la SEP para realizar sus prácticas, 5 decidieron continuar como LEC y 1 causó su baja temporal. Así mismo 2 de los practicantes en las escuelas primarias de la SEP causaron su baja temporal. Quedando así 20 sujetos que la generación 2018-2022.

Los contextos, situaciones, acompañamiento, recursos económicos, accesibilidad y recursos básicos fueron totalmente diferentes para cada LEPIEIB independientemente si fueron LEC o practicantes, pero si hubo una carencia marcada de los LEC sobre los practicantes.

El ejercicio de la docencia fue un elemento multifactorial para la admisión docente 2022-2023 que en regla de los acuerdos oficiales pudo hacerse válido con el servicio de al menos un año en el CONAFE, sí y solo sí, este servicio había sido un año después de estar titulado; sin embargo, por factores logísticos, burócratas y de administración este elemento multifactorial fue validado para algunos de los LEPIEIB que asumen el papel de LEC, para dar cuenta que sí fue una deficiencia del personal de USICAMM se añade que la ponderación fue diferente para todos los LEC estudiantes de la LEPIEIB.

La deficiencia en las competencias que aborda la dimensión 2 *Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente* se presenta mayormente en los LEC, pero no por incapacidad, sino por las condiciones administrativas y burócratas del sistema del CONAFE.

En las competencias profesionales que son parte de la dimensión 5 *Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para*

asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad los practicantes presenta deficiencias mayores sobre los LEC, no por incapacidad, sino por factores externos como la diferencia entre la estructura organizacional de la escuela en la SEP y las primarias comunitarias en CONAFE y el acompañamiento y facilidades de los maestros titulares hacia los practicantes. Así se comprueba la hipótesis planteada al inicio de este documento.

Es evidente que queda mucho trabajo pendiente por hacer por parte del CONAFE, de la institución formadora de los LEPIEB, y de los propios LEPIEB, asumir el compromiso de los acuerdos que se hayan tomado, tener seguimiento oportuno de los docentes formadores hacia los docentes formando, comprometerse con la práctica profesional, respectivamente.

La compilación de las experiencias de las prácticas y su análisis para la posterior reflexión, como este documento, son de suma importancia pues son referente sobre el ¿qué pretendíamos lograr?, ¿cómo lo hicimos?, ¿se logró el cometido? Y en este proceso rescatar las fortalezas, debilidades, amenazas y áreas de oportunidad, todo con el fin de mejorar.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A.** (1993). Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino. Editor de América Latina.
- Connelly, M.** y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación educativa. En J. Larrosa et al. (comps.), Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Laertes/ Psicopedagogía
- Contreras, D.** (1997). La autonomía del profesorado. Morata
- DGESUM.** (2012). Prácticas profesionales. Gobierno de México, Prácticas profesionales | :: SEP :: SES :: Dirección General de Educación Superior para el Magisterio ::
- Gimeneo, S.** (1988). El currículo una reflexión sobre la práctica. Morata.
- González Espinoza, M. (2020). Camino hacia la docencia: un viaje de futuros educadores. Ediciones normalismo extraordinario.
- Huchim, D.** y Reyes, R. (2013). La investigación biográfica- narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. Actualidades Investigativas en Educación, 13(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12026>

- Imbernón, F.** (2016). La formación docente en momentos de cambios: ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 20(3), 467-492.
- Schön D.** (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós.
- Shulman, L.** (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57, 1-22.
- Shulman, L.** (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 9(2), 1-31.

VINCULACIÓN: TRAYECTO FORMACIÓN PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE-CURRÍCULO DE EDUCACIÓN BÁSICA

Modesta Corral Ramos
Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo
Doctorado
Profesor-Investigador
modecorral_24@hotmail.com

David Flores Corral
Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo
Maestría
Profesor-Investigador
davidflores@enpcac.edu.mx

Samuel Villa Martínez
Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo
Maestría
Profesor-Investigador
samueltvilla@enpcac.edu.mx

LÍNEA TEMÁTICA: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

La presente ponencia se construyó con el objetivo de analizar diferentes opiniones de maestros normalistas sobre la articulación entre el currículo de Educación Básica y el Trayecto Formación para la Enseñanza y el Aprendizaje, integrado en la malla curricular de la Educación Normal. Esta ponencia se elaboró a partir de una investigación de corte cualitativo, utilizando el método de estudio de casos. La técnica para la recolección de la información fue la narrativa como construcción social de conocimientos de las voces de los participantes, en este caso fueron 13 docentes que imparten clases en la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo, en las Licenciaturas en Educación Primaria y en Educación Preescolar, en los semestres de primero a octavo. El análisis de la información recuperada se llevó a cabo con el apoyo de la herramienta digital cualitativa Atlas ti. Los hallazgos de la investigación muestran la existencia de dos categorías finales: 1. Vinculación entre escuelas y 2. Sinergia entre currículos.

PALABRAS CLAVE: VINCULACIÓN, CURRÍCULO, EDUCACIÓN NORMAL, Educación Básica.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Al interior de las Academias de las Escuelas Normales es posible darse cuenta de problemáticas que se viven durante la formación de los docentes, una de ellas es la desarticulación entre el Trayecto Formación para la Enseñanza y el Aprendizaje (la teoría) y el currículo de Educación Básica (la práctica), esto debido a la desvinculación que los formadores de docentes hacen en los cursos que atienden de dicho trayecto; este problema se presenta tanto en la planeación, como en la intervención educativa y en la evaluación, al conceder poca importancia a la relación que tienen el currículo de Educación Básica con los cursos de la Educación Normal.

MARCO TEÓRICO

Para sustentar teóricamente este ejercicio académico, se hizo la revisión de literatura relacionada con la articulación que existe o debe existir entre el currículo de la Educación Normal y el de la Educación Básica, encontrándose estudios como: Vinculación Escuela Normal-Escuelas Primarias, eje fundamental en la formación del estudiante normalista (Miriam, De León Manzo, y López de la Rosa, 2017); otro estudio habla sobre la articulación de la escuela de Educación Básica con la formación de docentes en Escuelas Normales, lo cual en el modelo 2017 ha ocupado un lugar relevante y significativo (Muñoz, Rodríguez y Delgado, 2018); una investigación habla sobre la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y la formación de maestros definida en el acuerdo 592 donde se presentan algunas reflexiones organizadas en la RIEB y el quehacer docente, cuyas acciones son impulsadas por el Estado Mexicano (Fortoul, 2014); por otro lado se habla sobre las estrategias de fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales donde se analiza el Plan de Estudios de éstas en su relación con el currículo de la educación obligatoria (Secretaría de Educación Pública, 2018).

También se hizo la revisión de artículos de revista y libros: Córdova, De León y López (2017) mencionan que la formación de los Licenciados en Escuelas Normales tiene dos grandes vertientes, la primera es la referente a la teoría, la cual se analiza principalmente en la escuela; y la segunda es la práctica, la cual tiene su campo de acción en las escuelas de Educación Básica, ya que es ahí donde el estudiante normalista tiene la oportunidad de poner en práctica las ideas construidas en el salón de clase y así enfrentarse a la realidad de la educación. Complementando las ideas de estos autores, se puede decir que la vinculación que se establece entre el currículo de Escuela Normal (teoría) con el currículo de Educación Básica (práctica) es fundamental para la formación integral de los estudiantes, ya que permite fortalecer sus competencias profesionales.

Las mallas curriculares de los Planes de Estudio de la Educación Normal están formadas por trayectos formativos, éstos son un conjunto de espacios integrados por distintos componentes que aportan teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas con el fin de alcanzar un propósito definido para contribuir a la preparación profesional de los docentes en formación. En cada uno de estos trayectos es posible identificar los espacios curriculares como elementos articulados dentro del plan de estudios y que toman como punto de referencia los contenidos de la Educación Básica (SEP, 2018).

La SEP (2021) en la página de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) menciona que el Trayecto de Formación para la Enseñanza y el Aprendizaje aborda el saber disciplinario necesario para el desarrollo de una práctica docente de alta calidad, trascendiendo los requerimientos de la educación, este trayecto concentra los cursos relacionados con las principales áreas de conocimiento que se consideran fundamentales en la formación de los alumnos de Educación Básica del país. Sus finalidades principales son analizar y comprender los campos de formación del Plan de Estudios y de los Programas de Educación Básica; comprender los procesos de aprendizaje escolar en los niveles de Educación Básica y las disciplinas que los conforman; favorecer el

conocimiento de las estructuras teóricas, principios y categorías del lenguaje, la matemática, las ciencias naturales y las ciencias sociales, como parte fundamental de su formación como docente de Educación Básica.

La SEP (2018) en sus estrategias de fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales en el marco del nuevo modelo educativo menciona que los planes de estudio de la Educación Normal mantendrán un vínculo con la Educación Básica. Sus modelos, enfoques, planes y programas son un referente fundamental para la formación integral de los estudiantes, contribuyendo a sus habilidades y conocimientos necesarios para su futura práctica docente. De lo que se trata es de asegurar la adecuada vinculación y sinergia entre la Educación Normal y la educación obligatoria, garantizando la coherencia entre los planteamientos curriculares, el estilo de enseñanza y los aprendizajes que se desean desarrollar en los planes y programas de estudio.

Por otra parte, Correa (2011, citado en SEP, 2018) aporta lo siguiente:

El que un docente domine su disciplina y la didáctica de la misma es un aspecto de enorme relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no es el único. Diversos estudios documentan que la práctica docente es de gran valor para el desarrollo profesional de los futuros maestros. (p.43)

El trayecto Formación para la Enseñanza y el Aprendizaje comprende la formación en el saber disciplinario, su pedagogía y didáctica específica que se requieren para desarrollar una práctica docente de alta calidad. Establece una relación permanente entre los contenidos teóricos, su evolución, su naturaleza en el campo de conocimiento de la propia disciplina científica y su tratamiento didáctico, particularmente asociado a la enseñanza en Educación Básica. Distingue la especificidad de los contenidos de acuerdo con los campos y áreas de conocimiento y reconoce que, dependiendo de los temas del currículum, el grado, nivel y contexto, se habrá de considerar la complejidad y profundidad con la que se aborden en el aula (SEP, 2020).

El currículum de Educación Básica, igual que el de la Educación Normal, han sido transformados y fortalecidos a través del tiempo, acorde con las exigencias del mundo cambiante.

El currículum de Educación Básica, hoy en día ya no es una lista de contenidos, sino la suma y la organización de parámetros que favorecen el desempeño de los estudiantes y que dan lugar a una particular ecología del aprendizaje ... dichos parámetros están determinados por las siguientes preguntas: ¿Para qué se aprende? ¿Cómo y con quién se aprende? ¿Qué se aprende? (SEP, 2017, p.99)

Luego de realizar el estado del arte y darle soporte teórico a las ideas de interés, se plantea el objetivo: analizar diferentes opiniones y perspectivas que tienen los maestros normalistas

sobre la articulación entre el Trayecto de Formación para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Educación Normal y el currículo de Educación Básica.

METODOLOGÍA

La presente investigación se realiza bajo el paradigma de la investigación cualitativa representada por “un análisis del mundo empírico, que busca la comprensión de los fenómenos sociales desde las experiencias y puntos de vista de los actores sociales, y el entendimiento de los significados que éstos asignan a sus acciones, creencias y valores” (Wynn y Money, 2009, citados en Izcara, 2014, p. 13); en opinión de Álvarez y Gayou (2009) la investigación cualitativa busca la subjetividad, explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales ... lo que se espera al final es una descripción tersa, una comprensión experiencial y múltiples realidades. “Su propósito consiste en la reconstrucción de la realidad, se orienta hacia el proceso y desarrolla una descripción cercana a la realidad que se investiga, por lo que intenta responder a las preguntas ¿por qué? y ¿para qué?” (Balcázar, González, López-Fuentes, Gurrola y Moysén, 2013, p. 11), para ello se hace uso de diferentes técnicas para la recuperación de datos.

Para el desarrollo de la presente investigación se decidió utilizar la metodología de la narrativa, ésta puede definirse como “una historia que les permite a las personas dar sentido a sus vidas ... platicar historias y el objetivo investigativo es la historia misma” (Álvarez y Gayou, 2009, p. 127). Bolívar, Domingo y Fernández (2001) argumentan que la narración es una experiencia relatada, es decir, una particular reconstrucción de la experiencia vivida por la que se da significado a lo sucedido o vivido mediante un proceso de reflexión.

Los participantes en la presente investigación fueron 13 docentes de la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo, ubicada en la localidad de Santa María del Oro, El Oro, Durango, docentes que imparten cursos en las Licenciaturas en Educación Primaria y en Educación Preescolar, en los semestres de primero a octavo.

El instrumento aplicado fue un guion de entrevista compuesto por los siguientes planteamientos: ¿De qué manera las instituciones formadoras de docentes favorecen los procesos académicos de los estudiantes en formación con la Educación Básica?, ¿Cuál sería el ejemplo de su trabajo con los estudiantes en formación en donde vincule la parte académica de la Escuela Normal con Educación Básica?, ¿Cómo organiza los contenidos de enseñanza y aprendizaje planteados en el Plan y Programa de Estudio de la Escuela Normal para que se vinculen con los contenidos de Educación Básica? y

¿Qué sugerencias podría ofrecer para mejorar los procesos de vinculación entre los contenidos que se abordan en la Escuela Normal y los que se abordan en la Educación Básica?

Las historias contadas por los 13 docentes de las Licenciaturas en Educación Primaria y en Educación Preescolar fueron desfragmentadas para su posterior análisis, se hicieron codificaciones, es decir, se categorizó la información buscando significados, relaciones e intencionalidades; dicho análisis fue realizado con la herramienta de análisis de información cualitativa asistida por computadora, denominada Atlas Ti versión 7.5.4, este software permite asociar códigos con fragmentos de textos, para después clasificarlos en categorías y por último crear familias, con las cuales se construyen las redes semánticas.

RESULTADOS

Los resultados muestran la existencia de dos categorías finales sobre la opinión que tienen los formadores de docentes acerca de la vinculación que existe entre el Trayecto de Formación para Enseñanza y el Aprendizaje y la Educación Básica. Dichas categorías se exponen a continuación:

Categoría 1. Vinculación entre escuelas. Esta primera categoría de análisis se compone de 2 códigos: Escuela Normal y Escuelas de educación básica.



Figura 1. Categoría 1 “Vinculación entre escuelas”

Categoría 2. Sinergia entre currículos, la cual se integra por 4 códigos: Planes y programas de estudio, Planeación de los cursos, Teoría y Práctica.

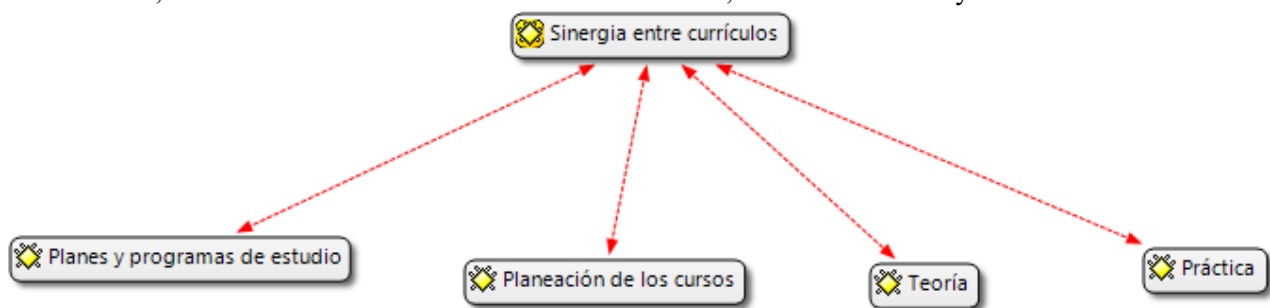


Figura 2. Categoría 2 “Sinergia entre currículos”

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Se realiza el análisis de las dos categorías resultantes, es decir, de las principales aportaciones de las narrativas de los docentes, derivadas de su experiencia.

Dentro de la categoría “Vinculación entre escuelas”, los docentes mencionaron que, en la Escuela Normal los docentes en formación adquieren las competencias necesarias y de esta manera estarán preparados para desarrollarse activamente en las escuelas de Educación Básica.

Hablan sobre la Escuela Normal en los siguientes términos:

“Las Escuelas Normales son la base pedagógica de los futuros maestros en Educación Básica.” (D9)

Según la SEP (2018):

La Escuela Normal tiene un papel protagónico en el cambio educativo. A lo largo de su historia, las Escuelas Normales han sido las instituciones formadoras de las maestras y los maestros de México. En esos espacios los futuros docentes adquieren las competencias necesarias no sólo para enseñar a niñas, niños y jóvenes, sino los valores que cimientan su identidad como normalistas y que posibilitan sus interacciones en una sociedad cada vez más dinámica. (p. 14)

En narraciones de los docentes, en términos de escuelas de Educación Básica hablan de lo siguiente:

“Cuando los normalistas se van y realizan sus jornadas de práctica en diferentes contextos fortalecen sin duda sus competencias profesionales.” (D1); “La parte teórica se vincula con la práctica que hacen

los alumnos desde sus primeras observaciones en las Escuelas de Educación Básica.” (D9); “Aprovechar al máximo las visitas que se llevan a cabo en las jornadas de las prácticas profesionales.” (D12)

La Educación Básica, en sus tres niveles educativos, plantea un trayecto formativo congruente para desarrollar competencias y que, al concluirla, los estudiantes sean capaces de resolver eficaz y creativamente los problemas cotidianos que enfrenten, por lo que promueve una diversidad de oportunidades de aprendizaje que se articulan y distribuyen a lo largo del preescolar, la primaria y la secundaria, y que se reflejan en el Mapa Curricular. (SEP, 2011a, p. 40)

La segunda categoría llamada “Sinergia entre currículos”, hace referencia a los Planes y Programas de Estudio en el nivel básico y en la Escuela Normal; también se contempla la planeación de los cursos en nivel superior y se hace énfasis de la importancia que existe entre la teoría y la práctica.

Respecto a Planes y Programas de Estudio se rescata lo siguiente de las narrativas:

“Con la constante revisión de los Programas de Educación Básica y relacionarlos con los de las Normales.” (D11); “Analizar los contenidos de Educación Básica para poder transverzalizarlos con los contenidos de Educación Normal. Recibir capacitación por parte de maestros de Educación Básica, así como realizar eventos académicos como talleres, jornadas académicas y simposium.” (D6); “Trabajar con los Planes y Programas de Educación Básica de manera sistemática y constante.” (D9); “Analizar con profesionalismo los contenidos de ambas partes, para vincularlos de la mejor manera y saber atenderlos de tal forma que se saque el máximo provecho, enfocados a la realidad.” (D11)

El Plan de Estudios de Educación Básica, es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal. (SEP, 2011a, p. 25)

Por otro lado, la SEP (2011b) plantea que los Programas de Estudio de las escuelas de Educación Básica:

Contienen los propósitos, enfoques, estándares curriculares y aprendizajes esperados, manteniendo su pertinencia, gradualidad y coherencia de sus contenidos, así como el enfoque inclusivo y plural que favorece el conocimiento y aprecio de la diversidad cultural y lingüística de México; además, se

centran en el desarrollo de competencias con el fin de que cada estudiante pueda desenvolverse en una sociedad que le demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia, y en un mundo global e interdependiente. (p.7)

Por otra parte, al hablar de planeación de los cursos se recuperan las narrativas siguientes:

“Mis planeaciones siempre son congruentes con las actividades de práctica profesional, que coincidan en tiempos para tratar de aprovechar al máximo la visita o práctica de los normalistas en Educación Básica, para que constaten en la práctica lo que en teoría abordamos en la Escuela Normal.” (D1); “Retomando contenidos curriculares vigentes de Educación Básica.” (D4); “Se analizan las asignaturas que tienen que ver con los trayectos de formación para la enseñanza y aprendizaje y lo de práctica profesional; de ahí se parte para analizar el enfoque y las orientaciones del curso.” (D6); “Mi plan de trabajo lo organizo en función de lo que me indica la SEP y reviso los libros de texto de Educación Básica cuando es necesario” (D9); “Atiendo a los Aprendizajes Esperados, así como a las competencias de los cursos, procurando que estén en estrecha vinculación; retomando libros de texto y Programas de Estudio de Educación Básica.” (D13); “Organizar mis planes de clase con las orientaciones hacia los contenidos de Educación Básica” (D9).

Frola y Velásquez (2011) señalan que la planeación de clase se refiere a la facultad que tienen las personas de desplazarse de una situación actual a una situación deseada; mencionan que el planear es un proceso en el que el sujeto debe considerar factores, elementos, recursos, riesgos; en fin, una serie de variables para tratar de controlarlas y llegar a la mencionada situación deseada. También expresan que la planeación ha sido un proceso polémico durante toda la historia de la educación y que durante años ha sido considerada como una de las tareas obligatorias de todo docente y un parámetro por parte de los directivos para evaluar la responsabilidad de un maestro. Ante ello, se ha caído en prácticas de simulación ya que es muy frecuente que suceda que el maestro hace su diseño para cubrir un requisito administrativo y ya en el semianonimato que le da el aula se lleva a cabo una práctica que en nada se parece a lo que está plasmado en el papel entregado.

Al hablar de teoría y práctica, Álvarez (2012) menciona que en el ámbito educativo la teoría y la práctica constituyen dos realidades autónomas que gestionan conocimientos de diferente envergadura y se desenvuelven en contextos también distintos. En otras palabras, significa establecer una correspondencia entre el pensar y el hacer.

En términos de teoría se encuentra lo siguiente:

“...el mismo currículo obliga a que esta vinculación se lleve a cabo sobre todo en los trayectos: Práctica Profesional y Formación para la Enseñanza y el Aprendizaje.” (D1); “Se les brindan las herramientas para favorecer el desarrollo de las competencias docentes, se orienta a los estudiantes en la construcción de sus conocimientos.” (D3); “En asignaturas del Trayecto Preparación para la

Enseñanza y el Aprendizaje generalmente abordo los métodos de enseñanza sugeridos especialmente para las asignaturas (Español, Matemáticas y Ciencias Naturales), así como las estrategias y enfoques que sugieren las últimas investigaciones en educación y en el trayecto práctica profesional abordo la planeación de los contenidos y proyectos para las prácticas en Educación Básica.” (D1); “El Trayecto Formación para la Enseñanza y el Aprendizaje van directamente a la socialización de teorías que llevan los estudiantes para trabajar con los niños de Educación Básica.” (D9); “Un ejemplo muy palpable es con el estudio y análisis de las lecturas que marcan los cursos” (D12); “valorar con los alumnos los ejercicios de práctica y su funcionalidad de los conceptos vistos en clases, diferenciar los objetivos, competencias y evaluaciones de la Educación Básica con los que marca los Planes y Programas de la Escuela Normal.” D9

Por último, al hablar de práctica, los docentes indican lo siguiente:

“A mi juicio las Escuelas Normales ejercen una estrecha vinculación con las Escuelas de Educación Básica, ya que éstas representan el espacio donde los estudiantes normalistas irán a poner en práctica los conocimientos adquiridos” (D1); “También cuando realizan sus jornadas intensivas en séptimo y octavo semestres se fortalecen sus competencias, aprendizajes, habilidades y actitudes.” (D6); “Mediante la vinculación del trabajo, especialmente con las actividades de acercamiento a la práctica docente.” (D13); “Las prácticas que realizan se enfocan a la aplicación de las teorías analizadas en clases” (D9).

CONCLUSIONES

Las Escuelas Normales favorecen los procesos académicos de sus estudiantes mediante la vinculación con la Educación Básica a través de estrategias como: análisis de Planes y Programas; sinergia entre los Trayectos de Formación para la Enseñanza y el Aprendizaje con Práctica Profesional; contraste entre la teoría (lo que se enseña en la Escuela Normal) y la práctica (los conocimientos que se aplican en las Escuelas de Educación Básica); mediante la implementación de talleres, simposium, conferencias, foros, entre otros eventos en los que se establezca comunicación con maestros de Educación Básica.

La vinculación académica entre Escuela Normal y Educación Básica se da a través de las diferentes jornadas de práctica, desde la planeación de los cursos, las planeaciones didácticas de los estudiantes, así como a través de la aplicación de proyectos integradores en las escuelas de Educación Básica, mediante el diseño de planeaciones y material didáctico congruente con los enfoques y orientaciones que marcan los Planes y Programas de Estudio; al realizar las intervenciones didácticas y hacer las

evaluaciones de los aprendizajes, con el acompañamiento, la asesoría y la retroalimentación de los docentes de Educación Básica.

Para mejorar la sinergia entre currículos de Escuela Normal con Educación Básica es necesario que se lleven a cabo reuniones de planeación y evaluación, capacitaciones, foros de intercambio de experiencias, diplomados, cursos de actualización, etc.

Se concluye que no sólo el Trayecto de Formación para la Enseñanza y el Aprendizaje, sino también de forma muy importante el Trayecto de Práctica Profesional son el núcleo que conecta con el currículo de la Educación Básica.

La vinculación que se establece entre el currículo de Escuela Normal (teoría) con el currículo de Educación Básica (práctica) es fundamental para la formación integral de los estudiantes, ya que permite fortalecer sus competencias profesionales y de esta manera prepararlos para los nuevos desafíos que la sociedad demanda.

Lo importante es que las aportaciones y opiniones de los formadores de docentes sean congruentes con las acciones que emprenden en su quehacer docente diario, que verdaderamente se trabaje para lograr esa indispensable vinculación entre la Educación Normal y la Educación Básica, no sólo en beneficio de los maestros en formación para desarrollar sus competencias profesionales, sino también por la intervención que se tiene con los niños de Educación Básica, con quienes sus maestros tienen que alcanzar objetivos, potenciar el logro de aprendizajes, desarrollar competencias; y si lo hacen en equipo: docentes de Educación Básica, formadores de docentes y estudiantes normalistas, se estará viviendo esa tan anhelada vinculación.

REFERENCIAS

- Álvarez Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 383.
- Álvarez, J. L. y Gayou Jurgenson (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Balcázar Nava, P., González, N.I, López-Fuentes, A., Gurrola Peña, G. M. y Moysén chimal, A. (2013). *Investigación cualitativa*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Bolívar Botía, A., Domingo Segovia, J., & Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Correa Molina, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad para el desarrollo profesional. *Revista Perspectiva Educativa*, vol. 50, núm. 2, 79.
- Fortoul Olivier, B. (2014). La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros. *Perfiles educativos. SciELO*, 46-55.
- Frola, P., & Velásquez, J. (2011). *Manual operativo para el diseño de situaciones didácticas por competencias*. México: Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional S.C.
- Izcara Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. México: Editorial Fontamara.
- Miriam, C. R., De León Manzo, L. A., & López de la Rosa, D. E. (2017). Vinculación Escuela Normal-Escuelas Primarias: Eje fundamental en la formación del estudiante normalista. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1-9.
- Muñoz Mancilla, M., Rodríguez Rodríguez, E., & Delgado Velázquez, E. (2018). Articulación del modelo educativo 2017 con las escuelas normales. caso educación socioemocional. *Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, 1-10.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Modelo Educativo. Escuelas Normales: Estrategia de fortalecimiento y transformación*. México: SEP.
- SEP. (2021). DGESuM. Obtenido de Organización de la malla curricular: <https://www.dgesum.sep.gob.mx/>

- SEP. (14 de Febrero de 2021). CEVIE-DGESuM. Obtenido de Planes 2018: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
- SEP. (2011a). Plan de estudios 2011. Educación Básica. México: SEP.
- SEP. (2011b). Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. México: SEP.
- SEP. (2017). Aprendizajes Clave para la educación integral. Educación Primaria. 1º. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México: SEP.

EL MÉTODO SINGAPUR PARA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS

LÍNEA TEMÁTICA

Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

AUTOR: LORENA MEZA MURRIETA

COAUTOR: FANY ORTIZ MUÑOZ

RESUMEN

El presente artículo se centra en el estudio de la implementación del método Singapur con el objetivo “Determinar si establecer el método Singapur provoca una mejora en el rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos en los alumnos de segundo grado, grupo A”. Con este fin, la investigación tuvo un enfoque cuantitativo de tipo explicativo, con diseño de tipo cuasiexperimental, puesto que mediante la implementación del método Singapur, se manipulo la variable independiente (Método Singapur) para provocar una causa sobre la variable dependiente (resolución de problemas matemáticos). Para ello, solo se hace referencia a los datos obtenidos por 12 de 19 alumnos de 2do A, de la escuela primaria Lic. Benito Juárez, pues ellos asistían de manera presencial a clases. El análisis de la información obtenida mediante la aplicación de un pretest y posttest arrojó como resultado una diferencia significativa de 6.95 en los puntajes en la resolución de problemas matemáticos antes y después del establecimiento del método Singapur en los alumnos de segundo grado, llegando así a la conclusión que el establecimiento del método Singapur mejora el rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos en los alumnos de segundo grado, grupo A.

PALABRAS CLAVE

Problemas matemáticos, Resolución de problemas, El método Singapur.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El salón del segundo año grupo A, de la escuela primaria Licenciado Benito Juárez ubicada en C.36-A poniente, San Miguel Hueyotlipan, Puebla, Puebla. cuenta con 19 alumnos, de los cuales 11 son hombres y ocho mujeres. Con una edad aproximada de entre 7 y 8 años de edad.

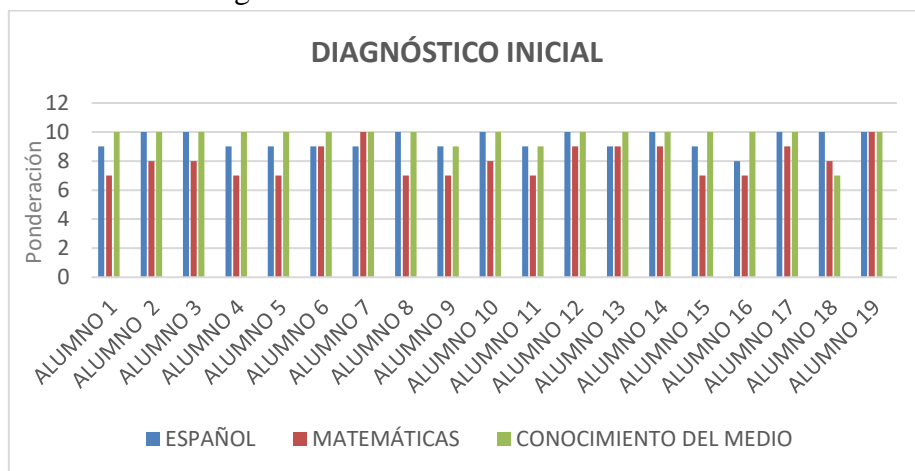
De acuerdo a la teoría del desarrollo cognitivo Jean Piaget, de las cuatro etapas de desarrollo los alumnos se encuentran en la etapa de operaciones concretas. Este autor nos indica que en esta etapa los niños aprenden las operaciones lógicas de seriación, de clasificación y de conservación.

Tomando en cuenta lo anterior en el mes de octubre del 2021 al grupo de segundo A, se les aplicó un examen diagnóstico tomando en cuenta los materiales del Sistema de Alerta Temprana (SISAT). Este diagnóstico contenía temas de primer grado de todas las materias curriculares del Plan y Programa 2017.

La Figura 1 muestra un resultado comparativo de las tres materias evaluadas a los alumnos del segundo grado, grupo A, donde claramente se puede observar que la materia de matemáticas tiene la puntuación más baja, ya que a diferencia de las demás materias esta presenta un promedio real de 8.1.

Figura 1

Resultados de diagnóstico inicial



Fuente: Elaboración propia (2022)

Nota: La figura 3 ilustra una comparación de las calificaciones que los alumnos obtuvieron en las materias de español, matemáticas y conocimiento del medio

Tomando en cuenta los resultados obtenidos se llegó a la conclusión, que la principal problemática de los alumnos del segundo grado, grupo A es la falta de adquisición de estrategias o métodos que permitan resolver problemas matemáticos de manera correcta, ya

que, precisamente los alumnos tienen dificultades para solucionarlos porque no comprenden el planteamiento del problema y por ende no saben que operaciones utilizar para resolverlo.

Tomando como base lo mencionado se plantea la siguiente problemática:

Los alumnos de segundo grado grupo A, de la escuela primaria Licenciado Benito Juárez presentan dificultad en la comprensión e identificación de las operaciones básicas que deben utilizar en la resolución de problemas matemáticos.

Por lo cual surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué puede provocar una mejora en el rendimiento académico de los alumnos de segundo grado, grupo A en la resolución de problemas matemáticos de la escuela primaria Lic. Benito Juárez?

Objetivo General

- Determinar si establecer el método Singapur provoca una mejora en el rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos en los alumnos de segundo grado, grupo A.

Objetivos Específicos

- Diagnosticar el rendimiento académico inicial de los alumnos de segundo grado, grupo A en la resolución de problemas matemáticos.
- Establecer el método Singapur en la resolución de problemas matemáticos en los alumnos de segundo grado, grupo A.
- Identificar si existen cambios al establecer el método Singapur en la resolución de problemas matemáticos en los alumnos de segundo grado, grupo A.
- Demostrar si el método Singapur mejora el rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos en los alumnos de segundo grado, grupo A.

Hipótesis de investigación: Establecer el método Singapur en la resolución de problemas matemáticos provoca una mejora del rendimiento académico de los alumnos de segundo grado, grupo A.

Hipótesis (H_0): Establecer el método Singapur en la resolución de problemas matemáticos no provoca una mejora del rendimiento académico de los alumnos de segundo grado, grupo A.

Hipótesis (H_1): Establecer el método Singapur en la resolución de problemas matemáticos beneficia el rendimiento académico de los alumnos de segundo grado, grupo A.

Variables

A continuación, se presenta la tabla de variables de esta investigación:

Tabla 2

Variables de la investigación.

Variable	Variable de causalidad	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores	Medición
Variable dependiente: La resolución de problemas matemáticos	Expresa la consecuencia	Es una meta de aprendizaje, así como un medio para aprender los distintos contenidos de matemáticos y fomentar el gusto con actitudes positivas hacia su estudio	Mejora en la resolución de problemas matemáticos.	Aplicación del pre y postest. Establecimiento de los problemas matemáticos.	Rendimiento académico.
Variable independiente: Método Singapur	Expresa la causa	Es una metodología centrada en el aprendizaje de las matemáticas, especialmente en la resolución de problemas, teniendo	Sesiones en las que se implementa el método.	Medición de los ocho pasos del método mediante un puntaje.	A través del cumplimiento

como
protagonista
al alumno.

Fuente: Elaboración propia. (2022)

Nota: La tabla 1 muestra y describe la variable dependiente e independiente de la investigación.

JUSTIFICACIÓN

Lo que se conoce como “El método Singapur” surgió en el Instituto Nacional de Educación de dicho país. Este método fue una propuesta del profesor Fon Ho Kheong “Su objetivo se centra en la comprensión y en la explicación del proceso que, en la obtención del resultado, por lo que se anima a los estudiantes a resolver los problemas mediante el seguimiento de ocho pasos”. (Zapatera, 2020, p. 266).

Desde el año 1992, que Singapur comenzó a implementar este método para la enseñanza de las matemáticas a todos los estudiantes del país, comenzaron a proyectarse grandes resultados, por ejemplo. “En el último Informe PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) del año 2015, que estudia el rendimiento de estudiantes de 15 años, Singapur obtuvo 564 puntos con un 60% de los alumnos en los niveles superiores”. (Zapatera, 2020, p. 264); postulándose en los primeros lugares de este programa. Asu vez, “el estudio TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias) en el mismo año, analizo el rendimiento de estudiantes de 4° de Educación Primaria, confirmando esta tendencia.” (Zapatera, 2020, p. 264).

De acuerdo con el análisis de estos excelentes resultados, se puede proyectar el gran avance que ha tenido Singapur en la asignatura de matemáticas. Creando en otros países la necesidad de adaptar en sus programas de estudio la metodología utilizada en Singapur para poder mejorar el rendimiento de los alumnos en la asignatura de matemáticas, hasta el momento 42 países lo están realizando, algunos de ellos son Holanda, Italia, Chile, India, Estados Unidos, etc.

En definitiva, se puede decir que Singapur, con la implementación de este método logró hacer que el sistema educativo de este país, hoy en día sea uno de los mejores en rendimiento académico a nivel mundial. Es por ello, que esta investigación ha decidido realizar el establecimiento del método para el mejoramiento del rendimiento académico en la resolución de problemas en los alumnos de segundo grado, grupo A.

MARCO TEÓRICO

PROBLEMA MATEMÁTICO.

Ballester et al., (1992) mencionan que “Un problema es un ejercicio que refleja, determinadas situaciones a través de elementos y relaciones del dominio de la ciencia o la práctica, en el lenguaje común y exige de medios matemáticos para su solución.” (citado en Pérez et al.,2016). Con base a esto se puede definir a los problemas matemáticos como: Una situación donde se contextualiza y describe un problema, terminando con una pregunta que conlleve a la solución del mismo mediante la utilización de operaciones matemáticas.

Por otra parte. El plan y programa, Aprendizajes Clave (2017) indica que “La resolución de problemas matemáticos es una meta de aprendizaje, así como un medio para aprender los distintos contenidos de matemáticos y fomentar el gusto con actitudes positivas hacia su estudio” (P.227). De igual forma, indica que uno de los enfoques en la resolución de problemas es que “los estudiantes usen de manera flexible conceptos, técnicas y métodos que desarrollen procedimientos de resolución que no necesariamente han sido enseñados con anterioridad” (Aprendizajes Clave, 2017, p. 227). Asimismo, es de gran importancia presentar a los estudiantes situaciones lúdicas de contextos auténticos, ya que “una de las condiciones para que un problema resulte significativo es que represente un reto que el estudiante pueda hacer suyo, lo cual está relacionado con su edad y nivel escolar” (Aprendizajes Clave, 2017, p.227).

EL MÉTODO SINGAPUR

Lo que se conoce como “El método Singapur” surgió en el Instituto Nacional de Educación de dicho país. Este método fue una propuesta del profesor Fon Ho Kheong para mejorar la enseñanza de las matemáticas, cumpliendo con los objetivos de su sistema educativo pero enfocado en la resolución de problemas. La característica más importante en el currículo de Singapur es su enfoque CPA en la resolución de problemas matemáticos, las cuales significan: Concreto, pictórico y Abstracto. Esto quiere decir que en el aprendizaje de las matemáticas que los estudiantes deben partir de lo concreto, para posteriormente pasar a lo pictórico para finalmente llegar a lo abstracto

Rodríguez (2011) explica cada una de estas siglas de la siguiente manera:

C: concreto, ellos a través del trabajo con material concreto indagan, descubren y aplican.

P: pictórico, interpretan la información a través de lo gráfico y pictórico por medio de bloques, al compararlo resuelven la situación del problema.

A: abstracto, a través de esta etapa resuelven el problema con símbolos y signos.

Debido a que en Singapur el sistema de educación en el currículo de las matemáticas se centra principalmente en la comprensión conceptual y en el desarrollo de la capacidad para resolver problemas matemáticos. El método Singapur propone ocho pasos para resolver un problema matemático, así mismo indica que estos pasos se realicen primeramente con la ayuda de un docente experto que guíe al estudiante en cada paso de este método hasta que el alumno desarrolle la capacidad de realizar este método correctamente sin apoyo.

Los 8 pasos que plantea el método Singapur para resolver los problemas matemáticos son los siguientes: **1.** Se lee el problema; **2.** Se decide de qué o de quién se habla; **3.** Se dibuja una barra unidad; **4.** Se relea el problema frase por frase; **5.** Se ilustran las cantidades del problema; **6.** Se identifica la pregunta; **7.** Se realizan las operaciones correspondientes; **8.** Se escribe la respuesta.

Con base a lo anterior se considera que la implementación de este método es el más apropiado, debido a que cada uno de los pasos de este método, así como la ilustración del gráfico ayudará a tener una mejor comprensión del problema matemático y por ende saber que camino seguir para poder resolverlo.

METODOLOGÍA

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Tomando en cuenta a Hernández, Fernández y Baptista (2014). Esta investigación corresponde a un corte de tipo cuantitativo, con un alcance es explicativo, puesto que se “Pretende establecer las causas de los sucesos o fenómenos que se estudian” (p.95). Es decir, pretende indagar el porqué de los hechos mediante el planteamiento de relaciones del tipo causa-efecto. Esto debido a que este se encarga de determinar las causas o efectos que se obtienen al manipular y relacionar variables mediante la comprobación de hipótesis.

Continuando con el diseño este será de tipo cuasiexperimental, debido a que “se manipulan al menos una variable independiente para observar su efecto sobre una o más variables dependientes” (Hernández et. al, 2014). A diferencia de los experimentos puros, en este diseño los sujetos no son elegidos al azar si no que los grupos ya estaban formados antes de la investigación.

POBLACIÓN Y MUESTRA

En esta investigación, la población corresponde a los 19 alumnos que conforman el segundo grado, grupo A de la escuela Primaria Licenciado Benito Juárez. Cabe decir que la muestra es de tipo no probabilístico. Hernández et. al (2014) afirman que, “en las muestras de este tipo, la elección de los casos no depende de que todos tengan la misma posibilidad de ser elegidos, sino de la decisión de un investigador o grupo de personas que recolectan los datos” (p.190). Sin embargo, la técnica utilizada para la selección de la muestra fue por conveniencia, debido a que para esta investigación se tomó en cuenta solamente a 12 alumnos de los 19 que conforman el grupo. Esto debido a que resulto conveniente considerar a los alumnos que asistieron presencialmente a clases de manera regular y a su vez por la accesibilidad que representaba en la recolección de datos y la intervención.

RECURSOS

Con respecto a la utilización de recursos en una investigación que propone Centeno (2019). Los que se utilizaron en esta investigación fueron los siguientes (Ver Tabla 2):

Tabla 2

Recursos de la investigación

Humanos	Materiales	Financieros	Tecnológicos
Sujetos de la investigación del segundo grado grupo A)	Materiales bibliográficos y recursos de papelería	No aplica	Equipo de cómputo Conectividad a internet Software estadístico SPSS
Investigador			

Fuente: Elaboración propia (2022)

Nota: La tabla 2 describe los recursos necesarios para llevar a cabo la investigación.

INSTRUMENTOS

Los instrumentos Hernández et. al (2014) Los definen como “Un recurso que utiliza el investigador para registrar información o datos sobre las variables que tiene en mente” (p. 199). Es por esto, que para recopilación de datos y su correspondiente análisis se aplicó un pretest, consecutivamente se intervino el establecimiento del método Singapur durante ocho sesiones en donde los alumnos tenían que resolver diversos problemas matemáticos de adición y sustracción cumpliendo con cada uno de los ocho pasos que el método propone, por último al término de la intervención se aplicó un pos test que dio cuentas del efecto que provocó utilizar el método en la resolución de problemas matemáticos.

Este test aplicado se define como “un instrumento donde se plantea una situación problemática, preparada y examinada anteriormente, a la que el sujeto tiene que responder siguiendo unas instrucciones o reglas” (Monje, 2011, p.133)

Una vez aplicadas estas pruebas, el instrumento que se utiliza para recolectar los datos obtenidos fue una lista de cotejo ya que permite recopilar datos cuantitativos de manera rápida, a su vez ayuda a clasificar los aspectos que son considerados para medir el aprendizaje de los alumnos. En cuanto al concepto, la lista de cotejo “se refiere a es un instrumento de evaluación utilizado para verificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades, actitudes o valores”. (SEP, 2020, p.2).

Por otro lado, Hernández et. al (2014) Exponen los instrumentos de medición deben de representar verdaderamente las variables de la investigación, para ello sus requisitos son confiabilidad, Validez y objetividad. Es por ello, que es importante mencionar que para la realización del pretest y postest, así como la lista de cotejo para evaluarlos, se tomaron varios aspectos importantes de la investigación realizada por Juárez & Aguilar (2018). adaptándolos a los objetivos y alcances de esta tesis, así como a los aprendizajes esperados del plan y programa Aprendizajes Clave (2017).

RESULTADOS

El día 03 de febrero del 2022, al inicio de la jornada escolar, con un tiempo límite de 30 minutos, se aplicó el pretest a los alumnos del segundo grado, grupo A de la escuela primaria licenciado Benito Juárez. En el cual los resultados determinaron que los alumnos se encuentran en un nivel insuficiente en la resolución de problemas matemáticos, puesto que la mayoría de ellos obtuvo una calificación deficiente y un promedio general una calificación de 2.9. Al analizar cada una de las pruebas se obtuvo nuevamente como respuesta que los alumnos presentan dificultad en identificar el procedimiento para resolver el problema y presenta casi nula comprensión lectora.

Posteriormente, una vez aplicado y evaluado el pretest. Se intervino durante ocho sesiones las cuales se llevaron a cabo una vez por semana, específicamente los días martes donde se utilizaron los primeros 30 minutos de la jornada escolar.

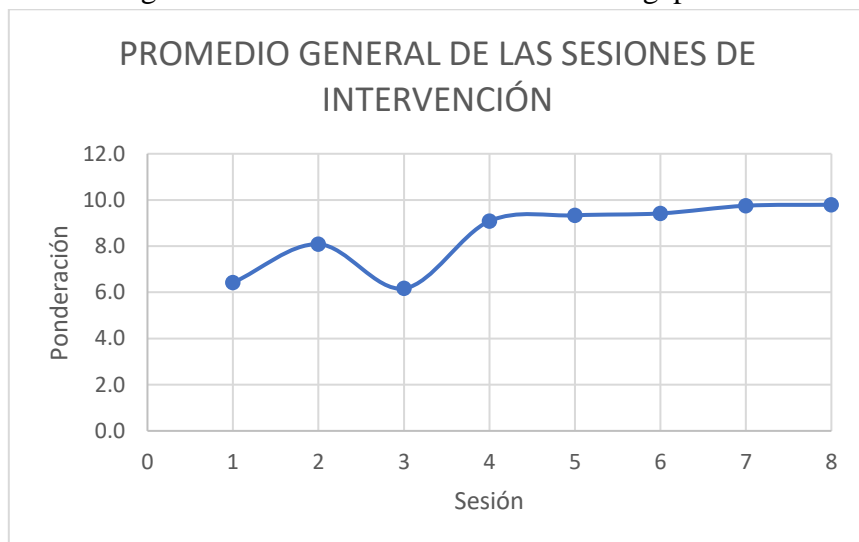
Para la aplicación y ejecución del método se utilizaron hojas de ejercicios, con planteamientos problemáticos alineados al plan y programa aprendizajes clave (2017) de segundo grado en correspondencia a los desafíos matemáticos propuestos en el libro de texto de matemáticas. Además, en apoyo se eligieron algunos planteamientos de la guía Santillana enfocada a la resolución de problemas matemáticos en segundo grado mediante la utilización

del método Singapur. Así mismo se seleccionaron los planteamientos de acuerdo a la autenticidad de la contextualización en la que se encuentran los alumnos.

La Figura 2 presenta los promedios de los alumnos en cada una de las ocho sesiones, proyectando un relevante avance, puesto que los alumnos en la primera sesión obtuvieron un promedio general de 6.4 y en la última sesión 9.8.

Figura 2

Promedio general de intervención del método Singapur.



Fuente: Elaboración propia (2022)

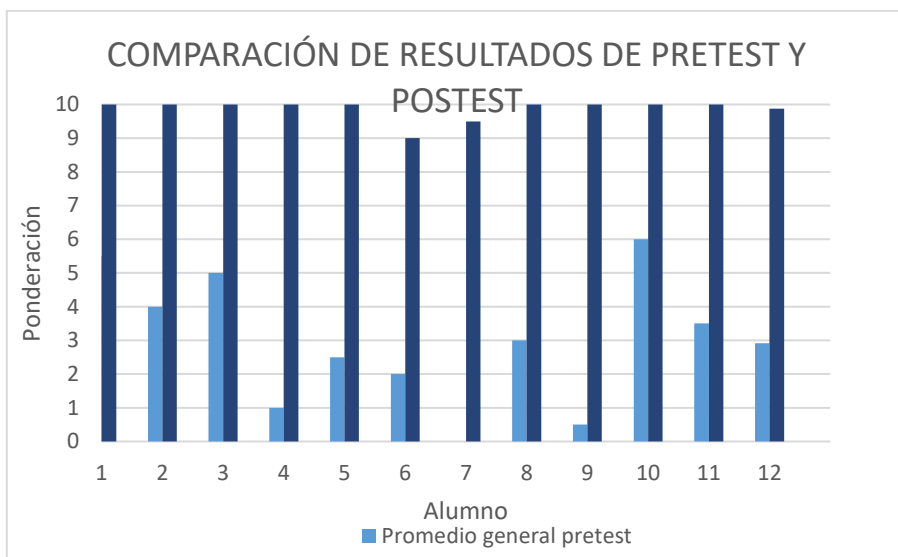
Nota: La figura 11 muestra el promedio general de cada una de las 8 sesiones de intervención.

Una vez cumplidas las ocho sesiones de establecimiento del método, el día 08 de abril del 2022 se procedió a realizar la aplicación del postest el propósito fue medir el avance que tuvieron los alumnos del segundo grado, grupo A, en la resolución de problemas después de las ocho sesiones en las cuales se estableció el método Singapur.

El postest comenzó a aplicarse al inicio de la jornada escolar, los alumnos tuvieron el mismo tiempo límite que el pretest, aunque todos terminaron antes del tiempo acordado, ya que los alumnos respondieron los problemas matemáticos con mucha facilidad, obteniendo favorables resultados. Avanzando en nuestro razonamiento, se realiza un comparativo general que muestra la diferencia de avance de los alumnos (Ver Figura 3).

Figura 1

Resultados generales del pretest y postest



Fuente: Elaboración propia (2022)

Nota: La figura 13 presenta una comparación de los promedios obtenidos en el pretest y postest.

Como se puede mostrar en la Figura 3, el avance que hubo en los alumnos después de la implementación del método Singapur es relativamente notoria, debido a que los alumnos en la prueba pretest obtuvieron 2.9 de promedio y una vez concluidas las 8 sesiones de intervención, en la prueba postest obtienen un promedio general de 9.8, logrando así un gran avance en la resolución de problemas.

PRUEBA DE HIPÓTESIS

Tomando en cuenta que esta investigación cumple con un análisis de tipo paramétrico se utilizó la prueba de normalidad Shapiro-Wilk. tomando en cuenta los siguientes criterios para determinar la normalidad.

P-valor = > α Aceptar H_0 = Los datos provienen de una distribución normal.

P-valor = > α Aceptar H_1 = Los datos NO provienen de una distribución normal.

Como resultado de esta prueba, se proyectó un puntaje de pretest de .841 y un puntaje de postest de .000

Considerando que el alfa representa una significancia igual al 5% (0,05). Se aprueba que los datos provienen de una distribución normal, ya que la significancia de probabilidad es menor a el alfa de significancia, aceptando así la hipótesis nula y rechazando la hipótesis alternativa (Ver Tabla 3).

Tabla 3

Prueba Shapiro-Wilk

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Puntaje de pre test	.107	12	.200*	.964	12	.841
Puntaje de pos test	.490	12	.000	.479	12	.000

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Fuente: Elaboración propia (2022)

Nota: La tabla 4 presenta los resultados de la distribución de normalidad.

Tomando en cuenta la comprobación de normalidad. En las muestras relacionadas se pretende saber si hay incremento o disminución del valor. Planteándose así las siguientes hipótesis estadísticas:

Hipótesis (H_0): $H_0 : \mu = 2.9$

Hipótesis (H_1): $H_1 : \mu \neq 2.9$

Continuando con el nivel de significancia Hernández, Fernández y Baptista (2014) lo describen como aquella probabilidad que tiene una investigación de equivocarse y que provoque una causa o efecto en la misma.

Tomando en cuenta que ninguna hipótesis es 100% verdadera. En esta investigación se decidió tomar el tipo de error I, que corresponde al nivel de significancia de 0.05, el cual implica que el investigador tiene 95% de seguridad para generalizar sin equivocarse y sólo 5% en contra. En términos de probabilidad, 0.95 y 0.05.

De acuerdo con las características anteriores, el estadístico de prueba que se utiliza en esta investigación es T Student, este se simboliza t. Se eligió debido a que se emplea para realizar la comparación de resultados de una preprueba con los de una posprueba en un contexto experimental.

Con base a lo anterior, el software estadístico que se emplea en esta investigación es SPSS, (Statistical Package for the Social Sciences) ya que arroja una tabla con los resultados necesarios para interpretar son el valor t y su significancia.

Continuando con la comprobación de hipótesis. Se realiza el análisis y comparación de medias. utilizando la prueba T Student, para ello, se aplicó el estadístico de pruebas para muestras emparejadas, ambas como si fueran una primera pareja (pre y post). Arrojaron un puntaje de 2.9 de media pretest y 9.8 de puntaje en media posttest, con 11 grados de libertad, proyectando así 0.00 como valor de P. (Ver Tabla 4).

Tabla 4

Prueba T de muestras emparejadas

➤ Prueba T

Estadísticas de muestras emparejadas

		Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Par 1	Puntaje de pre test	2.917	12	1.9521	.5635
	Puntaje de pos test	9.875	12	.3108	.0897

Correlaciones de muestras emparejadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Puntaje de pre test & Puntaje de pos test	12	.356	.256

Prueba de muestras emparejadas

		Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Puntaje de pre test - Puntaje de pos test	-6.9583	1.8642	.5382	-8.1428	-5.7739	-12.930	11	.000

Fuente: Elaboración propia (2022)

Nota: La tabla 5 describe los puntajes estadísticos de muestras emparejadas.

Como se puede observar en la Tabla 4, el sig. (bilateral) es igual a .000, con 11 grados de libertad, y con una zona de rechazo de 0.05 dividido en las dos zonas de rechazo a la izquierda de $-t$ y a la derecha de $+t$. Teniendo así un valor menor al de significancia (0.05%), y por estar por debajo de este parámetro se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis del investigador

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El establecimiento del método singapur para la resolución de problemas matemáticos en segundo grado, mostro ser funcional, dado que logro una gran mejoría en los alumnos, esto se demostró mediante la aplicación de un pre y postest donde los alumnos al principio mostraron resultados deficientes, pero después de una intervención de ocho sesiones en las cuales se estableció el método, se mostró la mejoría en el rendimiento académico de los alumnos. Puesto que, mediante el procesamiento de datos que se llevó a cabo a través de la realización de gráficas y un análisis estadístico que se efectuó al término de la intervención. Los resultados arrojados de las pruebas Shapiro Wilk y T Student, ayudaron a comprobar que “Hay una diferencia significativa en las medias de los puntajes en la resolución de problemas matemáticos antes y después del establecimiento del método Singapur en los alumnos de segundo grado, grupo A.”.

Determinando así, que el establecimiento del método Singapur provoca una mejora del rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos en los alumnos de segundo grado, grupo A. Sin embargo, se sugiere que para lograr resultados más significativos, el método Singapur se aplique durante más tiempo desarrollando arduamente

cada uno de los ocho pasos, además de practicarlo con problemas matemáticos con mayor grado de dificultad.

En conclusión, esta investigación deja excelentes resultados, ya que definitivamente ayudo al fortalecimiento académico de la formación de los alumnos mediante una nueva forma de trabajo en la resolución de problemas matemáticos.

REFERENCIAS

Centeno, I. (2019) Importancia de los recursos humanos, materiales y financieros, Universidad a distancia de México, secretaria de Educación Pública.

Hernández, S. Fernández, C. & Baptista. P. (2014). Metodología de la investigación. DOI: 978-1-4562-2396-0.

Monje, C. (2011) Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa, Universidad surcolombiana, facultad de ciencias sociales y humanas.

Pérez, K; Álvarez, E; Breña, C. (2016) reflexiones sobre el concepto de problema matemático, Bases de la ciencia, 3(1), 25-34.
<https://www.researchgate.net/publication/348842700>.

Piaget, J. (1975). El desarrollo del pensamiento. Buenos Aires: Paidós.

Rodríguez, S. V. (2011). El método de enseñanza de matemática Singapur: “Pensar sin límites”. Revista Pandora Brasil, 1 (3). 27-53
http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/matematica/selva.pdf

SEP (2017) Aprendizajes clave para la educación integral, Educación básica, primaria, Segundo grado, México D.F.
https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/primaria/2grado/1LpM-Primaria2grado_Digital.pdf.

SEP (2020) Instrumentos para la evaluación del aprendizaje: Escalas, Dirección de evaluación, asuntos del profesorado y orientación educativa.
<https://huelladigital.cbachilleres.edu.mx/secciones/docs/seguimiento/Instrumentos-evaluacion.pdf>

Zapatera, A. (2020). El método Singapur para el aprendizaje de las matemáticas. Enfoque y concreción de un estilo de aprendizaje. Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology., 1(2), 263–274. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1980>

LA MODELIZACIÓN COMO METODOLOGÍA ACTIVA PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA QUÍMICA

Línea temática:

PEDAGOGÍA Y PRÁCTICA DOCENTE EN LAS ESCUELAS NORMALES

Autoras:

Annie Brisnafema Posadas Miralrio (Docente)

posadasannie_d@normalvalledebravo.edu.mx

Laura Ramírez Jaramillo (Docente)

ramirezlaura_d@normalvalledebravo.edu.mx

Erika Cortés Severiano (docente)

corteeserika_d@normalvalledebravo.edu.mx

Nivel Educativo

Superior

RESUMEN

El presente escrito describe un avance parcial de los resultados de una investigación cualitativa, se planteó como objetivo aplicar la modelización como metodología activa para la enseñanza de la química en los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria. Considerando que un modelo es una representación de conceptos abstractos que por su naturaleza no se pueden ver a simple vista. Implicó para la confrontación de resultados, desarrollar un plan de acción con base en el proceso en espiral del método de la investigación acción durante dos ciclos escolares consecutivos y contrastar la relación teórica del ciclo de modelización recuperado de Justin y Gilbert (2002) y Prins, (2010) con el desarrollo de situaciones didácticas para relacionar si atiende los criterios de las metodologías activas. Considerando 22 estudiantes como población de estudio, para la obtención de la información se realizó un muestreo por conveniencia. Se presentan como resultados preliminares que el ciclo de la modelización promueve la movilización de saberes y ubica a los estudiantes como protagonistas del proceso de aprendizaje.

Palabras clave: metodologías activas, modelo, modelización, situaciones de aprendizaje, aprendizajes profundos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Un reto que enfrentan los docente en ciencias, es promover aprendizajes significativos en los estudiantes para mantener la motivación y el interés por el conocimiento en el campo de la disciplina científica, actualmente se acude al desarrollo de las pedagogía activas, que se caracterizan por ubicar al estudiante al centro del aprendizaje para propiciar procesos constructivos que detonen retos cognitivos y situacionales que conduzcan a lograr conocimientos perdurables y transferibles, para dar respuesta a recientes enfoques de enseñanza. El propósito de su uso es romper con el desarrollo de pedagogías desfasadas donde se prioriza lo memorístico y reproductivo, llevando al estudiante al desinterés y generando un conocimiento sin conexión con los fenómenos de la vida cotidiana.

Implementar metodologías activas durante la formación de los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química (LEAQES), con la finalidad de impulsar el desarrollo equilibrado de la construcción de sus saberes, a través de despliegues didácticos con el uso de pedagogías innovadoras durante sus prácticas profesionales, lo que implica que propicien la transposición didáctica del conocimiento de las ciencias.

Desde el campo de la docencia, se investiga la propia práctica educativa, para reconocer los procesos implicados y darles una reorientación más propicia para alcanzar los propósitos establecidos; desde el curso “Modelizar y Contextualizar la Química”, se visualiza que “la enseñanza de la química debería conseguir integrar contextualización, indagación y modelización como procesos imprescindibles en el aprendizaje de la competencia científica” (Caamaño, 2011, p.5). A partir de la experiencia implementada del proceso didáctico de este curso se problematiza si la modelización puede asumirse como una metodología activa y no solo como una estrategia.

En este sentido, se buscó que los docentes en formación durante sus jornadas de intervención en educación básica le dieran orientación didáctica a los contenidos de química, desde lo micro a lo macro, para lograr en los estudiantes aprendizajes significativos profundos, lo que conduce a cuestionarse ¿es viable asumir la modelación como una metodología activa para el aprendizaje del conocimiento científico?, ¿la modelización moviliza saberes didácticamente con base a la orientación que distinguen a las metodologías activas?

El objetivo de este trabajo es aplicar la modelización como metodología activa para la enseñanza de la química en los estudiantes de la LEAQES. La atención didáctica desde lo empírico condujo a la investigación con un análisis teórico-práctico para reconocer si la modelización desde su orientación teórica y didáctica tiene elementos para considerarse como una metodología activa, surge del campo de la docencia, durante la formación inicial de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química, en dos ciclos escolares

consecutivos (2020-2021 con 9 estudiantes y con 13 en el 2021-2022). Se justifica la investigación, con base en los nuevos enfoques para la enseñanza y aprendizaje de la química desde el planteamiento curricular vigente en educación superior y en armonización con educación básica.

MARCO TEÓRICO

Las metodologías activas, surgen de la pedagogía activa con origen en los principios de la escuela nueva (movimiento pedagógico del siglo XIX), como una alternativa a la educación tradicional. López (2005) las describe como un proceso interactivo entre los actores intervinientes del aprendizaje; como su nombre lo dice, se impulsa el desarrollo activo de los estudiantes durante la construcción del conocimiento desde aprender a conocer, aprender a ser y aprender a convivir. Se consideran metodologías activas porque consisten en la puesta en marcha de procedimientos organizados de manera sistemática e intencional para facilitar el aprendizaje a partir de un plan de acción donde la enseñanza está centrada en el estudiante y surge de retos cognitivos a partir de lo contextualizado; con fundamento en Carbonell (2019) sus principios exponen que los alumnos sean los protagonistas, que aprendan haciendo y movilizándolo los saberes para potenciar su pensamiento crítico, creativo y analítico.

El fin de esta pedagogía es formar para la vida a partir de acciones tales como predecir, indagar, descubrir, organizar, comprender, explicar, procesar, interpretar, aplicar, crear e innovar con esto se da respuesta al enfoque constructivista. Los planes de estudio vigentes en educación básica (SEP, 2017) y educación superior (SEP, 2018 y 2022) hacen énfasis en el uso de las metodologías activas para la generación del conocimiento y recomiendan principalmente la aplicación del aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, aula invertida, gamificación y estudios de caso.

Repensar la química a través de modelos, es una idea que surge en los años 80's (Justi, 2006) como una propuesta para la enseñanza de las ciencias, se fundamenta el concepto de modelo como "representaciones, generalmente basadas en analogías, que se construyen contextualizando cierta porción del mundo, con un objetivo específico", (Chamizo, 2010, p. 3) donde las representaciones pueden ser objetos materiales o ideas para explicar, describir o predecir el comportamiento de los fenómenos en el mundo real.

Autores como Castro (1992) y Justi (2006) refieren el concepto de modelación, Chamizo (2010) a modelaje y Anduriz-Bravo e Izquierdo (2010) a modelización, estas tres conceptualizaciones hacen énfasis a un proceso de interpretación de una realidad que a simple vista no es percibida y que reta a los estudiantes y profesores a usar esta metodología para

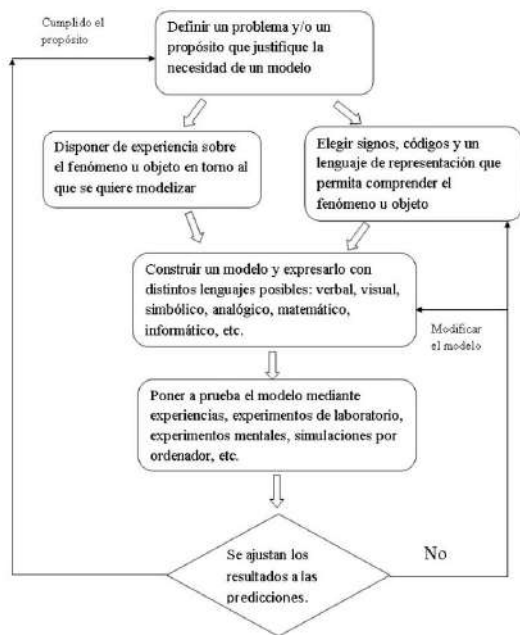
mejorar la comprensión de conceptos abstractos, éstos, de acuerdo con (Díaz-Tenorio, et. al., 2018, p. 9) son los “no representados concretamente, no externalizados”, y que al no percibirse a simple vista, se hace compleja la tarea de asimilar el conocimiento. La práctica de la modelización es un proceso completo porque:

La capacidad de modelización debería entenderse como un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y valores necesarios para llevar a cabo la tarea de modelar en su dimensión más amplia. No solo se trataría de aprender los modelos de la ciencia escolar, sino también trabajar en ellos, elaborarlos y revisarlos, así como hablar y opinar acerca de los mismos, entendiendo su valor, su utilidad, su carácter aproximativo y cambiante, y sus limitaciones (Aragón, L. et.al, p. 196).

Chamizo (2009) hace una clasificación de los modelos por su analogía en mentales, materiales y/o matemáticos, los modelos mentales son las “ideas previas” del estudiante que permiten explicar y predecir una situación, los modelos materiales son aquellos expresados físicamente; por ejemplo, a través de maquetas o prototipos y los modelos matemáticos son los que para ser expresados utilizan el lenguaje matemático; por ejemplo; signos, diagramas, gráficas u objetos tridimensionales. Cabe destacar que puede haber modelos mixtos como los que se utilizan en las simulaciones y animaciones porque quedan doblemente expresados con una formulación matemática vista desde una computadora.

Para el análisis metodológico de la propuesta de la modelización se retoma el ciclo de modelización de Justi y Gilbert, 2002 y Prins, 2010 (citado en Aragón, et. al. 2018, p. 197) como se observa en la figura 1.

Figura 1. Ciclo de modelización de Justi y Gilbert 2002 y Prins, 2010



Fuente: elaboración propia de los autores, citada en Aragón, et. al. 2018, p. 197).

Lo anterior da cuenta de un ciclo de modelización desde la perspectiva socio-constructivista, que por ser circular no sigue una secuencia rigurosa ni lineal, lo que permite regresar a etapas previas o incluso modificarlas con la intención de hacer representaciones y explicaciones de los fenómenos de las ciencias centradas en el estudiante como protagonista del aprendizaje.

METODOLOGÍA

La investigación es de corte cualitativo, desde la perspectiva de investigar la propia práctica educativa, se implicó el método de investigación acción (IA) y mediante un proceso metodológico sistemático, se diseñó un plan de acción acompañado de la técnica de la hermenéutica, principalmente para ubicar en el debate las etapas realizadas en la modelización y contrastarlas y/o relacionarlas con las fases de las metodologías activas; desde lo longitudinal (por someter el estudio en dos ciclos escolares consecutivos), en una población de 22 docentes en formación de la licenciatura referida y para la reflexión, análisis y valoración se realizó un muestreo a conveniencia.

RESULTADOS

A continuación en la tabla 1, se presenta la propuesta didáctica de las etapas a seguir para modelizar así como la descripción de cómo se aplicó en los estudiantes normalistas; fundamentado en el ciclo de modelización Justi y Gilbert, 2002 y Prins, 2010, puede servir tanto al profesorado de Educación Normal como a los maestros en formación interesados en usar la modelización para la adquisición de aprendizajes profundos y enmarcar en sus prácticas profesionales pedagógicas activas para dar atención a los enfoques curriculares vigentes.

Tabla 1.

Propuesta y descripción de la aplicación

Ciclo de modelización de la propuesta de Justi y Gilbert, 2002 y Prins, 2010	Propuesta de las etapas a seguir para modelizar	Cómo se aplicó en la Escuela Normal
Definir un problema y/o propósito que justifique la necesidad de un modelo	Selección de un contenido de química que por su naturaleza genera representaciones abstractas ²⁰ , lo cual generó el reto cognitivo.	Vinculando el curso de Modelizar y Contextualizar la Química con los contenidos de química en secundaria, haciendo una revisión profunda de los respectivos programas y su correcta interpretación.
Disponer de experiencias sobre el fenómeno u objeto en torno al que se quiere modelizar.	Dominio del contenido científico, a partir de la investigación, lectura y comprensión del tema, lo que implicó procesos cognitivos de indagación, análisis y organización de la información.	Con el uso de organizadores gráficos como producto de la investigación y como reflejo de la comprensión de las temáticas, lo que permitió integrar un cuadernillo de contenido científico.
Elegir signos, códigos y un lenguaje de representación	Identificación del tipo de modelo que se representará:	Desde la planificación y con el antecedente de la

²⁰ No todos los contenidos de química son adecuados para aplicar la metodología activa de la modelización, se sugiere que se consideren aquellos de implicaciones abstractas.

que permita comprender el fenómeno u objeto.	mental, material y/o matemático; de acuerdo con Chamizo (2010).	revisión teórica realizada en el curso, se debía tener la claridad del tipo de modelo a construir.
Construir un modelo y expresarlo con distintos lenguajes posibles: verbal, visual, simbólico, analógico, simbólico, matemático e informático.	Imaginación y creatividad para concebir el modelo.	Ideando con creatividad el cómo se realizaría el modelado, en este momento se hizo énfasis en la selección de materiales reciclados y comestibles.
	Construcción física del modelo (propiciar la interacción en la construcción y hacer énfasis en la colaboración).	Con la participación en talleres donde los normalistas lograron manipular y elaborar diferentes modelos.
Poner a prueba el modelo mediante experiencias, experimentos de laboratorio, experimentos mentales, simulaciones por ordenador, etc.	Explicar socialmente el modelo, debatir ideas, conceptos para la construcción de aprendizajes profundos.	Al generar espacios para compartir la interpretación del modelo elaborado y retroalimentar conceptos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la experiencia de su aplicación en el aula y de la fundamentación con el ciclo de modelización de Justi y Gilbert, 2002 y Prins, 2010.

Esta propuesta se trabajó con las temáticas del programa tales como; modelo de Bohr, modelo de Lewis, modelo corpuscular de la materia y modelos de moléculas; lo que implicó el uso de 3 tipos de modelos: el mental implicó la recuperación del aprendizaje previo y la relación de consignas o retos cognitivos; el material, el saber hacer manipulando diferentes materiales, según Moreno (2015) con la manipulación se favorece el descubrimiento y la comprensión de aquello que no se palpa a simple vista y el matemático con fórmulas y ecuaciones para representar diferentes tipos de moléculas, cabe mencionar que con el uso de simuladores virtuales se utilizó el modelo mixto. Cabe mencionar que las temáticas abordadas tienen vinculación con los contenidos del programa de química en secundaria, lo que favorece su implementación en educación secundaria.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Producto de la experiencia de aplicar el curso “Modelizar y Contextualizar la Química” durante dos ciclos escolares en las aulas de la Escuela Normal de Valle de Bravo, se valora que “hoy las capacidades de modelización y de resolución de problemas son calificadas como básicas para acceder al proceso de producción del conocimiento” (García y Rentería, 2013, p. 2). Es prudente y acertado que desde las aulas de las escuelas normales consideraremos a la modelización como una metodología activa para aprender y enseñar ciencias porque el proceso didáctico estuvo centrado en el estudiante quien fue el protagonista en la construcción del conocimiento científico, la modelización es productiva desde la orientación constructivista y funcional porque se partió de situaciones contextuales para relacionar problemas cotidianos de su entorno, es transferible y perdurable porque se logran aprendizajes significativos aplicados en su vida cotidiana.

Es entonces muy cierto que actualmente los docentes estamos obligados a cambiar las formas de enseñar y aprender química para proyectarnos como líderes innovadores, creativos, propositivos y comprometidos en responder a las necesidades de las nuevas generaciones de estudiantes, tal como lo sugiere Bernal y Martínez (2009) urge innovar la labor docente y buscar que los contenidos sean relevantes, comprobables y con aplicación en la vida diaria.

Finalmente, la modelización como metodología activa permitió que los estudiantes normalistas se apropiaron de una metodología activa para aprender y enseñar química de forma significativa en secundaria, donde a través de diferentes tipos de modelos pudieron conseguir representaciones de fenómenos químicos cercanos a la realidad y encontrar posibles respuestas a situaciones concretas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aragón, L., Jiménez-Tenorio, N., Oliva-Martínez, J.M., y Aragón-Méndez, M.M.
(2018). La modelización en la enseñanza de las ciencias: criterios de demarcación y

- estudio de caso. Revista científica 32 (2), 193-206. DOI:
<https://doi.org/10.14483/23448350.12972>
- Bernal González, María del Carmen y Martínez Dueñas, Mariel Saraí** (Universidad Panamericana, Escuela de Pedagogía, 2009-06-26). DOI:
<http://dx.doi.org/10.21555/rpp.v0i14.1790>
- Caamaño, A.** (2011). Enseñar química hoy, en Revista Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales, núm. 69, IES Barcelona-Congrés, Barcelona, pp. 5-9.
- Chamizo, José Antonio y Alejandra García Franco,** (2010). Modelos y Modelaje en la enseñanza de las ciencias naturales. Universidad Autónoma de México. Ciudad Universitaria, México, D.F.
- Chamizo, José Antonio Chamizo** (2010). Una tipología de los modelos para la enseñanza de las ciencias. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 7(1), 26-41. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92013011003> (fecha de consulta: 28 de agosto de 2022).
- Carbonell, J.** (2019). Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa. Barcelona: Octaedro Editorial.
- Díaz-Tenorio, C., Acosta-Paz J., Garay-Garay, F. y Anduriz-Bravo, A.,** (2018). Los modelos y la modelización científica y sus aportes a la enseñanza de la periodicidad química en formación inicial del profesorado. Revista Didacticae. Núm 5. DOI:
<https://doi.org/10.1344/did.2019.5.7-25>
- García-García, J. J. y Rentería-Rodríguez, E.** (2013). Resolver problemas y modelizar: un modelo de interacción. Revista Internacional de Investigación en Educación, 5 (11), 297-333.
- García Franco, A.** (2009). Modelos y modelaje en la enseñanza de las ciencias : una experiencia de formación con profesores mexicanos en servicio. Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, 2009, n.º Extra, pp. 1684-1687, <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/294081>
- Herrera Barreda, D. y Saladrigas Medina, H.** (2019). ¿De qué hablamos cuando hablamos de modelización? Sobre adjetivaciones, reduccionismos y falacias del concepto en ciencias sociales. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 9(1), e053. <https://doi.org/10.24215/18537863e053>
- Justi, R.** (2006). La enseñanza de ciencias basada en la elaboración de modelos. Enseñanza de las Ciencias, 24, 173-184.
- Labrador, M. y Andreu, M.** (2008). Metodologías activas. Valencia, ES: Ediciones Universidad Politécnica de Valencia.
- López-Mota, Ángel D.; Rodríguez-Pineda, Diana P.** Anclaje de los modelos y la modelización científica en estrategias didácticas. Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, 2013, n.º Extra, pp. 2008-2013, <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/307675>

Moreno Lucas, Francisco Manuel (2015). La utilización de los materiales como estrategia de aprendizaje sensorial en infantil. Revista de Ciencias Humanas y Sociales Núm. 2 Pág. 772-789.

Secretaría de Educación Pública (2021). Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria. Plan de estudios 2018. Programa del curso Modelizar y contextualizar la química. Sexto Semestre. México: SE P, disponible en: https://drive.google.com/file/d/1OOm5oY26z_HIJEsoEAXOeELN8DEVZd-5/view (fecha de consulta: 29 de marzo de 2022).

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN DOCENTE EN EL APRENDIZAJE DEL ALGORITMO DE LA MULTIPLICACIÓN

Nombre del autor 1: Bernaldo Cahun Kantun

Institución de procedencia: Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Último grado de estudio: Licenciatura

Estudiante

Correo electrónico: joven_naruto04@hotmail.com

Autor 2: [Adda Lizbeth Cámara Huchín](#)

Institución de procedencia: Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Último grado de estudios: Doctorado

Profesor

Correo electrónico: addacamara84@hotmail.com

Nombre del Autor 3: Bartolo May Puc

Institución de procedencia: Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Último grado de estudios: Maestría

Profesor

Correo electrónico: bachomay60@hotmail.com

LÍNEA TEMÁTICA: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo general Aplicar estrategias de intervención docente para favorecer el aprendizaje del algoritmo de la multiplicación en los alumnos del quinto grado grupo B de la Escuela Primaria Urbana Federal “Miguel Hidalgo y Costilla” de la localidad de Nunkiní, Calkiní, Campeche, durante el ciclo escolar 2021-2022, la muestra estuvo integrado por 25 estudiantes, 11 del sexo femenino y 14 del sexo masculino. Asimismo, la metodología se orientó bajo el enfoque cualitativo, sustentada mediante la investigación-acción. Por lo tanto, se aplicó una prueba diagnóstica a los estudiantes para conocer las habilidades en la operación aritmética, con base a los datos se diseñó y aplicó un Plan de acción con 18 estrategias para desarrollar las destrezas y tres talleres con los padres de familia. Para valorar los alcances, al final se administraron dos pruebas utilizando una segunda versión del instrumento inicial. Los datos demuestran el desarrollo de competencias en el uso del algoritmo convencional como producto de las actividades implementadas para el tratamiento de la problemática, concluyendo que cuando se involucran a los padres de familia para apoyar a sus hijos se obtienen mejores resultados.

PALABRAS CLAVE: Algoritmo convencional, estrategias didácticas, multiplicación, matemáticas.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la situación del problema

Una de las dificultades que se pueden observar en las escuelas primarias con la nueva normalidad a causa del confinamiento que se vivió por el SARS-CoV-2 se suscita en la asignatura de matemáticas, justamente en el aprendizaje del algoritmo de resolución de las multiplicaciones. Esta situación es comprensible si se toma en cuenta que las estrategias en el ciclo escolar 2020-2021 se desarrollaron a distancia y en algunos casos de manera virtual. Por lo tanto, al iniciar el ciclo escolar 2021-2022 se detectó en la población estudiantil obstáculos para resolver situaciones con el uso de esta operación aritmética, por lo que al no lograr dominar esta habilidad, es imposible seguir avanzando en el aprendizaje de otras operaciones como por ejemplo, las divisiones.

La elaboración del cuadro (FODA) como parte del diagnóstico del quinto grado grupo B de la Escuela Primaria Urbana Federal “Miguel Hidalgo y Costilla” de Nunkiní, Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2021-2022, reconoció en el apartado de debilidades la necesidad de atender los procesos de resolución de problemas multiplicativos.

En definitiva, es importante mencionar que el propósito de la presente investigación, es aportar información relevante a la comunidad educativa sobre el trabajo con el algoritmo de

multiplicación a través de estrategias docentes y la participación de los padres de familia como principales factores a considerar para que los educandos logren el desarrollo de esta habilidad.

1.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1.2.1 Pregunta general

La pregunta que dirige el proceso de investigación es:

¿Cómo las estrategias de intervención docente favorecen el aprendizaje del algoritmo de la multiplicación en los alumnos del quinto grado grupo B de la Escuela Primaria Urbana Federal “Miguel Hidalgo y Costilla”?

1.2.2 Preguntas generadoras

- ¿Cuáles son las habilidades del algoritmo multiplicativo de los alumnos del quinto grado grupo B?
- ¿Qué acciones educativas realizar para involucrar a los padres de familia mediante la intervención docente en el aprendizaje del algoritmo multiplicativo en los alumnos del quinto grado grupo B?
- ¿Qué estrategias didácticas aplicar con los alumnos del quinto grado grupo B para favorecer el aprendizaje del algoritmo multiplicativo?
- ¿Cuáles son las habilidades desarrolladas por los alumnos del quinto grado grupo B en el aprendizaje del algoritmo de la multiplicación mediante la intervención docente?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo general

Aplicar estrategias de intervención docente para favorecer el aprendizaje del algoritmo de la multiplicación en los alumnos del quinto grado grupo B de la Escuela Primaria Urbana Federal “Miguel Hidalgo y Costilla”.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar las habilidades que tienen los alumnos del quinto grado grupo B en el algoritmo multiplicativo para favorecer el procedimiento convencional.
- Aplicar acciones educativas para involucrar a los padres de familia mediante la intervención docente en el aprendizaje del algoritmo multiplicativo de los alumnos del quinto grado grupo B.
- Implementar estrategias didácticas con los alumnos del quinto grado grupo B para favorecer el aprendizaje del algoritmo multiplicativo.

- Valorar las habilidades desarrolladas por los alumnos del quinto grado grupo B en el aprendizaje del algoritmo de la multiplicación mediante la intervención docente.

1.4 JUSTIFICACIÓN

En la actualidad, el conocimiento es importante para que las personas puedan integrarse en la sociedad actual, porque, al estar en constante desarrollo el conocimiento se ve obligado a seguir actualizándose. Asimismo, se busca que los estudiantes desarrollen el pensamiento matemático tanto lógico como convencionalmente y al hacerlo aprecien el valor de ese pensamiento, esto ha de traducirse en actitudes y valores favorables hacia las matemáticas, su utilidad, su valor científico y cultural (SEP, 2017).

Por otro lado, Cuicas (1999) citado por Ramírez y Pérez (2013), menciona que “en matemáticas la resolución de problemas juega un papel muy importante por sus innumerables aplicaciones tanto en la enseñanza como en la vida diaria” (p. 170). Por esta razón, al presentar dificultades en la resolución de problemas multiplicativos, no podrá ser aplicada en su vida cotidiana ocasionando problemas en su desarrollo puesto que, esta habilidad es una de las más utilizadas en el medio social.

Por lo anterior, la investigación tiene la finalidad de demostrar el papel importante que tiene la intervención docente en el aprendizaje del algoritmo multiplicativo de los discentes del quinto grado grupo B a través de la aplicación de un plan de acción, la implementación de estrategias didácticas que generen la resolución de problemas y la utilización de instrumentos de evaluación para valorar los alcances de las estrategias sobre la problemática.

1.5 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

Delimitar un problema significa enfocar en términos concretos nuestras áreas de interés, especificar sus alcances, determinar sus límites (Morales, 1979 citado por Vergara, 2005), en el caso particular, el aprendizaje del algoritmo de multiplicación mediante las estrategias docentes. Por ende, es necesario explicarles de forma puntual los pasos a seguir para solucionar las operaciones matemáticas puesto que, al ser necesario usar un procedimiento, en este caso el algoritmo convencional podría causar confusión al pensar que se trata de otras operaciones. Por ello, Fernández (2007) afirma que:

El aprendizaje de la matemática en educación primaria necesita incorporar un significado que dote de fundamento epistemológico el conocimiento adquirido. Cuando buscamos ese significado para un concepto matemático corremos el riesgo de desnaturalizar los principios científicos que dan sentido al concepto, en este caso, en la estructura matemática. Al expresar, en los procedimientos didácticos, la multiplicación aritmética como suma de sumandos iguales, arriesgamos la comprensión del concepto en su auténtica ortodoxia. (p.119)

Debido a lo anterior y con la finalidad de situar el problema en un contexto definido, el tema de investigación se realizó en la Escuela Primaria Urbana Federal “Miguel Hidalgo y Costilla”, ubicada en el centro de la comunidad de Nunkiní, Calkiní, Campeche, específicamente en el aula del quinto grado grupo B.

1.6 HIPÓTESIS Y/O SUPUESTOS

La hipótesis acción es un aspecto fundamental en la formulación de la propuesta de cambio o mejora y de su planteamiento dependerá el éxito de la propuesta de intervención. La acción estratégica “es una forma de deliberación que genera una clase de conocimiento manifestado en un juicio sabio” (Bisquerra, 2004, p. 283). De ese modo, la acción estratégica de la investigación es:

- Las estrategias de intervención docente favorecen el aprendizaje del algoritmo de la multiplicación en los alumnos del quinto grado grupo B de la Escuela Primaria Urbana Federal “Miguel Hidalgo y Costilla” de la comunidad de Nunkiní, Calkiní, Campeche.

2. MARCO TEÓRICO

Durante la práctica en la escuela, el maestro está inmerso en realizar ciertas acciones para promover el aprendizaje de los discentes, sin embargo, es indispensable conocer la relación que existe entre la teoría y la práctica para generar estas acciones que comúnmente conocemos como <<intervenciones docentes>>. De este modo, considerando lo anterior existen muchas formas del trabajo educativo, que integran varios factores, según Hufusch, y Floures, (2003) proponen algunos ejemplos que se presentan a continuación:

- 1) Intervenciones de orden, cuando el docente interviene para dar pautas que permitan una disposición armoniosa en el aula, apuntando a crear un ambiente que propicie el desarrollo o parte medular de esa clase.
- 2) Intervenciones abiertas, cuando el maestro da principio, invita a tomar parte de la interacción a los alumnos y estimula la participación.
- 3) Intervenciones sustantivas, cuando el docente toma parte en la situación apuntando a una clara direccionalidad respecto al contenido que se propone abordar.

El trabajo del maestro implica el uso de muchas cosas, entre ellas, las estrategias didácticas, herramientas que permiten orientar la enseñanza de contenidos de forma adecuada para alcanzar las metas u objetivos deseados. De tal forma, la estrategia da sentido y coordina la acción para llegar a lo propuesto, puesto que “se involucra con la selección de actividades y prácticas pedagógicas en diferentes momentos formativos, métodos y recursos en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje” (Velazco y Mosquera, 2007, p. 53).

Para la enseñanza de la multiplicación se pueden utilizar las herramientas llamadas estrategias didácticas, pero como se sabe, éstas pueden ser muchas y de diferentes propósitos, por lo cual, a continuación se mencionan algunas que pueden ser utilizadas para el aprendizaje de la multiplicación.

- Representación realista: Los niños dibujan los elementos agrupándolos de acuerdo a la situación planteada, representando cada elemento que contiene.
- Representación esquemática: Se complejizan las representaciones pues ya no son en detalle, sino que se busca un elemento que pueda representar toda la colección.
- Representación multiplicativa: Ocurre cuando el niño realiza la multiplicación con símbolos numéricos. Ejemplo: $6 \times 5 = 30$
- La tabla de multiplicar: Puede ser entendida como una herramienta que facilita y hace más reducido (con respecto a la suma reiterada) el proceso multiplicativo.

Por otro lado, es importante involucrar a los padres de familia durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, por lo cual, pueden considerar los siguientes aspectos:

Comunicación con los padres: Se recomiendan a los profesores que informen a los padres sobre el contenido y la pedagogía matemática adecuada para su propio desarrollo. Esto porque la enseñanza ha cambiado mucho a comparación de hace muchos años atrás.

Orientar a las familias sobre el enfoque El apoyo familiar es considerado uno de los elementos más importantes en el proceso educativo y está relacionado con el grado de involucramiento de los padres en las actividades escolares de sus hijos, por lo cual, orientarlos en el enfoque generará una adecuada orientación en casa.

Por último, se debe considerar el algoritmo convencional puesto que, desde los Lineamientos Curriculares de Matemáticas (MEN, 1998) se plantea que un algoritmo es un conjunto de pasos bien especificados que llevan a un resultado preciso, y que están ligados, en su mayoría, a elaboraciones sintácticas de las expresiones simbólicas del lenguaje matemático.

3. METODOLOGÍA

3.1 Tipo de estudio y diseño de investigación

El trabajo de investigación se centra en un enfoque cualitativo que a palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2014) mencionan que “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (p.7). Por lo tanto, este enfoque permite observar, analizar, interpretar, explicar y comprender

las causas de una situación problema. De esta manera, se basa en un esquema inductivo porque explora, describe y luego genera perspectivas teóricas, partiendo de lo particular a lo general.

Después de todo, una parte indispensable es la hipótesis acción, también conocida como acción estratégica, la cual dentro de este aspecto se plantea un supuesto que pretende indagar si aplicando ciertas estrategias para el uso del algoritmo de multiplicación puede generar un desarrollo en la consolidación de esta habilidad.

Por lo consiguiente, debido a que el propio investigador tendrá una intervención en los sujetos participantes para observar cambios a partir de ésta, se seleccionó el diseño de investigación-acción, con la finalidad de transformar, cambiar e intervenir en una problemática detectada dentro del grupo.

Asimismo, se partió de las necesidades de los discentes para definir la intervención que el docente debe desempeñar al enfrentar esta problemática. Posterior a ello, se seleccionaron y diseñaron estrategias así como los instrumentos, los recursos junto con materiales y la organización de los tiempos pertinentes para la investigación, con el propósito de analizar y evaluar el desarrollo del plan de acción para ayudar a la disminución de la problemática y favorecer la resolución de problemas multiplicativos utilizando el algoritmo adecuado.

3.2 UBICACIÓN Y TIEMPO DE ESTUDIO

El presente proyecto de investigación se aplicó en la Escuela Primaria Urbana Federal “Miguel Hidalgo y Costilla” C.C.T. 04DPR0403M, perteneciente a la zona escolar 018 del sector 03 que se encuentra ubicada en el centro de la comunidad de Nunkiní, del municipio de Calkiní, Campeche a un costado de la H. Junta Municipal y del parque principal. Esta institución rige su servicio de turno Matutino con un horario de 8:00 a.m. a 2:30 p.m. (por la pandemia el horario se modificó de 8:00 a.m. a 1:00 p.m.)

El tiempo de estudio de la investigación correspondió al periodo del 30 de agosto de 2021 al 01 de junio del 2022, en este lapso se diseñó un plan de acción desarrollado en ocho semanas, la aplicación del proyecto integró 22 sesiones de trabajo con 22 estrategias, de las cuales tres fueron para el trabajo con los talleres dirigidos a los padres de familia y las 19 restantes distribuidas para alcanzar los objetivos centrados en la aplicación de la propuesta.

3.3 Sujetos participantes

Para que un proyecto de investigación se logre aplicar es necesario determinar a los individuos inmersos en el mismo. En este sentido, la población se define como la totalidad

del fenómeno a estudiar, donde las unidades poseen una característica en común (Tamayo, 2012).

Para desarrollar la propuesta de intervención se identificó los ritmos de aprendizaje, considerados como la velocidad con la que aprenden los alumnos, para ello se utilizó la prueba de VAK, dando como resultado que de una población total de 25 alumnos, 7 tienen un ritmo de aprendizaje rápido, 12 tienen un ritmo de aprendizaje moderado, 6 tienen un ritmo de aprendizaje lento. De igual forma se identificó sus estilos de aprendizaje donde 11 de ellos tienen un estilo de aprendizaje visual; otros 8 alumnos presentan un estilo auditivo; otros 4 niños presentan un estilo kinestésico y por último 2 presentan un equilibrio entre los tres estilos de aprendizaje.

3.4 Instrumentos para el acopio de la información

Durante la aplicación del trabajo hay una acción importante que todo investigador no debe pasar por alto, en el cual, identificará si lo que está realizando tiene resultados positivos, o bien, negativos; por ende, es vital recolectar información mediante técnicas e instrumentos de los cuales, según Bavaresco (2013) “la investigación no tiene significado sin las técnicas de recolección de datos que conducen a la verificación del problema planteado. Cada tipo de investigación determina las técnicas a utilizar y cada técnica establece sus herramientas, instrumentos o medios” (p. 95).

Para el primer objetivo específico se aplicaron dos pruebas o exámenes, según Díaz y Barriga (2002) “Los exámenes en su forma típica son, aquellas situaciones controladas donde se intenta verificar el grado de rendimiento o aprendizaje logrado por los estudiante” (p.389). Este tiene la finalidad de identificar las posibles técnicas o razonamientos que afecta el pensamiento matemático en los alumnos. La primera prueba contó con nueve problemas multiplicativos y la segunda prueba aplicada, contó con nueve ejercicios orientados en la misma operación aritmética.

La información obtenida en las pruebas aplicadas se registró en una rúbrica correspondiente a cada examen los que definieron en los cuatro niveles de desempeño propuestos en el instrumento: Sobresaliente, Satisfactorio, Básico e Insuficiente. Asimismo, a través de la técnica de observación participante se obtuvo información que se registró en una guía de observación, cuya estructura se caracteriza por la sistematicidad de los aspectos que se prevé registrar acerca del objeto.

Para el segundo objetivo centrado se diseñó un plan de trabajo que incluyó tres talleres distribuidos de forma paralela con el plan de acción aplicado a los estudiantes; en los respectivos talleres se trabajó de forma presencial para una mejor aplicación y valoración del trabajo con los tutores.

Para registrar la información de los talleres se emplearon listas de cotejo, según Tobón (2008) son instrumentos de valoración que tiene la finalidad de estimar la presencia o ausencia de indicadores o atributos en determinado elemento. La lista de cotejo es de elaboración propia. Este instrumento se conformó con seis indicadores para cada taller, de igual forma, se administró un cuestionario a los padres de familia, que consistió según Hernández, Fernández y Baptista. (2010) “Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (p. 217).

En el tercer objetivo se utilizó de igual forma la rúbrica que consistió en “Un instrumento de evaluación con base en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, las habilidades, actitudes y los valores, en una escala determinada” (SEP, 2013, p.51). Esta permitió evaluar aspectos puntuales que se requerían observar en los discentes, dividiéndose de acorde a los niveles Sobresaliente, Satisfactorio, Básico e Insuficiente; estas se conformaron de acuerdo a cada semana de aplicación del plan de acción.

Para el cuarto objetivo se empleó dos pruebas, de las cuales, la primera se estructuró con nueve problemas multiplicativos y la segunda prueba de doce ejercicios considerando la misma operación aritmética; la información obtenida en las pruebas aplicadas se registró en una rúbrica como se realizó en el primer objetivo de esta investigación, con el propósito de efectuar un debido análisis y valoración.

3.5 Procedimientos

Los procedimientos propuestos para las actividades fueron hechas considerando el diseño de investigación. Por esta razón, se elaboraron acorde a los objetivos planteados a través de un enfoque cualitativo de investigación en diferentes periodos de tiempo por medio del análisis de diversos instrumentos de evaluación. Para ello, según Hernández et. Al. (2010) es un resumen de cada paso en el desarrollo de la investigación contemplando la inmersión inicial y total en el campo, estancia en el campo, primeros acercamientos, de los procesos de recolección de los datos, qué datos fueron recabados, cuándo fueron recogidos y cómo.

La primera fase del trabajo correspondió a la planeación de la investigación, partiendo de un diagnóstico con la finalidad de identificar las ideas a emprender por medio del planteamiento del problema, delimitando la ubicación, así como el tiempo de estudio como parte de la metodología. Posterior a ello, se realizó la búsqueda de antecedentes para conocer el alcance del estudio, es decir, cuál ha sido el grado de inmersión que se ha estudiado del tema en cuestión; con la finalidad de obtener información se consultaron diversas fuentes, las cuales, orientaron y dieron sustento al trabajo de investigación que se argumenta en el marco teórico.

La segunda etapa consistió en la aplicación de las estrategias seleccionadas para cumplir con el segundo y tercer objetivo planteados en el trabajo de investigación, en ésta, se incluyó también la participación de los padres de familia en actividades relacionados con la multiplicación buscando su colaboración en este proceso de aprendizaje. En ese sentido, se diseñó un plan de acción que contempló tres talleres, cada uno fueron dirigidos a emplear estrategias colaborativas para el aprendizaje de las multiplicaciones. De igual forma, se aplicaron las estrategias plasmadas en el plan de acción dirigido para los alumnos.

La tercera etapa correspondió al proceso de evaluación, esta vinculó con la etapa de análisis e interpretación de resultados; para su cumplimiento se realizó la triangulación de los resultados obtenidos de las pruebas y registrados en la rúbrica, la cual contemplaba problemas y ejercicios multiplicativos en relación al uso del algoritmo de esta operación aritmética. El tiempo empleado para este aspecto fue del martes 30 de mayo al 01 de junio del 2022, en el cual fueron seleccionados contemplando que cumplieran con los mismos requisitos de la evaluación inicial; de este modo se pueden evidenciar los resultados obtenidos al inicio del proyecto con los resultados generados en la aplicación del plan de acción.

3. RESULTADOS

La investigación consideró como su eje primordial el objetivo general, que se enfocó en aplicar estrategias de intervención docente para favorecer el aprendizaje del algoritmo de la multiplicación en los alumnos del quinto grado grupo B; por ende, determinó la selección de objetivos específicos que encaminaron a la búsqueda y aplicación de los diferentes instrumentos.

Es importante destacar la aplicación de los instrumentos que permitieron registrar de manera detallada la información sobre el estudio efectuado: pruebas objetivas, guías de observación, listas de cotejo, rúbricas y cuestionarios. Asimismo, se utilizó el análisis cualitativo de los registros considerando las aportaciones de los sujetos de estudio con el fin de reflejar con claridad los logros de los objetivos, por ello, se organizó de acuerdo a éstos.

Los resultados obtenidos en el primer objetivo demuestran un conocimiento y uso deficiente del algoritmo de la multiplicación, por lo tanto, los alumnos no fueron capaces de resolver los ítems presentados en las pruebas, por ende, el uso de la operación en cuestión junto al algoritmo se encuentra desarrollado de forma inapropiada. Asimismo, emplean con dificultad las propiedades del elemento neutro, conmutativa y asociativa de esta.

El trabajo desarrollado en el objetivo dos aportaron resultados pertinentes, porque en cada uno de los talleres se logró el compromiso por parte de los tutores que asistieron. Se observó una participación activa durante el desarrollo de las actividades, los participantes manifestaron su opinión coincidiendo que la enseñanza del algoritmo multiplicativo es importante para sus hijos debido a que algunos tienen dificultades para aplicarla en situaciones de la vida cotidiana.

De igual forma, mencionaron la utilidad de los talleres efectuados junto a ellos, reconocieron que aprendieron nuevas formas de apoyar en casa con el propósito de facilitar el desarrollo académico de los alumnos al resolver ejercicios de esta operación aritmética en el hogar.

En el objetivo tres se consideró la aplicación de diferentes estrategias didácticas entre las que se encuentran: Armemos una multiplicación, Intercambiados, El cuadro del saber, Bajemos las manzanas correctas, Lotería de la multiplicación, ¿Quién es el impostor?, ¿Este es mi lugar?, El camino de la multiplicación, Crucigrama de la multiplicación, entre otras. Cada una de ellas seleccionadas y diseñadas para el fortalecimiento del uso en el algoritmo en cuestión.

En los cuales se denotaron que las estrategias utilizadas en el plan de acción fueron de ayuda para mejorar las competencias matemáticas de los educandos, reflejándose en la mejora al identificar esta operación, en la aplicación, resolución y argumentación de los resultados en una operación multiplicativa; reforzando así las fases de resolución en esta habilidad. A su vez se avanzó en los problemas detectados, con el diagnóstico inicial del grupo.

Por último, el cuarto objetivo específico se concentró a valorar el progreso de los alumnos en el desarrollo del algoritmo multiplicativo para la resolución de problemas, en el cual se aplicaron pruebas con los mismos ítems para facilitar el análisis con los efectuados en el diagnóstico.

Al finalizar se logró observar que los discentes en su mayoría mejoraron con respecto al problema detectado con las multiplicaciones, en la resolución de las situaciones y operaciones presentados en las pruebas los educandos pudieron emplear el algoritmo adecuadamente, fueron capaces de transformar la suma de sumandos iguales en una multiplicación, aplicaron de forma oportuna las propiedades del elemento neutro, conmutativa y asociativa de esta.

También, lograron argumentar los procedimientos que llevaron a cabo, aspecto que permitió inferir en el buen desarrollo de esta habilidad adquirida por los alumnos por lo que se puede afirmar que los resultados de la investigación fueron favorables para el cumplimiento del objetivo general donde se busca incrementar el uso adecuado del algoritmo multiplicativo para la resolución de problemas.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

La investigación requirió la implementación de una serie de acciones y actividades de enseñanza efectuadas con diferentes estrategias didácticas con los discentes y padres de familia con el objetivo de favorecer el desarrollo así como la adquisición del algoritmo convencional de la operación aritmética, generando así un aprendizaje significativo para los educandos.

El alumno como sujeto activo tiene el deber de construir sus saberes mediante la asignación de respuestas a sus experiencias e interacciones con sus conocimientos previos para lograr aprendizajes nuevos, de esta forma, Ortiz (2015) menciona que existe una interacción entre el docente y los estudiantes, así como un intercambio dialéctico entre los conocimientos, de tal forma que se pueda llegar a una síntesis productiva para ambos y, en consecuencia, que los contenidos sean revisados para lograr un aprendizaje significativo.

De igual forma, las estrategias utilizadas durante el trabajo en el aula con los alumnos y los padres de familia fueron exitosas de acuerdo con los objetivos planteados en esta investigación. Si el profesor toma en cuenta el contexto de la vida cotidiana para trabajar el algoritmo de la multiplicación los estudiantes se convierten en los principales actores de su aprendizaje, al resolver situaciones reales de su medio, desarrollando de esta manera, sus competencias matemáticas.

Abordar el tema de investigación denominado Estrategias de intervención docente en el aprendizaje del algoritmo de la multiplicación, generó resultados favorables en el aprendizaje y desarrollo de la multiplicación de los educandos, permitiéndoles adquirir habilidades para el uso de dicho algoritmo de manera eficaz en diferentes acontecimientos y situaciones donde sea necesario su empleo.

Para el proceso de investigación que estuvo enfocado en el desarrollo y mejora del uso adecuado del algoritmo de la multiplicación, se afirma la relevancia que ocupan las actividades seleccionadas y diseñadas en el Plan de Acción, las cuales tuvieron un papel fundamental para que los discentes avanzaran en su aprendizaje. Asimismo, las estrategias didácticas permitieron motivar a los alumnos, lo que resultó positivo para el trabajo efectuado y el desempeño durante las actividades realizadas.

REFERENCIAS

- Bavaresco, A. (2013). Proceso metodológico en la investigación (cómo hacer un diseño de investigación). (6ª ed.). Venezuela: Internacional, CA. Maracaibo-Zulia.
- Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: la Muralla S.A.
- Díaz, F. y Barriga, A. (2002) Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista. México: McGRAW HILL
- Fernández, J. (2007). La enseñanza de la multiplicación aritmética: una barrera epistemológica. Revista iberoamericana de educación. Volumen N° 43. pp. 119-130. Recuperado de <http://www.fisem.org/web/union/>
- Hernández, R., Fernández C. y Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. (5ª ed.). D.F. México: McGraw-Hill.
- _____(2014). Metodología de la investigación. (6ª ed.). D.F. México: McGraw-Hill.
- Hufusch, S. y Floures, C. (2003) Un análisis de las intervenciones docentes en el aula. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Volumen N° 4, pp. 155-164. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27033406.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos Curriculares- Matemáticas. Bogotá, Colombia.
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Sophia: Revista electrónica colección de Filosofía de la Educación, 19 (2), pp. 93-110.
- Ramírez, M. y Pérez, Y. (2013). Estrategias de enseñanza de la resolución de problemas matemáticos. Fundamentos teóricos y metodológicos. 35 (73). 170.
- SEP. (2013). Estrategias e instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. D. F. México: SEP.
- _____(2017). Plan y programa 2017 Aprendizajes clave para la educación integral. C.D. Mx. México: SEP.
- Tamayo, M. (2012). El Proceso de la Investigación Científica. México: Limusa,
- Tobón, S. (2008). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Colombia: Ecoe.
- Velasco, M. y Mosquera, F. (2007). Estrategias didácticas para el Aprendizaje Colaborativo. http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias_didacticas_aprendizaje_colaborativo.pdf
- Vergara, M. (2005). Guía: unidad I el problema y su delimitación. México: Academia Accelerating the world's research.

COLABORACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA EN LOS APRENDIZAJES DE LOS NIÑOS DURANTE LA PANDEMIA

Nombre del Autor 1: Luis Alberto Chan Camas

CURP: CACL970114HCCHMS01

Institución de procedencia: Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Nivel de estudios: Licenciatura

Estudiante

Correo electrónico: albertocamas0114@gmail.com

Autor 2: [Adda Lizbeth Cámara Huchín](#)

Institución de procedencia: Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Último grado de estudios: Doctorado

Profesor

Correo electrónico: addacamara84@hotmail.com

Nombre del Autor 3: Engels Herbé May Medina

Institución de procedencia: Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Último grado de estudios: Doctorado

Profesor

Correo electrónico: piaget_engels@hotmail.com

LÍNEA TEMÁTICA: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

La investigación tuvo el objetivo de conocer la colaboración de los padres de familia en los aprendizajes de los alumnos durante la pandemia en la Escuela Primaria Felipe Carillo Puerto. La COVID-19 dejó al descubierto muchos problemas latentes, entre ellos la falta de involucramiento de las familias en la educación de sus hijos. El estudio tiene un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo y diseño fenomenológico. Se consideró una muestra de 24 padres de familia, entre los 23 y 64 años, seis maestros, entre los 42 y 55 años. Se aplicó la encuesta, la entrevista y la observación para la recolección de datos mediante guías estructuradas, además, una escala Likert para evaluar la reacción y opinión de los participantes, los resultados indicaron que los recursos tecnológicos, el bajo nivel de estudios y la escasez de tiempo, son las dificultades que atravesaron las familias en la modalidad de educación a distancia. Por lo tanto, se concluyó que la colaboración de los padres de familia en tiempos de pandemia influye de manera positiva para el desempeño académico de los estudiantes cuando logran establecer una buena comunicación y compromiso para sacar adelante a los alumnos.

PALABRAS CLAVE: Colaboración, aprendizaje, pandemia, educación a distancia.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La pandemia de enfermedad por el SARS-COV2 coronavirus (COVID-19) ha provocado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos. En la esfera de la educación, esta emergencia dio lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto.

De acuerdo al Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE, 2020) el compromiso de los padres de familia y tutores, forman parte importante en el desarrollo educativo de niñas, niños y adolescentes. Por tal motivo, es primordial que los maestros y maestras trabajen en conjunto para alcanzar el aprendizaje de los alumnos. De acuerdo a la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, 2019 (LGDNNA) quienes ejerzan la patria potestad, tutela o guardia y custodia, tienen derecho y responsabilidad a intervenir en su educación.

Todo lo anterior despertó la inquietud de realizar el trabajo de investigación sobre la colaboración de los padres de familia en el aprendizaje de los alumnos en tiempos de pandemia, se aplicó una entrevista a maestros y padres de familia de la escuela primaria Felipe Carrillo Puerto de la ciudad de Dzitbalché, Campeche con el fin de conocer cómo esta situación se vive en el contexto. Con base a este diagnóstico se reconoció que los padres de familia necesitan estar involucrados en el proceso de aprendizaje, sobre todo en estos tiempos de pandemia es primordial que los maestros y maestras tengan comunicación con ellos para poder lograr el objetivo en común.

El papel de los padres en la educación siempre ha sido fundamental y en tiempos de pandemia es indispensable, sin la colaboración de ellos, los alumnos no avanzan en su aprendizaje y el logro académico será nulo o muy bajo, es importante que los papás le den la importancia a la educación de sus hijos, los niños que no cuentan con el apoyo de ellos lo reflejan en el aprendizaje.

Con la finalidad de aportar información respecto a cómo enfrentan los maestros y padres de familia la educación en tiempos de pandemia y cómo afecta los aprendizajes de los alumnos se planteó la pregunta central de investigación: ¿Cómo influye la colaboración de los padres de familia en los aprendizajes de los alumnos durante la pandemia en la Escuela Primaria Felipe Carrillo Puerto en el periodo de marzo de 2020 a junio de 2021?

De igual manera se plantearon otras preguntas que orientaron la investigación:

- ¿Qué recursos utilizan los padres de familia para apoyar los aprendizajes de sus hijos en tiempos de pandemia?
- ¿Qué dificultades tienen los padres de familia para apoyar los aprendizajes de sus hijos en tiempos de pandemia?
- ¿Cómo enfrentan las familias la educación a distancia para apoyar a sus hijos?
- ¿Cómo afecta la falta de colaboración de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos en tiempos de pandemia?
- ¿Cuál es el alcance de la colaboración de los padres de familia en el aprendizaje de los alumnos en tiempos de pandemia?

De igual manera se planteó el objetivo general: Conocer la colaboración de los padres de familia en los aprendizajes de los alumnos durante la pandemia en la Escuela Primaria Felipe Carrillo Puerto en el periodo de marzo de 2020 a junio de 2021.

Para alcanzar este objetivo se determinaron los siguientes cinco objetivos específicos:

- Conocer los recursos que utilizan los padres de familia para apoyar los aprendizajes de sus hijos en tiempos de pandemia.
- Identificar las dificultades que tienen los padres de familia para apoyar los aprendizajes de sus hijos (as) en tiempos de pandemia.
- Describir cómo enfrentan las familias la educación a distancia para apoyar a sus hijos.
- Determinar cómo afecta la falta de colaboración de los padres de familia en los aprendizajes de sus hijos en tiempos de pandemia.
- Valorar el alcance de la colaboración de los padres de familia en el aprendizaje de los alumnos en tiempos de pandemia.

Un pilar fundamental para que los alumnos tengan un mejor rendimiento escolar es la colaboración de tutores y padres de familia en la vida escolar. Esto va más allá de su asistencia a firmar calificaciones, festivales o cooperación en tareas de mantenimiento. Su participación debe ser integral y en constante comunicación con profesores, directivos, alumnos y otros padres de familia.

Ante todas esas situaciones problemáticas donde el aprendizaje del alumno está involucrado, surge la necesidad de realizar una investigación en la escuela primaria Felipe Carrillo Puerto donde se conozca cómo influye la colaboración de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos en tiempos de pandemia.

Por ende, la pertinencia de este trabajo se hace presente, en conocer la colaboración de los padres de familia en el aprendizaje de los alumnos durante la pandemia, según el Instituto Internacional de Planeamiento de Educación (IIPPE), 2020 la familia puede influir positivamente en el aprendizaje, desde el mismo momento del nacimiento del niño hasta la madurez. Por tal motivo, en esta investigación se hace presente una alternativa para reconocer la atribución de la colaboración de los padres en el aprendizaje de sus hijos en tiempos de pandemia.

Esta investigación muestra relevancia social porque incluso antes de enfrentar la pandemia, la situación económica en la región estaba deteriorada, debido al aumento de los índices de pobreza extrema, la persistencia de las desigualdades y un creciente descontento social. En este contexto, la crisis tendrá importantes efectos negativos en los distintos sectores sociales, incluidos particularmente la salud y la educación, así como en el empleo y la evolución de la pobreza (Velásquez, 2021).

El trabajo de investigación es de utilidad para conocer cómo influye la colaboración de los padres de familia en el aprendizaje durante la pandemia y con los resultados obtenidos se aportaron elementos importantes a considerar para mejorar el aprendizaje de los alumnos ante esta nueva modalidad de educación a distancia. Nord (1998) citado por (Escobedo, 2006), afirma que “el involucramiento de los padres en la educación de su hijo es importante para el éxito escolar, pero no todos los niños tienen padres quienes se involucren en su escuela” (p. 2).

Como bien dice Tapia (2005), si queremos apostar por un trabajo conjunto entre padres-madres y profesores, solamente se precisa tener una actitud abierta, cercana, colaborativa, cooperativa y muy respetuosa entre ambos agentes. En esta investigación se plantea la hipótesis: la colaboración de los padres de familia influye de manera positiva en los aprendizajes de los alumnos en estos tiempos de pandemia, porque se logra la comunicación con ellos para aplicar las actividades, además aporta a los niños los materiales requeridos para el trabajo.

MARCO TEÓRICO

De acuerdo al Plan y Programa de Estudio “el trabajo colaborativo alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo” (SEP, 2011, p. 28).

Por otra parte, trabajar colaborativamente implica compartir experiencias, conocimientos así como tener una clara meta grupal. Así mismo, plantea que aprender sólo se puede lograr si el trabajo del grupo es realizado en colaboración, de modo que los alumnos deciden cómo realizar la tarea, los procedimientos a emplear o cómo distribuir el trabajo y las responsabilidades (Cros, 2000; citado por Pérez, 2008).

No obstante, entre los modelos teóricos propuestos, el más ampliamente utilizado y difundido ha sido el de (J. Epstein, 2001; citado por Gálvez, 2017, p.146), que identifica seis modalidades de colaboración.

- Apoyo a la crianza: ayudar a las familias a establecer condiciones en el hogar que favorezcan el estudio (salud, nutrición, seguridad).

- Comunicación: diseñar canales efectivos de comunicación con las familias en relación a los programas escolares y al progreso del alumnado.
- Voluntariado: fomentar, organizar la ayuda y el apoyo voluntario de los progenitores a las actividades del aula y la escuela.
- Ayuda al aprendizaje en el hogar: proporcionar información a las familias para ayudar a los estudiantes con los deberes y tareas escolares para la casa, así como con las elecciones y decisiones de carácter académico.
- Toma de decisiones: incluir a los padres de familia en la toma de decisiones, desarrollando su liderazgo o su participación en las asociaciones y en los órganos de gestión y gobierno del centro.
- Colaboración con la comunidad: identificar e integrar recursos o servicios de la comunidad para reforzar los programas escolares, las prácticas familiares para el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes.

En Chile, existe evidencia de que incluir la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos se ve favorecido por las instancias de participación e involucramiento que promueva la escuela a partir de un ambiente escolar positivo (Milicic, 2012). Por lo tanto, tiene una relación cíclica con la participación familiar, donde un contexto favorable permite que los padres o tutores colaboren y a su vez, si los padres mejoran la percepción sobre la escuela, ello incidirá positivamente en el desempeño de los estudiantes.

Asimismo, con la intención de fundamentar el trabajo, se presenta diferentes documentos de investigación encaminados al mismo ámbito temático, por ejemplo la revista internacional de Educación para la Justicia Social, publicó en el 2020 Educación y COVID-19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares donde se menciona que la situación de excepcionalidad derivada de la crisis sanitaria por el COVID-19 es una muestra más que evidente de ello, por lo que la colaboración de las familias con la educación del alumnado se convierte en un mecanismo esencial para la práctica educativa desde el trabajo conjunto (Katz y Earl 2010).

Las familias, en esta crisis sanitaria, pasan a ser un agente educativo de primer orden y fuente de aprendizaje. Constituyen un nivel imprescindible de colaboración con la educación y la consecución de las metas educativas (Moreno, 2020), pudiéndose alentar mediante la concreción de variados ámbitos de actuación (realización de tareas escolares y tareas domésticas, promoción de actividades extracurriculares, integración socioeducativa, etc.).

Desde otro punto de vista se encuentra el artículo Educación en tiempos de pandemia: antecedentes y recomendaciones para la discusión en Chile publicado en el año 2020 en tiempos donde la interacción con los profesores disminuye fuertemente, el apoyo escolar

recae en gran medida en los padres u otros adultos en el hogar, es probable que el aprendizaje de los escolares dependa aún más de la educación de estos, por esta razón, se acentúa la dificultad que enfrentan los establecimientos en suplir las carencias del hogar.

Según los resultados del cuestionario realizado a los apoderados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE, 2018) solo el 6% de los apoderados de cuarto básico y el 13% de los de sexto básico declaran no ayudar nunca o casi nunca en las actividades escolares de sus hijos, como tareas, o a estudiar para pruebas. Esta proporción aumenta al 40% entre los apoderados de estudiantes de segundo medio. En todos los grados se evidencia una mayor diferencia de acuerdo a la dependencia administrativa más que debida al nivel educacional de los padres.

En México, frente a la contingencia, los docentes, directores, así como los padres de familia, han respondido lo mejor que pueden con los recursos a su alcance. La Revista mexicana de investigación educativa, publicó en el año 2020: COVID-19: pensar la educación en un escenario inédito. Donde se rescatan a través de un sondeo los siguientes hallazgos:

La gran dificultad de lograr aprendizajes significativos a distancia, no porque no sea posible desde luego, sino por la falta de iniciativas pertinentes así como de formación o recursos, tanto de docentes como de estudiantes y familias. La inequitativa carga adicional que representa para las mujeres el asumir, como parte del trabajo de cuidados, la responsabilidad de apoyar académicamente a sus hijos, en un contexto de extrema dificultad personal, familiar y social.

Evidentemente hay muchas aristas en este fenómeno, visto tan solo desde la perspectiva de la educación. Coincidiendo con lo dicho por muchos especialistas, algunas de las más importantes son:

La desigualdad social y educativa que puede profundizarse en las circunstancias actuales y que se materializa en la brecha de acceso a las tecnologías según el nivel socioeconómico de las familias, así como en las propias trayectorias educativas de los padres que hacen diferencia en cuanto al apoyo que pueden dar a sus hijos; en efecto, “no todos parten del mismo punto ni tienen los mismos recursos o capacidades para hacerlo de manera efectiva” (COTEC, 2020).

Después de meses de inactividad escolar a consecuencia del distanciamiento social por la contingencia sanitaria, el 23 de marzo de 2020 la (SEP, 2011) desplegó el primer programa de “Aprende en casa” para la educación básica, sin embargo los resultados no fueron satisfactorios en

particular en la escuela primaria Felipe Carrillo Puerto, por múltiples factores; muchas familias presentaron problemas para reprogramar los canales de la televisión ya que no todos contaban con las mismas señales de cable.

METODOLOGÍA

La investigación surge ante la incertidumbre de la educación ocasionada por la COVID-19 para llegar a conocer o dar explicación de esta situación, de tal manera que parte de una idea, problema o experiencia de la realidad. El estudio tiene un enfoque cualitativo, de acuerdo a Hernández, Fernández, & Baptista (2014) “busca comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en la relación con el contexto” (p. 364).

El método es fenomenológico porque se enfoca en las experiencias individuales subjetivas de los participantes. En términos de Bogden y Biklen (2003) citado por Hernández, Fernández, & Baptista (2014), estos estudios pretenden reconocer las percepciones de las personas, el significado de un fenómeno o experiencia. En esta investigación, se pretende describir o entender a partir del punto de vista o discurso del lenguaje de los padres de familia cómo entienden y se involucran en la educación de sus hijos en el confinamiento por el COVID-19, por lo tanto, la búsqueda de significados cobra relevancia en los resultados.

Este trabajo se desarrolla en la Escuela Primaria Felipe Carrillo Puerto, es de organización completa con Clave del Centro de Trabajo 04DPR0148L, pertenece a la zona escolar 016, ubicada en la calle 20 S/N en el barrio de San Felipe de la ciudad de Dzitbalché, Campeche, turno matutino, con un horario de jornada ampliada comprendido de 8:00 a. m a 2:30 p. m. El tiempo de la investigación correspondió al periodo de marzo de 2020 a junio de 2021.

La población participante está conformada por una matrícula de 184 padres de familia y 6 docentes de los cuales 2 son mujeres y 4 son hombres frente a grupo para contribuir con la investigación sobre

cómo influye la colaboración de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos en tiempo de pandemia.

La muestra fue no probabilística, según Hernández, Fernández, & Baptista (2014) “es un subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación” (p. 176). Esta se eligió con base a los siguientes criterios; padres de familia que mantienen una comunicación sostenida con los maestros y otros que tienen una comunicación intermitente durante el periodo de la modalidad de educación a distancia.

La recolección de datos se realizó a través de dos técnicas: la observación y la entrevista, así como la aplicación de instrumentos que consistió en un cuestionario y una escala Likert, cada uno de acuerdo a los objetivos específicos con la finalidad de obtener resultados que permitan la reflexión y análisis del trabajo de investigación:

Tamayo (2008) señala que “el cuestionario contiene los aspectos del fenómeno que se consideran esenciales; permite, además, aislar ciertos problemas que interesan principalmente; reduce la realidad a cierto número de datos esenciales y precisa el objeto de estudio” (p. 124). El cuestionario fue de elaboración propia y tuvo como propósito recuperar información sobre los recursos que utilizan los padres de familia para apoyar a sus hijos en las tareas.

La entrevista se aplicó con el propósito de identificar las dificultades de los padres de familia para apoyar a sus hijos en tiempos de pandemia. Canales (2006) la define como “la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto” (p.163).

La guía de observación fue de elaboración propia, se utilizó para describir cómo enfrentan los padres de familia la educación a distancia. Tamayo (2008) menciona que la utilidad consiste en ofrecer una revisión clara y objetiva de los hechos, agrupa los datos según necesidades específicas, se hace respondiendo a la estructura de las variables o elementos del problema.

Las llamadas “Escala Likert” son instrumentos psicométricos donde el encuestado debe indicar su acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación, ítem o reactivo, lo que se realiza a través de una escala ordenada y unidimensional ([Bertram, 2008](#)). Este instrumento fue de elaboración propia, se aplicó para valorar y determinar el alcance la participación de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos en tiempos de pandemia.

Los procedimientos propuestos para las actividades de indagación fueron congruentes con los objetivos planteados a través de un enfoque cualitativo, el cual se orienta a la comprensión de un fenómeno.

La primera fase consistió en la identificación de la problemática a partir de los resultados del primer periodo de la modalidad de educación a distancia expuesto por los maestros en el Consejo Técnico Escolar CTE, donde se analizó el motivo del rezago de algunos alumnos, así mismo con base a la observación que se realizó durante la práctica profesional del investigador se pudo constatar de la existencia de la problemática, por último los aspectos contextuales, las características del ambiente fueron factores determinantes para el planteamiento del problema.

Por lo tanto, se establecieron los objetivos, la justificación y el supuesto, la recuperación de información científica sustentaron las actividades de intervención y la validez del enfoque a través del marco teórico elaborado considerando aspectos conceptuales que validan las variables del estudio para conocerlo con profundidad, así como aspectos referenciales mediante el análisis de documentos oficiales y aquellos elaborados sobre la misma problemática, así mismo se consideró el marco contextual, relacionado con la situación. Del mismo modo fue pertinente la construcción de instrumentos para recoger información que validen cada uno de los objetivos establecidos.

En la segunda fase de ejecución, primero fue necesario comunicar los objetivos de la investigación al director de la escuela, así como a los docentes y padres de familia que estaban involucrados en el desarrollo del estudio, para después aplicar los instrumentos diseñados para cada objetivo.

Para la aplicación de la encuesta a los padres de familia y maestros se aplicó una prueba piloto en la escuela primaria Venustiano Carranza de la ciudad de Dzitbalché a través de un formulario creado en Google donde por medio de la aplicación de WhatsApp se envió el link a la directora de la escuela quien cumplió en hacer llegar la encuesta a los padres de familia y maestros. En el análisis de los resultados hubo necesidad de agregar una pregunta a la encuesta de los maestros para obtener resultados en cuanto al nombre de los cursos de capacitación en el uso de las TIC. Después de la prueba piloto se envió el nuevo formulario a los maestros frente a grupo de la población estudiada, para compartir con los padres de familia.

En cuanto a la entrevista para los maestros, primeramente se diseñó un horario de actividades para la atención en la plataforma de Google Meet en el tiempo establecido. Con respecto a la aplicación de la entrevista y la visita domiciliar a los padres de familia primeramente se solicitó a los maestros los datos de los tutores para establecer la comunicación, con los tutores de los alumnos, seguidamente se contactó a cada uno de ellos.

Seguidamente se localizó a cada uno de los participantes para acordar el horario así como para determinar si la entrevista sería presencial o a través de una plataforma digital con la finalidad de recolectar los datos de la investigación.

La tercera fase correspondió al proceso de evaluación, la cual fue vinculada con las etapas de análisis e interpretación de resultados, para la confiabilidad de los datos aportados se realizó la triangulación analizando la información de la entrevista, la guía de observación y la escala de actitudes desde la perspectiva de los padres de familia y maestros.

Con base a los procesadores de texto se realizó la transcripción de la respuesta de los participantes con el fin de determinar las categorías y subcategorías a través de una matriz de congruencia donde se obtuvo las expresiones verbales para posteriormente entrelazarlos e interpretarlos. Por último, se realizó la redacción reflexiva donde se interpreta los resultados y se retoma a través de citas las palabras exactas de los participantes.

RESULTADOS

Los instrumentos aplicados permitieron el acopio y análisis de la información con base al enfoque cualitativo, los resultados se aportan de acuerdo a los objetivos planteados.

Los recursos que se utilizan en casa para apoyar a los estudiantes en tiempos de pandemia, de acuerdo al cuestionario se detectó que de 139 padres de familia 81 (58.3%) indicaron tener acceso al servicio de internet, mientras que 58 (41.7%) dijo que no tiene conexión a internet y compran datos para poder estar comunicados con los maestros.

Asimismo, 78 (56.1%) padres de familia utilizan los videos pregrabados que envían los maestros para apoyar las tareas de su hijo, el 25.2% (35) usan videos de YouTube, mientras que 23 (16.5%) usan actividades complementarias de internet y solo tres (2.2%) hacen uso de aplicaciones o juegos interactivos.

En la entrevista aplicada a padres de familia, mencionaron las dificultades que tuvieron para apoyar a sus hijos, las siguientes categorías muestran las limitaciones para apoyar el aprendizaje de los alumnos, las cuales fueron también congruentes con las percepciones de los maestros:

Falta de tiempo. Algunos padres de familia expresaron que tienen dificultades para ayudar a sus hijos porque no disponen del tiempo suficiente a causa de las obligaciones del hogar por ejemplo: cocinar, hacer la limpieza, lavar los trastes y la ropa, en consecuencia no pueden disponer del espacio necesario para acompañar a sus hijos con las tareas.

Demanda del trabajo. Otros padres de familia manifestaron que la situación económica provocó la necesidad de buscar un empleo, esto ha generado que descuiden las actividades escolares de sus hijos, porque salen a trabajar desde temprano, regresan tarde, están cansados y después los alumnos no quieren hacer las tareas.

Falta de conocimiento. Es el principal factor que ha generado el apoyo insuficiente por parte de los padres de familia, porque ellos no cuentan con la preparación porque algunos no terminaron la educación básica, por tal motivo, desconocen cómo desarrollar los contenidos para que los alumnos puedan tener la atención necesaria, sin embargo hacen su mayor esfuerzo siguiendo las indicaciones y sugerencias que los docentes les facilita.

En este sentido, las visitas domiciliarias permitieron reconocer los conocimientos, habilidades y actitudes que emplean los padres en el proceso de aprendizaje de los alumnos. También contribuyó para confirmar o refutar si las dificultades que se mencionaron en la entrevista corresponden a las acciones realizadas al momento de apoyar a los niños en las tareas escolares.

Para empezar, la primera visita se registró el día miércoles 19 de mayo al padre de familia del primer grado, con una duración de 60 minutos, durante la observación se pudo identificar que existe un espacio destinado para que la alumna realice sus tareas, así mismo se percibió una actitud entusiasta por parte del tutor, sin embargo, hubo interrupciones por parte del hijo menor de aproximadamente un año, lo cual ocasionaba que la alumna se distrajera por momentos.

La alumna tuvo dificultades para resolver los problemas del libro de matemáticas (unidades y decenas) pero con la ayuda de la mamá las explicaciones fueron claras y precisas gracias al apoyo de los materiales concretos que se utilizó por ejemplo: tapas de refresco, fichas y frijoles. En ningún momento se observó que se utilicen recursos como videos o audios que la maestra envía.

Por otro lado, se pudo percibir unas de las estrategias que utiliza la mamá para consolidar la lectura y el conteo de su hija, solicitaba que la niña fuera quien leyera la planeación de la

clase, buscara las páginas en el libro de texto y cuando se equivocaba se dirigían al índice para cotejar las páginas. Una iniciativa idónea para contribuir en el proceso de aprendizaje de la discente.

El miércoles 19 de mayo se efectuó la quinta visita en el domicilio del alumno del quinto grado, el tiempo de la sesión fue alrededor de los 30 minutos. Se pudo identificar que el tutor carece de los conocimientos necesarios para asesorar a su hijo en relación a la suma y resta de fracciones con distinto e igual denominador, sin embargo, hace todo lo posible por atender las necesidades usando palabras motivacionales, en ocasiones chantajes, porque el niño muestra poco interés y disponibilidad. Además, existe muchas interrupciones por parte de sus hermanitas, esto causa que el ambiente no sea benéfico para la comprensión de las actividades escolares.

Por último, la escala de actitudes para determinar y valor el alcance de la colaboración de los padres de familia, la cual, permitió medir la actitud personal (disposición positiva, negativa o neutral) de la muestra de los 12 papás. El resultado fue que 10 padres de familia tienen una actitud favorable, en la colaboración de los aprendizajes de sus hijos en estos tiempos de pandemia, es decir, comparten sus dudas con el maestro respecto a las actividades que no logran comprender, esto demuestra que les gusta ayudar a los alumnos con las tareas de las distintas asignaturas por ende, consideran que los menores necesitan de su apoyo, por esto, reconocen la importancia de organizar el tiempo para poder ayudarlos y de esa forma colaborar con el maestro en la educación de sus hijos.

Estas actitudes positivas, permitieron que los participantes lograran respetar las decisiones que el maestro tomaba para el aprendizaje de sus alumnos, por ejemplo los materiales y recursos que sugería, el involucramiento en las reuniones virtuales para conocer el avance de sus hijos o mantener esa comunicación constante para contribuir en el aprendizaje de los niños.

Por otro lado, también se pudo observar que dos padres de familia, tienen una actitud muy desfavorable, porque no tienen la iniciativa de compartir sus dudas e inquietudes con el maestro, esto permite reconocer la falta de interés, de tiempo y gusto para apoyar a sus hijos con las actividades escolares, de la misma forma, se contempla la poca disposición, comunicación y colaboración con los maestros, porque no respetan ni siguen las sugerencias que se ofrecen con el fin de mejorar el aprendizaje de los alumnos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados de la encuesta aplicada por la Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN, 2017), el 40% de los escolares vive en hogares cuyo jefe de hogar no cuenta con educación media completa. La distribución de la educación de los padres es muy desigual en función del nivel socioeconómico de la familia. Mientras el 57% de los escolares del primer quintil de ingresos vive en hogares cuyo progenitor no tiene Enseñanza Media completa, solo el 5% de los escolares del quintil de mayores ingresos se encuentra en esa situación.

En concordancia con lo anterior expuesto, los alcances obtenidos con base a la aplicación de la entrevista, reconocieron que los padres de familia carecen de los conocimientos y habilidades necesarios para acompañar a sus hijos en las actividades escolares, esto se debe al bajo nivel de estudios de los progenitores, gran parte de los participantes solo lograron cursar la educación primaria.

Por otra parte, la desigualdad social como educativa que puede profundizarse en las circunstancias actuales y que se materializa en la brecha de acceso a las tecnologías de comunicación según el nivel socioeconómico de las familias, así como en las propias trayectorias educativas de los padres que hacen diferencia en cuanto al apoyo que pueden dar a sus hijos; en efecto, “no todos parten del mismo punto ni tienen los mismos recursos o capacidades para hacerlo de manera efectiva” (COTEC, 2020, p. 56).

Ciertamente, la pandemia a causa del COVID-19 trajo mucha desigualdad educativa, se puede reconocer que los padres de familia menos favorecidos económicamente han tenido dificultades para colaborar en el aprendizaje de sus hijos, por la falta de los dispositivos móviles, tecnológicos y sobre todo el acceso al internet, esto tiene como consecuencia el rezago académico de los alumnos, porque no pueden participar en las clases virtuales o no reciben la explicación precisa de los contenidos que se aborda en la educación primaria.

Asimismo, los progenitores presentan dificultades para organizar el tiempo que disponen durante el día, algunos tienen un empleo y por ende un horario que respetar, mientras que la gran mayoría se ocupa de las tareas domésticas, aunado a la carga de trabajo escolar de sus hijos, provoca más estrés hacia los padres y genera la falta de colaboración en los aprendizajes de los estudiantes.

Después de establecer la triangulación de los datos, se concluye que el supuesto de investigación es válido, la colaboración de los padres de familia influye de manera positiva en los aprendizajes de los alumnos durante la pandemia, sobre todo cuando se establece una buena comunicación entre padre de familia y maestro, lo cual genera que ambos estén conscientes del trabajo en equipo y asuman su compromiso para el logro de los aprendizajes,

REFERENCIAS

- Bertram, D. (2008). Likert Scales... are the meaning of life. Topic report: Recuperado de <http://poincare.matf.bg.ac.rs/~kristina/topic-dane-likert.pdf>
- Canales C, M. (2006). Metodologías de la investigación social. Santiago de Chile: LOM
- Consejos Nacional de Participación Social en la Educación [CONAPASE] (12 de abril de 2020). Consejos escolares de participación social [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/consejos-escolares-de-participacion-social>
- COTEC. (2020). COVID 19 y educación I: problemas, respuestas y escenarios (Nº1). Recuperado de <https://online.flippingbook.com/view/967738/>
- Escobedo, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana De Educación*, 40(2), 1-10, 10.35362/rie4022524
- Gálvez, E. (2017). Prácticas de colaboración familia-escuela en centros de éxito de entornos desfavorecidos. *Revista Iberoamericana De Educación*, 37(1),98. doi: 10. SE7179/PSRI_2017.29.07
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed). Méxicio: McGrawHill.

- Katz, S. & Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27-51. doi.org/10.1080/09243450903569718
- Moreno, J. L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las Familias y tareas escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-17. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12182>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Obtenido de <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/taxonomy/term/75>
- Pérez, M. (2008, 28 de noviembre). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. *Lauru*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111716009>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2011). Plan de estudios 2011. México: SEP.
- Sistema de Medición de la Calidad de la Educación [SIMCE]. (2018). Informe Nacional de la Calidad de Educación (7). Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/INFORME_NACIONAL_DE_LA_CALIDAD_DE_LA_EDUCACION_CACIoN_2018.pdf
- Tamayo, T. M. (2008). *El Proceso de la Investigación Científica*. México: Lumusa. S.A
- Tapia, J. A. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. México: Morata.
- Velásquez P, M. D. (2021). La protección social de los trabajadores informales ante los *impactos del COVID-19*. América Latina : CEPAL.

EDUCACIÓN EMOCIONAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA PARA ALCANZAR LOS APRENDIZAJES EN ALUMNOS DE UNA ESCUELA PRIMARIA

Nombre del Autor 1: Aurora Imalin Cuevas Balan

Institución de procedencia: Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Último grado de estudios: Licenciatura

Estudiante

Correo electrónico: cbaurorai@gmail.com

Autor 2: [Adda Lizbeth Cámara Huchín](#)

Institución de procedencia: Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Último grado de estudios: Doctorado

Profesor

Correo electrónico: addacamara84@hotmail.com

Nombre del Autor 3: Engels Herbé May Medina

Institución de procedencia: Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Último grado de estudios: Doctorado

Profesor

Correo electrónico: piaget_engels@hotmail.com

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

La investigación tuvo como propósito conocer cómo la educación emocional en tiempo de pandemia influye en el aprendizaje de los alumnos de la Escuela Primaria *Mateo Reyes* de la ciudad de Calkiní, Campeche, durante el ciclo escolar 2020-2021. La población es de 125 alumnos, entre los 6 y 12 años de edad; 17 docentes frente a grupo y 17 padres de familia. La investigación corresponde al enfoque cualitativo con diseño fenomenológico. La recolección de datos se realizó a través de una encuesta y entrevistas; los resultados indicaron que la alegría, tristeza, miedo e ira, influyen directamente en el aprendizaje de los niños; la empatía de los padres ayuda a controlar las emociones de sus hijos. Asimismo, se reconocieron las distintas maneras y estrategias didácticas que usan los maestros para abordar la asignatura de Educación Socioemocional. Se concluye que las emociones juegan un papel fundamental en el aprendizaje, la generación o desarrollo de las competencias emocionales es una tarea compartida entre padres de familia y maestros, además, se reconoce que, ante la situación de pandemia, el bagaje de habilidades socioemocionales de los individuos jugó un papel primordial en la adquisición de los saberes.

Palabras clave: Educación emocional, pandemia, aprendizaje, competencias emocionales.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Ante la propagación acelerada de la enfermedad COVID-19, la Organización Mundial de la Salud (OMS), declaró pandemia mundial el 11 de marzo de 2020, las actividades académicas, así como las de diversos ámbitos laborales fueron suspendidas para prevenir el contagio.

El distanciamiento físico y otras medidas de prevención llevaron a las personas a experimentar estrés de pandemia (Barraza, 2020); Lazarus, Folkman y Launier (1987), citados en Cabanach (2010), indicaron que los estudiantes que tienen estrés pueden tener consecuencias en su funcionamiento cognitivo, socioafectivo y/o en el rendimiento académico.

A partir de lo anterior, despertó la inquietud de realizar el trabajo de investigación sobre la influencia de la educación emocional en el aprendizaje de los alumnos de la escuela primaria Mateo Reyes, de la ciudad de Calkiní, Campeche.

Al aplicarse unas encuestas iniciales a través de la herramienta Formularios de Google a una muestra de la población se determinó que los alumnos han experimentado diversas emociones negativas a causa del confinamiento, los padres de familia indicaron que estas guardan una relación con el aprendizaje de los niños y la modalidad de trabajo a distancia ha afectado el aprendizaje de manera negativa; mientras que los docentes indicaron que al organizar el trabajo es muy importante generar en los niños actitudes positivas y de bienestar.

Con lo anterior, se retoma lo planteado por Bisquerra (2009) la educación emocional pretende generar en los alumnos competencias emocionales para que los niños enfrenten con éxito el estrés de manera que no repercuta o disminuya su nivel de aprendizaje, una educación para la vida tiene como objetivo el desarrollo humano a fin de posibilitar la convivencia y el bienestar.

Con la intención de profundizar en esta problemática respecto a las emociones y su influencia en el logro de los aprendizajes, se planteó la pregunta central de investigación: ¿Cómo la educación emocional en tiempo de pandemia influye en el aprendizaje de los alumnos de la Escuela Primaria “Mateo Reyes” de la ciudad de Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2020-2021?

Del mismo modo, se plantearon otras preguntas de investigación que guiaron el estudio:

- ¿Cuáles son las emociones que manifiestan los niños ante la presencia del COVID-19 y cómo influyen en su aprendizaje?
- ¿Cómo apoyan los padres de familia a controlar las emociones de sus hijos (as) ante la presencia del COVID-19?
- ¿Cómo abordan los docentes la asignatura de Educación Socioemocional para favorecer la autorregulación de las emociones?
- ¿Cuáles estrategias didácticas utilizan los docentes para ayudar a los estudiantes a controlar las emociones ante la situación de la pandemia?

También se planteó el objetivo general: Reconocer cómo la educación emocional en tiempo de pandemia influye en el aprendizaje de los alumnos de la Escuela Primaria “Mateo Reyes” de la ciudad de Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2020-2021.

Para alcanzar este objetivo, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las emociones que manifiestan los niños ante la presencia del COVID-19 para conocer su influencia en el aprendizaje.
- Determinar el nivel de involucramiento de los padres de familia en el control de las emociones de sus hijos ante la presencia del COVID-19.
- Conocer cómo abordan los docentes la asignatura de Educación Socioemocional para favorecer la autorregulación de las emociones.

- Describir las estrategias didácticas que utilizan los docentes para ayudar a los estudiantes a controlar las emociones ante la situación de la pandemia.

El confinamiento por COVID-19 ha hecho que alumnos, padres de familia y maestros experimenten emociones muy concordantes: miedo, tristeza e ira. Todas estas, han provocado en todos los actores educativos un estrés por pandemia.

Es importante estudiar cómo las emociones que experimentan los alumnos influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje, además del apoyo de sus padres y maestros, es un trabajo difícil y en conjunto, pues bien menciona Domínguez (2010) la educación es tarea primordial de la familia, aunque compartida de una manera muy significativa con la escuela, con el entorno y el contexto social.

La pertinencia de este estudio parte de reconocer si la educación emocional en tiempo de pandemia influye de manera positiva en el aprendizaje esperado de los alumnos y comprender si el acompañamiento de padres de familia y educadores en el desarrollo de las competencias emocionales tiene una influencia positiva o no.

Sin duda, la implementación del área de desarrollo social y personal Educación Socioemocional representa un gran avance para el sistema educativo mexicano, pero ahora, en la educación a distancia carecemos de un elemento importante que es la interacción de unos con otros en los que se dan las condiciones necesarias para desarrollar las llamadas habilidades socioemocionales.

Sin embargo, lo importante no es que exista la asignatura, lo fundamental es que el docente esté poder desarrollarla, con el confinamiento se hace más difícil avanzar en el logro de estas habilidades.

Los beneficiarios de este proyecto de investigación serán docentes, padres de familia e investigadores que deseen conocer o ampliar su conocimiento sobre cómo la educación emocional es un vehículo que favorece el aprendizaje en la pandemia que vivimos por COVID-19.

Para los fines de este estudio, es pertinente situar a la educación emocional como aquel proceso educativo, continuo y permanente, que procura desarrollar el conocimiento sobre las propias emociones y las de los demás con objeto de capacitar al individuo para que adopte comportamientos que tengan presente los principios de prevención y desarrollo humano (Bisquerra, 2019).

Con la educación emocional se pretende que los individuos prevengan los efectos perjudiciales de las emociones negativas intensas como el miedo, estrés, depresión, etcétera. Propone al individuo desarrollar la habilidad de automotivación y adoptar una actitud positiva ante la vida y cualquier situación que se le presente.

Es importante mencionar la Educación Socioemocional es un área de oportunidad para desarrollar la autorregulación de emociones y demás competencias emocionales, sugiere que los alumnos mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares integren dichos aprendizajes fomentando así su bienestar personal y social; “este tipo de educación provee de herramientas que previenen conductas de riesgo y, a largo plazo, está asociada con el éxito

profesional, la salud y la participación social” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]; citados en SEP, 2017, p. 424).

MARCO TEÓRICO

La Educación Emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral (Bisquerra, 2019).

Damasio (1994), Mataruna (1994) y Varela (2000) citados por Casassus (2003) mencionan que: “los aprendizajes dependen de las emociones” (p. 3). La educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal, que está impregnada por fenómenos emocionales. En el proceso de aprendizaje individual y autónomo también está presente la dimensión emocional. Todo esto exige que se le preste una atención especial por las múltiples influencias que las emociones tienen en el proceso educativo (Bisquerra, 2019).

Los cambios experimentados por los individuos deben ser interpretados según una estrecha relación entre la persona (física y psicológicamente) y el *ambiente físico y social* que le rodea (Lazarus y Folkman, 1984; citados en Díaz, 2010). De acuerdo con lo anterior, en el ambiente que actualmente se vive, los docentes y padres de familia juegan un papel primordial en el alcance de los aprendizajes de los niños.

Barraza (2020) menciona que el distanciamiento físico, las medidas complementarias de higiene, la suspensión de actividades no prioritarias y el esparcimiento de información conforman un entorno distinto que exige y demanda a las personas actuar de manera diferente, los cuales son potencialmente fuentes de estrés, denominado *estrés de pandemia*.

Desde los grados preescolares hasta la educación universitaria de postgrado, cuando una persona está en un período de aprendizaje experimenta *tensión*. A esta se le denomina estrés académico y ocurre tanto en el estudio individual como en el aula (Orlandini, 1999).

Con la finalidad de darle fundamento al trabajo, se presentan diversos documentos de investigación que mantienen el mismo ámbito temático, por ejemplo, García (2011) en su artículo *La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje* hace referencia al cambio de paradigma de la educación, en donde argumenta el papel de las emociones como un elemento

primario, fundamental y sustantivo del proceso de aprendizaje, pues las emociones tienen el poder de mejorar los procesos de aprendizaje.

En la misma línea, Porlán (2020) indica en su artículo *El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia* que el proceso de aprender es individual y social, seriamente impregnado de emociones, pues los individuos son una especie social que construye en sociedad, pero sobre todo es un ser profundamente emocional, lo que impulsa o bloquea el aprendizaje

Del mismo modo, Hernández (2020) realizó un estudio de carácter cuantitativo sobre la gestión de las emociones en tiempos de pandemia en escolares de 11 a 18 años, en Santo Domingo, República Dominicana, en donde evaluó distintas variables. De manera general los resultados indicaron que mayormente los alumnos experimentan *miedo* (40%), mientras que durante las clases virtuales experimentan con mayor frecuencia la *alegría* (52%).

Derivado de la pandemia que actualmente se vive por la enfermedad SARs-CoV2, los participantes del ámbito educativo, docentes, alumnos y padres de familia se han visto severamente afectados por distintas situaciones que es difícil de generalizar y aunque en los diversos contextos se escuchan cuestiones similares, posterior a un receso escolar obligatorio causado por el distanciamiento social en marzo de 2021, en México se implementó los programas de televisión *Aprende en casa I* para finalizar el ciclo escolar 2019-2020, la pandemia no terminó en agosto de 2020 por lo que el ciclo escolar 2020-2021 tuvo el mismo diseño de aprendizaje a distancia con el programa *Aprende en casa II*.

Aunado a lo anterior algunos padres de familia demostraron su descontento con los programas de TV por diversos motivos como la falta de una televisión en casa, lo cansado y tardado que se vuelven los programas y lo *poco* atractivo que son para los discentes.

No obstante, los maestros diseñaron actividades acordes a las necesidades de sus grupos; en la Escuela Primaria Urbana Mateo Reyes de la ciudad de Calkiní, Campeche, en los Consejos Técnicos Escolares (CTE) los docentes compartieron los recursos que utilizan para la enseñanza a distancia, entre las que destacan el uso de la radio, la mensajería instantánea de WhatsApp haciendo uso de cuadernillos, audios e imágenes, la utilización de Google Classroom, las videollamadas por WhatsApp y Google Meet propiciando la atención personalizada y las clases virtuales respectivamente.

Las actividades diseñadas por los docentes implican que padres de familia se involucren en gran medida en estas, esto repercute en situaciones de estrés, del desconocimiento del correcto manejo de las emociones que provocan situaciones desfavorables tanto para el aprendizaje de los alumnos como la relación que tienen con sus padres.

La temática de las emociones toma aún más relevancia cuando incluso en los CTE fueron tratados por los docentes para el trabajo con los alumnos y padres de familia; de manera que se ha propiciado que el trabajo con la asignatura de Educación Socioemocional se convierta en un espacio para que los estudiantes logren identificar sus emociones, regularlas y ofrecer la capacidad de generar resiliencia con ellos y sus familias.

En este contexto se hace necesaria la educación emocional como recurso para que tanto padres, alumnos y docentes logren superar los obstáculos que se presentan en los procesos de aprendizaje y enseñanza producidos por emociones aflictivas como el miedo, la tristeza y la desesperanza y factores como el estrés personal, laboral y académico.

METODOLOGÍA

La investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se usan en el estudio de algún fenómeno (Hernández, 2014), por lo tanto, se ha optado por el enfoque cualitativo el cual posee un carácter subjetivo en donde existen una o más realidades, se basa en la interpretación de estas, en su sistema de relaciones y su estructura dinámica. Este enfoque se considera pertinente con respecto al fenómeno que se indaga, pues trata de explicar el problema, procura describir los eventos en el contexto en el que se están desarrollando e interpretarlos con base en los significados que los participantes les otorguen.

La investigación posee un diseño fenomenológico porque pretende explorar, describir y comprender lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias con un determinado fenómeno (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

El estudio se sitúa en la Escuela Primaria Urbana Federal “Mateo Reyes” en el ciclo escolar 2020-2021 con Clave de Centro de Trabajo (CCT) 04DPR0447J, localizada en el andador 20 No. 101, de la colonia Centro en la ciudad de Calkiní, Campeche, es de turno matutino con un horario de trabajo de 8:00a.m. a 1:00p.m. El tiempo de estudio de la investigación corresponde al periodo del octubre de 2020 a junio de 2021.

La población donde se realizó el proyecto de investigación se caracteriza por pertenecer a un nivel socioeconómico medio-alto, la matrícula escolar es de un total de 415 alumnos.

El primer grupo de análisis son los estudiantes, se tomó para el estudio el 30% de la población estudiantil total, seleccionada a través de una muestra no probabilística, en total se consideraron 125 alumnos, 22 participantes en el primer, segundo y tercer grado, 23 alumnos en el cuarto grado, 16 en el quinto grado y 20 en el sexto grado.

El segundo grupo de análisis lo conforman los padres de familia, estructurado por 17 participantes, seleccionados a través de una muestra por conveniencia uno por grupo escolar, determinados de esta manera para ser informantes clave en el proceso, este conjunto aportó

información relevante a la investigación sobre cómo trabajan las emociones en casa, las estrategias de control y manejo de estas, del estrés, entre otros factores determinísticos.

Un tercer grupo de investigación lo conforman los 17 docentes frente a grupo y que brindaron información significativa sobre la experiencia pedagógica y las estrategias que emplean en la asignatura de Educación Socioemocional durante la pandemia, así como la importancia que le dan a esta en el marco contextual que ahora se vive.

Cada objetivo planteado en el estudio estuvo evaluado por una serie de instrumentos con la finalidad de obtener resultados que permitan la reflexión y análisis de la investigación.

Se aplicó un cuestionario a 125 estudiantes con el fin de conocer las emociones que manifestaron ante la COVID-19 y su influencia en el aprendizaje. Gómez (2006) considera que este instrumento permite establecer contacto con la realidad que se investiga para obtener conocimientos de los aspectos más relevantes,

Fuster (2019) indica que la entrevista espera adquirir información acerca del objeto de estudio y recopila la interpretación que el sujeto evaluado posee con referencia a su experiencia. Para el estudio se diseñaron dos guías de entrevista, la primera se dirigió a padres de familia con el fin de conocer su nivel de involucramiento en el control de las emociones de sus hijos; la segunda se aplicó a docentes para conocer como abordan la asignatura de Educación Socioemocional y cuáles son las estrategias didácticas que utilizaron para ayudar a sus alumnos a controlar sus emociones durante la pandemia.

Los procedimientos propuestos para las actividades de investigación fueron congruentes con los objetivos planteado a través de un enfoque cualitativo, con el fin de comprender el fenómeno de la educación emocional en la pandemia.

La primera fase de trabajo consistió en la planeación del proyecto; esta permitió sistematizar las ideas a emprender a través del planteamiento del problema, al igual que situar la ubicación y tiempo de estudio como parte de la metodología. Del mismo modo, fue pertinente la recuperación de información científica que sustentó la importancia del estudio, esta fase fue imprescindible para la elaboración de los instrumentos para el acopio de la información, que tomaron su relevancia debido al diseño del presente estudio.

En la segunda fase de ejecución previo a la aplicación de los instrumentos de recuperación de datos, fue necesario comunicar los objetivos al director del plantel, así como a los docentes de grupo y los padres de familia. Posteriormente, se aplicaron diferentes instrumentos para la recuperación de información.

Para determinar la validez conceptual y de constructo del cuestionario se aplicó a una muestra piloto a 37 estudiantes de la Escuela Primaria *Pedro Pablo Arcila* del barrio de *Concepción*, en la ciudad de Calkiní, Campeche, este cuestionario fue a través de un formulario creado en Google, bajo el nombre de *Mis emociones en la pandemia*, el *link* de acceso fue proporcionado al director de la escuela primaria y posteriormente él la distribuyó a los docentes que se le solicitó, titulares del quinto y sexto grado *A* y *B*, quienes se encargaron de seleccionar a los alumnos participantes debido a las

oportunidades de comunicación y uso de la tecnología, pues se solicitó que sean discentes que dieran información relevante.

Después de la prueba piloto se analizaron los resultados, estos datos se utilizaron para hacer adecuaciones a los ítems, por lo cual se creó un nuevo formulario mejorado para aplicar a los alumnos de la población estudiada, en donde los docentes de los 17 grupos de la escuela primaria *Mateo Reyes* seleccionaron a los participantes bajo los mismos requerimientos.

Para aplicar la entrevista a padres de familia con el propósito de recabar información verídica y confiable para sustentar el proceso de investigación dirigido al segundo objetivo *determinar cuál es el nivel de involucramiento con sus hijos en el control de sus emociones ante la pandemia actual*, fue necesaria la colaboración de los docentes de grupo quienes brindaron el nombre, número de teléfono y horario de atención de los padres de familia que fungieron como participantes clave y después, se les hizo una llamada telefónica en donde se agendaron las reuniones de *Google Meet* para entrevistarlos.

Seguidamente, se utilizó una entrevista direccionada a docentes para cumplir con el tercer y cuarto objetivo con el fin de conocer cómo abordan la asignatura de Educación Socioemocional y describir las estrategias didácticas que utilizan con sus estudiantes para mejorar el control de emociones, por ello se les proporcionó un cronograma de participación a los docentes a través del grupo de *WhatsApp* de la escuela, para asistir a las reuniones de *Google Meet*.

En la tercera fase se utilizaron los procesadores de texto donde se hizo la transcripción de las respuestas de los participantes, en donde se obtuvieron las expresiones *verbatim* para posteriormente entrelazarlos en diagramas, mismo que fue analizado para la interpretación. Finalmente, para la validez de los resultados se realizó la triangulación de los datos obtenidos en el cuestionario aplicado a los alumnos, la entrevista dirigida a padres de familia y a docentes.

RESULTADOS

En correspondencia con el objetivo general se permitió generar una serie de objetivos específicos que guiaron la investigación, se crearon instrumentos que permitieron recopilar información de los distintos sujetos participantes.

Al aplicar el cuestionario a los alumnos, los resultados indicaron que los alumnos experimentaron emociones *felicidad* (59.2%), *tristeza* (22.4%) y *enojo* (5.6%) con respecto a esta modalidad de aprendizaje; el 80% (100) se han mostrado estresados, mientras que el 20% (25) indicó que no.

Aquellos alumnos que han presentado estrés mencionaron situaciones tales como el no poder salir a causa del confinamiento, conflictos en casa y por la cantidad de tareas. Por otro lado, los

alumnos que no han presentado estrés son porque la familia representa un gran apoyo para ellos y han encontrado otras formas de distraerse en casa, mientras aquellos que se han sentido estresados las condiciones son totalmente contrarias.

Además, señalaron que cuando entienden un trabajo se sienten felices, mientras que cuando no entienden las actividades presentan *tristeza, enojo y miedo* por diversas situaciones como el temor a ser regañados o que les salga mal, les enoja el no entender, entre otras.

Al aplicarse la entrevista a padres de familia, para conocer su nivel involucramiento se rescata que el estrés de ellos juega un papel importante en el control de las emociones de sus hijos, la empatía y las actividades que hacen en casa; manifestaron que las emociones juegan un papel importante en la vida en el aprendizaje de sus hijos.

Los resultados hallados en la entrevista a docentes en cuanto al abordaje de la asignatura de Educación Socioemocional, se reconocieron que los docentes destinan de una a dos horas a la semana a la asignatura, utilizan diversos recursos como lecturas, videos, cortometrajes; del mismo modo destacaron la importancia de fomentar el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

En complemento se reconocieron las estrategias didácticas que utilizan los docentes en el control de las emociones de los alumnos, indicaron que es muy importante la autorregulación en estos tiempos, así como el desarrollo de otras habilidades como la resiliencia y la autonomía; solo algunos docentes utilizan estrategias de educación emocional, mientras que la mayoría utiliza actividades y/o recursos que no son propios de la asignatura.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las percepciones sobre la influencia positiva de la educación emocional en el aprendizaje de los alumnos, es un tema de estudio relevante sobre todo en tiempos de pandemia, Stringher (2017) menciona que el potencial de aprendizaje está conformado por conocimientos, habilidades y comportamientos, entre ellos los recursos socio-afectivos motivacionales, por ejemplo: la habilidad para iniciar el aprendizaje; organizar, gestionar el tiempo y la información, así como superar los obstáculos presentes a fin de culminar el aprendizaje con éxito.

Los alcances obtenidos con base en la aplicación del cuestionario reconocieron que los niños han experimentado emociones que influyen directamente en su aprendizaje, directamente en factores como la motivación y el estrés. La motivación y las emociones guardan una estrecha relación porque como indicó Porlán (2020) las emociones amplifican la capacidad mental de conexión,

Con la aplicación de la entrevista los padres de familia mencionaron que han experimentado diversas emociones como la incertidumbre, angustia, frustración y temor, que influyeron en el control de las emociones de sus hijos. Hernández (2020) indica para que los alumnos alcancen un buen

rendimiento escolar se requiere un ambiente familiar con estimulación perceptiva, psicológica y social, por ello, por el bien de la salud mental, todos deberían aprender a gestionar sus emociones para salir airosos de las crisis a las que se enfrentan.

En cuanto a los docentes, ellos indicaron que la asignatura de Educación Socioemocional en el contexto actual, es importante para desarrollar habilidades como la resiliencia, la automotivación, el manejo y control de las emociones, porque durante la pandemia los alumnos experimentaron estrés, miedo, tristeza y enojo.

Con lo anterior, es necesario mencionar lo dictado por Gorosabel y León (2016) en donde afirman que el profesor es quien debe proporcionar seguridad afectiva y cariño al niño y sirviendo como figura empática capaz de conectar con las inquietudes del pequeño, de esta manera, la escuela debe representar un espacio para expresar sus emociones, haciéndoles sentir que tienen el derecho a estar en diversos estados emocionales, también destacan que es necesaria la comunicación con la familia.

En complemento los maestros usaron diferentes estrategias que implementaron de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes, entre ellos la lectura emocional, análisis de casos, estrategias emocionales como el semáforo, el diario de las emociones, la caja del tesoro (diseñada por la psicóloga de la escuela), pláticas de emociones con sus padres, videollamadas personalizadas, clases virtuales y diversas actividades prácticas que beneficiaron a sus alumnos para conocer, comprender, expresar y regular sus emociones en esta pandemia.

En conclusión, los estudiantes que presentaron *felicidad* son aquellos que fueron apoyados por sus padres y maestros, entendieron las diversas tareas que se les enviaron, además, mostraron disposición para aprender, lo cual tuvo una influencia positiva en el aprendizaje a distancia.

Las emociones tales como la ira, la tristeza o el miedo, influyen de manera negativa, pues cuando los alumnos las experimentaron, no quisieron elaborar sus trabajos, no encontraron la motivación necesaria para hacerlo y algunas veces dejaron de participar en las actividades académicas.

La participación de los padres de familia en el reconocimiento de las emociones de sus hijos fue de suma importancia, se logró concretar con la información obtenida que la motivación y la disposición al trabajo, son dos elementos fundamentales para que los niños aprendan y estos dependen de cómo los alumnos se sientan, el control de las emociones por parte de sus padres y la participación del maestro en las actividades de aprendizaje.

Los docentes reconocen que la asignatura es una herramienta significativa para ayudar a los niños a mejorar sus procesos de aprendizaje. Sin embargo, desde su aparición en el Plan de Estudios 2017, no se le había dado la importancia que merece.

En consecuencia, reconocieron también que no habían aplicado estrategias didácticas con respecto al control de las emociones de sus alumnos, sin embargo, durante la pandemia surgieron necesidades que los llevó a diseñar actividades que ayudaran a los estudiantes a gestionarlas para su bienestar emocional.

Por lo tanto, se puede afirmar que la educación emocional tiene una gran influencia en el proceso de aprendizaje de los alumnos y que genera una serie de competencias socioemocionales, es una responsabilidad compartida entre todos los participantes, la familia, los docentes, los alumnos y la comunidad.

REFERENCIAS

- Barraza, A. (2020). El estrés de pandemia (COVID 19) en población mexicana. México: Centro de Estudios Clínica e Investigación Psicoanalítica S.C.
- Bisquerra, R. (2019). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: SÍNTESIS.
- Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés académico. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 51-64.
- Casassus, J. (2007). La educación del ser emocional. Chile: Cuarto Propio.
- Díaz, Y. (19 de Marzo de 2010). Academic stress and coping in medical students. Obtenido de SCIELO: <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v10n1/hmc070110.pdf>
- Fuster, D. (2019). Qualitative Research: Hermeneutical Phenomenological Method. *Journal of Educational Psychology*.
- Gorosabel, M., & León, A. (2016). La muerte en educación infantil: algunas líneas básicas de actuación. *Psicología Educativa*, 103-11.
- Hernández, G. (2020). Gestión de las emociones en tiempos de pandemia y su impacto en el rendimiento académico. *Revista de Investigación y Cultura*, 1-10.
- Orlandini, A. (1999). El estrés, qué es y cómo evitarlo. México: FCE.
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Emocional y Sostenibilidad*, 1502-7.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Plan de estudios 2011. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes Clave para la educación integral. México: SEP.

Uruguay, U. (21 de Diciembre de 2017). Desarrollo de competencias socioemocionales para aprender a aprender | Cristina Stringher. Obtenido de Archivo de video:
<https://www.youtube.com/watch?v=TywsiCP1Pw&list=WL&index=2>

LA GAMIFICACIÓN COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO PARA FAVORECER EL PENSAMIENTO MATEMÁTICO

Nombre del autor 1: Yessenia Couoh Cahum

Institución de procedencia: Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Último grado de estudio: Licenciatura

Estudiante

Correo electrónico: yecouoh@gmail.com

Nombre del Autor 2: Adda Lizbeth Cámara Huchín

Institución de procedencia: Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Último grado de estudios: Doctorado

Profesor

Correo electrónico: addacamara84@hotmail.com

Nombre del Autor 3: Engels Herbé May Medina

Institución de procedencia: Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Último grado de estudios: Doctorado

Profesor

Correo electrónico: piaget_engels@hotmail.com

LÍNEA TEMÁTICA: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito implementar la gamificación como estrategia de aprendizaje significativo para favorecer el desarrollo del pensamiento matemático de los alumnos del 5° grado grupo “A” de la escuela primaria “Pedro Pablo Arcila” durante el ciclo escolar 2021-2022. La metodología de investigación se orientó bajo el enfoque cualitativo, con un tipo de estudio descriptivo y diseño de investigación-acción. Los sujetos participantes son 16 alumnos, 7 mujeres y 9 hombres, entre los 10 y 11 años de edad. Durante la aplicación se identificaron las causas que dificultan el desarrollo del pensamiento matemático, lo que permitió intervenir con un plan de acción integrado con 16 estrategias que involucran distintos juegos matemáticos, para valorar el alcance se aplicó un cuestionario, guías de observación y pruebas de habilidades. Los resultados demuestran aprendizajes significativos porque los alumnos mejoraron su capacidad de análisis y reflexión, lograron reconocer los datos para la resolución de los problemas, así como argumentar sus procedimientos, se concluye que la gamificación como estrategia no solo permite aprender jugando, sino que también favorece el desarrollo del pensamiento, haciendo más divertido el aprendizaje de las matemáticas.

PALABRAS CLAVE: Gamificación, aprendizaje significativo, pensamiento matemático, matemáticas.

1. Planteamiento del problema

1.1 Descripción de la Situación Problema

Actualmente la educación se ha vuelto un pilar importante, pues es uno de los factores más influyentes en el avance y progreso de la sociedad, este ayuda a la adquisición de conocimientos, al igual que enriquece a la cultura, los valores y todo aquello que caracteriza a los seres humanos. Sin embargo, la enseñanza no se lleva a cabo eficazmente, por ejemplo, en estos tiempos de la educación en casa, muchos de ellos no avanzaron en su aprendizaje o se fue deteriorando por el motivo de la falta de recursos o de apoyo de los padres de familia, entonces esto ocasionó que los estudiantes no lograran los propósitos educativos. Otro punto que también afectó a la educación de los discentes, fueron las actividades que no reflejaron en ellos un aprendizaje significativo, por lo tanto, no saben aplicar sus conocimientos o habilidades cuando es necesario.

La aplicación de una evaluación diagnóstica para conocer la situación en la que se encuentran los niños; la asignatura de matemáticas dio pocos resultados favorables, porque únicamente el 41.4% pudo resolver correctamente los problemas en la unidad de análisis “Sentido numérico y pensamiento algebraico”, también se puede notar que en la unidad de “Forma,

espacio y medida” solo el 42.3% de los alumnos respondieron adecuadamente; por último, se encuentra “Manejo de la información”, donde se identificó solo el 45.6% de aciertos.

Lo anterior deja en evidencia que los estudiantes no se encuentran en un buen nivel con respecto a las matemáticas debido a que muchas veces no logran comprender los problemas matemáticos, en consecuencia, tampoco son capaces de identificar los datos, definir la incógnita, ni de construir un plan de solución del problema que le permita ejecutarlo y argumentar sus respuestas, lo que ocasiona que no puedan resolverlos de forma eficiente.

1.2 Preguntas de investigación

1.2.1 Pregunta general

¿Cómo la gamificación favorece al aprendizaje significativo en el pensamiento matemático de los alumnos del 5° grado grupo “A” de la Escuela Primaria “Pedro Pablo Arcila” de Calkiní, Campeche, durante el ciclo escolar 2021-2022?

1.2.2 Preguntas generadoras

- ¿Cuáles son las causas que dificultan el aprendizaje significativo en el pensamiento matemático de los alumnos?
- ¿Cómo la implementación de estrategias de gamificación ayuda a potenciar el pensamiento matemático de los alumnos?
- ¿Cuál es el alcance de la implementación de las estrategias de gamificación como estrategia de aprendizaje en el desarrollo del pensamiento matemático de los alumnos?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Implementar la gamificación como estrategia de aprendizaje significativo para favorecer al desarrollo del pensamiento matemático de los alumnos del 5° grado grupo “A” de la Escuela Primaria “Pedro Pablo Arcila” durante el ciclo escolar 2021-2022.

1.3.1 Objetivos específicos

- Identificar las causas que dificultan el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento matemático de los alumnos para reconocer las dimensiones de intervención.
- Aplicar la gamificación como estrategia de aprendizaje significativo para potenciar el pensamiento matemático de los alumnos.
- Valorar los resultados de la implementación de la gamificación como estrategia de aprendizaje significativo para reconocer los alcances en el desarrollo del pensamiento matemático de los estudiantes.

1.4 Justificación

La educación es necesaria en todos los sentidos, en particular en los siguientes aspectos: para alcanzar mejores niveles de bienestar social y de crecimiento económico; para nivelar las desigualdades económicas y sociales; propiciar la movilidad social de las personas; acceder a mejores niveles de empleo; elevar las condiciones culturales de la población; ampliar las oportunidades de los jóvenes; vigorizar los valores cívicos y laicos que fortalecen las relaciones de las sociedades; el avance democrático y el fortalecimiento del Estado de derecho; el impulso de la ciencia, la tecnología y la innovación, entre otros.

Es importante dejar claro que el Plan y programa 2011 establece que “la formación matemática permite a los individuos enfrentar con éxito los problemas de la vida cotidiana, depende en gran parte de los conocimientos adquiridos, de las habilidades y actitudes desarrolladas durante la Educación Básica” (SEP, 2011, p. 75). Desafortunadamente la resolución de problemas es una de las debilidades observadas en la educación, de ahí que se implementen programas para su reforzamiento.

Gutiérrez (2012) señala que en la actualidad la enseñanza de las matemáticas se ha tornado puramente expositiva y verbalista, convirtiéndose en rutinaria y memorística, algo que no favorece a los aprendizajes de los alumnos. Por consiguiente, se requiere abordar la problemática tomando en cuenta esta perspectiva, es decir, evitando que la enseñanza se vea como un procedimiento repetitivo, resultando en una metodología donde el estudiante es un receptor pasivo; por el contrario es imprescindible lograr una dinámica que desarrolle discentes capaces de reflexionar para resolver situaciones problemáticas.

La escuela hoy en día presenta grandes problemas relacionados con el compromiso y la motivación de los alumnos, por lo que Lee y Hammer (2011) ven en la gamificación una oportunidad para solucionar estos problemas, al aprovechar el poder motivacional de los juegos en aspectos importantes del mundo real, favoreciendo la motivación del alumnado.

Los beneficiarios directos de este trabajo de campo, están conformados por docentes e investigadores que deseen ampliar su perspectiva sobre la gamificación para favorecer al aprendizaje significativo en el pensamiento matemático. De igual forma son los alumnos, puesto que aprovecharán la gamificación para ir desarrollando su aprendizaje significativo en las matemáticas, haciendo más divertido el trabajo en las aulas.

1.5 Delimitación del problema

Para definir los objetivos de la propuesta de intervención, se necesitan precisar los conceptos que inciden directamente con el supuesto a comprobar, por ello se tomará especial importancia en dos concepciones: estrategias de gamificación y pensamiento matemático.

Es importante tener en cuenta que la resolución de problemas matemáticos es una gran habilidad que favorece la búsqueda de soluciones para los problemas que existen en el día a día, así como en las ciencias, y como tal se caracteriza y estructura, todo ello con base a determinadas acciones que permiten acceder a las vías para resolver los problemas (Nieto, 2004; citado en Bastiand, 2011).

Cuando resolvemos un problema de matemáticas no solo consta del uso de una calculadora, sino que también como menciona Uc (2019):

Es un proceso que implica la realización de una secuencia o serie de acciones para la obtención de una respuesta adecuada a una dificultad con intención de resolverla, es decir, la satisfacción de las exigencias (meta, objetivo) que conducen a la solución. Esta definición enfatiza el carácter de proceso con que se identifica a dicha habilidad, lo que responde al hecho de descomponerse en diferentes acciones progresivas que se deben desarrollar integralmente, unas a otras hasta obtener un resultado (la solución del problema matemático) (p.15).

Según Díaz, Castañeda y Lule (1986) citado por Díaz (2002) las estrategias didácticas o de aprendizaje “son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas” (p.233).

1.6 Hipótesis y/o supuestos

La implementación de la gamificación favorece al logro de los aprendizajes significativos en el pensamiento matemático de los alumnos del 5° grado grupo “A” de la Escuela Primaria “Pedro Pablo Arcila” durante el ciclo escolar 2021-2022.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 El aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo, se refiere a que el proceso de construcción de significados es el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno aprende un contenido cualquiera cuando es capaz de atribuirle un significado. Por eso lo que procede es intentar que los aprendizajes que lleven a cabo sean, en cada momento de la escolaridad, lo más significativo posible, para lo cual la enseñanza debe actuar de forma que los alumnos profundicen y amplíen los significados que construyen mediante su participación en las actividades de aprendizaje. En este sentido, las nuevas tecnologías que han ido desarrollándose en los últimos tiempos y siendo aplicadas a la educación juegan un papel vital (Ausbel, 1968 citado por Romero, 2009).

2.2 La gamificación

Zichermann y Cunningham (2011) tratan el concepto de gamificación como “un proceso relacionado con el pensamiento del jugador y las técnicas de juego para atraer a los usuarios y resolver problemas” (p.11). Asimismo, los educandos tienden a sentirse atraídos hacia el juego, pues se observa en el aula una participación más activa. Por otro lado, Kapp (2012) señala la aplicación de mecanismos, la estética y el uso del pensamiento para atraer a las personas, incitar a la acción, promover y resolver problemas.

2.3 El pensamiento matemático

El pensamiento matemático según el Plan y programa. Aprendizajes Clave 2017 es “la forma de razonar que utilizan los matemáticos profesionales para resolver problemas provenientes de diversos contextos, ya sea que surjan en la vida diaria, en las ciencias o en las propias matemáticas” (SEP, 2017, p.222). Este es a menudo de naturaleza lógica, analítica y cuantitativa, también involucra el uso de estrategias convencionales, así como no convencionales por parte del educando.

3. METODOLOGÍA

3.1 Tipo de estudio y diseño de investigación

El enfoque que se seleccionó para esta investigación es cualitativo, es decir, se centra en descripciones observadas a partir de un proceso de intervención por parte del investigador, de igual forma se utiliza en el campo educativo, Watson (1982) citado por Pérez (2014) señala que la investigación cualitativa son las descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que se pueden observar, además se incluyen las experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones.

Por ello, el resultado del estudio será de carácter descriptivo, en las palabras de la autora Cortés (2016) este “busca especificar propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (p. 56). El carácter descriptivo trata de alcanzar los objetivos de la investigación preguntándose cómo resolver los problemas desde el comportamiento de los supuestos.

Este trabajo de investigación emplea una hipótesis acción o acción estratégica, en ella se plantea un supuesto que se busca comprobar, en este caso tendrá como objetivo demostrar que el empleo de ciertas estrategias para el pensamiento matemático puede ocasionar un desarrollo en la resolución de problemas, ante esto Bizquerra (2004) lo define “Como un enunciado que relaciona una idea con una acción. Una pregunta (idea), con una respuesta (acción)” (p. 384).

Por otro lado, se seleccionó el diseño de investigación-acción, con la finalidad de transformar y cambiar una problemática detectada dentro del grupo, de igual forma, el investigador llevó a cabo una intervención en los sujetos de prueba y se observaron los cambios, a partir de ésta. Kemmis (1989) citado por Pérez (2014) menciona que:

La investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva emprendida por participantes en situaciones con objeto de mejorar la racionalidad y justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como la comprensión de esas prácticas y de las situaciones que tienen lugar (p. 151).

Es necesario tomar en cuenta las necesidades de los alumnos para definir el rol que el docente debe desempeñar al enfrentar la problemática planteada.

3.2 Ubicación y tiempo de estudio

El contexto de la investigación es en la Escuela Primaria “Pedro Pablo Arcila” del turno matutino ubicada en la ciudad de Calkiní, en el estado de Campeche, en el barrio de la

Concepción. Es de organización completa, tiene bajo su cargo doce grupos de alumnos de primero a sexto grado, se cuenta con un grupo “A” y un grupo “B” de cada grado, cuenta con dos maestros de apoyo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, dos maestros de educación física, una maestra de inglés, personal administrativo, manual, y es encabezada por un director de la escuela, en total, la plantilla docente consta de 17 maestros que la integran, cada uno en el área que le corresponde.

La aplicación de la investigación tiene una temporalidad longitudinal, Hernández, Fernández y Baptista (2010) hacen referencia a la “recolección de datos a través del tiempo en puntos o periodos, para hacer inferencias respecto al cambio, sus determinantes y consecuencias” (p. 158), se puede observar en la organización de las actividades diseñadas en el plan de acción.

3.3 Sujetos o participantes

Para hacer posible el desarrollo de la investigación se hizo necesario determinar el espacio y los individuos inmersos en el mismo. Según Tafur (2016), “Se denomina población al conjunto de elementos investigables que tienen características comunes” (p. 193). En este sentido, se consideró que la población se define como la totalidad del fenómeno a estudiar, donde las unidades poseen una característica en común (Tamayo, 2000).

Un factor importante a tomar en cuenta, es la muestra, por lo que Cortés (2016) la define como “una parte de la población que contiene teóricamente las mismas características que se desea estudiar en ella” (p. 63). La muestra de los sujetos participantes no fue aleatoria, estuvo integrada por un total de 16 alumnos entre los 9 y 10 años de edad, de los cuales nueve son del sexo masculino y siete son del sexo femenino, que conforman la matrícula del grupo escolar del quinto grado grupo A de la Escuela Primaria “Pedro Pablo Arcila” de la ciudad de Calkiní, Campeche.

3.4 Instrumentos para el acopio de la información

Uno de los aspectos más importantes para el trabajo de investigación, es el recabar información, para tener esa reflexión sobre la propuesta de intervención, en este momento se

analizan las fortalezas y debilidades, y así mejorarlas en la próxima intervención, Cortés (2016) menciona “es necesario utilizar instrumentos de recolección que sirvan para recabar la información, la cual se deberá analizar, describir, descifrar y presentar en apartados posteriores del trabajo de investigación” (p. 75).

Tomando en cuenta el primer objetivo, el cual consta de la situación inicial de los alumnos, así como los problemas que tienen para desarrollar un aprendizaje significativo, se utilizaron instrumentos para generar un diagnóstico, entre éstos una prueba, por lo que menciona Barriga (2002) “Los exámenes en su forma típica son, aquellas situaciones controladas donde se intenta verificar el grado de rendimiento o aprendizaje logrado por los estudiantes” (p.389).

De igual forma, se complementó el examen con una rúbrica, Condemarín y Medina (2000) señalan que la rúbrica “es una pauta de valoración que ofrece una descripción del desempeño de un estudiante en un aspecto determinado (aprendizajes logrados) a través de un proceso continuo, dando mayor consistencia a los resultados” (p.33).

Por otra parte, se implementó un cuestionario dirigido a los alumnos, para conocer un poco más sobre las causas que les dificultan el aprendizaje, según Cortés (2016) este instrumento “consiste en recopilar información sobre una parte de la población, como datos generales, opiniones, sugerencias o respuestas a preguntas formuladas sobre los diversos indicadores que se quieren investigar” (p. 78).

Para el segundo momento, se recuperó información de un diario de campo que fue acompañado por una guía de observación. Este registro es uno de los instrumentos que día a día permite sistematizar las prácticas investigativas; además, a través de la reflexión mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas.

Según Bonilla y Rodríguez citado en Martínez (2007)

El diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo (p.129).

Al igual que el primer momento, se trabajó con un examen de elaboración propia que consta de 10 ítems correspondientes a identificar el alcance que tuvieron las estrategias, aplicando la misma rúbrica para identificar cuánto se avanzó, analizando los procedimientos y comprensión de los alumnos hacia los problemas matemáticos.

3.5 Procedimientos

Este apartado es muy importante porque se da a conocer con claridad todo lo realizado durante la investigación. Según Cortés (2016) “Metodológicamente hablando, procedimiento se traduce en cada uno de las acciones concretas que realizan unas tras otra a lo largo de la investigación” (p. 103).

En la primera fase se llevó a cabo un examen diagnóstico y un cuestionario para identificar la problemática que tenían los alumnos con respecto al pensamiento matemático, para su aplicación al grupo de estudio, se analizó si los ítems se relacionaban con el tema de investigación y si la redacción tenía coherencia.

Posteriormente, en la segunda fase correspondiente a la aplicación de la gamificación como estrategia de aprendizaje significativo para potenciar el pensamiento matemático de los alumnos, se realizó el plan de acción tomando en cuenta un periodo de ocho semanas (del 14 de marzo al 27 de mayo del 2022) con el fin de alcanzar el objetivo propuesto en la investigación. Las estrategias de gamificación tuvieron el propósito de potenciar el pensamiento matemático, llevándose a cabo en dos sesiones por semana, realizándose conforme a las estrategias seleccionadas. Cada estrategia se delimitó en una sesión, a excepción de una que se realizó en dos sesiones debido a su complejidad.

Por último, en la tercera fase destinada al análisis e interpretación de datos se diseñó un examen que contempló los contenidos que se trabajaron a lo largo de las sesiones del plan de acción, al igual que se utilizó la rúbrica de la primera fase para contrastar el avance que obtuvieron los alumnos.

4. RESULTADOS

En cada aspecto se empleó el análisis cualitativo, con el fin de construir un significado amplio sobre el conocimiento científico, considerando las aportaciones directas de los sujetos de estudio, la observación participante y las producciones construidas durante las sesiones. De

igual forma se incluye la descripción detallada y ordenada de los resultados en la implementación de los instrumentos para la recuperación de la información, partiendo de la aplicación de un cuestionario, un examen diagnóstico, una guía de observación, el diario de campo, una prueba final y por último una rúbrica que sirvió para evaluar los dos exámenes.

El primer objetivo de investigación se enfocó a identificar las posibles causas que dificultan el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento matemático en los alumnos del quinto grado grupo “A”, para ello el examen de diagnóstico y el cuestionario permitieron al docente obtener información acerca de los discentes en riesgo de no alcanzar los aprendizajes esperados. Los resultados de la aplicación de los instrumentos expresaron una gran información con respecto a los discentes, demostrando que fueron capaces de resolver los ítems presentados en el examen y se dejaban guiar por lo que ellos conocían.

En el segundo objetivo específico se trabajó con un plan de acción diseñado con base en la información anteriormente recabada. Para su ejecución se efectuó la planeación de ocho secuencias didácticas, donde se incluyeron 16 estrategias con actividades de enseñanza, mismas que permitieron a los educandos favorecer el aprendizaje y con eso, el desarrollo del pensamiento matemático. Cabe reiterar que las estrategias fueron creadas bajo la gamificación, que como se ha mencionado, se basa en recrear juegos en ambientes escolares, donde les permita a los niños aprender jugando. Algunas de estas son: Saltando círculos, Among problemático, Preguntados, Monopoly matemático, Mario matemático, Serpientes y problemas, entre otros.

Los juegos favorecieron el uso de situaciones de aprendizaje, lo cual ayudó a identificar usos relevantes del conocimiento y a darle sentido a lo que estaban aprendiendo. Se observó que los discentes se apropiaron de un aprendizaje significativo que los condujo a favorecer el pensamiento matemático durante el juego.

Por último, en el tercer objetivo se concentró en valorar cómo la gamificación favoreció a los alumnos en el desarrollo de su pensamiento matemático. Los resultados de la aplicación del instrumento expresaron una gran información con respecto a los discentes pues disminuyeron los escolares que se encontraban en el nivel Insuficiente, al igual que se vio el aumento en los niveles Sobresaliente y Satisfactorio, lo cual demuestra una gran mejoría en el grupo. Por lo anterior se infiere que el desarrollo de la propuesta investigativa evidenció la importancia de la gamificación en el proceso del pensamiento matemático, en los espacios se implementaron diversos juegos, que dieron como resultado la superación de las dificultades presentadas.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Abordar la gamificación como tema de estudio, resultó relevante para favorecer al desarrollo del pensamiento matemático de los alumnos, además de coadyuvar a la creación de aprendizajes significativos que propicien actitudes favorables para la mejora continua de las matemáticas.

La función del alumno en el pensamiento matemático, es que sea un sujeto pensante, que piense lógica, analítica y cuantitativamente; además que sea capaz de usar diversas estrategias convencionales y no convencionales. Las actividades se enfocaron en el diseño y aplicación de juegos para el desarrollo del pensamiento matemático en los educandos.

De acuerdo con Timoteo (2005) los problemas matemáticos deben ser enfrentados mediante estrategias, es decir una planificación consciente de los pasos que puedan seguirse y de las consecuencias que se derivarán de cada uno de ellos.

Ortón (1990) citado en Díaz (2017) menciona que una mala conceptualización de las cualidades matemáticas como referentes que pueden dificultar la resolución de los problemas, su análisis y argumentación, por ejemplo, el desconocimiento de las fórmulas, los algoritmos convencionales, así como no convencionales, y cómo emplearlas. Todo esto mencionado, fue identificado en los sujetos de estudio.

En la investigación fue evidente la importancia de los juegos para el desarrollo del pensamiento matemático, pues se observó cómo los escolares iban aprendiendo conforme resolvían los ejercicios, haciendo que se sientan atraídos e interesados por la actividad. Sin embargo, hay que evitar durante los juegos, ejercicios fáciles, para no provocar aburrimiento, tampoco retos inalcanzables, que ocasionen frustración; ambas opciones pueden generar pérdida de motivación por el aprendizaje.

Abordar el tema de investigación denominado “La gamificación como estrategia de aprendizaje significativo para favorecer el pensamiento matemático”, resultó favorable en el proceso de aprendizaje de la asignatura de matemáticas, desarrolló el pensamiento matemático en los educandos involucrados en la investigación, al ofrecer escenarios que permitieron comparar sus procedimientos, estrategias y resultados de acuerdo a los diferentes problemas planteados a lo largo de la intervención.

Se pudo afirmar que los juegos, permitieron evidenciar que la gamificación como estrategia favorece el desarrollo del pensamiento matemático. Por tanto, se puede demostrar la pertinencia de generar estrategias de gamificación para fortalecer los procesos académicos, pues desde esta propuesta se valida al educando como sujeto activo y participante del mismo; el docente diseña los espacios y las actividades con una intencionalidad pedagógica, orientada a que el estudiante se sirva de todos los recursos que se le proporcionan para adquirir conocimientos, desarrollar capacidades, habilidades y actitudes que le permitan intervenir satisfactoriamente en los contextos propios de su realidad.

REFERENCIAS

- Barriga, F. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: MegrawHill.
- Bastian, M. (2011) Relación entre comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos en estudiantes de sexto grado de primaria de las instituciones educativas públicas del Consejo Educativo Municipal de La Molina. (Tesis para licenciatura). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Bizquerra R. (2004) Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla S.A.
- Condemarín, M; Medina, A. (2000). Evaluación auténtica de los aprendizajes. Chile: Mineduc.
- Cortés, E. (2016). Las prácticas evaluativas de los docentes del Colegio Distrital Gerardo Paredes aportes al mejoramiento del sistema de evaluación institucional de los aprendizajes en el marco de la organización curricular por ciclos. Colombia: Milla.
- Díaz, F. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw Hill.
- Gutiérrez A. (2012) Estrategias de enseñanza y resolución de problemas matemáticos. (Tesis de maestría) Universidad de San Ignacio de Loyola. Lima. Perú
- Hernández R., Fernández C., Baptista M. P. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Kapp, K. (2012). The Gamification of learning and instruction. San Francisco: Pfeiffer.
- Lee, J. y Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? Revista académica, 15(2), 146. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/258697764_Gamification_in_Education_What_How_Why_Bother
- Martínez, L. (2007) La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. Revista perfiles libertadores. 4 (80), p. 73-80.
- Pérez, A. (2014) El pensamiento matemático investigativo de el enfoque científico tecnológico. Revistas multiciencias. (14) 1. 80-87.
- Romero, F. (2009) El aprendizaje Significativo. Revista: Temas para la educación, 1 (3), 2-3.
- SEP (2011) Plan y programa 2011. D.F. México: SEP
- SEP (2017) Plan y programa 2017. Aprendizajes clave. C.D. Mx. México. SEP.
- Tafur P. (2016) Cómo hacer un proyecto de investigación: uso de diagramas, matrices y mapas conceptuales. Bogotá Alfaomega.
- Tamayo, M. (2000) El proceso de la investigación científica. México: Limusa. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/227860/El_proceso_de_la_investigacion_cientifica_Mario_Tamayo.pdf
- Timoteo, S. (2005). Planteo y resolución de problemas. Lima: San Marcos.

- Uc, J. (2019) La comprensión lectora como factor determinante en la resolución de problemas matemáticos. (Tesis para licenciatura). Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní.
- Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). Gamificación por diseño: implementación de mecánicas de juego en aplicaciones web y móviles. Manhattan: O'Reilly Media, Inc.

IDENTIFICACIÓN DEL DESARROLLO PROGRESIVO DEL SENTIDO NUMÉRICO EN NIÑOS DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA UTILIZANDO LA HOJA DE CÁLCULO EXCEL

Malibé Aguiar Pérpuli
Perpuly82@hotmail.com

Julia Graciela Arce Mayoral
yulay131@hotmail.com

Armando Rafael Castro Sánchez
rafarmando@hotmail.com

Centro Regional de Educación Normal “Marcelo Rubio Ruiz

LÍNEA TEMÁTICA: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

RESUMEN

El sentido numérico es un componente del saber matemático que constituye una base fundamental para el acceso a los contenidos de niveles posteriores en la enseñanza escolarizada. En este estudio cualitativo, transversal, descriptivo se indagó por medio del método clínico acerca del sentido numérico utilizando la hoja de cálculo por alumnos de primer grado de primaria a partir de la implementación de una propuesta de tareas, los sujetos participantes fueron 5 alumnos de primer grado de primaria de la comunidad de Loreto, B.C.S. Los resultados reflejan que la aplicación de la propuesta hace la posible la identificación de los componentes del sentido numérico.

PALABRAS CLAVE: sentido numérico, matemáticas en primaria, Excel en primer grado.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los resultados de diversas investigaciones y las evaluaciones de la enseñanza formal revelan la necesidad de redoblar esfuerzos en el desarrollo de los saberes matemáticos. El problema práctico en cuestión consiste en que el desarrollo sentido numérico es un área de disyunción en primer grado de primaria, mientras que algunos estudiantes pueden comprenderlo sin muchas complicaciones, muchos son los que enfrentan dificultades y eso obstaculiza la adquisición de una base fundamental para una aspiración de la pedagogía de las matemáticas: que los niños desarrollen su sentido numérico y les sea posible percibir, organizar y comprender la información numérica brindada para la resolución de problemas.

Debido a la complejidad de los procesos cognitivos involucrados en el empleo de las herramientas matemáticas, el sentido numérico “es un tópico de gran interés, pero también, nebuloso y difícil de describir, no se ha dado una definición y sí muchas aproximaciones” (Bruno, 2000, p. 267). Para Piaget, la elaboración matemática se da por medio de la construcción de estructuras cognoscitivas que tienen su génesis en la interacción del individuo con el medio circundante (Labinowicz, 1987). Por su parte Godino, Batanero y Font (2003) señalan que “la construcción del conocimiento matemático es inseparable de la actividad concreta sobre los objetos, de la intuición y de las aproximaciones inductivas activadas por la realización de tareas y la resolución de problemas particulares. En concordancia, Godino, Batanero y Font (2003) sostienen que:

Las aplicaciones matemáticas tienen una fuerte presencia en nuestro entorno... por lo que es importante que los ejemplos y situaciones mostrados en clase hagan ver de la forma más completa posible el amplio campo de los fenómenos que las matemáticas permiten organizar. (p. 19)

La combinación de aspectos que intervienen en el procesamiento matemático representa un desafío para el profesor al momento de tratar de identificar el desarrollo del sentido numérico de los alumnos. Los beneficiarios de la investigación pueden comprenderse como directos e indirectos. Los primeros son los alumnos participantes en la propuesta, pues son quienes reciben directamente el beneficio de la experiencia de su implementación. Los segundos son alumnos normalistas del Centro Regional de Educación Normal “Marcelo Rubio Ruiz” que coadyuvaron, los lectores, profesores y miembros de la comunidad académico científica que tengan interés por la problemática que se aborda. La pregunta central que se intenta responder es: ¿cómo se desarrolla el sentido numérico a través de una propuesta de enseñanza utilizando la hoja de cálculo Excel? En tanto que el objetivo consiste en: describir e identificar el desarrollo del sentido numérico. Bajo el supuesto de que: la secuencia de tareas propuesta permite observar diversas manifestaciones que dan respuesta al cuestionamiento.

MARCO TEÓRICO

El origen de la expresión “sentido numérico” se remonta a los años 80 del siglo pasado, cuando el National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) se encontraba desarrollando los estándares de currículo y evaluación para la educación matemática escolar. Resnick (1989, citado en Hernández, López y Quintero, 2015), reconoce que el concepto es polisémico... “... no obstante, supone:

Una comprensión profunda del sistema de numeración decimal (SND), no sólo para tener una idea de cantidad, de orden, de magnitud, de aproximación, de estimación y de las relaciones entre ellos, sino además para desarrollar estrategias propias de la resolución de problemas. (Hernández, López y Quintero, 2015, p. 5)

Se ha determinado también que incluye la habilidad para descomponer números naturalmente, uso de números particulares como 100 o $\frac{1}{2}$ como referentes, uso de las relaciones entre las operaciones aritméticas para resolver problemas, entender el sistema numérico de base diez, estimar, tener sentido de los números y reconocer la magnitud relativa de los números (NCTM, 2000 citado en Rodríguez y Rico, s.f.).

Por su parte, Excel es un programa del tipo hoja de cálculo, se trata de una de las aplicaciones informáticas de uso más general y extendido en el mundo para el manejo de información numérica. El arreglo visual que proporciona la hoja de cálculo constituye un entorno útil para interactuar con representaciones del concepto de número y que son esenciales para la comprensión matemática ya que, desde la semiótica, en matemáticas, lo que se aprende a manejar no son los objetos, sino sus representaciones semióticas (Cedillo, Isoda y Chalini, et al., 2012). Por ello, en el diseño de la propuesta se consideró el empleo de diferentes representaciones correspondientes a diferentes registros, destacando el registro de los esquemas pictográficos al que corresponden las tiras de números donde la unidad es una celda cuadrada (Cedillo, Isoda y Chalini, et al., 2012). Por su parte, Bruner (1961) indica que en matemáticas existen 3 modos de aprender, y es por medio de representaciones, el modo enactivo, el modo icónico y el modo simbólico. El primero corresponde en esta propuesta a la acción sobre las cosas, el segundo a los cuadriláteros que simbolizan los números, y el tercero al símbolo numérico. Se añade también la representación de tipo concreta. El éxito en la adquisición del concepto de número y la resolución de problemas del ámbito matemático está relacionado con la forma de percibir, organizar y comprender la información brindada. Por lo que es importante que los recursos para la enseñanza guarden relación con las características más notables del número natural: todos pueden ser

compuestos por unidades; la inacabable cantidad de unidades da la idea de infinitud; el tamaño del número es evidente; protagonismo del arreglos visuales que representan el número 10 como base del SND; el número será además de una palabra para contar o un símbolo para expresar una cantidad, algo que enumera un subconjunto, describe la medida de una longitud y sirve para comparar diversas longitudes indicando el lugar que le corresponde en la relación de orden de longitudes; el número se puede obtener a partir de otros números. (Soto y Gómez, 1987)

En este estudio, se pretende conocer las manifestaciones del desarrollo progresivo del sentido numérico, desde los cinco componentes que lo caracterizan según el NCTM: “significado del número, relaciones numéricas, tamaño de los números, operaciones con los números y referentes para los números y cantidades” (NCTM, 1989, citado en Godino, Font, Konic y Wilhelmi, 2009, p. 1). Sin duda, resulta revelador llevar a cabo un análisis “mediante actividades que utilizan herramientas tecnológicas y sea posible en los estudiantes la exploración de ideas y conceptos matemáticos” (SEP, 2017, p. 303).

METODOLOGÍA

Este es un estudio de casos múltiples cualitativo, transversal, descriptivo. Los estudios de casos son usualmente vinculados a la tradición cualitativa (Colin, Gerring, y Mahoney, 2016) y pueden estar basados una o varias unidades de análisis (Yin, 2005), este estudio involucra a más de un sujeto, lo cual aporta algunas ventajas de acuerdo con González (2013), puesto que “el método de estudio de casos es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica, en que a través del mismo se puede registrar y describir la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado” (p. 140).

La técnica empleada fue la entrevista con el método clínico, mismo que consiste en “un procedimiento de recogida y análisis de datos para el estudio del pensamiento del niño” (Delval, 2012, p.8), en este procedimiento queda implícita la observación (Piaget, 1926, citado en Delval, 2012). Uno de los propósitos de colocar al niño en interacción con la propuesta de trabajo fue detectar los momentos en los que ocurre una reorganización interna en sus pensamientos que se hacen visibles a través de las respuestas de los niños, acciones y expresiones faciales, considerando que las contradicciones en el pensamiento constituyen una oportunidad para propiciar un mejor entendimiento. El método clínico supone entonces, no privarse del lenguaje flexible y adaptado individualmente, pero en función de la acción íntegra sobre un material y la acción lo más espontánea posible (Piaget, 1924, citado en Delval, 2012). Delval (2012) señala que:

El lenguaje se utiliza para dar instrucciones al sujeto sobre lo que tiene que hacer, para pedirle que explique por qué lo hace, para hacerle sugerencias sobre lo que está realizando, en una palabra, para que trate de explicar lo que está haciendo con el fin de descubrir las dificultades que encuentra y cuál es el curso de su pensamiento, pero sin suponer que el sujeto nos va a explicar el curso de su pensamiento. (p. 73)

Se emplearon 2 instrumentos de recolección de información: el diario de campo y la propia propuesta en Excel. La intervención se llevó a cabo del 18 de agosto del 2020 al 14 de septiembre del 2020. La Tabla 1 expresa la categoría teórica preliminar, así como las categorías emergentes.

Categoría preliminar y categorías emergentes

Tabla 1

Sujetos	Categoría preliminar	Categorías emergentes	Documentos
Alumnos de primer grado de primaria (ALU 1, ALU 2, ALU 3, ALU 4, ALU 5)	Desarrollo progresivo del sentido numérico	<ul style="list-style-type: none"> • Descomposición numérica como referente de los números. • Memorización de resultados, algoritmos y conteo 1 a 1 como complemento para comprensión de la cualidad de longitud y orden numérico. 	Diario de campo Hoja de cálculo Excel

Nota: Elaboración propia.

El rigor se sustenta en la consistencia lógica definida como “el grado en que diferentes investigadores ... generen resultados equivalentes” (Saumure y Given, 2008, citados en Hernández- Sampieri y Torres, 2018, pp. 501-502). El trabajo se sometió a revisión de expertos en el tema arribando a interpretaciones congruentes (Hernández- Sampieri y Torres, 2018, p.502). El criterio de máxima validez (Saumure y Given, 2008 citados en Hernández- Sampieri y Torres, 2018), implica “recoger, transmitir y comprender en profundidad y con amplitud, los significados y vivencias, vivencias y conceptos de los participantes” (p. 504), y para ello se narran en los resultados solamente aquellas experiencias reales con autenticidad y honestidad. Dichas experiencias fueron analizadas bajo diferentes perspectivas teóricas, lo que se conoce como triangulación de teorías, a fin de reforzar el criterio de credibilidad. Con respecto a la transferencia, por tratarse de un estudio cualitativo, parte del estudio o su esencia pueda aplicarse en otros contextos” (Savin-Baden y Major, 2013, citados en Hernández-

Sampieri y Torres, 2018, p. 506), lo cual es posible cuando los resultados se obtienen para tener una idea general y la posibilidad de aplicar algunas soluciones en otro ambiente.

RESULTADO

Significado de los Números

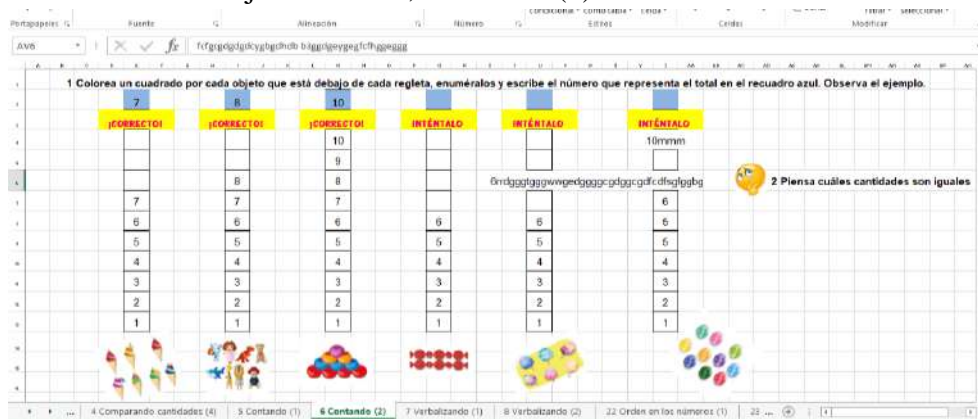
Los 5 alumnos comunican la serie oral del 1 al 10. Las primeras actividades les parecieron sencillas, estaban destinadas a que se familiarizaran con los arreglos gráficos consistentes rangos de celdas en “tiras” que representan el número 10, esto para reforzar la estructura del SND base 10 (Ocanto, 2009). Los niños demuestran dar un significado a los números, saben que sirven para contar, que es un símbolo, que indican numerosidad y que son una palabra; interactúan con el entorno real e informático a través de los números. Puntualmente, la semiótica se encarga de analizar la producción de sentido que se genera a partir de un signo (Cedillo, Isoda y Chalini, et al., 2012).

Descomposición Numérica como Referente de los Números

A ALU 2 se le propuso la actividad que se presenta en la Figura 1:

Figura 1

Evidencia de trabajo de ALU 2, Contando (2)



Nota: Elaboración propia.

Fuente: Libro de tareas de ALU 2.

INVEST 1: lee las instrucciones y resuelve el primer planteamiento como ejemplo.
¿Quieres colorear en Excel?

ALU 2: no. Cuenta la segunda colección y después del número 6 se pierde en las etiquetas y no controla la correspondencia 1 a 1.

INVEST 1: presta atención en el teclado, en él están los números en orden. En ese orden debes colocarlos. Los vamos a nombrar uno, dos, tres... nueve y diez.

ALU 2: el diez se escribe un 1 y un 0.

INVEST 1: ¿cuáles montones de objetos tienen la misma cantidad?

ALU 2: los del 10 y los del 4.

INVEST 1: no hay ningún montoncito que solo tenga 4, todos pasan de 5.

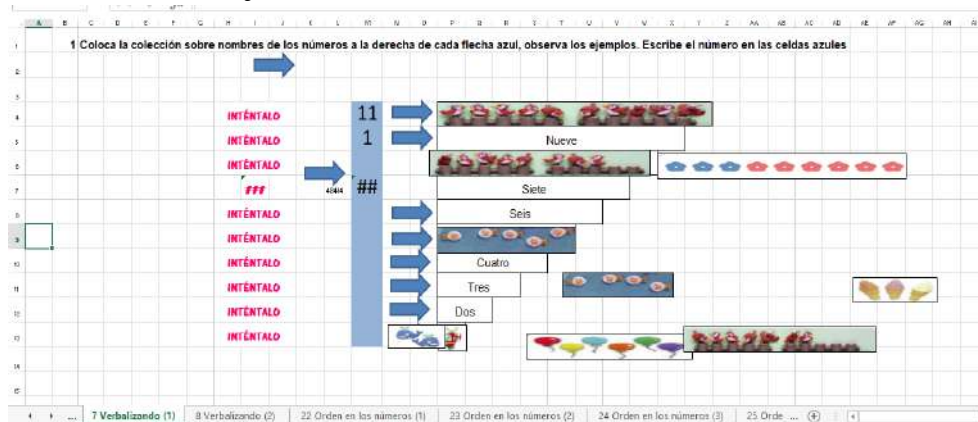
ALU 2: entonces son éstas. Señala las de 6. ¡son igualitos! (Comunicación personal del 25 de agosto del 2020)

En cuanto al sentido numérico, se pone de manifiesto la equivalencia de cantidades (NCTM, 1989, citado en Godino, Font, Konic y Wilhelmi, 2009), es relevante que el alumno sepa que ambas colecciones de objetos tienen una similitud en términos matemáticos, es decir, es posible expresarlas con el mismo número cuando se considera únicamente su cardinalidad y se dejan de lado aspectos cualitativos, lo que puede considerarse un avance en el proceso de abstracción.

Por afinidad, ALU 3 seleccionó hoja de trabajo de la Figura 2:

Figura 2

Evidencia de trabajo de ALU 3, Verbalizando (1)



Nota: Elaboración propia.

Fuente: Libro de tareas de ALU 3.

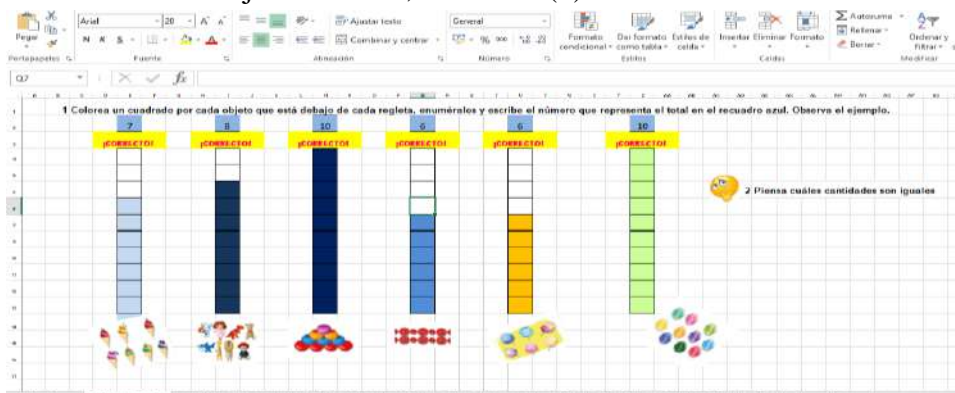
ALU 3: decide trabajar en la hoja. Ya sé lo que tengo que hacer. Tengo que poner los pajaritos aquí. Coloca el 10 en el lugar correcto.

INVEST 1: ¿cómo lo supiste?

ALU 3: porque es el más grande. Teclea incorrectamente 2 números, no concluye la actividad. (Comunicación personal del 25 de agosto del 2020).

Aunque ALU 3 no concluyó la tarea, esto vino a reforzar lo señalado por Piaget (Labinowicz, 1987) las ideas lógicas como las relaciones que se construyen mentalmente parten de una actividad sobre los objetos, que en este caso son números representados de tal forma que el arreglo gráfico hace posible al niño interactuar con una de sus características más notables, como lo es el tamaño, que constituye otro de los componentes del concepto de sentido numérico (NCTM, 1989, citado en Godino, Font, Konic y Wilhelmi, 2009). En el caso de ALU 5, sobre la actividad que se muestra en la Figura 3, se pudieron hacer también algunas observaciones.

Figura 3
Evidencia de trabajo de ALU 5, contando (2)



Nota: Elaboración propia.

Fuente: Libro de tareas de ALU 5.

ALU 5: inicia el conteo de la colección de helados. Son 8.

INVEST 1: ¿estás segura?

ALU 5: cuenta. Son 7. Cuenta la colección de dulces tocando la pantalla y colorea 7 celdas.

INVEST 1: observa que se trata de 3 y 3, ya sabes que eso hace 6. Hay estrategias como comparar cantidades, si cuentas los dulces y llegas a la conclusión de que son 6, puedes ver que están organizados de 3 y 3, las paletas también son 3 y 3.

ALU 5: ¡sí es cierto!, ¡no me di cuenta! (Comunicación personal del día 21 de agosto del 2020)

De acuerdo con Godino, Font, Konic y Wilhelmi (2009) el logro de un buen sentido numérico implica la adquisición de diferentes destrezas, entre ellas el “reconocimiento de las relaciones parte-todo” (p. 1). Cabe señalar que en la descomposición siempre se requiere conocer los antecedentes del número que se descompone, algo que obstaculiza que el alumno lleve a cabo estrategias de comprensión de un número por medio de descomposiciones es el hecho que

sea necesario reforzar en él la idea de que los números naturales son un conjunto ordenado, por ejemplo, para cualquier pareja de números naturales se puede decir la relación entre ellos, cuál es mayor, cuál es menor, o si son iguales. Dicha comparación puede ser facilitada por “la geometría de los arreglos de los objetos” (Cedillo, Isoda y Chalini, et al., 2012, p. 40), como lo es caso de las tiras de números conformadas por celdas.

OPERACIONES CON LOS NÚMEROS

ALU 4 trabajó con la tarea de la Figura 4:

Figura 4

Evidencia de trabajo de ALU 4, Comparando cantidades (3)



Nota: Elaboración propia.

Fuente: Libro de tareas de ALU 4.

Al respecto, se surgió la siguiente comunicación:

INVEST 1: ¿Cuánto le falta a 6 para llegar a 10?

ALU 4: realiza el conteo 1 a 1 colocando el dedo índice sobre la pantalla.

INVEST 1: 9 es 3 más que 6, y a 9 le falta 1 para llegar a 10, por lo que a 6 le entonces le falta la diferencia entre 6 y 9, más 1.

ALU 4: comprendo. Muestra cara de confusión.

INVEST 1: hay muchos trucos para encontrar respuestas de forma más fácil. ¿Sabes qué es una mitad?

ALU 4: No.

INVEST 1: ¿4 es más o menos que la mitad de 5?

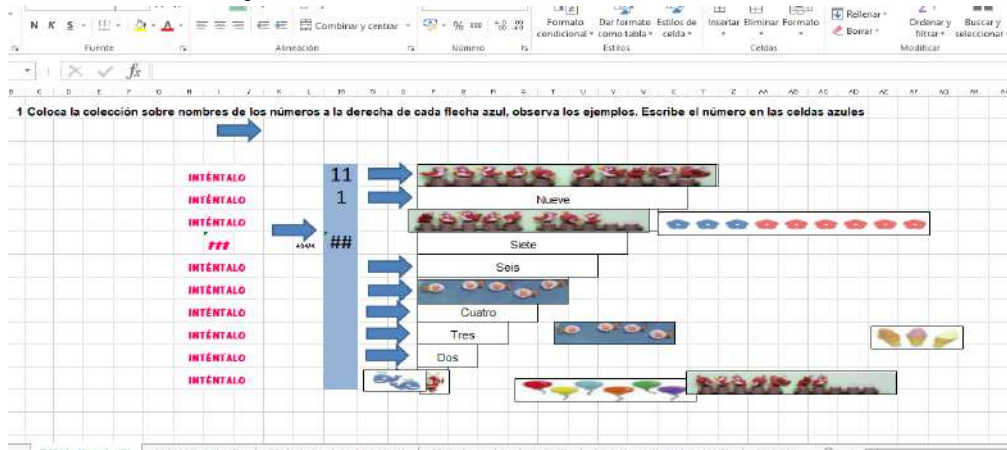
ALU 4: no responde.

INVEST 1: cuando partes un limón, éste queda dividido en 2 partes iguales, cada una de esas partes se llama mitad. (Comunicación personal del 19 de agosto del 2020)

De acuerdo con el Consejo Nacional de profesores de matemáticas, el sentido numérico (NCTM, 1989, citado en Godino, Font, Konic y Wilhelmi, 2009) tiene 5 componentes que lo caracterizan, entre los cuales se encuentran los referentes para los números y las cantidades. Al respecto, es necesario que los alumnos vayan más allá de conocer hechos numéricos tales como la cantidad que expresa el número 10, sino que puedan ver 5 es la mitad y que 10 es el doble de 5. Este es un útil referente epistemológico matemático para la descomposición numérica del 10 en otros dos números. García (2014) insiste que el desarrollo del sentido numérico se vincula directamente con los contenidos de la aritmética, pero su objetivo va más allá de aprender técnicas y procedimientos, pues busca que los alumnos desarrollen una flexibilidad.

A ALU 1 se le dio elegir una hoja de su preferencia, ante lo cual eligió la tarea Verbalizando que se muestra en la Figura 5.

Figura 5
Evidencia de trabajo de ALU 1, Verbalizando (1)



Nota: Elaboración propia.

Fuente: Libro de tareas de ALU 1.

La comunicación a partir de la tarea Verbalizando (1), se dio de la siguiente manera:

ALU 1: coloca el bloque con imágenes del 1 y el del 2, correctamente. Al optar por ubicar los números 7, 6 y 5, recurre a ensayo y error, sin contar de 1 e n 1 las colecciones de objetos contenidas en los rectángulos o bloques. Ubicando correctamente el 5. Toma la del 8 y la ubica por ensayo y error.

INVEST 1: ¿sabes cómo estaba conformada con la colección que tiene 9 florecitas? son tres ¿y?...

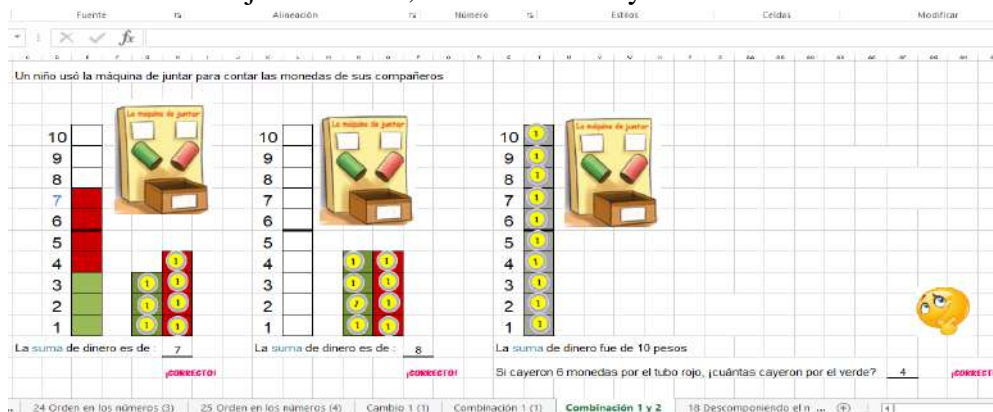
ALU 1: seis. No me hables porque voy a confundirme. Me pregunto por qué es tan divertido hacer esto. Ya sé que 3 y 3 y 3 eran 9 porque lo aprendí en un juego que tenía en mi casa, esa respuesta ya me la sé. (Comunicación personal del 25 de agosto del 2020).

En este caso, se destaca el hecho de que el niño recurre resultados memorizados. (Hernández, López y Quintero, 2015).

La Figura 6 muestra una evidencia de una tarea llevada a cabo por ALU 5.

Figura 6

Evidencia de trabajo de ALU 5, Combinación 1 y 2



Nota: Elaboración propia.

Fuente: Libro de tareas de ALU 5.

El diálogo didáctico se dio de la siguiente forma:

INVEST 1: ¿ya conoces el valor de las monedas?

ALU 5: sí.

INVEST 1: una máquina de sumas es una caja como ésta, donde echas una cantidad de objetos, por ejemplo, unas monedas por un lado, y otras por el otro, y luego se reúnen y las cuentas para saber la cantidad resultante. ¿En este primer caso cuántas serían?

ALU 5: cuenta de 1 en 1. Son 7.

INVEST 1: ¿y en este segundo caso, fíjate que es una moneda más?

ALU 5: una más es 8.

INVEST 1: ahora te voy a hacer una última pregunta, observa la última máquina, si la suma de dinero fueron 10 monedas, y por el tubo rojo cayeron 6 monedas, ¿cuántas cayeron por el verde?

ALU 5: permanece en silencio por un momento. ¡4!

INVEST 1: ¿cómo lo supiste?

ALU 5: porque 6 y 4 son 10.

INVEST 1: escribe en una hoja blanca $10-6=4$ y $6+__=10$. ¿Cuál de las dos operaciones resuelve el problema?

ALU 5: no sé.

INVEST 1: La primera porque son en total 10 y al quitar las que cayeron por el tubo rojo, que fueron 6, podíamos saber cuántas habían caído por el verde. En la segunda operación, teníamos que buscar una cantidad que sumada a 6 nos diera 10.

ALU 5: ¡sí es cierto! (Comunicación personal del 26 de agosto del 2020)

En la tarea anterior se inicia describiendo verbalmente la situación que se muestra en la hoja de trabajo, se opera sobre los números a través de diferentes situaciones, por medio de las representaciones concretas, pudiendo accionar sobre ellas moviéndolas de lugar, se opera mediante la representación icónica de las celdas que conforman la tira de los números naturales hasta el 10 y se induce nuevamente la idea de componer y descomponer números, el alumno no encuentra difícil hacer la traducción entre bloques de números representados por celdas y las expresiones matemáticas, sin embargo, es necesario que el maestro se asegure que los niños aprendan cómo apoyarse en la representación icónica, de otra manera muchos niños todavía sumarán contando uno por uno (Cedillo, Isoda y Chalini, et al., 2012). Con respecto al sentido numérico, las operaciones con los números también forman parte de los componentes del sentido numérico (NCTM, 1989, citado en Godino, Font, Konic y Wilhelmi, 2009).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En cuanto al significado del número natural, el alumno de primer grado de primaria sabe que además de ser una palabra hablado o escrita, o un símbolo que se emplea para llevar a cabo el conteo y que representa una cantidad, se trata de un objeto que se encuentra presente en su cultura y por medio del cual se interviene y se identifica con ella.

Con respecto a las relaciones numéricas, éstas junto al significado de los números constituyen los referentes para los números y las cantidades, que le permiten reconocer que un número puede ser conformado por otros, aunque no pueda llevar a cabo descomposiciones con exactitud, es decir, descomponer el todo en partes, facilitándole tomar partes y reunirlos en un todo. Lo facultan para identificar que el número indica un tamaño, esto es, se trata una medida de longitud, a pesar de que en ocasiones cometa errores al detectar cuál es mayor o menor. Así mismo, para comprender que una cualidad de los números es el orden, para lo cual es fundamental que tenga una idea clara de lo que es antes y lo que es después. Por medio de la formulación de preguntas basadas, entre otras cosas, en arreglos gráficos adecuados que evidencien estas características se puede incidir en los vacíos del conocimiento para ir avanzando a un significado más preciso y elaborado del número natural.

Los resultados de las operaciones con números son expresados por los niños bajo sustentos como cantidades que tienen previamente memorizadas, mediante el conteo uno a uno, o bien, confiando en procesos algorítmicos, lo cual constituye una buena base para, a través de la propuesta, potenciar otras estrategias, también fundamentadas en la estructura del sistema numérico decimal, pero más eficientes y sobre todo, ejecutadas bajo el empleo de los diferentes componentes del sentido numérico que propicien su avance en la construcción de su desarrollo progresivo.

REFERENCIAS

- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 3(11). pp.21-32
- Bruno, A. (2000). Sentido numérico. Las matemáticas del siglo XX. España: Libros y Ediciones Nivola.
- Cedillo, T., Isoda, M., Chalini, A., Cruz, V., Ramírez, M. E., y Vega, E. (2012). Matemáticas para la educación normal: guía para el aprendizaje y enseñanza de la aritmética. México: Pearson/SEP.
- Colin, E., Gerring, J., y Mahoney, J. (2016). Case study research: putting the quant into the qual. *Sociological Methods & Research*, 45(3), 375-391.
- Delval, J. (2012). Descubrir el pensamiento de los niños: introducción a la práctica del método clínico. México: Siglo Veintiuno editores.
- Godino, J., Batanero, C., y Font, V. (2003). Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para maestros. España: Universidad de Granada.
- Godino, J., Font, V., Konic, P., y Wilhelmi, M. (2009). El sentido numérico como articulación flexible de los significados parciales de los números. JM Cardeñoso y M. Peñas (2009), *Investigación en el aula de Matemáticas. Sentido Numérico*, 117-184.
- González, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.
- Greeno, J. G. (1991). Number sense as situated knowing in a conceptual domain. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22 (13), 170-218.
- Hernández-Sampieri, R., y Torres, C. (2018). Metodología de la investigación (Vol. 4). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, O., López, J., Quintero, A., y Velázquez, A. (2015). El sentido numérico: más allá de los números. Puerto Rico.
- Labinowicz, W. (1987). Introducción a Piaget. Wilmington, USA: Addison-Wesley Iberoamericana.

- Ocanto, I. (2009). La creación de imágenes mentales y su implicación en la comprensión, el aprendizaje y la transferencia. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 10 (2), 243-253.
- Rodríguez, O., y Rico, P. (s.f.) Desarrollo del sentido numérico para la construcción del concepto de número real. Recuperado de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/36311400/sentido_numerico_completa-with-cover-page-
- Secretaría de Educación Pública (2017) Aprendizajes clave para la educación integral, Plan y programas para la educación básica. SEP: México.
- Soto, F., y Gómez, B (1987). Los números en color en la educación matemática de los niños ciegos. *Enseñanza de las Ciencias*, 5(2), 111-117.
- Yin, R. (2005). Estudio de caso: planeamiento e métodos. Porto Alegre, RS: Bookman.

EL REZAGO ESCOLAR EN CONTEXTO DE PANDEMIA. DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES DE LOS DOCENTES

Adda Lizbeth Cámara Huchín

Bartolo May Puc

Neymi Sarai Caamal Dzib

addacamara84@hotmail.com

ESCUELA NORMAL DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE CALKINI

LÍNEA TEMÁTICA: Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales.

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo conocer los desafíos y oportunidades que enfrenta el profesorado ante el rezago escolar ocasionado durante la pandemia en los estudiantes de la escuela Miguel Hidalgo T.M. de la ciudad de Dzitbalché, Campeche en el ciclo escolar 2021-2022. El trabajo parte de una fundamentación metodológica con enfoque cualitativo, diseño fenomenológico y carácter interpretativo, para ello se aplicó una entrevista y la grabación de vídeos de experiencias a 10 docentes (ubicados en 2° a 6° grados), un cuestionario a 40 padres de familia, asimismo, se aplicaron pruebas de habilidades de comprensión lectora y matemáticas a 40 alumnos (4 por grupo A y B). Los resultados indicaron que los recursos tecnológicos, el bajo nivel de estudios, la organización de tiempo y el interés de los padres de familia ante el aprendizaje de sus hijos, son los principales retos y desafíos que vivenciaron los docentes en la modalidad de educación a distancia. Por lo tanto, se concluyó que la pandemia Covid-19 influyó de manera negativa en el desempeño de los estudiantes generando el desfase de los aprendizajes esperados por la desigualdad de oportunidades ocasionando el rezago escolar.

PALABRAS CLAVE: Rezago escolar, aprendizaje, pandemia, educación a distancia.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema

El rezago educativo es un problema de origen multifactorial, ya que existen diversas razones por las cuales las personas que se encuentran en esta situación no reciben una alfabetización, o bien, no concluyen su educación básica. De acuerdo con Muñoz (2009), el rezago educativo es el resultado de un proceso en el que intervienen diversos eventos, como la exclusión del sistema educativo; el aprovechamiento escolar inferior al mínimo necesario; la extraedad; y el abandono prematuro de los estudios emprendidos (también conocido como “deserción escolar”).

Después de estar año y medio en confinación existe una preocupación por conocer cómo se encuentran los alumnos, en cuanto a sus aprendizajes, es así como la Secretaría de Educación proporcionó a los docentes las pruebas diagnósticas de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) para su aplicación. Los resultados, demostraron un desequilibrio porque no concordaban con los datos del desempeño escolar observado durante el trabajo en pandemia, aquí surgió la necesidad de identificar la autenticidad de los resultados para atender el nivel de rezago escolar que presentan los discentes debido a que en los primeros grados aparentemente pareciera que todo estaba en orden, pero en los grados superiores la situación parecía alarmante y manifestaba un bajo dominio en los aprendizajes.

En función a lo anterior, se pretende indagar sobre el rezago escolar que se presenta en los alumnos, el contexto en el cual surge la problemática es en la escuela primaria Miguel Hidalgo turno matutino (T.M.), con clave 04DPR0526W, perteneciente a la zona escolar 016, con una organización completa, ubicada en el barrio la Alameda de Dzitbalché.

La detección de la situación problemática se consolidó durante el CTE en su fase intensiva que tuvo lugar del 23 al 27 de agosto del 2021 donde se logró escuchar las necesidades de los grupos y esto se continuó durante la jornada de observación y ayudantía de la investigadora que comprendió el período del 30 de agosto al 17 de septiembre.

1.2 Preguntas de Investigación

1.2.1 Pregunta general

- ¿Cuáles son los retos y desafíos que enfrenta el profesorado ante el rezago escolar de los estudiantes de la escuela primaria Miguel Hidalgo T.M. ocasionado durante la pandemia en el ciclo escolar 2021-2022?

1.2.2 Preguntas generadoras

- ¿Cuál es el nivel de rezago escolar identificados por los docentes en los alumnos de la escuela primaria Miguel Hidalgo T.M.?

- ¿Qué acciones y estrategias implementan los docentes para la atención y el reforzamiento de los aprendizajes de los alumnos y con ello disminuir el rezago escolar de la escuela primaria Miguel Hidalgo?
- ¿Cuáles son los retos y desafíos que enfrenta el profesorado de la escuela Miguel Hidalgo T.M. ante el rezago escolar en el ciclo 2021-2022?
- ¿Cuál es el apoyo que reciben los alumnos de los padres de familia en relación al avance o retroceso que presentan en su proceso de aprendizaje?
- ¿Cuál es el impacto de las estrategias aplicadas por los docentes de la escuela Miguel Hidalgo para la atención del proceso de aprendizaje y minimizar el rezago escolar?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

- Conocer los retos y desafíos que enfrenta el profesorado ante el rezago escolar de los estudiantes de la escuela primaria Miguel Hidalgo T.M. ocasionado durante la pandemia en el ciclo escolar 2021-2022

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar el nivel de rezago escolar sistematizado por los docentes en los alumnos de la escuela primaria Miguel Hidalgo T.M.
- Describir las acciones y estrategias que implementan los docentes para la atención y el reforzamiento de los aprendizajes de los alumnos y con ello disminuir el rezago escolar de la escuela primaria Miguel Hidalgo.
- Analizar los retos y desafíos que enfrenta el profesorado de la escuela Miguel Hidalgo T.M. ante el rezago escolar en el ciclo 2021-2022.
- Determinar si el apoyo que reciben los educandos de los padres de familia influye en el rezago escolar para proponer acciones que ayuden en el aprendizaje de los estudiantes.
- Evaluar los resultados de las estrategias aplicadas por los docentes de la escuela Miguel Hidalgo para la atención del proceso de aprendizaje y minimizar el rezago escolar.

1.4 Justificación

El rezago escolar puede presentarse en el alumno por diversas causas y de igual forma, manifestar diversos efectos que no solo se reducen al abandono escolar, de acuerdo a esto, cuando un Niño, Niña o Adolescente (NNA) reprueba un curso, lo repite o deja de asistir a la escuela por algún periodo se genera un desfase que le impedirá cumplir con el nivel educativo, obligatorio, vigente y apropiado para su edad.

Sin embargo, cuando este proceso de interrupción es sistemático, o deriva en la separación definitiva de la escuela, dando lugar a un mayor desfase —porque se trata de años o niveles educativos perdidos— adquiere el nombre de rezago educativo que se entiende como la

situación que presenta toda persona mayor de 15 años que no ha concluido su enseñanza básica (Nuñez, 2005).

Por otra parte, Mendoza define que es el “nivel escolar, de un individuo o un grupo, inferior al nivel académico establecido como mínimo o suficiente” o que “es una condición de desigualdad y falta de justicia en términos de distribución de servicios y oportunidades educativas” (Juárez, 2001, citado por Mendoza y Zuñiga, 2017), por ende, se considera que el rezago educativo es un problema para el desarrollo de México y de cualquier país.

La investigación surgió de la necesidad de reconocer cuáles son los retos que se transforman como desafíos y oportunidades a los que se enfrentan los docentes de la escuela Miguel Hidalgo de Dzitbalché, Campeche en el presente ciclo 2021-2022. Esta problemática surge al obtener los resultados en las pruebas diagnósticas MEJOREDUE, los cuales arrojaron datos extremadamente elevados del nivel esperado en los grados de 2° a 4° grados y datos bajos en los grados de 5° y 6° grados, esto crea interés por parte de los docentes para verificar la autenticidad de los datos.

Asimismo pretendió beneficiar a la comunidad escolar, comenzando con el personal docente porque la información recabada sobre la situación de los alumnos permitirá reflexionar sobre las acciones que realiza en su práctica docente y de igual forma permitirá enfocarse en el diseño de estrategias para establecer mejor su plan de atención y con ello brindar un mejor acompañamiento a los alumnos, posteriormente los beneficios pueden relacionarse con el personal directivo al momento de compartir cuales fueron los resultados de las estrategias que implementó cada docente y de ahí poder rescatar elementos para retomarlos en la próxima elaboración de las acciones del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC).

1.5 Delimitación del problema

El docente en el ejercicio de su función, se ve directamente influenciado por la exigencia de cambio en su actuar, debido al contexto social y familiar de los estudiantes (Carrera, Madrigal y Lara, 2016). Por lo expuesto, es necesario analizar la problemática del rezago escolar como fenómeno sociocultural y las acciones ejecutadas desde la política educativa. Estudios señalan que el contexto social condiciona los resultados educativos y que la educación pública debería compensar las mayores desventajas. (Santino & Romero, 2018).

El objeto de estudio de este proyecto de investigación tiene como finalidad investigar el tema del rezago escolar como resultado de la pandemia Covid-19 en la escuela primaria Miguel Hidalgo, sus factores causantes y con base a ello implementar técnicas e instrumentos que reflejen la realidad que se vive al estar inmerso en la comunidad escolar y conocer el resultado de las estrategias de atención propuestas por los docentes y el gobierno. Se pretende analizar las consecuencias de la pandemia del SARS-CoV-2 (Covid-19) a partir del 20 de marzo del

2020 cuando inició en México la confinación hasta el tres de noviembre del 2021, cuando tiene lugar la reapertura de las escuelas a clases presenciales en el estado de Campeche.

1.6 Hipótesis y/ o supuesto

Las hipótesis son respuestas tentativas a la pregunta de investigación y revelan aquello que tratamos de probar con respecto a un fenómeno que está siendo investigado (Hernández, Fernández y Baptista, 2015). Por lo tanto se plantea:

- La comunicación y el dominio de las TIC son los principales retos y desafíos que enfrentó el profesorado durante la pandemia, los cuales ayudaron a minimizar el rezago escolar en los alumnos de la escuela Miguel Hidalgo T.M., porque permitieron atender los aprendizajes fundamentales en el plan de reforzamiento, mediante el diseño y aplicación de estrategias de enseñanza.

2. MARCO TEÓRICO

El rezago educativo es responsabilidad y corresponsabilidad de todos los agentes que participan, en mayor o menor medida, en el proceso educativo del país. Jackson lo explica así: “con el tiempo, este hecho puede traducirse en un sentimiento de frustración y fracaso por ambas partes, al no alcanzarse satisfactoriamente ni los deseos individuales de los sujetos ni los objetivos institucionales propuestos” (Jackson, 1998, citado por Mendoza, 2020, p. 52).

Los factores asociados al rezago escolar son múltiples, por lo que suelen ser estudiados desde dos enfoques. Uno de los enfoques centra su atención en las variables extra-escolares y el otro en la variables intra-escolares.

El enfoque extraescolar señala que las principales causas del rezago escolar son la situación socioeconómica, la cultura y el contexto familiar de los y las estudiantes. La pobreza, el desempleo, la baja escolaridad de los padres, la marginación, el embarazo a temprana edad, el consumo de drogas, la desintegración familiar, así como las bajas expectativas que las familias tienen de la educación son identificados como factores del contexto familiar que pueden desencadenar el rezago educativo (Izquierdo, 2009, citado en Mendoza y Zuñiga, 2017).

Además de los cambios externos, el rezago escolar también es ocasionado por una serie de factores que se ven inmersos en la preparación del docente y del mismo educando. Entre los factores internos de las escuelas que intervienen en los resultados académicos están la asignación y administración de los recursos, la capacitación y las condiciones de trabajo de los docentes, los salarios, los planes de estudio, el modelo de docencia, la percepción y creencias de los profesores sobre los alumnos (Espinoza, 2012, citado en Vega, 2020).

El rezago educativo tiene causas multifactoriales que conllevan a desarrollarlo, de acuerdo con Muñoz (2009), son el resultado de una secuencia de hechos en el que intervienen diversos eventos y factores, como:

- La exclusión del sistema educativo.
- El aprovechamiento escolar inferior al mínimo necesario (el requerimiento mínimo obligatorio, ahora preparatoria).
- La extra-edad (personas que cursan grados inferiores de acuerdo con su edad).
- La familia como generadora de rezago.
- Los fenómenos naturales como generadores del aumento del rezago educativo.

El nulo aprovechamiento es la causa determinante en el de rezago escolar y se relaciona con el factor socioeconómico, posición social, de esta forma a menor cantidad de recursos menos son las posibilidades de acceder a una educación de calidad, lo que en resumidas palabras sería: la desigualdad social y económica es un propenso incentivo del rezago educativo (Muñoz, 2009, citado en Ramos, 2018).

Por otro lado, el ambiente en el que se desenvuelve el alumno es importante analizarlo como fuente de esta problemática, porque de ahí los alumnos adquieren comportamientos y gustos para determinadas actividades, de esta forma como se trata de individuos en formación son susceptibles de adquirir ciertas costumbres.

La escuela y la clase han sido siempre entornos socio-técnicos, conformados por esa interacción entre sujetos humanos y espacios, artefactos o tecnologías, sin embargo, ante la situación de pandemia mundial se ve la necesidad de reformular los espacios destinados para el aprendizaje y es así como surgen las conocidas pedagogías pandémicas.

Las “Pedagogías pandémicas” reorganizan a la escuela y el aula en tanto espacios socio-técnicos y eso tiene efectos concretos en la experiencia escolar que se produce. En este contexto, aparecen tensiones que hay que estudiar y mirar de cerca (Potter, citado en Dussel, 2020).

La primera tensión, obvia y muy conocida por todos, son las enormes desigualdades sociales respecto a la conectividad digital, la comodidad del espacio de trabajo y las posibilidades de las familias de sostener y acompañar los aprendizajes de los chicos.

Esta crisis reafirma algo ya sabido, pero no por ello menos importante: la desigualdad en el acceso a las tecnologías digitales es muy grave, y por eso varias de las medidas de política pública han intentado paliarlas, ya sea a través de negociaciones con las compañías celulares

para la gratuidad de datos para plataformas educativas, el uso de la televisión o la radio para distribuir contenidos, la distribución de dispositivos digitales.

Una segunda tensión tiene que ver con la desaparición física de las aulas, en estas condiciones socio-técnicas donde no hay garantizados espacios comunes que permitan interacciones sincrónicas, está generando una mayor individualización del trabajo pedagógico, y este es un aspecto del que se habla menos pero que, de nuevo, revela algo importante.

La pandemia afecta igual a todos, no conoce de clases sociales, pero sus consecuencias son distintas en función de la posición de clase y de dónde se venga. No es lo mismo vivir en una casa, con buena conexión a Internet y una familia que resuelve dudas escolares, que vivir en una vivienda, sin conexión a Internet y una familia que no puede ayudar en las tareas escolares (Moreno y Molins, 2020, citado en Benites, 2021).

El traslado del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela a la casa ha hecho que los procesos de formación requieran la preparación y profesionalización, reivindicado con ello la función docente.

De acuerdo con Flores (2020) citado en Benites (2021), los principales desafíos que han enfrentado los padres de familias para apoyar las actividades escolares de los hijos en estos tiempos de pandemia por COVID-19 han sido las siguientes:

- No contar con estrategias didácticas y pedagógicas para favorecer el aprendizaje de sus hijos.
- Dificultades para expresarse y comunicarse.
- Poca comprensión sobre los métodos que utilizan los profesores en clase.

3.METODOLOGÍA

3.1 Tipo de estudio y diseño de investigación

La metodología de investigación empleada en el desarrollo de este trabajo es de enfoque cualitativo, basado en un diseño fenomenológico, de esta manera, la fenomenología surge como un análisis de los fenómenos o la experiencia significativa que se le muestra (phenomenon) a la conciencia. Se aleja del conocimiento del objeto en sí mismo desligado de una experiencia. Para este enfoque, lo primordial es comprender que el fenómeno es parte

de un todo significativo y no hay posibilidad de analizarlo sin el abordaje holístico en relación con la experiencia de la que forma parte (Rizo, 2015).

En el caso particular, se pretende recolectar información que permita reconocer las acciones, actitudes y conductas del profesorado, así como de los alumnos en relación a su experiencia vivida durante la confinación y lo ocurrido con el regreso a la nueva normalidad a las aulas, esto con la premisa de reconocer los desafíos y oportunidades que enfrenta el profesorado a consecuencia de la pandemia e identificar la influencia de las estrategias docentes para disminuir el rezago escolar en la comunidad escolar.

3.2 Ubicación y tiempo de estudio

El estudio se desarrolló en la Escuela Primaria Urbana Miguel Hidalgo T.M., con Clave del Centro de Trabajo (C.C.T.) 04DPR0526W, perteneciente a la zona escolar 016 y al sector 03, ubicada en la ciudad de Dzitbalché, que labora en un horario de 8:00 a.m. hasta las 1:00 p.m., asimismo, el tiempo de estudio correspondió al período del 30 de agosto del 2021 al 27 de mayo del 2022.

3.3 Sujetos Participantes

En esta investigación se contó con la participación de 10 docentes frente a grupo (cinco hombres y cinco mujeres), los cuales comprenden el rango de edad entre 36-50 años, todos con el grado mínimo de estudios de nivel licenciatura. Los criterios de selección fue que los grados que atienden hayan sido participes en la aplicación de las pruebas diagnósticas MEJOREDUC, de esta manera se consideró la intervención de los profesores que laboran en los grados y grupos de 2° grado hasta el 6° grado.

La escuela Miguel Hidalgo cuenta con un total de 315 alumnos, de los cuales 257 niños conforman los grados de 2° a 6°, a partir de esta cantidad se extrajo una muestra de 40 alumnos colaboradores (cuatro por cada grado y grupo, considerando los niveles de aprendizaje, sobresaliente, satisfactorio, básico e insuficiente), seguidamente también fue indispensable contar con la participación de los padres de familia, de esta manera se conformó un total 40 padres de familia de los mismos 40 alumnos seleccionados.

3.4 Instrumentos de acopio de información

Los procedimientos propuestos para las actividades de indagación, recolección de datos y análisis fueron elaborados acorde a los objetivos planteados a través de un enfoque cualitativo de investigación.

Se utilizó una base de datos: Según Smith (2003), uno de los rasgos característicos de la comunicación mediada a partir de un ordenador es que van dejando un rastro duradero, una pista electrónica que puede aportar información detallada sobre la actividad, de esta forma,

el primer objetivo tuvo como propósito conocer el impacto de la variable rezago escolar. Para obtener información el recurso que fungió como instrumento fue acceder a la base de datos de las evaluaciones diagnósticas de las áreas de lectura y matemáticas.

Guía de entrevista: Vargas (2012) destaca que la entrevista permite la obtención de datos o información del sujeto de estudio mediante la interacción oral con el investigador. Se diseñó una guía de entrevista con 12 ítems, los cuales fueron aplicados a los maestros con la finalidad de conocer sobre las acciones y estrategias que emplearon para el reforzamiento de los aprendizajes de sus alumnos y conocer cuál fue su efecto en ellos.

Guía de la grabación del vídeo: El vídeo, de acuerdo con García (2011), es una forma de indagar y recoger información, así como de construir o reconstruir realidades, por tanto, para dar respuesta al objetivo tres, se diseñó una guía con 12 ítems para organizar la secuencia del vídeo y a través de este recabar las experiencias que tuvieron los docentes al trabajar durante la confinación y conocer cuáles fueron sus inquietudes ante la exposición a la nueva normalidad y contrastarlas con la realidad que ahora se vive en las aulas.

Cuestionario: Consiste en una forma de obtener información de sujetos de estudio, sobre opiniones, actitudes, conocimientos o sugerencias (Canales, Alvarado y Pineda, 1994). El instrumento fue aplicado a 40 padres de familia para conocer su sentir, las acciones y medidas que implementaron para apoyar a sus hijos durante la pandemia y con base a ello reflexionar si esa ayuda fue benéfica o repercutió para transformarse en causal del rezago escolar.

Pruebas de habilidades: Propician oportunidades para documentar, registrar y estructurar los procedimientos y el propio aprendizaje (Ramírez, 2003). El instrumento fue aplicado a 40 alumnos hijos de los 40 padres de familia a los que se aplicó el cuestionario. Este recurso tuvo como finalidad conocer y comparar los resultados de las pruebas diagnósticas y verificar si la aplicación de las estrategias implementadas durante el período de reforzamiento ayudó a disminuir el rezago escolar.

3.5 Procedimientos

Los procedimientos propuestos para las actividades de indagación, recolección de datos y análisis fueron elaborados acorde a los objetivos planteados a través de un enfoque cualitativo de investigación.

La primera fase de la investigación cualitativa es la preparatoria, partió de la observación con la finalidad de reconocer las ideas a emprender por medio del planteamiento del problema,

delimitando la ubicación y tiempo de estudio como parte de la metodología. Seguido de ello, se realizó la búsqueda de la información para establecer el marco teórico-conceptual.

La segunda fase consistió en el acceso al campo, en este momento fue necesario comunicar los objetivos del trabajo al director del plantel, así como a los docentes de los grupos y padres de familia, de esta manera, se llevó a cabo la validación de los instrumentos y posterior a ello su aplicación.

En los trabajos cualitativos, también se hace presente una tercera fase que se refiere a lo analítico, por tanto; en este momento se procedió al análisis de los datos cualitativos, el cual fue considerado como un proceso de sistematización que permaneció implícito en las actuaciones emprendidas por el investigador.

En la fase informativa, los resultados fueron direccionados hacia una reflexión a través de una descripción narrativa acompañado de cuadros donde se representa el proceso de recolección de datos, asimismo, se elaboró una matriz de congruencia con los resultados verbales.

4.RESULTADOS

Los datos obtenidos indican que el problema del rezago se hace perceptible en el segundo y tercer ciclo, los hallazgos más relevantes se encuentran En el quinto grado, en ambos grupos se observó puntajes que no superan del 42% al 59% de aciertos en las tres unidades de análisis que conforman el área de lectura, por tanto se tiene que un 55.05% de los estudiantes aún no dominan la unidad localizar y extraer información, un 49.7% en analizar la estructura de los textos y un 47.9% en integrar la información y realizar inferencias, conformando un 50.88% de los alumnos que presenta dificultades, demostrando que en este grado se da lugar al rezago medio.

En el área de matemáticas, aproximadamente el 50% de los estudiantes tienen carencias en la unidad sentido numérico y pensamiento algebraico, forma, espacio y medida, también en manejo de la información, por lo tanto, presentan un rezago medio.

Entre las estrategias y acciones que implementaron los docentes para la atención del rezago en el período de reforzamiento, se identificaron los dictados, el diseño y adecuación de cuadernillos, los cuales fueron utilizados para trabajarse en aula así como también a distancia debido a que la asistencia a la escuela se daba por bloque máximo de un 50% del grupo. De igual forma, se dio seguimiento a los acuerdos tomados en los CTE, por tanto, tuvo lugar la lectura y el análisis de textos del interés del educando durante el inicio de la jornada en un lapso de 10 a 20 minutos diarios.

Asimismo, entre los retos y desafíos presentados en la labor del docente se encontró la falta de dominio de la tecnología, de esta manera el 50% tuvo dificultad para el manejo de las TIC, debido a que son personas de edad mayor y estos ya estaban cómodos laborando de manera presencial, pero ante la confinación eso ya no pudo ser posible, para mantenerse en contacto fue indispensable contar con un celular inteligente y emprender una necesaria actualización docente para el diseño/adaptación de los cuadernillos, de la misma forma, se presentó el desinterés de los padres de familia hacia el aprendizaje de sus hijos.

Por otro lado, para obtener información sobre el acompañamiento que reciben los alumnos de los padres de familia, se obtuvo que las madres de familia son las encargadas de la educación del pequeño, por tanto, el 72% de las madres de familia encuestadas destacaron que se dedican a las labores del hogar resaltando que solo el 40% terminó la secundaria. De esta forma, a pesar de que estas se encuentran todo el día en casa solo dedicaban de dos a tres horas por la tarde para realizar y revisar las tareas de sus hijos.

Por último, de las estrategias aplicadas se hizo perceptible que solo aproximadamente un 5% se logró nivelar en cuanto al aprovechamiento de sus aprendizajes, de esta manera, el “apoyo brindado” por los padres de familia no se logró manifestar.

5.DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se logró establecer la triangulación teórica e instrumental de la información obtenida por medio de los padres de familia, los maestros así como la perspectiva del docente investigador, mismas que fueron determinantes para concluir que el supuesto de investigación planteado al principio, es negativo, la poca comunicación y las dificultades en el uso de las TIC dificultan los retos y desafíos asumidos por los docentes, por lo tanto, no se logró minimizar el rezago escolar de manera significativa.

El plan de reforzamiento, no tuvo el impacto deseado para disminuir el rezago escolar, esto no significa que las estrategias implementadas por los docentes no fueron favorables, se debe a que aunado a la falta de comunicación entre docente/padres de familia y el dominio de las TIC en la labor del profesorado se desencadenaron diversos factores externos como el poco interés de los padres de familia hacia el proceso de aprendizaje del alumno, así como el nivel de escolaridad para el apoyo y seguimiento de las actividades en casa, de igual forma, la escasez de recursos económicos, lo cuales influyeron para que el rezago escolar prevaleciera.

Por lo tanto, se puede afirmar que el rezago escolar no se logró minimizar con la aplicación de las estrategias de enseñanza organizadas en el plan de reforzamiento, debido a la presencia de factores externos desencadenados por la falta de comunicación y el dominio de las tecnologías.

REFERENCIAS

- Benites, L. (2021). La responsabilidad de los padres de familia en la educación virtual, desafíos y oportunidades. *Revista Scielo*, (21), 77-134.
- Canales, F., Alvarado, E. y Pineda, E. (1994). Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva situada. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, (8), 56-134.
- Carrera, C., Madrigal, J. y Lara, Y. (2016). Los profesores ante el rezago escolar de los alumnos. Un reto que atender. *Revista Boletín Redipe*, 5(11), 30-39.
- Dussel, C. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Revista Práxis educativa*, 15. Recuperado de: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16482.090>
- García, M. (2011). El vídeo como herramienta de investigación. Una propuesta metodológica para la formación de profesionales en Comunicación. NANOPDF.(2020, 8 de junio). Recuperado de: https://nanopdf.com/download/el-video-como-herramienta-de-investigacion-una_pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2015). *Metodología de la investigación* (6ta edición). Mc Graw Hill Education.
- Mendoza, E. y Zuñiga, M. (2017). Factores intra y extra escolares asociados al rezago educativo en comunidades vulnerables. *Revista de Educación*, (12), 79-91.
- Mendoza, J (2020). Un problema de construcción social. *Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, (11), 44-57.
- Muñoz, H. (2009). Diez problemas de la población de Jalisco: una perspectiva sociodemográfica. Instituto de información Estadística y Geográfica.
- Núñez, M. (2005). El rezago educativo en México: dimensiones de un enemigo silencioso y modelo propuesto para entender las causas de su propagación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, (27), 26-28.

- Ramírez, J. (2003). La evaluación en el proceso de aprendizaje. *Revista Redalyc*, (19), 15-30.
- Ramos, E. (2018). Rezago escolar, perspectiva e influencia en el seno familiar. Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Rizo, P. (2015). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Revista Scielo*, (17), 34-68.
- Santino, C. & Romero, C. (2018). Desempeño de las escuelas públicas primarias en México. *Gestión y política pública, Revista Scientific Electronic Library Online*. 27(2), 241-273.
- Smith, D. (2003). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de investigación educativa*, (24), 3-18.
- Vargas, G. (2012). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos. *Revista Scielo*, (65), <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v65n2/0120-0011-rfmun-65-02-329.pdf>
- Vega, F. (2020). Rezago educativo en educación primaria [Trabajo de investigación, Escuela primaria Tierra y Libertad]. Archivo digital. [EDO MEX-PROYECTO DE INVESTIGACIÓN- 2020-ARSANGUPTI272 -REZAGO ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA.pdf](#)

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS EDUCADORAS SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE EN UNA NORMAL

JOSÉ MANUEL MINOR FRANCO

minortlax@yahoo.com.mx

Escuela Normal Preescolar "Profra. Francisca Madera Martínez", Panotla, Tlaxcala

LÍNEA TEMÁTICA: 2. Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

La sinergia de cambios en la educación de México requiere educadores más preparados para enfrentar los desafíos en su trabajo educativo, que los obliga al análisis, reflexión y mejoramiento de su práctica docente, lo cual se observa como una prioridad para que impacte favorablemente en la educación. El propósito del presente trabajo fue conocer las representaciones sociales que tienen las educadoras de preescolar en servicio sobre la práctica educativa que desarrollan los formadores de docentes en una Escuela Normal Preescolar Federal, a partir de la formación inicial y las evidencias que las futuras educadoras muestran en sus prácticas profesionales. El tema de investigación se abordó desde la referencia teórica de las representaciones sociales. La perspectiva metodológica fue cualitativa, utilizando la triangulación, que es el uso de diferentes técnicas como la observación participante, 20 entrevistas en profundidad y 20 relatos biográficos, realizadas en diferentes jardines de niños de poblaciones pertenecientes al estado de Tlaxcala, por ello, se trata de un estudio de caso. Las educadoras suponen que las prácticas profesionales permiten identificar la formación histórica social, cultural, el acervo del conocimiento, la influencia y eficacia de la práctica educativa de los formadores de docentes que se desempeñan en una escuela Normal.

PALABRAS CLAVE: representaciones sociales, práctica docente, educadoras, formación y formadores de docentes.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación en nuestro país ha mostrado una dinámica de cambios en la última década, en los que se ve inmenso el profesorado, que por su labor ocupa un papel central para alcanzar los objetivos planteados en esos cambios, en el entendido que la sociedad con sus estructuras se modifican, mudan y se desarrollan permanentemente planteando nuevas exigencias, por lo tanto, la educación no puede permanecer estática, es decir, debe estar acorde con los avances del conocimiento, lo mismo con otros países en esta era determinante de la globalización, que en ocasiones solo la referimos a la economía, dejando de lado que tiene impacto en la cultura y la educación, en consecuencia, debemos comprender, “que abarca todos los campos de la actuación humana, por lo tanto hay que referirse a las dimensiones política, económica, cultural y ecológica” (Casanova, 2007, p.19), esta dinámica al docente le plantea nuevos desafíos en su trabajo educativo y en la formación integral de sus alumnos. Dicha sinergia “demanda un maestro cada vez más preparado... que acompañe a sus alumnos... en su formación” (Fierro et al., 2008, p.18).

Por consecuencia el profesorado no puede ser ajeno, excluido o presentado ausente en este escenario, más bien debe recuperar el papel determinante y ser el protagonista, él debe ser agente capaz de construir los cambios, cambios que puede iniciar a partir de analizar su práctica docente de manera crítica, discutiéndola y mejorándola, pues en ello existe una gama de posibilidades para el progreso, lo que debe observarse como “una construcción social de las prácticas educativas” (Fierro, et al. P.19), las cuales dan lugar a un sinnúmero de representaciones sociales, que llevan a entender e interpretar los constructos socialmente elaborados de las educadoras de preescolar en el servicio educativo, a partir de lo que conciben de la práctica educativa de los formadores de docentes, que puede equipararse como un reflejo de lo que evidencian en sus prácticas profesionales las futuras docentes en educación preescolar.

Lo anterior posibilitó identificar y explicar las percepciones (conocimientos, significados, valoraciones, símbolos, ideas expectativas y prospectivas). La intencionalidad de la investigación tuvo como propósito central identificar las representaciones sociales, profundizando en las ideas, inquietudes, deseos y creencias que tienen las educadoras en servicio, sobre la práctica educativa que desarrollan los formadores de docentes al interior de la Escuela Normal Preescolar Federal “Profa. Francisca Madera Martínez” de Panotla, Tlaxcala.

MARCO TEÓRICO

REPRESENTACIONES SOCIALES

La presente indagación se abordó a partir de la teoría de las Representaciones Sociales, las cuales, “son reconocidas como formas de conocimiento” (Moscovici, 1979a, Jodelet, 1989b) (Citados en Valencia, 2004), estas se pueden definir como ideas representativas, imágenes de algo en nuestra conciencia, conceptos de contenido mental, que se encuentran compuestos por expresiones de fenómenos socializados que se imponen al sujeto y tienen como función expresar realidades o “como una visión funcional del mundo” (Abric, 2001, p.13). Significan la construcción de un conocimiento socialmente elaborado a partir de la percepción de los sujetos sobre el objeto, que para este caso es la práctica docente.

Lo que posibilita la identificación de ideas, inquietudes, deseos y creencias que tienen las educadoras en el servicio educativo, que permite saber, analizar y aprehender mediante sus versiones las representaciones sociales que ellas le asignan a la práctica educativa de los formadores de las futuras docentes de educación preescolar, derivado del desempeño en sus prácticas profesionales, al observarlas cuando están con ellas en las aulas del Jardín de Niños. Es decir, las representaciones sociales de las educadoras o de “un individuo (o un grupo) expresan una opinión... una respuesta respecto a un objeto o una situación, dicha opinión en cierta forma es constitutiva del objeto” (Abric, 2001, p.12).

Los sujetos permanentemente referimos a los objetos, cosas o acciones, consecuentemente, los ubicamos, señalamos, definimos, categorizamos y, además como señala Araya (2002), los evaluamos, así mismo los compartimos mediante la comunicación, interacción y socialización en todo momento, lo que permite construir una representación social de ellos, finalmente les asignamos una imagen, idea o símbolo. Por lo tanto, se comprenden como “una forma de conocimiento, elaborada socialmente y compartida con un objetivo práctico que concurre a la construcción de una realidad común para un conjunto social” (Jodelet, 1989:36 citado en Abric, 2001, p.13).

Igualmente, cada sujeto conoce el mundo, las cosas y tiene presente la realidad que le rodea a partir de las explicaciones que extrae de los procesos de comunicación y del pensamiento social, según

Araya (2002), las representaciones sociales permiten explicar la realidad social en la que se encuentran los sujetos; y en consecuencia, viabilizan hacer referencia a los conocimientos socialmente elaborados que explican cómo los seres humanos asignan pensamientos o supuestos a los objetos o a las acciones; y puede dar razón y explicación de las cosas que les rodea, que son parte del mundo en el que se encuentran inmersos. También, sostiene, que siempre representa algo para los sujetos o se lo representan así mismos considerando sus vínculos o nexos para su formación, los cuales posibilitan su definición en el proceso de su construcción. A partir de lo anterior, se puede referir que las representaciones “constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa... sistemas de códigos, valores, lógicas, clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas” (Araya, 2002, p. 11).

Las representaciones son socialmente elaboradas mediante un proceso mental por el que los sujetos interpretan la realidad que enfrentan y le atribuyen una significación específica, convirtiéndolo no sólo en un simple reflejo de la realidad, sino en toda una organización de significados que comparten de manera cotidiana.

Méndez y Barraza (2014) refieren, que en el tratado de las representaciones sociales es importante establecer desde un inicio lo que es la vertiente estructural, en la cual se identifica claramente el objeto y objetivo de estudio, donde la finalidad es aplicar la teoría del núcleo central de la representación según la hipótesis de Abric (2001, p.20), “en donde es fundamental conocer los contenidos centrales y periféricos de la representación y las formas en que están organizados y jerarquizados cognitivamente en los sujetos” (Méndez y Barraza, 2014, p.18). Dicha vertiente estructural establece que las representaciones sociales son “un conjunto organizado de cogniciones relativas a un sujeto, compartidas por los miembros de una población homogénea sobre ese objeto, en donde ambos están considerando la parte cognitiva de la representación” (Méndez y Barraza, 2014, p.19). Precisa también, que en las representaciones los componentes son variados en cuanto a su precedencia y naturaleza, los valores, las opiniones, las actitudes, las creencias, las imágenes, las informaciones, son un conjunto heterogéneo en la interpretación de la realidad social en la que se encuentra inmerso el sujeto, que para este caso son las educadoras de preescolar en servicio.

El contenido de las representaciones orienta la conducta social y el pensamiento de los miembros de los grupos sociales en la vida cotidiana, como sucede con las educadoras de preescolar al asignarle una idea a la práctica educativa de los profesores de una escuela normal que suponen influye determinantemente en el accionar de las docentes en formación al momento de evidenciar el desarrollo en sus prácticas profesionales. Méndez y Barraza (2014) sostienen, que es importante englobarlo en una estructura compuesta de tres ejes, la actitud, la información y el campo de la representación:

La actitud, se manifiesta como la disposición, que tiene una persona hacia el objeto de la representación. Expresa por tanto la orientación evaluativa en relación al objeto y contribuye a definir la elación entre ambos. La información, la conforma la suma de conocimiento que posee un sujeto o un grupo social sobre un determinado hecho, la forma como un grupo organiza los datos con los que cuenta, las fuentes a través de las cuales llega a la información. El campo de la representación, alude al contenido concreto y limitado de las proposiciones que refieren un aspecto preciso del objeto de representación, son sus elementos determinados y específicos. Determinan la relación misma entre el objeto y el sujeto “son indisociables” (Abric, 2001, p.12).

Así podemos entender cuál es la influencia que ejercen las representaciones sobre el sujeto y a su vez sobre la realidad social que para este caso es el contexto educativo, en las conductas, en determinaciones, en organizaciones, en formas de vida de hombres y mujeres como es en el caso de los educadores, lo mismo marcan pautas, códigos, sobre nuevos intercambios y alteraciones que les permitirán tomar decisiones, ya que se constituyen en “guía para la acción” (Moscovici, 1979a, Jodelet 1989b; Abric, 1994 citado en Valencia, 2004, p.58). Las representaciones sociales pasan por un proceso de formación y se estructuran mediante dos trascursos, la objetivación y el anclaje:

Mediante la objetivación, los miembros de una sociedad confieren carácter de realidad a una idea que ha alcanzado significado social, en tanto que, el mecanismo de objetivación no actúa en el vacío social, según refiere Jodelet (2008), más bien está influenciado por una serie de condicionantes sociales, como la inserción de las personas en la propia estructura social. En este proceso se exhiben los elementos que resumen al objeto, asimismo, permite a una colectividad construir o edificar un saber común siempre en función del intercambio de opiniones socializadas.

El anclaje por su parte, Moscovici (1961) (Citado en Araya, 2002) lo refiere, como un mecanismo mediante el cual se afrontan las innovaciones o los fenómenos que no son familiares y expresa el enraizamiento social de la representación y su dependencia de las diversas inserciones sociales. El anclaje “dota al objeto de raíces” (Valencia, 2004, p.65), tiene una proyección social que sustenta y da fe de todo ello, con un sentido cohesionado y unificado. Así mismo se da la inserción, objeto de la representación en un marco de referencia conocido y preexistente (conocimiento previo, esquemas construidos) en la dinámica social como instrumento de comprensión. Es cuando se consolida la idea entre todo el colectivo de la representación social, que está interconectada con los valores, creencias, informaciones, actitudes opiniones y conocimientos previos, es decir del cúmulo cultural del grupo donde tuvo su origen.

Abric (2001) sostiene, que las representaciones sociales son el proceso de una actividad mental por la que un sujeto o grupo de sujetos reconstruye o reconstituye la realidad que enfrenta o en la que se encuentra inmerso; y les atribuye una significación clara y específica son construcciones sociocognitivas, convirtiéndolas no sólo en reflejo de la realidad, sino en una organización

significante que permite darle sentido a las cosas que integran y se mueven en su mundo concreto y específico. Para este caso son las ideas o posiciones adelantadas que las educadoras de preescolar en servicio asignan a la práctica educativa de los formadores de docentes, a partir de lo que observan en el desarrollo de las prácticas profesionales al compartir el espacio áulico con las futuras educadoras. En consecuencia, nuestro objeto de estudio fue conocer cuáles son y como están formadas esas representaciones sociales.

PRÁCTICA DOCENTE

Cecilia Fierro (1990) sostiene, que la práctica docente es una actividad que se desarrolla de acuerdo a una institución (la escuela), en términos generales representa para el docente un lugar especial donde comparte sus conocimientos y saberes, le permite un espacio de socialización entre los saberes ya construidos y los que se están construyendo. Debe ser vista como el conjunto de relaciones que se dan en el aula, en donde intervienen el docente y los alumnos. Así mismo, se puede definir según Fierro, et al. (2008), como “la construcción colectiva” por su relación con las personas, el compartir el saber colectivo culturalmente organizado, su vínculo con la vida humana, su desarrollo de múltiples relaciones producto del marco institucional en el cual se desarrolla, la conexión que realiza, tiene un conjunto de valores personales sociales e institucionales; y su orientación al logro de propósitos determinados y comunes para alcanzar un sujeto específico social así como un modelo de sociedad. En resumen “el conjunto de relaciones mencionado se entremezcla formando una trama que convierte la práctica educativa en una realidad” (Fierro et al., 2008, p.23).

La práctica docente según Angulo (1994), se convierte en una práctica social, donde los conocimientos, experiencias, inquietudes, creencias, anhelos y desde luego los saberes, se comparten en un lugar determinado, todo sustentado en un diseño curricular que se pone en práctica a través de la organización de los docentes, que en todo momento se hace altamente compleja por las creencias, las costumbres, las tradiciones y con influencia determinante del contexto educativo nacional como local.

La práctica educativa tiene como operador principal al maestro según Porlán (1993), el cual es un profesional activo, mediador pragmático, que desde su propio quehacer sabe lo que planea, desarrolla y evalúa. Su actividad es totalmente consiente, la lleva a cabo con base en una fundamentación que va más allá del simple hacer, por lo que, articula su potencial cognitivo con su contexto educativo donde reproduce sus propios saberes socializándolos de manera permanente con su alumnos. Por ello, considera que en todo proceso educativo existe un entrelazamiento de contextos, criterios institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, interpretaciones de los profesores,

condiciones ambientales y curriculares. Podemos sostener que comparte, adquiere y acrecienta socialmente su acervo del conocimiento.

Sacristán (1998) sostiene, que la práctica docente se caracteriza por ser dinámica, contextualizada (en el salón de clases) y, compleja (por el manejo de conceptos, definiciones, contenidos, entre otros), al mismo tiempo, es una forma establecida de la praxis, donde el docente ejerce su actividad sobre una determinada realidad, apoyado de los medios y recursos a su alcance para lograr lo que se propone en planes, programas o mallas curriculares, en donde existen períodos de adaptación en los alumnos para su logro.

En la práctica de cada docente, existen actividades conscientes e intencionales, según Pérez Gómez (1992), contienen esquemas previos tanto teóricos y conceptuales que son explicitados en cada clase, los cuales no se obtienen de manera aislada, sino que se aprenden y se comparten con otros educadores, esto permite que la práctica docente no sea un mero hacer, sino, que tiene sustento en una serie de significados (teorías, experiencias, conceptos, supuestos, saberes, valores, y creencias) que son la base para que cada maestro soporte y fundamente su accionar en el aula.

Cada maestro tiene sus propios esquemas de pensamiento en la práctica docente, por su formación histórico social y cultural, los cuales están sujetos a procesos reflexivos, analíticos, constructivos, críticos, sobre todo deliberativos, en donde sus esquemas cognitivos según sostiene Pérez Gómez (1992), están abiertos a interpretaciones diversas y divergentes con otros profesores en virtud de las construcciones individuales lo mismo grupales en las que se desenvuelven. Así mismo, la práctica docente se estructura con un gran abanico de significaciones es totalmente heterogénea e histórica, logra concretar saberes, interpretaciones lo mismo significados que cada profesor ha logrado apropiarse durante su vida laboral profesional. Es capaz de confrontar sus saberes para rechazarlos, aceptarlos e incorporar lo que considere novedoso pero sobre todo útiles, que de manera cotidiana los aplicará en su práctica educativa como profesional de la educación, teniendo presente que, “la práctica docente supone un análisis crítico en el que se reconozcan todos los elementos que se reflejan en ella” (Fierro, et al., 2008, p.25).

En consecuencia, para la presente indagación el formador de docentes debe reflexionar sobre su misma práctica y mediante un juicio crítico de valor reelaborarla, para replantarse nuevos desafíos con sus alumnos en formación, cimentando una cultura de reflexión crítica sobre su práctica, para que a su vez, las futuras profesionales de la educación lo continúen realizando con más elementos teóricos, metodológicos, empíricos y epistémicos, de tal forma que se comprenda que en los procesos de formación de docentes se debe tener como prioridad el análisis de lo cotidiano que se realiza, de ahí surgen nuevos proyectos, formas de mejorar y perfeccionar lo que se realiza para que impacte el progreso educativo. El profesorado actual como los que en un futuro abrazaran la profesión deben mantener la firme idea de que, en “los procesos de formación, destaca el papel de los sujetos en sus

procesos formativos y reconocen la importancia de los aspectos personales y profesionales comprometidos en este proceso” (Ibíd.) Con base en todo lo anterior se plantea la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen las educadoras en servicio sobre la práctica docente que desarrollan los formadores de docentes al interior de una Escuela Normal Preescolar?

METODOLOGÍA

En esta investigación la perspectiva es cualitativa vinculada con un enfoque hermenéutico, con la intención de interpretar las percepciones de los sujetos que integraron la muestra. Las versiones de los sujetos (habladas, escritas o kinésicas) fueron la principal fuente de información para reconstruir o recrear las representaciones sociales que construyeron las educadoras en servicio. El método utilizado fue el estudio de caso, el cual permitió comprender las situaciones reales en contextos que comparten cierta singularidad y que por lo tanto son parte de una misma realidad. Martínez Carazo (2006), refiere que sus características son: las particularidades, la descripción, la inducción y la heurística. Permite estudiar, conocer, identificar y sobre todo analizar cada una de las acciones del objeto de estudio en cuestión. Así mismo el estudio de caso, se centra en el análisis del fenómeno o los fenómenos estudiados, donde los actores centrales del estudio puedan identificar, conocer, reflexionar, analizar y evaluar las acciones propias como las ajenas de los procesos que les interesa conocer.

El trabajo de campo se realizó dentro de un contexto real y particular, en 20 jardines de niños de igual número de poblaciones del estado de Tlaxcala, destacando las ciudades de Huamantla, Apizaco, Tlaxcala, Calpulalpan, Zacatelco, San Pablo del Monte, Apetatitlán y Panotla. Permitted conocer así como comprender, las experiencias y vivencias narradas por los entrevistados como hechos sociales (Balcázar, González, Gurrola y Moysén, 2013). Se pudo saber las ideas, inquietudes, deseos y creencias que tienen las educadoras en servicio, sobre la práctica educativa que desarrollan los formadores de docentes en relación a la formación y el desempeño en su práctica de las futuras educadoras. Las técnicas utilizadas para la recolección de la información fueron seleccionadas en función de lo que se requería obtener de acuerdo a la indagación, siendo la observación participante, entrevistas en profundidad y relatos biográficos:

a) La observación, fue una fuente rica dentro de la indagación, permitió familiarizarse con los contextos, recuperar datos de primera mano, presenciar de cerca actitudes, comunicaciones, interacciones y socializaciones de las educadoras en servicio así mismo conocer con mayor precisión las argumentaciones mediante sus expresiones de las informantes.

b) La entrevista, aplicada a cada una de las educadoras en servicio en un espacio de su centro de trabajo, de forma voluntaria, libre y con privacidad, permitió registrar las ideas, inquietudes, deseos y creencias que tienen sobre la práctica educativa que desarrollan los formadores de docentes al interior de la escuela normal, ya que a través de la conversación desde su estructura y propósito, se entendió la visión que éstas tienen sobre la intencionalidad de la indagación así como los supuestos sobre la práctica docente referida y su influencia en las futuras educadoras.

c) El relato biográfico, se utilizó para recoger las versiones de las informantes mediante sus narraciones de la experiencia vivida sobre el tema de investigación para después ordenarlas y analizarlas hasta la obtención de los hallazgos para construir los resultados, lo valioso fue lo que cada educadora expresó de manera libre y voluntaria, a través de un dialogo abierto, honesto y claro, desarrollado en sus centros de trabajo con privacidad, les permitió expresar más situaciones que en las entrevistas no se reflejó o no se manifestó. Se utilizaron ambas técnicas de investigación con el fin de complementar la obtención de los datos, lo mismo para pulirlos y dar una mayor consistencia a los resultados, por lo tanto, se realizó de una triangulación metodológica.

La muestra, su selección fue “no probabilística, intencional o de criterio” (López, 1998, p.45), ya que seleccionamos y decidimos quién participaba en la investigación así mismo las condiciones que deberían de tener los informantes, se tuvo presente en todo momento que, “el muestreo está abierto a toda persona, lugar y situación que nos ofrezca la mayor oportunidad de descubrimiento” (Strauss y Corbin, 2002, p.225). Para este caso, estuvo abierto a cualquier educadora de preescolar en servicio en el estado de Tlaxcala, fueron 20 educadoras para entrevista y 20 más para el relato biográfico de un universo de 2,123 que conforman el nivel preescolar en el estado y egresadas de una Escuela Normal Preescolar en 2018.

Tabla 1.

Clasificación las docentes participantes como informantes en la muestra para las observaciones, entrevistas y relatos biográficos

No. Docente Informante	Edad (años)	Experiencia docente (años)	No. Docente Informante	Edad (años)	Experiencia docente (años)
1 (I, 1)	27	5	11 (I, 11)	33	10
2 (I, 2)	30	7	12 (I, 12)	41	17
3 (I, 3)	25	3	13 (I, 13)	30	7
4 (I, 4)	48	20	14 (I, 14)	39	15
5 (I, 5)	31	8	15 (I, 15)	26	3
6 (I, 6)	50	28	16 (I, 16)	44	22
7 (I, 7)	39	17	17 (I, 17)	51	29
8 (I, 8)	55	33	18 (I, 18)	29	6
9 (I, 9)	41	16	19 (I, 19)	44	20
10 (I, 10)	33	20	20 (I, 20)	50	27

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS

Para el análisis de la información recuperada por los instrumentos aplicados mediante las técnicas y su interpretación, se establecieron dos categorías, las cuales partieron del propósito central de la investigación en cuanto a lo que perciben o asignan como representaciones sociales las educadoras en servicio, estuvo dirigido a valorar las ideas, inquietudes, deseos y creencias sobre la práctica docente que desarrollan los formadores de docentes de la Escuela Normal Preescolar Federal de Panotla, Tlaxcala.

Categoría 1

Categoría 2

Opiniones sobre las ideas, inquietudes, deseos y creencias sobre la práctica docente de los formadores de docentes de la Escuela Normal Preescolar	En cuanto a los relatos de vida que enmarcan el valor que le dan las educadoras en servicio a lo que pasa con el desempeño de los formadores
<p>.La práctica docente está acorde a lo que necesitan realmente las futuras educadoras (I, 1).</p> <p>. Se nota que la práctica está apegada a lo que pasa en el nivel preescolar (I, 2).</p>	<p>. Mi formación es producto de lo que me enseñaron los docentes en la Escuela Normal y hoy lo realizo (I, 1).</p> <p>. Comparo mi formación con lo que observo con las alumnas y se parece (I.2).</p>

<p>.El desempeño de la alumna en el aula es la manera en que se forman en las aulas de la escuela Normal (I, 3).</p> <p>. Lo que no se aprenda en la Normal no se aprende en la vida laboral (I, 4).</p>	<p>. En la Escuela Norma se obtienen todos los elementos para el desempeño que se da en el preescolar (I, 3).</p> <p>. Lo que realizo ya como docente es el producto de mi formación (I, 4).</p>
<p>. El trabajo académico de la alumna es lo que recibe en su formación y es puesto en práctica con los niños (I, 5).</p> <p>. En la Escuela Norma, la planeación se nota que siempre está en concordancia con lo que es el nivel preescolar (I, 6).</p>	<p>.La formación y la práctica van de la mano, en mi caso así fue, lo que se manifiesta en mi hacer como docente (I, 5).</p> <p>. Todo lo que aprendí como alumna de la Normal, me permite ser una educadora como tal y apegarme a ello (I, 6).</p>
<p>. Creo en que todo está dado por la misma necesidad de formar a partir del PEP 2012 en acuerdo al preescolar (I, 7).</p> <p>. Las alumnas practicantes son el producto de lo que sus docentes les enseñan y por ello están bien formadas para la práctica de éste nivel (I, 8).</p>	<p>. Soy producto de una Escuela Normal y mi desempeño es el reflejo de todo lo adquirido en ella (I, 7).</p> <p>. Agradezco a todos los docentes que me formaron en la Normal, ya que gracias a ellos hoy me considero una educadora completa (I, 8).</p>
<p>. La Normal les proporciona todos los elementos metodológicos a las alumnas, se observa en su práctica (I, 9).</p> <p>. Les faltan algunos elementos que no se los proporcionan en la Normal pero que en la práctica los adquirirán (I, 10).</p>	<p>. Como estudiante logré una formación que se refleja en lo que hoy soy y seguiré siendo en mi vida laboral (I, 9).</p> <p>. Rescato todo lo bueno cuando estoy como docente al frente del grupo con los niños en lo que fue mi formación (I, 10).</p>
<p>. La formación que las alumnas en formación reciban será la carta de presentación y desempeño (I, 11).</p> <p>. Lo aprendido en la Normal debe ser pulido en el jardín cuando las alumnas asisten aquí, todo para mejorar y hacer de ello un plan de vida (I, 12).</p>	<p>. Las metas logradas en mi formación son parte de lo que adquirí en los cuatro años en la Normal (I, 11).</p> <p>. Gracias a la Escuela Normal, pude estudiar una maestría en la UPN y esto se refleja en mi desempeño el cual es de 10 en todos los sentidos (I, 12).</p>
<p>. La mayoría de los docentes de la escuela Normal fueron docentes de preescolar, lo que garantiza una formación acorde a lo que debe ser (I, 13).</p> <p>. Se nota una vinculación entre la Normal y el nivel preescolar en el accionar de las alumnas practicantes, esto es bueno porque estamos en</p>	<p>. Rescatar lo aprendido en cada curso de la Normal, me permite un desempeño acorde a lo que este nivel necesita para la formación integral del niño (I, 13).</p> <p>. No quedé muy satisfecha en cuanto a la formación de la Normal, por ello, estudié la licenciatura en Ciencias de la Educación para</p>

<p>la misma sintonía en lo que requiere el Jardín de Niños (I, 14).</p>	<p>reforzar la formación que me hizo falta durante los cuatro años ahí (I, 14).</p>
<p>. La Norma está acorde a lo que necesita el preescolar y tengo 3 años de egresada y lo veo así (I, 15).</p> <p>. Considero que la Normal debe tener educadoras en sus aulas para actualizar e intercambiar elementos en la formación lo que mejoraría la práctica (I, 16).</p> <p>. No conozco con exactitud lo que pasa en la Escuela Normal, ya que tengo 29 años de servicio y apenas recuerdo lo que pasó en sus aulas (I, 17).</p>	<p>. Mi formación está casi completa, pero necesito una maestría para reforzar lo aprendido en la Normal (I, 15).</p> <p>. Después de 22 años de egresada de la Normal sigo aprendiendo y aprendo mucho de las alumnas, gracias a esta oportunidad mejoro mi práctica (I, 16).</p> <p>. Gracias a la Maestría que estudié en la UPN me actualicé ya que con casi 30 años de servicio ya perdí las habilidades adquiridas en la Escuela Normal (I, 17).</p>
<p>. Creo en el trabajo académico y profesional de la Normal (I, 18).</p> <p>. El trabajo entre la Normal y los jardines está acorde a lo que pide el PEP 2012, y considero que la formación está igual hay concordancia (I, 19).</p> <p>. Faltan algunas cuestiones que deben ser pulidas tanto por la Escuela Normal como por el Jardín, caso concreto Ritmos, Cantos y Juegos (I, 20).</p>	<p>. La Normal fue la parte inicial de lo que soy actualmente como educadora (I, 18).</p> <p>. Lo adquirido en todos los campos permitió en mí una formación 100% integral como educadora (I, 19).</p> <p>. Con 27 años de servicio me doy cuenta que nunca se deja de aprender para ser mejor, si bien la Normal me formó en su momento yo me actualizo día a día (I, 20).</p>

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de las entrevistas y los relatos de vida (2019).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para las educadoras en servicio las prácticas profesionales de las futuras docentes constituyen un proceso que permite identificar la formación histórico social y cultural, su acervo del conocimiento, contribuye a identificar la influencia, así como, la eficacia de la práctica educativa de los formadores de docentes que se desempeñan en una escuela normal, fomenta la cultura del análisis de su praxis generando certidumbre sobre el desarrollo eficaz y eficiente de la misma.

Los resultados obtenidos en la investigación se presentan bajo la referencia de las representaciones sociales con la hipótesis del núcleo central según Abric (2001), permitió identificar su estructura y contenido, lo que implicó un doble abordaje, para este caso los elementos nucleares

son: el desempeño en la práctica docente y la formación de las futuras educadoras, mientras que, los elementos periféricos son: la planeación, desarrollo y evaluación de la práctica docente, la creatividad mostrada, los fundamentos teórico metodológicos en su formación, los recursos empleados, la bibliografía utilizada, la vinculación entre la Normal y el Jardín de Niños, y el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar 2012, según lo expresaron después de su experiencia al compartir el espacio áulico e interactuar con las docentes en formación en sus prácticas profesionales que definen su actuar docente.

Referente a la categoría 1 en cuanto a las opiniones de las educadoras informantes, la mayoría manifestaron en sus versiones que las futuras profesionistas de educación preescolar en el desempeño en sus prácticas profesionales en el Jardín de Niños, en términos generales son el producto de su formación inicial y evidencian la influencia de la práctica docente de parte de sus profesores que las tienen a su cargo en la Escuela Normal.

Referente a la categoría 2, basados en los relatos de vida que enmarcan el valor que le dan las educadoras informantes a lo que creen que pasa en el desempeño de los formadores de docentes, las expresiones giraron en torno a que la formación histórico social y cultural como futuras educadoras, en mayor proporción, es producto de lo aprendido en la Escuela Normal Preescolar, es decir, lo que mostró durante sus prácticas profesionales es lo que adquirió en dicha institución, por lo tanto el trabajo, resultados y compromiso tiene un origen que no puede ser modificado fácilmente. La mayoría de las docentes informantes suponen que, la influencia que tuvo su formación está cimentada en la propia práctica docente de sus profesores, lo cual es recuperado y reproducido por las docentes en formación.

Creen las educadoras en servicio que las prácticas profesionales reflejan la formación de la estudiante que marcará para siempre su desempeño profesional. Construyen sus representaciones a partir de su experiencia social que sustenta lo mismo que orienta sus acciones, creencias, opiniones, significados, sentidos percepciones y comportamientos en su vida laboral cotidiana. Edifican o afianzan los elementos simbólicos que definen el quehacer, así como ser docente, son aquellos que dotan de identidad la práctica educativa en la Normal Preescolar.

REFERENCIAS

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Cuadernos de Ciencias Sociales 127 de la facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
http://www.flacso.or.cr/images/flippingbook/pdfs/cuadernos/ccs_127.pdf
- Balcázar, P., González, N., Gurrola, G. y Moysén, A. (2013). *Investigación cualitativa*. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Casanova, Ma., A. (2007). *Evaluación y calidad de centros educativos*. (2ª ed.). Madrid, España: La Muralla.
- Fierro, E. (1990). *La práctica docente desde la realidad social*. Bogotá: Editorial Libre.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (2008). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción (reimpresión)*. México, México: Paidós.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y Representaciones Sociales* 3 (5); 32-63. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v3n5/v3n5a2.pdf>
- López, H. (1998). *La metodología de la encuesta*. En Galindo, L. J. (coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 33-73). Naucalpan de Juárez, Edo. De México, México: Pearson Educación.
- Méndez, A. y Barraza, A. (2014). *Una mirada al desarrollo profesional de docentes de primaria desde las representaciones sociales*. Durango: Universidad Pedagógica de Durango. Recuperado de <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Alejandra.pdf>
- Pérez Gómez, A. (1992). *La práctica docente. Entre la teoría y la práctica*. Málaga, España: Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla, España: Díada Editorial.
- Sacristán, J.G. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Strauss, Anselm, Juliet Corbin (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Valencia, S. (2004). Elementos de la construcción circulación y aplicación de las representaciones sociales. En T. Rodríguez y Ma. L., García. *Representaciones sociales teoría e investigación* (Coords.), *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (pp. 52-88). Guadalajara. México: Universidad de Guadalajara.

LA ASESORÍA DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL DESDE LA EXPERIENCIA DE LOS ESTUDIANTES

Ernestina Benítez Olascoaga
Fernando Villa Vázquez
J. Jesús Albarrán Benítez
jjalbarran@yahoo.com.mx
Escuela Normal de Tejupilco

Línea temática:

Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

RESUMEN

El escrito evidencia la opinión de estudiantes de 8° semestre, Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria de la Escuela Normal de Tejupilco, mediante sus experiencias en la asesoría de titulación, guiado por una pregunta de investigación, ¿Cuál es la apreciación de los estudiantes de 8° semestre, que desde su experiencia tienen, del servicio recibido de asesoría del documento recepcional?

Retomamos del método fenomenológico, la perspectiva de Husserl y otros como Fuster Guillén, et., al, (2019), la idea de fenómeno, que fue la asesoría profesional; el concepto de experiencia, que fue la que los estudiantes vivieron durante el proceso de asesoría; desde la conciencia interpretaron y emitieron juicios acerca de lo vivido. Participaron 62 estudiantes de ambas licenciaturas contestando una encuesta electrónica con preguntas abiertas en Google forms.

La mayoría de los estudiantes opina que recibió una asesoría de muy buena calidad, por el apoyo recibido, la responsabilidad y compromiso mostrados, el dominio teórico y metodológico y la calidad humana de los asesores.

Una cantidad reducida de estudiantes considera que la asesoría recibida fue deficiente o mala, por falta de disposición, de explicaciones precisas y suficientes, de comunicación, de conocimiento de la modalidad, de tiempo y de disposición para asesorar.

PALABRAS CLAVE: Asesoría, perfil profesional del asesor, documento recepcional, tesis de investigación, informe de prácticas.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación inicial docente en la escuela normal cierra su ciclo con la elaboración del documento recepcional y la réplica a través del examen profesional correspondiente. Los elementos para elaborarlo los va adquiriendo el estudiante a través del contenido de los cursos de los diferentes trayectos formativos, entre los que destaca el referido a la Práctica Profesional, pero también mediante cursos específicos como el de “Herramientas básicas para la investigación educativa”, contemplado en licenciaturas como la de educación primaria. Esto es lo que en teoría se establece, habría que revisar si en la práctica realmente se adquieren los elementos suficientes para afrontar la tarea de elaboración del trabajo de titulación.

La asignación de asesores del documento recepcional debe realizarse en sexto semestre, de acuerdo con la normatividad correspondiente, a partir de ahí el asesor asume la responsabilidad de apoyar en el trabajo de titulación en la modalidad elegida (SEP, 2018b). Esta situación también se ha tornado problemática en la institución, ya que no se ha llevado a cabo de esta manera y se asignan en semestres posteriores.

Como docentes de la Escuela Normal de Tejupilco y asesores del documento recepcional, vivimos los conflictos y problemas que implican el asesoramiento del documento recepcional desde nuestra propia mirada, pero ¿cómo ven los estudiantes la asesoría que reciben?, ¿qué fortalezas y áreas de oportunidad identifican en nuestro trabajo?, ¿qué sugerencias pueden hacer para mejorarlo? Éstas y otras reflexiones pueden ayudar a complementar la mirada del fenómeno que analizamos.

Con base en los documentos normativos aplicables a la formación inicial de docentes, que en párrafos anteriores se hizo alusión, entendemos que la escuela normal está obligada a ofrecer asesoría del documento recepcional, por lo que en el ciclo escolar 2021–2022 se ofreció este servicio a 67 estudiantes: 22 de la licenciatura en educación preescolar y 45 de la licenciatura en educación primaria, de la generación 2018–2022, primera generación de egresados del Plan de Estudios 2018.

La asesoría se ofertó a través de 9 asesores en preescolar y 17 en primaria. En el equipo de asesores participaron directivos (un asesorado cada uno), docentes de tiempo completo (tres asesorados cada uno) y profesores horas clase (un asesorado cada uno). Las modalidades de titulación elegidas fueron Informe de prácticas profesionales y tesis de investigación, no hubo demanda para la modalidad de Portafolio de Evidencias. Esta asignación implica hacernos preguntas como, ¿dominamos la modalidad elegida por el estudiante?, ¿influyimos para que el estudiante cambiara a la modalidad que domina o prefiere el asesor?, ¿fuimos claros en la explicación y acompañamiento en la construcción del documento?, ¿la formación profesional del asesor es suficiente para la tarea de asesoramiento?, ¿qué influencia ejerce la cantidad de responsabilidades profesionales del asesor en el desarrollo de la asesoría?, ¿cuál fue el compromiso profesional que mostramos con la asesoría? etc.

Investigaciones como la realizada por Oliva (S/F), en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana nos hacen pensar en algunos factores que inciden en el desarrollo de la asesoría del documento recepcional, quien encontró que los docentes que pertenecen a un Cuerpo Académico, que son mayores de 35 años, que tienen posgrado y experiencia laboral, constituyen el perfil de asesor que apoya en la elaboración de documentos receptorales que son elegidos para integrarlos en el repositorio institucional.

El interés de la investigación radica en conocer la visión de los estudiantes asesorados con relación a la asesoría del documento recepcional, en tanto personas implicadas en el proceso; desde este enfoque planteamos como pregunta central: **¿Cuál es la apreciación de los estudiantes de 8º semestre, que desde su experiencia tienen, del servicio recibido de asesoría del documento recepcional?** De ésta derivamos las siguientes preguntas subsidiarias: ¿cuál es la valoración de los asesorados con relación a la asesoría del documento recepcional recibida?, ¿cuál fue el nivel de compromiso de los asesores y de los asesorados con el proceso de asesoría?, ¿cómo puede mejorarse el servicio de asesoría para las siguientes generaciones?

2. MARCO TEÓRICO

La investigación tomó como referente teórico los documentos oficiales emitidos por la Secretaría de Educación Pública, como las Orientaciones para organizar el proceso de titulación, las Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación, ambas de los planes de estudio 2018, así como aportes de académicos en las modalidades de titulación que se implementan en la educación normal.

Se considera que “El trabajo de titulación es un escrito original que el estudiante normalista debe realizar para defenderlo en un examen profesional y obtener el título de licenciatura” (SEP, 2018a, p. 6), el cual constituye la etapa de cierre del proceso de formación inicial en la escuela normal. Este trabajo lo realiza con el acompañamiento de un asesor del documento recepcional que posee el perfil de grado académico requerido, y que la escuela normal le asigna por algún método que la propia institución establece.

En el mismo documento se señala que los propósitos del documento recepcional son demostrar las capacidades del estudiante para resolver problemas de la práctica profesional y de su propia formación docente, mediante la puesta en práctica de las competencias genéricas, profesionales, disciplinares o específicas, establecidas en el plan de estudios, en la licenciatura cursada, en los trayectos formativos y en cada uno de los cursos de la malla curricular.

En el documento se afirma que el título de licenciatura acredita al estudiante como profesional de la educación en condiciones de ejercer la docencia. Aunque el plan de estudios 2018 señala tres modalidades de titulación, en el ciclo escolar 2021–2022, en la Escuela Normal de Tejupilco solo se registró demanda en dos de ellas: Informe de Prácticas y Tesis de Investigación, quedando desierta la opción de Portafolio de Evidencias.

El informe de prácticas profesionales requiere la elaboración de un informe analítico–reflexivo del proceso de intervención docente durante ciertos períodos de práctica profesional desarrolladas durante su formación en la escuela normal. Esta modalidad “Tiene como finalidad mejorar y transformar uno o algunos aspectos de su práctica profesional”, (SEP, 2018b, p. 9), para ello se habrá de elaborar un plan de acción sustentado en la investigación - acción. El estudiante es acompañado por un asesor o asesora de titulación de la escuela normal.

La tesis de investigación se caracteriza por su carácter sistemático y riguroso y por el aporte en algún campo de conocimiento, “Su elaboración requiere de la utilización pertinente de referentes teóricos, metodológicos y técnicos que sean congruentes con una perspectiva,

enfoque o tipo de investigación”, (SEP, 2018b, p. 15). Parte de la elaboración de un proyecto de investigación que culmina con la presentación de una tesis que da cuenta del proceso metodológico realizado y los resultados obtenidos. El problema de investigación que se aborda se construye con base en las problemáticas y necesidades detectadas durante la formación inicial. El estudiante es acompañado por un docente investigador de la escuela normal.

El producto elaborado en cualquiera de las modalidades de titulación permite valorar el nivel de logro de las competencias, además, debe hacer evidente “La capacidad para reflexionar, analizar, problematizar, argumentar, construir explicaciones, solucionar e innovar, utilizando de manera pertinente los referentes conceptuales, metodológicos, técnicos, instrumentales y experienciales adquiridos durante su formación” (SEP, 2018b, p. 4).

Perfil Profesional del Asesor del Documento Recepcional

Para ser asesor del documento recepcional se requiere poseer algunos requisitos o atributos académicos que se señalan en los documentos oficiales respectivos. En el documento de Orientaciones para para organizar el proceso de titulación se establece que se debe tener experiencia en la modalidad de titulación y en el tema que se aborda en el documento recepcional; haber impartido cursos del Plan de Estudios 2018; dominar el área o disciplina que haya impartido; dominio metodológico y técnico para analizar la información; tener experiencia previa en dirección de tesis, (para el caso de asesor/a de tesis de investigación); en elaboración de portafolios y/o informes de prácticas profesionales, (es deseable que el asesor o asesora haya publicado trabajos académicos), si no se cuenta con este perfil, deberá capacitarse en la modalidad de titulación que acompañará al estudiante y obtener documento probatorio, además de tener grado de maestría.

En caso de no contar con los perfiles señalados la comisión de titulación de la escuela normal puede invitar asesores externos que cubran los requisitos, que conozcan las orientaciones curriculares del Plan de estudios 2018, y que laboren en una institución de educación superior con la que la escuela normal tenga convenio. Es elegible para esta función el personal docente de tiempo completo, tres cuartos de tiempo, medio tiempo y de horas clase (SEP, 2018, pp. 10–12).

LA ASESORÍA DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

En los planes de estudio 2018 de educación normal y normatividad complementaria no se establecen criterios para las asesorías, se deja libre a los acuerdos, condiciones, necesidades y posibilidades de ambos participantes; sin embargo, en las Orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional del plan de estudios 1999 de educación secundaria, se establecen los siguientes criterios: el documento recepcional se elabora en la escuela de prácticas, lugar donde se recoge la información necesaria; otro espacio de elaboración es la escuela normal, donde reciben las orientaciones requeridas para continuar con su elaboración, a través de la asesoría individual que brinda el asesor; la consulta en biblioteca; el trabajo individual y autónomo (SEP, 2002).

3. METODOLOGÍA

El objetivo de la investigación fue identificar cómo los estudiantes de 8° semestre las licenciaturas en educación preescolar y en educación primaria, del ciclo escolar 2021–2022 perciben desde su experiencia la asesoría del documento recepcional, para ello se aplicó una encuesta con preguntas abiertas a través de *Google forms* a 22 estudiantes de la licenciatura en educación preescolar y a 40 de la licenciatura en educación primaria, que hacen un total de 62 asesorados, de 67 que conformaron la primera generación 2018–2022, del plan de estudios 2018.

La investigación está basada en el método fenomenológico del que se rescatan conceptos básicos como los de fenómeno, experiencia, vivencia, interpretación, juicios, conciencia, etc. A partir de ello analizamos la experiencia de los asesorados con relación al fenómeno de asesoría del documento recepcional, desde una toma de conciencia con respecto a los significados del fenómeno; “El foco de la investigación fenomenológica son las experiencias de la persona en relación con un fenómeno” (Laza, *et al.* 2012 p. 297). Desde este enfoque se entiende a la realidad como una dinámica de factores y actores que integran una totalidad organizada, (Martínez, 1994, citado en Fuster Guillen, 2019).

Mediante preguntas abiertas los estudiantes expresaron sus experiencias significativas, vivencias, apreciaciones, emitiendo juicios respecto al fenómeno, que es el trabajo de asesoría del documento recepcional; mediante este mecanismo reconocemos y aceptamos que la subjetividad y la conciencia que median las apreciaciones es parte inherente del conocimiento científico. Las preguntas propician la recuperación de los relatos que los estudiantes narran, desde una toma de conciencia de lo vivido y desde los cuales leemos sus experiencias de vida.

Desde este ejercicio recuperamos la denominada reducción fenomenológica (Fuster Guillen, 2019), que permite percibir y describir las particularidades de la experiencia de la conciencia, mediante la descripción e interpretación analítica.

A partir de las respuestas obtenidas llevamos a cabo la categorización de los resultados, que se concentran en cinco categorías: El punto de partida de la asesoría; experiencias en la asesoría del documento recepcional; compromiso y participación de los estudiantes; fortalezas y áreas de oportunidad de los asesores; hacia la mejora de la asesoría de titulación.

4. RESULTADOS

A partir del análisis de lo relatado por los estudiantes acerca del fenómeno de la asesoría en la escuela normal, en el que expresan sus vivencias y experiencias significativas, organizamos los resultados en las siguientes categorías.

El Punto de Partida de la Asesoría

a) La elección de la Modalidad de Titulación

De los estudiantes encuestados 33 (53%), eligieron Tesis de investigación, y 29 (47%) eligieron Informe de Prácticas Profesionales. La modalidad de Portafolio de Evidencias quedó desierta, lo que genera un espacio de análisis y reflexión para la planta académica de la escuela normal para revisar las razones por las que no estuvo en las preferencias de los estudiantes, ya que, en generaciones anteriores, con plan de estudios 2012, había sido considerada.

b) Las Razones de Elección de cada Modalidad

Los asesorados argumentan haber elegido la modalidad de titulación por las siguientes razones:

Informe de prácticas profesionales:

i) Fortalecimiento de Competencias Profesionales. Hay estudiantes que ven en esta modalidad una oportunidad de adquirir o fortalecer competencias profesionales, que están vinculadas con sus prácticas en educación básica y que les servirán para su labor docente o para continuar su desarrollo profesional, y vierten expresiones como: “Es la más apropiada para adquirir competencias faltantes”; “Para fortalecer las competencias profesionales”; “Mejorar una competencia profesional”; “Para fortalecer un área de oportunidad o competencia”; “Para aprender a evaluar los aprendizajes de mis alumnos”. “Amplía mi experiencia docente”; “Está relacionado con las prácticas profesionales”, etc.

ii) La Modalidad es Fácil. Hay un grupo de estudiantes que eligieron esta modalidad por considerarla más sencilla que las otras, es decir, construyeron esta percepción de facilidad y comodidad, que se convirtió en la razón esencial para elegirla; las expresiones que utilizaron para señalar esta postura fueron: “Se me hizo más fácil el informe”; “Es más accesible”; “Sentía mayor comodidad en esta modalidad y tenía mayor conocimiento”.

iii) Influencia del Asesor u Otras Personas. En este caso también se refiere que la elección de la modalidad se subsumió al punto de vista de terceras personas, más que a la de los propios estudiantes, lo que se refleja en las siguientes opiniones: “El maestro me encaminó hacia este método de titulación”; “Porque me recomendaron esa modalidad, por ser más fácil”, etc.

Tesis de investigación:

i) Aprender a Investigar. En la argumentación de los estudiantes que eligieron esta modalidad se identifican razones de interés e inclinación por desarrollar habilidades de investigación y como posibilidad de desarrollo profesional posterior; refieren que eligieron esta modalidad “Para tener capacidad y habilidad de investigación, reflexionar de manera crítica y aplicar esas capacidades”; “La investigación era un área de oportunidad”; “La investigación educativa contribuye a una competencia profesional”; “Para fortalecer la competencia de investigación”; “Me sirve para continuar con una maestría”, etc.

ii) Influencia del Asesor. Aunque no es frecuente esta respuesta, se considera importante citarla, ya que también hay un grado de determinación de la modalidad por el punto de vista del asesor, lo cual se refleja en expresiones como “Por influencia del asesor, pero descubrí que tiene relevancia”.

c) El Perfil Profesional del Asesor

Tomando como antecedente que una de las condiciones básicas que marca la normatividad del plan de estudios 2018 es que el docente cuente con estudios de posgrado, encontramos que de acuerdo con los comentarios de los estudiantes el 69% de ellos fue atendido por docentes con estudios de maestría y el 31% por docentes con doctorado, sin embargo, en cuanto a la calidad de las asesorías encuentran aspectos principalmente positivos en ambos niveles de estudio y algunas áreas de oportunidad también en los dos niveles.

EXPERIENCIAS EN LA ASESORÍA DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

Desde la experiencia vivida en las asesorías, los estudiantes expresan su opinión, la cual sustentan con comentarios y adjetivos que la matizan, a partir de ello separamos las apreciaciones en la siguiente clasificación.

EXCELENTE ASESORÍA

Del total de asesorados, 12 consideran que la asesoría recibida fue excelente, destacando la modalidad de tesis y docentes con doctorado. Lo anterior lo avalan con expresiones como: “Fue una excelente atención, flexible, muy comprometido con el trabajo, responsable y respetuosa con todas las asesoradas, brindando siempre comentarios muy oportunos, haciendo notar tanto las áreas de oportunidad como las fortalezas, pero todo para mejorar nuestro trabajo”; “Excelente asesor, se preocupó en cada momento de la elaboración de mi trabajo profesional”; “Una excelente calidad, me apoyó durante todo mi trayecto y me brindó excelentes correcciones y sugerencias”; “etc.

MUY BUENA Y BUENA ASESORÍA

En esta valoración los estudiantes ubican a la mayoría de asesores; 43 consideran que la asesoría recibida fue buena o muy buena y lo señalan a través de expresiones como: “Las asesorías que yo tuve fueron muy buenas ya que mi asesora era muy buena y siempre nos apoyaba en todos los aspectos”; “Muy buena asesoría, las sugerencias me ayudaron bastante”; “Compromiso por parte de la asesora, muy buen trabajo”; “El asesor tiene un amplio conocimiento y mucho compromiso para enseñar”; “La calidad de la asesoría podría decir que fue buena, porque sí explicaba detalladamente el asesor”; “Fue muy buena, desgraciadamente la desaproveché”, etc.

Si revisamos la cantidad de estudiantes que ubican a sus asesores en una de estas dos categorías, encontramos que son 55 de 62 que consideran que sus asesores desarrollaron una asesoría buena, muy buena o excelente, por las razones ya vertidas.

REGULAR O DEFICIENTE ASESORÍA

Cinco estudiantes en modalidad de Informe de prácticas profesionales, cuyos asesores tenían perfil de maestría o doctorado, consideraron que tuvieron una asesoría regular o deficiente por falta de explicaciones precisas y suficientes, por falta de tiempo del asesor o por tratar de imponer sus puntos de vista al asesorado. Lo anterior fue mencionado por los estudiantes con expresiones como: “Fue regular, me habría gustado que me hubiese ayudado explicándome

de una mejor manera que tenía que ir en cada uno de los apartados que conforman a los tres capítulos del trabajo”; “Fue buena la asesoría que recibí, sin embargo, las comisiones del asesor provocaban a veces que no tuviera mucho tiempo para estar con sus asesorados”; “Quería que hiciera el trabajo a su punto de vista”; “Había muy poca comunicación, las explicaciones no eran suficientes para la elaboración del documento”; etc.

MALA ASESORÍA

Dos estudiantes consideraron haber vivido malas experiencias en la asesoría del Informe de prácticas profesionales, las razones principales de ello, de acuerdo con el contenido de sus relatos fue la falta de tiempo, de conocimiento de la modalidad por parte del asesor y de disposición para el trabajo. Las opiniones recabadas fueron: “La verdad fue mala, ya que el docente no tenía el grado de maestría, no tenía tiempo para atendernos y desconocía el trabajo en cuánto a la modalidad del trabajo de titulación”; “Mal, nunca tuve un apoyo en el cual el maestro se dirigiera para poder avanzar en el trabajo de titulación, tenía siempre comisiones, por lo cual nunca tenía tiempo y el escaso tiempo que tenía lo ocupaba para sus actividades”. Ambos casos aluden a un docente con perfil profesional de maestría.

COMPROMISO Y PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

En un ejercicio de análisis y reflexión de los estudiantes acerca de la forma en que se involucraron y comprometieron con la elaboración del documento recepcional, destaca la apreciación de haber mostrado un gran compromiso y participación en el proceso, aunque también algunos reconocen que no hicieron su mejor esfuerzo y faltó mayor participación e involucramiento, así se aprecia en la siguiente distribución de opiniones.

GRAN COMPROMISO Y RESPONSABILIDAD

Una cantidad promedio de 32 estudiantes considera haber realizado un esfuerzo constante, excelente y de mucho compromiso, para lograr la meta de terminar el documento recepcional y lo sustentan en expresiones como: “Me esforcé al máximo para que mi trabajo saliera lo mejor posible.”; “Tuve que ser autónoma, investigar por mi cuenta para poder culminar mi trabajo y no atrasarme”, etc.

COMPROMISO ACEPTABLE Y SUFICIENTE

Este grupo se caracteriza por el reconocimiento de un esfuerzo suficiente para terminar el trabajo, que cumplía con lo solicitado por el asesor y que logró terminar en condiciones aceptables el documento recepcional. Evidencian esta apreciación con expresiones como: “Hubo mucho compromiso de parte del asesor y mía, siempre con responsabilidad y puntualidad en los momentos solicitados”; “Considero que mi nivel de compromiso y participación en la elaboración de mi trabajo recepcional fue buena, debido a que siempre estuve dispuesta y mostré autonomía para investigar sobre cómo se tenía que hacer”; “La mayoría de las veces en las que nos citó el maestro asistí y cumplí con lo que nos solicitaba, las veces que llegué a faltar lo justificaba”; “Mi compromiso siempre estuvo, el del asesor nunca”, etc.

HIZO FALTA COMPROMISO

Una cantidad pequeña de estudiantes (7), reconoce que no hizo su mejor esfuerzo en la elaboración del documento y que, incluso, al inicio no le dieron la importancia que se requería, así lo señalan en los siguientes comentarios: “Me faltó ser más comprometida”; “Considero que me faltó más disposición y empeño al trabajo”; “Creo que faltó un poco más de compromiso de mi parte”; “Pienso que me faltó un poco más de compromiso”; “Estoy de acuerdo que no asistí a todas sin embargo me estuve mejorando”, “Yo creo que al principio no le di la importancia al trabajo, pero al final se logró completar con éxito”; etc.

FORTALEZAS Y ÁREAS DE OPORTUNIDAD DE LOS ASESORES

Es evidente el reconocimiento de los estudiantes al trabajo de la mayoría de los asesores, tanto a quienes tienen maestría como doctorado; se reconoce el compromiso, la dedicación, el dominio teórico, metodológico y pedagógico, el profesionalismo y la calidad humana. Al revisar fortalezas y áreas de oportunidad se encuentra lo siguiente.

FORTALEZAS

El 64% de los estudiantes encontró una serie de fortalezas en sus asesores y las expresaron de la siguiente manera: “Compromiso, empeño y apoyo”; “Conoce métodos, teorías, autores”; “Es claro en sus indicaciones”; “Es una persona muy preparada, dedicada y responsable; muy buena habilidad para explicar las cosas”; “Conoce bastante sobre la elaboración de las tesis, me apoyó en cada momento y nunca me dejó con dudas”; “Es una persona con mucho conocimiento; sabe mucho respecto al tema, es comprensivo, tolerante”;

“La capacidad para explicar cada una de las cosas que debía contener el trabajo”; “Muy comprometido con su labor. Habilidad de análisis y de investigación”, etc.

ÁREAS DE OPORTUNIDAD O DEBILIDADES

El 36% de los estudiantes identifica ciertas áreas de oportunidad en algunos asesores que señalan de la siguiente manera: “Falta de tiempo, siempre estaba muy ocupada”; “No explica bien, te deja con la duda, te deja esperando para darte a conocer las observaciones a tu escrito y tú tienes que buscarlo”; “Comunicación, no había interés tampoco por asesorar. Faltó compromiso de su parte”; “Desconocimiento de la mecánica de trabajo, falta de tiempo, falta de compromiso”; “La forma en que se dirigía a los alumnos y en ocasiones mostraba falta de profesionalismo”; “Podría decir que el maestro tiene bastantes áreas de oportunidad”, etc.

HACIA LA MEJORA DE LA ASESORÍA DE TITULACIÓN

En este apartado, se les solicitó a los alumnos que sugirieran algunas formas en las que se podría mejorar el trabajo con los asesores, identificando algunas de las propuestas:

Tiempo, Atención, Disposición y Compromiso para el Trabajo

En este rubro, de acuerdo con la experiencia vivida algunos estudiantes proponen principalmente, revisión oportuna de avances, tiempo para atender las asesorías, disposición docente y dominio de las modalidades de titulación. Expresiones que sustentan lo anterior son: “Que se tenga disposición, tiempo y se revise y explique para completar un buen documento recepcional según la modalidad”; “Que cada quien haga su función como debe de ser y que se evite dejar todo hasta el final”; “Que los asesores sean más comprometidos y tengan los elementos y herramientas indispensables para poder ofrecer el apoyo”, etc.

FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA DE LOS ASESORES

Varios estudiantes, reclaman asesores con la formación académica sólida y con la actualización académica suficiente para atender las modalidades de titulación. Esta cantidad coincide con la que señaló haber vivido experiencias de asesoría regular, deficiente o mala. Las maneras en que expresan las propuestas son: “Seguir actualizándose”; “Estar en constante actualización”, “Que realmente estén los maestros con el grado y la facultad para la elaboración de trabajos con alto grado de profesionalismo”; “Exigir a los docentes que tienen doctorado que se preparen para no tener problema en explicar a sus asesorados”; “Mayor preparación por parte de los asesores para la elaboración de documentos

receptionales pues son trabajos de suma importancia”, etc. En esta propuesta van incluidos docentes tanto con grado de maestría como con doctorado.

ASIGNACIÓN DE LOS ASESORES EN TIEMPO Y FORMA

Es evidente el señalamiento de varios estudiantes acerca de la necesidad de asignar en tiempo y forma a los asesores, como lo señala la normatividad vigente, lo que implica que deba realizarse al inicio del sexto semestre y no en fechas posteriores, como se ha venido haciendo. A este respecto, las expresiones son las siguientes: “Que se den a conocer desde el inicio del ciclo escolar a los asesores para empezar a trabajar y no nos ganen los tiempos”; “Mejor organización y pronta asignación de asesores”; “Iniciar desde el sexto semestre para un mejor acompañamiento”; “Que asignen a los asesores y lectores en los tiempos que señala el programa de estudios”; “Que los propongan desde el sexto semestre”; “Que desde el inicio del séptimo semestre se considere el avance y no dejar amontonar todo al final del ciclo escolar”, etc.

SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL TRABAJO DE LOS ASESORES

Derivado de los señalamientos de problemáticas e inconsistencias que algunos estudiantes vivieron durante la asesoría del documento recepcional, hacen la propuesta de realizar seguimiento y evaluación al trabajo de los asesores, a fin de asignar a los idóneos para desempeñar la encomienda. La observación la expresan de la siguiente manera: “Evaluar a los asesores y los elijan por ser competentes no solo por tener posgrado”; “Que se le lleve un seguimiento a los asesores, no todas mis compañeras tuvieron buenas experiencias”; “Que se lleve un seguimiento de asesores y asesorados, porque algunos compañeros tuvieron algunos problemas”; “Que todos los docentes que sean seleccionados para la asesoría sean competentes, ya que hubo algunos que no lo son, que no solo por tener maestría signifique que son capaces”;

ESTABLECER CRITERIOS DE ASIGNACIÓN DE LOS ASESORES

Desde la experiencia vivida y con la finalidad de mejorar el servicio de asesoría, los estudiantes proponen la asignación de asesores con el perfil acorde a las modalidades de titulación que atenderán; el señalamiento lo hacen en los siguientes términos: “Que asignen a los asesores de acuerdo con la modalidad de titulación que seleccionan los alumnos, pues algunos maestros conocen más sobre cada modalidad y en otras presentan más debilidades;

“Que tengan conocimiento sobre las modalidades”; “Se debería escoger personal que tuvieran el tiempo y el compromiso de poder trabajar con los alumnos”.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la elección de la modalidad de titulación juega un rol importante la opinión de los otros que suelen ser maestros de la Normal, asesores del documento recepcional, compañeros en general y personas que conviven con los asesorados.

El informe de prácticas profesionales aparece como la modalidad de titulación más fácil, según la percepción de los estudiantes.

La mayoría de los estudiantes opina que recibió una asesoría excelente o de muy buena calidad, por el apoyo brindado, la responsabilidad y compromiso mostrados, el dominio teórico y metodológico y la calidad humana de los asesores.

Una cantidad reducida de estudiantes considera que la asesoría recibida fue deficiente o mala, ya que hubo falta de disposición, de explicaciones precisas y suficientes, de comunicación, de conocimiento de la modalidad, de tiempo y de disposición para asesorar.

Hay un amplio reconocimiento al trabajo de los asesores en las dos modalidades de titulación el cual incluye no solo la capacidad, conocimientos y experiencia profesional, sino también el reconocimiento a su calidad humana.

Mediante el autorreconocimiento de su participación en la asesoría, los estudiantes reconocen el compromiso mostrado, en el cual se identifica que varios asumieron un gran compromiso, mientras que otros solo cumplieron con el nivel mínimo de exigencia del asesor y se mantuvieron en niveles bajos de cumplimiento con la tarea.

De acuerdo con la visión de los estudiantes, existen casos en los que el posgrado, ya sea maestría o doctorado, no es suficiente para desarrollar la asesoría del documento recepcional.

Queda pendiente incorporar la visión de los asesores, así como indagar las estrategias institucionales para la asignación de asesores y asesorados, y con ello contrastar o complementar, los hallazgos de este estudio.

REFERENCIAS

- Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*. Versión on line ISSN 2310 4635, vol. 7 no. 1 Lima ene./abr. 2019.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000100010
- Laza Vázquez, C., Pulido Acuña, G.P., Castiblanco Montañez, R.A. (2012). La fenomenología para el estudio de la experiencia de la gestación de alto riesgo. *Enfermería Global. Revista electrónica trimestral de enfermería. Ensayos*. No. 28, Octubre 2012. ISSN 1695-6141. [CLÍNICA \(isciii.es\)](http://www.clinica.isciii.es)
- Oliva, L. (S/F). Perfil del asesor normalista cuyos documentos de titulación dirigidos están en biblioteca. Benemérita Escuela Normal Veracruzana. *Congreso Internacional de Educación*. <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2019/E011.pdf>
- SEP. (2002). *Orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional*. Licenciatura en Educación Secundaria. SEP.
- SEP. (2018a). *Orientaciones para organizar el proceso de titulación, planes 2018*. SEP, DGESUM.
- SEP. (2018b). *Orientaciones académicas para elaborar el trabajo de titulación*. SEP, DGESUM.

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS DE PRIMARIA DURANTE LA PANDEMIA

Nombre del autor 1: Yadidya Isabel Balam Abnal

Institución de procedencia: Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Último grado de estudio: Licenciatura

Estudiante

Correo electrónico: balamabnalyadidya@gmail.com

Autor 2: [Adda Lizbeth Cámara Huchín](#)

Institución de procedencia: Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Último grado de estudios: Doctorado

Profesor

Correo electrónico: addacamara84@hotmail.com

Nombre del Autor 3: Bartolo May Puc

Institución de procedencia: Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Último grado de estudios: Maestría

Profesor

Correo electrónico: bachomay60@hotmail.com

LÍNEA TEMÁTICA: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

La presente investigación, da a conocer el trabajo realizado por los docentes durante la contingencia del COVID-19 y cómo este influyó en el aprendizaje de los discentes de la escuela primaria Felipe Carrillo Puerto de la comunidad de Nunkiní, Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2020-2021. La población de estudio estuvo conformada por 6 docentes y 197 estudiantes entre los 6 y 12 años. La metodología se orientó bajo el enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico. Los instrumentos utilizados: cuestionarios, guías de entrevistas, guía de observación, escala valorativa y un foco grupal, contribuyeron a la recolección de información, los cuales demostraron que la educación a distancia ocasionó diversos problemas entre ellos: carencia de recursos, desmotivación, falta de competencias digitales y del apoyo de padres de familia como de los docentes, entre los recursos más utilizados por los profesores fueron el WhatsApp con sus diversas herramientas y el cuadernillo de trabajo. Por lo tanto, se concluye que esta modalidad de trabajo ha afectado el aprendizaje y rendimiento escolar de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: educación a distancia, pandemia, COVID-19, trabajo docente, aprendizaje.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMA

La educación es un factor que influye en el avance y progreso de una sociedad en conjunto, pues además de proveer conocimientos, enriquece la cultura, los valores como la responsabilidad, la paz y la justicia. Es un derecho humano esencial que posibilita el ejercicio de los demás derechos, promueve la libertad y la autonomía personal.

El virus COVID-19, atacó a la población de todo el mundo generando grandes cambios en las sociedades, una de ellas fue la educación, pasando de presencial a un entorno virtual. Profesores de todos los niveles educativos se vieron desafiados en dar sus clases a distancia.

Un maestro no debe dejar el aprendizaje de sus alumnos a la deriva, es por ello que ante esta situación ellos tuvieron que adaptarse no solo a sus posibilidades y necesidades, sino que también a la de los padres de familia, por eso implementaron plataformas digitales como meet, zoom, redes sociales como, WhatsApp y Facebook que son las más utilizadas entre docentes que se encuentran en un contexto con algunas facilidades, sin embargo, existen alumnos que no tienen dichos medios para poder cumplir con sus clases, es aquí donde entran

otros recursos como las fichas y cuadernillos impresos para que los niños sigan aprendiendo a distancia y no perder así el año escolar.

Un programa efectivo de educación a distancia logra que los alumnos sean capaces de apropiarse de los conocimientos para luego aplicarlos a su trabajo. El aprendizaje significativo produce en el alumno una retención más duradera de la información porque tiene el compromiso con su propio proceso de aprendizaje.

Tocar el tema de La educación a distancia en el aprendizaje de los niños de primaria durante la pandemia es importante, pues existe muy poca bibliografía sobre dicho tema lo cual lo vuelve más reverente, además de que al ser un problema nuevo en la sociedad puede ayudar a generaciones futuras que quisieran implementar la educación a distancia y poder ver las diferentes respuestas negativas y positivas con respecto al aprendizaje de los alumnos.

Con la finalidad de aportar información con respecto a cómo los maestros y los alumnos enfrentan la educación ante esta nueva modalidad de trabajo a distancia durante la pandemia y cómo esta afecta en su aprendizaje y formas de trabajo, se planteó como pregunta central: ¿Cómo influye la educación a distancia en el aprendizaje significativo de los alumnos de la escuela primaria Felipe Carrillo Puerto de Nunkiní en el ciclo escolar 2020-2021?

De igual forma se plantean otras preguntas que ayudaron a la investigación:

- ¿Qué dificultades presentan los alumnos ante esta nueva modalidad?
- ¿Qué recursos son utilizados por los docentes para la educación a distancia?
- ¿Cómo son utilizados los recursos ante esta nueva modalidad para favorecer los aprendizajes esperados?
- ¿Qué resultados obtienen los docentes con las aplicaciones de las TIC Y TAC?
- ¿Cómo la educación a distancia influye en el nivel académico de los alumnos?
- ¿Qué pueden hacer los docentes para que el desarrollo educativo de niñas, niños y adolescentes no se vea afectado?

De igual forma se planteó el objetivo central: Determinar cómo la educación a distancia influye en el aprendizaje significativo de los alumnos de la escuela primaria Felipe Carrillo Puerto de Nunkiní en el ciclo escolar 2020-2021.

Para alcanzar este objetivo se determinaron los siguientes tres objetivos específicos:

- Identificar las dificultades que presentan los alumnos ante esta nueva modalidad de educación a distancia.
- Describir los recursos utilizados por los docentes para la educación a distancia.
- Analizar cómo son utilizados los recursos ante esta nueva modalidad para favorecer los aprendizajes esperados.

- Valorar los resultados obtenidos por los docentes con las aplicaciones de las TIC y TAC.
- Conocer cómo la educación a distancia influye en el nivel académico de los alumnos.
- Proponer actividades que los docentes pueden aplicar para que el desarrollo educativo de niñas, niños y adolescentes no se vea afectado en la modalidad a distancia.

En la medida que este nuevo virus se fue introduciendo en el país, las autoridades mexicanas determinaron que lo primero que se suspendería serían las clases presenciales en todos los niveles, generando incertidumbre sobre cómo continuaría avanzando el proceso de enseñanza.

Giannini (2020) Subdirectora de la organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), explicó algunos efectos secundarios de esta situación, advierte sobre el impacto que está teniendo en los alumnos de entornos desfavorecidos, y también en varias familias las niñas están sometidas a cargas domésticas, derivadas de una mala concepción de la división de tareas en el hogar y tareas de la escuela.

En esta modalidad de trabajo, cambia los esquemas tradicionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para el docente como para el estudiante, no existe una relación directa en tiempo real que dirija el aprendizaje de los alumnos, es más flexible, no existe coincidencia física en cuanto al lugar y al tiempo, exige mayor independencia y autorregulación por parte del estudiante. La educación a distancia adopta diversas peculiaridades en función de la intermediación, del tiempo y del canal que se vaya a utilizar.

Esta investigación surge a partir de la necesidad de conocer cómo los profesores trabajan a distancia, y si los estudiantes aprenden con esta modalidad, pues se volvió un reto para la educación en México, principalmente para la educación básica, a saber existen diversas instituciones de educación media y superior que brindan esta modalidad para cursar el bachillerato, licenciaturas, maestrías hasta doctorados, no se encontró ningún documento relacionado con la educación primaria, es por ello que surge la idea de investigar este tema más por la situación en la que se está pasando que se convierte en un tema relevante para algunas personas.

En esta modalidad de trabajo, cambia los esquemas tradicionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para el docente como para el estudiante, no existe una relación directa en tiempo real que dirija el aprendizaje de los alumnos, es más flexible, no existe coincidencia física en cuanto al lugar y al tiempo, exige mayor independencia y autorregulación por parte

del estudiante. La educación a distancia adopta diversas peculiaridades en función de la intermediación, del tiempo y del canal que se vaya a utilizar.

De aquí la importancia de investigar el cómo los alumnos y docentes están tomando esta nueva forma de trabajo y la repercusión en sus aprendizajes, como sabemos este proceso se consigue, solo encargando deberes escolares a los estudiantes.

Según (Izcara, 2014), las hipótesis son explicaciones tentativas de un fenómeno investigado formuladas a manera de proposiciones. Por lo tanto debe desarrollarse con una mente abierta y dispuesta a aprender, pues de lo contrario se estaría tratando de imponer ideas, lo cual es completamente erróneo. Por lo tanto, se establece que: La educación a distancia influye de forma negativa en los aprendizajes significativos de los alumnos, por la falta de comunicación entre maestros – alumnos, recursos, tiempo o de interés de los padres porque al solo querer cumplir con la entrega del trabajo afecta el desempeño de sus hijos, lo cual se verá reflejado en un futuro cuando esta contingencia se termine.

MARCO TEÓRICO

La educación a distancia (EaD) es una forma de enseñar y aprender basada en “un diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, puede aprender de forma independiente y también colaborativa” (García, 2010, pág. 41)

La educación a distancia es una modalidad educativa que también se puede considerar como una estrategia educativa que permite que los factores de espacio y tiempo, ocupación o nivel de los participantes no condicionen el proceso enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje es un proceso dialógico que, en educación a distancia, se desarrolla con mediación pedagógica, que está dada por el docente que utiliza los avances tecnológicos para ofrecerla (Vásquez, Bongianino y Sosisky 2006).

Existen diversos modos de clasificar las diferentes modalidades educativas, la más aceptadas se dividen en 3 tipos:

- Presencial: Esta modalidad clásica se desarrolla dentro de un aula de clases e instalaciones específicamente diseñadas para propósitos educativos, bajo una constante tutela del docente, presencia ininterrumpida en horarios y tiempos específicos. Es esta la que comúnmente observamos en las escuelas formales.
- No Presencial: La educación no presencial se conforma de dos marcadas vertientes:

- Educación abierta: Entendida como la modalidad educativa con apertura sobre tiempos y espacio, métodos de evaluación, currícula y acreditación; la cual se basa en el estudio independiente, dirigido a personas que necesitan completa gestión de sus tiempos.
- Educación a distancia: Esta estrategia surge del uso intensivo de tecnologías de comunicación, estructuras flexibles y métodos de enseñanza eficientes, los cuales permiten continuar con sus estudios a pesar de limitaciones de distancia (espaciales), representantes de esta son: la educación por correspondencia, en línea y por teleconferencia.
- Mixta: La llamada modalidad mixta o semipresencial está conformada por un esquema en el que parte del programa se realiza de manera presencial, mientras que otras se realizan a distancia, aprovechando el seguimiento y trato personal de la educación presencial y la libertad de tiempo de la educación a distancia.

El maestro que ejerce su práctica en la modalidad a distancia, debe contar con una formación sólida en su área de conocimiento, así como dominar técnicas y estrategias didácticas que estimulen el aprendizaje, implementar una comunicación efectiva y además ser culto. Para Hernando y Florían (2004), es un hecho que la gestión pedagógica del profesor en la modalidad virtual requiere de estrategias tecnológicas que conduzcan a la transformación e innovación, a fin de dar respuestas a las demandas presentes y futuras.

El papel del profesor en la educación a distancia asume nuevos retos, ya que la educación se centra en el estudiante, el cual es el actor principal del proceso educativo, pues supone una autogestión y autoaprendizaje de los conocimientos.

El alumno tiene que adquirir un rol más comprometido y ser muy disciplinado para organizar convenientemente su tiempo de estudio (Álvarez, 2020). La educación a distancia requiere que el estudiante posea ciertas características; en las cuales resultaría muy difícil que obtenga éxito en esta modalidad.

El aislamiento social debido a la pandemia de COVID-19 ha generado diferentes cambios no solo en la rutina diaria, la movilidad o las interacciones sociales, sino en nuestra relación con la tecnología y diversas herramientas digitales que han sido necesarias para continuar con varias actividades, una de ellas es la educación.

Según García (2020) señala que “Para poder ser un ciudadano de esta época no sólo es necesario leer y escribir de la manera tradicional, sino poder desempeñarse y comunicarse a través de la lectura y escritura utilizando herramientas digitales” (p. 19)

La UNESCO (2011) en su informe mundial de la educación, señala que los entornos de aprendizaje virtuales constituyen una forma totalmente nueva de Tecnología Educativa y ofrece una compleja serie de oportunidades y tareas a las instituciones de enseñanza de todo el mundo, el entorno de aprendizaje virtual lo define como un programa informático interactivo de carácter pedagógico que posee una capacidad de comunicación integrada, es decir, que está asociado a Nuevas Tecnologías.

El aprendizaje hace referencia a la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes; los seres humanos no podrían adaptarse a los cambios si no fuese por este proceso. La psicología se ha interesado por este fenómeno desde hace varias décadas y son muchos los autores que han aportado un valioso conocimiento sobre qué es y cómo se construye dicho aprendizaje.

La Teoría Sociocultural de Vygotsky pone el acento en la participación proactiva de los menores con el ambiente que les rodea, siendo el desarrollo cognoscitivo fruto de un proceso colaborativo, sostiene que los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social: van adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognoscitivas como proceso lógico de su inmersión a un modo de vida.

Es por ello, que al estar aprendiendo desde el hogar este tipo de interacción se dificulta, en esta ocasión son los padres los que fungen con una responsabilidad tan grande para el aprendizaje de sus hijos, todo a causa de esta enfermedad que atacó al mundo.

La pandemia es una emergencia de salud pública. Se caracteriza por causar muchos casos graves que, aunque puedan representar un porcentaje pequeño de la población, indican una vulnerabilidad constante y sin solución. A lo largo de los tiempos han aparecido diferentes enfermedades, algunas llegándose a convertir en pandemias, la cólera en 1817, en 1980 surgió el VIH, SARS en 2002, la más reciente la influenza H1N1 en 2009 y la actual el coronavirus en el 2019.

Ante la declaración de la Organización Mundial de la Salud (OMS) de que México había entrado a la fase 2 de la pandemia de coronavirus, el martes 24 de marzo, el gobierno federal publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF), el Acuerdo que estipula las medidas preventivas que se deberán implementar para la mitigación y control de los riesgos para la salud que implica la enfermedad por el coronavirus.

De acuerdo con el documento “Las orientaciones pedagógicas y criterios para la evaluación del aprendizaje para la educación preescolar, primaria y secundaria en el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 para el ciclo escolar 2020-2021”

(p.6). La evaluación del aprendizaje debe adaptarse a las circunstancias actuales, colocando en primer lugar su gran finalidad de aportar información para mejorar la acción educativa.

En este año 2020 la pandemia fue una situación que causó grandes problemas no solo a nivel nacional sino también mundial, pues el virus COVID-19 comenzó invadiendo países vecinos hasta llegar al nuestro. Esto propició que muchas cosas cambiaran y se modificaran, una de estas fue la educación.

En mayo de 2020 se anunciaron nuevas medidas, orientadas a proporcionar financiamiento extra para cubrir los costos derivados de las respuestas a la crisis pandémica en los niveles escolar y universitario. No obstante, muchas escuelas tuvieron dificultades por la insuficiencia de experiencia y tiempo para concebir nuevos formatos de impartir enseñanza y asignar tareas.

Este estudio es uno de los primeros trabajos que se relacionan con la educación a distancia, pues cabe mencionar que no es el único, pero si uno de los pocos que se relacionan con este tema, ya que en el tiempo en el que se realizó esta investigación existía una escasez de escritos para la fundamentar esta investigación.

METODOLOGÍA

El trabajo de investigación emplea una metodología cualitativa, la cual, se basa en una lógica y proceso inductivo. Este enfoque busca explorar, describir y concebir perspectivas teóricas a partir de la cuales se construyen nuevos campos de investigación. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien circulatorio donde la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio.

El estudio se basa en un diseño fenomenológico, pues los objetivos establecidos estuvieron enfocados en las experiencias vividas por los docentes y alumnos ante la modalidad de educación a distancia y cómo esta afecta al aprendizaje de los estudiantes. Este tipo de diseño de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) tiene como principal “explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (p. 493).

La investigación se aplicó en la escuela Primaria Urbana Federal Felipe Carrillo Puerto, turno matutino con C.C.T. 04DPR0448I, perteneciente a la zona escolar 017, ubicada en la calle 16, callejón s/n del barrio de San Román en la localidad de Nunkiní, Calkiní, Campeche; con

horario escolar de 8:00 a.m. a 15:00 p.m., ya que pertenece a la modalidad de Escuela de Tiempo Completo [PETC].

La institución cuenta con una organización completa y la plantilla del personal que labora se conforma por un director comisionado, seis docentes frente a grupo, un equipo de la USAER integrado por un maestro de aprendizaje, una psicóloga, una maestra de comunicación y una trabajadora social. También, labora un maestro de educación física, un auxiliar administrativo, dos auxiliares de intendencia y una bibliotecaria asignada por el H. Ayuntamiento. Por otra parte, es importante mencionar que la institución escolar cuenta con un grupo por grado de primero a sexto.

La población participante se caracterizada por pertenecer a un nivel socioeconómico medio. Esta escuela cuenta con una matrícula de 197 alumnos y 6 docentes frente a grupo, de los cuales 2 son mujeres y 4 hombres, con el fin de contribuir con la investigación de cómo influye la educación a distancia en el aprendizaje de los niños de primaria, sin embargo, para la aplicación de algunos de los instrumentos de recolección de datos solo se utilizó una muestra de 12 alumnos, 2 por cada grado, tomando en cuenta el tipo de comunicación con su maestro, ya sea buena o intermitente.

Un aspecto imprescindible de este trabajo de investigación lo constituyó la obtención, análisis y presentación de la información, pues, de ello depende la veracidad del estudio. Por lo tanto, se utilizaron los siguientes instrumentos:

Cuestionarios: Hernández, Fernández y Baptista (2014) mencionan que el cuestionario “consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. Debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis” (p.217). Se aplicó para cumplir con el objetivo de conocer las opiniones de los estudiantes ante este nuevo reto de la educación a distancia y también cuáles fueron los recursos que funcionaron de manera satisfactoria ante esta nueva modalidad y cuáles le causaron conflictos.

Entrevista: Permite un acercamiento directo a los individuos de la realidad. Se considera una técnica muy completa. Mientras el investigador pregunta, acumula respuestas objetivas, es capaz de captar sus opiniones, sensaciones y estados de ánimo, enriqueciendo la información y facilitando la consecución de los objetivos propuestos (Taylor y Bodgan, 1998). De igual forma se aplicó dos entrevistas, pero con diferentes objetivos, uno para conocer cómo los 6 docentes frente a grupo utilizan los diversos recursos que permite la modalidad a distancia y analizar cómo ha repercutido en los aprendizajes de los seis grados de la escuela.

Guía de observación: Hurtado (2010), precisa que la guía de observación es un instrumento donde se establece los aspectos a observar, la guía a utilizar estuvo conformada por un total de nueve indicadores. Fue aplicada por medio de visitas domiciliarias para conocer a fondo

cómo esta modalidad repercutió en los aprendizajes de los alumnos de los seis grados de la escuela.

Escala valorativa: La escala de valoración son instrumentos de evaluación contruidos con base en una serie de indicadores que señalan el grado de desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores a partir de una progresión determinada. Son listas de cotejo enriquecidas porque van más allá de señalar la presencia o ausencia de un aspecto ya que permiten identificar el grado en el que se ha cumplido un aprendizaje (SEP, 2017). Fue aplicada a los seis docentes para evaluar la efectividad y la utilidad ante esta modalidad de educación a distancia.

Foco grupal: Según Krueger (1991), el grupo focal se define como una discusión cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones de los participantes sobre un área particular de interés. En este caso ayudó a proponer actividades para que la educación de los estudiantes no se vea afectada en la modalidad a distancia.

Para este estudio, las acciones se organizaron en tres fases:

Fase 1. Delimitación del proyecto de investigación

Consistió en la identificación de la problemática del trabajo de investigación el cual permitió sistematizar las ideas a emprender, en el planteamiento del problema se establecieron los objetivos, la justificación, al igual que situar la ubicación y tiempo de estudio como parte de la metodología. También fue un referente para centrar la perspectiva teórica que condujo la búsqueda de información.

Fase 2. Diseño y aplicación instrumentos

Aquí se pidió permiso al director de la escuela primaria para la investigación, luego se tomaron acuerdos con los docentes y padres de familia para trabajar con los alumnos, de igual forma en esta parte, se diseñaron los instrumentos más pertinentes para el estudio, se realizó la organización de los tiempos para la aplicación de estos.

Fase 3. Evaluación de los resultados obtenidos

Se determinaron las categorías de análisis de la entrevista, las guías de observación y la información recabada del foco grupal con los docentes. Luego se realizó la triangulación de los datos obtenidos de los diferentes instrumentos.

RESULTADOS

- La respuesta de los 120 alumnos que respondieron el cuestionario indicó que el 61% (73) tiene dificultades con esta nueva modalidad, un 25 % (30) le gusta esta forma de trabajo y 14 % (17) no les gusta.
- Para un 42% (50) esta nueva modalidad fue ligeramente efectiva, 25% (30) respondió que para ellos fue moderadamente efectiva, 22% (26) dijo que no le ha sido nada efectivo y 11% (14) marcó que, si ha sido muy eficaz, esto dependiendo de la perspectiva de cada alumno y padre de familia.
- Un 40% (48) de los alumnos vio muy estresante esta forma de aprender ya que no tenía tiempo para que realizaran otras actividades, el 30% (36) contestó que era un poco estresante ya que no lograron organizarse, el 25% (30) respondió que de igual forma lo veía muy estresante ya que no entendía las clases ante esta nueva modalidad y solo un 5% (6) no vio estresante esta nueva modalidad de trabajo.
- El 60% (72) mencionaron que tienen más dificultad en la asignatura de matemáticas, el 23% (28) en español, de ahí le sigue con el 7% (8) la asignatura de ciencias naturales, con un 6% (7) formación cívica y con un 4% (5) historia.
- La percepción de los niños respecto a su rendimiento escolar durante la pandemia, se observa que el 41% (49) siente que esta modalidad le afectó en sus clases y su rendimiento, el 32% (38) respondió que siente que mejoró a lo largo de este año y el 27% (33) se quedaron con los mismos conocimientos y resultados del ciclo anterior.
- Los mayores retos fue la amplia gama de herramientas con las que se trabaja a distancia y atender personalmente el aprendizaje de los estudiantes ya que 4 de 6 maestros seleccionaron estas respuestas, 3 profesores respondieron que se les dificultó la flexibilidad de horarios de trabajo, 2 marcaron en la encuesta que innovar en la práctica docente, así como la autonomía de trabajo ha sido un reto para ellos y un docente mencionó la accesibilidad a las tecnologías y la relación con sus alumnos.
- 4 de los 6 maestros presentaron dificultad para utilizar lo que son las tecnologías en la clase a distancia, en la pregunta complementaria mencionaron que en el contexto donde trabajan no se cuenta con la tecnología adecuada, solo dos maestros dijeron que no se les dificultó.
- Los seis docentes encuestados respondieron que ocupan cuadernillos de trabajo de forma semanal para hacer llegar las actividades de la clase y solo 3 de los 6 maestros ocupan de igual manera aparte del cuadernillo las actividades del libro de texto de la SEP. Ninguno trabaja con las fichas de la TV, ni con fichas semanales.
- Cinco de 6 maestros mencionaron que a los alumnos se les dificultó el aprendizaje en esta modalidad, ya que no todos tienen las mismas posibilidades y otros no le tomaron la importancia a los trabajos que se deben de entregar para su evaluación.
- Los recursos más utilizados por los maestros es el cuadernillo de trabajo, otro recurso mencionado por tres docentes son los videos e imágenes, otros dos ocupan de igual forma el audio y solo uno hace uso de mapas mentales y conceptuales.

- Con respecto a la autoevaluación, dos de seis maestros se evaluaron con un 7, otros dos maestros marcaron 8 y dos más se asignaron 9, nadie calificó su dominio como excelente con las tecnologías.

Los resultados de las entrevistas fueron analizados y su interpretación permitió agruparlas en categorías y subcategorías, la guía incluyó nueve preguntas para los docentes, en las cuales ellos expresaron sus sentimientos y emociones al estar trabajando a distancia, mencionaron que se sentían cansados, pues esta modalidad les daba más trabajo de lo normal, que se sentían enojados y frustrados pues sentían que no lograban transmitir el aprendizaje a sus alumnos.

La entrevista para alumnos constó de 12 preguntas, los resultados indicaron que se sentían felices porque estaban junto a sus familias, pero también aburrimiento causado por el encierro, otros comentaron su preocupación por no aprender, la mayor dificultad de la mayoría fue matemáticas, no entendían los ejercicios y los videos no fueron suficiente.

En la guía de observación se notó que todos los alumnos trabajan de formas diferentes, en tiempos diferentes cada uno empleó diferentes recursos dependiendo de sus posibilidades, ellos se organizaban como podían haciendo uso de un tiempo establecido.

Durante la reunión virtual en el que se aplicó el foco grupal se fueron tocando diversos puntos sobre el tema de la educación a distancia, los aprendizajes de los alumnos, también se platicó sobre sus respuestas en los instrumentos aplicados. De igual forma se tocó el tema de las TIC y TAC, pues en estos tiempos son los más utilizados, se demostró que los docentes no conocían las diferencias de ambos, pero que sin saber habían convertido una red social en una TAC, el cual fue el WhatsApp, se les platicó sobre como este se convirtió en una tecnología del aprendizaje.

También se detectaron las actitudes y emociones de los seis docentes, se les notaba tristeza y preocupación en ciertas preguntas, en otros casos confusión, pero hubo un maestro al que se le notó apagado, sin ganas de responder, dando las respuestas más cortas y directas posibles sin abarcar más.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hallazgos manifestaron que existen diversas dificultades ligadas con la nueva forma de enseñanza, los nuevos roles que se tienen que cumplir, los recursos digitales, entre otros,

ahora el alumno pasa a ser el centro de la formación, al tener que autogestionar su aprendizaje, con ayuda de padres o tutores.

Se hace una separación física entre profesorado y estudiantes, pero con el predominio de una comunicación tanto síncrona como asíncrona. Ante esta emergencia sanitaria, estudiantes, profesores y directivos de la educación presencial han tenido que emplear herramientas digitales para continuar impartiendo clases, lo que ha generado desafíos.

El aislamiento social debido a la pandemia de COVID-19 ha generado diferentes cambios en relación con la tecnología y diversas herramientas digitales que han sido necesarias para continuar con varias actividades, una de ellas es la educación. actualmente el uso de herramientas digitales cumple un papel muy importante en la vida del ser humano. García (2020) dice que los recursos debieron ser elegidos tomando en cuenta el contexto sociocultural y socioeconómico de las familias de la escuela.

Se concluye que la educación a distancia cambió los esquemas tradicionales en el proceso de enseñanza- aprendizaje, tanto para el docente como para el estudiante, no existe una relación directa en tiempo real para que el docente dirija el proceso de aprendizaje del discente, al permitir horarios más flexibles de igual forma perjudica el rendimiento escolar, ya que no todos están a la disposición cuando se requiere y suelen trabajar en diferentes horas.

Por lo tanto, se puede afirmar que la hipótesis planteada fue acertada y la educación a distancia si influye de manera negativa en el aprendizaje significativo de los alumnos de primaria, porque generó diversas situaciones problemáticas, al ser una modalidad nueva para todos los agentes educativos no se supo aun como sobrellevarla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, E. (30 de marzo de 2020). *Magisterio*. Obtenido de En la formación a distancia, el papel del estudiante es vital: <https://www.magisnet.com/2020/03/elena-alvarez-en-la-formacion-a-distancia-el-papel-del-estudiante-es-vital/>
- García, L. (2010). *Educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: scielo.
- García, L. (agosto de 2020). *Coronavirus. Educación y uso de tecnologías en días de pandemia*. Obtenido de Ciencia UNAM:

Giannini, S. (2020). *El mayor riesgo de cerrar los colegios es que aumente la desigualdad*. México: Unesco.

Izcara, P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. . Perú: Fontamara. Obtenido de <https://www.porrúa.mx/libro/GEN:846424/manual-de-investigacion-cualitativa/simon-pedro-izcara-palacios/9786077360643>

MOTIVACIÓN PERSONAL DE LOS DOCENTES DE LAS ESCUELAS NORMALES DEL SUR DEL ESTADO

Piedad Magdalena Félix Rosas

ENSN, ensn.pfelix@creson.edu.mx

Misael Enriquez Félix

ENSN, menriquezfelix@gmail.com

Wilfrido Espinoza Flores

ENSN

LÍNEA TEMÁTICA:

2. Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

RESUMEN

El presente estudio se realizó en tres instituciones del Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora, para conocer la relación entre la Motivación y la Preparación académica, para ello se aplicó el instrumento de motivación. Los datos fueron procesados en el paquete estadístico SPSS utilizando la prueba de r de Pearson para comprobar la H_1 : a mayor motivación mejor preparación académica. Respecto a la pregunta ¿Influye de manera significativa la Motivación personal en la preparación académica del docente de las escuelas normales?, generando el análisis una respuesta positiva, de esta manera se coincide con el estudio de Hernández (2006), donde la desmotivación tiene consecuencias en lo individual que se refleja en la baja productividad. Si la motivación influye en la preparación académica las EN requieren de reformas sustanciales orientadas a la mejora de las condiciones laborales de los docentes.

PALABRAS CLAVE: Motivación, Preparación académica, Docentes, Normalistas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Es importante analizar la motivación personal con la que cuentan los individuos que están directamente involucrados con la educación, en este caso los maestros. El docente es el encargado de transmitir el conocimiento a sus alumnos, pero el estado anímico y emocional en el cual se encuentre a la hora de hacerlo puede afectar definitivamente el aprendizaje de sus pupilos, es por ello por lo que es necesario conocer ampliamente el nivel motivacional personal hablando del trabajador de la educación, para definir y establecer soluciones que le ayuden a mejorar significativamente sus necesidades intrínsecas.

La presente investigación se hace con el fin de entender que la motivación personal es esencial para los individuos que se encuentran inmersos dentro de cualquier institución. Los beneficios que trae el conocer la motivación con la que cuentan los profesores de las escuelas normales, son muy importantes, ya que de esa manera se pueden identificar posibles problemas o factores que puedan estar influyendo de manera positiva o negativa en su quehacer diario.

El principal motivo del presente estudio es lograr visualizar ampliamente el nivel de motivación de los profesores que se encuentran laborando actualmente en las escuelas normales de la región sur, lo anterior servirá como un inicio para analizar la situación en la cual se encuentran los docentes anímicamente hablando y determinar los factores más importantes que ayuden al docente en su motivación personal.

En el mundo actual, la motivación es cada vez más necesaria tanto para las organizaciones e instituciones como para las personas que laboran dentro de ellas. Centrarse en la motivación de los docentes dentro de cualquier institución es primordial ya que de esa manera se puede encontrar el mejor desempeño de sus actividades diarias.

Dado que todas las organizaciones a nivel mundial están empeñadas en generar más resultados por parte de sus trabajadores, las instituciones educativas también deben comprometerse con ese objetivo, los altos mandos educativos tienen que recurrir a todos los medios posibles para cumplir con sus metas. Es por lo anterior que llevar a cabo un estudio correlacional de la comunidad docente que se encuentra actualmente laborando en escuelas normales de la región sur, permitirá tener un diagnóstico más claro de lo que sucede con los profesores dentro de ese grupo al cual pertenecen visualizando sus necesidades, y así actuar de la manera más factible para cubrir sus expectativas.

Es por ello la importancia de la investigación correlacional entre la comunidad docente que pertenece a las escuelas normales de la región sur, esta aportará y aclarará dudas de una manera significativa, acerca de la motivación personal en la cual se encuentran los docentes que están inmersos en ese contexto, así como también ayudará a visualizar las posibles maneras de solucionar esos problemas que presentan un carácter motivacional si es que existen.

MARCO TEÓRICO

La Motivación

Hoy en día, ante las exigencias de un mundo cada vez más competitivo, se vuelve necesario comprender los diferentes factores que influyen en las personas dentro de su lugar de trabajo. Esta necesidad se basa principalmente en el hecho de que, según la forma como los individuos perciban su ambiente laboral, así será su índice de productividad, eficiencia, eficacia, relación social dentro del trabajo, etc.

Puede decirse que está constituido por todos aquellos factores capaces de provocar, mantener y dirigir la conducta hacia un objetivo. De acuerdo con Arias Fernando (1993), se dice que la motivación está constituida por todos aquellos factores que producen una conducta; así, se deben considerar algunos factores biológicos, como puede ser hambre, sed, sueño, respirar, etc.; también se debe de tener en cuenta factores de tipo psicológico, y también los de tipo social y cultural. Algunos tipos de conducta son aprendidos por la sociedad en la que estamos inmersos, dicha sociedad se encarga de ir moldeando en gran parte la personalidad (Arias, 1993).

Por otra parte, la cultura a la cual pertenecemos también influye en el molde de nuestro comportamiento y por ende crea muchas de nuestras necesidades. Una vez inmerso en una sociedad cultural que está llena de aprendizajes que forman parte de ella, esa información forma parte del individuo. El aprendizaje que adquirimos en dicha sociedad cultural puede afectar de manera significativa la percepción de los estímulos. Después de haber aprendido algo, ya no se ve el mundo con los mismos ojos.

Fernando Arias (1993), con el nacimiento de la psicología, en ese preciso momento surge el interés del estudio de la motivación y la emoción. En el periodo histórico referente a estos temas, han surgido diversos investigadores que se han encargado de darle la importancia que merece a través de sus aportaciones. Sin embargo, la motivación es un tema un tanto olvidado por parte de la psicología, debido a que esta le da más importancia al tratamiento e investigación de otros procesos psicológicos como son el aprendizaje, la memoria, la percepción, el pensamiento, etc., (Arias, 1993).

Sin embargo, a pesar del rezago en el que vive la motivación por parte de la psicología, muchos de los encargados de estudiar acerca de los fenómenos existentes en diversos procesos psicológicos, se han topado en el desarrollo de sus investigaciones con la motivación y todo lo que esta implica. Esto quiere decir que gran mayoría de las aportaciones científicas que se han hecho a la motivación han provenido de estudios referentes a otros campos y no de indagaciones específicas acerca del ámbito motivacional.

Lo anterior imprescindiblemente no asevera la impresión de que los campos psicológicos desde donde provienen un gran número de las aportaciones dirigidas a la motivación, cuentan con poca relevancia, por el contrario, en cada campo de la psicología hay que tener muy en

cuenta la posibilidad de caer en información que acerque cada vez más a los procesos motivacionales a otros diferentes.

Feldman, asegura que la motivación es muy compleja, así como también se conduce debido a su complejidad a generar diversos enfoques conceptuales. Todas las variantes de carácter conceptual varían considerablemente dependiendo directamente del grado al que se enfoquen, biológico, cognitivos y sociales, todas estas buscan la explicación más clara de la energía causante del comportamiento que guía a los individuos a dirigir su conducta hacia algo en específico (Llanga, Murillo, Panchi, Paucar, & Quintanilla, 2019).

Petri y Govern, explican en su libro lo que es la motivación para ellos desde un punto de vista muy particular, comentan que todo ser humano sabe de ante mano que significa estar o sentirse motivado, se sabe que todo individuo algunas veces quiere realizar ciertas cosas y otras no, y esto es claramente un indicio de la causa de sentirse motivado (Petri & Govern, 2015).

En otras palabras, todos y cada uno de los seres vivos que existen en nuestro planeta, que se pueden considerar como entes pensantes y racionales, saben lo que significa estar motivados. A menudo se habla de manera subjetiva de los motivos primordiales que se expresan a manera de deseos, pulsiones o necesidades, convirtiéndose en una alerta significativa de la falta clara de motivación.

Indiscutiblemente en la vida diaria, con referencia a la desmotivación, es decir, al caer en el hecho de no querer realizar las actividades que a diario se desarrollan. Sin embargo, al reflexionar detenidamente las situaciones por las cuales no se quiere realizar cierta actividad, el ser humano se da cuenta que en realidad la causa no es la desmotivación, aunque con frecuencia se cree que así es. Por ejemplo, en algunas ocasiones un estudiante puede decir que se siente desmotivado para abrir un libro y leerlo, pero inmediatamente se siente motivado en el momento de que alguien le hace una invitación a salir a comer o algo con lo cual se siente contento de hacerlo.

Es evidente que aun cuando el individuo se sienta completamente desmotivado ante una situación, la cual le desagrada, sigue presente dentro de él la motivación para realizar algunas actividades completamente distintas a las que regularmente está obligado a desempeñar, entre ellas se encuentran, el estudiar, hacer la tarea, etcétera. Es por ello por lo que el concepto de motivación debe de asimilarse, como un flujo constante de conductas específicas del ser humano y que se encuentran dirigidas desde un punto específico personal.

Los determinantes que ejercen alguna fuerza sobre la motivación Fernández (1995), dice que son de distintos tipos, menciona algunos como la herencia, los aprendidos, los que surgen de

la interacción social, los debidos a factores homeostáticos, los hedónicos, los del crecimiento y los procesos cognitivos (Fernández-Abascal & Jiménez, 1995).

Las emociones son señales de que los actos se realizan con éxito o son el e influyen para que el sujeto realice unos actos u otros. Las emociones influyen grandemente para regular la actividad y la conducta del sujeto. Las emociones tienen una gran importancia en la actividad práctica, para alcanzar los fines propuestos. Las emociones y los sentimientos tienen también una gran significación para la actividad cognoscitiva del hombre. Sin emociones humanas, no ha habido nunca y no puede haber una búsqueda de la verdad.

La emoción casi siempre ha desempeñado un papel secundario en la filosofía, a menudo, a menudo como antagonista de la lógica y la razón. Acompaña a este menosprecio generalizado de la emoción en la filosofía una desatención total del tema o, cuando menos, una distorsión parcial en su análisis.

Las definiciones abocadas a las emociones, son solo modelos que se encuentran expresados por palabras, es por ello que se torna realmente difícil que algún estudioso de este tema pueda llegar lejos en sus investigaciones sin intentar formularse alguna definición. Más aun a los filósofos que se interesan por el tema muchas veces se quedan al margen del conocimiento de las distintas manifestaciones conceptuales.

De acuerdo con teorías conductistas acerca de la emoción, ninguno de los patrones de conducta debe de ser más importante que los demás, a menos que en condiciones propicias algún patrón se presente más que otro y se compruebe científicamente. Todas y cada una de las conductas son importantes, ninguna debe de tener más distinción que las demás.

Concepto de emoción

Fernández (1995), dice que por lo general cuando alguien quiere hablar acerca de la definición de emoción, la utiliza como un concepto que sirve para describir todo efecto que se produce por medio de distintos cambios en el sistema fisiológico de manera significativa y por lo consecuente se busca una respuesta a ese comportamiento específico (Fernández-Abascal & Jiménez, 1995).

La emoción a través de los años ha sido estudiada por diversos campos científicos, produciendo distintos enfoques e intereses por parte de estos, se tiene el caso de la neurociencia que es la encargada del estudio de los mecanismos cerebrales, hormonas, neurotransmisores que tengan que ver directamente con la emoción; la psicología social, cognitiva, etcétera.

Es preciso hacer una diferenciación considerable del concepto de emoción con otros que a su vez puedan ser sinónimos, en este caso se tiene los conceptos de afecto, humor y sentimiento

como definiciones similares. Considerando a los conceptos de humor, emoción y afecto, se observa claramente que el último es el más general de todos. El efecto posee valencia, con características positivas o negativas, así como también su intensidad puede ser alta o baja.

Por otro lado, el humor es algo específico del estado afectivo, la cual al igual que el efecto tiene valencia e intensidad. El humor además tiene la característica de creer en la posibilidad de que en un futuro el ser humano puede experimentar satisfacción o dolor a causa de alguna circunstancia, esto llevaría a manifestar un efecto positivo o negativo en el sujeto.

De alguna u otra manera se puede plantear que las emociones por sí mismas contienen procesos con características intensas, pero poco duraderas, el humor presenta menos intensidad, pero su lapso es más grande, mientras que los sentimientos se convierten nada más en percepciones pasajeras y apenas perceptibles.

METODOLOGÍA

La presente investigación se encuentra enfocada en un paradigma cuantitativo, debido a que este se usa para la recolección de datos, probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, que servirá en el momento de establecer patrones de comportamiento y probar teoría. Otro de los beneficios que arroja este tipo de paradigma es el de permitir al estudio identificar y resolver las principales problemáticas del tema, así como posteriores realizados por algunas otras personas que se interesen en estudios de este tipo.

La investigación cuantitativa es un método de investigación basado en los principios metodológicos de positivismo y neopositivismo y que adhiere al desarrollo de estándares de diseño estrictos antes de iniciar la investigación. El objetivo de este tipo de investigación es el estudiar las propiedades y fenómenos cuantitativos y sus relaciones para proporcionar la manera de establecer, formular, fortalecer y revisar la teoría existente. La investigación cuantitativa desarrolla y emplea modelos matemáticos, teorías e hipótesis que competen a los fenómenos naturales.

El tipo de diseño de investigación en el cual se basará el presente estudio es correlacional transversal, ya que la recolección de datos se realizará en un solo momento. El propósito de este estudio al igual que el diseño, es encontrar la correlación existente entre la variable principal motivación personal y otras que pueden afectar esta de manera considerable como son: la edad del docente, años de servicio y por último la preparación, de los maestros que se encuentran estudiando la maestría en educación: campo formación docente.

El estudio correlacional transversal permite analizar la correlación que existe entre dos o más variables, dentro de una comunidad de individuos. En base a lo anterior, la presente investigación pretende estudiar a una población de docentes que se encuentran cursando la maestría en educación: campo formación docente en la institución normal superior.

SUJETOS

Los sujetos dentro de una investigación juegan un papel muy importante debido a que ellos aportaran por medio de su quehacer cotidiano gran cantidad de información que ayudara en gran medida al investigador a concluir satisfactoriamente el estudio que esté realizando.

La población en la presente investigación, se encuentra conformada por tres grupos de docentes que se localizan actualmente trabajando en las escuelas normales, situadas en la ciudad de Navojoa, Sonora; dentro de las cuales está El Centro Regional de Educación Normal (CREN), Escuela Normal Rural “Plutarco Elías Calles” y por último la escuela Normal Superior, dando como suma total 57 docentes, la población es mixta de manera que está formada por hombre y mujeres, con años de servicio diferentes, preparación académica distinta y con diferentes edades, siendo todos y cada uno de ellos mayores de edad.

Todos los participantes de esta muestra, presentan características que ayudaran de gran manera a la investigación en el desarrollo de esta, así como también a enriquecerla con la información que proporcionarían los docentes inmersos en el presente estudio.

HIPÓTESIS

Las hipótesis de la presente investigación están planteadas de la siguiente manera:

- H1: A mayor edad, menos motivación personal, de los docentes de escuelas normales de nivel primaria de Navojoa, Sonora.
- H2: A más años de servicio, menor motivación personal, de los docentes de escuelas normales de nivel primaria de Navojoa, Sonora.
- H3: A mayor preparación del docente, mayor motivación personal, de los docentes de escuelas normales de nivel primaria de Navojoa, Sonora.

INSTRUMENTO

El instrumento que se utilizó para la presente investigación, fue validado por expertos, con el objetivo de valorar cada ítem o constructo, aceptando, rechazando, corrigiendo y haciendo observaciones acerca de la herramienta que se utilizará para medir estadísticamente a los sujetos.

Una vez que el instrumento fue validado y tuvo una valoración positiva de constructo por los expertos, se procedió a buscar una población similar a la de estudio, con el fin de aplicar el instrumento y pilotarlo, obteniendo resultados que posteriormente se introduzcan de forma ordenada al paquete estadístico SPSS versión 16, y arrojando una confiabilidad estadística, esto marcará la pauta para la aplicación satisfactoria y confiable del instrumento a la población establecida en el estudio investigativo. El instrumento obtuvo una confiabilidad de 0.98 por medio del Alpha de Cronbach y consta de 64 ítems.

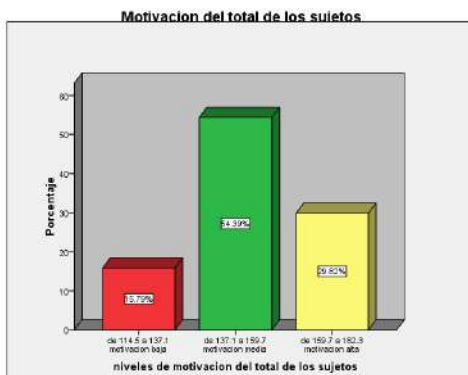
Las variables que se tomarán en cuenta para el desarrollo y medición estadística de la investigación es la motivación personal, la edad, los años de servicio y por último la preparación académica de cada docente que se encuentran trabajando en las diferentes

escuelas normales de la región sur, de la ciudad de Navojoa, Sonora, a los cuales se les aplicara un instrumento.

Las preguntas del instrumento (cuestionario), están divididas en indicadores de la motivación personal como son: los logros, las emociones y las actitudes de las personas en el transcurso de sus actividades cotidianas, dentro de su contexto tanto laboral, social y familiar.

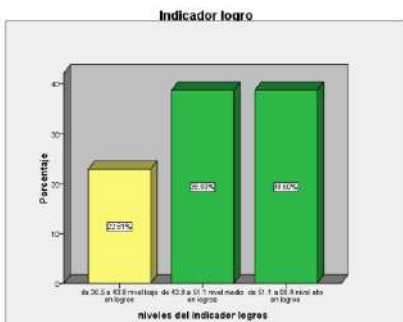
RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados más significativos de la presente investigación:



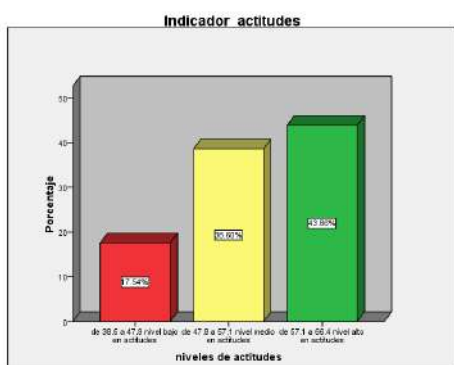
Gráfica 1. Motivación de los docentes

En base al gráfico anterior, se tiene que el 15.79 % de los participantes en la investigación están inmersos en un nivel bajo en cuanto a la motivación se refiere, esto tiene como significado, de acuerdo con el instrumento aplicado a estos sujetos, que carecen significativamente de actitudes, logros y emociones, benéficas para sí mismos; en segundo término se encuentra la motivación media, la cual ubica al número porcentual más alto con el 54.39%, obteniendo como resultado, un importante número de personas se ubican dentro de este nivel, el cual tiene como características un promedio aceptable y equilibrado de sus actitudes, logros y emociones; por último se tiene al más significativo e ideal de los niveles, la motivación alta, en esta se encuentra presente el 29.82% de la población total, este tiene como rasgos principales, la más óptima actitud, logro y emoción.



Gráfica 2 Indicador de logro

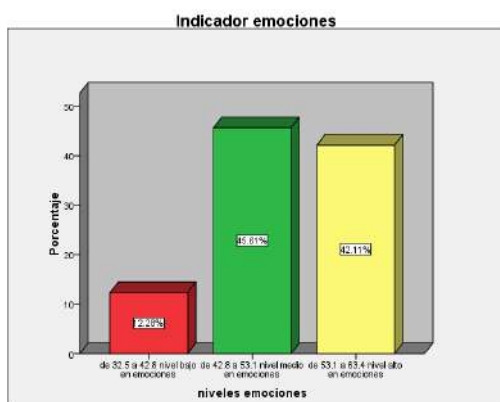
Se puede observar en la gráfica un porcentaje que corresponde al 22.81% que equivale a 13 individuos los cuales están situados, en un nivel de logro bajo, esto muestra una cierta apatía por parte de los docentes, con referencia al intento de obtener algo importante en su vida, como, por ejemplo, alcanzar una meta, un propósito o simplemente realizar una actividad interesante para él. De manera visible, resalta a la vista algo interesante dentro de la gráfica, esto es la igualdad entre los porcentajes y sujetos que corresponden al 38.60% y 22 individuos respectivamente, que se encuentran dentro de los niveles medios y altos de logro, esto da como resultado que la gran mayoría de la población está en equilibrio y por encima de él, siendo algo muy satisfactorio para la comunidad docente normalista, ya que buscan la manera de lograr sus propósitos particulares.



Gráfica 3. Indicador actitudes

En la gráfica de la sub-categoría actitudes, se proyecta una diferencia clara entre los niveles establecidos debajo de cada barra, teniendo en primer término al nivel más bajo, equivalente al 17.54% y compuesto por 10 sujetos, los cuales presentan características similares entre ellos, principalmente apatía en el comportamiento, a la hora de realizar alguna actividad específica.

En el segundo nivel se muestra que el 38.60%, integrado por 22 participantes en la investigación, se establecen en un estado medio en donde sus actitudes están completamente equilibradas, en cuanto a su comportamiento que es lo que define a la actitud se mantiene en un estado normal. Por otro lado, en cuanto al tercer nivel, que es el óptimo e ideal para el sujeto se tiene el porcentaje más alto el cual numéricamente es el 43.9%, con un número de 25 sujetos, los cuales cuentan con actitudes altas, y por lo tanto comportamientos apropiados, y muy bien empleados en su vida diaria.



Gráfica 4. Indicador de emociones

El ejemplo gráfico anterior, muestra las ubicaciones de la totalidad de los sujetos en lo que refiere a las emociones, de forma general los individuos se localizan dispersos en los tres niveles primordiales, en el bajo esta un total de 7 sujetos, posteriormente en el medio se encuentran 26 y por último en los más alto están 24 participantes. En lo que respecta a los sujetos del nivel más bajo de emociones y que representan a la población menor de la población, presentan conductas no muy adecuadas que van en perjuicio de sí mismo, una energía negativa que le puede traer algunas dificultades, estados de ánimo no muy bien definidos en otras palabras un poco cambiantes, poca seguridad e insatisfacción en todos los sentidos.

Los individuos que se encuentran ubicados en el segundo nivel (nivel medio) presentan una estabilidad promedio, en los aspectos mencionados anteriormente, en este, observable en la gráfica de emociones, se encuentra el 45.61% de la totalidad de la población equiválote a 26 sujetos.

En cuanto al nivel más alto de emociones representado por el 42.11% de la población docente, la cual tiene, una energía positiva, son capaces de adaptarse en todo momento a las situaciones en las cuales se encuentren, no presenta cambios repentinos en sus estados de ánimo, ya que presenta armonía dentro de sí mismos, tiene un alto índice de seguridad, al igual que también se sienten satisfechos de lo que son y representa para la sociedad que los rodea.

Se utilizó la R de Pearson para comprobar las hipótesis, obteniendo los siguientes resultados: Hi 1, dice que a mayor edad menos motivación personal. Dicha hipótesis se rechaza debido a que el valor de $r = -0.09735$, muestra una relación muy débil. En lo que respecta a la segunda hipótesis planteada al inicio de este mismo capítulo, la cual indica que a más años de servicio menor motivación personal; los resultados arrojados basados en la prueba estadística r de Pearson, fueron los siguientes: $r = -0.02778$; lo cual muestra claramente que la hipótesis de

investigación al igual que la hipótesis anterior tiene una correlación muy débil negativa. La tercera hipótesis, a mayor preparación del docente mayor motivación personal; los resultados arrojados por esta hipótesis en el momento de resolverla de manera estadística, mostraron que $r= 0.2429$; lo cual indica de forma clara que la hipótesis de investigación número tres se acepta debido a su tendencia positiva.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Los docentes de escuelas normales deben de motivar para la enseñanza y aprendizaje significativo de sus alumnos, pero para esto ellos deben de estar sumamente motivados, en otras palabras, motivados para motivar, esto les facilitara adoptar diversas habilidades que les permitan utilizar de manera práctica las herramientas con las que cuentan.

Por los resultados que arroja la investigación la gran mayoría de los docentes que están inmersos en la población de las escuelas normales de Navojoa, Sonora; no hacen un esfuerzo considerable por motivarse de manera personal y por lo tanto se puede deducir que no están preparados para motivar.

Dentro del ámbito educativo y particularmente dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas normales o dentro de cualquier nivel educativo, la motivación del docente juega un papel de suma importancia, esto por motivo de que el docente marca la pauta para sus alumnos como un ejemplo para ellos; de manera específica, la motivación en el docente lo lleva de la mano al mejor desempeño de sus funciones.

Con el fin de mejorar la motivación de los docentes de las escuelas normales de la ciudad de Navojoa, Sonora; es necesario que las instituciones a las que pertenecen estos docentes se preocupen de manera significativa por aumentar su nivel de motivación, ya que la gran mayoría se encuentra en un nivel medio y bajo, siendo esto no lo más favorable para las escuelas formadoras de docentes, y en más intensidad desfavorable para los egresados de estas instituciones, así como también para los que recibirán una educación por parte de los futuros docentes.

La manera más conveniente de incrementar el nivel de motivación en el cual están localizados los docentes, es primeramente mediante un curso, que incluyan todos los aspectos a considerar acerca de la motivación personal del individuo, posteriormente monitorear de manera puntualizada los resultados que arrojen los docentes después de los cursos, en otras palabras, observar la evolución de los docentes a través de un experimento llamado cursos de motivación personal.

Sin duda alguna se puede decir que muchos docentes han descuidado el alcance, el impacto y las repercusiones positivas, que una buena motivación persona les puede generar en el transcurso de su vida y sus actividades diarias como docentes. Esto puede ser a consecuencia del poco conocimiento de causa que tiene de los factores motivacionales y como perjudican en gran forma a su propio comportamiento ante el contexto que lo rodea, en especial a los involucrados directamente como son los alumnos a los que impacta de manera significativa e inmediata.

La motivación es por hoy un elemento de suma importancia dentro y para la comunidad docente, por lo que se requiere tomar medidas correctivas en pro del aumento del nivel de motivación de la población docente de las escuelas normales de Navojoa, Sonora. Para aumentar la motivación es necesario como primera medida conocerla de forma amplia, así el docente estará en condiciones óptimas de hacerla parte de su cultura personal, fomentando una organización sólida y confiable de manera individual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Alcázar, J. A. (2009). La motivación en el aula. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*(4). Recuperado el 12 de junio de 2020, de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5341.pdf>
- Arias, G. F. (1993). SITUACIÓN DE LA PSICOLOGÍA DEL TRABAJO Y ORGANIZACIONAL EN IBEROAMERICA. *Papeles del psicólogo*, 55, 8- 19. Obtenido de <https://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=573>
- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. México: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Coll, C. (2002). *Psicología y currículum*. Granada: Paídos.
- Fernández-Abascal, E. G., & Jiménez, S. M. (1995). *Psicología de la emoción*. Madrid: Trillas.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1991). Análisis de los datos (Capítulo 10). En S. Hernández, *Metodología de la investigación* (págs. 406- 499). México: McGraw-Hill.
- Llana, V. E., Murillo, P. J., Panchi, M. K., Paucar, P. M., & Quintanilla, O. D. (2019). La motivación como factor en el aprendizaje. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Obtenido de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/motivacion-aprendizaje.html>
- Lyons, W. (1993). *Emoción*. Valencia, España: Anthropos.
- Marianetti, J. E. (1999). *Emoción violenta*. México: Cuyo.

- Pardinas, F. (1991). *Metodología y técnicas de investigación en Ciencia Sociales*,. España: Siglo XXI.
- Petri, H. L., & Govern, J. M. (15 de Mayo de 2015). <https://psikipedia.com/>. Obtenido de <https://psikipedia.com/libro/motivacion/1372-ambitos-de-aplicacion-de-la-psicologia-de-la-motivacion>

ANÁLISIS Y RESULTADOS: IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA NACIONAL DE INGLÉS EN LA BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DE JALISCO

Nombre de los autores: Zepeda Acero, Diego Samuel. Silva Solorio, José Ignacio. Abarca Navarro, Víctor Alejandro.

Institución de procedencia: Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco.

Nivel de estudios: Maestría

Función: Docentes

Correos: diego.zepeda@bycenj.edu.mx, jose.silva@bycenj.edu.mx, victor.abarca@bycenj.edu.mx

2.- CARACTERÍSTICAS

Reporte parcial de investigación

LÍNEA TEMÁTICA: Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales.

RESUMEN

Se analiza la implementación de la Estrategia Nacional de inglés en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. La aplicación de esta estrategia nacional guardaba como objetivo primordial convertir a México en un país bilingüe en un periodo de veinte años. Para su inicio, en el año 2017, se realizó una convocatoria para contratar y asignar a maestras y maestros de inglés altamente calificados a cada una de las Escuelas Normales de la nación. Este trabajo resalta las estrategias institucionales que se diseñaron para desarrollar las habilidades lingüísticas de los alumnos de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, donde 5 “Formadores de Inglés C” fueron asignados. Se presentan estadísticas para

comparar el nivel de inglés en que ingresaron los estudiantes con el que egresaron y se concluye con una breve reflexión.

PALABRAS CLAVE: inglés, Estrategia Nacional de inglés, estudio descriptivo, habilidades lingüísticas, estrategias.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el año 2017, la Estrategia Nacional de inglés fue puesta en marcha con el objetivo de convertir a México en un país bilingüe dentro de un periodo de 20 años. Para lograr la meta y como una de las estrategias más importantes, 646 maestras y maestros de inglés fueron cuidadosamente elegidos a través de una convocatoria nacional y contratados para enseñar en las Escuelas Normales del país. El

objetivo era habilitar al futuro profesorado de educación básica, desde su formación inicial, con el nivel suficiente de dominio de la lengua y la didáctica para impartir inglés.

Tal como lo estableció la convocatoria, los Formadores de inglés C que fueron seleccionados tuvieron que demostrar un nivel de dominio de la lengua inglesa de C1 o C2 a través de un examen CAE o CPE, un amplio conocimiento de didáctica y metodología de enseñanza por medio de la certificación TKT o ICALT y aprobar un examen administrado por CENEVAL sobre el Servicio Profesional Docente. Después del proceso de reclutamiento, en el año 2018, los maestros de inglés comenzaron su labor de enseñanza en las Escuelas Normales. En el caso específico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (ByCENJ), cinco formadores de inglés fueron asignados para trabajar a partir de la generación 2018-2022, que fue la primera con el Plan de estudios fruto de la Estrategia Nacional.

El Plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria buscaba “armonizar el currículo de las escuelas normales con el definido en el plan y programas de la educación básica” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p.63) y contempla la enseñanza del inglés durante 6 semestres. Destinado para ello se consideró una carga horaria de 6 horas semanales y con 6.75 créditos cada curso, es decir, una dedicación considerable que evidenciaba la importancia que se le quería impulsar a la Estrategia y al cumplimiento de sus metas. Fueron diseñados los cursos a nivel nacional en coordinación con la Universidad de Cambridge, la

cual también estuvo encargada del diseño de los materiales sugeridos por la en ese entonces Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) hoy DGESuM.

El trabajo en la ByCENJ representó desafíos importantes debido a su alta población estudiantil, los dos turnos en los que brinda servicio y la logística que conlleva la implementación de la estrategia, tal como lo establecen sus documentos rectores. Una de las principales sugerencias era la organización de grupos de acuerdo con su nivel de dominio de la lengua inglesa desde su ingreso, lo que representa generar un espacio en horario para el trabajo con todo un semestre simultáneamente. Adicional a esto, se requirió el diseño de estrategias desde el Departamento de Inglés para fortalecer las habilidades lingüísticas y propiciar un ambiente que favoreciera el contexto bilingüe e intercultural, donde se hiciera conscientes a las y los normalistas sobre el enriquecimiento de la formación personal que brinda el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Si bien, la estrategia consideraba metas muy ambiciosas en términos del inglés, específicamente por su función de lengua franca, también partía de la idea de los beneficios que se despliegan con el aprendizaje de cualquier idioma:

El aprendizaje de una lengua distinta a la materna, por lo tanto, va más allá de la adquisición de un medio de comunicación alterno. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la

Ciencia y la Cultura (UNESCO) ve en las lenguas el tejido de expresiones culturales, “las portadoras de valores identitarios y perspectivas del mundo.” Así, el aprendizaje del inglés otorga mayores recursos culturales a los educandos, permitiéndoles con ello enriquecer enfoques sobre cómo interactúan el lenguaje, la identidad y las relaciones sociales en una sociedad globalizada (Secretaría de Educación Pública, 2017, p.12).

Ya en específico se considera al inglés por sus múltiples beneficios que de acuerdo con la Estrategia estaban expresados en cinco principales que se pueden ver en el siguiente gráfico:

Figura 1.

Beneficios del Aprendizaje del inglés de acuerdo con la Estrategia Nacional de inglés.



Nota. El gráfico representa los cinco beneficios del aprendizaje del inglés de acuerdo tomado de la Estrategia Nacional de inglés (p.18), por Secretaría de Educación Pública, 2017, Secretaría de Educación Pública.

La idea de la formación docente en inglés no estaba limitada a la formación inicial. Se tenía la intención de formar y certificar al 100% de docentes en activo en un periodo de 20 años para que tuvieran prácticas bilingües que detonaran dominio de la lengua, pero a su vez prácticas educativas con la didáctica necesaria para su enseñanza en la educación básica (Secretaría de Educación Pública, 2017, p.31).

MARCO TEÓRICO

La Estrategia Nacional de inglés se materializó a través de los Planes y Programas de estudio 2018 para la Educación Normal. La perspectiva fue la formación docente con un dominio importante del inglés para su enseñanza en las aulas de Educación Primaria y establecía el siguiente propósito:

El propósito de enseñar y aprender inglés en las Escuelas Normales del país es que los estudiantes desarrollen progresivamente habilidades, conocimientos, actitudes y estrategias de aprendizaje que les permiten interactuar en prácticas sociales del lenguaje orales y escritas con un mayor número de personas y orígenes diversos. El que los futuros maestros egresen con un dominio importante del idioma permitirá hacer del inglés un valioso recurso para el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues les facilitará el aprovechamiento de recursos y herramientas en el idioma inglés para potenciar el aprendizaje de los alumnos. Lo anterior implica dar un valor agregado tanto a la educación normal como a la educación obligatoria (Secretaría de Educación Pública, 2017. p.51).

Se incluyeron en el Plan de estudios, perfiles deseables para cada semestre, a partir del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y sus competencias deseables de forma progresiva, que culminaba con la formación de docentes bilingües con al menos nivel B2 (MCER) en todas y cada una de las licenciaturas de la Educación Normal.

Para esta tarea de consolidación de las instituciones de formación docente inicial como escuelas bilingües, se visualizó la integración de 1000 Formadores de Inglés C para toda la República Mexicana, lo que se materializó solo en 646. La convocatoria: “Concurso para la selección y contratación de docentes para el fortalecimiento del idioma inglés en Escuela Normales” se emitió de manera nacional el 30 de agosto de 2017. Las plazas consideradas para estos perfiles fueron de tiempo completo para que además de enseñar, se les permitiera integrarse a actividades diversificadas tales como la asesoría, la generación de material y la habilitación de laboratorios de inglés, entre otras (Secretaría de Educación Pública, 2017. p.51).

El propósito se concentró en “proveer a los estudiantes de las herramientas necesarias para desarrollar su competencia comunicativa en el idioma, lo cual se traduzca en el egreso de docentes bilingües capaces de impartir asignaturas de educación básica tanto en español como en inglés” (Secretaría de Educación Pública, 2017. p.48).

Atendiendo a esto, los cinco formadores de inglés comenzaron a trabajar con los alumnos de la generación 2018-2022 en la ByCENJ y una de las estrategias medulares para lograr la meta fue la organización de grupos por niveles a través de un espacio semanal en común. Por ende, antes de comenzar el primer semestre, los normalistas llevaron a cabo un examen de diagnóstico, basado en

el MCER, para determinar su nivel. Los resultados obtenidos sirvieron para dos cosas: primero, se organizó a los estudiantes en grupos de acuerdo con sus conocimientos del lenguaje; y segundo, se obtuvieron estadísticas para establecer el nivel de inglés en el que iniciaban los alumnos.

MARCO METODOLÓGICO

Este trabajo se diseñó como una investigación no experimental. No se pretenden establecer causales entre variables ni probar relaciones; el objetivo es descriptivo y reseña las características del fenómeno observado en la implementación de la Estrategia Nacional de inglés en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco para obtener una imagen clara exploratoria de los resultados de nivel de inglés de la generación 2018-2022 contrastando su ingreso en 2018 con egreso en 2022 (Salkind, 1997, p.10).

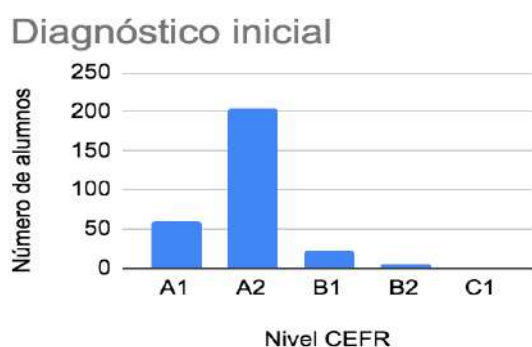
La muestra corresponde al total de la generación de normalistas a quienes se les aplicó un examen de diagnóstico antes de comenzado el primer semestre en 2018 y posterior a los seis semestres de inglés considerados en la Malla curricular en 2022. El examen contemplado fue uno construido conforme a los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas y sus niveles.

RESULTADOS

El examen de diagnóstico antes descrito arrojó los siguientes resultados:

Tabla 1.

Resultados del diagnóstico inicial de la generación 2018-2022



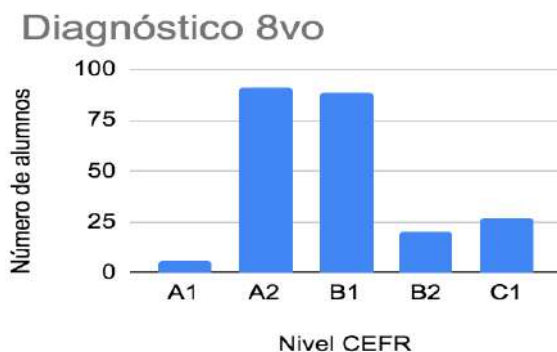
Diagnóstico inicial	
A1	60
A2	204
B1	22
B2	4
C1	1
Total	291

Nota. Esta tabla muestra los resultados del diagnóstico inicial aplicado a la generación 20187-2022 enmarcados en los niveles del MCER.

De un total de 291 estudiantes, solamente 27 de 291 estaban en nivel B1 o más, es decir, únicamente alrededor del 10% de ellos ingresaba a sus estudios con los conocimientos de inglés planteados por la Estrategia Nacional de inglés, significando que los formadores debían trabajar para que el 90% (262 alumnos) aumentaran su nivel a por lo menos B1. Al concluir los seis semestres de trabajo académico, los estudiantes llevaron a cabo otro examen de diagnóstico, basado en el MCER, para medir su nivel, cuyos resultados se muestran enseguida:

Tabla 2.

Resultados del diagnóstico final de la generación 2018-2022



Diagnóstico 8vo	
A1	6
A2	91
B1	89
B2	20
C1	27
Total	233

Nota. Esta tabla muestra los resultados del diagnóstico final aplicado a la generación 20187-2022 enmarcados en los niveles del MCER.

De un total de 233 alumnos que tomaron el examen, 136 de ellos alcanzaron un nivel de B1 o más alto. Es decir, el 58% logró el objetivo planteado por la Estrategia Nacional de inglés. En comparación al diagnóstico inicial que arrojó solo alrededor del 10% del alumnado en B1. Hubo un incremento de 48% de estudiantes que llegaron al nivel deseado. Además de esto, el examen generó otros datos que vale la pena resaltar. De los 233 que se diagnosticaron, solamente dos bajaron de nivel A2 a A1 y 62 permanecieron en el mismo. El resto del alumnado incrementó su nivel en distintos grados. Se logró que 106 estudiantes subieran un nivel, 44 incrementaran dos, y nueve aumentarían tres niveles.

Tabla 3.

Alumnos que subieron de niveles.

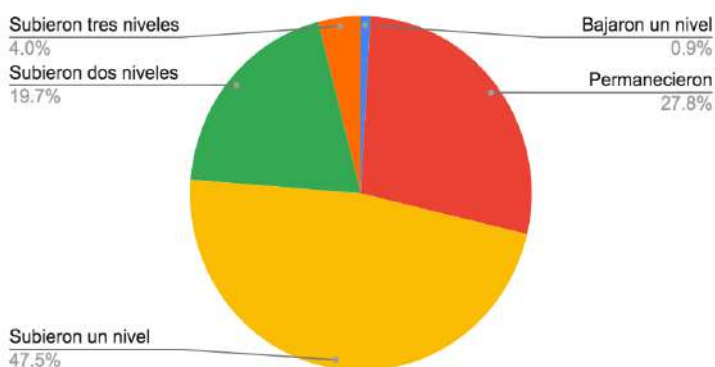
Alumnos subieron un nivel		Alumnos subieron dos niveles		Alumnos subieron tres niveles	
A1 - A2	28	A1 - B1	13	A2 - C1	9
A2 - B1	72	A2 - B2	17	Total	9
B1 - B2	3	B1 - C1	14		
B2 - C1	3	Total	44		
Total	106				

Nota. Esta tabla muestra el avance del alumnado en términos de niveles.

La siguiente gráfica muestra la distribución de porcentajes de los 233 alumnos que se diagnosticaron luego de seis semestres de trabajo académico:

Figura 2.

Gráfico de movimiento de estudiantes en términos de niveles del MCER.



Nota. El gráfico representa los movimientos de niveles que tuvo el estudiantado a manera de resumen.

Aunado a los resultados obtenidos, existen varios puntos a resaltar. Primero, en la generación 2018-2022 se certificó a un número considerable de estudiantes con una certificación de carácter oficial. Durante diciembre de 2020 y enero 2021, 79 de ellos tomaron el examen APTIS, examen de la Universidad de Cambridge, obteniendo los siguientes resultados: 1 = A2; 11 = B1; 45 = B2; 22 = C1. Esto se logró a pesar de llevar a cabo una parte substancial del trabajo académico de manera virtual.

Como es bien sabido, en marzo del 2020, la pandemia del COVID-19 orilló a que las escuelas se cerraran, y el cierre se prolongó hasta el mes de noviembre del 2021. Consecuentemente, la generación 2018-2022 cursó prácticamente tres semestres en línea, desarrollando el idioma inglés

frente a un monitor y sin el contacto directo con los formadores. Otra peculiaridad es que el diagnóstico final se llevó a cabo en el 8vo semestre. Es decir, un semestre completo después de que los alumnos dejaron de tomar clases de inglés con los formadores. Si bien no se conoce a ciencia cierta el impacto que la falta de contacto con el idioma haya tenido en los Normalistas, es relativamente seguro asumir que probablemente muchos de ellos bajaron su nivel. Aun así, 58% logró posicionarse en el nivel B1 o mayor.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los formadores optaron por utilizar los materiales *Interchange* diseñados por la Universidad de Cambridge y sugeridos por la DGESuM. Dicho material didáctico incluye cinco libros que comprenden los niveles A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, y B1.2. Todo el trabajo anteriormente mencionado se llevó a cabo para asegurar que la mayoría de los alumnos alcanzaran el nivel de B1. Sin embargo, los formadores buscaron fortalecer la formación de los Normalistas de otras maneras. Además de facilitar la adquisición del idioma inglés, también se fomentaron habilidades de enseñanza y de escritura académica a través del siguiente trayecto de estudios:

Tabla 4.

Trayecto de inglés de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco.

1er semestre	2do semestre	3er semestre	4to semestre	5to semestre	6to semestre	Examen certificación
B1.1	B1.2A	B1.2B	TKT A	TKT B	Academic Writing	TKT 1,2,3 /APTIS
A2.2	B1.1	B1.2A	B1.2B	TKT A	TKT B	TKT 1,2,3 /APTIS
A2.1	A2.2	B1.1	B1.2A	B1.2B	TKT A	TKT 1,2 /APTIS

A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2A	B1.2B	APTIS
A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.2A	B1.2B	APTIS

Nota. Esta tabla muestra el Trayecto de inglés diseñado por los Formadores para brindar una oferta conforme a los niveles de inglés de ingreso de los normalistas.

El trayecto de estudios anterior muestra cómo los alumnos avanzan en el programa de acuerdo con el nivel de inglés con el que ingresan a la institución. Independientemente de los conocimientos previos, la meta es que los estudiantes lleguen al nivel B1 y obtengan la certificación APTIS. No obstante, los formadores buscaron ofrecer opciones para aquellos que ingresan con un nivel alto del idioma.

Se crearon dos cursos de TKT (*Teaching Knowledge Test*) que ayudan a los Normalistas a comprender terminología relacionada con la enseñanza del inglés, aprender distintas metodologías didácticas, poner en práctica lo aprendido con sus respectivos grupos de primaria, además de certificarse con documentos oficiales que avalen sus conocimientos en materia de enseñanza. Todo esto complementado con una clase de escritura académica que fortalece las habilidades escritas de los estudiantes.

Conscientes de que limitar el trabajo académico solamente a las actividades dentro del aula probablemente no sería suficiente para alcanzar el objetivo, los formadores buscaron complementar el programa de inglés. A través de intercambios de Fulbright-COMEXUS y British Council, se consiguieron tres asistentes nativas del idioma inglés, provenientes del Reino Unido y Estados Unidos, para suplementar el trabajo de los formadores. Las asistentes desempeñaron tareas de acompañamiento docente. Es decir, entraban a las clases junto con los formadores para realizar diversas actividades tales como prácticas de pronunciación, dinámicas de conversación, explicaciones de vocabulario y gramática, e intercambios culturales. No obstante, la función primordial de las asistentes fue conducir el club de conversación y sesiones de tutoría.

A raíz de la interacción con una hablante nativo y con sus compañeros de carrera, los estudiantes que participaron en el Club de conversación fortalecieron sus habilidades habladas y de escucha en el idioma inglés. Adicionalmente, aprendieron aspectos culturales, sociales, y geográficos inherentes a países angloparlantes gracias al intercambio de ideas con las asistentes. Muchos alumnos también apuntalaron sus conocimientos de inglés utilizando los servicios de tutoría académica individualizada ofrecida por las asistentes.

En resumen, basándose en las evidencias y estadísticas presentadas anteriormente, se puede establecer que los objetivos planteados por La Estrategia Nacional de inglés se lograron con la mayoría de los alumnos de la ByCENJ, ya que el 58% de ellos alcanzaron o rebasaron el nivel B1 de inglés. Además, se complementó la formación académica de los estudiantes que ingresaron a la institución con conocimientos elevados del idioma, ofreciéndoles cursos que desarrollaron sus habilidades y metodologías didácticas de la enseñanza del inglés, y se apuntalaron sus destrezas para escribir textos académicos en este lenguaje. La mayoría de los alumnos de la generación 2018-2022 de la ByCENJ egresó con conocimientos sólidos de inglés que les permitirá contribuir a la enseñanza de dicho idioma en sus escuelas, proveyendo a la niñez mexicana con una herramienta valiosa para facilitar el éxito académico y personal en el presente y futuro.

REFERENCIAS

Salkind, N. (1997). *Métodos de investigación*. Pearson. Prentice Hall.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Estrategia Nacional de inglés*. Secretaría de Educación Pública.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingle_s_DIGITAL.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Comunicado 184.- Presenta Nuño Mayer la Estrategia Nacional de inglés, para que México sea bilingüe en 20 años*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-184-presenta-nuno-mayer-la-estrategia-nacional-de-ingles-para-que-mexico-sea-bilingue-en-20-años>

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo Educativo. Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*. Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2018) Escuelas Normales. Planes y programas de estudio de la educación normal. Documento base transformación pedagógica de acuerdo al nuevo modelo educativo. Secretaría de Educación Pública

SIGNIFICADOS Y TENSIONES EN LOS PROCESOS DE ASESORÍA PARA LA ELABORACIÓN DEL DOCUMENTO DE TITULACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS 2018 DESDE LA VOZ DE LOS ACTORES

Dra. Edith Gutiérrez Álvarez
Escuela Normal Superior de México
Docente-investigador
edith.gutierrez@aeefcm.gob.mx

Dra. Zoila Rafael Ballesteros
Escuela Normal Superior de México
Docente-Investigadora
zoila.rafael@aeefcm.gob.mx

Mtro. Adrián Aguilera Aguilar
Escuela Normal Superior de México
Docente-investigador
adrian.aguilera@aeefcm.gob.mx

RESUMEN

Esta ponencia tiene como propósito analizar los puntos de vista y experiencias de 10 profesores de la Escuela Normal Superior de México (ENSM) que desempeñan el rol de asesores de los estudiantes normalistas pertenecientes a la primera generación 2018-2022. Es fundamental aclarar que la formación de los citados estudiantes procede del Plan y Programa de Estudio 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria. Para su estudio se opta por el método cualitativo (Taylor y Bogdan, 1986) desde la perspectiva de la fenomenología (Schütz, 1974). Se realiza un guión de entrevista que responda a las preguntas de investigación: ¿Qué piensan sobre las asesorías a partir de la

puesta en marcha del Plan de Estudios 2018? ¿Cuáles son las tensiones más acuciantes que ha desencadenado? Algunos resultados evidencian una gama de significados que ponen en tela de juicio algunos planteamientos curriculares en torno al rol que les compete a los asesores.

Palabras clave: Asesores, estudiantes normalistas, plan de estudios 2018, tensiones profesionales.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Un aspecto definitorio para abordar este trabajo es el clima de incertidumbres que han desencadenado las disposiciones curriculares del plan de estudios 2018 con respecto a las actividades que los asesores de tesis desempeñan con los estudiantes normalistas de la primera generación del Plan y Programa de Estudio 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria.

En el afán de contextualizar, baste recordar que sus criterios están determinados por las formulaciones del Acuerdo número 14/07/18 publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 3 de agosto de 2018. Algunas de sus especificidades se vinculan con una estructura y organización mediadas por cuatro trayectos formativos: Bases teórico-metodológicas para la enseñanza; formación para la enseñanza y el aprendizaje; práctica profesional así como los cursos optativos que en suma integran los saberes fundamentales para sostener un perfil de egreso donde cobran vida las competencias profesionales, disciplinares y genéricas (Véase SEP, 2018).

No obstante, nuestra mirada se posiciona solamente en el trayecto de la práctica profesional, pero en específico, nos instalamos en los cursos que se imparten durante los semestres sexto (Proyectos de intervención docente), séptimo (Práctica profesional y vida escolar) y por último, en octavo semestre (Aprendizaje en el Servicio), ya que desde el sexto semestre inicia el acompañamiento académico del asesor, mismo que contribuirá a que el estudiantado normalista culmine el documento a través del cual obtendrá su título profesional.

En la misma línea, cabe aclarar que durante el octavo semestre los estudiantes normalistas se incorporan a la escuela secundaria de manera permanente, es decir solo retornan a la Escuela Normal para presentarse a la réplica de su examen profesional.

Al respecto de las modalidades de titulación los alumnos SEP (2018b) disponen de tres opciones: Elaboración del portafolio de evidencias; el informe de prácticas profesionales; y la tesis de investigación. En palabras de SEP (2018b):

Cualquiera de las tres modalidades [...] permitirá que cada estudiante demuestre su capacidad para reflexionar, analizar, problematizar, argumentar, construir explicaciones, solucionar e innovar, utilizando de manera pertinente los referentes conceptuales, metodológicos, técnicos, instrumentales y experienciales adquiridos durante la formación (p.4).

A continuación se resumen algunas características de las citadas modalidades de titulación. Según SEP (2018), el portafolio de evidencias es el conjunto de materiales organizados según la representatividad y relevancia que tiene para sus hacedores. En el portafolio el estudiantado normalista reconstruye su proceso de aprendizaje tomando en consideración el análisis y la reflexión sobre lo abordado, incluso cobra notoriedad su propio reconocimiento sobre el logro o no del perfil profesional. El informe de prácticas profesionales enfatiza experiencias articuladas con la forma en que los estudiantes normalistas desarrollan su intervención en las aulas de las escuelas secundarias desde los semestres sexto, séptimo y octavo. La tesis de investigación involucra a los estudiantes con el desarrollo de un estudio que manifieste una clara rigurosidad metodológica y al mismo tiempo traiga consigo aportaciones al conocimiento.

En relación con el asesor SEP (2018b) refiere que debe impartir clases del plan de estudios 2018; tener experiencia sobre la modalidad de titulación que asesora y ostentar el grado de maestría entre otros.

Desde la etimología latina *assessor* del verbo *assidére* significa “asistir”. Al respecto de la asesoría Pontón (2001) prioriza la generación de conocimientos como resultado de un proceso formativo vinculado con la investigación. Morillo (2009) le adjudica al asesor la responsabilidad de formar académicamente a los estudiantes, sobre todo acompañando a los asesorados desde la elaboración del proyecto de investigación hasta la culminación de sus respectivas tesis.

Al rastrear algunos estudios sobre asesores se localizan algunos referentes: (De del Castillo, 2007; Gutiérrez, 2020; Morillo 2009), por ejemplo, De Del Castillo (2007) analiza las debilidades, aciertos y actividades realizadas así como la forma en que se esfuerzan los asesores para brindar una mejor orientación en aras de obtener en sus asesorados un mejor desarrollo. Gutiérrez (2020) subraya que los procesos burocráticos impiden el desarrollo de

las funciones de los asesores, incluso, la dinámica de su trabajo se envuelve de un cúmulo de asperezas que lo desconcentran de sus actividades, pero aún así no descartan que desempeñan un papel protagónico y que logran sus propósitos. Por último, Morillo (2009) considera que aún tomando en consideración que los estudiantes han abordado cursos de metodología de la investigación, visibilizan una gama de dificultades durante el proceso de desarrollo de sus tesis de grado.

Como puede notarse, lo referido elucida a los asesores inmersos en un panorama de tensiones que incluso no resulta extraño sea parte del acontecer del profesorado normalista que desempeña actualmente ese rol. Sobre todo porque al desplegarse un nuevo plan de estudios se promueve el resquebrajamiento de algunas formas naturalizadas de concebir e interactuar como asesor. En ese mismo tenor, más allá de las intenciones curriculares es importante visibilizar apreciaciones subjetivas que, sin lugar a dudas, constituyen la base ordenadora de sus actuaciones como asesor. Al respecto de lo descrito surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué piensa sobre las asesorías a partir de la puesta en marcha del Plan de Estudios 2018? ¿Cuáles son las tensiones más acuciantes que ha desencadenado?

METODOLOGÍA

Se toma en consideración el método cualitativo interpretativo desde una perspectiva fenomenológica al privilegiar las emociones y experiencias de vida; subjetividad que denota la forma en que los agentes sociales comprenden sus significados. La fenomenología analiza la experiencia vivida tal cual lo experimenta cada individuo. Así, los significados que el profesorado normalista concede a las descripciones de sus experiencias vinculadas con el fenómeno educativo que atañe particularmente al Plan de Estudios 2018, son una forma de situarnos en su realidad.

Las entrevistas se realizaron en un cubículo de investigación de la ENSM durante los meses de marzo a mayo de 2022. El universo de estudio se constituyó por 10 profesores normalistas (7 mujeres y 3 hombres) cuya característica estuvo en consonancia con la impartición de asesorías en cualquiera de sus tres modalidades. El guión de entrevista a profundidad mantuvo relación con dos ejes de análisis: Pensamientos sobre las asesorías a partir del Plan de Estudios 2018 y las tensiones derivadas de su aplicación.

Finalizadas las entrevistas se procedió a la transcripción, se depuró y recuperaron aquellos testimonios que se tradujeron en categorías que abonaban al logro del propósito de este estudio. Por último, se estructuraron los apartados, mismos que pretenden dar respuesta a las preguntas de investigación.

RESULTADOS

FALTAN ESPACIOS CURRICULARES PARA DESARROLLAR LA ASESORÍA

Algunos profesores expresan que el plan de estudios 2018 no prescribe ningún espacio curricular para atender a los asesorados, es decir, no se consolida un lugar y un horario

específico para atender a sus estudiantes. Eso acarrea que durante los semestres sexto y séptimo presenten un estrés excesivo al considerar que no pueden avanzar en el desarrollo de los documentos porque los profesores que atienden los cursos de la práctica escolar, responsables directos de la planificación y desarrollo del trabajo que los jóvenes estudiantes realizan en las escuelas secundarias siguen un programa de estudios cuyas actividades no respaldan la modalidad de titulación de informe de prácticas profesionales. Por ello, consideran que los planteamientos curriculares del Plan de Estudios 2018 mantienen una profunda disociación con la realidad escolar.

Qué sorpresa me llevé cuando me dijeron que no tenían una materia para las asesorías, y menos, horarios y sitios para atender mis actividades [...] Durante el sexto que me asignaron a los asesorados y luego en el séptimo semestre me vi muy estresado porque asesoré a un estudiante que eligió para titularse el informe de práctica profesional y, pues ¿cómo hacerle, si yo quería ir a la secundaria? [...] pero la maestra que imparte clases del trayecto de prácticas profesionales es la que está destinada para estar con él y sus demás alumnos siguiendo un programa de estudios, haciendo planificaciones y preparándolos para sus prácticas y que no necesariamente nutre la modalidad de tesis por informe [...] aquí no hay un vínculo entre el programa y lo que necesitamos los asesores (Informante 1).

En el mismo tenor, se reitera, los asesores consideran grave que el Plan de estudios 2018 no haya contemplado ningún espacio curricular para impartir las asesorías, entonces, titubean sobre la forma de cómo hacerle para interactuar con los asesorados y al mismo tiempo darles acompañamiento en las aulas. En ese sentido, consideran que fueron completamente desplazados por quienes atienden el trayecto de práctica profesional, considerados como únicos para mantener una relación directa con los estudiantes normalistas que se encuentran practicando en las aulas de las escuelas secundarias.

Ninguna asignatura para los asesores, eso es grave para nuestro desempeño [...] ¿cómo hacerle para estar con los asesorados?, ¿por qué se olvidaron de asignarme acompañamiento? [...] nos suplantaron por los profesores de prácticas, únicos responsables de los estudiantes normalistas mientras están en los salones de clases. (Informante 3).

Dígame, si asesoro un informe de práctica profesional, ¿no cree que me corresponde estar en la secundaria? [...] pues no, en este plan se les olvidó que yo necesitaba estar acompañando al alumno [...] ¿cómo le hago si la SEP se olvidó de la importancia de mi papel en las aulas de las secundarias? y en cambio dejó a los maestros que dan clases en las materias del trayecto de práctica profesional. (Informante 5).

EL ASESOR Y EL CONDUCTOR DE LAS MATERIAS DE PRÁCTICA PROFESIONAL HACIA LA INDETERMINACIÓN

La lógica que subyace entre un asesor que dirige un informe de prácticas escolares que reitera una y otra vez que sus funciones deben consolidarse en el acompañamiento académico, es poco coincidente con el quehacer de un conductor de las asignaturas del trayecto formativo de la práctica escolar de los semestres sexto y séptimo quien también se deja escuchar, al pronunciar que le resulta poco grato que el Plan de Estudios 2018 le haya asignado la responsabilidad de fiscalizar las prácticas docentes de alrededor de 24 alumnos ubicados en una gran diversidad de escuelas, mismas que fueron asignadas por los asesores, en ese sentido, considera poco sensible que la SEP (2018) no haya dimensionado el desgaste que le implica visitar a los estudiantes instalados entre siete u ocho escuelas ubicadas como se ha mencionado, en diferentes alcaldías de la Ciudad de México.

El plan de Estudios 2018 no me resultó conveniente porque, si soy el asesor debo estar con los muchachos en la escuela secundaria [...] que otra maestra de otra materia del trayecto de práctica profesional me deje completamente fuera de la jugada, no se vale, nos afectan a los dos. (Informante 10).

Soy asesora y a la vez impartí clases en las materias del trayecto profesional de séptimo semestre [...] y no es justo que me hayan asignado la fiscalización de casi 24 estudiantes que los asesores colocaron en diversas alcaldías. La SEP no dimensionó lo que iba a provocar con eso. (Informante 8)

Se reitera la visión referente a que a los asesores compete la responsabilidad de buscar las escuelas y establecer las formalidades de presentación de sus asesorados, pero resulta incoherente que quienes se ponen en contacto con ese mismo escenario son los docentes que imparten las asignaturas de práctica profesional. En ese orden se torna caótico para el estudiante y para el director de la escuela secundaria. El estudiante normalista se ve afectado porque mantiene compromisos profesionales con una docente titular que no necesariamente es coincidente con las decisiones de lo que el asesor ha estipulado para poner en marcha en las aulas. Para el director de la escuela secundaria resulta confuso, en primer lugar porque desconoce la dinámica de un programa de estudios 2018 que antes nadie le había explicado.

En segundo lugar porque mantiene una relación más directa con un asesor que dialogó previamente con él al respecto de la posibilidad de que sus asesorados se instalaran en su escuela, estableció las gestiones institucionales, pero al final es el gran ausente durante los semestres sexto y séptimo porque se ha dicho se incorpora otro profesor que acompaña a los estudiantes normalistas durante la realización de sus prácticas escolares en la escuela secundaria.

A ver quiénes salen más perjudicados con estas decisiones [...] el director porque no sabe nada sobre el Plan de Estudios 2018, nadie les explico nada [...] platicó con un asesor que le pidió permiso para que sus alumnos practicara en su escuela [...] presentó los oficios y luego ya no se presentó, porque así lo dictan las reglas.[...] siguen los alumnos normalistas ya que su asesor ya les dijo qué hacer durante sus clases, pero la titular de la materia de la Normal ya les dijo otra cosa (Informante 7).

LOS ESPACIOS DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS HABILITADOS PARA ASESORÍAS NO RESULTAN GRATOS PARA SUS HABITANTES

Cabe destacar que durante el octavo semestre los asesores asumen por primera vez la responsabilidad de acompañar a los estudiantes sin la presencia de un profesorado que, se ha dicho, mantuvo implicaciones durante los dos semestres que le preceden a través de los cursos *Proyectos de intervención docente y práctica profesional y vida escolar*. A la vez es importante puntualizar que los estudiantes en octavo semestre culminan su formación inicial mediante el curso *Aprendizaje en el servicio*, mismo que les obliga a permanecer de manera permanente en la escuela secundaria.

Afortunadamente ya estoy solo sin la colega del trayecto de práctica profesional [...] ahora yo me haré cargo de mis asesorados [...] hay otro problema, y ahora ¿cómo hacerle para atender a mis alumnos si no tienen destinado ningún horario para recibir asesoría de tesis y están en la secundaria todo el octavo semestre?

El marco anterior resulta nada halagüeño, en primer lugar por la carencia de espacios curriculares para atender la asesoría, y luego porque se incorpora otro candado: el enclaustramiento de los asesorados en sus respectivas escuelas de prácticas que, por consiguiente, merma la posibilidad de su regreso a la Escuela Normal para recibir acompañamiento de asesoría.

Nos libramos del candado de dos materias de sexto y séptimo que invadía nuestro espacio escolar para atender en las aulas a los muchachos, ahora ese candado del programa de estudios les impide regresar a la Normal para acompañarlos con las asesorías.

Hay que explicitar que algunos asesores mantienen una interacción activa con sus asesorados al haber tomado la decisión de alojarlos en escuelas secundarias aledañas a la ENSM y además negociar con las autoridades de la citada escuela secundaria la asignación de horarios más flexibles.

Si bien muchos compañeros asesores se quejan, no es mi situación [...] siempre he elegido escuelas secundarias de aquí de Azcapotzalco y solicité horarios más o menos flexibles que les permitan a mis asesorados venir a tomar su asesoría sin ningún pretexto. Eso mismo hice con este plan, y bueno, sin problemas, todo bien.

Sin embargo, para la mayoría de los asesores se produce un clima de desconcierto impregnado de tensiones causado por la insuficiente infraestructura que les ofrece una escuela secundaria que, además, es completamente ajena a las necesidades de los normalistas.

Ese supuesto se inscribe cuando los asesores consideran que no resultan favorecedoras las condiciones para atender el proceso de asesoría, de allí que no se concretan actividades que abonen al avance y finalización de un producto de trabajo que al menos para ellos resulte “digno para titularse” López (2003) y define a la asesoría como un proceso desafiante entre los implicados porque requiere condiciones viables para su funcionamiento.

No tengo de otra, ya en octavo semestre, sabemos que los alumnos no regresarán hasta el día en que se titulen [...] eso desencadena que deje de ver a mis asesorados en la Normal, entonces, o asesoro las tesis en cualquier lugar de las escuela secundarias o no hago nada [...] lo malo es que no hay lugar para trabajar ahí [...] hago lo que puedo, no concreto un trabajo adecuado y que sea digno para titularse. (Informante 5)

En el mismo tono se vislumbran más voces que vierten un clima de malestares entre ellos, enfrentar obstáculos apegados a situaciones que consideran fuera de su control, pero que, además, advierten que son consecuencias justificadas al invadir territorios de un profesorado de la escuela secundaria que utiliza algunos mecanismos que dejan entrever molestia sobre aquellos estudiantes normalistas y asesores que debieran apegarse al respeto por los espacios que no les pertenecen.

Siento muchos nervios cuando veo que van llegando los maestros de secundaria a solicitarme que quité mi laptop y me hacen entrever que me retiré de su lugar de descanso [...] y es que la sala de maestros o la biblioteca ya tienen un uso, y claro que tienen razón porque mis alumnos y yo invadimos lo que no nos pertenece. (Informante 1)

Durante el octavo semestre tengo que presentarme en secundarias para atender a mis asesorados [...] el problema es que no puedo atenderlos porque la escuela secundaria tiene su propia organización y altero ese orden [...] mire, si les digo a los asesorados que revisaré sus avances en la sala de maestros, pues no funciona porque ese espacio está destinado para los maestros que trabajan ahí. (Informante 3)

LA BUROCRATIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE TITULACIÓN

Los asesores evocan una burocratización que cobra un orden de excesiva carga de trabajo, incluso consideran inviables algunos procesos que ellos suponen no alientan la viabilidad de la inserción de sus asesorados a sus respectivas escuelas secundarias. Del mismo modo expresan que los directivos de las escuelas de práctica muestran inconformidad al tener que redactar un documento de reconocimiento del tiempo de servicio social cuando antes solo firmaban un formato previamente llenado por los estudiantes normalistas. Lo consideran engorroso porque están invadidos de un cúmulo de trabajo que les imposibilita concentrarse en otros asuntos desligados de sus funciones como directivos.

Los procesos de incorporación de los estudiantes a las escuelas de prácticas se han burocratizado cada vez más [...] los directivos consideran más engorrosos hacer las cartas de reconocimiento del tiempo del servicio social [...] les desgasta repetir esa carta porque no se entiende que ellos también tienen un sinnúmero de funciones ya que están cerrando el ciclo escolar.

En el mismo orden de ideas, refieren que los efectos de las disposiciones burocráticas acarrearán un entorno de responsabilidades que no necesariamente compete a los asesores. Por ejemplo, expresan que algunos mandatos están vinculados con actividades que se relaciona directamente con las obligaciones que los asesorados deben acatar, y no hacen, entonces, el rol del asesor que debiera ser un acompañante académico, se ha diversificado entre las funciones de la nana y el supervisor. Esta paradoja evidencia la poca importancia que tiene el desarrollo de la autonomía de los estudiantes y la inoperancia de un diálogo directo con ellos al respecto de sensibilizarlos sobre las responsabilidades que les competen y sobre los efectos que pueden desencadenarles.

Tengo tanto abultamiento de trabajo y estrés, y el colmo, me llegan los mensajes vía correo electrónico por parte del Departamento de Titulación que anuncia [...] lo que no realizó mi asesorado, me pregunto: ¿y eso a mí, por qué me lo envían?, ¿soy la nana?, o ¿soy quien tiene que inspeccionar lo que dejó de hacer?. (Informante 9).

Ni abro los correos que tratan sobre las irresponsabilidades administrativas de mis asesorados, allá ellos, si les soluciono los problemas no contribuyo a que sean autónomos. (Informante 6)

Falta comunicación, anunciarles sobre si incurren en irresponsabilidades y que se olviden de nosotros porque nuestras funciones son académicas no administrativas (Informante 10).

CONCLUSIONES

Este proceso de encuentro y diálogo se traduce en una cuestión muy distante de los formulismos institucionales al cobrar más importancia la visibilización de las experiencias de los asesores. El telón de fondo deja entrever cuestiones controvertidas donde se reconocen dinámicas que apuntan a la dispersión de un plan de estudios 2018 que toma distancia respecto a la asignación de espacios curriculares y no resuelve los reclamos de la importancia que reviste el encuentro cara a cara entre estudiantes y asesores.

Del mismo modo, consideran que existe otro personaje verdaderamente vulnerable, se refieren al profesorado que atiende los cursos de trayecto de la práctica profesional durante los semestres séptimo y octavo.

El debate sobre el asesor y el docente de acercamiento a la práctica escolar es el resultado de una falta de congruencia entre las funciones de uno y otro. Llega el momento, y así se ha descrito, que resulta abrumador tratar de interpretar las incertidumbres que en ambos personajes provoca la falta de claridad en los fundamentos que los regulan.

El clima de tensiones citada por los asesores afirman una tendencia de indeterminaciones como consecuencia de algunas intenciones curriculares quizá no previstas. Ello supone la existencia de elementos inconexos que obstaculizan el desarrollo de las asesorías. En este sentido, estos indeterminismos pueden traducirse en áreas de oportunidad para abrir paso a otras propuestas curriculares alternativas.

Es importante añadir que la comprensión más completa sobre las experiencias del asesor requiere un desarrollo más amplio sobre varias dimensiones del citado Plan de Estudios 2018 incluso incorporar líneas de indagación vinculadas con un profundo análisis curricular. Para cerrar, el compendio de singularidades sobre la forma en que piensan y sienten los 10

asesores que legaron sus voces para este estudio pertenecen a un contexto y a una temporalidad, por ello, resulta impropio generalizar los resultados.

REFERENCIAS

- De Del Castillo, J. (2007). Conversando con tutores y asesores de tesis. *Revista Visión Gerencial*, 16-32 <https://www.redalyc.org/pdf/4655/465545877006.pdf>
- Gutiérrez, E. (2020). Los asesores normalistas en el marco de las prácticas docentes de los aprendices de maestro. En Lozano. I., y Guzmán, M.G. (Coords.). *Las Escuelas Normales y sus docentes: Significados y Prácticas Educativas*. Pp. 95-119. Newton.
- Morillo, M.C. (2009). Labor del tutor y asesor de trabajos de investigación. Experiencias e incentivos. *Educere*, 13(47), 919-930. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35616673004.pdf>
- Pontón, C. (2001). Prácticas y procesos de formación: Posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades. En Sánchez Puentes , R. y Arredondo, M. (Coords.). *Pensar en el posgrado. La eficiencia terminal en Ciencias y Humanidades de la UNAM*. CESU/INAM. Plaza y Valdés.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2018). Plan y programa de estudios 2018. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM).
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2018b). Orientaciones Académicas para la Elaboración del Trabajo de Titulación. Planes de Estudio 2018. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM)
- Schütz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Amorrortu.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

EL DESARROLLO DEL TRABAJO DOCENTE: “UNA EXPERIENCIA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS”

• **Nombre del autor (máximo tres)**

Juan Ramírez Cortes

Ismael Zúñiga Neria

Felipe Hernández Cortes

• **Institución de procedencia**

Escuela Normal “Valle del Mezquital”

• **Nivel de estudios**

Maestría

• **Mencionar si es estudiante, profesor o investigador**

Profesores

• **Correo electrónico**

ramirez43_7@hotmail.com

zuniganeria@hotmail.com

felihdezc@gmail.com

• **LÍNEA TEMÁTICA**

2. Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales. Investigaciones que coadyuven a identificar los vínculos y relaciones que se presentan entre la pedagogía desde un aspecto teórico especializado en la educación y la enseñanza para la mejora de la práctica docente.

• RESUMEN

El tema de estudio: **La construcción de aprendizajes: “Una experiencia a través del Aprendizaje Basado en Problemas” (ABP)**, tiene como objetivo identificar los distintos saberes y conocimientos que los docentes en formación deben conocer para desarrollar el trabajo docente a través de la modalidad del aprendizaje basado en problemas. Esta metodología intenta la reflexión de los estudiantes normalistas a partir de la resolución del planteamiento de un problema, en el curso del tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2018 denominado Iniciación al trabajo docente, durante el ciclo escolar 2021-2022, periodo en el cual estuvo marcado por el desarrollo de clases virtuales por la contingencia sanitaria, derivada del Covid19. El proceso fue mediante las siguientes etapas: Sensibilización, Organización e inducción al trabajo con el ABP. Planteamiento del problema y formulación de los equipos de trabajo. Investigación. Planeación de la solución. Puesta en marcha del plan de acción. Presentación de resultados, conclusiones y evidencias. Evaluación de la estrategia.

Los resultados indican que los estudiantes al trabajar mediante el ABP, gestionan sus aprendizajes en función a sus ritmos de trabajo y niveles de conceptualización de manera constructiva, los roles que asumieron los estudiantes, pese a no estar de manera presencial les permitió desarrollar los valores personales, el trabajo cooperativo, la autodirección. Así como el uso de distintas fuentes de información que permearon en su trabajo final.

• PALABRAS CLAVE

Trabajo docente, aprendizaje basado en problemas.

• PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El curso de Iniciación al trabajo docente de acuerdo al plan de estudios (2018), pretende, en la segunda unidad de aprendizaje:

Analizar y reflexionar acerca de las actividades cotidianas de la docencia, los saberes, estilos de los profesores, los ambientes de aprendizaje, planificación, formas de evaluación, así como los enfoques y características del plan y programas de estudio. De este modo, el conocimiento teórico, pedagógico, metodológico y experiencial de los estudiantes se incrementa a partir de la observación, entrevista y sistematización de los procesos de

enseñanza y aprendizaje en los tres campos de formación académica: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y exploración del mundo natural y social. (p. 9)

Dentro del programa de estudios (2018) se encuentra el apartado de las orientaciones para el aprendizaje y la enseñanza del curso, en las cuales se sugieren distintas modalidades para promover el aprendizaje en los estudiantes, dentro de ellas está el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), “Estrategia de enseñanza y aprendizaje que plantea una situación problema para su análisis y/o solución, donde el estudiante es partícipe activo y responsable de su proceso de aprendizaje, a partir del cual busca, selecciona y utiliza información para solucionar la situación que se le presenta como debería hacerlo en su ámbito profesional. (p.14).

Tomando en cuenta el diagnóstico del grupo de 3° B, encuentro que es pertinente el uso de estrategias de aprendizaje más congruentes con el programa de estudio respectivo, que desarrollen las competencias profesionales del perfil de egreso.

Los razonamientos previos permiten formular la pregunta, como planteamiento del problema: **¿Cómo propiciar la construcción de aprendizajes en el curso de “Iniciación al trabajo docente” para desarrollar el trabajo docente?**

Para dar respuesta se diseñó un plan de acción, en el cual, como facilitador del aprendizaje, uno de mis propósitos fue promover el aprendizaje de los alumnos en los temas de la segunda unidad del curso Iniciación al trabajo docente, en donde se desarrollen distintas estrategias que promuevan el trabajo colaborativo y que se genere la autonomía en su aprendizaje en congruencia con el plan de estudios, actividades prácticas que se acerquen a la realidad en un ambiente en donde los alumnos propongan alternativas de solución y mejora en cuanto al desarrollo del trabajo docente.

Por ello retomo una metodología de trabajo que permita la comprensión de los temas que coadyuven a desarrollar el trabajo docente en la escuela primaria, apoyándose con la teoría constructivista, para favorecer la construcción de sus competencias profesionales y la transversalidad con los cursos que se miran en la escuela normal. En la misma forma, a través del uso de una estrategia de aprendizaje como el ABP. En la actualidad, de acuerdo con García (2011) “el constructivismo y el enfoque por competencias han generado cambios cualitativos en el diseño curricular, la formación de profesores, los métodos de enseñanza y los criterios de evaluación, en una realidad donde la tecnología y la globalización marcan el rumbo social” (p. 25).

Considero que el presente trabajo tiene el sustento para que los estudiantes normalistas reconozcan el valor y la importancia de conocer los elementos sustantivos para desarrollar el trabajo docente, haciendo uso de estrategias (ABP) en donde la autonomía, la investigación, la organización y la actitud permeen en la consecución de sus competencias profesionales.

•MARCO TEÓRICO

EL TRABAJO DOCENTE

La práctica docente se concibe, según Fierro *et al.* (1999), como una praxis social, objetiva e intencionada, cargada de significados, de acciones y de saberes, ella se establece para desarrollar los procesos educativos en donde participan fundamentalmente los maestros y los alumnos en su papel de sujetos que intervienen e interactúan en dicho proceso.

LOS SABERES Y EL CONOCIMIENTO DE LOS MAESTROS

El trabajo docente en estas dos últimas décadas ha sido impactado por las exigencias y demandas de un mundo globalizado, señalando como requerimientos básicos que todo docente debe cubrir el dominio de idiomas, el manejo de la informática, desarrollo de competencias interactivas, comunicacionales o socio-relacionales (saber ser), la temática de relaciones humanas, incluye la necesidad de manejo de personal, coordinación de grupos y trabajo en equipo. Los requerimientos denominados operativos (saber hacer), están vinculados a la dificultad de aplicar los conocimientos a situaciones concretas; interactuar en distintos ambientes socioculturales (aprender a convivir); finalmente la flexibilidad, la polivalencia y la versatilidad son cualificaciones que todo docente debe poseer.

En la práctica los docentes articulan diversos saberes procedentes de su formación profesional, disciplinaria, curricular, experiencial o práctica, construidos a lo largo de su vida y de su trayectoria profesional, en este sentido Tardif (2004) señala la importancia de reconocer el entramado de relaciones desde las cuales construyen las prácticas los docentes: los saberes, el tiempo y el trabajo.

LOS APRENDIZAJES Y LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA

“Hace cuatro décadas comenzaron los estudios sobre Enfoques de Aprendizaje, que proceden de tres escuelas que se identifican con tres líneas de investigación: el Grupo de Gotemburgo (Suecia), con Marton y Säljö como máximos representantes; el Grupo Lancaster (Reino Unido), representado por Entwistle, Ramsden, Taylor y Hounsell; y el Grupo de Australia,

liderado por Biggs. Esta corriente, denominada SAL (Student Approaches to Learning), se ha desarrollado ampliamente en distintos países, alcanzando tal grado de difusión que algunos autores afirman que se está convirtiendo en una metateoría para la conceptualización conjunta de los procesos de enseñanza y de aprendizaje”. (Monroy, 2013, p. 24)

Un enfoque de aprendizaje es la ruta preferente que sigue un individuo en el momento de enfrentar una demanda académica en el ámbito educativo; está mediado por la motivación del sujeto que aprende y por las estrategias usadas. Siendo el aula de clase principalmente el espacio donde suceden estos eventos, allí han surgido numerosas investigaciones en torno a las relaciones de aprendizaje y de enseñanza que se dan entre los estudiantes y los docentes como actores principales del acto educativo (Soler. M.G. 2017.p. 3)

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LOS CAMPOS DE FORMACIÓN ACADÉMICA.

La evaluación es una parte fundamental en el proceso educativo, la transmisión de saberes y la evolución sistemática de los conceptos que los llevan al desarrollo de competencia, se deben considerar para optimizar el trabajo escolar, el proceso de profesionalización de los docentes en formación requiere especificaciones de formas evaluativas que no aparecen definidas específicamente en los programas; de esta forma se puede aseverar que se evalúa por medio de dos paradigmas y que consecutivamente se enseñan con la transición y se aprende por elección.

El Plan de estudios 2011. Educación Básica recupera las aportaciones de la evaluación educativa y define la evaluación de los aprendizajes de los alumnos como “el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje” (p. 35)

Los recursos didácticos

Los recursos educativos didácticos son el apoyo pedagógico que refuerzan la actuación del docente, optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre los recursos educativos didácticos se encuentran material audiovisual, medios didácticos informáticos, soportes físicos y otros, que van a proporcionar al formador ayuda para desarrollar su actuación en el aula. Estos recursos son diseñados por los docentes respondiendo a los requerimientos, motivando y despertando el interés de los estudiantes para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje, permitiendo la articulación de los contenidos teóricos de las materias con las clases prácticas.

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

El ABP, es una estrategia de trabajo colaborativo, en donde se ejerce un cambio de roles a través de un ambiente de aprendizaje innovador, que hace al alumno desenvolverse con un rol activo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, de igual manera cambiando el papel del docente para convertirse en el guía durante dicho proceso, por lo cual tiene su fundamento en el constructivismo, ya que es el alumno quien se encarga de producir sus aprendizajes significativos partiendo de un planteamiento de problema, que detona el origen a diferentes actividades para el alcance de los objetivos de aprendizaje. Además, la estrategia del ABP se caracteriza por el cambio en el manejo de información de contenidos, ya que al enfrentarse a la resolución de un problema, los estudiantes buscan la información necesaria respecto al tema, llevándola a un análisis mediante la discusión en grupo para tomar decisiones, logrando así procesarla y reducir 66 las cargas de contenidos, pero sin dejar de garantizar el aspecto teórico, en conjunto de las habilidades desarrolladas durante el proceso así como los valores, que dan como resultado el aprendizaje basado en el enfoque de competencias.

Para dar una mayor precisión con respecto a qué es el Aprendizaje Basado en Problemas, se describe la siguiente definición:

El ABP consiste en el planteamiento de una situación problema, donde su construcción, análisis y/o solución constituyen el foco central de la experiencia, y donde la enseñanza consiste en promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema en cuestión. Suele definirse como una experiencia pedagógica de tipo práctico organizada para investigar y resolver problemas vinculados al mundo real, la cual fomenta el aprendizaje activo y la integración del aprendizaje escolar con la vida real, por lo general desde una mirada multidisciplinar. De esta manera, como metodología de enseñanza, el ABP requiere de la elaboración y presentación de situaciones reales o simuladas –siempre lo más auténticas y holistas posible- relacionadas con la construcción del conocimiento o el ejercicio reflexivo de determinada destreza en un ámbito de conocimiento, práctica o ejercicio profesional particular. El alumno que afronta el problema tiene que analizar la situación y caracterizarla desde más de una sola óptica, y elegir o construir una o varias opciones viables de solución. (Díaz Barriga 2005. P. 147)

•METODOLOGÍA

Para llevar a cabo la propuesta de mejora en cuanto al desarrollo del trabajo docente en la escuela primaria a través de la estrategia metodológica del Aprendizaje Basado en Problemas se tomaron en cuenta los siguientes elementos del curso Iniciación al trabajo docente: la unidad de aprendizaje denominada: Desarrollar el trabajo docente, la competencia de la unidad de aprendizaje: Utiliza los recursos metodológicos y técnicos de la investigación para explicar, comprender situaciones educativas y mejorar su docencia. El propósito general: Al concluir la unidad el estudiante identificará y distinguirá diferentes tipos de saber/conocimientos que los docentes utilizan para planificar y desarrollar su docencia, profundizarán en los enfoques de enseñanza-aprendizaje y evaluación en los campos de formación académica: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y exploración del mundo natural y social y, fortalecerá sus capacidades en el diseño de planes de clase, estrategias, secuencias didácticas, así como el uso de los recursos disponibles en función de las condiciones y características de los alumnos y las escuelas.

La organización del APB, se llevó a cabo mediante la planeación de las etapas de ésta modalidad de trabajo, mediante actividades que fueron tocando el tema de la unidad de aprendizaje: el desarrollo del trabajo docente, en la tabla siguiente se muestra la planificación.

Tabla 1. Organización de las etapas del ABP.

Etapas
Actividad previa de comunicación persuasiva: Proyección de una película sobre el desarrollo del trabajo docente.
Presentación de la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas.
Definición del problema y elaboración de objetivos de aprendizaje.
Etapas de investigación.
Planeación de la solución.
Llevar a cabo el plan de acción.
Presentación de resultados, conclusiones y evidencias
Evaluación de la estrategia

Fuente: Elaboración propia

En cada una de las etapas se considera la descripción, la forma de registro, los resultados esperados, la fecha de aplicación y el rol del docente y de los alumnos.

Una vez explicada cada una de las etapas a desarrollar del Aprendizaje Basado en Problemas, se dio seguimiento a través de: primeramente, cada sesión se evaluó con una lista de cotejo, los evaluadores (alumno y docente) con la que durante la implementación se puede observar cómo se dan las interacciones fomentadas y rescatarlas en dicho instrumento, A manera de autoevaluación y de forma diaria, hubo un estudiante que tiene el rol de relator, el cual registrará lo que acontece en cada una de las sesiones. Al final, se aplicó una rúbrica sobre el contenido de su informe, al igual que se llevó una rúbrica en la exposición de su trabajo final.

Frola y Velásquez (2011) consideran que las rúbricas son los instrumentos de evaluación más elaborados y más exactos para calificar los diseños que se basan en la evaluación por competencias, es por ello que, al estarse trabajando con este enfoque en la asignatura, es muy pertinente el diseño de las rúbricas para valorar los resultados de los alumnos.

•RESULTADOS

Descripción durante la implementación
<p>Sensibilización</p> <p>En esta etapa que se desarrolló en una sesión de dos horas, se proyectó un video sobre una clase que se desarrolla en una escuela primaria, con la finalidad de motivar a los estudiantes y en donde reflexionaran sobre cuáles son los componentes que se requieren para desarrollar el trabajo en el aula:</p>
<p>Presentación de la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas.</p> <p>Esta etapa se realizó en una sesión de 4 horas en donde con anterioridad se dejó de tarea, investigar en distintas fuentes las características del ABP. En equipos de 4 integrantes se realizó el análisis de su investigación. Posteriormente se llevó a cabo una plenaria en donde cada uno de los equipos expuso sus conclusiones sobre esta modalidad de trabajo. El docente presentó algunas diapositivas con la finalidad de complementar las características del ABP.</p> <p>En esta misma sesión se especificaron los integrantes de cada equipo, así como los roles que tenían que desempeñar: los cuales son: Responsable, secretario, motivado, relator y secretario</p>
<p>Definición del problema y elaboración de objetivos de aprendizaje.</p> <p>En esta sesión se realizó el planteamiento del problema que tenían que resolver los estudiantes normalistas el cual se denominó: ¿Cuáles son los elementos para desarrollar el trabajo docente? En esta sesión los alumnos se integraron en equipos a través de salas de Google Meet, creadas por el responsable del equipo. Establecieron acuerdos para el desarrollo de su trabajo, definieron que rol desempeñaría cada uno. Como docente orienté a los alumnos sobre el trabajo que tenían que hacer.</p>
<p>Etapa de investigación.</p> <p>Esta etapa se desarrolló durante seis horas, dividida en dos sesiones, en ella se revisaron diferentes fuentes que permitieran dilucidar sobre la problemática planteada, se abordaron temas como: El trabajo docente, Los saberes y el conocimiento de los maestros, los recursos didácticos, los enfoques de los campos de formación, la evaluación, los ambientes de aprendizaje y el uso de las tecnologías. El avance de los equipos fue diferente porque la conectividad de internet, con algunos estudiantes no era estable.</p>

Planeación de la investigación

En esta semana, a partir de la información de las distintas fuentes, los equipos iniciaron a organizar los datos que tenían cada uno de los integrantes, y planearon sistematizarla en cuadros sinópticos, mapas mentales, mapas conceptuales, resúmenes, entre otros organizadores gráficos.

Al final de la sesión reuní a todos los integrantes del grupo con la finalidad de explicitar los requerimientos de la presentación final de su investigación: elaboración de diapositivas, video/documental. Se presentaron los criterios para la evaluación tanto individual como en equipo.

Llevar a cabo el plan de acción

Los estudiantes identifican las necesidades de aprendizaje (lo que no saben para responder al problema)

Presentación de resultados, conclusiones y evidencias

Esta sesión fue la última para la presentación de los trabajos realizados por cada equipo y pudieran ver los alcances de los aprendizajes de cada equipo con la estrategia del ABP, la presentación se realizó en diapositivas en power point, cada uno de los integrantes del equipo tuvo 5 minutos de intervención, se realizó la evaluación de manera grupal con una rúbrica, de igual manera se hizo la evaluación de manera individual tomando en cuenta su vocabulario, su actitud y sus conocimientos en cuanto al tema tratado.

Evaluación de la estrategia.

Para la valoración del desarrollo de la estrategia ABP utilicé una rúbrica en donde se consideraron indicadores como el interés mostrado por los estudiantes la dinámica de la sesión, es decir la interacción activa de los alumnos al trabajar en equipo, el desempeño individual, el ambiente generado al interior del equipo, el desarrollo de las competencias, los valores puestos en práctica.

De igual manera se realizó la evaluación del facilitador mediante la participación directa y verbal de los alumnos, tomando en cuenta indicadores como: asesoría a cada uno de los equipos, apoyo de manera individual, aportes a los temas que se consideraron complicados.

•DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con la finalidad de construir aprendizajes significativos en los estudiantes normalistas, es pertinente implementar estrategias metodológicas que generen ambientes de aprendizaje, en donde las adecuaciones e innovaciones al programa de estudios permita que los alumnos, desde un enfoque constructivista sean los gestores de su propio conocimiento, de una manera autónoma y activa, que permita el desarrollo de las habilidades y valores a través del trabajo colectivo e individual.

En este sentido, es pertinente que, al reflexionar sobre nuestra práctica docente, es necesario reconocer nuestras fortalezas y debilidades, y a partir de esa mirada generar los cambios que permitan gestionar actividades de acuerdo a las características de los estudiantes, creando ambientes de aprendizaje, utilizar recursos didácticos acordes enfoque de los programas educativos, en específico en el curso de Iniciación al trabajo docente.

La puesta en marcha de este proyecto que, si bien es cierto, no es una estrategia innovadora, porque el programa de estudios lo propone, el hecho de llevarla a cabo como una manera distinta de hacer las cosas en la práctica docente, en el curso de Iniciación al trabajo docente, es para mostrar el análisis y reflexión de las experiencias, tanto de los estudiantes como del facilitador del curso de cómo el ABP permite mejorar el proceso de aprendizaje y enseñanza.

El ciclo reflexivo de la investigación acción: observación, planeación, intervención y evaluación implica un reto, hubo cuestiones que no consideré como un análisis más exhaustivo de manera cualitativa, pero esta metodología de reflexión de la práctica docente permite ir mejorando y de repente, aunque de manera sencilla innovar con estrategias como la implementada sobre el ABP, la cual debe considerarse de manera responsable en sus distintas etapas, permitió a los estudiantes mirar los alcances de sus competencias, la interacción con sus compañeros sobre el objeto de conocimiento, y aunque existen debilidades, éstas se convirtieron en áreas de oportunidad.

El trabajo en equipo es complejo y aún más de manera virtual, pero asumiendo los roles que se especificaron para cada uno de los estudiantes se logró consolidar la responsabilidad, sin embargo, hubo equipos con los cuales se tuvo que dialogar que tuvieron dificultades en cuanto al cumplimiento por parte de algunos integrantes. Esta experiencia fue un proceso complicado porque al estar trabajando a distancia no se tenía el acercamiento con los estudiantes y no me permitía percatarme de su desempeño real. El cambio que se buscaba para con los normalistas se consolidó, sino de en su totalidad si en la mayoría de ellos, construir su propio aprendizaje a través de la metodología del ABP.

•REFERENCIAS

- Díaz Barriga, Frida. (2005). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill
- Fierro, M., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós Mexicana.
- Frola, P., Velásquez, J. (2011). Competencias de docentes para la evaluación cualitativa del aprendizaje. (1ra. Ed.) México: Centro de investigación educativa y capacitación institucional S.C.
- García G., E. (2011). Pedagogía constructivista y competencias: lo que los maestros necesitan saber. (2da ed.) México: Trillas.
- ITESM. (2008). El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica. Vicerrectoría Académica, Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, [Fecha de consulta: 12 de noviembre de 2021] Disponible en: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>
- Monroy, F. (2013). Enfoques de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes del máster universitario en formación del profesorado de educación secundaria (Tesis doctoral). Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/31224> [Links]
- SEP. (2018). Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios. Programa del curso. Iniciación al trabajo docente. Tercer semestre.
- SEP (2011a). Plan de estudios 2011. Educación Básica, México.
- Soler, M. et. Al (2017). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/2510/251057915012/html/>
- Tardiff, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

MOTIVAR A LOS ALUMNOS AL APRENDIZAJE DE LA PROBABILIDAD EN SECUNDARIA MEDIANTE LA GAMIFICACIÓN

Aneht Idaly Heredia Pérez

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango.

Nivel de estudios: Estudiante del 7° semestre de la Lic. En Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria.

aneht.heredia.perez@bycened.mx

Salvador Gómez Lozano

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango.

Nivel de estudios: Maestría en Innovación Educativa

Docente

salvador.gomez.lozano@bycened.mx

Nereida Rosas Meraz

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango.

Nivel de estudios: Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (UDEG)

Docente

nereida.rosas.meraz@bycened.mx

LÍNEA TEMÁTICA: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

En la actualidad la gamificación ha tenido un papel importante en el ámbito educativo, derivado de la innovación en el proceso enseñanza- aprendizaje. En este sentido, se busca encontrar nuevas estrategias con las cuales se promueva un conocimiento atractivo y cercano a los intereses del estudiantado, es decir que el alumno se encuentre motivado durante las clases. En el siguiente trabajo realizado con alumnos de primer grado de la Escuela Secundaria General #5 Guadalupe Victoria, se diseñó y aplicó una propuesta didáctica donde interviene la gamificación a través de hojas de trabajo. El propósito fue promover ambientes

de aprendizaje dinámicos, incentivando la participación de los estudiantes en espacios donde se sintieran motivados y se divirtieran mientras aprendían.

PALABRAS CLAVE: gamificación, motivación, y probabilidad.

INTRODUCCIÓN

El escenario de esta intervención didáctica fue la Secundaria General #5 “Guadalupe Victoria”, con los alumnos de primer grado secciones B y F, en el periodo comprendido del 28 de marzo al 8 de abril de 2022, identificando distintas problemáticas como: indisciplina, inasistencia, poca participación, ambientes de aprendizaje poco dinámicos, ausencia de material o recursos didácticos atractivos e innovadores y, sobre todo, alumnos que estaban desmotivados y desinteresados en la clase de matemáticas.

Se analizó un esquema con las problemáticas identificadas, resaltando que la desmotivación es una problemática central en el rendimiento académico de los grupos. Al ver el impacto negativo que tiene la desmotivación, se pensó intervenir de forma divertida y creativa en la clase de matemáticas, de tal manera que eso, los motivara y los interesara por la clase. Es aquí donde se buscaron estrategias para la enseñanza y derivado de ello, se introdujo la gamificación como auxiliar didáctico:

“La gamificación es una herramienta que canaliza los procesos cognitivos haciendo agradable y divertido cualquier proceso de aprendizaje”. Romero y Rojas (2013, p.4); además, se tiene constatado que la motivación aumenta en el alumnado cuando se incrementa el placer que sienten con las actividades desarrolladas en la asignatura de matemáticas, al igual que, mejora su éxito escolar. Lim y Chapman (2013, pp. 145-164)

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Se seleccionó este tema de estudio ya que los alumnos elegidos presentan en general, poco conocimiento acerca de los conceptos matemáticos implicados en la probabilidad, así como la utilidad que tiene éstos en la vida cotidiana. Anudado a ello, existen pocas investigaciones mexicanas acerca de una enseñanza divertida e innovadora de la probabilidad.

Diversas evaluaciones de índole nacional e internacional sobre rendimiento en las matemáticas como INECSE (2001), revelan que un alto porcentaje de alumnos fracasan en la educación secundaria y muestran dificultades para superar con éxito la asignatura. Estos datos son preocupantes no sólo para los profesores, sino para para padres, e investigadores, orillándolos a profundizar y entender el origen de dichos problemas y, sobre todo, la forma de disminuirlos y en el mejor de los casos erradicarlos.

Marchesi y Hernández (2003, p. 25-27), señalan que los factores que mejor explican el fracaso académico son, por un lado, la falta de conocimientos y habilidades cognitivas y, por otro, la ausencia de motivación, interés y afectos positivos. Con ello, nace la pregunta de investigación: ¿cómo motivar a los alumnos al aprendizaje de la probabilidad en secundaria, mediante la gamificación?

El objetivo general de esta investigación, es el promover estrategias didácticas motivadoras y gamificadas para enseñar y aprender probabilidad en secundaria

De una manera más específica, se establecen preguntas que se pretenden responder con la investigación, como:

- ¿Qué factores influyen para motivar a los estudiantes en el aprendizaje de la probabilidad?
Objetivo: Identificar los factores que influyen en la motivación de los estudiantes.
- ¿Cuáles son los elementos necesarios para diseñar actividades gamificadas en la clase de matemáticas?
Objetivo: Identificar, analizar e implementar los elementos necesarios para el diseño de actividades gamificadas.

Asimismo, la Secretaría de Educación Pública (2017, p.30), en el plan y programas de estudio realiza una aportación en el campo educativo, que integra el entendimiento afectivo y la motivación en el aprendizaje, en la configuración de nuevas prácticas que guían los aprendizajes y que repercuten en el bienestar de los estudiantes, su desempeño académico e incluso, su permanencia y eficiencia terminal.

MARCO TEÓRICO

Hoy en día los educadores se encuentran preocupados por el bajo rendimiento académico de los estudiantes, especialmente en áreas como las matemáticas (Farías y Pérez, 2010). Una de las principales causas de ello es la desmotivación por parte del alumnado hacia la clase, lo

que con lleva a idear nuevas estrategias que incluyan el juego como factor motivador, lo que en educación es llamado gamificación.

La gamificación ha sido aplicada en múltiples iniciativas educativas para enseñar y aprender Matemáticas demostrando ser una estrategia que logra motivar a los estudiantes a realizar actividades que antes podían parecerles aburridas. Macias (2017)

Desde la perspectiva de Kapp (2012), la gamificación se refiere al uso de elementos del juego para involucrar a los estudiantes, motivarlos a la acción y promover el aprendizaje y la resolución de problemas.

Por otra parte, Zapata y Vega (2019), explican que es una técnica de diseño que consiste en utilizar elementos característicos de los juegos, aplicados en un contexto no lúdico, con el fin de incrementar la motivación de las personas para conseguir un objetivo o meta y hacerlas vivir una experiencia gratificante.

Como estrategias de aprendizaje, autores como Salamanca (2002), marcan la necesidad de los maestros de crear nuevas estrategias de enseñanza, que incrementen la motivación de los niños por aprender.

El Observatorio de Innovación Educativa (2016, s/f) toman en cuenta los elementos del juego que puede tener una actividad gamificada: -reglas- para limitar las acciones de los jugadores y mantener el juego manejable; -narrativa- sitúa a los participantes en un contexto realista para practicar; -metas y objetivos- generan motivación al plantear un reto o una problemática por resolver; -retroalimentación- dirige el avance del usuario; -recompensas- bienes recibidos para acercarse al objetivo del mismo; -libertad de equivocarse- anima a experimentar riesgos. Propicia la confianza y participación del estudiante; -estatus visible- permite que todos los participantes tengan presente su avance y el de los demás, aquello que han conseguido y lo que les falta; -libertad de elegir- permite al jugador posibilidades de explorar y avanzar, así como lograr los objetivos; -cooperación y competencia- anima a los jugadores a aliarse para lograr un objetivo común, y a enfrentarse a otros participantes para lograr el objetivo antes o mejor que ellos; -restricción de tiempo- presión extra que ayuda a concretar los esfuerzos para resolver una tarea; -progreso- se basa en la pedagogía del andamiaje. Guía y apoya a los estudiantes al organizar niveles o categorías, para dirigir el avance.

Bisquerra (2000), expresa que la motivación es un constructo teórico-hipotético que designa un proceso complejo que causa la conducta. En la motivación intervienen múltiples variables (biológicas y adquiridas) que influyen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas. (p.165)

Batanero (2005), concluye de acuerdo a su investigación, que la probabilidad es un modelo matemático que podemos usar para describir e interpretar la realidad de los fenómenos aleatorios. (p.31)

Desde una perspectiva matemática “Si, de acuerdo con las condiciones S existen n casos exhaustivos, mutuamente excluyentes e igualmente probables, y m de ellos son favorables a un suceso A , entonces la probabilidad matemática de A se define como el cociente $\frac{m}{n}$ ”.
Uspensky (1937, p.6)

La “Teoría de la autodeterminación”, dice que para lograr con éxito la aplicación de la gamificación en el proceso de enseñanza aprendizaje, es necesario que se desarrolle un interés por el juego y que se propicie la motivación. Barros (2016, pp. 14-25)

Como bien expone Woolfork (2010, citado en Aranda y Caldera, 2018) existen dos tipos de motivación. *Motivación intrínseca*: Surge de manera espontánea. Las personas actúan por su propio interés “porque es divertido” y hay una sensación de reto que le proporciona la actividad. *Motivación extrínseca*: surge de algunas consecuencias independientes de la actividad en sí. En realidad, no se está interesado en la actividad; sólo importa aquello que reeditúa. Esta teoría indica que, para obtener buenos resultados en la aplicación de la gamificación, se deben ordenar los elementos en busca de la motivación intrínseca, siempre con un adecuado balance de motivación extrínseca.

Barros (2016 pp. 14-25), menciona que para que el aula gamificada sea satisfactoria y su experiencia se convierta en adecuada para los alumnos, ésta debe tener en cuenta tres elementos clave. Los tres elementos a los que se refiere Gallegón y Llorens (2015) citado en Aranda y Caldera (2018) son: -*Autonomía*- se percibe que hace la tarea porque quiere, sin ser obligado, siempre se encuentra en situación de controlar el proceso con su propio criterio de decisión. -*Competencia*- es imprescindible que sienta que la tarea es realizable o factible. Alguien que no se considere capaz de desempeñar una tarea no puede estar motivado intrínsecamente para realizarla. -*Significado*- si la tarea carece de valor o significado para la persona será percibida como inútil y no podrá generar motivación intrínseca.

METODOLOGÍA

El enfoque de la investigación es de corte cualitativo donde se realizaron procesos de reflexión y análisis, así como la identificación e implicaciones que surgieron, manteniendo una relación constante e interactiva con los principales actores de la investigación, para poder

obtener un proceso de recolección e interpretación de datos, que permitieron conocer la realidad que se estaba estudiando.

La técnica para recolección de información fue, la observación participante. Según Taylor y Bogdan (1984, s/f), es la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu (escenario social, ambiente contexto) de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo. Prácticamente el actor tiene un papel activo y de intervención.

Los instrumentos, de recogida de datos fueron el diario, el examen de diagnóstico y las listas de cotejo, los dos últimos diseñados por autoría propia conforme al objetivo de la investigación.

PARTICIPANTES

Los estudiantes involucrados en el estudio fueron dos grupos de primer grado (1B y 1F) de la Escuela Secundaria General #5 Guadalupe Victoria, ubicada en C. Yucatán, Los Fresnos, 34285 Durango, Dgo. Los grupos estaban conformados por 20 alumnos aproximadamente de forma equitativa, en un rango de edades de 12 a 14 años. Sus comportamientos y actitudes en el aula se mostraban pasivas, resultado de que algunos solo escuchaban la clase sin realizar anotaciones, preguntas o participaciones, mientras que el resto están distraídos.

RECURSOS

Hojas de trabajo: material de apoyo que se basan en una historia narrativa utilizando la gamificación con problemáticas, siguiendo una secuencia lógica, en dirección a que tenga sentido para el alumno y le resulte interesante. En ellas se brinda información y mismas fórmulas de la probabilidad de forma secuenciada, buscando los momentos precisos para introducirla. En las problemáticas se incluye experimentación con diversos recursos didácticos: material didáctico (ruleta, dados, bolas de colores); máquina de chicles; dulces; hojas bond (glosario y registro de avances); foami (para diseñar las recompensas); para el diseño de materiales se invirtieron \$970.00 pesos mexicanos.

RESULTADOS

En la puesta en marcha de las actividades de intervención se obtuvieron importantes resultados. Inicialmente y con base a la observación, el comportamiento de los alumnos fue activo y participativo al pasarlos al pizarrón a calcular las probabilidades de distintos eventos, preguntar directamente a los alumnos alguna cuestión referente al tema y pidiéndoles que realizarán los experimentos aleatorios, para la probabilidad experimental

De manera significativa, en la primera hoja, los alumnos construyeron el concepto de probabilidad. Se comenzaba relatando la historia y adentrando a los alumnos mediante una noticia. PN: “hay muchas probabilidades de que hoy llueva”. Con ello se aprovechó y preguntó, ¿a qué se refiere cuando dice probabilidad?; de 20 alumnos, sólo uno contestó. AL: “¿es el azar no?”. De acuerdo con su respuesta la alumna relaciona la probabilidad con los juegos de azar, que puede ser por su referente de haberlo visto en primaria, utilizando juegos de azar para el cálculo de probabilidades, sin embargo, no tiene definido el concepto.

PN: se cambió la pregunta: “y ¿qué es el azar?”. La alumna ya no contestó. EL: “es lo que no sabemos qué va a pasar maestra, como de que llueva o de que se saque uno la lotería”. Se esperó dos minutos para ver si había respuesta de más alumnos, pero todos se quedaron en silencio. El alumno dio una respuesta muy enriquecedora, y se aprovechó, inicialmente poniendo ejemplos para clarificar. PN: “entonces la probabilidad es que llueva, o que gane la lotería”. Se quedaron pensativos y pasaron tres minutos... JO: “no maestra, la probabilidad me va a decir si puedo ganar o no la lotería”. Cada vez las respuestas se acercaban más al concepto. PN: se replanteó la pregunta: “¿entonces la probabilidad me va a decir si gano la lotería o no?”, nuevamente se quedaron pensativos sin afirmar o negar nada, pero a los 15 segundos un alumno pudo llegar a un concepto válido de la probabilidad. AR: “más bien yo digo que la probabilidad me dice que posibilidades tengo de ganar la lotería, ¿no?”, los demás seguían sin hablar, pero al preguntarles si era verdad, entre ellos mismos comenzaron hablar. WN: “yo digo que sí es eso, porque la probabilidad es como dice, tan probable que pase algo, no sé”. Finalmente, y con base en su respuesta, se formalizó el concepto y se llegó a la conclusión de que la probabilidad es la encargada de estudiar situaciones de incertidumbre.

En la parte matemática fue donde los alumnos no pudieron establecer la fórmula para el cálculo de la probabilidad, así que de forma directa se presentó y ellos la anotaron en su libreta. Enseguida se dieron dos ejemplos que requerían el cálculo de la probabilidad teórica de eventos en contexto con la historia inicial. En el primer inciso los alumnos no sabían qué hacer, así que se sugirió que se basaran en su fórmula. AR: “ya tengo la respuesta maestra, en las dos fue 1”. El alumno interpretó que había tres manzanas, siendo los casos favorables, pero en el número total de datos, él se enfocó de igual forma en las manzanas rojas, sin contemplar a las demás, e igual para las amarillas.

Afortunadamente se pudieron contrastar otras respuestas, coincidiendo tres alumnos, que argumentaron que en total de manzanas no sólo se contemplaban las rojas o amarillas sino todas las que se podían sacar. Ambos ejemplos sirvieron ya que identificaron cuál es el total de datos y los casos favorables en los eventos.

En la segunda hoja de trabajo se presentaron dificultades en entender la diferencia entre la probabilidad experimental y la teórica. La hoja pedía realizar un experimento con 10 pelotas

blancas y 10 pelotas negras, primero 20 extracciones y después 40 extracciones, las cuales se iban anotando los resultados del color que salía. Se observó el trabajo de un alumno con un bajo rendimiento académico y sus respuestas fueron basadas en la probabilidad teórica. Se identificó que creía que la probabilidad teórica y experimental eran las mismas.

En alumnos con nivel de desarrollo, se identificó que se realizaron los cálculos correctamente, aunque incompletos, sin embargo, no hay claridad en identificar una probabilidad de la otra. Tampoco muestra el proceso de cálculo así que se evidencia el uso de la calculadora.

Cuando se incluyó la ruleta, los alumnos estaban muy atentos al anotar sus resultados y prestaban atención a lo que observaban, fue aquí donde hubo mayor claridad de las distintas probabilidades, reflejado en las respuestas de cálculos correctos. Para que quedara más claro, se preguntó: PN: “¿la probabilidad teórica y experimental es lo mismo?”, respondieron 11 personas que no, con base en los resultados. En específico, un alumno justificó su respuesta. BR: “no porque en una la hicimos con los 20 giros y la otra no hicimos nada.”

Interpretando la respuesta, se infiere que el alumno está haciendo una diferenciación, de que en una se tuvo que hacer el experimento, y en la otra no. Se aprovechó la respuesta y se discutió con el grupo. PN: ahora, comparando las probabilidades experimentales ¿cuándo realizamos 10 y 20 giros son iguales y por qué? De igual forma, la mayoría de los estudiantes contestó que no, el porqué de una alumna fue interesante: SA: “no, porque en cada giro no sabemos lo que va a pasar, así si giramos 10, 20 o 30 todas pueden cambiar, por los resultados anotados”. La alumna de alguna manera estaba analizando los resultados obtenidos y se percató que no presentaban un comportamiento similar o un patrón, por ello dedujo que las probabilidades siempre cambiarían, además de tener el referente de anteriores clases, que la probabilidad se presenta en situaciones en las que no se puede estimar resultados precisos.

Se socializó entre el grupo el hallazgo y por ellos mismos llegaron a la siguiente conclusión: la probabilidad siempre cambia, porque estamos ante juegos de azar o eventos aleatorios en donde no sabemos qué va a pasar. PN: para complementar se preguntó: “¿en la probabilidad teórica, tengo que realizar el experimento para saber la probabilidad de llevarme un oso de peluche?”, un alumno destacado contestó: AR: “no porque esto debería pasar en teoría”. Siendo una respuesta muy acertada, que bien pudo ser deducida desde el nombre. PN: ¿entonces, en la probabilidad experimental que tengo que hacer para obtener datos y calcular la probabilidad?... EZ: “girar la ruleta”, el alumno consideró la ruleta, siendo el recurso utilizando, y es correcto, ya que se está realizando un experimento en cada giro, sin embargo, para no dejar inconclusa la idea se preguntó: PN: en este caso es girar la ruleta, pero, por ejemplo, ¿cómo obtenemos información cuando tenemos un dado y queremos que caiga el número 3?... RD: “tenemos que lanzar el dado”. PN: “muy bien, entonces a las *diferentes*

acciones que tenemos que hacer dependiendo del evento ¿cómo las podemos nombrar sin especificar que sean, giros, lanzamiento, tiradas, etc.?...”, AL: “yo digo, no sé, que son experimentos, pero sabe”. Tres compañeros más lo afirmaron, DA: “si por eso se llama probabilidad experimental.”

Consideraron el nombre nuevamente y descifraron el por qué se nombran así, siendo enriquecedor, ayudó a identificarlas y calcular correctamente las diferentes probabilidades. Cuando se les preguntó cómo era la probabilidad teórica en comparación a la experimental, un alumno destacado pudo detectar algo importante: que a mayor número de experimentos la probabilidad experimental tendería a la teórica, dicho en otras palabras.

La explicación se realizó en el pizarrón tomando las distintas probabilidades para compararlas y corroborar la respuesta que había dado el alumno, sin embargo, se dificultó porque no se tienen comprendidas las fracciones equivalentes, entonces se pensó expresar las probabilidades en número decimal, y así evidenciar que efectivamente la probabilidad experimental tiende a la teórica cuando se realiza un número mayor de experimentos.

De la hoja 4 en adelante, los alumnos siguieron un patrón de resolución, el cual se basó en calcular los distintos tipos de probabilidad aplicando la fórmula y expresarla en cociente, decimal y porcentaje, para posteriormente contestar preguntas de reflexión acerca de lo que estaban haciendo.

Un aspecto importante es que la secuencia se basó en los tres métodos para la recolección de datos: experimentos, encuestas y observación, siendo la última la que más se les facilitó, con apoyo de preguntas que se responden utilizando un pensamiento lógico y analítico. En esta parte no hubo una línea marcada de los alumnos destacados, intermedios o bajos, sino que 16 de 20 contestaron de forma correcta.

Se realizó un comentario en las últimas clases por parte de un alumno, que fue importante: “*las matemáticas nos rodean mucho, maestra*”. Analizando, el comentario, el alumno interpretó que las matemáticas están presentes en la vida cotidiana, resultado de ver en la secuencia didáctica las pequeñas acciones, que iban desde la probabilidad de sacar un chicle de una máquina, hasta ganar un premio. Esto permitió mantenerlos motivados e interesados en el aula.

Las hojas de trabajo les resultaron interesantes, prueba de ello, es que la mayoría de los días esperaban ansiosos por recibir su hoja de trabajo y ayudar a leerla. La mayoría de los estudiantes entregó completas y contestadas.

Al inicio, antes de la intervención, se les aplicó un examen con reactivos elementales de la probabilidad, obteniendo resultados realmente bajos en ambos grupos de estudiantes. Al final de la intervención, se obtuvieron resultados altos, teniendo un mayor rendimiento el grupo de primer grado B, siendo en un inicio el más bajo.

CONCLUSIONES

Analizando lo sucedido en la intervención, se concluye que los factores que influyen en la motivación de los estudiantes son principalmente el buen estado de ánimo; el apoyo de padres de familia; las metas personales y grupales a corto plazo; la resolución de problemas contextualizados; los juegos educativos y los premios, pues incrementaba que los alumnos entraran de manera más rápida a la dinámica de trabajo, y finalmente una comunicación y actitud positiva por parte del profesor, en ocasiones el empezar a interactuar y platicar unos con otros, sienten que, lo que digan o hagan es importante para los demás.

En general, al aplicar la gamificación en la clase de probabilidad, hubo mayor motivación de los alumnos, sin embargo, las actividades fueron poco lúdicas, lo que en la teoría de autodeterminación dice que para lograr con éxito la aplicación de la gamificación es necesario que se desarrolle un interés por el juego y que se propicie la motivación (Barros, 2016).

Esta teoría indica que, para obtener buenos resultados en la aplicación de la gamificación, se deben ordenar los elementos en busca de la motivación intrínseca, siempre con un adecuado balance de motivación extrínseca (Gallegon y Llorens, 2015 citado en Aranda y Caldera, 2018). Pero se considera que no se llegó a un balance adecuado, y se dio mayor énfasis a la motivación extrínseca, por el hecho de que se estableció una meta para lograr ganar el premio. Esto no quiere decir que no hubo motivación intrínseca, sí la hubo, principalmente cuando el alumno realizaba los experimentos.

Para que el aula gamificada sea satisfactoria y su experiencia se convierta en adecuada para los alumnos, esta debe tener en cuenta tres elementos clave (Barros, 2016) la autonomía, la competencia y el significado, de los cuales se considera que se aplicó principalmente el significado, pues las problemáticas planteadas eran significativas y sobre todo lógicas; en cuanto a la autonomía, se ayudó como un mediador cuando los estudiantes se estacaban en alguna problemática o experimento, sin embargo el trabajo autónomo y grupal fue el protagonista, y en cuanto a competencia, las actividades planeadas carecieron de ello, pues no se planificó ninguna situación la cual se incluyera.

Se dedujo que los elementos necesarios para diseñar actividades gamificadas, considerando las propuestas en el OIE (2016) fueron: narrativa; metas y objetivos; retroalimentación; la libertad de equivocarse; estatus visible y recompensas.

La narrativa es un elemento didáctico que facilita la transversalidad de los contenidos temáticos, es decir, la narrativa combinada con la gamificación ayuda a dinamizar el proceso de enseñanza aprendizaje y a elevar el pensamiento crítico- creativo.

REFERENCIAS

- Aranda, M., y Caldera, J. (2018). Gamificar el aula como estrategia para fomentar habilidades socioemocionales. *Educ@Rnos*, 31 (pp. 41–66).
- Batanero, C. (2005). Significados de la Probabilidad en la Educación Secundaria. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 18, (p.31).
<https://core.ac.uk/download/pdf/33251002.pdf>
- Barros, M. (2016). La gamificación en el aula de lengua extranjera. En *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas* (pp. 14–25). Madrid: Centro de Publicaciones Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Bisquerra, M. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: CISSPRAXIS, (p.165).
- Farias, D., y Pérez, J. (2010). Motivación en la Enseñanza de las Matemáticas y la Administración. *Formación universitaria*, 3(6).
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062010000600005
- INECSE. (2001). *Evaluación de la educación secundaria obligatoria 2000: datos básicos*.
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction. Game-based methods and Strategies for Training and Education*. Pfeier.
- Lim, S., y Chapman, E. (2013). Development of a short form of the attitudes toward mathematics inventory. *Educational Studies in Mathematics*, 82(1), (pp. 145–164).
<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1650>
- Macias, V. (2017). *La Gamificación como estrategia para el desarrollo de la competencia matemática: plantear y resolver problemas*. Universidad Casa Grande.
<http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/1171/2/Tesis1362MA-Cg.pdf>
- Marchesi, A., y Hernández, C. (2003). *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*, (pp. 25-27). Madrid: Alianza., 2003.
- El Observatorio de Innovación Educativa (2016). EduTrends Gamificación
<https://observatorio.itesm.mx/edutrendsgamificacion>

- Romero, H., y Rojas, E. (2018). *La Gamificación como participante en el desarrollo del B-learning: Su percepción en la Universidad Nacional, Sede Regional Brunca*, (p.4).
<https://laccei.org/LACCEI2013-Cancun/RefereedPapers/RP118.pdf>
- SEP (2007) *Aprendizajes claves*, (p.30). Ciudad de México
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1984). "La observación participante en el campo" *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós Ibérica.
https://metodos.files.wordpress.com/2011/03/taylor_3_observacionparticipante.pdf
- Uspensky, J. (1937). *Introduction to mathematical probability* (1.^a ed.). McGraw Hill.
<https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.263184/page/n13/mode/2up>
- Zapata, Z., y Vega, M. (2019). *Estrategias metodológicas de la gamificación en el aprendizaje*. Repositorio Universidad de Guayaquil.
<http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/45399>

Anexo

Te pondré dos ejemplos hija para que lo comprendas mejor.

1) Cuando nosotros le vendemos la fruta a don Felipe para el ate de cada semana, él encarga 3 manzanas rojas, 2 amarillas y 4 verdes, y revueltas la echamos a una bolsa, dime:

a) ¿Cuál es la probabilidad de que yo meta la mano y saque una manzana de color rojo?

$$P = \frac{3}{9} = \frac{1}{3} \quad \text{número (favorables)} = 3$$

b) ¿Cuál es la probabilidad de sacar una manzana de color amarillo?

$$P = \frac{2}{9} = \frac{1}{4.5} \quad \text{número (favorables)} = 2$$



Experimento	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Decimal	Porcentaje
Sacar una bola negra	11	$\frac{11}{20}$		55%
Sacar una bola blanca	9	$\frac{9}{20}$		45%
Total		1		100%

3. Después contesta lo siguiente:

a) ¿Cuál es la probabilidad experimental o empírica de extraer una canica negra de la bolsa y la de extraer una blanca de acuerdo a los resultados? *bolitas blancas 45%, 55% negras*

b) La probabilidad experimental de sacar una canica blanca con respecto a la probabilidad teórica ¿cómo es?

a) ¿Qué probabilidad teórica tiene de sacar el oso de peluche (cociente)?

$$P = \frac{1}{22} = 0.045 = 4.5\%$$

b) ¿Cuál regalo tiene más posibilidades de ganar (cociente)?

Nada $P = \frac{7}{22}$

- 22
- ♥ oso = 1
- ♥ almendra = 5
- ♥ pelota = 4
- ♥ Mada = 7
- ♥ Dinosaurio = 3

2. Julio piensa que es trampa y quiere ver si no hay trampa...

3. Julio aún no está conforme, por ello realiza el experimento ahora 20 veces, esto mediante la siguiente tabla:

Número de vueltas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Regalo	<i>alguno</i>	<i>nada</i>	<i>oso</i>	<i>nada</i>	<i>oso</i>	<i>alguno</i>	<i>alguno</i>	<i>nada</i>	<i>alguno</i>	<i>nada</i>
Número de vueltas	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Regalo	<i>alguno</i>	<i>alguno</i>	<i>nada</i>	<i>oso</i>	<i>alguno</i>	<i>oso</i>	<i>nada</i>	<i>alguno</i>	<i>oso</i>	<i>alguno</i>

4. Nuevamente y con los resultados obtenidos:

a) ¿Cuál es la probabilidad experimental que tienen de ganar el oso de peluche?

$$P = \frac{4}{20} = 0.2 = 20\%$$

Acabando la feria, Isadora y su abuela tomaron un camión de ida para su pueblo, era muy aburrido el viaje y mientras Isadora dormía, la abuela se encontró un periódico y comenzó a leerlo en la sección de noticias y vio algo que le interesó mucho.

1. Las causas de fallecimiento de los hombres y mujeres.



a) De acuerdo a lo que observas, ¿de qué es más probable que muera una mujer por accidentes o por enfermedades del hígado? *accidentes*

b) Es verdad o mentira que un hombre tiene más probabilidad de morir por enfermedades del corazón que la mujer? *es mentira*

c) Probablemente ¿cuál es la enfermedad que provoca menos muertes de mujeres?

enfermedades del hígado

Evidencias de diferentes alumnos que denotan la evolución en la comprensión de la probabilidad teórica y experimental.

Fuente: creación de los alumnos del grupo de estudio (2022)

PENSAMIENTO ALGEBRAICO EN ESTUDIANTES NORMALISTAS

LÍNEA TEMÁTICA: 2. Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

Silvia Eduviges Hinojosa Rizo

Sofía Karina Vázquez Gómez

sofia.vazquez@bycenj.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es describir los procedimientos y acciones que los estudiantes normalistas ponen en práctica al resolver de forma escrita una secuencia de patrones geométricos para identificar los diferentes niveles de pensamiento algebraico. La investigación se llevó a cabo a partir de un enfoque cualitativo, de corte interpretativo; presenta un estudio de caso, con 53 estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, a los cuales se les aplicó de manera individual un instrumento que consistió en una actividad sobre generalización de patrones geométricos. El análisis de los resultados se realizó considerando los cuatro niveles de algebrización que presentan Godino, Aké, Gonzato y Wilhelmi (2014). Como resultado la investigación aporta una subdivisión del primer nivel de análisis, el nivel 0. Categorizando a los estudiantes que se encuentran en este nivel en seis subniveles de acuerdo con su forma de resolución de las tareas que comprendía la hoja de actividades. Esto adquiere relevancia ya que se considera la adecuada identificación del nivel de algebrización en que se encuentran los estudiantes normalistas brinda pautas para realizar mediaciones que favorezcan la transición a niveles superiores.

PALABRAS CLAVE: Pensamiento algebraico, generalizaciones, patrones, conocimiento especializado, estudiantes normalistas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las dificultades que la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas han presentado para los escolares de educación básica son una situación que no solo queda referida para años anteriores, sino que se evidencia en la sociedad actual y que se presenta a su vez en los diferentes niveles educativos. De acuerdo con Delval (1997) algunas dificultades que se presentan en el campo de las matemáticas son la falta de preparación de los docentes y el formalismo con que se enseña a los estudiantes. En este último rubro señala dos antecedentes; el primero es la no comprensión de los conceptos por parte de los estudiantes y el segundo la dificultad que estos mismos estudiantes tienen para aplicar las nociones a problemas concretos, por lo que la no comprensión de los conceptos los lleva a tener problemas con el lenguaje matemático.

En las reformas que se han implementado en las Escuelas Normales por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) esta problemática ha sido tomada en cuenta, y esto se vio reflejado en los programas que presenta en la reforma educativa realizada en el 2012 y 2018, buscando con ello que los estudiantes normalistas egresen con un mayor logro de las competencias de su perfil de egreso al abordar los contenidos con mayor profundidad y propiciar un conocimiento ampliado e incluso especializado de la educación matemática.

En la Reforma realizada en el 2012 uno de los cursos que se incrementó fue el de Álgebra su aprendizaje y enseñanza, en el que se señalaba que “...los futuros docentes fortalecerán los conocimientos previamente aprendidos para abordar el estudio de conceptos y procedimientos algebraicos que usarán y recrearán en el marco de la resolución de problemas”, (SEP-DGESPE, 2013, p. 5). Como se mencionaba en el mismo plan de estudios, el propósito de incorporar este curso fue para que los docentes en formación adquirieran conocimientos más amplios en el campo de las matemáticas desde un pensamiento algebraico, y que este conocimiento les posibilitara de herramientas para el diseño de situaciones didácticas, concibiendo el álgebra como soporte de la aritmética para fortalecer el desarrollo de las competencias matemáticas.

Queda en evidencia que una de las finalidades de incrementar este curso como parte de la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria era adentrar al estudiante normalista en una perspectiva de las matemáticas que anteriormente no era considerada, ya que se centraba en la parte aritmética sin considerar de manera explícita el razonamiento algebraico.

En las últimas dos reformas educativas de la Licenciatura en Educación Primaria, 2012 y 2018, en el campo de las Matemáticas, se tomó en consideración lo que a nivel internacional proponen los Principios y Estándares del *National Council of Teachers of Mathematics* (NCTM) para el plan de estudios de nivel básico y con ello el acento para que los estudiantes

normalistas desarrollen competencias que les proporcionen herramientas para una práctica docente “en donde el álgebra se introduzca desde los primeros años de escolaridad como una manera de pensar y actuar con objetos, relaciones y estructuras matemáticas” (Zapatera, 2018, p. 54).

Con estos antecedentes surge la pregunta ¿estos estudiantes tienen esta habilidad o se requiere desarrollarla? Y con ello una pregunta de investigación: ¿Cuáles son los procedimientos y acciones que estudiantes normalistas ponen en práctica al resolver de forma escrita una secuencia de patrones geométricos? Con el propósito de Identificar los diferentes niveles de pensamiento algebraico en estudiantes normalistas.

MARCO TEÓRICO

Para finales de los años noventa se reconoció que a pesar de los cambios y propuestas presentadas en las reformas educativas el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas a nivel internacional, seguía implicando desafíos en el nivel de educación básica, acentuándose en secundaria, nivel en el cual se ha identificado que los estudiantes muestran dificultad para un buen desempeño en álgebra.

Esta situación impulsó el desarrollo de investigaciones en torno a las dificultades asociadas con “los procesos de aprendizaje del álgebra escolar” (Rojas & Vergel, 2013, p. 689). Los resultados de las investigaciones desde la didáctica de las matemáticas plantearon un giro a la idea de que el álgebra se tiene que abordar hasta la Secundaria y proponen considerar la introducción temprana del álgebra a través de conceptos y notaciones que favorezcan el pensamiento algebraico en los primeros años de escolaridad, considerando la generalización y la formalización de patrones como una de las formas de introducir el álgebra en la escuela primaria, con el fin de “fortalecer y profundizar el currículo de la aritmética... representar y reflexionar sobre relaciones entre conjuntos de números, en lugar de enfocarse meramente en el cálculo” (Schliemann, Carraher, & Brizuela, 2011, p. 16), para favorecer la construcción de estructuras asociadas al pensamiento algebraico.

El interés por estudiar los procesos de aprendizaje de las matemáticas, y encontrar mejores resultados en dichos aprendizajes, llevaron a que las investigaciones en educación matemática, a nivel internacional, pusieran énfasis en los procesos involucrados específicamente en el aprendizaje del álgebra, (Kieran & Filloy, 1989). De acuerdo con Kieran (2004) a nivel internacional en educación primaria, la aritmética tiende a centrarse en calcular para dar una respuesta y no en la representación de las relaciones, el acento está en una resolución numérica para operaciones que involucran casos particulares, esto da como resultados posibles conflictos que enfrentan los estudiantes al trabajar álgebra, por lo que se

introduce al niño en un álgebra, sin contar con un significado y comprensión (Butto & Rivera, 2011).

Lo anterior llevó a considerar que lo que se requería era un cambio en el pensamiento del estudiante en la forma de trabajar “situaciones numéricas concretas a proposiciones más generales sobre número y operaciones” (Kieran & Filloy, 1989, p. 229), “relaciones entre conjuntos de números y medidas, de cálculo de respuestas numéricas a la descripción de relaciones entre variables” (Schliemann, Carraher, & Brizuela, 2011, p.138), de un enfoque en las relaciones y no solo en el cálculo de una respuesta numérica (Kieran, 2004).

Los resultados obtenidos en las investigaciones dieron un giro y de centrarse en la resolución de ecuaciones como objetivo del álgebra se pasó a priorizar el trabajo que involucra la generalización, los patrones, las variables y las funciones, proponiendo con ello el desarrollo del pensamiento algebraico desde los primeros años de la educación básica. Lo anterior llevó a la necesidad de “reconceptualizar la naturaleza del álgebra y el pensamiento algebraico y reexaminar cuándo los niños son capaces de pensar algebraicamente” (Carpenter & Levi, 2000, p. 4). No se trata de trasladar lo que se enseña en la secundaria a la escuela primaria, de enseñar métodos para resolver ecuaciones, sino de desarrollar un pensamiento algebraico en los niños desde los primeros años de escolaridad (Vergel, 2015).

Otros autores como Godino y Font (2003), Butto y Rojano (2004) y Schliemann, Carraher y Brizuela (2011) consideran que la aritmética proporciona elementos para construir y expresar generalizaciones y por ello le otorgan el nombre de aritmética generalizada. El razonamiento algebraico implica:

...representar, generalizar y formalizar patrones y regularidades en cualquier aspecto de las matemáticas” [...] Este razonamiento está en el corazón de las matemáticas concebida como la ciencia de los patrones y el orden... es difícil encontrar un área de las matemáticas en la que formalizar y generalizar no sea central (Godino & Font, 2003, pág. 774).

Según Godino, Castro, Aké y Wilhelmi (2012) una característica de este pensamiento considerada por varios investigadores es la forma de abordar los procesos de generalización matemática, en donde los casos particulares de situaciones, conceptos, procedimientos (objetos determinados) pasan a ser considerados como tipos de objetos indeterminados. Vergel, (2015) de acuerdo con Radford, expresa que el pensamiento aritmético se distingue del algebraico en que el algebraico trata “cantidades indeterminadas de una manera analítica” (p. 10).

Se puede afirmar de acuerdo con Godino, Castro, Aké y Wilhelmi (2012, p. 507) que “el álgebra es una forma de pensar y actuar en matemáticas caracterizada esencialmente por la dialéctica entre los procesos de generalización- particularización y, en consecuencia, por la intervención y emergencia de objetos intensivos de niveles progresivos de generalidad” en donde las expresiones matemáticas puedan ser presentadas con un lenguaje natural y no necesariamente con notación algebraica.

Algebrizar el currículo de la escuela primaria, para hacer explícito el carácter algebraico de la matemática, requiere como lo afirma Radford (2000, p. 238) “profundizar en la comprensión de la naturaleza del pensamiento algebraico y la manera en que se relaciona con la generalización”, esto abriría la puerta para trabajar actividades y tareas matemáticas que favorezcan el desarrollo de un pensamiento algebraico.

Trabajar desde esta perspectiva la enseñanza y el aprendizaje, en el campo de las matemáticas en la educación primaria, implica promover un modo diferente de pensamiento aritmético que propicie las nociones básicas del álgebra, es como lo menciona Vergel (2015) ver el carácter algebraico de la aritmética, dando la posibilidad de establecer una conexión entre la aritmética y el álgebra, al aprender con significado lo que se está operando, lo que favorecería una mejor comprensión del álgebra en el nivel de Secundaria. Sin embargo, no se tiene una propuesta única, y se determina desde diferentes ópticas y consideraciones.

METODOLOGÍA

Esta investigación se llevó a cabo a partir de un enfoque cualitativo, de corte interpretativo; con estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. Se inició con dos grupos de segundo semestre de la Licenciatura en educación primaria, conformados por un total de 53 estudiantes, a los cuales se les aplicó de manera individual un instrumento que consistió en una actividad sobre generalización de patrones geométricos con la finalidad de saber qué conocimientos tenían estos estudiantes antes de llevar el curso de Álgebra.

Para ello se estableció el siguiente propósito: Describir los procedimientos y acciones que los estudiantes ponen en práctica al resolver de forma escrita una secuencia de patrones geométricos para identificar los diferentes niveles de pensamiento algebraico.

Esta investigación se abordó desde un estudio de caso porque permite de acuerdo con Stake (2013, p. 168) “ahondar en los significados y trabajar para relacionarlos con contextos y experiencias”; enfocando estos significados para conocer los conocimientos y procesos cognitivos que operan estudiantes normalistas al enfrentar tareas que implican procesos de generalización y que requieren de un razonamiento algebraico a partir de sus estrategias empleadas y sus procedimientos de resolución.

La primera fase tuvo como finalidad identificar un instrumento y/o actividad que permitiera realizar un buen diagnóstico en torno al pensamiento algebraico de los estudiantes normalistas. Por ello esta primera fase consistió en la búsqueda documental de investigaciones orientadas al análisis del pensamiento algebraico, en especial llevadas a cabo con futuros profesores de Educación Primaria, también se consideraron algunas realizadas en el nivel básico.

Este rastreo bibliográfico permitió identificar actividades específicas que son utilizadas en diversas investigaciones para reconocer características del pensamiento algebraico, esto con el fin de hacer una selección de actividades para concretar un instrumento que permitiera un diagnóstico oportuno en torno al conocimiento que estudiantes normalistas en su formación inicial tienen del pensamiento algebraico.

En estas actividades interviene el diseño de problemas de generalización de patrones, en su mayoría de las veces, secuencias figurales de una sucesión aritmética, las cuales se han trabajado con estudiantes de diferentes niveles, por lo que se seleccionó una secuencia de figuras geométricas formada por cuadrados, correspondiente a una sucesión aritmética y cuya resolución implica procesos de generalización para reconocer la recurrencia de la sucesión e identificar una regla general para “n” número de casos, rasgos característicos del pensamiento algebraico elemental.

Se seleccionó como actividad sobre generalización de patrones una secuencia de patrones geométricos que formaba parte del programa de Álgebra, su aprendizaje y enseñanza, del plan de estudios 2012 (SEP-DGESPE, 2013) y a su vez es utilizada en diferentes investigaciones. Se diseñó para la segunda fase el instrumento para ser aplicado, con lo que se obtuvieron los datos y se realizó un análisis con base en un método de análisis de contenido, para caracterizar las resoluciones que dio cada uno de los estudiantes normalistas.

Los criterios de análisis fueron:

- a. Considerando los niveles de algebrización que presentan Godino, Aké, Gonzato y Wilhelmi (2014):
 - Nivel 0 de algebrización. Ausencia de razonamiento algebraico.
 - Nivel 1. Nivel incipiente de algebrización
 - Nivel 2. Nivel intermedio de algebrización
 - Nivel 3. Nivel consolidado de algebrización
- b. Con base en las estrategias que empleaban para responder cada una de las tareas. Para ello se tomó en cuenta la clasificación que presenta Zapatera (2018).

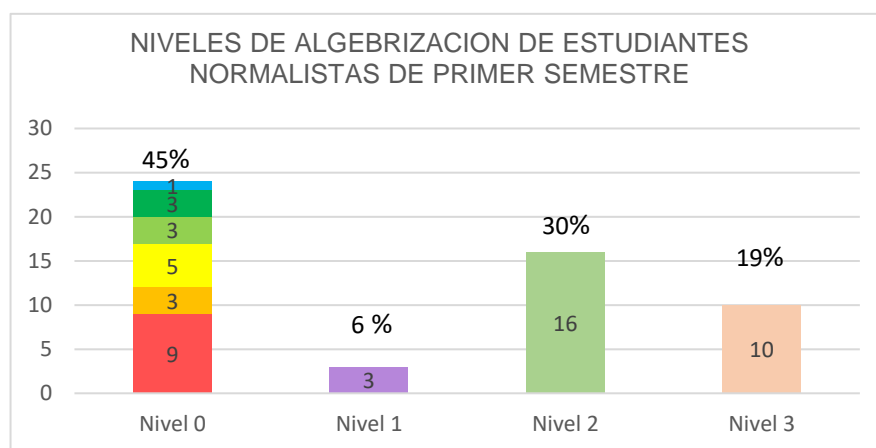
Se llevó a cabo dos tipos de análisis, el primero consistió en analizar si la respuesta era correcta o no y además la estrategia empleada para resolver cada una de las tareas que comprendía la actividad, y otro análisis se realizó considerando la tarea global, es decir, si lo que respondían en la primera tarea les apoyaba para responder a la segunda y así sucesivamente hasta responder la última tarea.

RESULTADOS

El primer análisis se realizó considerando los cuatro niveles que presentan Godino, Aké, Gonzato y Wilhelmi (2014). Para la clasificación de cada nivel se analizaron las estrategias y formas en cómo fueron respondiendo a cada una de las cinco tareas que comprendía la actividad. Bajo estas consideraciones se examinaron las respuestas plasmadas en la hoja en donde se encontraban las tareas. Para iniciar el análisis puntual de cada proceso se consideró la clasificación de las estrategias que presenta Zapatera (2018). En la figura 1, se muestra un acercamiento cuantitativo de los resultados.

Figura 1.

Porcentaje de estudiantes en cada uno de los niveles del pensamiento algebraico



Nota. Resultados obtenidos de la aplicación del primer instrumento. Elaboración propia.

Se puede observar en la gráfica que el 45% de los estudiantes se encuentran en un nivel 0 de algebrización. Se han sub-clasificado en este nivel porque se identificó que recurren a un lenguaje natural o numérico, realizan operaciones aritméticas sobre objetos particulares, en ocasiones recurren a trabajar con tablas de entrada-salida, pero haciendo uso de ellas para organizar su conteo a partir de un incremento aditivo, operando con objetos extensivos, de los 24 estudiantes pertenecientes a este nivel, 11 de ellos expresan reconocer una regla recursiva, pero aplicándola solo a casos particulares, por lo que se puede afirmar que no llegan a una generalización algebraica.

Con base en las estrategias que aplicaron los estudiantes al resolver cada una de las cinco tareas se identificaron diferencias de logro al interior del nivel 0, por lo que se decidió crear 6 subcategorías, denominándolas N0-1, N0-2, N0-3, N0-4, N0-5, N0-6, (nivel 0 determinado por Godino, Aké, Gonzato y Wilhelmi (2014) y $-n$, de acuerdo con el nivel del logro dentro de este mismo nivel.

Se determinó como N0-1 cuando se recurría a una sucesión realizando solo un conteo sobre ella como una serie numérica, considerando esta estrategia como lo más básico de dicho nivel y N0-5 cuando se reconoce una regla recursiva. Se le asignó N0-6 a quien utilizó la estrategia de

proporcionalidad. En la tabla 1 se especifican las características que se consideraron para determinar las 6 subcategorías, tomando como base las características determinadas por Godino, Aké, Gonzato y Wilhelmi (2014) para el nivel 0:

Tabla 1.

Nivel 0 y subcategorías de dicho nivel.

NIVEL 0	
<p>Nivel 0 de algebrización (ausencia de razonamiento algebraico): intervienen objetos extensivos expresados mediante lenguaje natural, numérico, icónico o gestual. Pueden intervenir símbolos que refieren a un valor desconocido, pero dicho valor se obtiene como resultado de operaciones sobre objetos particulares (Godino, Aké, Gonzato y Wilhelmi, 2014). En tareas de generalización el mero reconocimiento de la regla recursiva que relaciona un término con el siguiente, en casos particulares, no es indicativa de generalización.</p>	

Subcategoría	Núm. de est.	Característica
N0-1	9	Expresan realizar una sucesión, pero no reconocen en ella un patrón. Proceden a realizar secuencias numéricas o multiplicaciones sobre objetos extensivos, a partir de un recuento aritmético.
N0-2	3	Expresan realizar secuencias numéricas, intervienen objetos extensivos y aunque reconocen que es necesario encontrar un patrón, no lo establecen y siguen resolviendo a partir de un recuento iterativo
N0-3	5	Expresan realizar secuencias numéricas, intervienen objetos extensivos y reconocen que es necesario encontrar un patrón y establecen una relación a partir de la percepción visual que hacen de la sucesión de las figuras geométricas, que los lleva a establecer una regla, pero operando aritméticamente. “Reconocimiento de la regla recursiva que relaciona un término con el siguiente, en casos particulares” (Godino, Aké, Gonzato y Wilhelmi, 2014, pág. 207), Solo lo operan de forma extensiva ya que este patrón que reconocen no les permite expresar una regla general para calcular el número de elementos de cualquier figura.
N0-4	3	Expresan realizar una sucesión, intervienen objetos extensivos y reconocen que es necesario encontrar un patrón y establecen una relación a partir de la percepción visual que hacen de la sucesión de las figuras geométricas, que los lleva a establecer una generalización aritmética (Radford, 2010), pero operando aritméticamente. “Reconocimiento de la regla recursiva que relaciona un término con el siguiente, en casos particulares” (Godino, Aké, Gonzato y Wilhelmi, 2014, pág. 207), Solo lo operan de forma extensiva ya que este patrón que reconocen no les permite expresar una regla general para calcular el número

Subcategoría	Núm. de est.	Característica
		de elementos de cualquier figura. Intentan operar con dicha generalización aritmética para cualquier caso, pero de manera incorrecta.
N0-5	3	Reconocen un patrón a partir de la percepción visual que hacen de la sucesión de las figuras geométricas. “Reconocimiento de la regla recursiva que relaciona un término con el siguiente, en casos particulares” (Godino, Aké y Gonzato, 2014, pág. 207), y solo lo operan de forma extensiva ya que este patrón que reconocen no logran transferirlo para responder la tarea 5. De acuerdo con Zapatera (2018) estos estudiantes logran aplicar una estrategia funcional local.
N0-6	1	Reconoce un patrón. Aplica de acuerdo una estrategia proporcional haciendo uso de una regla de tres, operando de manera aritmética. (Zapatera, 2018).

Nota. Esta tabla muestra los subniveles de algebrización del N0. Elaboración propia

Se identificó que los 24 estudiantes ubicados en general en el *Nivel 0*, no llegaron a una generalización algebraica y que operaron sólo con objetos extensivo, sin embargo, se reconoció que presentaron diferencias en sus formas de resolver, procedimientos, acciones y las estrategias empleadas, lo que dio la base para determinar los seis subniveles. En la tabla 2 se presenta la caracterización de cada uno de estos subniveles con base en los tipos de objetos, estrategia y lenguaje:

Tabla 2.

Subniveles y su caracterización

	CARACTERÍSTICAS
--	-----------------

<p>Nivel 0-1 (N0-1):</p>	<p>Identifican una sucesión, establecen una relación de incremento aditivo local. Operan con objetos extensivos. Utilizan un lenguaje natural, icónico, gestual, numérico Como estrategia realizan series con un recuento iterativo, en donde establecen una relación desde una percepción visual local sin establecer una relación funcional. Utilizan operaciones básicas desde objetos particulares, determinan una regla con un incremento constante pero no determinan una regla general. Recurren en ocasiones a una tabla numérica, pero sin establecer una relación funcional, sólo para seguir una secuencia numérica. Dificultad para responder tareas de generalización lejana.</p>
<p>Nivel 0-2 (N0-2):</p>	<p>Identifican una sucesión, establecen una relación de incremento aditivo local. Operan con objetos extensivos. Utilizan un lenguaje natural, icónico, gestual, numérico. Como estrategia realizan series con un recuento iterativo, en donde establecen una relación desde una percepción visual local sin establecer una relación funcional. Utilizan operaciones básicas desde objetos particulares, determinan una regla con un incremento constante pero no determinan una regla general. Recurren en ocasiones a una tabla numérica, pero sin establecer una relación funcional, sólo para seguir una secuencia numérica. Expresan que se requiere de un patrón, pero no lo establecen. Dificultad para responder tareas de generalización lejana</p>
<p>Nivel 0-3 (N0-3):</p>	<p>Identifican una sucesión, establecen una relación de incremento aditivo local. Operan con objetos extensivos. Utilizan un lenguaje natural, icónico, gestual, numérico. Como estrategia establecen, a partir de la percepción visual, una relación espacial (arriba hay uno menos que abajo) sin establecer una relación funcional. Utilizan operaciones básicas desde objetos particulares, determinan una regla a partir de casos particulares, pero no determinan una regla general. Expresan con un lenguaje natural la regularidad percibida a partir de la relación espacial, pero no son capaces de trasladar esta regla a cualquier término de la secuencia.</p>

<p>Nivel 0-4 (N0-4):</p>	<p>Identifican una sucesión, establecen una relación de incremento aditivo local. Operan con objetos extensivos. Utilizan un lenguaje natural, icónico, gestual, numérico. Como estrategia establecen, a partir de la percepción visual, una relación espacial (arriba hay uno menos que abajo) sin establecer una relación funcional. Utilizan operaciones básicas desde objetos particulares, determinan una regla a partir de casos particulares, pero no determinan una regla general. Expresan con un lenguaje natural la regularidad percibida a partir de la relación espacial, Dificultad para trasladar esta regularidad a cualquier término de la secuencia, pero buscan aplicarla, aunque lo hacen de manera errónea.</p>
<p>Nivel 0-5 (N0-5):</p>	<p>Identifican una sucesión, establecen una relación de incremento aditivo local. Operan con objetos extensivos. Utilizan un lenguaje natural, icónico, gestual, numérico. Como estrategia realizan series con un recuento recursivo, para establecer una regla a partir de una función local (Zapatería, 2018) sin establecer una relación funcional. Utilizan operaciones básicas desde objetos particulares, determinan una regla con un incremento constante pero no determinan una regla general. Expresan que se requiere de un patrón. Esta relación la aplican a casos particulares y no establecen una regla general para cualquier término de la secuencia. “Reconocimiento de la regla recursiva que relaciona un término con el siguiente, en casos particulares” (Godino, Aké, Gonzato y Wilhelmi, 2014, pág. 207). Dificultad para establecer una regla general.</p>
<p>Nivel 0-6 (N0-6):</p>	<p>Identifican una sucesión, establecen una relación de incremento aditivo local. Operan con objetos extensivos. Utilizan un lenguaje natural, icónico, gestual, numérico. Como estrategia realizan una relación proporcional haciendo uso de una regla de tres, operando de manera aritmética. Dificultad para establecer una regla general.</p>

Nota. Esta tabla muestra la caracterización de cada uno de los subniveles del N0

Estas características permitieron identificar con qué conocimientos matemáticos realmente cuentan los estudiantes y con base en ello los conflictos que se les pueden presentar al trabajar la generalización de patrones.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En función de los datos analizados se puede concluir que:

Los estudiantes presentan diferentes niveles de logro en la resolución de las tareas que corresponden a la generalización de patrones lineales específicamente en una secuencia de patrones geométricos. Se identifican elementos específicos en las respuestas y procedimientos, así como en sus estrategias empleadas que dan cuenta de procesos cognitivos que intervienen en tareas en las que se requiere de un pensamiento algebraico.

Los resultados del análisis a las tareas presentadas en la hoja de actividades, considerando los niveles determinados por Godino, Aké, Gonzato y Wilhelmi (2014), y con base en la resolución realizada por cada uno de los 53 estudiante se identifica que:

- 45% se ubican en el Nivel 0, es decir en un nivel en el que no se hace presente el pensamiento algebraico;
- 6% en un nivel 1, nivel incipiente;
- 30% en un nivel 2, nivel intermedio; considerados el nivel 1 y 2, como protoalgebraicos;
- 19% en un nivel 3, nivel consolidado.

Se constata que los niveles que presenta Godino, Aké, Gonzato y Wilhelmi (2014), son favorables para realizar un análisis e identificar cómo se hacen estos presentes en estudiantes normalistas con base en la resolución de una secuencia de patrones geométricos, sin embargo es importante destacar que del 45% que se ubicaron en el nivel 0, se identificaron subniveles de logros, ya que se reconoce que hay quienes quedan en procedimientos más básicos que otros, por lo que se ubicaron con los siguientes porcentajes:

- 17% en un N0-1
- 6% en un N0-2
- 9% en un N0-3
- 6% en un N0-4
- 6% en un N0-5
- 2% en un N0-6

Los perfiles identificados en cada uno de los subniveles en esta investigación, si bien se apoyan en las características determinadas por Godino, Aké, Gonzato y Wilhelmi (2014) para el Nivel 0, accedieron a reconocer que es necesario considerar con mayor especificidad la estrategias y procedimientos empleados, a fin de proponer acciones que favorezcan el pensamiento algebraico.

Los estudiantes que se ubicaron en el N0-3 al N0-5 logran reconocer que es necesario un patrón y obtienen una regla para trabajar, pero de manera sólo aritmética, trabajando con

objetos extensivos, por lo que no logran generalizarlo, esto les obstaculiza para resolver situaciones cuando se requiere de una generalización lejana o cuando se les presentan los valores de entrada en una tabla numérica. Los estudiantes que se ubican en el N0-1 y N0-2, reconocen el incremento que se da entre las figuras que se presentan de la secuencia, sin embargo ese incremento lo operan como una constante para trabajarlo solo aritméticamente, sin reconocer un patrón de comportamiento, si la tarea requiere de una generalización cercana realizan una suma iterada hasta llegar al valor de salida y si la tarea requiere de una generalización lejana, cambian su estrategia de una suma a una multiplicación, cada tarea la ven de forma aislada sin establecer una relación.

La identificación y sistematización de las estrategias y procedimientos en la resolución de secuencias da las posibilidades de saber en dónde se ubican los estudiantes y a partir de esta base, realizar mediaciones que favorezcan la transición a niveles superiores, además permite identificar situaciones que pueden ser un obstáculo para el desarrollo de las competencias matemáticas, propias de su perfil docente y por consiguiente una práctica matemática idónea que favorezca la educación matemática.

La falta de dominio del conocimiento disciplinar es parte importante del conocimiento especializado, por lo que, pensando en su labor de enseñanza que tendrán que ejercer al egresar puede comprometer significativamente su desempeño, así como el aprendizaje idóneo de los alumnos de primaria. Al incorporar el álgebra como parte del programa tanto de la Educación primaria como de la Licenciatura en Educación básica, es fundamental que los estudiantes normalistas adquieran un conocimiento común y ampliado del contenido, que les de las bases para un conocimiento especializado del desarrollo del pensamiento algebraico elemental. Sin embargo, es necesario primeramente reconocer los niveles de pensamiento algebraico que tienen los estudiantes normalistas, para posteriormente implementar acciones en su formación que optimicen la adquisición de este conocimiento impactando en una idoneidad didáctica de su práctica docente. Y para ello se puede tomar como apoyo los niveles que presenta Godino, Aké, Gonzato y Wilhelmi (2014) y los subniveles que en esta investigación aporta.

REFERENCIAS

- Butto, C., & Rivera, T. (2011). La Generalidad una vía para acceder al pensamiento algebraico: un estudio sobre la transición del pensamiento aditivo al pensamiento multiplicativo. Ponencia, XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Educación y Conocimientos Disciplinarios, México. www.comie.org.mx/congreso/memoria_electronica/v11/does/area-05/1330
- Butto, C., & Rojano, T. (2004). Introducción temprana al pensamiento algebraico. Abordaje basado en la geometría. Educación Matemática., 16(001), 113-148. www.redalyc.org/articulo.oa?id=40516105
- Carpenter, T., & Levi, L. (2000). Developing Conceptions of Algebraic Reasoning in the Primary Grades. Research Report. Wisconsin Univ., Madison. National Center for Improving Student Learning and Achievement in Mathematics and Science. Washington, DC: NCISLA-RR-00-2. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470471.pdf>
- Delval, J. (1997). Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela. México: Paidós.
- Godino, J., Aké, L., Gonzato, M., & Wilhelmi, M. (2014). Niveles de Algebrización de la actividad matemática escolar. Implicaciones para la formación de Maestros. Enseñanza de las Ciencias(32.1), 199-219.
- Godino, J., Castro, W., Aké, L., & Wilhelmi, M. (2012). Naturaleza del Razonamiento Algebraico Elemental. Boletim de Educação Matemática, 26(42B), 483-511. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2912/291223574005>
- Godino, J., & Font, V. (2003). Matemáticas y su Didáctica para Maestros. Razonamiento Algebraico y su Didáctica para Maestros. Granada: Proyecto Edumat-Maestros. www.ugr.es/local/jgodino/edumat-maestros/
- Kieran, C., & Filloy, E. (1989). El aprendizaje del álgebra escolar desde una perspectiva psicológica. Enseñanza de las Ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas, 7(3), 229-240. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/51268>
- Kieran, C. (2004). Algebraic Thinking in the Early Grades: What Is It? The Mathematics Educator, 18(1), 139-151. <https://www.researchgate.net/publication/228526202>
- Radford, L. (2009). Cerebro, cognición y matemáticas. Revista Latinoamericana de Investigación de Matemática Educativa. <https://www.scielo.org.mx/pdf/relime/v12n2/v12n2a4.pdf>
- Rojas, P., & Vergel, R. (2013). Procesos de Generalización y Pensamiento Algebraico. Revista Científica, 2, 688-694. doi:10.14483/23448350.7753.
- Schliemann, A., Carraher, D., & Brizuela, B. (2011). El carácter algebraico de la aritmética. De las ideas de los niños a las actividades en el aula. (R. Biekofsky, Trad.) Buenos Aires, Argentina: PAIDÓS

SEP-DGESPE. (2013). Plan de estudios 2012. Licenciatura en Educación Primaria. México: SEP.

https://www.dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular

Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativo. En N. Denzin, & Y. Lincoln, Estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. (págs. 154-197). México: Gediza

Vergel, R. (2015). Generalización de patrones y formas de pensamiento algebraico temprano. Revista de investigación en Didáctica de la Matemática, 9(3), 193-215.
<http://funes.uniandes.edu.co/6440/>

Zapatera, A. (2018). Introducción del pensamiento algebraico mediante la generalización de patrones. Una secuencia de tareas para Educación Infantil y Primaria. Revista de Didáctica de las Matemáticas "Números", 97, 51-67.
<http://www.sinewton.org/numeros>

LA EXPERIMENTACIÓN COMO PROCESO DIDÁCTICO DE LAS CIENCIAS NATURALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA

LÍNEA TEMÁTICA: Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales.

Nombre de los autores:

Moisés Cruz Ventura

Correo electrónico: moises.cruz@seiem.edu.mx

Sharity Noelia Villegas Moreno

Correo electrónico: shayos2@hotmail.com

Jorge Bastida Muños

Correo electrónico: jbastida63@yahoo.com.mx

Institución de procedencia: Escuela Normal Superior del Valle de Toluca

RESUMEN

En la presente contribución se disertan procesos de investigación educativa relacionados con la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales a través de actividades experimentales, cuyo propósito hace énfasis en el desarrollo de ejercicios metódicos a partir de la observación, indagación, sistematización y explicación teórica y práctica al enseñar y aprender ciencias en educación primaria, el cual fue permeado mediante la ruta metodológica de la investigación-acción que propone Kemmis y Elliot, por posibilitar la praxis pedagógica a partir del reconocimiento de un problema circunscrito en el currículum de educación primaria. Toda vez que se hizo el planteamiento del problema con base al análisis y reflexiones derivadas del diagnóstico, se llevó a cabo la argumentación teórica mediante categorías de análisis, con la finalidad de explicar lo que es e implica la experimentación desde el plano pedagógico, a efecto diseñar el plan de acción y las estrategias didácticas bajo la orientación constructivista y trabajo colaborativo, en pro de la mejora de la docencia y aprendizaje de los alumnos en el campo de las ciencias.

PALABRAS CLAVE: Ciencias Naturales, investigación-acción, constructivismo y experimentación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El análisis crítico del proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales en Educación Primaria es complejo, dado el caso que se deben tener presentes diversas perspectivas, contextos, disciplinas y metodologías, las cuales, al conjugarse, permiten reconocer lo que sucede en al actuar de los docentes y alumnos en un escenario particular como es el aula al desplegar la didáctica de las ciencias.

Bajo la tesis que caracteriza la investigación cualitativa, en la presente investigación se trata de comprender la naturaleza de las problemáticas existentes en las aulas al indagar para profundizar lo que sucede en las aulas al abordar los contenidos curriculares, para ello, de forma específica se ha recurrido a la investigación-acción, por ser una de las metodologías que posibilita conocer a mayor profundidad los problemas que vivimos los docentes y alumnos al enseñar y aprender Ciencias Naturales en educación primaria.

El reconocimiento de los problemas se ha dado al emprender un proceso metodológico derivado del diagnóstico pedagógico; acciones sistemáticas que incluyeron la aplicación de técnicas e instrumentos para reconocer con elementos fehacientes lo que sucedía en la enseñanza y aprendizaje con los alumnos de 4º grado de educación primaria al aprender las Ciencias Naturales.

Bajo la perspectiva que recomienda la observación participante, fue posible tener un registro sistemático de lo que implicaba el desempeño de los alumnos y docentes al abordar los contenidos curriculares en razón a los aprendizajes esperados que marca el programa de educación primaria.

Los problemas fueron diversos, entre ellos se señalan: la limitada concreción de la planeación didáctica al carecer de contextualización pedagógica, la poco alcance de la evaluación formativa al no ser continua o por la poca sistematización al valorar los aprendizajes, se observaron estrategias de enseñanza y aprendizaje con limitada consistencia metodológica de las ciencias, al reconocer que la didáctica se parecía a lo de otras asignaturas, tales como Español, Matemáticas o Historia, careciendo del trabajo por proyectos, así como de la indagación, experimentación, modelación o trabajos práctico-experimentales, principalmente.

Derivado de los problemas referidos, se llevó un proceso de análisis, reflexión, valoración y jerarquización, con el propósito de seleccionar uno, el cual, con base a criterios metodológicos, epistemológicos y prácticos, fuese viable para su profundización investigativa y atención pedagógica en pro de la mejora de los aprendizajes de las Ciencias Naturales en educación primaria.

El problema de la investigación yace en la limitada aplicación teórica y práctica de las estrategias de enseñanza y aprendizaje de las ciencias, de manera particular lo relacionado con la experimentación; toda vez que si no se experimenta, se quedan con la contemplación o acercamientos prácticos que muy poco o casi es nula la cuestión metódica y científica de las explicaciones de los fenómenos que se abordan a partir de los contenidos científicos que recomiendan los programas de estudio de educación primaria.

Al no atender con suficientes elementos teóricos y prácticos los procesos asociados con la experimentación, la continuidad de trabajos monótono o lineales, con poca profundidad epistémica y pedagógica, el poco razonamiento científico, la improvisación pedagógica, modelos transmisivos, con poca investigación, principalmente, seguirían presentándose, pues, las lecturas comentadas en términos generales, copia de lecturas, aplicación de cuestionarios, elaboración de esquemas simples, elaboración de dibujos poco representativo y comentarios de esos ejercicios con limitada significación se presentarían como sesgos cognitivos, que muy poco abonarían a científicidad.

En escasas ocasiones se observaron algunos trabajos prácticos, con relación a los saberes de los alumnos y docentes frente a la naturaleza, pero, seguían careciendo con procesos sistemáticos relacionados con la experimentación. No obstante, la experimentación en sí, conlleva lo práctico, pero, además de eso, debe contener procesos sistemáticos familiarizados con la racionalidad científica que da lugar al método y éste a su vez, se explica por los argumentos sólidos que permiten la definición de lo que conocemos como ciencia.

Las ciencias tienen principios fundamentales que hacen del sujeto, un ente pensante ante su realidad, con espíritu científico, alfabetización científica y aprehensión de las disciplinas de las ciencias: biología principalmente. Esto tendrá mejor desarrollo o posibilidades, siempre y cuando a temprana edad se gesten procesos sistemáticos, integrales, interdisciplinarios y prácticos, con significado, sentido y valor ante lo comunitario.

Con base a lo anterior, no se trata de señalar arbitrariamente lo que el docente y alumnos hacen medianamente en el proceso de enseñanza, sino de analizar con elementos metodológicos las causas que originaron ese proceso y, la forma en cómo los docentes en repetidas ocasiones emprendemos procesos de enseñanza y aprendizaje con pocas reflexiones

o referentes teóricos, metodológicos, disciplinarios y comunitarios, luego entonces, ¿por qué desplegamos así las prácticas pedagógicas al enseñar ciencias? ¿cómo desarrollar procesos de experimentación desde la perspectiva del constructivismo en los contenidos de las ciencias? ¿cómo mejorar las prácticas pedagógicas al enseñar ciencias y lograr nuevos resultados en el aprendizaje del alumno?

Con relación a los cuestionamientos referidos, el análisis se fue delimitando, al mismo tiempo de centrar la atención a algo más concreto, al orientar la mirada hacia lo relacionado con la poca experimentación en fenómenos asociados con saberes de la biología y la química, señalado en la asignatura 4º grado de Ciencias Naturales de educación primaria.

MARCO TEÓRICO

Los fundamentos de la experimentación se centran en las categorías de análisis definidas por la observación de los fenómenos naturales, racionalización científica y los trabajos práctico-experimentales como perspectiva pedagógica. Pues, como lo señala Candela, “el hecho de que el alumno se enfrente a los problemas científicos mediante la observación y las actividades experimentales es y ha sido probablemente el elemento más significativo de la enseñanza de las ciencias” (Candela, 2013, p.18).

La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales en educación primaria, se orienta a partir de los principios pedagógicos que resalta el currículo de la educación básica, componentes que definen lo que el docente debe hacer para concretar las recomendaciones del enfoque pedagógico y perspectiva de los contenidos curriculares traducidos en aprendizajes esperados o temas curriculares.

Al respecto Pozo (2009), señala que la adquisición de los procedimientos didácticos, deben tener estrecha relación con la naturaleza de los contenidos de aprendizaje; lo cual genera en los alumnos, nuevas actitudes para su formación. En este proceso, el docente juega un rol fundamental, toda vez que es el mediador, orientador o guía en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias. Es a lo que conocemos como didáctica de las ciencias, a esa parte específica en donde se vive lo educativo, lo formativo, lo humano, la esencia de la praxis, etc.

Para que la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales cobre nuevos significados, es importante que se generen también nuevos procesos pedagógicos, en donde la experimentación se conciba como una de las posibilidades reales que configuran los escenarios dentro y fuera del aula, es decir, los espacios de la metacognición, en donde el currículo cobra vida y se articula con lo comunitario de una forma metódica pero flexible.

La experimentación como proceso didáctico evoluciona al igual que la ciencia, puesto que, ante el dinamismo que caracterizan la ciencia y tecnología, no da lugar a lo estático de los saberes, ni del conocimiento, ni de los experimentos, pese a que los objetos de estudio se presenten bajo tesis semejantes. En ese tenor se resalta que:

Los conocimientos científicos que hoy enseñamos serán sobrepasados y desechados mañana; de nada vale, por lo tanto, aprender la ciencia de hoy. Pero como la ciencia del mañana no existe todavía, los niños y los jóvenes que concurren a nuestras escuelas deberán aprender, fundamentalmente, bajo la dirección de sus maestros, los métodos de trabajo y no los simples conocimientos. (Mareuil, Legrand, Cruchet, en Martínez, 2015, p. 28).

En el párrafo anterior se reflexiona sobre como los alumnos de educación primaria deberían adquirir los conocimientos científicos y los docentes deberían enseñarlos, es decir, estos conceptos se aprenderán a medida que se comprendan los métodos de trabajo. Este proceso tiene su inicio en la curiosidad innata, en el deseo de conocer, en el razonamiento lógico y crítico del niño. Todo lo anteriormente mencionado, se complementa con las habilidades y capacidades que posee el alumno para llegar a obtener respuestas a través de la ciencia. De esta manera, se entiende de acuerdo con Martí (2012) que “la ciencia escolar como un proceso de evolución de las ideas y habilidades de los niños”.

La importancia de la experimentación en los procesos biológicos da pauta a que el alumno se apropie más del conocimiento y lo pueda movilizar al llevar a cabo los pasos del método científico ya que este contribuye a mejorar la calidad en la enseñanza de las ciencias. Facilita una renovación en las aulas de ciencias, promoviendo trabajos de investigación dirigida, donde los alumnos cuestionan su realidad mediante la emisión de hipótesis y diseño de experimentos.

Enseñar ciencias a alumnos de educación primaria debe pasar por organizar situaciones didácticas que les den oportunidad para explicar lo que ocurre a su alrededor (Feu en Martínez, 2015). Así, habría que priorizar las actitudes del escolar sobre los contenidos, y siempre eligiendo éstos en función de su utilidad para el individuo y su posibilidad para transferirlos a la realidad (Marín 2005). Pues, no se trata de crear niños científicos, sino de potenciar alumnos con capacidades para emplear conocimientos con argumentos, entendiendo y viviendo su entorno como base de los saberes (Arcà et al. 1990), en ese tenor, debe darse una visión de las Ciencias Naturales como algo cercano, familiar e interesante; capaz de producir la voluntad por aprender por iniciativa personal, académica y social.

En este sentido existen muchos experimentos para aprender las leyes de la física, de la química y de la biología en educación primaria, los cuales se encuentran dentro de la

asignatura de las Ciencias Naturales, mismos que deben ser punto de partida para aprender ciencias de forma interdisciplinaria y situada.

Por eso los experimentos sencillos son un recurso fantástico para que los alumnos de educación primaria se familiaricen con la ciencia y aprendan de manera divertida y creativa, porque nada como esta etapa de la vida para disfrutar del conocimiento con auténtica curiosidad y entusiasmo. Con ello, se despierte a temprana edad el espíritu científico para crear iniciativas por aprender ciencias.

A los niños de pequeños les cuesta entender conceptos abstractos, por lo que tocar y manipular cosas les ayuda a desarrollar una comprensión más concreta de los principios científicos. Por eso las actividades de ciencias en el aula, a menudo deben estar vinculadas a intereses típicos de esas etapas iniciales del mundo escolar, con el fin de mantener a los niños interesados y atentos. Son muchas las actividades que los estudiantes pueden hacer, como observar, indagar, experimentar con la naturaleza y los fenómenos o hechos que pueden ser objeto de estudio de las ciencias. No importa la actividad a realizar en sí (interactuar con objetos, cosas, animales o personas al convivir), sino que como adultos sepamos adaptarla convenientemente al nivel de cada niño para orientar la perspectiva que estudia la ciencia.

Bajo la misma perspectiva, Klaus resalta que “la ciencia necesita elaborar y utilizar constructos racionales, su avance es a través de las observaciones científicas y los experimentos” (2012, p. 31), las teorías tienen que ser lógicas, refutables y comparables experimentalmente. En esta misma línea, Chalmers apunta que, desde una concepción objetivista, “la experimentación implica una intervención en la naturaleza planificada y guiada por la teoría. Se construye una situación artificial con el propósito de explorar y comprobar una teoría” (1992, p.167)

Por su parte Candela (2013, p.89) resalta que, “para obtener una enseñanza formativa en ciencias es importante que los alumnos desarrollen habilidades de razonamiento”, las cuales permitan reconocer los fenómenos naturales, las causas de los problemas, las concepciones teóricas y prácticas asociadas a su vida y comunidad.

METODOLOGÍA

Para desarrollar la investigación educativa en relación con la experimentación como proceso didáctico de las Ciencias Naturales en educación primaria, en primera se valoró a naturaleza del problema y, en segunda la perspectiva de atención metodológica, con el propósito de elegir la metodología viable que permitiese atender las intenciones de orden metodológica y

pedagógica. En ese tenor, se determinó la investigación-acción por las bondades que tiene al tratar un problema y, la búsqueda de solución de este.

La ejecución del proyecto de investigación se llevó bajo la perspectiva de la investigación-acción, a partir de la consulta de autores que abordan esta perspectiva, entre ellos a Elliot y Kemmis, de ellos se recuperan procesos teórico-metodológicos y prácticos, destacando, lo referente al plan de acción, el diagnóstico, la estrategia, ciclos de reflexión y los procesos de mejora. Las coincidencias metodológicas suelen ser notables, sin embargo, dada las características del problema, se hicieron adaptaciones de la metodología para que ésta resultara factible en la atención a un problema de investigación y su contexto.

La metodología de la investigación-acción, por su naturaleza es cualitativa, permite registros de observaciones, entrevistas y análisis de contenido, con la finalidad de contar con diagnóstico confiable del problema de la investigación realizada en la Escuela Primaria “Guadalupe Victoria” C.C.T. 15DPR3055W, ubicada en Tlacotepec, Toluca, Estado de México.

El diagnóstico como parte de la metodología, fue un proceso esencial para detectar la situación actual y real en la que se encontraba tanto la práctica docente propia como la de los alumnos de cuarto grado, gracias a ese proceso se pudo obtener información valiosa que dieron lugar al siguiente objetivo: mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante actividades experimentales y el razonamiento científico de los alumnos para el logro de las competencias científicas básicas que marca el programa de estudio de cuarto grado de educación primaria y su contextualización en lo comunitario.

Al tener como objeto de estudio el problema detectado en el diagnóstico y el objetivo de la investigación, se desarrollaron categorías de análisis que permitieron explicar el problema. Al tener mayor claridad conceptual sobre lo que es e implica la experimentación pedagógica en Ciencias Naturales, se diseñó el plan de acción, con la finalidad de organizar, programar, sistematizar y valorar críticamente, los procesos de mejora de la práctica docente y aprendizaje de los alumnos.

RESULTADOS

Con base al proceso pedagógico del constructivo de Coll y el espiral de la investigación-acción, se llevó a cabo el análisis de la información en tres jornadas, los cuales se caracterizan por el conjunto de reflexiones críticas derivadas del ciclo de reflexión que propone Kemmis: organización, planificación, ejecución-intervención, resultados, valoración y evaluación, toda vez que se desarrolló ese proceso en una primera jornada (dos semanas) de intervención pedagógica de las Ciencias Naturales, se replanteó el ciclo para una segunda jornada intervención docente (dos semanas) y para consolidar los procesos de mejora relacionados con la experimentación se desarrolló la tercera jornada con el mismo número de sesiones que las dos anteriores. Los resultados de ese proceso fueron los siguientes:

PRIMERA JORNADA DE INTERVENCIÓN:

Para dar lugar a la primera jornada, se planeó con base a la metodología de proyectos, con el objetivo de investigar y desarrollar actividades experimentales relacionadas con los microorganismos.

Los alumnos dieron a conocer sus conocimientos previos a cerca de los microorganismos, algunos de ellos se mostraban un poco inseguros al decir las respuestas, sin embargo, gracias al juego (la papa caliente) comenzaron a tener confianza entre ellos y, al ver que no pasaba nada malo si se equivocaban, su participación se fue dando de manera natural y con mayor frecuencia.

El proceso de la experimentación, al principio fueron notables las dudas y la memorización de lo aprendido, sin embargo, al resaltar procesos de razonamiento científico al plantear cuestionamientos reflexivos sobre los microorganismos se pudo comparar lo que sabían con los nuevos conocimientos. Para dar lugar a analogías entre los microorganismos y aquellos que presentan otras características que, por su volumen son organismos de un gigantesco tamaño.

Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, se comparó lo que leían con lo que observaban en la vida cotidiana, para ello, se sistematizó bajo la orientación de una guía de observación el proceso de crecimiento de hongos en una tortilla húmeda y el crecimiento de una planta (frijol), durante ocho días, para ello, fueron registrando sistemáticamente lo observado, notando cambio referidos al crecimiento de los hongos en la tornilla (microorganismos) y el tallo, hojas en la planta.

Los resultados de la primera jornada permitieron reconocer que la enseñanza situada a través de proyectos colaborativos con sentido práctico-experimental nutre los aprendizajes de los alumnos al confrontar procesos teóricos con observacionales, prácticos y metódicos, mismos que fueron socializados en el grupo para su mayor conocimiento.

SEGUNDA JORNADA DE INTERVENCIÓN:

Para la segunda jornada de intervención docente se abordó el contenido de la reproducción de las plantas, para ellos, se diseñó un proyecto con base a las experiencias de la primera jornada, con el propósito de fortalecer los procesos pedagógicos asociados a la experimentación.

Se exploraron los saberes previos de los alumnos, al tomar en cuenta el contexto de la localidad y las experiencias propias, para ello, fue notable que saben de la existencia de diversas plantas y de las formas en cómo nacen, crecen y se reproducen. Eso fue bueno porque permitió profundizar sobre el contenido curricular, desde el punto de vista conceptual como observacional-práctico.

Al ir profundizando sobre el tipo de elementos para su nacimiento, crecimiento y reproducción de las plantas, se fueron presentando algunas dudas, las cuales se explicaban con base a un ejemplo, para que ellos investigaran lo teórico, lo cual resultó atractivo y significativo. Sin embargo, cuando se le cuestionó sobre el tipo de suelo y clima natural de las plantas, tuvieron muchos acercamientos sobre lo que existe en el ecosistema de su contexto, pero muy poco de otros ecosistemas.

Para profundizar se plantearon cuestionamientos que indujeron en primer lugar a la reflexión, posteriormente a la indagación de los saberes teóricos y prácticos sobre las plantas y sus nutrientes para su crecimiento.

Teniendo como referente la investigación teórica y práctica, se llevó a cabo la experimentación en torno al crecimiento de las plantas, para ello se llevó un proceso de observación durante dos semanas sobre seis plantas de la misma especie sembradas en diferentes bases de nutrientes. Las tres primeras: tierra húmeda, arena húmeda y otro combinado con arena y tierra. A las tres últimas, además del tipo de base, se le agregó abonó orgánico: composta.

Anotaron su hipótesis de lo que pensaban que iba a suceder en este experimento algunos mencionaron posibles respuestas, otros no lograron explicar lo que pensaban, pero se les motivó a que continuaran intentándolo, después se les preguntó si se imaginaban que pasaría

primero y cual después. Durante la realización del experimento, entre docente y alumnos fueron anotando el proceso en el pizarrón y cuaderno, después de que lo anotaron, empezaron a realizar las etapas del experimento, gracias a esto desarrollaron sus habilidades de observación, indagación, dialógica, registro y experimentación.

A partir de la observación y los argumentos científicos, registraron lo que sucedió con el crecimiento de las plantas, analizando, reflexionando y explicando el crecimiento de la planta de bajo procesos experimentales caracterizado por un método que fue marcando las etapas de su aprendizaje científico al dar respuestas a sus hipótesis y explicar lo sucedido en apego a sus registros metódicos, los cuales fueron expuestos en equipo ante el grupo.

TERCERA JORNADA DE INTERVENCIÓN:

Para desarrollar la tercera jornada de intervención docente, se tomó como referencia lo realizado en las dos anteriores, a efecto de evitar sesgos metodológicos y pedagógicos frente al contenido curricular relacionado con los hongos en la levadura. La intervención docente partió con la exploración de los saberes de los alumnos, para tales fines, el cuestionamiento reflexivo fue fundamental, porque permitió acercar a los alumnos desde el punto de vista práctico en referencia al contexto y a lo conceptual, con la finalidad de tener acercamientos de lo que implicaba el propósito de la experimentación: que los alumnos desarrollen sus habilidades de observación, indagación, comunicación y de experimentación frente a un fenómeno concreto que se les presentó.

Lo anterior se reforzó con explicaciones científicas que el docente realizó mediante un video y de manera oral al tener como referentes bases teóricas que permitieron profundizar las bases de la científicidad que demanda la experimentación en Ciencias Naturales.

Las actividades de experimentación se generaron a partir de la observación de la muestra (masa de harina con levadura tapada con un trapo), misma que se dejó reposar durante un día. Para verificar las condiciones físicas de la masa, para ello se llevó el registro de las observaciones cada 20 minutos, en efecto, los alumnos registraron lo que sucedía con la masa. Los cambios físicos a través de la fermentación al observar que en algunos casos la masa creció más que en otros, para ello, se valoraron las condiciones; masas con mayor o menor levadura, masas tapadas y no tapadas, tiempo y espacio en donde se colocó.

La experimentación siguió el proceso didáctico a partir de la observación, registro de hechos derivados de supuestos e hipótesis, así como de las explicaciones del fenómeno para llegar a conclusiones.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La investigación-acción es una tarea compleja que requiere de muchas reflexiones de la teoría y de la práctica, así como de procesos que permitan contextualizar el saber y los actores para situar lo que se enseña y aprende al investigar. En ese proceso, resultó fundamental darle vida y sentido a las bases que caracterizan el constructivismo, por considerar como andamio las experiencias, el contexto y saberes previos para construir nuevos saberes a partir de los intereses de los alumnos.

Desde esa perspectiva, la organización de la intervención docente se gestó con base a la investigación realizada, al permitir la organización de tres jornadas de trabajo, en las cuales se llevaron a cabo tres ciclos de reflexión, con la intención de analizar experiencias pedagógicas significativas asociadas con el trabajo colaborativo y la experimentación, dando lugar al desarrollo de habilidades reflexivas durante la realización de las diferentes etapas de las sesiones.

Es importante resaltar que, desde el inicio de cada una de las jornadas, se tomaron en cuenta los aprendizajes previos de los alumnos, al realizar actividades prácticas con sentido lúdico y creativo, con el afán de motivar y crear nuevas expectativas para participar en los trabajos prácticos y experimentales al enseñar y aprender Ciencias Naturales. Pues, al realizar la experimentación en equipos colaborativos, fue notable la participación en la mayoría, pero en algunos, se presentaron dificultades que se tradujeron en áreas de oportunidades para su mejora.

Para el desarrollo de las actividades experimentales, se requirió la organización previa del docente y de los estudiantes a través de proyectos, lo cual posibilitó tener la práctica bajo ambientes de aprendizajes sanos, a fin de propiciar un escenario que favoreciera la mejora de capacidades para observar, manipular, experimentar, registrar y analizar resultados, además de promover el desarrollo de habilidades intelectuales como la descripción, narración, explicación, argumentación y resolución de problemas; procesos que definitivamente potencian la comprensión, la investigación científica y la reflexión crítica.

Se observó que, durante la aplicación de la experimentación, como estrategia didáctica y científica, los alumnos disfrutaron de las actividades por tener elementos lúdicos que coadyuvaban en los aprendizajes significativos, porque permitieron no solo al progreso intelectual sino también a la exploración de sus capacidades creativas y cognitivas, posibilitando una oportunidad para expresar lo que creían, sentían y pensaban ante lo observado y sus saberes.

El hecho de realizar experimentos a temprana edad en la escuela primaria a través de las Ciencias Naturales fomenta en el alumno la curiosidad, la creatividad, la construcción de rutas de aprendizaje, el desarrollo del pensamiento, las habilidades para observar, describir, interpretar y explicar la naturaleza y los razonamientos científicos. Contribuye a su vez, en la construcción y apropiación de conceptos prácticos que posibilitan la concreción del currículum en aprendizajes de las ciencias, situados éstos en su contexto.

REFERENCIAS

- Arcá, M., Guidoni P., & Mazzoli P. (1990). Enseñar ciencia. Como empezar. Reflexiones para una educación científica de base. Barcelona-Buenos Aires, México: Paidós.
- Candela, A. (2013). ¿Qué crees que va a pasar? Las actividades experimentales en las clases de ciencias. México: Somos Maestros-CINVESTAV.
- Cárdenas-Reyes, F., Padilla. K. (2012). La indagación y la enseñanza de las ciencias. México: UNAM.
- Coll, C. et al. (1993). El constructivismo en el aula. España: Graó.
- Chalmers, A. (1992). Que es esa cosa llamada ciencia. México: Siglo XXI.
- Elliot, J. (1993). El cambio educativo dese la investigación-acción. España: Morata.
- Fesquet, A. (1971). Enseñanza de las ciencias. Argentina: KAPELUSZ
- Gómez, C. y Ruiz-Gallardo, J. (2016). El rincón de la ciencia y la actitud hacia las ciencias en educación infantil. En Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias 13 (3), 643–666, 2016. Recuperado de file:///C:/Users/Moises/Downloads/2996-Texto%20del%20art%C3%ADculo-10696-1-10-20161205.pdf
- Kemmis, S. (1993). Cómo planificar la investigación-acción. España: Laertes.
- Klaus, J. (2012) ¿Que es la ciencia? España: Editorial Académica Española.
- Larroyo, F. (1949). La ciencia de la educación. México: Porrúa.
- Martí, J. (2012). Aprender ciencias en la educación primaria. Barcelona: Graó.
- Martínez, I. (2015). La importancia de los experimentos pautados en educación primaria. España: Universidad de Valladolid.

Pozo. J. (2009). Aprender y enseñar ciencia. España: Morata.

SEP. (2011). Plan de Estudios 2011. México: Secretaría de Educación Pública.

PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES NORMALISTAS DE LA BYCENES SOBRE UNA BUENA PRÁCTICA DOCENTE

Luis Fernando Castelo Villaescusa

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

Nivel de estudios: Maestría

Ocupación: Docente - Investigador

Correo electrónico: Luis.fernando.castelo@enesonora.edu.mx

María Paola Torres Yañez

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

Nivel de estudios: Licenciatura en Educación Primaria

Ocupación: Docente

Correo electrónico: mptorres_12@hotmail.com

Amalia Abilene Velez Tapia

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

Nivel de estudios: Licenciatura en Educación Primaria

Ocupación: Docente

Correo electrónico: abiilenevlzz@gmail.com

LÍNEA TEMÁTICA: Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

La presente investigación surge ante la necesidad de conocer las percepciones de los estudiantes normalistas sobre qué es una buena práctica docente en el proceso de su formación inicial. Para los fines de este trabajo presentamos resultados parciales, esto realizado en un estudio exploratorio a partir de una metodología cualitativa, a través de una entrevista semiestructurada como herramienta metodológica, aplicada a estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro, participantes de ambos sexos y con un rango de edad entre 21 y 24 años. Las principales conclusiones se orientan hacia una buena práctica definida como el conjunto de situaciones y momentos que les permite poner a prueba sus competencias y habilidades, con el fin de solucionar problemas en el transcurso de la labor docente. Los principales hallazgos para identificar una buena práctica docente muestran la importancia de fomentar un aprendizaje significativo en el grupo, tener un dominio de contenidos, participación activa, cumplir con las normas establecidas, atender al grupo, ayudar y vivir una buena experiencia.

PALABRAS CLAVE: Percepciones, práctica docente, formación inicial de profesores.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Dentro del desarrollo del siguiente estudio se presentan los avances de investigación referentes al trabajo denominado "Perspectivas de estudiantes normalistas de la ByCENES sobre una buena práctica docente" y cómo esta influye durante el transcurso de su formación docente inicial.

Las Escuelas Normales son las formadoras de docentes de educación básica, cumpliendo con las políticas y acciones para la mejora de la calidad educativa, con el fin de favorecer la transformación de esta. Durante el trayecto académico de los futuros maestros, estos tienen un acercamiento a las actividades laborales que realizan los docentes dentro de los centros escolares, de manera que tenga la experiencia de estar frente al grupo y desarrollen competencias y habilidades que enriquezcan su práctica.

Con la finalidad de facilitar la comprensión del tema de estudio y su importancia, se indaga en el desarrollo de investigaciones cualitativas vinculadas a la práctica docente de estudiantes

normalistas, dentro de las cuales se plasma el proceso formativo, la identidad profesional y la experiencia pedagógica.

Primeramente, se encuentra la aportación de Chapa y Flores (2015) la cual tiene como propósito conocer el seguimiento del proceso formativo, el desarrollo de competencias profesionales durante la formación inicial y la perspectiva de los docentes en maestros en formación y estudiantes de la Escuela Normal de Nuevo León. Se realizó un análisis de cuáles son los factores que intervienen en el desarrollo de competencias profesionales, obteniendo como resultados preliminares que los estudiantes hacen una relación entre los conceptos teóricos revisados en la Escuela Normal y la realidad, pero lo más significativo para ellos parte de la práctica, ya que es un espacio para reflexionar sobre los retos de la profesión, las fortalezas y las áreas de oportunidad que poseen, además de ser el punto de partida para iniciar su formación.

Por otra parte, Sánchez, Acosta y Botis (2018) presentan un reporte parcial de investigación en Aguascalientes sobre el tema de construcción de la identidad profesional del docente en formación, con la finalidad es conocer el proceso de construcción de la identidad profesional del docente en formación, y la mirada desde la experiencia de los formadores de formadores. Por medio de la recogida de datos en observaciones durante la práctica docente, entrevista semiestructurada y cuestionarios abiertos a estudiantes y maestros, los resultados mostraron que existen rasgos de coincidencia entre lo que expresan los estudiantes y lo que señalan los docentes formadores, en el sentido de que la generación de su identidad profesional es un proceso que se va construyendo de manera gradual.

Por último, Sánchez y Jara (2018) realiza su investigación enfocada en la comprensión de las experiencias pedagógicas que comienza a vivir el profesorado en formación y en su trayecto por la práctica, profundizando particularmente en el tipo de docente que es, siente o busca ser, y en los principales obstáculos, problemas o limitaciones que debe enfrentar para concluir satisfactoriamente su proceso formativo. Los resultados evidencian una imagen de la docencia como un encuentro humano y no solo técnico, entre sujetos, contextos y demandas (obstáculos, problemas o limitaciones que enfrentan en su inserción a la práctica en aulas).

La importancia de la práctica profesional docente en las Escuelas Normales es primordial en sus estudiantes, dado que este es un espacio donde se ponen a prueba las competencias y habilidades y presencian momentos apegados a la realidad de la labor docente, obteniendo así como resultado el proceso de formación inicial.

El propósito de la investigación busca describir la percepción de los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela

Normal del Estado de Sonora sobre una buena práctica docente durante el trayecto de su formación inicial. La pregunta que lo orienta es: ¿Qué es para usted una buena práctica docente?

MARCO TEÓRICO

El término de percepción tiene una gran diversidad de significados en distintas disciplinas, Oviedo (2009) lo define como: “la percepción determina la entrada de información; y en segundo lugar, garantiza que la información retomada del ambiente permita la formación de abstracciones (juicios, categorías, conceptos, etc.)” (p. 90), de este modo, podemos hablar de que los Estudiantes Normalistas vivencian día a día diversas situaciones que le permiten emitir un juicio sobre lo que puede definirse como una buena práctica docente, según sus experiencias.

Para concretar, Fierro, Fortoul y Rosas (2006) mencionan que la práctica docente es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, es decir, el estudiante es el que rescata todos los elementos y experiencias que conforman a la docencia, creando su propio panorama de lo que implica la formación y labor de un docente.

Los factores que integran el panorama o percepción del maestro en formación se integran durante la práctica docente en que se emergen los estudiantes de octavo semestre de la licenciatura, ya que estos se ven integrados durante un lapso de 14 semanas en las escuelas primarias, es por ello que Chacón (2007) define los espacios formativos del ser, saber y saber hacer del futuro docente, como oportunidades para cultivar el interés por aprender, desarrollar competencias para observar, describir, confrontar y transformar las prácticas, lo cual permite a la postre potenciar la práctica reflexiva de los futuros docentes.

Es por lo que Mercado (2003) reafirma la importancia de las prácticas pedagógicas al expresar que son “una fuente inagotable de experiencias diversas, que se configuran en espacios de confrontación, síntesis, análisis, y crítica” (p. 150). Para concretar, se pretende que los estudiantes normalistas obtengan resultados que enriquezcan su formación inicial, la cual podemos entender según Romero (2013) como un proceso pedagógico que posibilita el desarrollo de competencias propias al ejercicio profesional de los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo, es decir, aquel punto de partida del cual nos debemos de tomar para poder formarnos y desempeñar aquella labor para la cual se está preparando.

Asimismo, el Ministerio de Educación (2015) en su apartado ¿qué es la formación inicial docente? afirma que se tiene por finalidad formar a los futuros docentes con actitud autónoma

y responsable, para que éstos puedan desempeñar un rol activo en la sociedad, en sus sistemas democráticos y ante las nuevas exigencias sociales, científicas y tecnológicas que plantean el cambio a la educación.

Con esto, se puede concretar que los futuros docentes son responsables de su formación, puesto que es una enseñanza que manifiestan y se construye en conjunto con los conocimientos adquiridos de los programas formativos y el conocimiento práctico que realizan y observan. De esta manera las fases de formación inicial de profesores a las cuales es inmerso el Estudiante Normalista le ayudan a crear una percepción sobre lo que es la labor docente, llevando a cabo cada uno de los requerimientos establecidos en sus jornadas de práctica.

METODOLOGÍA

El estudio se realizó mediante un enfoque cualitativo, el cual McMillan y Schumacher (2005) lo describen como:

Sondeo con el que los investigadores recopilan los datos en situaciones reales por interacción con personas seleccionadas en su propio entorno. La investigación cualitativa describe y analiza las conductas sociales colectivas e individuales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones. El investigador interpreta fenómenos según los valores que la gente le facilita (p. 400).

Estos autores, mencionan que el propósito principal del estudio cualitativo es describir y explorar o describir y explicar, es decir, que se recolectan descripciones completas por parte de los participantes tal y como lo perciben y después se busca la comprensión de estos mismos. Al tener un alcance descriptivo, el estudio se basa en un diseño fenomenológico, el cual McMillan y Schumacher (2005) se refieren a él como:

Una filosofía de la ciencia como a una modalidad de investigación. Un estudio fenomenológico describe los significados de una experiencia vivida. El investigador suspende o deja a un lado todos los prejuicios y recoge los datos sobre cómo los individuos descifran el significado de una experiencia o situación determinada (p.45).

Esto quiere decir, que se pretende conocer el punto de vista de cada una las personas que participan en el estudio; dicha investigación se desarrolló considerando la opinión de los alumnos de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, orientada a la

identificación de las percepciones de una buena práctica docente de los docentes normalistas sobre el proceso de su formación inicial.

Como instrumento se utilizó una entrevista semiestructurada, que considera doce interrogantes relacionadas con los elementos principales a desarrollarse como parte del trayecto formativo de la práctica profesional. Díaz Bravo, Torruco, Martínez y Varela (2013) definen la entrevista semiestructurada como:

Una conversación amistosa entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan. Su propósito es realizar un trabajo de campo para comprender la vida social y cultural de diversos grupos, a través de interpretaciones subjetivas para explicar la conducta del grupo (p.164).

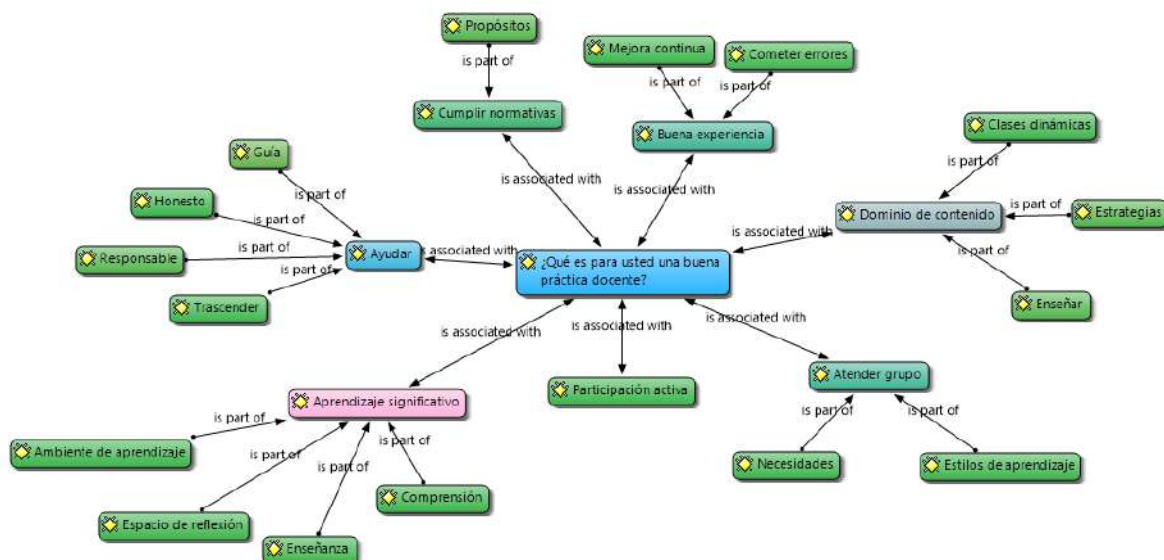
Asimismo, Troncoso y Amaya (2017) establecen que la entrevista semiestructurada da una mayor flexibilidad, ya que se empieza con una serie de preguntas planteadas y de estas mismas se generan más preguntas que se adaptan a las respuestas que da el entrevistado.

El instrumento se aplicó a 23 alumnos de un grupo de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, de un total de 28 participantes, citando de 5 a 6 alumnos por día, participando dos entrevistadores, estimando un tiempo de 30 minutos en cada entrevista, con un descanso de 15 minutos entre cada una de ellas, éstas fueron realizadas en un aula otorgada por la misma institución.

Se analizaron las respuestas de los entrevistados y se realizó una codificación abierta, en la cual se pretendía buscar patrones recurrentes. Una vez codificados los resultados se utilizó el programa Atlas. ti para procesar los mismos, y seguidamente lograr la elaboración de una red que nos muestre dichos resultados.

RESULTADOS

La información obtenida se presenta en un esquema que da a conocer de forma gráfica las conexiones entre los conceptos de los estudiantes normalistas en lo señalado a la pregunta planteada, en este, es posible observar los patrones recurrentes por parte de los participantes, asimismo, se describen a detalle las respuestas dadas para comprender la red elaborada.



Los hallazgos obtenidos por parte de la ByCENES muestran que los entrevistados hablan acerca de varios elementos que consideran son los más importantes para definir una práctica como buena. Los entrevistados señalan aquellas situaciones o momentos que le han permitido lograr un óptimo desempeño y compartir lo esperado, logrando así una buena práctica docente.

La mayoría de los participantes mencionan que con base en sus experiencias es importante lograr un aprendizaje significativo en sus alumnos; esto implica el proporcionar un ambiente de aprendizaje adecuado al grupo, propiciar espacios de reflexión ante diversas situaciones, una enseñanza mutua y comprensión por ambas partes. Lo anterior constituye a las percepciones de algunos de los participantes; al respecto señalan que una buena práctica es: “Una en la que existan espacios de reflexión para que se busque constantemente la mejora.” (EPRI12), por otra parte, otro entrevistado menciona: “En la cual los alumnos logren el cumplimiento de los aprendizajes.” (EPRI06).

A su vez mencionan que es importante el ayudar, y esto puede ser logrado siendo un guía y acompañando al alumnado en sus procesos, ser responsable con el trabajo que se esté desarrollando, honesto ante cualquier circunstancia y lograr trascender con el trabajo y desempeño realizado a lo largo de las jornadas. Respecto a esto, los participantes indican que es necesario: “Ayudar, guiar a los estudiantes a construir su propio aprendizaje.” (EPRI23).

Por otra parte, expresan que es importante el cumplir con las normativas que fueran establecidas por parte de la ByCENES y de la institución receptora de las prácticas, así como los propósitos que en un principio son dados a conocer. Se considera importante también la participación activa que se debe tener durante las distintas jornadas. En relación con esto, los entrevistados indican: “Cumplir con los propósitos a través de estrategias diversificadas y la participación activa de todos.” (EPRI03), otro menciona: “Ser responsable y honesto, cumplir con las normativas requeridas y atender a los alumnos”. (EPRI07).

Se hizo mención también de la importancia de atender al grupo, y esto nos daba lugar a dos aspectos importantes; atender sus necesidades, así como sus estilos de aprendizaje, dado esto, externaron que era importante lograr un dominio de contenidos sobre el grado atendido, y esto debía darse a través de clases dinámicas, de estrategias que acompañarán a lograr el aprendizaje esperado y así enseñar lo que corresponde. Por esto, mencionaron: “Tener la eficacia de enseñar y dominio de tema para crear un aprendizaje significativo.” (EPRI01), uno más menciona: “Ser responsable y guiar hacia los nuevos conocimientos tomando en cuenta los estilos de aprendizaje y necesidades.” (EPRI15).

Para finalizar, una buena experiencia es parte de una buena práctica docente, y esto puede ser posible a través de una mejora continua, llevando a cabo los elementos mencionados, pero también cometiendo errores, que nos permitan conocer las áreas de oportunidad en las cuales se puede trabajar y mejorar. En cuanto a esto, un alumno menciona que: “Aprender de la experiencia, aprender de los errores, tener la preocupación de que los alumnos en verdad estén aprendiendo y disfrutando el aprendizaje.” (EPRI10).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con base en la experiencia de prácticas de los alumnos de la ByCENES, y después de llevar a cabo el análisis de la información obtenida mediante las entrevistas, los resultados parciales de este reporte de investigación indican que cada uno de los participantes ha pasado por distintas situaciones que lo han hecho categorizar alguna de sus jornadas como una buena práctica docente, no obstante, aunque han sido aportaciones distintas a su vez muchas de ellas presentan similitudes, asimismo, con la experiencia que se va generando de la práctica los estudiantes construyen su identidad profesional, a lo que Cariño, Acosta y Botis (2018) se refieren como un proceso gradual durante la formación inicial.

Los entrevistados en general, señalan la importancia de identificar un aprendizaje significativo en el grupo, tener un dominio de contenidos, estar siempre en una participación

activa, cumplir con las normas establecidas, atender al grupo, ayudar y vivir una buena experiencia, que según la aportación de Sánchez y Jara (2018) son factores que influyen en el tipo de docente que el estudiante busca ser. De igual manera, se mencionan elementos complementarios que ayudan al logro de estas situaciones según la experiencia vivida de cada participante, a lo cual Chacón (2007) define la práctica como espacios formativos que le permiten al estudiante reflexionar sobre las acciones y decisiones que toma durante su estancia en la escuela primaria, lo cual influye en el proceso de formación de los futuros docentes ya que desarrollan competencias, autonomía y responsabilidad al confrontar situaciones cotidianas de la labor de las maestras y maestros.

Se puede observar que la mayoría de los participantes ha tenido la oportunidad de vivenciar experiencias que le permiten lograr una formación óptima que podrá ser desempeñada en un futuro, y que con esto, se está logrando el objetivo por el cual se está trabajando durante los periodos de prácticas, tal como lo establece el Ministerio de Educación (2015) en su apartado ¿qué es la formación inicial docente?, y este afirma que su finalidad principal está basada en formar a los futuros docentes con autonomía y responsabilidad, para así desempeñar un rol activo en la sociedad y ante todas aquellas exigencias actuales a las que las nuevas generaciones se están enfrentando.

EN CONCLUSIÓN

1. Los normalistas de la ByCENES definen una buena práctica como un conjunto de situaciones y momentos que les permite poner a prueba sus competencias y habilidades, todo esto para solucionar problemas a los que se enfrentan en el transcurso de la labor docente.
2. Las características de una buena práctica deben estar compuestas por los programas y planes de estudio que integran el proceso formativo de los estudiantes, el acompañamiento del asesor y tutor y el conjunto de capacidades del estudiante.
3. La construcción de una buena práctica se da antes, durante y después de haber estado inmerso en la escuela primaria, puesto que a partir de ésta se integran los elementos que se ejecutan durante las clases que se imparten y se genera una reflexión en conjunto con el asesor y tutor de lo sucedido a lo largo de la práctica, la cual amplía la percepción de los estudiantes normalistas hacia la profesión.
4. Con base en los resultados de las percepciones de los Estudiantes Normalistas sobre la definición de una buena práctica docente se hace énfasis en que la mayor preocupación es que a quien se está enseñando tenga un aprendizaje significativo; más allá del éxito o el fracaso el principal factor es que el alumnado aprenda.
5. Para complementar este estudio sería conveniente realizar una investigación en la cual se busquen las percepciones de los docentes tutores y asesores sobre una buena

práctica docente y así ampliar la definición tomando en cuenta a los principales actores de ésta.

REFERENCIAS

- Cariño Sánchez, L., Acosta Pérez, L. S., & Botis Ortega, M. (2018, Octubre). Identidad profesional de docentes en formación: una mirada desde sus experiencias. CONISEN. Congreso Nacional Sobre Educación Normal. Congreso desarrollado en Aguascalientes, Aguascalientes. <https://doi.org/04-2017-090614374600-203>
- Chacón Corzo, M. A. (Ed.). (Abril - Junio 2008). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente (Vol. 12, No.41). Educere. La revista venezolana de educación. <http://www.scielo.org/ve/pdf/edu/v12n41/art07.pdf>
- Chapa Chapa, M., & Flores Fahara, M. (2015). La formación inicial de profesores en las Escuelas Normales. IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH, 6(10), 28–35. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v6i10.168
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en educación médica, 2(7), 162–167. [https://doi.org/10.1016/s2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/s2007-5057(13)72706-6)
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación - acción. Ediciones Paidós Ibérica.
- González Sanmamed, M., & Fuentes Abeledo, J. E. (Enero- Abril 2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. Revista de Educación, 354, 47–70. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>
- McMillan, J. H., Schumacher, S., & Clemente Pita, C. (2006). Investigación educativa: Una introducción conceptual (J. Sánchez Baidés, Trans.; 5th ed.). Pearson Educación.
- Mercado Cruz, E. (Enero - Junio 2003). De estudiante a maestro practicante: los ritos de paso en las prácticas pedagógicas en la escuela normal. Tiempo de Educar, Vol. 4, Núm. 7, 121–151. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31100705.pdf>
- Ministerio de Educación de Perú. (2015, Junio 5). ¿Qué es la formación inicial docente? Perú. Ministerio de Educación. <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/difoid/#>
- Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. Revista de Estudios Sociales, 18, 86–96.
- Romero, P. (2013). Formación inicial y permanente del profesorado. Grupo de Investigación Stellae. <http://stellae.usc.es/red/blog/view/40500/formacion-inicial-y-permanente-del-profesorado>

- Sánchez-Sánchez, G. I., & Jara- Amigo, X. E. (2017). De la formación inicial al trabajo docente: Comprensión de la trayectoria. *Revista Educación*, 42(2), 1–29. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23996>
- Troncoso-Pantoja, C., & Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de La Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia*, 65(2), 329–332. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>
- Woolfolk, A., & Murphy, P. K. (2001). Enseñar psicología educativa a la mente implícita. In T. B. & R. Stenberg (Eds.), *Comprensión y enseñanza de la mente intuitiva: aprendizaje de estudiantes y docentes* (pp. 145–185). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE TERCERO DE PREESCOLAR

LÍNEA TEMÁTICA: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

Katherine Aboites Martínez, Belem Abril Gómez Lavastida

RESUMEN

El objetivo de la investigación que se realizó fue favorecer el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en estudiantes de tercero de preescolar a través de una propuesta didáctica metodológica con estrategias innovadoras en un ambiente propicio para la participación activa de los estucandos, donde pusieron en duda lo que sabían y encontraron sentido a sus cuestionamientos a partir del diálogo, la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación para la valoración de situaciones de la vida cotidiana. Los resultados arrojaron que los estudiantes son capaces de desarrollar y aplicar habilidades del pensamiento crítico en su vida diaria.

PALABRAS CLAVE: Pensamiento crítico, Educación Preescolar.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las diversas problemáticas que enfrenta el mundo tales como la deficiente administración de recursos, el deterioro ambiental, la guerra, los movimientos sociales, las enfermedades físicas y mentales, además de las grandes brechas económicas que se ven reflejadas en la cobertura de servicios de salud, vivienda, trabajo, educación, etc., quizá son producto de malas decisiones que se han venido arrastrando por largo tiempo y que son el resultado de la falta de pensamiento crítico, por lo que es preciso empezar desde la etapa preescolar a desarrollar en los estudiantes habilidades de interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación, además de favorecer en ellos la práctica de valores, la creatividad, su

capacidad de observación y de asombro pero sobre todo el hacerse preguntas respecto a lo que sucede en el contexto en que se desenvuelven para enfrentar las dificultades individuales y colectivas como miembros de la sociedad a la que pertenecen.

En México, la Reforma Educativa del 2019 sobre la Nueva Escuela Mexicana, plantea brindar calidad en la enseñanza a partir del ejercicio inclusivo, pluricultural y colaborativo de la educación. Sus principios consideran la transformación de la sociedad, a través de educar personas críticas, participativas y activas. A pesar de que el pensamiento crítico ya se encuentra en los programas de educación básica como parte de los rasgos del perfil de egreso, la importancia que se le ha dado no ha sido suficiente, los maestros poco incluyen estrategias o actividades para desarrollar habilidades propias del pensamiento crítico en los estudiantes.

La educación preescolar forma parte de la educación básica, para la mayoría de los niños representa el primer contacto con la educación formal, por lo que debe contribuir al desarrollo integral de los estudiantes procurando favorecer todas las habilidades del ser humano entre ellas las del pensamiento crítico. El desarrollo de dichas habilidades desde la edad preescolar propicia el uso de la conciencia crítica desde la niñez, lo que constituye una oportunidad para que el sujeto a su corta edad sea capaz de analizar situaciones complejas que se le presenten y tome decisiones asertivas y acertadas que contribuyan a su bienestar físico y emocional.

Aun cuando se cuenta con lineamientos y orientaciones pedagógicas para guiar el trabajo educativo, se necesita diseñar una metodología que permita cumplir con los propósitos. Los objetivos son claros, las líneas por las que se pretende caminar están marcadas, pero alcanzar lo que incluso se llamaría utópico en el contexto de México como país que aún conserva ideas de la antigua escuela y la calidad educativa sigue representado un gran reto y un compromiso del sistema educativo para generar un cambio social, demanda ciudadanos no solo con la libertad de expresión sino también con la libertad de pensar.

MARCO TEÓRICO

ANTECEDENTES

La revisión de diversas investigaciones tuvo la finalidad de conocer antecedentes respecto al tema de estudio, a continuación se mencionan tres: Influencia de las estrategias narrativas en el desarrollo del pensamiento crítico en niños del segundo grado de educación primaria de las Instituciones Educativas de Chosica en Perú, elaborada por Roxana Marlene Villa López en el 2015. La investigación fue descriptiva en torno a dos variables: estrategias narrativas y el pensamiento crítico que involucra el análisis, interpretación, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación al explicar una lectura. Se concluyó que a medida que se

sensibiliza la enseñanza desde estrategias narrativas a partir de relatos, la expresión oral o la lectura se desarrolla el pensamiento crítico.

Por otro lado, la investigación: Desarrollo del pensamiento crítico mediante el aprendizaje colaborativo en estudiantes de primaria, realizado por Ana Marta Clemens Quesnel en 2015, tuvo como objetivo determinar si el aprendizaje colaborativo desarrolla el pensamiento crítico en estudiantes de sexto grado de primaria. La metodología de este estudio fue mixta. La investigación incluyó dos instrumentos para la recogida de datos: un cuestionario de 15 preguntas para identificar las competencias genéricas del pensamiento crítico, clasificadas en tres dimensiones: la primera asociada a la interpretación y análisis de información, la segunda dirigida al juicio con datos objetivos y subjetivos y la última enfocada en la inferencia de las consecuencias de una decisión basándose en la autorregulación de cada individuo. El segundo fue una rúbrica de valoración de las habilidades del pensamiento crítico, propuestas por Facione (1990) citado por Clemens (2015): interpretación, análisis, inferencia, evaluación, y autorregulación.

La investigación tuvo como estrategia el trabajo colaborativo; las actividades tuvieron la finalidad de que los estudiantes demostraran sus habilidades sociales para poder dialogar, resolver un reto y así mismo corroborar o desmentir su relación con el desarrollo del pensamiento crítico. Los resultados demostraron que si bien los estudiantes se interesaron en las actividades no hubo una relación con el uso de la estrategia de aprendizaje colaborativo y el desarrollo del pensamiento crítico. Por último, se plantea la importancia de que los estudiantes cuenten con conocimientos y habilidades sociales del lenguaje, cognitivas y del pensamiento crítico desde su infancia.

La investigación: Estrategia metodológica integrada para el fortalecimiento del pensamiento crítico en niñas y niños de 5 a 6 años, fue presentada en el 2018 por Ana Paula Obregón Torres y Yazmin Fonseca en Colombia. La investigación fue un estudio de caso con un enfoque cualitativo-descriptivo, a partir de la observación directa y participativa, se registró el funcionamiento del pensamiento crítico de los estudiantes. El trabajo en equipo, la resolución de problemas y la manipulación de maquetas fueron las estrategias que se usaron para fortalecer el pensamiento crítico.

Las autoras plantean que el pensamiento crítico integra las acciones de opinar, decidir, juzgar y de tomar aquellos contenidos significativos con sentido para poder utilizarse al momento de enfrentar alguna problemática. Los resultados dejaron ver que en la ejecución de las situaciones de resolución de problemas los niños interactuaron entre ellos, construyeron preguntas y respuestas orientadas al conflicto que se les planteó, de igual forma, se apoyaron de sus vivencias, de la confrontación de opiniones, incluso de poner a prueba sus hipótesis, posibilitando aceptar las propuestas de sus compañeros por lo que la interacción social y el diálogo fueron factores sumamente importantes y de relevancia a lo largo de las sesiones.

PENSAMIENTO CRÍTICO

De acuerdo a The Open University (2008) citado por Lai (2011), el pensamiento crítico involucra examinar ideas, evaluarlas y contrastarlas con lo que ya se sabe para tomar decisiones sobre lo analizado. Por otro lado, Alquichire y Arrieta (2017) recuperan lo mencionado por Saladino (2012) que considera seis formas de ver el pensamiento crítico; la facultad intelectual, la acción y el efecto de pensar, el conjunto de ideas propias de una persona, las ideas discursivas, la autoconciencia creadora y la reflexión. Estas seis formas tienen en común el uso de habilidades mentales y cognitivas que permiten juzgar o problematizar y en el mejor de los casos solucionar conflictos.

Facione (1990) citado por Alquichire y Arrieta (2017) llega a la conclusión de que el pensamiento crítico tiene como fin probar un punto, interpretar y resolver un problema, y no necesariamente desde la individualidad, ya que un pensador crítico ideal es aquel que puede consensuar opiniones y que regula su juicio a través de las consideraciones resultado de una tarea colaborativa. Por su parte Heard et al. (2020) sostienen que pensar críticamente es analizar y evaluar información, razonar situaciones acordes a sus propios estándares de verdad y lógica con el propósito de construir nuevos conocimientos, entendidos, hipótesis y creencias. Retamozo (2015) que da una aproximación al trabajo de Zemelman (2013) rescata la perspectiva del pensar crítico desde la perspectiva que orilla al sujeto a la necesidad de conciencia, el llamamiento a la voluntad y a la colocación del sujeto en su realidad.

El pensamiento crítico entre sus variadas definiciones es considerado un proceso cognitivo que abarca distintos procesos mentales, Daniel & Aruac (2014) citados por Ossa & Díaz (2017) mencionan que el pensamiento crítico es un pensamiento elaborado, por lo tanto, se concibe como un proceso cognitivo que abarca la evaluación y la reflexión. Para poder explicar este proceso es necesario entender a qué se refiere cuando se habla de habilidades cognitivas que de acuerdo a Betina, Contini & Castro (2010) “aluden a las distintas capacidades intelectuales que demuestran los individuos al hacer algo” (p. 27). En síntesis, involucran entonces lo que conocemos como atención, comprensión, elaboración y memorización.

Desde el panorama de las neurociencias el conocimiento del desarrollo y funcionamiento del cerebro aporta a la comprensión de los procesos mentales y por lo tanto a entender cómo el ser humano puede razonar y actuar ante determinadas circunstancias. La neurociencia cognitiva de acuerdo a Lozoya, Lozoya & Amaya (2018) es la organización de disciplinas que contribuye a comprender la actividad mental ya que converge la psicología cognitiva y el estudio del funcionamiento cerebral, lo que aporta un panorama amplio sobre los procesos mentales como la percepción, la acción, la memoria, el lenguaje y la atención.

El pensamiento crítico tiene relación estrecha con la filosofía, Lai (2011) menciona que escritores como Sócrates, Platón, Aristóteles, Lipman y Paul Richard enfatizan que el enfoque filosófico se orienta a las cualidades del pensador crítico. Conceptualizar por lo tanto el pensamiento crítico desde la filosofía es identificar que no es solo el proceso de pensar, si no también involucra el conjunto de virtudes que se verán reflejadas en las acciones que el sujeto haga.

Sevilla (2021) comenta que el pensamiento crítico comienza con la duda, cuando se cuestiona lo que se escucha se da paso a la indagación, que no es solo buscar información sino profundizar en lo que se ha publicado, constatar fuentes y entonces poder confrontar ideas propias. El pensamiento crítico conduce a la argumentación, a la escucha activa y al diálogo.

De acuerdo con Hitchcock (2020), el pensamiento crítico incluye disposiciones, habilidades y virtudes, tales como el hábito de indagación, la confianza en uno mismo, la persistencia, atención, tendencia a la investigación argumentada, el amor a preguntarse, razonar y evaluar, coraje, mente abierta, voluntad de suspender el juicio, búsqueda de la verdad, capacidad de asombro, perseverancia, observación, y habilidades emocionales, de cuestionamiento, inferenciales, de experimentación, de probar, de verificar, de consulta y de análisis de argumentos.

De acuerdo a Kozullin et al. (2003) citado por Padmanabha (2018), en la edad preescolar los niños utilizan el lenguaje no solo para comunicarse si no para interiorizar para ellos mismos, esto a diferencia de la teoría de Piaget representa un signo de progreso y maduración al poder llevar al plano de sí mismos lo que se piensa y por lo tanto conlleva un proceso cognitivo donde se va más allá de la comunicación exterior para comunicar ideas a los demás, si no la posibilidad de tener un diálogo privado que permita llevar al análisis intelectual lo que se dice, propiciando el desarrollo del pensamiento crítico.

Tamayo et al. (2015) describen una serie de puntos que se deben considerar en la educación del pensamiento crítico, entre los que se encuentran: el reconocimiento a la escuela como un escenario que aporta a la construcción de conocimiento, la identificación de la estructura cognitiva del sujeto, su historia, sus pensamientos y el porqué de estos, la comprensión de las relaciones entre las ciencias, la sociedad, la tecnología y el desarrollo, la valoración de la ciencia, y el apoyo a los estudiantes a comprender cómo funcionan y a que se involucren en ellas.

Paulo Freire es un referente para abordar la pedagogía crítica como respuesta y protesta del análisis a la educación tradicional o bancaria, término que utiliza para referirse a la manera en la que la escuela era y continúa siendo vista, es decir, una institución cuya función principal es otorgar conocimiento a los estudiantes, considerados recipientes en donde se coloca el saber para almacenarlo. Desde la mirada de Freire de acuerdo a Christensen & Aldridge, (2013) citados por Padmahaba (2018), la pedagogía crítica está orientada a la

reflexión de lo que se vive y se experimenta desde el aula de clases. Mirabal (2008) recuperado por Sánchez et al. (2017) enfatiza la necesidad de formar sujetos críticos y reflexivos con conciencia colectiva de transformación.

METODOLOGÍA

Esta investigación es un estudio de caso realizado bajo un paradigma socio crítico, de carácter descriptivo, heurístico e inductivo con un enfoque cualitativo. La población objeto de estudio estuvo integrada por cuatro estudiantes de tercero de preescolar de cinco años: tres niñas y un niño seleccionados por muestreo de oportunidad.

PROCEDIMIENTO

La investigación se realizó en tres fases: diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación de una propuesta didáctica metodológica, y sistematización y reflexión de resultados. La primera parte de la propuesta se realizó de manera virtual debido al confinamiento derivado de la pandemia por COVID-19 desatada en el 2020 y la segunda parte fue presencial, se llevaron a cabo dos sesiones de trabajo por semana con una duración de 30 a 60 minutos dependiendo del diálogo establecido por los estudiantes.

Fase 1.- DIAGNÓSTICO

El objetivo del diagnóstico fue identificar las habilidades del pensamiento crítico de los sujetos de estudio, para ello se diseñaron dos fichas de trabajo: una relacionada con el tema de la basura y otra sobre la escuela en pandemia, se optó por utilizar la entrevista como técnica y el cuestionario como instrumento de recogida de información. La entrevista a cada estudiante se realizó como un evento en televisión, donde él era el experto sobre el tema a tratar.

Para el análisis de la información se diseñaron dos instrumentos, uno que permitió registrar las respuestas y otro para evaluar el pensamiento crítico, el diseño partió de las habilidades del pensamiento crítico: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación propuestas por Facione (1990) citadas por Heard et al. (2020). El instrumento estaba conformado por cuatro elementos: 1) habilidades del pensamiento crítico, 2) subhabilidades, 3) unidades de observación específicas y, 4) si la subhabilidad se presenta en la respuesta y por qué.

Por otra parte, se diseñó un cuestionario para los padres de familia que tuvo como propósito conocer la manera en la que ven a la escuela e identificar las expectativas que tienen respecto al proceso educativo en el nivel preescolar. Lo que permitió analizar la manera en que perciben la educación, y el valor que le otorgan al desarrollo del pensamiento crítico. Por último, se realizó un cuestionario dirigido a los estudiantes para conocer su percepción de la escuela, las clases, sus intereses y motivaciones.

Fase 2.- DISEÑO, EJECUCIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICO METODOLÓGICA

La propuesta constó de 18 sesiones divididas en tres etapas de seis sesiones cada una, para cada etapa se diseñó una situación de aprendizaje donde la estrategia principal fueron los círculos de reflexión. La primera tuvo como propósito que los estudiantes se conocieran y comenzaran a formar vínculos. En la segunda se tuvo como propósitos que los estudiantes formularan preguntas, armaran categorías de análisis y realizaran inferencias a través de lo que observaban en su entorno, escuchando las perspectivas de los demás e indagando en sus propias conclusiones. La tercera tuvo como propósito que los estudiantes escogieran una problemática y trabajaran sobre ella para que generaran una propuesta de solución que se presentó a toda la comunidad estudiantil. Cada etapa se evaluó con el instrumento que se utilizó en el diagnóstico donde se presentan las habilidades y subhabilidades del pensamiento crítico, lo que cambió en cada uno fueron las unidades de observación.

3.- SISTEMATIZACIÓN Y REFLEXIÓN DE RESULTADOS

A partir de los elementos de los instrumentos de evaluación se diseñaron tablas para sistematizar los resultados y reflexionar en torno a ellos con el propósito de verificar si se lograron o en qué medida se cumplieron los objetivos propuestos al inicio de la investigación.

RESULTADOS

La información que arrojaron los instrumentos fue analizada y esquematizada en la tabla 1, en donde a cada habilidad demostrada del pensamiento crítico se le atribuyó un punto. El puntaje total dio como resultado el nivel de desarrollo del pensamiento crítico. Se presentan en la tabla 2 los resultados del diagnóstico como referente para el contraste con las fases de la propuesta aplicada.

Tabla 3 Niveles de desarrollo del pensamiento crítico

Nivel	Nivel 1 (3 a 6 puntos)	Nivel 2 (6 a 9 puntos)	Nivel 3 (9 a 13 puntos)
Descripción	Interpreta y analiza la información que recibe, la manera en la que vive y factores en su entorno.	Interpreta, analiza y evalúa la información que recibe, la manera en la que vive y factores en su entorno.	Interpreta, analiza y evalúa la información que recibe para hacer inferencias que puede explicar y se autorregula al trabajar., la manera en la que vive y factores en su entorno.

Tabla 4 Resultados del diagnóstico

Habilidad	Interpretación del Análisis					Evaluación		Inferencia		Explicación		Autorregulación		Total
	Clasificación	Decodificación	Claridad en el	Examina ideas	Da argumentos	Identifica razones	Consulta evidencias de	Valida las conclusiones	Evalúa la credibilidad	Evalúa la calidad de sus	Justifica los procedimientos de sus propuestas	Autocontrol en las actividades que realiza	Se autocorriges mientras trabaja	
Estudiante 1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
Estudiante 2	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	5
Estudiante 3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	10
Estudiante 4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	11

Se puede observar que los estudiantes 1 y 2 están ubicados en el nivel 1 y los estudiantes 3 y 4 se encuentran en un nivel 2 de acuerdo a los datos del diagnóstico. La tabla 3 exhibe los resultados de la fase 1 de la propuesta didáctica metodológica, cabe mencionar que por modificaciones en la forma de trabajo el estudio continuó con tres participantes que como se puede observar subieron de nivel.

Tabla 3 Resultados de la primera etapa.

Subhabilidad	Interpretación del			Análisis			Evaluación de las		Inferencia		Explicación		Autorregulación		Total
	Clasificación	Decodificación	Claridad en el	Examina ideas	Da argumentos	Identifica razones	Consulta evidencias de	Valida	Evalúa la credibilidad	Evalúa la calidad de	Justifica los	procedimientos de sus	propuestas	Autocontrol en las		actividades que realiza	Se autocorriges mientras trabaja
Estudiante 1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0		0	0	9
Estudiante 2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0		0	0	8
Estudiante 3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1		0	1	11

Después vino la segunda etapa donde los cuestionamientos de los niños fueron profundizando hasta formar preguntas con observaciones de lo que sus *cámaras* captaron, llevando sus *fotografías*, al análisis y a la búsqueda de información que contrastaba con sus distintas perspectivas. El trabajo en las sesiones favoreció las habilidades de inferencia y explicación en dos de los estudiantes, sin embargo, fue hasta la etapa tres donde se percibe un avance en las habilidades de explicación y autorregulación que se observan en la tabla 4.

Tabla 4 Resultados de la tercera etapa.

Subhabilidad	Interpretación del			Análisis			Evaluación de las		Inferencia		Explicación		Autorregulación		Total	
	Clasificación	Decodificación	Claridad en el	Examina ideas	Da argumentos	Identifica razones	Consulta evidencias de	Valida las conclusiones	Evalúa la credibilidad	Evalúa la calidad de sus	Pen. los	Justifica los	procedimientos de sus	propuestas		Autocontrol en las	actividades que realiza	Se autocorriges mientras trabaja
Estudiante 1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		0	1	12	
Estudiante 2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	0	12	

Estudia

nte 3 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 13

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio ofrece una mirada integral sobre lo que es el pensamiento crítico al tomar en cuenta aportes desde la pedagogía, la psicología, la filosofía e incluso las neurociencias, que en conjunto reconocen el pensamiento crítico como la facultad de interpretar, analizar, evaluar y tomar decisiones ante las problemáticas a las que se va enfrentando el sujeto en los distintos ámbitos de su vida, y tener las disposiciones de escucha, y de reflexión para encauzar las acciones en pro del cambio, tal como lo menciona Feinmann (1998) citado por Quintar (2018) que comenta que la crítica es una ruptura de lo dicho y el pensar críticamente entonces es un medio que conduce a la acción y a la denuncia, moviliza al sujeto, potencia lo que es y por lo tanto es el motor de la transformación.

El favorecer el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico desde la infancia representa la oportunidad de otorgar al sujeto herramientas que le permitan buscar el sentido de su actuar y su propio pensar desde una corta edad con la finalidad de trabajar su identidad y encontrar su bienestar individual y el de su comunidad que de acuerdo a Ruiz (2018) “el pensamiento crítico es el mejor instrumento que tenemos para construir nuestra identidad. Es la capacidad de analizar los diferentes contextos que nos iremos encontrando a lo largo de la vida y hacerlo desde nuestra propia circunstancia” (p. 21).

La educación y en concreto la práctica docente es el medio ideal para atacar lo que se identifica como una necesidad en la formación del ser humano. La Carta Magna de México en su artículo tercero es puntual en los criterios de la educación al mencionar que “será de excelencia entendida como el mejoramiento integral, constante, que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad” (DOF, 2021, p. 7), lo que requiere el diseño y ejecución de propuestas metodológicas innovadoras para lograr este fin.

Esta investigación evidencia una propuesta de la practica educativa hacia el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico, al establecer un ambiente de confianza en el que los alumnos se expresen libremente, compartan sentires, expongan dudas y planteen preguntas. De igual forma al promover el ejercicio de observar activamente su entorno, cuestionar y reflexionar aquellas situaciones detonadas por la curiosidad, la incomodidad o el sentido de la justicia, hasta el envolverlos en su rol participante, al diseñar y ejecutar un proyecto desde sus deseos y motivaciones, ya que “los hombres no se hacen en silencio sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (Freire, 2005, p. 72).

Una estrategia clave fue el trabajo en círculos de reflexión para favorecer la escucha activa y el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico. Quintar (2002) describe a los círculos de reflexión como espacios que permiten hacer visible lo inaudito, que posibilitan el problematizar y por lo tanto la activación del razonamiento. Es decir, las conversaciones aparentemente sencillas daban pie a un análisis y reflexión sobre distintas líneas temáticas que a los estudiantes les parecían curiosas e interesantes. Por lo tanto, sería benéfico implementar el uso de esta estrategia en preescolar y en cada nivel educativo.

Por otro lado, la evolución de la sociedad ha obligado a repensar la educación por lo que es necesario un cambio en la perspectiva de la labor del maestro pues su tarea no se debe limitar a abordar contenidos específicos, si no a favorecer capacidades en sus estudiantes que les ayuden a vivir de la mejor forma posible.

Los docentes deben contar con una sólida formación humanística y profesional que los faculte para desarrollar una docencia basada en los conocimientos más avanzados de la ciencia y la pedagogía con imaginación y creatividad pedagógica, para inculcar en los educandos a través de su acción cotidiana, los principios de justicia, honestidad, democracia, equidad, inclusión, colaboración y solidaridad (Cuevas 2019, p. 215).

A partir del estudio realizado se concluye que los estudiantes de preescolar cuentan con la capacidad de desarrollar las habilidades del pensamiento crítico, de interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. Por otra parte, al ser este un estudio de caso se propone la aplicación de las estrategias utilizadas en una población más numerosa a fin de profundizar en la pertinencia de la propuesta didáctico metodológica diseñada.

REFERENCIAS

- Alquichire, S. & Arrieta, J. (2017). Relación entre habilidades de pensamiento crítico y rendimiento académico. En *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*. Vol. 9, No. 1, 28-52. [https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys9.1.2018.03#:~:text=Facione%20\(1990\)%2C%20mediante%20el,los%20deseos%20de%20informaci%C3%B3n%20confiable](https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys9.1.2018.03#:~:text=Facione%20(1990)%2C%20mediante%20el,los%20deseos%20de%20informaci%C3%B3n%20confiable).
- Betina, A., Contini, N., Castro. (2010). A. *Las habilidades cognitivas en niños preescolares. Un estudio comparativo en un contexto de pobreza acta colombiana de psicología*. Vol. 13. (1). p. 25-34. Universidad católica de Colombia Bogotá. Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/798/79815637002.pdf>
- Clemens, A. (2015) *Desarrollo del pensamiento crítico mediante el aprendizaje colaborativo en alumnos de primaria*. Tecnológico de Monterrey Escuela de Graduados en

- Educación. México, Querétaro.
<https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/621385/02Ana%20Marta%20Clemons%20Quesnel.pdf?sequence=1>
- Cuevas, Y. (2019). Los profesores del sistema educativo mexicano: Formación, actualización y prácticas académicas en educación básica y media superior. En A. Buendía y G. Álvarez, *La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México. Reflexiones y propuestas para el futuro* (pp. 200-223). Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2021). *Artículo tercero*. Última Reforma DOF 28-05-21. <https://docs.mexico.justia.com/federales/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. quincuagesimoquinta edición. Siglo XXI editors, CA. SV. México.
- Heard J., Scoular, C., Duckworth, D., Ramalingam, D., & Teo, I. (2020). *Critical thinking: Skill development framework*. Australian Council for Educational Research. The Australian Council for Educational Research. en: <https://core.ac.uk/download/pdf/287816564.pdf>
- Hitchcock, D. (2020). *Pensamiento crítico*. The Stanford Encyclopaedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/entries/critical-thinking/#ContDispAbil>.
- Lai, E. (2011). *Critical Thinking: A Literature Review Research Report*. Pearson. <https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf>
- Lozoya, E., Lozoya, R., Amaya, S. (2018). *La neurociencia cognitiva en la formación inicial de docentes Investigadores Educativos*. Revista Académica Intec. Vol. 2 (3). <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciened/article/view/1315>
- Obregón, A. & Fonseca, Y. (2018). *Estrategia metodológica integrada para el fortalecimiento del pensamiento crítico en niñas y niños de 5 a 6 años del grado transición de la institución educativa Eustaquio Palacios, sede Mariscal Jorge Robledo*. Universidad Santiago de Cali. Colombia. <https://repository.usc.edu.co/bitstream/handle/20.500.12421/1439/ESTRATEGIA%20METODOLOGICA%20INTEGRADA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ossa, C. & Díaz, A. (2017), *Enfoques intraindividual e interindividual en programas de pensamiento crítico*. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. 21(3), 593-600. Paraná, Brasil. <https://www.redalyc.org/pdf/2823/282353802026.pdf>

- Padmanabha, C. (2018). *Critical thinking: conceptual framework*. Manager's Journal on Educational Psychology, Vol. 11 (4).
<https://imanagerpublications.com/index.php/article/14221/>
- Quintar, E. (2018). Crítica teórica, crítica histórica: las paradojas del decir y del pensar. En Archivos de Ciencias de la Educación. Vol. 12. No. 13. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado el 22 de febrero del 2022 en:
<https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/download/Archivose040/9704/22795>
- Quintar, E. (2002). Pedagogía de la potencia y Didáctica No Parametral: Entrevista con Estela Quintar. <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento2.pdf>
- Retamozo, M. (2015). *La epistemología crítica de Hugo Zemelman: política y metodología (o una metodología política) Estudios Políticos*. Vol. 9. No. Distrito Federal, México. Universidad Nacional Autónoma de México.
<https://www.redalyc.org/pdf/4264/426441558002.pdf>
- Ruíz, J. (2018). El arte de pensar. Cómo los grandes filósofos pueden estimular nuestro pensamiento crítico. Editorial Berenice. España.
https://www.elboomeran.com/upload/ficheros/obras/arte_de_pensar_paginas.pdf
- Sánchez, N., Sandoval, V., Goyeneche R., Gallego, D. & Aristizabal, L. (2017). *La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina*. Espacios. Vol., 39 (10), p, 41.
<https://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p41.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Revisión del Marco Curricular de la EMS, (Plan de 0 a 23 años)*.
http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatoria1_2021/Revisi%C3%B3n%20Marco%20Curricular%20EMS-_JPAO%20010320.pdf
- Sevilla. H. (Productor). (2021). *¿Cómo desarrollar el pensamiento crítico?* [Video].
https://www.youtube.com/watch?v=vIOBwT2A_Xk
- Tamayo A., Zona O, Loaiza R. & Yasaldez E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), vol. 11. (2). p, 111-133. Universidad de Caldas Manizales Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842006.pdf>
- Villa, R (2015). *Influencia de las estrategias narrativas en el desarrollo del pensamiento crítico en niños del segundo grado de educación primaria de las instituciones educativas de Chosica*. Universidad Nacional Herminio Valdiza.

https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNHE_f333011e9c114e9cb5fd240_cf8a8802

JORNADAS DE PRÁCTICA DE ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN TIEMPOS DE CONFINAMIENTO

Autores:

Edith Arévalo Vázquez
Escuela Normal “Miguel F. Martínez”
Doctorado
Profesor
edith.arevalo@enmf.edu.mx

Nancy Bernardina Moya González
Escuela Normal “Miguel F. Martínez”
Doctorado
Profesor
nancy.moya@enmf.edu.mx

Hilda Alicia Guzmán Elizondo
Escuela Normal “Miguel F. Martínez”
Doctorado
Profesor
hilda.guzman@enmf.edu.mx

LÍNEA TEMÁTICA: 2. Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo identificar aspectos significativos sobre las experiencias de los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), durante la Jornada de Práctica en tiempos de confinamiento. El estudio es de alcance descriptivo y de corte cualitativo. La muestra la conformaron 244 estudiantes de cuarto semestre de la Escuela Normal Miguel F. Martínez. Pese a la modalidad de trabajo virtual en las aulas, los estudiantes debían participar activamente en jornadas de prácticas en las escuelas primarias, haciendo trabajo de ayudantía y abordando contenidos en diversas asignaturas, como se señala desde el Plan de Estudios 2018. Para recuperar información sobre el desarrollo de esta actividad sustantiva, se utilizó un formulario y la revisión de planes de clase, recursos didácticos y herramientas de evaluación. Los resultados arrojan que esta experiencia asumida desde la virtualidad representó un reto para docentes y estudiantes; sin embargo, les permitió transitar por nuevas rutas que los llevaran al logro de los propósitos propios de los cursos y de las jornadas de práctica, asumiendo su responsabilidad y poniendo en juego las competencias profesionales adquiridas hasta el momento.

PALABRAS CLAVE: Práctica profesional, Plan de estudios, enseñanza, Matemáticas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El distanciamiento social a causa de la pandemia que vivimos en tiempos recientes provocó que todos los sectores, tanto económicos, políticos como sociales enfrentaran nuevos retos. El campo educativo no fue la excepción. El mundo se detuvo repentinamente y las escuelas tuvieron que cerrar sus puertas antes de concluir el ciclo escolar 2019 - 2020. Pese a esta adversidad, se continuó la labor educativa a pesar del confinamiento y de las diversas situaciones que se fueron presentando y experimentando.

Este hecho sin precedentes implicó hacer ajustes y modificaciones a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y a trabajar con base a metodologías didácticas alternativas. Para el ciclo escolar 2020-2021, directivos, maestros, administrativos, así como estudiantes de la Escuela Normal Miguel F. Martínez (ENMFM), continuaron con el arduo trabajo desde la distancia. Lejos de las aulas, desde sus hogares bajo una situación que cada vez se tornaba más compleja; pues la tarea educativa encomendada, cada uno la vivió con sus propias preocupaciones, por la incertidumbre y los riesgos que podían enfrentar ante estos acontecimientos.

Conforme a este escenario, surgió el interés por comunicar cómo se organizó el trabajo académico en la institución, en esos tiempos de pandemia. Planteado como objetivo describir las experiencias de los estudiantes normalistas de cuarto semestres de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) durante la Jornada de Práctica, en tiempos de confinamiento. La

intención es dar a conocer las realidades que se tejieron en relación a la organización de algunos cursos y su impacto con la práctica a desarrollarse en las escuelas primarias; tal como se establece desde los programas de los cursos del Plan de Estudio 2018 para esta licenciatura. Así como identificar la forma en la que enfrentaron el reto de organizar y trabajar la práctica profesional bajo la modalidad virtual; ya que el confinamiento evitó asistir a las escuelas primarias y cumplir con esta parte sustantiva en la formación inicial de los estudiantes.

Particularmente, centramos la mirada en los procesos de enseñanza de los estudiantes con respecto al tratamiento de las Matemáticas, como una de las asignaturas que prioritariamente se trabajan en las escuelas primarias. Conforme a los documentos normativos, los futuros docentes constituyen pieza clave en este proceso y son quienes deben organizar su enseñanza conforme a las necesidades de sus alumnos y las condiciones del contexto, con la finalidad de promover la construcción de mejores aprendizajes.

MARCO TEÓRICO

PLAN DE ESTUDIOS 2018

El Plan de Estudios 2018 para la Licenciatura en Educación Primaria, es el documento legal que rige el proceso de formación inicial de maestros. Tiene su sustento en las tendencias nacionales e internacionales más recientes con respecto a la formación docente; así como en las diversas perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas que son objeto de enseñanza en educación básica; y de aquellas que explican el proceso educativo (SEP, 2018a).

Se estructura a partir de tres orientaciones curriculares: Enfoque centrado en el aprendizaje; Enfoque basado en competencias; y Flexibilidad curricular, académica y administrativa. Su malla curricular está organizada conforme a cuatro grandes trayectos formativos. Entre ellos se destaca el de *Formación para la enseñanza y el aprendizaje*, sus cursos conllevan hacia el estudio del saber disciplinario, su pedagogía y didáctica específica; con la intención de que los estudiantes desarrollen una práctica docente eficaz y pertinente.

Este trayecto está integrado por 20 cursos que tienen como finalidad fortalecer el dominio disciplinar y didáctico para garantizar una intervención docente de calidad. Se organiza en cuatro líneas formativas que se articulan con la estructura curricular de educación básica; entre ellas está, Pensamiento matemático donde se contemplan cinco cursos titulados: Aritmética. Números naturales; Aritmética. Números decimales y fracciones; Álgebra; Geometría; Probabilidad y estadística.

Es importante referir que los contenidos de cada uno de estos cursos de acercamiento a las matemáticas escolares, se vinculan estrechamente con los del trayecto de *Práctica profesional*. Mismo que tiene como finalidad desarrollar y fortalecer el desempeño profesional de los estudiantes normalistas, a través de acercamientos graduales en la práctica docente en los distintos grados que comprende la educación primaria (SEP, 2018a). Los cursos de la malla curricular que se incluyen en este trayecto, permiten establecer una relación estrecha entre la teoría y la práctica, para potenciar el uso de herramientas metodológicas y técnicas para sistematizar la experiencia y enriquecer en consecuencia, la formación docente. Lo constituyen ocho cursos, desde primero al octavo semestre.

En cada uno de los cursos se incluyen actividades en las que se da un acercamiento paulatino a la actividad propia de un maestro, en contextos específicos, pero a la vez variados. Razón por la que se diseñaron cursos como Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa; Observación y análisis de prácticas y contextos escolares; Iniciación al trabajo docente; Estrategias de trabajo docente; Innovación y trabajo docente; Trabajo docente y proyectos de mejora escolar; y finalmente, Aprendizaje en el Servicio en séptimo y octavo semestres.

ORGANIZACIÓN ACADÉMICA DESDE LA VIRTUALIDAD

Durante el confinamiento se vivió un cambio muy significativo en torno al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). El sistema educativo mexicano en todos sus niveles, al igual que el resto de los países del mundo se tuvo que adaptar a la situación de emergencia para dar continuidad al proceso enseñanza-aprendizaje. Hecho que implicó un incremento en el uso de las tecnologías y la entrada a la nueva cultura digital, entendida esta como "... el conjunto de referentes, técnicas, prácticas, actitudes, modos de pensamiento, representaciones sociales y valores que se desarrollan en torno a Internet, al ciberespacio y al uso masivo de las computadoras" (Casillas y Ramírez, 2021, p. 28).

Asimismo, tuvieron una alta demanda las plataformas virtuales, los sistemas de videoconferencia, grupos de colaboración a través de redes sociales o mensajeros instantáneos, así como aplicaciones digitales para la gestión de la educación (Latorre, 2018); modificando con ello, las metodologías y las condiciones de trabajo en las escuelas. En este sentido, los docentes como profesionales de la educación tuvieron la urgente necesidad de actualizarse y capacitarse en el uso de todos estos recursos tecnológicos, para continuar ofreciendo una formación a sus estudiantes. Implicó trabajar desde la virtualidad y organizar las planeaciones, estrategias de enseñanza y formas de evaluación del aprendizaje. Se incorporaron diferentes modalidades de lectura, de escritura, de aprendizaje; en concreto, se

propició una nueva forma de difundir y apropiarse del conocimiento. La comunicación entre pares y alumnado se dio totalmente en línea; así como las tareas y proyectos, se entregan en formato digital en tiempos preestablecidos.

JORNADAS DE PRÁCTICA PROFESIONAL

Conforme a las orientaciones señaladas desde el trayecto de *Práctica profesional*, la práctica es entendida como “el conjunto de acciones, estrategias e intenciones que un sujeto pone en juego para intervenir y transformar su realidad... se concreta en contextos específicos, los cuales brindan la posibilidad de lograr nuevos aprendizajes” (SEP, 2012b, p.7); que se materializa en tiempos y espacios definidos.

La práctica profesional sintetiza y articula las diversas acciones que el estudiante normalista lleva a efecto en “ámbitos reales de desempeño”. La intención es que a partir de estos contextos reales integre conocimientos tanto disciplinares como pedagógicos y los utilice, para resolver las tareas que la docencia le plantea (SEP, 2012b). En este sentido, implica más que un saber hacer o un conocimiento aplicado, exige el encuadre y armonización de distintos tipos de saberes; con la finalidad de que las decisiones que tome les permitan ir fortaleciendo las competencias tanto genéricas como profesionales que le implican el logro de su perfil egreso.

Conforme al Plan de estudios, los estudiantes de cuarto semestre deben acrecentar sus aprendizajes y la capacidad de observación y análisis de la propia práctica y de la de otros docentes. Su participación se circunscribe primero, en actividades de ayudantía en el salón de clases y posteriormente como planificador y organizador de algunos contenidos curriculares, incluidos en los programas de estudio de educación primaria. Importante es que esta planificación sea acorde con los enfoques pedagógicos sugeridos desde el Plan de estudios vigente para este nivel educativo.

METODOLOGÍA

La presente investigación es de tipo descriptivo y por su naturaleza, es de corte cualitativo. En ella se generaron rutas en la búsqueda de información, que ayudaron a comprender la realidad, pues se desarrolló en ambientes naturales. En este enfoque se utilizan métodos de

recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Se aprende sobre los fenómenos que ocurren alrededor y sus relaciones de causa y efecto, con el fin de poder interferir en ellos o utilizar este conocimiento para la mejora de procesos.

Para la recolección de datos se aplicó un cuestionario en formato de Google Forms, con la finalidad de obtener información sobre algunos aspectos en torno a las formas en las que se organizaron las jornadas de práctica. Incluyó tres categorías: Condiciones para el trabajo académico; Antes, Durante y Después de la Jornada de Práctica; y Reflexiones finales. El instrumento constó de treinta y cinco indicadores. Para su estructuración se tomaron como referencia fuentes bibliográficas y materiales de apoyo como Plan y Programas de Estudio 2012; El trayecto formativo de Práctica Profesional: orientaciones para su desarrollo; y Guías para el Maestro de la asignatura de Matemáticas. El cuestionario se elaboró aprovechando el recurso de Google Forms y la tecnología disponible, siendo de fácil acceso y contestarlo desde cualquier dispositivo. Asimismo, se hizo una revisión previa de los planes de clase diseñados por los estudiantes, los recursos didácticos a utilizar y las herramientas de evaluación para valorar los aprendizajes de los alumnos durante las jornadas.

La muestra la integraron 244 estudiantes de cuarto semestre de la LEP, que llevaron a cabo su Jornada de Observación y Práctica en el mes de abril de 2021, en escuelas públicas ubicadas en Monterrey y su área metropolitana; en el estado de Nuevo León. Se buscaron escuelas pertenecientes a diferentes contextos y población. El número de alumnos por grupo de las escuelas primarias osciló entre 15 y 40 alumnos. Para garantizar el anonimato y la confidencialidad de los participantes, todos fueron identificados bajo el rubro de estudiante, evitando mencionar su género.

RESULTADOS

A manera de síntesis, se incluyen los siguientes resultados destacando aquellos que posibiliten al lector conocer el estatus sobre las condiciones en las que se organizaron y

llevaron a efecto la Jornadas de Observación y Práctica en la ENMFM, con estudiantes de cuarto semestres de la LEP.

VÍNCULO CON ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Ante estos escenarios y tal como se sugiere desde los documentos normativos para la organización de las Jornadas de Observación y Práctica, en la escuela normal y desde el Departamento de Docencia de LEP en coordinación con los profesores responsables del curso Estrategias de trabajo docente (4o. Semestre), se iniciaron los procesos de gestión para establecer vinculación con las escuelas de educación primaria. Tomando como referencia la base de datos de escuelas con las que ya se contaba en la Normal y buscando ubicar a los estudiantes normalistas en diferentes contextos educativos, se estableció comunicación vía telefónica y correo electrónico con los directivos de las mismas; logrando incorporar a los 244 normalistas en grupos de tercero y cuarto grado en 79 escuelas primarias.

Con respecto al acompañamiento por parte de los formadores de docentes de la institución, las orientaciones establecen que para cuarto semestre el acompañamiento debe ser metodológico, teórico y didáctico; en virtud de que los estudiantes se deben ir convirtiendo en partícipes del proceso educativo y en docentes reflexivos sobre su propia práctica docente (SEP, 2012b). Particularmente en la institución, la tarea de los docentes se centró en apoyarlos en el diseño de planeaciones didácticas, en la selección de estrategias de enseñanza y el diseño de los recursos didácticos, en la construcción de herramientas e instrumentos de evaluación; así como de las formas de recuperación de información y datos relevantes de su propia práctica, con el fin de integrar su portafolio electrónico de evidencias de trabajo, durante las Jornadas de Observación y Práctica.

A continuación, se presenta parte de la información recuperada del instrumento aplicado a los estudiantes, agrupada en tres categorías.

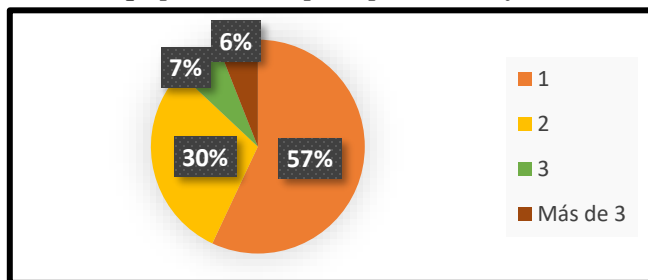
A. Condiciones para el trabajo académico

Fue necesario recuperar información en torno a las condiciones de los estudiantes, con respecto a los equipos tecnológicos con los que contaban en casa; así como las condiciones sobre el servicio de internet. Con respecto al indicador ¿Cuántas computadora de escritorio o laptop tienes para trabajar en casa? El 57% de los estudiantes contestaron que se cuenta con un solo equipo de cómputo para uso familiar. El 30% señaló dos equipos, el 7% con tres y el 6% tienen más de tres equipos en casa (Figura 1). Como es observa más de la mitad de los estudiantes contaban con un solo equipo para trabajar. Aunado a ello, de los que tenían un equipo, el 38% refirió que dos personas hacían uso de este equipo y el 20% mencionó que tres personas lo utilizaban en casa; resultando insuficiente para el trabajo de varios usuarios

a la vez. El 36% refirió que cuando no podría hacer uso de un equipo de cómputo, utilizaba el teléfono móvil para conectarse a las sesiones o enviar tareas.

Figura 1

Cantidad de equipos de cómputo para trabajar desde casa



Al cuestionar a los estudiantes si contaban con servicio de internet en casa, el 95% contestó afirmativamente. Sin embargo, de este porcentaje el 60.7% indicaron que regularmente tenían problemas con la conectividad y el 39.3% que trabajó sin ninguna dificultad. Del 5% que no contaba con el servicio, refirieron adquirir datos o plan para mantenerse conectados a internet y no perder las clases o dejar pendientes las entregas de actividades. En este sentido, el nivel de responsabilidad de los estudiantes ante el trabajo académico, estuvo siempre presente.

B. Antes, Durante y Después de la Jornada

▪ Antes de la Jornada

Con respecto a las actividades previas a la jornada, se preguntó a los estudiantes ¿Consideras que tuviste tiempo suficiente para organizar tu práctica docente sincrónica y asincrónica (planes de clase, recursos didácticos, producciones de los alumnos, herramientas de evaluación)? Al respecto el 81% contestaron que sí, el 17% parcialmente y el 2% consideró que no le fue suficiente el tiempo para la organización de estas actividades. A quienes respondieron parcialmente y no, se les solicitó exponer la razón o razones por las cuales dieron esta respuesta. Al respecto se presentan algunas expresiones de los estudiantes.

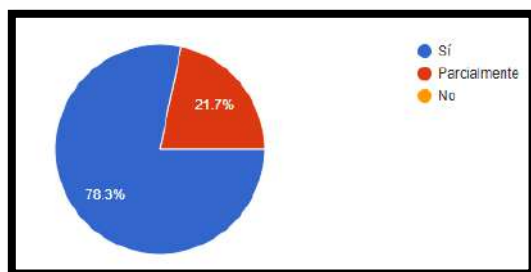
- En lo personal había muchas cosas que se juntaban la última semana antes de jornada y eso hizo que me presionara y no me enfocara en lo que debía realizar.
- A pesar de que nos avisaron con tiempo sobre la jornada, no fue suficiente el tiempo desde que nos dieron los aprendizajes ya que, con las planeaciones, las clases y las tareas se nos hacía complicado.

- El tiempo que tuvimos para la organización estuvo algo limitada, más por los casos en los que no teníamos comunicación con los maestros de las primarias y las sugerencias de los mismos hacia los planes de clase.
- Aunque nos avisaron que iríamos a jornada antes de vacaciones, algunos maestros de la primaria no nos dieron indicaciones suficientes para empezar a planear o prepararnos, todo empezó después cuando faltaba poco para la fecha (en algunos casos solo días antes).

Referente a la competencia tecnológica que se esperaba que tuvieran los estudiantes normalistas, el 78.3% refirió sentirse preparado para enfrentar el reto de realizar su práctica de forma virtual y el 21.7% señaló que se consideraba parcialmente competente (Figura 2). Sin duda, el uso de las TIC en la educación, valoriza un nuevo tipo de saberes y exige un nuevo tipo de habilidades y destrezas que no han sido plenamente reconocidas; de tal forma que “el capital tecnológico funciona como capital cultural cuando los estudiantes lo ponen en juego para avanzar en su trayectoria y competir en el campo escolar” (Casillas y Ramírez, 2021, p. 32).

Figura 2

Competente para el uso de las tecnologías



Con respecto a la pregunta ¿A qué dificultades te enfrentaste antes de la Jornada? El 52% refirió que no tuvo dificultades; sin embargo, el resto manifestó aspectos como los siguientes:

- Planear la clase de manera virtual y la selección de información para los alumnos, ya que no los conocía y es difícil saber lo que saben o no saben para poder seleccionar otro tipo de información, a demás de pensar en ciertas estrategias para mantener su atención durante la clase.
- Principalmente el cómo planear mis actividades sin saber en qué contexto se encontraban los alumnos, su modo de aprender y qué tan avanzados estaban en el tema.
- En adaptar mis actividades según el tiempo que me había asignado la maestra tutora.

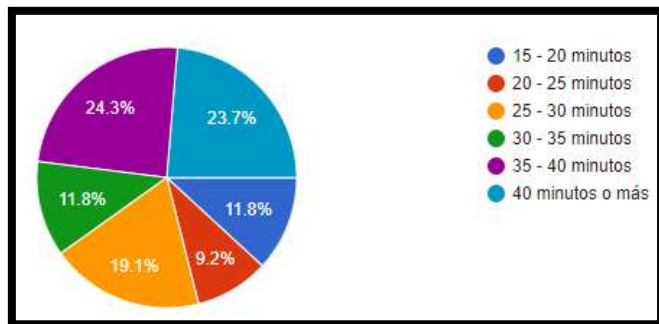
- Descubrir o investigar sobre herramientas que nos ayuden en las actividades interactivas y cómo utilizarlas para favorecer el desarrollo de las clases.
- Problemas técnicos (internet y compu) y que no sabía con certeza el cómo estaban trabajando los niños de la primaria.

▪ **Durante la Jornada**

Referente a ¿Qué plataforma utilizaste para llevar a cabo tu clase sincrónica? El 67% utilizaron Zoom, el 28% trabajaron con Meet, solo el 3% utilizaron Facebook y el resto mencionó haber utilizado alguna otra. Con respecto a la duración de la clase de Matemáticas, las respuestas fueron variadas, mismas que se observan en la Figura 3. En otra pregunta donde se les cuestionó si consideraban que fue suficiente el tiempo que se les ofreció el maestro titular de grupo para trabajar la clase sincrónica, el 59.2% contestó que le fue insuficiente.

Figura 3

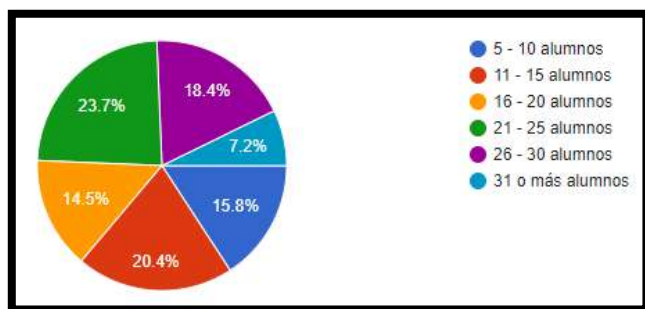
Duración de la sesión virtual en clase de Matemáticas



Al cuestionar sobre ¿Cuántos alumnos se conectaron a la clase desde la virtualidad? La Figura 4 también muestra que fueron diversos los rangos que se dieron como respuesta. El 23.7% fue el más alto porcentaje que correspondía entre 21 y 25 alumnos y el más bajo fue el rango de 31 alumnos o más. Como es de observarse, en ningún caso el 100% de los niños se conectó a la clase.

Figura 4

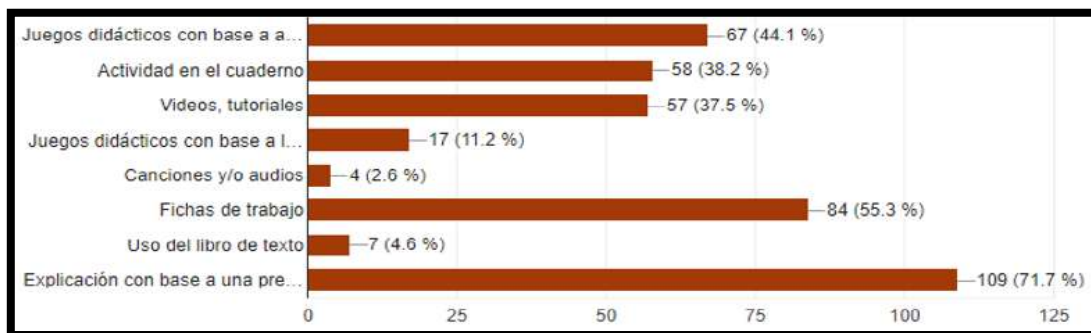
Porcentajes de alumnos del grupo presentes en sesión virtual



Con respecto a las estrategias o actividades que emplearon para abordar el tema/contenido de Matemáticas desde la virtualidad (pudieron elegir más de una opción), 109 de los 244 estudiantes seleccionaron *Exposición con base a una presentación*, argumentando que consideraban la forma más práctica de trabajar el contenido con los alumnos. La menos señalada fue el uso de *Canciones y audios* (Figura 5). El uso de Fichas de trabajo y Actividades en el cuaderno, seguían estando presentes, aun en el trabajo desde la virtualidad. Con respecto a los juegos didácticos virtuales que diseñaron hicieron uso de aplicaciones como Kahoot, Genially, Quizizz, entre otras más.

Figura 5

Estrategias o actividades trabajadas en clase virtual



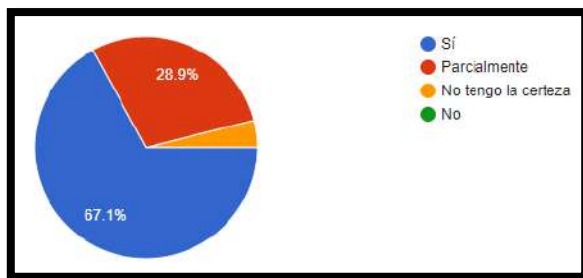
Respecto a las dificultades a las que se enfrentaron durante la Jornada de Práctica desde la virtualidad, las más recurrentes fueron que su conectividad y la de los alumnos falló en varias ocasiones, control de las participaciones de los alumnos, intervención de padres de familia, espacios inadecuados para que los alumnos trabajaran desde sus casas.

▪ **Después de la Jornada**

Una vez concluida la jornada se les solicitó contestar ¿Consideras que los alumnos aprendieron el contenido tratado en las clases de Matemáticas, desde la virtualidad? Pese a las dificultades manifestadas por los estudiantes normalistas, el 67.1% valoraron que sí consideraban que sus alumnos habían aprendido y el 4% no tuvo la certeza (Figura 6).

Figura 6

Logro del aprendizaje esperado de los alumnos

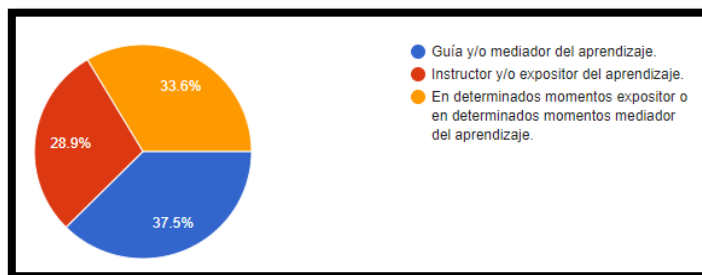


En este sentido, la práctica permite establecer una relación de ida y vuelta entre la teoría y la realidad. Constituye un espacio privilegiado para la concreción de los aprendizajes que los estudiantes adquieren... “sirve para comprender, confrontar y argumentar acerca de la viabilidad, pertinencia y relevancia de los referentes teóricos, los enfoques, las estrategias, los diseños de intervención y las propuestas de evaluación, que se materializan en contextos específicos” (SEP, 2012b, p. 8).

Referente a ¿Cuál consideras que fue tu rol como maestro durante la clase de Matemáticas? Solo el 37.5% se consideró *Guía y/o mediador del aprendizaje*. El 33.6% se definió *Instructor y expositor* (Figura 7), señalando que se les dificultó trabajar desde la virtualidad porque había limitada interacción entre los alumnos, no atendían instrucciones, no contaron con los materiales solicitados, alumnos que salían y entraban recurrentemente a la sesión, factores que los llevaron a modificar en el momento, algunas actividades.

Figura 7

Rol del estudiante normalista en clase de Matemáticas



C. Reflexiones finales

En el tercer apartado del formulario referente a las Reflexiones finales, se les cuestionó a los estudiantes sobre las fortalezas que identificaron de su propia. Al respecto expresaron: uso de la tecnología, dominio de contenido, planeaciones adecuadas para el logro de los aprendizajes, comunicación asertiva con los alumnos y con el maestro titular, seguridad y control sobre su desempeño docente, diseño de actividades acordes al enfoque didáctico, entre otras. Referente a las áreas de oportunidad destacaron: uso del tiempo, limitados

espacios para la socialización de producciones y resultados, control de grupo, elaboración de herramientas de evaluación, material didáctico adecuado para trabajar desde la virtualidad, entre otras.

Asimismo, se les cuestionó: Si volviéramos a vivir otra Jornada de Observación y Práctica desde la virtualidad ¿Qué recomendarías para mejorar esta experiencia docente? Al respecto manifestaron expresiones como:

- *Tener más de una clase para conocer un poco más a los alumnos y generar confianza.*
- *Más tiempo para desarrollar las clases.*
- *Que fuera presencial mejor, virtual se complica mucho para los alumnos, sobre todo aquellos que no se pueden conectar o se les va el internet a cada momento y pierden la secuencia de la clase.*
- *Buscar e implementar estrategias para mejorar la atención de los alumnos.*

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Conforme a los escenarios que se vivieron en tiempos de pandemia, a las instituciones formadoras de docentes también les implicó generar cambios en las formas de enseñanza y de aprendizaje. Las tecnologías se incorporaron a las prácticas cotidianas como útiles herramientas para organizar la docencia. Hechos que representó un gran reto para docentes y estudiantes, ya que les implicó indagar, reaprender e incorporar nuevos y variados recursos tecnológicos a las sesiones sincrónicas desarrolladas desde cada uno de sus cursos.

Se tuvieron que descubrir otras rutas para llevar a cabo la enseñanza. Rutas que condujeron a realizar ajustes o modificaciones al trabajo de aula desde la virtualidad, crear y recrear los escenarios para desarrollar las diversas actividades que implicaban los programas. Entre ellas, el desarrollo de las prácticas profesionales en las escuelas de educación básica, las cuales se planearon y organizaron para trabajar también bajo esta modalidad; hecho que llevó a replantear la logística que se había estado realizado desde ciclos escolar atrás.

Toda vez concluido este proceso, se recuperó valiosa información que permitió concluir que, pese a que los estudiantes fueron acompañados por los docentes de la institución durante su periodo de preparación, el 48% manifestó haber tenido dificultades con la organización del tiempo y con los procesos de planeación, incertidumbre ante esta forma de llevar a cabo su práctica y cambios de contenido de último momento por parte de los titulares de los grupos.

Se identificó que no todos los estudiantes normalistas contaban con equipo tecnológico y conectividad para realizar sus jornadas en óptimas condiciones; sin embargo, buscaron las formas de llevarlas a cabo de la mejor manera. Organizaron sus recursos didácticos para trabajar las clases de Matemáticas buscando aprovechar los tiempos designados por los titulares de los grupos. En todos los casos, se trabajó una sola clase. Los tiempos de duración de la clase fueron muy variados teniendo una extensión de entre 15 hasta 40 minutos; con respecto a este aspecto la mayoría refirió que le fue insuficiente el tiempo de clase. Pese a ello, valoraron que sus alumnos aprendieron el contenido tratado durante la sesión.

Asimismo, haciendo una autoevaluación de su desempeño como docentes solo el 37.5% se consideró verdaderamente guía y/o mediador del aprendizaje durante la sesión. Otros optaron por ajustar sus clases conforma a presentaciones como recurso idóneo, tomando en cuenta el limitado tiempo que duraría la sesión. Identificaron fortalezas y áreas de oportunidad que se atendieron para la mejora de futuras jornadas, preparando a los estudiantes para trabajar bajo cualquier contingencia que en tiempos futuros se les presente.

Los cambios que estamos experimentando, nos han colocado frente a múltiples retos y grandes oportunidades para pensar y repensar el valor de las instituciones educativas. Así como para reconocer nuestros saberes como docentes y la capacidad profesional y humana de organizarnos en colectivos, para asumir un protagonismo en la toma de decisiones educativas que se requieran en el contexto en el cual nos desenvolvamos (Marcelo y Vaillant, 2016). En este sentido, las Escuelas Normales están redoblando esfuerzos para fortalecer y transformar las dinámicas organizacionales y formas de enseñanza que garanticen una sólida formación en los futuros docente, sea cual sea la modalidad de trabajo que requiera la situación que se viva en el momento.

REFERENCIAS

Casillas, M. y Ramírez, A. (2021). Saberes digitales en la educación: una investigación sobre el capital tecnológico incorporado de los agentes de la educación. - 1a ed. Córdoba: Brujas.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la Investigación. Sexta edición. México: McGraw Hill Education.
- Latorre, E. (2018). Las TIC, las TAC y las TEP: innovación educativa en la era conceptual. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2016). El ABC y D de la formación docente. España: Narcea Ediciones
- Secretaría de Educación Pública. (2018a). Plan de Estudios Licenciatura en Educación Primaria. Recuperado <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>, el 12 de mayo de 2020.
- Secretaría de Educación Pública. (2018b). El trayecto formativo de Práctica Profesional: Orientaciones para su desarrollo. Plan de estudios 2012. México: SEP.

LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN TIEMPOS DE CONFINAMIENTO SOCIAL

Docentes:

Sandra Edith Tovar Calzada

Nivel de estudios: Doctorado

sandratovar@ensfa.edu.mx

Edgar Omar Gutiérrez

Nivel de estudios: Maestría

omargutierrez@ensfa.edu.mx

Rosario Alejandra Romo Casas

Nivel de estudios: Maestría

Alejandra.romo@ensfa.edu.mx

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

Título: La Práctica Profesional en Tiempos de Confinamiento Social

LÍNEA TEMÁTICA: 2. Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

RESUMEN

El presente documento da cuenta de un ejercicio de investigación y reflexión acerca de la trayectoria escolar en los procesos de formación inicial, con especial énfasis las prácticas profesionales de los docentes en formación de las licenciaturas en enseñanza y aprendizaje en telesecundaria y español de 3° semestre de la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “Profr. José Santos Valdés”, en el contexto del confinamiento social a causa de la contingencia sanitaria por COVID 19. El abordaje metodológico se realizó mediante un estudio de enfoque cualitativo y una metodología de corte fenomenológico. Se aplicaron

cuestionarios a 20 estudiantes de cada licenciatura sumando un total de 40, con el objeto de indagar acerca de las experiencias de los estudiantes normalistas con relación a las prácticas profesionales que desarrollaron durante el ciclo escolar 2020-2021 en tiempos de confinamiento social. En el presente documento se presentan resultados parciales tomando en cuenta sólo 2 categorías de análisis, por esta razón este estudio cuenta con una relevancia teórica y metodológica importante al difundir los principales hallazgos en relación con las experiencias en la práctica profesional en entornos virtuales, esto atendiendo a las políticas educativas nacionales y estrategias para ofertar un servicio educativo en casa.

PALABRAS CLAVE: educación virtual, formación docente, innovación docente, práctica profesional, tecnología.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El tema que se aborda en el presente documento manifiesta aspectos relevantes acerca de lo que implica la docencia y su influencia en la transformación de los sujetos y del contexto, desde una mirada crítica y transformadora de la actividad educativa, la importancia de que los profesionales de la educación asuman una actitud profesional reflexiva, esto mediante la construcción de un pensamiento pedagógico disruptivo e innovador orientado a la mejora permanente de todos los aspectos de su desempeño profesional. Atendiendo a la práctica profesional de los futuros docentes, es un factor clave, pues la tarea del formador de maestros implica el ejemplo de su actuar como un factor que indudablemente influye en las competencias que los docentes adquieren en su trayecto de formación inicial.

Durante la trayectoria escolar que transitan los estudiantes normalistas en un periodo de cuatro años que comprende la formación inicial que se oferta en la escuela normal, las actividades académicas orientadas a la práctica profesional constituyen una serie de experiencias de aprendizaje fundamentales para el desarrollo y consolidación de las competencias profesionales, disciplinares además de las específicas (en el caso de telesecundaria) que conforman el perfil de egreso. En este trayecto formativo convergen todos los cursos que integran la malla curricular de los demás trayectos, es decir, la práctica profesional es el espacio privilegiado donde los alumnos tienen la oportunidad de movilizar los saberes construidos en las actividades escolarizadas. “La práctica profesional sintetiza y articula las diversas acciones que el estudiante de la escuela normal realiza en ámbitos profesionales de desempeño, a partir de ellos integra los conocimientos y los utiliza para resolver las tareas que la profesión de la enseñanza le plantea” (SEP, 2012 p. 8).

Para dar continuidad a este razonamiento, es preciso señalar que la preparación, desarrollo y evaluación de la práctica profesional conlleva todo un proceso pedagógico complejo desde la planeación didáctica en la cual los estudiantes adquieren las competencias profesionales para diseñar, poner en práctica y evaluar situaciones de aprendizaje contextualizadas, auténticas, significativas, motivantes y útiles, tomando como principal referente el diagnóstico a fin de conocer la realidad educativa en la cual llevarán a cabo su práctica profesional; hasta la ejecución de la planeación mediante la intervención docente directa, esto, sin lugar a duda tiene implicaciones importantes con respecto al seguimiento y evaluación del desempeño de los alumnos por parte de los formadores de docentes, directivos y docentes de las escuelas secundarias. En este mismo orden de ideas, para la realización del seguimiento y evaluación de la práctica profesional es necesario el diseño, aplicación y análisis de instrumentos de evaluación congruentes con los enfoques y requerimientos de los programas educativos, así como la retroalimentación mediante la triangulación de información que se le debe dar de manera oportuna al estudiante con la finalidad de que haga los ajustes necesarios para mejorar su desempeño docente tanto en actividades sincrónicas como asincrónicas.

En concordancia con lo anteriormente expuesto, las experiencias formativas que los estudiantes adquieren durante estas actividades son determinantes para la construcción de su propio estilo e identidad profesional como docentes, es decir, el tipo de profesionales de la educación que pueden llegar a ser. La práctica profesional desde una mirada reflexiva y crítica le brinda la oportunidad a los estudiantes de aprender permanentemente a enseñar, en otras palabras, la reflexión en y durante la acción permite que los profesores en formación logren reconstruir de manera permanente sus experiencias de enseñanza en el aula, por esta razón la práctica profesional desarrollada desde una perspectiva de la práctica reflexiva se constituye como una epistemología de formación docente, por esta razón estos espacios curriculares son privilegiados. Por lo anterior, resulta de gran relevancia recuperar las experiencias, desde la perspectiva de los alumnos, con relación al trabajo realizado durante el confinamiento social a fin de identificar los conocimientos disciplinares, didácticos, científicos y tecnológicos que se desarrollaron en el contexto de trabajo a distancia, así como los procesos de seguimiento y evaluación que subyacen a la práctica profesional de los estudiantes normalistas.

En esta misma secuencia de ideas, es importante enfatizar en que también parte fundamental de la formación de los estudiantes normalistas tiene que ver además con la cultura escolar en donde están inmersos tanto en las actividades escolarizadas como en las escuelas secundarias donde desarrollan sus prácticas, ya que en toda institución educativa existen aspectos de la propia cultura escolar como ideología, valores, normas implícitas y explícitas, así como el entramado de relaciones como la convivencia entre pares, el liderazgo, la

autoridad, la influencia de la comunidad y de los padres de familia entre otros aspectos que influyen en gran medida, por ello, los contextos en donde se realiza la práctica profesional también brindan valiosos aprendizajes para los estudiantes, esto debido a que la relación dialéctica que se establece entre el currículum oficial y el currículum oculto representan un cúmulo de experiencias formativas determinantes.

En concordancia con lo anterior, es preciso señalar también que la pandemia por COVID 19 trastoca profundamente los procesos educativos, por lo que los estudiantes normalistas tuvieron que migrar a un paradigma totalmente diferente, en el cual los procesos de enseñanza y aprendizaje se llevan a cabo a distancia mediante las modalidades virtual e híbrida, utilizando como recurso principal el internet, plataformas digitales, aplicaciones con fines didácticos, mensajería instantánea y redes sociales, en otras palabras fue necesario el desarrollo de competencias tecnológico-pedagógicas pues no sólo se trató del uso de nuevos recursos tecnológicos sino un cambio en la metodología de trabajo tomando en cuenta el uso de la tecnología combinada con las nuevas tendencias educativas. Esto implicó un gran reto tanto para los estudiantes normalistas como para los formadores de docentes responsables de la práctica profesional.

Lo dicho hasta aquí supone que la práctica profesional es una actividad fundamental en la formación inicial de los futuros docentes de las licenciaturas en enseñanza y aprendizaje de telesecundaria y de español, ya que representa un espacio en donde los estudiantes tienen la oportunidad de poner en juego y movilizar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores desarrollados en las actividades escolarizadas, además también representa un oportunidad para promover procesos de análisis y reflexión sobre la práctica docente, por lo que el desarrollo de estas actividades en tiempos de confinamiento social resultan ser un invaluable objeto de estudio que permitirá, a través de recuperar las experiencias de los alumnos, identificar situaciones de gran relevancia como la preparación de la práctica en modalidad a distancia, lo cual implica la gestión de los espacios, la comunicación con directivos y docentes, la planeación didáctica, el desarrollo de las sesiones, el seguimiento y evaluación del desempeño de los estudiantes normalistas, las competencias reales con las que cuentan los formadores de docentes para preparar a los alumnos para asumir este reto, los aprendizajes significativos que los estudiantes lograron construir a partir de esta experiencia y finalmente si en las instituciones se gestaron planes de contingencia para atender la organización, desarrollo y evaluación de los periodos de práctica profesional.

Derivado de lo anterior, surgieron varias incógnitas: ¿Cuál fue la experiencia del estudiante normalista con respecto a la preparación que le brindó en la escuela normal para intervenir en las aulas ante los grupos de educación básica? ¿Cómo le apoyaron las orientaciones de los docentes titulares de los grupos de básica para el desarrollo de sus prácticas profesionales?

¿Qué estrategias de trabajo utilizó para el desarrollo del trabajo ante grupo?, a partir de estas preguntas se desarrolla la investigación que ocupa este documento. Con ello se determina el objetivo del presente estudio: *Indagar acerca de las experiencias de los estudiantes normalistas con relación a las prácticas profesionales que desarrollaron durante el ciclo escolar 2020-2021 en tiempos de confinamiento social.*

La justificación de este trabajo radica en la necesidad de considerar los diferentes escenarios que experimentaron los estudiantes, con la finalidad de tomarlos como referente para fortalecer los procesos de formación que se realizan en la ENSFA, de esta manera destacar que cualquier situación es motivo de aprendizaje y que este periodo de confinamiento, más que verlo como una limitante u obstáculo, debe tomarse como una oportunidad que emane experiencias y aprendizajes significativos, que lleven a los actores educativos a replantear las formas de trabajo y la preparación de los maestros, pues se advirtieron necesidades importantes y brechas que deben atenderse, para que como consecuencia deriven en un mejoramiento de la formación inicial y continua de los docentes en todos los niveles educativos.

MARCO TEÓRICO

Derivado de la necesidad de continuar con el proceso educativo en los diferentes niveles, y, de acuerdo a las condiciones y posibilidades que tenían en general a partir del contexto en que cada una de las instituciones estaba inmersa, los maestros transformaron de un día a otro su práctica docente, pues se dieron a la tarea de buscar la estrategias que propiciaran el interés de los alumnos y con ello evitar el rezago y/o la deserción, sin duda, el trabajo a distancia fue una actividad compleja, pues con ello se pudo apreciar la brecha digital que tienen muchos docentes, aun así tuvieron que entrar en la dinámica de la nueva modalidad, en muchos casos, sin formación, sin equipamiento aunado a falta de recursos económicos (Rama, 2021). Debido al confinamiento, se tuvo la necesidad de transitar hacia modelos híbridos, con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación (Sousa et al, 2021). El trabajo de las escuelas normales, también se tornó complicado, pues la responsabilidad de formar docentes y prepararlos para atender a los estudiantes de educación básica en los periodos de práctica profesional, lo cual es una condición de la formación paulatina de los planes y programas de estudio de las carreras de estas instituciones, se convirtió en un reto mayor.

Para implementar la investigación, fue necesario buscar otras investigaciones que pudieran orientar el trabajo a desarrollar, en esta fase de *Antecedentes*, se ubicó un trabajo en el cual se realizó un estudio comparativo del nivel superior en México y España, su finalidad fue realizar un estudio comparativo sobre la Formación Docente en tiempos de pandemia entre

esos dos países. La metodología empleada fue de casos tipo, dentro de un enfoque cualitativo, la forma de obtener información se centró en narrativas tanto de los estudiantes como de los profesores. Entre los hallazgos, se denota el temor al contagio, la adaptación hacia un trabajo a distancia, la cuestión de la habilitación docente con relación a las TIC así como la evaluación y el rendimiento académico (Juárez y Miñan, 2021)

Otro estudio importante fue el que realizó Ferrada et al. (2021), este se enfoca en indagar sobre las habilidades y conocimiento de los maestros con relación a las TIC, es un estudio cuantitativo, el cual demuestra que menos del cuarenta por ciento de los docentes se sentían capacitados para el trabajo a distancia. Además, entre los resultados se demuestra la incertidumbre con la que los directivos y/o responsables de dirigir el sistema educativo afrontaron la educación a distancia. Fue importante retomarlo, pues la educación normal, es un aspecto clave debido a que el trabajo en este nivel se refleja en algún momento en todos los niveles educativos. Finalmente se retomó el estudio realizado por Martínez y Gómez (2020) sobre un estudio en México ante la emergencia sanitaria por COVID 19, en este retoma las consecuencias de la pandemia tanto en básica como en la formación de docentes. Como hallazgos expresa diversos retos entre los que se encuentran el humanismo como parte esencial, la equidad educativa, atender aspectos vacíos en la formación inicial de docentes, la habilitación en cuanto a TIC.

Concretamente en cuanto a la teoría que apoya el proceso de investigación, es importante señalar que lo que cada persona tiene de vivencia en los grupos, las condiciones y las percepciones son distintas de acuerdo a las experiencias derivadas de una situación concreta, “una experiencia es siempre singular, es decir, para cada cual la suya” (Larrosa, 2006, p. 101). Esta experiencia que los estudiantes que serán futuros docentes tienen, es base para seguir construyendo sus competencias profesionales. Esta idea cobra mayor fuerza cuando se observa a la persona desde tres aristas, las cuales según Zabalza (2020) son la persona, el profesional y el trabajador. Estos tienen una influencia entre ellos y forma al profesional en todas sus dimensiones.

Las necesidades y los cambios sociales van marcando la pauta para señalar las competencias profesionales que los docentes deben tener para atender el proceso educativo, en este caso con la pandemia por COVID 19 puso de manifiesto “la capacidad del profesorado para poner la tecnología al servicio de los objetivos educativos que se plantea en su acción docente” (Tárraga, et al., 2020, p. 24). En un segundo, el uso de la tecnología se convirtió en primordial, para impulsar el desarrollo de actividades educativas en todos los niveles. Innovar, fue una palabra constante, limitar el actuar profesional a una sola forma de trabajo se quedará en la obsolescencia, renovar y transformar la práctica de acuerdo a las necesidades

sociales es una condición necesaria que deriva de una cultura de innovación, siempre con la visión de una mejora en la calidad educativa (Martínez et al., 2018).

La innovación tiene que ver con las características de lo habitual en el espacio académico, por lo que de acuerdo a Guadalupe Moreno (2000) Sensibilidad para percibir hechos y situaciones, apertura al cambio, independencia intelectual y, finalmente creatividad, maestro durante su formación inicial debe desarrollar estos aspectos, pero también deben seguir alimentándose de manera constante durante la vida profesional.

METODOLOGÍA

Con relación al camino recorrido, el diseño metodológico giró en torno al enfoque cualitativo, se consideró de esta manera, atendiendo a las ideas de Hernández y Mendoza (2018) pues la intención fue realizar una descripción de la percepción y experiencias de los participantes. El estudio se realizó con un diseño fenomenológico, en este sentido la información se obtiene del entorno de los participantes, es decir, se realizó una investigación partiendo de la idea de comprender la realidad de un grupo ante una situación, dadas las circunstancias, generalizar es un tema que se debe realizar con mucha cautela, atendiendo a Hernández y Mendoza (2018), pues en este tipo de diseño la intención es entender la o las percepciones o experiencias de un grupo específico sobre un fenómeno. La información se obtuvo mediante entrevistas estructuradas, considerando el confinamiento por la COVID 19, se aplicaron mediante un formulario en línea.

La muestra fue de casos tipo, la cual se caracteriza por analizar los valores, experiencias y significados de un grupo social” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 430). Se aplicaron 20 a telesecundaria y 20 en español, en total 40 participantes que presentaron información con relación al tercer semestre de su formación. Retomando las sugerencias para un estudio con diseño fenomenológico, se establece que existan por lo menos 10 casos, sin embargo, la decisión de retomar los 40 instrumentos fue con la intención de obtener mayores datos precisos. Para realizar el análisis se procedió a la categorización, lo cual dio la oportunidad de clarificar los datos con la para organizarlos y generar mayor comprensión del fenómeno, esto lo desarrolla el investigador (Hernández y Mendoza, 2018).

RESULTADOS

Para presentar los resultados es necesario tener presente el objetivo del estudio, el cual versó sobre “Indagar acerca de las experiencias de los estudiantes normalistas acerca de sus prácticas profesionales que desarrollaron durante el ciclo escolar 2020-2021 en tiempos de confinamiento social”, este estudio giró en torno a 4 categorías, sin embargo, se presentarán resultados sólo de 2. Para ello es necesario destacar que se realizó una codificación abierta, de esta manera se identificó la información que era constante, “esta implica comparar unidades de análisis con el fin de descubrir categorías relevantes para el planteamiento del problema” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 474). Atendiendo a la cita anterior, se trabajó para identificar patrones que permitieran agrupar la información y con ello establecer las categorías precisas y con ello lograr la explicación del fenómeno en cuestión.

CATEGORÍA: ESTRATEGIAS DE TRABAJO A DISTANCIA.

Contempla lo referente al trabajo desarrollado por los practicantes normalistas para atender las jornadas de práctica profesional, las cuales son los espacios en que se generan actividades académicas para el desarrollo de los contenidos de los estudiantes de educación básica; para ello se cuestionó sobre el uso de plataformas, recursos y medios tecnológicos y no tecnológicos, aplicaciones, entre otros, de los cuales se valieron para atender esta actividad que es parte inherente a su formación. Uno de los principales aspectos fue la generación de ambientes de aprendizaje colaborativos, contextualizados e inclusivos considerando el uso de las tecnologías.

Las experiencias fueron variadas, pero prevaleció entre las respuestas que la forma de comunicación fue a partir del WhatsApp y Google Meet, aunque también se pudieron apreciar respuestas en función del Messenger o Facebook, y aunque se lograron tener sesiones virtuales, la mensajería instantánea fue el principal medio de comunicación. Con relación al uso de recursos no digitales, un aspecto a considerar es el contexto de los estudiantes de básica y aunque, los practicantes de la escuela normal tuvieran alguna posibilidad en su uso, no todos los jóvenes de las secundarias y telesecundarias tenían la oportunidad para conectarse y trabajar de manera sincrónica con el grupo. Fue aquí donde se aprecian las brechas digitales, por lo que tuvieron que utilizar fotocopias organizadas en cuadernos de trabajo.

Otro indicador centró su atención en conocer el uso de aplicaciones y plataformas para el desarrollo del trabajo, nuevamente aparecieron WhatsApp y Facebook, pero además, Genially, Padlet, Wordwall, YouTube, Powtoon, Power Director, Educaplay, Google Meet, Kahoot, Zoom, Classroom, Ruleta Virtual. Ante esto se puede apreciar la iniciativa de los alumnos por tratar de generar actividades innovadoras, con la finalidad de motivar e interesar a sus estudiantes. El trabajo sincrónico, cuando pudo realizarse, fue mediante Google Meet en su mayoría. La experiencia no fue igual para todos, algunos destacaron que sus sesiones fueron productivas y que los alumnos se mantenían interesados, pero por otro lado prevalecieron comentarios con relación a problemas de conectividad.

En el lado opuesto, surgieron respuestas donde expresan las faltas de oportunidades para utilizar la tecnología por diversas razones, entre las que se encuentran que los estudiantes no tenían recursos tecnológicos por lo que no se pudieron aplicar actividades en línea, otros expresan que fue complicado por su falta de habilidad con el uso de la tecnología, otros comentarios se dirigían a los estudiantes, pues manifiestan que no tenían motivación para aprender. Esto deriva en que uno de los principales retos es generar ambientes de aprendizaje colaborativos, significativos e inclusivos, lo anterior acompañado de habilitación para los docentes y estudiantes en formación con relación al uso de las tecnologías en el área educativa.

CATEGORÍA: VINCULACIÓN CON LOS ACTORES EDUCATIVOS

En esta categoría de análisis se da cuenta de los resultados obtenidos a partir de las diversas percepciones de los estudiantes normalistas con relación a la intervención de los diferentes actores educativos involucrados en el proceso de preparación, desarrollo, seguimiento y evaluación de la práctica profesional en modalidad a distancia. Para este caso en lo particular conviene subrayar que los involucrados en este proceso son las autoridades educativas de la escuela normal y de las instituciones de educación básica de nivel secundaria, docentes de la escuela secundaria titulares de los grupos, docentes de la escuela normal responsables del trayecto de práctica profesional, los alumnos de la escuela secundaria, los estudiantes normalistas y padres de familia; cada uno de ellos asume un rol importante para el logro de las finalidades educativas del plan de estudio 2018.

Para tal efecto se presentan resultados en función de las vivencias y percepciones de los estudiantes destacando los aspectos relacionados con los procesos de comunicación tanto en la vinculación de la escuela normal con las instituciones de educación básica, como entre docentes, alumnos y padres de familia, esto debido a que el rol que cada uno de ellos asumió fue determinante para el desarrollo de la práctica profesional. Dicho lo anterior, cabe destacar

que dadas las condiciones especiales en las que se desarrollaron estas actividades, se tuvieron que realizar adecuaciones en torno a la organización y planificación, desarrollo, seguimiento y evaluación para a fin de adaptar la práctica profesional para su desarrollo en entornos virtuales o a distancia. En este sentido, la comunicación y vinculación de la escuela normal con las instituciones de educación básica fue un asunto de vital importancia debido a que esto implicó la comunicación permanente entre los distintos niveles educativos.

En lo concerniente a la comunicación con los profesores titulares de las escuelas secundarias y telesecundarias se pudo recuperar que “La comunicación fue suficiente, ya que solo se estableció contacto para ver de qué manera nos organizamos con los contenidos, las revisión de las planeaciones, los contactos de los alumnos y padres de familia y los links para el trabajo sincrónico” , “Excelente, desde un principio recibí apoyo”, “Excelente, pues existió comunicación para mejorar las estrategias de trabajo”, por otro lado otros comentarios expresaron limitantes en este aspecto, por ejemplo “sólo había comunicación para cosas concretas, pero a la hora de evaluar había apoyo específico”, “Regular, me costó un poco de trabajo crear un ambiente de confianza, además tenía que insistir varias veces para que enviara los recursos necesarios”, en este sentido, la experiencia de los estudiantes se inclina hacia aspectos favorables, aunque algunos manifiestan algo de limitantes, la mayoría tuvo un acompañamiento durante la práctica por parte de los titulares.

Otro de los actores educativos importantes y necesarias para un favorecedor proceso educativo, son los padres de familia, varios de los comentarios son positivos, pues expresan “Fue muy buena, considero que establecimos un clima de confianza de la misma manera con los jóvenes del grupo”, “Realicé intentos para motivarlos, pero generalmente no había respuesta, el trabajo a distancia se tornó muy complicado” “Con los padres de familia que se conectaban cuando eran convocados fue buena, pero fueron pocos los que estuvieron pendiente de la entrega de las evidencias de sus hijos” “Fue escasa, no contaba con el apoyo de los padres de familia”, “Sólo algunos padres estaban activos, con ellos fue buena relación”, “Regular, no se mostraba disposición de los padres para apoyar las actividades académicas de sus hijos”. “Mala, no se logró establecer contacto con ellos”. Como se puede apreciar, aunque se dieron algunos buenos comentarios en esta categoría, la mayoría se ubica en situaciones no favorables, la casi nula participación de los padres de familia en el proceso educativo se convierte en un factor clave e importante de analizar, pues los jóvenes aún están en un nivel de educación básica, en el que el respaldo de los padres de familia para fortalecer sus aprendizajes, es necesario.

Finalmente, una de las figuras centrales del proceso de práctica profesional es el docente titular del curso en la escuela normal, en este sentido los futuros docentes expresan que las orientaciones del maestro fueron : “muy buenas, pues demostró empatía en todas las

situaciones que se me presentaron” “Me dio apoyo a medias, le faltó acompañamiento, además sus instrucciones eran poco claras” “Algo bueno es que tiene flexibilidad en cuanto a tiempo, sin embargo le faltó claridad, no había precisión en las instrucciones” “Las instrucciones no eran claras, las indicaciones en sesiones de classroom eran unas y cuando nos daba la clase virtual eran otras” “Acompañamiento escaso” “Buenas”, “Claras”, “Sencillas”. Con las expresiones anteriores se demuestra que existió diversidad en la percepción de los estudiantes hacia la vinculación con su maestro titular de curso en la escuela normal, sin duda, es un tema importante de analizar, pues es ahí donde se establecen los acuerdos y características de las actividades académicas que los practicantes desarrollan en las instituciones de educación básica.

Discusión y Conclusiones

Al realizar un análisis de la información recabada y para dar respuesta a las preguntas de investigación, ante la necesidad de utilizar la tecnología, se encontró que los principales medios para el desarrollo de las sesiones a distancia de manera sincrónica fueron WhatsApp y Google Meet, aunado a lo anterior, las aplicaciones en que se apoyaron fueron Power Director, Educaplay, Facebook, Genially, Wordwall, YouTube, Kahoot, Padlet, Powtoon. Este tipo de medios o herramientas se retomaron con la finalidad de promover la resolución de problemas en un ambiente colaborativo, pero que además puedan realizar acciones de auto aprendizaje. (Rama, 2021). Esta idea se vincula con lo expresado por Guadalupe Moreno (2000), pues los practicantes tuvieron que valerse de su creatividad y de su independencia intelectual para indagar los mejores recursos a su alcance y así atender las necesidades de formación y de desempeño ante sus alumnos de educación básica.

En cuanto a la categoría de vinculación con los actores educativos, se denotan la comunicación con el maestro de práctica profesional de la escuela normal, del docente titular de grupo de educación básica y con los padres de familia. Derivado del análisis de la información se destacan en su mayoría experiencias gratas, los alumnos normalistas expresan en su mayoría que no se dio comunicación clara con el docente de la escuela normal, algunas opiniones denotan que el apoyo del maestro de práctica de la normal limitó su participación en revisiones tardías de sus planeaciones e indicaciones confusas, lo que al final desorientaba sus acciones a desarrollar. Con respecto a lo anterior, se debe tener como premisa que el ejemplo educa, por lo que acciones de desinterés y falta de acompañamiento a los estudiantes, dan un mensaje equivocado a los alumnos sobre el deber ser de un maestro normalista.

Con respecto a los padres de familia, no siempre se tuvo la oportunidad de entablar una buena relación, en ocasiones el desinterés u otras necesidades como el tiempo, no contar con

oportunidades de conectividad, generaron la poca comunicación con estos actores educativos; como en todo estudio, también hubo algunos casos en que tuvieron buenas experiencias, pues los practicantes que sí pudieron entablar comunicación con los padres o tutores de sus estudiantes, se caracterizaron por el respeto y la confianza.

Para que la misión de formar docentes para la educación básica lo cual es tarea de la escuela normal, precisa de un trabajo colaborativo entre todos docentes normalistas, docentes de educación, básica, padres de familia, directivos, entre otros, por lo que la comunicación es un factor clave, en la que cada quien, de acuerdo a su función, puede apoyar para fortalecer la formación inicial de los futuros docentes. Una condición que debería ser constante de parte de todos los actores educativos, son las actitudes de responsabilidad y compromiso con la convicción de que la práctica se nutra de los mejores elementos, sin embargo, por el confinamiento, una de las principales limitantes se dio más por falta de equipamiento y conectividad. Aunado a lo anterior, los docentes normalistas, deben tener presente que entre las cualidades que los estudiantes valoran más como características de un buen maestro son las explicaciones claras, clima de confianza, respeto y responsabilidad en la preparación de clase. El docente debe contar con un valor humano, con actitudes favorables y cualidades personales (Martín, 2019).

El estudio realizado demuestra que los medios se presentan, pero, depende de cada persona la responsabilidad con la que asuma su labor, el trabajo de los docentes normalistas debe replantear siempre acciones de mejora, en esta ocasión se trató de afrontar la situación y los logros se vieron reflejados, pero también la importancia de tener presentes las áreas de oportunidad, en las cuales se trabaje para propiciar un mejor servicio educativo. Se trabaja con personas, por lo que esto hace más complejo el trabajo en las aulas. Las condiciones de trabajo en ocasiones no son lo que se esperaba, pero depende de la iniciativa y la creatividad docente para valerse de las mejores herramientas y medios a su alcance para atender las actividades y acciones en beneficio de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Ferrada-Bustamante, V., González-Oro, N., Ibarra-Caroca, M., Ried-Donaire, A., Vergara-Correa, D., & Castillo-Retamal, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, (6), 144-168. doi:10.5354/2452-5014.2021.60715
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres C.P. (2018) *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Juárez Romero, C. A., & Miñán Espigares, A. (2021). Aspectos comparados en Formación de Profesorado. Estudio de casos en España y México. *Revista de educación superior del sur global - RESUR*; No 11 (Año 2021)., 11. <http://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/140>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicologia i Ciències de l'Educació*, 2006, núm. 19, p. 87-112. <http://hdl.handle.net/2445/96984>
- Martín, P. A. (2019). El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado. *Educação e Pesquisa*, 45.
- Martínez-Gómez, G. I. (2020, mayo 26). Los docentes de educación básica en México ante el COVID-19 ¿La emergencia como principio de innovación docente? COMIE. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/05/26/los-docentes-de-educacion-basica-en-mexico-ante-el-covid-19-la-emergencia-como-principio-de-innovacion-docente/>
- Martínez Usarralde, M. J., López Martín, R., & Pérez Carbonell, M. A. (2018). E-innovación en Educación Superior. Claves para la institucionalización en las universidades. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 2018, núm. 52, p. 183-197. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/63840/122455.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moreno, M.G. (2000). Formación de docentes para la innovación educativa. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (17), 24-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817933004>
- Rama, C. (2021). La nueva educación híbrida. *Cuadernos de Universidades*; Vol. 11. Editorial UDUAL. <http://dspaceudual.org/handle/Rep-UDUAL/202>
- Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Superior. (2012). *Trayecto de Práctica Profesional: orientaciones para su desarrollo*. SEP.
- Sousa Santos, S., Peset González, M. J & Muñoz-Sepúlveda J.A. (2021 enero-marzo) La enseñanza híbrida mediante Flipper classroom en la educación superior en *Revista de Educación* no. 391. Ministerio de Educación y Formación profesional. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-391-473
- Tárraga Mínguez, R., Tarín Ibáñez, J., Sanz Cervera, P. (2020). Propuesta de material de autoformación del profesorado para diseñar actividades interactivas. En *REDINE*

(Coord.), Contribuciones de la tecnología digital en el desarrollo educativo y social.
(p. 23-31). Eindhoven, NL: Adaya Press

Zabalza Beracea, M.A. y Zabalza Cerdeiriña, M.A. (2020). Profesores y profesión docente.
Entre el “ser” y el “estar”. Narcea ediciones

IMPACTO DE ACTIVIDADES FUERA DE CLASE EN LA ESCUELA NORMAL DE SAN JUAN DEL RÍO

Bertha Sonia de Santiago Badillo, Gerardo Izquierdo Pérez

Línea temática: Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

Este documento muestra una investigación sobre cómo algunas actividades, diseñadas para que los estudiantes las lleven a cabo fuera del aula, impactan en el desarrollo del dominio del idioma, la interacción en inglés fuera del aula, el desarrollo del aprendizaje autónomo, la adquisición y la motivación por aprender el idioma. Estas tareas presentan varias características desde actividades guiadas, controladas y gramaticales hasta actividades significativas, comunicativas y reales. Las tareas implementadas por la academia de Inglés de la escuela son ejercicios gramaticales y de comprensión auditiva, lecturas y un proyecto final. Estas actividades se implementaron en los planes de estudio de 2018. Los hallazgos sobre el impacto de las actividades se concluirán analizando la información recolectada a través de un cuestionario y una entrevista a una muestra de estudiantes.

Palabras clave: actividades fuera del aula, práctica docente, programa de inglés, estrategias de enseñanza-aprendizaje

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Con respecto al problema que se aborda en este trabajo, en las siguientes líneas se describe el ámbito educativo actual que tiene la CBENEQ SJR en los cursos de inglés en el que se busca aumentar la exposición al idioma para mejorar el aprendizaje del idioma de los estudiantes.

Lightbown y Spada (2011) mencionan que los estudiantes de idioma de salón de clase no sólo pasan menos tiempo en contacto con el idioma sino que también están muy poco expuestos a la lengua meta porque sólo en este ambiente sucede esto; además a veces los profesores tienen que utilizar la lengua materna de los estudiantes para aspectos de disciplina o manejo del salón de clases por lo cual esto limita aún más a los estudiantes a la exposición de experiencias para la comunicación real en el idioma. Lo mismo sucede en la CEBENEQ, los alumnos tienen un reducido número de horas de clase de inglés y esto reduce la exposición al idioma durante clases; lo cual se empeora con tres áreas de oportunidad: primero, la constante interrupción de clases durante el semestre; segundo, la falta de material adicional para el estudio independiente y autónomo, y tercero, la ausencia de equipos en línea adecuados para que los estudiantes trabajen solos o con la ayuda de su maestro.

Con respecto a la primera área de oportunidad, en el contexto de los estudiantes de la CEBENEQ en cada semestre se interrumpen clases debido a eventos académicos y culturales que organiza la institución, por ejemplo: hay 4 semanas en las que los alumnos acuden a realizar prácticas docentes, reuniones de profesores o sindicales, entre otros. Debido a lo anterior se reduce el número de horas a las que los estudiantes están expuestos al inglés y también se reducen las oportunidades de practicarlo.

Sobre la segunda área de oportunidad, la falta de material adicional para el estudio independiente, hace que los alumnos no cuenten con recursos que promuevan el aprendizaje del idioma. Es decir, en la CEBENEQ no se cuenta con material para aprender el idioma.

Finalmente, sobre la tercera área de oportunidad, la falta de un centro de auto-acceso al que los estudiantes puedan ingresar y trabajar de manera autónoma reduce la exposición al idioma y limita a los estudiantes a una variedad de recursos digitales que puedan enriquecer su dominio del idioma.

Con la finalidad de brindar una solución a la problemática y mejorar el ámbito educativo actual en inglés, se diseñó un conjunto de actividades para que los estudiantes realicen fuera de clase lo cual les permite aprender, desarrollar y adquirir el idioma ya que la frecuencia a la exposición al idioma promueve su aprendizaje y al respecto Ellis (2014) menciona que la exposición frecuente al idioma mejora el procesamiento de varios aspectos del aprendizaje y adquisición de una segunda lengua, por ejemplo: gramática, sintaxis, vocabulario, ortografía, lectura, fonología y comprensión.

MARCO TEÓRICO

Aprendizaje más allá del aula (Learning Beyond the Classroom)

El enfoque que sustenta la intervención y la propuesta de investigación para mejorar el aprendizaje de inglés en la CBENEQ se conoce como Aprendizaje más allá del aula (Learning Beyond the Classroom) el cual según Reinders y Benson (2017) se conoce con varios nombres como aprendizaje: fuera de clase, auto-acceso, fuera de la escuela, autoregulado, autodirigido, independiente, natural, no formal y extracurricular, el cuál rara vez se da en contextos mexicanos, ya que la mayoría de los docentes de inglés sólo piden actividades de práctica no definida fuera de clase. El aprendizaje más allá del salón de clase se define como “el uso de lugares distintos al salón de clase para la enseñanza y aprendizaje” según el Departamento Británico de Educación. Cuando este enfoque está bien planeado es muy posible que se logren los siguientes beneficios: logros académicos, aprendizaje de orden superior, independencia, creatividad, motivación, y habilidades para enfrentar retos.

Además, hay aspectos teóricos que fundamentan este enfoque de Aprendizaje Más Alla del aula, como lo son la estrategia socioafectiva, el entrenamiento del aprendiente, la autonomía del aprendizaje de idiomas, y el aprendizaje naturalista autodirigido.

ESTRATEGIA SOCIOAFECTIVA

Hedge (2000) presenta cuatro estrategias para promover la autonomía de los alumnos; en una de ellas, la estrategia socioafectiva, sugiere darles oportunidades de prácticas como interactuar con hablantes nativos, ver videos en inglés, escuchar la radio y pasar tiempo en el laboratorio de idiomas. Teniendo en cuenta esta sugerencia, la academia de Inglés decidió crear material, implementar proyectos y asignar actividades que tengan como objetivos que los estudiantes practiquen el idioma fuera del aula, construyan su propia autonomía para su aprendizaje del idioma y aumenten su motivación para desarrollar sus competencias comunicativas y lingüísticas en inglés.

ENTRENAMIENTO DEL APRENDIENTE

Por otra parte, Dickson (1987 en Hedge 2000) y Holec (1985 en Hedge 2000) afirman que debe existir una preparación denominada “Entrenamiento del aprendiente” que implica la *preparación psicológica*, que se refiere a la comprensión de lo que implica el aprendizaje de una lengua extranjera, y *preparación práctica*, que se refiere a las estrategias y técnicas

obtenidas por los estudiantes para mejorar su aprendizaje. Esta “formación de aprendientes” lleva a aumentar la conciencia de los aprendientes sobre lo que es necesario para aprender un idioma, motivándolos a ser más activos y responsables de su propio aprendizaje, y ayudándolos a crear, desarrollar y mejorar sus propias estrategias para el aprendizaje de idiomas. Según los autores, este proceso se lleva a cabo principalmente en tres espacios: en el aula, en un centro de autoaprendizaje y en casa a través de un aprendizaje autónomo. La asignación de actividades fuera del aula tiene como objetivo impactar en la formación de los estudiantes de la CBENEQ que se puede reflejar en su dominio del idioma, construcción de estrategias, aumento de la motivación, conciencia de su responsabilidad por su propio aprendizaje y su autonomía.

AUTONOMÍA DEL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

Un aspecto importante del aprendizaje de idiomas es la autonomía de los alumnos, definida por Holec (1981 en Chan 2016) como “la capacidad y responsabilidad de un individuo para hacerse cargo de su propio aprendizaje”. Según Chan (2016), el aprendizaje fuera de clase es importante en el aprendizaje de idiomas y la autonomía del alumno. Los aspectos anteriores se consideran esenciales a desarrollar en los estudiantes de la CBENEQ SJR para mejorar su motivación y dominio del idioma. Las experiencias previas de aprendizaje de idiomas de los estudiantes no han promovido su autonomía en su aprendizaje a través de actividades fuera de clase, por lo tanto, este estudio abordó esto a través de cinco actividades diferentes fuera de clase. En su estudio, Chan (2016) descubrió que los estudiantes tenían oportunidades extra de aprendizaje disponibles en la cultura popular y que también eran responsables de su propio progreso en el aprendizaje. Algunas de las actividades fuera de clase están disponibles en línea, por ejemplo: películas, blogs, series, Facebook, mensajería instantánea, canciones, etc.

APRENDIZAJE NATURALISTA AUTODIRIGIDO

El artículo de Chan (2016) menciona que existen tres tipos de actividades fuera del aula: auto instrucción: que va dirigido sólo al aprendizaje del idioma; aprendizaje naturalista: con poca atención al aprendizaje del idioma; y aprendizaje naturalista autodirigido: la creación de oportunidades con la intención de aprender el idioma. Este último es común porque los estudiantes pueden disfrutar actividades basadas en sus intereses y aprender el idioma simultáneamente ya que hoy en día hay mucho contenido multimedia en inglés que llama la atención de los estudiantes. Algunas de las actividades asignadas a los estudiantes de la CBENEQ SJR son actividades cuyo enfoque es el aprendizaje naturalista autodirigido porque su objetivo es crear oportunidades para aprender inglés y disfrutarlas.

ESTRATEGIA A TRAVÉS DE AFUERA DE CLASE

Se ha visto que cuando se aprende un idioma, las actividades en clase no son suficientes para aprender y adquirir una lengua extranjera y una estrategia es asignar a los estudiantes actividades fuera de clase para ayudarlos en sus procesos de aprendizaje del idioma. Orhon (2018) sugiere realizar con frecuencia actividades fuera del aula e incorporarlas a los cursos y programas de enseñanza de idioma. En un estudio sobre actividades fuera de clase en estudiantes de inglés como lengua extranjera realizado por Orhon (2018), afirma que la autonomía de los estudiantes es importante para lograr el dominio de un idioma extranjero o un segundo idioma. Esta autonomía se puede abordar brindando a los estudiantes una variedad de actividades que pueden hacer fuera de sus aulas para alcanzar un alto nivel la lengua meta, lo que ella llama actividades fuera de clase. Benson (2001 en Orhon 2018) define las actividades fuera del aula como “cualquier tipo de aprendizaje que tiene lugar fuera del aula e implica la autoinstrucción, el aprendizaje naturalista o el aprendizaje naturalista autodirigido”.

Otra razón por la cual Orhon (2018) recomienda actividades fuera del aula es porque los contextos del aula no pueden abordar las necesidades de aprendizaje de cada estudiante y las aulas no brindan oportunidades para enfrentar experiencias o contextos lingüísticos auténticos. Por lo tanto, es recomendable enseñar a los estudiantes a involucrarse activamente en su proceso de aprendizaje de la lengua y a desarrollar un aprendizaje autónomo. Esta es una de las estrategias abordadas en el presente estudio para compensar la falta de exposición a la lengua meta (inglés). Los estudiantes de la CBNEQ SJR, participantes de este estudio, tuvieron una serie de actividades fuera de clase para desarrollar un aprendizaje autónomo y tener una mayor exposición al inglés.

LAS LECTURAS

Las actividades de lectura fuera de clase también se han utilizado como estrategia para mejorar la competencia de los estudiantes en un idioma y en un artículo escrito por Lipp (2018) afirma que es importante elegir el material de lectura adecuado, así como el enfoque que usan los maestros para permitir que sus estudiantes trabajen en materiales de lectura fuera de clase. Lipp (2018) sugiere algunas actividades para leer fuera de clase, una es escribir el objetivo general de la lectura, responder preguntas iniciales, usar estrategias de comprensión de lectura, decidir su objetivo de lectura semanal, terminar de leer su libro o elegir uno diferente para leer, entre otros. Tres de las estrategias de lectura fuera de clase que usaron los estudiantes de CBENEQ fueron decidir su objetivo de lectura semanal, terminar su libro de

lectura y tener un libro diferente para leer. Los participantes de este proyecto también completaron actividades de comprensión que se incluyeron en los libros que leyeron.

Renandya y Jacobs (2016) afirman que los aprendices mejoran aspectos de su dominio del idioma, como las habilidades receptivas, las habilidades productivas, así como el uso y la expansión del vocabulario cuando están altamente expuestos a la lengua meta por lo que estos autores sugieren implementar la Lectura Extensiva (LE) en clases de idiomas. Grabe y Stroller (2011 en Renandya y Jacobs 2016) definen LE como “enseñanza y aprendizaje de la lectura en la que los alumnos leen grandes cantidades de material que está dentro de su competencia lingüística”. Por lo tanto, otra de las intervenciones de esta investigación fue asignar a los estudiantes algunas lecturas graduadas durante el segundo semestre, sin embargo, se espera ver algún progreso después de un año, ya que algunos estudios presentados en Renandya y Jacobs (2016) afirman que entre los beneficios están, a largo plazo, el aumento del vocabulario, una mejor comprensión de la gramática, un aumento de la velocidad de lectura, el conocimiento de una gran variedad de temas, una mejora de la motivación de los estudiantes y el desarrollo de buenos hábitos de lectura. Así lo observa Brown (2009) quien menciona que son los docentes y las instituciones quienes deciden si incluyen la LE en los currículos o en los cursos de idiomas.

COMPRENSIÓN AUDITIVA

En un artículo sobre habilidades de comprensión auditiva, Chan (2016) explica cómo los factores externos e internos presentan dificultades para desarrollar la habilidad de escuchar; ella menciona que uno de los factores externos es la pequeña cantidad de oportunidades que los estudiantes tienen para estar expuestos a la lengua meta, ya que su entorno está dominado por la lengua materna de los estudiantes. Este tema está presente en el contexto de la CBENEQ ya que los estudiantes están en contacto con el idioma inglés solo en sus clases de idioma inglés, las cuales son de 6 horas a la semana y estas en ocasiones se reducen por diferentes motivos como días libres, eventos cívicos, prácticas de los estudiantes, y entre otras, que según Wilson (2017) esa cantidad de tiempo no es suficiente para desarrollar esta habilidad. Además, Chan (2016) afirma que se requiere una gran cantidad de horas de exposición a material auditivo al año para desarrollar una competencia auditiva significativa. Es por eso que una de las intervenciones de esta investigación fue aumentar el número de oportunidades de exposición a material auditivo de los estudiantes a través de una selección de actividades de material auditivo. Wilson (2017) afirma que debe haber materiales y hojas de trabajo adecuadas al nivel de idioma de los estudiantes para que trabajen de forma autónoma; por lo tanto, la Academia de Inglés seleccionó, creó y organizó hojas de trabajo para llevar a cabo esta actividad.

Adicionalmente, Wilson (2017) sugiere que los docentes deben generar oportunidades para que sus estudiantes escuchen material adecuado a su dominio del idioma a fin de generar confianza y desarrollar esta habilidad. Chan (2016) sugiere tres prácticas de comprensión auditiva para después de las clases: comprensión auditiva limitada, comprensión auditiva repetida y lectura mientras se escucha. La comprensión auditiva limitada se refiere a actividades de escucha que se enfocan en un solo tema, como compras, clima, familia, entre otros; el material utilizado durante la investigación en la CBENEQ tiene principalmente esta característica porque la selección del material se basa tanto en los puntos gramaticales como en los temas tratados durante las clases. La comprensión auditiva repetida se refiere a repetir los audios varias veces para que los alumnos comprendan mejor la actividad y desarrollen su comprensión auditiva; sin embargo, aunque la mayoría de las actividades son cortas, se pidió a los estudiantes que repitieran cada audio tres veces como máximo para evitar el aburrimiento. Y leer mientras se escucha se refiere a leer el guión de audio mientras los alumnos escuchan; lamentablemente esta práctica no se pudo llevar a cabo por la falta de guiones de los materiales empleados.

Kemp (2010), también, enfatiza la importancia de esta exposición de lengua meta en contextos reales para desarrollar habilidades auditivas y reflexionar sobre el propio aprendizaje de los estudiantes. Este autor afirma que los estudiantes necesitan la guía de los maestros para aprovechar para maximizar sus oportunidades de ser oyentes activos y proporcionar a los alumnos habilidades transferibles. Kemp (2010) está de acuerdo en que las aulas no brindan suficientes oportunidades para la exposición a situaciones auditivas y el desarrollo de habilidades auditivas, por lo que los maestros deben guiar a los estudiantes sobre cómo aprovechar las actividades auditivas fuera de clase para mejorar sus habilidades. Como se explicó anteriormente, los estudiantes de la CBENEQ se enfrentan a esta limitante de no tener suficiente exposición a experiencias auditivas principalmente debido a la falta de tiempo, por lo que, para compensar esto, los profesores de inglés de esta institución asignaron actividades auditivas fuera de clase.

PROYECTO FINAL

Para desarrollar y practicar la producción oral, se asignó a los estudiantes un proyecto de investigación de pequeña escala para realizar durante el semestre y sus productos finales fueron una presentación oral y un video sobre algunas entrevistas; esta mini investigación se basó en algunos principios para la enseñanza de la habilidad de producción oral presentados por Brown (2007), quien mencionó que se debe fomentar la motivación intrínseca de los estudiantes alcanzando un escalón más alto de competencia y autonomía a través de, otro de los principios de Brown, el uso del lenguaje auténtico en un contexto significativo, en este

caso, el proyecto tiene como objetivo conocer información de los estudiantes de la CBENEQ sobre sus hábitos comunes, intereses, gustos y rutinas.

Como se puede ver, existen diferentes estrategias para asignar a los estudiantes una variedad de actividades fuera de clase para compensar la falta de exposición al inglés para ser más competentes en la lengua meta y también para desarrollar un aprendizaje autónomo a través de actividades significativas e interesantes.

METODOLOGÍA

Se seleccionó una investigación cualitativa porque como afirman Cohen et al (2007), en primer lugar, el contexto en el que se llevó a cabo la investigación es múltiple y holístico ya que se enfoca en la percepción que tienen los estudiantes de cómo las actividades fuera de clase han impactado en su proceso de aprendizaje, que tiene muchas variables dependiendo de la formación, las ideas y la experiencia de cada persona. En segundo lugar, se examina la situación a través de la visión de los participantes cuya experiencia, participación y esfuerzo en las tareas afectan de diferentes formas e intensidad a su aprendizaje del idioma. Tercero, se ubica la investigación en un contexto natural, en este caso una Escuela Normal. En cuarto lugar, se consideraron algunas variables para esta investigación.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación tiene como objetivo responder a las siguientes preguntas:

- ¿Las actividades fuera de clase tienen un impacto en el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes?

Si es así,

- ¿Qué impacto tienen estas actividades en el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes de la CBENEQ en SJR?
- ¿Cómo impactan estas actividades en el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes de la CBENEQ en SJR?
- ¿Hasta qué punto cada actividad tiene un impacto positivo en su aprendizaje/adquisición del inglés?

OBJETIVO

El propósito de esta investigación es identificar si las tareas fuera de clase tienen un impacto en el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes de la CBENEQ, de ser así, este trabajo identificará qué tareas tienen un impacto positivo y cómo afectan el proceso de adquisición/ aprendizaje del inglés.

PARTICIPANTES

La estrategia de recolección de datos utilizada en esta investigación es un muestreo probabilístico ya que, como afirman Cohen et al (2007), se utiliza para seleccionar a los participantes al azar con el fin de obtener una generalización de la situación con menor riesgo de sesgo.

INTERVENCIÓN

Para abordar estas tres áreas de oportunidad, la academia de inglés de la CBENEQ diseñó e implementó un conjunto de actividades que los estudiantes realizaron fuera de clase.

1. Hojas de trabajo de comprensión auditiva y gramática

Esta estrategia consiste en un conjunto de ejercicios de gramática y comprensión auditiva que han sido tomados de diferentes libros de idiomas de algunas editoriales que enseñan inglés en un nivel A1. Este conjunto de ejercicios son aproximadamente catorce ejercicios de comprensión auditiva y catorce de gramática que se revisaron semanalmente. Esta serie de ejercicios tiene también el objetivo de desarrollar el aprendizaje autónomo y proporcionar a los estudiantes el tiempo suficiente para trabajar y aprender a su propio ritmo. A través de estas actividades, los estudiantes no solo mejoran su gramática y aumentan su vocabulario, sino que también mejoran sus habilidades de escritura y comprensión auditiva.

2. Lecturas

La lectura ha sido considerada como un recurso útil en la enseñanza de idiomas ya que promueve el dominio del idioma de los estudiantes, por esta razón, la Academia de Inglés decidió utilizar esta estrategia para desarrollar la competencia lectora de sus estudiantes y desarrollar su dominio del idioma a través de una serie de lecturas para el nivel inicial. Esta

estrategia brinda a los estudiantes oportunidades de exposición al idioma a través de cuentos. Los profesores asignan una lectura diferente a cada alumno y tienen un mes para leerlos y entregar las actividades de comprensión y vocabulario que tiene cada lectura.

3. Proyecto final

Una tercera estrategia que diseñaron los profesores de Idiomas es un Proyecto Final en el que los estudiantes trabajaron durante seis semanas. Esta actividad consistió en realizar una encuesta para recoger información sobre los hábitos y la vida de los alumnos. Los profesores entregaron a los estudiantes un documento con cinco etapas diferentes para realizar su encuesta. Los estudiantes formaron equipos de cuatro miembros y decidieron el tema de su encuesta, la idea de la encuesta era recopilar información sobre las tendencias que tiene un grupo de estudiantes y hacer un informe y presentarlo con los resultados.

En este proyecto participaron tres grupos de tres licenciaturas diferentes, y cada uno de estos grupos tenía aproximadamente ocho equipos diferentes con un tema para hacer su encuesta. Además de desarrollar habilidades lingüísticas a través de esta actividad, el objetivo era que los estudiantes usaran el idioma para interactuar con otros e intercambiar información sobre sus vidas. A través de esta actividad, los estudiantes también desarrollaron habilidades lingüísticas como producción oral y escrita, comprensión auditiva, vocabulario y gramática. Las habilidades de escritura, la gramática y el vocabulario se practicaron a través del cuestionario que los estudiantes hicieron para realizar su encuesta. Hablar y escuchar se pusieron en práctica cuando los estudiantes realizaron las encuestas, cuando interactuaron con los encuestados y cuando vieron o escucharon sus entrevistas para analizar los datos.

Este Proyecto Final también hizo que los estudiantes interactuaran con otros estudiantes de carreras diferentes. Finalmente, este proyecto también tuvo el objetivo de hacer que el aprendizaje de inglés fuera significativo para los estudiantes al identificar similitudes y diferencias sobre sus preferencias con respecto a deportes, hábitos alimenticios, actividades de ocio, hábitos de lectura, etc.

Instrumentos de recolección de datos

Para identificar qué impacto tienen dichas tareas en el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes, se realiza un cuestionario junto con sus instrumentos de evaluación. El 29% de los estudiantes (28 de 94), elegidos aleatoriamente, y respondieron de forma anónima el instrumento para que los estudiantes pudieran responder las preguntas de la manera más honesta. El instrumento de recolección de datos fue en español ya que se

aplicó a estudiantes principiantes del idioma, por lo tanto, pudieron expresar sus opiniones, ideas, inquietudes y críticas de manera más eficiente.

RESULTADOS

Sección 1 (Datos)

Los participantes de este estudio fueron 26 mujeres y 2 hombres con edades entre 18 y 31 años con un promedio de 20 años estudiando las tres carreras que ofrece esta escuela: Preescolar (10 alumnas), Primaria (8 mujeres y 2 hombres) y Educación Inclusiva (8 mujeres).

Sección 2 (Cursos curriculares)

En cuanto a la experiencia previa de los estudiantes en el idioma, se observa que provienen de contextos inadecuados para el aprendizaje del idioma ya que manifestaron que sus clases eran repetitivas, aburridas e incompletas. Además, sus maestros no mostraron interés en enseñar, no tenían motivación para enseñar y proporcionaron poca o ninguna retroalimentación. Finalmente, concluyeron que estos cursos curriculares no fueron relevantes en su desarrollo lingüístico.

Sección 3 (Cursos extraescolares)

Aunque algunos estudiantes mencionaron haber tomado cursos extracurriculares, fue un bajo porcentaje de estudiantes que lo hicieron (21% - 6 estudiantes). A partir de estos resultados, solo cuatro estudiantes afirmaron haber tenido una buena experiencia previa que les ayudó en su dominio del idioma. Estos datos confirmaron que la mayor parte del conocimiento del idioma de nuestros estudiantes proviene de cursos curriculares con los contextos mencionados en la sección dos.

Sección 4 (Fortalezas y debilidades)

En referencia a lo que los estudiantes consideraron como su habilidad más difícil de desarrollar afirmaron que: hablar es la más difícil, seguido de escuchar (19 y 18 estudiantes mencionaron esto respectivamente), luego escribir con 13 menciones, gramática y vocabulario (12 cada uno) y lectura (10 estudiantes). Por otro lado, las que los estudiantes consideraron como las habilidades más fáciles son: vocabulario (16 estudiantes), lectura (15), gramática (11), escritura (10) y comprensión auditiva y expresión oral (9 cada una).

Con respecto a la forma en que los estudiantes practican inglés fuera del aula, informaron que los videos y la música fueron los tipos de recursos más comunes que utilizaron.

Sección 5 (Cursos curriculares de inglés en la Normal)

Los estudiantes manifestaron que los cursos de la Normal son diferentes a los que tuvieron en sus experiencias anteriores, destacaron dos factores: los cursos y los docentes. Con respecto a lo primero, dijeron que las clases eran dinámicas, interesantes, gratificantes y bien planeadas porque sintieron que las actividades tuvieron un propósito que se reflejó en su dominio del idioma. Y sobre lo último, los estudiantes consideraron que los docentes se preocuparon por el aprendizaje de los estudiantes y se prepararon para impartir las clases.

Además, los estudiantes informaron que habían avanzado en diferentes aspectos de su aprendizaje. La mayoría de ellos sintieron que mejoraron su dominio del idioma en general y otros señalaron que su producción oral y vocabulario también mejoraron. Adicionalmente, además de escuchar música y ver videos, los estudiantes aplicaron el inglés en otras actividades como hablar inglés fuera de clase, chatear, leer libros, entre otras.

Los estudiantes concluyeron que las habilidades más difíciles para ellos fueron hablar (15 alumnos), escuchar (13), vocabulario y escritura (10), gramática (9) y lectura (8) y las habilidades más fáciles fueron hablar (19), leer (16), gramática (14), comprensión auditiva (13) y escritura (11). Al comparar las fortalezas y debilidades con los cursos de inglés anteriores, se puede ver que hubo una mejora.

Sección 6 (Comprensión auditiva y gramática)

Todos los estudiantes señalaron que las hojas de trabajo de gramática y comprensión auditiva fueron útiles para su aprendizaje del idioma, a través de estas actividades fuera de clase practicaron gramática, vocabulario y comprensión auditiva que se reflejaron en su progreso en el idioma. Sin embargo, cuando los estudiantes encontraron dificultades como la comprensión general, el vocabulario y la velocidad de los audios, no aplicaron las estrategias de habilidades adecuadas, algo que tiene que ser guiado por los docentes durante las clases.

Finalmente, los estudiantes concluyeron que notaron mejoras en diferentes áreas como comprensión auditiva, gramática, vocabulario y expresión oral. Además de esto, se dieron cuenta de otros aspectos involucrados en el aprendizaje de un idioma, por ejemplo, la conciencia del idioma, estrategias comunicativas, la confianza, la disciplina, la conciencia cultural y las habilidades de enseñanza.

Sección 7 (Lecturas)

Hubo una respuesta positiva hacia las lecturas asignadas, ya que les ayudaron a aumentar su vocabulario, tener una mejor comprensión de la gramática y mejorar la lectura en sí. La dificultad más común que enfrentaron los estudiantes en esta actividad fue el vocabulario desconocido, sin embargo, utilizaron diferentes estrategias para abordar esta dificultad, como

la inferencia, la conexión de palabras con imágenes y el uso del diccionario. En relación a los beneficios de las lecturas, los estudiantes destacaron que mejoraron sus habilidades lectoras y aumentaron su vocabulario. Es más, inesperadamente los alumnos afirmaron que la lectura promueve atributos personales como la determinación, la actitud positiva, la autonomía y la mejora de la L1.

Sección 8 (Proyecto Final)

Se afirmó que el proyecto final tuvo un impacto positivo en los estudiantes porque manifestaron que fue desafiante, interesante y productivo; no solo ayudó en su dominio del idioma al desarrollar sus habilidades comunicativas, estrategias de producción oral, vocabulario, pronunciación y gramática; pero también, desarrolló habilidades como la confianza, la autorreflexión, la docencia y la investigación, y la interacción con sus pares a través del uso de la lengua meta.

En conclusión, los estudiantes destacaron que todas las actividades fuera de clase asignadas durante el curso de inglés fueron pertinentes para su aprendizaje del idioma, la mayoría de ellos estuvo de acuerdo en que estas actividades les ayudaron a mejorar su dominio del inglés.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se puede concluir que estas actividades fuera de clase tuvieron un impacto positivo en el dominio del idioma de los estudiantes, ya que se percibió que hubo mejoras en sus cuatro habilidades lingüísticas: hablar, leer, escribir y escuchar, así como en las microhabilidades de estas así como pronunciación, estrategias comunicativas, negociación de significado, inferencia, comprensión general y específica, creación de párrafos, palabras clave, gramática, puntuación, asociación de imagen para significado, fluidez y comprensión de habilidades receptivas.

Es más, se observó que surgieron otros beneficios de estas actividades fuera de clase, los estudiantes manifestaron que desarrollaron atributos positivos como confianza en sí mismos, colaboración, interacción, actitud positiva, autorreflexión, aprender de los demás, aprendizaje autónomo, responsabilidad de su propio aprendizaje, estrategias de investigación, estrategias de enseñanza, gestión del tiempo y sentimiento de logro.

Al descubrir los beneficios de las actividades asignadas con el enfoque del aprendizaje más del aula (Learning Beyond the Classroom), se considera importante la implementación de actividades fuera del salón de clases con un enfoque de aplicación más de estudio para promover el aprendizaje de inglés de los estudiantes. Además, para ampliar y mejorar esta

propuesta de intervención educativa, para diseñar las actividades fuera del salón de clases se deben de tomar en cuenta el dominio de inglés de cada semestre, los intereses, y las áreas de desarrollo próximo de los estudiantes; y plantear qué otras habilidades se pueden desarrollar a través de estas actividades. Sin embargo, se propone definir un instrumento para evaluar el impacto de estas actividades en el aprendizaje y dominio del idioma con el fin de profundizar la investigación llevada a cabo. Adicionalmente se identificó que es necesario informar y capacitar a los estudiantes en el uso de estrategias para resolver desafíos comunicativos y desarrollar su competencia en el idioma.

BIBLIOGRAFÍA

- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles*. 3rd Edition. New York: Pearson-Longman.
- Brown, D. (2009). Why and How Textbooks Should Encourage Extensive Reading. *ELT Journal*. Volume 63/3. pp.238-245.
- Chan, H. (2016). Popular Culture, English Out-of-class Activities, and Learner Autonomy among Highly Proficient Secondary Students in Hong Kong. *Universal Journal of Educational Research*. Volume 4. pp.1918-1922.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Sixth Edition. NY. Routledge.
- Ellis, N. C. (2014). Frequency-based account of second language acquisition. In Gass, S. M. and Mackey, A. (eds). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 193–210). essay, Routledge, Taylor and Francis Group.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford University Press.
- Kemp, J. (2010). The Listening Log: motivating autonomous learning. *ELT Journal*. Volume 64/4. pp.385-395.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2011). *How languages are learned*. Oxford University Press.
- Lipp, E. (2018). Activities to Support Students' Out-of-Class Reading. *English Teaching Forum*. pp. 32-36.
- Orhon, Y. (2018). An Investigation of Out-of-Cass Language Activities of Tertiary-Level EFL Learners. *Education Reform Journal*. Volume 3. pp. 1-14.
- Renandya, W.A., Jacobs, G.M. (2016). Extensive Reading and Listening in the L2 Classroom. In: Renandya, W., Widodo, H. (eds) *English Language Teaching Today*. English Language Education, vol 5. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-38834-2_8
- Wilson, J. J. (2017). *How to teach listening*. Pearson Education Limited.

LA DIMENSIÓN DIDÁCTICA DE LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DE FORMADORES

Héctor Miguel Sánchez Anguiano

Docente de la Normal de maestros de Colima. ISENCO

sanchez.hector@isencolima.edu.mx

Maritza Soto Barajas

Docente de la Normal de maestros de Colima. ISENCO

soto.maritza@isencolima.edu.mx

LÍNEA TEMÁTICA. 2. Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

RESUMEN

El presente estudio que explora las prácticas de docentes normalistas desde la dimensión didáctica, a fin de aportar conocimiento para la formación inicial de los docentes de educación básica y posibles hojas de ruta hacia la mejora constante de los procesos educativos. Se aborda al objeto de estudio desde una mirada ecológica y como un proceso complejo en el que el docente es un sujeto activo que moviliza sus saberes en la acción cotidiana. Para describir las características de las prácticas, se entrevistaron a seis docentes normalistas, que obtuvieron los mejores puntajes en la evaluación institucional del desempeño docente, siendo este un criterio de selección. Se construyó un guion de entrevista con base en los conceptos que explican la dimensión didáctica (psicopedagógico, del contenido y didácticos del contenido) y se realizó un análisis desde la teoría fundamentada, obteniendo como resultado tres categorías: hacerlo en la práctica y aprender de la teoría: las estrategias de enseñanza de los profesores de la Normal, la clase centrada en la transferencia de los aprendizajes y en la participación activa de los normalistas y la planeación y evaluación como ejes dinámicos de la práctica.

Palabras clave: Dimensión didáctica, práctica docente, formadores.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El tema de la formación docente en la educación superior ha sido un fenómeno cuestionado, en el sentido de que existen escenarios curriculares formales para cursar una carrera para la docencia en los niveles de educación básica y no así para el nivel medio superior y superior. Lo que se observa es que el profesional en estos niveles requiere como requisito tener un nivel educativo superior al que va a impartir clases y dominio de la disciplina para ejercer su práctica. Esto es un punto de partida para reconocer cuáles son las acciones que contribuyen a la formación de un docente en educación superior, qué aspectos favorecen sus saberes pedagógicos, cómo son sus prácticas y qué conocimiento se ha generado al respecto. En particular, este nivel, visto desde la cultura académica de las Escuelas Normales es un asunto de relevancia, debido a que se trata de actores educativos que promueven el desarrollo de habilidades para la docencia, por lo que delimitar las características de la práctica de los formadores, los problemas que enfrentan y sus condiciones, genera conocimiento sobre la formación de los docentes para la educación básica.

En el caso particular del Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima, se realiza una heteroevaluación a través de una encuesta de opinión que se aplica semestralmente al término del proceso educativo, para conocer el grado de satisfacción de los estudiantes sobre las prácticas de sus profesores. En este ejercicio tiene como propósito conocer el estado que guarda el desempeño en el quehacer del docente normalista y prevé que se identifiquen áreas de oportunidad y promover la profesionalización del docente, sin embargo, aún no se registran datos al respecto (Robles, et al, 2019).

Este antecedente, ha sido considerado como parte del estudio para explorar las prácticas de los docentes normalistas que han obtenido los mejores puntajes en la evaluación, con la finalidad de comprender los cursos de acción de un tipo de docente y describir cómo impactan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es importante aclarar que no se piensa en una relación directa, sino en fenómenos que podrían estar articulados. En consecuencia, se requiere abordar el tema de la formación de los formadores, explorar cómo construye su experiencia sobre su misma práctica, debido a que es un campo de conocimiento que necesita ser explorado y se cuenta con escasos hallazgos (Berry, 2016). Por ello se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo son las prácticas de los formadores desde la dimensión didáctica?

MARCO TEÓRICO

Práctica docente y los saberes desplegados en el proceso

Analizar la práctica docente, desde una perspectiva teórica, resulta de suma importancia como puente para tratar de comprender los factores que inciden en su configuración. Analizar el trabajo docente suele ser un gran desafío por dos razones principales: primero, se reconoce como una labor cultural e intersubjetiva que no es equiparable a los trabajos propios de otros sectores (Rockwell, 2018) y segundo, evoluciona de acuerdo con los contextos históricos y políticos en que se construye y a lo que la sociedad espera de la labor del profesorado (Loredo et al, 2008).

Zabalza (1990), considera que la práctica docente consiste en la suma de actividades que ocurren en el aula que no se limitan a este espacio, pues implica también los procesos de planeación y de evaluación. Por su parte, Bazdresch (2000), la refiere como una práctica intencional que involucra todas las acciones realizadas por el profesor para “facilitar” que el estudiante se eduque. De forma similar, Padilla y Espinoza (2015), aclaran que la práctica docente no reside en una serie de acciones aisladas, que se pueden analizar, sin que se involucren aspectos que van más allá de la labor desempeñada dentro de un salón de clase.

Martínez (2006) vislumbra la práctica docente como una totalidad integrada por acciones del sujeto educador -que operan como un sistema con estructura y racionalidad propias- para promover transformaciones en diferentes dimensiones en el sujeto en formación, mediante acuerdos compartidos entre las partes. Rockwell (2018) también hace énfasis en la importancia que requiere el consenso entre profesor-estudiante para favorecer el trabajo de aprender.

En suma, la práctica docente se entiende como un proceso complejo que no se acota a lo que acontece en el aula, por ello, resulta relevante analizarla desde una perspectiva amplia en la que intervienen diversos factores y sujetos. Para su desarrollo, se despliega un conjunto de saberes utilizados por los docentes en su espacio de trabajo cotidiano (Tardif, 2004) que, según Barrón (2015), son procedentes de una formación disciplinaria, curricular, experiencial o práctica construidos a lo largo de la vida y de la trayectoria profesional.

Para comprender los saberes desarrollados en la práctica docente, se retoma la perspectiva epistemológica y ecológica de Tardif (2004), desde la cual se considera que lo profesional, la práctica y los saberes del profesor no son entidades separadas, sino que “co-pertenecen”, “co-evolucionan” y se transforman, por ello, para analizar la práctica docente es preciso

abordar el conjunto de los saberes movilizados y utilizados por los profesores en todas sus tareas.

Según Tardif (2004), los saberes desplegados en la práctica docente son: temporales, porque se provienen de la historia de vida escolar del docente, se desarrollan en sus primeros años de trabajo y a lo largo de toda su carrera; son diversos y heterogéneos porque provienen de diferentes fuentes; y son personalizados y situados porque son construidos en función de situaciones de trabajo concretas.

Dimensiones de análisis de la práctica docente

La práctica docente es un proceso complejo (Loredo et al, 2008; Padilla y Espinoza, 2015; Rockwell, 2018), por ello, resulta necesario abordar su análisis desde diversas aristas. Para este fin, se decidió retomar la propuesta de Fierro, et al, (1999) quienes abordan la práctica docente desde seis dimensiones: la personal, la institucional, la interpersonal, la social, la didáctica y la valoral.

En la caracterización de la práctica docente del profesorado participante de esta investigación es importante considerar todas las dimensiones previamente expuestas, sin embargo, con la intención de profundizar en el análisis presentado en esta ponencia, se decidió focalizar la dimensión didáctica de la práctica como un primer acercamiento a la caracterización del trabajo de los formadores de formadores reconocidos por la evaluación institucional.

La dimensión didáctica de la práctica del formador de docentes

Resulta necesario centrar el análisis en las particularidades del rol que desempeñan los profesores encargados de enseñar a enseñar en las escuelas Normales. “En el nivel de formación inicial del profesorado, los formadores de formadores, son los profesionales encargados de diseñar y/o desarrollar el currículum que incluya los componentes necesarios para propiciar un legítimo aprender a enseñar en los futuros docentes” (Marcelo y Vaillant, 2000, p. 37).

Retomando las propuestas de Buchmann (1984), Shulman (1992) y Marcelo y Vaillant (2000), para el desarrollo de esta investigación se considera que la dimensión didáctica del formador de formadores incluye los siguientes tipos de saberes:

- Psicopedagógicos. Relacionado con la enseñanza y sus principios generales; aprendizaje y los alumnos; organización del tiempo destinado a la enseñanza y al aprendizaje académico; organización y la gestión de clase, etc. Asimismo, incluye el

conocimiento sobre técnicas didácticas, estructura de las clases, planificación de la enseñanza, evaluación, cultura social e influencias del contexto en la enseñanza, etc.

- Del contenido. Referente al conocimiento de la materia que enseñan, que también influye de forma relevante en el qué y el cómo lo enseñan.
- Didácticos del contenido. Representa la combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla. Es un punto de convergencia entre la comprensión profunda del contenido, métodos y modelos de enseñanza, así como referentes curriculares de los programas que enseña.

MÉTODO

Se trata de un estudio sobre las prácticas de docentes formadores, que se enfoca en recuperar las experiencias desde las subjetividades de los sujetos a través de la teoría fundamentada (Soneira, 2006), como base metodológica que guía las decisiones del análisis de datos, cuya finalidad es la construcción de categorías para comprender los fenómenos que subyacen del ejercicio docente en este nivel educativo. Se seleccionaron a seis docentes que cumplieron el criterio de obtener los mejores puntajes de la evaluación al desempeño docente en la institución de adscripción. Se les aplicó una entrevista semi estructurada, cuyo guion estuvo diseñado a través de temas teóricos que permitieron abrir los datos hacia la construcción de categorías para la comprensión del objeto de estudio.

RESULTADOS

Hacerlo en la práctica y aprender de la teoría: las estrategias de enseñanza de los profesores de la Normal

Una de las tareas que se atribuye tradicionalmente a la figura del profesor es la enseñanza enmarcada en las aulas. En el contexto en que se desarrolló la presente investigación, los profesores formadores de docentes de la Normal aluden al uso de diversas metodologías para la consecución de los propósitos de cada curso y de las competencias profesionales establecidas en los programas vigentes. Dichas metodologías se vislumbran en la puesta en práctica de estrategias de enseñanza que representan medios o recursos (Díaz y Hernández, 2004), así como procedimientos y herramientas (Martínez y Zea, 2004) para prestar ayuda pedagógica a los estudiantes.

Se identificaron estrategias comunes cuyo uso es independiente de los cursos abordados en los diferentes semestres de la carrera; este tipo de estrategias revelan cualidades que las hacen más efectivas, según la experiencia del profesorado. El trabajo colaborativo, por ejemplo, representa una vía que todos los docentes siguen debido a las oportunidades de aprendizaje que vislumbran en las interacciones entre pares.

Pues me ha funcionado mucho el trabajar, por ejemplo, con el aprendizaje colaborativo ... trato de que siempre haya una participación entre todos para que los alumnos entre ellos mismos puedan socializar el tema, que puedan aclarar dudas. Soy de la idea de que a veces los alumnos aprenden mejor entre ellos... (Docente del Trayecto de la práctica docente)

Los profesores normalistas promueven el trabajo colaborativo en los diferentes momentos de sus clases, por ello, organizar al grupo en pares, equipos pequeños o en plenaria, es algo que forma parte de las clases en aulas normalistas. En la fase de apertura brindan espacios para compartir experiencias previas sobre el contenido a abordar, algunas veces se hace grupalmente, y otras, en equipos. Mediante esta estrategia, los profesores en formación tienen la oportunidad de echar mano de sus conocimientos informales sobre la enseñanza y el aprendizaje, que son producto de un largo recorrido estudiantil en el que observan a otros maestros en acción (Marcelo y Vaillant, 2018), de esta forma, se favorece también la construcción de la identidad docente que, según Tardif y Canton (2018), se configura de forma evolutiva a partir de la reflexión y toma de conciencia sobre sus experiencias pasadas y presentes.

Los profesores de la Normal mostraron mayor inclinación hacia las actividades que implican el trabajo colaborativo, en detrimento de aquellas que son fundamentalmente individuales. Se recurre a esta estrategia de enseñanza para la elaboración conjunta de productos de aprendizaje como: planeaciones, materiales didácticos, análisis de casos, resolución de problemas, presentación de clases muestra y carteles.

En las entrevistas se identifica la preocupación de los formadores de maestros para alejarse de las estrategias tradicionales que comúnmente se desarrollan en nivel superior, especialmente, la clase magistral.

... una vez conociendo las características de ellos, traté de establecer una dinámica que me permitiera que las sesiones no fueran solamente como una conferencia... Traté de diseñar actividades utilizando alguna plataforma extra ... algunas páginas que permitieran no caer en lo que te digo, yo solamente exponer un tema y hablar y hablar y hablar. (Docente del trayecto de Preparación para la enseñanza y el aprendizaje)

Darling-Hammond (2017) considera que uno de los temas centrales en la formación inicial del profesorado, refiere a la adecuada integración entre los saberes disciplinares de los docentes y las prácticas centrales en el ejercicio de la profesión. Desde esta perspectiva, se necesita superar la separación tradicional entre las prácticas y los contenidos pedagógicos y disciplinares. Los maestros formadores que participaron en este estudio desarrollan lo que Grossman y otros (2009) denominan *prácticas clave para la enseñanza*, que implican la movilización de diversos tipos de estrategias que ellos mismos conciben bajo la premisa de “hacer algo” o “hacerlo en la práctica”, paralelamente, con actividades “teóricas” que comprenden la revisión de la bibliografía sugerida en los programas.

Las prácticas clave para la enseñanza integran actividades que son parte fundamental en el desarrollo de las clases normalistas con un balance entre la práctica y la teoría. El análisis de casos, es un ejemplo de este tipo de prácticas y se da de forma muy diversa en los cursos mediante la presentación de producciones de niños, videos donde se muestran clases de otros profesores, entrevistas a directores y maestros, muestras de planeaciones o evaluaciones de aprendizajes.

Les empecé a proyectar videos de niños que estaban en esa etapa de escritura, el dictado que hacia y la producción ... empezaron a tomar nota y decían el nivel de conceptualización según las características de sus producciones ... Cuidaba esa parte práctica y no solamente el ver la teoría de decir “Este es el nivel este de lectoescritura tal y estas son sus características”, sino que también vimos videos de alumnos y con ello, el cuidado que implica un balance entre lo teórico y lo práctico. (Docente del Trayecto de la práctica docente)

La realización de proyectos también es otra vía que se caracteriza por requerir una planeación cuidadosa a lo largo de varias sesiones de trabajo, en las que los estudiantes normalistas construyen una evidencia de aprendizaje situada.

Preparamos un café literario ... obviamente fue una actividad que nos llevó tiempo diseñarla, pues semanas anteriores cada alumno se reunió por equipos...fue una actividad que se estuvo trabajando desde el inicio del semestre...ellos tuvieron oportunidad de ir avanzando en la creación de ese producto. (Docente del Trayecto de la práctica docente)

En síntesis, los profesores recurren mayormente a estrategias de enseñanza que lleven a los estudiantes a trabajar colaborativamente, a movilizar sus saberes previos sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como analizar referentes teóricos que les ayuden a fundamentar las decisiones que toman frente a situaciones problemáticas relacionadas directamente con el quehacer profesional del docente de educación primaria. Al respecto, se identifican las que son de relevancia para su práctica: análisis de caso, debate, proyectos, trabajo colaborativo,

elaboración de productos de aprendizaje, dinámica y juego, entrevista y organizadores gráficos (mapas mentales, cuadros sinópticos, esquemas, diagramas, etc.).

Estas prácticas clave para la enseñanza representan una alternativa frente a la enseñanza tradicional en la que es muy común la clase magistral o el reparto de temas para que los alumnos expongan en cada sesión del curso.

LA CLASE CENTRADA EN LA TRANSFERENCIA DE LOS APRENDIZAJES Y EN LA PARTICIPACIÓN ACTIVA DE LOS NORMALISTAS.

La mayoría de los profesores describen sus clases como “dinámicas”. La cual, desde sus percepciones, conlleva el desarrollo de actividades que evoquen la participación activa de los estudiantes, a través de diferentes vías: presentando actividades lúdicas, que impliquen un desafío y que favorezcan interacciones entre estudiantes y con el docente.

Siempre los alumnos han manifestado que les gusta que las clases sean dinámicas, que las clases sean lúdicas, pero creo que muchas veces, en esas expresiones no logran identificar qué es una clase dinámica...creo que el dinamismo se puede dar desde la manera en la que ellos están participando activamente... (Docente del Trayecto de la práctica docente)

Otro rasgo distintivo de sus clases alude a la transferencia de los aprendizajes (Kirkpatrick, 1999), es decir, a los maestros les preocupa que exista una estrecha relación entre las actividades que desarrollan en el aula de la Normal y las tareas que tienen que desempeñar como parte de sus prácticas profesionales en las escuelas primarias.

Pero trato de que no quede solamente una cuestión curricular, o sea, que los alumnos no solamente conozcan lo que pretendo que ellos sepan, lo que marca el plan de estudios, sino que también les sirva para que ellos puedan desarrollarse como futuros maestros ... que ellos vean algunas estrategias que puedan utilizar en sus escuelas primarias... (Docente del Trayecto de la práctica docente)

La organización didáctica de las clases suele planearse en función de tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. Cada parte de la clase obedece a intenciones particulares, por lo que es común que realicen actividades diferentes entre sí, pero articuladas bajo un propósito de enseñanza. Al respecto se identificaron las más recurrentes:

Tabla 2. Ejemplos de actividades planteadas por los docentes en cada momento de la clase

<p>Inicio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar una dinámica o juego para centrar la atención de los alumnos. • Recordar lo que se aprendió en la sesión previa a la clase mediante preguntas abiertas. • Hacer una lluvia de ideas o discusión en torno a tópicos que permitan abordar textos leídos previamente por los alumnos. • Socializar tareas encomendadas con anterioridad; generalmente son organizadores visuales de alguna lectura. • Presentar un video introductorio al contenido.
<p>Desarrollo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentar y complementar las ideas previas de los alumnos. • Aclarar el tema de la clase o profundizar en lo que el profesor considere importante. Algunas veces lo hacen con diapositivas u otro tipo de apoyos visuales) • Atraer la atención cuando observen dispersos a los alumnos mediante dinámicas. • Solicitar la realización de productos individuales para rescatar elementos conceptuales: crucigramas, sopas de letras, cuestionarios, mapas mentales, etc. • Implementar juegos cooperativos para retroalimentar las lecturas: maratón, oca, etc. • Favorecer círculos de discusión de las lecturas (en equipos pequeños). • Modelar las actividades y aclarar instrucciones. • Presentar ejemplos de planeaciones de otros docentes. • Monitorear el trabajo de los estudiantes.
<p>Cierre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre el uso de las estrategias desarrolladas para su posterior aplicación en las primarias. • Retroalimentar los productos a través de coevaluaciones y la hetero evaluación. • Moderar la presentación de los productos de aprendizaje al resto del grupo. • Puntualizar los contenidos en los que identifican dudas por parte del grupo.

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, el papel de los profesores se centra en la puesta en práctica de actividades que favorezcan la participación activa de los estudiantes y la atribución de un papel autónomo durante la clase.

LA PLANEACIÓN Y LA EVALUACIÓN COMO EJES DINÁMICOS DE LA PRÁCTICA

Los docentes refieren que toman como punto de partida para la planeación los elementos que proponen los programas de los cursos, aunque toman decisiones que mejor se ajusten a los temas que son de relevancia en el contexto actual de la práctica y su acervo de conocimiento, es decir, se toman decisiones con criterio propio:

...primero los propósitos, las competencias, las competencias profesionales y las competencias genéricas, los temas, los y las propuestas que tenía el programa para para desarrollar las actividades. Algunas de las propuestas si las llevé, otras no...bueno, consideré las propuestas y las de los criterios de evaluación que ahí manejaban (Docente del Trayecto de Preparación para la enseñanza y el aprendizaje)

El ejercicio de planear el curso está asociado con un requerimiento de la práctica, pero también como una herramienta que guía la concreción curricular, de la cual subyace la necesidad de diseñar un plan de clase, al cual le atribuyen mayor utilidad para el diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje (Pineda y Ruiz-Espinoza, 2021). En este sentido la experiencia del docente normalista dicta que los detalles de la práctica se describen en el plan de clase y se modifican constantemente con relación a las formas en que los estudiantes se involucran en su aprendizaje.

Hago plan clase, pero me gusta como que hacerla más detallada por cuestiones de que después como inicia, el semestre si hago cambios, pero trato de que sea también mi base para no hacer tantas modificaciones (Docente del Trayecto de la práctica docente)

La realidad de la práctica interpela la secuencia programada, de modo que al hacer comentarios sobre la marcha de lo que sucede en las clases, las estrategias didácticas que se proponen en un principio, la delimitación del contenido, los criterios de evaluación, cambian, los ajustes se hacen necesarios para responder a las situaciones problemáticas que se presentan cotidianamente en los grupos.

Valoran a la planeación y a la evaluación como una guía, en particular la evaluación es descrita desde el enfoque por competencias y centrada en la función de los instrumentos (rúbricas y listas de cotejo) perciben incertidumbre sobre lo que realmente se evalúa, incluso dificultades para diseñar los instrumentos de evaluación que mejor se acerquen a la valoración de los conocimientos, actitudes y habilidades de los estudiantes.

...si la competencia a desarrollar era esta, el programa me marcaba ciertos indicadores, entonces yo tomaba esos indicadores y los agregaba a un instrumento, a una rúbrica, a una escala, a una lista de cotejo (Docente del Trayecto de Preparación para la enseñanza y el aprendizaje)

Aunque se dice que se parte de un diagnóstico del grupo, son los porcentajes asignados a las evidencias de aprendizaje, el diseño de los instrumentos y los criterios de evaluación los que resultan relevantes en la práctica. Los desafíos que los docentes manifiestan tienen relación con la perspectiva cualitativa: emitir comentarios, valorar el nivel de avance de cada estudiante y personalizar la evaluación. Esta situación es un elemento medular de la evaluación por competencias: garantizar la integralidad del proceso e involucrar a todos los actores en los juicios emitidos sobre los aprendizajes (Muñoz y Araya, 2017).

CONCLUSIONES

El presente estudio confirma la complejidad de la práctica docente en el contexto normalista, así como la necesidad de su sistematización. La caracterización de prácticas de docentes formadores es un campo de estudio poco explorado en México, por lo que este acercamiento empírico representa un aporte a dicho campo.

Resulta conveniente el aprovechamiento de la información sobre la práctica docente que brindan los programas de evaluación del desempeño con la intención de conocer qué hacen los docentes en las aulas normalistas y cómo reportan que lo hacen, pues de esta forma se favorece la integración de una evaluación de carácter formativo y vinculada a la mejora de la práctica en este contexto.

Los hallazgos evidencian que los profesores mejor evaluados por sus estudiantes suelen recurrir al uso de estrategias de enseñanza basadas en los requerimientos de la profesión docente, la transferencia de los aprendizajes y en la participación activa de los normalistas. Sobre la planeación y la evaluación, un asunto en el que se requiere profundizar es la dinámica cotidiana de los docentes, los ajustes realizados, cómo los fundamentan y qué desafíos enfrentan para involucrar a los estudiantes en su propio proceso.

REFERENCIAS

- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, enero - abril 2015, 13 (1), 35-56
- Bazdresch, M. (2000). Vivir la educación, transformar la práctica. México: Textos educar-Educación Jalisco.
- Buchmann, M. (1984). The priority of knowledge and understanding in teaching. En Katz, L. G. y Raths, J. D. (Eds.) *Advances in Teacher Education*, I, 29-50.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill Interamericana.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente : una propuesta basada en la investigación-acción. México: Paidós
- José Luis Martínez Rosas (2006). La práctica docente cotidiana y su investigación. *Revista Red de Posgrados en educación*.
- Kirkpatrick, D.L. (1999). *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*. Gestión 2000.
- Loredo, J., Romero, R. e Inda, P. (2008). Comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 489.
- Martínez, E. y Zea, E. (2004). Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque constructivista. *Revista Ciencias de la Educación*, 2 (24), 69-90.
- Muñoz, D. R., & Araya, D. H. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educação e Pesquisa*, 43, 1073-1086.
- Padilla, L. y Espinoza, L. (2015). La práctica docente del profesor de inglés en secundaria: Un estudio de casos en escuelas públicas. *Sinéctica*, (44), 1-18.
- Rockwell, E. (2018). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. *Cuadernos de Educación*. XVI(16).
- Ruiz-Espinoza, F. H., y Pineda-Castillo, K. A. (2021). Planeación didáctica por competencias: El último nivel de concreción curricular. *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, 5(8), 158-179. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050811>

- Shulman, L. (1992). *Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject-Specific Conceptions of Teaching*. Ponencia presentada al Simposium sobre Didácticas Específicas en la Formación de Profesores.
- Soneira, J. (2006). La teoría fundamentada en los datos (grounded theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis de Gialdino (ed.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.1-278). Barcelona: Gedisa.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tardif, M. y Cantón, I. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea.
- Vaillant, Denise & Marcelo, Carlos. (2000). ¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores.
- Zabalza, M. A. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 295-317.

TRABAJO COLEGIADO Y HABILIDADES DE INVESTIGACIÓN EN LA ACADEMIA DE QUINTO SEMESTRE

Profesor-investigador: Carlos Ramírez Silván

Maestro en Ciencias de la Educación con especialidad en Docencia de la Educación Superior. Egresado del doctorado en Administración Educativa (PNPC) CONACYT-UJAT

carlos.ramirezsilvan@gmail.com

Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen. Licenciatura en Educación Preescolar

Profesora-investigadora: Kathia Concepción Garrafa Calderón

Doctora en Educación

kathia.garrafacalderon@gmail.com

Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen. Licenciatura en Educación Preescolar

Profesora-investigadora: María Luisa Ramón Rodríguez

Licenciada en Pedagogía

ramon.mluisa@hotmail.com

Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen. Licenciatura en Educación Primaria

Título: Trabajo colegiado y habilidades de investigación en la academia de quinto semestre.

LÍNEA TEMÁTICA: Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales.

RESUMEN

Este proyecto aborda el trabajo colegiado en las escuelas normales, la problemática que se analiza son las dificultades que se presentan al interior de la academia para diseñar, ejecutar y evaluar acciones que favorezcan la formación de profesores de educación básica. Antes de la reforma a los planes y programas en 1984, este espacio sirvió para que los profesores desarrollaran competencias relacionadas con la formación de profesores. Sin embargo, el

trabajo académico se diluyó en acciones administrativas en detrimento del propósito pedagógico. Cuando los estudios de las escuelas normales se elevaron al grado de licenciatura se les exigió que llevaran a cabo actividades de docencia, investigación y difusión al igual que las universidades para lo cual evidentemente no estaban preparadas, por lo tanto, la incertidumbre y la desorganización imperó en ellas. Este trabajo fue llevado a cabo en una escuela normal que imparte la licenciatura en educación preescolar, está basado en un proyecto realizado por profesores que conformaron la academia de quinto semestre con el plan de estudios 2018 el cual tuvo como propósito la formación y desarrollo de habilidades investigativas de alumnos por medio de la construcción de proyectos de investigación acompañados y asesorados por los docentes.

PALABRAS CLAVE: Investigación educativa, habilidades, habilidades investigativas, práctica reflexiva, profesionalización, trabajo en equipo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde que los estudios de las escuelas normales se elevaron a nivel de licenciatura en 1984 (SEP, 1988) se proyectó que estas instituciones tendrían a su cargo las funciones de docencia, investigación y difusión (SEP, 2018). Asimismo, en este Plan de estudios se consideró para la formación de los futuros docentes el modelo de la práctica reflexiva, no obstante, dicho modelo quedó subsumido en la propuesta de un profesor-investigador. Más tarde, en el Plan de estudios 1999, se estableció que la práctica reflexiva sería uno de los ejes del perfil de egreso por lo que uno de los rasgos se denominó Habilidades intelectuales específicas (Ramírez, Jiménez y Domínguez, 2018). En este sentido, aunque las escuelas normales tenían la encomienda de llevar a cabo las funciones sustantivas de una institución de educación superior desde 1984, fue hasta el año 2005 en que fueron incorporadas a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), perteneciente a la Subsecretaría de Educación Superior (SES) de la Secretaría de Educación Pública (SEP); (Cordero, Cano, Hoyos y López, 2017). Sin embargo, lo anterior implicó nuevos compromisos para los formadores de docentes para los que no eran competentes (Navarrete-Cazales, 2015).

Uno de esos compromisos que los profesores tuvieron que asumir fue la organización del trabajo en Academias; las cuales se han venido realizando desde 1984, aún antes de la reforma curricular, En ese sentido, en relación con el trabajo colegiado, Espinosa (citado en Romero y Ramírez, 2006) otorga mucha importancia a este trabajo conjunto de profesores al inicio del Plan de estudios al que se ha hecho referencia, porque el valor que originalmente tuvo este colegiado de docentes consistió en que funcionaba como un espacio de capacitación

y actualización de los profesores. No obstante, con el paso del tiempo, los docentes fueron apropiándose de los contenidos del plan de estudios, llegaron a dominar el manejo de los programas y la apatía poco a poco llevó a que en el trabajo genuino de las academias decayera el dinamismo y las acciones de colaboración entre los docentes

Lo anterior lleva a considerar que en esta institución el trabajo colegiado es un proceso académico que actualmente presenta marcadas falencias en su desarrollo, debido a que el propósito y el sentido de éste se ha desvanecido en tareas y funciones que se han alejado de lo estrictamente académico y se ha priorizado la atención de asuntos de carácter administrativo, así como planeación y organización de eventos sociales o culturales en los que el aspecto académico es mínimo o está ausente, lo que lleva a alejarse del propósito principal del trabajo colegiado por medio de la participación comprometida y democrática que debe llevarse a cabo mediado por el respeto y la colaboración que contribuyan a la solución de las problemáticas que surjan del proceso enseñanza aprendizaje; por medio de propuestas o proyectos que compartan metas e intereses comunes que coadyuven al logro del perfil de egreso de las alumnas y al desarrollo de las competencias disciplinares y pedagógicas de los docentes.

Otro de los compromisos que se debieron de asumir fue el proceso de titulación de las estudiantes. En el Plan de estudios 1984 de la licenciatura en educación preescolar, las modalidades de titulación eran la monografía, la tesina, la tesis y el ensayo. Para el Plan de estudios 1999 se llevó a cabo un cambio y las estudiantes para titularse presentaban un ensayo de carácter analítico y explicativo con las siguientes líneas temáticas: Experiencias de trabajo, Análisis de casos y, Gestión escolar y procesos educativos (SEP, 2002). Para el Plan 2012 y el 2018 reestructurado, las modalidades de titulación son la tesis, el informe de prácticas y el portafolio de evidencias (SEP, 2016). La elaboración y asesoría del trabajo de titulación es una de las actividades académicas que más retos han representado para los asesores, como el de solventar las dificultades referentes a la simulación, la falta de organización en relación con la propia formación continua, las rutinas e inercias que a lo largo de la vida de esta institución normalista se siguen dando y que son un obstáculo para que se produzcan verdaderos cambios que impacten en el proceso de titulación. Otra de las dificultades está relacionada con aquellos profesores que han obtenido el tiempo completo con la máxima categoría laboralmente y pareciera que ese logro los ha llevado a conformarse únicamente con el cumplimiento de las funciones mínimas de la docencia, finalmente, también desde la función directiva se presentan retos o desafíos para el seguimiento, sistematización y organización de los procesos académicos.

Lo anterior ha llevado a plantear la siguiente pregunta de investigación ¿de qué manera el trabajo colegiado contribuye en la formación y fortalecimiento del desarrollo de habilidades investigativas a partir de los proyectos de academia con docentes y alumnos?

MARCO TEÓRICO

La Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México (SEGEM) en el Reglamento para las escuelas normales de esa entidad señala que “las Academias son los órganos colegiados que promueven y fortalecen el trabajo inter y multidisciplinario para mejorar los procesos de formación y superación docente” (SEGEM, 2007, p. 15). El trabajo colegiado está constituido por un grupo de personas que actúan de forma conjunta. En las escuelas normales las reuniones de Academias constituyen el trabajo colegiado. Al respecto la Subsecretaría de Educación Básica y Normal emitió un documento para apoyar el trabajo colegiado en las escuelas normales, en este se señala que “el trabajo colegiado es un medio fundamental para conformar un equipo capaz de dialogar y concertar, de compartir conocimientos, experiencias y problemas en torno a asuntos y metas de interés común” (SEByN, s/f, p.2).

Por su parte, Romero y Ramírez (2006) señalan que el

Trabajo colegiado es el medio fundamental para conformar un equipo capaz de dialogar y concertar, de compartir conocimientos, experiencias y problemas en torno a asuntos y metas de interés común, a través de este espacio; los profesores de la escuela normal conocerán nuevas estrategias, técnicas y dinámicas para mejorar el trabajo, intercambiar lecturas, entre otras actividades de formación docente (p. 61).

Por otra parte, de acuerdo con las Reglas de operación del Programa para el desarrollo profesional docente, la actualización es “la adquisición continua de conocimientos y capacidades relacionados con el servicio público educativo y la práctica pedagógica” (SEP, 2017a, p.4), en este mismo documento la formación se define como él.

Conjunto de acciones diseñadas y ejecutadas por las Autoridades Educativas y las Instituciones de Educación Superior para proporcionar al personal del Servicio Profesional Docente, los conocimientos, habilidades y actitudes que contribuyan a mejorar su práctica educativa, así como las bases teórico prácticas de la pedagogía y demás ciencias de la educación (SEP, 2017b, p. 7).

Por lo anteriormente expuesto consideramos que la academia es un espacio en la escuela normal para que los profesores mejoren los procesos de formación, actualización y superación docente, especialmente el relacionado con el de titulación. En ella, de acuerdo con Perrenoud (2007); el colegiado puede ser capaz de actualizar los conocimientos por

medio de la gestión colectiva desde la propia institución vinculada a un proyecto en común, desde el cual se pueden decidir las necesidades de formación, no se debe esperar que la organización de la formación continua provenga desde arriba o desde afuera, sino que ésta debe originarse desde dentro de la organización, en nuestro caso desde las academias de la escuela normal. Por su parte Aranguren (2007) afirma que “la calidad de la práctica docente depende de la capacidad del educador para investigar el aula” (p. 1), la autora también señala que la investigación aún no ha sido el medio para que el profesor innove en el aula y que por el contrario la rutina es la que predomina en la práctica de éste en el salón de clases.

En este sentido, se debe reconocer que gran parte de la investigación se lleva a cabo por especialistas ajenos a las problemáticas de la práctica en la escuela, son ellos los que hacen análisis, elaboran diagnósticos y posteriormente emiten recomendaciones en las que, en la mayoría de los casos, los profesores no son considerados. Por lo tanto, creemos que desde la academia se pueden elaborar proyectos de investigación que pueden contribuir en la formación del docente investigador, el cual, desde la perspectiva de Aranguren (2007) “es un sujeto en formación permanente que explora los acontecimientos que se suscitan en el aula de clase a objeto de elaborar diagnósticos, seleccionando, planificando y organizando acciones acordes con las circunstancias” (p. 9).

El docente investigador puede formarse desde el trabajo colegiado en la academia y ser capaz de plantear planes de investigación y mediación, a través de los cuales alcanzar soluciones no sólo teóricas y desvinculadas de la práctica sino estrechamente relacionada con la cotidianidad de lo que sucede en la realidad del aula, en colaboración con otros profesores. En este mismo orden de ideas, este docente adquiere las competencias suficientes para estar al tanto de lo que sucede en la realidad por medio de la práctica; por lo tanto, desde los escenarios habituales crea nuevos conocimientos cuando interpreta y comprende los contenidos tácitos de una práctica determinada (Aranguren, 2007).

El trabajo colegiado desarrolla el pensamiento crítico-reflexivo por medio del cual el docente puede identificar las causas que obstaculizan los procesos de la práctica. De igual modo el trabajo de la academia contribuye a que el docente asimile o comprenda de un modo más completo el proceso de investigación, sus metodologías, instrumentos para el acopio de la información y la sistematización de los resultados, en este proceso el profesor adquiere conocimientos que se gestionan desde el colectivo docente y por medio del trabajo colaborativo.

METODOLOGÍA

Este trabajo de investigación es cualitativo ya que de acuerdo con Bernal (2010), “se busca conceptualizar sobre la realidad, con base en la información obtenida de la población o las personas estudiadas” (p. 60); es de tipo descriptivo, al considerar el registro, el análisis y la interpretación de una situación relacionada con el desarrollo de habilidades investigativas de profesores y alumnos, mediante la cual se busca explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos, individuales o grupales. La perspectiva de este trabajo es constructivista, interpretativo o cualitativo (Díaz Ordaz, Lara, 2012 y Alvarez-Gayou, 2013), ya que su objetivo primordial es interpretar y reconstruir el proceso de construcción de proyectos de investigación por parte de profesores y alumnas de quinto semestre de la licenciatura en educación preescolar y las habilidades investigativas que se desarrollan.

Este proyecto de investigación se llevó a cabo en el trabajo colegiado de la academia de quinto semestre del período de agosto 2021-enero 2022. Los cursos que integraron este semestre fueron: Educación inclusiva, Herramientas básicas para la investigación educativa, literatura infantil, Música, Expresión corporal y danza e Innovación y trabajo docente. El punto de partida fue el curso Herramientas básicas para la investigación educativa; que tiene como propósito.

que el estudiante se apropie y realice un uso adecuado de las herramientas teóricas, metodológicas y técnicas de la investigación educativa para incrementar su capacidad de indagación, razonamiento reflexivo, analítico y sistemático que lo conduzca a tratar diferentes temas y problemas educativos con rigor científico. Contribuye a la construcción fundamentada de marcos explicativos y comprensivos de los fenómenos educativos que abordan. Y acerca al estudiante a la generación, aplicación y divulgación del conocimiento a través de la revisión de lo que se ha producido en el campo de la investigación educativa, por lo que favorece el uso de estrategias para la búsqueda de información mediante la utilización de las TIC, diversas bases de datos y revistas indexadas, enfatizando en el uso de criterios de selección. (SEP, 2020, p.5 y 6)

En el proceso de construcción de los proyectos de investigación se asignó en promedio a cada profesor entre cinco y seis alumnas para que las acompañaran en la elaboración. En este proyecto participaron 50 alumnas de quinto semestre y 6 profesores. Se elaboraron 50 protocolos de investigación y posteriormente se diseñó el mismo número de carteles científicos y se concluyó con una exposición al finalizar el semestre, los cuales constituyeron el producto final de todos los cursos. Estos fueron evaluados conforme a una rúbrica. Estos productos también sirvieron como evidencia de evaluación sumativa y se contempló que la

calificación asignada correspondería al examen final de todos los cursos; de acuerdo con las Normas específicas de control escolar relativas a la acreditación de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, en la modalidad escolarizada (SEP, 2018).

RESULTADO

Se halló que la mayoría de los profesores que conformaron la academia de quinto semestre participaron y se involucraron activamente en las acciones del proyecto. Demostraron un alto compromiso y responsabilidad en la lectura y análisis de la bibliografía para fundamentar teóricamente la selección y delimitación de los temas o problemas de investigación con las estudiantes. También se obtuvo la colaboración desinteresada de profesores-investigadores, de otras escuelas normales e instituciones de educación superior con amplia experiencia para acompañar a los docentes en el proceso de construcción de los proyectos de investigación y se fortalecieron los conocimientos de los integrantes del colegiado. En total se elaboraron 50 proyectos de investigación y 50 carteles de igual número de alumnas. Las dificultades que se presentaron en relación con los docentes consistieron en que tres de los asesores con el argumento de tener otros compromisos no brindaron la asesoría correspondiente a las estudiantes asignadas y tampoco asistieron a los talleres, no obstante, las alumnas que se quedaron sin asesores fueron atendidas por los demás profesores del colegiado.

En relación con la función de la academia se logró conformar un equipo capaz de dialogar y concertar, de compartir conocimientos, experiencias y problemas en torno a asuntos y metas de interés común que se presentan en los jardines de práctica, lo que proveyó de temas en torno a los cuales se llevaron a cabo los trabajos de investigación y los docentes contribuyeron para guiar a las estudiantes a fin de que acotaran sus temas de investigación. Igualmente, el trabajo colegiado permitió fortalecer los conocimientos, habilidades y actitudes que contribuyeron a mejorar la práctica educativa, así como un mejor desarrollo de las bases teórico prácticas de la pedagogía y de la investigación. Finalmente, los resultados también mostraron que este tipo de proyectos planeados, organizados y dirigidos desde el trabajo en colegiado contribuyen al logro del perfil de egreso, ya que a estos trabajos de investigación, las estudiantes les dieron continuidad y los desarrollaron a partir de sexto semestre como trabajos de titulación para la obtención del grado.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este trabajo de investigación nos enfocamos en la formación y desarrollo de habilidades investigativas de los profesores y alumnos que participaron en la academia de quinto semestre, ya que como afirma Espinosa (2008), la reforma de los planes y programas de estudios fijaba parte del éxito en el trabajo colegiado.

En primer término, se desarrollaron estrategias para la búsqueda de información utilizando las TIC, las estudiantes usaron bases de datos y analizaron revistas indexadas, emplearon criterios de selección, tales como palabras clave, intervalos de tiempo y manejo de operadores booleanos. El propósito fue que las estudiantes desarrollaran habilidades para convertirse en usuarios críticos y estratégicos de la información, para encontrar evidencia acerca de distintas problemáticas y pudieran abordarlas a través de la investigación educativa, en la búsqueda de artículos las estudiantes se dieron cuenta que las acciones derivadas de la práctica educativa que llevan a cabo están relacionadas con la investigación que encontraron en las publicaciones. Como sostienen Schön (1992, 1998); Dewey (2007); Buendía, Insuasty y Zambrano (2011) (citando a Freeman) y Andreucci (2012), al afirmar que se debe formar profesionales autónomos, críticos, reflexivos e indagativos, capaces de comunicarse tanto de manera oral como por escrito, preparados para tomar decisiones, actuar ante el caos y la incertidumbre, resistir el fracaso y el desengaño ante las desventajas de las situaciones más difíciles.

En el curso de Herramientas básicas para la investigación educativa se estableció comunicación permanente por medio del Drive, el empleo de este servicio de Google para almacenamiento virtual fue muy útil porque las estudiantes compartieron entre ellas lo que encontraron en la búsqueda de información, al igual que esta plataforma sirvió para que el profesor del curso evaluara de manera permanente el progreso de las estudiantes, lo que permitió crear una pequeña comunidad de práctica en la que unos y otros colaboraron y compartieron sus experiencias, conocimientos, habilidades y actitudes. Se revisaron enfoques, instrumentos y aplicaciones en el aula, las estudiantes identificaron y analizaron los principios epistémicos básicos de la investigación cuantitativa y cualitativa. Mediante el análisis de artículos de investigación se discutieron los enfoques, las ventajas, desventajas y beneficios de cada uno y se construyeron proyectos de investigación individual, pertinentes al estudio de realidades educativas del contexto en los que las estudiantes llevan a cabo su propia práctica.

Para los profesores también se incluyeron actividades para trabajar directamente con ellos a fin de establecer con claridad las características de los elementos del proyecto. Se contó con

profesores invitados de otras escuelas normales, de la Universidad Pedagógica Nacional, de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y del Tecnológico de Monterrey a través del Tecmilenio. Quienes impartieron talleres con el propósito de fortalecer la formación y actualización de las habilidades investigativas para los catedráticos que participaron en esta academia, organizada por el semestre que atienden de acuerdo con Espinosa (2008). Las temáticas fueron el planteamiento del problema, el marco teórico, la metodología y el análisis de datos. La intervención de los profesores del colegiado consistió en asesorar a las estudiantes sobre la elección de la competencia del perfil de egreso, a partir de la cual eligieron el tema para diseñar el protocolo.

El desarrollo de las asesorías permitió que las estudiantes revisaran junto con sus asesores lo que se discutía en el curso de Herramientas básicas para la investigación educativa, además los talleres que se impartieron a los profesores contribuyeron de igual manera a que ellos se sintieran más seguros en el trabajo de acompañamiento y guía a las estudiantes como señala Perrenoud (2007) que los docentes debemos alejarnos de la imagen del profesor sabelotodo, permitir que salgan a la luz nuestros propios errores e ignorancias, no querer demostrar que lo controlamos todo. Por su parte Madero (2017) enfatiza con respecto a que el rol del profesor ha cambiado, de ser un transmisor de conocimiento ha pasado a ser el guía y orientador del proceso de aprendizaje y facilitador de la adquisición de conocimientos habilidades, actitudes y valores tanto genéricos como profesionales en los alumnos. Con ello se pueden provocar cambios desde abajo en las escuelas normales, aunque como afirma Navarrete-Cazales (2015) que a estas instituciones no se les haya alentado con los procesos y preparación necesarias. Este trabajo permitió que las estudiantes precisaran con mayor claridad y acotaran el tema de estudio, porque desde el curso se construía lo referente a la metodología y con los asesores se revisaba lo relacionado con el tema o problema de investigación.

Podemos afirmar que el trabajo colaborativo que se dio entre los profesores participantes de este proyecto fue muy exitoso, porque contribuyó a mejorar las relaciones interpersonales de tal modo que generó un ambiente laboral agradable en el que se notó el placer por dar continuidad a las acciones del trabajo en equipo en la academia. También permitió llevar a las estudiantes a un proceso metacognitivo mediante la articulación de la investigación educativa y su relación con la práctica docente. Las estudiantes junto con los profesores constataron que la investigación cualitativa tiene diferentes diseños entre los cuales destaca la investigación-acción la cual se encuentra vinculada directamente con los procesos de intervención en el aula y que ésta puede contribuir en la resolución de problemas que inciden en los procesos de enseñanza aprendizaje actualmente en los jardines de práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez-Gayou, J. (2013). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Andreucci Annunziata, P. (2012). El enfoque clínico en la formación continua de profesores: La teorización del ojo pedagógico como destreza compleja. *Profesorado. Currículum y Formación de Profesorado*, 16 (1), 257-275. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56724377015.pdf>
<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n47/0123-4870-folios-47-00179.pdf>
- Bernal, C.A. (2010). *Metodología de la Investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Pearson. Colombia 2010.
- Buendía-Arias, X.P; Zambrano-Castillo, L. C y Insuasty, E. A. (2001). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. *Folios*. (47), pp-179-195. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n47/0123-4870-folios-47-00179.pdf>
- Cordero, B. R; Cano, R. J; Hoyos, R. M.G y López, P. L. C. (2017). La formación de investigadores en escuelas normales, una mirada desde COMIE 2013, 2015; y eventos académicos 2015 – 2017. Memoria electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/1947.pdf>
- Dewey, John (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós. Barcelona.
- Díaz Ordaz, E., y Lara, F. (2012). *El protocolo de investigación. Enfoques, métodos y técnicas en ciencias sociales y humanas*. Chiapas México: CeCol.
- Espinosa Carbajal, M. (2008). El trabajo colegiado en las escuelas normales y la evaluación de sus planes de estudio. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (7), 1-14. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121713004.pdf>
- Madero, C.A. (2017). Competencias docentes en el profesorado de ciencias sociales: opinión del estudiante. En P. M. Monge Urquijo, C. Navarro Corona y M. C. García Medina. (Coords. Aportaciones de la investigación educativa a la formación de profesorado. (pp. 154-165). Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora. Recuperado de: [file:///C:/Users/Carlos/Downloads/Aportes%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20educativa%20a%20la%20formaci%C3%B3n%20del%20profesorado .pdf](file:///C:/Users/Carlos/Downloads/Aportes%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20educativa%20a%20la%20formaci%C3%B3n%20del%20profesorado.pdf)
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17 (25), 17-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86941142002>

- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Colofón. México.
- Ramírez, S. C; Jiménez R. C y Domínguez E. E. S. del R. (2018). La práctica reflexiva de las estudiantes de la LEP a partir del trayecto formativo de práctica profesional. *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2018 / 4 (4) 192-202*. Universidad Autónoma de Tlaxcala. <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2018/A032.pdf>
- Romero, S. I. y Ramírez, M. S. (2006). Trabajo colegiado en una escuela normal. Una valoración de las prácticas de los profesores en las academias. *Revista de la Red de Posgrados en Educación*, (4), pp. 60-70. http://www.ruv.itesm.mx/convenio/catedra/recursos/material/re_39.pdf
- Schön A, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. Barcelona.
- Schön A, Donald (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós. Barcelona.
- Secretaría de Educación Pública: SEP. (1988). Acuerdo número 133 por el que se establece el plan de estudios para la formación de docentes en educación preescolar a nivel de licenciatura. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f848841-8476-4596-9835-d71e306221a3/a133.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. SEP (2002). Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional. Licenciatura en Educación Preescolar Séptimo y octavo semestres. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. http://www.normalexperimental.edu.mx/mapa_preescolar/7y8semes/doc_rec.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2003). Mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales. Elementos para su reflexión y análisis. Cuadernos de trabajo. Serie. Gestión institucional 1 <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/promin/guias/MGIEN.pdf>
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México. SEGEM. (2007). Reglamento para las Escuelas Normales del Estado de México. <http://normallosreyes.edomex.gob.mx/sites/normallosreyes.edomex.gob.mx/files/files/PDF/reglamentoNormales.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. SEP (2020). Herramientas básicas para la investigación educativa. Plan de estudios. Licenciatura en Educación Preescolar. Programa del Curso. Subsecretaría de Educación Superior. Dirección General de Educación Superior Magisterial. Recuperado de: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/LePree/LePree502.pdf](https://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/LePree/LePree502.pdf)

- Secretaría de Educación Pública SEP. (2018). Normas específicas de control escolar relativas a la selección, inscripción, reinscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica en la modalidad escolarizada [Plan 2018]. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/normas_control_escolar_2018/normas_de_control_escolar_plan_2018.pdf](https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/normas_control_escolar_2018/normas_de_control_escolar_plan_2018.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. SEP [DGESPE] (2016). Modalidades de titulación para escuelas normales. <http://benu.edu.mx/wpcontent/uploads/2015/05/modalidadesEN.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. SEP (2017a y 2017b). ACUERDO número 19/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2018. (Continúa en la Quinta Sección). *Diario Oficial de la Federación*. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5509130&fecha=27/12/2017
- Secretaría de Educación Pública. SEP. (2018). Modelo Educativo. Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación https://www.ses.sep.gob.mx/pdfs/libro_normales.pdf
- Secretaría de Educación Pública s/f. Propuesta para el desarrollo del trabajo colegiado en las escuelas normales http://www.normalsuperior.com.mx/ens/files/escolarizada/TRABAJO_COLEGIADO.pdf

¿QUÉ Y CÓMO ENSEÑAN LOS DOCENTES FORMADORES NORMALISTAS EN MÉXICO?: CARACTERIZACIÓN DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA SOBRE EL ESPAÑOL Y LAS MATEMÁTICAS²¹

Luis Medina-Gual, Universidad Iberoamericana CDMX, Doctorado, Profesor-Investigador

Elisa Bonilla-Rius, BOTH® | OTH Praxis Estratégica SC, Doctorado, Consultora

Miguel Ángel Rivera-Navarro, Universidad Iberoamericana CDMX, Maestría, Estudiante de doctorado

LÍNEA TEMÁTICA: Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

Este estudio forma parte de un proyecto de investigación denominado “Estudio sobre la formación inicial de docentes como vía principal para asegurar los aprendizajes fundamentales de lengua y matemáticas, en los alumnos de los primeros tres grados de primaria”. El objetivo principal del trabajo fue identificar las principales prácticas sobre la enseñanza de contenidos disciplinares y de la didáctica del español y las matemáticas que utilizan los docentes formadores de normalistas en México. La metodología de este estudio fue cuantitativa, transversal y con alcance descriptivo. Se alcanzaron un total de $n=297$ respuestas de docentes formadores, de los cuales solamente $n= 249$ cumplieron con las características para participar. Se tuvo una participación importante de docentes provenientes de Hidalgo, Nuevo León y San Luis Potosí.

Para evaluar esto, se diseñó una escala tipo Likert con ítems contextualizados. Para el análisis de datos se realizaron análisis descriptivos y un comparativo de las variables bajo un proceso de reescalamiento. Entre los principales hallazgos se destaca una tendencia de los docentes

²¹ Se agradece la colaboración del equipo de investigación: Esmeralda Dionicio García, María del Pilar Gómez Vega, Arcelia Martínez Bordón, Marco Aurelio Torres H Mantecón

formadores a centrar sus enseñanzas en la didáctica más que en contenidos disciplinares utilizando ejercicios y las presentaciones como principales estrategias didácticas.

PALABRAS CLAVE: Didáctica del español, Didáctica de las matemáticas, Contenidos Disciplinares, Docentes formadores.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde los años 90 del siglo pasado, la discusión sobre la calidad de los aprendizajes de los alumnos ha puesto de relieve que el buen desempeño de estos está directamente relacionado con la preparación de los docentes. La literatura especializada es muy clara respecto a que la formación inicial docente es esencial para alcanzar las metas educativas que se proponen los sistemas educativos nacionales, así como para responder a los retos del siglo XXI.

Diversos estudios muestran que los sistemas educativos exitosos han apostado por atraer y seleccionar a los mejores candidatos a la docencia y posteriormente formarlos sólidamente para que todos los alumnos tengan acceso a buenos docentes, a una educación de calidad, por ello es necesario que en México se enfoque a proyectos que coadyuven a la mejora de la formación inicial docente, así como a los procesos de selección en las carreras de este campo profesional.

En México, las escuelas normales continúan siendo las principales instituciones formadoras de docentes. Forman al 88.97% de los futuros profesores de primaria y 65.4% de los estudiantes matriculados en carreras del campo de formación docente cursa su licenciatura en estas IES. Este porcentaje aumenta a más del 90% si solo se considera a las licenciaturas en educación preescolar y primaria, ello debido a que son carreras especializadas para estos niveles educativos y, por tanto, se ofertan específicamente en las escuelas normales. De ahí el interés diferentes elementos de conocer cuál es la preparación de los profesores para la enseñanza de los aprendizajes fundamentales a partir de la percepción de sus docentes formadores.

MARCO TEÓRICO

La discusión sobre la calidad de la enseñanza puso de relieve que ésta está directamente relacionada con la preparación de los docentes. A partir de la década de los noventa, se identificó a los docentes –sus conocimientos, motivaciones, experiencias y desempeño– como el factor más importante, dentro de la escuela, para garantizar el aprendizaje de sus estudiantes.

Hay McBer (2000, en Hunt, 2009) señala tres factores principales del docente que influyen en el progreso de los alumnos: 1) características profesionales relacionadas con valores, compromisos y actitudes; 2) habilidad para la enseñanza, referida al dominio de contenidos pedagógicos; y 3) capacidad para crear un clima favorable dentro del aula que promueva el desarrollo del aprendizaje de sus estudiantes.

Así, la formación inicial y continua de los docentes se ha convertido en un factor estratégico a nivel internacional para aumentar la calidad de la educación. Como garante del derecho a la educación, el Estado tiene la responsabilidad de atraer, formar y retener a los docentes de educación básica, en quienes recae el compromiso de cristalizar los principios fundacionales de la educación obligatoria.

En un estudio sobre los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo, como los de Finlandia, Corea del Sur, Chicago (EUA) y Alberta (Canadá), se señalan tres aspectos importantes que estos sistemas toman en cuenta para alcanzar sus metas educativas: 1) atraer a las personas más aptas hacia la docencia; 2) formarlas hasta que se conviertan en docentes eficientes; y 3) garantizar que todos los niños reciban la mejor instrucción posible. Entre los procesos de selección de candidatos a la docencia más eficientes se encuentran los de Finlandia y Singapur, en donde aplican pruebas e instrumentos que verifican los logros académicos de los postulantes, sus conocimientos y características intrínsecas.

En México, las escuelas normales son las principales instituciones de educación superior (IES) formadoras de docentes de educación preescolar, primaria y secundaria; forman al 88.97% de los futuros profesores. En estas escuelas se ofrecen 16 licenciaturas para formar a la multiplicidad de perfiles de docentes, de acuerdo con la oferta educativa de estos niveles, en sus diferentes modalidades.

Para cualquiera de las 16 licenciaturas, la duración de la carrera es de ocho semestres. Destaca que los estudiantes normalistas egresan de la licenciatura con título profesional, ya que realizan sus prácticas profesionales y servicio social dentro de los ocho semestres. Además, al finalizar sus cuatro años de estudio, la mayoría de los estudiantes egresan con el título de la licenciatura, ya que en el octavo semestre llevan un curso específico para el trabajo de

titulación, aunque su elaboración formal comienza en semestres anteriores, que puede ser a través de tres modalidades: 1) informe de prácticas profesionales; 2) portafolio de evidencias y 3) tesis de investigación.

De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en el ciclo escolar 2020-2021 había 152 normales públicas que imparten la LEPRIM a 42,382 estudiantes y 80 instituciones particulares, con una matrícula de 5,173 estudiantes y una universidad pública, de apoyo solidario, con 81 estudiantes. En total, ANUIES registró 47,636 estudiantes formándose para ser docentes en educación primaria, distribuidos en los diferentes semestres de la carrera

METODOLOGÍA

La metodología de este estudio fue cuantitativa, transversal y con alcance descriptivo. Como muestra se tuvieron respuestas de docentes formadores provenientes de diferentes normales de la república mexicana. Se alcanzaron un total de $n=297$ respuestas de docentes formadores, de los cuales solamente $n= 249$ cumplieron con las características para participar.

Se diseñó una escala tipo Likert con ítems contextualizados. De este instrumento se realizaron exploraciones psicométricas para la revisión de confiabilidad y valides. Los reactivos de esta escala fueron generados a partir de la operacionalización de los siguientes constructos:

Operacionalización de constructos e indicadores psicométricos del instrumento.			
	Cantidad de ítems	Alfa de Cronbach	Varianza total explicada
Didáctica general	10	0.96	76.6%
Estrategias didácticas y patrones de enseñanza	12	0.84	67.0%
Instrumentos de evaluación	9	0.34	57.8%
Enseñanza de las matemáticas	15	0.98	82.1%
Enseñanza de la didáctica de las matemáticas	6	0.93	76.5%
Ansiedad matemática	6	0.91	70.4%
Enseñanza del español	8	0.97	83.1%
Enseñanza de la didáctica del español	9	0.97	84.1%

Como análisis de datos se realizaron análisis descriptivos de datos demográficos y prácticas de los docentes formadores. Para finalizar se concluyó el análisis ejecutando un comparativo de las variables bajo un proceso de reescalamiento de datos mediante el programa Rstudio.

RESULTADOS

DATOS DEMOGRÁFICOS

En este estudio se convocó a docentes formadores normalistas que tuvieran a su cargo asignaturas relacionadas con la enseñanza de las matemáticas o el español. Se obtuvieron un total de $n=297$ respuestas, de las cuales solo $n=249$ cumplieron con las características para participar. Se tuvo una participación importante de diferentes entidades de la República. Destacaron por su participación los estados de Nuevo León (16.5%), San Luis Potosí (10%) e Hidalgo (9.2%). En la figura 1 se puede apreciar la proporción de participación por estado.



Figura SEQ Figura_ * ARABIC 1. Proporcionalidad de participación por estado

De las y los docentes formadores que respondieron la encuesta, 54.6% fueron mujeres y 45.4% hombres. La media de edad fue de 46.2 años con una desviación de 11.1, un mínimo de 25 años y un máximo de 75. Es importante mencionar que, de acuerdo con lo reportado por las y los participantes, 68.7% realizaron sus estudios de licenciatura en una escuela normal y 31.3% llevaron a cabo sus estudios en diferentes instituciones de educación superior (o hacen referencia a otros espacios).

Aproximadamente 6 de cada 10 docentes han ofrecido clases en primaria a lo largo de su vida profesional; en promedio reportaron tener ocho años de experiencia.

En promedio, las y los docentes formadores tienen 12 años de experiencia impartiendo clases en Escuelas normales y atendiendo al menos 3 grupos de alrededor de 32 estudiantes cada uno. Los semestres en que reportaron impartir clases de forma más cotidiana son en el segundo y el cuarto. En relación con las matemáticas, quienes respondieron el cuestionario

perciben que sus estudiantes no egresan con los conocimientos disciplinares básicos en este campo formativo.

Solo 9.4% de los docentes formadores perciben que cuentan con los conocimientos disciplinares en matemáticas. A diferencia del caso de matemáticas, los docentes formadores que imparten español perciben que los estudiantes egresan con los conocimientos disciplinares en español de forma óptima.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS ÍTEMS

Como se hizo referencia en el apartado anterior, en este estudio se buscó hacer una distinción con relación a la enseñanza en función de la disciplina y la didáctica. En el caso de las y los docentes formadores que imparten clases relacionadas con la enseñanza de las matemáticas, se realizó una exploración de tres grandes aspectos, que son la *enseñanza de contenidos disciplinares*, la *enseñanza de la didáctica de las matemáticas* y la *ansiedad matemática percibida* en las y los estudiantes.

En cuanto a la enseñanza de contenidos disciplinares, las y los docentes destacan, en mayor medida que a sus estudiantes se les facilita leer, escribir y ordenar números, así como realizar multiplicaciones y divisiones. Por otro lado, se reporta que las áreas que necesitan fortalecer sus estudiantes son las relacionadas con comunicar y representar elementos matemáticos. En la siguiente tabla pueden distinguirse los elementos relacionados con la enseñanza de las matemáticas.

Elementos relacionados con la enseñanza de las matemáticas						
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Comunicación de las matemáticas	2.6%	2.6%	11.2%	28.4%	37.1%	18.1%
Matematización	4.3%	2.6%	6%	21.6%	40.5%	25%
Representación de las matemáticas	6%	1.7%	4.3%	30.2%	40.5%	17.2%
Razonamiento y argumentación	4.3%	2.6%	5.2%	25%	44%	19%
Diseño de estrategias para resolver problemas	4.3%	0.9%	7.8%	19.8%	45.7%	21.6%
Utilización de operaciones y lenguaje simbólico	4.3%	2.6%	6%	28.4%	39.7%	19%

Utilización de herramientas matemáticas	3.4%	2.6%	1.7%	27.6%	38.8%	25.9%
Números	4.3%	0.9%	2.6%	15.5%	42.2%	34.5%
Multiplicaciones y divisiones	4.3%	1.7%	6.9%	17.2%	43.1%	26.7%
Adición y sustracción	3.4%	3.4%	8.6%	19.8%	38.8%	25.9%
Proporcionalidad	5.2%	0.9%	6.9%	20.7%	42.2%	24.1%
Magnitudes y medida	5.2%	2.6%	3.4%	25.9%	40.5%	22.4%
Patrones, figuras geométricas y expresiones y equivalencias	6%	0.9%	5.2%	29.3%	38.8%	19.8%
Figuras de cuerpos geométricos	3.4%	3.4%	5.2%	25%	37.9%	25%
Estadísticas	4.3%	0.9%	6%	21.6%	44.8%	22.4%

En términos de la didáctica, puede observarse en la tabla 18 que las y los docentes formadores reportan que los elementos fundamentales para la enseñanza de las matemáticas son la generación de espacios de reflexión y participación de las y los estudiantes. El uso de la tecnología es el elemento en el que estarían menos de acuerdo respecto a su importancia.

Tabla 18. Elementos relacionados con la didáctica de las matemáticas

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Generación de planteamientos interesantes para el estudiante	2.6%	1.7%	0.9%	5.2%	37.1%	52.6%
Diálogo entre estudiantes y profesores	5.2%	0%	0.9%	7.8%	37.1%	49.1%
Motivación a los estudiantes para la participación activa	4.3%	0%	0%	2.6%	32.8%	60.3%
Uso de la tecnología educativa	3.4%	0.9%	4.3%	14.7%	37.1%	39.7%

Generación de entornos de aprendizaje confiables y cálidos	6.9%	1.7%	0.9%	6.9%	36.3%	48.3%
Espacios de reflexión	4.3%	0%	0%	0.9%	25.9%	69%

En cuanto al aspecto relacionado con la ansiedad matemática, las y los docentes formadores reportan estar muy en desacuerdo, en desacuerdo o ligeramente de acuerdo respecto a que las y los estudiantes tengan bloqueos en la interpretación matemática, tensión ante la resolución de problemas matemáticos, malestar ante las tareas matemáticas, dificultad de concentración o incluso resistencia a aprender matemáticas. Con todo, las y los docentes sí reportan estar ligeramente de acuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo en que los estudiantes presentan malestar ante los exámenes de matemáticas.

Tabla 19. Elementos relacionados con la ansiedad matemática

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Bloqueos en la interpretación matemática	19%	28.4%	19%	21.6%	7.8%	4.3%
Malestar ante los exámenes de matemáticas	14.7%	19.8%	17.2%	19.8%	15.5%	12.9%
Tensión ante la resolución de problemas matemáticos	18.1%	25.9%	23.3%	19%	6.9%	6.9%
Malestar ante tareas matemáticas	19.8%	34.5%	22.4%	9.5%	6.9%	6.9%
Dificultad de concentración en temas matemáticos	22.4%	36.2%	18.1%	12.1%	7.8%	3.4%

Resistencia a aprender temas sobre matemáticas	26.7%	37.1%	15.5%	11.2%	5.2%	4.3%
--	-------	-------	-------	-------	------	------

Al igual que con el área de matemáticas, se exploraron elementos de la enseñanza de la disciplina y la didáctica del español. En la tabla 19 puede evidenciarse como las y los docentes formadores que tienen a su cargo asignaturas relacionadas con este campo resaltan que sus estudiantes logran con facilidad obtener información y elaborar interpretaciones. Un área de esta disciplina que se tiene que trabajar, según la percepción de los formadores es la de generar reflexiones y valoraciones de textos.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Obtener información	3.5%	2.1%	6.2%	22.1%	42.1%	24.1%
Entender la información literal	4.1%	1.4%	5.5%	22.1%	46.2%	20.7%
Desarrollar una comprensión global	4.1%	2.8%	4.8%	29.7%	39.3%	19.3%
Elaborar una interpretación	4.1%	2.1%	2.8%	24.1%	38.6%	28.3%
Reflexión y valoración de un contenido	4.8%	2.8%	6.9%	26.9%	40.7%	17.9%
Reflexión y valoración de la forma del texto	4.1%	1.4%	7.6%	31.7%	42.1%	13.1%
Uso y manejo de la lengua	5.5%	0.7%	2.8%	20.7%	45.5%	24.8%

Con relación a la enseñanza de la didáctica del español, la tabla 20 refleja que las y los docentes formadores consideran como elemento fundamental el fomento del desarrollo de habilidades de habla, escucha, lectura y escritura.

Tabla 20. Elementos relacionados con la didáctica del español

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Uso y recreación del lenguaje	4.1%	2.1%	3.4%	23.4%	40.7%	26.2%
Lectura de libros que interesen a los estudiantes	4.8%	0.7%	0.7%	0%	20.7%	73.1%
Aprendizaje de la lectura y escritura de forma simultánea	4.8%	1.4%	0.7%	6.9%	25.5%	60.7%
Desarrollo de la creatividad	5.5%	0%	0%	0.7%	22.1%	71.7%
Observación del lector	3.4%	0.7%	1.4%	9.7%	31%	53.8%
Fomento en el desarrollo de habilidades de habla, escucha, lectura y escritura	4.8%	0%	0.7%	0.7%	16.6%	77.2%
Integración de habilidades lingüísticas	4.8%	0.7%	0%	0.7%	23.4%	70.3%
Uso de dibujos o ilustraciones	4.1%	1.4%	3.4%	11%	32.4%	47.6%

REESCALAMIENTO Y COMPARATIVO DE LAS VARIABLES

Con el fin de comparar las escalas de los diferentes índices que se generaron se realizó un reescalamiento de las variables a partir de la siguiente función:

$$z_i = (x_i - \text{mínimo}(x)) / (\text{máximo}(x) - \text{mínimo}(x))$$

Para el caso de matemáticas, a las variables que se retomaron para el análisis fueron etiquetadas bajo la siguiente nomenclatura:

Variable	Etiqueta
Enseñanza de las matemáticas	E.MATE
Didáctica de las matemáticas	D.MATE
Ansiedad matemática	ANS.MAT
Didáctica general	D.GEN
Percepción de conocimientos al ingreso de la normal	ING.MAT
Percepción de conocimientos al egreso de la normal	EGRE.MAT
Valoración de la pertinencia de los planes de estudios	V.PLAN

En la siguiente figura (No. 14), se puede observar el comportamiento de las diferentes variables reescaladas para el caso de matemáticas:

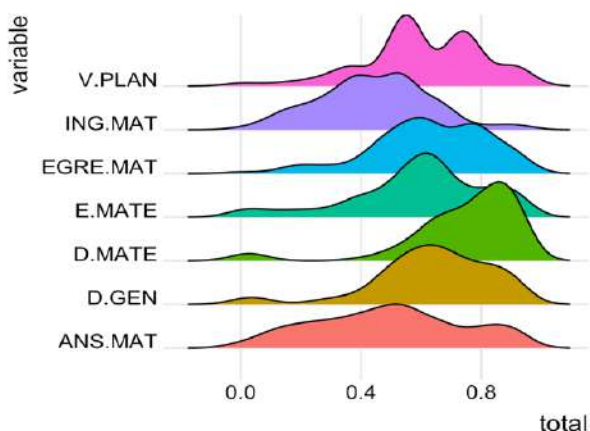


Figura SEQ Figura_ * ARABIC 14. Contrastes de las variables

De la misma forma para el caso de español, a las variables que se retomaron para el análisis fueron etiquetadas bajo la siguiente nomenclatura:

Variable	Etiqueta
Enseñanza del español	E.ESP
Didáctica del español	D.ESP

Didáctica general	D.GEN
Percepción de conocimientos al ingreso de la normal	ING.ESP
Percepción de conocimientos al egreso de la normal	EGRE.ESP
Valoración de la pertinencia de los planes de estudios	V.PLAN

En la siguiente figura (No. 15), se puede observar el comportamiento de las diferentes variables reescaladas para el caso de español:

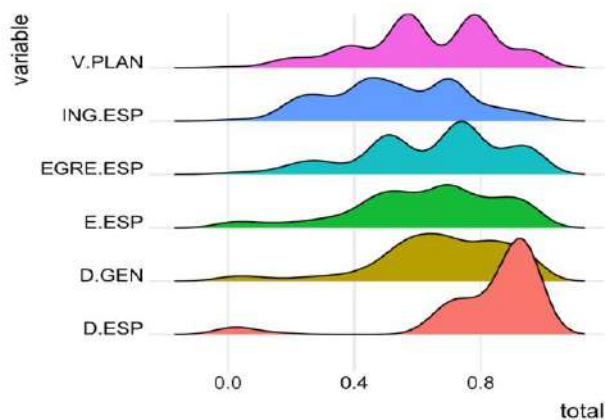


Figura SEQ Figura_ *ARABIC 15 Contrastes de las variables

CONCLUSIONES

De manera general, los hallazgos de la encuesta pueden enunciarse bajo las siguientes afirmaciones:

- i. Las y los docentes formadores en matemáticas tienden a centrar su enseñanza en la didáctica más que en contenidos disciplinares, a pesar de la falta de preparación de los alumnos en los temas disciplinares
- ii. Las y los docentes formadores en español tienden a buscar un equilibrio entre la enseñanza de la didáctica y la disciplina, sin embargo, se inclinan ligeramente por la didáctica. Además, para las y los docentes formadores, los procesos de retroalimentación y el establecimiento de lazos con el estudiante son vitales para la didáctica general.
- iii. La enseñanza de las matemáticas y la didáctica general se encuentran altamente relacionadas.
- iv. La enseñanza del español y la didáctica general se encuentran altamente relacionadas.

REFERENCIAS

- ANUIES (2021) Anuarios estadísticos de educación superior, ciclo escolar 2020-2021. Anuarios Estadísticos de Educación Superior - ANUIES
- Aranda, G. (1986) “Cero en conducta y... ¿cuánto en comprensión de lectura?”, Revista Cero en Conducta, México, Educación y Cambio, I (5), pp. 4-9. CeroEnConductaYCuantoEnComprensionDeLectura.pdf
- Arnaut, A. (1998) Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994, México, SEP.
- Ávila, A. (1994) “Problemas fáciles y problemas difíciles”. En Los niños también cuentan, México, SEP, pp. 55-65.
- Ávila, R. (2007) La lengua y los hablantes (4a ed.) México, Trillas.
- Barber, Michael y Mourshed, Mona (2008) Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. PREAL. Disponible en: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf

- Block, David et al. (1995) La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria. Taller para maestros. Primera parte. México, SEP, Programa Nacional de Actualización Permanente.
- Bonilla-Rius, Elisa (2020) “La educación importa realmente: lecciones clave de la reforma educativa para la educación integral del niño en México”. En Fernando Reimers (Ed.), Propuestas educativas audaces. La transformación de los objetivos de los sistemas educativos desde los Gobiernos, Colección EDUCA, España, Universidad Camilo José Cela, pp.191-266.
- Brousseau, Guy (2002) Theory of Didactical Situations in Mathematics. Didactique des mathématiques, 1970-1990, EUA, Springer, Kluwer Academic Publishers.
- Bruns, Bárbara y Luque, Javier (2014) Docentes excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Washington, DC, Grupo del Banco Mundial.
- Carrasco-Altamirano, Alma (2014) “Leer, escribir y desarrollar el lenguaje oral en la escuela secundaria: Reflexiones en torno a la propuesta curricular mexicana”. Perfiles educativos, 36(143), 6-15.
- Cassany, Daniel (1992) Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Comunicación y Lenguaje, 6, 66-39.
- Caviola, S., Primi, C., Chiesi, F., & Mammarella, I. C. (2017) “Psychometric properties of the Abbreviated Math Anxiety Scale (AMAS) in Italian primary school children”. Learning and Individual Differences, 55, 174-182.
- Cedillo, Tenoch y Cruz, Valentín. (2012) “Desarrollo del pensamiento algebraico”. En Pearson. Hitt, F. (2002). Funciones en contexto. México: Pearson.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020) Docentes que enseñan y aprenden resolviendo. Las matemáticas en 1º y 2º grados de educación primaria, México, Mejoredu.
- Deceano, Francisco (Coord.) (2004) Atraer, formar y retener profesorado de calidad, Actividad de la OECD. Reporte sobre la situación de México [versión en español], OCDE.
- Delgado, Laura; González, Marina; Sánchez, Enrico y Casellas, Melba (2015) Ingreso al servicio docente. En INEE, Los docentes en México. Informe 2015. México, INEE, pp.125-153.

- Dionicio, Esmeralda (2019) Ingreso a las escuelas normales: entre el deseo, la premura y la resignación. Tesis de maestría, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav.
- Fuenlabrada, Irma; Block, David; Balbuena, Hugo y Carvajal, Alicia (1994) Juega y aprende matemáticas. Actividades para divertirse y trabajar en el aula. 2ª ed., México, SEP, Libros del Rincón.
- Gamboa, Marco Antonio; Félix, María Belén y Maldonado, María Julieta (2018) “La formación docente para favorecer el enfoque moderno de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas”. Ponencia en el 2º Consejo Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN), Aguascalientes, P085.pdf (conisen.mx)
- Hattie, J., & Zierer, K. (2017) 10 Mindframes for visible learning: Teaching for success. Routledge.
- Hunt, Bárbara (2009) Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- Lerner, Delia (2021) Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario (6a Ed.), México: Fondo de Cultura Económico.
- Medrano, Verónica; Ángeles, Eduardo y Castillo, Yoni. (2016) “Formación de los docentes de educación básica y media superior”. En INEE, Los docentes en México. Informe 2015. México, INEE, pp. 83-124.
- Meneses Morales, Ernesto (1986) Tendencias Educativas oficiales de México, 1911-1934, Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana, México.
- Meneses Morales, Ernesto (1988) Tendencias Educativas oficiales de México, 1934-1964: la problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes, Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana, México.
- Meneses Morales, Ernesto (1991) Tendencias Educativas oficiales de México, 1964-1976: la problemática de la educación mexicana durante los regímenes de los presidentes Gustavo Díaz Ordaz y Luis Echeverría Álvarez, Centro de Estudios Educativos, México.
- Mejoredu (2021) Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2021. Cifras del ciclo escolar 2019-2020, México, Comisión Nacional para la Mejora

Continua de la Educación. Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2021 (mejoredu.gob.mx)

Mercado, Ruth (1997) Formar para la docencia en la educación normal. México, SEP.

Mercado, Ruth (2000) La implantación del plan 1997 de la licenciatura en educación primaria. Un estudio sobre el primer semestre, México, SEP.

Mizala, Alejandra y Ñopo, Hugo (2011) Teachers' Salaries in Latin America: How Much Are They (Under or Over) Paid? Discussion Paper No. 5947, Alemania, Institute for the Study of Labor (IZA).

OCDE (2017) Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias, Versión preliminar, OECD Publishing, Paris

Ramírez-Rosales, Victoria (2010) "El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores". Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), I (2), 98-113. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722010000200007&lng=es&tlng=es

Ruiz, Natalia. (2015) La enseñanza de la Estadística en la Educación Primaria en América Latina. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE), 13(1), 103-121. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55133776006.pdf>

Sadovsky, Patricia (Coord.) (2010) La enseñanza de la matemática en la formación docente para la escuela primaria, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

SEP (1997) Ficheros de actividades didácticas. Matemáticas, primer grado. México, SEP.

SEP (2017a) Aprendizajes clave para la educación integral: plan y programas de estudio para la educación básica. México, Secretaría de Educación Pública. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

SEP (2017b) Los Fines de la Educación en el Siglo XXI. México, Secretaría de Educación Pública.

PRÁCTICA REFLEXIVA Y SU DESARROLLO EN LAS ESCUELAS NORMALES

Silvia Mónica Juárez Gutiérrez
gtz_859704@hotmail.com

Leticia Martínez Barrientos
lety_mtzbarrientos@hotmail.com

Alberto Santana Ortega
jgsraso@gmail.com

Escuela Normal Rural “Carmen Serdán”

LÍNEA TEMÁTICA: Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

RESUMEN

El Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN) un ámbito para el intercambio de experiencias, consolidación de grupos y redes interesadas en los procesos educativos de la Educación Normal; es un espacio importante que interesa investigar, partiendo de cuestiones como: ¿qué se publica sobre los procesos de la práctica docente en las escuelas normales?, ¿qué características tienen estas publicaciones?, ¿qué metodología de investigación utilizan?, ¿qué escuela lleva la vanguardia en publicaciones y tipo de sostenimiento?. Por lo tanto, el propósito de la presente investigación es reportar las características generales de las publicaciones que se han realizado en la línea temática: Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales, fue necesario revisar los paradigmas de algunos documentos y tener conocimiento que justificara este artículo, a partir de una revisión de literatura de una muestra.

Los resultados arrojan que prevalece una investigación cualitativa-descriptiva- interpretativa; los trabajos sobre los que más se publica son de los niveles educativos de primaria, secundaria y de licenciatura. El sostenimiento de las instituciones a las que pertenecen los investigadores

es predominantemente de carácter público y rural. En los estudios revisados en esta línea, la escuela que ha publicado una mayor cantidad de investigaciones es la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”.

PALABRAS CLAVE: Práctica docente, metodología, formación docente, práctica reflexiva.

INTRODUCCIÓN

El CONISEN es un espacio mutuo de profesores, alumnos, investigadores, especialistas y funcionarios del normalismo nacional, que ofrece diferentes foros para que más de medio millar de contribuciones sean presentadas por sus autores frente a sus pares académicos. Es un evento organizado por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) actualmente Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) en coordinación con los Gobernadores de los estados de la república en donde se han realizado. Como antecedentes del próximo evento están los congresos de Mérida 2017, Aguascalientes 2018, Playas de Rosarito, Baja California 2019, Hermosillo, Sonora 2021; es evidente que las escuelas normales crecen y se fortalecen con este tipo de investigación, impulsa los procesos de la formación docente y ayuda a desarrollar las competencias profesionales en los formadores de docentes y en los estudiantes.

La práctica docente contiene múltiples relaciones, de ahí su complejidad y la dificultad que entraña su análisis, y a partir de él reconocer aciertos y áreas de oportunidad para comprender la importancia que tiene en la formación de maestros.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Con la intención de reconocer a la investigación y la generación de conocimientos como tareas sustantivas de las Instituciones Formadoras de Docentes se crea en 2017 el primer CONISEN, hasta el momento se han proyectado cinco ediciones, y ya se cuenta con cuatro publicaciones, es un espacio recurrente para el intercambio de experiencias, consolidación de grupos y redes interesadas en los procesos educativos de la Educación Normal, en cada

edición las líneas temáticas (ver Tabla 1) varían según las condiciones o factores que interesan en ese momento, a continuación, se enlistan por año:

Tabla 1
Líneas temáticas de las diferentes ediciones de CONISEN

CONISEN I (2017)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Innovación Educativa en las Escuelas Normales. 2. Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales. 3. Análisis y Perspectiva de la Educación Normal. 4. Procesos de Formación de Formadores. 5. Formación Docente en el Contexto Internacional.
CONISEN II (2018)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Innovación Educativa en las Escuelas Normales 2. Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales. 3. Formación inicial en el marco del nuevo modelo educativo y de la educación obligatoria. 4. Proyectos educativos y comunidades de aprendizaje. 5. Uso de las TIC en los procesos formativos. 6. Formación docente en el contexto internacional.
CONISEN III (2019)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Procesos de formación de formadores. 2. Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales. 3. Modelos educativos de formación inicial docente. 4. Comunidades de aprendizaje en la educación intercultural. 5. Uso de las TIC en procesos formativos. 6. Políticas educativas en el contexto internacional. 7. Prácticas docentes en educación inclusiva.
CONISEN IV (2021)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente. 2. Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales. 3. Práctica Docente en la Educación Intercultural. 4. Práctica Docente en la Educación Multigrado. 5. Comunidades de Aprendizaje e Innovación en la Práctica Docente. 6. Investigación y Posgrado en las Escuelas Normales. 7. Los Campos Disciplinarios de la Educación Normal. 8. Formación Docente y Tecnologías Educativa. 9. Políticas Educativas para la Formación Docente en el Marco de la 4a Transformación. 10. Historia de la Educación Normal. 11. Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión. 12. Práctica Docente y Educación Cultural. 13. Educación Normal y culturas digitales. Experiencias y soluciones.

	14. La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.
CONISEN V (2022)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente. 2. Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales. 3. Práctica Docente y Educación Intercultural. 4. Práctica Docente en la Educación Multigrado. 5. Comunidades de Aprendizajes e Innovación en la Práctica Docente. 6. Investigación y Posgrado en las Escuelas Normales. 7. Los Campos Disciplinarios de la Educación Normal. 8. Formación Docente, Culturas Digitales y Tecnologías Educativas. 9. Políticas Educativas para la Formación Docente. 10. Historia de la Educación Normal. 11. Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión. 12. La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.

De acuerdo con Fierro (2000), la práctica docente es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen significados, percepciones y acciones de diversos agentes involucrados en el proceso, así como, los aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos; en un proyecto educativo que delimita la función docente, a través del uso de un conjunto de conocimientos teóricos, disciplinares, metodológicos, didácticos, éticos, curriculares que utiliza dentro de su intervención.

La investigación documental nos lleva a conceptualizar el proceso de práctica docente, entendida como una actitud pedagógica, que articula una característica inherente a la condición humana, con una construcción de conocimientos a través de los saberes que promueve, los aprendizajes de los alumnos y su propia práctica; esto implica trabajar con la heterogeneidad, la diversidad de intereses, actitudes e inquietudes de los estudiantes y las formas de aprendizaje, con el objeto de potencializar las capacidades y habilidades del ser humano de manera reflexiva.

La presente investigación documental se circunscribe en una indagación oportuna que interesa para descubrir la diversidad de concepciones en las publicaciones sobre los procesos de la práctica docente, identificar autores relevantes y sus aportaciones, dando pie a posibles investigaciones teóricas para analizar el papel de los formadores y su proyección en la práctica de los futuros docentes; qué se escribe sobre la línea temática pedagogía y práctica docente en escuelas normales, qué se ha publicado, qué características tienen, qué metodología de investigación utilizan, qué escuela lleva la vanguardia en publicaciones y su tipo de sostenimiento.

El propósito de la investigación es hacer una revisión y presentar los hallazgos con respecto a lo que se ha escrito y publicado en CONISEN con relación a la práctica docente, sin embargo, al hacer la revisión se percibió que se presentan diferentes concepciones de este término, lo que llevó a identificar diferencias, similitudes y la evolución del concepto, por lo que la investigación tiene dos premisas, primero lo que se ha publicado y segundo analizar con cierta precisión esta conceptualización en relación con nuevos conceptos sobre la formación docente y la narrativa de experiencias pedagógicas, por lo tanto, nuestro propósito es doble.

MARCO TEÓRICO

Fue necesario fundamentar lo relacionado al término práctica, tomando como referencia un conjunto de conceptos teóricos y antecedentes que permitieran entender qué investigar; con este se pretende demostrar qué se ha investigado sobre la práctica docente y reflexiva. Indagar la forma en la que se concibe la práctica docente y los aspectos pedagógicos que en ella se encuentran presentes, analizar los procesos de enseñanza aprendizaje en los que participan los maestros formadores de docentes y determinar el significado e importancia social y cultural del futuro maestro.

Dentro de la revisión se encontraron autores que plantean teorías relevantes sobre el tema de investigación seleccionado, en este caso con relación a la práctica docente y reflexiva, descubriendo un término relacionado estrechamente con este estudio: narrativa pedagógica. La práctica docente es un proceso complejo en donde interactúan de forma dinámica diferentes aspectos y con distintas ópticas; la integración de todos estos elementos en la práctica docente constituye un entramado múltiple e interactuante, que se entrecruzan para dar pie a nuevos conceptos, razón por la que al hacer la investigación documental se encontró por un lado una concepción sobre práctica docente (e. g. Zabala, 2000; De Lella, 2000 y Frola, 2011;) y por otro, práctica docente reflexiva (e.g. ; Villar, 1995; Perrenoud, 2004; Díaz Barriga, 2006; Schön, 2011 y Larraín, 2011), así como nuevos conceptos relacionados con la formación docente y que ayudará a una nueva investigación; fue pertinente señalar definiciones que a continuación se presentan en la revisión bibliográfica:

Práctica docente

Para Zabala (2000, p. 14-15):

Entender la intervención pedagógica exige situarse en un modelo en el que el aula se configura como un microsistema definido por unos espacios, una organización social, unas relaciones interactivas, una

forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los recursos didácticos, etc., donde los procesos educativos se explican como elementos estrechamente integrados en dicho sistema. Así pues, lo que sucede en el aula sólo se puede averiguar en la misma interacción de todos los elementos que intervienen en ella.

Ese modelo constituye la intervención activa del docente que regula los procesos de enseñanza de los aprendientes, quien ocupa también una participación activa en ese sistema. De Lella (2000) concibe la práctica docente como la acción que el profesor ejecuta en el aula, cuyo objeto es hacer referencia principalmente a los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, puntualiza el trabajo docente en el aula, finalmente también destaca ese espacio en el que se regulan los procesos a partir de los cuales los estudiantes regulados por un maestro, construyen su aprendizaje.

Para Frola (2011) la práctica docente en el enfoque por competencias, debe asegurar el vínculo metodológico entre el programa que surge de la apropiación y dominio de los elementos del plan de estudios vigente, el diseño didáctico, es decir, el dominio de estrategias didácticas variadas y la evaluación que es la apropiación y el dominio de procedimientos tanto cualitativos como cuantitativos para evaluar el aprendizaje, una estricta congruencia entre estos tres componentes, garantiza un actuar docente sistemático y autorregulado, por lo tanto, reúne una serie de elementos que avalen el proceso de enseñanza.

Práctica docente reflexiva

De acuerdo con Villar (1995), “La enseñanza reflexiva implica un conocimiento subjetivo de la situación contextual del aula e institución escolar y la realización de expresiones de pensamiento crítico: auto-conocimiento didáctico y conocimiento del contexto y sustrato de la clase”. Para Perrenoud (2004), “es necesario... se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones”.

Análisis, acción, reflexión, crítico y didáctico son conceptos clave en la definición de práctica reflexiva; vistos como procesos a partir de los cuales el docente podrá mediar, auto-conocer y analizar más allá de los obstáculos y decepciones que se presenten en la práctica.

Según Díaz Barriga (2006), en la enseñanza reflexiva se plantea una reflexión continua sobre la práctica o la experiencia en condiciones reales, una actividad constructiva en torno a la problemática o reto que representa dicha experiencia y una actuación orientada a trascender dicha experiencia mediante su reconstrucción y el enfrentamiento de nuevas situaciones. Otra manera de entender este proceso es concebir al profesor como aprendiz permanente de la profesión docente, es decir, como una persona que de manera continua replantea su docencia y aprende formas innovadoras de afrontarla.

Schön (2011), señala que la práctica docente profesional reflexiva permite la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en la práctica, con la utilización de estrategias y metodologías para innovar; en los nuevos planes de estudio 2022 se presentan como una metodología de formación considerando como elementos principales las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre su práctica.

Algunos autores coinciden (e.g., Larraín, 2011; Schön, 2011) en la idea de que la práctica reflexiva permite la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en la práctica: esto conlleva la construcción de un tipo de conocimiento desde las acciones para tomar decisión mediante la utilización de estrategias y metodologías para innovar.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada es bajo el enfoque de Comas (2008) que denomina a este acercamiento ‘Observación de segundo grado’, que hace alusión a fuentes secundarias de datos, es decir, al análisis de investigaciones que han realizado otros; en el caso de las memorias del CONISEN de los años 2017, 2018, 2019 y 2021, se destaca la importancia de producir datos y analizarlos. Tanto la observación natural como la observación científica producen datos, dos tipos muy distintos con la posibilidad de que otro observador los descodifique para producir un análisis de segundo grado.

De esta manera atendiendo la metodología propuesta por este autor se consideraron los artículos de la línea temática dos que se denomina Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales; en 2017 se publicaron 41 artículos, 60 producciones en 2018, en 2019 se analizan 77 productos y en 2021, 86 escritos, es decir, 264 documentos. Para la muestra de este estudio se seleccionaron todas las ponencias que tuvieran en el título la palabra ‘práctica’. Por lo tanto para la primera muestra se consideraron 54 textos que fueron representativos para hacer un análisis detallado de esos documentos bajo los siguientes criterios: (1) número de publicaciones, (2) su tipo de estudio, (3) nivel educativo en donde se realizaron las investigaciones publicadas, (4) campo formativo, área o ámbito de estudio, (5) dimensiones de la práctica docente (Fierro, 2000), y (6) tipo de sostenimiento (i.e., público o privado) de las escuelas que principalmente realizan publicaciones y recurrencia de los investigadores. De los 54 textos seleccionados al inicio, se eligieron 5 ponencias de cada edición del CONISEN que brindaron información completa en relación a los criterios establecidos, por lo que en total se analizaron 20 documento a profundidad (ver Tabla 2).

Tabla 2

Documentos seleccionados para el estudio

Título	Autor (es)	Escuela	Sostenimiento
2017			
Prácticas de formación en educación normal y documentos de titulación: un análisis en la primera generación de plan 2012	Adriana Piedad García Herrera Alicia Zaragoza Marín	Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco	Público
Tutoría entre iguales como estrategia pedagógica en las prácticas docentes de la ENEES	Irene Rodríguez Avitia María Guadalupe Torres Sepúlveda Aurora Félix Delgado	Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa.	Público
Las prácticas docentes exitosas en una escuela normal	Idalia Patricia Valles Quiroz Luis Fernando Castelo Villaescusa	Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”.	Público
Función de tutoría: una mirada desde la práctica profesional	Yazmín Guadalupe Soto Medina Martha Lizeth Tequida López Juana Chávez Morales	Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora Profr. “Jesús Manuel Bustamante Mungarro”.	Público
Experiencias docentes en escuelas primarias indígenas. Un estudio con alumnos normalistas de 8° semestre de la licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe	Lidia Guadalupe Trujillo Ballinas Adán Hernández Morgan	Escuela Normal Primaria “Lic. Manuel Larraínzar”.	Público
2018			

El currículum y la construcción cultural en las prácticas educativas	María del Pilar Güentella Sosa	“Profr. J. Jesús Romero Flores” Benemérita y Centenaria Escuela Normal Urbana Federal.	Público
El portafolios: evaluación de videos de práctica docente	Berta Pacheco Villavicencio Pedro Andrés García Pacheco Edith Nallely Ramos García	Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas.	Público
La práctica docente para favorecer las competencias profesionales de los estudiantes	Angelita Juárez Martínez Armando Gerardo Flores Lagunas Javier Antúnez Montoya	Escuela Normal de Coatepec Harinas.	Público
Las prácticas profesionales en la formación de maestros	Francisco Careaga Domínguez Manuel Salvador Romero Navarro Luis Aguilar Bastida	Escuela Normal Urbana “Profr. Domingo Carballo Félix”. La Paz, B.C.S.	Público
Las prácticas profesionales, un camino de mejora en la formación docente	Laura Ramírez Jaramillo. Erika Cortes Severiano	Escuela Normal de Valle de Bravo.	Público
2019			
Propuesta para diseñar instrumentos de evaluación de la práctica profesional en instituciones formadoras de docentes.	Vianey Sariñana Roacho Manuel Ortega Muñoz	Escuela Normal J. Guadalupe Aguilera	Público
La enseñanza de las matemáticas, un acercamiento al análisis de la práctica	Daniela Hernández Granados Nelly Eliana Cedillo Aguiñaga Maritza Ferrusquia Canchola	Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato	Público

Escala y rejilla para valorar la pertinencia de un tema de tesis o informe de prácticas profesionales	César Augusto Cardeña Ojeda	Escuela Normal de Ticul	Público
El acompañamiento y seguimiento de las prácticas profesionales de los estudiantes en una escuela normal	Samuel Villa Martínez Modesta Corral Ramos David Flores Corral	Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo	Público
Mejorar la práctica docente “el estudio de las clases en el BINE”	Fernando Flores Vázquez Guadalupe Badillo Márquez María Guadalupe Vega García	Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”	Público
2021			
El área de acercamiento a la práctica escolar y el trayecto de práctica profesional. Un estudio comparativo de los cursos iniciales en los planes de estudio 1999 y 2018 para telesecundaria	Sergio Rodríguez Ayala Sergio Rodríguez Ayala Luis Humberto Jasso García Zilia Verónica Martínez Esquivel	Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho	Pública
Elementos a considerar para elegir una práctica pedagógica exitosa	Vanessa Esmeralda Espino Díaz Shiara Yanisell Miranda Martínez Mirián Adriana Noriega Jacob	Escuela Normal Superior de Hermosillo	Pública
Escuela, contexto, prácticas y sentidos en secundarias de la región Zacapu, Michoacán, México	Elida Araceli Vargas Díaz. Marco Antonio Vargas Quezada	Escuela Normal Superior de Michoacán.	Pública
Evaluación del desempeño de los docentes en la asignatura de observación y práctica docente III: un estudio de la LEEAI y la LEF en el	Maria del Rosario Bringas Benavides Elizabeth Meneses Valencia	Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”	Pública

semestre a del ciclo escolar 2017	Luz de Aurora Tovar Vargas		
Influencia del tutor y asesor de prácticas en el aprendizaje de la profesión docente	Alejandra Méndez Ríos María de los Ángeles Martínez Hurtado Luis Fernando Castelo Villaescusa	Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora	Pública

Fuente: elaboración propia

RESULTADOS

Los resultados obtenidos podrían ser una justificación para este proyecto de investigación. En la Tabla, construida con los datos numéricos de las diferentes publicaciones representan algunos resultados del análisis sobre la práctica, observando resultados descriptivos y numéricos de los criterios utilizados en las publicaciones y otros más sobre el análisis de los términos de Práctica Docente, Práctica Reflexiva y Narrativas Pedagógicas.

Se puede decir que estos datos numéricos se abordaron en la sección de Resultados, mientras que su análisis fue abordado en la sección de Desarrollo y discusión.

En 2017 publicaron 34 instituciones, 96 autores, la institución que más ha publicado es la Benemérita y Centenaria Normal del Estado de Sonora Profr. Jesús Bustamante Mungarro (4 artículos), los autores que más publicaron son Yazmín Guadalupe Soto Medina y Martha Lizeth Tequida López (2 artículos), en total en esta edición hay 41 artículos; se analizan 12 como parte de la muestra inicial.

En 2018 publicaron 50 instituciones, 141 autores, las instituciones que más han publicado son la Escuela Normal de Especialización, Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria “Rodolfo Méndez de la Peña”, Escuela Normal Superior de México, Escuela Normal Experimental “Miguel Hidalgo” (2 artículos), los autores que más publicaron son Javier Sainz Gutiérrez, Georgina Aguilar Pastrana, Alejandra Avalos Rogel, Liliana Grego Pavón, Dulce del Rosario Quijano Magaña y Guillermo Parga Guillén (2 artículos), en total en esta edición hay 60 artículos; se analizaron también 12 como parte de la muestra.

En 2019 publicaron 50 instituciones, 162 autores, la institución que más ha publicado es la Escuela Normal de Educación Física "Profr. Emilio Miramontes Nájera" (7 artículos), la

autora que más publicó es Vianey de Jesús Valenzuela Robles (7 artículos), en total en esta edición hay 77 artículos; se analizaron nuevamente 12 como parte de la primera muestra.

En 2021 publicaron 76 instituciones, 187 autores, la institución que más ha publicado es la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní, Campeche (8 artículos), el autor que más publicó es Engels Herbé May Medina (5 artículos), en total en esta edición hay 86 artículos; se analizaron 18 como parte de la muestra originalmente seleccionada.

Lo que se publica en relación a la práctica docente es sobre las dimensiones de la práctica, básicamente la personal, interpersonal y didáctica, que trasciende una concepción técnica del rol del profesor, es de carácter social, objetivo e intencional, en ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo.

Al ser de carácter social, intervienen diversos procesos, que constituyen una compleja trama de interacciones con las que el maestro debe relacionarse y de esta manera distinguir algunas dimensiones que le permiten analizar y reflexionar sobre sus propias prácticas en los diversos ámbitos en los que se encuentra.

Otro hallazgo fue que en CONISEN publican mayormente las escuelas normales urbanas y algunas rurales, con algunas colaboraciones de universidades e institutos de educación superior. Se logró identificar el tipo de investigación, se observó que en los cuatro años prevalece la cualitativa-descriptiva-interpretativa, sin embargo, encontramos mixto, cuantitativo, cuantitativo-no experimental, etnográfica y algunas de investigación-acción.

Se reconocieron autores relevantes (e.g., Ricoeur, 2000; Suárez, 2003; Barrera, 2021) y sus aportaciones a la práctica docente para analizar el papel de los formadores y su proyección en la práctica de los futuros docentes; descubriendo un paradigma para algunos nuevo denominado Narrativa Pedagógica.

Sobre la línea temática Pedagogía y práctica docente en escuelas normales, se distinguen en las diferentes investigaciones dimensiones de la práctica, como son: práctica pedagógica, currículo y elementos de la planeación, formación basada en competencias y sus implicaciones en la práctica docente, prácticas de lectura y escritura, la evaluación de aprendizajes, evaluación formativa de los futuros docentes; además de institucionales, interpersonales, sociales, didácticos y valorales.

Los campos formativos, áreas o ámbito en los que se investigó fueron, específicamente sobre el desarrollo de competencias de los trayectos de práctica escolar y profesional y en algunos casos sobre autonomía curricular, matemáticas (e.g., geometría), ciencias (e.g., estrategias de enseñanza en ciencias naturales), escuelas multigrado en educación primaria (e.g., acompañamiento docente), tutoría y saber pedagógico.

Los niveles educativos sobre los que se realizaron las investigaciones varían, encontramos desde lo referidos a la formación docente inicial en los diferentes niveles como son: inicial, preescolar, primaria y secundaria, así como de los propios formadores de docentes.

El tipo de sostenimiento de las instituciones a las que pertenecen los investigadores son mayormente de carácter público y rural.

Las normales rurales que publican en esta línea son Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Benemérita Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”, Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera” y Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos”. La escuela que tiene más publicaciones es la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”.

A la luz de los resultados se observa que la mayoría de las instituciones que publican son de sostenimiento público, lo que nos lleva a reflexionar que existen diferentes factores por los cuales las instituciones particulares no aparecen representadas en la muestra que fue analizada. Consideramos que entre los factores que limitan la participación de escuelas particulares se encuentran: (a) no cuentan con el personal suficiente para realizar investigación, (b) el tipo de contratación, (c) los perfiles académicos, (d) presupuesto para investigación.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Inicialmente se realizó la revisión de literatura con la finalidad de conocer e identificar aspectos generales del término práctica, analizado a partir de criterios establecidos en las diferentes ediciones de CONISEN en esta línea.

Mediante la revisión a profundidad se encontraron tres temas importantes que fueron de interés y requirieron mayor análisis y exploración:

- a) Práctica docente: para algunos autores (e.g., Zabala, 2000; Frola, 2011; De Lella, 2000) la práctica es una intervención pedagógica que exige situarse en un modelo, entendido como un microsistema definido por una organización social, las relaciones interactivas, durante la distribución de un tiempo; incluyendo el uso de los recursos didácticos y asegurar el vínculo metodológico entre el programa y estrategias didácticas variadas, finalizando con la evaluación, apropiación y dominio de los elementos del plan de estudios vigente, el diseño didáctico y la acción que el profesor ejecuta en el aula, cuyo objeto es hacer referencia principalmente a los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- b) En cuanto a la práctica reflexiva, otros autores (Villar, 1995; Perrenoud, 2004; Díaz Barriga, 2006; Schön, 2011; y Larraín, 2011) mencionan que se realiza sobre la experiencia en condiciones reales, que resulte constructiva en torno a una problemática y una actuación, orientada a trascender mediante la reconstrucción y el enfrentamiento de nuevas situaciones de experiencia, utilizando estrategias y metodologías para innovar, a partir de los planes de estudio y como una metodología de formación, algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción; que implica un conocimiento subjetivo de la situación contextual del aula e institución escolar y la realización de expresiones de pensamiento crítico y de auto-conocimiento didáctico.
- c) Narrativas pedagógicas: La imagen de un docente reflexivo no es algo novedoso en educación pues se les considera como profesionales capaces de transformar su propio proceso de enseñanza por medio de la reflexión; por lo tanto, es fundamental reconocer que han surgido diferentes estudios e investigaciones que resaltan la importancia de la reflexión sobre la práctica profesional, llegando a consolidar un paradigma, denominado práctica reflexiva. Sin embargo, al final de este trabajo y a partir de las tendencias con respecto a los nuevos planes y programas de estudio 2022 de la formación de docentes se menciona otro concepto llamado Narrativa Pedagógica.

Figura 1

Diferencias y similitudes entre las concepciones del término práctica.



Fuente: elaboración propia

Como se muestra en la Figura 1, la práctica docente coincide con la práctica reflexiva en la solución de problemas en la práctica como pueden ser: el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje, uso de recursos didácticos, marcos de evaluación y sus instrumentos, así como la utilización de modelos pedagógicos (e.g., el modelo tradicional de enseñanza, modelo conductista y modelo constructivista). En este contexto de práctica emerge otro paradigma conocido como ‘Narrativas Pedagógicas’, que se menciona con mayor énfasis durante el diseño e implementación de las nuevas mallas curriculares 2022 para formación de docentes, este tema emergente abre las oportunidades a nuevas investigaciones sobre este tema. Paul Ricoeur (2000), relaciona la historicidad en la narratividad, ubicando la historicidad como una forma de vida correlativa del narrar, condición misma del discurso narrativo a la que pertenece la vida. Para Barrera, (2021) estas narrativas son entendidas como la enseñanza que se construye sobre la experiencia de forma colaborativa con los diferentes actores del proceso educativo; es la activación de la reflexión desde la perspectiva narrativa que permite que el profesor exprese cómo transforman su quehacer docente.

CONCLUSIONES

Una indagación oportuna permitió descubrir la diversidad de concepciones en las publicaciones sobre los procesos de la práctica docente, se identificaron autores relevantes y sus aportaciones, que dio pie a posibles investigaciones teóricas para analizar el papel de los formadores y su proyección en la práctica de los futuros docentes.

Después de la revisión y presentación de los hallazgos con respecto a lo que se ha escrito y publicado en CONISEN y su relación con la práctica docente, se logró percibir que se presentan diferentes concepciones de este término, lo que llevó a identificar diferencias, similitudes y la evolución de este concepto. La investigación aportó una nueva visión del proceso de desarrollo profesional del maestro, una práctica docente reflexiva que juega un papel importante para el logro de la experiencia en condiciones reales, orientada a trascender mediante la reconstrucción y el enfrentamiento de nuevas situaciones.

Asimismo, concebir al profesor como aprendiz permanente de la profesión docente, es decir, como una persona que de manera continua replantea su docencia y aprende formas innovadoras de afrontarla. Se reconoce que es necesario profundizar sobre la práctica docente que realizan los formadores de docentes y los propios docentes en formación, tema para futuras investigaciones.

Este tipo de investigación permite que los investigadores logren asimilar conceptos que contribuyan a la mejora en la formación de docentes que la sociedad requiere, haciendo énfasis que este tipo de trabajos permita que las escuelas normales sean consideradas como verdaderas instituciones de educación superior.

REFERENCIAS

- Barrera, Q., Diego, M., Sánchez L. Jhon Fáiver; Cerquera Q., Sandra Patricia. (2021). La investigación narrativa docente: una aproximación teórica, pp. 173-182
- Bringas, B.; Meneses, V., Tovar, V. (2021). Evaluación del desempeño de los docentes en la asignatura de observación y práctica docente III: un estudio de la LEEAI y la LEF en el semestre a del ciclo escolar 2017. Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Año 4 Número 4, 11 de octubre de 2021.
- Cardeña, O. (2019). Escala y rejilla para valorar la pertinencia de un tema de tesis o informe de prácticas profesionales. Memorias 3er. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal CONISEN. Año 3: no.3 abril 2019. (ISSN: 2594-1003).
- Careaga, D., Romero, S., Aguilar, B. (2018). Las prácticas profesionales en la formación de maestros. Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal CONISEN, Año 2 Número 2, 1 de octubre de 2018. (ISSN: 2594-1003).
- Comas, A. (2008). Los datos producidos por otras observaciones o investigaciones. Manual de evaluación para políticas, planes, programas y actividades de juventud. Observatorio del Instituto de la Juventud en España. <http://www.injuve.es/observatorio/demografia-e-informacion-general/manual-deevaluacion-para-politicas-planes-programas-y-actividades-de-juventud>.
- De Lella, C. (2012). Modelos y tendencias de la formación docente. Desarrollo escolar, Perú, OEI, 1999. [http:// www.oei.es/cayetano.htm](http://www.oei.es/cayetano.htm)
- Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada. McGraw-Hill.
- Espino, D., Miranda, M., Noriega, J. (2021). Elementos a considerar para elegir una práctica pedagógica exitosa. Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Año 4 Número 4, 11 de octubre de 2021.
- Fierro, C., Fortoul, B., Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente. Paidós.
- Flores, V., Badillo, M., Vega, G. (2019). Mejorar la práctica docente “el estudio de las clases en el BINE”. Memorias 3er. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal CONISEN. Año 3: no. 3, abril 2019.
- Frola, P., Velásquez, J. (2011) Manual práctico para el diseño de situaciones didácticas por competencias. Graó/Colofón.
- García, H., Zaragoza, M., (2017). Prácticas de formación en educación normal y documentos de titulación: un análisis en la primera generación de plan 2012. Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Año 1 Número 1, 10 de octubre de 2017.
- García, P., Pacheco, V., Ramos, G. (2018). El portafolios: evaluación de videos de práctica docente. Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. CONISEN, Año 2 Número 2, 1 de octubre de 2018.
- Güentella, S. (2018). El currículum y la construcción cultural en las prácticas educativas. Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal CONISEN, Año 2 Número 2, 1 de octubre de 2018.

- Hernández, A., y Ferrusquia, C. (2019). La enseñanza de las matemáticas, un acercamiento al análisis de la práctica. Memorias 3er. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal CONISEN. Año 3: no.3 abril 2019.
- Juárez, M., Flores, L., Antúnez, M. (2018). La práctica docente para favorecer las competencias profesionales de los estudiantes. Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal CONISEN, Año 2 Número 2, 1 de octubre de 2018.
- Méndez, R., Martínez, H., Castelo, V. (2021). Influencia del tutor y asesor de prácticas en el aprendizaje de la profesión docente. Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Año 4 Número 4, 11 de octubre de 2021. (ISSN: 2594-1003).
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona.
- Prieto, B. (2012). Revisitando la práctica docente. Sofía, (8).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740749004>
- Ramírez, J., Cortes, S. (2018). Las prácticas profesionales, un camino de mejora en la formación docente. Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal CONISEN, Año 2 Número 2, 1 de octubre de 2018.
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura, 25, 189-207.
<https://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/view/15057/14898>
- Rodríguez, A., Jasso, G., Martínez, E. (2021). El área de acercamiento a la práctica escolar y el trayecto de práctica profesional. Un estudio comparativo de los cursos iniciales en los planes de estudio 1999 y 2018 para telesecundaria. Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Año 4 Número 4, 11 de octubre de 2021.
- Rodríguez, A., Torres, S., Félix, Aurora. (2017). Tutoría entre iguales como estrategia pedagógica en las prácticas docentes de la ENEES.
- Sariñana, R., Ortega, M. (2019). Propuesta para diseñar instrumentos de evaluación de la práctica profesional en instituciones formadoras de docentes. Memorias 3er. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal CONISEN. Año 3: no.3 abril 2019.
- Schön, D. (2011). Una práctica profesional reflexiva en la universidad. Compas empresarial.
- Soto, M., Tequida, L., Chávez, M. (2017). Función de tutoría: una mirada desde la práctica profesional. Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Año 1 Número 1, 10 de octubre de 2017.
- Suárez, D., Ochoa, L., Dávila, P. (2003). Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas [Módulo 1] redacción y desarrollo.

- Trujillo, B., Hernández, M. (2017). Experiencias docentes en escuelas primarias indígenas. Un estudio con alumnos normalistas de 8° semestre de la licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe. Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Año 1 Número 1, 10 de octubre de 2017.
- Valles, Q., Castelo, V. (2017). Las prácticas docentes exitosas en una escuela normal. Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Año 1 Número 1, 10 de octubre de 2017.
- Vargas, D., Vargas, Q., (2021). Escuela, contexto, prácticas y sentidos en secundarias de la región Zacapu, Michoacán, México. Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Año 4 Número 4, 11 de octubre de 2021.
- Villa, S., Corral, M. Flores, D. (2019). El acompañamiento y seguimiento de las prácticas profesionales de los estudiantes en una escuela normal. Memorias 3er. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal CONISEN. Año 3: no.3 abril 2019.
- Villar, L. M. (1995). Un ciclo de enseñanza reflexiva. Ediciones Mensajero.
- Zabala, A. (2000). La práctica educativa. Cómo enseñar. Editorial Grao. España.

LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES PROFESIONALES DEL DOCENTE A TRAVÉS DEL ENFOQUE NARRATIVO AUTOBIOGRÁFICO

Dr. Carlos Valentín Córdova Serna

carloscordova@benmac.edu.mx

Dra. Zilia Verónica Martínez Esquivel

ziliamartinez@benmac.edu.mx

Mtro. Sergio Rodríguez Ayala

sergiorodriguez@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”

Zacatecas, Zac.

LÍNEA TEMÁTICA: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

RESUMEN

Con el propósito de indagar sobre los saberes construidos por estudiantes de magisterio a lo largo de su formación inicial docente, así como sus reflexiones acerca de la naturaleza de los mismos, es que se presenta este reporte inicial de investigación, realizada con estudiantes de octavo semestre de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje en telesecundaria, de la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho, de Zacatecas, México.

El estudio se realiza utilizando un taller como dispositivo pedagógico y la narrativa autobiográfica y el aprendizaje dialógico como herramientas para la reflexión. El análisis de los resultados da muestra de la importancia de los saberes teóricos, aprendidos en las aulas de la Escuela Normal y los saberes experienciales, obtenidos en las jornadas de práctica docente, en condiciones reales de trabajo, coincidiendo con las aportaciones de diversos investigadores sobre los saberes profesionales del docente.

PALABRAS CLAVE: Saberes profesionales, narrativa autobiográfica, reflexión.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Todas las profesiones tienen como sustento un cúmulo de saberes especializados que les permite legitimarse y hacerse necesarias para la sociedad. Dichos conocimientos surgen de diversas fuentes y son propios de los sujetos que ejercen la profesión, los cuales se enriquecen, rediseñan y utilizan para lograr bienes colectivos. En el caso de los profesores, se puede pensar que dichos saberes tienen como único propósito el buscar formas de acción para lograr que los alumnos aprendan, pero al igual que en las demás áreas del conocimiento, el desempeño profesional del docente obedece a múltiples factores.

Tomando como base lo anterior, surgen algunos cuestionamientos que nos llevan a realizar la presente investigación, entre los cuales destacan: ¿qué saberes deben dominar los profesores para realizar su labor con profesionalismo, eficiencia y sentido ético?, ¿cuál es la labor principal de los profesores?, ¿cómo y qué saberes adquieren los estudiantes de magisterio al combinar lo revisado en la teoría y lo vivido en sus prácticas pre-profesionales en situaciones reales de trabajo?, ¿cuáles y de qué naturaleza son estos saberes?, ¿cómo se desarrollan?

Para dar respuesta a estas y otras interrogantes, es que presentamos los avances de nuestra investigación, la cual tiene como objetivo el utilizar el enfoque narrativo autobiográfico para que los futuros profesores puedan manifestar las reflexiones sobre su propia práctica docente, analizar y hacer presentes los saberes que se están construyendo y la naturaleza de los mismos, así como el planteamiento de nuevos retos que den rumbo y orientación a la autoformación profesional.

MARCO TEÓRICO

A lo largo de la historia y en todos los Sistemas Educativos del mundo, los espacios escolares se han utilizado para reproducir las normas de pensamiento y comportamiento propias de las sociedades, obedeciendo al tiempo histórico, a las normas políticas, sociales y culturales y a las necesidades específicas de cada lugar. Es en dichos espacios en donde los futuros ciudadanos aprenden a leer, escribir y contar, pero además desarrollan aprendizajes acerca de la lengua, la ciencia, la historia, la moral, la identidad nacional, las artes, entre otros, así como las habilidades sociales, afectivas y las reglas de convivencia que les permiten ser individuos útiles y capaces de vivir y convivir con ellos mismos y con los demás.

Para lograr lo anterior, es necesario que quienes deciden ejercer la labor docente desarrollen un cúmulo de competencias que los conviertan en profesionales de la enseñanza, es decir,

individuos capaces de lograr que las nuevas generaciones se apropien de los conocimientos, valores, habilidades, destrezas y actitudes propias del espacio y de la época en los que nacen y crecen. Estas competencias permiten que los profesores no se limiten a “vaciar” conocimientos en las mentes de sus educandos, sino que los ayuden a desarrollar habilidades para aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir.

Es necesario señalar que defendemos la idea de que para que los estudiantes mexicanos puedan manifestar los saberes necesarios y puedan estar en los primeros lugares, según la lista de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), es necesario mucho más que un profesor bien preparado (como espacios físicos adecuados, materiales y recursos eficaces y suficientes, conocimiento y acceso a las tecnologías, seguridad y buenas condiciones laborales para los docentes, oportunidades de mejora, ambientes favorables para el aprendizaje, interés e involucramiento de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos, entre otros), pero también consideramos que el trabajo de los educadores es una pieza fundamental. Por tal motivo, es necesario que, desde su formación inicial en las Escuelas Normales, los profesores desarrollen estrategias que contribuyan a mejorar sus prácticas educativas y que los ayuden y motiven a seguir aprendiendo por cuenta propia.

Los Planes de Estudio 2018 para la formación inicial de los futuros profesores de la Educación Básica en México están orientados por el enfoque basado en el desarrollo de competencias y una metodología centrada en el aprendizaje. El documento titulado Modelo Educativo Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación señala, entre otros elementos, que el futuro docente deberá desarrollar capacidades para centrar todos sus esfuerzos en el aprendizaje de sus alumnos, que será consciente y respetuoso de su realidad en el entorno escolar, reconociendo que el aula es un espacio social que reúne la diversidad cultural y socioeconómica y que deberá prepararse para atenderla propiciando ambientes de aprendizaje inclusivos, y que será además un líder consciente de la importancia de su labor (SEP, 2018, pág. 32).

El mismo documento señala que el perfil de egreso de todas las licenciaturas para la formación inicial de maestros estará integrado por *competencias genéricas* (tipo de conocimientos, disposiciones y actitudes que todo egresado de nivel superior debe desarrollar a lo largo de su vida), *profesionales* (sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos) y *disciplinares* (lo que cada estudiante normalista debe saber, hacer, enseñar y modelar, de manera ética y creativa, sobre un campo de conocimiento específico o disciplina académica), mismas que los estudiantes normalistas deberán desarrollar.

Estas competencias conducirán al planteamiento de un perfil específico para cada uno de los programas educativos que ofertan las Escuelas Normales. Es importante señalar que los rasgos del perfil de egreso de las licenciaturas para la formación inicial de profesores están íntimamente relacionados con los dominios, criterios e indicadores del perfil profesional establecidos por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), mismos que aparecen en el documento denominado *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión (SEP, 2002)*:

- Una maestra, un maestro que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana.
- Una maestra, un maestro que conoce a sus alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia.
- Una maestra, un maestro que genera ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o los adolescentes.
- Un profesional que participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y la comunidad, a partir de la vinculación de estos con las autoridades educativas.

Con el planteamiento de las competencias arriba mencionadas y con la relación existente con lo señalado por la USICAMM, se espera que los futuros profesores adquieran y desarrollen un cúmulo de competencias y saberes para realizar su labor de manera efectiva, entre los que podemos mencionar: conocimiento de los sujetos que atiende, del contexto en el que realiza su trabajo docente, conocimiento didáctico disciplinar y de transposición de las asignaturas que imparte, conocimiento y manejo de las tecnologías, habilidades de pensamiento reflexivo, crítico y creativo, entre otros.

Para complementar, existe también literatura pedagógica que centra su interés en los saberes profesionales del docente y señala aquello considerado como básico para quienes se dedican a la enseñanza. Para comenzar, compartimos lo expuesto por Emilio Tenti Fanfani (1999), quien menciona que:

El maestro más que especialista en contenidos debe ser un especialista en motivación y seducción. Debe saber despertar la curiosidad, el interés en saber, la pasión por descubrir, el placer y la disciplina de aprender. Estos son los objetivos de una buena pedagogía. Estas son las cualidades que tenemos en cuenta a la hora de recordar a quienes fueron nuestros mejores maestros.

En el análisis realizado, coincidimos en que el autor hace una interesante diferenciación entre los conocimientos disciplinares, aquellos que tienen que ver con el contenido a enseñar, y la manera en que deben ser enseñados. Al señalar que “el maestro debe ser un especialista en motivación y seducción”, hace referencia a que quienes nos dedicamos a la enseñanza necesitamos desarrollar habilidades que vayan más allá del conocimiento teórico y

conceptual de la disciplina que impartimos. Sin duda los saberes didácticos, así como el conocimiento de los sujetos con los que trabajamos, son ejes fundamentales para una “buena enseñanza”.

Además del análisis de las aportaciones de Tenti Fanfani, en la investigación llevada a cabo abordamos y analizamos diferentes posturas, entre las que resaltan Shulman (1987), Bromme (1988), Chevallard (1997), Porlán, Rivero & Martín (1997) y Tardif (2004) quienes hacen contribuciones en suma interesantes acerca de lo que deben saber y conocer los profesores. Por cuestiones de espacio, en el presente documento abordaremos solamente la postura de Tardif, con quien daremos sustento este escrito.

Maurice Tardif es profesor de Fundamentos de la Educación en la facultad de Educación de la Universidad de Montreal, en Canadá. Ha estudiado durante más de veinte años la manera en que los profesores estructuran y organizan sus conocimientos sobre la profesión y la forma en que los utilizan para lograr los propósitos educativos. En el inicio de su libro “Los saberes del docente y su desarrollo profesional”, publicado en 2004, plantea una serie de cuestionamientos, de los cuales rescatamos los siguientes: ¿cuáles son los conocimientos, el saber hacer, las competencias y las habilidades que movilizan a diario los maestros, en las aulas y en las escuelas, para realizar sus distintas tareas?, ¿cuál es la naturaleza de esos saberes?

Para Tardif, el saber de los profesores es un saber social porque es compartido por todo un grupo de agentes (los profesores) que comparten una formación común, trabajan en una misma organización y están sujetos a los mismos condicionamientos y recursos, además de que no trabaja con “objetos”, sino con “sujetos” en función de un proyecto: transformar a los alumnos, educarlos e instruirlos.

Los saberes, y la manera en que el docente los obtiene, se movilizan y hacen presentes en su práctica cotidiana, dependiendo de las situaciones y condiciones con las que se enfrenta. De esta manera, los saberes se convierten en herramientas que utiliza, en ocasiones de manera consciente, en otras inconsciente, para realizar sus tareas. Tardif define los diversos saberes del profesor de la siguiente manera:

- *Profesionales.* Conjunto de saberes transmitidos por las instituciones de formación del profesorado. Son los saberes acerca de las Ciencias de la Educación.
- *Pedagógicos.* Se presentan como doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones racionales y normativas sobre la práctica educativa, y que orientan la actividad educativa. Proporcionan a la profesión docente un armazón ideológico y una serie de técnicas y formas de *saber hacer*.

- *Disciplinares.* Corresponden a diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas y se contemplan en los programas escolares y surgen de la tradición cultural.
- *Curriculares.* Corresponden a los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura.
- *Experienciales.* Estos se adquieren en el ejercicio de las funciones y práctica de su profesión, desarrollando saberes específicos, basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio. Es por medio de la experiencia como los valida, incorporándose a su experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, que le proporcionan al docente, certezas relativas o subjetivas (no sistematizadas e inconscientes) para hacer frente a su contexto escolar, facilitando su integración al interpretar, comprender y orientar su práctica cotidiana.

Utilizando como base las aportaciones de éste y los demás autores señalados es que diseñamos un taller a manera de dispositivo pedagógico, el cual se centra en el enfoque narrativo autobiográfico, con el objetivo de reflexionar sobre los saberes profesionales construidos en la formación inicial docente, su naturaleza y conceptualización. La metodología de trabajo la señalamos en el siguiente apartado.

METODOLOGÍA

El enfoque narrativo autobiográfico surge originalmente como apoyo para estudios propios de la sociología y la antropología, pero con el paso del tiempo se extendió a otras áreas del conocimiento, como lo es la educación. Una de las tareas centrales de dicho enfoque es comprender la historia de una persona, tratar de contar su historia en palabras, reflexionando sobre su vida y explicarlo a los demás; una vez que es contada, es experimentada en un texto, siendo esta la parte más importante ya que una vida es también un aspecto de crecimiento hacia un futuro imaginado y, por consiguiente, implica recontar e intentar revivir esa historia (Huchim y Reyes, 2013, p. 9).

Con la investigación narrativa autobiográfica se busca “darle voz” a los participantes, en este caso a los profesores en formación, y utilizar la redacción de narrativas acerca de sus preocupaciones, frustraciones, deseos y logros en su desarrollo profesional. Este enfoque “reconoce al sujeto como un actor activo que posee un rico conocimiento construido por su interacción en diversos contextos y tiempos” (Landín y Sánchez, 2019). Se parte del interés por la vida de los participantes y por utilizar la narración que hacen de sus vidas, lo que posibilita tener acceso a un conocimiento más profundo de sus procesos de formación, ya

que lo consideramos un medio de reflexión sobre su vida, para su desarrollo profesional y particular, como lo señala Huberman, et al (2000).

Rosario Landín y Sandra Sánchez, en su artículo *El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa*, publicado en 2019, señalan que este tipo de investigaciones:

Trabaja con los sujetos a través de la narración que viaja por la memoria para sacar a la luz aquellas experiencias, aquellas imágenes, aquellos recuerdos, sentimientos, ideales, aprendizajes y significados contextualizados en determinado tiempo y espacio. En este sentido, el ejercicio narrativo nos permite: generar estados de reflexión y de conciencia sobre las experiencias vividas, generar una práctica para el establecimiento del diálogo que nos lleva a la develación de subjetividades en conjunto e identificar aquellos genuinos procesos educativos desde donde se ha aprendido y construido el conocimiento.

La investigación realizada es de corte cualitativo y toma como base las características del enfoque narrativo autobiográfico para que el estudiantado participante construya narrativas después de un proceso de reflexión basada en preguntas guía, donde pueda manifestar la manera en que pone en práctica las habilidades desarrolladas en la Escuela Normal y los aprendizajes que obtiene sobre ello en sus jornadas de práctica docente en condiciones reales de trabajo, conjuntando así los saberes teóricos con los saberes experienciales.

Esta estrategia de trabajo, a manera de taller, se realizó con un grupo de seis estudiantes de octavo semestre de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje en telesecundaria, de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, de Zacatecas, México, con el objetivo de indagar la manera en que los futuros profesores construyen sus saberes profesionales, la manera en que consideran los aprendizajes teóricos y experienciales para el desarrollo de los mismos, y el modo en que los integran en sus estructuras mentales, mismas que determinan sus actuares profesionales. El grupo de participantes trabajó además como equipo de asesoría para la elaboración del documento de titulación, lo que facilitó los tiempos y los espacios para llevar a cabo el taller como dispositivo pedagógico.

Las sesiones del taller se realizaban de manera posterior a las jornadas de práctica docente de los estudiantes. En ellas se privilegiaba el diálogo, partiendo de una consigna en común, para que los participantes manifestaran ideas de forma oral, con las cuales comenzaban a organizar sus pensamientos y recuerdos, así como los aprendizajes logrados de acuerdo a cada consigna. Después de un proceso reflexivo y dialógico, en el cual se buscaba que cada participante pudiera contrastar y al mismo tiempo conjuntar sus saberes teóricos y experienciales, se procedía a la elaboración de la narrativa autobiográfica, donde los estudiantes manifestaban sus reflexiones, aprendizajes, dudas y retos. Para terminar, se leían

algunas narrativas y se realizaban comentarios, que terminaban en el planteamiento de nuevos objetivos a realizarse en las jornadas de práctica posteriores.

Las temáticas abordadas en el taller se eligieron con base en la literatura revisada acerca de los saberes del profesor que ya mencionamos en apartados anteriores. En total fueron cinco temáticas que se trabajaron en cinco sesiones cada una, dando un total de 25 sesiones. Las temáticas fueron:

1. Conocimientos pedagógicos y didácticos.
2. Conocimientos sobre los alumnos y sus procesos de aprendizaje.
3. Conocimientos organizativos y de gestión.
4. Conocimientos sobre el contexto.
5. Conocimiento y uso de las TIC's en telesecundaria.

La dinámica de trabajo puede resumirse en tres fases: 1) Diálogo reflexivo sobre los aprendizajes teóricos obtenidos acerca de la temática abordada; se responde a la pregunta: *¿qué dice la teoría?* 2) Diálogo reflexivo sobre los aprendizajes obtenidos de la experiencia en condiciones reales de trabajo, acerca de la temática abordada; se responde a la pregunta: *¿qué aprendí durante la práctica?* 3) Elaboración de narrativas, respondiendo a las preguntas: *¿qué saberes profesionales obtengo sobre el tema?, ¿cómo los adquirí?, ¿qué dificultades se me presentaron y cómo las solucioné?*

Con respecto a las técnicas de obtención y análisis de la información, se realizaron grabaciones en audio y video de las sesiones del taller que contribuyeron al proceso de codificación y categorización. Asimismo, se empleó un diario de campo para registrar tanto en el taller como en el centro escolar en donde los estudiantes realizaban sus prácticas de enseñanza, situaciones o intervenciones de los estudiantes que son motivo de reflexión. Además de lo anterior, la mayor fuente de información y recolección de datos fueron las narrativas elaboradas por los participantes, las cuales también se codificaron y categorizaron. Los resultados fueron en suma interesantes, pues se pudieron rescatar ideas, intereses, necesidades, frustraciones y huecos en la formación de los futuros profesores, los cuales se muestran en el siguiente apartado.

RESULTADOS

Por cuestiones de espacio no podremos incluir los resultados obtenidos de todas las temáticas abordadas, pero mostraremos algunos elementos que nos resultan interesantes sobre la primera de ellas: *Conocimiento pedagógico y didáctico*.

En la primera de las fases del taller, comenzamos definiendo los temas específicos de los que trataremos, basados en la temática general. Uno de ellos fue La planificación didáctica. Al señalar la pregunta *¿qué dice la teoría?*, se vertieron algunos comentarios, de los cuales rescatamos los siguientes:

“La planificación es un proceso sistemático de organización, basado en un objetivo a cumplir, que guía las actividades a realizar y la manera de evaluarlas” (EN_006).

“La planificación didáctica es un proceso mental del profesor. En este proceso se plantean objetivos de aprendizaje a cumplir con los estudiantes, los cuales guían el planteamiento, orden y secuencia de actividades, así como las técnicas e instrumentos de evaluación, los cuales deben manifestar el logro de los objetivos propuestos” (EN_002).

“La planificación contiene elementos de los cuales no se puede prescindir, tales como los objetivos, los aprendizajes esperados, las competencias a lograr y, obviamente, el enfoque de enseñanza de la asignatura. De la misma manera debe incluir las actividades que ayudarán al logro de dichos objetivos y las estrategias de evaluación que nos ayudan a medir qué tanto se logro de lo que se propone...” (EN_001).

“El enfoque de cada asignatura es una guía de acción que nos orienta a la manera más adecuada de enseñar un contenido, basado en las teorías educativas actuales” (EN_005).

Con base en lo anterior, quienes participamos en esta investigación reflexionamos sobre el *discurso pedagógico* de los docentes en formación, concluyendo que, desde la parte conceptual, los estudiantes poseen conocimientos propios de la labor docente, como se muestra en sus participaciones.

Al trabajar la siguiente fase, orientados por la pregunta *¿qué aprendí durante la práctica?*, los estudiantes normalistas manifestaron reflexiones interesantes, que no siempre abordamos en las sesiones de clase, por lo menos en nuestra institución. Podemos resumir las participaciones en las siguientes:

“La planificación no siempre resulta como lo esperamos. Basta que pase algo, que un alumno falte, que alguien no lleve la tarea, o que los alumnos no anden de humor (SIC) para que lo que llevas planeado no salga como tú lo imaginaste...” (EN_004).

“En ocasiones te esmeras mucho en planear clases lúdicas e interesantes, preparas el material o los recursos que vayas a utilizar y llevas buena actitud, pero las cosas no salen igual a como las pensaste [...] A veces salen mejor, o a veces no salen para nada bien [...] De todos modos la planeación es muy importante, ya que si así salen las cosas planeando, ¿se imaginan si fuéramos sin planear? Sería un caos...” (EN_003).

“Yo he aprendido que la planeación debe ser abierta, pero cuidando de mantener algunas cosas, algunos elementos... es decir, abierta para cambiar o modificar algunas actividades, o recursos, o el tiempo, pero cuidando de que todo lo que haga debe buscar el logro del objetivo y los aprendizajes esperados, esos sí no lo puedo cambiar... O sea, puedo cambiar la manera de llegar a la meta, pero no cambiar la meta...” (EN_006).

Al analizar las reflexiones manifestadas por los estudiantes normalistas, puede verse claramente la diferencia entre lo que aprenden teóricamente en las aulas de la Escuela Normal y lo que aprenden de la experiencia en condiciones reales de trabajo. Los participantes manifiestan en sus reflexiones que no es lo mismo lo teórico que lo experiencial, pero aseguran que la combinación de ambos saberes “*construye a un profesionalista más completo*” (EN_001).

En la tercera de las fases, la elaboración de la narrativa autobiográfica orientada en las interrogantes: *¿qué saberes profesionales obtengo sobre el tema?, ¿cómo los adquirí?, ¿qué dificultades se me presentaron y como las solucioné?*, obtuvimos como sorpresa que los textos de los estudiantes eran cada vez más completos, más reflexivos y analíticos, lo que nos permite concluir que la estrategia puede dar buenos resultados si se continúa enriqueciendo. Con respecto a la planificación didáctica, los estudiantes redactaron ideas, como:

“La planificación didáctica es un elemento importante en el proceso educativo, pues contribuye a organizar el trabajo de docentes y estudiantes. En ambos casos se determinan guiones de acción y participación, así como los roles que debe de cumplir cada actor educativo [...] Una de las características principales de la planeación es la flexibilidad, pues el creer o imaginar que todo sale tal y como lo tienes imaginado y organizado, o querer seguir al pie de la letra toda la planificación, puede entorpecer el trabajo [...] Lo real es que la planificación se adecúa, se enriquece y se modifica de acuerdo a las situaciones que se viven a diario, pero sin duda es una de las principales herramientas del docente...” (EN_002).

“Durante mi estancia en la Escuela Normal he aprendido que la planificación didáctica es indispensable para el trabajo del docente en las aulas, he aprendido diversas formas de planear: por sesión, secuencia, proyecto, de forma transversal o interdisciplinaria. He aprendido también métodos y técnicas que ayudan a organizar las clases de acuerdo a los enfoques de las asignaturas o algunos paradigmas educativos, pero en mis prácticas frente a grupo he aprendido que nada está establecido ni nada resulta como se lee en los libros. La planificación debe ser flexible [...] lo que debemos cuidar en todo momento es el objetivo y los aprendizajes esperados [...] la forma de llegar a los objetivos es lo que puede flexibilizarse” (EN_001).

“[...] No puedo decir dónde he aprendido más, si en las clases en la Escuela Normal o en mis jornadas de observación y práctica. Ambos contextos me han ayudado a darme cuenta que realmente quiero ser docente, en ambos lados he aprendido cosas que me ayudarán cuando esté en servicio, y estoy segura que me ayudarán a seguir aprendiendo y preparándome [...]” (EN_004).

Como reflexiones preliminares, podemos afirmar que las y los futuros docentes identifican diversos espacios de formación que van más allá de las aulas de la Escuela Normal. Reconocen en la teoría una fuente de conocimiento importante que los ayuda a explicar la realidad, pero reconocen también el trabajo en condiciones reales como una fuente de saberes que los ayuda a prepararse para la labor profesional que van a ejercer. Con lo anterior coinciden con las aportaciones de Tardif, sobre las diversas maneras en las que se construyen los saberes profesionales.

CONCLUSIONES

Para concluir, es necesario mencionar que los docentes son sujetos en permanente formación, y que los saberes que necesitan para realizar de manera efectiva su labor son variados y provienen también de naturalezas distintas: la teoría y la experiencia. El negar la influencia y el conocimiento generado por alguno de los dos espacios de formación sería como negar la naturaleza misma del saber humano.

Existen diferentes maneras de reflexionar acerca de los saberes que vamos adquiriendo a lo largo de nuestra vida, en lo personal y en lo profesional, y por tanto, diversas maneras de asimilarlo y convertirlo en guiones de acción. Sin duda, el enfoque narrativo autobiográfico es una forma efectiva de hacerlo. Nos sumamos a lo señalado en diversas investigaciones sobre el tema y añadimos nuestra experiencia: con el enfoque narrativo autobiográfico se da vida y voz a los sujetos participantes en proceso investigativo, partimos de sus vivencias, que con ayuda de la reflexión se convierten en experiencias, y los ayuda a construir saberes, y lo más importante, comprender el origen y significado de los mismos. Asumimos el enfoque narrativo autobiográfico como una estrategia dinámica y flexible que contribuye a la reflexión y construcción de saberes profesionales.

La utilización del taller como dispositivo pedagógico y el uso de la narrativa autobiográfica como herramienta para la reflexión y la construcción de saberes, partiendo de la teoría y la experiencia, sigue su curso, se rediseña y enriquece para una mejor aplicabilidad. Es importante señalar que el taller como dispositivo y la narrativa autobiográfica como herramienta pueden utilizarse con diversos fines; el aquí mostrado es uno de ellos.

Seguiremos en la búsqueda de respuestas, pues los saberes se construyen a diario, sólo es necesario preguntarnos ¿es suficiente con lo que sabemos hasta el momento para ser los profesionales que anhelamos ser?

REFERENCIAS

Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores, en Enseñanza de las Ciencias (trad.), Institut für Didaktik der Mathematik. Universität Bielefeld.

- Chevallard, Y. (1998). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Barcelona: Ed. Aique.
- Huberman, Michael, Thompson, Charles y Weiland, Steven. (2000). Perspectivas de la Carrera del Profesor. En Bruce Biddle, Thomas Good & Ivor F. Goodson (Coord.), La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar (pp. 19-98). Barcelona: Paidós.
- Huchim, D. y Reyes, R. (2013). La investigación biográfica- narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. Actualidades Investigativas en Educación, 13(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12026>
- Porlán, Rivero & Martín, (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos, en Investigación Didáctica, pp. 155 - 171
- SEP (2018). Modelo Educativo Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación. México.
- SEP (2020). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión. México.
- Shulman, L. (1987). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. en, Harvard Educational Review. pp. 1-22
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Tenti-Fanfani, E. (1999). Pedagogía y cotidianidad (recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/8/SOCE_Tenti_Unidad_3.pdf)

LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS ADITIVOS SIMPLES DESDE EL DISEÑO DE SITUACIONES DIDÁCTICAS CON BASE EN EL MODELO APROXIMATIVO

Ana Lilia Pablo García

Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

Licenciatura

Estudiante

pabloanalilia16@gmail.com

Raúl Bárcenas Ramírez

Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

Doctorado

Profesor

raul.barcenas@enrjms.edu.mx

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

Resumen

La investigación surgió a partir de la problemática identificada en el proceso de enseñanza y aprendizaje en torno a la resolución de problemas matemáticos de estructura aditiva simple desde el enfoque pedagógico vigente de la enseñanza de las matemáticas en educación primaria, el cual se fundamenta en el modelo aproximativo. El objetivo general fue diseñar situaciones didácticas que favorecieran en los niños el resolver problemas aditivos simples a partir del modelo aproximativo dentro de un grupo de segundo grado de educación primaria. La investigación se ubicó dentro del enfoque cualitativo, utilizando el método de la ingeniería didáctica. A partir del diseño de situaciones didácticas estructuradas desde las cuatro fases del modelo aproximativo, se logró que los niños resolvieron problemas aditivos simples, utilizando materiales concretos e icónicos de acuerdo con el contexto de los alumnos. Asimismo, desde la investigación de corte didáctico, se logró reconocer los obstáculos que los niños enfrentan al resolver problemas de suma y resta, como lo fue el reconocer si el problema implicaba agregar o quitar, el conteo, el valor posicional, entre otros. Finalmente

se reconoce, que el potencial del modelo aproximativo en la enseñanza de las matemáticas sigue siendo una asignatura pendiente.

Palabras clave: situaciones didácticas, problemas aditivos, modelo aproximativo, resolución de problemas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente trabajo nace del reconocimiento de poder generar un aporte al campo del conocimiento de la didáctica de las matemáticas en cuanto al diseño de situaciones que favorezcan la resolución de problemas aditivos simples desde la consideración del modelo aproximativo. Lo anterior se afirma, con base en las observaciones realizadas en prácticas de enseñanza de matemáticas en cuanto a la resolución de problemas en grupos de educación primaria, en donde se logra reconocer que las dificultades de enseñanza persisten en cuanto a lograr que los alumnos resuelvan problemas aditivos simples, los cuales implican procesos de resta y suma.

Se observó en la enseñanza limitaciones en cuanto a los recursos didácticos que utilizan los docentes para que los niños logren resolver los problemas aditivos, en donde se trabajan con poco material concreto o desde situaciones que le son ajenas a los niños, y casi siempre desde una organización individual, en donde poco se favorece la interacción y el diálogo en torno al problema. En este sentido, la enseñanza parte casi siempre de explicaciones y ejemplos para que los niños después lo apliquen en situaciones similares poco significativas.

Reyes (2013), con relación a la resolución de problemas aditivos, menciona que la deficiencia en la competencia matemática, puede ser el resultado de una enseñanza automatizada y desprovista de significado que bien puede modificarse. Asimismo, menciona que las matemáticas aprendidas en la escuela, con dificultad permiten resolver y plantear problemas cotidianos. La utilización de las operaciones básicas durante la resolución muestra algunas de las dificultades: la explicación de procedimiento utilizados y la justificación del resultado se practica poco, el planteamiento de problema se dificulta y el rechazo abierto hacia la materia parece que aumenta proporcionalmente con el nivel de escolaridad.

Vargas (2015), menciona que el aprendizaje de la resolución de problemas aritméticos aditivos es de vital importancia en las primeras edades de la vida del niño, ya que serán los cimientos sobre los cuales se desarrollarán futuros aprendizajes matemáticos. Reconoce también, que una gran cantidad de niños presenta dificultades en la verbalización del problema debido a que el niño está aún en proceso de aprendizaje y en la mayoría de los

casos sólo deletrea y no comprende el problema, la mayoría de los niños no identifica los datos numéricos y verbales del problema debido a la mala interpretación de los cuantificadores matemáticos como son: “más que”, “tantos como”, otro gran porcentaje de niños no logra reconocer los componentes del problema.

Rodríguez, Navarro, Castro, y García (2019) desde un análisis de contenido documental, señalan que la mayoría de los problemas aditivos propuestos en los libros de texto correspondientes al segundo periodo escolar de la educación básica en México, presentan estructuras semánticas consideradas sencillas de resolver, tales como cambio y combinación, y pocos problemas con estructuras de comparación e igualación, situación que pone de manifiesto la necesidad de trabajar con los alumnos problemas de las diferentes cuatro estructuras semánticas.

Con base en las anteriores investigaciones se fortalece la necesidad de considerar mayor cantidad de investigación que aporte conocimiento en el campo de la didáctica de las matemáticas, en específico en el que refiere al de enseñanza y aprendizaje de resolución de problemas aditivos simples, en donde se aborden todas las estructuras semánticas. Lo cual permita dar cuenta de estrategias para su enseñanza, así como de los procesos de aprendizaje que utilizan los niños para enfrentar y resolver los problemas, desde los anteriores argumentos se plantea la pregunta de investigación con relación a ¿Qué situaciones didácticas pueden favorecer en los niños el resolver problemas aditivos simples a partir del modelo aproximativo?, por lo que el objetivo de investigación consistió en diseñar situaciones didácticas que favorezcan en los niños resolver problemas aditivos simples a partir del modelo aproximativo en un grupo de segundo grado de educación primaria.

MARCO TEÓRICO

a) Significado de resolver problemas matemáticos

De acuerdo con Padilla (2015), menciona que hacer matemáticas es resolver problemas, así para dar una buena idea de las matemáticas a los alumnos, no solamente es plantear ejercicios, porque sólo fortalecen los procedimientos que se llevan a cabo en éstos y no causan obstáculos en los alumnos; hay que darles problemas que impliquen buscar, reflexionar e investigar cómo resolver los obstáculos que se encuentren.

Bermejo (s.f.) plantea que los niños a partir de los dos años de edad empiezan analizar y comprender resultado de la transformación de una agrupación, conforme se le añade o disminuya un elemento, de forma que los niños saben cuándo se le aumenta implica más objetos, mientras tanto que quitar objetos se refiere a agrupaciones más pequeños. Inclusive los niños pueden resolver con exactitud el número de elementos resultante de la suma o resta cuando emplean conjuntos no más grandes de 3 unidades.

Pérez y Beltrán (2011), señalan que diariamente en nuestra vida cotidiana enfrentamos a diversos problemas. Para solucionar problemas implica efectuar tareas que demandan procesos de razonamientos más o menos complejos y no únicamente una actividad rutinaria,

en pocas palabras resolver un problema es dejar con claridad a la situación existente. La solución de un problema no es el punto para finalizar, sino como todo un laberinto mediante proceso de búsqueda, encuentro, avance y retroceso en el trabajo mental.

Escalante (2015), menciona que la resolución de problemas es generadora de un proceso en donde quien aprende combina elementos del desarrollo de reglas, técnicas, destrezas y conceptos previamente adquiridos para dar soluciones a una situación nueva. Al dar una especie de paso creativo en la resolución de un problema, no importa que tan pequeño sea, es lo que diferencia un problema de un ejercicio.

b) Problemas de estructura semántica aditiva simple

Vergnaud citado en Puello (2019, 22) define estructura aditiva como “la relación entre los datos presentes en las situaciones problema formado solamente por la adición o la sustracción”.

Puello (2019), menciona que la situación problemática con estructura aditiva considera un nivel de dificultad para los estudiantes, en la resolución de las restas y suma. Señala también que las principales dificultades que presentan los estudiantes al momento de resolver problemas con estructura aditiva, es en la posición desconocida o de la incógnita. Estas dificultades varían dependiendo de la ubicación de la incógnita, si esta se encuentra ubicada a un lado u otro del signo igual. También afirma que la resolución de problemas con estructura aditiva se manifiesta de manera gradual en los diferentes niveles dependiendo el grado escolar del niño, la comprensión de los problemas se desarrolla de manera gradual a partir de los problemas más sencillos hasta lo más difícil.

El autor Robles (s.f.), hace mención que existen cuatro tipos de problemas verbales simples aditivos. Estas variables semánticas son lo siguiente: cambio, combinación, comparación e igualación. Estos cuatro tipos de problemas coinciden en que se resuelven con una misma ecuación, también se maneja la incógnita, esta puede localizarse en algunos de los rubros.

Los cuatro tipos de problemas que mencionan Robles (s.f.), se identifican en la suma y en la resta. Las variables de cambio e igualación plantean una relación dinámica de los problemas, en su resolución es preciso realizar suma y resta son elementos primordiales para llegar al resultado. Las variables que plantean una relación estática sus entidades son combinación y comparación, para encontrar la respuesta no hay que hacer transformaciones solo se combina o se compara las agrupaciones para obtener el resultado final.

c) El modelo aproximativo en las matemáticas

Brousseau (2007) menciona que una “situación” es un modelo de interacción entre un sujeto y medio determinado. El recurso que determina el sujeto para lograr o mantener en este medio un estado acogedor es una gama de decisiones que dependen del uso de un conocimiento preciso. “medio” es considerado como el subsistema autónomo, antagonista del sujeto.

Isidro (2015) menciona que el modelo aproximativo se centra en la construcción del saber del alumno. Se proponen a partir de los modelos de concepciones a los alumnos y ponerlas a prueba para obtener un mejor resultado, así también poder modificarlas o construir nuevas.

En este sentido son cuatro las fases que componen al modelo aproximativo de acuerdo con Brousseau (2007):

- a) *Situación de acción:* Es la primera fase del modelo aproximativo La cual consiste en plantear un problema. Los estudiantes toman sus propias decisiones y proponiendo posibles ideas en torno a resolver el problema planteado por el docente. En esta primera fase, la o el docente propicia que se genere una interacción entre los alumnos y el medio físico, para que los alumnos puedan tomar las decisiones necesarias para organizar su actividad de resolución del problema planteado, para lo cual él o la docente organiza al grupo y plantea el problema para que los niños comiencen a pensar en la comprensión del problema, en cómo lo resolverán, qué utilizarán y de qué manera estarán trabajando. La sucesión de situaciones de acción constituye el proceso por el cual el alumno va a aprender procedimientos de resolución de su problema.
- b) *Situación de formulación:* En esta fase se observa dos momentos diferentes: a) Cuando el representante del equipo está en el enfrente y juega. B) Cuando el equipo discute. En el primer inciso, un alumno que no está en el enfrente recoge toda la información viendo lo que escriben cada uno de los alumnos que están participando, él no puede actuar ni intervenir. El alumno que juega en el pizarrón está en situación de acción. En el segundo inciso, el medio para cada uno de los alumnos está constituido por el conjunto de partidas jugadas, en especial por la última. Para que el alumno gane no alcanza con que conozca cómo hacerlo, también tiene que comunicarse con sus compañeros las estrategias que propone, esta es la única manera que tiene que actuar sobre la situación. Estas dos comunicaciones está sometida a dos tipos de retroacciones: una inmediata, por parte de sus compañeros, que la comprenden o no. La otra mediata por parte del medio, cuando es aplicada en una partida concreta, la estrategia resulta ganadora o no.
- c) *Situación de validación:* Para esta fase los estudiantes organizan enunciados en demostraciones, construyen teorías en cuanto conjuntos de enunciados de referencia y aprenden como convencer a los demás o como dejarse convencer sin ceder ni a argumentos retóricos ni a la autoridad, la seducción, el amor propio, la intimidación, etc. Las razones por la cual un alumno pueda dar para convencer a otro, o las que puede aceptar para cambiar su punto de vista, será elucidada progresivamente, construidas, puesta a prueba, debatida y convenidas. Para que esto sea aceptado el alumno tiene que afirmar que lo que dice es verdadero en un sistema determinado, y sostener su opinión y hasta presentar una demostración.

- d) *Situación institucionalización*: esta fase representa una actividad de suma importancia en el cierre de una situación didáctica. En esta los alumnos ya han construido sus conocimientos, y el papel que desempeña el docente en este punto retoma lo efectuado hasta el momento y lo formaliza, aportando observaciones y clarifica conceptos antes los cuales en la situación a-didáctica se tuvo problemas. En este momento, también los estudiantes tienen que presentar los resultados, presentar todo en orden, y todo lo que estuvo detrás de la construcción de ese conocimiento.

METODOLOGÍA

La investigación se ubicó dentro del enfoque cualitativo. El método desde lo cualitativo fue la ingeniería didáctica.

La ingeniería didáctica de acuerdo con Artigue (1995) se caracteriza por un esquema experimental centrado en las “realizaciones didácticas” dentro del aula, es decir, sobre la concepción, realización, observación y análisis de secuencias de enseñanza.

Para la realización de la investigación se consideraron cuatro fases: a) análisis preliminar; b) concepción y análisis a priori de las situaciones didácticas de la ingeniería; c) experimentación; y d) 4 análisis a posteriori y evaluación.

Para el desarrollo de la investigación la población a considerar fueron niños que contaran con conocimientos previos referentes trabajar situaciones de agregar y quitar con cantidades hasta de dos dígitos, así como resolver problemas que implican a la suma y la resta hasta con dos dígitos, y tener acercamientos al algoritmo convencional tanto de la suma como de la resta sin transformación hasta con dos dígitos. El grupo de aplicación fue dirigido a un grupo de segundo grado de educación primaria, ubicada en el municipio de San Francisco de los Romo, Aguascalientes, el cual comparte las mismas características de la población objeto de estudio.

Las técnicas e instrumentos para la recogida de datos, fue a partir de la observación y se hizo uso de instrumentos como el registro de observaciones, la fotografía y audiograbación.

Para el diseño de las situaciones didácticas se consideraron cinco variables didácticas, las cuales en todo momento se trabajaron desde las cuatro fases del modelo aproximativo.

Las variables didácticas utilizadas fueron:

- a) *Estructura semántica del problema aditivo*: cambio; combinación; comparación; igualación.
- b) *Tamaño de las cantidades empleadas*: Un dígito; y dos dígitos.
- c) *Ubicación de la incógnita*: resultado; primer sumando; segundo sumando; minuendo; sustraendo.
- d) *Contexto del problema*: de la vida real (cotidiano y concreto); realista; puramente

matemático; fantasía.

e) *Tipo de material*: concreto; icónico.

El supuesto de investigación partió de reconocer que desde el diseño de situaciones didácticas que consideren el modelo aproximativo en su estructura, como lo son: la situación de acción, la situación formulación, la situación de validación y la situación de institucionalización, así como reconocer los conocimientos previos de los alumnos, el planteamiento de situaciones contextualizadas y el uso de material concreto permitirá que los niños resuelvan problemas aditivos simples que favorezca el desarrollo de su pensamiento matemático.

RESULTADOS

Con base en el diseño de las ocho situaciones y su posterior análisis se observó en los estudiantes en cada una de las situaciones, que para resolver los problemas tenían que pensar y buscar las estrategias para resolver cada problema que se les planteaba, y se percató que cada niño utilizó diferentes métodos para solucionar los problemas, también se notó mucho el entusiasmo de parte del grupo cuando trabajaron individualmente y por equipos.

Las situaciones aplicadas partieron de experiencias que los alumnos han vivido, han observado o que les rodea, en este sentido se notó que les llamó la atención al ser participativos en cada aplicación de las situaciones.

Al principio, cuando se inició con la primera situación, los alumnos utilizaron las mismas estrategias que se han enseñado como realizando palitos, pero con el transcurso de la aplicación los alumnos aprendieron a resolver los problemas aditivos con materiales concretos que ellos manipularon para solucionar los problemas, también aprendieron a resolver problemas con imágenes donde ellos pudieran observar y poder realizar los conteos como aumentar o quitar.

Por medio de las situaciones diseñadas se logró que cada aprendiz buscara la forma de resolver los problemas utilizando los materiales concretos e icónicos, y al momento de compartir el procedimiento que utilizaron para llegar al resultado y enfrentar al grupo, defendieron bien su postura y sus ideas; se notó la seguridad que tenían, a pesar de que algunos de los estudiantes su respuesta era errónea.

Se consideró en el diseño de las situaciones didácticas las cuatro fases del modelo aproximativo: situación acción, situación de formulación, situación de validación y situación de institucionalización del saber.

En la aplicación de las situaciones se respetó y se aplicó de acuerdo con el modelo aproximativo siguiendo en cada diseño la estructura con las cuatro fases, asimismo se reconocieron los conocimientos previos del aprendiz antes de aplicar cada una de las situaciones didácticas, y a partir de estos se les planteó los problemas a resolver.

Desde la primera fase del modelo aproximativo, se propició la generación de una interacción entre los estudiantes y de acuerdo al contexto del problema que se les planteó, con el fin de

que los alumnos pudieran tomar las decisiones para analizar y organizar el desarrollo que utilizarán para dar solución al problema. En esta parte después de plantear los problemas a los alumnos comenzaron a pensar en la comprensión del problema, en cómo resolverla, que recursos utilizar y de qué manera estarían trabajando con el problema.

En la situación de formulación; después de plantear los problemas a resolver los alumnos se encargaron de proponer las estrategias a utilizar para resolver los problemas, para lo cual los alumnos analizaron y comprendieron el problema para posteriormente implementar el método de resolución.

Desde la situación de validación, una vez que los estudiantes se dieron la tarea de resolver el problema, se estableció un momento y espacio para realizar la demostración del proceso que llevaron a cabo para resolver la situación; para eso se les pidió que compartieran su resultado con el grupo y después responder o aclarar las dudas que presentaran sus compañeros con respecto al desarrollo que se utilizó para llegar al resultado. Así mismo el alumnado defendió su postura y argumentó sobre el resultado que obtuvo.

En la última fase del modelo aproximativo, la situación de institucionalización, como docente se retomó lo efectuado por parte de los alumnos, se aportaron observaciones y se clarificaron las dificultades y dudas que surgieron por parte de los estudiantes.

Los problemas que se consideraron en las situaciones que se experimentaron con los niños fueron interesantes y apropiadas para su nivel cognitivo, asimismo para su ritmo de aprendizaje, los problemas planteados se diseñaron pensando en que fueran significativos para su aprendizaje. Dentro de cada planteamiento siempre se manejó los problemas aditivos simples considerando una demanda cognitiva de acuerdo con el desarrollo de los alumnos para que contaran con herramientas que les permitiera resolverlos.

Dentro de las situaciones se empleó el uso del material concreto e icónico para la resolución de los problemas. En cada situación se trabajó con el material concreto e icónico y por medio del uso de estos dos materiales los estudiantes lograron resolver los problemas aditivos simples que favorecieron el desarrollo de su pensamiento matemático.

En distintas situaciones experimentadas en el grupo de aplicación, se dejó ver el interés por aprender y el entusiasmo al momento de resolver los problemas que se les plantearon.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para el desarrollo de esta investigación se indagó en diferentes fuentes sobre los problemas aditivos simples desde el modelo aproximativo implementando situaciones didácticas para alumnos de segundo grado. Los problemas aditivos simples son los primeros a los que formalmente los niños deben enfrentarse en educación primaria.

Se logró reconocer que para lograr que los estudiantes enfrenten con éxito los problemas aditivos de acuerdo con su nivel, es de vital importancia considerar las dificultades que pueden presentar los alumnos a la hora de abordar los problemas, de este modo poder brindarle al estudiante herramientas adecuadas que le permitan superar tales obstáculos, dificultades, de esta manera puedan desarrollar exitosamente sus potencialidades que pudieran beneficiarlo en su vida diaria y en su vida académica.

La resolución de problemas aditivos simples implica una serie de habilidades que deben de poner en prácticas a los niños en los primeros grados de educación primaria, porque están en una etapa donde procesan, organizan, retienen y recuperan información que se les brinda para desarrollar diversos problemas.

Desde el diseño de las situaciones didácticas, se considera que las matemáticas son potenciadoras cuando se trabajan con los estudiantes, considerando el material didáctico, el cual permite lograr que los alumnos entiendan mejor los problemas que se les plantea.

Las matemáticas no siempre se deben de enseñar de manera tradicional como contando con los dedos o realizando los palitos en el papel, sino que a partir de situaciones concretas y a través del uso de materiales concretos aprendan a resolver los problemas.

Se considera que todas las situaciones que se diseñaron en la investigación lograron de buena manera favorecer en los niños la resolución de problemas, porque en cada una de las situaciones los estudiantes buscaron por cuenta propia el método (estrategia) para llegar al resultado con los materiales que se les proporcionó, las cuales posteriormente compartieron durante el momento de la validación. Las situaciones fueron diseñadas de acuerdo con el aprendizaje de los estudiantes. Para aplicar las situaciones con los alumnos, siempre se resulta necesario considerar sus conocimientos previos, lo cual les permita comprender los problemas planteados.

Al momento de que los estudiantes se dieron la tarea de resolver los problemas se encontraron alumnos con los siguientes obstáculos:

- a) Al realizar los conteos repetían los mismos números, al momento de escribir los números lo hacían al revés, se confundían de números y otros no sabían contar ordenadamente los números.
- b) A ciertos alumnos se les dificultaba comprender el problema planteado, si se trataba de aumentar o quitar, por lo que fue necesario dedicar más tiempo a buscar la comprensión del problema dentro de la primera fase del modelo: acción.

- c) Se observó a alumnos que al momento de realizar una resta estaban aumentando y no quitando, también se identificó que cuando el problema implicaba agregar (desde una suma) los niños restaban.
- d) Se les dificultaba colocar los sumandos uno debajo del otro, de manera que coincidan las unidades en la misma columna.
- e) Algunos alumnos que hicieron uso del algoritmo convencional se les dificultó sumar o restar desde la idea de considerar el valor posicional, a través del uso de “columnas” por separado, empezando por las unidades.

Finalmente, se fortalece la idea de que las matemáticas son muy importantes y primordiales para adquirir conocimientos desde una edad temprana. Para lograr que el aprendiz logre resolver situaciones, se debe tener “calma y paciencia” desde el conocimiento, para permitir a los niños poner a prueba sus ideas e hipótesis una y otra vez, asimismo, darle confianza en todo momento para que le nazca el gusto y el interés por las matemáticas.

REFERENCIAS

- Acuña, J. y Rojas, J. (2018). Resolución de problemas aditivos simples a través de situaciones significativas por parte de estudiantes de grado segundo del colegio Antonio García IED. En: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/34895/Tesis%20Jhon%20y%20Jose.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Artigue, M. (1995). Ingeniería Didáctica en Educación Matemática. Un esquema para la investigación y la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Editorial iberoamericana. Primera edición, 1995.
- Bermejo, V. (2004). Cómo Enseñar Matemáticas para Prender Mejor. EDITORIAL CCS, Alcalá, 166 / 28028 MADRID.
- Brousseau, G. (2007). iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas – 1^a ed. – Buenos Aires: Libros de Zorzal.
- Chamorro, C. (2005). Didácticas de las Matemáticas para Educación Infantil. Pearson educación, Madrid.
- Chavarría, J. (2006). Teoría de las Situaciones Didácticas. Escuela de Matemática Universidad Nacional. En: <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/teoria%20de%20las%20situaciones%20didacticas.pdf>
- Díaz, M. y Poblete, A (2001.). Contextualizando tipos de problemas matemáticos en el aula. Universidad de los Lagos. Departamento de Ciencias Exactas. En: <http://www.sinewton.org/numeros/numeros/45/Articulo03.pdf>
- Escalante, S. (2015). Método Pólya en la Resolución de Problemas Matemáticos (Estudio realizado con estudiantes de quinto primaria, sección "A", de la Escuela Oficial Rural

- Mixta "Bruno Emilio Villatoro López", municipio de La Democracia, departamento de Huehuetenango, Guatemala) En: <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/86/Escalante-Silvia.pdf>.
- González, M. (s.f.). Clasificación de Problemas Aditivos por sus Estructuras Numéricas y Semántica Global. En: <https://core.ac.uk/download/pdf/12341911.pdf>
- Martínez, C. (2012). Resolución de Problemas de Estructura Adictiva con Estudiantes de Segundo Grado de Educación Primaria. En: <http://200.23.113.51/pdf/29358.pdf>
- Padilla, K. (2015). Resolución de Problemas Aritméticos Aditivos por alumnos de Tercer Grado. Universidad pedagógica nacional. En: <http://200.23.113.51/pdf/31672.pdf>
- Pérez, Y. y Beltrán, C. (2011). ¿Qué es un problema en Matemática y cómo resolverlo? Algunas consideraciones preliminares. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Raúl Gómez García", Guantánamo, Cuba. En: <https://www.redalyc.org/pdf/4757/475748673009.pdf>
- Pérez, Y., y Ramírez R. (2011). Estrategias de enseñanza de la resolución de problemas matemáticos. Fundamentos teóricos y metodológicos. Universidad Pedagógicas Experimentar Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. En: [file:///C:/Users/juan/Downloads/Dialnet-EstrategiasDeEnsenanzaDeLaResolucionDeProblemasMat-3897810%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/juan/Downloads/Dialnet-EstrategiasDeEnsenanzaDeLaResolucionDeProblemasMat-3897810%20(1).pdf)
- Puello, S. (2019). Resolución de Problemas tipo Aditivos con Estudiantes de Segundo Grado de Básica Primaria. Universidad del Valle Instituto de Educación y Pedagogía. En: <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/14088/7412-0525952.pdf;jsessionid=74A3F437107C0086C2F7AF31433F723C?sequence=1>
- Puig, L. (s.f.). Clasificar y Significar. Universitat de València. En: <https://www.uv.es/puigl/zamora97.pdf>
- Robles, S. (s.f.). Tipos de Problemas Verbales Aditivos. En: http://www.ensonora.edu.mx/Editorial/Editorial_docentes/11.pdf
- Rodríguez, C., Navarro, C., Castro, A. y García, M. (2019). Estructuras Semánticas de Problemas Aditivos de Enunciado Verbal en Libros de texto Mexicanos. Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), México. En: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-58262019000200075&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- SEP (1995). La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria. Taller para maestros. 1 parte. Programa Nacional de Actualización Permanente. México, D.F. Pp. 81 a 96
- SEP (1995). La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria. Lecturas. Programa Nacional de Actualización Permanente. México, D.F. Pp. 89 a 97.
- Vargas, M. (2015). Estrategias Didáctica a través del Juego para la Resolución de Problemas Aritméticos Aditivos en los niños de Segundo Grado. En: http://200.37.102.150/bitstream/USIL/2110/2/2015_Vargas_.pdf



LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: UNA EXPERIENCIA EN EL SERVICIO DE USAER EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Liliana Morales Arreola
Dra. Francisca Cardoza Batres
liliana.morales.arreola@bycened.mx

Institución. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango
Línea temática: 2. Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.
Nivel de estudios. Estudiante de 7º semestre de la Licenciatura en Inclusión Educativa y
Docotrado en Educación.
Estudiante y Profesor investigador integrantes de un Cuerpo Académico.
Correo electrónico: liliana.morales.arreola@bycened.mx; frcardozab1965@gmail.com

RESUMEN

La educación a distancia: una experiencia en el servicio de USAER en educación primaria, surge a partir de la necesidad de indagar cómo se trabajó en esta modalidad, es un estudio con paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, método de investigación-acción (modelo de Witehead). Técnicas de observación no participante y la entrevista enfocada y a profundidad a docentes, padres y alumnos, instrumentos; guía de entrevista y de observación, diario de campo. El estudio se basa en la teoría del conectivismo de Siemens (2004). Los resultados advierten la coincidencia de opiniones de los participantes; concuerdan en que es un reto llevar los aprendizajes por medio de las tecnologías en la educación a distancia. El emplear, estrategias innovadoras; pizarras didácticas, crear páginas didácticas donde se muestre la clase por medio de un video y textos, permite lograr un aprendizaje significativo y sirvió de reforzamiento. Fue benéfico el apoyo de los padres, al atender las actividades enviadas con anticipación, teniendo en consideración su sentir, realizando motivación, prefieren llevar clases de manera presencial por la ventaja de aprender más y entender mejor las actividades, el estudiante al enfrentarse a la educación virtual con ayuda de las herramientas que brindan las TICs genera habilidades para aprender.

Palabras clave: educación a distancia, docentes, alumnos, USAER.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El interés por conocer acerca de la educación a distancia y como es que se está trabajando en la actualidad es un tema de suma importancia porque como futuros docentes se requiere tener conocimiento de las implicaciones de este quehacer, sus características y la forma en que se ha llevado a cabo en estos momentos que nos encontramos en pandemia.

Existe la intención de dar a conocer cómo los alumnos, maestros y padres de familia están llevando la educación a distancia, se busca que el docente logre que el alumno sea responsable y creativo en la construcción de su aprendizaje, adoptar estrategias y estilos de aprendizaje en la modalidad virtual para un futuro enfrentarse a fenómenos como una pandemia o bien, por la necesidad de desplazarse de un lugar a otro con el fin de adquirir conocimientos o desarrollar nuevas habilidades, por lo que estamos pasando en estos momentos. Los docentes se vieron en la necesidad de trabajar en las dos modalidades; educación a distancia y educación presencial, lo que propició indagar, adquirir conocimientos y experiencia sobre cómo se lleva la educación en ambas modalidades.

El compartir experiencias del trabajo con alumnos es fundamental para identificar la manera en la que se percibe la educación, además de que se observó que los alumnos prefieren trabajar de manera presencial porque les permite tener la atención necesaria, para aclarar las dudas que surgen durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Como antecedentes se identificó que los estudiosos han investigado sobre la educación a distancia, mismos que se describen a continuación. Predominaron las investigaciones cualitativa y mixta; las de enfoque cualitativo fueron; Salgado (2015) con la participación de 16 estudiantes y 10 profesores que tuvieron a cargo los cursos virtuales, demostrando un nivel adecuado de satisfacción con los cursos virtuales y los cursos con más alta valoración en el orden o estructura retroalimentación que ofrece el docente, la cordialidad del profesor entre otros.

Cancha (2020) en su estudio aplicó una encuesta a los padres de familia, resultó que en el sector rural la mayoría de ellos tienen instrucción primaria, esto limita su participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, y resulta complicado el uso de la tecnología. Mientras que Villalba (2020), encuestó a docentes, padres de familia y alumnos en el nivel de primaria, refiere que el usar los recursos virtuales para continuar con los programas académicos resultaron con problemas variados, que se han generado de acuerdo con los contextos en los que educadores y estudiantes han vivido.

Los estudios de tipo mixto fueron el de Escriba, Maza, Vargas, Lara (2020), que evidenció una situación de estrés, falta de algunas herramientas y estrategias innovadoras ante la problemática vivida y la necesidad de generar nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje,

mediante la tecnología que juega un papel fundamental, así mismo el requerimiento que tienen los docentes de herramientas tecnológicas que le permitan desarrollar con más alcance la labor educativa.

Otro estudio fue el de Rodríguez (2002), mostró que el sistema de educación a distancia es mucho más amigable que el presencial, y que se cuenta con un mayor número de cursos de excelente calidad; la mayoría de los participantes opinaron que este tipo de capacitación es mucho más benéfico y cómodo que el presencial, sobre todo para los participantes que viajan y no pueden tomar los cursos en el tiempo real en que el maestro está exponiendo; el participante puede organizar sus sesiones y tomar las clases en el tiempo que el mejor se le acople.

Solo una investigación de tipo cuantitativa, de Saucedo (2008) demuestra que los adultos que eligen estudiar a distancia debido a sus responsabilidades laborales y familiares, poseen una forma profunda de aproximarse y enfrentarse a sus tareas académicas. En los anteriores estudios se advierte que los participantes son docentes, estudiantes y padres de familia como es el caso del presente estudio. En la educación a distancia es de suma importancia saber cómo manejar la educación por medio de las TIC para que los alumnos en la actualidad tengan un mejor rendimiento académico, resulta de gran interés saber si es un desafío para el docente y el alumno debido a que se tiene que afrontar diversos obstáculos, o si es un gran problema ya que no todos los docentes están capacitados para afrontar la educación a distancia.

La educación a distancia constituye una alternativa para enfrentar este enorme problema. El interés por el tema es debido a que es de suma importancia en la actualidad conocer acerca lo que es la educación a distancia que de acuerdo a Martínez (2008) es un sistema de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla parcial o totalmente a través de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), bajo un esquema bidireccional entre profesor y alumnos. Este sistema sustituye el modelo de interacción personal en el aula por uno de tutoría que responsabiliza al estudiante de su propia formación. A partir de los aportes anteriores la pregunta general planteada para esta investigación fue ¿Cómo se aborda la educación a distancia en el nivel primaria?, y las preguntas secundarias; 1) ¿Cuáles son las características de la educación a distancia en el nivel de primaria? 2) ¿Cómo se llevó a cabo la educación a distancia a nivel primaria en un grupo de USAER? 3) ¿Cuáles estrategias se pueden implementar mediante la tecnología para realizar educación a distancia?

El objetivo general fue identificar cómo se llevó a cabo la educación a distancia por parte de maestros, alumnos y padres de familia con el fin de detectar características para crear estrategias de enseñanza-aprendizaje innovadoras y el uso de las tecnologías desde casa que

den respuesta a las necesidades de los educandos.

Los objetivos específicos; 1) Identificar las características de la educación a distancia en el nivel de primaria, 2) Favorecer el aprendizaje en el nivel de primaria en USAER con la modalidad a distancia, 3) Crear estrategias innovadoras mediante las tecnologías en la educación a distancia.

MARCO DE REFERENCIA

La educación a distancia se entiende como el aprender desde un lugar de comodidad con apoyo de las tecnologías sin necesidad de un asesor, para ello es necesario contar con red inalámbrica para acceder a diversa información. La UMAD (2020) considera que el aprender a distancia por medio del internet se ha hecho cada vez más popular en nuestros días, lo que permite que los interesados en estas modalidades puedan compartir conocimientos y experiencias en cursos online.

Siguiendo con UMAD, refiere que “la educación a distancia es una modalidad de enseñanza con gran potencial y es una excelente opción que, cuando se lleva a cabo de forma profesional, garantiza los mismos resultados que la enseñanza tradicional” (parr. 3). Los estudiantes pueden aprender de forma significativa ante el compromiso y buen desempeño de los docentes. Así mismo la educación para Plá (2020): representada en este caso por la continuidad de los trabajos escolares en nuestras vidas, de negación de lo que estamos viviendo” (p. 34).

La educación a distancia según Covarruvias (2021) refiere una modalidad de compartir conocimientos sin el acercamiento físico entre docentes y educandos, mediante la utilización de medios técnicos que permitan la interacción entre éstos, para lo cual es necesario que haya coincidencia entre docente y estudiante, lo que facilita el proceso de enseñanza aprendizaje. Se advierte que la educación a distancia tiene un gran impacto ya que los alumnos pueden pasar más tiempo con familiares mejorando la interactividad que cuando están de manera presencial en la escuela es poco favorable, así como lo menciona Cifuentes (2020) quien considera que “las consecuencias de un mayor tiempo en casa pueden reducir la satisfacción con el hogar para los niños, especialmente para aquellos que generalmente son infelices con su hogar” (p. 2).

Quezada (2021) menciona que son muchas las escuelas que no pueden trasladar la educación del aula al mundo virtual por un lado por el escaso conocimiento sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) o por no contar con computadoras e insumos de tecnología adecuada, pues “Sólo el 48% de los hogares contaba en el 2020 con

una computadora para uso educativo mientras que un 45% no contaban con ninguna computadora en el hogar” (p.14).

Para trabajar en la modalidad de educación a distancia es necesario contar con herramientas tecnológicas ya que es la base para que los alumnos puedan llevar a cabo los aprendizajes, al respecto Pla (2020) considera que han intentado incluir las TIC como parte de su didáctica desde hace muchos años. Asimismo, desde las perspectivas sociológicas, la academia ha demostrado cómo la brecha digital es parte constitutiva de la desigualdad educativa dicha desigualdad se está acrecentando en la actual crisis sanitaria. “A pesar de que el paso completo de la escuela como lugar físico a un espacio virtual y familiar es completamente nuevo, la historia escolar muestra que su relación con las TIC no lo es tanto”. (p.32)

Considerando que estamos afrontando una nueva modalidad se ha observado que se necesita de preparación de los autores educativos ya que no se ha tenido una buena educación virtual asimismo como menciona Francesc (2020) el paso a la educación a distancia, lejos de ser una solución planificada previamente y para la que existían las capacidades requeridas en los distintos actores y en el conjunto de los sistemas, ha sido, en realidad, la única solución de emergencia para intentar garantizar la continuidad pedagógica. Por esta razón, es frecuente referirse a esta continuidad pedagógica como educación a distancia de emergencia, contra poniéndola así a las capacidades y recursos que habría exigido una educación superior a distancia óptima.

Como menciona Tejeda y Fuentes (2020) “En los establecimientos educacionales existe una realidad heterogénea en cuanto al trabajo docente, más específicamente en horario: profesores/as que trabajan más horas que otros/as, profesores/as que van un solo día o van tres, etc” (p. 12). En estos casos las circunstancias de cada profesor, sus tareas asignadas, determinan ciertos resultados de aprendizaje.

El aprendizaje de los alumnos es de suma importancia como lo menciona García (2020), refiere la viabilidad de la cercanía entre docentes y alumnos, además de la formación de vínculos emocionales, se configuran lazos afectivos, emocionales, a través de la red, aunque hay que saber manejarse en esos entornos para lograrlo. Agrega que “un buen docente a distancia consigue armar esos lazos de afecto antes y por encima de los conformados por un mal docente presencial en su aula” (p. 12).

La teoría del aprendizaje para la era digital, conectivismo (Siemens, 2004), surge como una alternativa a las teorías conductista, cognitivista y constructivista, integrando el uso y aprovechamiento de las redes de internet en el aprendizaje, en este caso fue la sustentó este trabajo.

METODOLOGÍA

Se trata de un estudio de paradigma de la teoría crítica, se basa en un forma de reflexionar en entorno a la sociedad, de según Hernández, Fernández y Baptista “el enfoque cualitativo porque utilizan la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (2010, p. 7), acerca de la investigación de la educación a distancia, se empleó el método de la investigación acción de Whitehead (1991, como se citó en Latorre, 2003, p. 38), integrada por los siguientes pasos; I) sentir o experimentar un problema, II) imaginar la solución de un problema, III) poner en práctica la solución imaginada, IV) Evaluar los resultados de las acciones emprendidas, V) Modificar la práctica a la luz de los resultados. Se emplearon las técnicas de observación no participante y la entrevista enfocada y a profundidad de acuerdo a Álvarez -Gayou (2003), y como instrumentos el guion de observación guiones de entrevista y el diario de campo, mediante cuestionarios. Los cuestionarios fueron aplicados a alumnos, docentes y padres de familia de la escuela primaria Benjamín Gurrola Carrera. Los participantes fueron un docente de segundo grado, un maestro de USAER, dos alumnos de segundo y tercer grado, de edades 7 y 9 años y dos padres de familia. Asimismo, una vez recabada la información se analizarán los resultados y los resultados se redactaron mediante la técnica de la narrativa.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las respuestas obtenidas del instrumento generado para llevar a cabo las entrevistas se registraron en un cuadro de doble entrada, se fueron identificando las categorías mediante el análisis de las respuestas, tanto para la entrevista enfocada como para la entrevista a profundidad, con ello se dio respuesta a las preguntas planteadas y a los objetivos.

La escuela primaria Prof. Benjamín Gurrola cuenta con el servicio de USAER, ubicada en la Zona 3 donde, se realizaron las prácticas profesionales, en la primera inmersión en la primera Jornada de Observación y Práctica Profesional, del 3 al 10 de noviembre, se aplicó lo siguiente: la técnica de observación no participante, en la segunda inmersión la entrevista a profundidad mediante dos preguntas abiertas, a partir de las cuales se generó la entrevista enfocada. La educación a distancia: una experiencia en el servicio de USAER en educación primaria, se ubica en la dimensión escolar según Bertely (2001). En cuanto a la delimitación del referente empírico, el contexto en el que se llevó a cabo la investigación fue el urbano en la colonia Jardines de Durango.

Los escenarios fueron; aula de clase, se realizó a distancia la observación de la investigadora mediante plataforma ZOOM. Las unidades de observación y entrevista a profundidad fueron a docentes de grupo y de apoyo (USAER) y alumnos del grupo de 2° “A” con el tema de la lectoescritura. En primer lugar, se experimentó un problema, cómo atender a alumnos de educación primaria en el servicio de USAER mediante la educación a distancia, en segundo

lugar, se imaginó la solución del problema, a partir de la primera inmersión al contexto educativo, en tercer lugar, se puso en práctica la solución imaginada, en cuarto lugar, se valoraron los resultados, en quinto lugar, se modificó la práctica empleando estrategias innovadoras a la luz de los resultados.

Para recabar la información de las técnicas aplicadas se diseñó una tabla de doble entrada en la primera columna se hizo la inscripción de los datos proporcionados por los encuestados, en la entrevista a profundidad, se hizo la lectura y selección de categorías, en la segunda columna se escribieron reflexiones, interpretaciones y otras preguntas. Las categorías fueron: 1) Tipo de atención, 2) Dependencia o apoyo de los padres, 3) Actividades con anticipación, 4) Educación a distancia, y la descripción operativa correspondiente. (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Las categorías sobre la educación a distancia.

Categorías	Definición operativa
1) Tipo de atención	La atención es un proceso cognitivo que nos permite seleccionar y concentrarnos en estímulos relevantes.
2) Dependencia o apoyo de los padres	El apoyo para la crianza y educación de las familias, oportunidad de conocer y compartir con otros padres, descubrir formas de manejar los retos de la infancia y aprender algo nuevo.
3) Actividades con anticipación	La anticipación es la acción de adelantarse a un evento antes de que ocurra.
4) Educación a distancia	La educación a distancia es una metodología educativa no presencial, basada en la comunicación pluridireccional mediatizada (que implica amplias posibilidades de participación de estudiantes dispersos, con un alto grado de autonomía de tiempo, espacio y compromiso), en la orientación docente (dada en el diseño), en la elección de los medios adecuados para cada caso en virtud de los temas y de las posibilidades de acceso de los destinatarios, y en las tutorías (Florido y Florido, 2003, p. 3)

Fuente: elaboración propia

A partir de estas categorías se diseñó una guía de entrevista enfocada y los resultados dan cuenta del trabajo de manera virtual, en la modalidad individual, subgrupal y tutoría que se realiza de manera individual con alumnos que presentan alguna complicación para realizar las tareas o actividades, fue una situación muy difícil y estresante ya que no había un horario establecido para la entrega de tareas o para poder realizar entrevistas de seguimiento.

Con respecto a la categoría 1 y 3. Las estrategias que se utilizaron durante la modalidad virtual para que los alumnos adquieran los aprendizajes esperados fueron el apoyo de los padres, enviando las actividades con anticipación para que las tuvieran impresas al momento de trabajar con los alumnos. Teniendo en consideración cómo se sentían, realizando motivación y en algunas ocasiones se les aplicaba alguna dinámica de juego. Siempre fueron empáticos, comprensivos y pacientes para que los alumnos se sintieran a gusto.

En la categoría 2. La mayoría de los alumnos se hicieron muy dependientes de los padres porque les hacían las tareas y realmente sus aprendizajes se vieron demasiado afectados ya que ahora de manera presencial se nota el gran rezago con el que entraron los alumnos.

Durante la segunda jornada de práctica realizada del 26 de noviembre al 10 de diciembre del 2021, se formularon preguntas dirigidas, en esta ocasión para dos alumnos y los resultados fueron que, prefieren llevar clases de manera presencial ya que de esta manera aprenden más y tienen un mejor entendimiento de las actividades gracias a que la maestra les resuelve dudas que surgen a lo largo de su proceso de aprendizaje.

Categoría 4. Mediante el registro en el diario de campo, se comparó la educación a distancia y de manera presencial, se obtuvo como resultado que la educación a distancia se trabaja por medio de herramientas tecnológicas; celular, computadora. Por medio de aplicaciones o plataformas que ayudan a tener interacciones entre dos o varias personas, facilitando a los alumnos como a los docentes la manera de llevar a cabo los aprendizajes para la educación, es decir, la educación a distancia es un sistema de enseñanza que se desarrolla a través de las tecnologías de la información con el fin de evitar el desplazamiento de los alumnos al lugar de estudio, con características muy distintas donde se debe de tener distanciamiento físico, uso de las TICS, tutorías y apoyo al alumno, optimización de tiempos y horarios flexibles.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Durante el seguimiento de investigación durante las prácticas profesionales como estudiantes normalistas, las investigadoras se dieron a la tarea de comprender acerca de la modalidad a

distancia ya que fue de su interés poder aportar conocimientos para un futuro donde pueda sugerir diversas situaciones que nos lleven a adquirir e impartir conocimientos de manera virtual.

El obtener información de alumnos, padres de familia y maestras de grupo y de apoyo de USAER, resultó valioso, los informantes coinciden que es un reto el poder llevar los aprendizajes por medio de las tecnologías en la educación a distancia, nos dimos a la tarea de buscar estrategias innovadoras, favorables para permitir a los alumnos que lleven una educación de mejor calidad siempre y cuando no sea solo de manera presencial, una de ellas fue realizar pizarras didácticas para implementar la participación de cada uno de los estudiantes con el fin de crear aprendizaje significativo, desde su espacio y comodidad, así como, el crear páginas didácticas donde se muestre la clase por medio de un video y textos para que esto les sirva como reforzamiento, situación que se logró pues los participantes en este estudio mostraron compromiso y aportaron sus experiencias.

Asimismo, como menciona Quezada (2021) en muchas escuelas, los servicios de educación carecen de condiciones para trasladar las rutinas de aprendizaje del aula al mundo virtual, ya sea por el escaso conocimiento de plataformas y experiencias de educación mediadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) porque se observó y se tuvo contacto con la maestra de apoyo quien menciona que el manejo de las tecnologías en este momento es de suma importancia, y el alumno que no tenga acceso realmente se queda atrás en su aprendizaje.

El que el alumno tenga que experimentar nuevos retos en la educación ya que todos estaban acostumbrados a una educación tradicional donde a la nueva modalidad virtual la llegaron a ver como pesada por el simple hecho que tenían que avanzar con el apoyo de sus papás algo que no se había visto tan marcado en la educación presencial, además de que muchos padres de familia trabajaban y fue difícil empatar los horarios.

Según Loaiza (2002), “la educación virtual enmarca la utilización de las nuevas tecnologías, hacia el desarrollo de metodologías alternativas para el aprendizaje de alumnos de poblaciones especiales que están limitadas por la ubicación geográfica, la calidad de docencia y el tiempo disponible” (p. 2). Esta surge de los entornos virtuales en el aprendizaje de los estudiantes, tiene mucho que ver con el rol del docente, quien se considera una fuente de conocimiento, como un facilitador de los conocimientos y aprendizajes que puedan surgir mediante este medio.

El docente participa del proceso suministrando el uso de recursos y herramientas necesarias para que estos exploren y elaboren nuevos conocimientos y destrezas. Recordando que el proceso de calidad educativa implica saber entender las necesidades de cada uno de nuestros

estudiantes, y diseñar experiencias en su proceso de aprendizaje para que se torne en aprendizaje significativo.

La educación a distancia fue un gran reto para todos los participantes, pues una vez que se estuvo de manera presencial, de pronto el aula se tuvo que trasladar a los hogares a través de red, la educación a distancia posibilita aprender al ritmo de los participantes, lo que permite poder aprender todos de la misma manera, se trata de una estrategia educativa en la cual confluyen los factores de espacio y tiempo, la situación de los participantes es diversa, sin embargo no debe ser un obstáculo que condicione el proceso enseñanza aprendizaje. La desventaja de la educación a distancia surge cuando interceden otros actores en este caso los padres de familia, ya que en muchas ocasiones no permiten que los alumnos realicen las tareas por sí mismo, además de que ocupaban el tiempo para otras actividades ajenas a las tareas de escuela.

REFERENCIAS

- Bertely (2001). Bertely, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar: Paidós.
- Cancha, K. (2020). Impacto en la educación primaria tras la emergencia sanitaria ocasionada tras la emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia del COVID-19. *International Journal of New Education*.
- Cifuentes., J. (2020). Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por COVID 19 el papel del gobierno, profesores y padres. Universidad de Murcia.
- Creswell, J. W (2003). *Diseño de investigación; enfoques cualitativos, cuantitativo y con métodos mixtos*. Segunda edición, Universidad de Nebraska, Thousand Oaks, California, U.S.A.: Sage Publications. Traducido por Guzmán Arredondo, A. y Alvarado Cabral, J. J. (2007).
- Covarrubias, H. L. (2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. En *Talos Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23 (1), Venezuela. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/journal/993/99365404012/99365404012.pdf>.
- Escriba, M. L., Maza, L. M., Vargas, F., Lara, V. (2020). La vivencia de la educación a distancia y estrategias de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia desde la voz de sus protagonistas, Venezuela: Universidad Nacional Abierta
- Florido, B, R., Florido, B. M. (2003). La Educación a distancia sus retos y posibilidades, Centro de Referencia para la Educación Avanzada (CREA). Disponible en:
<https://www.ugr.es>.

- García, L. (2021.enero-junio). Covid-19 y educación a distancia digital: pre confinamiento, confinamiento y pos confinamiento. España.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/3314/331464460001/331464460001.pdf>
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a. ed). México, D.F, Mc Graaw Hill.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa*: Grao
- Martínez, U. C. H. (2008). *La educación a distancia: sus características y sus necesidades en la educación actual*. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es>
- Pla, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza, En Educación y pandemia una visión académica. Universidad Nacional Autónoma de México: IISUE
- Quezada. J. (2021) Primer infancia impacto emocional en la pandemia; Buenos Aires Argentina
- Salgado, E. (2015). La enseñanza y el aprendizaje en modalidad virtual desde la experiencia de estudiantes y profesores de posgrado (Tesis de Doctorado). Universidad Católica de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Saucedo, M. (2008). Enfoques de aprendizaje y rendimiento en alumnos de educación a distancia. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65411193006>
- Siemens, G. (2004). A learning theory for the digital age [en línea]. Disponible en <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>.
- Tejada, C. y Fuentes, M. L. (2020) Pedagogía Construccionalista en Contexto de Pandemia: Tensiones, Oportunidades y Expectativas Universidad de Chile.
<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/179901/Pedagogia-construccionalista-en-contexto-de-pandemia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- UMAD. (2020, octubre). Sistema educativo metodista. Conoce qué es la educación a distancia en la actualidad. <https://www.bibguru.com/es/g/cita-apa-articulo-de-revista-online/>

EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE DEL ALUMNO NORMALISTA MEDIANTE EL MODELO DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA

Berta Pacheco Villavicencio

Edith Nallely Ramos García

José Manuel Izaguirre Trejo

edith.ramos@benft.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas

Línea temática: N°2 Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

En este estudio se presenta el resultado de una investigación de corte cualitativo, hecha con el objetivo de evaluar la práctica docente del normalista, realizada durante la contingencia sanitaria por Covid 19, que obligó al confinamiento de alumnos y maestros, lo anterior a partir del modelo de la práctica reflexiva. La muestra estuvo conformada por 12 maestros tutores de los estudiantes del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas, los que evaluaron el desempeño de sus alumnos practicantes.

Palabras clave: evaluación, práctica docente, práctica reflexiva.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Formar docentes es una tarea delicada y más aún si esta se genera en un ambiente de incertidumbre ante la suspensión de clases presenciales en todo el sistema educativo del país, lo que ocurrió a partir del mes de marzo del 2020 durante la pandemia por COVID-19 que ocasionó un giro total a la enseñanza, al demandar de otras estrategias innovadoras que garantizaron la continuidad del aprendizaje y aseguraran las metas de las exigencias de la

vida académica. En la escuela normal las prácticas profesionales no se suspendieron, se replantearon con el uso de las TIC, las que Rodríguez, (2011) define como “un conjunto de herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios, que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento, transmisión como voz, datos, textos, idea e imágenes” (pág. 220).

Es así, que el desempeño del alumno practicante, tuvo el acompañamiento reflexivo del titular de grupo mediante una forma remota mientras continuaba con el aprendizaje en línea de sus alumnos, modalidad en la que se identifican elementos comunes a los del presencial como contenidos, actividades, conocimientos previos, también hay interacción y comunicación entre alumnos y entre estos con el maestro, con la diferencia que se usa una plataforma tecnológica a través de dispositivos electrónicos que se conectan a Internet (Fernández y Vallejo, 2014).

La práctica docente del normalista, es pieza clave en su formación como futuro profesional, ya que es en este espacio, donde se manifiesta la movilización de sus saberes, habilidades y actitudes que le habrán de servir para afrontar los retos de estar frente a su grupo escolar, desde el conocimiento del contexto, la elaboración de un diagnóstico para conocer el estado inicial de sus alumnos, así como intervenir en las áreas de oportunidad detectadas y la toma de decisiones constante al momento de la clase; así mismo, tendrá la oportunidad de contrastar la teoría con la práctica. No obstante la relevancia de la práctica, particularmente el 7° y 8° semestres, donde sus periodos de intervención son prolongados y sus desempeños tienen mayor oportunidad de ser observados, tanto por su maestro asesor como por el titular del grupo en la primaria, la evaluación es un proceso complicado, y aunque desde el programa del curso de Práctica Profesional, del plan de estudios 2012, se propone el análisis y la reflexión de la práctica para su mejora, es sencillo que este proceso quede corto o inconcluso, ya que en ocasiones la reflexión se confunde con descripciones amplias y detalladas de su quehacer en la práctica, que si bien son correctas, no alcanzan el nivel de análisis que demanda la práctica reflexiva.

Por tanto, para llevar a cabo un efectivo proceso de evaluación, es conveniente el uso de las diferentes modalidades de la misma, siendo una de ellas, la heteroevaluación hecha por sus maestros titulares, ya que si bien, los maestros asesores están al pendiente de sus alumnos y los acompañan por momentos durante la práctica con su grupo de la primaria, son los primeros los que tienen la oportunidad de estar con los normalistas durante toda la jornada de práctica, incluso cuando durante la pandemia, que su actuar fue en línea, tuvieron la oportunidad de hacer valiosas observaciones y recomendaciones debido a su conocimiento y experiencia, aportando así información selecta para llevar al alumno a evaluar su práctica a través de la reflexión.

La práctica docente que realizan los normalistas en las escuelas primarias, es tan importante como la formación que reciben dentro de la escuela normal, por tanto, conocerla y sobre todo, evaluarla, tiene gran relevancia, ya que es aquí donde se concretan las competencias propuestas en el programa oficial, a través de su desempeño docente y es la evaluación la que determinará si se lograron o no. Por tanto, proveer de información e instrumentos para llevar a cabo este proceso, beneficiará, principalmente al alumno practicante, ya que le será más sencillo llegar a reflexiones y análisis más profundos sobre su propio trabajo y así mejorar su práctica, además de reforzar las competencias que en un futuro inmediato se convertirán en los maestros titulares del nivel. No menos importante, será útil también, para los formadores de docentes, al dejar una aportación para encaminar a sus alumnos en la evaluación de la práctica a través de la reflexión, además de ser ellos mismos conscientes de la trascendencia de esta.

El objetivo general de esta investigación, es evaluar la práctica docente del normalista caracterizándola a través de los resultados de la aplicación de un instrumento teniendo como base el modelo de la práctica reflexiva, que beneficie el desarrollo de las competencias.

MARCO TEÓRICO

La práctica docente en la escuela normal, es una actividad que sus alumnos realizan desde el segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, cuando inician con el trabajo de observación en las escuelas primarias, sin embargo, es hasta los semestres de séptimo y octavo, cuando tiene mayor carga horaria con el propósito de concretar las competencias profesionales del perfil de egreso, contrastando a partir de la reflexión y la crítica los conocimientos teóricos y metodológicos aprendidos durante su formación normalista con la práctica profesional, para enfrentar las demandas exigidas por esta, lo que implica un rol activo por parte del docente en formación, es decir, debe olvidar su condición de alumno para convertirse en actor de su formación, aceptando así la incertidumbre, riesgo y complejidad de la práctica, que puede llegar a asustar a los estudiantes que buscan refugio en los saberes (Perrenoud, 2011).

Las prácticas educativas forman parte de algo más grande denominado prácticas sociales, por ello, llevan consigo todo un sistema de ideas, valores, saberes, que se manifiestan en variadas formas de pensar, hablar, sentir, por tanto, incluye, a la vez que sobrepasa, cualquier teoría educativa, lo que la vuelve compleja y cambiante.

De acuerdo con Hernández (2021), al referirse al trabajo docente de las futuras educadoras formadas en una escuela normal:

Las prácticas educativas en condiciones reales de trabajo son un espacio que permite que las participantes generen nuevos conocimientos sobre la docencia. Las situaciones imprevistas que se presentan durante las jornadas de trabajo obligan a que las estudiantes busquen nuevos conocimientos para atender las necesidades emergentes del grupo...el intercambio de experiencias o la socialización profesional que ocurre entre personas que tienen la misma profesión permiten que las estudiantes logren actividades más concretas en su práctica docente (p. 179).

Es así, que la práctica docente es sistemática, reflexiva, analítica, planeada e intencional, pero de la misma forma es observable, medible y evaluable, por tanto:

El nivel de logro asociado al desempeño de los estudiantes permitirá valorar la manera en que se integran distintos tipos de saber en la actuación de un docente que se inicia en la profesión y que logra, con estos estudios, arribar a un cierto nivel de competencia (SEP, 2012, pág. 3).

No obstante, la trascendencia de la evaluación de la práctica que hacen los estudiantes en la escuela primaria:

Las políticas educativas, la falta de visión global del entorno educativo y, sobre todo, la poca cultura de la evaluación ha hecho que muchos de los procesos educativos estén inconclusos, débiles y algunos ni siquiera funcionen. Es indispensable evaluar las competencias docentes que los alumnos normalistas en su fase terminal aplican en las jornadas de práctica (Rocas, 2020, p. 74).

Por tanto, es preciso otorgarle a la evaluación, la importancia que se merece y ya que es en octavo semestre cuando se concluye la formación inicial docente, será la última oportunidad del estudiante para reconocer la necesidad de analizar y reflexionar la práctica para mejorarla, lo cual es condicionante para incrementar la autonomía en su propio aprendizaje y su posterior intervención como maestro en educación primaria, lo que se convierte en actividades permanentes del profesional de la educación, ya que, como menciona Perrenoud (2011) “el educador...se perdería si no fuera porque reflexiona con intensidad sobre lo que hace y aprende rápidamente de su propia experiencia” (p. 13).

En palabras de Domingo (2008), la práctica reflexiva “pretende que el profesorado sea capaz de auto formarse puesto que convierte la reflexión en y sobre la práctica en un hábito consciente que se integra en la actividad diaria” (p. 263).

La condición ideal para los egresados de la escuela normal, sería que hubieran desarrollado su capacidad y autonomía para desempeñar el trabajo pedagógico y movilizar su bagaje académico en razón de las necesidades sociales, culturales y políticas que se le presenten, con la certeza de que la reflexión en su práctica es el camino para conseguirlo.

Dado lo anterior, evaluar eficientemente la práctica docente, es de enorme trascendencia para el alumno, ya que en esa medida se puede afirmar que un estudiante es competente o no, para lo cual, es necesario conocer, hasta qué punto, el normalista ha sido capaz de transponer los conocimientos, habilidades y actitudes para responder al escenario real al que se enfrenta

durante sus periodos de práctica y si bien, desde el programa oficial se establece que deberá ser analítico y reflexivo sobre este trabajo, lo cierto es que no lo hace por sí mismo, “la reflexión no debe ser un acto aislado” (Tallaferro, 2006, p. 272) es el maestro de práctica el responsable de promover y facilitar este proceso, ofreciéndole las herramientas óptimas para lograrlo, por tanto, involucrar al maestro titular de grupo en esta labor, es una acción valiosa y conveniente, pues es este tercer elemento, quien tiene la mayor oportunidad de observar y evaluar en razón al tiempo que comparten juntos durante la jornada de práctica en la escuela primaria, aprovechando su experiencia profesional, y el modelo de la práctica reflexiva. “Toda actividad formativa basada en la PR [práctica reflexiva] se realiza en grupos reducidos de maestros/as del cual forma parte un tutor” (Domingo, 2008, p. 264).

De acuerdo con Barnett (1992, citado por Domingo, 2008) la práctica reflexiva consiste en un medio por el cual los estudiantes aprenden a observarse a sí mismos, se cuestionan sobre sus pensamientos y desarrollan la crítica acerca de sus acciones. Por su parte Dewey (1989) menciona que el profesional reflexivo se cuestiona por las razones de sus acciones, así como las consecuencias de estas y responde por los resultados, más allá de si se lograron los objetivos o no, reflexionando antes, durante y después de la acción.

Como lo menciona Hernández (2021) son la Escuela Normal en conjunto con las escuelas de práctica, los espacios donde los normalistas aprenden a enseñar y son los maestros titulares de grupo en las escuelas primaria [tutores], los encargados de acompañar su formación, desde una mirada crítica y reflexiva sin quedarse únicamente en lo bancario, aludiendo a Freire. No obstante, siguiendo la premisa del trabajo en equipo, los asesores de grupo normalistas, de igual forma, deben involucrarse activamente en esta labor. La práctica reflexiva, se reitera, no es una actividad que se desarrolle por sí misma, aunque pareciera que todos la llevan a cabo cuando se reflexiona durante la acción y posterior a esta, lo cierto es que no se alcanza, pues se siguen cometiendo los mismos errores, es decir, no se logra el aprendizaje, lo cual pone de manifiesto falta de conciencia y método, razón por la cual, en la escuela normal, se debe preparar al futuro maestro a reflexionar sobre su práctica, enfocarse en ciertos temas, ejercer la capacidad de observación, análisis, metacognición y metacomunicación (Lafortune, et al, 1998, citados por Perrenoud, 2011).

En el intento por ser reflexivo, es común recurrir a los extremos cuando algo sale mal, ya sea desechando la responsabilidad propia o, por el contrario, asumiendo total incompetencia ante la tarea; no obstante, ninguna de estas actitudes lleva a la práctica reflexiva. Por otro lado, también hay que vencer el vicio consistente en que el acompañamiento de la práctica del normalista, se limite a supervisar que los estudiantes elaboren planeaciones y materiales para sus jornadas y que lleguen puntuales y portando el uniforme completo a la escuela primaria.

Así mismo, hay que tomar en cuenta las características del enseñante principiante que

menciona Perrenoud (2011) que padece de estrés y angustia debido a su falta de experiencia, que, por lo mismo, ocupa más tiempo y concentración para resolver problemas de rutina, ocasionándole fatiga. Además, con facilidad se encuentra confundido acerca de si seguir los modelos aprendidos durante su formación inicial o fórmulas pragmáticas que se aplican en su escuela de práctica.

Para alcanzar la práctica reflexiva, “el reto estriba en proporcionar a la vez actitudes, *habitus*, saber hacer, en el método y en las posturas *reflexivas*. También es importante...crear los lugares para el análisis de la práctica, de mestizaje de las aportaciones y de reflexión sobre la forma cómo pensamos, decidimos, comunicamos y reaccionamos en una clase...sólo conseguiremos formar a practicantes reflexivos a través de una *práctica reflexiva*, en virtud de esta fórmula paradójica que tanto gusta a Meirieu (1996): “Aprender a hacer lo que no se sabe hacer haciéndolo” (Perrenoud, 2011, p. 17).

La premisa de Dewey de aprender haciendo como la de Meirieu, es fundamental para formar a profesionales de la educación, sin embargo, es mucho más complejo de lo que se puede pensar. Stenhouse (1997, citado por Tallaferró, 2006 p. 270) señala que “durante el curso de los estudios de una carrera el puente entre lo teórico y lo práctico lo constituye el currículo” y es que sin duda, tiene que existir una base rectora que guíe la formación de los estudiantes, no obstante ha sido criticado que los normalistas estudian a partir de un estricto currículum técnico, mismo que alumnos y maestros siguen al pie de letra sin cuestionarlo, por considerar que fue hecho por expertos y que esta situación dificulta, aún más, los procesos de reflexión y análisis, así como su capacidad de enfrentar y resolver situaciones de la práctica.

En las instituciones que forman docentes, se tiende a pensar que, si se pone en contacto a los estudiantes con los fundamentos teóricos de la educación y se les brinda la oportunidad de aplicarlos a la realidad escolar, serán capaces por sí solos de transferirlos desde el contexto científico al profesional, reflejándolos en su pensamiento y su conducta, es más, se piensa que lo ideal es esa transferencia y aplicación directa (Tallaferró, 2006, pág. 271).

Para avanzar en la práctica reflexiva, es imperativo que los normalistas efectúen una transposición didáctica de los saberes aprendidos en la escuela normal durante sus jornadas de práctica, que se alejen del academicismo arraigado a partir del currículum técnico y que los formadores de docentes, sean promotores desde el comienzo de la carrera, de una constante contrastación teórica y práctica.

A partir de la aportación Schön (1998), se puede decir que la perspectiva técnica [currículum técnico] antes aludida, no es óptima para resolver las situaciones problemáticas que se presentan en el aula, por la naturaleza compleja, inestable y singular de la práctica. Por tanto, se requiere de un proceso de reflexión en la acción, que demandará al practicante, disponer de sus conocimientos para la puesta en marcha de soluciones ante necesidades reales presentadas en el aula, es decir, los recursos intelectuales que haya logrado desarrollar como estudiante normalista, se convertirán en instrumentos para la reflexión de su práctica. Alcanzar este momento, requiere de un entrenamiento constante, como lo menciona Perrenoud (2011):

Formar a un principiante reflexivo no consiste en añadir un contenido nuevo a un programa ya sobrecargado ni una nueva competencia. La dimensión reflexiva está en el centro de todas las competencias profesionales, constituye parte de su funcionamiento y de su desarrollo. Por lo tanto, es inseparable del debate global sobre la formación inicial, la alternancia y la articulación teórica y práctica, el procedimiento clínico, los conocimientos, las competencias y los *habitus* de los profesionales (p. 20).

Sobre la articulación teórico-práctica y la aspiración de formar profesionales de la educación reflexivos, se deben superar las posturas simplistas de supeditar en todo momento la práctica a la teoría, ya que si bien es previa a la práctica docente del normalista y le servirá para contrastar lo aprendido en la normal con la realidad que enfrenta en su aula en la escuela primaria, ésta debe servir para investigar su práctica y así generar saberes teóricos, por tanto, se puede afirmar que existe una relación dialéctica entre teoría-práctica, práctica-teoría, así, sin jerarquías.

Van Manen (1997, citado por Domingo 2008, p.259), propone niveles jerárquicos de reflexividad de la práctica reflexiva docente en la Tabla 1:

Tabla 1

La Práctica Reflexiva docente y sus niveles de reflexividad

Niveles	Descripción
1	Aplicación eficaz en el aula de habilidades y conocimientos técnicos.
	La reflexión se aplica a la selección y uso adecuados de las estrategias didácticas que se van a utilizar en el aula.
2	Reflexión sobre los presupuestos implícitos en las prácticas específicas del aula.
	Reflexión sobre las consecuencias de determinadas estrategias, de los currículos, etc.
	Aplicación de criterios educativos a la práctica de la enseñanza para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas.
3	Ejercicio de una reflexión crítica.
	Cuestionamiento de criterios éticos, normativos y morales relacionados directa o indirectamente con el aula.

Fuente: Elaboración propia a partir de Domingo, 2008

METODOLOGÍA

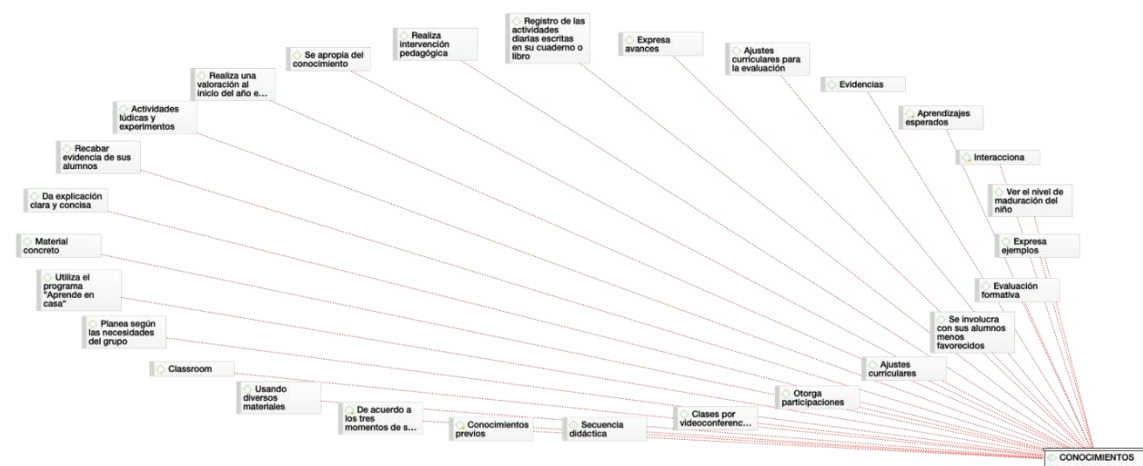
Para la elaboración de esta investigación se siguió una metodología cualitativa que “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 390) de tipo estudio de caso pues se trata de “un examen sistemático de un fenómeno específico, como un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución o un grupo social” (Monje, 2011, pág. 117) en este caso, la práctica docente de 12 alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas, a través de la evaluación hecha por igual número de maestros tutores. Estos últimos conforman la muestra que “en la ruta cualitativa es el grupo de personas, eventos, sucesos...sobre el cual se habrán de recolectar los datos sin que necesariamente sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia” (Monje, 2011, pág. 427).

La evaluación fue hecha mediante un cuestionario de 20 preguntas abiertas donde se preguntó al maestro tutor sobre el desempeño hecho por los normalistas durante su práctica docente. El cuestionario de acuerdo con Bourke, et al, (2016, citados por Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) “consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (p. 250). Para el procesamiento de la información se utilizó el programa ATLAS.ti versión 8.4.3.

RESULTADOS

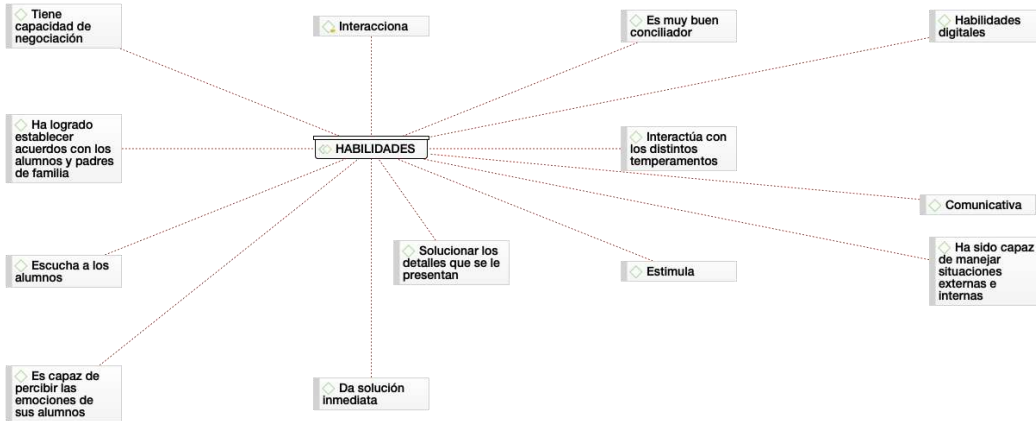
A continuación, se presentan los resultados de los instrumentos aplicados en la práctica profesional, a partir del procesamiento hecho con el programa Atlas.ti 8.4.3, resultando la identificación de seis categorías de análisis que a continuación se expresan.

Figura 1
Conocimientos



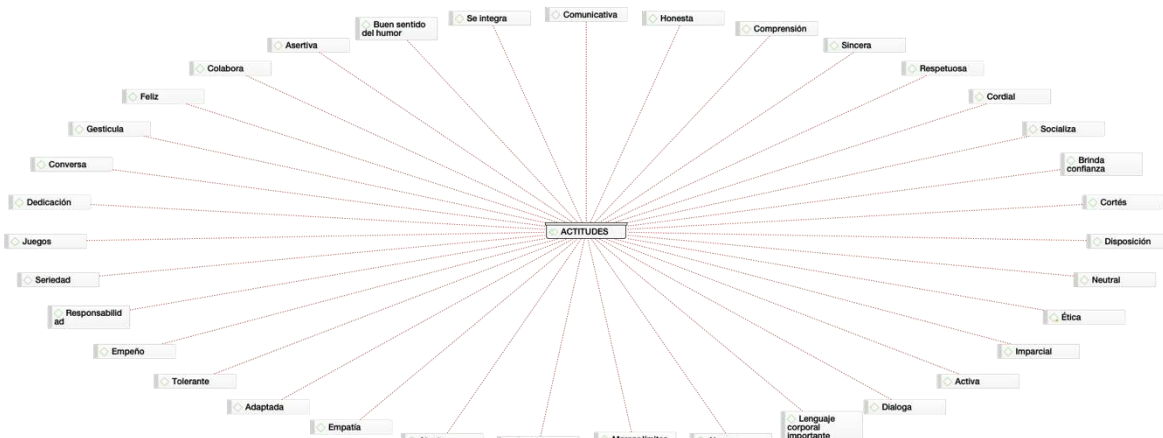
En la Figura 1, se muestra la evaluación de los conocimientos de los practicantes entre los que se destaca que se apropia de los conocimientos y da explicaciones concisas y claras, planea según las necesidades del grupo y respeta los tres momentos de la planeación, así como que realiza ajustes curriculares.

Figura 2
Habilidades



En la Figura 2 se puede observar como el estudiante en formación, ha arribado a consolidación de habilidades comunicativas, de negociación y resolución de problemas, ya que escucha y es capaz de percibir las emociones de sus alumnos, por lo que ha logrado establecer acuerdos con los niños y padres de familia.

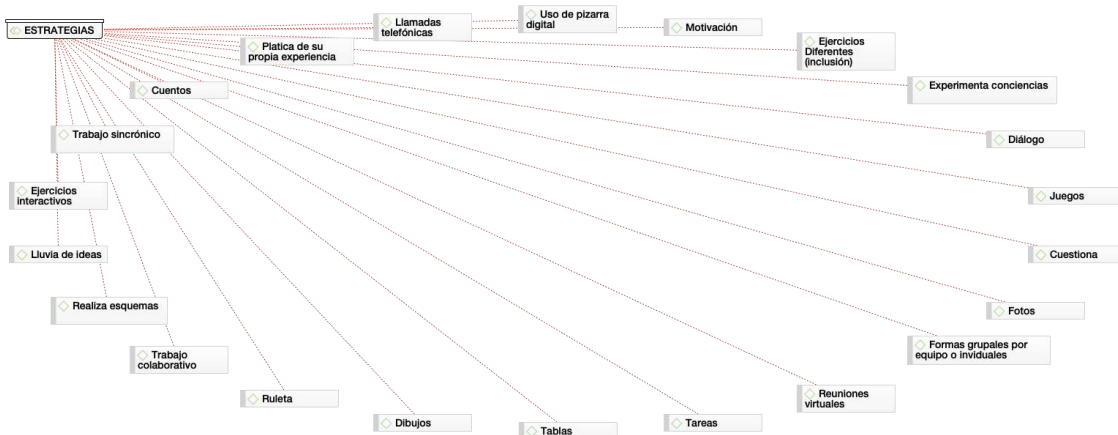
Figura 3
Actitudes



En esta Figura 3, se esquematiza la actitud de los alumnos practicantes en su atención al grupo de educación primaria y las distintas relaciones con las personas de la comunidad

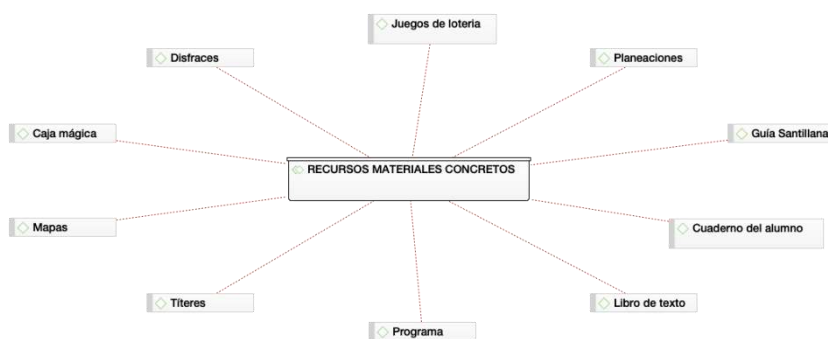
educativa. Es importante señalar que todas las actitudes que percibieron los maestros titulares, son positivas.

Figura 4
Estrategias



En la Figura 4 se puede apreciar que dentro del proceso enseñanza aprendizaje los practicantes, emplearon distintas y variadas formas de organización y comunicación con sus alumnos, no obstante, de la falta de experiencia en la modalidad en línea. Entre ellas se mencionan: el trabajo sincrónico y colaborativo, ejercicios interactivos, juegos, diálogo, cuentos, entre otros.

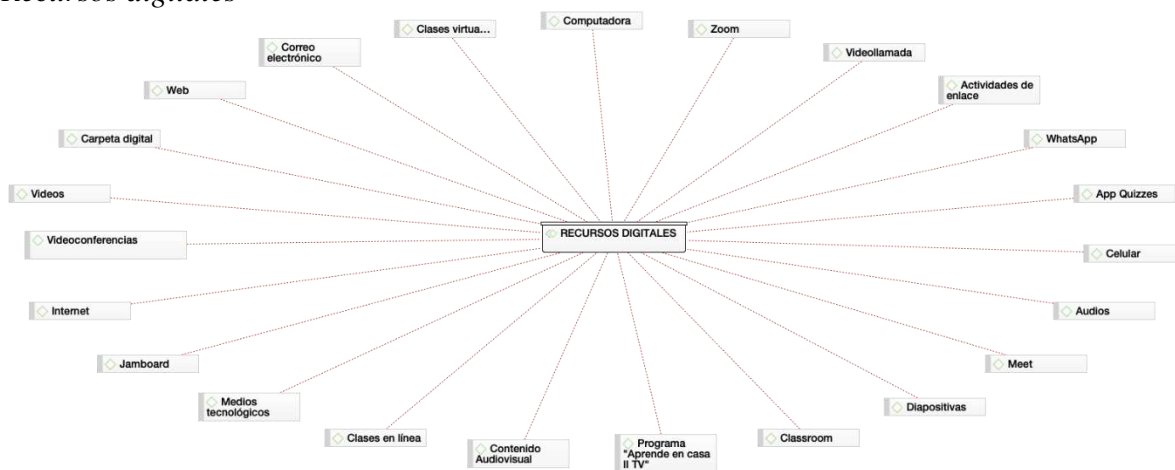
Figura 5
Recursos materiales concretos



A pesar de la modalidad del aprendizaje en línea, se requirió la recurrencia de material concreto presentado frente a la cámara del dispositivo electrónico, que apoyara la sesiones

clase, mismos que fueron seleccionados según las cualidades de la asignatura, así como las necesidades del alumno como se muestra en la Figura 5.

Figura 6
Recursos digitales



En la Figura 6, se presentan los recursos digitales usados debido a la modalidad de aprendizaje en línea, lo que pone en evidencia la habilidad desarrollada por los alumnos practicantes en el empleo de dispositivos y herramientas digitales aplicadas a la educación. Entre ellos se destacan Classroom, Meet, WhatsApp, Programa Aprende en casa II TV, diapositivas, Jamboard, correo electrónico, carpeta digital y otros.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al concluir con esta investigación, se puede decir que el modelo de la práctica reflexiva, es efectiva para evaluar la práctica docente del normalista al identificar el antes, durante y el después de la acción, momentos que son indispensables para la misma. El antes, se logra identificar a partir de la observación de los titulares de la valoración diagnóstica hecha por los practicantes a sus alumnos, así como de los ajustes curriculares elaborados en sus planeaciones que se hacen de acuerdo a la necesidad del grupo y la situación de pandemia. Además, identificó que llegaban a impartir sus clases apropiados del conocimiento, dominando también modelos, enfoques, y habilidades digitales, uso de dispositivos, plataformas y herramientas digitales, lo cual fue evidente al llegar el siguiente momento.

En el desarrollo del aprendizaje en línea, es decir, el durante de acuerdo a la práctica reflexiva, se pudo evaluar la intervención pedagógica del alumno, en la que entre otras cosas aclaró dudas, llevó a cabo actividades lúdicas, experimentos, interactuó con sus alumnos a

través de videollamadas promoviendo la participación, desarrolló contenidos, confrontó ideas, utilizó materiales didácticos y puso de manifiesto su dominio emocional al presentar en lo general actitudes positivas como la empatía y la alegría, motivando a sus alumnos, además de demostrar ser capaz de llegar a acuerdos a través de la negociación y la escucha atenta a alumnos y padres de familia.

Finalmente, en el el después del aprendizaje en línea, la evaluación revela que los alumnos revisaron las evidencias como el cuaderno, ejercicios, tablas, fotografías a través de plataformas digitales, además utilizó la App Quizzes, consolidando con este último momento, el aprendizaje del niño. De acuerdo a los resultados de la evaluación y reflexionando sobre los mismos, se puede concluir que existe congruencia entre la buena evaluación hecha por los titulares a sus practicantes normalistas con las competencias desarrolladas por estos, lo que queda demostrado con los resultados del concurso de oposición, ya que todos ingresaron servicio profesional docente y el día de hoy cuentan con una plaza asignada en el Estado de Tamaulipas.

BIBLIOGRAFÍA

- Domingo, Á. (2008). *La Práctica Reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo*. Universitat Internacional de Catalunya.
- Fernández, K., y Vallejo, A. (2014). La educación en línea: una perspectiva basada en la experiencia de los países. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29-39. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/29/029_Fernandez.pdf
- Hernández, L. (2021). La formación del profesorado como técnico y reproductor social. La práctica docente de Ana. En L. A. López, *Ser profesor y doctorante en tiempos de incertidumbre. Aportes al desarrollo profesional desde y sobre la pandemia*. Taberna Libraria Editores.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. Graó.
- Rocas, B. (2020). Retos y perspectivas de la práctica escolar de los estudiantes normalistas frente a las necesidades académicas del siglo XXI. En B. Rocas, *La práctica escolar normalista: Un abanico de experiencias*. Ediciones Normalismo Extraordinario.
- Rodríguez, G. (Julio-diciembre de 2011). Apropiación y masificación de las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) en las cadenas productivas como determinante para la competitividad de las MIPYME. *Criterio Libre*, 9(15), 213-230.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós .

SEP. (2012). *Práctica profesional séptimo y octavo semestres*. SEP.

Tallaferro, D. (abril-junio de 2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10(33), 269-273.

LAS ACTIVIDADES SITUADAS FAVORECEN LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA TELESECUNDARIA

Nombre de los autores:

Lic. Santos Josue Bello Carrillo

Egresado del Centro de Actualización del Magisterio Acapulco

santosjosue1973@gmail.com

Lic. Yesenia Guadarrama Serrano

Egresada del Centro de Actualización del Magisterio Acapulco

yesenia.gs1404@gmail.com

Dra. Ma. Lourdes Santana Salgado

Docente del Centro de Actualización del Magisterio Acapulco

lulusantana1227@gmail.com

2. Características:

Sistematización de la práctica docente

3. Estructura.

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

RESUMEN

En el trabajo se analizan las participaciones de los estudiantes de telesecundaria mediante actividades situadas vinculadas a la expresión oral y a la integración de la cultura escrita en los estudiantes de segundo grado de Telesecundaria (TS) suburbana de Acapulco, Guerrero durante el ciclo escolar 2021-2022.

Entre los hallazgos, se encuentra el trabajo entre pares mediante retos, problemas, preguntas con un lenguaje contextualizado donde los estudiantes relacionan lo que saben y quieren conocer, lo que produce sentido en las participaciones de su vida cotidiana. Para ello el maestro de TS tiene que conocer a sus alumnos y la comunidad para que pueda promover la participación de los estudiantes, saber en qué momento intervenir, como comunicarse, quién necesita más atención y diseñen actividades situadas para la interacción y el trabajo por equipo. Importa señalar que las actividades construidas localmente desde los estudiantes tienen preguntas detonantes con problemas relacionados con los intereses y necesidades de los estudiantes y de la comunidad, por

lo que contextualizan lo que realmente saben, generando participaciones con base a las experiencias significativas que tienen en su vida diaria.

Palabras clave: Actividades situadas, Contexto, Participaciones, Telesecundaria.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La pandemia del virus (Covid-19) ha sido motivo de grandes cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en particular la interacción entre estudiantes y la relación alumno-maestro, lo que se ha visto afectada significativamente por la falta de comunicación en las nuevas formas de trabajo a distancia por más de un año. Particularmente las Telesecundarias son los que fueron más afectados debido a que la población que asisten en este tipo de secundaria existe niveles socioeconómicos más desfavorables. Tal como se muestra en el diagnóstico aplicado al inicio del ciclo escolar 2021-2022 para los estudiantes de segundo grado en una Telesecundaria (TS) urbana de Acapulco, Guerrero.

Algunos de los resultados referente al contexto en el que viven los alumnos fueron los siguientes: el 60% de las familias del colectivo de alumnos viven del turismo con sus dos padres, el 40% son monoparentales, es decir que la familia está formada solo por el padre o la madre quien es el pilar y sustento de la familia, por ello algunos de los estudiantes tienen un trabajo de medio tiempo. El 90% de los casos las madres son las que asisten a las reuniones, la escolaridad de los tutores tiene nivel de secundaria y medio superior. La principal actividad económica en el 80% de las familias es el comercio informal, viven del turismo, mientras que el 20% restante corresponde a empleos subsidiados por el gobierno. El 90% de los y las estudiantes tiene el programa gubernamental “Bienestar”, pero fue insuficiente debido a que las madres contaban con teléfono celular sencillo y no contaba con internet.

En lo que respecta a cómo se encuentran los y las estudiantes en los aprendizajes de los alumnos de tercero por tipo de secundaria en México en el campo de conocimiento de Lenguaje y comunicación y matemáticas en el año 2017 y 2019, las escuelas comunitarias y Telesecundaria obtuvieron los resultados más bajos (SEP,2022). Aunado a ello, se suspendió las actividades presenciales por más de un año en todo el país, recrudesciendo los resultados de las TS, particularmente el estudio se realizó en segundo grado: el 40% de los estudiantes posee lectura interpretativa e inferencial, el 40% redacta un párrafo con sentido, utilizan las normas ortográficas y gramaticales en un nivel resolutivo. Al 50% de los alumnos se les facilita resolver problemas matemáticos que tengan relación con la vida cotidiana aplicando

la aritmética básica. Además, los estudiantes mostraron actitudes distantes, timidez, no expresaban sus ideas, poco sociables cuando se le realizó algunas dinámicas para romper el hielo y formar equipos de trabajo. Tal como lo que advierte Gallardo (2020) los efectos de la epidemia son alumnos y maestros deprimidos, con ansiedad, riesgo en la salud emocional y comunitaria en consecuencia se necesita la construcción de lazos afectivos y socialización. Por lo anterior, se plantean las siguientes interrogantes: ¿Cómo fomentar las participaciones de los estudiantes con sus pares en segundo grado de TS?, ¿Cuáles actividades desarrollar para fortalecer la expresión oral y la cultura escrita en estudiantes de segundo grado de TS?

Al identificar las necesidades e intereses de los y las estudiantes, se diseñaron actividades que tuvieran relación con el contexto en el que se desenvuelven, lo que posibilita la comprensión del comportamiento, actitudes en la interacción con sus pares, por la que el objetivo es: desarrollar la expresión de oral y la cultura escrita mediante actividades situadas relacionados con la vida familiar y comunitaria en estudiantes de segundo grado de telesecundaria.

MARCO TEÓRICO

La teoría situada emerge en la década de los ochenta desde los procesos cognitivos en la perspectiva sociocultural, donde se entretajan la construcción social en contextos que incluyen toda la comunidad; familia, escuela, situaciones (Belén, 2019). Díaz Barriga (2006) realiza un estudio sobre el origen de la enseñanza situada a partir de la combinación del aprendizaje experiencial, reflexivo y significativo. El aprendizaje experiencial a lo largo de nuestra vida, como menciona Dewey (1989 en Díaz Barriga, 2006) que el aprendizaje del alumno se encuentra en articulación de ideales democrático, humanitario entre el aula comunidad, escuela y vida para aprendizaje activo utilizando las experiencias. Lo que implica el pensamiento activo y crítico lo que permite al estudiante poner en dudas sus propias creencias, probar la autenticidad de hechos presentes sobre la base de la relación real entre las cosas mismas y lo intencional. Al recuperar el aprendizaje experiencial con la reflexión se asocia la información nueva, lo que ya posee, ajustar, adaptar, en una mediación que perdure en el tiempo.

Rogoff (1997) plantea que el aprendizaje emerge en el contexto de una comunidad en la apropiación participativa, la participación guiada y el aprendizaje íntimamente relacionada, donde el docente orienta la enseñanza a la relación de los estudiantes que posibilitan la interacción con pistas reflexivas. Al Étienne Wenger y Jean Lave (2001) incorporan al

contexto en las comunidades de práctica, como procedimiento social por el cual el conocimiento se va construyendo entre diferentes participantes a través del contexto al que pertenece. Los alumnos son parte activa tanto en la creación del conocimiento llevando a cabo mediante la práctica social en una comunidad de práctica y cómo van interactuando poco a poco, formando parte del grupo, aprendiendo y enseñando al mismo tiempo, es inseparable de todo este procedimiento. Tal como lo mencionó Lev Vigotsky (1896 citado por Regader, 2015) donde desarrollan el aprendizaje mediante la interacción social en un proceso lógico de la inmersión a un modo de vida rutinario y familiar, es decir, los estudiantes aprenden mediante la interacción que mantienen entre compañeros o los distintos actores que los rodean.

Entonces el aprendizaje depende de la actividad, del contexto y de la cultura en que se produce, es decir, está situado, tiene lugar “en” y “a través” de la interacción con otras personas, una actividad “situada”, los conocimientos y el entorno guarda íntima relación (Lave, 2001). Tal como lo recupera Díaz Barriga (2006, p.3) la cognición situada, “se aprende y se hace en acciones inseparables”, por lo que las actividades se diseñan en función de lo que los alumnos han de aprender haciendo dentro del contexto. Por lo que el aprendizaje situado es el que sucede en el ambiente social, a partir de los contextos conocidos por el alumno, de su ámbito del día a día, en lugar de limitarse a hablar sobre los temas lectivos de una manera abstracta o simplemente sobre el papel.

En el aspecto oficial la SEP (2017, p. 251) define el aprendizaje situado “resulta cuando los contenidos o habilidades tienen sentido en el ámbito social en el que se desarrolla la persona, y que se articula con su entorno cultural local en lugar de presentarse como ajeno a su realidad, interés o necesidad” y si se relaciona con sus conocimientos anteriores con los nuevos, lo que conoce en el andamiaje entre los aprendizajes adquiridos y los que están por adquirirse, se logra el aprendizaje significativo.

Es aquí donde se vincula el aprendizaje situado, puesto que este trata de incentivar el trabajo en equipo y cooperativo a través de proyectos orientados actividades contextuales que precisen de la aplicación de métodos analíticos que tengan en cuenta todo tipo de relaciones para crear un aprendizaje significativo en los estudiantes. Es a través del contexto que el alumno podrá tener la experiencia necesaria respecto del aprendizaje en cuestión. Por lo que la enseñanza situada se destaca la actividad y el contexto en el proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad (Díaz Barriga, 2006), se busca la solución de los retos diarios siempre con una visión colectiva.

En ese sentido, este trabajo se promueve el aprendizaje situado mediante ejercicios que llevaban los estudiantes y los profesores para proponer y resolver problemas reales en la expresión oral y que se integren a la cultura escrita, tal como menciona la SEP (2017, p. 163)

la enseñanza de la asignatura de Lengua Materna. Español en la educación básica al fomentar en los estudiantes a “utilizar diversas prácticas sociales del lenguaje para fortalecer su participación en diferentes ámbitos, ampliar sus intereses culturales y resolver sus necesidades comunicativas. De acuerdo a lo anterior, la enseñanza situada trata de incentivar el trabajo en equipo y cooperativo a través de proyectos situados dentro de contextos donde viven y se desarrollan los estudiantes, ya sea por medio de investigaciones, incursiones, presentaciones, solución a algún problema de la comunidad, entre otros.

METODOLOGÍA

La investigación-acción es la metodología basada en construir conocimiento desde la práctica, en este caso la educativa, aporta la oportunidad de ejercer cambios para poder llevar cabo el presente actividades situadas en las intervenciones. Lo que corresponde a “una forma de indagación auto reflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre los mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas).” De acuerdo a Kemmis (1989, citado por Torrecilla, 2011, pp.3-4)

Según el modelo de Kemmis (1989, p.1) el proceso está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionados, y representa en una espiral de ciclos: Planificación, acción, observación y reflexión. Se considera un espiral de ciclos ya que estas fases se van a repetir las veces que se consideren necesarias para llegar al objetivo planteado. Siguiendo esta metodología se realizó el plan de intervención al incorporar trabajos con actividades situadas, a partir de la experiencia se aprende hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas.

Las actividades y ejercicios plantean acciones y dan solución a diversas situaciones que son relevantes como la participación social y temas de relevancia. En este sentido, se diseñaron actividades de manera contextualizada relacionando la vida real de los estudiantes para buscar la solución y tomar decisiones colaborativamente.

El plan de intervención tuvo una duración de seis meses, en este caso fue de septiembre 2021 a febrero 2022 con actividades situadas que adaptan la expresión oral en la integración de la cultura escrita con veintiséis estudiantes de segundo grado en una Telesecundaria suburbana de organización completa en Acapulco, Guerrero.

En cada proyecto los estudiantes inician con preguntas y/o problemas para investigar en la recolección de datos en diferentes fuentes de información, se intercambia ideas, debaten

opiniones, lo que implica escucharse entre ellos, y poner práctica sus nociones conceptuales para buscar solución, redefiniendo sus preguntas para crear o mejorar el producto, con la finalidad de presentar el trabajo entre pares y brindar retroalimentación.

La incorporación de actividades contextualizadas y el trabajo en equipos fue el eje de las acciones de los estudiantes en el área de lenguaje y comunicación, particularmente en la resolución de problemas con escenificaciones reales con transacción de recursos que usan en la vida cotidiana tales como: alimentos, dinero, recursos inmuebles, coordinadas en juegos. También se promovió actividades situadas para la reflexión desde la investigación en torno a la lengua materna español, específicamente las raíces de los estudiantes con sus familias para que identificaran las variantes de la lengua española como proyecto de la materia lengua materna (español) y profundizar textos informativos que traten el mismo tema de interés y que al mismo tiempo se encuentran inmersos en la vida diaria.

Se realizó la observación en cada uno de las actividades aplicadas, lo que implicó saber que mirar e intervenir de tal forma que en este proceso estuvo presente de ida y vuelta la observación y reflexión teniendo presente que como profesor se puede mejorar al implementar de acuerdo a las acciones. Esto fue posible con análisis de las evidencias, para comprender las acciones, realizar cambios, valorar los efectos tendientes a construir reflexiones en conjunto con la participación de los estudiantes para transformar la realidad con alternativas.

RESULTADOS

Durante la implementación de las actividades situadas y colaborativas vinculada a las necesidades, intereses, basado en retos y en la búsqueda de información en investigaciones constante relacionadas con el contexto en el que viven los estudiantes. El proyecto “Conociendo mis raíces”, los estudiantes realizaron investigaciones sobre las raíces de su familia; costumbres, tradiciones y las formas en las que se comunican en sus colonias, pueblos o cualquier otro lugar en el que hayan tenido interacción con la sociedad, esto para promover la reflexión sobre la diversidad cultural. De esta forma se sintieron identificados e integrados en su comunidad de manera vivencial, con creencias y valores determinados, que se sientan orgullosos de sus raíces.

Tal como se muestra en la siguiente conversación donde los alumnos aportan información sobre su contexto, en este caso, las entrevistas se utilizaron como un medio de recolección de información para que conozcan los diferentes puntos de vista de distintas personas, así

como, aprender de ellas al interactuar fuera de su zona de confort que es el aula. Al regresar al aula esto fue lo que sucedió:

Jóvenes, ¿Cómo les fue?

Joel: Yo le pregunté a Don Amadeo por la palabra “aiga”, si la conoce, la utiliza y la cambiaría por un “Hay”

Jocelyn: Yo entrevisté a la señora que vende picadas a fuera de la escuela, le pregunté por la palabra “te oigo”, ella me dijo que, si la conoce, la utiliza y la cambiaría por la palabra “te escucho”

Marely: Profe, también entrevisté al profesor José Antonio, la palabra fue “Kaj ci kan i huan”, él me dijo que, si la conoce, no la utiliza y que significa “Dios te mira y te escucha”. La segunda palabra fue “ookin utski”, si la conoce, la utiliza, no la cambiaría por ninguna otra y significa “Noche de paz” el profe la pronunció correctamente. La tercera palabra fue “yaakunah” él si la conoce, la utiliza, no la cambiaría por ninguna otra y significa “Amor”

Muy bien, ¿De qué se dieron cuenta al entrevistar a las personas?

Marely: ¡Yo profe!, me di cuenta de que cada quien habla de forma diferente, aunque algunas palabras que utilizan las personas mayores, no las conocemos tenemos que respetar su forma de hablar.

Diego: Profe, yo me di cuenta que los adultos hablan con palabras muy diferentes a las que utilizamos nosotros, esto no quiere decir que sean anticuadas, si no que van cambiando con el paso del tiempo. Por ejemplo, la directora no sabía qué significaba “GPI” todo se va actualizando.

Cristian: Sí cierto profe, aunque a veces nos confundimos por los sinónimos, como los que nos enseñó cuando utilizamos el diario que hicimos.

Josué: Yo pienso que algunas personas juzgan negativamente a otras por su forma de hablar, por ejemplo, algunos ahí en mi colonia “Las torres” se burlan del acento que a veces tienen las personas que vienen de los pueblos.

De acuerdo a las participaciones anteriores, se observó a los alumnos entusiasmados por querer compartir la información que recaudaron mediante las entrevistas, debido a que conocían a las personas, de esta manera, lo que conocen en el contexto ayudan a compartir sus experiencias. Además, el poder salir del aula por unos minutos, los hizo regresar despiertos y con ánimo para que cada alumno genere su propio punto de vista, todos concluían en que el respeto y la empatía era la base de toda conversación. Una de las ventajas de trabajar fuera del aula, es cambiar el ambiente para generar mayor confianza, pero se requiere de tomar en cuenta los tiempos, de lo contrario los estudiantes se pueden desviar del objetivo al distraerse platicando entre ellos o simplemente jugando. Lo que implica que cognición situada ocurre en cualquier contexto, en la escuela o fuera de ella (Lave, 2001)

Por otro lado, se aprecia cómo los estudiantes identifican y reconocen la diversidad que existe sobre las distintas maneras de comunicarse en la comunidad, dando su opinión sobre el tema de forma respetuosa, resaltando valores tales como empatía, solidaridad, equidad. Además,

establecen normas de comunicación, respetan las señales en el contexto de las relaciones entre estudiantes y las personas de la comunidad.

Otra actividad situada fue el “día a día” donde se considera una notable mejora en el trabajo en equipo, ya que los alumnos trabajaron de manera cooperativa para realizar investigaciones de tres temas de su interés que influyen en su comunidad, como: El impacto del virus covid-19 en Acapulco, el aumento del precio de la gasolina y el aumento del costo de la tortilla en las comunidades.

En este caso, se implementó con la secuencia 2 “Comparar textos del mismo tema”, de la materia Lengua materna. Español en el cual, los estudiantes comparan una variedad de textos sobre el mismo tema en búsqueda de información y en la comprensión de textos informativos al diferenciar escritos, investigaciones, información reunida por medio de entrevistas, redes sociales entre otros. Al regresar, cada equipo presentó sus experiencias, describieron parte de las entrevistas, recuperando el procedimiento que realizaron de acuerdo la problemática planteada. En el siguiente texto se muestra un fragmento de clase:

Equipo 2: Nosotros entrevistamos a 5 personas sobre “El aumento en los precios de la gasolina” entre ellas al profesor José Antonio. Las preguntas fueron: ¿Por qué al subir la gasolina sube el pasaje?, ¿Cómo impacta esto en la canasta básica?, ¿Quiénes fueron los más afectados?, y ¿Cómo podríamos enterarnos de todo esto nosotros?

El profesor nos dijo: Esto sucede porque las personas transportan su mercancía en carros, estos autos utilizan combustible, por eso cuando suben los precios a los comerciantes no les conviene mantener los precios bajos. Los pasajes suben por la misma razón, si la gasolina es cara el pasaje tiene que subir para que los conductores puedan recuperar un poco de lo que invierten al consumirla.

Equipo 3: Nosotros entrevistamos a algunos vendedores de tortillas y a las personas que venden dulces afuera de la escuela, el tema fue “El aumento en el precio de la tortilla” por todo lo que dijeron, llegamos a la conclusión de que las tortillas van de la mano con el precio de la gasolina y también con apoyos que reciben los agricultores de maíz, ya que algunas máquinas funcionan con gasolina, además, los que transportan el maíz utilizan combustible para que funcionen sus carros y algunas aparatos que sirven para moler y recolectar los elotes, si los agricultores no reciben fertilizante o abono ellos optan por aumentar un poco los precios en la venta.

Alumna Grecia: Mi abuelita me dijo que la tortilla antes costaba 8 pesos el kilo y que antes venían los camiones a repartir despensas a las personas de las colonias. Además, el gobierno les daba vales de tortillas a los pobladores, con eso tenían derecho a recibir un kilo de tortilla gratuito diario por 2 meses. También me dijo que con 50 pesos surtía 2 morrales grandes de despensa en el mercado.

De acuerdo al anterior fragmento de clase, los estudiantes se mostraron participativos al recabar información, además se mostró los niveles de trabajo en equipo conforme aportan ideas en la construcción de las entrevistas. Al principio se notaban nerviosos, por lo que entre

ellos surgió un líder que organizó al equipo, lo que genera parte del conocimiento de equipo en práctica donde se ayudan mutuamente.

Por otra parte, no todos querían trabajar o acoplarse al trabajo en equipo, algunos al no haber investigado o leído sobre el tema se mostraban distantes al resto de sus compañeros y optaron por molestar a los demás con bromas y travesuras. Por lo cual se tiene que mejorar la comunicación alumno-alumno y alumno-maestro para promover un ambiente de trabajo agradable y mantener un constante monitoreo de los ejercicios en caso de que tengan dudas o dificultades para realizarlos. Se reflexionó sobre la problemática presentada y se cambió la forma trabajo por equipos, se brindó asesoría personalizada a los estudiantes por medio del diálogo presencial o por mensajes de WhatsApp, Facebook o llamadas telefónicas para mantener el canal abierto de comunicación en horas extra clase.

Implementar las actividades situadas fueron la clave para que los alumnos reaccionaran de manera efectiva a ejemplos de su vida diaria, donde el grupo comprendió con mayor facilidad cada ejercicio, de manera divertida y con la interacción constante con la comunidad escolar. Asimismo, se favorecieron las participaciones de los alumnos cuando compartieron sus productos por medio de la presentación a otros grupos de la Telesecundaria, lo cual refuerza expresión oral al practicar el lenguaje socialmente y reciben retroalimentación de sus pares.

Ampliar el vocabulario con actividades comunicativas, permite a los estudiantes el desarrollo integral, es decir desde lo cognitivo, afectivo, físico y social, lo cual tiene como resultado la adquisición de confianza y seguridad para desenvolverse en distintos ámbitos, siendo esta la razón de que el lenguaje oral sea tomado en cuenta para futuros proyectos en los que los alumnos puedan expresar sus ideas libremente y compartirlos en diferentes escenarios, ya sea dentro o fuera del aula.

Es importante charlar con los alumnos antes de plantear la situación, esclareciendo sus dudas y contextualizar las actividades de tal manera que entre ellos exista compromiso y se involucre en el proceso de solución en equipo. Para ello, es fundamental saber observar a los alumnos e identificar los que trabajan más con los que trabajan menos, organizarlo entre pares y que se ayuden mutuamente, fomentando en todo momento el respeto, saber escuchar y compartir. Además, se necesita conocer lo que ocurren en sus comunidades para seleccionar sucesos de la vida cotidiana y puedan relacionarlo con su contexto.

De acuerdo a las presentaciones que realizaron los alumnos, se recomienda seguir trabajando las actividades situadas de forma colaborativa que tengan relevancia y estén vinculados con sucesos que viven en su vida diaria, ya que de esta manera la confianza de los alumnos aumentará al adquirir y compartir conocimientos significativos que ellos mismos adquieren mediante sucesos y experiencias que tengan en su día a día.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La participación de los y las estudiantes con actividades situadas fue posible en la Telesecundaria porque en esta modalidad es posible que el Maestro conozca a sus alumnos en su contexto, tal como lo menciona Santana y Espinosa (2017) el maestro imparte todas las materias y esto le genera una condición que posibilita adaptar, ajustar, reajustar las actividades de enseñanza a su ritmo, tiempo; mientras que en las secundarias generales y técnicas no pueden hacerlo porque existe un maestro por cada asignatura.

En este trabajo se recupera el proceso de las actividades situadas en cuatro momentos: el primero, preguntas detonantes, como punto de partida para crear un vínculo entre los contextos escolares y sociales con el fin de que los alumnos retomen ideas de su vida cotidiana para fomentar la participación en el aula de manera ordenada y sin que salieran de la situación. El segundo, buscar información en diferentes medios que tengan a su alcance. Tercero intercambiar sus puntos de vista para buscar una solución de la situación real, en este caso se fortalecieron la participación ciudadana y saber tomar decisiones en cada problema. Cuarto compartir las actividades con la presentación de grupos entre pares. Importa señalar que en cada una de las etapas se logró la participación de los alumnos porque lo relacionaron con experiencias contextualizadas en la vida real, superando la timidez con los compañeros.

El profesor es un mediador que guía a los estudiantes en el logro de aprendizajes situados al fomentar la participación por medio de preguntas contextualizadas, ayuda a los estudiantes a mejorar considerablemente su actitud al responder las misma, puesto que a través de estas buscan la forma de expresar sus ideas de manera más clara y precisa, retomando sus experiencias que tienen a lo largo de su vida. Es importante realizar preguntas abiertas contextuales para que ningún alumno se quede sin participar, no obstante, la conversación no se tiene que alargar más de cinco a siete minutos para que los estudiantes no se salgan del propósito desvariando otro tipo de conversación ajena al tema.

Se recomienda a los docentes que antes de realizar o ejecutar alguna actividad, necesitan conocer el contexto en el que se desarrollan los estudiantes para poder usarlo en el diseño de las actividades y lo vincule con lo que los alumnos ya conocen, haciendo hincapié en esto, el profesor tiene que ser el primero en mostrar una actitud positiva al trabajo para que el mismo pueda incluir a todos los alumnos, sin excepciones. El conversar de manera personalizada con cada uno de los alumnos, es una parte del acercamiento que se necesita para fomentar un

ambiente de respeto, se comprometen a participar y a la vez se fomenta los valores como empatía, se vuelven más solidarias al trabajar de forma cooperativa con todos sus compañeros y se propicia el sentimiento de pertenencia a un grupo.

Las actividades situadas posibilitan la participación en colaboración para buscar soluciones a alguna situación real que se les pueda presentar, como el expresar sus ideas libremente y compartirlo en diferentes escenarios, ya sea dentro o fuera del aula, lo que permite a los y las estudiantes lograr un desarrollo integral, es decir cognitivo, afectivo, físico y sobre todo social lo cual tiene como resultado la adquisición de confianza y seguridad para desenvolverse en distintos ámbitos.

La aportación de esta experiencia se promueve la formación integral de la comunidad con actividades a lo que viven sus alumnos, sus condiciones particulares, lo que implica conocer sus necesidades, intereses, expectativas de manera que desarrollen sus saberes vinculando a toda la comunidad escolar y se pueda transformar de la realidad.

REFERENCIAS

Belén Martín Rocío (2019). *Capítulo 4. Perspectiva teórica sobre el estudio de las comunidades de práctica* en Belén M. Rinaudo Marái y Paoloni Comps. *Comunidades. Estudio y experiencias sobre contextos y comunidades de aprendizaje*. Villa María: Eduvim.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida.

_____ (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Gallardo Gutiérrez, A. L. (2020). *Saberes docentes ante la pandemia. Tensiones y alternativas*. *Perfiles educativos*, 42(170).

Lave, J. (2001). *La práctica del aprendizaje* en Chaiklin, S.; Lave, J. (Coords.). *Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

Kemmis (1989). *El currículum: más allá de una teoría de la reproducción*. Madrid.

Rogoff, B. (1997). *Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje*. *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, 111-128.

Regader. (1 de Junio de 2015). *Psicología y mente*. Obtenido de *Psicología y mente*: <https://psicologiymente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky>

Santana S. y Espinosa T. (2017). *El conocimiento sobre los alumnos en la organización y desarrollo de la enseñanza en la telesecundaria. Algunos Saberes Docentes*. Memoria electrónica. COMIE.

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2103.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clase para la educación integral*. México: SEP.

<file:///C:/Users/pc/Desktop/Nueva%20carpeta/tesis%202/Aprendizajes.pdf>

SEP (2022). *Estrategia Nacional para promover trayectorias educativas y mejorar los aprendizajes de los estudiantes de Educación Básica*.

https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/04/6.SUBSECRETARÍA-DE-EDUCACIÓN-BÁSICA_CORR_A.pdf

Torrecilla, (2011). *Investigación Acción*. México: Educación Especial.

Wenger, Etienne (2001) *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*.
Paidós, Barcelona.

UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DOCENTE PARA LA COLABORACIÓN: EL HUERTO ESCOLAR EN PREESCOLAR

Nombre del autor KARLA MARIANA ORTIZ TRUJILLO y CLAUDIA DEL CARMEN PANK VALENZUELA

Institución de procedencia BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL EDUCADORA ROSAURA ZAPATA

Nivel de estudios LICENCIATURA y DOCTORADO

Mencionar si es estudiante, profesor o investigador

ESTUDIANTE y PROFESOR INVESTIGADOR

Correo electrónico: karlaortizt@edubc.mx

Línea temática Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

RESUMEN

La crisis sanitaria producida por el Covid-19 provocó el cierre de escuelas para detener la pandemia y evitar la propagación del virus. Aunque para algunos alumnos no ir a la escuela pudo haber sido bastante emocionante y un alivio; la falta de socialización, colaboración y aprendizaje se empezó a distinguir como un gran problema. Durante la pandemia los alumnos dejaron de interactuar, aprender a socializar y trabajar en equipo. Con el siguiente estudio de enfoque cualitativo y bajo la metodología de la investigación acción se expone una intervención que detalla de qué manera las estudiantes normalistas en sus prácticas de sexto semestre de la Licenciatura en educación preescolar y las tutoras del Jardín de Niños “Lic. Milton Castellanos” llegaron a la conclusión de que la manera para mejorar este tipo de aprendizajes sería con la realización de un huerto escolar, con el objetivo de que los niños

adquieran diversas habilidades, conocimientos y actitudes en relación al cuidado de la naturaleza a través del huerto, que despertaría su interés y responsabilidad, intensión que sí se logró en un marco de sensibilización, y todo bajo la propuesta del aprendizaje colaborativo. Viéndose favorecidas las estudiantes normalistas en sus competencias profesionales evidentemente.

Palabras clave: Aprendizaje colaborativo, socialización, cuidado de la naturaleza, huerto escolar.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Después de la contingencia derivada del COVID-19, en el jardín de niños Lic. Milton Castellanos Everardo de subsistema estatal, ubicado en avenida Argentina s/n col. Alianza para la Producción, 21229 en la ciudad de Mexicali, Baja California, México, de zona urbana y turno matutino; los niños regresaron de forma presencial después de haber asistido más de un ciclo escolar a clases en modalidad virtual; debido a este suceso se observó que los alumnos no se relacionaban, ni trabajaban con sus compañeros de forma colaborativa, suponiendo esto como resultado de un periodo de trabajo totalmente individualizado, pues a raíz de la pandemia todo se realizaba bajo esta característica; impidiendo además vías de comunicación asertiva: clara, directa, dispuestos a pedir ayuda y sabiendo cuando escuchar a los demás.

Esta situación se focaliza como problema desde el inicio del trabajo presencial en el jardín de niños, debido a que la socialización es uno de los objetivos primordiales que tiene el nivel de educación preescolar, pues permite a los niños y niñas elegir con criterio a sus amigos, crear amistades sanas, compartir con los demás, trabajar en equipo, vencer la timidez, entre muchos otros beneficios. Bajo este escenario se acuerda entre practicantes, docentes y directivos durante el Consejo Técnico Escolar (CTE) que, la Colaboración vinculada directamente a procesos de socialización sería una destacada línea temática durante el desarrollo del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), y se distingue claramente en ese momento la acción que permitiría impactar en el propósito de “colaborar”, definiéndola como la elaboración de un Huerto de manera grupal. El cual estaría acompañado en su diseño e implementación por las practicantes estudiantes de la BENERZ.

Se pensó que la elaboración de un Huerto permitirá integrar campos de desarrollo importantísimos como el lenguaje y la socialización, en donde existiría además procesos diversos de comunicación entre alumno-alumno, alumno- docente, alumno-padres,

destacando acuerdos en el trabajo colaborativo, cuidando del huerto, que sería una acción muy indicada para compartir con y entre los pequeños. Además de enseñarles a remover la tierra, observar, registrar, cuidar de las plantas y adquirir más cariño al medio ambiente, aprendiendo sobre la importancia del cuidado de la naturaleza. ¿Qué aprendizajes promueve la colaboración a través de la implementación de un huerto escolar?

El proyecto fue nombrado “Mi primer huerto” el cual fue implementado por las estudiantes normalistas Hernández Itzel, Suarez Edith y Karla Ortiz. Con un grupo de segundo grado y dos grupos de tercer grado de la mencionada institución.

MARCO TEÓRICO

El aprendizaje colaborativo es un concepto que define un área teórica y de investigación de gran actualidad. El aprendizaje colaborativo es considerado desde los estudios teóricos como el enfoque educativo que, a través de grupos, pretende mejorar el aprendizaje, a través del trabajo conjunto. Los alumnos trabajan “juntos” para aprender conceptos, resolver problemas o completar alguna tarea. Este enfoque involucra activamente a los alumnos para que trabajen entre ellos planes y proyectos, donde deben colaborar grupalmente.

El enfoque del aprendizaje colaborativo se inscribe dentro de una epistemología socio-constructivista (Bruffee, 1993), donde el peso del concepto está puesto en reconocer el valor de la interacción cognitiva entre pares, aunque el aprendizaje colaborativo involucra también al docente y, en general, a todo el contexto donde se enseña. No se trata, pues, de la aplicación casual de técnicas grupales, sino de promover el intercambio y la participación de todos en la construcción de un aprendizaje compartido.

El aprendizaje colaborativo se considera:

Una técnica didáctica que promueve el aprendizaje centrado en el alumno basando el trabajo en pequeños grupos, donde los estudiantes con diferentes niveles de habilidad utilizan una variedad de actividades de aprendizaje para mejorar su entendimiento sobre una materia. Cada miembro del grupo de trabajo es responsable no solo de su aprendizaje, sino de ayudar a sus compañeros a aprender, creando con ello una atmósfera de logro. Los estudiantes trabajan en una tarea hasta que los miembros del grupo la han completado exitosamente (Carrión y Peñafiel, 2017).

Las referencias teóricas muestran que las experiencias educativas activas, sociales, contextuales, lúdicas y guiadas, por docentes (en este caso estudiantes normalistas) conllevan un aprendizaje más profundo.

En el presente estudio también se considera importante, el papel de la socialización a fin de contemplarla como medio y punto de llegada para el logro de aprendizajes significativo en el desarrollo de los niños, y no solo en el campo de formación académica de Exploración y comprensión del mundo natural y social, sino también en otras áreas de desarrollo, como las artes, lo socioemocional, el lenguaje y la comunicación, etc. Entendiendo la socialización como:

Proceso que transforma al individuo biológico en individuo social por medio de la transmisión y el aprendizaje de la cultura de su sociedad. Con la socialización el individuo adquiere las capacidades que le permiten participar como un miembro efectivo de los grupos y de la sociedad global. Las principales agencias de socialización son: la familia, la escuela, el grupo de compañeros, el trabajo, los medios de comunicación de masas y las iglesias. El efecto o la función de la socialización para el individuo es la formación de su personalidad por medio de la cultura (Santillana, 2006, p. 1208).

A su vez la socialización infantil se ha entendido como el proceso a través del cual los niños aprenden una serie creencias, comportamientos y hasta el experimentar emociones de acuerdo con el rol que desempeñan en su cultura, entendiendo el rol como la expectativa que se espera del niño según su posición dentro del grupo social. En otras palabras, este proceso “se refiere a las maneras como los niños llegan a ser miembros competentes social y culturalmente al interior del grupo social en que viven” (Terceros, 2002, p. 37).

Las diferentes formas en que los niños participan en la organización de las actividades nos dan la pauta para conocer las diferencias con las que se produce el aprendizaje de los niños.

Pero ¿Por qué destaca la colaboración en estos procesos? Jhonson (1999) habla de habilidades mixtas cuando explica la función del trabajo colaborativo, es decir implica tanto características del desarrollo personal como de carácter social, donde cada sujeto aporta mediante el diálogo como principal medio, su propia capacidad de prospección, misma que en la intermediación tendrá la posibilidad de reconstruirse. Como se mencionaba en la situación detectada, se requería que los niños trabajaran de manera colaborativa para emprender y potenciar el desarrollo de características sociales que se fueron olvidando y perdiendo en el transcurso de la pandemia, a fin de recuperar habilidades como el compartir ideas, construir nuevos aprendizajes entre iguales, conocer el mundo que los rodea, etcétera. Características que difícilmente se manifestaban.

Partiendo de estas concepciones, es importante resaltar que sucede cuando los alumnos no adquieren estas habilidades a una edad temprana, por ejemplo:

Toma de decisiones. Poco se menciona sobre la relación que existe entre la toma de decisiones y el trabajo colaborativo, la cual “es la capacidad de elegir entre varias opciones aquella que se piensa más conveniente para resolver un problema o enfrentar una situación” (SEP, 2020, p. 32) y una de las estrategias para mejorarla es el trabajo en equipo, porque se busca que entre la comunicación que existe entre los integrantes (este caso los niños) del

trabajo se desarrolle mejor la toma de decisiones a base de varias propuestas, tomando en cuenta opciones y considerando lo que otros pueden hacer.

La participación. Durante la educación preescolar se busca que los niños y niñas generen su capacidad de participar, compartir decisiones, y soluciones, por ello es importante que la misma escuela brinde oportunidades de desarrollar estas capacidades, y es fundamental que como docentes se brinden oportunidades que permitan la participación dinámica, otra ventaja del trabajo colaborativo.

Por otro lado, se reconoce que se han realizado infinidad de proyectos educativos con sentido de un Huerto, Ballarín (2014), menciona que una de las ventajas de este trabajo es que “potencia la socialización e interacción entre los compañeros y los profesores, logrando un aumento de sus expresiones, tanto verbales como gestuales” (p. 38).

Cuidado del medio ambiente y la naturaleza en preescolar. Durante la investigación acerca de los beneficios de hacer uso de un huerto como estrategia, se encontraron con grandes ventajas, siendo una de las principales el generar una responsabilidad y respeto hacia la naturaleza, la cual ha tomado mucha relevancia las últimas décadas, pues “el hombre es el causante de la destrucción de la naturaleza, pero es al mismo tiempo, el ser vivo razonable capaz de salvarla” (Muñagorri, 2018, p. 16) como docentes y representantes de la educación se tiene la responsabilidad de colaborar en el desarrollo de mejores personas que contribuyan a un bien a la sociedad de futuro, especialmente pensando en el mundo y su naturaleza que nos rodea.

Bajo estas referencias toma mayor importancia la educación ambiental, la cual según Cabrera “busca lograr una relación armónica entre las actividades del ser humano y su entorno, con la finalidad de garantizar a las generaciones actuales y futuras una mayor calidad de vida” (2014, p.14) lo cual nos permite entender la gran relevancia de su integración a las aulas desde una edad temprana.

Por lo tanto, una extraordinaria estrategia según la educación ambiental es la creación de un huerto escolar, que tiene como característica el ser

un recurso educativo que requiere una gran constancia por parte del profesorado, pero cada vez es más conocido, valorado y utilizado por las comunidades educativas, dando una gran importancia al cuidado del medio ambiente, a los hábitos saludables y al trabajo en equipo, siendo necesario un aprendizaje activo por parte del alumnado. (González, 2018, p.12)

Demostrando así que este medio permite que el trabajo colaborativo y la educación ambiental vayan de la mano mejorando la educación que trasciende a una mejora de la sociedad y que trabaja en conjunto para un bien común.

METODOLOGÍA

El enfoque de esta investigación es cualitativo, porque se identificó el problema, se revisó y clarificó con la teoría pertinente, se diseñó la propuesta, se puso en práctica, y fue evaluada con algunos instrumentos, además de realizar el análisis de los resultados obtenidos. Según Hernández (2010) “la investigación cualitativa estudia fenómenos de manera sistemática, el investigador comienza en el proceso examinando los hechos en sí y revisando los estudios previos, ambas acciones de manera simultánea, a fin de generar una teoría que sea consistente con lo que está observando qué ocurre” (p. 7).

La metodología utilizada fue la investigación-acción, ya que en el ámbito educativo permite describir las actividades que realiza el propio docente con fin de lograr la mejora. Citando a Latorre (2003) “la investigación-acción describe una familia de actividades; estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio” (p. 23). La investigación fue sobre la práctica de las mismas estudiantes, pues la propuesta que se diseñó se implementó con los grupos que les fueron asignados, durante las jornadas de prácticas. Respondiendo a preguntas como qué se hizo, cómo se hizo y por qué se hizo.

La recolección de datos de la propuesta se hizo mediante el registro de indicadores establecidos unas guías de observación, a través de la técnica observación, entendiendo que “la observación investigativa, no se limita al sentido de la vista, implica todos los sentidos, nos da pauta para registrar aspectos diferentes situaciones que se presentan” (Hernández, 2010. p. 411). Para la recopilación de información se utilizó también la fotografía, “la fotografía se trata de investigaciones en las que se provee de cámaras de diferentes grupos o sujetos, para que registren algún aspecto de su realidad” (Augustowsky, 2002, p. 161). Según la Real Academia el vídeo es (en algunos países latinoamericanos pronunciado «video») es un sistema de grabación y reproducción de imágenes, que pueden estar acompañadas de sonidos y que se realiza a través de una cinta magnética.

Para la validación se recurrió a una lista de cotejo, a juicio y criterios que se establecen desde el Plan y programa de la SEP, (2017), como “una lista de palabras, frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, acciones, procesos y actitudes que se desean evaluar. La lista de cotejo generalmente se organiza en una tabla en la que sólo se consideran los aspectos que se relacionan con las partes relevantes del proceso y los ordena según la secuencia de realización”. (p. 57). Para evaluar el aprendizaje de los alumnos y la práctica del docente, se empleó una escala valorativa, desde el punto de vista de Casanova (1999) esta “consiste en un registro de datos en el cual se reflejan, ordenada y sistemáticamente, los objetos o indicadores que pretenden evaluarse en relación con una persona o en una situación

valorando cada uno de ellos en diferentes grados que pueden expresarse numérica, gráfica o descriptivamente” (p. 34).

RESULTADO

La realización de un Folleto informativo para los padres de familia. A fin de informar a los padres de familia que los estudiantes del jardín de niños estarían trabajando en un proyecto acerca de un huerto de cilantro, con el fin de obtener trabajo colaborativo, mejorar la comunicación. La actividad permanente: el cuidado del huerto. Se tomaban fotografías, se regaba el huerto, mientras se hacia el recorrido se les cuestionaba a los alumnos cambios.

La implementación de la Unidad didáctica “El huerto de mi Jardín”. Se realizó un calendario en grupo para que los niños estuvieran atentos cada día ir al huerto a revisar los cambios, su brote/semilla en una hora específica. Situaciones: Informar sobre el huerto, conocer el plato del buen comer, etc. Y Talleres didácticos rotativos en donde los niños realizaban material para el cuidado de su huerto con el propósito de que motivar.

Se realizó una cordial invitación al padre de familia, para involucrarse con las actividades y aprendizajes de sus hijos, por medio de un huerto por grupos de jardín. Y la entrega de reconocimientos: Reconocer el esfuerzo y desempeño que el grupo y cada niño realizó durante la realización del huerto.

Los alumnos demostraron gran disposición desde un inicio, aunque no había muchas muestras de comunicación al inicio, pero el resultado fue mucho mejor a lo esperado, los niños mostraron que aprendieron a trabajar en equipo, se apoyaban entre ellos y daban consejos, hacían sugerencias, hacían predicciones, especialmente a la hora de cuidar y regar su huerto, mostrando un nivel más alto, de la comunicación oral, y mejoraron las interacciones entre los alumnos y otros actores de la institución educativa, incrementando la autoestima y la responsabilidad.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aunque, a pesar de haber tenido un excelente resultado, existen aspectos de mejora, primero, realizar el proyecto con más tiempos, para lograr hacer más actividades; haber realizado más trabajo específicamente en equipos con un nivel de complejidad más alto, para que discutieran entre ellos como lograr una solución.

Como se citó en Ballarín (2014). El huerto escolar, según Jiménez (1987) es un lugar de encuentro de toda la comunidad educativa (profesores, padres, y alumnos) donde los alumnos aprenden a sembrar, plantar, cuidar, cosechar, y cultivar productos dentro del marco educativo de la escuela, además de multitud de valores como el compañerismo, la igualdad, el cuidado y respeto por el medio ambiente, etc.

Como se citó en Ballarín (2014) según Conde (2001) el huerto escolar es un laboratorio vivo, un elemento globalizador de las diferentes áreas de conocimiento. En él podemos descubrir la vida y adquirir conocimientos, destrezas y valores.

Por otro lado, no solo se desarrollaron competencias en los alumnos, sino también en las docentes encargadas de dicho proyecto, las cuales también fortalecieron la capacidad del trabajo en equipo, y favorecieron competencias, entre ellas la de Elaborar proyectos que articulan diversos campos disciplinares para desarrollar un conocimiento integrado en los alumnos, Emplear los recursos y medios didácticos idóneos para la generación de aprendizajes de acuerdo con los niveles de desempeño esperados en el grado escolar y Generar ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.

Es importante retomar que esta intervención fue realizada por estudiantes de sexto semestre, quienes hicieron una investigación previa acerca de diversos conceptos, del funcionamiento del PEMC, del contexto del jardín de niños, consecuencias del trabajo en línea, procesos de desarrollo del niño, entre otros.

Ahora se reconoce que el huerto escolar es una actividad que se puede hacer como acción institucional, es espacios amplios, y las posibilidades son muchas, se pueden hacer desde huertos individuales, hasta huertos comunes o compartidos con la participación de la comunidad escolar completa, y estos tienen muchas ventajas, pero en esta ocasión nos basamos principalmente en el trabajo colaborativo y la comunicación. Gracias a todo este trabajo los resultados fueron muy buenos, aunque con circunstancias desfavorables, no hubo la suficiente cantidad de tiempo para terminar de manera satisfactoria el proyecto y tener un cierre como es debía, esto porque las docentes a cargo de este eran practicantes las cuales debían terminar su periodo de intervención, y lamentablemente no hubo una valoración final por parte de las educadoras titulares de los grupos.

Es importante recordar el propósito del proyecto, el cual era “que los alumnos pertenecientes al jardín de niños Milton Castellanos, adquieran diversas habilidades, conocimientos y actitudes en relación al cuidado de la naturaleza, para desarrollar su interés y responsabilidad, trabajando de manera colaborativa”, dicho propósito logró cumplirse en gran medida, debido a que desde el inicio se implementaron actividades, como el salir a observar, regar y indagar, registrar todos los días, demostrando a los alumnos el cómo funcionaba y los cambios naturales que se daban, y por ende aprendieron a valorar y cuidar la naturaleza, favoreciendo ciudadanos responsables en este ámbito, al mismo tiempo permitiéndose trabajar en equipo y de manera colaborativa.

Pero ¿Qué aprendizajes promueve la colaboración a través de la implementación de un huerto escolar?, durante el diseño, implementación, seguimiento y evaluación del huerto se identificaron aspectos que suelen fortalecerse a través del trabajo colaborativo:

- El andamiaje colectivo: este permite que los alumnos se ayuden entre sí, utilizan su mismo lenguaje, así que es más fácil aprender, además de que un poco de ayuda al docente nunca es malo.
- El egocentrismo: los niños aprenden a dejar de ser egoístas, comienzan a compartir objetos personales, ideas y se ayudan entre sí en los trabajos. Además, esto ayuda a que aprendan sobre el respeto.
- La responsabilidad: se logra enseñar sobre la responsabilidad, si hace algo mal, o si no sigue las reglas no le afectará solamente a un alumno, todos perderán por igual, ayudándolos así a ser más responsables.
- Las habilidades sociales: la socialización es parte del aprendizaje que se debe adquirir en preescolar, compartir ideas, platicar, llegar a soluciones junto a alguien más, o en grupo les permite desarrollar su lado social necesario para convertirse en una persona que es parte de una sociedad.
- La colaboración: es aprender a colaborar, similar a compartir, pero aquí es necesario aprender a trabajar en conjunto, y así entender que sin tu parte del trabajo no se lograra llegar al resultado esperado.
- La integración: al pedirle a los niños que trabajen con alguien más o un grupo específico permitiremos que los niños comiencen a integrarse y a respetarse, eso puede aplicar más con niños que no son muy sociables y pueden llegar a ser apartados.
- La negociación: es tomar decisiones entre ellos, negociar y buscar soluciones, o también que luchen por sus decisiones.
- El docente como conductor y evaluador: deja muy claros los objetivos y el desarrollo del trabajo que se va a llevar a cabo y, cuando los alumnos comiencen a trabajar, mantente accesible por si surgen dudas. (Aulaplaneta, s.f.)

- La independencia: si uno de los propósitos es que los niños comiencen a independizarse esta es una buena estrategia, ya que, en conjunto de todo lo demás, lograrás que los niños tomen sus propias decisiones.

REFERENCIAS

- Augustowsky, G. (2007). El registro fotográfico en la investigación educativa-*La investigación educativa una herramienta de conocimiento y de acción*. Argentina: NOVEDU
- AulaPlaneta (s.f) Cinco consejos para trabajar con grupos en el aula. [página Web]. <https://www.aulaplaneta.com/2015/07/07/recursos-tic/cinco-consejos-para-trabajar-con-grupos-en-el-aula>
- Ballarín, U., & Álvarez, M. E. D. (2014). El Huerto Escolar en Educación Infantil. *Trabajo de fin de grado*. Universidad de Zaragoza. Inédito. <https://zaguan.unizar.es/record/14376>.
- Bruffee, K. A. (1993). *Collaborative Learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Cabrera Lozano, S. (2014). Beneficios educativos del proyecto huertos escolares. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/32699/TFG-118%20SONIA%20CABRERA%20LOZANO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carrión, R., y Peñafiel, J.A. (2017). *Aprendizaje colaborativo y cooperativo*. <http://www.ciape.org/aprendizaje-colaborativo-cooperativo.html>
- Casanova, María Antonia. (1999). Manual de Evaluación Educativa. Madrid: La Muralla.
- González S., M. (2018). *El huerto escolar como recurso didáctico en Educación infantil*. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/138056/2018_TFG_El%20huerto%20escolar%20como%20recurso%20did%3%a1ctico%20en%20Educaci%3%b3n%20Infantil.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hernández, S. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc. Graw Hilli Educación.
- Jhonson, D., Jhonson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Editorial GRAÓ.
- Muñagorri, E. (2018). La atención educativa a la protección del medio ambiente en los niños de la infancia preescolar. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*.

<https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/07/atencion-educativa-medioambiente.htm>

Santillana. (2006). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Libro de la educadora*.

Terceros F. C., (2002). *Concepciones de infancia y prácticas comunicativas de socialización en la niñez quechua de Cororo, Bolivia, Tesis de maestría en Lingüística Indoamericana*, CIESAS, INI, México.

DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Danya López Ibarra

María Guadalupe Valenzuela Cruz

cren.dlopez@creson.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda"

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo evaluar las dimensiones del desarrollo socioemocional en una alumna de sexto grado de educación primaria, para posteriormente implementar estrategias didácticas que fortalezcan dichas habilidades. El estudio se desarrolló con la metodología de estudio de casos y los instrumentos utilizados son el test de Goodenough de la figura humana, el cuestionario de habilidades de interacciones sociales y la guía de observación de indicadores de logros. Los resultados obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos indican que la niña se encuentra en una inteligencia normal o mediana (90-109), en el cuestionario de habilidades de interacciones sociales se detectó que la niña tiene baja valoración en las habilidades de solución de problemas interpersonales, además de la necesidad de trabajar de manera colectiva para reforzar sus áreas de oportunidad. Por otro lado, en la rúbrica se identificó habilidades asociadas a las dimensiones socioemocionales que manifiesta la niña como la atención, autoestima, aprecio y gratitud, entre otras. Se llegó a la conclusión que con la implementación de diversas estrategias didácticas y el trabajo colaborativo se generó una mejor relación entre pares.

Palabras clave: Educación socioemocional, estudio de caso, educación primaria.

Planteamiento del problema

El artículo tercero constitucional cita que la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje (Diario Oficial de la Federación, 2021).

Los tiempos actuales demandan enfocar la educación desde una visión humanista, que se coloque en el centro del esfuerzo formativo, tanto a las personas como a las relaciones humanas y al medio en el que habitamos. Ello implica considerar una serie de valores y principios para orientar los contenidos y procedimientos formativos y curriculares de cada contexto. (Secretaría de Educación Pública, 2017).

Según el Plan y Programas de Estudio la Educación Socioemocional es un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética. Para ello, es necesario adoptar una perspectiva integral de la educación y el aprendizaje, que incluya tanto aspectos cognitivos como emocionales y éticos (SEP, 2017, P. 419-420).

Se han realizado distintas investigaciones internacionales y nacionales con relación a la educación socioemocional. La investigación titulada “Aplicación de un programa de educación socio-emocional para alumnado de Educación Primaria”, se enfocó en estudiar los cambios de conciencia emocional y la competencia social de los niños y niñas, para lo cual se utilizó como instrumento el programa de educación socioemocional CODIP-R que consta de seis sesiones y se aplica a un grupo de clase. Fue un estudio cuasi experimental, en el cual participaron 83 alumnos y alumnas de primer año de educación primaria con una media de edad de 6-7 años, de cuatro instituciones de Coruña. Fueron evaluados antes y después de su participación en el programa CODIP-R con un instrumento ad-hoc (Echeverría et al., 2020). Los análisis indicaron que después de la implementación de CODIP-R los y las participantes incrementaron su conciencia moral, esto quiere decir que, adquirieron mayor conocimiento de emociones positivas y negativas, mayor autoconciencia emocional y mayor capacidad para identificar los estados emocionales de los demás. En cuanto a la competencia social,

arrojó que tienen mayor capacidad para aportar soluciones a los problemas interpersonales ajenos y propios. Estos datos muestran que un programa breve aplicado en la escuela puede tener efectos beneficiosos en la conciencia emocional y la competencia social (Echeverría et al., 2020).

El estudio denominado “Agresividad, inestabilidad y educación socioemocional en un entorno inclusivo”, presentó como objetivo analizar el impacto de un programa de educación socioemocional en la agresividad y la inestabilidad emocional en la infancia. Participaron 555 niños/as de entre 7 a 12 años que estudian Educación Primaria en seis colegios públicos del área metropolitana de Valencia (Tur-Porcar et al., 2021).

La población fue distribuida en dos grupos, uno experimental y otro de control. El programa estaba constituido por cuatro fases: 1) Formación del profesorado de los grupos experimentales. 2) Evaluación inicial al alumnado de ambos grupos en agresividad e inestabilidad emocional. 3) Fase de intervención del programa en el grupo experimental. 4) Fase postest a los grupos experimental y de control, con los mismos constructos psicológicos de la fase pretest (Tur-Porcar et al., 2021).

Los instrumentos utilizados fueron, la Escala de Agresividad Física y Verbal que está formada por 15 ítems dirigida a evaluar el comportamiento de hacer daño a otros, tanto físicos como verbalmente. La Escala de Inestabilidad Emocional, sus ítems describen el comportamiento sobre la falta de autocontrol en situaciones sociales como resultado de la escasa capacidad para frenar la impulsividad y la emocionalidad.

Se analizan los resultados en la fase pretest y postest en ambos grupos. En la fase pretest, aparecen diferencias significativas entre los dos grupos: el grupo experimental muestra niveles más altos en agresividad e inestabilidad emocional que el grupo control. En la fase postest bajan significativamente la agresividad y la inestabilidad emocional en el grupo experimental, con un tamaño del efecto medio-alto; mientras que en el grupo control suben la agresividad y la inestabilidad emocional.

A su vez, el estudio desarrollado por Peña (2021), buscó demostrar la importancia del aprendizaje socioemocional dentro de la educación básica, específicamente en la educación primaria. Se realizó la investigación mediante un estudio mixto, que consistió en realizar observaciones cuantitativas y cualitativas de cada variable realizando un análisis estadístico para demostrar su relevancia en la educación integral del alumno. Las variables seleccionadas se organizan en una serie de preguntas en la encuesta diseñada con la aplicación de formularios de Google, donde participaron 399 alumnos de educación primaria alta, atendiendo cada una de las dimensiones y habilidades que corresponden al aprendizaje socioemocional, según lo establecido en la Nueva Escuela Mexicana (Peña, 2021).

Como resultados prevalece la respiración como técnica fundamental para aprender a controlar y dominar las emociones, y el punto de partida para desarrollar cada una de las habilidades socioemocionales es el autoconocimiento, con especial énfasis en la atención y con el propósito formar personas equilibradas, capaces de regular y entender sus emociones.

Se destaca también el poder del liderazgo, el bienestar personal, desarrollo constante de la empatía y la comunicación asertiva durante el aprendizaje en la escuela (Peña, 2021).

El artículo 1o. de la Convención sobre los Derechos del Niño define como niño y niña a todo ser humano menor de 18 años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes de la mayoría de edad. Tal como lo ha establecido el Comité de los Derechos del Niño, los niños y las niñas, hasta los 18 años, son titulares de todos los derechos contenidos en la Convención; tienen derecho a medidas especiales de protección, y, con la evolución de sus facultades, pueden ejercer progresivamente sus derechos.

Algunos derechos los cuales les permiten un bienestar socioemocional son: derecho a la educación, derecho a la libertad, derecho a vivir en familia, derecho a la identidad, derecho a la vida digna, por mencionar algunos. Estos derechos están respaldados por La Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2014), así como también por la Ley 05 de junio. El presente trabajo tiene como objetivo evaluar las dimensiones del desarrollo socioemocional en una alumna de sexto grado de educación primaria para posteriormente implementar estrategias que fortalezcan sus habilidades socioemocionales.

Marco teórico

La palabra emoción proviene del verbo latino *movere* (que significa moverse) más el prefijo *e*, significando movimiento hacia, sugiriendo entonces que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción (Goleman, 2012). Bisquerra destaca que, si una emoción predispone a la acción, entonces una de las funciones es motivar la conducta (2009). A continuación, se describen las emociones básicas y algunas manifestaciones físicas que producen.

En el enojo las conexiones nerviosas de los centros emocionales del cerebro desencadenan también una respuesta hormonal que pone al cuerpo en estado de alerta general, sumiéndolo en la inquietud y predisponiéndolo para la acción, mientras la atención se fija en la amenaza inmediata con el fin de evaluar la respuesta más apropiada. En el caso del miedo, la sangre se retira del rostro y fluye a la musculatura esquelética larga. Al mismo tiempo, el cuerpo parece paralizarse, aunque sólo sea un instante (Goleman, 2012).

Uno de los principales cambios biológicos producidos por la felicidad consiste en el aumento en la actividad de un centro cerebral que se encarga de inhibir los sentimientos negativos y de aquietar los estados que generan preocupación, al mismo tiempo que aumenta el caudal de energía disponible. Esta condición proporciona al cuerpo un reposo, un entusiasmo y una disponibilidad para afrontar cualquier tarea que se esté llevando a cabo y fomentar también, de este modo, la consecución de una amplia variedad de objetivos (Goleman, 2012).

El amor, los sentimientos de ternura y la satisfacción sexual activan el sistema nervioso parasimpático que da lugar a un estado de calma y satisfacción que favorece la convivencia. La sorpresa se manifiesta con el arqueado de las cejas, aumenta el campo visual y permite que

penetre más luz en la retina, lo cual nos proporciona más información sobre el acontecimiento inesperado. El gesto que expresa desagrado transmite el mensaje de que algo resulta literal o metafóricamente repulsivo para el gusto o para el olfato. La expresión facial de disgusto ladeando el labio superior y frunciendo ligeramente la nariz (Goleman, 2012).

La tristeza provoca la disminución de la energía y del entusiasmo por las actividades vitales y, cuanto más se profundiza y se acerca a la depresión, más se enlentece el metabolismo corporal. El cerebro racional y emocional, en un sentido muy real, todos nosotros tenemos dos mentes, una mente que piensa y otra mente que siente, y estas dos formas fundamentales de conocimiento interactúan para construir nuestra vida mental. Una de ellas es la mente racional, la modalidad de comprensión de la que solemos ser conscientes, más despierta, más pensativa, más capaz de ponderar y de reflexionar. El otro tipo de conocimiento, más impulsivo y más poderoso, es la mente emocional (Goleman, 2012).

Es importante primeramente reconocer las emociones para posteriormente gestionarlas. El concepto de desarrollo socioemocional se refiere al “conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar con el entorno profesional y en la organización del trabajo” (Bunk, 1994, P. 9). Por su parte Tejada (1999, P. 29) lo define como, el conjunto de conocimientos, procedimientos y aptitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares.

El desarrollo socioemocional consta de cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. La emoción es un componente complejo de la psicología humana. Se conforma de elementos fisiológicos que se expresan de forma instintiva y de aspectos cognitivos y socioculturales conscientes e inconscientes, lo que implica que las emociones también son aprendidas y moduladas por el entorno sociocultural y guardan una relación de pertinencia con el contexto en el que se expresan. Su función principal es causar en nuestro organismo una respuesta adaptativa, ya sea a través de sensaciones de rechazo o huida, o bien de acercamiento y aceptación (Secretaría de Educación Pública, 2017).

Las emociones se pueden clasificar en emociones básicas de respuesta instintiva como la ira, la alegría, la tristeza, el miedo, el asco o la sorpresa, y en emociones secundarias o sentimientos que conllevan un componente cognitivo y cultural que complejiza su expresión y entendimiento como la gratitud, el respeto, el perdón, la benevolencia, la contemplación estética o bien la envidia, los celos, entre otros. Para algunos autores, tanto las emociones básicas como las secundarias, se clasifican en dos grandes categorías: las positivas o constructivas que producen estados de bienestar, o las negativas o aflictivas que producen estados de malestar (SEP, 2017).

El programa de Educación Socioemocional plantea los siguientes propósitos para la educación primaria:

1. Desarrollar habilidades y estrategias para la expresión, la regulación y la gestión de las emociones; el reconocimiento de las causas y efectos de la expresión emocional; la tolerancia a la frustración y la templanza para postergar las recompensas inmediatas.
2. Desarrollar formas de comunicación asertiva y escucha activa.
3. Reconocer y valorar la diversidad cultural y el medioambiente, y la importancia de la inclusión como mecanismo para garantizar la igualdad y la paz social.
4. Reafirmar el ejercicio de la autonomía a través de la participación en acciones y proyectos colectivos que busquen el beneficio de la comunidad.
5. Fortalecer la autoestima para conducirse con seguridad, respeto y sentido de agencia, que es la capacidad de llevar a cabo acciones que generen mayores oportunidades de vida para sí mismo y para los demás.
6. Reconocer el poder de la empatía para establecer relaciones sinceras, respetuosas y duraderas (SEP, 2017).

Las dimensiones se cultivan mediante el desarrollo de las habilidades específicas que las componen: Autoconocimiento: implica la **atención**, conciencia de las propias emociones, autoestima, aprecio y gratitud, bienestar. Autorregulación: habilidades como la metacognición, expresión de las emociones, regulación de las emociones, autogeneración de emociones para el bienestar, perseverancia. Autonomía: se manifiesta iniciativa personal, identificación de necesidades y búsqueda de soluciones, liderazgo y apertura, toma de decisiones y compromisos, autoeficacia. Empatía: se busca el bienestar y trato digno hacia otras personas, toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto, reconocimiento de prejuicios asociados a la diversidad, sensibilidad hacia personas y grupos que sufren exclusión o discriminación, cuidado de otros seres vivos y de la naturaleza. Colaboración: comunicación asertiva, responsabilidad, inclusión, resolución de conflictos, interdependencia (SEP, 2017).

Metodología

Según Hartley (1994) el estudio de casos es la orientación teórica y el énfasis del investigador en la comprensión, profundización y análisis de los procesos implícitos en el caso y en la relación con sus propios contextos. El estudio de caso es un tipo de investigación social que se caracteriza por la indagación empírica de los problemas de estudio en sus propios contextos naturales, los que son abordados simultáneamente a través de múltiples procedimientos metodológicos. El estudio de casos conlleva a la lectura cuidadosa del caso, así como reunir los datos, evaluar, definir el problema, buscar la alternativa de solución y preparar un plan de acción (Sánchez, 2016).

La participante tiene 11 años y 4 meses, actualmente se encuentra cursando 6to. grado de primaria. Desde una perspectiva cognitiva y moral según la teoría cognitiva de Piaget (1982), la niña se encuentra en el periodo de las operaciones concretas (de 8 a 12 años). En esta etapa razona lógicamente sobre cosas abstractas que nunca había investigado de forma directa. El niño está capacitado para hacer un pensamiento racional e inductivo a través de la forma de una propuesta ofrecida (Piaget 1982, citado en Castilla 2014).

Desde una perspectiva psicológica, según la teoría del ‘desarrollo psicosocial’ de los niños y los adultos de Erik Erikson (1985) la niña se ubica en el estadio Industria versus inferioridad - competencia (5-13 años). La niñez desarrolla el sentido de la industria, para el aprendizaje cognitivo, para la iniciación científica y tecnológica; para la formación del futuro profesional, la productividad y la creatividad. Ella es capaz de acoger instrucciones sistemáticas de los adultos en la familia, en la escuela y en la sociedad. Es el inicio de la edad escolar y del aprendizaje sistemático (Erikson 1985, citado en Bordignon 2005).

La teoría Psicosexual de Freud (1905, citado en Guerri, 2021) indica que la participante en el estudio se encuentra en el periodo de latencia (6-12 años). Durante el período de latencia los intereses de la libido son suprimidos temporalmente. El desarrollo del ego y superego contribuyen a este período de calma. La etapa comienza alrededor del momento en que los niños entran a la escuela y se preocupan más por las relaciones entre iguales, juegos y otros intereses. El período de latencia es un tiempo de exploración en el que la energía sexual está todavía presente, pero se dirige hacia otras áreas, tales como las actividades intelectuales y las interacciones sociales. Esta etapa es importante en el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación y confianza en sí mismo.

El Test de la Figura Humana de Goodenough (1991), es una técnica para medir la inteligencia general por el análisis de la representación de la figura humana; como a la vez para el estudio de la personalidad, por medio de la misma. El niño, al trazar una figura humana no dibuja lo que ve, sino lo que sabe de ella, es decir, es una expresión de su repertorio conceptual; este “saber” crece con la edad mental, lo que se refleja en el dibujo de la figura humana.

El test se evalúa verificando en el dibujo la presencia o ausencia de cada uno del ítem de la escala y acreditándole un punto por cada ítem, cuyos requisitos se satisfacen, desde el primero que se otorga por la sola presencia de la cabeza, hasta el último en que se exige la representación de un perfil correcto. El puntaje total que se obtiene se transforma luego en un valor de Edad Mental (EM). Para obtener la EM se ubica el puntaje en la tabla del Baremo de Plata y se lee la edad en años en la primera línea de la tabla y los meses en la primera columna de la tabla.

El cuestionario de habilidades de interacciones sociales consta de 60 reactivos que se dividen en 6 sub-escalas: 1. Habilidades sociales, 2. Habilidades para hacer amigos y amigas, 3. Habilidades conversacionales, 4. Habilidades de relación con los adultos, 5. Habilidades de solución de problemas interpersonales, 6. Habilidades de relación con los adultos. Los

reactivos y las sub-escalas se refieren a las habilidades y áreas del “Programa de Habilidades de Interacción Social” (PEHIS).

El cuestionario se compone por una escala de Likert de cinco puntos del 1 al 5 según la frecuencia de emisión de cada comportamiento, donde el número 1 significa que no hace la conducta NUNCA y el número 5 que realiza la conducta SIEMPRE (Monjas, 2012).

La puntuación en cada sub-escala se obtiene sumando los reactivos que le corresponden, la puntuación máxima es de 50 y la mínima de 10. Para el cálculo total de las habilidades de interacción social se debe de sumar el total de la puntuación de cada sub-escala, la puntuación máxima es de 300 y la mínima de 60.

La rúbrica planteada en el Plan y Programas de Estudio de Educación Socioemocional consta de cinco dimensiones socioemocionales, dentro de estas se encuentran algunas habilidades asociadas a las dimensiones socioemocionales y de ellas se desglosan los indicadores de logro, con relación a cada habilidad.

Una vez que se aplicaron los instrumentos de diagnóstico para conocer las habilidades socioemocionales de la participante, se procedió a diseñar estrategias basadas en el Programa de Educación Socioemocional (SEP, 2017). La primera actividad implementada fue en base al aprendizaje esperado “Genera ideas y proyectos con sus compañeros, considerando las aportaciones de todos” y consistía en la elaboración de un escudo y un lema que representará al grupo, fue una actividad en equipos donde tenían que tomar acuerdos y considerar las ideas de cada integrante.

La segunda actividad se basó en el aprendizaje esperado “Responde a la provocación o la ofensa de una manera pacífica y toma medidas preventivas para evitar el conflicto”, la cual consistía en hacer una representación dramática de alguna situación conflictiva, fue una actividad en equipos donde también tenían que considerar a todos los integrantes.

Resultados

Respecto al test de la figura humana y siguiendo la puntuación del test de Goodenough con respecto al dibujo realizado, al transformar el puntaje total tomando en cuenta el Baremo de La Plata la niña alcanza una edad mental de 11 años y 6 meses. Con lo cual el diagnóstico cuantitativo dice que se encuentra en una inteligencia normal o mediana (90-109). El diagnóstico cualitativo arroja una puntuación del dibujo de la figura humana de 6, el cual indica que el nivel mental funcional de la niña es Normal a superior (90-130).

Tomando en cuenta los indicadores cualitativos observados, la niña presenta hostilidad hacia los demás, ira y rebeldía, así como también control interno rígido y dificultad de conectarse con los demás, puede llegar a ser defensivo y tiene preocupación por algún aspecto del funcionamiento mental.

En el cuestionario de habilidades de interacciones sociales (Monjas, 1992) con un puntaje de 26, se detectó que la niña tiene baja valoración en las habilidades de solución de problemas interpersonales. Esto indica que no siempre busca soluciones cuando tiene problemas con otros niños, y quizás no piensa en las consecuencias que pueden presentarse, también en ocasiones no identifica cuando tiene un problema ni el motivo de este. Según Bisquerra (2009) las emociones tienen funciones en otros procesos mentales y pueden afectar a la percepción, a la atención, a la memoria, al razonamiento, a la creatividad y a otras facultades. Al aplicar la rúbrica y tomando en cuenta los indicadores de logro, arrojó como resultado que las habilidades asociadas a las dimensiones socioemocionales son las siguientes: atención, autoestima, aprecio y gratitud, bienestar, autogeneración de emociones para el bienestar, perseverancia, iniciativa personal, identificación de necesidades y búsqueda de soluciones, autoeficacia, bienestar y trato digno hacia otras personas, toma de perspectivas de desacuerdo o conflicto, sensibilidad hacia personas y grupos que sufren exclusión o discriminación, cuidado de otros seres vivos y de la naturaleza, responsabilidad, inclusión, resolución de conflictos e interdependencia.

Como resultado después de haber observado a la niña realizando las actividades diseñadas para trabajar Educación Socioemocional, cabe mencionar que tiene buena disposición y actitud positiva a la hora de trabajar en equipos, así como también dio sus puntos de vista y opiniones para que el trabajo resultara mejor.

Conclusiones

En conclusión, es importante señalar que el trabajar el área de educación socioemocional es algo fundamental para poder crear una mejor relación entre pares y entre alumno-maestro, se crea un ambiente de aprendizaje más inclusivo y óptimo para el desarrollo del niño, además también las estrategias para el desarrollo socioemocional estimulan el desarrollo cognitivo del niño. Los infantes aprenden a reconocer sus propias emociones y las de los demás, así como a saber gestionarlas.

Al momento de aplicar los instrumentos la niña participante, se negaba a realizar las instrucciones de los instrumentos, pero después accedió al ver que solo tenía que realizar un dibujo de una persona y contestar el cuestionario. Después de analizar los resultados de la intervención, se observa que la niña mostró buena disposición para trabajar de manera colectiva, además respetaba y consideraba las ideas u opiniones de los diferentes integrantes del equipo. Es importante continuar trabajando con estrategias que fortalezcan el desarrollo socioemocional de los niños de forma transversal con otras asignaturas del currículo.

Referencias

- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Editorial Síntesis [pdf]<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Psicopedagogia%20de%20las%20emociones%20-%20Rafael%20Bisquerra%20Alzina-1.pdf>
- Bordignon, N. A. B. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista LASALLISTA de Investigación*, 2. http://repository.unilasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/384/1/p50-63_ARTICULO%20ERICK%20ERICKSON.pdf
- Castilla, M. F. (2014). La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget aplicada en la clase de Primaria. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/5844/TFG-B.531.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Diario Oficial de la Federación (2021). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Disponible en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Echeverría, B. E., López-Larrosa, S. L. L., & Mendiri, P. M. (2020, 1 diciembre). Vista de aplicación de un programa de educación socio-emocional para alumnado de primaria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 7(2). https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2020.7.2.7101/g7101_pdf
- Flores, G. F. C., Palacios, R. P. B., Rodríguez, M. R. R., Escalante, D. A. E. V., Sánchez, H. S. F., Brindis, G. B. B., Morales, H. M. M., Alcantar, G. A. M., & Masse, L. R. M. (2021). *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*. Gallardo.
- Goleman, Daniel. (2012) Inteligencia emocional. Barcelona: Editorial Kairós.
- Guerri, M. G. (2021). *Etapas del desarrollo Psicosexual de Freud*. PsicoActiva. <https://www.p psicoactiva.com/blog/etapas-del-desarrollo-psicosexual-freud/>
- Peña García, S. N. . (2021). La consolidación del aprendizaje socioemocional en la educación primaria. *Panorama*, 15(29), 226–247. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i29.3075>
- Pozo, J. M. P. Z. (2005). *Aplicación e interpretación del test dibujo de la figura humana*. Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de educación socioemocional <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx>
- Sánchez, L. (2016, 13 abril). Estudio de casos según Hartley y según Stake. *Formación Audiovisual*. <http://formacionaudiovisual.blogspot.com/2016/04/estudio-de-caso-segun-hartley-y-segun.html>
- Tur-Porcar, A. M. T. P., Llorca-Mestre, A. L. M., & Mestre-Escrivá, V. M. E. (2021). Agresividad, inestabilidad y educación socioemocional en un entorno inclusivo. *Comunicar*. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/77023/142150.pdf?sequence=1>

PROCESO DE ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR LAS COMPETENCIAS DOCENTES BAJO LA MODALIDAD DE TRABAJO EN LÍNEA DURANTE LA PANDEMIA POR COVID 19.

Dina Verónica Gallegos Fernández

Dina_gallegos@hotmail.com

Manuel Alvarez Hernandez

Malver68@hotmail.com

María Guadalupe Gamas Ocaña

Villagamas64@hotmail.com

Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen

LINEA TEMATICA: Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales

Resumen

La evaluación docente es considerada una actividad compleja al ponerse en juego diferentes situaciones, sin embargo, construir un instrumento que permita hacerlo con criterios de validez y confiabilidad, reduciendo los sesgos, permite construir una cultura de evaluación docente. En esta ponencia se presentan evidencias de validez como parte del proceso de adaptación de un instrumento que evalúa las competencias docentes en entornos virtuales.

El proceso se lleva a cabo en tres momentos, en el primero momento participan 4 docentes para la revisión de contenido, realizando ajustes en algunos términos, eliminando 4 ítems y agregando 9. En un segundo momento se somete a validación empírica por juicio de expertos participan 5 docentes de diferentes escuelas normales del estado y un docente de Universidad; también participan 5 estudiantes, de este estudio se derivan análisis descriptivos y de fiabilidad. Por último, en la prueba piloto, se obtiene como evidencia un índice de fiabilidad (alfa de Cronbach) de .994. Finalmente se realiza un Análisis Factorial Exploratorio que en principio mantiene la estructura del MECDL, pero que si sugiere revisar los nombres de las competencias para cada dimensión y algunos ajustes mínimos.

Palabras clave: evaluación docente, competencias, trabajo docente, práctica docente, docencia en línea.

Planteamiento del problema.

Ha sido bastante comentado el efecto que produjo el confinamiento ante la pandemia por COVID 19, así como las medidas emergentes que se tomaron para enfrentar este fenómeno (UNICEF, 2020). Esto generó ajustes emergentes en cascada en el menor tiempo jamás imaginado para evitar suspender la atención a millones de estudiantes en todo el mundo.

Derivado de lo anterior y en consecuencia, las instituciones de educación superior adoptamos un modalidad virtual emergente, ya que se emplearon plataformas con cuentas creadas expreso para dar atención a todos los estudiantes de las Escuelas Normales, este cambio se hizo acompañar por cursos y talleres con duración de 3 horas y más con la finalidad de instruir a los docentes para el acceso y uso de la plataforma. Sin embargo, para muchos no resultó fácil en el día a día por diferentes circunstancias en las que no profundizaremos en este documento.

Una vez familiarizados los docentes con las plataformas y tras haber transcurrido tres semestres de trabajo bajo la modalidad antes mencionada, nos vimos en la necesidad de identificar las necesidades de los docentes en relación a sus competencias para el trabajo bajo esta modalidad.

La búsqueda de información nos permitió tomar como referente, trabajos como los de García Cabrero et al. (2018) en el que desarrollan un cuestionario para evaluar las competencias docentes en entornos virtuales, y el de Luna Serrano y Hernández Villafaña (2020) en el cual desarrollan un cuestionario de evaluación de la competencia docente en línea.

Marco teórico

La evaluación de la docencia es una de las actividades que se debe realizar en las instituciones educativas utilizando instrumentos confiables y válidos. En este sentido es necesario diseñar instrumentos que tomen en consideración estos elementos para confiar en la objetividad de los procesos de evaluación. En esta ocasión solo nos referiremos al aspecto de la validez.

Por lo tanto, es pertinente revisar algunos planteamientos que puedan aclarar de que trata este elemento.

El concepto de validez es multidimensional y heteróclito pues puede adoptar diferentes formas al aplicarlo a diversas unidades u objetos de investigación, medición o evaluación educativas. Los requisitos de validación no son uniformes y dependen, en gran medida, del ajuste global del proceso a las necesidades, fines y características del objeto. (Jornet et al., 2020, p. 235)

Entonces se puede afirmar que la validez es un elemento que se aplica tomando en consideración las características y naturaleza del instrumento y depende del propósito de la evaluación.

En este caso se asume como el criterio de calidad de todo proceso evaluativo y por lo tanto es relativo y gradual ya que está vinculado a las características del objeto de evaluación, la finalidad, el uso de los resultados. (Swanborn, 1996; Jornet, 2001; Perales, 2000, como se citó en Ramos et al., 2006)

De lo anterior se puede afirmar que la validez de un instrumento está relacionada directamente con el propósito para el que éste fue diseñado, por lo tanto, un instrumento es válido para un propósito, pero puede no serlo para otro; en este sentido no es un concepto absoluto porque los instrumentos no son válidos o inválidos, sino son válidos en mayor o menor grado para medir lo que se pretende.

Por lo tanto, de acuerdo a Jornet et al., (2003) “la validez hace referencia al grado en que el instrumento mide aquello que pretende medir es decir se refiere a si la información es realmente representativa de aquello que se evalúa” (p. 114).

Algunos aspectos o elementos centrales de la validez que se toman en consideración en el proceso de evaluación son: la selección de indicadores que se ajusten a lo que se desea evaluar, el establecimiento de un modelo que logre vincular las características de los distintos componentes (contexto, entrada, proceso, producto), que los fines de la evaluación atienda adecuadamente la participación de los diferentes actores implicados en el programa y por último la selección de instrumentos y técnicas para recoger la información de acuerdo a los criterios de fiabilidad y validez (Ramos et al., 2006).

Asimismo, es conveniente que el proceso de evaluación cumpla con algunos requisitos para lograr la validez y los propósitos y finalidades de la misma.

Un buen nivel de validez interna de un proceso de evaluación de la docencia incluye como requisitos:

- Existencia de coherencia interna entre los indicadores base para informar de todo el proceso evaluativo y la posterior toma de decisiones.
- Exhaustividad en la selección de criterios e

indicadores que se utilizan en la evaluación, es decir, cuando la evaluación cumpla la característica de generalidad de la representación del objeto. c) Adecuación del tipo de información incluida en la evaluación para satisfacer el propósito y finalidad de la misma. (Ramos et al., 2006, p. 240)

Para el diseño de instrumentos de evaluación se deben considerar ciertos elementos técnicos dentro de los cuales se puede mencionar el análisis de los ítems, para realizarlo es pertinente tomar en cuenta dos componentes (Jornet et al., 2003):

La revisión lógica:

Esta es llevada a cabo por el equipo de docentes o el comité que diseña el instrumento, la actuación consiste en fungir como jueces para hacer la adecuación del contenido, en ella se considera la congruencia ítem-objetivo o ítem-categoría, se revisa la calidad del ítem, su redacción, su pertenencia al dominio educativo (DE). Tiene por finalidad identificar posibles sesgos en el diseño.

La revisión empírica:

Tiene como finalidad principal, comprobar el comportamiento de los ítems y del instrumento en conjunto, como evidencia que ofrece sugerencias para hacer un mejor ajuste del instrumento, mejorar su diseño y verificar su adecuado funcionamiento.

Metodología

Selección de participantes

Se consideran dos criterios para la selección de los docentes: haber desarrollado trabajos de evaluación, contar con publicaciones de rigor académico. Para la selección de los alumnos el criterio fue estar inscrito en quinto semestre, ser jefe o jefa de grupo, haber participado en ejercicios de evaluación docente en años anteriores.

Para la selección de estudiantes se toma en cuenta que, en ejercicios de evaluación previos bajo la modalidad presencial, quienes emitían valoraciones más críticas fueron justamente los estudiantes de quinto semestre.

Procedimiento

El proceso de adecuación se llevó a cabo en dos momentos que se describen a continuación.

1.- Se realiza la revisión de contenido del instrumento Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Enseñanza en Línea (MECDL) de García et al. (2018), por los docentes a cargo del proceso de la evaluación docente.

2.- Una vez realizada la revisión de contenido, se somete a valoración empírica a partir de juicio por expertos con seis docentes: cinco de otras escuelas normales, uno de una universidad mexicana y cinco estudiantes. El estudio empírico se realiza con la finalidad de hacer ajustes más precisos a la escala. En este proceso se consideran los siguientes análisis:

- Valores para la media
- Cociente de variación para la escala, tanto para el criterio de relevancia como para el de pertinencia.
- Índice de fiabilidad de la escala para ambos criterios.

3.- Finalmente se lleva a cabo una prueba piloto con 117 alumnos de quinto semestre, con la finalidad de comprobar el comportamiento del instrumento.

Instrumento

El instrumento se diseñó con ayuda de la plataforma Forms de Google para su distribución a expertos y para la prueba piloto. Es una escala Likert, con cuatro opciones de respuesta. Conserva las dimensiones del MECDL, se integra por tres dimensiones – planeación, conducción del proceso y Evaluación –. La primera dimensión la integran 28 ítems organizados en cinco dimensiones, la segunda dimensión la componen 37 ítems distribuidos en tres competencias, y la última dimensión se integra por siete ítems en una sola competencia.

Resultados

Revisión de contenido por parte del comité

El ejercicio de revisión por parte del comité de diseño fue en colegiado, al pie de las tablas con los indicadores se fueron documentando los ajustes realizados, así como la justificación de los mismos. En esta se hicieron las siguientes adecuaciones:

- 1.- Adecuaciones en cuanto a los términos que se manejan en los programas de los cursos y en el plan de estudios de la licenciatura en educación primaria.
- 2.- Se agregaron indicadores de aspectos no considerados debido a los términos en los que se presentan nuestros programas.
- 3.- Se eliminaron ocho indicadores de las diferentes dimensiones a partir de dos criterios: por considerarse duplicados y por considerarse poco relevantes de acuerdo al propósito de la evaluación de las competencias docentes.

4.- Se cambió el orden de algunos indicadores dentro de la competencia, siguiendo un criterio de afinidad. Este movimiento no alteró la estructura del instrumento.

5.- Se reconfiguraron indicadores ambiguos por hacer referencia a los aspectos en el mismo indicador, en estos casos de un indicador se generaron dos para que cada indicador refiera a un solo aspecto reduciendo la ambigüedad.

6.- Se realizó una revisión conceptual de términos como: retroalimentación, modalidades de trabajo, experiencia de aprendizaje, competencias profesionales, materiales y/o recursos didácticos, para ajustar adecuadamente la redacción de algunos indicadores.

7.- Se revisó el concepto de experiencia de aprendizaje y se asume como un concepto afín a las competencias, sin embargo, los programas de los cursos no lo incorporan, pero nos parece pertinente el termino en el instrumento, por lo que se mantiene.

Revisión por juicio de expertos

Para integrar evidencias de claridad en la redacción de los indicadores, así como de su relevancia, se sometió la escala a un proceso de validación por juicio de expertos, se realizaron análisis descriptivos y de inferencia a partir de dos criterios: claridad y relevancia. Para los análisis descriptivos se consideraron la media, la desviación estándar y el cociente de variación y el índice de consistencia interna o alfa de Cronbach.

Es importante mencionar que son 71 indicadores por lo que no se integran las tablas en el documento, pero si se mencionan los valores que estos presentaron al hacer los análisis.

Criterio de claridad de la escala

De acuerdo a los análisis realizados, las medias para este criterio muestran valores mayores a 3, por lo que se asume claridad suficiente en la redacción de los indicadores. Atendiendo al cociente de variación, únicamente para los indicadores de la competencia Gestiona la progresión de los aprendizajes – dimensión 2 – es donde se observa variación heterogénea en las opiniones de los expertos – $CV > 35\%$ –. Estos valores en las opiniones de expertos, sugirieron revisar nuevamente el contenido y se observó los siguiente:

- Diferencias en la longitud de los indicadores, es decir, indicadores formados por cuatro palabras y en el extremo indicadores formados por 33 palabras.
- Errores en cuanto al empleo de los tiempos verbales.
- Diferencias en la estructura de los indicadores.

El índice de fiabilidad – alfa de Cronbach – de la escala a partir de la valoración de los expertos para el criterio de claridad, es de .931, lo que da cuenta de un alto margen de confianza en las opiniones de los expertos.

Criterio de relevancia de la escala

Para este criterio, el valor de las medias presenta valores mayores a, por lo que se asume que los indicadores son relevantes. Por su parte el cociente de variación en algunos indicadores no hay variación ($CV = 0$), en otros presenta una variación homogénea ($0 < CV < 30\%$) y en otros presenta una variación normal ($30\% < CV < 35\%$) presenta una variación entre normal y homogénea, sin llegar a variaciones extremas. Es decir, las opiniones de los expertos coinciden en cuanto a que todos los indicadores son relevantes.

El índice de fiabilidad – alfa de Cronbach – para la escala a partir de las opiniones de los docentes es de .866, da cuenta de un alto margen de confianza. La dimensión previsión del proceso de enseñanza aprendizaje presenta un alfa de Cronbach de .745, la dimensión conducción el proceso enseñanza-aprendizaje un valor de .813 y finalmente la dimensión evaluación del impacto de enseñanza – aprendizaje al presentar una varianza de cero, no es posible calcular el índice de fiabilidad.

Cabe señalar que, con el valor alfa para la escala completa, se obtiene una escala compacta en donde todos los ítems están bien integrados y contribuyan a la medida del constructo, eliminando aquellos que no contribuyen o lo hacen de tal forma que disminuyen la fiabilidad de la misma. Sin embargo, en este caso, la correlación total elemento-correctida no sugiere eliminar indicadores.

Prueba piloto

Con los ajustes sugeridos por las pruebas realizadas, se integra la versión final del instrumento y se somete a una prueba con estudiantes de quinto semestre.

El instrumento registro un índice de consistencia interna de .994, la dimensión de Previsión del proceso de enseñanza-aprendizaje presentó un alfa ordinal de .945, la dimensión Conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje de .993 y la dimensión Evaluación del impacto del proceso enseñanza-aprendizaje .958.

Análisis factorial exploratorio (AFE)

Este análisis se realiza con el método de extracción de componentes principales, con una rotación ortogonal varimax con normalización Kaiser, se consideran los coeficientes mayores a 0.40. Los resultados sugieren agrupar los indicadores en 6 factores que explican el 78.60% de la varianza.

El factor 1 coincide mayormente con la dimensión Valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje. El factor 2 coincide mayormente con la dimensión conducción del proceso enseñanza aprendizaje. El factor 3 coincide con la dimensión de la Previsión del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, es posible identificar que los elementos aluden al encuadre del curso. En el factor 4 también se identifican elementos de la Previsión del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero que los asociamos a los recursos, estrategias y modalidades de trabajo congruentes con las competencias del curso. El factor 5 corresponde mayormente con la dimensión conducción del proceso enseñanza aprendizaje, pero refiere mayormente a los recursos que se implementan. Por último, el factor 6 es una coincidencia total con la competencia enfoque del curso de la dimensión Previsión del proceso de enseñanza-aprendizaje – Tabla 1

Tabla 1

Análisis Factorial Exploratorio

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
Relaciona el contenido del curso con otros del plan de estudios.	.					.
	3					5
	1					7
	6					4
Relaciona el contenido del curso con el perfil de egreso.	.	.				.
	3	3				6
	0	2				8
	6	0				1
Considera en el curso las necesidades del contexto social.	.	.		.	.	.
	3	3		3	6	6
	0	4		2	2	2
	0	2		9	4	4
Vincula los criterios de desempeño con las competencias del curso.	.					.
	3					7
	4					1
	1					8
Define el enfoque didáctico del curso, a partir de las competencias y la modalidad de trabajo, metodología del curso y el perfil de egreso.	.	.				.
	3	3				6
	4	6				4
	6	5				8

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
Especificar las competencias en cada unidad o Experiencia de Aprendizaje (EA).	.	.	.	.	.	.
	3	3	5	3	3	3
	2	2	2	4	4	4
	3	5	0	2	2	2
Considerar las modalidades de trabajo (el seminario-taller, Proyectos, problemas, casos), el análisis y revisión bibliográfica, así como la movilización y/o recreación del conocimiento en las diferentes experiencias de aprendizaje.	.	.	.	.	.	.
	3	3	4	3	3	3
	0	5	9	9	9	9
	2	6	3	1	1	1
Seleccionar materiales didácticos en diversos formatos digitales.	.	.	.	.	.	.
	4	4	4	3	3	3
	1	0	7	7	7	7
	4	9	0	1	1	1
Establecer los parámetros de tiempo para el desarrollo del curso: el cronograma general, los periodos de trabajo y las fechas de entrega de tareas individuales y grupales.	.	.	.	.	.	.
	3	4	4	3	3	3
	6	6	2	5	5	5
	1	4	5	9	9	9
Propuso el establecimiento claro y en acuerdo con los alumnos, las reglas de interacción y convivencia, sustentadas en normas de etiqueta y valores universales de respeto a los derechos humanos y a la propiedad intelectual.	.	.	.	.	.	.
	3	4	5	5	5	5
	1	2	9	9	9	9
	5	4	5	5	5	5
Desarrollar presentaciones o mini conferencias utilizando mezclas de audio y video.	.	.	.	.	.	.
					6	6
					5	5
					2	2
Seleccionar TIC tomando en cuenta el nivel de alfabetización digital de los alumnos.	.	.	.	.	.	.
					5	5
					9	9
					4	4
Seleccionar TIC que promuevan el desarrollo de habilidades digitales.	.	.	.	.	.	.
					6	6
					3	3
					7	7
					0	0
					3	3
					1	1
Considerar el uso de plataformas, herramientas digitales para evaluar el aprendizaje, buscadores, youtube, editores de videos, entre otros, que	.	.	.	.	.	.
	4	5	3	3	3	3

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
contribuyan al desarrollo de aprendizajes y habilidades académicas del estudiante.	5 0	0 2	0 7	7 9		
Planteó la realización de una evaluación diagnóstica para identificar las necesidades de aprendizaje de los alumnos	. 3 6 1	. 6 5 7	. 4 0 5			
Estableció estrategias didácticas alternativas para apoyar a los alumnos con dificultades en el aprendizaje y necesidades particulares de formación	. 5 0 5	. 3 2 8	. 3 4 9			
Incorporó instrucciones detalladas en cada unidad o EA con el fin de explicar los propósitos y las dinámicas de trabajo.	. 3 9 8	. 4 6 8	. 3 9 8			
Proporcionó lineamientos de cómo utilizar los medios y recursos de manera efectiva	. 3 8 5	. 5 5 6	. 3 0 5			
Estructuró experiencias de aprendizaje significativo integrales bajo el enfoque de competencias profesionales (saber, saber hacer, saber ser).	. 3 2 7	. 4 1 2	. 5 4 7	. 3 5 7		
Incluyó experiencias de aprendizaje en una secuencia de actividades que va de lo simple a lo complejo.	. 4 0 9	. 3 5 9	. 4 0 3	. 4 0 5		
Diseñó estrategias para facilitar experiencias de aprendizaje colaborativo.	. 3 6 2	. 6 0 4	. 3 1 2	. 3 0 7		
Consideró estrategias para promover el aprendizaje autorregulado.	. 4 5 6	. 5 4 2	. 3 1 0			

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
Seleccionar y/o diseñar diversos materiales didácticos digitales que poseen calidad de contenido y de formato.	.	.	.	.	.	.
	3	3	5			
	7	9	8			
	2	6	3			
Establecer los criterios de desempeño continuo (formativos) para el desarrollo de cada Experiencia de Aprendizaje (unidad/curso).	.	.	.	.	.	.
	4	5				
	6	8				
	0	0				
Definir los criterios de desempeño final (sumativos) al concluir cada Experiencia de Aprendizaje (unidad/curso).	.	.	.	.	.	.
	4	3	4	4		
	1	2	6	0		
	8	8	6	6		
Considerar la estrategia de retroalimentación del desempeño de los alumnos.	.	.	.	.	.	.
	4	5	3		3	
	3	1	1		1	
	6	4	7		1	
Establecer estrategias de autoevaluación y coevaluación.	.	.	.	.	.	.
	3	7				
	0	2				
	9	3				
Incluir estrategias asociadas a la reflexión sobre los logros alcanzados.	.	.	.	.	.	.
	6	4				
	3	0				
	1	7				
Realizar al inicio del semestre, una introducción del curso para conformar un sentido de comunidad.	.	.	.	.	.	.
	3	5			3	
	1	9			7	
	0	3			1	
Reiterar las intenciones de aprendizaje y criterios de evaluación al inicio de la presentación de cada unidad o Experiencias de Aprendizaje.	.	.	.	.	.	.
	3	4		3	3	4
	4	6		5	5	1
	2	0		6	6	0
Promover Experiencias de Aprendizaje acordes a los contenidos del curso.	.	.	.	.	.	.
	3	3		5	3	

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
	9	9		2	7	
	3	8		7	3	
DesarrollÃ³ ciclos de interacciÃ³n con los alumnos durante las Experiencias de Aprendizaje para promover la exploraciÃ³n, la integraciÃ³n y la articulaciÃ³n de los aprendizajes autÃ³nomo y colaborativo y obtener evidencias de su comprensiÃ³n.	.	.	.	.	.	.
	5			4	3	
	0			2	7	
	2			8	1	
ProporcionÃ³ informaciÃ³n y recursos didÃ¡cticos (materiales, medios y auxiliares) en diversos formatos digitales de forma pertinente y oportuna.	.	.	.	.	.	.
	3	3	3	4	3	
	8	5	4	6	1	
	7	2	2	6	4	
Te condujo a identificar las relaciones existentes entre planteamientos que puedan parecer diferentes o contradictorios.	.	.	.	.	.	.
	4	3	3	4		
	7	1	4	8		
	8	4	9	6		
PropiciÃ³ la conexiÃ³n entre las ideas identificadas como concepciones errÃ³neas y conocimientos derivados de diversas fuentes.	.	.	.	.	.	.
	3	4		5	3	
	7	4		0	4	
	8	1		1	4	
Propuso la utilizaciÃ³n de escenarios de prÃ¡ctica para promover el desarrollo de habilidades profesionales.	.	.	.	.	.	.
	4	4		5		
	0	4		0		
	5	9		7		
AclarÃ³ dudas de manera oportuna.	.	.	.	.	.	.
	4	3		4	3	3
	1	4		0	8	7
	3	5		8	4	7
MotivÃ³ a los alumnos a reconocerse como poseedores de aprendizajes relevantes y significativos.	.	.	.	.	.	.
	4	4		3	4	4
	1	4		2	4	0
	5	8		6	3	2
IncluyÃ³ experiencias de aprendizaje que estimulen el interÃ©s y la curiosidad de los alumnos.	.	.	.	.	.	.
	4	4		4	3	
	5	8		0	7	
	7	2		8	0	

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
Adaptar las experiencias de aprendizaje conforme avanza el curso, de acuerdo con las características, criterios de desempeño, necesidades, dudas y comentarios de los alumnos.	. 4 6 2	. 4 7 1	. 3 6 6	. 4 6 6	. 4 3 6	. 4 3 6
Proporcionar retroalimentación personalizada a los alumnos a través de diversos medios tecnológicos.	. 3 5 9	. 4 7 2	. 3 0 3	. 4 0 3	. 4 3 5	. 4 0 9
Trabajar de manera individual con alumnos que presentan dificultades durante el proceso de aprendizaje.	. 3 5 5	. 3 7 1	. 3 7 1	. 3 7 1	. 5 8 5	. 5 8 5
Propiciar el aprendizaje entre pares.	. 3 4 1	. 3 7 4	. 3 7 4	. 3 7 4	. 6 3 0	. 6 3 0
Los recursos tecnológicos empleados favorecieron el aprendizaje a través del desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, la resolución de problemas complejos y habilidades comunicativas del estudiante.	. 4 0 1	. 4 2 9	. 4 2 9	. 3 7 1	. 3 7 1	. 3 9 7
Utiliza materiales didácticos en diversos formatos digitales que se encuentran visibles y disponibles permanentemente.	. 3 0 3	. 3 4 1	. 4 5 7	. 4 5 7	. 4 4 2	. 4 4 2
Muestra disposición al uso colaborativo de las TIC con los estudiantes.	. 4 6 1	. 3 1 5	. 3 1 5	. 3 1 5	. 4 4 6	. 4 4 6
Plantea preguntas para explorar la comprensión del contenido del curso.	. 5 0 2	. 5 0 2	. 5 3 4	. 5 3 4	. 5 3 4	. 5 3 4
Retoma las ideas y aportaciones de los alumnos durante las actividades que realiza con el grupo.	. 3	. 5	. 4	. 4	. 4	. 4

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
	3	8		1		
	1	1		5		
Incluye ejercicios prácticos adicionales, proporcionando información a los alumnos sobre las acciones que les permiten mejorar su rendimiento.	.	.	.			
	3	6	3			
	6	2	2			
	5	9	8			
Promueve el análisis y discusión de la aplicabilidad de las ideas y temas del curso, a la realidad.	.	.	.	.
	3	5	3	3		
	5	8	5	2		
	2	9	4	0		
Interviene para que los alumnos analicen, prueben y practiquen los contenidos del curso con apoyo de las TIC.	.	.	.			
	3	5		3		
	6	5		1		
	6	2		0		
Impulsa a los alumnos a reflexionar sobre su experiencia, articular o exponer sus ideas, informes o diseños.	.	.	.			
	3	6		3		
	5	6		9		
	0	0		1		
Provee oportunidades equitativas de participación a través de los diferentes recursos digitales.	.	.	.	.	.	.
	4	4	3	3		3
	1	8	4	6		1
	3	7	6	8		7
Utiliza diferentes recursos tecnológicos para dar seguimiento a los alumnos menos dispuestos o en riesgo de rezago y estimular su participación.	.	.	.			
	4	4		4		
	9	2		4		
	6	4		3		
Resuelve de manera pertinente situaciones problema que surgen durante la interacción de la clase.	.	.	.	.
	4	4	3	3		
	3	5	6	8		
	3	1	4	0		
Promueve que los alumnos funjan como facilitadores de aprendizajes de sus compañeros, utilizando tecnologías de colaboración que permitan el intercambio de resultados e ideas.	.	.	.	.
	4	5	3			3
	4	1	1			2
	9	1	9			8

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
Crea espacios desde diversos medios para llevar a cabo actividades que permiten a los alumnos compartir sus logros con sus compañeros, compararlos y hacer/recibir comentarios.	. 4 0 3	. 5 2 4	. 3 9 3	. 3 6 2	.	.
Promueve la creación de una comunidad de aprendizaje para el desarrollo integral de los estudiantes.	. 3 1 0	. 5 2 5	. 4 1 1	. 4 0 9	.	.
Emplea la evaluación formativa (diagnóstica y de proceso) con apoyo de diferentes recursos tecnológicos.	. 4 0 5	. 4 5 2	. 3 4 5	. 4 0 1	.	.
Propicia que los estudiantes expresen sus sentimientos y emociones (académicas y sociales) durante la indagación e integración de conocimientos.	. 3 4 9	.	.	. 5 4 7	.	.
Estructura lógicamente sus ideas, tanto en presentaciones orales como escritas.	. 3 7 9	.	.	. 4 4 4	.	.
Se expresa adecuadamente de forma verbal y escrita.	. 5 0 5	.	.	. 4 6 1	.	.
Dio el crédito correspondiente a los alumnos cuando retoma sus aportaciones.	. 5 0 7	.	.	. 4 7 5	.	.
Mantuvo la comunicación constante y complementa las aportaciones de los alumnos durante el desarrollo de las actividades.	. 5 5 7	.	.	. 3 4 2	.	.
Comunicó oportunamente las fechas importantes para la realización de actividades y entrega de productos.	. 5	.	.	. 3	.	.

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
	1	4	2			
	8	3	5			
UtilizÃ³ materiales y estrategias diversificadas para la evaluaciÃ³n sumativa, que se ajustan a las particularidades de sus estudiantes y a los propÃ³sitos del curso.	.	.				
	6	3				
	2	6				
	4	5				
ValorÃ³ el desempeÃ±o de sus estudiantes al tÃ©rmino de cada Experiencia de Aprendizaje o unidad y al finalizar el curso.	.					
	6					
	5					
	6					
ProporcionÃ³ retroalimentaciÃ³n a los estudiantes sobre los resultados globales de la evaluaciÃ³n.	.	.				
	6	3				
	6	9				
	4	5				
InvolucrÃ³ a sus estudiantes en la evaluaciÃ³n final del curso.	.	.	.			
	6	3	3			
	3	5	7			
	8	2	3			
InvolucrÃ³ a sus estudiantes en los procesos de reflexiÃ³n sobre el logro de sus expectativas, tanto individuales como colaborativas.	.	.				
	5	4				
	9	0				
	7	4				
Los proceso de evaluaciÃ³n fueron los adecuados	.	.			.	
	6	4			3	
	1	3			6	
	8	7			6	
Los instrumentos empleados te sirvieron como guÃa para mejorar tus aprendizajes	.					
	6					
	9					
	1					

Discusi3n y conclusiones

Este trabajo se desarrolla desde la necesidad de identificar rutas que permitan y faciliten a los docentes de Escuelas Normales, acercarse a los procesos de validez y confiabilidad en el diseño de instrumentos para evaluar las competencias docentes, en este caso para la modalidad de trabajo en línea.

Sabemos que se ha escrito mucho sobre la evaluación de la docencia a partir de las opiniones de los estudiantes, sin embargo, en las Escuelas Normales se tienen estudios incipientes en cuanto al diseño y validación de los mismos (Benton y Cashin, 2014).

Cabe señalar que ante la emergencia sanitaria que enfrentamos en marzo de 2020, y, ante la necesidad de evaluar las competencias docentes para el trabajo en línea, desarrollar un instrumento implicaba un alto costo en tiempo, sobre todo porque había que iniciar con la revisión de la literatura, misma que en el diseño del instrumento para la modalidad presencial en 2014 nos tomó seis meses. En esta ocasión recurrimos a la adaptación de un instrumento que cumplía con los más altos estándares de calidad métrica.

Es importante plantear que contar con instrumentos que integren evidencias de validez, permite retroalimentar la práctica docente con un alto margen de confianza en las Escuelas Normales, ya que los cuestionarios representan información válida.

Aun cuando se trató de un proceso de revisión y adaptación al contexto de las Normales, los resultados dan cuenta de un comportamiento estable del mismo por lo que permiten corroborar el fundamento teórico bajo el cual se construyó.

Finalmente mencionar que el instrumento queda conformado por 70 indicadores.

Referencias

- Benton, S. L., y Cashin, W. E. (2014). Student ratings of instruction in college and university courses. En M. B. Paulsen, (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Volume 29 (279-326). Springer Science+Business Media Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8005-6_7
- García, B., Serrano, E. L., Ponce Ceballos, S., Cisneros-Cohernour, E. J., Cordero Arroyo, G., y Espinosa Díaz, Y. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), pp. 343-365. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18816>

Jornet Meliá, J. M., Perales Montolío, M. J. & González-Such, J. (2020). El concepto de validez de los procesos de evaluación de la docencia. *Revista Española de Pedagogía*, (276), 233-252.

Jornet Meliá, J. M., Suárez Rodríguez, J. M. & Perales Montolío, M. J. (2003). *Guía práctica para la evaluación de programas de formación profesional, ocupacional y continua*. Fundación Universidad-Empresa de Valencia, ADEIT.

Ramos Santana, G., Suárez Rodríguez, J. M. & Jornet Meliá, J. M. (2006). Validación de un plan de evaluación de teleformación en la empresa. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 223-238.

Serrano, E., y Hernández Villafaña, A. D. (2020). Desarrollo de un Luna cuestionario de evaluación de la competencia docente en línea. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), pp. 307-328. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.27084>

UNICEF. (2020). La educación durante el COVID-19: Marco de planificación de contingencia, reducción de riesgos, preparación y respuesta. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado el 19/12/2020 en unicef.org/lac/media/11176/file

EL PORTAFOLIO DIGITAL COMO HERRAMIENTA DE REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

Gema Elisa Herrera Arellano

Docente de la Licenciatura en Educación Preescolar del Benemérito Instituto Normal de Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” e integrante del Cuerpo Académico BINE-JCB-CA-02 “Formación Docente y su impacto en la Educación”

Integrante de la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos

Herrera,arellano.ge@bine.mx

Bertha María Limón Vázquez

Docente de la Licenciatura en Educación Preescolar del Benemérito Instituto Normal de Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” y colaboradora del Cuerpo Académico BINE-JCB-CA-02 “Formación Docente y su impacto en la Educación”

Integrante de la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos

Limon.vazquez.bm@bine.mx

Línea temática: Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales

Resumen

El objetivo general de la presente investigación fue describir la sistematización de una experiencia pedagógica sobre el uso del portafolio digital como una herramienta de reflexión para los docentes en formación en una Escuela Normal. Se esbozaron como objetivos específicos: realizar un diagnóstico de las condiciones contextuales, tecnológicas y conocimientos del portafolio digital, planear el diseño tecnopedagógico, implementar el portafolio digital en un curso de la malla curricular y analizar el proceso de la implementación de este. Con base en lo anterior, se tiene el siguiente supuesto: el proceso de sistematización de una experiencia pedagógica sobre el uso del portafolio digital como una herramienta de reflexión para los docentes en formación, promueve la acción reflexiva e indagadora del docente de grupo acerca de su propia práctica. El estudio tiene un enfoque cualitativo, con el método de sistematización de experiencias educativas bajo una visión sociocrítica. Los resultados obtenidos se analizaron desde las perspectivas de los docentes en formación y de los docentes titulares del curso, considerando las categorías: proceso reflexivo, proceso de

aprendizaje y diseño tecnopedagógico, para los estudiantes y proceso de implementación para los docentes.

Palabras clave

Sistematización de experiencias, portafolio digital, reflexión, formación inicial docente

Planteamiento del problema

La educación superior y, en particular, las escuelas normales enfrentan retos cruciales relacionados al desarrollo de contenidos e instrucción en línea al tiempo que se promueve la práctica reflexiva de docentes en formación. El programa educativo de la Licenciatura en Educación Preescolar del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” no es ajeno a este reto y, es por ello, que esta investigación resalta los retos, logros e ideas innovadoras respecto al uso del portafolio digital como una herramienta que promueve la práctica reflexiva en el contexto antes descrito.

Hoy en día con el avance tecnológico ofrece herramientas didácticas innovadoras para aplicarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, existe una gran oferta dependiendo del objetivo a alcanzar con los estudiantes. Aunado a lo anterior, los cambios en los planes y programas de estudio implementados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), se incorporan las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Para aprovechar completamente el potencial de las TIC debe establecerse un nuevo paradigma educativo basado en nuevos procedimientos pedagógicos (Benito, 2009).

El uso del portafolio digital de evidencias ha sido requerido en diferentes cursos de la malla curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar del BINE. Sin embargo, se identificó que resultaba un repositorio de información. Los estudiantes recopilan sus evidencias; los docentes lo evalúan, y esta colección de documentos no se vuelve a utilizar. Por lo tanto, no es una herramienta didáctica en la que se ponga en práctica el proceso reflexivo. Es así como surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo la sistematización de experiencias recupera el uso del portafolio digital como una herramienta de reflexión en la formación de docentes?

El objetivo general de la presente investigación fue describir la sistematización de una experiencia pedagógica sobre el uso del portafolio digital como una herramienta de reflexión para los docentes en formación. En el mismo orden de ideas, se esbozaron como objetivos específicos: realizar un diagnóstico de las condiciones contextuales, tecnológicas y conocimientos de portafolio digital, planear el diseño tecnopedagógico del portafolio digital, implementar el portafolio digital en un curso de la malla curricular y analizar el proceso de implementación del portafolio digital.

Con base en lo anterior, se tiene el siguiente supuesto: El proceso de sistematización de una experiencia pedagógica sobre el uso del portafolio digital como una herramienta de reflexión

para los docentes en formación, promueve la acción reflexiva e indagadora del docente de grupo acerca de su propia práctica.

Marco teórico

Portafolios digitales

Los portafolios son considerados como herramientas útiles para promover el aprendizaje autónomo. Sin embargo, para que esta herramienta sea aprovechada en toda su extensión, Paulson, Paulson y Meyer (1991), proponen seis aspectos fundamentales que deben caracterizar al portafolio: propicia la reflexión acerca del proceso de aprendizaje, es elaborado por el estudiante y no para el estudiante, no es una carpeta para recopilar trabajos y tareas, por el contrario, se incluyen aspectos como el propósito, metas, estándares y reflexión. Por último, debe contener solo el material que el estudiante desea compartir voluntariamente.

En cuanto a los portafolios digitales Al Kahtani (1999), menciona que éstos ofrecen ventajas, respecto al portafolio tradicional tales como su fácil accesibilidad e incorporación en proyectos multimedia y permiten la retroalimentación eficiente y expedita. Sin embargo, un aspecto fundamental para que este tipo de portafolio sea exitoso es la motivación de los estudiantes ya que, si éstos no lo están, esta herramienta se convierte en una simple tarea a cumplir con el mínimo esfuerzo. Por lo tanto, el desarrollar el interés de los estudiantes está relacionado a que los estudiantes participen activamente en la creación de las entradas y temas sobre los que tendrán que reflexionar (Tosh, et al. 2005).

Algunas de las principales características de un portafolio digital son: definir el objetivo, tomar en cuenta el tipo y el alcance de la tecnología disponible para los estudiantes, definir una audiencia, empoderar a los estudiantes (darles voz y tener claro el posicionamiento epistemológico desde el que situamos al sujeto). Involucrar a los estudiantes en la corrección o revisión por pares, así como incorporar mecanismos de retroalimentación, lo que conlleva a promover una práctica reflexiva y evaluar el producto final.

Clasificación del portafolio

Con base en Dino-Morales y Tobón (2017), existen diversas formas de clasificar el portafolio de acuerdo con su intencionalidad. En la práctica cotidiana, básicamente se tienen dos clases: portafolio de evidencias físico y portafolio de evidencias electrónico. El primero se presenta generalmente en papel, las evidencias son físicas y es lineal (lleva una secuencia fija). El segundo, en cambio, presenta la organización de las evidencias a través de una página web y es no lineal; es decir, la persona puede acceder a cualquier evidencia desde un menú, sin seguir una secuencia. Además, se han desarrollado páginas web para la gestión del portafolio de evidencias que facilita la subida de archivos, la organización de estos, la evaluación, el análisis, la reflexión y la socialización con otros.

Portafolio digital y la práctica reflexiva

Una característica fundamental del portafolio es su uso para fomentar la práctica reflexiva. En este contexto Díaz Barriga y Pérez (2015) explican que muchos expertos e investigadores en el tema respaldan el uso del portafolio para mejorar la formación de los docentes, así como de la formación inicial docente. Una de las ventajas de los portafolios reside en la posibilidad de ofrecer retroalimentación formativa al profesorado y promover procesos reflexivos y de autoevaluación, más que en la posibilidad de estandarizar sus prácticas o actuación como enseñantes.

En este sentido, el pensamiento reflexivo, según Dewey (1989), implica “1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento, y 2) un acto de busca, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad” (p. 28). En este contexto, si se cumple con las características principales, el portafolio digital representa una alternativa innovadora para promover la práctica reflexiva entre los docentes en formación y sus maestros titulares.

Metodología

La función mediadora entre la teoría y la práctica a la que se refiere Habermas (1994), implica desarrollar una dimensión instrumental y una comunicativa. La primera se construyó mediante el dispositivo tecno-pedagógico que permitió conjugar las demandas curriculares y educativas de la formación de los docentes, al mismo tiempo que abría una ventana para la innovación de la práctica de quienes los forman. La ciencia social crítica para los docentes favorece el análisis de los procesos sociales e históricos que influyen sobre la formación de nuestras ideas sobre el mundo social (Carr y Kemmis, 1988, p. 368).

Fue así como la segunda dimensión (Habermas, 1994), la comunicativa se tradujo en un proceso que recuperó la experiencia vivida con la identificación de elementos críticos que trazaron la ruta a la mejora de la acción con la finalidad de darle un carácter transformador, tanto de los procesos de formación de los alumnos, como transformadora de los docentes en un plano ontológico y epistemológico.

La Investigación acción colaborativa y la postura epistemológica de sistematización de experiencias

Si el enfoque epistemológico de la teoría socio crítica implica la autorreflexión como hilo conductor de la transformación de los investigadores, habría que considerarse un método que facilitara también la construcción del dispositivo tecno-pedagógico pero también el proceso que se habría que seguir para analizar la experiencia. De esta manera, se definió recuperar la estructura de la investigación acción como una modalidad del planteamiento que establece una compatibilidad entre la teoría-práctica (Desgagné, 1997).

Al respecto, Arnal, Del Rincón y Latorre (1992), Casals, Vilar y Ayats (2008) refieren que esta modalidad prioriza la relación del docente como investigador de su propia práctica dentro de un grupo de docentes que realizan procesos de co-investigación. Es decir, se promueve la producción del conocimiento entre la comunidad investigadora y la comunidad docente (co-construcción como apunta Desgagné, 1997). En el mismo sentido, Lowe (2001) en la investigación colaborativa, resalta la figura del investigador al mismo nivel y en colaboración que la del maestro.

Desde las aportaciones de Lieberman (1986), esta postura nos permite transitar de la idea de indagar acerca de “trabajar con” los maestros, cuestión que en la investigación en las Escuelas Normales permite el desarrollo de comunidades de docentes formadores e investigadores y docentes en formación. Para efectos en la práctica, reivindica al docente como “un profesional con capacidad para investigar e influir decisivamente en la toma de decisiones sobre el proceso investigador, al tiempo que permite al investigador participar activamente en situaciones de enseñanza- aprendizaje (Casals, Vilar y Ayats, 2008, p. 3).

Sistematización de una experiencia pedagógica

Se realizó una sistematización de experiencias del uso del portafolio digital como herramienta de reflexión para docentes en formación. Esto se llevó a cabo con la finalidad de “obtener aprendizajes de la experiencia que nos permitan tener criterios para mejorarlas, enfatizando los elementos más dinámicos y positivos y dejando de lado los aspectos más retardatarios y deficientes” (Jara, 2018, p. 87). Para describir de una manera detallada este proceso, se tomó como base una propuesta metodológica en cinco tiempos propuestos por Jara (2018).

1. El punto de partida: la experiencia.
2. Formular un plan de sistematización.
3. La recuperación del proceso vivido.
4. Las reflexiones de fondo.
5. Formular conclusiones.

Considerando estos cinco tiempos, Jara (2018, p. 160) propone elaborar un informe, síntesis del proceso de sistematización. Éste se presenta a continuación:

a. Introducción y justificación de las motivaciones e intereses que llevaron a realizar la sistematización de la experiencia.

Uno de los objetivos principales de los formadores de docentes es que los estudiantes desarrollen las competencias profesionales establecidas en los programas de estudio de los diferentes cursos de la malla curricular. En la constante búsqueda de identificar herramientas didácticas que apoyen dicho objetivo, los investigadores deciden implementar el portafolio digital de evidencias con los estudiantes. Éste se define como un “instrumento idóneo para valorar y reflexionar respecto al avance de competencias y aprendizajes complejos, en la lógica de la recuperación y análisis de evidencias que dan cuenta del nivel de progreso, pericia obtenida y capacidades desplegadas en torno a tareas, proyectos o problemas específicos, ubicados en contexto” (Díaz Barriga, Rigo y Hernández, 2009, p.29).

Con base en este enfoque, dos formadoras de docentes trabajaron de manera colaborativa para implementar el portafolio digital de evidencias en un curso. Dicho curso forma parte de la malla curricular de tercer semestre de los diferentes programas educativos que se ofertan en una escuela de educación superior formadora de docentes (Benemérito Instituto Normal del Estado- BINE). En cada uno de los grupos existieron situaciones particulares. En el primero, participaron 30 estudiantes de sexo femenino de la licenciatura de educación preescolar. En el segundo grupo hubo un total de 28 docentes en formación. Participaron 15 estudiantes de la licenciatura en educación primaria, 3 hombres y 12 mujeres; de la licenciatura en educación preescolar 10 mujeres y finalmente de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje en telesecundaria, 2 hombres y una mujer.

Las dos docentes investigadoras, intercambiaron experiencias previas con respecto al uso de portafolio. Ambas habían solicitado a estudiantes de cursos previos, el diseño y uso de los portafolios de evidencias. Sin embargo, este se enfocaba en el producto y no en el proceso. Resultaba un repositorio de información en el cual no se tomaba en cuenta lo que señalan González-Fernández, et al, “el portafolio es algo más que un conjunto de documentos producidos y recopilados por el estudiante supone una sistematización en la búsqueda, reflexión y creación de conocimiento, tanto para el docente como para el discente” (2010, p. 277). Como resultado, al no brindar la oportunidad de potenciar habilidades cognitivas, reflexivas ni emocionales en los estudiantes, no se promovía consolidar las competencias de su perfil de egreso. Por lo tanto, surgió el interés por parte de las docentes de implementar el uso del portafolio digital como apoyo en su práctica profesional, al utilizarlo como una

herramienta didáctica para que tanto estudiantes como docentes llevarán a cabo su proceso de reflexión.

b. Los objetivos, objeto y eje pensados para esta sistematización.

Objetivo. Analizar el proceso de implementación del portafolio digital como herramienta de reflexión para docentes en formación con el fin de mejorar la propia práctica a partir de los resultados obtenidos.

Objeto. La experiencia pedagógica del uso de portafolio digital como herramienta de reflexión en el curso “Conocimiento de la entidad: contextos e indicadores educativos”, en una escuela formadora de docentes en Puebla.

Eje de sistematización. ¿Qué elementos del portafolio digital dan muestra del proceso de reflexión de docentes en formación?

c. Una síntesis de los elementos centrales de la reconstrucción histórica (breve presentación de los hitos principales, etapas, momentos significativos).

Etapa 1. Contextualización

Como punto de partida, se realizó un diagnóstico para conocer el contexto de los docentes en formación, su situación de conectividad y acceso a dispositivos electrónicos, así como rescatar sus conocimientos previos con respecto al uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

Etapa 2. Planeación

En la siguiente etapa, las docentes titulares investigaron acerca de los tipos de portafolios, sus características principales, componentes, procesos de elaboración y formas de evaluación. A partir de la investigación documental realizada y del análisis de resultados de los diagnósticos se decidió realizar un proyecto implementando el portafolio digital como instrumento de reflexión de los estudiantes en formación.

Al hacer uso de la tecnología con fines pedagógicos, Díaz Barriga (2012), menciona al “proceso de diseño tecno instruccional o tecnopedagógico como elemento clave en la conformación de ambientes educativos virtuales y bimodales, dado que el diseño pedagógico y la propuesta de uso de herramientas tecnológicas conforman un proceso indisociable” (p. 33). Por lo tanto, para realizar la planeación, en el aspecto psicopedagógico, las docentes tomaron decisiones con respecto al objetivo, los contenidos, competencias y formas de evaluación. Mientras que, en el plano tecnológico, se tomaron en cuenta las herramientas tecnológicas para realizar las actividades educativas.

Con respecto al enfoque del portafolio, se decidió adoptar el socio constructivista. Éste se refiere al proceso que se realiza en la construcción del portafolio. No se ve desde una mirada de colección de evidencias. Por lo contrario, adopta una visión centrada en el análisis autocrítico, resultando ser propositivo y establecer comunicación a partir de la socialización con los demás estudiantes.

De acuerdo con Flores (2020), se realizó un planeador de componentes del portafolio digital (Tabla 3) como apoyo a los estudiantes, en el que se plasmó el objetivo general, la

organización y selección de productos de evidencia solicitadas en el curso. Se incluyeron preguntas guía para que los estudiantes seleccionarán aquellos productos que dieran muestra de su proceso de aprendizaje, que ellos consideraran significativos o que aportaran a consolidar las competencias del curso, así como las profesionales.

El primer elemento fue el objetivo, que estaba relacionado a que los estudiantes realizaran un portafolio digital a partir de la reflexión de sus experiencias y procesos de aprendizaje durante el desarrollo del curso Conocimiento de la entidad: contextos e indicadores educativos.

Las entradas que integran el planeador de componentes (Tabla 1) se agruparon en cinco categorías del portafolio digital: la Presentación, la sección de Identidad docente, los temas centrales del portafolio y evidencias en el que se incluyeron las temáticas abordadas en la unidad de aprendizaje que son los apartados específicos que dan cuenta del desarrollo del curso y del nivel de dominio de la competencia.

Del mismo modo, se consideró incluir una entrada para expresar el estado emocional durante la pandemia y reflexiones en torno a la formación en esta modalidad. Por último, se planteó una sección de entrada libre (opcional) en la que los estudiantes pudieron compartir de manera libre pasatiempos, música e intereses personales que los caracterizan. Este instrumento permitió a los docentes en formación organizar sus ideas y reflexionar acerca del proceso de construcción del portafolio cambiando la postura de una compilación de trabajos dirigida por el docente a un espacio creativo que da cuenta de su proceso formativo.

Tabla 1. Planeador de componentes

Entrada/Contenidos	Competencia (Capacidad para...)	Preguntas clave de reflexión	Evidencias
Presentación <ul style="list-style-type: none"> Nombre Institución Grado y grupo Nivel de estudios 		¿Quién soy?,	En el inicio
Mi identidad <ul style="list-style-type: none"> Identidad como estudiante Motivaciones e intereses del estudiante 		¿Cuáles son las motivaciones e intereses que orientan mi desempeño como estudiante?	Narrativa reflexiva sobre mi identidad como estudiante.
Asunto o temas centrales del portafolio y evidencias	Unidades de Aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> Utiliza los recursos metodológicos y técnicos de la investigación para explicar, comprender situaciones educativas y mejorar su docencia. Orienta su actuación profesional con sentido ético-valoral y asume los diversos principios y reglas que aseguran una mejor convivencia institucional y social, en beneficio de los alumnos y de la comunidad escolar. 	¿Cuáles son los productos significativos que considero aportaron para alcanzar las competencias que establece el curso? ¿Cuáles son las experiencias significativas que considero aportaron para alcanzar las competencias?	Productos de las Unidades de Aprendizaje
Entrada libre (opcional)			

Nota. Fuente: Flores, A. (2020).

Etapa 3. Implementación: creación del portafolio digital

Durante las primeras sesiones del curso se presentó el proyecto de portafolio digital a los docentes en formación, con el propósito de enfocarse en el proceso y no sólo en el producto como frecuentemente sucede en el ámbito educativo. En palabras de Diaz Barriga (2012) “se requiere trabajar con los estudiantes para que comprendan lo que implica la construcción de su portafolio, lo que necesariamente incide en replantear sus ideas acerca de la evaluación educativa y del valor y sentido de sus producciones académicas” (p. 38).

Para lograrlo, se realizaron las siguientes acciones específicas:

- Se presentó el planeador que contenía el objetivo, las entradas, preguntas guía para promover la reflexión de los estudiantes con respecto a sus procesos de aprendizaje, competencias del curso y competencias del perfil de egreso.
- Se enfatizó a los estudiantes que la selección de evidencias se realizaría en función de aquellas que mostraran su proceso de aprendizaje (logros, fortalezas, áreas de oportunidad, nuevos aprendizajes), considerando cómo su producto seleccionado aportaría a la consolidación de sus competencias profesionales.
- Se solicitó a los docentes en formación que escribieran una reflexión retrospectiva de la evidencia elegida en cada unidad en forma de narrativa con apoyo de las preguntas guía de reflexión.
- Se proporcionó y analizó en conjunto una rúbrica como instrumento de evaluación (adoptado de Díaz Barriga, Heredia y Ávila, 2012, pp. 280-281).

Las docentes investigadoras mostraron ejemplos de portafolios digitales para que los estudiantes tuvieran la oportunidad de visualizar el producto final. Por su parte, los docentes en formación durante la construcción del portafolio enviaban avances en cada unidad del curso, con la finalidad de recibir retroalimentación y poder realizar mejoras. Algunos avances fueron mostrados al resto de los estudiantes, con la autorización del propietario.

Etapa 4. Evaluación

En esta última etapa se planeó que los docentes en formación socializaran sus portafolios digitales. Sin embargo, por motivos de tiempo y de organización interna del programa educativo, sólo fueron revisados y evaluados por parte de cada docente del curso. Se utilizó la rúbrica de evaluación para brindar valor numérico a los estudiantes y proporcionarles una calificación. Asimismo, se proporcionó retroalimentación con el objetivo de apoyar al estudiante a valorar aspectos no considerados.

Proceso de análisis de datos

Para llevar a cabo el análisis de datos, se recuperó información de los portafolios de los docentes en formación para retomar sus perspectivas con respecto a su proceso de aprendizaje y reflexión, así como sus opiniones acerca de aspectos metodológicos del curso.

Se realizó un proceso de codificación y categorización para recuperar la información plasmada en los portafolios. El concepto codificar, de acuerdo con Latorre (2003) “se utiliza para designar la operación concreta por lo que le asignamos una marca, etiqueta o código

indicativo (verbal o numérico) a un fragmento del texto” (p.85). La codificación permite seleccionar la información recopilada en los instrumentos utilizando códigos establecidos para poder estudiar la indagación. Por otro lado, la categorización consiste en “asociar cada unidad de análisis a una categoría, representada por un código” (Latorre, 2003, p. 86). Esto permite clasificar la información de acuerdo a las categorías establecidas. Asimismo, este procedimiento se llevó a cabo para abordar los resultados de la perspectiva de los docentes a través del análisis de su informe-síntesis de la experiencia presentada en el apartado previo.

Resultados

Los resultados se presentan desde la perspectiva de los estudiantes y de los docentes bajo las categorías: proceso reflexivo (pr), proceso de aprendizaje (pa), diseño tecnopedagógico (dt) y proceso de implementación del portafolio digital (pi). Con base en las categorías identificadas, respecto a los docentes en formación podemos identificar lo siguiente:

Con base a la categoría del proceso de aprendizaje (pa): “Estas actividades fueron de gran ayuda en mi aprendizaje puesto que abordaron temas que me favorecieron en mi práctica docente, brindándome todos los mecanismos necesarios para poder comprender los diferentes indicadores que hay y que destacan en el contexto, para poder hallar soluciones a las problemáticas del analfabetismo, contando con la colaboración y participación de los padres de familia, haciéndoles reflexionar sobre el papel importante que juegan, pues deben de acompañar a los pequeños en la lectura”. (e3)

Al analizar la categoría antes mencionada se pone de manifiesto que los estudiantes al construir su portafolio de evidencias seleccionan e identifican los productos más significativos que les aportaron en su proceso de aprendizaje en el curso.

La categoría de diseño tecnopedagógico (dt), fue analizada con base en un diagnóstico que las docentes realizaron con los estudiantes para identificar las habilidades digitales con las que contaban para diseñar y desarrollar su portafolio digital haciendo uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), se identificaron dos subcategorías, gestión de contenidos y multimedia. Con base en la primera subcategoría los estudiantes conocen y han desarrollado en algunas aplicaciones digitales como Wix, Google sites, Weebly, Wordpress y en el uso de la segunda han realizado trabajos utilizando software para hacer videos como moviemaker, camtasia, entre otros. Lo anterior facilita el diseño tecnopedagógico del portafolio digital de los estudiantes, ya que ponen en práctica sus habilidades digitales.

Más allá de convertirse en sólo un repositorio de información, lo más relevante es el proceso de reflexión que se da en su construcción. De acuerdo con Gibson y Barret (2003) dicha capacidad de reflexión se puede expresar mediante tres metáforas: espejo, soneto y mapa. Se da un espejo porque le permite ver, analizar y reflexionar a los estudiantes acerca de su propio proceso de aprendizaje durante la creación de su portafolio digital. Se considera un mapa

porque sirve de apoyo para que, quien lo utiliza, pueda planear, diseñar, desarrollar, establecer metas y navegar a través del mismo consultando los productos y producciones que ha creado. Y por último un soneto, ya que a pesar de establecer lo que debería contener (Tabla 1), el portafolio de cada estudiante será único, ya que plasma la identidad de cada autor. Permite también llevar a cabo una evaluación, autoevaluación y coevaluación de los logros de los docentes en formación. Cabe mencionar que, debido a los tiempos establecidos para impartir el curso, no fue posible aplicar éstas últimas. Sin embargo, se considera como otra línea de investigación para futuros trabajos. Algunas de las ventajas identificadas al implementar los portafolios digitales en esta experiencia se focalizaron en reconocer que favorece el proceso de aprendizaje de los docentes en formación, al mismo tiempo que apoya el fortalecimiento de competencias profesionales como el uso de las TIC, donde hicieron uso de software y aplicaciones para desarrollar su portafolio digital, así mismo pusieron en práctica su creatividad, acrecentando el proceso de reflexión de los docentes en formación.

Discusión y conclusiones

El propósito de la investigación fue describir la sistematización de una experiencia pedagógica sobre el uso del portafolio digital como una herramienta de reflexión para los docentes en formación. Con base en los resultados obtenidos se pueden resaltar las siguientes ventajas.

El portafolio digital reflexivo promueve y favorece el proceso de reflexión de los docentes en formación; permite el análisis del proceso de aprendizaje, valorando si el estudiante logra las competencias establecidas en el curso, mediante un instrumento de evaluación; desarrolla en los docentes en formación sus competencias genéricas y profesionales, fortaleciendo por ende su perfil de egreso.

Al involucrar el proceso de reflexión, se puede comprobar que no fue sólo un repositorio de información. Dentro de este proceso, los estudiantes incluyeron aspectos personales e incluso emociones que difícilmente se plasman en otro tipo de portafolio o incluso en una sesión virtual o presencial. Asimismo, en distintas entradas de los portafolios, los estudiantes hacían referencia a la metodología de las docentes, siendo éste un instrumento de retroalimentación para la mejora de su práctica.

Con respecto a la sistematización de experiencia, se planteó que mediante el portafolio digital de evidencias permite una evaluación auténtica del curso optativo. Sin embargo, se identificó como limitación el no haber realizado una autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación utilizando el portafolio digital de evidencias, lo cual se considera como una posible línea de investigación.

La aportación del presente trabajo fue resaltar la importancia del uso del portafolio digital de evidencias como una herramienta de apoyo en el proceso de reflexión para docentes en formación, así como en la práctica docente.

Referencias

- Al Kahtani, S. (1999). Electronic portfolios in ESL writing: An alternative approach. *Computer Assisted Language Learning*, 12(3), 261-268
- Arbesú- García, M. I., y Gutiérrez Martínez, E. (2014). El portafolios formativo. Un recurso para la reflexión y auto-evaluación en la docencia. *Perfiles Educativos*, XXXVI (143), 105-123.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *La Investigación Colaborativa*. En *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología*. Labor.
- Benito, M. (2009). Desafíos pedagógicos de la escuela virtual. Las TIC y los nuevos paradigmas educativos. *Revista TELOS. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 78(enero-marzo).
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Casals, A., Vilar, M. y Ayats, J. (2008). *La Investigación-Acción Colaborativa: Reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de Música y Lengua*. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Música*, 5(4).
- Desgagne, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXIII (2), 371-393.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona. Editorial Paidós. Recuperado de: https://www.academia.edu/19710118/Como_pensamos_Dewey
- Díaz-Barriga, F., Hernández, G. y Rigo, M. (2009). *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: Contribuciones del socioconstructivismo*. UNAM.

- Díaz Barriga, F. y Pérez, M. (2010). El portafolio docente a escrutinio: Sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado. *Observar*, 4, 6-27.
- Díaz-Barriga, F., Romero, E. y Heredia, A. (2012). Diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: una experiencia con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 103-117. Recuperado de: <http://goo.gl/4WQxWZ>
- Dino-Morales, L. I. y Tobón, S. (2017). El Portafolio de evidencias como una modalidad de titulación en las escuelas normales. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14),69-90.
- Flores, A. (2020). Curso-taller Portafolio digital. Licenciatura en Educación Preescolar. Benemérito Instituto Normal del Estado, Puebla, México.,
- Gibson, D. y Barrett, H. (2003). Directions in electronic portfolio development. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2(4).
- González-Fernández, N., Guerra-Liaño, S. y García-Ruiz, R. (2010). Diseño de una guía para elaborar un portafolio reflexivo del estudiante en educación superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1),275-285.
- Habermas, J. (1994), "What theories can accomplish –and what they can't", en Jürgen Habermas, *The Past as Future*, Cambridge, Reino Unido, Polity Press, pp. 99-120.
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles. Colombia: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Graó.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on...*Educational Leadership*, 43(5), 29-32.
- Lowe, A. (2001), Researcher's challenge in a collaborative approach to research: Mediation effort between university and public school cultures. En D. Hamann (ed.): *Desert Skies Symposium on Research in Music Education*. University of Arizona, School of Music.

Paulson, F. L., Paulson, P. R. y Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portafolio. Educational leadership, 48(5).

Tosh, D., T. P. Light, K. Fleming, and Haywood , J. (2005), Engagement with electronic portfolios: Challenges from the student perspective. Canadian Journal of Learning and Technology 31 (3). www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/97/91.

COMPETENCIAS DIDÁCTICO- PEDAGÓGICAS Y APRENDIZAJE

Nombre del autor: Verónica Valadez Mena, Norma Edith Sánchez Tallabas, María Elena Valadez.

Institución de procedencia: Escuela Normal de Torreón

Nivel de estudios: Doctorado tituladas

Profesor Investigador

Correo electrónico:

verovmena@gmail.com

nest_2611@hotmail.com

gemelasn@gmail.com.

LÍNEA TEMÁTICA: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

Resumen

Esta investigación aborda la importancia de que el docente sea capaz de adecuar sus prácticas didáctico-pedagógicas desde la perspectiva de las relaciones interpersonales de acuerdo con las características psicológicas, motrices, sociales y culturales de los alumnos. Presenta la importancia que tiene el equilibrio emocional del docente y el cultivo de cualidades que lo llevan a pensar, ser y actuar como educadores desarrollando la vocación docente e identidad profesional.

El enfoque que se utilizó es de corte cuantitativo, de carácter explicativo, predictivo de la realidad y de hallazgo con participantes de entre los 21 y 29 años de género femenino y masculino, de la Escuela Normal de Torreón, y los resultados permiten concluir que, las actitudes del docente en formación se proyectan en las relaciones interpersonales al desarrollar su tarea áulica y esto influye en la aplicación de las competencias didáctico-pedagógicas que generan aprendizajes en sus alumnos.

Palabras clave: Competencias didácticas-pedagógicas y aprendizaje.

Planteamiento del problema

Actualmente la sociedad se ha transformado aceleradamente en el ámbito de la tecnología y el conocimiento, las formas de hacer y comunicar la información cambian constantemente. Por esta razón, en el proceso enseñanza – aprendizaje deben centrarse en la comunicación e interacción del aprendizaje en el que entran en juego diferentes elementos del acto didáctico: momento de las relaciones interpersonales, el momento en que se procesa la información de los diferentes implicados y el sentido pedagógico que cada participante le da: lo mediacional, lo contextual, las estrategias... (Ferrández, 2007).

Tomando como referencia a Contreras, entendemos los procesos enseñanza-aprendizaje como “simultáneamente un fenómeno que se vive y se crea desde dentro, esto es, procesos de interacción e intercambio regidos por determinadas intenciones (...), en principio destinadas a hacer posible el aprendizaje; y a la vez, es un proceso determinado desde fuera, en cuanto que forma parte de la estructura de instituciones sociales entre las cuales desempeña funciones que se explican no desde las intenciones y actuaciones individuales, sino desde el papel que juega en la estructura social, sus necesidades e intereses”. Quedando, así, planteado el proceso enseñanza-aprendizaje como un “sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje” (Contreras, 1994:23).

Diferentes autores plantean el acto didáctico como una relación en la que la interacción y la comunicación son los elementos claves. El acto didáctico se presenta como una relación comunicativa.

Por tal motivo el docente en formación debe tener presente que la interacción y comunicación en el proceso enseñanza-aprendizaje presentan una serie de características determinadas por sus sentimientos, emociones y actitudes.

Es evidente que se ha dejado de lado el apoyo al estudiante en formación a autocomprenderse a prestar atención en la comprensión de sus emociones de su propia persona.

Si el docente no se preocupa por atender lo señalado, verá a sus alumnos a través de sus propios rasgos de personalidad y necesidad, a través de sus deseos, temores y ansiedades, por cierto, son aspectos no reconocidos e inconscientes.

Es de suma importancia de que el estudiante normalista tome conciencia que en la tarea áulica las competencias didáctico-pedagógicas se ven influenciadas por las actitudes y estas tienen como base las emociones, modelando el comportamiento en la práctica educativa,

entendiendo que se debe discutir y analizar los temas de actitudes y emociones desde la perspectiva de la práctica docente.

Es por ello que independientemente de cuál sea la razón que haya llevado al estudiante normalista a la práctica de la docencia, desde la formación docente deben cultivarse cualidades que lo lleven a construir su modo de pensar, ser y actuar como educador, es decir forjar su identidad vocacional como profesional del aprendizaje.

Marco teórico

En la presente investigación se plantea desde la perspectiva de las relaciones interpersonales la importancia de la aplicación de las competencias didáctico pedagógicas en actuar docente, se define el concepto de competencia es extremadamente polisémico y, lamentablemente, su polisemia pareciera crecer con su utilización, desde la perspectiva de diferentes autores como Díaz Barriga, Tobón, Rial, Carretero y García (2006) coinciden en que hace falta la construcción teórica y conceptual del concepto de competencias. Tardif (2008) una competencia corresponde a “un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos”. Jonnaert que habla de un actuar complejo. La palabra pedagogía deriva del griego paidos que significa niño y agein que significa guiar, conducir El que conduce niños (Del gr. pedagogo παιδαγωγός) y pedagogía παιδαγωγική. La idea que se tiene de pedagogía ha sido modificada porque la pedagogía misma ha experimentado desde principios de siglo cambios favorables. Cada época histórica le ha impregnado ciertas características para llegar a ser lo que en nuestros días se conoce como: Ciencia multidisciplinaria que se encarga de estudiar y analizar los fenómenos educativos y brindar soluciones de forma sistemática e intencional, con la finalidad de apoyar a la educación en todos sus aspectos para el perfeccionamiento del ser humano. De acuerdo con algunos autores como Zarzar, Chaírez, Braslavsky, Ausubel, Freire, Dewey, Piaget, Zambrano, Sarason, Bruner Vygotsky, que han estudiado el tema las habilidades didáctico-pedagógicas, ya son imprescindibles para generar aprendizajes significativos, es menester retomar las teorías que darán curso y trayectoria a la formación docente de la era del conocimiento y la tecnología.

Vygotsky (1979) sostiene que lo que se puede aprender está en estrecha relación con el nivel cognitivo del alumno, identificado en las llamadas *zonas de desarrollo próximo*, el aprendizaje es un factor primordial para el desarrollo del alumno, dichas zonas poseen un *límite inferior* dado que el alumno logra trabajando sin ayuda, y un *límite superior* al cual puede acceder con ayuda de un docente capacitado. Según Vygotsky un buen aprendizaje es aquel que precede al desarrollo y constituye un factor determinante para potenciarlo; de tal manera que las experiencias adecuadas deben centrarse en el nivel de *desarrollo potencial*. La postura de este autor sugiere considerar la *ayuda pedagógica*, el *contexto* y la *dinámica*

de grupo, como medios para inducir al alumno a transitar por los rubros de la zona del límite superior.

Piaget (1987), concibe el aprendizaje en términos de *asimilación - acomodación* por parte del sujeto, afirma que, para lograr un *equilibrio* en los *esquemas* adquiridos con anterioridad, se debe manifestar un aprendizaje en términos de *adquisición de conocimiento*, así mismo dicho aprendizaje depende del *nivel cognitivo inicial del sujeto*. Este proceso se desarrolla mediante la *percepción* y la presentación de *operaciones lógicas-matemáticas*, lo cual provoca un *desequilibrio* para el sujeto pensante, en el momento que se le presentan y a medida que *asimila* y comprende lo que va descubriendo, se manifiesta el *equilibrio*; es decir, el entendimiento. Este autor hace énfasis en el currículo de investigación por *ciclos de enseñanza* y en el *aprendizaje por descubrimiento*, el alumno es el encargado de construir sus *esquemas y su estructura operatoria*, mientras que el rol del maestro es el de un facilitador del aprendizaje, cuya enseñanza se presenta en forma indirecta.

Para Ausubel (1999), “La esencia del proceso de aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe.” (p. 48). Lo que se enseña puede concebirse como un puente a transitar, entre lo conocido y desconocido para el alumno; por tanto, la asimilación de conceptos e ideas matemáticas debe considerarse como un *proceso gradual*. Dicho autor define al aprendizaje como un proceso dinámico, activo e interno, sostiene que el aprendizaje significativo se manifiesta cuando se puede relacionar, de manera lógica y no arbitraria, los conocimientos aprendidos previamente con el material nuevo.

Menciona que una de las formas para propiciar el aprendizaje puede ser mediante descubrimiento, donde el alumno tiene que buscar las reglas y caminos para poder concebir los conocimientos de un tema por adquirir. Los aprendizajes que se basan en el constructivismo, en el aprendizaje significativo y el sociocultural, son ejemplos de aprendizajes centrados en el estudiante, donde en el enfoque de formación por competencias convergen los tres tipos de aprendizaje. Por otra parte, a la par del aprendizaje se tiene la enseñanza, la cual conviene mencionar los términos en que se concibe dicho concepto.

Metodología

La tipología de la presente investigación es cuantitativa porque los procesos que se llevan a cabo son secuenciales y probatorios; descriptiva porque busca especificar las propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno observado, identificando algunas tendencias de la población analizada; transversal porque se ejecuta un trabajo sobre realidades de hecho y su cualidad primordial es la de mostrar una interpretación correcta donde se contienen encuestas; aplicada porque está orientada a solucionar un problema concreto de la realidad; de campo, ya que comprende y se trata de resolver una necesidad en un entorno definido, sincrónica porque los datos se toman en un solo día o única ocasión y finalmente de hallazgo porque se indican uniones o relaciones encontradas fuera de la expectativa.

Referente a la correlación de las variables de la investigación, se presentan dos ejes de análisis: el eje independiente Competencias didáctico-pedagógicas y el eje dependiente Aprendizaje, lo que se pretende con la investigación es demostrar que favorecer las competencias didáctico-pedagógicas desde la perspectiva interpersonal facilita el aprendizaje en el niño de educación primaria.

Resultados

Se muestran los resultados extraídos de los siguientes procesamientos estadísticos: análisis correlacional mediante las pruebas momento Pearson y análisis factorial

Análisis correlacional

En este nivel se utilizó el programa Statistics 7 bajo el coeficiente correlacional de *Pearsons* para obtener las correlaciones de la presente tabla, manejando un $p \leq 0.0001$ el cual proyecta un $r \geq 0.32$ obteniendo los valores señalados

En la siguiente tabla se muestran dos variables de vocación y profesionalización docentes del eje competencias didáctico-pedagógicas que se correlacionan significativamente las variables formación docente y conducción del aprendizaje del eje aprendizaje.

Tabla 1

Comportamiento Correlacional de las Competencias didáctico-pedagógicas con el eje Aprendizaje.

		Competencias didáctico-pedagógicas				
		Vocación docente				profesionali - zación docente
		4. actitud	5. conducta	7. costum	13. desa_per	14. Motiv
Formación y práctica docente	44. Nec: _apr	0.45	0.42			
	78.s ocial_mo	0.41	0.42			
Conducción del aprendizaje	80. Iden_ca				0.36	0.39
	81.carac_grup		0.45			
	82. Carac_ind		0.4		0.42	
	85.lo_aten		0.45	0.41		
	86. Involucr	0.47	0.49			
	88. Resp_im		0.46			0.45

Directorio de variables:

4. ACTITUD _ Actitud grupo

80. IDEN_CA Generar sentimientos de pertenencia al grupo

Conducta

81. CARAC_GRU Identificar las características grupales

7. COSTUM Costumbres individuales

82. CARAC_GRU Identificar las características individuales

13. DESA_PER Desarrollo personal

85. LO_ATEN Lograr su atención

14. MOTIV_ Motivación

86. INVOLUCR Involucrarlos en el proceso

44. NEC_APR Necesidades de aprendizaje del alumno de acuerdo al tema Responder a imprevistos

78. SOCIAL_MO Apreciar la socialización como proceso de aprendizaje

Referente a las competencias didáctico -pedagógicas, según la tabla 1 se lee que en el grado en que el docente en formación *sienta satisfacción e inspire en orientar pedagógicamente a sus alumnos* con una *actitud positiva* será capaz de favorecer la *necesidad de aprendizaje* del alumno de acuerdo al tema, para lograr que *aprecie la socialización* como proceso de aprendizaje para conseguir *involucrarlos en el proceso*.

Del mismo modo, en el grado en que el estudiante normalista sea capaz de *influir en la conducta* de sus alumnos, será capaz de beneficiar *la necesidad de aprendizaje del alumno de acuerdo con el tema*, favoreciendo que *aprecie la socialización como proceso de aprendizaje*, impactando favorablemente *en generar sentimiento de pertenencia en el grupo*, beneficiando *identificar las características grupales e individuales*, contribuyendo en *lograr la atención del alumno*, para lograr *introducirllos en el proceso*, contribuyendo *responder a imprevistos que se le presenten*.

Se infiere que en el grado en que el normalista influya en las *costumbres* de sus disidentes será capaz de *lograr su atención*. Así mismo en el grado en el que futuro docente *influya en el desarrollo personal* de sus alumnos, será capaz de lograr *generar el sentimiento de pertenencia al grupo*, beneficiando el *identificar de las características individuales*.

En cuanto a la *profesionalización docente se lee que en grado en que el profesional de la educación en formación demuestre sus cualidades humanas, pedagógicas y profesionales con honestidad*, será capaz de generar sentimientos de pertenencia al grupo incrementando responder a imprevistos que se le presenten.

Continuando con los resultados de la investigación, en cuanto a los procedimientos integracionales se trabajó análisis de factores con rotación de factores varimax normalizado, nivel de error $p \leq 0.01$ y nivel de confianza del 99.9%, aunque no cuenta con el mayor nivel de explicación de la variabilidad común se elige el procedimiento comunalidades de R2 por considerarse más confiable

EJE		VARIABLE	FACTO R 4	FACTO R 6	FACTO R 10	FACTO R 11	FACTO R 12	FACTO R 17	FACTOR 18
FORMACIÓN DOCENTE	VOCACIÓN DOCENTE	HABITOS	.55						
		COSTUMBES	.53						
		VALORES	.61						
		NORMAS	.54						
		DECI BUE	.53	.53	.36				
		DESA PER	.44						
		MOTIV	.53						
		HONEST	.53						
		ACEP ER							
	PROFESIONALIZACIÓN	PERSONAL					.41		
		ESTABILI							
		D. CONCEP		.50					
		PRAC P D			.46				
		ORG GRUP						.43	.38
		CONDUCA						.57	
	FORMACIÓN PRÁCTICA DOCENTE	NEC APR						.54	
		BENE POL							.46
		REZAGO							
METAS IN			.49						
IMPOR PL			.43						
PROP EST					.65				
DESEMPEÑO DOCENTE	AFECTIVO								
	VISUAL		.43						
	CAUTIVAR		.51						
	INTERAC								
	INTENCION					.52			
	PRO EVA								
MÉTODOS DE APRENDIZAJE	REVISAR								
	ORIENTAR					.47			
	EJECUTAR					.42			
	CONTROLAR					.53			
	CORREGIR					.50			
	A. ACTIVO					.41			
	COOPERA						.47		

Preadsheet1.BASE

Preadsheet1.BASE DE DATOS.sta) Extraction: Principal factors (comm. =multiple R-square) (Marked loadings are $>.410000$) N= 156 r= .41 p=.00

Lectura de las Cargas Interfactoriales de Valores Encontradas

Factores 4,6 y 10 Aptitud Docente

La tabla 18 indica los factores que los factores 4, 6 y 10 explican respectivamente el 2.61%, 1.84% y 1.26%, de variabilidad y en su conjunto indican que los estudiantes normalistas cuentan con la capacidad adecuada para aportarse a la sociedad desde el servicio, así como la contribución de su entorno, proceso que se desarrolla durante toda la vida, ya que se construye en forma permanente; se refleja en las hábitos, normas, costumbres, valores, decisiones buenas y malas de los estudiantes normalistas, fortaleciendo su desarrollo de la personalidad y emociones positivas, así como su actuar con honestidad y motivación, influyendo terminantemente en la formación integral de sus alumnos.

Se muestra que dominan los contenidos, esto indica que cuentan con cualidades profesionales adecuadas y dominio académico del mismo, de la disciplina a enseñar para que el alumno construya su propio aprendizaje, fortaleciendo el dominio de conceptos, que guarda relación en las metas del procesamiento de la información, reflejándose en el diseño de planificaciones, logrando cautivar a los alumnos. Así mismo se infiere que, los estudiantes normalistas cuentan con la formación pedagógica – didáctica, es decir con las cualidades del profesional del aprendizaje y la formación como con los elementos conceptuales y de estrategia aplicables al trabajo áulico, así como el papel mediador en las relaciones interpersonales de dichos procesos, favoreciendo el ambiente de aprendizaje y fortaleciendo las diversas herramientas teóricas y prácticas que permitan al docente conocer y realizar efectivamente la valoración del desempeño de los alumnos en la construcción de sus aprendizajes.

Factores 11, 17 y 18 Estrategias pedagógicas integradoras:

Los factores 10, 17 y 18 explican respectivamente el 1.26, 0.80% y 0.72% de la variabilidad en general y muestran que a partir de la formación docente desarrollan las cualidades necesarias para llevar a cabo la función de ser "moderador", "facilitador", "orientador" fortaleciendo la relación entre la experiencia de formación y la práctica docente partiendo de la experiencia práctica, que luego analiza a la luz de la teoría, la cual anticipa nuevas experiencias; fortaleciendo la relación entre teoría y práctica, guardando relación con los tipos de grupo determinado fundamentalmente por las características sociales y culturales de la persona, así como psicológico. Indican que para lograr una adecuada conducción del aprendizaje, el estudiante basado en la intencionalidad de sus palabras, es capaz de guiar a los alumnos a discutir, escuchar argumentos de otros, a reflexionar acerca de lo dicho y aceptar opiniones ajenas, a defender las propias con argumentos adecuados y con una exposición lógica y coherente, reflejándose en el desarrollo de sentimiento de equipo, actitud de cortesía y espíritu de reflexión; estimulado en sus conducidos la participación, disposición, valores, guardando relación con el trabajo en equipo.

Se infiere que el estudiante revaloriza el conocimiento pedagógico, pero se continúa con la lógica de aplicación de la teoría a la práctica, pero con una mayor producción teórica, con una vinculación de alternancia entre la teoría y la práctica

Discusión y conclusiones

De acuerdo a los resultados de la presente investigación que permiten reconocer el potencial de la **formación docente** en las **competencias didáctico-pedagógicas** para generar aprendizajes desde la perspectiva de las relaciones interpersonales, demostrando que la **vocación docente** hace referencia a la satisfacción del estudiante normalista para orientar pedagógicamente a sus alumnos expresando que influye en mayor medida en su conducta, coincidiendo con Jersild al indicar que la función esencial del docente es ayudar al niño que crece a auto conocerse y a adquirir actitudes sanas de auto aceptación (1986) y Rugarcía (2001), al señalar que la misión docente debe promover habilidades y reforzar determinadas actitudes que ayuden al alumno a su crecimiento como estudiante no solo en el tema que imparte, sino en su desarrollo como individuo, relativo a la **profesionalización docente** lo lleva a manifestar la personalidad es decir pensar, actuar y ser como gestor del aprendizaje logrando ser un modelo a seguir, contrario a lo que señala Tedesco (1995) las exigencias de mayores niveles de preparación a los docentes por requerimientos de la sociedad, implican cambios muy importantes en sus modalidades, sus concepciones, sus relaciones laborales, el autor sostiene que las resistencias de los docentes ante estos cambios se deben a "comportamientos defensivos" asociados a "sentimientos de inseguridad", y reconoce el

deterioro que han sufrido las condiciones de trabajo de los docentes y la consideración social acerca de su labor; se encuentra que la *formación y práctica docente* se encontró que es trascendental identificar los estilos de aprendizaje para conducir a los alumnos en la construcción de sus conocimientos, asumiendo lo que asevera Perrenaud (2004), Meirieu (2002), Tardif (2006, 2009), las formas y estrategias utilizadas por los docentes en el aula adquieren otra perspectiva, ya no son vistas solo como actividades para la transmisión de conocimiento, sino como elementos que permiten al alumno apropiarse del saber, el saber hacer y saber ser, haciendo referencia también a lo indica Maruny, I. (1989) enseñar no es solo proporcionar información, si no ayudar a aprender, y para ello el docente debe tener un buen conocimiento de sus alumnos: cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos que los animan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema.

Relativo al *diseño de planeaciones* el estudiante identifica los elementos que la integran como lo son: el propósitos de las estrategias teórico-prácticas, las necesidades de los alumnos, la utilidad del material didáctico, los modelos y estilos de aprendizaje principalmente el activo, teórico y kinestésico, orientando de forma consciente y organizada el desarrollo exitoso del proceso enseñanza-aprendizaje, como opina Jiménez (2000) la planeación es la disposición secuencial y ordenada de los elementos y acciones necesarios para la consecución de un objetivo, previendo los principales factores que se consideran importantes en una situación formativa; así planificar es proyectar, intentar y disponer, tocante a la *conducción del aprendizaje* los estudiantes están preparados para predecir situaciones de riesgo en el proceso enseñanza-aprendizaje dentro de aula, identificándolos y respondiendo a ellos, asumiendo lo que señala Fontana (1994) la clave del control eficaz en las diferentes edades radica en la comprensión de qué es lo que realmente desencadena el comportamiento de los niños y en la comprensión de las estrategias más apropiadas para guiarlos y orientarlos, Referente a la *metodología del aprendizaje* los estudiantes aplican convenientemente el aprendizaje basado en problemas y métodos de proyecto, para hacer más eficiente, dar direccionalidad y continuidad al proceso enseñanza-aprendizaje, permitiéndole ajustar los contenidos a las necesidades de los alumnos, ejecutando, controlando y corrigiendo la tarea que desarrolla dentro y fuera del aula, como lo considera Freinet (1979) al señalar que se debe experimentar el método que permita al educando a aprender en la escuela como aprendía en la vida, pero no lo deben hacer como partidarios ciegos de unos métodos inflexibles, sino como educadores decididos a conseguir lo máximo posible desde una perspectiva pedagógica centrada en la acción del niño, en sus posibilidades, en sus necesidades y deseos, para alimentarlas y hacerlas desarrollar en función a las necesidades de la sociedad en que vive, en otras palabras la finalidad del autor fue integrar la vida y el interés del niño en la actividad escolar, cuyo propósito fundamental era armonizar el individuo y la sociedad, considerados como realidades dinámicas interdependientes.

Con base al análisis correlacional e intergracionales de acuerdo a las relaciones significativas o no que pueden existir entre el eje Aprendizaje con los ejes formación docente y las competencias didáctico-pedagógicas.

Se llega a la conclusión en relación al dominio de las competencias didáctico-pedagógicas que el estudiante normalistas domina la información del tema en cuestión permitiendo ajustar los contenidos a las necesidades de sus alumnos, a recapacitar en relación al proceso enseñanza aprendizaje en general, siendo capaz de revisar el plan y programa de estudio para de la mejor manera orientar, ejecutar, controlar y corregir la tarea docente dentro fuera del aula, adaptarse al contexto laboral, optimizando su nivel en la aplicación y manejo de las metodologías de aprendizaje como: el activo, cooperativo, basado en problemas y métodos de proyecto.

Se puede concluir los estudiantes definen las estrategias para conducir las actividades del proceso enseñanza-aprendizaje diseñando y desarrollando con coherencia el plan de clase, su actuar docente, el proceso enseñanza aprendizaje logrando la articulación de las competencias básicas llevándolo a establecer el alcance de resultados y soluciones al rezago educativo de algunos alumnos, consiguiendo los objetivos inmediatos y la influencia que quiere lograr en el alumno, mejorando sus competencias didáctico-pedagógicas.

Se concluye que el estudiante soluciona las problemáticas que se le presenten en el proceso enseñanza-aprendizaje analizando la información del proceso enseñanza-aprendizaje, reflexionando sobre su actuar docente permitiéndole ajustar las actividades diseñadas, reconociendo la subjetividad en el proceso enseñanza-aprendizaje así como la mejora en su práctica docente y gestionando los cambios necesarios logrando claridad en lo quiere y en lo que puede, respondiendo a situaciones críticas, incrementando su capacidad en la revisión de la planificación.

Se concluye de acuerdo a la conducción del aprendizaje que los estudiantes consideran la socialización como motivación del aprendizaje permitiéndole ajustar los contenidos a las necesidades de sus alumnos, revalorar el proceso enseñanza aprendizaje en general orientando la revisión del plan y programa de estudio logrando orientar, ejecutar, controlar y corregir la tarea docente dentro fuera del aula, consiguiendo adaptarse al contexto laboral, mejorando su nivel en la aplicación y manejo de las metodologías de aprendizaje como el aprendizaje activo, cooperativo, basado en problemas y métodos de proyecto.

Se llega a la conclusión que los estudiantes definen las estrategias para conducir las actividades del proceso enseñanza-aprendizaje que tiene relación con el diseño y desarrollo con coherencia el plan de clase y el alcance de resultados así como su actuar docente, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la articulación de las competencias básicas logrando definir las soluciones al rezago educativo de algunos alumnos alcanzando los objetivos

inmediatos y la influencia que quiere en los alumnos reconociendo la subjetividad que se presenta en el proceso enseñanza aprendizaje.

Se puede concluir que los estudiantes definen las estrategias para conducir las actividades del proceso enseñanza-aprendizaje diseñando y desarrollando con coherencia el plan de clase, su actuar docente, el proceso enseñanza aprendizaje logrando la articulación de las competencias básicas llevándolo a establecer el alcance de resultados y soluciones al rezago educativo de algunos alumnos, consiguiendo los objetivos inmediatos.

Se concluye de acuerdo al desempeño docente que los estudiantes reconocen los factores que intervienen en una situación problemática ajustando los contenidos a las necesidades de sus alumnos, recapacitando en relación al proceso enseñanza aprendizaje en general orientando la revisión del plan y programa de estudio para lograr orientar, ejecutar, controlar y corregir la tarea docente dentro fuera del aula, permitiéndole adaptarse al contexto laboral, mejorando su nivel en la aplicación y manejo de las metodologías de aprendizaje como el aprendizaje activo, cooperativo, basado en problemas.

Se concluye que los estudiantes ofrece alternativas a los problemas que se le presentan en el proceso enseñanza-aprendizaje ajustando los contenidos a las necesidades de sus alumnos, recapacitar en relación al proceso enseñanza aprendizaje en general, para lograr orientar, ejecutar, controlar y corregir la tarea docente dentro fuera del aula, permitiéndole adaptarse al contexto laboral, mejorando su nivel en la aplicación y manejo de las metodologías de enseñanza para la construcción de aprendizajes activo, aceptando la hipótesis central de la investigación *Las competencias didáctico-pedagógicas en la formación docente generan aprendizajes.*

Referencias

Abraham, Ada (1986) El enseñante es también una persona. Gedisa Barcelona.

- Alonso, C.; Gallego D.; Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero
- Arnaut, Alberto. (1996). Historia de una profesión. Biblioteca del Normalista. México
- Ato, M. (1996). *Rasgos de un buen aprendizaje*. Texto Juan Ignacio Pozo Municio. Aprendizices y
- Ausubel, D, P (1986) Psicología Educativa un punto de vista significativo. México. Trillas
- Bar, G (1999) Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo (documento en línea) Disponible [Http://educación.jalisco.gov.mx/consulta/educar/05.html\(Consulta:2003](Http://educación.jalisco.gov.mx/consulta/educar/05.html(Consulta:2003), marzo 26)
- Bleger, J. (1998). *Temas de psicología: entrevista e grupos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bower, G. Hilgard, E. (1989) *Teorías del Aprendizaje*. México: Trillas.
- Chairez, M. (2002). La coordinación de grupos de aprendizaje como competencia pedagógica- didáctica. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Baja California. Mexicali. B. México.
- Contreras (1990:23), citado en Meneses Benitez, Gerardo (2007). *NTIC: Interacción y Aprendizaje en la Universidad*. Unversitat Rovira
- Davini, María Cristina. 1997. La formación docente en cuestión: política y pedagogía, Buenos Aires: Paidós.
- Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión sobre la Educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO
- Díaz Barriga (2006), Tobón, Rial, Carretero y García (2006)
- Donald, Diccionario Enciclopédico Ilustrado de Medicina. Interamericana26^a Edición.
- Freire, Paulo. Pedagogía de la Esperanza. Madrid: Siglo XXI España Editores S.A. 1993
- Galvis, R.,
- Fernández, B. Valdivieso, M. (2007, Abril) Construcción de perfiles por competencias bajo el enfoque del marco lógico. Taller presentando en el Congreso Internacional de Calidsd E }innovación en Educación Superior.
- Tobón, Rial, Carretero y García (2006). Competencias, calidad y educación superior. 1^a. ed. Bogota, Colombia:
- Hernandez, Sampieri, Roberto. Metodología de la investigación, Castillo, 2005
- Jersild, Artur (1986) La personalidad del maestro .Paidós Barcelona.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., Yaya, M., & Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12, 1-32.
- Morin Edgar, El modelo educativo de los siete saberes, Santillana_ UNESCO, Madrid 2000
- Monte, Gil. (1999) . Desgaste psíquico en el trabajo, el síndrome de quemarse. Madrid

- Piaget, Jean, La psicología de la inteligencia, Crítica, Barcelona, 2003.
SEP. Programa Sectorial de Educación Pública 2007- 2008
Schön, Donald, El profesor reflexivo. Como piensan los profesores cuando actúan
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12, 1-16
- Perrenoud, Philippe. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. Biblioteca para la actualización del maestro. México. Editorial Graó.
Perrenoud, Philippe (2010) Construir competencias desde la escuela. México. J.C. Sáenz.
- Tobón Sergio, Pimiento Julio, García Juan (2010) Secuencias didácticas. Aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson. México.
- Vygotski, L. S., El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Crítica, Barcelona, 2003.
Kairós, Barcelona, 1993
Wilfredo Gonzaga Martínez. Las estrategias didácticas en la formación de docentes de educación primaria. Revista electrónica “Actualidades investigativas en Educación; enero/junio 5 número 001 Universidad de Costa Rica . San José de costa Rica.
- Zarzar, Carlos. Habilidades básicas para la docencia. México 2005. Edit. Patria 1^a ed.147p

TÍTULO: LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL EGRESADO NORMALISTA PARA EL INGRESO AL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE

AUTORES:

DRA. MARÍA ESTHER PÉREZ HERRERA

MTRA. MARCELA DE LA CONCEPCIÓN MIRELES MEDINA

MTRA. HILDA CRUZ DÍAZ DE LEÓN

INSTITUCIÓN DE PROCEDENCIA: BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA
NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

NIVEL DE ESTUDIOS: EDUCACIÓN SUPERIOR

PROFESORAS – INVESTIGADORAS

CORREO ELECTRÓNICO:

maperez@beceneslp.edu.mx

mmireles@beceneslp.edu.mx

hcruz@beceneslp.edu.mx

Título: Las competencias profesionales del egresado normalista para el ingreso al servicio profesional docente

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

Dada la importancia que tiene la formación docente, el objetivo de esta investigación fue identificar las competencias profesionales que adquieren los docentes en formación al concluir sus estudios y participar en el proceso de admisión en educación básica a efecto de contar con maestras y maestros con los conocimientos y aptitudes necesarios para contribuir al desarrollo integral y máximo logro de aprendizaje en los educandos. Es un estudio cuantitativo; el procesamiento y análisis de la información se llevó a cabo mediante la estadística descriptiva. Esta investigación permitió conocer las competencias profesionales que se adquieren y fortalecen al trabajar de manera cercana con los estudiantes de tal manera que las competencias profesionales del perfil de egreso se lograron en un 83 %, esperando que en el ejercicio profesional se consoliden.

Palabras clave: competencias profesionales, formación docente, educación básica, perfil de egreso.

Planteamiento del problema

La sociedad de hoy, está inmersa en constantes cambios, muy diferentes a épocas pasadas, está sujeta a un campo laboral muy riguroso en cuanto a la preparación de los profesionales a emplear, exige que estén más preparados y con un mejor nivel académico, razón por la cual el sistema educativo se ha visto en la necesidad de incorporar a mejores maestros, quienes, para ejercer su profesión, deberán aprobar un examen, el cual tiene un impacto considerable en las competencias adquiridas durante la estancia en la Escuela Normal. Es por eso, que uno de los motivos para investigar este tema fue el saber si los alumnos que egresan logran obtener las competencias que se señalan en el perfil de egreso y si están suficientemente preparados para ingresar a laborar.

En este trabajo, se reportan los resultados obtenidos de la Investigación "Las competencias profesionales del egresado normalista para el ingreso al servicio profesional docente" el interés de realizarla, surgió de saber que las instituciones formadoras de docentes, se están habilitando en los procesos educativos acorde a las circunstancias, es todo un reto, principalmente en las escuelas normales que han estado marcadas por el conservadurismo. En el sistema Educativo Mexicano, se ha transitado por reformas en los diferentes niveles educativos, los mapas curriculares, los programas de estudios, los enfoques, la metodología, y la forma de evaluar, todo con la firme intención de mejorar la enseñanza, actualmente, el concepto de competencias circula por todos los ámbitos, lo cual motivó a algunos autores, abordar el tema, como Perrenoud (2007), que señala al respecto, "hablar de competencias es ser capaz de nombrarlas y, por lo tanto, de identificar categorías de situaciones que se dominarán de manera práctica y conceptual". (citado por Izaguirre 2011, p.28).

En esta materia, es importante la preocupación de algunos investigadores que se cuestionan, ¿qué harán los egresados cuando culminen sus estudios en educación superior? al respecto Le Boterf (1994), aclara que "poseer conocimientos o capacidades no significa ser competente. Podemos conocer las técnicas o las reglas de gestión contable y no saberlas aplicar en un momento oportuno. Podemos conocer el derecho comercial y redactar mal los contratos" (citado en Izaguirre 2011, p. 28). En esta misma línea se menciona que "el reto actual es consolidar un enfoque de competencias en la educación superior que tenga como base no sólo el contexto laboral-empresarial, sino también el contexto social y el contexto disciplinar investigativo desde el pensamiento complejo" (Tobón, 2005, p. 79).

La investigación se llevó a cabo con los alumnos de 7° y 8° semestres de la Licenciatura en educación secundaria con especialidades en Matemáticas, Español e Inglés de la Benemérita y Centenaria escuela normal del estado de San Luis Potosí, el interés por realizar esta

investigación es saber, si después de su última jornada de trabajo docente y al valorar el perfil de egreso del plan de estudios 1999 de educación secundaria, la generación 2015 - 2019, adquirió las competencias profesionales, por lo tanto el objetivo de la investigación fue Identificar las competencias profesionales que adquieren los docentes en formación al concluir la licenciatura, a través de la valoración del perfil de egreso para conocer si están preparados para ingresar al servicio profesional docente.

Marco teórico

En el contexto educativo, al implementar el Plan de estudios 1999 en las escuelas normales en todo el país, las autoridades educativas hacen énfasis en que, con la puesta en marcha de este plan, se iba a tener una educación de calidad, además, que los futuros maestros serían docentes, críticos, reflexivos y analíticos. El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria establece, que el perfil de egreso se define por las competencias que, en este caso, se dividen en cinco campos, cada campo cuenta con sus respectivas especificaciones. Los rasgos del perfil de egreso están relacionados de manera general con todas las asignaturas, es por eso que, cuando el docente en formación concluye su carrera, contará con las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que son el referente para ejercer esta profesión.

Existe una gama de definiciones de competencias, en esta investigación se hace referencia a las citadas en Frade(2009): Para ANUIES (2006) es el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales, mientras que la SEP (2011) hace referencia que una competencia es una capacidad para responder a diversas situaciones, por otro lado, para Casarini (2016) hace mención de que el currículum es la planeación necesaria y para fines de la investigación tanto de los fines -resultados de aprendizaje - como de los medios educativos para obtenerlos. En la categoría de medios cabe la planeación de todos los componentes del diseño de un programa curricular para la conducción de los procesos de enseñanza - aprendizaje de cualquier nivel educativo (p. 6)

Dentro de los estudios revisados sobre este tema, se identificó que Pedraza y Gutiérrez (2009) realizaron un estudio en donde valoran el perfil de egreso de los normalistas de la licenciatura en educación secundaria del plan 1999, con la finalidad de estimar si los estudiantes normalistas están aplicando en su práctica docente el enfoque por competencias en la escuela secundaria del plan 2006. Uno de los hallazgos que se señalan es que los alumnos aún no están formados con el enfoque por competencias. En esta investigación, se utilizaron como indicadores de las competencias, el perfil de egreso del Plan de estudios 1999 y las competencias de el plan de estudios 2006 para la educación secundaria; se elaboraron dos encuestas, una para docentes y otra para alumnos de 7° y 8° semestres de la Escuela Normal Superior 16 de México, de la especialidad de biología, y a través de la estadística descriptiva

y de las medidas de tendencia central con la media aritmética y desviación estándar; los resultados obtenidos fueron que las competencias del perfil de egreso que los alumnos aplican más en la escuela normal fueron la capacidad de percepción y respuesta las condiciones sociales del entorno de la escuela y las competencias disciplinares de la especialidad.

Las competencias que los alumnos aplican más en la escuela secundaria son las competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad. Mientras que las competencias que los alumnos menos aplican en la escuela normal son habilidades intelectuales específicas y dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria. De igual manera, las competencias que los alumnos no ponen en práctica en la escuela secundaria son las competencias para el aprendizaje permanente y las competencias disciplinares de la especialidad. Concluyen que probablemente estos resultados se deben a que, mientras en educación secundaria se está trabajando con el enfoque por competencias, los docentes en la escuela normal se están formando bajo el plan de estudios con enfoque constructivista.

Otra investigación interesante fue la publicada por Sánchez (2013) en la cual señala que el propósito del estudio fue explicar de qué manera los estudiantes normalistas interpretan las competencias, como comprenden, actúan, piensan y viven su proceso formativo. El autor sustenta que la mejor manera de obtener información es teniendo comunicación directa con los alumnos, pues son los que están viviendo la realidad al estar trabajado con el nuevo plan de estudios. Una de las preguntas realizadas fue ¿cómo conciben las competencias en la formación docente?, De las respuestas que dieron todas coinciden en que una competencia es una preparación, capacitación, herramientas, cubrir el perfil de egreso y tener una mejor preparación para un buen desempeño en el trabajo.

Algunas personas comentaron que no logran comprender el enfoque por competencias, porque en el aula siguen igual con la exposición de clases tanto de los maestros como de los alumnos, aplicación de exámenes escritos y una normatividad que no es adecuada al nivel que están estudiando. Otra de las interrogantes fue ¿cómo viven los estudiantes normalistas el proceso formativo en las aulas de clase? En el aula los alumnos y maestro, desarrollan y se apegan al plan y programa de estudios, de acuerdo a las indicaciones del docente el cual frecuentemente realizan monólogos y la intervención del alumno es casi nula, además de realizar algunas lecturas, pocas veces dinámicas, aplicación de técnicas, reportes de lecturas, exposición de clase, exámenes escritos; en muy pocas ocasiones alguna problemática o lectura se relaciona con el contexto que se vincula con el jardín de niños. La conclusión a la cual llega el autor es que se deben de formar docentes que articulen el saber saber, el saber hacer, el saber convivir y el saber ser, además de construir una práctica formativa que sea susceptible a la crítica a la reflexión y realizar investigación para el cambio, y para esto se requiere tener un amplio criterio que le permita aceptar las sugerencias y en algunas ocasiones la crítica constructiva de sus compañeros y de los docentes. En la actualidad la educación en las escuelas normales pretende aplicar un cambio educativo por competencias,

se observó, que no lo comprenden, sin embargo, lo interpretan y lo aplican, esto es un verdadero problema al haber una gran confusión de los alumnos, además, se les está alejando de la finalidad inicial del plan de estudios, que sean docentes críticos, analíticos y reflexivos. Al hablar de competencias se está abordando un tema muy amplio, con una gran gama de definiciones, conceptos y posturas diversas, pero, a pesar de esto, se sabe poco, porque aún faltan muchas interrogantes por resolver al respecto, como: ¿qué son las competencias?, ¿Cómo distinguir el concepto de competencia de otros, como habilidad, conocimiento, destreza, capacidad, aptitud?, y ¿cómo evaluarla? Es de reconocerse que en el discurso hay muchas propuestas, pero en la práctica formativa el tema no está del todo claro.

Metodología

La investigación tiene un diseño cuantitativo, es de tipo descriptiva, el paradigma es el Empírico Analítico, y se diseñó para contrastar la siguiente hipótesis: las competencias profesionales que logran obtener los alumnos de 7° y 8° semestres en la escuela Normal, responden al perfil deseable del servicio Profesional Docente y son determinantes para el ingreso a laborar en educación básica.

Las herramientas de valoración que se utilizaron para la investigación fueron: dos encuestas, el primer instrumento fue referente al perfil de egreso que los alumnos normalistas deben de obtener al término de su carrera, es elaborado por la secretaria de Educación Pública y es general, para todas las escuelas normales del país. Con la finalidad de conocer las competencias que los alumnos obtuvieron al término de su formación inicial para elevar la calidad educativa, se adaptó a forma de encuesta y se le agregaron las respuestas de opción múltiple.

El segundo instrumento, fue el perfil docente diseñado por la secretaria de Educación Pública a través del Servicio Profesional Docente, el cual es el referente del examen de oposición que presentaran los futuros egresados, para medir sus conocimientos y competencias profesionales obtenidas para saber si son idóneos o no, y están preparados para ejercer la docencia, este consta de cinco dimensiones, de cada una se elaboraron cinco preguntas relacionadas con estos parámetros. Son confiables, porque se aplicó en dos ocasiones a los alumnos, dos meses antes de la aplicación definitiva se realizó el pilotaje de las dos encuestas y se obtuvieron los mismos resultados, a excepción de la cantidad de encuestas contestadas, en la primera aplicación, en la Licenciatura con especialidad en Inglés participaron 11 alumnos, estaba el grupo completo, y en la encuesta final, solo participaron nueve y en la licenciatura con especialidad en matemáticas en la primera aplicación se obtuvieron 15 encuestas y en la aplicación final, asistieron 14 alumnos. Los instrumentos tienen validez, porque no se salen de lo que se quiere medir, en este caso, las competencias profesionales

con que egresan los normalistas y si estas van a ser el condicionante para que ingresen al mercado laboral en la educación.

La población que participó para la investigación fue de 40 alumnos de 8° semestre de la Licenciatura en educación secundaria con especialidad en Matemáticas, Español e Inglés, la aplicación se realizó en un solo día, de acuerdo al calendario de las jornadas de trabajo de octavo semestre, se consideró que todos los alumnos se encontraran en la asignatura de taller de diseño de propuestas didácticas y análisis de la práctica docente II, se utilizó la muestra probabilística aleatoria simple ya que este método está basado en los puntos de vista subjetivos de una persona y la de la probabilidad no puede ser empleada para medir el error de muestreo. La investigación se llevó a cabo en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.

El procesamiento de la información se realizó, utilizando las herramientas ofimáticas del programa Excel. La técnica de investigación utilizada fue la encuesta y los instrumentos aplicados fueron dos cuestionarios, se llevó a cabo de la siguiente manera: El cuestionario número uno fue el perfil de egreso, que es propuesto por la Secretaria de Educación Pública a todas las escuelas normales del país, con la finalidad de valorar las competencias que adquirieron los normalistas durante su estancia en la BECENE; se le hicieron algunas modificaciones de forma tal que quedase adaptado como una encuesta, con sus opciones de respuesta, respecto a la parte cuantitativa, se construyó una tabla de codificación y de manera general, se elaboró una base de datos, a la cual se le asignó un número a cada una de las variables, con la finalidad de ser cuantificadas, se obtuvieron los siguientes datos de los alumnos; los años que tienen y la licenciatura a la que pertenecen, las opciones de respuesta de cada uno de los campos del perfil de egreso, se procedió de la misma manera para el perfil requerido por el servicio profesional docente.

Se obtuvieron 40 registros y 27 variables, se creó una tabla dinámica, con la frecuencia absoluta y la frecuencia relativa expresándose en porcentajes que fueron los valores que se utilizaron para realizar las gráficas y por medio de éstas el análisis al contrastar e interpretar los resultados. El segundo cuestionario hace referencia al perfil que requiere el Servicio Profesional Docente se trabajó de la misma manera.

A partir de lo anterior, se hizo una triangulación y de acuerdo a los resultados obtenidos, se identificaron varios hallazgos que se traducen en nuevos conocimientos; estos fueron validados, además del apoyo bibliográfico que se utilizó sobre el tema que documentaron, fortalecieron y fueron los referentes que permitieron validar, demostrar y apoyar los resultados logrados, así como la demostración de la tesis obtenida

Resultados

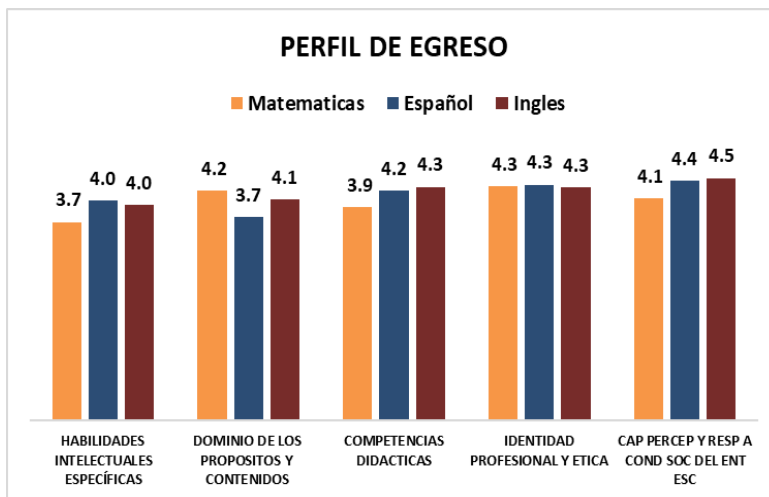
El desarrollo de competencias es un proceso contextualizado, de tal manera que mientras una persona puede demostrar ser competente en ciertas situaciones, no necesariamente lo será en otra, ni aun siendo esta similar, a menos que cuente en su haber con competencias amplias, flexibles, genéricas y de amplio espectro que hoy se conocen como competencias para la vida (Frola, 2011, p. 11).

El estudiante normalista realizó la valoración de su perfil de egreso al término de sus estudios, el cual está compuesto por cinco campos específicos, por cada campo del perfil de egreso y por cada una de las licenciaturas se obtuvo una gráfica, y una cuarta grafica es el comparativo de las tres licenciaturas, para mostrar de manera general, los resultados obtenidos son los siguientes:

Perfil de Egreso			
Código	Respuesta	Valor en %	Licenciatura
1	Incompetente	0	Matemáticas
2	Poco competente	25	Español
3	Parcialmente competente	50	Inglés
4	Competente	75	
5	Totalmente competente	100	

En la tabla se muestra la codificación utilizada para procesar la información y así obtener los resultados para realizar las gráficas de resultados de los campos del perfil de egreso.

En la siguiente gráfica se ilustran los resultados obtenidos



Habilidades intelectuales específicas

En este campo, de acuerdo a la gráfica en donde se comparan las tres licenciaturas, los alumnos, resultaron ser competentes, de acuerdo al valor que se le asignó a cada una de las respuestas, esto equivale a un 75%, lo cual significa que los estudiantes normalistas cuentan con las suficientes habilidades en el aspecto de la lectura, la expresión oral y escrita, se ocupa de orientar a los futuros docentes a que tengan un pensamiento crítico, a buscar, investigar y utilizar las diversas fuentes de información que requieren para documentarse y facilitar la enseñanza, además de enfrentar retos que ponen en juego sus conocimientos, solucionar y analizar situaciones.

Domínio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria.

En este campo, los alumnos de las tres licenciaturas resultaron ser competentes, de acuerdo a la codificación que se utilizó, corresponde al 75% esto se refiere a que los futuros docentes saben y conocen los contenidos de la especialidad que estudiaron, su planeación de cátedra la realizan teniendo presente los propósitos de la educación secundaria, al igual que el enfoque de la asignatura, conoce los contenidos de enseñanza dado que, en los semestre anteriores los alumnos realizaron su práctica docente en los diversos grados en la escuela secundaria, reconocen la secuencia y articulación de los contenidos de educación básica, observa e identifica cuando algunos de los adolescentes tiene algún problema para comprender y aprender el contenido de la asignatura.

Competencias didácticas.

Las tres licenciaturas resultaron ser competentes en un 75% lo cual significa que los alumnos normalistas, egresan con habilidades fortalecidas tales como diseñar secuencias didácticas de acuerdo al estilo de aprendizaje de sus alumnos, a su forma de trabajo, al contexto en donde se encuentran, utiliza diversos instrumentos de evaluación, esto le permite analizar las

evaluaciones que obtienen los alumnos en cada periodo y detecta cuáles de ellos están en riesgo de no aprobar la asignatura, esto le permite hacer las respectivas modificaciones para cambiar de estrategia de enseñanza y disponer de sus habilidades para realizar la explicación del contenido de estudio, de manera general se puede decir que lo más importante es el aprendizaje de sus alumnos.

Identidad profesional y ética.

En este rubro, los resultado de la valoración de los alumnos es competentes 75% lo cual refiere, que las competencias fueron adquiridas casi en su totalidad, en su práctica docente , los normalistas asumen su profesión como una carrera de vida cimentada en valores como el respeto, la justicia, democracia, igualdad, tolerancia, solidaridad, además de promoverlos entre sus alumnos ya que es uno de los compromisos que adquiere al ser docente, pues debe tener presente que la escuela secundaria es formativa. Como docente, en lo individual, tienen claro cuáles son los principios legales que fundamentan la educación pública, el artículo 3° constitucional, la Ley general de educación, de igual manera, reconoce cuáles son sus derechos y obligaciones como profesional de la educación.

Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

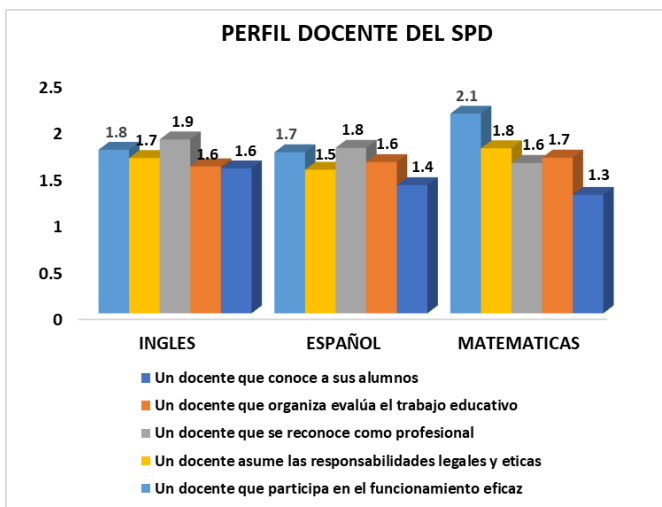
En este campo, se obtiene que los normalistas de las tres licenciaturas, resultaron ser competentes en un 75%, que aprecian y respetan la diversidad regional, al inculcar entre los adolescentes que respeten las participaciones y puntos de vista de sus compañeros, y sobre todo a ser tolerantes, el trabajar con adolescentes no es fácil por la etapa fisiológica por la que están atravesando. Los futuros docentes tienen la responsabilidad de inducir a sus alumnos a respetar el medio ambiente, así, como hacerles ver los beneficios que obtenemos de él, reconoce los problemas que existen en el contexto educativo, y si hay algunas disposiciones o campaña al respecto, participan responsablemente. De manera general se puede decir que, los futuros maestros de la licenciatura en educación secundaria con especialidades en Matemáticas, Español e Inglés desde su valoración, obtuvieron un 75% (competente), el 100% (totalmente competente), de las competencias profesionales que obtuvieron en los cinco campos del perfil de egreso en el séptimo y octavo semestres al realizar su práctica docente. Se espera que, al ejercer su profesión, al estar laborando y permanecer todo el ciclo escolar frente a sus alumnos, y a través de la experiencia, fortalezcan estas competencias.

Perfil docente

En este apartado se da cuenta de los resultados obtenidos por los alumnos desde su valoración de la licenciatura en educación secundaria con especialidades en Matemáticas, Español e Inglés, de la BECENE de acuerdo al perfil docente que señala el Servicio Profesional Docente.

En la tabla se muestra la codificación utilizada en la frase cuantitativa, se muestra la respuesta y el valor que se le asignó a cada una de ellas

Perfil de egreso requerido por el SPD			
Código	Respuesta	Valor en %	Licenciatura
1	Siempre	100	Matemáticas
2	Frecuentemente	75	Español
3	Algunas veces	50	Inglés
4	Pocas veces	25	
5	Nunca	0	



En la gráfica se muestran los resultados obtenidos para cada indicador que requiere el servicio profesional docente, logrando lo siguiente:

Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben de aprender.

En este indicador, las tres licenciaturas expresaron respuestas similares: siempre y frecuentemente, lo que representa un 100% y 75%

respectivamente. Lo anterior, es posible, porque en la BECENE, todos los alumnos de las licenciaturas, deben elaborar su planeación, acorde a los propósitos y al enfoque, es revisada por su maestro asesor y tutor. Para los alumnos es habitual planear, conocen a sus alumnos y saben cómo aprenden, dado que, desde la primera semana que el normalista asiste a la escuela secundaria a realiza su práctica educativa, aplica test de estilos de aprendizaje y este es la base para planear de acuerdo a las formas de aprendizaje de los alumnos, teniendo presente que la enseñanza y el aprendizaje se vinculan a lo largo de la educación básica.

Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.

La respuesta de los alumnos de las tres licenciaturas es siempre, 100%, lo cual implica, que los alumnos recurren a sus habilidades y competencias para diseñar las estrategias de enseñanza con la finalidad de fortalecer el aprendizaje y utiliza los criterios de evaluación precisos, acordes a las necesidades de los alumnos. Tienen la capacidad de llevar a cabo el control, cuando en el aula se suscita la interacción entre uno o varios estudiantes durante las actividades realizadas, y se produce una correcta relación entre el que enseña y el que aprende, esto es considerado como un ambiente de aprendizaje positivo, ya que hay condiciones favorables y agradable en el aula, por lo tanto, hay una mayor probabilidad de que los alumnos aprendan.

Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.

En esta dimensión, los alumnos de las tres licenciaturas se inclinaron por la respuesta, frecuentemente, que corresponde al 75%, cabe hacer mención, que los futuros maestros cuentan con las herramientas necesarias para analizar y reflexionar su práctica docente, además de modificar estrategias, formas de enseñanza y elaborar material didáctico, si es necesario, ya que tienen presente, que el compromiso del maestro es la formación de personas. Los docentes en formación no tuvieron gran experiencia en trabajar con tecnología, por las condiciones de las instituciones, el contexto en donde desarrollaron su práctica docente.

Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.

El resultado de esta dimensión es frecuentemente, lo cual evidenció que los alumnos normalistas comprenden que, dentro de su labor educativa, tienen como condición fundamental el de formar adolescentes, que influyen en su manera de ser y actuar, y este es un proceso no tan fácil, en él se deben involucra otros factores, desde el conocimiento y en la mayoría de los casos hasta los sentimientos. Además, los normalistas asumieron la responsabilidad, que, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje logren la transformación de los alumnos en: exitosos, críticos y activos de su propio aprendizaje.

Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Para este parámetro, se obtuvo que los normalistas de las tres licenciaturas contestaron, siempre 100%, lo cual indica que, los docentes en formación asistían a todos los Consejos Técnicos Escolares, apoyados por su maestro tutor, pero con muy poca participación, ya que los maestros y directivos de la institución toman acuerdos y decisiones, pero cabe aclarar, que los normalistas ejecutan y llevan a cabo estas acciones. Dentro de las acciones que realiza el docente en formación en la escuela secundaria, es fomentar e inculcar el respeto hacia el

cuidado de los espacios del centro escolar, del mobiliario y de los materiales, así como la identidad hacia la institución en donde tuvieron su aprendizaje.

Discusión y conclusiones

De manera general, de acuerdo a la valoración del perfil de egreso, los normalistas de las tres licenciaturas obtienen el 83% que corresponde al fortalecimiento y adquisición de las competencias profesionales y un 76% que responden al perfil deseable que establece la Ley General de Servicio Profesional Docente para el ingreso al mercado laboral, por lo tanto, podemos decir que hay un porcentaje aceptable de que los alumnos tengan resultados idóneos en el examen de ingreso al servicio profesional docente.

Esta investigación está orientada a valorar las competencias profesionales adquiridas por el docente en formación durante el transcurso de sus ocho semestres, en los que cursó las diversas asignaturas en la escuela normal, en las cuales adquirió y fortaleció las competencias profesionales necesarias para presentar el examen de oposición al servicio profesional docente, de acuerdo al perfil solicitado, al respecto se puede decir que en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del estado, siendo una institución pública, los normalistas egresan con las competencias profesionales y preparados para presentar el examen de ingreso al servicio profesional docente, con una amplia posibilidad de ser idóneos.

Al respecto, Román (2015) señala que, a pesar de que algunos sectores de la sociedad han denigrado a las escuelas Normales Públicas, estas no deben debilitarse ni mucho menos desaparecer, al hacer el análisis se encuentra que, en esta fase del examen de ingreso se alcanzaron los siguientes resultados: las normales públicas obtuvieron el 48.9% de alumnos que resultaron idóneos.

Conclusiones

A partir de hacer una triangulación, se identifican varios hallazgos y sucesos que se traducen en nuevos conocimientos, además del apoyo bibliográfico que se utilizó de los diversos conocedores del tema que documentaron, fortalecieron y fueron los referentes que permitieron validar, demostrar y apoyar los resultados logrados.

Realizando el análisis en conjunto, se obtiene lo siguiente:

- El perfil de egreso de las Escuelas Normales de las licenciaturas en educación secundaria con especialidades en Matemáticas, Español e Inglés es muy similar al perfil docente creado por el servicio profesional docente para el examen de oposición para el ingreso del servicio profesional docente.

- Las competencias profesionales obtenidas por los docentes en formación, en los cinco campos del perfil de egreso, para las Licenciaturas en secundaria de la BECENE, de manera general se lograron al 83%, lo cual es considerado un buen resultado, se espera que a través del ejercicio de su profesión se consoliden.
- En lo que se refiere a las dimensiones del perfil docente, los normalistas lograron muy buenos resultados en las cinco dimensiones, por lo que se puede hacer la reflexión de que, los normalistas están preparados para presentar el examen de oposición y hay probabilidad de ser “idóneos”. Las competencias profesionales obtenidas, responden a los requerimientos del servicio profesional docente.
- El objetivo general y los específicos se lograron, al conocer las competencias profesionales con las que egresan los normalistas, además de reconocer que si son suficientes para el perfil docente que requiere para el ingreso al servicio profesional docente.
- La hipótesis fue comprobada, pues se tuvo como resultado que, en el octavo semestre de la licenciatura, los normalistas, al fortalecer y adquirir las competencias profesionales, tienen una clara mejora en su desempeño docente, por lo tanto, garantizan un ejercicio profesional eficiente.
- Las áreas de oportunidad en el perfil de egreso para la Licenciatura en educación secundaria con Especialidad en Matemáticas se encuentran en el campo número cinco que es la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela. Para la licenciatura en Educación secundaria con especialidad en Español se encuentra en el campo número tres que son las Competencias didácticas. Para la Licenciatura en educación secundaria con Especialidad en Inglés, el campo número dos que es el dominio de los propósitos y contenidos de la educación secundaria.
- Los resultados obtenidos de los alumnos que presentaron examen de oposición en el ciclo escolar 2019-2020 fueron los siguientes: de la Licenciatura en educación secundaria con Especialidad en Matemáticas, egresaron 15 alumnos, todos resultaron “idóneos”, de los cuales 10 obtuvieron horas en secundarias y 5 en telesecundaria. La Licenciatura en educación secundaria con Especialidad en Español, egresaron 17 alumnos, todos “idóneos”, laborando en secundarias. La licenciatura en educación secundaria con Especialidad en Inglés, egresaron nueve, de los cuales ocho fueron “idóneos” y uno no presentó examen.

Referencias

- Casarini Ratto, M. (2016). Teoría y Diseño Curricular. Trillas. México.
- Frade R. L. (2009). Desarrollo de competencias en educación: Desde preescolar hasta el bachillerato. (2^o edición). México: Inteligencia educativa

- Frola, P. (2011) *Maestros competentes*: a través de la planeación y la evaluación por competencias, México, Trillas.
- Izaguirre, M. (2011). El arte de saber movilizar saberes. Revista dixit online file:///C:/Users/Acer/Downloads/87-137-PB.pdf. Universidad Católica del Uruguay. Pág. 27-33.
- Pedraza, M. Gutiérrez, B. (2009). Las competencias del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Secundaria, plan 1999 de la ENSM, cubren las necesidades del enfoque por competencias en Educación Secundaria Plan 2006, en la asignatura de ciencias (énfasis en Biología). Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de Innovación Educativa. (pp. 63-69). Tampico, Tamaulipas. México. Recuperado de <https://www.repociie.cgfie.ipn.mx/pdf/318.pdf>
- Román J.A. (mayo, 2015). Egresados de normales públicas, los más idóneos para ser maestros, señala estudio. Periódico la Jornada. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2015/05/18/politica/017n1pol>
- Sánchez V. M. (2013) Las competencias en la formación docente, el caso de una escuela normal. Ponencia presentada en el XII Congreso Mexicano de investigación educativa (COMIE). Guanajuato, Gto. México.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: ECOE Ediciones

ESTILOS DE APRENDIZAJE COMO FACTOR INFLUYENTE PARA MEJORAR LA ORTOGRAFÍA.

Nombre del autor 1: Edwards Antonio Ek Uc

Institución de procedencia: Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Último grado de estudios: Licenciatura

Estudiante

Correo electrónico: ek.edwars04@gmail.com

Nombre del autor 2: Engels Herbé May Medina

Institución de procedencia: Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Nivel de estudios: Doctorado

Docente

Correo electrónico: piaget_engels@hotmail.com

Nombre del autor 3: Bartolo May Puc

Institución de procedencia: Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Nivel de estudios: Maestría

Docente

Correo electrónico: bachomay60@hotmail.com

Título: Estilos de aprendizaje como factor influyente para mejorar la ortografía.

Línea temática: Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito fundamental implementar estrategias didácticas basadas en los estilos de aprendizaje para mejorar la habilidad de escritura, haciendo énfasis en la mejora de su ortografía en los alumnos del cuarto grado grupo B de la Escuela Primaria “Joaquín R. Solís” ubicada en la comunidad de Santa Cruz Pueblo, Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2021-2022. La metodología de investigación fue orientada bajo un enfoque cualitativo, sustentada en la investigación-acción con tipo de estudio descriptivo. Durante el desarrollo de dicho proyecto, se analizó reglas ortográficas para ser apropiadas de ellas y ser aplicadas dentro de un escrito. De igual manera,

los alcances obtenidos son resultados del diseño, aplicación y valoración de las estrategias didácticas orientados en los objetivos específicos planteados. La interpretación de los resultados obtenidos se realizó con base a la teoría del análisis cualitativo, concluyendo que la implementación de estrategias didácticas basadas en los estilos de aprendizaje influye para mejorar la ortografía.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje, estrategias didácticas, ortografía, escritura.

1. Planteamiento del problema

1.1 Descripción de la situación problema

La escritura tiene un valor muy importante en distintos ámbitos en lo académico, laboral y social, es una herramienta que ayuda al ser humano a poder expresar sentimientos y pensamientos.

De acuerdo a Carriquí (2015) la ortografía es un instrumento muy complejo para el que aprende y un desafío para el que la enseña. Durante mucho tiempo se ha considerado que hay principalmente dos caminos para llegar al dominio de la ortografía de las palabras del idioma español. Ellos son: Repetir un cierto número de veces la escritura de las palabras con dificultades ortográficas; y memorizar las reglas ortográficas a fin de aplicarlas en el momento oportuno.

Así mismo, Centeno (2020) afirma que los estilos de aprendizaje son aquellos que utilizamos cuando queremos aprender algo en donde cada persona es capaz de utilizar algún método o conjunto de estrategias para adquirir dicho aprendizaje.

Haciendo referencia a lo anterior se realizó un diagnóstico en el cuarto grado grupo B a través de la técnica de observación participante, dicha evaluación consistió en el dictado de un texto corto, y con apoyo de una escala estimativa permitió obtener información relevante. Con base en los resultados de la prueba se detectaron que los estudiantes presentan dificultad en su escritura, principalmente en las notables faltas ortográficas inmersas en un texto, mismas que, dificulta lo que los alumnos realmente quieren comunicar.

Por ello, surge la necesidad de atender la problemática mencionada anteriormente, bajo el proyecto titulado “Estilos de aprendizaje como factor influyente para mejorar la ortografía” en los alumnos del cuarto grado grupo B de la Escuela Primaria “Joaquín R. Solís” con la finalidad de disminuir la problemática presentada, aspecto que afecta en gran escala en las producciones escritas a futuro de los estudiantes, y más cuando el objetivo principal es transmitir un mensaje, pues, cuando los alumnos elaboran un texto con notorias faltas ortográficas y no cumplen con el propósito, llegan a malas interpretaciones por parte del receptor.

1.2 Preguntas de investigación

1.2.1 Pregunta general

¿Cómo la identificación de los estilos de aprendizaje favorece el mejoramiento de la ortografía en los alumnos del cuarto grado grupo B de la Escuela Primaria Joaquín R. Solís turno matutino de la comunidad de Santa Cruz Pueblo, Calkiní, Campeche?

1.2.2 Preguntas generadoras

- ¿Cuáles son los estilos de aprendizaje de los alumnos del cuarto grado?
- ¿Cómo influye los estilos de aprendizaje para mejorar la ortografía?
- ¿Qué estrategias didácticas favorecen el mejoramiento de la ortografía?
- ¿Cuál es el alcance obtenido por los estudiantes en su ortografía una vez implementado las estrategias didácticas?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Implementar estrategias didácticas basadas en los estilos de aprendizaje para mejorar la ortografía en los alumnos del cuarto grado grupo B de la Escuela Primaria Joaquín R. Solís de la comunidad de Santa Cruz, Pueblo, Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2021-2022.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar los estilos de aprendizaje de los alumnos para reconocer las estrategias apropiadas a aplicar.
- Reconocer la influencia de los estilos de aprendizaje para mejorar la ortografía.
- Implementar estrategias didácticas para favorecer el mejoramiento de la ortografía.
- Valorar el alcance obtenido de la implementación de las estrategias didácticas para favorecer el mejoramiento de la ortografía.

1.4 Justificación

La ortografía es un recurso gráfico estrechamente relacionado con el significado. Por su misma naturaleza, la escritura puramente alfabética presenta ciertas “deficiencias” para la transmisión del significado. Sin la ortografía, el número de palabras homógrafas sería mucho mayor, ya que muchos homónimos son diferenciados por ella.

Para Jorba (1998) citado por Palma (2012) La actividad ortográfica consiste en la actividad cognitiva y lingüística que realiza un sujeto con la finalidad de usar correctamente las unidades gráficas de una lengua que permiten plasmar por escrito un mensaje. La ortografía ha sido siempre motivo de preocupación para docentes y alumnos ya que, ha existido muchas adecuaciones paralelas a la evolución de nuestra lengua como producto histórico social.

La enseñanza de la ortografía presenta dimensiones, desde la lingüística, relativa a la caracterización del sistema ortográfico en la representación escrita del lenguaje; psicológica, refiriéndose a los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje escrito y en la convencionalidad ortográfica, y la última, pedagógica, que supone la revisión crítica de

modelos vigentes de intervención educativa y la transformación de las estrategias pedagógicas en el dominio ortográfico.

Por estas razones, el presente trabajo tuvo la finalidad de mejorar en los alumnos del cuarto grado grupo B sus habilidades de escritura, enfocado en la mejora de su ortografía, aportando en cada uno de ellos herramientas que sean indispensables para su aprendizaje, también proporcionar ejercicios con un carácter cognitivo y analítico que permita ayudar a los alumnos a razonar el uso de las reglas, fomentando la reflexión, para lo que es importante la comunicación entre profesor y alumno, así mismo, se complementa con la aplicación de estrategias didácticas para la enseñanza de la ortografía basada en los estilos de aprendizaje de los estudiantes del modelo de Bandler y Grinder sabiendo que resulta fundamental en las preferencias de quien aprende o enseña.

El desarrollo de esta investigación, complementa la formación docente obteniendo experiencia, y al mismo tiempo el fortalecimiento de competencias profesionales. Además, con este trabajo se ven beneficiados los propios participantes, en este caso los alumnos del cuarto grado grupo B con el mejoramiento de sus habilidades de escritura, de igual manera, esta investigación enriquecerá trabajos posteriores con una temática similar, guiará a futuros docentes a aplicar las estrategias planteadas en este trabajo y el proceso de enseñanza aprendizaje sea aún más eficaz.

1.5 Delimitación del problema

Delimitar un problema significa enfocar en términos concretos nuestras áreas de interés, especificar sus alcances, determinar sus límites (Morales, 1979; citado por Balliache, 2005), en caso particular, el mejoramiento de la ortografía y los estilos de aprendizaje.

La ortografía no es un conocimiento aislado e independiente, sino que forma parte de un conocimiento más amplio que se conoce con el nombre de gramática (Salgado, 1992). Una de las principales calidades que no solo adornan, sino componen cualquier idioma es la ortografía, porque sin ella no se puede comprender bien lo que se escribe, ni se puede percibir con la claridad conveniente lo que se quiere dar a entender.

También, es necesario abordar acerca de los estilos de aprendizaje, si bien, estos se refieren a aquellas formas de atender una tarea cognitiva, es decir, las distintas maneras en que una persona puede aprender. Como señala Estrada (2018) citado por Espinosa, Arcia y González (2021) la importancia de los estilos de aprendizaje reside en que han sido muy significativos y de gran impacto para la educación, pues ha posibilitado la comprensión de las diferencias de aprendizaje entre docentes y estudiantes, dado que todos aprenden de diversas maneras y no se puede considerar un solo patrón como correcto o errado.

Ahora bien, el contexto físico en el que se desarrolló la investigación, es definido como el espacio que representa la escuela “Joaquín R. Solís”, ubicada en la calle 12 S/N centro de la comunidad de Santa Cruz Pueblo, Calkiní, Campeche, específicamente en el aula del cuarto grado grupo B. Esta institución es de turno matutino y cumple una jornada escolar con un horario de trabajo de 8:00 a.m. a 1:00 p.m.

El tiempo de estudio que se abordó fue de dos semanas correspondientes del 06 al 10 de diciembre, y del 13 al 17 de diciembre del 2021 en este lapso de tiempo se abarcaron un total de 10 sesiones de trabajo frente al grupo, 50 minutos por sesión para implementar el plan de acción.

1.6 Hipótesis y/o supuestos

Las hipótesis son explicaciones tentativas de un fenómeno investigado, formuladas a manera de proposiciones. Una hipótesis debe desarrollarse con una mente abierta y dispuesta a aprender, pues de lo contrario se estaría tratando de imponer ideas, lo cual es completamente erróneo. Una hipótesis no necesariamente tiene que ser verdadera (Laudo 2012 citado por Espinoza 2018).

Con la anterior se realiza el siguiente supuesto: La implementación de estrategias didácticas basados en los estilos de aprendizaje, mejora la ortografía de los alumnos del cuarto grado grupo B de la Escuela Primaria Joaquín R. Solís en el ciclo escolar 2020-2021.

2. Marco teórico

Las personas en general tienen formas de percibir información, información que alimentan su conocimiento con el fin de poder aplicarlo en ámbitos distintos de su vida diaria. Según, Grau, Marabotto y Muelas (2004) citado por Pajuelo (2012) define que “los estilos de aprendizaje determinan diferentes respuestas y comportamientos e implican formas de abordar la información, procedimientos para organizar su comprensión, estrategias frente a bloqueos y errores, itinerarios preferidos de indagación, estrategias de análisis, de relación, etc.” (p. 18).

En pocas palabras los estilos de aprendizaje conllevan en específico las formas de recopilar, interpretar, organizar y pensar información, pues, las personas día a día perciben y adquieren conceptos, información de distintas maneras, desarrollan ideas, piensan, actúan de manera diversa.

Todo lo anterior se resalta con el empleo de la literatura basada en los estilos de aprendizaje modelo Programación Neurolingüística que si bien, permite identificar el mejor de los tres canales de percepción: visual, auditivo, kinestésico. Independientemente de los canales perceptivos utilizados, diferentes estudios arrojan tendencias hacia algún canal por encima otro, la cantidad de información que el cerebro logra retener depende directamente de la metodología didáctica que el docente emplee, pues dependiendo de eso logrará estimular en mayor capacidad alguno de los tres canales perceptivos que se mencionan anteriormente.

Como bien se ha mencionado este modelo, considera que las personas tienen tres grandes sistemas para representar mentalmente la información: el visual, el auditivo y el kinestésico. Todo ello se desglosa a continuación:

- *Sistema de representación visual:* Los alumnos visuales aprenden mejor cuando leen o ven la información de alguna manera. En una conferencia, por ejemplo, preferirán leer las fotocopias o transparencias a seguir la explicación oral, o, en su defecto, tomarán notas para poder tener algo que leer.
- *Sistema de representación auditivo:* Los alumnos auditivos aprenden mejor cuando reciben las explicaciones oralmente y cuando pueden hablar y explicar esa información a otra persona. Los alumnos que memorizan de forma auditiva no pueden olvidarse ni una palabra, porque no saben seguir.
- *Sistema de representación kinestésico:* Cuando procesamos la información asociándola a nuestras sensaciones y movimientos, a nuestro cuerpo, estamos utilizando el sistema de representación kinestésico.

Por otra parte, la ortografía no sólo incluye la escritura correcta de las palabras, sino el empleo correcto de una serie de signos que reflejan aspectos de la significación de las palabras (mayúsculas), la intensidad (acento) entonación (puntuación) que respondan a necesidades materiales de la expresión escrita (guion, abreviaturas, etc.). (Seco, 1995, citado por Palma, 2012 p. 11).

Es oportuno entonces resaltar que la ortografía, en la vida de los estudiantes y de cualquier otra persona resulta fundamental puesto que tiende a cumplir una función principal que es la de facilitar la comunicación escrita entre los usuarios de una lengua. Esta debe ser eficaz y coherente. Además, la ortografía nos enseña a escribir bien y de una manera adecuada.

El dominio de la escritura en los niños desde su inicio, es decir, desde los primeros grados se logra mediante la práctica de trazos constantes, que en un principio puede resultar algo lento, pero poco a poco la habilidad se va coordinando logrando el objetivo. “En este proceso intervienen aspectos importantes, como son la memoria, la atención, la capacidad de relación y asociación de elementos y el sentido del ritmo” (Paredes, 1997; citado por Carriquí, 2015, p. 10). A continuación, se detallan los aspectos que intervienen en el proceso:

- *Memoria:* es muy beneficioso trabajar la memoria visual, ya que muchas veces sabemos cómo se escribe una palabra porque recordamos haberla visto escrita. Por ello es muy importante que los alumnos tengan un hábito de lectura, ya que esto les permitirá fijar más su memoria visual.
- *Atención:* hay que reforzar su atención tanto a la hora de escribir como de leer.
- *Capacidad de relación y asociación de elementos:* se deberá fomentar la capacidad de relacionar elementos, ya que muchas veces sabemos cómo se escribe una palabra porque recordamos de la que deriva o de palabras que tienen la misma terminación.
- *Sentido del ritmo:* es muy importante para la interiorización de las reglas de colocación de la tilde y la entonación. Si no se coloca bien un acento en una misma palabra puede cobrar otro significado. Además, a la hora de leer es muy importante la entonación, ya que se necesita un ritmo esencial para leer adecuadamente.

Realizando una contrastación de ambos conceptos, a pesar de la cantidad y diversidad de acepciones que se pueden encontrar sobre estilos de aprendizaje, es posible establecer que la mayoría de los autores coinciden en que trata de cómo la mente procesa la información, de cómo es influenciada por las percepciones de cada individuo, todo con la finalidad de lograr aprender eficazmente.

En este sentido, considerar aplicar estrategias basadas en los estilos de aprendizaje logra que los estudiantes adquieran un aprendizaje significativo, se puede decir, que tales estrategias aplicadas se vieron incorporadas ciertos comportamientos de los alumnos y que fueron influenciadas por tales estilos, como en su ortografía: en el estilo visual, ve las palabras antes de escribirlas; en el estilo auditivo, dice las palabras y las escribe según el sonido; y el estilo kinestésico, escribe las palabras y comprueba si le da buena espina.

3. Metodología

3.1 Tipo de Estudio y Diseño de Investigación

El presente trabajo de investigación emplea un enfoque cualitativo según Hernández (2014) porque tiene el propósito de observar, analizar, interpretar y actuar para así explicar y las causas de una situación problema. De esta manera, el enfoque cualitativo se basa en un esquema inductivo porque explorara, describe y luego genera perspectivas teóricas, partiendo de lo particular a lo general.

El estudio de esta investigación es de alcance descriptivo, su función principal fue seleccionar diversas variables para ser medida la relación con las variables independientes, con la intención de determinar cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno que se analiza. De acuerdo con Hernández (2014) “busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice” (p.92).

Por otra parte, el estudio se basa en el diseño de investigación-acción, método que fundamentalmente estudia y explora una situación social, en este caso educativa, con la finalidad de mejorarla. La investigación-acción, tiene como finalidad resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar las actividades concretas. (Salgado, 2007). Partiendo de esta idea, se considera como aquella que pretende dar a conocer cierto fenómeno detectado en un grupo escolar.

3.2 Ubicación y Tiempo de Estudio

El contexto en el cual se desarrolló la investigación fue en la Escuela Primaria Joaquín R. Solís, con C.C.T. 04DPR031901, zona escolar 016, se encuentra localizada en la calle 12 s/n colonia centro de la localidad de Santa Cruz Pueblo, Calkiní, Campeche. Esta escuela es de turno matutino, corresponde a la modalidad de tiempo completo y cuenta con una organización completa, con un horario de 8:00 a 13:00.

El tiempo de estudio de la investigación correspondió al periodo del 06 de diciembre de 2021 al 17 de diciembre del 2021, en este lapso se diseñó un plan de acción desarrollado en dos semanas, de las cuales se abarcaron 10 sesiones en su totalidad de 60 minutos cada una.

3.3 Sujetos o Participantes

Para desarrollar el presente trabajo de investigación se consideraron a los sujetos participantes, los cuales estuvieron integrados por 17 estudiantes, de los cuales 9 son pertenecientes al sexo masculino y 8 al sexo femenino, cuyas edades abarcan entre los 9 y 10 años de edad, conformando así el 4° grado grupo B de la Escuela Primaria “Joaquín R. Solís”. Entre los aspectos que se consideraron para el estudio del alumnado fueron los ritmos y estilos de aprendizaje, los cuales se definieron como la capacidad que tiene los estudiantes de aprender. En este caso, los ritmos se distribuyeron de la siguiente manera: 5 alumnos en un ritmo rápido, 7 en el ritmo moderado y 5 asignados al ritmo de aprendizaje lento, del mismo modo, con respecto a los estilos de aprendizaje, se realizó la aplicación de un test basado en el modelo VAK propuesto por Richard Bandler, el cual arrojó los siguientes resultados: 3 visuales, 2 auditivos y 12 kinestésicos.

3.4 Instrumentos de Acopio de Información

Para la recolección de datos, se hizo implemento de instrumentos de evaluación, mismos que apoyaron en la valoración de los objetivos específicos planteados en un inicio y así lograr obtener información permitiendo su análisis y reflexión:

- *Test*: Según, Cheung (2014) Se define los tests como procedimientos o métodos que evalúan la presencia de un factor o fenómeno que comprende un conjunto de ítems que se puntúan de forma estandarizada, misma que fue utilizada para identificar los estilos de aprendizaje de los alumnos.
- *Lista de cotejo*: De acuerdo con García, Mora, & María (2013) “las listas de cotejo son una lista de palabras, frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, acciones, procesos y actitudes que se desean evaluar”, por ello, el propósito de esta en el proyecto fue para valorar la influencia de los estilos de aprendizaje para mejorar la ortografía.
- *Escala estimativa*: De igual manera se hizo implemento de la escala estimativa para valorar el implemento de las estrategias didácticas basadas en los estilos de aprendizaje, pues, según la DEAPOE (2020) “es un instrumento de observación que sirve para evaluar la conductas, productos, procesos o procedimientos realizados por el estudiante; marcan el grado en el cual la característica o cualidad está presente” (p. 4).

4. Resultados

En el presente apartado se describe los resultados obtenidos con base a los objetivos específicos planteados en un inicio, mismo que sirvió de guía para el desarrollo de esta investigación, bajo la implementación de estrategias organizadas en un plan de acción. Cabe resaltar que dichos resultados fueron recopilados y registrados mediante distintos instrumentos de evaluación como: listas de cotejo, escalas estimativas, guías de observación, test y evidencias tangibles de los estudiantes. A continuación, se desglosan estos resultados tomando como referencias los objetivos específicos.

De acuerdo al primer objetivo específico planteado “*Identificar los estilos de aprendizaje de los alumnos para reconocer las estrategias apropiadas a aplicar*”, se implementó el Test VAK basado en el modelo de programa neurolingüístico de Blander y Grinder, con el único fin de identificar en cada alumno del cuarto grado, el estilo de aprendizaje que posee.

Se rescata que, 3 (17%) del total de alumnos pertenecen al estilo visual; 2 (11%) alumnos del total pertenecen al estilo auditivo y 12 (72%) alumnos del total pertenecen al estilo kinestésico.

Con el fin de valorar el segundo objetivo específico, “*Reconocer la influencia de los estilos de aprendizaje para mejorar la ortografía*”, se utilizó una lista de cotejo conformado por cuatro indicadores.

En consecuencia, de los 17 alumnos, el 41% (7 estudiantes) se ubicaron en el nivel Sobresaliente porque identifican con facilidad sus errores ortográficos dentro de su escritura, además, reconocen la forma adecuada de cómo escribir esas palabras. También, aplican esas reglas para corregir los errores cometidos, así mismo, realizan una comparación sobre los que redactaron incorrectamente junto con la manera correcta de escribir.

Por otro lado, el 18% (3 estudiantes) se ubicaron en un nivel satisfactorio, pues, son capaces de identificar sus errores ortográficos dentro de su escritura, además tiene facilidad para corregirlos con las reglas pertinentes, así mismo realiza una comparación sobre lo escrito anteriormente con lo actual.

El 41% (7 estudiantes) se ubicaron en el nivel básico porque no identifican con facilidad sus errores ortográficos dentro de su escritura, además, presentan complejidad en reconocer la forma adecuada de cómo escribir esas palabras. También, no aplican esas reglas para corregir los errores cometidos, ni realizan una comparación sobre los que redactaron incorrectamente junto con la manera correcta de escribir.

Con el propósito de valorar el tercer objetivo “*Implementar estrategias didácticas para favorecer el mejoramiento de la ortografía*” se utilizó una escala estimativa con el fin de reconocer los alcances obtenidos con la aplicación de distintas estrategias basadas en los estilos de aprendizaje que poseían los estudiantes.

- La primera estrategia aplicada tuvo por nombre “*4 fotos una palabra*” se implementó con el fin de fortalecer en los estudiantes la habilidad de escritura de las palabras que se escriben con b y v.
- La segunda estrategia implementada tuvo por nombre “*Escritura imaginaria*”, mismo que durante la aplicación de esta herramienta se consideró fortalecer el uso de palabras escritas con, *m antes de p* y *m antes de b*.
- La última estrategia implementada “*Alfabeto móvil*”, para esta estrategia se destaca la función principal, que es la acentuación adecuada de las palabras agudas.

Se destaca que, el 53% (9 estudiantes) se ubican en un nivel *Sobresaliente*, lo cual implica que este porcentaje del alumnado tiene la facilidad de reconocer y definir con exactitud las reglas ortográficas para la escritura de palabras con b y c, así como el correcto uso de m antes de p y b; sin olvidar las normas que se aplican para acentuar las palabras agudas. De igual manera en este nivel, los estudiantes tienen la capacidad de poder aplicar cada una de estas reglas en sus escritos, ya sea con palabras, oraciones o párrafos, sin presentar ninguna complicación.

Por otra parte, el 23.5% (4 alumnos) se encuentran en un nivel *Satisfactorio* pues, estos, no presentan mucha dificultad para definir de forma oral y escrita las reglas ortográficas para la escritura de palabras con b y c, ni para el uso adecuado de la regla de m antes de p y b, así como la regla básica de acentuación de palabra agudas. Sin embargo, en la aplicación de estas, únicamente presentan cierta dificultad en utilizar la regla de acentuación de las palabras agudas, debido a que olvidan por completo las letras en que deberían terminar dichas palabras ya sea n, s o vocal.

Para concluir con la valoración se determina que, el 23.5% (4 alumnos) se ubican en un nivel *Básico*, porque, es notable la facilidad que tienen al definir cada una de las reglas ortográficas como, el uso adecuado de las palabras con b y v, así como el uso de la regla m antes de p y b, sin embargo, presentan dificultad para definir correctamente la regla de acentuación de palabras, principalmente en el olvido de terminación de las letras n, s o vocal, y por consecuencia tienden a aplicar erróneamente esta regla a las palabras agudas. Aunque cabe destacar, que siempre suelen utilizar como es debido las palabras que se escriben con b y v, también aquellas que se escriben con m antes de p y b.

Finalmente es necesario, rescatar que el 0% del total de la población no se encuentra en un nivel *Insuficiente*, puesto que, al menos los 17 alumnos estudiados tienen noción de las reglas ortográficas mencionadas con anterioridad.

5. Discusiones y conclusiones

5.1 Discusiones

Considerando lo que menciona Carriquí (2015) la ortografía como tal es un instrumento muy complejo para el que aprende un desafío para el que enseña. Es por ello que, corresponde al docente reconocer estas dificultades que presentan sus estudiantes para ayudarlos en su proceso de adquisición y enriquecimiento de reglas ortográficas para uso adecuado.

De igual manera, resalta Grau (2004) acerca de los estilos de aprendizaje en el que define estos como distintas respuestas y comportamientos donde en el estudiante implica formar de abordar información que reciba de su entorno, así como el proceso que lleva a cabo para llegar a su total comprensión, esto, a base de estrategias de análisis, organización y relación. En este sentido, en la primera pregunta de investigación *¿Cuáles son los estilos de aprendizaje de los alumnos del cuarto grado?* Los resultados obtenidos coinciden en su totalidad con las características que describen los autores Blander y Grinder, sobre los estilos de aprendizaje mejor conocido como VAK, pues se determina que las personas suelen retener información o un aprendizaje significativo gracias a la forma en cómo aprenden, delimitados como, estilo visual, auditivo y kinestésico.

Así mismo, en la segunda pregunta de investigación *¿Cómo influyen los estilos de aprendizaje para mejorar la ortografía?* Los resultados evidenciaron que un elemento influyente para la mejora de la habilidad de escritura sin errores ortográficos son los estilos de aprendizaje, pues se corrobora lo que menciona el autor Centeno (2020) que el término de estilos de aprendizajes se refiere al hecho de que cuando queremos aprender algo cada uno de nosotros utiliza su propio método de o conjunto de estrategias.

El planteamiento anterior tiene relación y se complementa con la siguiente interrogante *¿Qué estrategias didácticas favorecen el mejoramiento de la ortografía?* Es claro, que los resultados arrojaron efectos positivos con la mejora de la ortografía, decir que se concreta con lo que menciona Pajuelo (2020) hace énfasis en que cuando hay ciertas condiciones, pero más que nada cuando cada persona encuentra la forma o los procedimientos que le facilitan su aprendizaje logra concretar un aprendizaje sólido.

En la última pregunta de investigación *¿Cuál fue el alcance obtenido por los estudiantes en su ortografía una vez implementado las estrategias didácticas?* Las estrategias didácticas empleadas tuvieron un gran impacto en el aprendizaje de los educandos, pues, fue evidente el avance que ellos lograron en su ortografía, mismo que se ve reflejado en sus escritos.

5.2 Conclusiones

Al abordar el tema de investigación titulado “*Estilos de aprendizaje como factor influyente para mejorar la ortografía*” se obtuvieron en su mayoría resultados favorables que impactan positivamente en la vida cotidiana de los estudiantes, pues, la escritura es algo que manejan constantemente, y por ende presentan una mejoría en su comunicación ante los demás, mediante la expresión escrita.

Finalmente, al valorar las estrategias de intervención se logró establecer la triangulación teórica y metodológica de la información obtenida mediante una escala estimativa y la elaboración del producto final de los estudiantes, mismo que ayudó a visualizar el progreso que han obtenido en su habilidad de escritura, haciendo énfasis en el correcto uso de la ortografía. Además, se concluye que el supuesto de investigación hecho en un inicio se acepta y confirma, destacando que la implementación de estrategias didácticas basadas en los estilos de aprendizaje mejora la ortografía en el cuarto grado grupo B.

Referencias

- Carriquí Palma, L. (2015). *La ortografía en el aula de educación primaria: propuesta didáctica*.
- Gutiérrez, M. D. C. V., Méndez, M. D. R. L., Ramírez, M. D. J. G., & Centeno, B. Z. (2020). *Comparativo de dos modelos de estilos de aprendizaje en un grupo de estudiantes de QFB de la UACAM*. Revista Boletín Redipe, 9(6), 134-143.
- Hernández, S. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Aliste, M. E. R., Real, D. L., & Bravo, I. L. (2006). *¿Eres visual, auditivo o kinestésico? Estilos de aprendizaje desde el modelo de la Programación Neurolingüística (PNL)*. Revista Iberoamericana de Educación, 38(2), 1-10.
- Espinosa, Y., Arcia, F. M., & González, P. F. (2021). *Los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples en estudiantes del colegio Francisco de Paula Santander*. Revista de Estilos de Aprendizaje, 14(28), 234-247.
- García García, N. C., Mora, N., & María, R. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*.
- Rojas, M. M. (2013). *La ortografía española y su didáctica en la Educación General Básica*. Revista Káñina, 37(1), 79-99.

“LOS SENTIDOS DE LAS ESTUDIANTES NORMALISTAS EN LOS USOS DE LA TEORÍA CUANDO ELABORAN SU TESIS”

Nombre de las autoras:

Aurora Olivia Castelán Leines

CREN “Benito Juárez”; Pachuca, Hgo.

Maestría en Ciencias de la Educación

Docente

Correo: aurora.castelan@crenbenitojuarez.edu.mx

Julia Ábrego Escalante

CREN “Benito Juárez”; Pachuca, Hgo.

Maestría en Educación Superior

Docente

Julia.abrego@crenbenitojuarez.edu.mx

Mabel García Mendoza

CREN “Benito Juárez”; Pachuca, Hgo.

Maestría en

Correo: mabel.garcia@crenbenitojuarez.edu.mx

1. Características

Reporte final de investigación

Línea temática: 2. Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

RESUMEN

La formación inicial docente requiere desarrollar capacidades en la aplicación de diversos referentes teóricos, metodológicos de la investigación que generen nuevas explicaciones a fenómenos y den solución a problemas educativos. El objetivo de este trabajo, consiste en analizar el sentido e implicaciones que los alumnos, de la Licenciatura en Educación Preescolar, otorgan a los usos de los referentes teóricos que fundamentan la elaboración de su tesis.

La investigación toma como referencia, la teoría de sistemas sobre el concepto de sentido de Luhmann (1998) para determinar las intenciones, pensamientos y sensaciones que experimentaron las y los estudiantes antes, durante y después de culminar el informe de su tesis. El enfoque es cuantitativo; con el uso de formularios de google, se aplicaron 30 cuestionarios de preguntas abiertas, en una escuela formadora de docentes. Los resultados

obtenidos, señalan que antes de elaborar su documento de titulación, el estudiantado desconocía el uso de los referentes teóricos-metodológicos para emprender los procesos de investigación, lo que ocasionó sentimientos de preocupación, molestia y ansiedad. Ello obliga a la escuela normal a revisar el uso habitual de metodologías de investigación que posibiliten la producción de conocimientos científicos y saberes pedagógicos para la solución a un problema tratado.

Palabras clave: Uso teoría, tesis, formación inicial docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación (2018), puntualiza que cada espacio curricular del plan de estudio desarrolla “la capacidad para aplicar distintos tipos de saber a problemáticas y necesidades teórico-prácticas de la docencia” (p.5). En este sentido, quienes obtienen el título en la Licenciatura en Educación Preescolar, mediante un proceso de elaboración de tesis tienen que “aportar nuevas formas de explicación y comprensión de los fenómenos educativos” (SEP, 2018b, p.16). Esto obliga a observar el trabajo de tesis, el cual debe reflejar el uso y aplicación de la teoría como un faro orientador desde la perspectiva de quien investiga.

El trabajo de titulación pone en evidencia la capacidad de “aportar conocimiento e información novedosa en algún área o campo de conocimiento. Su elaboración requiere de la utilización pertinente de referentes teóricos, metodológicos y técnicos que sean congruentes” (SEP, 2018b, p.15); justamente la investigación científica se guía con estos referentes, “la teoría y el método forman una unidad constitutiva del quehacer científico” (Marradi et al; 2007, p.67), lo anterior, permite aceptar y reconocer que la teoría es como una guía para la investigación”.

Al revisar el avance de los reportes de trabajo de tesis de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, durante tres ciclos escolares 2019-2021, se detectaron insuficiencias, carencias y hasta desatención por aplicar la teoría de inicio a fin, lo que supone, no comprenden, que se hace la agregación de conceptos y categorías teóricas idóneas con el fin de posibilitar una lectura e interpretación del complejo mundo social que habitamos y que “es una manera de entender la realidad” (Adriani et al. 2014), social e individual, para ello, debemos hacer uso “de conceptos que sean tratados de manera tal que permitan dar cuenta de la realidad e interpedarla” (Cohen y Gómez, 2019, p.19).

En consecuencia, se pudo advertir falta de consistencia y rigor teórico metodológico en todos los trabajos revisados, uso de medios tecnológicos y fuentes de información no confiables, lo que se observa como problemática, por el impacto que tendrá a futuro para construir conocimientos para desarrollar sus trabajos académicos fundamentándolos y supone una falta de consistencia en la validez y confiabilidad de las aportaciones realizadas en los documentos

de titulación; por lo tanto, solo profundizándolo permitirá saber qué sentido tiene para ellas el uso de la teoría para sustentar su tesis.

Por lo anterior se han elaborado la siguiente pregunta de Investigación:

¿Cuál es el sentido que las alumnas le dan al uso de la teoría al elaborar el trabajo de titulación, Tesis?

JUSTIFICACIÓN

El proceso de titulación permite a los estudiantes normalistas obtener el título profesional para ejercer su actividad docente de modo que, tiene un valor de 10.8 créditos en cualquiera de sus tres modalidades, informe de prácticas, portafolio de evidencias y tesis.

El documento de orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación (2018), recomienda iniciar en el quinto semestre con la carta de exposición de motivos, en dicha carta deben decir las competencias, el tema y la modalidad que han elegido para iniciar el proceso de titulación; en sexto semestre se les asigna un asesor, el cual los guía en el trabajo metodológico, posteriormente los alumnos comienzan a trabajar en su documento de titulación en caso de los alumnos de tesis deben de elaborar un protocolo de investigación.

Es decir, con la elaboración del trabajo de titulación se pretende que el alumno normalista logre “reflexionar, analizar problematizar, argumentar, construir explicaciones, solucionar e innovar, utilizando los referentes conceptuales, metodológicos, técnicos, instrumentales y experienciales adquiridos durante la formación” (SEP, 2018b, p.4)

En este sentido, con el presente proyecto de investigación pretende fortalecer la competencia de los futuros educadores sobre la utilidad de la teoría como herramienta conceptual, de su uso para los trabajos académicos y construcción de conocimientos, dado que una de las recomendaciones de las orientaciones académicas es que el estudiante recupere las competencias que conforman su perfil de egreso.

El ejercicio de titulación permite a las estudiantes articular los conocimientos con el saber hacer en contextos específicos, lo que favorece el ejercicio de pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones: por lo tanto, esta investigación contribuirá para detectar las insuficiencias observadas, los principales problemas que enfrentan en la elaboración de tesis, en las alumnas que egresan, para convertir debilidades en fortalezas.

Asimismo, permitirá compartir con los alumnos de semestres inferiores y docentes las áreas de oportunidad en la elaboración de la tesis, con ello se revisen lo que se puede mejorar en el proceso de formación de las estudiantes para una mejor elaboración de tesis, mediante un proceso de investigación con un diseño teórico - metodológico de principio a fin.

La continuidad del estudio permitirá encontrar lo oportuno de lograr el objetivo de la investigación, aportará datos importantes según los resultados para la toma de decisiones para el siguiente ciclo escolar en este aspecto e ir subsanando la problemática, con el fin de lograr mejores tesis fortificadas, fortalecidas, fundadas, teórica y metodológicamente.

Objetivo General

Analizar el sentido sobre el uso de la teoría en la elaboración de su trabajo de tesis, con alumnas que concluyen la licenciatura de educación preescolar del C.R.E.N “Benito Juárez” de Pachuca, Hgo. durante el ciclo escolar 2021-2022.

Objetivos particulares

- Conocer el sentido que le dan los alumnos normalistas al uso de la teoría antes, durante y después de elaborar su tesis.
- Describir las opiniones de las futuras educadores al utilizar la teoría en los capítulos o apartados de su tesis.
- Señalar las herramientas con las que cuenta la estudiante para indagar la diversidad de fuentes y medios tecnológicos para realizar investigación para hacer uso de la teoría.

MARCO TEÓRICO

La formación inicial docente se entiende como una “modalidad que se imparte para docentes noveles. Sienta las bases para el ejercicio de la enseñanza, en distintas especialidades según área o nivel, ofertadas por las escuelas normales, las universidades y las instituciones de educación superior” (SEP, 2017, p. 208).

El plan de estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar (2018), se estructura a partir de tres orientaciones curriculares: el enfoque centrado en el aprendizaje, el enfoque basado en competencias y con flexibilidad curricular, académica y administrativa. El enfoque centrado en el aprendizaje, recupera al constructivismo, con una visión sociocultural, desde esta perspectiva “el aprendizaje consiste en un proceso activo y consciente que tiene como finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende”. (SEP, 2018a).

Esta propuesta curricular define a la competencia, como “la capacidad de integrar y movilizar distintos tipos de conocimientos para resolver de manera adecuada las demandas y los problemas que la vida personal, profesional y laboral plantea” (SEP, 2018a).

Las competencias tienen que ver con “movilizar los conocimientos teóricos y metodológicos, las actitudes, habilidades, esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión aplicación de competencias más específicas y finalmente, la naturaleza de los esquemas de pensamiento” (Perrenoud, 2004, p.11).

Dicho lo anterior, se aprende cuando el estudiantado diseña un plan que ejecuta, realiza y evalúa. La construcción de conocimiento inicia cuando “el sujeto construye información y va modificando su desempeño” (Frade, 2013, p.43). De ahí la importancia del uso de la teoría, como una herramienta fundamental para el desarrollo equilibrado de los saberes y formas de actuación pedagógica que permiten la solución a un problema tratado.

Al respecto, Imbernón (2020), enfatiza que el enfoque de formación del profesorado-investigador tiene que desarrollar capacidades que lleven a los sujetos a investigar, pensar, reflexionar sobre lo que se hace, con la finalidad de detectar y resolver problemas, conflictos que le plantea su entorno.

Por ello, la tesis, como modalidad de titulación, tiene como objetivo “construir conocimientos que permitan dar solución a un problema, de ahí que requiera hacer uso de la investigación metódica y exhaustiva (documental y de campo), así como del saber específico de la disciplina”. (SEP, 2018b, p. 16).

Para Matos de R y Pasek (2007), la investigación educativa, “está dirigida a la solución de problemas prácticos en el que la teoría y la práctica deben estar relacionadas teniendo unos objetivos y una metodología a seguir” (p.350). La investigación permite construir conocimientos, objetivos, sistemáticos y verificables.

Con lo anteriormente expuesto, se puede explicar la importancia que tiene en la formación inicial docente establecer mecanismos que desarrollen las competencias de los estudiantes para generar o aplicar nuevos conocimientos. Dado que la educación “requiere poner en práctica nuevas propuestas, que promuevan la investigación desde nuevos paradigmas para construir otras posibilidades pedagógicas y educativas” (Muñoz, 2019, p.133).

METODOLOGÍA

El abordaje metodológico en este estudio es cuantitativo, que junto con la pregunta de investigación y los objetivos delimitan el rumbo de esta investigación. El abordaje cuantitativo adquiere un carácter analítico dado que las medidas estadísticas, la descripción de fuentes y datos numéricos permite identificar el sentido que las alumnas le dan al uso de la teoría al elaborar su tesis.

La investigación toma como referencia la teoría de sistemas sobre el concepto de sentido de Luhmann (1998) determina que el sentido son las intenciones que los sujetos perciben de un hecho, objeto o acción, y se constituye en los sistemas psíquicos (pensamientos) y sistemas sociales (comunicaciones) de manera socializada que se imponen al sujeto.

El grupo en el cual se centra la investigación, es de 30 alumnas, que concluyen su formación inicial durante el ciclo escolar 2021-2022, en una escuela normal de la Ciudad de Pachuca, asignadas institucionalmente para el acompañamiento y asesoría de tesis, determinadas como muestra intencional.

Un papel importante lo ocupan los instrumentos y su construcción, para este estudio fueron utilizados los cuestionarios con preguntas abiertas; previamente elaborados y piloteados, en la aplicación de formularios de google. Al finalizar el proceso de titulación, fueron citadas las estudiantes por medio de la aplicación de google meet, para explicar el proyecto de investigación, solicitar su participación; vía whats app, se envió el link del cuestionario electrónico y fueron otorgados 10 días para su contestación.

La recolección de la información permitió la producción de datos, que forman un elemento medular de la investigación, por lo tanto, “recolección y producción”, son el núcleo fundamental.

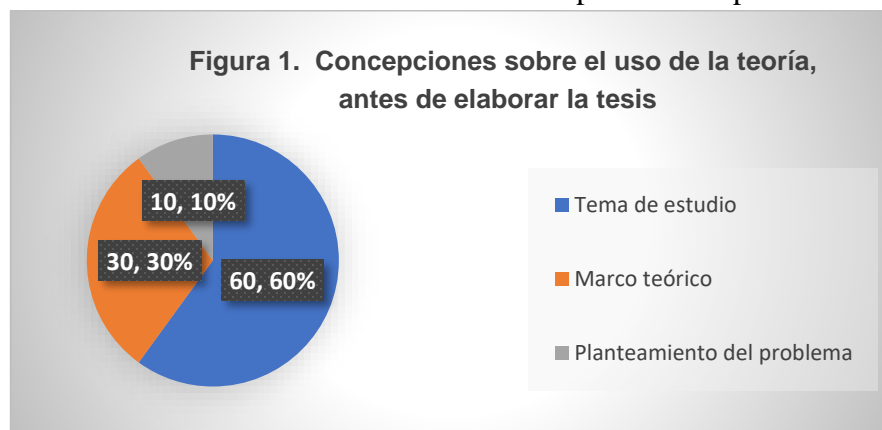
La recolección y producción de la información, se llevó a cabo bajo tres dimensiones, planteadas por Luhmann (1998): la primera información es objetiva, es fijar el sentido del objeto, es la intención que perciben y asignan a las cosas, como al uso adecuado de la teoría en la fundamentación de una tesis, y el impacto que les genera. La segunda de tiempo, mediante el análisis y síntesis, identificando la diferencia entre el antes y el después de su experiencia del trabajo de tesis, diferenciaciones que identifiquen al uso correcto de la teoría e impacto en su trabajo. Y finalmente, la social, es lo experimentado del sujeto con el objeto, posibilita la comparación con lo que otros experimentaron definiéndolo en conceptos y su significado, como vivieron el uso de la teoría al elaborar su trabajo de tesis, lo mismo, su formación inicial para mostrar esta competencia como aplicación práctica en trabajos académicos, la cual, debe tener “el propósito de demostrar su utilidad como herramienta conceptual” (Cisneros y Sánchez, 2018, p.9). Asimismo, se identifican los principales problemas en el uso de la teoría en la realización de su proceso de investigación.

Para este estudio, se agruparon las preguntas del instrumento con sus respuestas en una matriz de consistencia para descubrir las relaciones entre hechos, actores, factores y contextos. Se constituyó como referente: “investigar las experiencias vividas por los individuos, relacionándolas con su contexto sociohistórico y cultural” (Valles, 1999, p.24). Para el tratamiento de los datos, se construyeron categorías, que con el tratamiento estadístico descriptivo utilizado fueron afinadas, lo que permitió organizar los resultados de esta investigación. La cuestión metodológica fue complementada con la triangulación teórica para construir explicaciones causales y conceptuales de la información procesada e interpretar los significados y sentidos que le dan los sujetos a sus vivencias que enfrentan en su realidad social “dentro de los cuales los actores clasifican el comportamiento y le atribuyen sentido” (Guber, 2001, p.12).

RESULTADOS

Los resultados de este estudio, se presentan en orden un descriptivo y sin buscar explicaciones causales, señala las concepciones y el sentido que otorgan los estudiantes normalistas a los referentes teóricos antes, durante y después de elaborar su tesis.

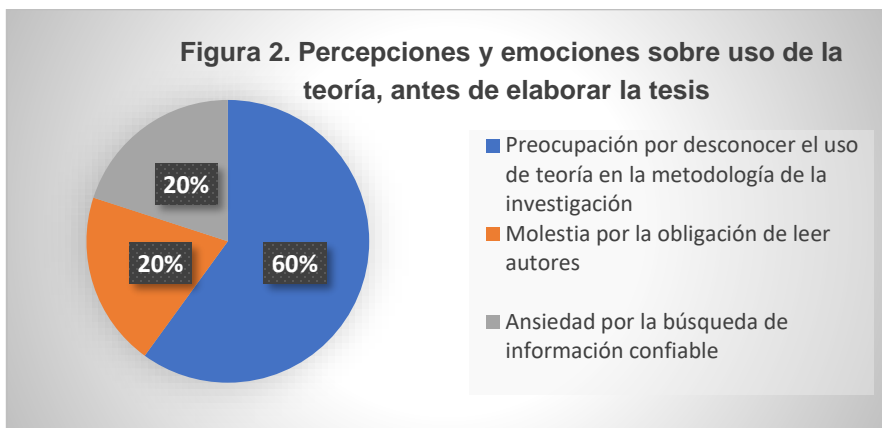
Es importante señalar, que antes de elaborar la tesis, el 60% de las estudiantes pensaron e imaginaron que la teoría tenía como propósito conocer su tema de estudio, mientras que el 30% mencionó su empleo en la construcción del marco teórico y en tanto el 10% considero su utilidad en el planteamiento del problema de investigación. Cabe destacar que las estudiantes no mencionaron su uso en otro apartado o capítulo de la tesis.



Fuente: Creación propia

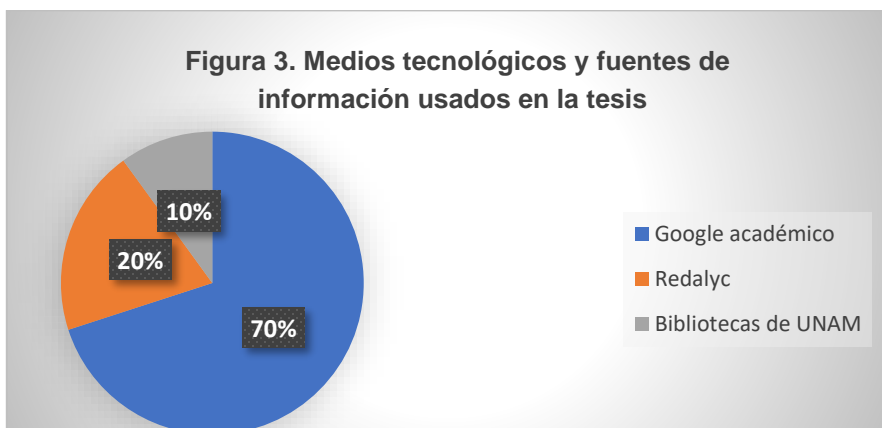
Un aspecto relevante, fue reconocer la actitud y lo que significó para las estudiantes, al momento de ser informadas por sus asesoras, sobre el uso necesario de la teoría para fundamentar su tesis; al respecto se puntualiza: que el 60 % mostró preocupación porque desconocían la manera teórica, los métodos y las técnicas de investigación para aplicarlos en

su protocolo de investigación; el 20% expresó molestia por sentir la obligación de leer, como mínimo, a 50 autores para elaborar la tesis cuando no estaban seguros de la elección de su tema; 20% opinó sentir ansiedad por la búsqueda de información, en fuentes confiables de información.



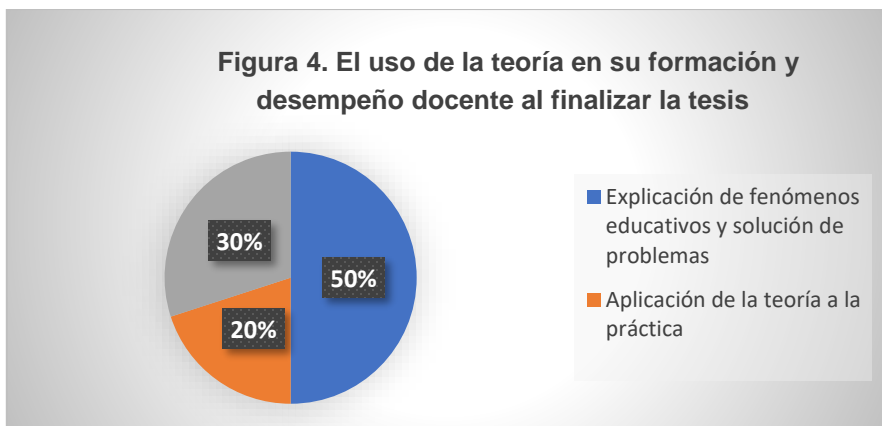
Fuente: Creación propia

El estudiantado reportó que, durante la elaboración de su tesis, los medios tecnológicos y las fuentes de información científica utilizaron fueron: 70% Google académico; 20% Redalyc; 10% Bibliotecas virtuales de UNAM. Es importante resaltar la falta de mención del empleo de fuentes bibliográficas, sitios de consulta, videos o enlaces propuestos en los programas de estudio de la malla curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar 2018.



Fuente: creación propia

Los futuros educadores, al finalizar su tesis consideran que el uso de teoría beneficia en su formación y en su desempeño docente en: 50% en la explicación de fenómenos educativos y solución a problemas educativos; 20% aplicación de la teoría para orientar la práctica docente, 30% generar nuevos conocimientos para fortalecer sus competencias profesionales.



Fuente: creación propia

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio señalan que la mayor parte de los estudiantes encuestados expresaron que, antes de elaborar su documento de titulación, desconocían el uso de referentes teóricos para fundamentar su tesis. Esto revela, que durante su trayectoria académica y en sus cursos, no desarrollaron sus capacidades para utilizar los recursos teóricos-metodológicos de la investigación que posibilite explicar fenómenos educativos, resolver problemas y mejorar su práctica docente.

Un dato que se encontró, de manera constante, fue que las y los estudiantes señalaron que, al momento de elaborar su tesis, percibieron bajos niveles de competencias relacionadas con la búsqueda y el uso de referentes teóricos y medios tecnológicos que lo ayudaran a comprender el proceder científico dirigido a generar nuevas explicaciones y nuevas comprensiones de sus temas de estudio. Este hecho ocasionó que los normalistas manifestaran sentimientos como ansiedad, molestia y preocupación por utilizar la teoría para elaborar su documento de titulación, en el que tienen que demostrar “que el tema de estudio fue abordado tanto de manera teórica como metodológica y técnicamente” (SEP 2018b, p. 17)

Esta situación obliga a los docentes formadores a revisar la función de la investigación en los procesos de formación inicial docente.

Al respecto, Jarauta et al. (2020) señalan que los formadores de docentes tendrían que:

fomentar la investigación para ayudar a los estudiantes a aprender a tomar decisiones, a adquirir los saberes y competencias mínimas requeridas para el inicio de la enseñanza, a desarrollarse en la

atención a la diversidad, a acercar la relación teoría-práctica y a situar la práctica docente como eje nuclear de la formación, entre otras cosas (p. 108).

La escuela normal tiene como un reto, crear una cultura investigativa que asegure, desde los primeros semestres, la construcción de saberes pedagógicos y conocimientos científicos que fortalezcan su práctica educativa e intervención pedagógica, diferenciada que responda a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

En este sentido, Imbernón (2021) manifiesta que un maestro o maestra:

“ha de tener un conocimiento pedagógico más científico y riguroso, saber responder por qué está haciendo estas cosas y ahí la formación es importante en la reflexión. Sería recomponer el equilibrio entre el esquema práctico que se desarrolla en la escuela y en el aula y los esquemas teóricos que los sustentan”

Imbernon (2021) habla de la necesidad de empoderar a los docentes, al despertar su conciencia de que son sujetos capaces de producir sus propios saberes pedagógicos; crear una identidad profesional como agentes de cambio. Para ello, resulta indispensable considerar en la formación inicial el uso de los procesos de la investigación en donde se analiza un problema o una situación, obtiene y utiliza la información para dar una solución; plantea hipótesis a partir de esta y la pone a prueba o verifica, es así como se fomenta una actitud científica, abierta y comprensiva frente a la realidades educativas.

En este estudio recabó información que demostró que cuando un normalista culmina su tesis, en la que llevó a cabo un proceso sistemático de investigación, percibe que es un sujeto capaz de generar nuevos conocimientos para construir nuevas explicaciones sobre fenómenos educativos y dar solución a problemas educativos. Además, encuentra en la investigación una vía para fortalecer sus competencias profesionales.

Se concluye este trabajo, pronunciando que parece ser que una prioridad en la educación normal, consiste en encontrar los mecanismos que empoderen a sus estudiantes, en el uso de metodologías de investigación que impulsen la producción de conocimientos científicos y saberes pedagógicos, que fundamenten la toma de decisiones en la planeación de estrategias y actividades didácticas, que tengan un impacto real, en la impartición de una educación en inclusión y equidad.

REFERENCIAS CONSULTADAS

- Adriani, L., Alzugaray, L., Eguía, A., Gómez, G., Luliano y Maidana, V. (2014). Producción y reproducción de sentidos en torno a lo cualitativo y lo cuantitativo en la sociología. <http://metodologiadelainvestigacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/117/2014/07/ponencia-institucional-cuali-cuanti.pdf>
- Cisneros, J. L. y Estrada, J. L. (2018). Introducción. En Cisneros J. L. y Sánchez
- Cohen, N. y Gómez, G. (2019). *Metodología de la investigación, ¿Para qué? La producción de los datos y los diseños*. Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Frade, L. (2013). Planeación por competencias. México: Inteligencia educativa
- Imbernón, F. (2020). La formación del profesorado. Algunas inquietudes, evidencias y retos a superar. *Revista Científico profesional de la pedagogía y psicología*, No.5, 102-112.
- Guber, R. (2001). La etnografía, método, campo y reflexividad. Colombia: Norma.
- Imbernón, F. (2021). *Formación continua y desarrollo profesional docente* [Conferencia inaugural]. La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades. Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>
- Jarauta, Beatriz Imbernon, Francesc Antúnez, Serafí (2020). Los formadores y formadoras de los estudios de magisterio. Retos y dilemas. Lleixà, T., Bozu, Z. y Aneas, A. (eds.). *Educación 2020-2022. Retos, tendencias y compromisos*. pág 106. Barcelona: IRE-UB.
- Luhmann, Niklas (1998). *Sistemas sociales, Lineamientos para una teoría social* (Segunda edición). Barcelona, España: Anthropos.
- Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.
- Matos de R., Yuraima, & Pasek de Pinto, Eva (2007). Habilidades cognitivas básicas de investigación presentes en el desarrollo de los proyectos pedagógicos de aula. *Educere*, 11(37),349-3. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603722>
- Muñoz, J. (2019). Las Escuelas Normales, orientan la formación de maestros superiores comprometidas con la educación y la práctica pedagógica investigativa. DOI: <https://doi.org/10.22267/rhec.192323.62>.
- Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. España: Noveduc/Grao

- SEP. (2018a). Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2018.
<https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/122>
- SEP (2018 b). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Ciudad de México, México: SEP
- SEP. (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria. México: SEP
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis

COMPETENCIAS DE LAS TUTORAS DE PRÁCTICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INICIAL

Autor

Nombre: Mario Alberto Baas Lara

Institución: Escuela Normal de Educación Preescolar “Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido”

Nivel de estudios: Doctorado

Profesor Investigador

Correo electrónico: mariobaas@yahoo.com.mx

CARACTERÍSTICAS

- Reporte final de investigación

Línea temática:

2. Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

RESUMEN

Este estudio tuvo como finalidad obtener un panorama de las competencias que ponen en práctica las docentes de los Centros de Atención Infantil (CAI) que fungen como tutoras de los estudiantes de séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Inicial (LEI) de una Escuela Normal de la ciudad de Mérida. El estudio es de tipo cuantitativo, de corte no experimental, transeccional, descriptivo. Para recabar la información se utilizó una encuesta con una escala de respuestas de tipo Likert. El instrumento se elaboró a partir del perfil de egreso de la LEI, contempla cinco dimensiones: planeación del aprendizaje, organización del ambiente en el aula, evaluación, promoción del aprendizaje incluyente, compromiso y responsabilidad con la profesión y vinculación con el entorno. Los resultados indican que existe alta vinculación entre las competencias del perfil de egreso de la LEI y las competencias que ponen en práctica en su trabajo cotidiano las agentes educativas de los CAI, aunque es necesario fortalecer los aspectos de planeación y evaluación, principalmente, con la finalidad de ofrecer una mejor educación a los niños que reciben el servicio de la educación inicial.

Palabras clave: Educación inicial, Competencias docentes, Perfil de egreso, Licenciatura en Educación Inicial

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación inicial que se ofrece a la niñez mexicana está en un proceso de profesionalización constante, prueba de ello es la apertura de la Licenciatura en Educación Inicial (LEI) en las escuelas normales del país. Los Centros de Educación Infantil (CAI) apoyan la formación de nuevos profesionales complementando la formación de la escuela normal proporcionando espacios para la práctica docente, sin embargo, se hace necesario articular el perfil de egreso de los nuevos profesionales con las necesidades de los CAI.

La finalidad de este estudio es analizar las competencias que utilizan los agentes educativos para atender a los alumnos de 0 a 3 años en los centros de atención infantil en Mérida, Yucatán.

La información que se genere servirá para hacer un análisis profundo del perfil de egreso a la luz de las necesidades de la práctica en condiciones reales de trabajo, es decir de las competencias que docentes de los CAI utilizan en su desempeño cotidiano.

MARCO TEÓRICO

A continuación, se presenta un panorama del concepto de Educación inicial y de las competencias que deben tener los docentes de la educación inicial.

Educación inicial. La educación inicial es el nivel educativo que brinda a los niños de cero a tres años atención profesional, sistemática, organizada y fundamentada, además ofrece orientación a los padres de familia y otros adultos que interactúan con ellos. Por lo que tiene una finalidad de impulsar la capacidad de aprendizajes en los niños y lograr una igualdad de oportunidades para su ingreso y permanencia en los siguientes niveles de su educación básica (Secretaría de Educación Pública, 2017).

El Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo (2017) menciona que “la Educación Inicial es inclusiva, equitativa y solidaria ya que tiene en cuenta la diversidad étnica, cultural y social, las características culturales y socioeconómicas del país y las necesidades educativas de los niños” (p. 19). Es así, como la educación inicial ofrece a todos los niños que sean incluidos sin importar sus características y diferentes necesidades.

Rol del agente educativo. El agente educativo tiene como rol acompañar a los niños y brindarle una atención para favorecer su desarrollo de habilidades. El Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo define al agente educativo como mediador del conocimiento, describe a un sujeto capaz de brindar una atención que enlaza constantemente dos dimensiones: El aprendizaje mediante la exploración de los objetos, bienes culturales y las situaciones que integran su mundo, así como el sostenimiento emocional brindado por un adulto dispuesto a ser mediador de pensamientos y afectos. Desde esta perspectiva, el agente educativo debe creer en los niños, hacerles sentir su presencia, acompañarlos durante la actividad diaria, enriqueciendo sus acciones y motivándolos a avanzar en sus procesos, para que de esa forma se sienten en confianza y tengan una seguridad al realizar sus actividades de aprendizaje.

En una revisión de las características que deben tener los agentes educativos se encontró que las maestras, los maestros y los agentes educativos requieren ser afectuosos, tener buena escucha, ser observadores sensibles, sostén y acompañamiento de niñas y niños a través de la creación de escenarios, contextos, experiencias y prácticas cotidianas que permitan el goce y disfrute de las actividades rectoras de la primera infancia. Así mismo, los educadores deben favorecer la transmisión del acervo cultural de una generación a otra (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

Rangel (2015) en el documento Competencias docentes digitales: propuesta de un perfil. (citado por García, 2009) mencionan que el rol del profesor consiste, fundamentalmente, en formar un alumno autónomo, capaz de aprender a aprender, es decir, capaz de obtener y organizar información; distinguir hechos y ficciones, fuentes primarias y secundarias, correlaciones y causalidades, afirmaciones directas y supuestos sentidos; reconocer los prejuicios y establecer comparaciones globales; identificar y desarrollar soluciones poco convencionales; formarse una opinión y defenderla; resolver problemas de forma autónoma y hacer gala de un comportamiento responsable.

La Licenciatura en Educación Inicial. La carrera está enfocada en atender a niños y niñas de 0 a 3 años de edad; el profesional en educación inicial brindará a los niños oportunidades de descubrimiento y experimentación en las áreas de la estética, artística, deportivas, científica, cultural y social. Los egresados de la carrera contarán con las competencias profesionales que demanda el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la propia sociedad que les permitirá insertarse laboralmente en las modalidades escolarizadas y no escolarizadas del sector público o privado, así como a través de la creación de microempresas o consultorías.

Perfil de egreso. El perfil de egreso comprende las competencias genéricas y las profesionales. Las competencias genéricas expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto (Escuela Normal de Educación Preescolar, 2021a).

Las competencias profesionales expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes en educación inicial; tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales. Estas competencias permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar; colaborar activamente en su entorno educativo y en la organización del trabajo institucional (Escuela Normal de Educación Preescolar, 2021b). Se describen a continuación:

Ámbito 1: Planeación del aprendizaje.

1. Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades educativas y culturales en el marco de los lineamientos y programas de educación inicial.

Ámbito 2: Organización de ambiente en el área.

2. Genera ambientes innovadores de aprendizaje para potenciar el desarrollo integral de niños y niñas de 0 a 3 años.
3. Aplica modelos y metodologías de la educación inicial enmarcados en la legislación, leyes y reglamentos vigentes para contribuir a los procesos de formación de los niños y niñas de 0 a 3 años de una manera crítica, creativa, empática y con disposición a los cambios existentes.
4. Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.

Ámbito 3: Evaluación educativa.

5. Emplea la evaluación para analizar y fundamentar el proceso didáctico utilizando estrategias pedagógicas acordes a los lineamientos educativos.

Ámbito 4: Promoción del aprendizaje incluyente de todos los niños y niñas.

6. Promueve una educación para todos los niños y niñas de 0 a 3 años, que respondan a las dimensiones: psicoafectiva, psicosocial, cognitiva y psicomotora así como a la diversidad de su contexto.

Ámbito 5: Compromiso y responsabilidad con la profesión.

7. Realiza investigación educativa sustentada en una cultura social y humanística, practicando una actitud ética, abierta y flexible para desarrollar un proceso de mejora continua en su actividad profesional.

Ámbito 6: Vinculación con la institución y el entorno

8. Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar y autoridades para construir en los niños y niñas una identidad personal, ofreciendo seguridad física y emocional.

Prácticas profesionales. El Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Inicial establece que las prácticas profesionales deben contribuir a que el futuro docente integre los saberes en la acción, que le permita, a partir de la reflexión y el análisis de las situaciones concretas de la docencia, proponer estrategias más adecuadas para lograr los propósitos que se planteó. Así, esta reflexión sobre la acción posibilita que el estudiante

incorpore diferentes formas de trabajo pertinentes e innovadoras (Escuela Normal de Educación Preescolar, 2021b).

Las prácticas profesionales ofrecen la oportunidad de organizar comunidades de aprendizaje en las que tiene valor tanto el conocimiento y experiencia del docente de la Escuela Normal, como la del agente educativo de las Instituciones de Educación Inicial y el estudiante normalista, bajo el supuesto de que el saber y el conocimiento sólo se movilizan si se colocan en el plano del diálogo, el debate y el análisis conjunto. De esta manera, las prácticas profesionales permitirán construir estrategias de acompañamiento específico por parte de los docentes formadores y de los maestros de las Instituciones de Educación Inicial.

Durante estas prácticas los estudiantes utilizan las herramientas metodológicas, teóricas, técnicas, didácticas e instrumentales para comprender, por la vía de la observación y el contacto directo con docentes, alumnos y padres de familia, la manera en que se establecen los vínculos con la comunidad, así como con los diferentes agentes educativos (Escuela Normal de Educación Preescolar, 2021b).

METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolla con el enfoque cuantitativo ya que “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Es de diseño no experimental, puesto que se realiza sin la manipulación deliberada de variables y es transeccional porque se recabó la información en un solo momento.

La población participante se compone por 50 agentes educativas de diversos CAI de un centro urbano, la muestra la componen 30 sujetos con edades que oscilan entre los 23 y 52 años. Su formación académica es heterogénea: Licenciadas en Educación Preescolar, en Pedagogía, Puericultistas, entre otras. Los grupos que atienden se clasifican en Lactantes 1 y 2, Maternal 1, 2 y 3.

El instrumento utilizado fue una encuesta con 36 ítems de tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: nunca, casi nunca, casi siempre y siempre. Contempla los seis ámbitos del perfil de egreso de la LEI: Planeación del aprendizaje, Organización de ambiente en el aula, Evaluación educativa, Promoción del aprendizaje incluyente de todos los niños y niñas, Compromiso y responsabilidad con la profesión, y Vinculación con la institución y el entorno.

Para el análisis de datos se utilizó la estadística descriptiva, para obtener frecuencias y porcentajes.

RESULTADOS

Los resultados se presentan organizados por cada una de las dimensiones del instrumento. La tabla 1 resume las respuestas obtenidas por cada dimensión.

Tabla 1
Distribución de las respuestas por dimensión

Dimensión	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1. Planeación del aprendizaje.	0.5	0.5	13.3	85.5
2. Organización de ambiente en el área.	0	0	12.3	87.6
3: Evaluación educativa.	7	3	13.3	85
4. Promoción del aprendizaje incluyente de todos los niños y niñas.	0	0.6	11.8	87.6
5. Compromiso y responsabilidad con la profesión.	0	1.1	14.3	84.5
6. Vinculación con la institución y el entorno	0.5	5	19.5	75

Como se percibe en la Tabla 1, las agentes educativas utilizan más las competencias asociadas a la Organización del ambiente en el aula y Promoción del aprendizaje incluyente de todos los niños y niñas; es decir organizan el área de trabajo de manera creativa y considerando las necesidades de los niños.

Aunque se ponen en práctica todas las competencias, las menos utilizadas son las vinculadas con la institución y el entorno. En la tabla 2 se desglosan las de mayor y menor uso, tomadas del instrumento de recolección de datos.

Tabla 2
Competencias utilizadas con mayor y menor frecuencia

Dimensiones	Mayor frecuencia	Menor frecuencia
1. Planeación del aprendizaje.	1. Elabora planeaciones didácticas 7. En la planeación considera las dimensiones psicoafectiva, psicosocial, cognitiva y psicomotora	13. Realiza diagnóstico de las necesidades formativas para planificar 25. Diseña y dirige proyectos para generar alternativas de enseñanza respetando la diversidad
2. Organización de ambiente en el área.	26. Habilita espacios de comunicación 20. Adapta espacios de convivencia para el desarrollo integral en condiciones seguras e higiénicas	2. Genera ambientes innovadores de aprendizaje para favorecer el desarrollo integral 8. Promueve un ambiente de aprendizaje estructurado para desarrollar las capacidades de los alumnos
3: Evaluación educativa.	33. Diseña y aplica instrumentos estableciendo niveles de logro 27. Realiza el seguimiento de evaluación en el desarrollo del niño	15. Utiliza la evaluación formativa para realizar una intervención pedagógica 9. Utiliza la evaluación diagnóstica, para realizar una intervención pedagógica
4. Promoción del aprendizaje incluyente de todos los niños y niñas.	16. Establece actividades flexibles e inclusivas 28. Promueve una educación de calidad que considera la equidad de género	10. Brinda atención inclusiva y de calidad respetando las diferentes capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje 34. Promueve una educación de calidad que considere la diversidad cultural
5. Compromiso y responsabilidad con la profesión.	17. Diseña su labor con responsabilidad 23. Desempeña su labor profesional en un marco normativo	35. Responde a conflictos y situaciones emergentes de acuerdo a las leyes y normas educativas vigentes 11. Se mantiene actualizada en temas relativos a su profesión

Dimensiones	Mayor frecuencia	Menor frecuencia
6. Vinculación con la institución y el entorno	24. Desarrolla habilidades comunicativas para establecer acuerdos con los padres de familia, cuidadores y especialistas 6. Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar y autoridades	18. Participa activamente en proyectos comunitarios para mejorar las condiciones socio-culturales 12. Establece relaciones de vinculación entre instituciones y comunidad para atender las necesidades del contexto

CONCLUSIONES

Las agentes educativas de los CAI que fungen como tutoras de las practicantes de la Licenciatura en Educación Inicial utilizan en su desempeño cotidiano las competencias que se señalan en el perfil de egreso de la LEI, algunas en mayor medida.

Desarrollan su trabajo basado en aspectos teóricos que fundamentan el quehacer docente: la planeación, la implementación de estrategias innovadoras, la adecuación de los espacios de trabajo en función de las necesidades de los alumnos, entre otras destacadas; sin embargo hay áreas que deben fortalecerse, como la elaboración de un diagnóstico sistemático como señala la Secretaría de Educación Pública (2017) para contar con los datos básicos acerca de las posibilidades y necesidades de los niños.

Otro de los aspectos que debe fortalecerse es la evaluación, ya que como afirman Poblete, Fernández, y Campo, (2016) es un proceso vinculado con la calidad de la enseñanza: su correcta definición y desarrollo establecen el marco necesario para conducir el aprendizaje, para ajustar los contenidos y métodos de enseñanza y, en último término, para permitir la mejora continua del proceso formativo.

Finalmente, se puede afirmar que las competencias que utilizan los agentes educativas en su trabajo cotidiano para atender a los alumnos de 0 a 3 años en los CAI son consistentes con los rasgos del perfil de egreso del Licenciado en Educación Inicial, es decir la práctica profesional sí cumple el objetivo de propiciar que el futuro docente utilice las herramientas teóricas, metodológicas, técnicas, didácticas e instrumentales en su desempeño docente; al mismo tiempo que se vincula con otros actores del proceso educativo: los padres de familia y la comunidad.

REFERENCIAS

- Escuela Normal de Educación Preescolar (2021a) *Licenciatura en Educación Inicial*. Disponible en: <http://www.enepycatan.edu.mx/lei.php>
- Escuela Normal de Educación Preescolar (2021b) *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Inicial*. Disponible en: <http://www.enepycatan.edu.mx/assets/pdf/licenciatura-en-educacion-inicial.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a Ed). México: McGraw-Hill/Interamericana.
- Ministerio de Educación Nacional (2004) *Sentido de la educación Inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia.
- Poblete, M., Fernández, D. y Campo, L. (agosto, 2016). Formación del docente en competencias genéricas: un instrumento para su planificación y desarrollo. *Educar*, 52(1), 71-91. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342143463005.pdf>
- Rangel Baca, Adriana (2015). Competencias docentes digitales: propuesta de un perfil. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, (46), 235-248. [Fecha de Consulta 13 de Marzo de 2021]. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=368/36832959015>
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Educación Inicial: Un Buen Comienzo*. (1° ed.). México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial*. Recuperado de: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/mx_0102.pdf

EL JUEGO COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE INCLUSIÓN EN NIVEL PREESCOLAR

Julissa Lisset Valencia Martínez

Estudiante de la Licenciatura en Educación Preescolar del
Benemérito Instituto Normal de Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla
valenciamjl.lepe18@bine.mx

Bertha María Limón Vázquez

Docente de la Licenciatura en Educación Preescolar del Benemérito Instituto Normal de Estado
“Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” y colaboradora del Cuerpo Académico BINE-JCB-CA-02
“Formación Docente y su impacto en la Educación”
Integrante de la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos
limon.vazquez.bm@bine.mx

Línea temática: Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo fortalecer la práctica docente al implementar el juego cooperativo como estrategia didáctica para la inclusión en los alumnos de nivel preescolar. Por lo anterior, se plantea la pregunta de investigación, ¿Cómo mejorar mi práctica docente a través del juego cooperativo como estrategia didáctica para la inclusión de los alumnos en nivel preescolar? La inclusión se desarrolla desde que los niños son pequeños pues comienzan a socializar e interactuar con la sociedad, el que tengan contacto con otras personas les permite conocer las diferencias que existen a su alrededor, así mismo la escuela, docentes y toda la comunidad escolar deben crear esas condiciones de igualdad para cada alumno, creando espacios de convivencia de respeto, tolerancia, una educación de igualdad de oportunidades favoreciendo la inclusión social. Se realizó con un enfoque cualitativo, con el método de investigación-acción, Kemmis (1989); se llevó a cabo en el jardín de niños del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” (BINE). Se

exponen los resultados y hallazgos encontrados, llegando a la conclusión que práctica docente se fortaleció a través de la implementación del juego cooperativo como estrategia didáctica para la inclusión de los alumnos de preescolar.

Palabras claves: Juego cooperativo, estrategia didáctica, inclusión, preescolar

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hoy en día la inclusión es un tema muy importante en la educación, tomando en consideración la pandemia por la que se atravesó, y el cambio de presencial a línea, en las clases no se tuvo esa socialización, comunicación e interacción con los compañeros de aula, los trabajos en equipo y colaborativos se dejaron de implementar, es por ello que se vio afectada la inclusión en las aulas e integración en las actividades, a raíz de la pandemia cambiaron los estilos de vida de los alumnos, la implementación de actividades se modificó. En la educación existe una diversidad de características como capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas entre muchas más que debemos de tomar en cuenta y conocer para otorgar oportunidades por igual, por ello se interesó en una mejora en mi práctica, logrando que se integren a las actividades, que desarrollen el aprendizaje significativamente, que se interesen por aprender, así como mejorar la socialización y el trabajo colaborativo, mediante actividades donde se aplique como estrategia el juego cooperativo que es una herramienta esencial para favorecer la inclusión, aportando actividades lúdicas, llamativas, en las cuáles los alumnos con alguna necesidad o dificultad se puedan integrar favorablemente a las actividades planteadas.

En este proceso de práctica se observó que al implementar actividades individuales los alumnos logran realizarlas sin ningún problema ya que de esta manera se estuvo trabajando durante la pandemia, sin embargo al implementar actividades grupales en donde el propósito es socializar, interactuar y trabajar en equipo los alumnos no lograban incluirse e integrarse con todos, con respecto a las actividades, al planearlas no se toman en cuenta las necesidades, gustos e intereses de los alumnos, por ello se pretende la mejora de mi práctica mediante el uso del juego cooperativo como estrategia de inclusión, no solo favorece mi práctica si no también se expanden nuevos conocimientos sobre el que hacer cuando se nos presentan retos, saber cómo ayudar y cómo guiar a los niños con alguna necesidad educativa e incluso qué hacer si no responden de manera favorable en las actividades

Por lo anterior, se plantea la pregunta de investigación, ¿Cómo mejorar mi práctica docente a través del juego cooperativo como estrategia didáctica para la inclusión de los alumnos en nivel preescolar?

MARCO TEÓRICO

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), mencionan sobre la educación

inclusiva en la cual se deben crear esos espacios de oportunidad y calidad para cada alumno, haciendo hincapié en la pandemia y los cambios que contrajo, en los estilos de vida, actividades, etc.

En particular, debido al cierre repentino de instituciones educativas en todo el mundo durante la pandemia de COVID-19, el aprendizaje tradicional presencial al aprendizaje en línea se convirtió en un fenómeno, pues nunca se había presenciado algo así, donde impactó directamente a la educación, cambiando la forma de trabajo, replanteando estrategias para seguir desarrollando el aprendizaje en los niños (UNESCO, 2019).

Para el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), mediante el juego se desarrollan diversas habilidades y competencias, como motrices, cognitivas, sociales y personales, los niños aprenden a forjar vínculos con los demás, y a compartir, negociar y resolver conflictos, además de contribuir a su capacidad de autoafirmación. El juego también enseña a los niños aptitudes de liderazgo, además aprenden a socializar, compartir ideas y opiniones (UNICEF, 2018).

Arteaga y García (2008), mencionan sobre el docente como una parte importante para llevar a cabo la transformación en la escuela, la enseñanza requiere de tomar en cuenta la diversidad del alumnado, de compromiso, actitud hacia la diversidad, tomar en cuenta en la planificación las diferencias para lograr los objetivos propuestos y así el aprendizaje de los alumnos.

La educación inclusiva es un espacio en el cual participan docentes, padres de familia, alumnos, donde no existe la discriminación, por tener una discapacidad, una cultura, raza o religión diferente, se evita en conjunto las prácticas excluyentes brindando una educación equitativa y de calidad.

Booth y Ainscow (2015), mencionan que la educación inclusiva implica que toda la comunidad aprendan juntos sin importar sus condiciones personales, sociales o culturales, se trata de que no existan mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, que la escuela sea un espacio seguro, incluyente, con un ambiente sano, tomando en cuenta las necesidades de todos y cada uno de los alumnos comprometiéndose a favorecer el aprendizaje de los estudiantes en cada momento.

Garaigordobil (2007), destaca virtudes que posee el juego cooperativo: a través de este juego participan todos mediante acciones para la ejecución para alcanzar un objetivo en común, manteniendo una actitud cordial, armoniosa y conviviendo, desapareciendo los apodos de ganadores y perdedores, se percibe como un juego colectivo que despierta en ellos un sentimiento de éxito grupal y confianza en sí mismos.

El trabajar la inclusión en las aulas comenzando desde la infancia, reconocen a una temprana edad la igualdad que existe, todos tenemos derecho a las mismas oportunidades educativas sin importar de dónde venimos, nuestro color de piel, sexo, nacionalidad entre otras cosas, existen estrategias para que se logren cada uno de los objetivos propuestos.

En los hallazgos de los estudios de Soriano y Vigo (2008), mencionan que los docentes deben poseer la capacidad de crear espacios donde se fomente la inclusión como actividades extraescolares, así como planificar, diseñar e implementar acciones conforme lo intereses, motivaciones, necesidades, con la finalidad de que se le facilite su aprendizaje y fomenten el compromiso de los alumnos con su realidad, motivándolos a participar y cooperar para lograr el objetivo propuesto.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se llevó a cabo utilizando el enfoque cualitativo, en donde los autores Baptista, et al., (2010) consideran que este enfoque utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación, el cual implica recopilar información y analizar datos no numéricos, obteniendo así una visión general del contexto y la situación a investigar.

El método es investigación-acción el cual se centra en la transformación de la práctica mediante la reflexión de una situación o problema que se presente, llevando a cabo acciones de mejora a través de ciclos de acción, tomando en cuenta el juego cooperativo como estrategia didáctica de inclusión en los alumnos de preescolar, se basó en el modelo de Kemmis (1989), el cual se representa en una espiral de ciclos y cada ciclo lo componen cuatro momentos, lo que nos llevó a diseñar en plan de acción. El alcance de la investigación fue descriptivo.

En esta investigación se llevarán a cabo dos ciclos de acción, siguiendo el modelo de Kemmis, durante la acción se implementó el juego cooperativo como estrategia de inclusión para la mejora de la práctica, en el primer ciclo se aplicaron actividades relacionadas con esta estrategia.

Para llevar a cabo la recolección de información en esta investigación se hizo uso de técnicas como la observación participativa e instrumentos como la guía de observación, rúbricas y diarios, Latorre (2005) menciona que las técnicas de recogida de información nos permiten reducir de un modo sistemático e intencionado la práctica profesional docente en la cual permite tratar y analizar a profundidad.

Se analizará la información a través de la triangulación entre la docente titular, docente en formación y alumnos con las técnicas e instrumentos que se utilizó para llevar a cabo la recogida de información, así mismo se reflexionará de la acción que se realizó, mediante ello se identificará los aspectos que se favorecieron en el primer ciclo que funcionó y que no, para replantear y retomar para la planificación del segundo ciclo

Para la triangulación se realizó una tabla, donde se muestra la competencia profesional a favorecer, las unidades de competencia, la estrategia, los participantes, la información que se obtuvo de cada uno de ellos, la evaluación de la docente titular del grupo, así mismo la autoevaluación y por último los resultados obtenidos, esto me permitió observar y analizar cada participante, como también tener un panorama al inicio de la investigación y al final cómo ha evolucionado la práctica docente y la mejora que se obtuvo a través de los ciclos de acción.

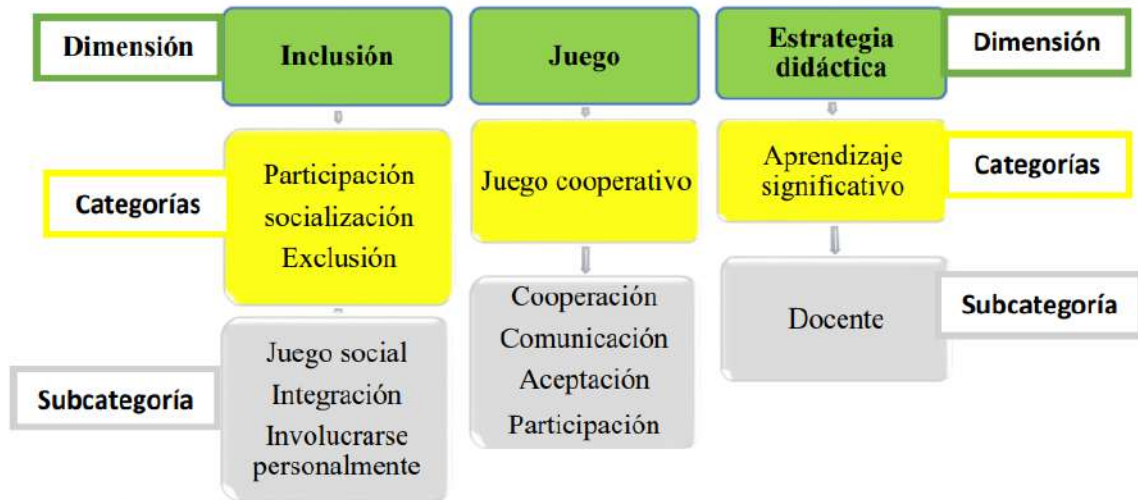
RESULTADO

Con base en el diagnóstico de los alumnos que asistían a presencial solo se incluían cinco alumnos, los demás les costaba comunicarse, integrarse, cooperar, incluirse etc., al implementar la estrategia del juego cooperativo, nos da como resultado de acuerdo a la matriz de fortalezas y debilidades que en la mayoría de las actividades el niño logra integrarse y convivir con sus demás compañeros, sin embargo hay aspectos que se deben seguir trabajando como la cooperación, comunicación, socialización, inclusión, trabajo colaborativo entre otros.

Con los resultados de los instrumentos así como la observación al grupo se considera que a través de los ciclos implementados y la obtención de la información se observa que la práctica docente se fortaleció a través de la implementación del juego cooperativo como estrategia didáctica para la inclusión de los alumnos de preescolar, al principio no se tomaban en cuenta las necesidades e interés de los alumnos para la planificación por ello mostraban poco interés y motivación en las actividades grupales, al empezar a utilizar la estrategia se comenzó con las categorías y subcategorías establecidas, al término de los ciclos se obtiene como resultados globales que los alumnos son inclusivos, se integran a las actividades, socializan, se comunican, se ayudan el uno al otro, reconocen que no hay diferencias entre ellos que todos son valiosos e importantes, cooperan en los juegos realizados.

Para el análisis de información y obtención de resultados se utilizó un cuadro de alineación donde se parte del objetivo general, objetivos específicos y con en ello se obtuvieron las dimensiones, categorías y subcategorías, para posteriormente proponer acciones a realizar, ambos ciclos se planificaron, así como los instrumentos de evaluación

Dimensiones, categorías y subcategorías



Nota: Elaboración propia

Se mejoró la inclusión en los alumnos a través del juego cooperativo, diseñando planeaciones considerando las necesidades, intereses y motivaciones, así mismo se adaptó el tiempo, espacio y el material para cada momento, tomando en cuenta así los aprendizajes esperados, a través de eso se

logró una mejora en la práctica docente desarrollando en los alumnos la inclusión, participación, comunicación, cooperación, integración, trabajo en equipo y colaborativo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación se realizaron acciones que fueron evaluadas, arrojando como resultados que gracias a las actividades que se aplicaron mediante la implementación del juego cooperativo se logró una inclusión en los alumnos, participación, cooperación, integración, socialización y aceptación, con alumnos de preescolar con capacidades, habilidades y conocimientos diferentes.

Es importante diseñar tomando en cuenta un aprendizaje esperado, una estrategia que fue el juego cooperativo, motivaciones, necesidades, interés, gustos y distintos estilos de aprendizajes de los alumnos, el contexto, el material adecuado, el tiempo y el espacio, para posteriormente aplicar realizando adecuaciones curriculares si así se considera necesario y por último evaluar los logros alcanzados si se desarrolló la inclusión mediante la estrategia del juego cooperativo y que mejoras o cambios se deben realizar.

A lo largo de esta investigación se notó un logro en mi práctica docente, mejore aquellos aspectos que no había consolidado a lo largo de mi formación, como son el manejo de la voz, consignas claras, planear tomando en cuenta las necesidades, gustos e interés de los alumnos, detectar aspectos que impiden que los niños y niñas se desenvuelvan en el aula así como desarrollen su aprendizaje, la organización también es una debilidad que estuve trabajando y que no he consolidado por completo, el uso de materiales, manejar los temas a la perfección.

Esta investigación aporta a docentes en formación que atraviesan por una situación o problemática similar dentro del aula, a conocer una estrategia como es el juego cooperativo y qué beneficios conlleva como la integración, comunicación, cooperación, socialización, también la inclusión en los alumnos de preescolar se puede trabajar y adecuar a los diferentes grados, así mismo se presenta un panorama de los resultados que obtuve al desarrollar dentro del salón de clases con un grupo de tercer grado esta estrategia, así mismo se trabajan otros aspectos como la comunicación, la participación, seguir instrucciones, habilidades motrices básicas etc., el juego cooperativo tiene muchos beneficios, también esta investigación muestra la mejora que obtuve en mi práctica a través del diseño de las planeaciones considerando los intereses, gustos, necesidades y motivaciones de los alumnos.

REFERENCIAS

Arteaga, B. y García García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274

- Baptista, P. Collado, C. y Sampieri, R. (2010). Metodología de la investigación. (5^o ed.). Mc Graw Hill.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares, 21-52, OEI- UHEM.
- Cardona, M. C. (2006). Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa. Pearson-PrenticeHall
- Garaigordobil, M. (2007). Intervención psicológica para el desarrollo de la Personalidad Infantil: Los programas JUEGO. Congreso Internacional de Orientación Educativa y Profesional: Nuevos enfoques educativos y su persecución en la orientación escolar. Castellón
- Latorre, A. (2005). La investigación - acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Graó
- Soriano, J. y Vigo, B. (2008). La formación de maestros para la atención a la diversidad: evaluación de una experiencia de reflexión conjunta entre futuros maestros de distintas especialidades. II Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la Información y de la Comunicación e Investigación Educativa. Zaragoza: Universidad de Zaragoza
- UNESCO, & CEPAL. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. CEPAL, UNESCO. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de educación inclusiva. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://www.mistalentos.cl/userfiles/files/Directrices%20sobre%20pol%C3%ADtica%20de%20inclusi%C3%B3n%20en%20la%20educaci%C3%B3n.%20UNESCO.pdf>
- UNICEF. (2018). Aprendizaje a través del juego. [Folleto]. https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation_Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf

LA FORMACIÓN EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO MATEMÁTICO. EL CASO DE PROFESORES DE FORMACIÓN INICIAL Y PROFESORES DE FORMACIÓN CONTINUA

Autores:

Mtra. Gabriela Vidal Ortiz (Docente investigadora). Escuela Normal Oficial de Irapuato, gvidalo@enoi.edu.mx

Mtra. Estela García Ramírez (Docente). Escuela Normal Oficial de Irapuato, egarciar@enoi.edu.mx

Dra. Daniela Patricia Martínez Hernández (Docente Investigadora). Escuela Normal Oficial de Irapuato, dpmartinezh@enoi.edu.mx

Línea temática 2. Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales.

RESUMEN

El presente documento muestra los resultados finales de una investigación cuyo objeto de estudio fue la formación de profesores para el desarrollo del sentido numérico en educación primaria. Los sujetos de investigación fueron docentes de formación inicial de una escuela normal y docentes en formación continua de una zona escolar de primaria del estado de Guanajuato. El propósito general fue conocer y potenciar los conocimientos y habilidades teórico-metodológicas de los maestros de formación inicial y formación continua, para el diseño de estrategias didácticas que favorecieran el sentido numérico y el pensamiento matemático en los alumnos de educación primaria.

El estudio se realizó desde el enfoque cualitativo bajo el método de investigación acción, se compuso de dos fases: una de diagnóstico y una de intervención en torno al desarrollo de un taller. Los resultados evidenciaron que ambos tipos de profesores presentaban dificultades

similares en la práctica docente respecto al trabajo con el planteamiento y solución de problemas matemáticos, lo cual se puso en evidencia a partir del diagnóstico y del trabajo reflexivo desarrollado en el taller el cual contribuyó a la transformación de sus concepciones en torno a su propia práctica y al favorecimiento del desarrollo del sentido numérico.

Palabras Clave: Formación docente, pensamiento matemático, sentido numérico, práctica docente, formación inicial y formación continua.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El campo de Pensamiento Matemático es un espacio de formación estudiantil, en todos niveles educativos, problemático por las dificultades de los estudiantes para su desarrollo, aprender algo de matemáticas no significa desarrollar el pensamiento matemático. Mucho de este pensamiento se desarrolla mejor en entornos no escolarizados y sucede que cuando se pretende formalizar su conocimiento en el ámbito escolar mucho de él se desconoce, se limita e incluso se descalifica. Es justo por esa razón, que se hace necesario voltear a ver a los profesores quienes tienen a su cargo el desarrollo de este campo de formación académica.

Fue el acercamiento directo con docentes en servicio en una zona escolar de Romita Guanajuato y con los estudiantes normalistas de quinto y séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Oficial de Irapuato que se pudo diagnosticar que estos docentes en formación y en servicio tenían dificultades teórico metodológicas que limitaban el desarrollo del sentido numérico del pensamiento matemático en los alumnos de educación primaria. A partir de ello se plantearon las siguientes interrogantes ¿cómo lograr que los docentes en formación y en servicio generen estrategias para favorecer el desarrollo del sentido numérico en alumnos de educación primaria? y ¿qué estrategias desarrollar para favorecer el aprendizaje del sistema numérico decimal, sus relaciones y operaciones? Lo anterior bajo el supuesto investigativo de que el desarrollo de procesos formativos donde se trabajara de manera práctica y reflexiva la construcción del sentido numérico, favorecería en los maestros en formación y en servicio, elementos metodológicos para el desarrollo del pensamiento matemático en alumnos de educación primaria.

Este reporte final de investigación muestra los resultados tanto del diagnóstico realizado en la primera fase, como los resultados de la segunda fase, generados a partir de la implementación de un taller para dichos profesores.

MARCO TEÓRICO

La formación docente para el desarrollo del pensamiento matemático hace necesaria la discusión de estas dos grandes categorías. El pensamiento matemático “incluye, por un lado, pensamiento sobre tópicos matemáticos, y por otro, procesos avanzados de pensamiento como abstracción, justificación, visualización, estimación o razonamiento bajo hipótesis” (Cantoral, Farfán, Cordero, Alanís, Rodríguez y Garza, 2005, p 20). Hablar del desarrollo del pensamiento matemático es hablar del desarrollo, no sólo de las concepciones matemáticas formales desarrolladas a partir de la escolarización, sino sobre todo de las generadas a raíz de la propia experiencia del sujeto quien percibe, moldea y usa las ideas y procedimientos matemáticos que le provee la experiencia y el medio en el que se desarrolla.

Existen cinco tipos de pensamiento matemático, a saber: pensamiento numérico, pensamiento espacial, pensamiento métrico, pensamiento aleatorio y pensamiento variacional; respecto a ello, es necesario destacar que este estudio se enfoca en el pensamiento numérico o desarrollo del sentido numérico como también se denomina. Así pues, el *sentido numérico* “consiste en los conocimientos, las habilidades y las intuiciones que una persona desarrolla acerca de los números y sus operaciones” (Batanero, Gutiérrez, López, Linares, Sáinz y Sánchez, 2011, p. 37). El sentido numérico permite formular proposiciones matemáticas, desarrollar estrategias de manipulación de números, operaciones y resolución de problemas.

Respecto a la formación de profesores, habría que pensar en el término de formación para el cual Díaz Barriga y Rigo (2000) en Ducoing (2013), lo definen como un modo específicamente humano de dar forma a las capacidades del hombre. En este sentido es amplia la gama de concepciones que se le han adjudicado a la formación propiamente del profesorado, como concepto polisémico se ha definido desde distintas perspectivas. Una de ellas es la que propone Ducoing (2013) quien afirma que:

Desde la perspectiva constructivista, la formación del profesorado supone un trabajo colectivo en donde sea posible superar la imagen simplista de la enseñanza; en consecuencia, el conocimiento del pensamiento didáctico de los sujetos en formación es el punto de partida de toda situación formativa. Una segunda dimensión ... es la relativa a la idea de la formación docente orientada por la reflexión, comprendida desde el enfoque de Schön y Henderson. Mientras el primero concibe la reflexión como un proceso de encuadre, exploración y estructura de la problemática, el segundo plantea que el profesor reflexivo que asume una posición constructivista es a la vez estudiante de su forma de enseñar, porque indaga sobre sus propias prácticas de enseñanza. (p.96)

Esta perspectiva se basa en la docencia reflexiva cuyo eje de indagación es la propia práctica docente con fines de transformación hacia una racionalidad práctico-reflexiva como lo afirma Fortoul, Güemes, Martel y Reyes (2013) en Ducoing (2013). En este sentido cobra importancia hablar de la *práctica reflexiva* que en términos de Perrenoud (2011) supone una postura permanente, una forma de identidad o habitus inscrito en la relación analítica con la acción.

MARCO METODOLÓGICO

El enfoque en el que se enmarca este estudio es el cualitativo pues es el que mejor atiende a la intención del mismo, a decir de Dávila (1995) la perspectiva cualitativa está orientada al proceso, es inductiva, tiene una visión sustantiva, busca la descripción comprensiva, es guiada por el intuicionismo y pretende la comprensión estructural, es por ello la más propicia cuando se trata de comprender a las personas, los procesos y las circunstancias en que se encuentran.

La metodología de investigación cualitativa, incluye métodos orientados a la comprensión de los fenómenos, así como métodos enfocados a la toma de decisiones y a la transformación es este último caso el que interesó para este estudio por lo tanto se hizo bajo el método de investigación acción entendido como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (Elliott, 1993, citado en Latorre, 2005, p. 24). Lo anterior derivó, para el caso estudiado, en la promoción de reflexión sobre las acciones humanas, así como de las situaciones que viven los profesores, cuyo objetivo fue comprender los problemas prácticos de los docentes en formación y en servicio y contribuir a su mejora.

El método de investigación acción que sustenta este estudio permitió indagar las prácticas de los docentes a partir de sus propias percepciones y actuaciones, así mismo permitió detectar una problemática común a partir de un diagnóstico que implementó la observación, entrevista y encuesta como técnicas de investigación; por otro lado, se propusieron acciones encaminadas a la mejora bajo un esquema en espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

RESULTADOS

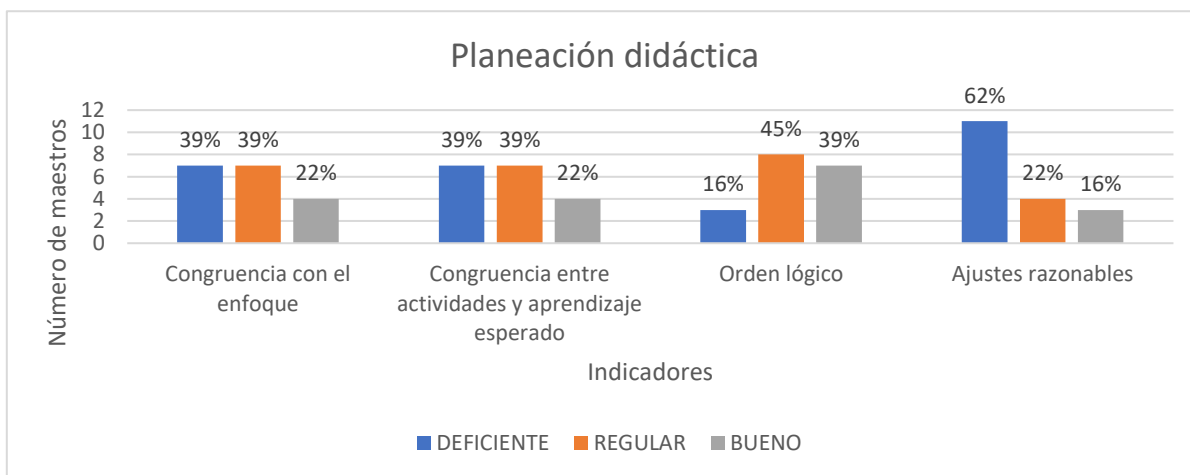
El estudio, en su fase de diagnóstico arrojó resultados en torno a varias dimensiones: conocimiento del programa de estudios, planeación didáctica, práctica docente, evaluación y desarrollo de sentido numérico lo cual permitió comparar la percepción y desempeño de los dos tipos de profesores en cuestión, los de formación inicial a través de un cuestionario y los de formación continua, a través de visitas de observación y entrevistas. Son varias las conclusiones a las que se llegaron sin embargo se presentan aquí las más representativas.

Respecto a la dimensión del *conocimiento de programa de estudios* se analizó con base a los criterios de qué tanto los docentes conocen el enfoque y los propósitos de la asignatura, el conocimiento sobre las estrategias sugeridas y los propósitos de pensamiento matemático. Los resultados muestran que mientras la mitad de profesores en servicio desconocen y no aplican las estrategias sugeridas y el enfoque didáctico del programa de estudios de matemáticas, un porcentaje similar de estudiantes normalistas manifiesta comprenderlos de buena manera y aunque es evidente que los estudiantes, dedican la mayor parte de su tiempo productivo al estudio de estos aspectos, habrá que valorar tales resultados con los de la dimensión del desarrollo del sentido numérico que se explica en lo posterior y que tal parece muestran inconsistencia con lo que desde su percepción consideran conocer sobre el enfoque y estrategias para el desarrollo del pensamiento matemático.

Respecto a la dimensión de *planeación didáctica*, a la par de la evaluación de los docentes en servicio a quienes se les valoraron sus planeaciones didácticas, a los docentes en formación se decidió valorarles el diseño de situaciones didácticas.

En la *Figura 1* se observan los resultados que arrojan las entrevistas y las observaciones de clase de los docentes en servicio, en relación a sus planeaciones. Centrándonos específicamente en el conocimiento y aplicación del enfoque didáctico del campo de pensamiento matemático el cual determina que “el planteamiento central en cuanto a la metodología didáctica que se sugiere para el estudio de la matemáticas consiste en utilizar secuencias de situaciones problemáticas que despierten el interés de los alumnos y los inviten a reflexionar y encontrar diferentes formas de resolver problemas y a formular argumentos que validen los resultados” (SEP, 2011, pág. 67). Se puede observar que el 39% se ubican en nivel deficiente y un porcentaje igual en el nivel regular.

Figura 1. Planeación Didáctica.



Fuente: Elaboración propia.

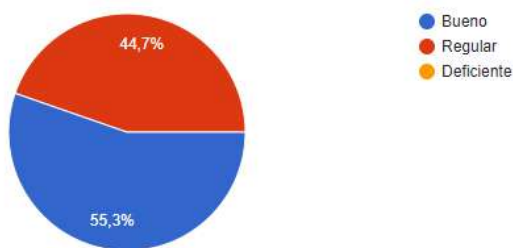
Se concluye que prevalecían actividades que favorecían la repetición y mecanización de algunos tópicos matemáticos y aunque se podía ver cierto dominio de los estudiantes de primaria, la SEP indica que los alumnos pueden realizar estos procesos, aunque sin “pensar matemáticamente” (2017, pág. 212). Lo anterior sin duda, pone en tela de juicio que se favorezca el desarrollo del pensamiento matemático con estas prácticas.

La valoración que los normalistas hacen de esta dimensión se muestra a continuación:

Figura 2. Percepción de la capacidad para el diseño de situaciones didácticas.

Diseño situaciones didácticas centradas en problemas interesantes que impliquen los conocimientos y habilidades que se quieren desarrollar.

47 respuestas



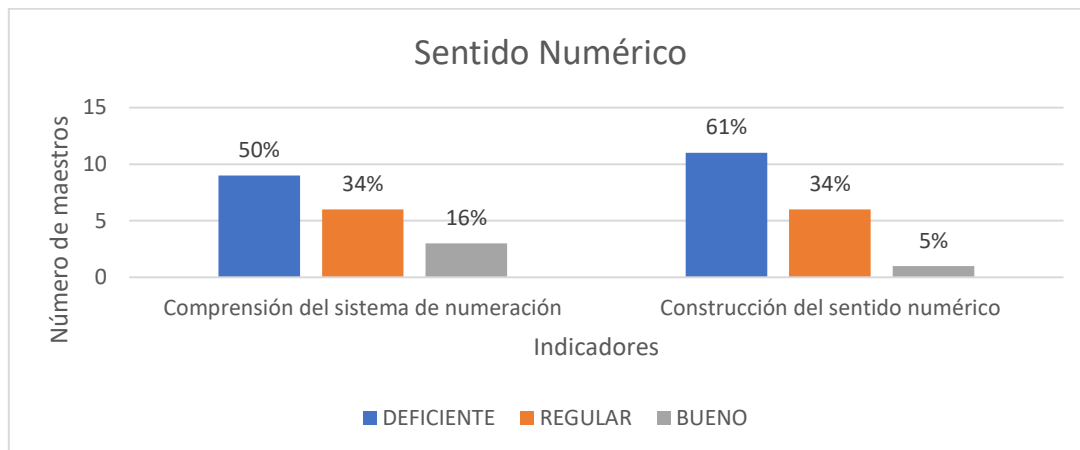
Fuente: Elaboración propia.

Aproximadamente la mitad de los estudiantes consideran que el diseño de situaciones es regular, mientras otra mitad considera que su desempeño es bueno. Es interesante comparar tales resultados con los de la siguiente dimensión que a continuación se describe.

Respecto a la dimensión del desarrollo de *sentido numérico* es importante señalar que McIntosh, Reys y Reys (1992) distinguen tres componentes fundamentales del sentido numérico: a) El concepto de número; b) Las operaciones con números y c) Las aplicaciones

de los números y sus operaciones en la solución de problemas. Es en torno a ello que se evaluó a los docentes en servicio. La *Figura 3* se muestran los resultados.

Figura 3. Sentido numérico.



Fuente elaboración propia.

Según las prácticas observadas, los docentes presentan deficiencias en el uso de actividades que favorezcan el sentido numérico, principalmente en el componente del inciso C, ya que este implica que sus estudiantes sean capaces de aplicar sus conocimientos matemáticos en situaciones que requieren un manejo cuantitativo, involucra habilidades como determinar la operación necesaria en relación con el contexto de un problema, así como ser consciente de que existe más de un camino correcto para encontrar una solución.

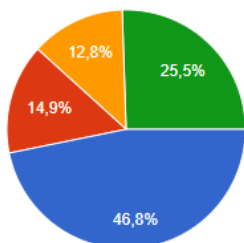
Respecto a los docentes en formación, la evaluación del desarrollo del sentido numérico versó sobre algunos indicadores como el manejo didáctico del sistema decimal de numeración, la identificación de problemas aditivos y multiplicativos entre otras. Sobre el primero se cuestionó a los estudiantes sobre actividades que favorecen dicho aprendizaje, resultando que sólo un 47% asume que las actividades que ayudan a los alumnos de primaria a comprender el sistema decimal de numeración tienen que ver con agrupar y desagrupar colecciones de objetos a través de lo cual puedan abstraer el sistema de unidades, decenas, centenas, etc., así como actividades que los lleven a comprender la notación desarrollada de las cantidades numéricas.

Respecto al tipo de problemas aditivos que son aquellos que involucran una relación entre sus datos de suma o resta, se realizaron algunos cuestionamientos cuyos resultados se muestran a continuación.

Figura 4. Tipos de problemas aditivos.

Se promueve una relación de cambio o transformación en el siguiente problema aditivo.

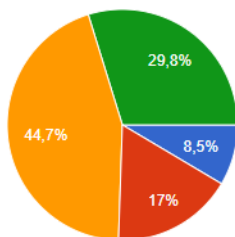
47 respuestas



- Susana tenía 12 colores, Ana le dio 4 colores más ¿Cuántos colores tiene ahora Susana?
- Susana tenía 12 colores y Ana tiene 4 ¿Cuántos colores tiene los dos juntos?
- Susana tenía 12 colores. Ana tiene 4 colores más que Susana ¿Cuántos colores tiene Ana?
- Susana tenía 12 colores, pero necesita 4 colores más para tener los mismos...

Se promueve una relación de comparación en el siguiente problema aditivo.

47 respuestas



- Susana tenía 12 colores, Ana le dio 4 colores más ¿Cuántos colores tiene ahora Susana?
- Susana tenía 12 colores y Ana tiene 4 ¿Cuántos colores tiene los dos juntos?
- Susana tenía 12 colores. Ana tiene 4 colores más que Susana ¿Cuántos colores tiene Ana?
- Susana tenía 12 colores, pero necesita 4 colores más para tener los mismos...

Fuente: Elaboración propia.

El 47% de los encuestados lograron identificar la relación de transformación en problemas aditivos, mientras que el 53% no logra identificarlos. Un porcentaje similar, 45%, identificaron una relación comparativa entre los datos de un problema aditivo mientras que el resto no lo hace. Lo anterior hace evidente que gran número de normalistas desconocen la tipología de problemas aditivos y con ello desconocen también el manejo didáctico de cada uno de ellos lo cual demerita la correcta gradualidad de las experiencias de aprendizaje que un docente debe proveer al niño de educación primaria para que aprendan a distinguir los significados que encierran las operaciones de la suma y la resta.

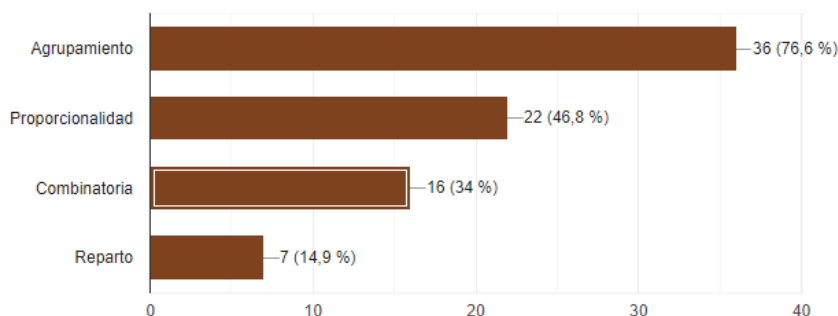
Respecto a los *problemas multiplicativos* cuyos datos guardan relaciones de multiplicación o división, es necesario establecer primero que “el propósito de la enseñanza de la multiplicación y la división no es únicamente ni principalmente que los alumnos sepan ejecutar las técnicas usuales para calcular los resultados. Se pretende que los niños logren una comprensión amplia del sentido de estas operaciones” (Block et al., 1995, p.105).

Es por ello que la valoración de este rubro implicó la indagación del conocimiento de los estudiantes normalistas a este respecto. Los resultados se muestran a continuación

Figura 5. Tipos de problemas para la enseñanza de la multiplicación.

Selecciona los tipos de problemas adecuados para la enseñanza de la multiplicación

47 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los tipos de problema que se resuelven con multiplicación es interesante observar que un 47% identifica los de proporcionalidad y un 34% los de combinatoria lo cual representa un porcentaje bajo en ambos casos, sin embargo, solamente un 6% de los encuestados asocia a ambos tipos de problemas con la multiplicación. Tal desconocimiento es alarmante pues inhibe el desarrollo de situaciones de aprendizaje propicias para el desarrollo de tal conocimiento matemático.

Respecto a los tipos de problema que se resuelven con división los resultados muestran un fenómeno similar, aunque menos dramático. En este caso se observa que cerca del total de los normalistas, el 94%, identifica los problemas de reparto con el uso de la división, aunque sólo el 23% asocia dicha operación con los problemas de agrupamiento. Ahora bien, el porcentaje se reduce considerablemente cuando se trata de identificar a los estudiantes que asocian ambos tipos de problema, los de reparto y los de agrupamiento, con la división; en este caso solamente el 17% de estudiantes lo hace. Es claro entonces que no se ha desarrollado de manera suficiente el significado de agrupamiento que tiene la división lo cual difícilmente contribuirá a que, durante las prácticas presentes o futuras, se diseñen actividades propicias para la construcción de este significado en las escuelas primarias.

Los resultados anteriores dieron paso a una segunda fase de intervención donde se propuso el desarrollo de un taller para docentes en formación y en servicio cuyo objetivo fue brindar a los participantes herramientas teórico metodológicas que les permitan diseñar actividades y estrategias para trabajar el sentido numérico en los alumnos de educación primaria. Durante las sesiones del taller se promovió la reflexión de la práctica docente principalmente a partir del trabajo con incidentes críticos los cuales son situaciones problemáticas inesperadas que afectan a los docentes en el aspecto emocional, cognitivo y social. Los incidentes críticos vistos desde el ejercicio docente favorecen aprendizajes colaborativos entre los estudiantes y docentes, dado que el docente al reflexionar sobre tales incidentes críticos derivados de la relación con sus estudiantes puede crear un clima positivo que favorezca el aprendizaje (Nail Kröyer, O., Gajardo Aguayo, J., & Muñoz Reyes, M. (2012). Los incidentes críticos, como

una técnica de análisis, reflexión y aprendizaje, promovió que los participantes del taller compartieran incidentes acontecidos en la clase de matemáticas y a partir de ello generar procesos de análisis, reflexión y propuestas de mejora.

Las primeras sesiones permitieron comprender el significado del pensamiento matemático y el sentido numérico y con ello entender que los conocimientos, habilidades e intuiciones sobre los números y sus operaciones son un desarrollo personal del individuo que aprende por lo tanto la enseñanza va más allá de transmitir técnicas formales. Lo anterior bajo la reflexión de casos reales o hipotéticos donde los niños utilizan los números y sus algoritmos normales de formas más o menos atinadas, acudiendo más al intento de concretar algoritmos formales en los que han sido entrenados que en su capacidad de razonamiento sobre las situaciones que intentan resolver.

En las siguientes sesiones, los docentes en formación continua expusieron algunos incidentes críticos que han vivido con respecto a la enseñanza de la suma y resta. Explicaron que, a lo largo de su experiencia, han identificado que los alumnos presentan mayor dificultad en el aprendizaje de la resta de “llevar”, independientemente en el grado escolar en que se encuentren. Manifestaron que, ha habido estudiantes que han culminado la educación primaria y aun así no han logrado aprenderla. En plenaria se socializaron las causas de tal problemática, según su experiencia, coincidiendo en que: muchas veces solo mecanizan el procedimiento, pero no lo comprenden; Existe confusión al “pedir prestado” al minuendo y “regresárselo” al sustraendo. En respuesta a ello, se les propone trabajar y reflexionar un sistema de numeración que no es el decimal sino uno que se trabaja en base cuatro (1, 2, 3, 10, 11, 12, 13, 20...) lo anterior con la finalidad de “aprender” a contar y hacer operaciones con dicho sistema de numeración. La experiencia permitió a los profesores comprender que la base del trabajo didáctico radica en proveer de experiencias a los niños que les permitan experimentar y comprender su sistema de numeración base 10 a través de materiales didácticos diversos (fichas, ábacos lineales, billetes y monedas etc.) de tal forma que en lugar de “pedir prestado” sea evidente la necesidad de transformar decenas a unidades o centenas a decenas de manera que se pueda sustraer lo que se requiere.

Respecto al desarrollo del taller que tuvo que ver con la multiplicación y división se reconocieron las experiencias de los docentes y de los estudiantes a partir de sus jornadas de práctica docente para rescatar que las dificultades de los niños que más comúnmente observan son errores en algún proceso de la técnica algorítmica como no pasarse “el lugar” que deben dejar vacío en los productos parciales de la multiplicación o lo que va sucediendo con los residuos en la división y por supuesto la dificultad para determinar cual de esas dos operaciones resuelve un problema dado.

Como en los temas anteriores, se invitó al profesorado a pensar en el desarrollo del pensamiento matemático más que en el entrenamiento de técnicas algorítmicas. Bajo la cuestionante de si un niño es capaz de resolver un problema de multiplicación antes de que

le sea enseñado el algoritmo formal de la multiplicación, los profesores respondieron que sí e incluso ejemplificaron diversas formas en la que lo podrían resolver (contando tantas veces fuera necesario, contando en cierto rango de números, sumando, dibujando, etc.) se concluyó que permitir esas formas de solución y su demostración es promover el pensamiento matemático porque permiten que los estudiantes comprendan las relaciones que existen entre las operaciones, por ejemplo, entre la suma y la multiplicación.

Una parte importante sobre el trabajo de este tema resultó ser el análisis de distintos problemas que se resolvían con multiplicación bajo la interrogante de porqué unos planteamientos eran más difíciles de resolver que otros; después de discutirlo, los docentes concluyeron que era porque las relaciones entre los datos eran distintas, en algunos había “más cosas en qué pensar” antes de atinar a la operación que podría implementarse. Es así que se discutió con ellos que los problemas que se resuelven con multiplicación son de dos naturalezas distintas: los de proporcionalidad, que son los más sencillos y los de multiplicación de magnitudes que dan como resultado una magnitud de distinta naturaleza a lo que se multiplica. Lo anterior permitió comprender la importancia de graduar la enseñanza de lo más simple a lo más complejo.

Finalmente en la fase de la discusión sobre la enseñanza del algoritmo formal se experimentaron varios métodos algorítmicos (arreglos rectangulares, formas algorítmicas antiguas) que fueron de lo no convencional a lo convencional destacando la importancia que tienen los primeros para el desarrollo del pensamiento matemático.

Respecto al tema de la enseñanza de la división se siguió una dinámica similar a lo acontecido respecto a la multiplicación y se insistió que lo primero y más importante para el desarrollo del pensamiento matemático es plantear retos sobre lo que se quiere que se aprenda para permitir propuestas de solución que desarrollen y potencien las matemáticas informales, aquellas sobre las que se funda el pensamiento matemático. Los docentes concluyeron que es posible que los estudiantes resuelvan problemas de división sin saber dividir de manera formal y expresaron diferentes ejemplos al respecto. Es a partir de ello que el alumno aprende el tipo de situaciones que resuelve un conocimiento matemático en particular, en este caso aprende primero los significados de lo que la división resuelve: situaciones de reparto y situaciones de agrupamiento entre ellas el reparto manual, división con aproximaciones sucesivas, repartos sucesivos con cantidades pequeñas etc., para finalmente analizar cómo es que sucede el agrupamiento de cifras (a nivel algorítmico), a propósito de los principios del sistema de numeración base 10, para poder repartir, por ejemplo, un billete de 100 entre tres personas. Esta actividad les permitió a los docente contactar qué es lo que sucede a nivel del algoritmo, cuando en una división es necesario tomar más de una cifra del dividendo, para poder hacer el reparto entre lo que indica el divisor. Los docentes concluyen que es importante en los alumnos la comprensión de los principios del sistema de numeración decimal para poder enseñar los algoritmos convencionales sin embargo resalta que antes de

ello se requiere todo un trabajo previo de solución de problemas por otros medios no convencionales.

CONCLUSIONES

El trabajo desarrollado en el taller con maestros de formación inicial y continua permitió una transformación de las concepciones de la propia práctica docente en favor del desarrollo del sentido numérico, se pudo comprender que, para resolver problemas, son los alumnos los que deben construir las relaciones entre los números, sus propiedades y operaciones.

Sin duda la conclusión más importante a la que llegan los profesores es que el esquema tradicional lineal de la enseñanza en matemáticas que considera la mecanización del algoritmo, su ejercitación y por último la aplicación en la solución de problemas, no es la mejor manera de conducir la clase de matemáticas. El proceso tendría que empezar con la solución de los problemas que permitan construir los significados a los cuales responden las operaciones básicas y dejar el aprendizaje de los algoritmos convencionales como la fase final del proceso, en este sentido son los procedimientos algorítmicos informales y los errores que se comenten, los que permiten desarrollar el pensamiento matemático.

Por último, es importante puntualizar la relevancia que tienen los procesos de formación de los docentes fundados en la reflexión de la práctica docente. Esta experiencia permite afirmar que son las aulas de formación inicial y los colectivos docentes de formación continua, fuentes de autorreflexión, de enriquecimiento y de socio construcción del aprendizaje.

REFERENCIAS

- Batanero, B.C., Gutiérrez, R.A., Hoyos A. V., López, R. G., Linares, C.S., Sáinz, R.M., Sánchez, S. E. (2011). Aprendizaje y enseñanza de las matemáticas escolares. Casos y perspectivas. Serie Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica. Secretaría de Educación Pública.
- Block, David (1995) La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria. Taller para maestros. Secretaría de Educación Pública.
- Cantoral, R., Farfán, R.M., Cordero, F., Alanís, J.A., Rodríguez, R. A., Garza, A. (2005) Desarrollo del pensamiento matemático. ITESM, Trillas, Universidad Virtual.
- DÁVILA, Andrés (1995). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas. En: Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales, Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (coords.) Editores Síntesis. España. (Pp.69 -86).
- Ducoing, P. (2013) Procesos de Formación 2002- 2001. Vol I. Editorial Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw Hill Education.
- Perrenoud, P. (2011) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Graó. Barcelona.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Plan y programas de estudios 2011. Educación Básica.
- Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y Programas de Estudios, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. SEP

ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE CON BASE EN LOS MODELOS PEDAGÓGICOS VIGENTES

Saúl Orozco Berumen²²

Felisa Escoto Murillo²³

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.

Línea temática: Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales.

RESUMEN

El presente estudio tiene como propósito que los estudiantes normalistas identifiquen, analicen y reconozcan la importancia de los modelos pedagógicos en la práctica docente dada en la formación inicial. Además, se rescatan las características de los modelos pedagógicos vigentes que están inmersos en la forma de planear el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la formación inicial que se establece en los marcos curriculares de las instituciones formadoras de docentes. Por otro lado, en el presente se expresa la importancia del análisis de la práctica docente y así como de la reflexión de la misma para tener una mejora y fortalecimiento en la construcción del perfil docente. El desarrollo del estudio se aborda

²² Saúl Alejandro Orozco Berumen, estudiante de la licenciatura en educación primaria e investigador adjunto en el cuerpo académico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. Coautor en el estudio de funciones ejecutivas coordinada por la plataforma educativa española WUMBOX. Egresado del diplomado Formación de liderazgo por la institución Gobernanza Escuela de Gestión Pública. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4092-3577>. Correo: saul3108escolar@gmail.com.

²³ Felisa Escoto Murillo, tiene un doctorado en Educación ejercido en la institución Hispano Americano, maestría en Investigación por el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales, licenciatura en Educación Primaria por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. Es docente y forma parte del cuerpo académico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (ByCENJ), asesora en la construcción del documento para la titulación en la institución que labora y de la Universidad Santander, autora de distintos artículos, tiene producciones en la Revista de Investigación Educativa: REDIECH, COMIE. Es exmiembro de la REDMIE. Correo: felisa.escoto@bycenj.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3281-4274>

desde la metodología de la investigación-acción, donde se fundamenta con los aportes de la investigación educativa que establece la práctica docente requiere de análisis y reflexión con base en el modelo pedagógico establecido en el sistema educativo de acuerdo al contexto donde se realiza la práctica.

Palabras clave: Formación docente, modelos curriculares, modelo educativo, práctica docente.

INTRODUCCIÓN

Durante la formación inicial del estudiante normalista se presentan problemas durante las prácticas profesionales en escuelas del nivel básico, donde constantemente al intervenir, los problemas identificados se convierten en problemáticas al no saber cómo mediar para erradicar o solucionar los mismos; lo anterior, permitiendo que la práctica docente sea enriquecedora para la formación del normalista ya que el perfil docente se construye a partir de la experiencia frente a grupo en un aula de clases del sistema educativo. Cabe señalar que la investigación se enfoca particularmente en el Sistema Educativo Mexicano denominado a partir de ahora como *SEM*.

Ahora bien, a partir del contexto anterior, la práctica docente del estudiante normalista busca la formación integral a partir de las experiencias que se dan en la práctica, que son trascendentales para establecer un estilo de enseñanza particular de cada docente. Es por eso que, durante las prácticas profesionales del estudiante normalista, se requiere de la intervención docente con base en el modelo pedagógico, en el cual, Bournissen (2014) afirma que es:

Un esquema teórico del cual se detalla el currículo: que se debe enseñar y qué debe aprender el alumno; la concepción del desarrollo: cómo aprende el alumno; la metodología utilizada: cómo enseñar y cómo lograr que el alumno aprenda; la evaluación de los conocimientos: cómo y para que retroalimentar los procesos de enseñanza aprendizaje; relación docente discente: cuál es el rol de cada uno y cómo debe ser su interacción. Además, se describen las relaciones existentes entre todos los elementos que componen el modelo pedagógico, que se sustenta en el modelo educativo. (p. 248).

No obstante, en las instituciones formadoras de docentes en sus marcos curriculares de los planes y programas vigentes, establecen un conjunto de competencias genéricas y profesionales que el estudiante normalista debe desarrollar a lo largo de su formación para poder ejercer la labor educativa de acuerdo con los lineamientos y particularidades del sistema educativo en el caso particular de México. En concreto, durante la construcción del perfil docente, las prácticas profesionales ejercidas durante la formación inicial son relevantes en la mejora de la práctica docente y en la innovación de la misma, es por ello que,

el aporte de García, Loredo y Carranza (2008) mencionan que “es necesario considerar la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula” (p.4).

En cuanto a los antecedentes del presente estudio, es a partir del surgimiento de problemas en la práctica educativa y docente a lo largo de la formación inicial del estudiante normalista, lo que ha llevado a los estudiantes normalistas a innovar para favorecer las prácticas educativas reflexivas para su constante mejora, es por eso que a partir de las necesidades presentadas, es que se requiere de los modelos pedagógicos para condicionar y dar formalidad al proceso de enseñanza-aprendizaje en el SEM a través de sus reformas educativas. En efecto, De Zubiría (1994) afirma que “en la comprensión de un modelo es importante reconocer las huellas o rastros que permiten reconstruir aspectos de la vida humana y que sirven de base para la reflexión y la investigación” (p. 8).

Asimismo, el supuesto del presente estudio radica en la importancia de la aplicación del modelo pedagógico en la práctica docente del estudiante normalista como herramienta en la construcción del perfil docente que demanda el actual SEM, todo esto, a través de antecedentes y aportes de la investigación educativa, así como del análisis de las prácticas efectivas con base en las características de los modelos pedagógicos vigentes. Así pues, se muestra como los modelos pedagógicos inmersos en la práctica docente del estudiante normalista, son constructos sociales que tienen como antecedentes el contexto histórico-social de la práctica educativa que ha favorecido en la construcción y desarrollo de competencias profesionales docentes con base en el planteamiento de distintas corrientes filosóficas para la conformación de modelos educativos eficaces.

Problemática de la práctica docente del estudiante normalista durante su formación inicial.

El SEM busca que los docentes adquieran las herramientas, habilidades y competencias para ejercer la práctica educativa contemplando lo establecido por los modelos pedagógicos vigentes en el sistema, por lo que se refiere que, en la formación universitaria del docente, el normalista interviene en el aula con los instrumentos que la institución formadora de docentes solicita y que en un cierto momento se convierten en elementos rutinarios pero a la vez inoportunos en algunos momentos debido a la falta de congruencia con el modelo pedagógico; los instrumentos habituales que las instituciones formadoras solicitan, parten de los requerimientos legales del SEM para poder ejercer la práctica, instrumentos tales como lo la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, materiales y/o recursos didácticos, instrumentos para la evaluación de la educación, entre otros que en conjunto, componen la carga profesional de la labor del docente.

Por otra parte, sobre el diseño de los instrumentos se puede asegurar que la normativa plantea desde los planes y programas del SEM, la implementación de los modelos

pedagógicos desde la formación inicial, provocando que los estudiantes normalistas no reflexionen sobre su práctica docente y sobre la importancia de los instrumentos que permiten hacer una valoración de lo dinámico que puede ser el proceso en la construcción del conocimiento; exponiendo en la mayoría de los casos al estudiante normalista la falta de conocimiento de los instrumentos y su relevancia para la práctica docente, generando un problema en la mejora de la misma.

Supuesto y pregunta de investigación.

El estudiante normalista durante su preparación profesional ejerce la práctica docente en el marco de sus prácticas profesionales o servicio social, aunque también la ejerce de manera informal, pero en ambos contextos, los normalistas no consideran el modelo pedagógico para su práctica, por lo que intervienen el sustento teórico que debería involucrarse en el proceso de la planificación, donde la metodología didáctica a implementar, los instrumentos para la evaluación del proceso, los roles tanto del docente como del alumno no se contemplan desde el propio modelo pedagógico. Tal vez, esto resulta un aspecto irrelevante en el estudiante normalista, pero que, de considerarse como base del proceso educativo, la práctica docente y educativa retomaría un sentido consciente y sustentado cuyos resultados se verían reflejados en las competencias y habilidades que el perfil de egreso del docente en formación marca en los planes y programas que establece el SEM. Dado el supuesto anterior, es pertinente pensar y reflexionar sobre la siguiente pregunta que funciona como la base de este presente estudio:

¿Por qué es importante analizar y reflexionar sobre la práctica docente del estudiante normalista con base lo establecido en los modelos pedagógicos vigentes en el SEM a través de las herramientas de la investigación, para mejorar la misma práctica?

Objetivo general y particulares.

El objetivo general es exponer los factores que están inmersos en la práctica docente desde su planeación, análisis y reflexión, argumentándolos desde los aportes y sustentos teóricos de los modelos pedagógicos y aplicarlo desde la formación inicial en las instituciones formadoras de docentes a través del desarrollo de competencias profesionales como lo establecen los planes y programas impartidos por las instituciones formadoras del profesorado. Por otra parte, los objetivos particulares son los siguientes:

- Se parte de la observación de la práctica docente cotidiana y de su análisis.
- Se relaciona la práctica con los enfoques y propuestas que los planes y programas vigentes en el SEM, se reflexiona y se establecen las áreas de oportunidad a mejorar de la práctica con base en los modelos pedagógicos bajo cuatro criterios que son: metodología, rol maestro-alumno, evaluación y meta.

- Se interviene con una propuesta de planificación argumentada de acuerdo con el modelo pedagógico vigente correspondiente al grado asignado a la práctica educativa del ciclo escolar 2021-2022 del SEM.
- Se analiza y evalúa la práctica, así como se reflexiona sobre la importancia que tiene la aplicación de los modelos pedagógicos de acuerdo con sus sustentos teóricos a partir de los cuatro criterios mencionados.

METODOLOGÍA Y MARCO TEÓRICO

Como se abordó en la introducción del presente estudio, se ha llegado a la concepción de que los estudiantes normalistas aprenden de su experiencia y construyen su estilo docente a partir de la misma, pero es de considerar replantear y añadir que la mejora de la educación comienza cuando el docente es capaz de analizar y reflexionar sobre su práctica docente. Primordialmente, cuando los estudiantes normalistas intervienen en un aula de clases, en algunos casos, la costumbre de los mismos es pensar que los instrumentos son solo un requisito de las instituciones formadoras de docentes para poder ingresar a un aula, por lo que no debería ser así, ya que se aleja de la verdadera intencionalidad que es poner al centro al alumno y que este aprenda significativamente adquiriendo las habilidades, competencias y capacidades por medio del conocimiento, así como los estudiantes normalistas lo hacen en su formación inicial en las instituciones formadoras de docentes.

No obstante, el debate sobre si la efectividad de los modelos pedagógicos y el surgimiento de nuevos que parten de la activa y constante innovación, sigue abierto, debido a que la práctica docente toma gran relevancia en el desarrollo de las comunidades donde es pertinente el sustento de Durkheim (2003) en el que menciona que la educación debe “suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él tanto la sociedad política tomada en conjunto como el medio especial al que está destinado particularmente” (p. 61). A partir de lo anterior, es que el presente estudio se desarrolló en las instalaciones de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, en el marco de lo establecido en los *Planes y Programas 2018* de la licenciatura en educación primaria, donde la reflexión de la práctica docente es una determinante en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se aplican desde la formación inicial del estudiante normalista.

Razones por lo cual, este estudio busca demostrar y exponer que las prácticas docentes ejercidas por el estudiante normalista durante la formación inicial, toma relevancia para la construcción del estilo cuando se aplican oportunamente los modelos pedagógicos contemplando en los instrumentos los aportes teóricos de los mismos, teniendo como

consecuencia el aprovechamiento de los recursos que en este caso, la institución formadora de docentes proporciona a sus estudiantes durante su formación inicial. Cabe señalar que debido a la naturaleza e importancia del tema para la formación inicial docente, la investigación se desarrolló por medio del paradigma de investigación cualitativa donde a través del método inductivo, se analiza la práctica docente ejercida por un estudiante normalista que cursó el cuarto semestre de la malla curricular del plan y programa 2018 de la licenciatura en educación primaria en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, donde el análisis y reflexión parte de los diversos instrumentos que permiten el análisis de los datos que se recolectan en diversos momentos de la intervención docente frente a grupo que se establecen en las prácticas profesionales, donde se lleva a la conclusión del porque se dan los problemas en la formación inicial del estudiante normalista.

Es de acuerdo con los aportes de Becerril y Ortiz (2015) que la práctica docente del estudiante normalista se conforma de acuerdo con los componentes que integran un modelo educativo que son: “elementos teóricos, enfoques de enseñanza, objetivos, propósitos e intenciones de enseñanza” (p. 2). Partiendo de la estructura y relación de los componentes con las prácticas profesionales ejercidas, es que se establecen los elementos que componen los modelos pedagógicos que están inmersos como herramientas o teoría en las mallas curriculares de la licenciatura en educación primaria. De ahí que, el modelo pedagógico impacta parcialmente, pero a la vez de manera permanente en la planeación de la práctica educativa y en cómo se desarrolla en las aulas del SEM; donde la importancia de la planificación de los procesos educativos radica como lo señala Carrazio, Perez y Gaviria (2020) ya que la planificación educativa “se encarga de delimitar los fines, objetivos y metas de la educación. Este tipo de planeación permite definir qué hacer, como hacerlo y qué recursos y estrategias se emplean en la consecución de tal fin” (p. 87-95).

Al mismo tiempo, la planificación, es un instrumento que las instituciones formadoras de docentes exigen en la mayoría de los casos, para poder intervenir en la práctica docente, es por eso que, la planeación educativa concierne a como se va a educar y para qué, con qué elementos y como, por lo que es necesario que la planificación se sustente con base en los modelos pedagógicos vigentes para conseguir transformar la práctica de manera ordenada y formal. A su vez, es pertinente el aporte de García, Loredó y Carranza (2008) donde definen a la práctica docente como “el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (p. 4).

Sin embargo, la práctica docente se desarrolla en el SEM a través de reformas educativas donde se busca aplicar los modelos pedagógicos en las aulas para favorecer el desarrollo integral del alumno, por lo que es de considerar que la práctica docente contemporánea, surge de los errores de modelos pedagógicos que anteceden a los vigentes. Por ello, la práctica

docente va más allá de los lineamientos y condiciones que las instituciones formadoras de docentes plantean a los estudiantes normalistas para poder ejercer la práctica, a través de la mala utilización de los instrumentos mencionados en el presente estudio, pues se requiere que estos se sustenten con pedagógicos vigentes que sugiere el SEM; dicho de otra manera, la práctica docente que ejerce el estudiante normalista en un aula durante sus prácticas profesionales, es trascendental para su formación pero no se sustenta ni se evalúa a partir de la reflexión.

A pesar de que la planificación de los procesos educativos y su efectiva ejecución es determinante para la construcción del perfil docente, llevar a cabo la práctica, analizarla y reflexionarla con base en los modelos pedagógicos es más enriquecedor que solo vivir la experiencia, es decir, la experiencia se complementa con la identificación de las áreas de oportunidad que se sustentan desde los propios modelos pedagógicos propuestos en el SEM. Ahora bien, bajo el preámbulo de lo anterior, es importante señalar que el SEM se compone actualmente con tres modelos educativos vigentes, pero que, en la presente investigación, solo se focaliza en el surgido en el 2011, debido a que las condiciones de la práctica docente ejercida por el estudiante normalista del cuarto semestre que anteriormente se menciona, se presentaron bajo la normativa vigente del SEM en el ciclo escolar que se establece en los párrafos anteriores.

El SEM se compone de distintos aspectos que componen la impartición de la educación, pero es a través de los modelos pedagógicos que se establece la manera en que el currículo debería ser implementado, por ello, la reforma 2011 demuestra que se sustenta con los aportes del modelo pedagógico constructivista, esto surge a partir del análisis de los lineamientos vigentes del SEM, donde se identificó los principios pedagógicos que cumplen lo propuesto por el modelo pedagógico constructivista. Sin embargo, la reforma educativa 2011 establece que la educación básica debe desarrollarse acorde a los principios pedagógicos (véase ilustración 1), teniendo que ser adjudicado por los estudiantes normalistas para poder planear su práctica docente y conducir la enseñanza con lo que establece la Secretaría de Educación Pública (2011) por medio de la propuesta que busca que la educación sea a través de:

Las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal. (p. 18).

Ilustración 1 Principios pedagógicos del plan de estudios 2011

Principios pedagógicos del Plan de Estudios de Educación Básica 2011

1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje
2. Planificar para potenciar el aprendizaje
3. Generar ambientes de aprendizaje
4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje
5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados
6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje
7. Evaluar para aprender
8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad
9. Incorporar temas de relevancia social
10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela
11. Reorientar el liderazgo
12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela

Ilustración recuperada el 31 de agosto de 2022 de: <https://slideplayer.es/amp/13513910/>

Método para la recolección de datos, técnicas e instrumentos.

En el estudio, se buscó el análisis de la práctica docente desde el lente del estudiante normalista, es por eso que el método es a través de la investigación acción que permite recolectar los datos, someterlos al análisis y proponer acciones para mejorar la intervención docente anterior o proponer la solución o transformación de las áreas de oportunidad, Latorre (2005) afirma que:

La práctica educativa sirve de laboratorio para el desarrollo del profesorado, cuyas propuestas curriculares son hipótesis de acción con la finalidad de contrastarlas en la práctica. Las ideas curriculares y las que surgen de las situaciones problemáticas son ideas para experimentarlas en el laboratorio del aula (p. 16).

A su vez este método favorece que la intervención del estudiante normalista tenga una naturaleza de carácter científico, ya que el análisis de la práctica, abre la posibilidad de abordar lo realizado como un objeto de estudio y no limitar a solo una práctica meramente académica o como requisito para la acreditación curricular. No obstante, el diagnóstico es el principal instrumento de la investigación, ya que es fundamental para establecer el objeto de estudio que en este caso se plantea en la parte introductoria de la presente.

Asimismo, durante la práctica docente ejercida por el estudiante normalista, el diagnóstico de la práctica se recolectó por medio de una lista de cotejo que establecía indicadores propios de los modelos pedagógicos a partir de los cuatro criterios mencionados en los objetivos

particulares, esto, para identificar la relación de la práctica docente con los modelos pedagógicos y el alcance que puede tener el análisis y reflexión de los mismos para el desarrollo y adquisición de competencias profesionales para la construcción del perfil profesional docente. Cabe señalar que el diagnóstico, permitió conocer el estilo de enseñanza-aprendizaje del contexto áulico de un quinto grado de una escuela primaria del SEM, en el que se intervino en una jornada de práctica intensiva con duración de dos semanas sin el sustento de los modelos pedagógicos, solo contemplando el estilo de enseñanza-aprendizaje del contexto escolar diagnosticado que hasta el momento el estudiante normalista había sido asignado.

Por consiguiente, la práctica docente ejercida por el estudiante normalista en el marco de las prácticas profesionales de la malla curricular, se analizó por medio de la técnica FODA por sus siglas (véase ilustración 2) que según Ponce Talancón (2007), consiste en:

Realizar una evaluación de los factores fuertes y débiles que, en su conjunto, diagnostican la situación interna de una organización, así como su evaluación externa, es decir, las oportunidades y amenazas. También es una herramienta que puede considerarse sencilla y que permite obtener una perspectiva general de la situación estratégica de una organización determinada (p.114).

Finalmente, al encontrar los hallazgos y deficiencias en la intervención ejercida por el estudiante normalista en relación con los principios pedagógicos del plan y programa 2011, es que resulto relevante como el proceso educativo es inoportuno en los estudiantes normalistas ya que las instituciones formadoras de docentes les dan más importancia a aspectos administrativos que a los factores que verdaderamente modifican la educación para mejorarla.

Ilustración 2 Matriz de Análisis FODA



Análisis de la intervención docente del estudiante en formación. Elaboración propia.

RESULTADOS Y CONCLUSIÓN

Durante el presente estudio se ha descrito de manera muy general cuáles son los elementos que deben ser transformados de la práctica docente del estudiante normalista desde su formación inicial, para que sus experiencias docentes sean más enriquecedoras y se fundamente con lo dispuesto en el SEM por medio de los principios pedagógicos vigentes en los que se basa el modelo pedagógico propuesto, como así también la manera en que el perfil docente debe profesionalizarse a través de las experiencias formales donde la práctica docente tienen una gran función en la implementación oportuna de los modelos pedagógicos por medio del diseño, planificación, análisis, reflexión y transformación a partir de la innovación, para construir el perfil docente idóneo que demanda el actual SEM, todo esto, para satisfacer las necesidades y erradicar los problemas que embargan a los estudiantes normalistas a enfrentarse con obstáculos que resultan en la naturaleza de la práctica educativa, cuando egresan de las instituciones formadoras de docentes.

Los hallazgos encontrados durante en análisis del diagnóstico, fue que los contextos escolares del SEM están compuestos por prácticas docentes que tanto del docente titular de primaria como del estudiante normalista imperaron las prácticas docentes conductistas, tradicionales y sin sustento que permitiera dar cuentas de lo trabajado con base en los modelos pedagógicos, sobre las prácticas contemporáneas enfocadas al constructivismo que propone el vigente modelo pedagógico de la reforma educativa 2011. Por su parte, el presente estudio tiene como propósito informar a los estudiantes normalistas que deben transformar sus prácticas y sustentarlas para convertir el SEM en un paradigma de enseñanza-aprendizaje reflexivo y consciente en la formación inicial de los docentes, es decir, se debe llevar las prácticas docentes de los estudiantes normalistas a niveles donde la profesionalización de su perfil idóneo sea a través del análisis y reflexión de la práctica que ejercen con base en los aportes de los modelos pedagógicos; cabe señalar que, desde la formación inicial estudiante normalista, se deben desarrollar y fortalecer las habilidades y competencias genéricas y profesionales que construyen el perfil del docente innovador a través del reconocimiento de la función de los instrumentos que exigen las instituciones formadoras de docentes, donde, probablemente los estudiantes normalistas, ven solo como un requisito para ejercer la práctica y no como la verdadera herramienta funcional y creativa que se pueden aplicar junto con los modelos pedagógicos.

A su vez, se hizo hincapié en que las prácticas docentes desde la formación inicial, se deben apegar a la propuesta de los modelos pedagógicos para evaluar el impacto y alcance de las prácticas y experiencias docentes de los normalistas en la formación integral basada en competencias. Por otro lado, los hallazgos encontrados permiten ratificar que el análisis de las prácticas docentes favorece la identificación de las áreas de oportunidad a transformar en fortalezas para una mejora y particularización de los estilos docentes. En general, se considera útil el estudio para los estudiantes normalistas y las instituciones formadoras de docentes, ya que, desde la formación inicial, es que se debe promover el diseño de secuencias

didácticas y planificación a consciencia con base a los modelos pedagógicos vigentes en las reformas educativas, independientemente de si la reforma es inviable o si no se tienen las herramientas; por ello, se recomienda seguir los principios establecidos en las reformas y reflexionar sobre la práctica ya que se dotan durante toda la formación inicial docente de herramientas teóricas para aplicarlas en conjunto con las estrategias didácticas, pero no lo es así en la mayoría de las veces, porque, falta desarrollar la capacidad del análisis intrapersonal docente y por eso no se transforman las áreas de oportunidad debido a que no se conoce a importancia de los modelos pedagógicos en el estilo docente .

BIBLIOGRAFÍA

- Becerril, F., & Ortiz, A. (2015). LA CONTROVERSIA DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN EL. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa* (págs. 1-8). COMIE. Obtenido de <http://200.23.113.59:8080/handle123456789/1067>
- Bournissen, J. M. (2014). Modelo pedagógico virtual. *Signos Universitarios*, 2, 246-266. Recuperado el 14 de junio de 2022, de <https://p3.usal.edu.ar/index.php/signos/article/view/2113/2660>
- Carrazio, C., Perez, M., & Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25, 87-95. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.3907048>
- De Zubiría, J. (1994). *Tratado de Pedagogía Conceptual: Los modelos pedagógicos*. Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia.
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10, 1-15. Recuperado el 13 de junio de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción*. GRAO.
- Ponce Talancón, H. (enero-junio de 2007). La matriz foda: alternativa de diagnóstico y determinación de estrategias de intervención en diversas organizaciones. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12, 113-130. Recuperado el 1 de julio de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/292/29212108.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2011). *ACUERDO NÚMERO 592 POR EL QUE SE ESTABLECE LA ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA*. Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *APRENDIZAJES CLAVE PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL*. Secretaría de Educación Pública.

Zabalza, M. A. (2007). LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA. *Bordón* 59, 489-510. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2553099.pdf>

LÍNEA TEMÁTICA 3

PRÁCTICA DOCENTE Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

UNA MIRADA INTERNA GUIADA AL DESARROLLO EMOCIONAL EN LA PRIMERA INFANCIA EN UN CONTEXTO RURAL

DATOS DEL AUTOR:

a) Maria del Pilar Flores Palacios

Estudiante

Nivel de estudios: Licenciatura

Correo electrónico: florespmp.lei18@bine.mx

b) Liliana Noemi González Miranda

Docente

Nivel de estudios: Maestría

Correo electrónico: gonzalez.miranda.ln@bine.mx

INSTITUCIÓN DE PROCEDENCIA: Benemérito Instituto Normal del Estado “General Juan Crisóstomo Bonilla”, Puebla.

Línea temática 3. Práctica Docente y Educación Intercultural.

RESUMEN

Esta investigación busca generar conciencia en los lectores acerca de la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional desde la influencia del estilo de crianza que se da en el contexto próximo (familia) en la primera infancia, así como lograr un cambio en el grupo muestra homogéneo teórico, conformado por cinco madres de familia, cinco infantes y una promotora educativa, en una zona rural del Estado de Puebla en la localidad de San Juan Tlautla y trabajando a la par con el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en el nivel de educación inicial, esto por medio de la implementación de una guía para padres, por lo que este estudio se guió bajo un enfoque cualitativo con un diseño de investigación-acción, utilizando, la entrevista semi estructurada, la observación participante, el grupo de enfoque y la triangulación de la información para el análisis y recolección de los datos, con el objetivo de favorecer el desarrollo emocional en la primera infancia a través de prácticas de crianza saludables en un contexto rural, por lo que se tiene como compromiso generar conciencia hacia una práctica de crianza viable en el cual se pueda ayudar al desarrollo emocional en el grupo muestra.

Palabras clave: desarrollo emocional, prácticas de crianza, inteligencia emocional.

ABSTRACT

This research seeks to raise awareness in readers about the importance of the development of emotional intelligence from the influence of the parenting style that occurs in the immediate context (family) in early childhood, as well as to achieve a change in the homogeneous sample group. Theoretical, made up of five mothers, five infants and an educational promoter, in a rural area of the State of Puebla in the town of San Juan Tlautla and working alongside the National Council for Educational Development (CONAFE) at the level of initial education, this through the implementation of a guide for parents, so this study was guided under a qualitative approach with an action-research design, using the semi-structured interview, participant observation, the focus group and the triangulation of

information for the analysis and collection of data, with the aim of promoting emotional development in early childhood through pr healthy parenting practices in a rural context, for which it is committed to raising awareness towards a viable parenting practice in which emotional development in the sample group can be helped.

Keywords: Emotional development, parenting practices, emotional intelligence.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Para la sociedad es inverosímil que nuestros infantes requieran desarrollar una inteligencia emocional al mismo tiempo que las diversas habilidades, capacidades y destrezas que se requieran para poderse desenvolver en su entorno, lo que se quiere dar a entender con esto es que para la gente adulta y en este caso enfocado a los padres de familia por las mismas presiones, factores (cómo la pandemia por COVID-19, consecuencia de esto falta de trabajo y economía escasa) o ritmo de vida, pero cómo lograr una buena estimulación si los propios padres desconocen y en ocasiones llegan a carecer del mismo o peor aún no se dan cuenta que es en su propio entorno donde se puede favorecer o afectar el desarrollo emocional de los pequeños, por lo que es necesario trabajar y ayudar a los padres de familia para que a su vez ellos mismos lo traspasen a sus hijos ayudándolos así a encaminarlos hacia el desarrollo de la inteligencia emocional, cimentando las primeras bases de este proceso.

Finalmente, este trabajo tiene el compromiso de generar conciencia hacia una práctica de crianza viable en el cual se pueda ayudar al desarrollo emocional en las niñas y niños en un contexto rural y así, lograr formar seres humanos con una inteligencia emocional estable y que cuenten con las herramientas necesarias para actuar de manera correcta ante las adversidades que se le presenten a lo largo de su vida.

SUPUESTO

Si se establecen prácticas de crianza sanas se favorece el desarrollo emocional en la primera infancia en un contexto rural.

Objetivo general

- Favorecer el desarrollo emocional en la primera infancia a través de prácticas de crianza saludables en un contexto rural.

Objetivos específicos

- Identificar qué prácticas de crianza en la primera infancia ayudan a generar un equilibrio emocional en un contexto rural.
- Diseñar una guía para padres que ayude a identificar las prácticas de crianza que favorecen el desarrollo emocional en la primera infancia en un contexto rural.
- Evaluar la implementación de la guía para padres como argumento a la importancia del desarrollo emocional en la primera infancia en un contexto rural.

MARCO TEÓRICO

¿Qué es la crianza?

De acuerdo con Aprendizajes clave. Educación Inicial: Un buen comienzo (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2017) en el cual se menciona que, “las prácticas de crianza favorecen u obstaculizan de manera contundente el desarrollo integral y el aprendizaje de los niños, afectan no solo la manera en que viven su presente, sino sus posibilidades de afrontar, ajustar y transformar su futuro.” (p. 61), por eso mismo es que se debe de tener mucho cuidado con el tipo de crianza que se lleva en casa, pues esto es crucial en el desarrollo integral de los infantes.

Retomando lo antes mencionado, la SEP plantea que la crianza se entiende como la capacidad de conducir y alimentar las experiencias de los aprendizajes de los infantes desde los primeros meses de vida, por medio del cuidado físico y emocional, acompañado del juego y de la difusión cultural, esto dependiendo de cada comunidad o época es por esto que, existe una variedad de estilos de crianza cada uno enraizado en las creencias de cada persona (SEP, 2017, p. 61).

LOS ESTILOS DE CRIANZA PARENTALES.

De acuerdo con lo anterior, los autores Álvarez, Maccoby y Vega (citados por Navarrete, 2011), plantean que:

Existen cuatro estilos de crianza: el **estilo democrático**, padres que tratan de dirigir las actividades de sus hijos en forma racional considerando su edad característica individuales y circunstancias particulares; el **estilo indiferente**, ausencia de control disciplina y exigencias distanciamiento emocional (frialdad) y rechazo en la relación con los hijos; el **estilo permisivo**, que se caracterizaría por aquellos padres que permiten que los niños rijan y dirijan sus propias actividades, es el hijo el que tiene el control de la familia y los padres suelen doblegarse frente a sus requerimientos y caprichos; y finalmente el **estilo autoritario**, en el existiría una imposición inflexible de normas y de disciplina independientemente de la edad de los hijos, sus características individuales y diferentes circunstancias de la vida (p. 23).

POLÍTICAS EN LA CRIANZA.

De acuerdo al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en su libro Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia (2012) plantea que:

Las condiciones del entorno y la crianza en los primeros años de vida brindan oportunidades privilegiadas para estimular estas capacidades. Un niño es el producto de un entrecruzamiento entre la biología con la que nace, el contexto en el que se cría y la capacidad psíquica y mental que va constituyendo (p. 14).

LAS EMOCIONES

Las emociones son sentimientos que todos los seres humanos contienen en su ser interno y aunque parezca algo superfluo es de suma importancia que se tomen en cuenta ya que un desequilibrio emocional llega a afectar hasta la parte cognitiva y puede dañar a la estabilidad de todo el psiquismo, para esto el autor Maturana (2001) afirma que:

Las emociones no son oscurecimientos del entendimiento, no son restricciones de la razón; las emociones son dinámicas corporales que especifican sus dominios de acción en que nos movemos. Un cambio de emoción implica un cambio de dominio de acción. Nada nos ocurre, nada hacemos que no esté definido como una acción de una cierta clase por una emoción que la hace posible (p. 45).

En cuanto a las emociones, se pueden entender desde un punto más interno pues depende de cómo se perciban las acciones vividas por la persona, debido a que las podemos clasificar desde un punto específico al poder reconocerlas o hasta el saber de qué manera surgen, con respecto a esto el autor Casassus (2007) afirma que:

En el ámbito vivencial podemos experimentar y reconocer en los otros algunas emociones que distinguimos como más puras y primarias, no hay consenso en torno a cuántas, y cuáles serían esas emociones, llamadas básicas, fundamentales o primarias. En general hay acuerdo en considerar emociones básicas a la rabia, el miedo, la tristeza y la alegría, además de que también existen las emociones secundarias o mixtas, apareciendo después de los dos años y medio (p.108).

INTELIGENCIA EMOCIONAL

En la definición de Salovey (citado por Goleman, 1995) complementa a las inteligencias personales de Gardner y las organiza hasta llegar a abarcar cinco competencias principales:

1. El conocimiento de las propias emociones
2. La capacidad de controlar las emociones,
3. La capacidad de motivarse a uno mismo
4. El reconocimiento de las emociones ajenas
5. El control de las relaciones (p. 44).

METODOLOGÍA

El presente trabajo de investigación, se llevó a cabo bajo un **enfoque cualitativo**, debido a que el principal interés fue conocer acerca de cuál es el impacto que se tendrá al trabajar el desarrollo emocional desde un microsistema primario que es la familia en un contexto rural, sugiriendo un estilo de crianza a los padres de familia, que permita a los infantes lograr el desarrollo de la inteligencia emocional. Para fundamentar lo antes escrito, los autores Hernández, Fernández y Baptista (2010) mencionan que:

“El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad.” (p. 364)

Por lo antes mencionado es que, el **diseño de esta investigación** se guió bajo la investigación-acción, que de acuerdo a Sandín citado por Hernández, Fernández y Baptista (2010) señala que “la investigación-acción pretende, esencialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación” (p. 509).

Los pasos a seguir en la investigación acción de acuerdo al modelo de Lewin, que como en todo estudio cualitativo es flexible, y que la mayoría de los autores la describen como una investigación cíclica el autor Sandín citado por Hernández, Fernández y Baptista. (2010) afirma que los ciclos son:

- Detectar el problema de investigación, clarificar y diagnosticar (ya sea un problema social, la necesidad de un cambio, una mejora, etcétera).
- Formulación de un plan o programa para resolver el problema o introducir el cambio.
- Implementar el plan o programa
- Evaluar resultados.
- Retroalimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción (p. 511).

Por otra parte, para llevar a cabo dicha investigación las **técnicas de recogida de datos** que se utilizaron fueron de acuerdo a cada paso de la investigación-acción, tomando en cuenta los pasos del modelo de Lewin, en donde primero se generó un diagnóstico, esto por medio de la observación participante al grupo muestra, una entrevista semiestructurada a la promotora de CONAFE y un grupo focal a los padres de familia. Por otra parte, para el diseño e implementación de la guía para padres se realizó el análisis y codificación de cada uno de los instrumentos mencionados anteriormente, para así realizar la triangulación de la información, seguido de la búsqueda de antecedentes bibliográficos, para poder implementar la guía con los padres de familia y su evaluación del impacto, la cual se realizó a través de una entrevista semiestructurada a tres actores específicos tomados del grupo muestra inicial (una madre de familia, la promotora educativa y el investigador), para finalmente realizar una triangulación de la información, en donde por medio de categorías específicas se detonaron los resultados de esta investigación y así se generó la propuesta de mejora para dar pauta a otro ciclo de esta investigación.

RESULTADOS

Los resultados de esta investigación se especifican de acuerdo a los cinco pasos retomados del modelo de Lewin el cual se trabajó desde el diseño metodológico, en cuanto al primer paso que fue la **idea general**, se obtuvieron tres categorías: la educativa en la que se describe las características del grupo muestra y su forma de trabajar en las sesiones de CONAFE, la de crianza, en la que se detecta cómo es la interacción familiar y que estilo de crianza llevan las madres con sus hijos y la emocional, donde se explica cómo es que se encuentran las madres de familia y los infantes en cuanto a su desarrollo emocional.

En cuanto al **plan general**, con base en los resultados obtenidos se decidió realizar una guía de aplicación para padres, la cual contiene una estructura específica, contando con dos temas centrales (La crianza y la inteligencia emocional), subtemas, links de videos e imágenes que ayudaron a reforzar los mismos, además de otro apartado llamado aliados en la inteligencia emocional, en el que se encuentran actividades apoyadas de diferentes estrategias para trabajarlos con la madres y los infantes y por último, contó con dos evaluaciones, esto como refuerzo a los aprendizajes del grupo muestra y como ayuda para el investigador para que se diera cuenta qué tanto se asimilaron los temas trabajados en la guía. En el tercer paso **la implementación**, se llevó a cabo solo en el último periodo del servicio social, durante tres semanas desglosadas en seis sesiones con una duración de 70 minutos, implementada por la docente en formación (investigador).

Para el cuarto paso **la evaluación**, en esta resultaron cuatro categorías: las observaciones generales de la guía, la estructura, el contenido y la implementación, en las cuales de manera general se obtuvo que la guía tuvo una buena estructura en cuanto a diseño y contenido, la forma en la que se implementó ayudo a favorecer ciertos cambios en el grupo muestra, se generó la reflexión en cuanto al estilo de crianza saludable y el inicio del desarrollo de la inteligencia emocional, dejando solo tres sugerencias de mejora, donde el investigador deja plasmada unas palabras que las madres de familia dijeron en común y que se citan a continuación: ‘A veces es bueno que nos ayuden a entender a nuestros hijos y saber cómo criarlos, pues aunque ya no somos mamás primerizas hay cosas que nosotras no sabíamos’.

Por lo que se llegó así, **al plan corregido** que hace referencia al quinto paso de la investigación-acción y dejando abierta la posibilidad de un segundo ciclo (puntualizando que ya no se pudo realizar por el tiempo tan corto que se tuvo), Cabe recalcar que si se quisiera volver a retomar esta investigación por parte del mismo autor o de otros investigadores se le pueden sumar nuevos temas a la guía, puesto que los trabajados con anterioridad son bastante amplios y tienden a surgir más argumentos, de acuerdo a las necesidades y contexto del grupo muestra con el que se trabaje.

CONCLUSIONES

Con esta investigación se demostró que ayudar a los cuidadores primarios en un contexto rural a hacer conciencia acerca de llevar un estilo crianza favorable, permitió que se empezara a favorecer el inicio del desarrollo de la inteligencia emocional, siendo un buen comienzo para contribuir en el crecimiento de los infantes, puesto que si ellos se encuentran en un entorno seguro y confiable, servirá para que crezcan con una mejor calidad de vida y si se sigue fortaleciendo el desarrollo emocional, abonará a que se tengan niños más felices y por ende, con ganas de seguir aprendiendo para que con el paso del tiempo lleguen a ser resilientes y que en un futuro sean individuos competentes para las exigencias de la sociedad que les toque vivir.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Editorial Síntesis. España.
Recuperado de: <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Psicopedagogia%20de%20las%20emociones%20-%20Rafael%20Bisquerra%20Alzina-1.pdf>
- Capano, A. y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. Ciencias psicológicas. Prensa medica Latinoamericana. Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-4221201300010000
- Casassus, J. (2007). La educación del ser emocional. Editorial Cuarto propio. Chile.
Recuperado de: https://www.ucursos.cl/facso/2016/1/PS01027/1/material_docente/bajar?id_material=1370911
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2021). Conoce cómo funciona el CONAFE, su historia y fundamentos, así como los planes y líneas de acción para el futuro. Gobierno de México. Recuperado de: <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/consejo-nacional-de-fomento-educativo-26554>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Desarrollo Emocional. Clave para la Primera Infancia. Fundación Kaleidos. Argentina. Recuperado de: http://files.unicef.org/ecuador/Desarrollo_emocional_0a3_simple.pdf.
- Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional. Editorial Kairos. Recuperado de: <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Inteligencia%20Emocional%20%20Daniel%20Goleman.pdf>
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. McGraw-Hill. Interamericana Editores, S.A de C.V. México. Recuperado de: <https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/LEB0742/documentos/Metodologiadelainvestigacion.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes Clave. Educación Inicial: Un buen comienzo. Ciudad de México.

Anexos

Anexo 1. Modelo de Lewin



Prácticas de Crianza	Tipos de familia	Entrevista a Promotor CONAFE	Entrevista a grupo de enfoque (Madres de familia)	Hallazgos
Se puede observar que son familias nucleares. (En las sesiones solo asiste la madre y el niño y el hermano o hermana, según sea el caso)	Nucleares	Los servicios que ofrece CONAFE son: Atención Educativa de calidad a comunidades rurales e indígenas y el desarrollo de madres, padres y cuidadores.	Cuatro mamás viven cerca de donde se dan las sesiones de CONAFE y solo 1 de ellas vive lejos de donde se dan las sesiones.	Las sesiones solo se realizan dos veces a la semana y estas duran 2 horas, las lunas son sesiones grupales en la presidencia y los miércoles visitas domiciliarias en la casa con un grupo de mamás y las otras dos mamás si asisten a presidencia, pero las mamás no asisten continuamente a las sesiones debido a sus diferentes y múltiples actividades, por lo que esto dependerá de la disposición de las madres de familia.
En todas las sesiones solo se van a las madres de familia, ellas son las que participan en las actividades.	En unos lugares a veces el hombre y en otros la madre, esta varía.	La promotora dedica tiempo para preguntar a los padres y a los niños como se reconocen al otro, ella y les explica lo que se va a realizar en la sesión. Se da información a los padres, acerca de sus temas, cuando a los niños les dan información con los padres.	La función de la promotora es fortalecer el desarrollo integral de los menores y de los padres por medio de las prácticas de crianza.	La principal manera de trabajar es por medio de los padres de familia y sus prácticas de crianza, se da un curso de sesión dedicándole de 10 a 15 min. Para conocer cómo se encuentran las madres de familia, se les brinda información a los padres, mientras los niños colaboran.
Nivel de estudios	No se muestra	El nivel de estudios promedio en las familias es de primaria a secundaria, siendo uno de los factores que influyen en las prácticas de crianza.	No se muestra	

Costa, A, Sánchez, C. y Martín, V. (2017).

La práctica de la investigación cualitativa: ejemplificación de estudio. 1^{ra} Edición.

Ludomadia. Portugal. Recuperado de:

https://ciaiq.org/wpcontent/uploads/2017/09/ebook_Practica_Investigacion_Cualitativa_Espanol.pdf

Anexo 2. Liga de objetivos con fases posteriores

Aviña, J. (2019). El proceso de investigación en ciencias sociales. Universidad Iberoamericana Puebla.

Anexo 3. Triangulación de la información de métodos. Primer paso de la investigación acción: Idea general. (diagnóstico)



Ruíz, J. (2012). Metodología de la Investigación Cualitativa. Universidad de Deusto. Bilbao.

Recuperado de:

<https://books.google.es/books?id=WdaAt6ogAykC&printsec=copyright&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Anexo 4. Portada de la guía para padres

OBJETIVO	PRODUCTO	TÉCNICA	INSTRUMENTO	ESTRATEGIAS DE APLICACIÓN		
				A QUIEN	CUANDO	DONDE
Identificar qué prácticas de crianza en la primera infancia ayudan a generar un equilibrio emocional.	Diagnóstico acerca de los tipos de crianza en un contexto urbano y que estrategias se llevan a cabo para el desarrollo emocional de los infantes	Entrevista semi estructurada Grupos de enfoque Observación	Guía de entrevista	Promotora CONAFE	Cita	Presencial
			Guía de preguntas abiertas para los grupos de enfoque	Padres de familia	Cita	Presencial
			Guía de observación	Padres de familia	Hora de entrada y hora de salida	Presencial

Anexo 5. Triangulación de la información de investigadores. Cuarto paso de la investigación
acción: Evaluación.

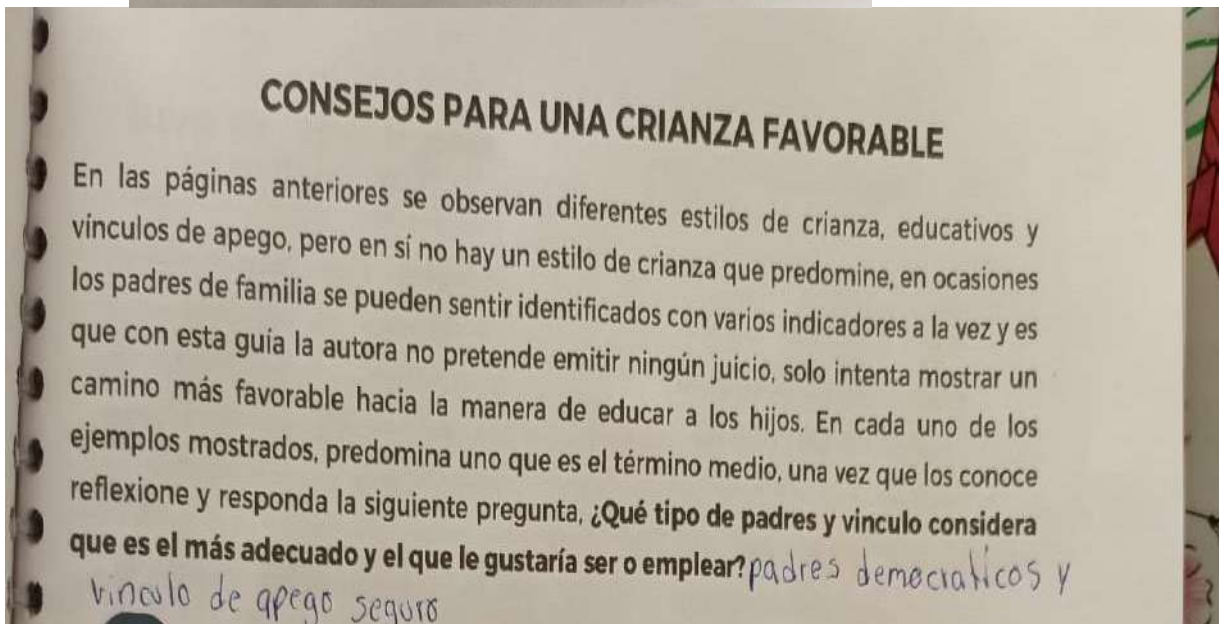
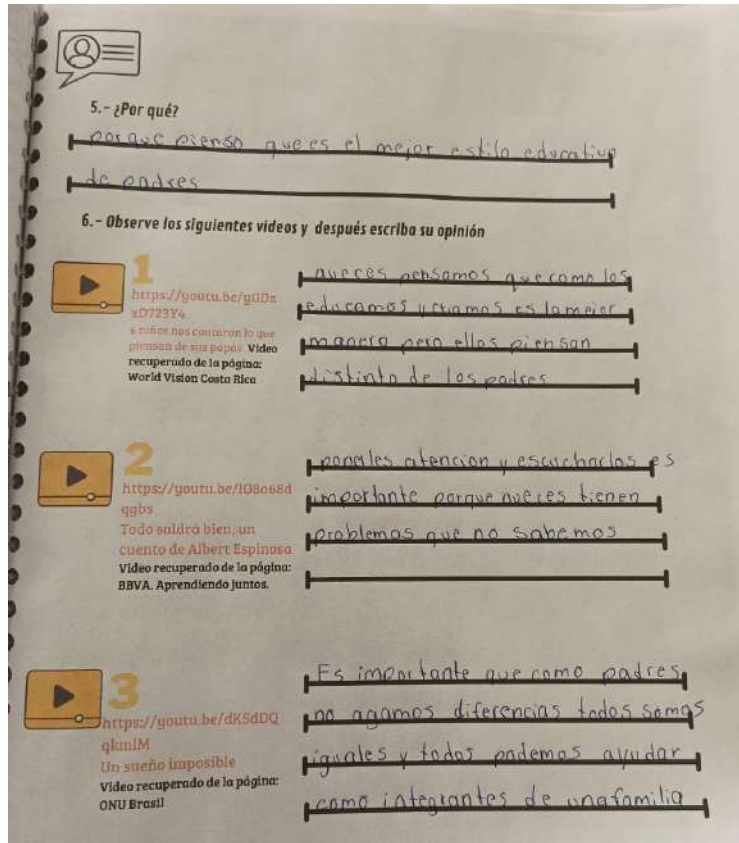
<p>Estructura de la Guía Opinión acerca de la guía (en su estructura, color, imágenes, letra, portada y título)</p>	<p>No pues estuvo todo muy bien, porque tenía todo especificado y con respecto a sus imágenes llamaban mucho la atención que a veces a uno como para leer, es lo que nos motivó a querer leerla, a mí me parece muy bien. Y lo que nos gustó es que fue implementada para nosotras, porque puso las fotografías nuestras, pues eso es algo nuevo para nosotras, si nos agrado</p>	<p>Estuvo muy bien, estuvo llamativo, los temas que venían, estuvieron muy bien.</p>	<p>Tanto en su diseño como en su estructura, fue bueno, pues se pudo observar que fue significativo y llamativo para las madres al verse en la portada de la misma, el color era cálido, las imágenes y la letra se veían claras, además de que la información era muy clara y breve.</p>	<p>Los tres actores coinciden en que la estructura de la guía estuvo bien, tanto en diseño, estructura, imágenes e información y algo que fue representativo para ellas y que llamó su atención fue el que está guía en la portada estuviera personalizada con fotos de las madres de familia y sus hijos. De acuerdo a FUNDAR (2001), menciona que una guía en cuanto a la forma debe estar bien diseñada para estimular la memoria visual del alumno y la concentración por eso se sugiere que deben tener: para los datos del alumno, denominación de la guía y su objetivo, tipo de evaluación, instrucciones claras y precisas, poca información y bien destacada, con espacios para</p>
--	---	--	---	---

Categorías	Actor 1	Actor 2	Actor 3	Hallazgos
<p>Observaciones generales de la guía Estuvo en todas las sesiones en las que se trabajó la guía</p>	Si	Si	Si	<p>Todos los actores respondieron que sí. Para que se pueda realizar la evaluación de la guía y de la implementación de la guía, las personas que fueron entrevistadas debían de haber asistido a todas las sesiones en las que se implementó, así para que pudiesen establecer un juicio de valor.</p>
<p>Recibió la información necesaria para conocer acerca del objetivo que se tenía al trabajar con la guía</p>	Si	Si	<p>Si se les leyó el objetivo de la guía o incluso se les pidió a las mamás que después en casa lo volvieran a leer y eso estuvo al principio de la guía.</p>	<p>Todos los actores respondieron que sí se les leyó el objetivo. De acuerdo a la Fundación Educativa Arisco FUNDAR (2001): En la guía debe estar escrito el objetivo, para que el alumno tenga claro lo que se espera de él. Además, el profesor debe verbalizar este propósito varias veces para así conducir mejor el desarrollo y fjar instrucciones en los alumnos.</p>




Anexo 6. Evidencias de la implementación de la guía para padres.

Anexo 7. Evidencias de algunas respuestas en la guía del grupo muestra (madres de familia).



ESTILOS DE CRIANZA


TIPO DE PADRES TRADICIONALES



Características:

- Reglas rígidas
- Poco tolerantes
- Pocas demostraciones amorosas
- Menos instrucciones
- Poco comunicación


TIPO DE PADRES MODERNOS



Características:

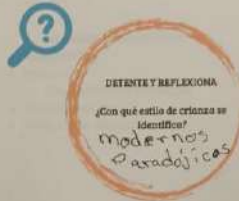
- Se basan en el diálogo y la explicación
- Influyen en el desarrollo de sus hijos
- Ideas no estereotipadas sexualmente
- Optimistas
- Amorosos

TIPO DE PADRES PARADÓJICOS



Características:

- Ideas contradictorias
- Hay una mezcla entre los padres modernos y tradicionales
- Casi no tienen tiempo para sus hijos
- Hay diálogo pero no prestan atención



DETENTE Y REFLEXIONA

¿Con qué estilo de crianza se identifica?

modernos
paradójicos

Para entender un poco más de la importancia del estilo de crianza que lleva cada cuidador primario.

<https://youtu.be/rGOytwDXcTQ>
"Nuestros hijos son nuestros espejos, nuestros maestros". Pilar Jerico
Video recuperado de la página: BBVA
Aprendiendo juntos

MARZO 2022

¿QUÉ ES LA CRIANZA?

La crianza es el arte de cuidar, formar y acompañar a un infante en la aventura de la vida. Criar y educar sin humillaciones ni miedos, a través de la ternura. (Programa Familias en acción. Crianza con amor).

En los primeros años de vida los niños dependen en todo momento de los cuidadores primarios, por lo que están muy atentos a lo que sucede a su alrededor y de ahí sus primeros aprendizajes.

Es importante mencionar que cada familia tiene una práctica de crianza diferente y esto dependerá de la personalidad de cada individuo, es decir, su cultura, sus creencias, sus valores y su contexto.

Por lo que se sugiere reflexionar sobre ¿En qué tipo de adulto quiere que se convierta su hijo?. *en adulto responsable y buena persona*
Finalmente, se debe considerar que las

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS PARA REVITALIZAR LA LENGUA HÑAHÑU

Nombre de los autores: Estefana Simón Ñonthe, Imelda Calva Zúñiga, María Guadalupe Guzmán Villa

Institución de procedencia: Escuela Normal “Valle del Mezquital”, Progreso de Obregón, Hidalgo

Nivel de estudios: Maestría y Doctorado

Docentes

Correo electrónico: esimon@envm.edu.mx guzmanvilla07@gmail.com
icalva@envm.edu.mx

Resumen

Esta ponencia es producto del trabajo conjunto entre dos integrantes de un cuerpo académico en formación de la Escuela Normal “Valle del Mezquital” (ENVM), ambas de origen indígena Otomí; se entretajan las situaciones que llevaron a una de estas docentes a laborar en esta institución, donde el reto fue la revitalización de la lengua Hñahñu, para fortalecer la formación profesional de futuros docentes bilingües, que atenderán la educación primaria en zonas indígenas. Se documentan las estrategias utilizadas en la búsqueda por hacer significativo el proceso de revitalización de la lengua Hñahñu durante la pandemia por el virus de COVID-19.

Como actividad metacognitiva, se aborda el proceso de reflexión-narración elaborado por la docente sobre su práctica (Gómez y Hernández, 2017). El diálogo sostenido y la sistematización de experiencias pedagógicas en colaboración y con una perspectiva de horizontalidad (Suárez, 2007), permitió repensar la práctica desde una visión distinta; comprenderse a sí mismo, fue la manera de estimular la transformación de pensamientos, con miras a reconfigurar la propia acción. El objetivo del estudio fue comprender la práctica docente en la revitalización de la lengua Hñahñu tejida por la docente.

Palabras clave: Formación docente, narrativa, revitalización, lengua Hñahñu

Planteamiento del problema

En México 7,364,645 personas de 3 años y más de edad hablan alguna lengua indígena, lo que representa el 6 % de la población total. En Hidalgo, el 12.31% de la población habla una lengua indígena, las lenguas más frecuentes son el Náhuatl con un 64.9 % y el Otomí con 33.3% (INEGI, 2020). El Valle del Mezquital es una región donde 291,722 habitantes hablan Hñahñu, esta lengua pertenece a la familia Oto-mangue y al grupo Oto-pameano, son 165 localidades donde se habla esta lengua (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI], 2021).

De acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2015) en México la pobreza se concentra en las áreas rurales, en los municipios indígenas se supera 73 por ciento. Esta situación tiene implicaciones en todos los órdenes de la vida de esta población y es producto de una larga historia de desigualdades sociales en el país.

La pandemia COVID-19 ha venido a agravar esa situación, visibiliza antiguas y nuevas desigualdades históricas (Bautista y Juárez, 2021). Las condiciones de vida de los pueblos indígenas, han limitado la satisfacción de sus necesidades básicas de subsistencia y su desarrollo social; en la actualidad se ha visto afectado críticamente el ámbito de su educación, debido a la escasa conectividad a internet, tomando en cuenta que, en Hidalgo, tan sólo el 45.3% de la población total tiene disponibilidad de este servicio en sus hogares (INDATI, 2020), el cual fue crítico para dar continuidad a la educación a distancia.

En los primeros meses de la pandemia, las comunidades indígenas tomaron sus propias medidas para contener el contagio por coronavirus a través del aislamiento comunitario; para el caso de las localidades rurales en el Valle del Mezquital generalmente el acceso a internet es en un “ciber”, o bien, por medio de teléfonos celulares con limitaciones de conectividad por la ubicación geográfica y por el escaso servicio de datos; situación que amplió la brecha educativa entre la población urbana y rural, acentuada por la respuesta gubernamental homogeneizadora y uniformadora (López, 2020) para la atención de los estudiantes indígenas y no indígenas.

En este marco, es importante apuntar que actualmente se reconoce que la población hablante de alguna lengua indígena tiene barreras para ejercer de manera plena su derecho a la educación, lo que se refleja en problemas relacionados con la oferta y demanda de servicios educativos para esa población, así como en la calidad de éstos. En general, las personas indígenas tienen menores tasas netas de asistencia y mayores niveles de rezago que los no indígenas (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2018 p. 124). Otro dato revelador es que, en México, según Badillo (2010):

Solo el 1% de los jóvenes indígenas de entre 18 y 25 años ingresan a instituciones de Educación Superior, y de ellos, uno de cada cinco egresa y se titula, en contraste con el 22,55% de los jóvenes de esa misma edad del país que acceden a dicha educación, egresando y titulándose la mitad de esos estudiantes. (p. 28)

Las personas hablantes de lengua indígena (HLI) también tienen mayor riesgo de interrumpir su trayecto escolar que quienes hablan español. En relación con 2010, los porcentajes de habitantes HLI y de su contraparte aumentaron para 2015. Sin embargo, persiste la brecha en detrimento de la población HLI (Comisión Nacional de Mejora de la Educación [MEJOREDUE], 2019 p. 84).

Estos datos revelan situaciones de desventaja que padece esta población y las implicaciones que ha tenido hablar una lengua indígena en sus resultados académicos, será por esto y por las distintas formas de discriminación y marginación enfrentadas, que han optado por usar preferentemente el Español. A partir de ello, se plantea el siguiente problema: ¿Cómo revitalizar la lengua Hñahñu en la formación de estudiantes normalistas en tiempos de confinamiento por el COVID-19?

Marco teórico

Este trabajo se fundamenta en las ideas de Larrosa (2006), de quien se recupera desde una perspectiva compleja los “principios de la experiencia”: exterioridad, subjetividad, reflexividad y transformación. La experiencia es “*eso* que me pasa”; ese *eso*, refiere a un acontecimiento que es exterior a mí, que está fuera de mí mismo; esa exterioridad, tiene que ver con el acontecimiento, con el qué de la experiencia. En este sentido, la experiencia es “*eso* que *me* pasa”. Ese *me*, supone que algo *me* pasa a mí. No lo que pasa ante mí, sino a mí. La experiencia tiene lugar en mis palabras o en mis ideas, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber. La reflexividad, tiene lugar si lo que acontece afecta a la persona en lo que sabe, piensa o quiere.

La reflexividad, subjetividad y transformación es lo que tiene que ver con el sujeto de la experiencia, con el *quién* de la experiencia, con el *me* de “*eso* que *me* pasa”. Además, la experiencia es “*eso* que me pasa”, el término *pasar* significa para Larrosa que la experiencia, en primer lugar, es un paso o pasaje; ese algo que acontece viene o adviene a la persona; ese algo genera incertidumbre o riesgo, pues al pasar por la persona deja una huella o marca.

A partir de lo anterior, se concibe que el docente es un ser inacabado; en un mundo en constante movimiento se halla en un permanente devenir, en procesos que son a la vez individuales y sociales. Desde esta perspectiva, la formación según Honoré (1980), se concibe como “la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo” (p. 20). La formación no es algo que ya se posee, sino que es una función que se cultiva y que se puede desarrollar en un proceso evolutivo continuo, ésta acontece en distintos procesos

formales e informales, momentos que por su significado se convierten en experiencias formativas.

En lo referente a la lengua indígena, la revitalización es “un paradigma que surge por la necesidad de conservar la memoria histórica, que únicamente se reproduce por la tradición oral, en grupos de hablantes que comprenden y nombran el mundo de acuerdo a su relación con ella” (Rodríguez y Magaña, 2017, p. 8). Implica dar vida a algo que se creía extinto, “salir de los marcos tradicionales lingüísticos y conectar con la vida cotidiana en la comunidad” (Arratia, 2019). La revitalización de la lengua tiene como propósito revertir la sustitución de las lenguas minoritarias ante el uso inminente de las lenguas mayoritarias, logrando rescatar los elementos culturales que ellas poseen.

Metodología de investigación

Este trabajo es una investigación interpretativa, relativa al “territorio de las escrituras del yo” (Gusdord, 1990, como se citó en Bolívar et al., 2001) en el que se inscriben los escritos y narraciones autobiográficas, “cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal” (Bolívar et al. 2001, p. 18). El estudio de las experiencias docentes exige un enfoque epistémico que permita recuperar las interpretaciones que hacen los docentes de lo que han vivido desde la dimensión temporal, acerca de su pasado y de los proyectos de su actividad específica; en este sentido, se optó por la investigación biográfico-narrativa, la cual según Bolívar et al., (2001) puede ser comprendida como una subárea del amplio paraguas de “investigación cualitativa”, más específicamente como investigación experiencial.

Es un estudio autobiográfico según las aportaciones de Suárez (2021), tiene un carácter pedagógico, colaborativo, relativo a la experiencia educativa que construyen los sujetos a partir de su implicancia en los mundos de la vida; sus relatos permiten una aproximación a su saber pedagógico, a la sabiduría práctica, situada y construida a partir de la indagación reflexiva de la acción y orientada a la acción; en tal sentido enfatiza que la documentación narrativa de experiencias pedagógicas es una modalidad de trabajo pedagógico entre docentes, y entre docentes e investigadores, que promueve la participación en procesos de indagación, co-formación y acción colectiva en el campo educativo (Suárez, 2018, p. 1). Con el propósito de comprender las experiencias de subjetivación que se han producido a lo largo de la propia práctica docente, al interactuar con las personas y objetos del mundo social en los procesos de revitalización de la lengua indígena; se realizó un análisis colaborativo de las evidencias recuperadas por la protagonista de este trabajo (diarios y evidencias de aprendizaje), los ejercicios de reflexividad se sostienen en un análisis interaccional, un “proceso dialógico entre el narrador y el oyente, dado que las narrativas de experiencia acontecen en contextos particulares, donde entrevistador y narrador participan en una

conversación, donde ambos construyen, interactivamente, los significados” (Bolívar, 2015, p.11).

La construcción y reconstrucción de significados emergieron en el diálogo, en un proceso de co-interpretación horizontal. En este sentido, “el texto producido en coautoría recurre a la primera persona toda vez que requiere de la voz de quien fuera testigo de la experiencia narrada. De este modo, esta ponencia pretende poner en conversación dos tramas textuales, una argumentativa, conceptual y teórica y otra narrativa, propia del relato autobiográfico, para comprender e imaginar a la formación docente de una manera diferente a la convencional” (Suárez y Metzdorff 2018, s/p). Desde esta perspectiva, el relato autobiográfico, como proceso de reflexividad-narración refleja parte de la vida académica de una docente, para quien la lengua indígena Hñahñú ha sido el fundamento de su ejercicio profesional.

Resultados

El escenario donde se desarrolla la experiencia es la ENVM, esta institución ofrece las Licenciaturas en Educación Preescolar, Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe, Primaria y Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe; se encuentra ubicada en la región de la cual toma su nombre. Por 28 años la institución ofertó la LEPRI y la LEPRE, hasta 2004 y 2011 que se ofertó la LEPRIIB y la LEPREIB respectivamente, para formar futuros docentes que atenderán la población indígena Otomí, hablantes de la lengua Hñahñú pertenecientes al Valle del Mezquital. La matrícula en el semestre non del ciclo escolar 2021-2022 asciende a 592 estudiantes, de ellos el 26.6% son indígenas. Proviene de 38 municipios, la mayor parte comprendidos geográficamente dentro de la región del Valle del Mezquital.

La narrativa: ser docente normalista de lengua indígena en la ENVM

Nací en una comunidad del Valle del Mezquital, mis abuelos eran monolingües, siempre se comunicaron en Hñahñú y el resto de mi familia usaron esta lengua y el Español, este hecho facilitó mi bilingüismo; aprender la lengua indígena desde mi infancia ha sido una de mis fortalezas, la cual se ha nutrido a lo largo de los años por las actividades que he desarrollado en distintas instituciones u organizaciones que se dedican a la revitalización de las lenguas indígenas.

Ser hablante de Hñahñú ha sido la base para la docencia que he ejercido; mi ingreso a la ENVM en el año 2008, estuvo asociada a las necesidades que se presentaron en la implementación de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe

2004. Este plan de estudio estableció un perfil de ingreso de un estudiante bilingüe, sin embargo, se encontró que un alto porcentaje de los que se matricularon no tenía el dominio necesario para impartir una enseñanza bilingüe en sus prácticas profesionales, esto orilló a las autoridades de la ENVM en turno, a integrar a personal bilingüe para atender la situación; coyuntura que me abrió la posibilidad de ingresar a esta escuela.

Mis experiencias en la revitalización de Hñahñu

Los jóvenes indígenas que ingresan a la ENVM han dejado de usar la lengua indígena porque sus padres ya no se las enseñaron, otros sólo la utilizan en espacios de lo familiar y otros más la entienden, pero no la hablan. Además de la migración, la discriminación y la marginación; cada día se suman factores, como el uso masivo de las tecnologías de la información y la comunicación, los programas educativos homogeneizadores en los tiempos de la pandemia, entre otros, influyen en la reducción de los espacios que favorecen intercambios comunicativos en Hñahñu.

Este escenario complejo y cambiante me ha llevado a crear mis propias formas de trabajo. No solo he enseñado la morfología y la ortografía, sino también la semántica, debido a que las traducciones del Español no son literales, por ejemplo para nombrar un mes del año en Hñahñu, debía contextualizarse en situaciones de uso; para una comprensión más significativa, implicaba al estudiante en una situación real.

El plan de estudio 2012, abrió la posibilidad de que tuviera a cargo algunos cursos de la malla curricular, el cual tenía una gran cantidad de fundamentos teóricos y basamentos legales, pero carecía de fundamentos metodológicos para la enseñanza de la lengua indígena. Para enriquecer su implementación recuperé mis experiencias de formación y reconociendo que la lengua constituye la trama de los sistemas de conocimientos de los pueblos indígenas; elaboré el siguiente listado de contenidos que se relacionan con la vida cotidiana del pueblo Otomí del Valle del Mezquital:

Tabla 1

Lista de contenidos

CONTENIDOS	
1.- Ma hñakihu	1.- Nuestra lengua y su fundamento jurídico
2.- Ma thuhu ne ma b'ai	2.- Nuestro nombre y nuestro cuerpo
3.- Ma r'aya thuhu	3.- Otros nombres
4.- Ra zenjuae	4.- El saludo
5.- Ya t'ek'ei	5.- Los valores
6.- Ra nguu	6.- La casa
7.- Ma m'ui	7.- Mi Familia
8.- Dra mingu	8.- Soy de
9.- Ma m'efihu	9.- Nuestro trabajo

De esta manera, trataba de que la lengua reflejara la concepción particular que el pueblo Otomí del Valle del Mezquital se hace del mundo que lo rodea, en los términos que señala (Revueltas y Pérez, 1992, como se citó en Ramírez, 2012). Estos temas fueron desarrollados durante un semestre, la forma de trabajo consistía en recuperar las ideas previas de los estudiantes, y con base en ello, logre promover los aspectos lingüístico y comunicativo. También debía promover el conocimiento didáctico, al construir junto con los estudiantes la planificación didáctica que debían diseñar para sus prácticas profesionales.

El diseño de materiales didácticos no es sencillo, pues nos hemos enfrentados a una serie de dificultades por el hecho de que las palabras son situadas y contextualizadas culturalmente (Rodríguez y Magaña, 2017). En este punto, es importante señalar que la diversidad lingüística que existe entre los estudiantes, representa para mí otro gran reto. En un grupo pueden coincidir estudiantes de más de 15 comunidades pertenecientes al Valle del Mezquital. A lo largo del tiempo he descubierto regionalismos, una gran variedad lingüística que me ha llevado a modificar mis propias concepciones sobre la lengua y a buscar el enriquecimiento colectivo.

Por otra parte, en el Plan de estudio 2018, he tenido a cargo los 4 cursos de Lengua indígena, el desafío que enfrento con estas propuestas curriculares, es su contextualización, debido a la diversidad cultural y lingüística que caracteriza la región del Valle del Mezquital. Considerando que las lenguas indígenas no son únicamente medios de comunicación, sino que también son sistemas de saberes complejos que se han producido a lo largo de los años, fundamentales para la identidad de los pueblos indígenas, para la conservación de sus culturas y de sus cosmovisiones; en mi enseñanza continúo tomando como base los saberes de las personas que aún se dedican a distintas prácticas culturales ancestrales.

Discusión y conclusiones

Y apareció la pandemia en 2020, esta situación transformó todos los órdenes de la vida social, en el ámbito educativo y particularmente en la formación inicial de docentes significó un gran reto dar continuidad a los procesos académicos, debido a las condiciones de aislamiento social y a la escasa conectividad que tuvieron los estudiantes normalistas indígenas, al principio fue un caos, pues la comunicación fue deficiente, recuperé los medios tradicionales de trabajo como el correo electrónico e intensifiqué el uso de WhatsApp; paulatinamente debí construir un camino, como ruta para fortalecer mi enseñanza, busqué alternativas para poder tener la comunicación virtual necesaria y periódica con los estudiantes.

Aunque en la ENVM se ha instituido el uso de la plataforma *Classroom*, la cual utilizo con regularidad para alojar actividades, he buscado otras opciones, explorando las distintas funciones que el teléfono celular puede ofrecer, por las facilidades que ofrece este medio para el trabajo sincrónico, como asincrónico en contextos rurales e indígenas; aún con ello, con frecuencia mis estudiantes manifestaron que no siempre contaron con el servicio de datos para resolver las actividades que demandan interacciones sincrónicas; la inversión monetaria que realizan ha implicado un compromiso profesional de ofrecerles una atención pertinente en el uso de distintos medios, tiempos y acompañamientos personales.

Estas circunstancias me han llevado a repensar las formas de enseñar la lengua indígena; una de mis prioridades ha sido flexibilizar el trabajo académico, con relación a la mayor recuperación de saberes culturales y modos particulares de nombrar los mundos, al tipo de actividades y su carácter más integrador, en la entrega de evidencias de aprendizaje y en la asistencia a las sesiones sincrónicas semanales, en las que enfrentan fallas de conectividad frecuente.

Al reconocer que el saber y la lengua es parte y producto del contexto y de que la mayor fuente de conocimientos es la propia comunidad y las familias de los estudiantes con quienes suelen convivir, éstos se convirtieron en los mejores aliados para revitalizar la lengua indígena, en este sentido, los entornos de aprendizaje en tiempos de pandemia se transformaron, la crisis sanitaria se asumió como una oportunidad de aprendizaje situado. Dado que el aprendizaje de la lengua es siempre social y contextual, los estudiantes pudieron aprovechar este tiempo de confinamiento a través de las interacciones significativas con sus familias y con la intervención de otros medios de su comunidad (Bruzual, 2007).

A partir de estas oportunidades, opté por solicitar que los estudiantes construyeran historias o narraciones locales, en las que dieron cuenta de las indagaciones que realizaron sobre diversos contenidos culturales, para ello entrevistaron a los ancianos de su familia y si era posible, de la comunidad, quienes poseen mayor dominio de la lengua y son portadores de la sabiduría local. En el caso de algunos estudiantes que compartieron una variante lingüística, los integré, para que a través de aplicaciones del teléfono celular pudieran enriquecer sus producciones literarias y relatos de su vida cotidiana, además, se recrearon historias y se representaron; diseñaron su *avatar*, a fin de crear interés e identificación en la construcción de la trama de las historias que relataban entre pares.

Para desarrollar estas experiencias se aprovechó principalmente el servicio de mensajes de voz y aplicaciones gratuitas, recursos que ayudaron a circular las diferentes producciones y con ello compartir la diversidad lingüística existente entre los grupos. La realización de indagaciones en los contextos comunitarios fortaleció la capacidad de comunicación oral, a la par, se desarrollaron habilidades digitales y se difundieron evidencias de aprendizaje por las redes sociales, como las que se muestran en las figuras:

Figura 1

Historieta de la cultura Otomí



Nota. Elaborado por Darina Espino Buexjuaji, estudiante de tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe, generación 2020-2024.

Figura 2.

Video de Las mañanitas en Hñahñu

Video 4: Las mañanitas video grupal – ya xamxudi



Nota. Elaboró el grupo de tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe, generación 2020-2024.

Estas son algunas evidencias que elaboraron los estudiantes usando las tecnologías, las cuales sirvieron para difundir lo aprendido en el curso de Lengua Indígena III en tiempos de la pandemia. Pese a los avances obtenidos, en relación con la interactividad que se genera en las sesiones sincrónicas virtuales, es importante señalar que, como docente normalista, tengo la nostalgia de la relación cara a cara, de tener un contacto presencial en un espacio compartido, pues éste es insustituible en términos de la construcción social y afectiva del aprendizaje de la lengua indígena.

Este trabajo permitió vindicar el conocimiento elaborado sobre la revitalización de la lengua Hñahñu a lo largo de la trayectoria como docente en la ENVM, y visibilizar en él una epistemología que lo diferencia de otros tipos de investigación. La reflexión pedagógica estimuló cuestionamientos a las concepciones y prácticas, y el reconocimiento de que abordar la lengua indígena en su función comunicativa y como objeto de estudio, implica un desafío que ha de enfrentarse en colectivo desde una perspectiva comunicativa y lingüística. Así como capitalizar la experiencia y transformarla en saber disponible y susceptible de ser comunicada; una oportunidad para construir desde abajo y en colectivo, un camino que oriente el proceso de formación de los futuros docentes que contribuya a una enseñanza bilingüe en el medio indígena, superando el uso folclórico de esta lengua.

Por otra parte, la pandemia ha mostrado las desventajas y ventajas que existen en los procesos de formación de los futuros docentes indígenas, las condiciones adversas que se han enfrentado debido a la falta de conectividad, por la ubicación geográfica y por la situación

socioeconómica, han limitado el trabajo académico a distancia. Pero también se asume como ventaja poder aprovechar el contexto de uso de la lengua indígena de los estudiantes, el cual se ha convertido en la mejor fuente de aprendizajes para ellos. Pese a ello, se coincide con Lomas (2021), en relación con el hecho de que la pandemia ha mostrado con claridad en este tiempo en el que vivimos alejados de las escuelas que no hay tecnología digital ni educación a distancia, que sustituya al poder de las palabras en el aula, ni plataforma en línea que sea capaz de tejer los vínculos afectivos y los aprendizajes escolares que se enhebran en el salón de clase con los hilos del hablar, del escuchar, del leer, del escribir y del entender lo que se escucha, lo que se lee y lo que se escribe.

Referencias

- Arratia, M. (2019). Qué es la ecolingüística. Somos Iberoamérica. Consultado en: <https://www.somosiberoamerica.org/temas/indigenas/filac-crea-un-programa-para-revitalizar-las-lenguas-indigenas-a-traves-de-reflexiones-con-expertos-de-la-region/>
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2015). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos en Passeggi, M. y Abrahao, M. (org.): *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica. Tomo II*. Porto Alegre: Editoria da PUCRS, pp. 79-109. Consultado en: https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_BIOGRAFICO-NARRATIVA.pdf
- Bolívar, A., Domingo, J., y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum Qualitative Social Research*, 6(1), 1-19. Recuperado de: <https://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-12-s.htm>
- Comisión Nacional para la Mejora de la Educación. (2019). *Indicadores estatales de la mejora continua de la educación. Hidalgo. Información del ciclo escolar 2018-2019*. Recuperado de: <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/cuadernos-estatales/hidalgo.pdf>
- Badillo, J. (2010). Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina de Didou Aupetit, S. y Remedi Allione, E. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 10. Recuperado el 23 de diciembre de 2021, de http://www.uv.mx/cpue/num10/resena/badillo_olvidados.html
- Bruzual, R. (2007). Fundamentos teóricos y metodológicos para la enseñanza de la lengua materna (L1) y segundas lenguas (L2) en contextos bilingües. *Argos*, 24(46), 46-65.

- Recuperado en http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-16372007000100006&lng=es&tlng=es
- Consejo Nacional de Evaluación de Política de Desarrollo Social. Informe de pobreza en los municipios de México 2015. Consultado en: <https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/InformesPublicaciones/Documents/Informe-pobreza-municipal-2015.pdf>
- Instituto Nacional de Geografía e Informática. Comunicado de Prensa. 352/21. Encuesta sobre la disponibilidad y uso de internet y teléfonos celulares. Consultado en https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/EN_DUTIH_2020.pdf
- Instituto Nacional de Geografía e Informática. (2020). Panorama sociodemográfico de México 2020. Hidalgo. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197865.pdf
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2012). *Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición. Variantes lingüísticas por grado de riesgo 2000*. Recuperado de: https://site.inali.gob.mx/pdf/libro_lenguas_indigenas_nacionales_en_riesgo_de_desaparicion.pdf
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2021). Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales. Consultado en <https://www.inali.gob.mx/clin-inali/mapa.html>
- Gómez W. y Hernández L. (2017). Ser profesor de secundaria en un contexto indígena. Narrativa docente. *Revistas UNNE*. Vol. 8(10). Recuperado de: <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/rrie/article/view/3653>
- Lomas, C. (diciembre de 2021). La lectura y la escritura: exigencias para un nuevo protagonismo. *Enseñar y aprender lengua y literatura*. 1(1). Universidad Autónoma de México. Recuperado de: https://drive.google.com/.../1_kEpB607wHLW6Syx5tW.../view...
- López, L. (2020). Otra peste más: la subalternidad de las lenguas originarias en tiempos de pandemia. Guatemala: Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (FILAC). Recuperado de: https://www.academia.edu/43812091/Otra_peste_m%C3%A1s_la_subalternidad_de_las_lenguas_originarias_en_tiempos_de_pandemia
- Ramírez, N. (Julio - diciembre de 2012). La importancia de la tradición oral: El grupo Coyaima – Colombia. *Revista Científica Guillermo de Ockham*. 10(2). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1053/105325282011.pdf>
- Rodríguez L. y Magaña J. (2017). Revitalización de la lengua y la cultura a través de la música. *Boletín Antropológico* 35(94). pp. 274-294. Universidad de los Andes. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/712/71256055006/html/>

Secretaría de Educación Pública. (2018). Plan de estudios 2018. Licenciatura en Educación Primaria con enfoque Intercultural Bilingüe. Recuperado de: <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/125>

Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa: La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. In: Sverdlick, I. et all. La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción. Noveduc.

Suárez, D. (2021, octubre, 11). Investigación narrativa en educación [Archivo de video]. Obtenido de: <https://www.youtube.com/watch?v=dBSCN3m9sg8>

Suárez, D. y Metzdorff V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. Redalyc. org UAEM. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/3845/384555587004/>

FORMACIÓN DOCENTE INTERCULTURAL BILINGÜE: UN ENCUENTRO CON SU COMUNIDAD ORIGEN

Dr. Jaime Antonio Hernández Soriano

Universidad Pedagógica Nacional

ilichja@yahoo.com.mx

Línea 3: Práctica docente y educación intercultural

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación

RESUMEN

La formación del docente intercultural bilingüe conlleva a replantear un currículum formal y como éste puede ser adecuado en función de las necesidades sociales y multiculturales en la entidad oaxaqueña, por ello es un desafío por vencer por parte de la docente que imparte la asignatura de geografía.

Incorporar los saberes comunitarios a través del diálogo, las creencias, los saberes en la adopción de un anciano, hace posible un trabajo metodológico practicado por la docente, en función de atender una oportunidad que incorpora a un anciano por parte de la comunidad, con la idea de que tenga sentido y significado la adopción de un anciano en las comunidades originarias, en cambio, y diferencia de la cultura de occidente, el adulto mayor termina relegado en un asilo.

El uso del método autobiográfico narrativo y el análisis de contenido permiten acercarnos a las voces de los actores como parte integrante de un equipo de trabajo, nos permiten construir un sistema categorial que da cuenta no sólo de sentidos sino de significados de la práctica de la docente. La formación del docente intercultural bilingüe responde las necesidades comunitarias.

Palabras clave Formación docente, interculturalidad, comunalidad, geohistoria

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación del docente normalista mantiene por lo menos tres connotaciones que marcan sus diferencias fundamentalmente en la integración del perfil de egreso, éste determinará la integración social que ha de hacer en los procesos de integración hacia la educación en la enseñanza-aprendizaje de la niñez de una nación. En nuestro caso están los docentes que se forman en las escuelas normales beneméritas, las normales rurales y las bilingües interculturales.

Nos enfocamos en las últimas como una construcción y reconstrucción por preservar, conservar y rescatar las lenguas originarias y reconstituirse en la formación del futuro docente y como éste puede comprender una lengua originaria o una variante y con ello lograr establecer una comunicación abierta, eficaz, con un diálogo simétrico (Freire, 1999) y hacer posible la impartición de un currículum escolar.

La diversidad lingüística y cultural en Oaxaca se constituye en un universo de manifestaciones, cada pueblo, cada comunidad mantiene una tradición y algunas más que otras son milenarias, es el estado más rico en dicho contenido, en la actualidad permaneces y son vigentes 16 lenguas originarias más sus diversas variantes que cada una tiene.

La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) con base en la matrícula, son tratadas las lenguas originarias o sus variantes siempre y cuando el estudiante que llegue forme parte de esa cultura, ¿qué hacer como docente ante una manifestación en un aula con más de dos lenguas distintas? ¿Cuáles son las dificultades que ofrece un currículum en función de la diversidad lingüística y cómo ésta puede ayudar o entorpecer la formación de un futuro docente?

Trabajar en la ENBIO en función con un perfil que orienta y guía hacia la formación de un docente intercultural y bilingüe conlleva desafíos de quienes imparten una cátedra, por otra parte, los obstáculos que los estudiantes enfrentan, están en la diversidad de lenguas que se manifiestan en una clase, y cómo éstas se convierten en un obstáculo para ser interpretado un currículum en su lengua originaria.

El estudiante enfrenta en su vida cotidiana y escolar el uso de la lengua originaria, los pobladores por momentos históricos de raza, clase y género, fueron sujetos de prohibiciones para hablar su lengua, practicar su cultura y tradiciones; hoy el futuro docente se enfrenta a un dilema de promover nuevamente lo que en su momento fue prohibido. Cuánta gente dejó de hablar su lengua por cuestiones sociales, de empleo o por emigrar a regiones totalmente castellanizadas en su lengua.

Un currículum oficial y contenido totalmente occidental es posible situarlo a las condiciones, circunstancias sociales y culturales de zonas totalmente marginadas y como la lengua y la cultura original puede ser el centro de atención como posibilidad creadora para intentar reconstruir una historia llena de contenido geohistórico.

Cómo considerar a la geografía de los pueblos intransitables por el hombre blanco “...en donde no pasó Dios y si lo hizo con los ojos cerrados” (maestra Juanita), como mirar esa

geografía que necesitamos aprender por contenido curricular y mezclarla con la geografía propia de los pueblos y reconocerlo en función de los territorios.

Por otra parte, los territorios, no son pedazos de tierra áridos, semiáridos, accidentados por la orografía que se vive en Oaxaca, ajenos a los Valles centrales, costas, entre otros; el territorio implica una historia, la conformación de los pueblos, y cómo está es posible recuperarla a partir de los núcleos de la tradición, y como esos núcleos duros de la tradición se abren para verter contenido a la sorda.

Hay pueblos que no cuentan con núcleos duros de la tradición, los hombres de conocimiento (Castañeda, 1974), han sido relegados por los pueblos que se han mestizado, son los ancianos quienes representan los conocimientos ancestrales, son ellos quienes cuentan con sabiduría, pero ya nadie les hace caso. Cómo incorporar los saberes, conocimientos, hábitos, tradiciones de éstos hombres llenos de tradición al currículum y la formación del Docente Intercultural Bilingüe (DIB).

Un reto mayúsculo para la docencia que sólo mira al puesto de trabajo como “un trabajo” y no tiene la pasión por la formación, la ausencia de compromiso, la falta de claridad en lo que se hace; la ausencia presente del perfil de egreso en la formación del DIB, qué se hace en la formación de este tipo de profesional de la docencia. Cómo se pueden volcar los contenidos comunitarios al currículum oficial y cómo el currículum oculto enriquece, fortalece y acuerpa a la formación de un docente que tiene la intención de vivir como docente, pero qué al final aspira a vivir en una ciudad llena de comodidades.

Éstas y otras razones hacen que se vuelva a repensar lo que se hace en la ENBIO; a quién le interesa preservar esa riqueza cultural, llena de sentidos y significados para el pueblo de Oaxaca, sólo a ellos les interesa o bien, son objeto de estudio de diversos investigadores extranjeros en función de cómo preservan la lengua o como contribuyen a la creación-invencción de los alfabetos en lenguas originarias, porque hemos encontrado docentes de esta institución que han hecho posible alfabetizar a través de éstas lenguas a sus futuros docentes y sus pobladores.

Un dilema por resolver, ¿cuáles son los sentidos de formación que los docentes de la ENBIO construyen en sus prácticas escolares para asumir a un sujeto intercultural y bilingüe como mecanismo para conservar y preservar costumbres y tradiciones?

Una institución multicultural y multilingüe a la vez, representa un desafío permanente por luchar en contra de la globalización que hasta la fecha sigue haciendo estragos a las culturas, tradiciones, costumbres, y más a éste pueblo que tenía y tiene la idea del servicio social por un año a todo joven que cumple los 18 años de edad, y si agregamos un elemento más, la frontera norte que llama la atención sus billetes verdes y en cierta forma, familias y pueblos enteros del estado de Oaxaca han emigrado a ese país vecino.

Un pueblo que ha perdido lenguas y tradiciones, algunas otras se encuentran en tránsito que difícilmente regresarán a sus pueblos originarios, prácticamente están perdidas, quién

regresará de EEUU, en ese espacio, en ese lugar, que se tienen costumbres y tradiciones diferentes, además una lengua ajena e incluso al castellano.

Qué hizo la maestra de geografía para enfrentar kilométricos desafíos, cuál es el sentido de formación que dio a contenidos curriculares para rescatar un contenido valioso para nuestros tiempos de crisis social, cultural, político, económico, ecológico, entre otros.

MARCO TEÓRICO

El trabajo intercultural que se ha venido desarrollando en Oaxaca, obedece a una construcción más local o de tipo regional, en el cual se han edificado a partir de los hallazgos particulares de la localidad o de carácter regional, por ello, se consideran elementos de “cualquier comunidad indígena”:

- Un espacio territorial, demarcado y definido por la posesión.
- Una historia común, que circula de boca en boca y de una generación a otra.
- Una variante de la lengua del pueblo, a partir de la cual identificamos nuestro idioma común.
- Una organización que define lo político, cultural, social, civil, económico y religioso.
- Un sistema comunitario de procuración y administración de justicia (Díaz, 2007, 38)

Éstos elementos constituyen la base en la cual se edifica una comunidad oaxaqueña, por lo que lo más visible y tangible se aprecia directamente en ellas, la comunidad se convierte en fenómeno social por el conjunto de intervenciones prácticas que detonan desde una relación entre las personas, a través de los espacios comunes, las reglas, éstas son interpretadas desde una cosmogonía particular de la comunidad y en cierta forma resulta “irracional” a quienes no conviven y comparten con dichas tradiciones.

Lo físico está, permanece en el tiempo, sin embargo, lo intangible como el lenguaje, las creencias, los ritos, están fuera de esta apreciación y son éstos los que se convierten en elementos cohesionadores de la misma comunidad, están los elementos y factores que intervienen en lo sagrado, como el culto a la madre tierra, invocar a los espíritus de la lluvia, el agua, de río, de la roca, del paraje, etcétera.

Cómo preservar éstos conocimientos milenarios ante la catástrofe mundial que se avecina por problemas comunes a nivel internacional como el calentamiento global, la contaminación, el uso irracional del agua dulce, el aire y sus diversas fuentes de contaminación, entre otras.

En un territorio tan reducido como el que ocupa una comunidad implica no sólo reconocerlo, sino aceptarlo, asumirlo y trabajar en él y por él; para ello es necesario considerar un concepto adicional al de comunidad en función de un territorio ocupado por un grupo de pobladores. Para Floriberto Díaz (2007), los elementos se integran como un cuerpo humano, ya que, esos elementos son “cerebro-vertebrar de la comunidad, es su inminencia” (p. 39); la energía que subyace de los sujetos son quienes imprimen vida y moviente a esos elementos incluyendo a la naturaleza en su totalidad. Al hablar de las reglas éstas refieren a la parte espiritual, no es

el territorio, no es la regla simple y llana por acatarla, sino es la escénica del espíritu de vivir en comunidad, es la humanidad manifiesta en el sentido amplio de la palabra, ésta implícito lo cultural, lo político, lo social, lo económico, lo civil porque regula justamente la conducta de los sujetos.

Ante lo anterior se deriva una categoría empleada para explicar el fenómeno ‘comunidad indígena’ o más bien ‘comunidad originaria’ utilizamos la idea de comunalidad, ésta categoría ésta implícita la idea de principios y ‘verdades’ universales en cierta forma opuesta a la idea de occidente, para ello se sugiere comprender lo “comunal, colectivo complementariedad e integralidad” (Díaz, 2007), como parte de una totalidad y aproximarnos a la idea de las vivencias de una de las comunidades oaxaqueñas.

En este sentido, la tierra, la asamblea, el servicio, el trabajo colectivo, entre otros, están integrados en la comunalidad y forman parte de la vida cotidiana de sus habitantes:

La Tierra, como Madre y como territorio.

El consenso en Asamblea para la toma de decisiones.

El servicio gratuito, como ejercicio de autoridad.

El trabajo colectivo, como un acto de recreación.

Los ritos y ceremonias, como expresión del don comunal (Díaz, 2007, p. 40).

Los pueblos mesoamericanos se obedecen en el sentido de la pertenencia a la madre Tierra como dadora de vida, es ella quien alimenta a sus hijos y por ende somos parte de ella, prevalece la idea de cómo nuestros antepasados mantenían un equilibrio con la naturaleza, una idea que se mantiene fresca en la memoria, las palabras del gran jefe Seattle de la tribu de los Swamish, lo manifestaba al enviar una carta a Franklin como presidente de los EEUU.

¿Cómo se puede comprar o vender el cielo o la Tierra? Si no somos dueños de la frescura del aire, ni del brillo del agua...”

Ésta idea reconstruye a la vida en comunidad como el territorio no sólo es el piso, la tierra que pisan nuestros pies, sino que representa una historia, una idea que se configura como esencia en sí mismo.

Porque cada pedazo de ésta tierra es sagrado para mi pueblo, cada aguja brillante d espino, cada grano de arena de las riberas de los ríos, cada gota de rocío entre las sombras de los bosques, cada claro en la arboleda y el zumbido en cada insecto son sagrados en la memoria y tradiciones de mi pueblo. La savia que recorre el cuerpo de los árboles lleva consigo los recuerdos del hombre piel roja (Seattle, 1854, p. 1).

Esta idea maravillosa de la cosmovisión de la piel roja, representa de manera sintética lo que ha quedado en la memoria ancestral para quienes no hablamos una sola palabra de alguna lengua originaria. Ésta idea prevalece en los pueblos originarios y más en el sentido estricto de una comunidad en particular. La idea de que somos parte de la madre tierra constituye la base del equilibrio, la idea del porqué estamos aquí y no estamos solos y para ello:

...Somos parte de la tierra y ella es parte de nosotros. Las flores perfumadas son nuestras hermanas, el venado, el caballo, el gran águila, todos son nuestros hermanos. Las escarpadas montañas, los húmedos prados, el calor de la piel del potro y el hombre, todos pertenecen a la misma familia (Seattle, 1854, p. 2).

La cosmovisión de nuestros hermanos oaxaqueños implica que la madre Tierra “nos pare, nos alimenta, y nos recoge en sus entrañas...por eso no somos propietarios de tierra alguna” (Díaz, 2007, p, 40), es decir, la relación que se establece en la humanidad entre madre e justos no son leyes ni reglas de propiedad, sino de pertenencia mutua, por ello, “Nuestra Madre es sagrada, por ella somos sagrados...” (ibíd.)

Entonces a la madre Tierra la ven como una totalidad, es a través del territorio como se encuentra el sentido de la igualdad, es decir, ‘somos iguales con los demás seres vivos’ y su diferencia con los humanos. La relación con ella, es a través de los ritos y ceremonias ya sean familiares o comunitarias, por otra parte, en el uso del territorio se da a través del trabajo de labranza.

El maíz representa como el fruto más exquisito, una delicia, lo máspreciado que se da en la relación entre naturaleza-hombre; porque éste se construye y se colabora mediante el “trabajo colectivo, diríamos nosotros el tequío, y brota de las entrañas de la tierra” (Díaz, 2017, p. 51). Esta visión fue posible a la observancia entre la naturaleza y los astros que hicieron nuestros antepasados y con ello se logró comprender la concepción de la vida y la muerte.

En este sentido, comunica conlleva a distinguir las relaciones que se establecen entre sus mientes y las familias, por ello indicamos que existen tradiciones y sus núcleos duros (Castaneda, 1974), en este caso:

Una comunidad es un conjunto de familias que requiere de personas que cumplan con un papel paterno-materno superior al de los jefes de familias en particular: las cualidades de mando se deben combinar con la comprensión y dirección paternal. Y esto es lo que busca la comunidad cuando decide quiénes deben ser sus padres-madres (Díaz, 2007, p. 43).

La asamblea comunal se comparten puntos de vista o se manifiesta la inconformidad como sucede en una familia de orden tradicional, se hace de carácter obligatorio su asistencia, aquí es donde se establecen las relaciones en función de la producción, es decir, son una posibilidad para “...traducirse en actos de interpretación por parte de actores docentes y estudiantes, con ello, es posible llamarlas formas de intervención” (Giroux, 2003, p. 35), la práctica docente se constituyen en acciones sociales que se orientan y guían para cambiar el curso de sus vidas y su importancia ésta en la diversidad de cargas culturales que enriquecen en sí misma la ENBIO como posibilidad creadora.

Como lo hemos mencionado, la ENBIO, el actor docente y el propio estudiante se convierten en reservorio multicultural, además es un campo cultural, ya que cada integrante trae consigo una cultura originaria y con todo sus agrados, lengua, tradiciones, está implícita la canasta de grandeza (Hernández,) sus prácticas culturales, están dispuestos sus miembros a contener,

acceder y asumir a una habituación intercultural y con ello hace posible una riqueza formativa y como exentaría de DIB.

Ante estas condiciones, la ENBIO, se convierte en automático intercultural, según la UNESCO refiere a “la presencia e integración equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y el respeto mutuo” (párr. 1), la realidad dista de ser equitativa, sin embargo, existen, participan, se manifiestan, y se niegan a morir, por lo que están más vivas que nunca.

METODOLOGÍA

La contusión de nuestro objeto de estudio ésta basado en el método autobiográfico narrativo (Bolívar, Domingo y Cruz, 2001), la selección de los informantes, utilizamos la bola de nieve (Bogdan y Taylor); cada actor propone a un informante, porque comparte una tradición, establece una relación de confianza o bien se da la compartencia en un marco de respeto, conciencia o ascendencia en sí mismo lo considera un digno representante de su concepción y por ende, establece una relación de cercanía.

Se elaboró una entrevista semiestructurada con tendencia hacia una de tipo conversacional, ya que, ésta permitió a explorar las vivencias que han tenido actores fundadores de la ENBIO, como los de segundo y tercer relevo.

Partimos que el informante clave tiene una interpretación de “primera mano” de la realidad y al dar cuenta de su vida, conlleva a relatar momentos relevantes, revividos, radicales y críticos (Habermas,1987). La entrevista nos aproxima a conocer a los sujetos y el investigador puede dar cuenta de los sentidos y significados que el docente imprime de su práctica académica y escolar en la ENBIO.

El uso del análisis de contenido como método de interpretación del dato empírico, nos permitió construir un sistema categorial, cada categoría la nombra el investigador y el informante le da el significado; en este sentido estos análisis a las categorías suelen ser representadas por una palabra, una línea, un párrafo e incluso páginas enteras (Bardín, 1999). En una segunda etapa, reestructuramos el discurso en función de metacategorías con la idea de buscar vínculos y relaciones entre ellas, es decir, ninguna categoría puede releerse en otra metacategoría, el método es altamente incluyente, así como excesivamente excluyente en su elaboración.

RESULTADOS

Nuestro trabajo da voz a los actores docentes quienes tienen ‘algo’ que contar, en ese sentido, hemos encontrado sentidos y significados en dichas voces, para este trabajo hemos seleccionado una metacategoría Formación docente y cómo las prácticas escolares y

discursivas permiten conocer de primera mano el sentido y significado de dichas prácticas en la formación del docente intercultural bilingüe.

Es decir, la formación adquiere sentido porque se orienta hacia los apropiación de los saberes comunitarios y como las estrategias guían hacia la idea de cómo los ancianos y su “adopción” por parte de los estudiantes de la ENBIO es posible encontrar contenidos prácticos-utilitarios y como éstos se pueden traducir en vida y movimiento de sus propias comunidades, situadas en un territorio determinado que comparten límites con otras comunidades y es allí donde se rinden las ceremonias por compartencia (Díaz, 2007).

Tabla 1. Sentido de formación: docente intercultural bilingüe

<i>Metacategoría</i>	<i>Categorías</i>	<i>Caracterización de la práctica docente</i>
<i>Formación docente intercultural bilingüe</i>	<i>Saberes y conocimientos comunitarios</i>	<i>Adopción de un anciano</i>
	<i>Aprendizajes comunitarios</i>	<i>Carteles bilingües</i>
	<i>Identidad cultural</i>	<i>Mapas conceptuales</i>
	<i>Diálogo con el territorio</i>	<i>Calendarios comunitarios</i>
	<i>Vida comunitaria</i>	<i>Investigación de campo</i>
	<i>Enfoque intercultural bilingüe</i>	<i>Entorno como recurso didáctico</i>
	<i>Enseñanza bilingüe</i>	<i>Rituales comunitarios</i>
	<i>Escritura bilingüe</i>	<i>Geohistoria</i>
	<i>Investigación</i>	
	<i>Dialogicidad</i>	
	<i>Cosmogonía</i>	

Las categorías se orientan hacia la vida de las comunidades, es decir, aprender de ellas con la intención de no perder tradición, cultura y lo principal la lengua originaria

La práctica docente de la profesora que imparte la asignatura de geografía, va más allá de los contenidos que tiene el libro “invito a mis alumnos que hablen con el territorio, por qué hay cultura, hay historia... en ellos es posible que un maestro se incorpore más fácil a la comunidad y sea bienvenido...” (Maestra Juanita, 2020). Un trabajo comprometido por la formación del docente, una idea mueve a éste tipo de docentes, la pasión, pero además la humildad para continuar en el proceso formativo:

...va a decir, mira saca tus materiales como lo haces, que no es como esa, ... y yo quisiera que él me ayude en la cuestión teórica que me dijera mira este es así, esto es acá, no aquí es... hagan lo que puedan, entonces por eso digo que mi trabajo este, aquí lo dice a lo mejor está mal no voy a decir que está bien todo pero, pero donde dice... quién entrevistó al Señor Pedro Vásquez Vásquez aquí está la fotografía...(maestra Juanita, 2020).

Las diversidad de estrategias complementan un trabajo integral en la formación del estudiante bilingüe, un trabajo de acompañamiento con el alumno dan cuenta de lo Meirieu (1989) establece abrir el espacio, ahucharse para que el otro llegue: “pusiste ese contenido, a bueno pues hay que trabajar después del calendario... que hagan unas partes pedagógicas... como para qué materias pude ser útil lo que hiciste....para qué cursos se podría trabajar y hay de todo...” (Maestra Juanita, 2020).

Una muestra apasionada brinda la oportunidad de salirse de los límites curriculares y se gesta de manera heroica sobre la formación del otro, lo mira como un igual que ha de asumir un rol posterior a ella y por ello apuesta a cambiar y transformar una práctica cotidiana en una revolución de la apropiación de los contenidos y saberes comunitarios.

...sí pero hay que escribir, hay que explicarlo porque...eso es parte de la historia entonces estoy en la línea de la geohistoria de verdad, si quisiera que alguien me ayudara a decir que es lo que estoy haciendo porque yo ya me estoy saliendo por todos lados... pero es que hay de todo, por ejemplo cuando hacemos los mapas conceptuales ya sea de territorio se puede trabajar de manera [interdisciplinaria]... ética, se puede trabajar ciencias naturales... (Maestra Juanita, 2020).

Ésta idea de transgredir los límites curriculares conlleva a valorar a un actor docente en su nivel de compromiso, pero insisto, sobresale la pasión por la educación. Henry Giroux, (1997), considera cruzar los límites de los establecidos, con él propósitos de “...traspasar las fronteras del convencionalismo sociopolítico y educativo para reivindicar un futuro más habitable, invocando el pensamiento feminista postmoderno, las teorías antirracistas, la justicia social, el ecologismo y la democracia cultural” es decir, un mundo donde quepan sino todos si más y más mundos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Transgresión de límites curriculares implica cruzar la fronteras, una docente como la maestra Juanita (2020), constituye un baluarte del deber ser y el hacer en función de lo propuesto por Giroux (1997) él consideraba que había la necesidad de cuestionarlas las pedagogías heredadas en función de las necesidades, en este caso, está la ENBIO frente a comunidades que se niegan a morir y están en el intento permanente de mantener su cultura, su tradición, su lengua, su territorio, en este sentido para “...situar los quehaceres educativos, culturales y

políticos en un proyecto radical de cambio y transformación social, de vocación cívica y democrática” (Giroux, 1997, p. 45).

En este sentido, el autor nos invita a cuestionar el propósito, significativo, y agregamos el sentido del quehacer educativo, a partir de preguntas sumamente básicas:

¿Qué tipo de sociedad queremos? ¿Cómo educamos a los estudiantes para una sociedad verdaderamente democrática? ¿Qué condiciones necesitamos para que una educación así sea significativa y factible? ¿Cómo despertar las responsabilidades morales, políticas y cívicas de la juventud? ¿Cómo iluminar el papel que los educadores y los trabajadores culturales pueden o deben desempeñar como críticos comprometidos y transformativos? (Giroux, 1997, p. 56).

La maestra de geografía está en sintonía con lo anterior sin leer al autor, la idea no es sólo de cuestionar sino de proponer una alternativa, en la cual integra los saberes comunitarios, los hombres de conocimiento, el hecho de adoptar un anciano conlleva una propuesta metodológica:

... Sí aquí lo primero que hacen es la adopción de un anciano si tienen que adoptar un anciano, al abuelo, el tío, el papá y la abuela, quien quiera, entonces adoptando un anciano y con ese anciano tienen que estar platicando durante el tiempo que dure el semestre cada vez que vayan a su comunidad vienen a platicar con el anciano, ...me tendrán que entregar la concepción de territorio de su pueblo, entonces a ver pero aquí a quién entrevistaste... esta abuelita, cómo se llama y aquí... (maestra Juanita, 2020)

La idea de trabajar con el alumno desde una perspectiva del acompañamiento hace que el estudiante no se sienta sólo o en la orfandad, ella como responsable de ‘ahueca’ hace espacio, con el acompañamiento abre espacio, da la bienvenida (Meirieu, 2003). Eso es lo que le hace falta al magisterio acompañar a sus estudiantes, a sus niños no importando el nivel educativo y estamos seguros de formar sujetos críticos, reflexivos y analíticos.

El uso de la diversidad lingüística en la práctica docente, hace de la pedagogía un recurso valioso para la formación del DIB, toma a la pedagogía del conocimiento (Not, 1987), como herramienta para que el otro resuelva su vida de estudiante, es decir dota de herramientas desde lo pedagógico como una posibilidad de hacer de ellos una oportunidad en el magisterio oaxaqueño.

La formación del DIB, se construye en función de la dialogicidad y proviene “del diálogo la palabra como algo más que un medio para que éste se produzca se nos impone buscar, también, sus elementos constitutivos” (Freire, 1985, p. 37), conlleva a contener la acción y al reflexión de lo que el estudiante hace en función del encuentro que tiene con el territorio, con el abuelo, con la comunidad, la formación del estudiante es posible a través de éstos encuentros dialógicos, entre iguales además de simétricos como los menciona el autor.

Por último, la enseñanza bilingüe conlleva una construcción desde la comunidad, no son cursos aislados en un laboratorio de lenguas, es directamente con los hombres de conocimiento ‘la adopción de un anciano’ este tiene un criterio de elegibilidad, vivir en la comunidad ‘algo tiene que contar’, no es sólo una condición antropológica los encuentros con los ancianos, sino que, se tienen que vivenciar los encuentros, poner en temple la visión, los pensamientos, las habilidades de concentración para tomar nota y presentar los avances de la investigación de campo, es decir, los docentes interculturales bilingües aprenden haciendo, reafirman su lengua, comprenden otra, además se introducen y dominan su lengua, oral y escrita.

Iniciar a los alumnos desde lo metodológico para presentar mis avances con el uso de recursos didácticos, están los mapas conceptuales, los calendarios, el cartel entre otros, que exige en presentarlos de manera bilingüe, terminan los DBI siendo alfabetos de su cultura, tradición y su lengua.

Un trabajo de ésta naturaleza responde a las exigencias actuales de preservar una cultura, una lengua, una tradición, la actitud de ésta docente, hace de ella una oportunidad no sólo para mantener una idea de un docente ideal, sino de cómo debería de comprometerse el ser docente no importando su contexto.

El DIB responde a las necesidades comunitarias, y además se alfabetiza en su lengua originaria para preservar y conservar no sólo la lengua originaria con sus variantes, sino, además, la dialogicidad en la cual se dé la formación, hace posible rescatar diversos conocimientos y saberes de hombres con sabiduría y de ascendencia en la comunidad.

REFERENCIAS

Bardin, Laurence (2002). Análisis de contenido, 3a. ed., Madrid: Akal.

- Bolívar, Antonio; Domingo Segovia, Jesús; y Fernández Cruz, Manuel (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología. España: La muralla.
- Casteneda, Carlos (1974). Las enseñanzas de Don Juan. México: FCE
- Freire, Paulo. (1985): pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores
- Giroux, Henry A. (1997). Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas. Barcelona: Paidós
- Giroux, Henry A. (2003). Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza. Buenos Aires. Argentina: Amorrortu.
- Habermas, Jürgen (1987). La modernidad y filosofía del discurso: Doce lecturas. Oxford: Westview Press, pp. 196-219.
- Meirieu, Philippe (1998). Frankenstein Educador. España: Laertes.
- Not, Luis (1983). Las pedagogías del conocimiento. México: FCE.
- Robles Hernández, Soria y Cardoso Jiménez Rafael compiladores (2007) Floriberto Díaz Escrito. Comunalidad, energía viva de pensamiento mixe. UNAM, México
- Seattle (1984). La carta que el jefe indio Seattle envió al presidente de Estados Unidos

“HÑÄHÑU EN EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA; SU ENSEÑANZA COMO SEGUNDA LENGUA EN LA PRÁCTICA DOCENTE”

Sandra Ameyalli García Pérez – Docente de Escuela Normal Valle del mezquital.

sagarciap@envm.edu.mx

Antonia Olguin Neria – Docente de Escuela Normal Valle del mezquital.

aolguin@envm.edu.mx

Wendy Edith Gómez Márquez – Docente de Escuela Normal Valle del mezquital.

wgomez@envm.edu.mx

Línea temática 3. Práctica docente y educación intercultural.

Palabras clave

Enseñanza de segunda lengua, Hñähñu, formación docente, práctica docente.

RESUMEN

El presente documento tiene la intención de mostrar los resultados parciales de la investigación acerca de la enseñanza de la lengua hñähñu del Valle del mezquital, en el estado de Hidalgo, a partir de las experiencias de los docentes en formación quienes durante el último año en la Escuela Normal realizan práctica profesional en preescolares indígenas.

La investigación pretende analizar experiencias de estudiantes normalistas al enseñar el hñähñu como segunda lengua, enfatizando su mirada y reflexiones acerca de los procesos, materiales y recursos que emplean para favorecer el aprendizaje, ante su preocupación por preservar esta lengua en las generaciones de niños en edad preescolar.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La lengua Indígena Hñahñu es una de las lenguas originarias que se hablan en el Estado de Hidalgo, ocupa el segundo lugar con mayor porcentaje de hablantes, entre éstas se encuentran el náhuatl, otomí-Hñahñu, otomí-Tepehua y el Totonaco. Sin embargo, al indagar sobre la situación de uso en que se encuentra el Hñahñu en los Centros de Educación Preescolar Indígena (CEPI) donde los docentes en formación de la Escuela Normal Valle del mezquital realizan su práctica profesional, se reconoce que son escasas las situaciones en el contexto escolar y familiar donde los niños tienen oportunidad de convivir con esta lengua originaria. Lo anterior, debido a situaciones diversas, entre las que destacan que históricamente, las generaciones de población hñahñu han dejado de fomentar esta lengua por la discriminación que han vivido, como lo explica Gutiérrez (2010) en las escuelas se fueron formando prácticas que optaban por el castellano como el único canal válido de comunicación con la sociedad nacional. Para muchas personas, la escuela significó la oportunidad de acceder a la “lengua oficial”. Influenciados por un entorno social que les mostraba que ser indígena o hablar su lengua, no era lo correcto, sino una situación que los hacía sentir rezagados y discriminados. Por ello, durante los últimos años las generaciones más jóvenes de pobladores de esta región del estado, han ido perdiendo el interés en seguir comunicándose mediante esta lengua, y en su mayoría no manifiestan agrado en que los niños la aprendan durante su paso por la educación preescolar, teniendo como consecuencia principal que dentro del entorno escolar los niños no se reconocen a sí mismos como hablantes del Hñahñu, ni lo consideran parte de su identidad.

Por su parte, los docentes en formación desde sus primeros semestres de licenciatura tienen acercamientos graduales a los CEPI, con el fin de fortalecer sus competencias profesionales para la intervención pedagógica. Desde las primeras intervenciones focalizan temáticas de interés donde destaca de forma muy recurrente su preocupación sobre la enseñanza de la lengua originaria, así como la necesidad de identificar recursos y materiales que les permitan que los niños aprenden sobre su cultura y sobre el hñahñu para interesarse en aprenderlo.

Al ser una preocupación recurrente, los estudiantes encausan el desarrollo de proyectos de intervención, innovación de la práctica docente y trabajos de titulación hacia la atención de esta problemática. En consecuencia, se considera de relevancia conocer cómo hacen frente a esta situación, cuáles son los procesos que siguen para enseñar la lengua originaria y de qué recursos y materiales se apoyan para hacerlo. Para ello, se recuperan los testimonios de tres docentes en formación, de la Licenciatura en Educación Preescolar indígena con enfoque intercultural bilingüe (LEPIEIB) para reconocer y analizar sus prácticas al enseñar y preservar la lengua originaria en las nuevas generaciones, para lo cual se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo los docentes en formación enseñan el Hñahñu como segunda lengua y qué materiales o recursos utilizan para hacerlo?

MARCO TEÓRICO

Dentro del plan de estudios 2018 para la formación de docentes de preescolar indígena con enfoque intercultural bilingüe se plantea el desarrollo de competencias profesionales, como es: Emplea sus conocimientos lingüísticos, socioculturales y pedagógicos para favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje en el medio indígena. Con esta competencia se espera que en sus prácticas los estudiantes; utilicen la lengua originaria como principal recurso para comunicarse y enseñar en el medio indígena; adecuen la enseñanza al contexto de sus alumnos reconociendo su particularidad lingüística y sociocultural; elaboren materiales didácticos específicos para la enseñanza y el aprendizaje de acuerdo con el contexto cultural, las lenguas originarias y sus variantes. (DGESuM, 2018).

Sartorello (2019) señala que la formación docente para una práctica bilingüe es una asignatura pendiente, puesto que el discurso recurrente resalta que el problema principal es la carencia de métodos específicos para la enseñanza, aspecto que se reduce a una dimensión más bien técnica, añadiendo que aunque existen materiales en algunas lenguas indígenas, no abarcan la totalidad de las que se hablan y los docentes tampoco tienen una formación que les permita trabajar con las lenguas presentes en las aulas.

Al desarrollar sus saberes docentes a través de las experiencias de inmersión en los centros preescolares, los estudiantes aprecian la diversidad lingüística como fuente de conocimiento y riqueza cultural, étnica y social. Ante esto, se percatan de que los contextos de diversidad lingüística pueden ser de muy distintos entre sí, siendo necesario tomar en consideración el desarrollo de procesos de acercamiento a la lengua originaria a partir de las necesidades educativas específicas de los niños en relación con la lengua o las lenguas presentes en su hogar y las utilizadas en la escuela.

De acuerdo con Jiménez y Tiburcio (2017) desde la perspectiva curricular en el contexto escolar de educación básica, la enseñanza de la lengua indígena se considera parte de un modelo intercultural, donde se pretende que las prácticas sociales retomadas se relacionen con la diversidad cultural y lingüística que permita a los niños comprender que su lengua es una entre tantas y tiene el mismo valor que el español.

METODOLOGÍA

La investigación se realiza con un enfoque cualitativo con el propósito de recuperar testimonios de tres docentes en formación a través de la técnica de entrevista no estructurada. Como describen Taylor y Bogdan (2000) la metodología cualitativa para la investigación produce datos descriptivos, de las palabras habladas o escritas de las personas y de sus conductas observables. Además, buscan una comprensión en profundidad del significado de las prácticas y hecho educativos desde la totalidad contextual en que se producen (Pievi y Bravín, 2009).

Citando nuevamente a Taylor y Bogdan, en la investigación cualitativa los investigadores analizan y codifican sus propios datos en un proceso que es dinámico y creativo; “A lo largo del análisis, se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado, y se continúan refinando las interpretaciones. Los investigadores tienen una experiencia directa con escenarios, informantes y documentos, para llegar al sentido de los fenómenos partiendo de los datos” (2000, p. 159)

Se consideraron como participantes en la investigación a un grupo de cuatro docentes en formación de la LEPIEIB del Plan de estudios 2018, originarios de la región valle del mezquital, con edades entre 21 y 24 años de edad, hablantes del hñähñu en un nivel B2 de acuerdo al Marco Común de referencia, y que durante su trayecto en la Escuela Normal han manifestado que les interesa preservar la lengua indígena de la que son hablantes a través de sus intervenciones en las jornadas de práctica profesional, planteando esta preocupación como problema central en sus trabajos de titulación.

A través de las entrevistas realizadas los datos se reconstruyen focalizando los aspectos más significativos que mencionan sobre los procesos de enseñanza con los que acercan a sus alumnos a la lengua originaria, de esta forma se busca entender desde su perspectiva la manera en que atienden esta situación en su práctica profesional. En este sentido, realizar entrevistas para profundizar en las temáticas que llaman la atención del investigador, contribuye a desmenuzar los significados de sus experiencias y a obtener una interpretación de los fenómenos que describen (Álvarez Gayou, 2013).

A partir de este enfoque metodológico se pretende alcanzar el objetivo de este estudio, que consiste en identificar y analizar los procesos de enseñanza de lengua hñähñu que realizan los docentes en formación con alumnos de preescolar indígena.

RESULTADOS

Los avances en esta investigación han permitido identificar en qué consisten las prácticas docentes de los estudiantes normalistas para enseñar una segunda lengua con alumnos de preescolar indígena. Al respecto se ha encontrado que principalmente realizan actividades que se centran en lo siguiente:

Fortalecer el vocabulario de los niños en lengua Hñähñu a través de la oralidad.

En sus discursos refieren como la forma primaria y más recurrente acercar a los niños a la lengua originaria a partir de algunas palabras que más se usan en la vida cotidiana, por ejemplo: los números, los saludos, los nombres de animales que encuentran en su comunidad, nombres de objetos y lugares de uso común. De acuerdo a su experiencia lo consideran una actividad permanente porque todos los días se recuerdan estas palabras y se fomenta que las usen, además reconocen su impacto por el uso social y funcional que tiene en la vida de los niños.

“Como ya tenía una idea de cómo comenzar con los niños el hñähñu empecé a trabajar con saludos sencillos porque son parte de una práctica social del lenguaje y los alumnos tienen oportunidad de escuchar en algunos lugares, puede ser en su casa, en la calle, al llegar a la escuela, además forma parte de los aprendizajes de su relación en comunidad y cuando interactúan con otras personas, por ejemplo: *ki hatsi, ki de*” (E4, 2022).

Al relatar sus experiencias, coinciden que el proceso con que enseñan las frases o palabras de uso cotidiano es de manera oral, a través de la repetición de la palabra en voz alta para que los niños escuchen y puedan imitar la pronunciación. Esta práctica está basada en su conocimiento sobre la adquisición de la lengua materna, que se realiza mediante un proceso natural de forma espontánea, en cambio, cuando se trata de adquirir una nueva lengua la mayoría de las situaciones de aprendizaje son provocadas y están sujetas a seguir metodologías específicas, pero en este caso la intención es llevar de forma natural a escuchar y repetir las palabras y frases de uso cotidiano para involucrarlos en una comunicación bilingüe.

“Como mi estrategia fue a partir de la oralidad, la forma en que los niños aprendían era escuchando cómo pronunciaba yo y daba oportunidad de que también observaran como se movían mis labios y mi boca para que en algunas palabras pudieran hacer el mismo movimiento y lograr la pronunciación correcta. La repetición de las palabras fue una parte importante para que pudieran aprenderlas, pero lo más importante fue que las usaran lo más posible, en todas las ocasiones que se pudiera” (E3, 2022).

Al respecto Jiménez y Tiburcio (2017) señalan que generalmente cuando las lenguas originarias tienen presencia dentro del espacio escolar como segundas lenguas, no son tomadas como objetos de conocimiento y son ubicadas como simple vocabulario, traducción

de conceptos, usos como saludos, para solventar dudas, para desarrollarse en espacios de carácter más privado. Los estudiantes reflexionan al respecto cuando reconocen que sus prácticas de enseñanza deben ir más allá y generar experiencias significativas con sus alumnos.

Relacionar imagen y texto bilingüe.

En las reflexiones vertidas durante las entrevistas también sobresalen la decisión de incorporar materiales didácticos bilingües, pero refieren que inicialmente recurrieron a algo sencillo como apoyos visuales para favorecer la comprensión y posteriormente transitaron a portadores de texto que consideran algo más complejo. Se analiza que cuando requirieron enseñar nuevas palabras previeron la elaboración de tarjetas con imágenes en español y Hñähñu para apoyar la comprensión del nuevo elemento que aprenderán los niños, a pesar de que sus alumnos en los distintos grados que atienden no leen de forma convencional, sí identifican las diferencias en la escritura de las palabras. Todos los recursos para la enseñanza y materiales didácticos que mencionan los docentes en formación fueron diseñados o elaborados por ellos como parte de la práctica profesional en distintos semestres de la licenciatura y destacan las tarjetas bilingües, láminas, carteles, memoramas, loterías, cancioneros, adivinanceros, libros cartoneros, libros artesanales y narraciones literarias en formatos de video y audio.

Además, manifiestan que existe poco material para trabajar la lengua Indígena dentro de las instituciones educativas y que a la fecha existen pocos materiales didácticos para la enseñanza de la lengua Hñähñu elaborados a los que puedan recurrir, puesto que los materiales didácticos con los que cuentan en la mayoría de los casos son iniciativas individuales, elaborados por ellos mismos.

Trabajo con proyectos didácticos bilingües.

Como parte de la formación inicial docente desarrollan proyectos didácticos bilingües y realizan sus primeras incursiones con metodologías activas entre las que destaca la inmersión temática. Se identifica que partir del trabajo por proyectos fortalecen sus conocimientos sobre el contexto y sus habilidades para el diseño de planificación al plantean problemas, generando que los niños y sus familias se involucren en conocer más sobre su contexto, observen, pregunten e investiguen acerca de tradiciones y costumbres, nombrando los objetos y lugares en Hñähñu.

Todos los estudiantes entrevistados coinciden en dos puntos; el primero acerca de la convivencia que se fortalece entre los niños, sus familias, su entorno y sus compañeros favorece el interés de las personas en rescatar la lengua originaria. El segundo tiene que ver con el enriquecimiento de ellos mismos como docentes hablantes de esta lengua al tener generar estas experiencias para los niños durante el desarrollo de los proyectos, lo señalan cuando comentan:

“Cuando reflexiono sobre lo que realicé veo que es importante fortalecer la lengua indígena en los preescolares porque es un conocimiento que para los niños significa la diversidad lingüística y si

aprenden sobre eso se favorece la interculturalidad. También pienso que pasa conmigo y mis compañeros” (E1, 2022).

Una de las características que resalta en el análisis de sus experiencias son las temáticas sobre las que generan los proyectos didácticos donde destacan los saberes comunitarios sobre todo aquellos relacionados con la agricultura y la medicina tradicional, dando especial importancia a que los alumnos investiguen con adultos mayores y personas de sus comunidades con interacciones en lengua Hñähñu, permitiendo que los niños participen en situaciones comunicativas reales y relevantes, generando experiencias de valor para su identidad cultural.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los avances de este estudio se identifican coincidencias en las prácticas de los estudiantes, resaltando los procesos de enseñanza a través de la oralidad y a partir de situaciones contextualizadas formuladas a manera de proyectos partiendo de una temática de interés de los niños, así como el interés en promover la interacción de los niños con su comunidad y entorno familiar para trabajar con saberes comunitarios del contexto.

Su iniciativa para elaborar materiales y recursos nos indica que reconocen su valía como herramientas para diversificar la enseñanza y atender las necesidades lingüísticas de los niños en los distintos grados escolares. A partir de las tres características identificadas en su práctica se observa su capacidad para responder a una realidad dinámica, favoreciendo los aprendizajes significativos. Lo anterior, a partir de reconocer que el aprendizaje de la lengua originaria será posible en la medida en que los espacios de interacción en ésta no se cierren solo a los escenarios escolares, sino que se busquen los espacios comunitarios donde los niños participen en situaciones comunicativas trascendentes.

El análisis de sus prácticas nos lleva a identificar que hace falta reconocer los materiales didácticos para la enseñanza de la lengua originaria durante la práctica, pues los participantes en la investigación refieren que no existen materiales o que no están al alcance, esto puede indicar un uso poco frecuente en las aulas y escasa interacción con ellos, lo cual genera desconocimiento de su existencia, su contenido y sus posibilidades de adaptación a distintas situaciones de enseñanza.

REFERENCIAS

- Alvarez-Gayou Jurgenson, J. (2013). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México, D. F: Paidós.
- DGESuM (2018). Acuerdo 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de licenciatura para la formación de docentes.
- Jimenez, Y., Tiburcio, C. (2017). Un caso atípico en la enseñanza de lenguas indígenas: el tutunakú de Coahuilán, Veracruz. *Revista interamericana de educación para adultos*. Consultado desde <https://www.redalyc.org/journal/4575/457545337003/>
- Pievi, C. y Bravín, N. (2009). Documento metodológico orientador para la investigación educativa. Organización de estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.
- Sartorello, S. (2019). La agenda pendiente de la educación intercultural bilingüe en México. Justicia y equidad, en el servicio profesional docente. *RED. Revista de evaluación para docentes y directivos*, (p.9). Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/la-agenda-pendiente-de-la-educacion-intercultural-bilingue-en-mexico/>
- Taylor, S., Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

INTERCAMBIO DE DOCENTES TRANSFRONTERIZOS EN FORMACIÓN, EXPERIENCIA BIDIRECCIONAL ENTRE TIJUANA Y SAN DIEGO

Autores:

Sarina Ayala Cortez, Escuela Normal Fronteriza Tijuana, Doctorado, Docente,
s.ayala@normalfronterizatijuana.edu.mx

Verónica González, Universidad Estatal de California, Los Ángeles, Doctorado, Docente,
vgonza150@calstatela.edu

Sera Hernández, Universidad Estatal de San Diego, Doctorado, Docente,
sera.hernandez@sdsu.edu

Línea temática: Práctica Docente y Educación Intercultural.

RESUMEN

Ante la necesidad de docentes que atiendan la realidad binacional del contexto fronterizo entre Tijuana y San Diego, se buscan realizar proyectos de intercambio para la formación de docentes de la región. El objetivo de la ponencia es conocer y profundizar en la conciencia de cómo el contexto fronterizo impacta en las experiencias escolares de los estudiantes binacionales y su relación con la preparación de los docentes a través de las cuatro dimensiones. Bajo un método etnográfico con enfoque cualitativo, utilizando una codificación deductiva, se analizaron 29 narrativas de estudiantes de la Universidad Estatal de San Diego (SDSU) y la Escuela Normal Fronteriza Tijuana (ENFT).

Palabras clave: Docentes en formación, práctica docente, transfronterizo, binacional, intercultural.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La fluidez que caracteriza a la frontera entre México y Estados Unidos ha dado lugar al fenómeno de los estudiantes binacionales con realidades en ambos lados de la frontera. A este grupo de estudiantes también se les conoce como *estudiantes que compartimos*, *estudiantes transfronterizos* o, en el caso de Estados Unidos, como English Language Learners (ELLs por sus siglas en inglés; Estudiantes del Idioma Inglés). A efectos de este documento, se utilizará el término binacional en todo el documento para describir a este grupo de estudiantes.

Las estimaciones indican que en 2010 había alrededor de 420.000 estudiantes binacionales que formaban parte del sistema escolar mexicano de primero a noveno grado (Jensen & Sawyer, 2013). Otras estimaciones indican que de 2005 a 2010 alrededor de un millón de menores eran estudiantes binacionales (Gutiérrez et al., 2011). Los estudiantes binacionales en las escuelas de México se enfrentan a profesores que han reportado una falta de acceso a la formación para apoyar adecuadamente las necesidades lingüísticas y académicas de los estudiantes binacionales (Jensen & Sawyer, 2013). Los estudiantes binacionales a menudo tienen dificultades con los contenidos básicos (es decir, la historia y la geografía) (Róman & Carrillo, 2017), y varios experimentan barreras lingüísticas que los maestros consideran como obstáculos para comunicar el conocimiento de los contenidos y las normas escolares en español (Zuñiga & Hamann, 2009).

La perspectiva de la educación binacional desde el punto de vista de las escuelas en México, comienza a destacar que es necesario reconocer la necesidad de que los profesores conozcan los antecedentes y características de sus alumnos para poder adaptar su práctica docente. Asimismo, profesores y alumnos comparten la importancia de incluir a los estudiantes transnacionales y promover su bagaje cultural a través de un currículo inclusivo (Román & Sánchez, 2021). Considerando que muchos estudiantes binacionales tienen conexiones con los Estados Unidos, ya sea a través de miembros de la familia y/o a través de la ciudadanía estadounidense.

Es por ello urgente colaborar a través de las fronteras para servir mejor a los estudiantes binacionales; esto es especialmente importante en relación con la preparación de los profesores a través de las fronteras. Varios programas de preparación de maestros en los Estados Unidos de América (EUA), han tratado de fomentar experiencias de estudio en el extranjero intencionales para preparar a los maestros en formación para servir mejor a sus estudiantes; cultural y lingüísticamente diversos a través de la programación que centra la conciencia crítica (Alfaro y Quezada, 2010; Palmer y Menard-Warwick, 2012). Por ejemplo, Palmer y Menard-Warwick (2021) ilustran sus esfuerzos en el diseño de un programa de estudio en el extranjero de 4 semanas en Cuernavaca, México, que facilitó a los estudiantes el desarrollo de la empatía crítica hacia las experiencias de los estudiantes migrantes y

estudiantes de inglés en las escuelas de Estados Unidos a través de un diario reflexivo. Del mismo modo, Alfaro y Quezada (2010) describen cómo un programa de verano en Querétaro, México, desarrolló una claridad ideológica en los estudiantes. Sin embargo, los programas de preparación docente en el extranjero discutidos anteriormente siguen modelos de diseño curricular unidireccionales a través de los cuales hay una limitada colaboración e intercambio de conocimientos entre los actores del país anfitrión, México y los EUA.

Es en este sentido, la importancia de propiciar programas de intercambio bidireccionales, que permita el codiseño e implementación de experiencias de estudio en el extranjero que involucre a actores de ambos países. Es así como el presente estudio, partiendo del Proyecto de Formadores Docentes Binacionales generado por los esfuerzos de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Baja California con la Universidad Estatal de San Diego entre los ciclos 2017-2019, implementado con un grupo de docentes en formación a lo largo de la región fronteriza de Baja California, México y California, EUA, en donde participaron diversas Instituciones de Educación Superior (IES), se enfoca en las colaboraciones entre la Universidad Estatal de San Diego (SDSU) y la Escuela Normal Fronteriza Tijuana (ENFT). La participación en esta experiencia transfronteriza implicó visitas a escuelas, participación en conferencias, así como la enseñanza en una escuela de Baja California. El objetivo de la ponencia es conocer y profundizar en la conciencia de cómo el contexto fronterizo impacta en las experiencias escolares de los estudiantes binacionales y su relación con la preparación de los docentes a través de las cuatro dimensiones.

MARCO TEÓRICO

Los estudios tradicionales en el extranjero van acompañados de discursos "globales" que están interconectados con las ideologías del neoliberalismo y la globalización (Moreno, 2021). Términos como "ciudadano global" y "competencia global" se enfatizan repetidamente como objetivos de los programas de estudio mencionados (Doerr, 2019); sin embargo, a menudo se hace poco para que los estudiantes entiendan y adopten críticamente estos conceptos (Zemach-Bersin, 2009). En su lugar, los estudios en el extranjero vienen a servir a los propósitos de autocomercialización y autorrealización de los estudiantes estadounidenses que a menudo desconocen las realidades culturales del país anfitrión. Por consiguiente, en lugar de considerar que la "ciudadanía global" y la "competencia global" se dan de forma natural al participar en los estudios en el extranjero, es esencial que los programas aborden intencionadamente estos conceptos a través de una lente crítica que problematice la retórica neoliberal.

Con el fin de obtener una visión holística de las realidades vividas por "los estudiantes que compartimos" -estudiantes que experimentan su educación en ambos lados de la frontera

entre México y Estados Unidos-, se considera el marco multidimensional de las cuatro dimensiones sociales de la educación binacional pensado para mejorar la preparación de los maestros bilingües en la frontera. El marco se basa en la teoría y la investigación pertinentes para abordar cómo los aspectos sociopolíticos, sociolingüísticos, socioculturales y socioemocionales de la vida y el aprendizaje en ambos lados de la frontera en la región de Cali-Baja afectan a las vidas de los estudiantes binacionales. Estas dimensiones influyen en la preparación de los educadores bilingües y binacionales que trabajan con ellos. Las dimensiones están interconectadas y destacan aspectos únicos de la vida y el aprendizaje a ambos lados de una frontera altamente politizada y vigilada (Alfaro & Gándara, 2021).

El contexto sociopolítico como dimensión de la educación binacional ayuda a entender mejor cómo las políticas, instituciones y sistemas federales, estatales y locales en México y Estados Unidos influyen en la vida cotidiana de los estudiantes y las familias binacionales (Jensen & Jacobo, 2019). Esta dimensión empuja a los educadores a investigar cómo las dinámicas de poder juegan un papel en las aulas, quién está incluido y excluido en el currículo, y las voces de quién están centradas. Las comunidades de la región fronteriza Cali-Baja tienen prácticas lingüísticas influenciadas por su particular ubicación geoespacial. La dimensión sociolingüística ofrece una perspectiva matizada de las formas ricas y naturales en que los individuos y las comunidades fluyen dentro y fuera de una variedad de idiomas, no sólo del español y el inglés. Se atiende a principios tales como que el translenguaje es un aspecto normal del uso de la lengua para los multilingües (García, 2013) y el papel de la política y el poder en la influencia del estatus lingüístico. La dimensión sociocultural reconoce cómo la lengua y la cultura se aprenden simultáneamente y cómo el aprendizaje de la lengua y las prácticas lingüísticas conforman nuestra identidad cultural (Schieffelin & Ochs, 1986). Considerando la teoría de las comunidades de práctica (Lave & Wenger, 1991) para considerar el aprendizaje como un proceso mediado a través de interacciones sociales y en relación con los demás. El aprendizaje socioemocional es también una dimensión esencial a través de la cual ver la experiencia binacional. Con este lente, se considera el cariño auténtico (Curry, 2021) como ingredientes necesarios para el bienestar emocional de los estudiantes, especialmente de aquellos que están históricamente discriminados. En conjunto, las dimensiones sociopolítica, sociolingüística, sociocultural y socioemocional de la educación binacional apoya una visión multidimensional de las complejas realidades de vivir y aprender en dos países.

METODOLOGÍA

Este estudio surgió de un proyecto macro que incluyó la participación de varias IES en la región de Cali-Baja, el estudio se centra en las reflexiones de los docentes en formación de SDSU y la ENFT que participaron en un proyecto binacional. Las experiencias en las que participaron los estudiantes variaron en ambas instituciones; sin embargo, el objetivo siguió siendo el mismo.

Utilizando el método etnográfico con enfoque cualitativo, se documentó el trabajo de un grupo de formadores de profesores binacionales mientras desarrollaban e implementaban una experiencia binacional y visitas transfronterizas durante 18 meses. Se abordó la etnografía como una forma de rastrear cómo las interacciones entre los miembros del grupo evolucionan con el tiempo a través de una serie de actividades y espacios (Shore & Wright, 1997).

La participación de la ENFT se dio por medio de catorce normalistas que estaban inscritos en las licenciaturas de: Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Especial, Enseñanza y Aprendizaje del Español, y Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, estas últimas en educación secundaria. Los estudiantes de la ENFT fueron seleccionados para participar en el proyecto a través de una convocatoria. Debían tener un nivel de inglés B1, B2 o C1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Además, presentar un ensayo explicando cómo su experiencia en el proyecto contribuiría a su preparación como profesores, así como describir por qué consideraban importante ser elegidos. En cuanto a la experiencia de "estudio en el extranjero", los estudiantes de la ENFT participaron en dos visitas a escuelas de doble lengua (DL) en San Diego, así como en una mesa redonda de aprendizaje y una conferencia en SDSU.

Los estudiantes de SDSU que participaron en el proyecto eran quince candidatos a profesores bilingües de múltiples asignaturas que formaban parte del departamento de Educación Dual de Lenguas y Estudiantes de Inglés. Para este grupo de estudiantes, la experiencia consistió primero en un *Viaje Transfronterizo* de tres días a Baja California, posteriormente participaron en una visita a la escuela Primaria Memorial Morse en Tecate, Baja California. El propósito de esta visita fue que los estudiantes aprendieran más sobre los esfuerzos de las escuelas para implementar el primer programa de enseñanza bilingüe en la región y también que los estudiantes tuvieran la oportunidad de implementar una clase de Ciencias de la Alfabetización Bilateral con un enfoque en el desarrollo integrado del idioma inglés o el desarrollo del idioma español.

En concreto, los datos de la ENFT consistieron en el análisis de 14 narraciones académicas que se solicitaron a los participantes de las visitas escolares, en las que se les pedía una descripción de las estrategias para la adquisición de una segunda lengua y un análisis de la

experiencia, así como de los aspectos que consideraban significativos. Los datos de SDSU incluyeron 15 reflexiones de estudiantes posteriores a la visita realizadas como parte del curso de métodos científicos. Las reflexiones de los participantes después de la visita tenían como objetivo ofrecer a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre la experiencia binacional en su conjunto, así como sobre la impartición de sus clases. Es importante mencionar que a los participantes se les dio la oportunidad de escribir en español o en inglés, según el idioma con el que cada estudiante se sintiera cómodo.

Los datos se analizaron utilizando un enfoque de codificación deductiva (Saldaña, 2015) con consideraciones para las cuatro dimensiones sociales: aspectos sociopolíticos, sociolingüísticos, socioculturales y socioemocionales de la educación binacional. Al yuxtaponer las dimensiones podemos comparar y ver similitudes entre los participantes de ambos lados de la frontera.

RESULTADO

Las reflexiones de los participantes de ambas IES sugieren una mayor conciencia de las complejidades y tensiones involucradas con la realidad **sociopolítica** de la frontera entre EUA y México. Aunque los futuros maestros viven muy cerca de la frontera física, a través de la contextualización, la experiencia binacional de "estudio en el extranjero" les permitió lidiar con los desafíos adicionales que implica la política de migración. También les permitió reflexionar más sobre la relación entre el contexto macrosociopolítico y sus funciones de apoyo a los estudiantes binacionales que tienen o tendrán realidades vividas en ambos lados de la frontera. Un estudiante de SDSU planteó lo siguiente:

Esta experiencia transfronteriza se ha convertido en una parte fundamental de mi desarrollo como educadora... No fue hasta que estuvimos allí cuando empecé a asimilar y reflexionar realmente sobre las diferencias entre los sistemas de educación pública de ambos lados de la frontera... La falta de recursos supone un nuevo reto en mi vida. Aspiro a construir algún día una estrecha colaboración con los sistemas de escuelas públicas en Tijuana y ayudar a proporcionar experiencias de aprendizaje equitativas para los estudiantes binacionales que viven allí...

Para esta participante, la experiencia le permitió interiorizar la importancia de proporcionar oportunidades educativas equitativas a través de las fronteras porque, como se ha descrito, las realidades de los estudiantes binacionales trascienden estas fronteras físicas. También hay un énfasis en la importancia de que los educadores colaboren y trabajen juntos para asegurar que haya programas efectivos de doble idioma que sirvan a las necesidades y realidades de los estudiantes binacionales.

Del mismo modo, otro participante de la ENFT reflexiona sobre su conciencia ante la compleja realidad de los estudiantes binacionales en relación con el contexto fronterizo, afirma:

Indudablemente estas vivencias que me otorgan las agradezco, ya que son enseñanzas enriquecedoras que me hacen darme cuenta de que existe un gran número de alumnos que se encuentran en situación de emigrar a otro país con fines de prosperidad generalmente, encontrándose con diferentes tipos de barreras entre ellas el idioma. Como docente en formación todo esto me motiva a seguir preparándome para poder enfrentar esta situación de la cual no soy ajena a vivir en cualquier momento de mi práctica de docencia.

Se puede evidenciar una conciencia respecto a los retos a los que se enfrentan los estudiantes binacionales cuando tienen que emigrar, uno de los retos señalados es el de tener que aprender un idioma adicional. Es importante señalar que este participante se siente motivado para seguir buscando la preparación adecuada para apoyar mejor a los futuros estudiantes binacionales en su aula. Como demuestra las reflexiones de los participantes, a través de esta experiencia, adquirieron una creciente comprensión de cómo el macro contexto de la política de migración y la influencia acompañada de la frontera -el contexto sociopolítico- influye en las experiencias vividas por los estudiantes binacionales que pueden tener en sus futuras aulas.

Como se ha señalado anteriormente, la dimensión **sociolingüística** ayuda a comprender el papel de la lengua en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. En estas reflexiones, los alumnos hicieron observaciones y reflexiones sobre cómo se utiliza la lengua en las aulas en los contextos de las aulas fronterizas. Como comparte un participante de SDSU:

Después de enseñar en el Memorial Morse, está claro que los estudiantes en México están ansiosos por aprender y generalmente tienen un alto nivel de respeto por sus maestros. Enseñar ahí también me hizo apreciar más a los profesores bilingües de nivel inicial, así como la complejidad de la enseñanza bilingüe. Por ejemplo, me sorprendí a mí misma en varias ocasiones a lo largo de la lección utilizando la traducción concurrente accidentalmente. Hemos aprendido que la traducción concurrente es ineficaz y debe evitarse, pero me encontré con que me daba cuenta demasiado tarde de que estaba explicando algo en inglés que los alumnos no estaban entendiendo. Como reacción, repetía lo que había dicho en español, para aclarar las indicaciones o la pregunta que se hacía. En retrospectiva, no estoy seguro de lo que he hecho de manera diferente, además de quizás explicar más en español y hablar más deliberadamente en inglés. Daba por sentado que las palabras y frases en inglés que creía que los niños conocerían y las pronunciaba con demasiada rapidez. Una vez que me di cuenta de esto, y cuando no estaba abrumada por mis nervios o la emoción de la lección, empecé a añadir más TPR y hablé más claramente, despacio y con repetición, para que el contenido pudiera ser más accesible a estos estudiantes tan nuevos del idioma. [sic]

Esta experiencia puede ayudar a mejorar la educación de los estudiantes en la frontera

México-Estados Unidos porque puede ayudar a alinear las estrategias de enseñanza utilizadas en la región de San Diego y Tijuana para la adquisición de otra lengua.

Durante los diferentes momentos de observación y participación en las escuelas visitadas, los futuros docentes binacionales señalaron diversas estrategias de inclusión **sociocultural**; aquellas prácticas pedagógicas implementadas por el docente en el aula, así como propuestas que se realizan institucionalmente por todos los actores incluidos en un espacio. Específicamente, uno de los participantes de Tijuana señala que:

Una vez que se haya hecho esta campaña de concientización, creo que lo mejor es capacitar a los docentes no sólo en ambos idiomas, si no en ambas culturas, que no sólo se les enseñe a hablar ambos idiomas, si no que se les muestre la importancia de ambas culturas, haciendo énfasis en que ninguna cultura es mejor o más importante que la otra y que el hecho de que provengan de otro sitio no es motivo de asombro o burla, al contrario, poder ver todo lo positivo y enriquecedor que esta convivencia traerá tanto a los alumnos extranjeros como a los alumnos de dicha institución; de igual manera hacer conciencia en los alumnos de la importancia de apoyar no sólo académicamente sino emocionalmente a los alumnos que pasan por esta situación.

Esto les ayudó a identificar las diferentes formas en que las culturas pueden ser acogidas, respetadas y desarrolladas en el espacio educativo, así como a reflexionar sobre las posibilidades que tienen en su futura práctica docente. Un participante de SDSU destacó lo siguiente:

Esta experiencia ayuda a mejorar la educación a través de las fronteras entre México y Estados Unidos, ya que los educadores están aprendiendo unos de otros el valor de la alfabetización dual y el apoyo a los estudiantes para lograr la competencia transcultural y el rendimiento académico, ya que mantienen su lengua materna mientras aprenden una segunda. Creo que es realmente importante que todos los estudiantes, no sólo al otro lado de la frontera, sino en todo el mundo, (...)

Como se destaca en esta cita, los docentes binacionales en formación identifican la importancia de las estrategias del entorno cultural como parte de la colaboración entre los docentes de ambos lados de la frontera, lo cual es importante porque demuestra la interiorización de la necesidad de promoverlo en ellos mismos [como futuros docentes], en el hecho de que proponen desde las responsabilidades de los miembros variantes del entorno educativo la búsqueda y el logro de la equidad lingüística y cultural en la medida de lo posible.

Hubo reflexiones sobre la realidad de los "estudiantes que compartimos" entorno a la dimensión **socioemocional**, porque algunos de los candidatos a profesores binacionales expresaron que no se imaginaban lo difícil que puede ser para una persona estar cambiando de país y tener la necesidad de aprender otro idioma y convivir con otra cultura. En este caso un participante de SDSU comparte lo siguiente:

Esta experiencia ayuda a mejorar la educación de los estudiantes en la frontera México-Estados

Unidos, poniéndonos en sus propios zapatos de tener que ir a un lugar extranjero a enseñar y adaptarse a las circunstancias que es lo que ellos viven. Una vez que un estudiante pasa de una escuela estadounidense a una mexicana o viceversa, también debe adaptarse a lo que pueda enfrentar. Esta experiencia también permite a los estudiantes saber que hay profesores en el otro lado que se interesan por su aprendizaje y están dispuestos a ayudar si alguna vez se encuentran al otro lado de la frontera.

Se observa la mención de ponerse "en sus propios zapatos" para ser sensibles, empáticos y poder brindarles la educación que necesitan y merecen. En las diversas escuelas visitadas, los participantes en este proyecto identificaron que los profesionales de la educación en estos espacios educativos promueven la importancia de brindar voz a alumnos, en el sentido de crear ambientes de confianza y respeto donde puedan sentirse libres de ser ellos mismos, con su lengua y características culturales, considerando que esto no debe ser un obstáculo para el óptimo desarrollo de los alumnos. En este caso una futura maestra de ENFT aporta:

Los recursos que se emplean son partiendo de lo visual; una característica muy importante y sobresaliente del modelo educativo extranjero que pude observar fue que un primer paso importante para ayudar a que tengan éxito los estudiantes bilingües consiste en fomentarles confianza y un nivel de comodidad de modo que se sientan bien acogidos en el aula y también el desarrollo de relaciones positivas con los estudiantes. Por otra parte, se le da mucho valor al reconocimiento personal, la autoestima y al crecimiento de cada estudiante. En la gran mayoría de las aulas había trabajos en donde los estudiantes se representaban con todas sus características físicas y emocionales, así como también en sus habilidades y destrezas.

Estas experiencias les permitieron poner en práctica una relación directa, más allá de la revisión de documentos teóricos. Esto favoreció llevarlos a realidades que pocos conocían, o con las que ni siquiera habían interactuado, posibilitando momentos de descubrimiento a situaciones que sus futuros alumnos pueden vivir. En este sentido, se señala lo identificado por ellos, quienes ofrecen reflexiones a partir de las necesidades que como ser humano puede presentar un estudiante que llega a sus espacios educativos, con las características antes mencionadas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Sin duda, el proyecto binacional en general, y las visitas transfronterizas en particular, impactaron en el desarrollo profesional como formadores de docentes binacionales. Se reconoce que, aunque las IES y los espacios educativos están a poca distancia, las políticas y los sistemas educativos que guían las decisiones educativas son diferentes. No se puede ignorar la realidad sociopolítica de que una frontera física divide. Sin embargo, se puede ayudar a los futuros profesores a reconocer que los contextos no están limitados o determinados por las realidades sociopolíticas y socioculturales, sino que existe una heterogeneidad dentro de ellas y entre ellas. Se puede guiarlos para que eviten los supuestos de que "los niños en México son...", "las escuelas en Estados Unidos tienen...". Evitar nociones esencialistas y reduccionistas de los demás y de los contextos de cada uno es parte de este proceso colaborativo y dialógico. Se debe seguir colaborando y aprendiendo unos de otros, ya que es la mejor manera de servir a los alumnos que se comparten. El desarrollo de una pedagogía binacional es parte integral del trabajo que se hace como formadores de maestros bilingües en la frontera México-Estados Unidos. Sin duda, este proyecto ha llamado la atención sobre las realidades de los *estudiantes que compartimos* y que han tenido que navegar por los sistemas educativos de ambos lados de la frontera.

Se identifica en ellos el nexo entre la identidad propia y la experiencia/proyecto binacional, de la experiencia también se rescata una colaboración profesional intencionada entre áreas temáticas e instituciones (multidimensional), un sentido de mantener una educación contextualizada; conocer las características del contexto en el que viven los alumnos es un punto clave en la educación, desde los contenidos a tratar hasta la forma en que van a ser vistos. Para que el aprendizaje sea realmente significativo, debe ser algo que ayude al alumno y que sea aplicable a la realidad en la que vive, de lo contrario, o se les está formando para un contexto que no es el suyo, o bien se está dando un mensaje de ignorancia como seres humanos.

Es así que mientras que los modelos tradicionales de estudio en el extranjero se enmarcan en términos de anfitrión e invitado, en este trabajo se informa sobre una experiencia intencional y receptiva en la que los futuros maestros participaron en un modelo binacional. De este modo, los participantes de ambas partes tuvieron la oportunidad de ser anfitriones e invitados. Además, los estudiantes pudieron reflexionar sobre su experiencia recurriendo a las cuatro dimensiones sociales. Se descubrió que, aunque muchos de ellos habían tenido estas experiencias, no las habían identificado utilizando determinada terminología. Se observó que existen semejanzas entre los futuros docentes de ambos lados de la frontera. Estas sugieren que la relación bidireccional puede deberse al hecho de que los estudiantes viven sus vidas en ambos lados de la frontera y tienen una experiencia transnacional que desafía el modelo tradicional "unidireccional" (anfitrión-invitado) del diseño de estudios en el extranjero.

REFERENCIAS

- Alfaro, C. y Gándara, P. (2021). La preparación binacional del profesorado: Construyendo puentes pedagógicos para los alumnos que compartimos. En P. Gándara & B. Jensen (Eds.), *The Students we Share: Preparing U.S. and Mexican Educators for Our Transnational Future*, Suny Press.
- Alfaro, C. & Quezada, R. (2010) International teacher professional development: teacher reflections of authentic teaching and learning experiences. *Teaching Education*, 21:1, 47-59.
- Doerr, N. M. (2019). Transformación de los estudios en el extranjero: Un manual. Berghahn Books. <https://doi.org/10.2307/j.ctvw04fc0>
- García, O. (2013). From diglossia to transglossia: Bilingual and multilingual classrooms in the 21st century. *Bilingual and multilingual education in the 21st century: Building on experience*, 94.
- Gutiérrez, E., Sánchez, L., & Giorguli, S. (2011, junio). Contabilización de la heterogeneidad espacial en los resultados educativos y la migración internacional en México. En International Conference on Computational Science and Its Applications (pp. 192-206). Springer, Berlín, Heidelberg.
- Jensen, B., & Jacobo-Suárez, M. (2019). Integrating American–Mexican Students in Mexican Classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 55(1), 36-41.
- Jensen, B., y Sawyer, A. (2013). Sobre la educación: Una visión para la mejora escolar. Respecto a la educación: Escolaridad mexicana-americana, inmigración y mejoramiento binacional, 1-24.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). Learning in doing: Social, cognitive, and computational perspectives. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, 10.
- Moreno, R. (2021). Interrumpiendo las ideologías neoliberales y neocoloniales en los estudios en el extranjero de Estados Unidos: Del discurso a la intervención. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 33(2).
- Palmer, D. K., & Menard-Warwick, J. (2012). Short-term study abroad for Texas preservice teachers: On the road from empathy to critical awareness. *Multicultural Education*, 19(3), 17-26.
- Saldaña, J. M. (2015). *El manual de codificación para investigadores cualitativos* (3ª ed.). SAGE Publications.
- Schieffelin, B. B., & Ochs, E. E. (1986). *Language socialization across cultures*. Cambridge University Press.
- Shore, C., & Wright, S. (Eds.) (1997). *Anthropology of policy: Perspectivas sobre la gobernanza y el poder*. New York: Routledge.
- Román, B., & Carrillo Cantú, E. (2017). "Bienvenido a la escuela": Las experiencias escolares de estudiantes transnacionales en Morelos, México. *Sinéctica*, (48), 0-0.
- Román, B. & Sánchez, J. (2021) *Mirroring Students' and Teachers' Classroom Experiences*

to Address the Challenges of Transnationalism in Mexican Schools. The Students We Share. SUNY Press.

Zemach-Bersin, T. (2009). Vender el mundo: El marketing de los estudios en el extranjero y la privatización de la ciudadanía global. The handbook of practice and research in study abroad: Higher education and the quest for global citizenship, 303-320. <https://doi.org/10.4324/9780203876640>

Zúñiga, V., y Hamann, E. T. (2009). Estudiantes extranjeros en México con experiencia escolar en Estados Unidos: Una nueva taxonomía para los estudiantes transnacionales. Comparative Education Review, 53(3), 329-353.

LÍNEA TEMÁTICA 4

PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN MULTIGRADO

AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES DE ESCUELAS PRIMARIAS MULTIGRADO: PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES

MANUEL ORTEGA MUÑOZ
ZARET JAZMÍN HERNÁNDEZ SOTO
drmanuelortega@hotmail.com
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

Reporte final de investigación

Línea temática: Práctica Docente en la Educación Multigrado

RESUMEN

En entornos académicos, los estudiantes autorregulan su aprendizaje en diversos grados, de diversas formas y con diferentes estrategias. En este sentido, el presente estudio cualitativo tuvo como objetivo describir las percepciones de los docentes sobre la autorregulación del aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes en las escuelas primarias multigrado. Los sujetos de investigación fueron siete docentes con experiencia en el trabajo en escuelas multigrado que va de los cinco a los 25 años de servicio, cinco de estos docentes fueron parte de un grupo focal y dos más fueron entrevistados. Los resultados muestran la existencia de cinco categorías resultantes: escuela primaria multigrado, procesos de autorregulación del aprendizaje del alumno, rol del maestro, entorno educativo y estrategias de enseñanza multigrado.

Palabras clave: autorregulación, aprendizaje, escuela multigrado.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hoy en día, es necesario educar a las personas para que pueden tomar responsabilidad de su aprendizaje, determinar y actualizar el proceso de aprendizaje de acuerdo con sus necesidades. Esta situación hace que sea esencial beneficiarse del aprendizaje basado en la autorregulación. Una persona con las habilidades de autorregulación se constituye como un solucionador de problemas activo y su objetivo es mejorar su rendimiento y habilidades (Nami et al., 2012).

En el quehacer cotidiano, cada persona intenta autorregular su funcionamiento en relación con algunos objetivos en la vida y es incorrecto hablar de personas no autorreguladas. Constantemente los individuos se reivindican, se van transformando, van cambiando, se renuevan, modifican su conducta, evitan los mismos errores, esa es su naturaleza. En entornos académicos, los estudiantes autorregulan su aprendizaje en diversos grados, de diversas formas y con diferentes estrategias para poder alcanzar sus objetivos.

La pertinencia de proyectar la autorregulación del aprendizaje como una necesidad en la educación y la formación de los niños y jóvenes de la actualidad es prominente, ya que los factores en que ésta influye suelen ser determinantes para el éxito. Como la afirma Nilson (2013), los estudiantes que se formen en nuestras aulas serán personas autorreguladas para siempre, capaces de adaptarse a cualquier entorno y situación para resolver problemas, ser productivo permanentemente en la escuela, la familia, el oficio, la profesión y la vida en sociedad, exhibir un pensamiento de alto nivel.

MARCO TEÓRICO

Existen en la literatura estudios que demuestran que la autorregulación es esencial para el aprendizaje y fundamental para el éxito emocional, social y académico (Denham, et al., 2015; Housman et al., 2018; Jones et al., 2015; Moffitt et al., 2011; Murray et al., 2015).

En la última década se han proyectado avances investigativos relevantes de este objeto de estudio en niveles educativos y latitudes distintos. Diferentes investigadores se han ocupado por encumbrar su valor pedagógico con perseverancia en educación (Barría et al., 2017; Bocanegra, 2017; Castaño, 2015; Costa y García, 2017; Day y McDonald, 2016; García, 2018; Rosario et al., 2010; Saínz et al., 2014).

Independientemente de la corriente teórica, la autorregulación del aprendizaje o aprendizaje autorregulado como constructo, está relacionado con formas de aprendizaje independiente y

eficiente (Nuñez, 2006, como se citó en Ramírez, 2018) y busca explicar cómo la persona aumenta sus resultados académicos usando un método de forma sistemática.

La autorregulación del aprendizaje es una herramienta que permitiría a los sujetos continuar aprendiendo, gracias al desarrollo de una capacidad para planificar procesos, monitorear el desempeño mientras éstos se están llevando a cabo, y autoevaluar los resultados, para llevar a cabo mejoras en futuras situaciones.

La autorregulación del aprendizaje, desde la Teoría Sociocognitiva del Aprendizaje (Panadero y Tapia, 2014), se trata de un proceso proactivo, de carácter iterativo y auto dirigido, en el que los aprendices transforman sus habilidades mentales en habilidades académicas (Zimmerman, 2002), también se conceptualiza como un proceso activo en el que los estudiantes establecen los objetivos que dirigen su aprendizaje, monitorizando, regulando y controlando sus cogniciones, motivación y comportamiento con el fin de conseguir tales objetivos (Rosario, 2004, como se citó en Fernández, 2013).

El modelo teórico más aceptado para explicar el aprendizaje autorregulado, dentro de la tradición sociocognitiva, es el del modelo cíclico de Barry Zimmerman (Zimmerman y Moylan, 2009, como se citó en Panadero y Tapia, 2014), quienes lo definen como un proceso con tres fases cíclicas: Preparación, Desempeño y Autorreflexión.

La ubicación contextual de la presente investigación son las escuelas primarias multigrado, en relación a los estudiantes, se dice que los que vienen de antecedentes socioeconómicos desfavorecidos, como los que son parte de esta modalidad educativa, el riesgo de desarrollar problemas con la autorregulación puede ser mayor (McClelland y Ponitz, 2010), de igual manera, está demostrado que poseer habilidades de autorregulación sólidas puede ser particularmente importantes en la escuela primaria, donde ésta espera que los estudiantes puedan trabajar de manera más independiente y sin ayuda constante del profesor, ya que al atender al mismo tiempo dos o más grados genera un ambiente complejo para garantizar que todos aprendan y que aprendan con calidad. Por tanto, se asume que los estudiantes con habilidades de autorregulación más sólidas generalmente demuestran un mayor éxito general en la escuela, tanto académicamente y socialmente (Day y McDonald, 2014).

Los desafíos que representa el contexto de las escuelas multigrado, como se afirma en INEE (2019) y Boix (2019), puede convertirse en un escenario viable para lograr que los alumnos aprendan con calidad y efectividad. Como también lo afirma el INNE (2019), las escuelas multigrado pueden ser una alternativa pedagógica innovadora y ofrecer ventajas para el aprendizaje, debido a que la diversidad de edades permite estimular la empatía, la cooperación, la responsabilidad, la autodisciplina y la autoestima. Además, estas escuelas

cumplen funciones simbólicas para sus niños y comunidades, generando cohesión social al volverse un punto de encuentro.

Con base en el manifiesto potencial para desarrollar la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes encumbrado en la dinámica vivenciada en las escuelas multigrado, este estudio centra su interés en el siguiente objetivo de investigación: describir las percepciones de los docentes sobre la autorregulación del aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes en las escuelas primarias multigrado.

METODOLOGÍA

De acuerdo con Denzin y Lincoln (2005), la investigación cualitativa es una actividad localizada en un cierto lugar y tiempo que sitúa al observador en el mundo, consiste en una serie de prácticas interpretativas y materiales que hacen al mundo visible en cuanto a las percepciones de los docentes sobre la autorregulación del aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes en las escuelas primarias multigrado, basando su análisis en un diseño narrativo el cual “pretende entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes los experimentaron” (Hernández et al., 2014, p. 487).

Los participantes del estudio fueron un total de siete docentes, cinco para el desarrollo de un grupo focal, divididos en tres maestros adscritos en alguna escuela unitaria y dos en una bidocente; y dos docentes entrevistados, un docente unitario y otro tridocente. La experiencia laboral de ellos en escuelas multigrado es desde cinco hasta 25 años de servicio, los cuales pertenecen a tres zonas escolares distintas, ubicadas en tres municipios diferentes del estado de Durango: Santiago Papasquiaro, Durango y San Dimas.

Como técnicas de recolección de información se eligió la entrevista no estructurada o abierta, la cual “se fundamenta en una guía general de contenido y el entrevistado posee toda la flexibilidad para manejarla” (Hernández et al., 2014, p. 403). Además, se desarrolló una discusión en formato de grupo focal, cuyo objetivo fue provocar confesiones o auto exposiciones entre los participantes, a fin de obtener de éstos información cualitativa sobre el tema de investigación (Álvarez, 2013).

Las expresiones de los participantes se grabaron en formato de audio para luego realizar la transcripción de la información en forma escrita organizándola para su análisis en el programa Atlas.ti versión 7.0., herramienta en la que se realizó la codificación para generar

familias o precategorias y finalmente categorías que pretenden explicar o resumir las opiniones de los participantes sobre el tema de interés, enseguida se procede a realizar la exposición de los resultados y las conclusiones del estudio.

RESULTADOS

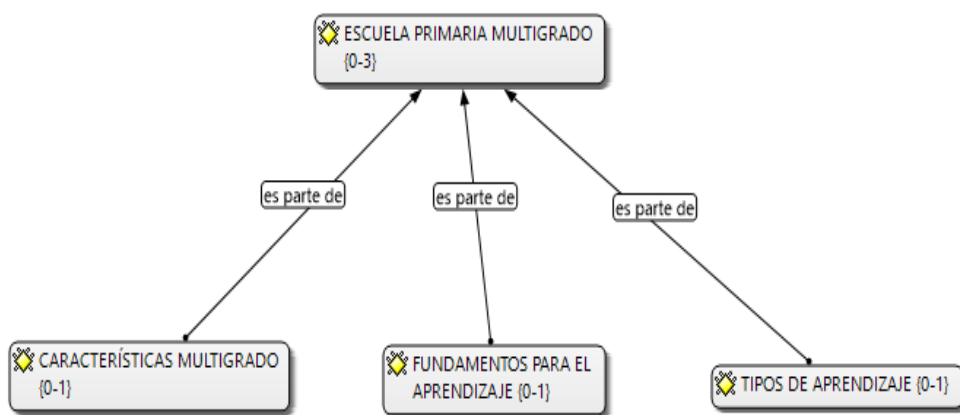
La descripción de los resultados expone la existencia de 5 categorías derivadas de las percepciones que expresaron los docentes en relación al proceso de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes en las escuelas primarias multigrado ubicados en el estado de Durango.

Las categorías se describen a continuación:

CATEGORIA FINAL 1. Escuela primaria multigrado. Esta categoría final de análisis se compone de tres familias o precategorias: 1) Características multigrado, es esta familia se repiten 15 ocasiones distintos códigos que le dan relevancia al describir situaciones distintivas de ésta; 2) Fundamentos para el aprendizaje, registrando como sus códigos: Características de los alumnos, estilos de aprendizaje y ritmo de aprendizaje; y 3) Tipos de aprendizaje, registrando como sus códigos: aprender por necesidad, aprendizaje significativo y aprendizaje vicario.(Ver Figura 1)

Figura 1

Familias que son parte de la categoría Escuela primaria multigrado.

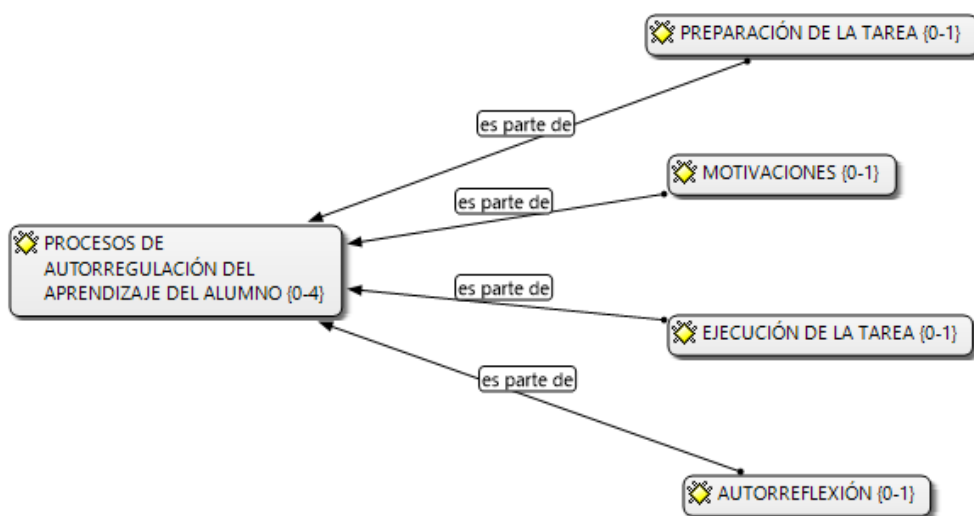


CATEGORIA FINAL 2. Procesos de autorregulación del aprendizaje del alumno. Esta categoría final de análisis se compone de tres familias: 1) Preparación de la tarea, registrando

como sus códigos: Conocimientos previos, estrategias personales, habilidades innatas, metas de los alumnos, responsabilidad de los alumnos; 2) Motivaciones, registrando como sus códigos: Actitud positiva, autoestima, iniciativa, interés, motivación y percepción de sus alcances; 3) Ejecución de la tarea, registrando como sus códigos: Alumno colaborativo, aprendizaje entre pares, espacio y materiales organizados, procedimientos informales para aprender y socialización; y 4) Autorreflexión, registrando como sus códigos: aprender cosas nuevas, corregir errores y superación personal del alumno. (Ver Figura 2)

Figura 2

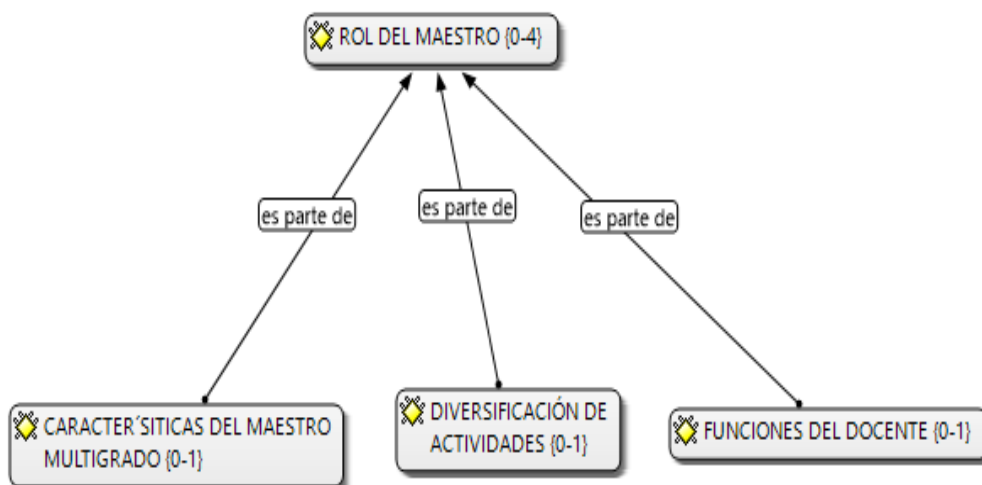
Familias que son parte de la categoría Procesos de autorregulación del aprendizaje del alumno.



CATEGORIA FINAL 3. Rol del maestro. Esta categoría final de análisis se compone de tres familias: 1) Características del maestro multigrado, registrando como sus códigos: comunicación, dinamismo, empatía, reflexión de la práctica, planteamientos erróneos y falta de sistematización; 2) Diversificación de actividades , registrando como sus códigos: actividades desafiantes, actividades diferenciadas, actividades novedosas, trabajo por guiones y uso de las Tics; y 3) Funciones del docente, registrando como sus códigos: actualización docente, coevaluación, mediación, planeación didáctica, reglamento del aula, seguimiento de los alumnos y funciones del maestro cuyo código agrupa 13 repeticiones con otras funciones propias del contexto de las escuelas primarias multigrado.

Figura 3

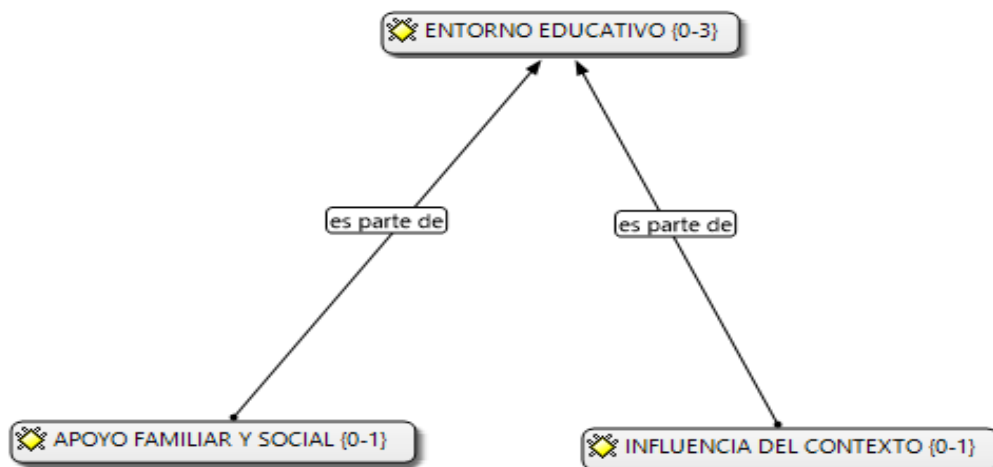
Familias que son parte de la categoría Rol del maestro.



CATEGORIA FINAL 4. Entorno educativo. Esta categoría final de análisis se compone de 3 familias: 1) Apoyo familiar y social, registrando como sus códigos: apoyo en el hogar, educación integral y establecer metas; y 2) Influencia del contexto, debido al gran número de códigos agrupados esta familia representa una implicación relevante en este estudio.

Figura 4

Familias que son parte de la categoría Entorno educativo.



CATEGORÍA FINAL 5. Estrategias de enseñanza multigrado, registrando como sus códigos: aprendizaje basado en el servicio, aprendizaje basado en proyectos, enfoque centrado en el alumno y estrategias de enseñanza, que cabe resaltar, este último código agrupa 17 repeticiones de otras estrategias, podríamos decir informales de los docentes multigrado.

Figura 5

Categoría final 5: Estrategias de enseñanza multigrado con sus familias.



CONCLUSIONES

El presente estudio describe los principales elementos de la percepción docente sobre un trascendental proceso educativo: la autorregulación del aprendizaje, dichos elementos identificados como categorías, muestran un panorama claro de este proceso y, con ello, trabajar en su análisis, reflexión y mejor toma de decisiones en el quehacer docente.

Estas cinco categorías son: 1) Escuela primaria multigrado, donde se identifican como sus principales aspectos las características multigrado, los fundamentos y tipos de aprendizaje; 2) Procesos de autorregulación del aprendizaje del alumno, con sus elementos identificados como la preparación de la tarea, motivaciones, ejecución de la tarea y la autorreflexión; 3) Rol del maestro, compuesto por las propias características del maestro multigrado, diversificación de actividades y funciones del docente; 4) Entorno educativo, caracterizado por el apoyo familiar y social y por la influencia del contexto; y 5) Estrategias de enseñanza multigrado, identificando aquí un amplio número de aspectos que tienen que ver con las propias estrategias de enseñanza que utilizan los docentes que son parte de la escuelas multigrado.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, L. (2013). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Fundamentos y metodología. México: Paidós Educador.
- Barría L. C., Rodríguez F. S. y Salmerón V. P. (2017). Autorregulación del aprendizaje en centros educativos de Granada donde se utilizan las tecnologías de la información y la comunicación. *ReiDoCrea*, 6, 140-155. <https://www.ugr.es/~reidocrea/6-13.pdf>
- Bocanegra, V. N. (2017). Evaluación en un sistema virtual como herramienta para favorecer la autorregulación y el aprendizaje. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica de Durango. Durango, México.
- Boix, Roser. (2019). Curriculum y escuela rural en Cataluña. *Revista Espaço do Currículo*. 12. 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41970. https://www.researchgate.net/publication/331792930_CURRICULUM_Y_ESCUELA_RURAL_EN_CATALUNA
- Castaño, M. E. (2015). Aprendizaje autorregulado: un programa de intervención pedagógica para desarrollar estrategias de aprendizaje en escolares de 9 a 12 años de Medellín (Colombia). Tesis doctoral. <http://hdl.handle.net/10550/50744>
- Costa O. y García O. (2017). El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas* N°30. Madrid, España. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/8125>
- García C., Castañeda E. y Mansilla J. M. (2018). Experiencia de innovación en el aula desde la autorregulación y los estilos de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas* N°31 2018. España. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2018.31.008>
- Day, S. L., y Connor, C. M. (2017). Examining the relations between self-regulation and achievement in third-grade students. *Assessment for Effective Intervention*, 42(2), 97-109. nav. Florida, EUA. DOI: 10.1177/1534508416670367 aei.sagepub.com
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (Third ed.). USA: Sage Publications, Inc.
- Fernández A. E. (2013). Modelo de intervención para la mejora de competencias de autorregulación del aprendizaje en educación secundaria. (Tesis doctoral). <http://hdl.handle.net/10651/20377>
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill Education.
- Housman, DK, Denham, SA y Cabral, H. (2018). Desarrollo de la competencia emocional y la autorregulación de los niños pequeños desde el nacimiento: el enfoque "Empezar a... ECSEL". *Revista Internacional de Educación Emocional* , 10 (2), 5-25. School of Public Health, USA , George Mason University, USA.

- INEE (2019). Políticas para mejorar las escuelas multigrado en México. Documentos ejecutivos de política educativa. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/02/Documento7-escuelas-multigrado.pdf>
- Nami, Y., Enayati, T. y Ashouri, M. (2012). La relación entre los enfoques de autorregulación y el aprendizaje. Enfoques en tareas de escritura en inglés en estudiantes de lengua extranjera en inglés. *Procedia - Social y de comportamiento Ciencias*, 47, 614-618. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.705>
- Nilson L. B. (2013). *Creating Self-Regulated Learners. Strategies to Strengthen Student's Self-Awareness and Learning Skills*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- McClelland, M.M., Ponitz, C.C., Messersmith, E.E. y Tominey, S. (2010). selfregulation: The integration of cognition and emotion. In R. Lerner (Series Ed.) y W. Overton (Vol. Ed.), *Handbook of lifespan human development*. Hoboken, NJ: Wiley and Sons.
- Panadero, E. y Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30 (2) ,450-462. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731188008.pdf>
- Ramírez, E. C. (2018). Autorregulación académica y metas de aprendizaje en los estudiantes de la "Universidad Pedagógica de Durango". Autorregulación académica y metas de aprendizaje en los estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica de Durango. Durango, México.
- Rosario, P., González-Pienda, J. A., Cerezo, R., Pinto, R., Ferreira, P., Abilio, L., y Paiva, O. (2010). Eficacia del programa "(Des) venturas de Testas" para la promoción de un enfoque profundo de estudio. *Psicothema*, 828-834.
- Sáiz, M. C., Carbonero, M. M. A. y Román, S. JM. (2014). Aprendizaje de habilidades de autorregulación en niños de 5 a 7 años. *Universitas Psychologica*, 13(1), 369-380. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-1.ahan
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a selfregulated learner: An overview. *Theory in to Practice*, 41(2), 64-70. https://www.researchgate.net/publication/237065878_Becoming_a_Self-Regulated_Learner_An_Overview

LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO COMO EL PRINCIPAL FACTOR DE LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN EL AULA MULTIGRADO

Práctica Docente en la Educación Multigrado Yazmín Guadalupe Castañeda Martínez
Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”

Estudiante19320148.01@benmac.edu.mx

RESUMEN

La práctica docente en el aula multigrado, al igual que en todo tipo de aula, conlleva enfrentar un reto que puede ser atendido inmediatamente al promover la participación activa del alumnado con miras a enriquecer los ambientes de aprendizaje que incentiven la adquisición de aprendizajes significativos. En la presente investigación se describen y analizan las características de la participación del alumnado que forma parte del grupo de 1°, 2° y 3° de educación primaria, específicamente de la Escuela Primaria “La Corregidora”, institución en la que desarrollé las dos Jornadas de Práctica Docente durante el sexto semestre de mi formación inicial como Licenciado en Educación Primaria, por lo cual rinde cuentas de la importancia de la participación para generar ambientes de aprendizaje propicios, y cuyos resultados demuestran que los alumnos no fueron capaces de aumentar la participación en el aula, de modo que se concluye que, de lo contrario, los alumnos

hubieran podido adquirir más aprendizajes significativos a través de la concientización del impacto de su propia participación y la presentación de actitudes que la favorecen.

Palabras clave.

Aula multigrado, ambientes de aprendizaje, participación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La participación del alumnado siempre ha desempeñado un papel imprescindible dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula multigrado, por lo que más allá de ser considerada como un simple reporte de las aportaciones verbales y escritas que los alumnos realizan durante una jornada escolar “se considera que esta estrategia fomenta el aprendizaje activo que beneficia el pensamiento crítico,

las habilidades para escuchar y hablar, así como la atención e involucramiento en la clase”, como lo manifiesta Petress (2006, citado por Rueda Pineda, et al, 2014), de este modo, a través de la aplicación de un enfoque mixto, en este trabajo realizó un breve análisis sobre la participación generada durante dos jornadas de práctica docente en el grupo conformado por los alumnos de 1º, 2º y 3º de la Escuela Primaria “La Corregidora, institución de organización multigrado.

La participación también determina el desenvolvimiento social del alumnado, cuyo desempeño es mostrado a la hora de intervenir y cumplir con las actividades de aprendizaje que son la base de la construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades, por ende, el estudio que se presenta se crea bajo la premisa que afirma que la participación es el principal factor de los ambientes de aprendizaje propicios para el aula multigrado, considerando que un individuo “aprende a través de un proceso activo, cooperativo, progresivo y autodirigido, que apunta a encontrar significados y construir conocimientos

que surgen, en la medida de lo posible, de las experiencias de los alumnos en auténticas y reales situaciones”, según Duarte D. (2003, p. 4).

Cabe señalar que el aula multigrado se encuentra dotada de características aportadas por el alumnado, por lo que la exigencia didáctica generada por la variedad de edades o grados en un grupo de este tipo rige la participación como el principal factor de los ambientes de aprendizaje durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y siendo así, es importante reconocer que la participación adquiere sentido cuando se presentan actitudes positivas con las que el alumno se mantiene centrado, motivado e interesado en la solidificación de conocimientos y habilidades a partir de su concientización sobre la misma interacción que debe propiciar para despertar el interés por su propio aprendizaje, ya que se considera que éste debe ser superado día a día para dar entrada a una mayor calidad educativa, pues, de lo contrario, el alumnado no estará adquiriendo aprendizajes de manera significativa, y es necesario realizar un análisis exhaustivo.

El interés por este tema nace de la necesidad de reconocer la importancia que tiene la participación de los alumnos de Educación Primaria en el aula como el principal factor que interviene en la generación de ambientes de aprendizaje de calidad, pues, con base en mis experiencias adquiridas durante mi últimas dos Jornadas de Práctica Docente realizadas durante los días 28 de marzo al 8 de abril del 2022, y del 30 de mayo al 10 de junio del 2022, en la Escuela Primaria Multigrado “La Corregidora”, ubicada en la comunidad llamada Guadalupito, Vetagrande, Zacatecas, deduje que la participación que los alumnos produzcan por sí mismos y por la influencia del docente es un elemento esencial para incentivar su iniciativa por la construcción de sus propios aprendizajes con ayuda del fortalecimiento de la autonomía, razonamiento, responsabilidad, autoestima y libertad de expresión.

La elección de este tema se debió a que, durante dicha Jornada de Práctica Docente, me enfrenté con una serie de dificultades que me impedían generar un buen ambiente de aprendizaje, las cuales puedo afirmar que fueron provocadas por el grupo de alumnos, ya que mostraban apatía a lo largo de algunas actividades, además de que afirmaban “sentir pereza” y hasta ganas de dormir al inicio de clases, y ello les impedía mantenerse activos

en las acciones propuestas para adquirir significativamente el aprendizaje, lo cual, admito que llegó a desalentarme y ahora quiero analizar de manera más exhaustiva para concientizarme sobre lo que hice y no me funcionó, así como lo que pude hacer y me pudo haber funcionado, con tal de aumentar la participación de los niños en toda actividad.

“La habilidad para organizar un ambiente que mantenga a los alumnos activos en el aprendizaje es un factor importante” (Saint-Onge, 1997, p. 146), y comprendo que mi responsabilidad era organizar sesiones en las que hubiera el mayor tiempo posible para la actividad de aprendizaje de los alumnos, para favorecerlo más y eliminar pérdidas de tiempo que sólo nos llevarían a la confusión y a intervalos sin sentido entre actividad y disciplina. Y realmente me esmeraba por hacer lo posible para generar ambientes de aprendizaje a partir de actividades en las que se destacaban las operaciones lógicas y las operaciones estratégicas que Hyman (1974) categoriza.

Aludiendo a las operaciones lógicas que tienen como objetivo la activación de los procesos mentales resaltaba las operaciones vinculadas a la mediación al exponer, definir, explicar, comparar, asociar, deducir, concluir, justificar; mientras que dentro de las operaciones estratégicas resaltaba actividades como verificar, evaluar, animar, atraer la atención, motivar. Siendo así, considero que la importancia del tema radica en la búsqueda de las características que serían realmente factibles para producir ambientes de aprendizaje, sobre todo en las aulas de tipo multigrado en las que se requiere de mejorar las capacidades comunicativas para mantener un orden u organización para brindar la atención necesaria a cada uno de los alumnos siendo de diferentes grados, y así crear relaciones sociales a partir de la reflexión y el diálogo que permitan la expresión de sus planteamientos.

A lo largo de mi formación docente me he dado cuenta de que lograr la participación activa de los alumnos es un problema bastante serio, y se ve reflejado, además, a causa de la falta de motivación y la utilización de las estrategias que el docente es capaz de implementar para desarrollar la enseñanza de una amplia gama de contenidos que debe ser productiva, trayendo como consecuencia el olvido de la inducción de los educandos a expresarse a través de sus voces para reconocer y valorar su desempeño en el aprendizaje, saber qué piensan, qué opinan, qué esperan del docente, de sus compañeros y de ellos mismos, y cómo

experimentan cada una de las situaciones en las que deben involucrarse, lo cual, en muchas ocasiones, la ausencia de participación suele transformarse en situaciones de exclusión.

De este modo, la investigación sobre la participación activa del alumnado constituye una temática relevante que puede resultar útil para los docentes que necesiten repensar y reflexionar sus formas de enseñanza, a fin de que alienten a sus alumnos a ser capaces de tomar decisiones y manifestar sus criterios, perspectivas, opiniones y conocimientos de manera libre y espontánea, ya sea de manera oral o escrita a través de una enseñanza más dinamizada que genere las condiciones más óptimas en las que los alumnos tengan oportunidades significativas para interactuar con sus propios saberes y los que sus compañeros puedan aportar, pues la participación implica tomar parte de algo al mismo tiempo que se es parte de ese algo, es decir, la participación funciona como un proceso bidireccional y simbiótico entre los mismos alumnos.

MARCO TEÓRICO

En el paradigma tradicional de la educación, el docente desempeña un papel imprescindible del proceso educativo por ocupar el lugar central del desarrollo de la enseñanza, y uno de los retos que enfrenta día a día durante el ejercicio de su profesión en las aulas escolares es promover la participación de los alumnos, la cual ha de ser planteada desde el proceso de planeación de la enseñanza como un factor que fomente el aprendizaje activo a través del pensamiento crítico, las habilidades para hablar, expresar y escuchar, y, por lo tanto, la atención que pueden mantener en el involucramiento de las clases a fin de adquirir aprendizajes

significativos mediante la percepción de las aportaciones que realiza el docente y todo un grupo de sujetos que asiste a la escuela con la finalidad de desarrollar el conocimiento, habilidades y actitudes con las que han de contribuir de manera funcional a la sociedad. De este modo:

La participación adquiere sentido cuando se constituye en un medio para la construcción de un proyecto común en el que se requiere del aporte de todos y todas. No es un fin en sí mismo, es un medio para lograr cambios cualitativos en los niveles personal y colectivo (Núñez, et al, 2008, p. 164).

La mediación pedagógica que realiza el docente, la cual implica orientar a los alumnos para aportar su participación, al ser parte de los actores del proceso educativo, algunas ocasiones se remite a encontrarse con obstáculos que impiden la creación de ambientes de aprendizaje factibles a causa de que la socialización entre el docente y el alumno se ve limitada por actitudes negativas como la apatía, el enojo por la exigencia, la pereza que suele acompañarlos desde casa hasta el aula por haber tenido un descanso insuficiente, el miedo por luego ser motivo de exclusión; por consiguiente, la aplicación de las estrategias que el docente pretendía aplicar, luego de su diseño en la planeación, se inhiben con la mentalidad inactiva de los alumnos, la cual requiere de transformarse para tener la posibilidad de expresar sus aprendizajes adquiridos, puntos de vista, las dudas, sus sugerencias, sus conocimientos previos, cualquier gesto que sea digno de reconocerse con base en los propósitos que se persiguen en cada jornada escolar.

Si bien, el aprendizaje puede ser considerado como individual, pero también es colectivo, de este modo es importante reconocer que, el trabajo grupal, es una de las necesidades “identificadas como la columna vertebral de la educación, y que aportan algunas pistas para pensar en los ambientes educativos” (Duarte, 2003, p.6) o ambientes de aprendizaje, el cual se entiende no sólo como el medio físico áulico, sino como las interacciones que se producen en dicho medio con base, según Duarte (2003), en “las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen” (p. 6).

De acuerdo al planteamiento anterior, es posible reconocer que existe una “complementación mutua” entre el ambiente de aprendizaje y la participación, a partir de la cual se puede decir que mientras exista una buena participación de los alumnos a través de interacciones generadas entre ellos mismos y entre el docente, hay la oportunidad de

generar un ambiente de aprendizaje factible para que dichos actores desarrollen el proceso de enseñanza-aprendizaje con éxito con ayuda de acciones y actitudes dinámicas y poderosas que permiten mejorar la disposición, pues la posición de los alumnos cambia “puesto que progresivamente asumen la responsabilidad de sus propios procesos de aprendizaje. Cambia la posición del docente, quien deja de ser la única fuente de información y se convierte en un activo participante de la comunidad de aprendizaje” (Duarte, 2003, p. 6).

Saint-Onge (1997) explica que “la habilidad para organizar un ambiente que mantenga a los alumnos activos en el aprendizaje es un factor importante” (p. 146), por lo cual creo firmemente que, para lograr dicha condición, es imprescindible tomar en cuenta las capacidades y habilidades individuales, haciéndoles creer a los alumnos que cada una de ellas es valiosa y es necesario explotarla para desarrollarse, compartiéndoles la idea de que todos pueden participar, aprender y aportar algo valioso, de modo que, propone Duarte (2003, p. 5), se defina un “clima estimulante en el plano intelectual, que funciona como modelo para la definición y solución de problemas; realizar preguntas desafiantes; propiciar el feedback y la ayuda necesaria a sus alumnos, y favorecer en ellos la autoconducción de sus aprendizajes”.

De este modo, ahora vale la pena enfatizar en que la falta de participación del alumnado en el aula afecta negativamente en el proceso de aprendizaje, puesto que se cierra toda puerta a la interacción y a la comunicación, la cual constituye una inhibición al establecimiento de las relaciones interpersonales, la colaboración y la cooperación, pero es indispensable reconocer que los alumnos no siempre son capaces de dar a conocer sus preconcepciones, creencias, experiencias, puntos de vista y aportaciones por sí solos, pues esta participación “no ocurre al azar o por casualidad. Es el resultado de un proceso que debe ser intencional: ser provocado, orientado, estimulado y entrenado” (Leitón et al., 2008, p. 169).

Tras considerar que este análisis se realizará sobre la participación del alumnado en el aula multigrado, es relevante dar a conocer la idea que Rueda Pineda et al. (2008) recupera con base en las aportaciones de Fassinger (1995) que explica que “en relación a los compañeros de grupo, aparte de lo señalado previamente, se ha reportado que un predictor importante

es el número de alumnos del grupo, siendo la relación como sigue: a mayor número de alumnos, menor participación” (p. 152), viéndolo de este modo, es posible asegurar que, en los grupos de las escuelas multigrado con pocos alumnos hay mejores oportunidades de generar la participación de los mismos, sin embargo, considero que son menos experiencias y aprendizajes los que se puedan compartir, en cambio cuando hay una gran cantidad de alumnos hay mejores oportunidades de ampliar el aprendizaje por la amplia variedad de saberes de ellos.

METODOLOGÍA

Participaron 24 niños del grupo conformado por 1°, 2° y 3° de la Escuela Primaria “La Corregidora”, de los cuales 9 de ellos pertenecen al primero, 10 al segundo y 5 al tercero, respectivamente; de este modo todos ellos conformaron la muestra seleccionada en el contexto de participación voluntaria y por petición en grupo a través de las situaciones didácticas desarrolladas en el aula.

Plataforma ClassDojo. Permitió gestionar el comportamiento de los alumnos a través de la generación, de forma automática, de reportes e información sobre su participación y su desempeño, lo cual incluye el trabajo denodado, la perseverancia, el trabajo en equipo, la creatividad y la curiosidad. Como docente fue necesario crear una cuenta de profesor para obtener un usuario en el que pude gestionar las puntuaciones sobre las participaciones de acuerdo a la clasificación de actitudes puestas en juego, tareas realizadas y habilidades aplicadas determinadas en la misma plataforma, las cuales se tomaban en cuenta como una participación o un punto sumado en su desempeño en el aprendizaje. De esta manera, posteriormente fue posible generar el siguiente producto:

- Gráfica de pastel: representa un breve informe a través del cual se visualizan las

variables reconocidas como parte de la participación en el aula, las cuales fueron: positivo, neutral, negativo.

Observación directa. Permitted considering the attitudes and emotional states that the students presented when participating and recognizing the importance of their participation and acquiring a point on the ClassDojo platform.

Previously to the Teacher Practice Workshops, just when I carried out the planning of the teaching, I decided to install the ClassDojo platform on my mobile device to then generate the organization of the group starting from the distribution of the students for each one of the grades to which they belonged, as well as the variables that would represent a scale of estimation about participation in the classroom: positive, neutral and negative. At the beginning of the teaching practice, as part of the explanation of the work form to the students, I proposed the consideration of participation as an aspect that would favor the work, and therefore, the learning in the classroom, for which the students assumed the commitment to participate throughout all the school workshops that encompassed my teaching practice.

In this way, during the teaching practice workshops I was using the ClassDojo platform to fulfill the mentioned objective, however, it is worth highlighting that I never conscientized the students about it, that is, in no moment I had the opportunity to let them know my operationalization through it to register their performance in the participation, so the only way to recognize that they participated in the classroom was the reward with a star sticker, which I placed on their faces. Additionally, it is important to mention that the use of this platform was not carried out specifically in the classroom and during the school workshop, but rather outside of it in my workspace where I carried out the daily evaluation after finishing the day of teaching practice, all of this because I considered that using it in the classroom would generate alteration in discipline and loss of time when registering the participations each time it was necessary.

RESULTADO

A consecuencia de lo anterior, manifiesto que los alumnos no fueron capaces de aumentar la participación en el aula, y, por ende, no fue posible visualizar la toma de decisiones por sí mismos, la manifestación de sus criterios, perspectivas, opiniones y conocimientos previos y nuevos, de manera que entre compañeros los hubieran intercambiado para generar experiencias y emociones más significativas con las que sus aprendizajes se hubieran vuelto elocuentes, de haber sido lo contrario, hubiera sido mayormente estimulante y se hubiera disminuido la dificultad

de apreciar la transformación de los aprendizajes, desde ser inexistentes, inválidos o erróneos hasta ser existentes e institucionalizados.

A pesar de dicha inconveniencia, a partir del uso del instrumento mencionado es posible mostrar la siguiente gráfica de pastel que representa el estado final de las puntuaciones asignadas sobre las participaciones de acuerdo a la clasificación de actitudes puestas en juego, tareas realizadas y habilidades aplicadas determinadas en la misma plataforma.



Si bien, es posible visualizar que la gráfica incluye los aspectos considerados para la evaluación del desempeño de los alumnos, dentro de los cuales la mayoría representan actitudes o acciones en la participación y los cuales son:

- Aspectos negativos: miedo, apatía, molestia.
- Aspectos positivos: trabajo en equipo, solucionar un problema, responder preguntas, participación por petición, leer en voz alta, escribir con amplitud, experiencia, duda, conocimiento previo, compartir escritos, escuchar a los demás, opinión, ayudar a otros, compartir aprendizajes, sugerencia.

Y, con base en los resultados obtenidos a través de la gráfica, me permito manifestar que el ítem nombrado como Participación por petición, al tener el 19.30% de puntuación hace referencia a la acción que ejercía hacia mis alumnos a través de la motivación, es decir, pedirles que participaran cuando no había quién lo hiciera por voluntad propia y se resaltara precisamente el 8.14% de apatía registrada a través de las jornadas de práctica docente. Claramente se observa que, aunque había una gran variedad de formas en la que podía participar de manera voluntaria,

la mayoría de los alumnos se remitió a preferir atender a las peticiones realizadas para participar.

De este modo es conveniente afirmar que no fue posible incentivar el aprendizaje activo a partir de la participación de los alumnos, aunque pareciera que el ítem llamado Conocimiento previo, el cual hace referencia a la participación realizada principalmente en la fase inicial de cada situación didáctica a través del planteamiento de preguntas que los alumnos tenían que contestar con la finalidad de reconocer qué era lo que sabían o cómo interpretaban un objeto de estudio para que al final el conocimiento sobre éste se viera transformado como saber sabio, soporta el nivel de la participación, sin embargo, es necesario mencionar que la puntuación de dicho ítem fue elevado gracias a la participación de muy pocos alumnos, quienes son los que tenían disposición buena o regular en el proceso de aprendizaje y normalmente sí se motivaban en expresar sus conocimientos previos.

Siendo así, me remito a deducir que no se visualizó la participación de manera general en el grupo, de haber sido lo contrario, la mayoría de los alumnos hubieran obtenido mejores

resultados en la evaluación del aprendizaje, pues, al seguir tomando como ejemplo al alumno Alexis y como se observa en el anexo 3, en el que se visualiza que el alumno no alcanzó a cumplir con los aprendizajes y objetivos esperados puesto que todos los indicadores de evaluación fueron marcados como no cumplidos, existe la oportunidad de inferir que la importancia de la participación radica en que permite involucrar al alumno en las actividades propuestas para el aprendizaje y reconocer nuevas ideas, perspectivas y saberes de los demás y de sí mismo, lo que es más impresionante.

Por ello, de acuerdo a lo que se evidencia a través del informe de participación de Alexis y su evaluación en tan sólo una situación didáctica, se demuestra que el alumno se negaba a generar interacciones de aprendizaje, pues no sabía escuchar a los demás ni sentía la necesidad de desear ser escuchado, y a consecuencia de ello predomina la participación por petición, porque me esmeraba en intentar que lo hiciera, y aun así era muy difícil que respondiera a los estímulos y motivaciones a causa de sus actitudes negativas y falta de interés en su aprendizaje, que inhibieron el conocimiento y tratamiento de sus preconcepciones, creencias, experiencias, puntos de vista, cerrando la puerta a la colaboración y cooperación en el aula.

Realizando énfasis en que la participación es analizada desde el aula multigrado, es pertinente argumentar que dicho factor es imprescindible en la generación de ambientes de aprendizaje más factibles por la atención de la variación marcada en el desarrollo de habilidades y saberes de los alumnos que se determina por la diferencia de grados de educación primaria en los que se encuentran, pues si bien ya existen un sinnúmero de dificultades para aplicar actividades diferenciadas para cada uno de ellos, para cumplir con la exigencia de la propuesta multigrado que determina trabajar con un tema común y actividades diferenciadas (SEP, 2005).

Por ende, con mayor razón los alumnos del aula multigrado necesitan aumentar la participación como un factor que mejore el ambiente de aprendizaje en el que se genere una cadena de saberes entre los grados que conforman el grupo, es decir, que los alumnos de 3^o, quienes se supone que cuentan con más aprendizajes, se los compartan a los de 2^o y 1^o, y

los de 2° a los de 1°, de modo que sea posible evitar limitar a los alumnos a que adquieran un aprendizaje que no es exigido por el currículum.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como mencioné en algún momento, la promoción de la participación como un factor predominante en la creación de ambientes de aprendizaje es un reto difícil de atender, pues las acciones que un docente realice a favor de ello en todo momento es necesario que se traduzcan como aprendizajes significativos para los alumnos, y, específicamente, en el aula multigrado donde debe premiar la cooperación y la colaboración, es por ello que me es posible expresar que, a partir de mi experiencia a lo largo de las dos jornadas de práctica docente, cada niño vive un proceso distinto de participación, pero que la ventaja es que todos ellos cuentan con una cualidad con la que es posible favorecerla: la curiosidad.

A partir del análisis realizado, considero que se requiere de aprovechar al máximo la cualidad anteriormente mencionada, pero para ello es importante comenzar estableciendo las acciones congruentes a la promoción de la misma desde la planeación de la enseñanza, por lo que ahora considero que es imprescindible atender de manera más precisa aquella exigencia en la que Schmelkes & Águila (2019) expresan para manifestar que es necesario “que reorganice los contenidos de aprendizaje por temas comunes y actividades

diferenciadas, y que considere agrupamientos flexibles y estrategias para el aprendizaje autónomo en los estudiantes” (p. 29), es decir, que desde el diseño de las situaciones didácticas propuestas especifique las formas de participación tomando en cuenta la sugerencia que la Propuesta Educativa Multigrado 2005 incluye y en la que indica que “ponga especial atención en que las participaciones no se alejen del tema central y que se respeten las intervenciones y opiniones de todos” (SEP, 2005, p. 112).

Es importante mencionar que la formación de actitudes negativas en los alumnos en el aula multigrado influyeron de manera directa en la participación, específicamente en las

ocasiones en las que se requería desarrollar las actividades de aprendizaje en equipos, sin embargo, he reflexionado que en algunas ocasiones eran muy grandes, pues sólo había considerado la necesidad de atender la diversidad del alumnado por la dificultad de realizar el proceso de enseñanza para diferentes grados simultáneamente, por lo que de ahora en adelante será esencial promover la participación en equipos para atender la aplicación de actividades diferenciadas.

La intención es, pues, que los alumnos respondan a la oportunidad de aclarar y ampliar sus conocimientos a través de la participación activa, pero durante toda la jornada escolar desarrollada en el aula para ser partícipes del proceso de aprendizaje con mayor eficacia y en ningún momento se remitan a permanecer pasivos, a fin de que al término de la institucionalización del aprendizaje existan momentos amenos para generar espacios de interacción en el que se aporten o dena conocer los nuevos conocimientos adquiridos y quizá aclarar dudas, exponer comentarios, críticas y sugerencias que apoyen las actividades posteriores.

A través de este trabajo fue posible dar a conocer la importancia de la participación del alumnado como el principal factor de los ambientes de aprendizaje en el aula multigrado, reconociendo de manera superficial la interacción generada entre alumno-alumno y alumno-docente a través de dicho factor, para lograr comprender la influencia que representa en la promoción del aprendizaje activo a través del desarrollo y aplicación del pensamiento crítico, las habilidades para hablar, expresar y escuchar, y, por lo tanto, la atención que pueden mantener en el involucramiento de las clases a fin de adquirir conocimientos significativos mediante la percepción de las aportaciones que realiza el docente y todo un grupo de sujetos que asiste a la escuela con la finalidad de desarrollar el conocimiento, habilidades y actitudes, por lo que es posible concluir que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es imprescindible asegurar la participación.

Considero que en el aula multigrado es aún más interesante la generación de participación por los diferentes niveles cognitivos, experiencias, conocimientos previos que los alumnos de cada uno de los grados poseen, por lo que es pertinente manifestar que mientras predomine la presencia de este factor será posible generar ambientes de aprendizaje, pues

este último “considera las distintas dimensiones de desarrollo del sujeto (afectiva, intelectual, social, física) y puedan potenciar tales dimensiones, de acuerdo con los propósitos didácticos y curriculares del ambiente”, según Calderón & León (2016, citado por Bravo et al., 2018, p. 6), de tal modo que puedo argumentar que la falta de participación en la generación de ambientes de aprendizaje propicios en el aula multigrado afecta en gran medida en dichas dimensiones por la negación a la interacción y presentación de los conocimientos de los educandos.

Partiendo de la premisa de que este análisis surgió tras la identificación del problema que involucra la falta de participación de los alumnos de 1°, 2° y 3° de la Escuela Primaria “La Corregidora”, considero que es posible concientizar a los alumnos sobre el impacto de su participación a través de una comunicación reflexiva mediante la cual exista la oportunidad de concientizarlos sobre la construcción de sus propios aprendizajes con los que han de enfrentar cada situación que les acontezca en sus vidas diarias. Tomando en cuenta que para esta investigación hice uso de la plataforma ClassDojo, creo conveniente expresar que es muy importante tener cuidado en el establecimiento de criterios y límites que hagan referencia a que no se trata de competir entre ellos mismos por ganar puntos, puesto que en ella se puede contabilizar aquellos que son asignados tras participar, de modo que no se pierda de vista la finalidad de la participación en el aula y los alumnos se remitan a expresar cualquier idea con el objetivo de alcanzar mejores puntajes.

Con base en la investigación realizada es posible destacar que respecto a las actitudes que pueden favorecer la participación en el aula multigrado son aquellas consideradas como positivas, obviamente, y dentro de las cuales se encuentran entusiasmo, optimismo, seguridad, confianza, atención, valentía, esfuerzo; pues menciono nuevamente que durante las jornadas de práctica docente predominaron

actitudes negativas, las cuales incluían apatía, falta de interés, molestia y miedo; eran muy notorias a la hora de trabajar y no había la oportunidad de generar un ambiente de aprendizaje bueno, por lo que declaro que es importante demostrar disposición, pues es su propio aprendizaje y de ellos también depende el avance que logren adquirir para su desarrollo.

Desde mi postura formada a partir de este trabajo, considero que los alumnos deben comenzar a participar por voluntad propia, y no cuando se les pida, por lo que cuando se pida la participación de manera general, es decir, sin mencionar que un alumno en específico lo haga, que estén dispuestos a expresar sus ideas, emociones, deseos, necesidades y automotivándose por la búsqueda del beneficio individual y colectivo, sin embargo, que el docente nunca se olvide de que es su trabajo motivarlos de la misma forma, creando un equilibrio en lo que el alumno es capaz de hacer por sí mismo y lo que puede hacer por su influencia, de tal modo que se demuestre seguridad y confianza, y que se elimine el miedo a caer en el error, estableciendo límites, reglas o conductas que deben mostrar cuando alguien participe para evitar signos de burla, discriminación y exclusión.

El docente y los alumnos siempre deben estar dispuestos a escuchar y dar a conocer las demandas, inquietudes, plantear preguntas, aceptar propuestas y no sólo limitar la participación verbal, sino promover la escrita, puesto que existen alumnos que tienen mejor desarrollada las habilidades orales y otros las escritas. Además, el maestro debe darle la palabra a quien lo desee y eliminar prejuicios que lo remitan a considerar que es una pérdida de tiempo extender las interacciones porque existe la oportunidad de ampliar el campo del aprendizaje generando nuevas experiencias, pues el papel del profesor en el aula multigrado, según la SEP (2005) describe que:

Observa e interviene oportunamente en la actividad con el fin de organizar grupos mixtos y favorecer la cooperación entre ellos y la participación equitativa; además, reduce la competencia que pueda existir y da oportunidad a cambiar o quitar reglas con el objeto de canalizar conquistas personales y lograr un juego dinámico y fluido (p. 180).

Actitudes negativas, las cuales incluían apatía, falta de interés, molestia y miedo; eran muy notorias a la hora de trabajar y no había la oportunidad de generar un ambiente de aprendizaje bueno, por lo que declaro que es importante demostrar disposición, pues es su propio aprendizaje y de ellos también depende el avance que logren adquirir para su desarrollo.

Desde mi postura formada a partir de este trabajo, considero que los alumnos deben comenzar a participar por voluntad propia, y no cuando se les pida, por lo que cuando se pida la participación de manera general, es decir, sin mencionar que un alumno en específico

lo haga, que estén dispuestos a expresar sus ideas, emociones, deseos, necesidades y automotivándose por la búsqueda del beneficio individual y colectivo, sin embargo, que el docente nunca se olvide de que es su trabajo motivarlos de la misma forma, creando un equilibrio en lo que el alumno es capaz de hacer por sí mismo y lo que puede hacer por su influencia, de tal modo que se demuestre seguridad y confianza, y que se elimine el miedo a caer en el error, estableciendo límites, reglas o conductas que deben mostrar cuando alguien participe para evitar signos de burla, discriminación y exclusión.

El docente y los alumnos siempre deben estar dispuestos a escuchar y dar a conocer las demandas, inquietudes, plantear preguntas, aceptar propuestas y no sólo limitar la participación verbal, sino promover la escrita, puesto que existen alumnos que tienen mejor desarrollada las habilidades orales y otros las escritas. Además, el maestro debe darle la palabra a quien lo desee y eliminar prejuicios que lo remitan a considerar que es una pérdida de tiempo extender las interacciones porque existe la oportunidad de ampliar el campo del aprendizaje generando nuevas experiencias, pues el papel del profesor en el aula multigrado, según la SEP (2005) describe que:

Observa e interviene oportunamente en la actividad con el fin de organizar grupos mixtos y favorecer la cooperación entre ellos y la participación equitativa; además, reduce la competencia que pueda existir y da oportunidad a cambiar o quitar reglas con el objeto de canalizar conquistas personales y lograr un juego dinámico y fluido (p. 180).

actitudes negativas, las cuales incluían apatía, falta de interés, molestia y miedo; eran muy notorias a la hora de trabajar y no había la oportunidad de generar un ambiente de aprendizaje bueno, por lo que declaro que es importante demostrar disposición, pues es su propio aprendizaje y de ellos también depende el avance que logren adquirir para su desarrollo.

Desde mi postura formada a partir de este trabajo, considero que los alumnos deben comenzar a participar por voluntad propia, y no cuando se les pida, por lo que cuando se pida la participación de manera general, es decir, sin mencionar que un alumno en específico lo haga, que estén dispuestos a expresar sus ideas, emociones, deseos, necesidades y

automotivándose por la búsqueda del beneficio individual y colectivo, sin embargo, que el docente nunca se olvide de que es su trabajo motivarlos de la misma forma, creando un equilibrio en lo que el alumno es capaz de hacer por sí mismo y lo que puede hacer por su influencia, de tal modo que se demuestre seguridad y confianza, y que se elimine el miedo a caer en el error, estableciendo límites, reglas o conductas que deben mostrar cuando alguien participe para evitar signos de burla, discriminación y exclusión.

El docente y los alumnos siempre deben estar dispuestos a escuchar y dar a conocer las demandas, inquietudes, plantear preguntas, aceptar propuestas y no sólo limitar la participación verbal, sino promover la escrita, puesto que existen alumnos que tienen mejor desarrollada las habilidades orales y otros las escritas. Además, el maestro debe darle la palabra a quien lo desee y eliminar prejuicios que lo remitan a considerar que es una pérdida de tiempo extender las interacciones porque existe la oportunidad de ampliar el campo del aprendizaje generando nuevas experiencias, pues el papel del profesor en el aula multigrado, según la SEP (2005) describe que:

Observa e interviene oportunamente en la actividad con el fin de organizar grupos mixtos y favorecer la cooperación entre ellos y la participación equitativa; además, reduce la competencia que pueda existir y da oportunidad a cambiar o quitar reglas con el objeto de canalizar conquistas personales y lograr un juego dinámico y fluido (p. 180).

REFERENCIAS

Bravo, F., León, O. L., Romero, J., Alfonso Novoa, G., & López, H. (2018). Ambientes de aprendizaje. In ACACIA Cultiva: Equipo Metodología Ambientes de Aprendizaje Accesibles y con Afectividad-AAAA (pp. 1-19). Corporación Universitaria

- Iberoamericana-CUI. https://acacia.red/udfjc/wp-content/uploads/sites/5/2018/07/Fundamento_conceptual_Ambientes_de_aprendizaje_para_la_Metodolog%C3%ADa_AAAA.pdf
- Duarte D, J. (2003). AMBIENTES DE APRENDIZAJE: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL. Estudios pedagógicos (Valdivia), 1(29), 97-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- Núñez Castro, L., Vásquez Carvajal, A. C., Arguedas Leitón, E., Torres Hernández, R., & Vargas Fallas, C. A. (2008). La participación en el aula escolar rural: un reto para la transformación. Revista Electrónica Educare, 12(1), 163-169. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114584021>
- Rueda Pineda, E., Mares Cárdenas, G., Gonzáles Beltrán, L.F., Rivas García, O., & Rocha Leyva, R. L. (2017). La participación en clase en alumnos universitarios: factores disposicionales y situacionales. Revista Iberoamericana [Dehttps://doi.org/10.35362/rie741632](https://doi.org/10.35362/rie741632)
- Saint-Onge, M. (1997). Yo explico, pero ellos... ¿aprenden? Bilbao: Mensajero. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54658416/yo.explico.pero._ellos._aprenden-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1657305215&Signature=I~2hvEwRNOv0LxW06tryJguZGySVOUO8wAGaEV09VIdeBqYz7WUo-Gz5FyO0w0wpFdaeOQWE8cURgPbRuDgtoX844ZWYeb01FebEw8fR3LQsYsscbNleCtWGzVgK
- Schmelkes, S., & Águila, G. (2019). La educación multigrado en México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf
- SEP. (2005). Propuesta Educativa Multigrado 2005. Recuperado de https://tabasco.gob.mx/sites/default/files/users/setabasco/Propuesta%20Educativa%20Multigrado%202005_compressed.pdf.
- SEP. (2017). Aprendizajes Claves para la Educación Integral. Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica. https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

PLANIFICACIÓN INTERDISCIPLINAR CON TEMAS TRANSVERSALES: UNA ESTRATEGIA EMERGENTE PARA DISMINUIR EL REZAGO EN LOS APRENDIZAJES BÁSICOS EN EDUCACIÓN MULTIGRADO

Autores:

Blanca Robles Peralta

Docente

Escuela Normal Oficial “Profr. Luis Casarrubias Ibarra”

robles.persistencia@gmail.com

Laura Rugerio Valerio

Docente

Escuela Normal Oficial “Profr. Luis Casarrubias Ibarra”

pue15.lrugeriov@gmail.com

RESUMEN

Hoy más que nunca, los docentes de educación primaria multigrado necesitan repensar su enseñanza mediante una planificación didáctica que coadyuve a disminuir el rezago en los aprendizajes básicos que a causa de la pandemia COVID-19, experimentan las niñas y niños que viven en comunidades marginadas donde la desigualdad en servicios como luz eléctrica, tecnología y falta de capacitación de los docentes incrementaron las brechas ya existentes. Esta investigación cualitativa se realizó con la metodología de Investigación-Acción, cuyo objetivo fue disminuir el rezago en los aprendizajes básicos mediante ciclos de intervención. El estudio comprendió 5 etapas en las que se realizaron acciones como: solicitar la colaboración de 2 supervisores y 10 docentes que laboran en escuelas multigrado de las zonas 033 y 104 de la Mixteca Poblana; brindar asesoría teórica y metodológica a los participantes para la planificación interdisciplinar con temas transversales, así como para la utilizar la técnica narrativa y el diario del profesor; realizar reuniones periódicas con supervisores y docentes; y aplicar una entrevista a los participantes para conocer su grado de satisfacción. Lo resultados revelan que este tipo de planificación contribuye a disminuir el rezago en los aprendizajes básicos de los alumnos que estudian en escuelas primarias multigrado.

Palabras clave: planificación interdisciplinar, temas transversales, rezago aprendizajes básicos, educación multigrado

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La pandemia COVID-19 dejó al descubierto que en México como en otros países del planeta, las brechas existentes en el ámbito educativo afectaron significativamente el logro de los aprendizajes básicos de los niños y las niñas de los grupos sociales más vulnerables (Hevia y Vergara-Lope, 2022) quienes por vivir en zonas rurales marginadas no tuvieron acceso a una educación a distancia mediada por tecnología, pues carecen de equipo de cómputo, conectividad, teléfono celular, radio, televisión, y en casos específicos hasta de luz eléctrica. Estas características son propias de las comunidades en que se encuentran las escuelas primarias multigrado, en las cuales un docente atiende simultáneamente en la misma aula a niños y niñas de distintas edades y grados escolares (González, A., Becerra, M., Moreno, J., 2021) revelando la desigualdad de oportunidades que estos alumnos tienen con relación a los que estudian en escuelas unigrado.

Es importante destacar que, a pesar de que durante la pandemia los profesores continuaron brindando el servicio educativo mediante el diseño de Cuadernillos de Actividades que entregaban quincenalmente a aprendientes y a padres de familia, la acción resultó insuficiente, pues cuando docentes y discentes iniciaron actividades académicas bajo la “Nueva Normalidad” (Díaz-Cabriales, 2022) el rezago en los aprendizajes básicos se hizo evidente. En opinión de los supervisores que participaron en esta investigación, los niños de primero y segundo grado muestran serias dificultades en la adquisición de la lectoescritura, debido a que, en el mes de marzo de 2022, aún no habían desarrollado la conciencia fonológica tan fundamental para avanzar en la adquisición y desarrollo de estas habilidades intelectuales. Resolver problemas aditivos con números del 0 al 100 en el caso de primer grado, y del 100 al 1000 en el caso de segundo, es otra problemática que enfrentan, aunado a la actitud de no querer permanecer la jornada completa en el aula, pues extrañan las actividades al aire libre como sembrar, cosechar, recolectar leña, pastorear y dar agua a las cabras, ir a “dejar comida”, cuidar a los hermanitos más pequeños, etcétera.

Respecto a los alumnos que cursan tercero, cuarto, quinto y sexto grado, éstos tienen contratiempos con la fluidez que es un componente crítico del proceso de aprendizaje lector y un aspecto fundamental de la comprensión lectora (Fumagalli, J., Barreyro, J., Jaichenco,

V., 2017). En su escritura, se observa dificultad para expresar con grafías el contenido de su pensamiento, falta de segmentación y errores ortográficos en palabras de uso común, lo que repercute también en la habilidad para plantear problemas matemáticos, y falta de comprensión lectora para interpretar su contenido y resolverlos, ya sea utilizando procedimientos informales o los algoritmos básicos de suma, resta, multiplicación y división respectivamente. Por otra parte, niños y niñas demuestran resistencia para trabajar colaborativamente y llevar a cabo diversas tareas como leer y comentar, escribir y proceder a la corrección de sus escritos, realizar experimentos, etcétera, y con esa actitud obstaculizan la circulación de los saberes dentro del aula (Santos, 2011).

El problema descrito es multifactorial; sin embargo, conlleva a retomar la sugerencia del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) que enfatiza en la necesidad de diseñar estrategias innovadoras, robustas y de alto impacto (INEGI, 2021) para disminuir el rezago en los aprendizajes básicos de los alumnos que asisten a las escuelas primarias multigrado. Por tanto, en esta investigación se propuso una planeación interdisciplinar con inclusión de temas transversales, cuyas actividades, recursos materiales y estrategias didácticas estén estrechamente vinculadas a lo que hacen los alumnos y alumnas cotidianamente en los ámbitos de interacción familiar, escolar y comunitario.

Las preguntas de investigación que se plantearon son: ¿Qué impacto tendrá una planificación interdisciplinar con inclusión de temas transversales en la mejora de los aprendizajes básicos de los alumnos y alumnas que asisten a escuelas primarias multigrado? ¿Qué acciones se requiere llevar a cabo para que los docentes de educación multigrado sean capaces de diseñar y aplicar planeaciones interdisciplinarias incluyendo temas transversales? ¿Qué técnicas e instrumentos serán adecuados para sistematizar y analizar información relevante de los resultados que se van obteniendo durante el proceso de investigación? ¿Cómo pueden contribuir los supervisores escolares y los padres de familia en el desarrollo de la investigación?

MARCO TEÓRICO

La interdisciplinariedad es una estrategia que promueve la relación entre asignaturas, áreas y ámbitos (SEP, 2017). Al respecto, el Principio Pedagógico No. 11 de Aprendizajes Clave, establece la necesidad de promover la interdisciplina, debido a que “el conocimiento se crea a partir de “piezas” básicas de aprendizajes que se organizan de cierta manera para crear estructuras de conocimiento que se transfieren a campos disciplinarios y situaciones nuevas. Esta adaptabilidad moviliza los aprendizajes y potencia su utilidad en la sociedad del conocimiento” (SEP, 2017, pp. 117-118). Por esa razón, sugiere el trabajo colegiado como espacio que permite a los profesores compartir sus experiencias, intereses y preocupaciones, para que construyan respuestas en conjunto sobre diversos temas (SEP, 2017). Desde esta perspectiva, los docentes tienen autonomía para adecuar las situaciones didácticas a los distintos contextos del país, a los niveles de conocimiento de sus alumnos y a sus necesidades particulares de aprendizaje (SEP, 2017).

Por su parte, Rosero, Pinos y Segovia (2017) opinan que la interdisciplinariedad confiere estructura al currículo en razón de la integración y la articulación de contenidos de distintas asignaturas o materias. A través de la enseñanza, los docentes tienen la oportunidad de hacer transferencias de leyes o principios de una asignatura a otra para dar lugar a que sus alumnos construyan un conocimiento más amplio, e incluso un nuevo saber.

En opinión de otro experto, la interdisciplinariedad es una estrategia de organización de contenidos que permite “la interacción entre dos o más disciplinas, que puede ir desde la simple comunicación de ideas hasta la integración recíproca de los conceptos fundamentales y de la teoría del conocimiento, la metodología y los datos de la investigación” Zabala (2000, p. 147).

En lo que se refiere a los temas transversales, la asignatura de Formación Cívica y Ética del Plan y Programas de Estudio 2011, contempla el trabajo transversal de sus contenidos, por lo que el análisis de dichas situaciones o temáticas implica que los alumnos recuperen contenidos de otras asignaturas, mediante la realización de tareas de indagación, reflexión y

diálogo (SEP, 2011). A esta forma de vinculación de la formación cívica y ética con el análisis de temáticas y situaciones de relevancia social que se realiza en y desde otras asignaturas se le denomina trabajo transversal, el cual se aborda mediante temáticas como: Educación ambiental para la sustentabilidad, Educación para la paz y los derechos humanos, Educación intercultural, Perspectiva de género, Educación para la salud, Educación sexual, Consumo ético, Educación económica y financiera, Educación vial, Transparencia y rendición de cuentas, Cultura de la prevención, y Uso racional y ético de la tecnología (SEP, 2011, p. 179).

La planificación interdisciplinar y la inclusión de temas transversales en la misma, responden a las ventajas de las que hablan Rockwell y Rebolledo (2018) sobre el trabajo en las aulas multigrado.

“Los docentes de grupos multigrado enfrentan el reto diario de manejar la complejidad que requiere la planificación de actividades simultáneas diferentes, favorecer el trabajo colaborativo e inclusivo en el aula y buscar maneras de vincular el conocimiento con las características de las comunidades que sirven; todo esto converge en aprovechar el potencial pedagógico del multigrado”.

Desde las opiniones anteriores, la planificación interdisciplinar y los temas transversales ofrecen una opción no sólo para las escuelas multigrado, sino también garantiza mayor inclusión y atención a la diversidad en cualquier escuela, pues en todo grupo escolar existe una gran heterogeneidad en las capacidades e intereses de los alumnos.

La pandemia COVID-19 dejó al descubierto las deficiencias y desigualdad de nuestro sistema educativo, cuando las medidas de confinamiento adoptadas para evitar los contagios interrumpieron la enseñanza presencial, y los docentes, tuvieron que adaptarse a los nuevos conceptos pedagógicos y modos de impartir la enseñanza, para los cuales no recibieron capacitación (Cuevas y Vives, 2005, en Vergara Lope Tristán, 2018). Nadie desconoce que, en esta pandemia, los más afectados, son los alumnos de las comunidades rurales marginadas, en quienes se hace evidente el rezago en los aprendizajes básicos, los cuales, a su vez, pueden

ser definidos en términos de competencias, contenidos, habilidades, capacidades, etcétera (Coll y Martín, 2006). Por su parte, Vergara Lope Tristán (2018) define como aprendizajes básicos aquel conjunto de habilidades y saberes fundamentales en lectura y aritmética que sirven para la realización y solución de problemas cotidianos. Estas habilidades y saberes se combinan con los nuevos conocimientos y dan paso a nuevos aprendizajes. Desde esta perspectiva, el rezago en los aprendizajes básicos se manifiesta claramente en los alumnos que estudian su educación primaria en escuelas multigrado.

Se consideran escuelas multigrado a aquellas en donde uno, dos o tres docentes como máximo se hacen cargo de dos o hasta seis grados, además de atender todas las tareas de gestión administrativa, carecen de materiales curriculares y didácticos, falta de supervisión y acompañamiento, así como de personal de apoyo (INEE, 2019, p. 54). La planificación didáctica para el trabajo en grupos multigrado requiere de actividades diversificadas, dado que, en el aula de este tipo, interactúan niños y niñas de diferentes grados, edades, intereses y necesidades. Por esta razón, la planificación interdisciplinar con inclusión de temas transversales debe contener: 1) Actividades que tengan diferentes grados de realización; 2) Actividades diversas para trabajar un mismo contenido, pero con diferente grado de complejidad; 3) Actividades que permitan diferentes posibilidades de ejecución; 4) Actividades que se lleven a cabo con diferentes tipos de agrupamiento (con todo el grupo, pequeños grupos, individual, etcétera); 5) Actividades de libre ejecución por parte de los alumnos según edad e intereses; y 6) Actividades auténticas y contextualizadas que tengan aplicación en la vida cotidiana (Arnaiz y Garrido, 1999).

Esta postura teórica, sienta las bases para repensar la planificación, diseñando actividades de lectura, expresión oral, producción escrita y planteamiento y resolución de problemas matemáticos, donde los temas transversales coadyuven al desarrollo de actitudes para la convivencia, la salud, el cuidado del ambiente, el consumo ético, entre otros.

Respecto a los aprendizajes básicos, Vergara Lope Tristán (2018) opina que éstos, hacen referencia a la lectura, la escritura y el cálculo, al ser consideradas medios que hacen posible cualquier otro aprendizaje.

METODOLOGÍA

Esta investigación cualitativa se llevó a cabo con la metodología de Investigación-Acción, cuyo objetivo fue disminuir el rezago en los aprendizajes básicos mediante ciclos de intervención. Dicho estudio comprendió 5 etapas: 1) De manera personal y mediante oficio, se solicitó la colaboración de 2 supervisores de zona y 10 docentes que laboran en escuelas primarias multigrado de las zonas escolares 033 y 104 de la Mixteca Poblana. En esta etapa se les presentó un proyecto con el propósito de la investigación, tiempos y participantes. Se les informó oralmente acerca de las técnicas e instrumentos a utilizar, y se les hizo saber cuáles de sus escuelas y docentes participarían.

En la segunda etapa, se llevó a cabo un curso taller con los supervisores y los docentes involucrados en el estudio; se les brindó asesoría técnica pedagógica para que elaboraran 20 planes de clase vinculando contenidos de dos asignaturas y un tema transversal; 2) Los docentes aplicaron dichos planes en sus respectivas aulas y utilizaron técnicas e instrumentos para recabar información durante el proceso; 3) Después de cada ciclo de aplicación, se analizaron los cuadernos y demás evidencias de aprendizaje de los 187 niños que participaron en el estudio, así como el diario del profesor, conduciendo a los docentes a reflexionar sobre su práctica; 4) Los profesores replantearon su intervención las veces que consideraron necesario hasta confirmar que disminuía el rezago de los aprendizajes básicos; 5) Por último, se entrevistó a los supervisores, docentes y alumnos para conocer el grado de satisfacción que tenían en relación con esta forma de planificación (Salgado, 2007).

RESULTADOS

En el primer ciclo, después de la Capacitación, los docentes mostraron interés por profundizar más en el diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje en las que se vincule contenidos de dos o más asignaturas e inclusión de un tema transversal; es decir, que, después de revisar

los programas de estudio, e identificar los contenidos que tienen vinculación, les pareció interesante, hacer que los escolares leyeran y produjeran textos relacionados con lo que ellos realizan cotidianamente.

Después de analizar los instrumentos que fueron aplicados a un total de 187 alumnos de escuelas primarias multigrado. Se concluye que retomando situaciones de la vida diaria de los niños y sus familias tienen significación y las desarrollan con gusto porque a través de estas, comentan con sus padres y hermanos porque es importante llevar las actividades del contexto al aula (pastorear, cortar leña, cortar nanches, llevar comida a la siembra, etc.), al retomar estas experiencias, los docentes generaron actividades que vincularon con los temas transversales de Educación ambiental, Educación para la salud, Consumo ético, Educación para la paz y Derechos humanos, entre otros.

En el segundo ciclo de aplicación, los docentes reflexionaron sobre su práctica y escucharon las sugerencias de los especialistas, quienes orientaron dicha reflexión para la mejora de la planificación y la nueva intervención, lo que dio origen a que replantearan aquellas actividades que no tuvieron éxito, porque no tenían una vinculación natural entre contenidos y el tema transversal; no guardaba relación estrecha para aprovechar los saberes comunitarios con los escolares. Es importante señalar que la reflexión de la práctica se hizo después de cada ciclo de intervención para tener oportunidad de identificar como iba disminuyendo el rezago en lectura, escritura y planteamiento y resolución de problemas matemáticos.

En el tercer ciclo se revisaron los cuadernos y demás evidencias que produjeron los niños, además de la transcripción de la entrevista realizada a los docentes participantes en el que se encontraron el sentir y la opinión de la eficacia de la planificación interdisciplinar con tema transversal.

A continuación, se muestra un extracto de la opinión que dieron los docentes durante la entrevista.

- E: ¿Qué resultados obtuvo en el proceso de lectura, escritura y planteamiento y resolución de problemas matemáticos?

- D1: Pues, al principio sentí difícil, aunque interesante la aplicación de mi planeación, con las actividades que diseñé; pero lo mejor vino cuando les leí a los de Primer Grado “Canta la rana”, de su libro de Lengua Materna Español y enseguida pregunté ¿Qué hacían las ranas? Que, si las ranas y los sapos eran iguales, para lo que los niños de cuarto grado contestaron que no, que eran animales distintos, luego los motivé a que escribieron c-a-n-t-a l-a r-a-n-a, y me sorprendí cuando vi que identificaron donde decía “rana” y donde decía “canta”, que letras compartían esas palabras, pues de los 3 niños que cursan este grado, 2 escribieron muy bien las palabras y uno no. Sé que debo realizar más actividades con palabras que riman con el niño que no pudo escribir. Por eso volví a planificar y a intervenir en el aula nuevamente.
- D2: Los niños de 4°, 5° y 6° me sorprendieron cuando les pedí que realizaran una descripción sobre el proceso que sigue un árbol hasta convertirse en leña; realmente, no los había visto producir con palabras propias de su contexto una descripción sencilla en la que decía que los árboles nacen en el campo y cuando ya pasaron muchos años, se secan y es cuando ellos pueden obtener la leña que llevan a vender al pueblo por \$180 pesos la carga; escribieron que para ganar \$360 pesos, debían recoger lo de dos cargas y llevarlas con el señor que hace pan y que, la harina para el pan, la compran en el pueblo, pero la manteca la obtienen cuando “matan” a los cerdos y ocupan esa manteca para el pan, el trabajo colaborativo se visualizó porque cada uno aportaba información para el tema transversal de Educación ambiental para la sustentabilidad y para la convivencia cuando expresaron que iban a comprar pan para tomarse un chocolate juntos y dijeron también que ya había otro tema para escribir, ¿cómo se convertía el cacao en chocolate?

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación permitió confirmar que la planeación interdisciplinar con tema transversal sí es una estrategia que favorece la apropiación de aprendizajes básicos de los alumnos que asisten a escuelas multigrado; se observó en los participantes interés por seguir desarrollando la habilidad de vincular dos contenidos de una manera natural y no forzada, y a partir de esto, incluir los temas transversales para ampliar el panorama de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los alumnos que reciben educación en una misma aula. Con este tipo de planificación, se mejoró la convivencia, la expresión oral y escrita, se percibió interés por leer sobre temas que si bien, están implicados en los libros de texto, también los materiales que se les otorgaron a los escolares fueron llamativos para generar la curiosidad de aprender. Se concluye que se requiere seguir capacitando a los supervisores y docentes en el conocimiento de los programas de estudio y temas transversales, así como darles acompañamiento en el diseño de actividades auténticas y contextualizadas, es decir, que el conocimiento comunitario sea la base para generar el conocimiento escolar.

REFERENCIAS

- Arnaiz, P., Garrido, C. (1999), La atención a la diversidad desde la programación del aula. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Murcia, España.
- Cano Ruiz, A. (2020). Análisis de dificultades en la enseñanza y aprendizaje del español y las matemáticas en escuelas primarias multigrado de Veracruz-México. *Tendencias Pedagógicas*, 37, pp. 57-74. doi: 10.15366/tp2021.37.006
- Díaz-Cabriales, A. (2022). La Educación en México en la Nueva Normalidad". Asociación Normalista de Docentes Investigadores. Primera edición. Durango, México.
- González Lira, A. L., Becerra Silva, M. E., & Moreno Tapia, J. (2021). La enseñanza y el aprendizaje en las escuelas primarias multigrado en México y Colombia. *Revista Conrado*, 17(79), 351-359.

- Fumagalli, J., Barreyro, J., Jaichenco, V. (2017). Fluidez lectora en niños: cuáles son las habilidades subyacentes. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, vol. 16, núm. 1, 2017, pp. 50-61 Universidad de Castilla. La Mancha Cuenca, España.
- Hevia, F., Vergara-Lope, S. (2022). Rezago de aprendizajes básicos y brecha digital en el contexto de COVID-19 en México. *Perfiles Educativos*, 44(176).
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60478>
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017. Educación básica y media superior*. México: autor.
- INEE (2019). *La educación multigrado en México*. México: autor.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción* Madrid. La Muralla. (370-394).
- Mercado, R. (1998). *El trabajo docente en el medio rural*. México, SEP. Biblioteca del Normalista.
- OCDE (2021) *El impacto del COVID-19 en la educación – Información del Panorama de la Educación (Education at a Glance) 2020*, Disponible en:
www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm
- Quecedo, R., Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*. (14), 5-39. [fecha de consulta 18 de febrero de 2020].
ISSN: 1136-1034. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17501402>
- Salgado, C. (2007). *Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*.
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), pp. 71-91. Recuperado el 17 de febrero de 2018, de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf>
- SEP (2011). *Plan y programas de estudio 2011. Educación Básica. Primaria*.

SEP (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica.

Vergara Lope Tristán, S. (2018). Aprendizajes básicos en niños y niñas de Veracruz: primeros resultados de la Medición Independiente de los Aprendizajes (MIA). Revista Interamericana de Educación de Adultos, 40(2), 44-78. [fecha de Consulta 3 de agosto de 2022]. ISSN: 0188-8838. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457556293003>

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA MULTIGRADO

Práctica Docente en la Educación Multigrado
Michelle Rogríguez Espinoza
Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”
Estudiante
19320163.01@benmac.edu.mx

RESUMEN

El presente análisis de la práctica docente en el aula multigrado tiene la finalidad de exponer la experiencia adquirida en la implementación de la estrategia educativa Aprendizaje Cooperativo propuesta por Johnson & Johnson (1994).

Se orientó por medio de una metodología de análisis de tipo cualitativa con guía de las aportaciones de diferentes autores y las normas educativas actuales. Los participantes involucrados cursan la educación primaria en una institución educativa tipo multigrado con clasificación bidocente, en un contexto rural.

Los resultados enfocan en que la estrategia educativa Aprendizaje Cooperativa, es una respuesta favorable, que permite que el alumno se desarrolle de una forma integral, constituyendo aquellos aspectos de índole académica y a su vez aquellos socioemocionales, partiendo de la estructuración de habilidades que contribuyen al desarrollo individual para llevarlo hacia la valorización de la diversidad que existe en el aula multigrado.

En suma de este análisis, se logra concluir que el aprendizaje cooperativo es una propuesta óptima y favorable para el profesorado que ejerce en las aulas multigrado, ya que, promueve la formación integral de los estudiantes, es una metodología abierta y flexible que permite atender necesidades del alumnado, permite guiar la innovación en el quehacer docente que

emprendemos en la actualidad y focalizar la diversidad de características de los alumnos como una oportunidad educativa de educación de excelencia y equidad.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje Cooperativo, Escuela Multigrado, Estrategia, Práctica Docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el quehacer docente todos somos conscientes de la formación permanente que existe y es parte fundamental para otorgar una enseñanza eficiente y profesional que promueva el aprendizaje de calidad y excelencia de nuestros alumnos, en este sentido, podemos reconocer que el docente enfrenta grandes retos para conseguir estos objetivos, pues la necesidad de encontrar herramientas que posibiliten mejores condiciones educativas es una gran misión en la que constantemente se tiene que trabajar, pues la intervención docente es la que logra crear en el aula un ambiente propicio para el aprendizaje.

La escuela multigrado fue creada con el objetivo de garantizar el derecho a la educación de todos los niños, niñas y adolescentes, en un marco referencial que atiende específicamente a zonas rurales o marginadas (Miranda, 2020, p. 7).

Es importante señalar que multigrado se refiere a aquella situación educativa que reúne en un aula a estudiantes de diferentes grados y edades durante un periodo programado, generalmente a cargo de un mismo docente (Miranda, 2020, p. 9).

Dentro del estado de Zacatecas, según el INEE (2013) el 57.4% de las instituciones de educación primaria son de tipo multigrado, en sus diferentes tipos de organización: unitaria, bidocente, tridocente.

La educación en la escuela multigrado representa un gran desafío, pero también una oportunidad para reconocer, analizar y replantear las acciones que los docentes emprendemos día a día, la diversidad que por naturaleza existe en el aula multigrado, no representa en sí un problema, incluso puede representar una ventaja pedagógica (INEE, 2019, p. 15), pues el docente a través de su profesionalismo tiene la oportunidad de crear e involucrar estrategias que permitan la construcción del aprendizaje mediante la atención en y para la pluralidad que hay dentro del aula.

A partir de las condiciones que existen en el aula multigrado surge la necesidad de implementar estrategias que permitan guiar una práctica que atienda la gran diversidad que existe en el aula multigrado.

Tareas como la ayuda mutua, el desarrollo de tareas compartidas y la realización de trabajos en común, contribuyen al logro de los aprendizajes en los integrantes de un mismo grupo, ya que mediante la interacción entre compañeros es como aprenden.

Dentro del análisis de esta práctica docente se podrán reconocer los resultados de la implementación del aprendizaje cooperativo como estrategia para favorecer el aprendizaje en el aula, propuesta por Johnson & Johnson en 1994, quienes reconocen que el aprendizaje cooperativo es una estrategia para favorecer el aprendizaje en el aula, pues es una alternativa óptima, la cual promueve el trabajo en equipo, intercambio de ideas, la transversalidad de un campo formativo a otro, por medio del cumplimiento de metas en común. Así mismo, promueve valores como el respeto, ayuda mutua, honestidad, responsabilidad, liderazgo y compromiso.

Esencialmente las fortalezas, áreas de mejora y los retos que se enfrentaron durante esta experiencia en su puesta en práctica en el aula multigrado en educación primaria.

De acuerdo con (D. W Johnson, 1991, 1993; D. W. Johnson y F. Johnson, 1994), esta estrategia “permitirá a los alumnos coordinar esfuerzos de modo que alcancen objetivos comunes y mantengan una interdependencia positiva y, para ello, los alumnos deben: (a) llegar a conocerse y confiar unos en otros, (b) comunicarse con precisión y claridad, (c) aceptarse y apoyarse unos a otros, y (d) resolver los conflictos en forma constructiva”. (p. 37).

El propósito de presentar este trabajo desde mi experiencia al trabajar con esta estrategia, es permitir al docente de educación básica que labora en el aula multigrado reconocer que, favorecer el aprendizaje cooperativo, posibilita a los alumnos compartir, dialogar, vivir, experimentar, comunicar conocimientos, habilidades, actitudes, y posibilita atender en y para la diversidad que existe en un grupo de trabajo, generando un aprendizaje significativo para cada alumno, en donde cada uno suma sus cualidades para cumplir un propósito.

El aprendizaje cooperativo como estrategia para favorecer el aprendizaje, se implementó durante el periodo de las jornadas de práctica educativa en la Escuela Primaria Rural “Fernando Villalpando”, esta institución se localiza en la comunidad Las Boquillas, Zacatecas.

Estas prácticas se llevaron a cabo durante el ciclo escolar 2021-2022, las cuales se desarrollaron durante dos jornadas de observación y práctica docente. La institución es de clasificación bidocente, que corresponde a que un docente atiende a 1°, 2° y 3°, y otro es el encargado de 4°, 5° y 6°.

Los grados de práctica con los que se desarrolló esta estrategia son 1°, 2° y 3°, el grupo está integrado por 4 alumnos de 1er grado, 8 alumnos de 2do grado y 12 alumnos de 3er grado. La edad de los alumnos se establece en un rango de los 6 a los 8 años de edad.

La presente ponencia tiene la finalidad de evidenciar la propuesta de implementación de la estrategia de aprendizaje cooperativo en la formación de los estudiantes en el aula multigrado, y, reconocer el impacto que mantiene el aprovechamiento de la diferencia de edades de los alumnos para trabajar de manera cooperativa dentro del aprendizaje, pues fomentar el trabajo cooperativo entre estudiantes de distintos grados es un rasgo presente en las escuelas multigrado.

MARCO TEÓRICO

Cotidianamente podemos escuchar que a la institución educativa se ingresa para aprender, a su vez, durante mis jornadas de prácticas educativas he logrado escuchar a mis alumnos repetirlo frecuentemente, por ejemplo;

DF: Ustedes, ¿a qué vienen a la escuela?

A: Yo vengo a la escuela a aprender.

DF: ¿y qué aprendes?

A: Pues muchas cosas, como los números, letras, a escribir.

(tomado del diario del profesor 05 de junio 2022).

Este fragmento de mi diario, permite reflexionar y cuestionarme, ¿qué es el aprendizaje? De acuerdo con Zapata (2012) el aprendizaje es “el proceso o conjunto de procesos a través del cual o de los cuales, se adquieren o se modifican ideas, habilidades, destrezas, conductas o valores, como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y/o la observación” (p. 5).

Según La Ley General del Servicio Profesional Docente (2013) se establece que “quienes desempeñen la tarea docente deben reunir las cualidades personales y competencias profesionales para que dentro de los distintos contextos sociales y culturales promuevan el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (pág. 9).

A partir de ello podemos reconocer que el docente tiene la tarea de buscar, seleccionar e implementar aquellas estrategias que promuevan al docente adquirir un aprendizaje de calidad, y así cumplir con los principios idóneos que marca el artículo 3° constitucional.

En mi opinión puedo decir que, dentro del aula multigrado, es importante buscar alternativas que promuevan la valorización de la diversidad que existe dentro del aula, y, visualizar esta diversidad como una oportunidad para que los alumnos puedan construir su conocimiento al intercambiar ideas e involucrarse con sus compañeros en búsqueda del objetivo en común, el cual es aprender.

Desde esta experiencia docente, considero que una de las estrategias que nos permitirá cumplir la misión de crear en el aula condiciones que faciliten el aprendizaje de todos los alumnos de manera equitativa, es el Aprendizaje Cooperativo (AC), la cual podemos reconocer que no es una estrategia recién llegada al mundo de la educación, por el contrario, ha sido objeto de multitud de investigaciones debido a su efectividad en relación con los logros académicos y con el desarrollo afectivo, cognitivo y social del alumnado (Trujillo y Ariza, 2006).

Johnson & Johnson (1994) reconocen que el AC es “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (p. 5) y destacan 5 principales elementos en el aprendizaje cooperativo:

- ✓ Interdependencia positiva.
- ✓ Responsabilidad individual y grupal.
- ✓ Interacción estimuladora, preferentemente cara a cara.
- ✓ Enseñarles a los alumnos algunas prácticas interpersonales y grupales imprescindibles.
- ✓ Evaluación grupal.

El aprendizaje cooperativo es definido por Villanueva (2005) como:

Una exitosa estrategia o conjunto de métodos de instrucción en el que se trabaja en pequeños grupos, donde cada uno de los estudiantes de diferentes niveles y habilidades, utiliza una gran variedad de actividades de aprendizaje y mejora la comprensión o un tema en cuestión. (p. 90).

De la misma manera, con ayuda de Pujolas (2009), podemos reconocer al aprendizaje cooperativo como:

El uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que se asegure al máximo la participación igualitaria (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos. (como se citó en Prenda, 2011).

También podemos reconocer según Fathman y Kessler (1993), con la utilización del aprendizaje cooperativo se obtienen los siguientes beneficios:

El aprendizaje cooperativo puede ser una forma de manejo de la clase muy efectiva para contribuir al desarrollo de destrezas sociales, adquirir un mejor conocimiento de los conceptos, mejorar la capacidad de resolución de problemas, y perfeccionar las destrezas comunicativas y lingüísticas. En actividades en pequeños grupos, se promueve la atmósfera positiva necesaria para una interacción en el aula satisfactoria. Los estudiantes que trabajan juntos en grupos heterogéneos asumen responsabilidades respecto al aprendizaje de los compañeros y desarrollan una mayor receptividad hacia el aprendizaje y el lenguaje. Por último, dado que el lenguaje es interactivo en sí mismo, aprender una lengua en un entorno cooperativo permite a los estudiantes integrar lenguaje y contenidos si se dan las condiciones adecuadas. (citado por Trujillo & Ariza, 2006, p.16)

A su vez, el Laboratorio de Innovación Educativa (2012) considera al AC como una estrategia que mejora el rendimiento académico, pues “contribuye al desarrollo de un autoconcepto y autoestima positivos, en la medida que influye positivamente en dos de sus factores fundamentales: los lazos afectivos y el éxito académico” (p.19).

Finalmente, podemos reconocer que autores como Azorín (2018) identifican que, recientemente el AC se visualiza como:

Una estrategia que atiende a la diversidad pues se presenta como una de las herramientas que pone en marcha y desarrolla la transmisión de estos valores indispensables para la vida en sociedad, una sociedad diversa en cuanto a aptitudes, creencias y culturas. (p. 3)

Desde mi perspectiva, después de revisar la bibliografía antes presentada, puedo decir que el AC es una estrategia que puede favorecer de forma significativa el aprendizaje dentro del aula multigrado. Es de suma importancia que los docentes reconozcan nuevas estrategias que beneficien su práctica educativa y así otorgar a los alumnos escenarios donde puedan construir su aprendizaje de calidad y excelencia, así mismo, involucrarse e interactuar con otros, fomentando el desarrollo de habilidades interpersonales, orientado a la formación integral del educando, tal y como lo estipula la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB).

METODOLOGÍA

El presente análisis es de tipo cualitativo, los participantes son 24 alumnos que cursan la educación primaria en una institución educativa tipo multigrado con clasificación bidocente, la Escuela Primaria Rural “Fernando Villalpando” se ubicada dentro de un contexto rural del estado de Zacatecas, específicamente en Las Boquillas, Zacatecas. La muestra seleccionada para el desarrollo de esta investigación son alumnos que cursan los grados de 1° (4 alumnos), 2° (8 alumnos) y 3° (12 alumnos), la edad de los alumnos se establece en un rango de los 6 a los 8 años de edad.

Con la finalidad de reconocer el impacto que genera el aprendizaje cooperativo en el aprendizaje en la escuela multigrado, durante las jornadas de práctica docente se implementaron dos situaciones didácticas basadas en la metodología de aprendizaje cooperativo; visto desde este enfoque, el propósito de su desarrollo es trabajar y promover el aprendizaje cooperativo de los alumnos de 1°, 2° y 3° grados. Para cumplir con este objetivo se pretende cubrir a través de actividades que promueven el trabajo en equipo, intercambio de ideas, por medio del cumplimiento de metas en común mediante la resolución de problemas, así mismo, se busca promover valores como el respeto, ayuda mutua, honestidad, responsabilidad, liderazgo y compromiso, partiendo de un tema principal de interés para el alumno, generando motivación en el desarrollo de la actividad.

La primera situación didáctica tiene el objetivo de promover el AC con los alumnos, con el objetivo principal de integrar en una actividad las habilidades que los alumnos de los tres grados mantienen, mediante el intercambio de ideas, el apoyo mutuo y la distribución de tareas.

La segunda situación didáctica tiene la finalidad de adaptar la estrategia del AC para que permita conseguir una evaluación, su objetivo principal es distinguir el nivel de desarrollo

que los alumnos alcanzaron ante aprendizajes esperados que se trabajaron durante la jornada de práctica, así mismo, permitirá involucrar y relacionar a los alumnos, de tal manera que tengan un escenario de aprendizaje cooperativo entre pares. A través de la implementación de esta estrategia se busca distinguir, reflexionar y evaluar la práctica que el docente en formación desempeñó.

El tipo de grupo que se emplea en las situaciones didácticas es de tipo formal, considerando que el desarrollo de la primera actividad tiene un tiempo estimado de 1 hora y la segunda actividad de 1 hora 30 minutos, según Jonhson (1994) “Los grupos formales de aprendizaje cooperativo garantizan la participación activa de los alumnos en las tareas intelectuales de organizar el material, explicarlo, resumirlo e integrarlo a las estructuras conceptuales existentes”.

La organización de los equipos de trabajo fue por medio de la distribución estratificada, la cual Jonhson (1994) comparte que “asegura en cada grupo haya uno o dos alumnos con ciertas características específicas (como determinado nivel de lectura, estilo de aprendizaje, orientación a la tarea o interés personal)”.

La asignación de roles permitirá a los alumnos coordinar esfuerzos de modo que alcancen objetivos comunes y mantengan una interdependencia positiva y, para ello, los alumnos deben: (a) llegar a conocerse y confiar unos en otros, (b) comunicarse con precisión y claridad, (c) aceptarse y apoyarse unos a otros, y (d) resolver los conflictos en forma constructiva (Johnson, 1994, p. 25).

A partir de los tipos de roles que comparte Jonhson (1994), en la propuesta se integrarán aquellos roles que involucren a los alumnos ser encargados de explicar ideas o procedimientos, encargados de fomentar la participación y correctores (corrige cualquier error en las explicaciones de otro miembro o resume y complementa cualquier dato importante que haya sido omitido). Al ser el primer acercamiento formal del aprendizaje cooperativo que busca que los alumnos reconozcan que mantienen un papel importante, el cual debe ser activo para que todos puedan tener su recompensa como equipo.

Dentro del AC, la distribución del espacio mantiene un gran impacto en el aprendizaje, tiene que mantener condiciones que permitan una interacción estimulante; el desarrollo de la estrategia plantea realizarse en puntos estratégicos de la institución escolar, lugares que los alumnos reconocerán por medio de ciertas pistas que los orientarán a dirigirse a los puntos seleccionados. (Johnson, 1994, p. 9).

Resultado

Dentro de este apartado, se muestran los resultados obtenidos del análisis educativo que se llevó a cabo, donde se toman en cuenta los factores que permitieron la ejecución de actividades propuestas haciendo uso de la estrategia Aprendizaje Cooperativo de Johnson & Johnson en 1994, y la práctica docente con los alumnos de 1°, 2° y 3° de educación primaria de la escuela multigrado.

Durante el desarrollo de la actividad titulada “Carrera de Caballos” los alumnos demostraron y mantuvieron gran interés en trabajar cooperativamente, en su mayoría los alumnos manifestaron una participación positiva y activa desde el primer momento en que se les planteó el desarrollo de la actividad y se les asignó su rol en los grupos de trabajo.

La implementación de la actividad permitió que los alumnos mantuvieran una mejor convivencia a través del diálogo y el intercambio de ideas, una vez que los alumnos identificaron el objetivo de la actividad, los alumnos de los grados superiores tomaron el cargo de líderes, recordando a sus compañeros sus tareas individuales, no obstante, en un equipo de trabajo una alumna de primer grado, manifestó un gran compromiso al liderar a su equipo, preocupándose de que todos realizaran lo correspondiente, además de cuidar que la opinión de todos fuera valorada.

A lo largo de las carreras, los alumnos se alentaban los unos a los otros y cuando algún compañero no lograba cumplir con su aportación, buscaban alternativas para resolverlo de una manera en que todos comprendieran el tema, empleando diferentes formas para explicar y todos pudieran avanzar en el cumplimiento de metas, un ejemplo de ello es la siguiente conversación:

Conversación durante el desarrollo de la actividad “Carrera de Caballos”

A: No sé cuál es la M.

Aa: es la que suena “em”

Ab: la que se escribe así *dibuja el trazo en el aire*.

A: ¿La de mamá?

Aa: Sííí.

(tomado del diario del profesor 01 de junio 2022).

Dentro del desarrollo de la actividad desde mi perspectiva fue un total reto con resultados positivos, el interés de los alumnos se mantuvo desde un inicio hasta el final de la actividad, algunos alumnos solicitaban que volviéramos a repetir este tipo de actividades “donde todos nos ayudamos”, reconocieran las habilidades de sí mismo y de los otros, fue a través de la comunicación y distribución de tareas que lograron alcanzar los objetivos planteados, la actividad además, permitió generar confianza unos entre otros, aceptarse y así demostrar los aprendizajes que habían construido durante la jornada de prácticas.

Gracias a esta actividad se logró orientar una evaluación sobre los contenidos vistos en la jornada de práctica, que a su vez permitió seleccionar aquellos aprendizajes esperados que mantenían áreas de mejora, lo cual posibilitó atender los procesos de aprendizaje de los alumnos, apoyar y realimentar los conocimientos, habilidades y actitudes, reformular estrategias de enseñanza y aprendizaje, replantear y fortalecer las propuestas de enseñanza en futuras jornadas de práctica.

La actividad denominada “La búsqueda del tesoro” fue desarrollada con un índole competitivo entre los equipos, lo que en algunos momentos de su desarrollo, durante la resolución de los problemas, los alumnos manifestaron actitudes favorables como alentarse unos a otros, apoyarse y reconocer las capacidades entre sí, sin embargo, también se lograron identificar algunas problemáticas, algunos alumnos no respetaban los ritmos que sus compañeros desempeñaban, orillando a que los alumnos que dominaban el contenido resolvieran de manera rápida las tareas, también, se logró reconocer que la rivalidad entre equipos se demostró al finalizar la actividad, pues el equipo ganador estaba orgulloso de su equipo, mientras que uno de los equipos que no encontraron el tesoro buscaba culpables sobre sus resultados. Al finalizar la actividad, se comentó la importancia del trabajo cooperativo, se cuestionó a los alumnos ¿qué había faltado a cada equipo para ganar? Las respuestas precisaban en la comunicación y diálogo asertivo, respeto de ritmos en la resolución de las tareas, liderazgo y compromiso.

Después de la implementación de estas propuestas de intervención se logró observar una mejor convivencia en el clima áulico, alumnos que solicitaban apoyo únicamente a la docente titular y la docente en formación ahora buscaban apoyo de sus compañeros de los diferentes grados, por lo tanto, esta solicitud permite a los alumnos que dominaban de mejor manera los contenidos, replantear y reforzar sus conocimientos adquiridos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos de la aplicación de las situaciones didácticas y en contraste con la información analizada de la bibliografía revisada podemos reconocer que la estrategia de Aprendizaje Cooperativo es una respuesta favorable para la atención e involucramiento de todos los alumnos, el Laboratorio de Innovación Educativa (2012), distingue que la implementación de esta estrategia en el aula crea un sistema de interacción que involucra la influencia recíproca de los integrantes de un equipo, lo cual podemos reconocer en la comunicación multidireccional en los diferentes canales comunicativos que entablaron los alumnos al resolver los desafíos que enfrentaban.

Desde mi perspectiva en la práctica docente al promover la realización de actividades de aprendizaje a través de tareas que impliquen el aprendizaje cooperativo crearemos situaciones de construcción de conocimientos compartidos guiados en un entorno favorable de comunicación, discusión, intercambio de ideas y toma de decisiones. Así mismo, al ejecutar estas dinámicas de aprendizaje fomentamos la formación en valores y el desarrollo de las competencias socioemocionales de los alumnos, como reconoce Bisquerra (2012) “corresponde al conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 12).

En contraste con las actitudes que los alumnos manifestaron en el desarrollo de las actividades, como la solicitud de apoyo a los compañeros de los diferentes grados, autores dentro del Laboratorio de Innovación Educativa (2012), reconocen que al propiciar dinámicas de trabajo en agrupamientos cooperativos se suelen generar conflictos sociocognitivos que conducen a la reestructuración de aprendizaje, a través de la búsqueda de nuevas soluciones y la asimilación de perspectivas diferentes a las propias, al generar estas dinámicas los alumnos pueden cuestionarse el conocimiento que han construido y volver a reconstruirlo o reforzarlo, por medio de la explicación a aquellos alumnos que soliciten su ayuda.

Por otra parte, tal y como se demostró en los resultados de las actividades, esencialmente en la implementación de la segunda propuesta de intervención, la interdependencia no fue la mejor, ni cumplió con los elementos que estipula el AC, no obstante, Johnson & Johnson (1994), reconocen que para llegar a una interdependencia positiva, se desglosan ciertos obstáculos, tal y como se identificó en el desarrollo de la actividad algunos alumnos no estaban conformes con los resultados obtenidos durante ni al final de la actividad, esto lo podemos identificar como interdependencia negativa o “competencia”, que según los

miembros del Laboratorio de Innovación Educativa (2012), se deriva en una interacción de oposición, en la que los miembros del equipo de trabajo desalientan y obstruyen los esfuerzos de los demás, sin embargo, con apoyo de Johnson & Johnson (1994) podemos reconocer que es una parte fundamental para el proceso sistemático en la implementación de esta estrategia para conseguir la interdependencia positiva, por lo tanto, es importante que el docente, al identificar estas características, propicie, guíe y replantee su propuesta de intervención aludiendo al principal objetivo del AC, el cual consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes.

CONCLUSIÓN

En consecuencia de lo expuesto, se logra concluir que el impacto que genera el aprendizaje cooperativo en el aprendizaje en la escuela multigrado es favorecedor, pues es una alternativa óptima que permite que el alumno se desarrolle de una forma integral, constituyendo aquellos aspectos de índole académica y a su vez aquellos socioemocionales, partiendo de la estructuración de habilidades que contribuyen al desarrollo individual para llevarlo hacia la valorización de la diversidad en búsqueda de un bien común.

Dentro del aula multigrado podemos visualizar a la estrategia de AC como un mediador social, que permite al alumno comunicarse con los demás, intercambiar y contrastar opiniones, y crear un conocimiento compartido, buscando alternativas para la resolución de problemas, al compartir sus conocimientos y a su vez reconstruirlos a través de su pensamiento crítico y reflexivo.

Desde el análisis de esta experiencia se logra reconocer que la cooperación permitirá al alumno acceder a un nivel de mayor rendimiento en comparación a las tareas individuales, puesto que, se posiciona en una producción colectiva en suma de las capacidades individuales de los integrantes del equipo de trabajo.

Para conseguir este impacto, podemos destacar que la implementación del AC como estrategia tiene que mantener ciertas características para cumplir sus finalidades, después de esta investigación y al contrastar a los diversos autores se logra reconocer, principalmente, las siguientes:

- Clima de aula seguro.
- Aplicación de situaciones de conflicto sociocognitivo que promuevan el apoyo mutuo y andamiajes.
- Adecuación de la intervención educativa a las necesidades e intereses del alumno.
- Propiciar el compromiso en el aprendizaje y la cohesión grupal.

- Fomentar la responsabilidad individual y grupal.

La forma en cómo el docente debe implementar esta estrategia se engloba primordialmente en la búsqueda de aquellas alternativas que permitan que sus alumnos logren satisfacer sus necesidades e intereses. Partiendo de ello, debe reconocer que el AC tiene un objetivo principal, el cual es maximizar el aprendizaje de todos, y, por lo tanto, debe trabajar con base en ello, y demostrar a sus alumnos la importancia que esta unión establece para el desarrollo de todos.

Dentro del AC el docente debe guiar su práctica a través de valorizar el trabajo cooperativo, fomentar valores, entablar sanas relaciones interpersonales, diseñar e implementar un menú amplio de actividades donde todos los alumnos puedan integrarse, estructurar y estratificar las actividades y roles que maximicen las habilidades de todos los alumnos y que les permitan mejorar en aquellas áreas de oportunidad.

Así mismo, en el aula multigrado, el docente debe considerar el AC como una alternativa para atender la diversidad que por la naturalidad que existe en ella y promover el desarrollo de destrezas sociales con la cooperación, la resolución pacífica de conflictos, el apoyo y la ayuda mutua. El AC, en el aula multigrado, favorece el aprendizaje, ya que el diseño de propuestas de intervención que fomenten el trabajo en equipo permite la adaptación y transversalidad de los contenidos, a su vez permitirá que dentro del intercambio y gradualidad de los contenidos, exista la clarificación de dudas, la explicación, diálogo y discusión con un vocabulario adecuado ante diferentes conceptos, la confrontación de puntos de vista distintos, que contribuirá a la reestructuración de los conocimientos a través de la aparición de conflictos sociocognitivos, lo cual posibilita la retroalimentación necesaria para corregir, reconstruir o completar aquellas estructuras que los alumnos habían formalizado.

REFERENCIAS

Azorin, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. Ciudad de México: SCIELO: Perfiles educativos. Vol. 40 no.161.

Bisquerra, R. (2012). EDUCACIÓN EMOCIONAL Y COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA VIDA. Revista educativa, 21(1), 7-43.

<https://online.ucv.es/resolucion/files/BisquerraR.-2014.-Educaci%C3%B3n-emocional-e-interioridad.pdf>

INNE. (2013). Panorama Educativo de México. mayo 5, 2022, de Estado de Zacatecas. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/2013_EF_Zac.pdf

Johnson, D. W., R. Johnson y K. Smith (1991): Active Learning: Cooperation in the College Classroom, Edina, Minnesota, Interaction Book Company.

Johnson, D. W; R. Johnson y E. Holubec (1993): Cooperation in the Classroom, 6ª ed., Edina, Minnesota, Interaction Book Company.

Johnson, D., Johnson, R. (1994). Aprendizaje cooperativo en el aula (p.1-66). Virginia: Paidós SAICF.

Laboratorio de Innovación Educativa. (2012). Aprendizaje Cooperativo: Qué –Porqué –Para qué - Cómo propuesta para la implantación de una estructura de cooperación en el aula (p. 1-85) Madrid.: LIE: Artica. <https://labmadrid.com/wp-content/uploads/2016/03/Lab-01-DOCUMENTACIO%CC%81N-APRENDIZAJE-COOPERATIVO.pdf>

Miranda, I. (2020). La educación multigrado: debates, problemas y perspectivas (1-76). Lima, Perú: GRADE.

Prenda, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural (p.1-14). HEKADEMOS: Revista Educación Digital.

SEP. (2013). LEY GENERAL DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE. Julio 06, 2022, de Gobierno de México. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/24e8c91d-d2fc-4977-ad19-dc572c3e4439/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf

Trujillo, F. & Ariza, M. (2006). Experiencias Educativas en Aprendizaje Cooperativo: Grupo Editorial Universitario (p.1-117). <https://www.orientacionandujar.es/wpcontent/uploads/2015/11/Colecci%C3%B3n-en-unidades-did%C3%A1cticas-de-Experiencias-educativas-en-aprendizaje-cooperativo-.pdf>

Villanueva, L. (2005). El Aprendizaje Cooperativo: Un modelo de intervención para los programas de tutoría escolar en el nivel superior. REDALYC, vol. XXXIV (1), pp. 87-10. <https://www.redalyc.org/pdf/604/60411915008.pdf>

Zapata, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos: bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del conectivismo (p. 69-102). http://eprints.rclis.org/17463/1/bases_teoricas.pdf

Anexos

1. Propuesta de intervención haciendo uso de la estrategia aprendizaje cooperativo durante el periodo de práctica docente en la escuela primaria multigrado:
<https://bit.ly/3Rgchif>

INTERVENCIÓN DIDÁCTICA SITUADA: DOCENTE, ESCOLAR Y EDUCATIVA EN ESCUELAS RURALES MULTIGRADO

Jose Rene Torres Cuc

Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

Profesor e investigador de enseñanza superior

Email: torrescuc102778@gmail.com

Selene Irasema Pérez Alcocer

Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

Profesora e investigadora de enseñanza superior

Email: luna.alcocer@gmail.com

María Asunción Guerra Balan

Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

Profesora e investigadora de enseñanza superior

Email: asunción.gue@hotmail.com

Reporte parcial o final de investigación

LÍNEA TEMÁTICA Práctica Docente en la Educación Multigrado.

RESUMEN

El tema de esta investigación: Intervención didáctica situada: Docente, Escolar y Educativa en Escuelas Rurales Multigrado es un objeto académico en formación de estudio en la línea de investigación del cuerpo académico “*Investigación e innovación de la práctica docente*” de la BENRJSM de Hecelchakán, Campeche, con la finalidad de responder a las demandas educativas de la formación en educación primaria. Plantear nuevas estrategias, nuevas formas, innovaciones, intervenciones situadas con énfasis al trabajo multigrado ya que en el estado de Campeche existen este tipo de escuelas.

El propósito de esta investigación con un enfoque cualitativo, centrado en los alumnos normalistas y sus intervenciones didácticas es conocer el trabajo multigrado, nuevas metodologías de intervención, propuestas, innovaciones situadas en los ámbitos académico, escolar y educativo en acciones específicas.

Se aplicó un instrumento de análisis de los tres escenarios para lograr una práctica reflexiva para multigrado y lograr metas formativas en el trabajo específico de esta modalidad.

El instrumento se le aplicó a 50 alumnos del quinto semestre y entrevista a 20 maestros de multigrado del ciclo escolar 2021-2022. De allí todavía se está trabajando un primer corte de generación de estudiantes y este ciclo escolar 2022-2023 se finalizará.

PALABRAS CLAVE: Intervención didáctica situada, escuelas rurales multigrado, propuestas académicas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la Benemérita Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” del municipio de Hecelchakán, Campeche se oferta dos licenciaturas: Licenciatura en Educación Primaria y la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe plan 2018 con su acuerdo secretarías 14/07/18 con una matrícula de 400 alumnos donde en cada semestre la generación es de 100 alumnos.

La academia del trayecto formativo de práctica profesional de la BENRJSJM organiza las prácticas docentes en jornadas de intervenciones didácticas; primer y segundo semestre los alumnos realizan observaciones, en tercer y cuarto semestre empiezan con iniciación al trabajo docente y estrategias de trabajo docente donde la comunidad normalista tiene sus primeras experiencias de dar clases de acuerdo al grado escolar y quinto y sexto semestre los alumnos comienzan a innovar y trabajar el programa escolar de mejora continua.

Cabe mencionar que la malla curricular no cuenta con un curso o cursos obligatorios de la modalidad de multigrado donde la alumna y el alumno normalista tenga conocimientos del trabajo docente, de planificación multigrado, nuevas metodologías, estrategias, de organización, de ambientes formativos, de evaluación y didácticas situadas.

De acuerdo a la estadística de la secretaria de educación del estado de Campeche los alumnos que egresan de la BENRJSJM y acceden como maestros de primaria les toca trabajar contextos rurales y multigrado.

Las escuelas multigrado pueden ser una alternativa pedagógica innovadora y ofrecer ventajas para el aprendizaje, debido a que la diversidad de edades permite estimular la empatía, la cooperación, la responsabilidad, la autodisciplina y la autoestima. Además, estas escuelas cumplen funciones simbólicas para sus niños y comunidades, generando cohesión social al volverse un punto de encuentro.

En este sentido, vale la pena preguntarse ¿Qué son las escuelas multigrado? ¿Cómo se desarrolla la práctica docente en las escuelas rurales multigrado?, ¿Cuáles son los saberes, experiencias y conocimientos que los alumnos normalistas ponen en juego al momento de tomar decisiones para intervenir en el aula multigrado?, ¿Qué significa ser docente de escuelas rurales, multigrado? ¿Cómo diseñan las propuestas o estrategias de trabajo multigrado?

La educación y formación de niñas y niños que habitan en comunidades rurales es un gran reto para el sistema educativo mexicano.

En el país existen más de 225 mil escuelas de educación básica, de las cuales 32.6% son multigrado.¹ Es decir, 28.3% de los preescolares, 43.2% de las primarias y 16.3% de las secundarias. A estas escuelas asisten más de 1 millón 700 mil estudiantes: 6.9% del total de estudiantes de educación básica.

Considerando los tres niveles de la educación básica, en el ciclo escolar 2016-2017 había 52 452 escuelas multigrado dependientes de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP); las atendían 62 781 docentes, y a ellas acudían 1 530 374 estudiantes

Para el ciclo escolar más reciente (2016-2017), en México había 6 719 escuelas primarias públicas indígenas que eran multigrado, lo que equivalía a 65.9% del total de escuelas de este tipo de servicio. Llama la atención que en 17 entidades los porcentajes de escuelas primarias públicas multigrado eran mayores o iguales a 50%, de las cuales Durango y Campeche presentaban los mayores porcentajes, 87 y 86.3% de un total de 215 y 51 escuelas, respectivamente, mientras que en Morelos la mitad de sus escuelas primarias públicas indígenas era multigrado, lo que equivalía a 6. Los menores porcentajes se encontraron en Tlaxcala (14.3%, 2) y Michoacán (30.7%, 69). Cabe mencionar que, al igual que en el nivel de preescolar en las mismas ocho entidades mencionadas, no estaba presente el tipo de servicio indígena.

MARCO TEÓRICO

Las escuelas multigrado se encuentran, predominantemente, en pequeñas localidades rurales aisladas, con altos grados de marginación y pobreza. La Secretaría de Educación Pública (SEP) se encarga de las escuelas en las localidades con mayor población, mientras que el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) ofrece educación comunitaria en las localidades más pequeñas y dispersas del país.

Al respecto se señalan los siguientes argumentos y se presentan algunos casos significativos

» La organización multigrado representa una solución adecuada para localidades – rurales o urbanas– con población escasa, debido a que la calidad de una escuela no reposa en el número de docentes sino en su formación, y en la disponibilidad de materiales y metodologías apropiadas para la enseñanza y el aprendizaje en este tipo de entorno.

» La ruralidad es un elemento importante, ya que existen particularidades históricas, sociales, culturales e institucionales, que necesitan estrategias educativas específicas.

» Las escuelas multigrado pueden ser una alternativa pedagógica innovadora y ofrecer ventajas para el aprendizaje, debido a que la diversidad de edades permite estimular la empatía, la cooperación, la responsabilidad, la autodisciplina y la autoestima. Además, estas escuelas cumplen funciones simbólicas para sus niños y comunidades, generando cohesión social al volverse un punto de encuentro.

La organización multigrado representa una solución adecuada para localidades –rurales o urbanas– con población escasa, debido a que la calidad de una escuela no reposa en el número de docentes sino en su formación, y en la disponibilidad de materiales y metodologías apropiadas para la enseñanza y el aprendizaje en este tipo de entorno.

Por ello, la importancia de incorporar en la formación inicial de los futuros docentes de educación primaria, espacios curriculares que propicien la reflexión sobre las condiciones, retos y posibilidades educativas de las escuelas multigrado, a fin de identificar y plantear acciones que aprovechen las características de estos centros escolares –vinculación más cercana con la comunidad, posibilidades de interacción de niños de diversas edades y grados escolares– para el diseño de intervenciones educativas pertinentes a dicho contexto. Así como reconocer su historia, valor y aportes a la equidad educativa. En este sentido, el trabajo “INTERVENCIÓN DIDÁCTICA SITUADA: DOCENTE, ESCOLAR Y EDUCATIVA EN ESCUELAS RURALES MULTIGRADO” tiene el propósito general de valorar el sentido social que significa este tipo de escuelas rurales multigrado; reconocer su historia, vigencia y aportes sociales, pedagógicos didácticos y valoren y reconozcan la importancia de la escuela multigrado para favorecer el desarrollo integral en alumnos de contextos diversificados en los escenarios áulicos docente, escolares con una ruta formativa y educativa con proyectos socioeducativos rurales.

Dada la ausencia de una definición única sobre las escuelas multigrado, se recuperan algunas nociones de la normatividad vigente y de la literatura académica en la materia, las cuales permiten que se les entienda mediante tres dimensiones básicas: pedagógica-didáctica, institucional-organizacional y contextual.

Dimensión pedagógica-didáctica: refiere al proceso de enseñanza que promueve la figura docente para propiciar el aprendizaje de los contenidos educativos por parte de estudiantes con diferentes edades, grados y niveles de aprendizaje, y en un marco de diversidad (cultural, de edades, étnica y de discapacidad) en un mismo tiempo y lugar.

Dimensión institucional-organizacional: refiere a la gestión escolar que realizan las figuras docentes que son responsables de actividades de enseñanza directivas y administrativas. En este sentido, la función directiva, generalmente, está a cargo de una figura docente, quien es responsable principalmente de las actividades pedagógicas, pero además de las actividades propias de la gestión escolar (control escolar, gestión de programas, relación con madres y padres de familia y la comunidad, así como convivencia escolar).

Contextual: refiere a las condiciones demográficas y socioeconómicas de las zonas en las que se ubican las escuelas multigrado, las cuales se encuentran, en su mayoría, en contextos rurales y localidades de menos de 2 500 habitantes, con altos niveles de marginación social, aislamiento y dispersión.

METODOLOGÍA

La metodología de este trabajo tiene un corte cualitativo y cuantitativo con bases a intervenciones didácticas en contextos multigrado accionando instrumentos aplicados para la obtención cualitativa de la información en el escenario docente, escolar y educativo dando un análisis objetivo de la interpretación de los mismos Miles y Huberman (1994).

La recolección de datos, ocurre en escuelas de contextos rurales multigrado en sus intervenciones didácticas en las jornadas de práctica profesional de los alumnos y el análisis de la información y acciones de la misma, con este estudio cualitativo es “obtener datos e información en la formación que se convertirán en información” Hernández (2010).

Este trabajo tiene como finalidad de que los alumnos de la BENRJSM tengan intervenciones didácticas situadas en escuelas rurales multigrado en los escenarios docente, escolar y educativo un estudio descriptivo de corte cualitativo bajo instrumentos de aplicación y narrativas de los propios estudiantes normalistas logrando una investigación de nuevas prácticas de intervención en escuelas multigrado.

La herramienta que ofrecemos aquí busca orientar la reflexión para entender los retos y dificultades de labor educativa en escuelas multigrado del estado de Campeche. A partir de la reflexión podemos dialogar con otros profesores sobre las habilidades didácticas adquiridas con la experiencia, así como sobre nuestros esfuerzos para prepararnos continuamente. La reflexión nos permite identificar lo que podemos mejorar de nuestra práctica docente, escolar y educativa y propiciar los aprendizajes que aún no logran nuestros alumnos.

La autoevaluación que se propone en este manual se organiza en dos partes:

La primera consiste en responder 22 indicadores de las rúbricas para identificar cómo el docente realiza las prácticas descritas.

1. Alumnos de Educación Básica (cómo y lo que deben aprender).
 - Elaboramos un diagnóstico con la caracterización de las alumnos y alumnos, en función de los procesos de desarrollo y de aprendizaje infantiles en contextos rurales.
 - Explicamos cómo los propósitos educativos del currículo vigente orientan la intervención didáctica situada para trabajar multigrado.
 - Profundizamos en los aprendizajes progresivos, temas y contenidos de las asignaturas y respondemos a las dudas de las alumnas y alumnos en contextos rurales multigrado.

- Relacionamos contenidos de dos asignaturas en mi planificación didáctica para lograr los propósitos educativos.
 - Identificamos qué de mi práctica profesional realizamos a partir de los campos formativos y ejes articuladores de educación primaria.
 - Describimos las características de las actividades acordes al enfoque didáctico de cada asignatura de la educación básica (primaria).
2. Trabajo Docente: Intervención Didáctica Situada.
- Integramos un diagnóstico con la caracterización del entorno escolar precisando aspectos a considerar en la intervención para escuelas multigrado.
 - Elaboramos un diagnóstico con base en las características de las alumnas y alumnos en el que identifiqué sus necesidades educativas a atender de contextos rurales.
 - Diseñamos secuencias y situaciones didácticas con los enfoques de las asignaturas para lograr los aprendizajes progresivos de los alumnos de educación multigrado acordes a sus necesidades educativas.
 - Identificamos qué habilidades y dificultades tienen las alumnas y alumnos para comunicarse con sus compañeros y conmigo considerando su edad y grado escolar en la modalidad multigrado.
 - Empleamos estrategias didácticas para multigrado que las alumnas y alumnos aprendan, considerando lo que saben, la interacción con sus pares y la participación de todos.
 - Empleamos estrategias didácticas que impliquen que las alumnas y alumnos desarrollen habilidades cognitivas: observar, preguntar, imaginar, explicar, buscar soluciones y expresar ideas propias.
 - Adaptamos nuestra intervención situada durante la aplicación de estrategias didácticas a las características lingüísticas y culturales de las alumnas y alumnos
 - Uso de estrategias e instrumentos de evaluación que le permiten identificar el nivel de logro de los aprendizajes de cada uno de las alumnas y alumnos.
 - Analizamos los resultados de la evaluación de los aprendizajes de las alumnas y alumnos para plantear cambios en la práctica profesional que permitan propiciar los aprendizajes que aún no han logrado.
 - Hacemos cambios en la práctica profesional a partir de los resultados de la evaluación para propiciar los aprendizajes que aún no logran las alumnas y alumnos.
 - Adaptamos los espacios del aula y la distribución de materiales para que todos los alumnos (incluyendo quienes tienen alguna condición física diferente a los demás) puedan aprovecharlos y lograr sus aprendizajes.

La segunda es una escala de 31 afirmaciones que evalúa la frecuencia con la que los docentes realizan prácticas descritas.

3. Reconocimiento Como Futuro Profesional de Educación y su Mejora Continua
 - Analizamos la práctica profesional a partir de las dificultades de las alumnas y alumnos para decidir cambios en una actividad.
 - Identificamos las dificultades que tuvimos para resolver las dudas de las alumnas y alumnos.
 - Compartimos con los compañeros normalistas el análisis de la práctica profesional para identificar dificultades e intercambiar alternativas que nos permitan enfrentarlas.
 - Recurrimos a la lectura de textos en temas pedagógicos, disciplinarios, didácticos, reportes de investigación en educación, para orientar la labor docente.
 - Participamos en redes de colaboración entre compañeros normalistas, maestros tutores, directores y comunidad escolar, en las que intercambiamos experiencias para mejorar nuestra formación profesional.
 - Participamos en espacios académicos, reuniones, cursos, talleres, congresos, coloquios, para continuar con nuestra formación profesional.
4. Responsabilidades Filosóficas, Legales y Ética Centrado en la Formación Docente.
 - Realizamos la función como futuro docente con apego a los principios filosóficos establecidos en el artículo tercero constitucional.
 - Aplicamos las disposiciones normativas vigentes en las prácticas profesionales.
 - Acordamos con las alumnas y alumnos reglas de convivencia adecuadas a su edad para evitar la discriminación por cultura, lengua, religión, condición social o alguna característica física.
 - Ponemos en práctica estrategias que propician el respeto por las diferencias individuales asociadas a las condiciones personales, lingüísticas y culturales para favorecer la inclusión y la equidad educativa.
 - Identificamos procedimientos para atender casos de emergencia como accidentes, lesiones, desastres naturales o situaciones de violencia que afecten la integridad y seguridad de las alumnas y alumnos (por ejemplo, el protocolo de primeros auxilios).
5. La Comunidad Educativa y su Vínculo con la Comunidad Centrada en la Formación al Sujeto.
 - Colaboramos con los docentes tutores de la práctica profesional en la elaboración del diagnóstico escolar, para diseñar estrategias que permitan cumplir con los propósitos educativos.
 - Realizamos acciones con la comunidad escolar para atender las áreas de oportunidad de la escuela (por ejemplo, en el aprovechamiento de recursos humanos, materiales y financieros), con el fin de alcanzar nuestras metas.
 - Participamos en acciones con la comunidad escolar para el cuidado de los espacios,

el mobiliario y los materiales escolares.

- Identificamos los rasgos culturales y lingüísticos de la comunidad para desarrollar acciones que favorezcan el aprecio por la diversidad en la escuela.
- Realizamos acciones con la comunidad escolar para fortalecer la identidad cultural y lingüística de las alumnas y alumnos.
- A continuación, se presenta la estrategia para guiar la autoevaluación docente, que se integra en dos partes: la primera es un instrumento de rúbricas y la segunda, una escala de frecuencia.

Rúbricas:

Tabla 2. Niveles de dominio

Nivel 4 Dominio destacado	Nivel 3 Dominio competente	Nivel 2 Dominio básico	Nivel 1 Dominio incipiente
Refiere amplio dominio de los conocimientos técnicos y técnicos, así como habilidades para realizar sobrepasando, eficaz, innovadora y consistentemente las tareas y actividades de la práctica docente; incluye las posibilidades de ofrecer apoyos académicos de aprendizaje a los alumnos.	Corresponde a un dominio suficiente de los conocimientos técnicos y técnicos, así como de las habilidades para desarrollar con eficacia la práctica docente; permite realizar diversas tareas y actividades para crear experiencias de aprendizaje para los alumnos.	Este nivel corresponde a conocimientos técnicos y técnicos a nivel básico, con habilidades elementales para realizar las tareas y actividades que demanda la práctica docente; reduce, continua, formadores para satisfacer las necesidades educativas que se presentan los alumnos.	Refiere limitados conocimientos técnicos y técnicos, con pocas habilidades para realizar tareas y actividades reducidas, lo que indica que se necesita trabajar en aspectos específicos de la tarea para atender las necesidades educativas de los alumnos.

- Para el manual se han elaborado rúbricas que pueden ser de utilidad para la autoevaluación, porque permiten identificar los aspectos que se dominan y aquellos en los que se presentan dificultades (Shipman, Roa, Hooten y Wang, 2012).
- Evaluar por rúbricas es especificar las características a observar en la propia práctica. Cada docente realiza prácticas distintas en su aula, según el nivel de dominio que tiene sobre cada una de ellas. Precisamente por ello, esta herramienta considera el reconocimiento de cuatro niveles progresivos de dominio para cada tarea, como se describe a continuación

Escala:

- Debido a que los resultados de la intervención docente se deben en gran medida a la constancia con la que se realizan ciertas prácticas, es importante identificar la frecuencia de las prácticas que contribuyen a la formación del alumnado.

Para la escala se han establecido los siguientes cuatro niveles:

- Siempre.
- Frecuentemente.
- A veces.
- Nunca.

Ejemplo de la rúbrica aplicada:

Número	Indicador	Niveles de dominio				Puntaje
		Nivel 1. Puntaje (1)	Nivel 2. Puntaje (2)	Nivel 3. Puntaje (3)	Nivel 4. Puntaje (4)	
1	Identificación de los procesos de desarrollo y aprendizajes infantiles como referentes para conocer a los alumnos.	Conozco los procesos de desarrollo y de aprendizaje infantil.	Describo las características de los procesos de desarrollo y de aprendizaje infantil que corresponden a los alumnos que atiendo.	Identifico las características de mis alumnos, en función de los procesos de desarrollo y de aprendizaje infantiles.	Elaboro un diagnóstico con la caracterización de mis alumnos, en función de los procesos de desarrollo y de aprendizaje infantiles.	
2	Reconocimiento de la influencia de factores familiares, sociales y culturales en los procesos de desarrollo y aprendizajes infantiles.	Identifico que aspectos externos pueden influir en los procesos de desarrollo de aprendizaje infantil.	Describo las características familiares, sociales y culturales de mis alumnos.	Identifico los aspectos familiares, sociales y culturales que influyen en los procesos de desarrollo de aprendizaje de mis alumnos.	Analizo cómo influyen las características familiares, sociales y culturales de mis alumnos en sus procesos de desarrollo y aprendizaje.	
3	Explicación del carácter formativo de los propósitos educativos del currículo vigente.	Conozco los propósitos educativos del currículo de la educación primaria.	Identifico que los propósitos educativos son referentes del diseño del currículo vigente.	Describo por qué los propósitos educativos orientan el currículo de la educación primaria.	Explico cómo los propósitos educativos del currículo vigente orientan mi intervención didáctica.	
4	Dominio de los contenidos escolares de la educación primaria multigrado.	Conozco los contenidos de las asignaturas que imparto en primaria.	Desarrollo claramente en mi planeación los contenidos de las asignaturas que imparto.	Imparto con claridad los contenidos de las asignaturas que me corresponde abordar.	Profundizo en los contenidos de las asignaturas y respondo las dudas de mis alumnos.	

Escala de frecuencia ejemplo:

Indicador	Nunca (0)	A veces (1)	Frecuentemente (2)	Siempre (3)	Puntos
Parámetro 3.1. Reflexiona automáticamente sobre su práctica docente como medio para mejorarla.					
Indicador					
1. Analizo mi práctica docente a partir de las dificultades de mis alumnos para decidir cambios en una actividad.					
2. Identifico las dificultades que tuve para resolver las dudas de mis alumnos.					
3. Comparto con mis colegas el análisis de mi práctica docente para identificar dificultades e intercambiar alternativas que me permitan enfrentarlas.					
Parámetro 3.2. Emplea estrategias de estudio y aprendizaje para su desarrollo profesional.					
Indicador					
1. Busco, selecciono y analizo información de diversas fuentes para elegir la que me permita saber cómo mejorar mi práctica docente.					
2. Recorro a la lectura de textos en temas pedagógicos, disciplinarios, didácticos, reportes de investigación en educación, para orientar mi labor docente.					
Parámetro 3.3. Utiliza diferentes medios para enriquecer su desarrollo profesional.					
Indicador					
1. Participo en redes de colaboración entre maestros, directores y comunidad escolar, en las que intercambiamos experiencias para mejorar mi desarrollo profesional.					
2. Aprovecho la información, reflexiones y propuestas que se hacen en las reuniones del Consejo Técnico Escolar para mejorar mi práctica docente.					
3. Empleo los materiales impresos, medios de comunicación, audiovisuales y recursos tecnológicos con los que cuento para mejorar e innovar en mi práctica docente.					
4. Participo en espacios académicos, reuniones, cursos, talleres, congresos, coloquios para continuar mi desarrollo profesional.					

RESULTADOS

De acuerdo al instrumento de la aplicación de la rúbrica en sus cuatro niveles (incipiente, básico, competente y destacado) de acuerdo a la intervención didáctica de escuelas rurales multigrado del estado de Campeche por la región de los Chenes se dio el primer corte:

- Escenario 1 docente). - En el escenario de la intervención didáctica docente 26 alumnos su nivel de dominio fue incipiente, 18 salieron en el nivel básico y 6 alumnos con nivel competentes.
- Escenario 2 escolar). – El resultado en sus intervenciones fue 38 alumnos en la categoría de incipientes, 12 alumnos en nivel básico.
- Escenario 3 escolar). – Se derivó los siguientes datos 41 alumnos en la categoría incipiente y 9 alumnos en el nivel básico.

En cuanto a los 20 maestros tutores responsables de escuelas multigrado:

- Escenario 1 docente). – 3 maestros en la categoría de destacados, 5 en la categoría competente y 12 en la categoría de competente
- Escenario 2 escolar). – 2 maestros en la categoría de destacados, 7 en la categoría competente y 11 en la categoría de competente
- Escenario 3 escolar). — 3 en la categoría competente, 2 en la categoría básico y 15 en incipiente.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este trabajo con corte cualitativo con el tema intervención didáctica situada: docente, escolar y educativa en escuelas rurales multigrado de los alumnos de la BENRJSM del Estado de Campeche en este primer corte podemos dar una conclusión parcial en los siguientes puntos ejes:

Los alumnos del quinto semestre de la licenciatura en educación primaria son frágiles en la planificación didáctica multigrado, es tener un repertorio de pedagogías y didácticas, estrategias y formas de organización en la metodología curricular y evaluación para multigrado.

Los alumnos deben tener metodologías específicas para las intervenciones escolares con el programa escolar de mejora continua.

Los alumnos reconocen de acuerdo a sus análisis de información que es nula la intervención educativa con metodologías como proyectos situados, proyectos socioeducativos,

Los alumnos en una práctica reflexiva quedo como actividad de formación nuevas propuestas para el trabajo rural multigrado

REFERENCIAS

- Busquets, M, Cainzos, T Fernandez , A Leal, M Moreno , G, Sastres. (2009). *Los temas transversales, claves de la formación integral* . Buenos Aires: Santillana .
- Juárez,D,B. (2018). *Procesos de enseñanza en las escuelas rurales multigrado de México mediante comunidades de aprendizaje* . México .
- Leyva, Y,B Santamaría, M, B. (2019). *Caracterización de las prácticas de docentes de escuelas de educación preescolar y primaria indígena y multigrado , y telesecundarias multigrado de México*. México .
- Moreno, M. (1995). *Los temas transversales : una enseñanza mirando hacia adelante* .
- Pasek de pinto, Eva, Matos de Rojas ,Yuraima,Villasmil de Vasquez, Teresita, Rojas, Alexis del C. (2011). *Los proyectos didácticos y la ciencia en educación inicial*. Mexico : Universidad Nacional Experimental .
- Regional, N. W. (2022). Aprendizaje por proyectos . *Educational Laboratory*, <http://www.eduteka.org>.
- Rego, M. S. (2000). El pensamiento complejo y la Pedagogía Bases para una teoría holística de la Educación. *redalyc*, [www//redalyc.org](http://www.redalyc.org).
- Rodriguez, Y. (2004). *Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado* . En XXX, *Educación y procesos Pedagógicos y euidad*. Lima: GRADE.
- S.Schmelken G. Agular. (2020). La educacion multigrado en México. *México : Instituto Nacional para la evaluación de la Educación* , 121-138.
- SEP. (2011). *Plan 2011*. México: sep.
- Tobón. (2010). *Gradualidad de la participacion de las alumnas y alumnos dentro de los proyectos* .
- Vidiella, A. Z. (s.f.). *Enfoque Globalizador y pensamiento complejo.una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*

LÍNEA TEMÁTICA 5

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE E INNOVACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE

SER BILINGÜE EN MÉXICO: ASPECTOS CLAVE PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS DESDE LA EDUCACIÓN INICIAL

RAYMUNDO MURRIETA ORTEGA

murrieta.ortega.r@bine.mx

Benemérito Instituto Normal del Estado

Línea temática: Comunidades de aprendizaje e innovación en la práctica docente

RESUMEN

El objetivo del estudio fue identificar los aspectos clave que favorecen el aprendizaje del idioma inglés desde la edad temprana mediante de la revisión de autores especializados y de una entrevista aplicada a la informante clave. Se realizó el planteamiento de dos preguntas de investigación: ¿Cuál es la edad recomendada en los niños para iniciar el proceso de enseñanza de una segunda lengua? y ¿Qué aspectos favorecen la enseñanza del idioma inglés en la edad temprana? La investigación es cualitativa enmarcada en el diseño de estudio de caso, utilizándose la entrevista estructurada como técnica de recolección de datos, la cual fue aplicada a una especialista en la enseñanza del idioma inglés.

El análisis de la información se realizó mediante la codificación directa y axial. El estudio se basa en las teorías del desarrollo cognitivo de Piaget y Brunner, de la adquisición de la lengua de Chomsky y sociocultural de Vygotsky. Se concluye que es pertinente impulsar el aprendizaje del idioma inglés como un proceso natural en la edad temprana, también se confirma que es recomendable vivir un segundo idioma a través de juegos interactivos como principal herramienta pedagógica. Finalmente, se propone crear ambientes de aprendizaje

ideales a través de clases dinámicas con una variedad de materiales didácticos y con la colaboración de los padres de familia para lograr el bilingüismo en la primera infancia.

Palabras clave: Aprendizaje del inglés, bilingüismo y educación inicial.

INTRODUCCIÓN

Nunca se han preguntado por qué cuesta tanto aprender inglés en México. Con respecto a este tema, en el documento elaborado por Education First en el año 2015, una empresa que ofrece capacitación para el aprendizaje de idiomas y está presente en 116 países, indica que prácticamente los 14 países latinos evaluados de la región, tuvieron un nivel bajo o muy bajo, incluido nuestro país (FORBES, 2017).

Las reformas educativas establecidas en México en los últimos años, han pretendido resolver problemas educativos como la calidad de los programas que se ofrecen en los diferentes niveles para la enseñanza del inglés, la profesionalización de los maestros, la falta de recursos, la falta de interés de los estudiantes por aprender y, en ocasiones, la escasa creatividad de los maestros a la hora de enseñar. No se han alcanzado las metas establecidas, debido a que no se puede pensar en un México bilingüe, por el limitado desempeño de los estudiantes de escuelas públicas a la hora de aprender el inglés, pero reflexionemos y busquemos respuestas a la siguiente pregunta: ¿Por qué cuesta tanto aprender inglés?

Hasta hace poco tiempo la Secretaría de Educación Pública (SEP), no invertía en recursos materiales y humanos suficientes para la enseñanza del idioma inglés, la cobertura era muy limitada y no se podía pensar en un México bilingüe. Anteriormente, la SEP en escuelas públicas integraba en la malla curricular cursos de inglés para educación básica, media superior y superior que no garantizaban un nivel aceptable, esto se afirma por la experiencia vivida durante los 18 años de vida escolar.

Actualmente existen en México opciones muy limitadas para que los docentes interesados en enseñar inglés a los niños o en coordinar el área de inglés de una escuela se preparen profesionalmente, sin mencionar el deficiente nivel en inglés de los estudiantes de los diferentes niveles como educación básica, media superior y superior. Pero, como parte de la comunidad académica normalista, y preferentemente por estar al día a día en el nivel de

educación inicial, estamos convencidos que la primaria infancia es clave para obtener conocimientos significativos, gracias a la increíble plasticidad del cerebro de los niños.

El presente estudio establece el supuesto de que es viable iniciar al infante en el aprendizaje del idioma inglés en edades tempranas y que existen aspectos favorecedores para la creación de ambientes de aprendizaje idóneos que ayuden a la adquisición de una segunda lengua desde la educación inicial, desde esta perspectiva el infante lograría aprender dos idiomas o las bases de una segunda lengua a partir del mismo proceso de adquisición de la lengua materna, mediante una variedad de estrategias didácticas utilizadas por el agente educativo (docente especialista en el trabajo académico con niños de 0 a 3 años en el nivel de educación inicial).

Por tal motivo, es importante comprender cuáles son los procesos internos de la adquisición del lenguaje, inicialmente en la lengua materna, para así estudiar y aplicar los mismos procesos en la adquisición de una segunda lengua. Por todo lo anterior, se establece las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es la edad recomendada en los niños para iniciar el proceso de enseñanza de una segunda lengua? y ¿Qué aspectos favorecen la enseñanza del idioma inglés en la edad temprana?

Objetivo general

- Identificar los aspectos clave para el aprendizaje del idioma inglés desde la educación inicial a partir de la revisión de autores especializados y una entrevista aplicada a una experta en la enseñanza del idioma inglés en la primera infancia.

Objetivos específicos

- Analizar la viabilidad de una segunda lengua en la edad temprana, determinando la edad recomendada para iniciar en el proceso enseñanza aprendizaje del idioma inglés.
- Describir los principales problemas que se presentan en la enseñanza de un segundo idioma.
- Conocer cómo el proceso de adquisición de la lengua, puede ser adaptado para la enseñanza de un idioma extranjero en la etapa inicial.

Enfoque teórico

Piaget (1965, como se citó en Arconada, 2012) considera que el lenguaje constituye una de las manifestaciones de una función más general, de la función simbólica, definida como la capacidad para representar la realidad a través de sus significantes, como la capacidad para representar las cosas y los sucesos en ausencia de los mismos. Es una capacidad que el niño manifiesta casi de forma simultánea en sus primeros gestos y dibujos, en sus imágenes mentales y en el juego simbólico.

En este sentido, Zapata y Restrepo (2013) argumentan que bajo el sustento de la teoría sociocultural de Vygotsky se asume el aprendizaje y el desarrollo del ser humano como el resultante de las interacciones que suceden en contextos históricos, sociales y culturales. Por su parte, Bruner (1984, como se citó en Arconada, 2012) da importancia al entorno social del niño, ya que afirma:

La adquisición del lenguaje comienza antes de que empiece a comunicarse con palabras. Se inicia en esas relaciones sociales que establece con los adultos que les van permitiendo crear una realidad compartida. La estructura de estas primeras relaciones constituye el input a partir del cual el niño conoce la gramática, la forma de referir, de significar y la forma de realizar sus intenciones comunicativas. (p. 174).

En 2001, Halliday (como se citó en Arconada, 2012) considera que el lenguaje es, ante todo, un sistema semiótico; un sistema que sirve para crear e intercambiar significados. Por lo que, según Halliday, la adquisición del lenguaje es, por lo tanto, el proceso por el que los niños aprenden a significar; y lo hacen mientras participan en un contexto social. Sobre este tema, Vivanco (2007) afirma que “inevitablemente la adquisición de una segunda lengua se verá influenciada por el idioma materno” (p. 178).

Sobre este tema, Noam Chomsky (1972, como se citó en Arconada, 2012) asegura que:

El cerebro humano está específicamente construido para aprender el lenguaje mediante una habilidad llamada dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL). El DAL permite a los niños analizar la lengua que escuchan y extraer las reglas gramaticales que les permiten crear oraciones absolutamente nuevas. El DAL programa al cerebro para extraer estas reglas; todo lo que se necesita son las experiencias básicas para activarlas. (p.227).

Al mismo tiempo, Chomsky (como citó en Mecce, 2001) supuso que el niño nace con una propensión la adquisición del lenguaje, la cual "está programada para reconocer las reglas universales que son la base de todos los idiomas". (p.9). Es por ello que Chomsky (como se citó en Meece, 2001) defiende que los infantes conocen de su lengua desde el mismo momento de su nacimiento y esa capacidad los hace estar en condiciones de aprender un lenguaje.

Por lo tanto, el primer paso para comprender el proceso de adquisición de la segunda lengua en los niños, es comprender el proceso de adquisición de la primera lengua (L1) o lengua materna. En el intento de dar una explicación a los procesos cognitivos que tienen lugar en este aprendizaje, uno de los autores más influyentes en lingüística del siglo XX, Noam Chomsky (como se citó en Navarro, 2009) desarrolló su teoría de la adquisición de la lengua. Esta teoría tiene como concepto primario el de la llamada “Gramática universal” que aclara las lagunas existentes de los procesos internos por los que pasan los niños para desarrollar la capacidad del habla. Según el autor, los niños nacen con un sistema gramatical innato que les permite aprender una lengua, nacen con esa habilidad que se desarrolla mientras el niño crece e interactúa con el mundo que le rodea. Ese “instinto biológico” se basa en una gramática

general e inconsciente que subyace a todas las lenguas, y a todas las reglas gramaticales particulares. De acuerdo con Felix, (1988, como se citó en Navarro, 2009):

La mente humana está equipada con un rico sistema de principios abstractos que restringe la clase de posibles gramáticas naturales. Es decir, el niño trae a la tarea de adquisición del lenguaje un sistema de conocimiento abstracto, especificado de forma innata sobre lo que puede constituir una posible gramática. (p. 278).

O como expone O'Grady (2005, como se citó en Navarro, 2009, p. 284) “porque se compone de categorías y principios gramaticales comunes a todos los idiomas”. Por tanto, de acuerdo con Fleta (2006, citado en Navarro, 2009) el proceso de aprendizaje tiene lugar cuando el niño toma contacto con un ambiente en el que se habla la lengua en cuestión, y gracias a la interacción social esa lengua se desarrolla. Por lo tanto, argumenta que el proceso de aprendizaje es un proceso inconsciente donde los niños aprenden a hablar sin instrucción explícita, describiendo que este proceso acaba alrededor de los cinco años, cuando todos los niños del mundo pueden hablar su lengua madre con fluidez y sin esfuerzo, por tanto, el factor de interacción social es muy importante.

Sobre este tema, se han realizado muchos estudios para comprobar hasta qué punto la interacción facilita o permite el aprendizaje. Patricia Kuhl (citada en Navarro, 2009) llevó a cabo dos experimentos para demostrar la validez y la importancia de la interacción en la adquisición de una lengua.

Por su parte, Arconada (2012) afirma que la adquisición del lenguaje es abordada desde la psicolingüística por cuatro planteamientos teóricos, la propuesta de la gramática tradicional apoyada en los principios de la teoría conductista, el innatismo de la gramática generativa de Noam Chomsky, la perspectiva evolutiva del lenguaje subordinado al pensamiento de Jean Piaget y la perspectiva sociocultural de la internalización del lenguaje en el pensamiento de Lev Vygotsky.

Castañeda (1999, citado en Arconada, 2012), ha destacado una serie de aspectos como necesarios para la adquisición del lenguaje, los cuales se consideran sumamente importantes y reales:

- a. Proceso de maduración del sistema nervioso, correlacionándose sus cambios progresivos con el desarrollo motor en general y con el aparato fonador en particular.
- b. Desarrollo cognoscitivo, que comprende desde discriminación perceptual de lenguaje hablado hasta la función de los procesos de simbolización y pensamiento.
- c. Desarrollo socio-emocional, que es el resultado de la influencia del medio sociocultural, de las interacciones del niño y las influencias recíprocas.

Por lo tanto, de igual manera debemos tener muy en cuenta que hay diversos factores que determinan el desarrollo del lenguaje infantil, que son imprescindibles para el aprendizaje y maduración del lenguaje. Arconada (2012) establece que se trata de la interacción de, al

menos, cinco dominios: social, perceptivo, procesamiento cognitivo, conceptual y lingüístico.

De acuerdo con Navarro (2010) hay muchos aspectos en común entre el aprendizaje de la primera lengua en un entorno natural y el aprendizaje de la segunda lengua en el aula. Algunos de estos aspectos están basados en los procesos de aprendizaje de la L1 que se aplican a la enseñanza de la L2 en el aula, con la creencia de que, si ciertos comportamientos o estrategias funcionaron en el primer caso, debemos aplicarlos en la enseñanza de la L2 para conseguir cierto éxito con nuestros alumnos.

Sin embargo, Navarro (2010) argumenta que a pesar de las similitudes también hay diferencias obvias entre el aprendizaje de la lengua materna y el de una segunda lengua o lengua extranjera en el aula. Las condiciones y el ambiente que afectan al aprendizaje son diferentes en uno y otro caso, por lo tanto, los resultados también serán distintos. Como hemos dicho previamente, la adquisición de la primera lengua tiene lugar de una manera inconsciente. Los niños aprenden a hablar y a utilizar reglas gramaticales en contextos apropiados, sin analizar la lengua que están hablando.

Por lo tanto, Navarro (2010) afirma que estas técnicas se intentan aplicar a la enseñanza de la L2 pero desde una perspectiva diferente: de una manera consciente y explícita, debido a que el contexto de aprendizaje es diferente por la edad y por el desarrollo cognitivo de los aprendientes. En el caso de la primera lengua, el aprendizaje es inconsciente y espontáneo, mientras que en el caso de la segunda lengua el aprendizaje se lleva a cabo a través de la instrucción, entendida como una planificación del aprendizaje y la enseñanza, con una metodología concreta y con ejercicios y actividades específicos para conseguir determinados objetivos. Debido a que tal y como lo afirma Klein (1986, citado en Navarro, 2010) tradicionalmente, se ha hecho una distinción fundamental entre el aprendizaje de idiomas con y sin tutoría (espontáneo) y entre la adquisición de lenguaje espontánea y guiada.

En cuanto al contexto, Navarro (2010) argumenta que también tenemos que decir que existen diferencias significativas entre la adquisición de la L1 y el aprendizaje de la L2 en relación a la cantidad y a la calidad del input que reciben los alumnos. Cuando aprendemos nuestra lengua materna experimentamos una inmersión lingüística completa, el sujeto puede interactuar con su entorno, produciendo así una adquisición adecuada de la lengua. Por otro lado, aprender una lengua exclusivamente en el aula presenta muchas limitaciones, lo que conlleva unos determinados resultados en la adquisición de la segunda lengua.

Sin embargo, esto no quiere decir que la exposición de los alumnos a la L2 en el aula no sea benéfica, como dijo Krashen (1987, en Navarro, 2010) el aula probablemente nunca podrá superar por completo sus limitaciones, no es necesario, destacando que su objetivo no es sustituir el mundo exterior, sino llevar a los estudiantes al punto donde puedan comenzar a usar el mundo exterior para una mayor adquisición. Pero no todos los contextos educativos

son iguales, Navarro (2010) afirma que existen colegios en los que la segunda lengua se enseña en un contexto de inmersión lingüística donde podemos ver resultados más satisfactorios.

Enfoque metodológico

La investigación es cualitativa enmarcada en el diseño de estudio de caso, utilizándose la entrevista y el diario de campo. De acuerdo con Colás (1997, como se citó en Sandín, 2003) el enfoque cualitativo sintetiza las aportaciones de las técnicas narrativas en el ámbito psicoeducativo, en donde el conocimiento se organiza en marcos explicativos que, a su vez, sirven como lentes interpretativas para comprender la experiencia. Al mismo tiempo, la investigación utiliza el diseño de “estudio de caso”, McMillan y Schumacher (2005) lo definen como aquel “análisis de los datos centrados en un fenómeno, seleccionado por el investigador” (p. 403)

Por tanto, para la recolección de los datos se utilizó la entrevista estructurada, que en palabras de Casanova (1998) se caracteriza por ser un cuestionario previamente elaborado. La entrevista se aplicó de forma directa con la especialista en el área de idiomas que fungió como informante clave.

Para el análisis de la información se utilizó la codificación abierta y axial, de acuerdo con Álvarez-Gayou (2006), el uso de códigos abiertos, es cuando señalamos porciones del texto o palabras que nos llaman la atención y los códigos axiales se refieren a la agrupación de afirmaciones en términos comunes.

Análisis y discusión de los resultados

En el estudio participó como informante una licenciada en la enseñanza del idioma inglés con diez años de experiencia en el campo laboral, atendiendo a niños desde los 3 años de edad, hasta adultos de 25 años.

Durante la entrevista la profesora nos brindó su opinión e información valiosa referente al tema de la importancia de la educación inicial para la enseñanza y adquisición de la lengua materna, así como el proceso de aprendizaje de una segunda lengua en la edad temprana, y el cómo está, beneficia en años posteriores.

Con respecto a la primera pregunta, ¿Cuál considera que sea el principal problema y necesidad para enseñar una lengua extranjera (inglés) en la primera infancia?, la entrevistada afirma que “el principal problema es que los alumnos no tienen un buen nivel de su propio idioma, y a veces para enseñar un segundo o hasta tercer idioma, se debe tomar de base el idioma nativo de su lengua materna, a veces los alumnos no llegan a entender conceptos

básicos y eso no es de gran ayuda al aprender otro idioma y la principal necesidad es disponer de material adecuado a sus necesidades y nivel”. (Diario de campo)

Ante la pregunta números dos: ¿Cuáles han sido las técnicas o estrategias que les han beneficiado en su proceso de enseñanza de la lengua extranjera (inglés) preferentemente con infantes de 3 años?, contestó que “he tenido experiencia en todos los niveles y creo que lo más significativo para los alumnos son clases dinámicas y significativas, una de las técnicas que he llevado a cabo en casi todos los niveles son los juegos interactivos, con los niños pequeños un factor clave es la participación de los padres”. (Diario de campo).

Posteriormente, ante la pregunta número tres: ¿Cuáles son los beneficios que obtienen los niños pequeños cuando adquieren una segunda lengua?, la entrevistada afirma que “los alumnos obtienen interés en una nueva cultura y la facilidad de comunicarse en su medio exterior y no olvidemos que puede tener oportunidades para un futuro mejor, sobre todo con el idioma inglés”. (Diario de campo).

Ante la pregunta número cuatro: ¿De qué manera las estrategias didácticas en educación inicial pueden contribuir a la enseñanza de una lengua extranjera (inglés)?, la profesora respondió “las didácticas son muy importantes, ya que nos ayudan a que poco a poco se les facilite a los niños a desarrollarse y expresarse en otro idioma”. (Diario de campo).

Continuando con la pregunta cinco “¿Qué estrategias considera aptas para la implementación de una lengua extranjera en la etapa inicial?”, ella afirmó que “los juegos son la mejor herramienta para los salones que implementan y están enfocados en fomentar el aprendizaje a nuevos idiomas, en la etapa inicial, la imitación es la forma de aprendizaje de los niños, ellos no aprenderán si no viven lo que es una segunda lengua” (Diario de campo).

Con base a la pregunta seis: ¿Desde qué edad usted opina que es prudente llevar a cabo el proceso de enseñanza de la lengua extranjera (inglés) en los niños?, la docente contestó “la edad ideal es a los 10 años, pero pienso que desde muy temprana edad pueden aprender, para tener gusto y un nuevo panorama al nuevo idioma”. (Diario de campo).

Ante la pregunta siete: ¿Qué dificultades cree que se puedan presentar, en un infante de 0 a 3 años, si este está adquiriendo dos lenguas a la vez?”, contestó lo siguiente “la dificultad de saber cuál es su lengua madre, ya que a esa edad son básicamente palabras básicas de cada idioma”, y para finalizar la entrevista con la pregunta ocho: ¿Usted considera, que el proceso de adquisición de la lengua materna en un niño monolingüe, es el mismo que el de un niño que comienza con una enseñanza bilingüe?”, ella finalizó con “no es lo mismo, ya que en la enseñanza de un niño bilingüe debe hacer el esfuerzo de comunicarse con el primero y segundo idioma, pero si se inicia el proceso de aprendizaje del idioma inglés antes entre los 3 y 4 años, el niño aprenderá de manera natural”. (Diario de campo).

Analizar las respuestas de la entrevistada nos llevó a la integración de las palabras que más se presentan en su discurso, distinguiéndose las siguientes: “aprender mediante el juego para comunicarse en inglés”, “comprender para comunicarse”, “clases dinámicas con juegos interactivos para aprender a comunicarse en inglés”, “uso de material de acuerdo a las necesidades para aprender inglés”, “imitar y vivir una segunda lengua en la edad temprana para formar un niño bilingüe” y “enseñanza del inglés en la etapa inicial para vivir una segunda lengua”.

Con respecto a la codificación axial, se destacan los siguientes aspectos clave: aprendizaje, comunicación, juegos interactivos, clases dinámicas y niño bilingüe.

1. Aprendizaje.

Aspecto primordial de todo proceso educativo, en educación inicial se destaca la colaboración de los padres para el logro de los aprendizajes esperados.

2. Comunicación

En una clase de inglés, comunicarse en ese idioma es el reflejo de que han aprendido y tienen las competencias para hacerlo. La profesora enfatiza la importancia de vivir un segundo idioma.

3. Juegos interactivos

La profesora demuestra conocimiento acerca de la importancia de la lúdica para el aprendizaje y utiliza los juegos como la principal herramienta pedagógica.

4. Clases dinámicas

Aunado a lo anterior, el dinamismo en la clase es primordial para captar la atención de los estudiantes, motivándolos a dar el máximo de su potencial. Además, la entrevistada sugiere el uso de material adecuado para el logro de aprendizajes desde la etapa inicial.

5. Niño bilingüe

La profesora comenta que es posible el bilingüismo, pero se deben considerar aspectos importantes: que se inicie en edades tempranas, con recursos pedagógicos adecuados y materiales didácticos pertinentes para que el infante aprenda el idioma inglés de una manera natural.

CONCLUSIONES

A partir de la revisión de las diferentes teorías y de los antecedentes acerca de la adquisición de una segunda lengua en edades tempranas; aunado a las respuestas de la profesora entrevistada, y atendiendo las preguntas y objetivos de la investigación, se concluye que es recomendable promover el proceso enseñanza-aprendizaje del idioma inglés desde la etapa de educación inicial, preferentemente entre los 3 y 4 años, mediante recursos didácticos y pedagógicos acorde a la edad de los infantes, creando ambientes de aprendizaje propicios para que los niños aprendan a comunicarse en inglés mediante la imitación y de manera natural.

Finalmente, es importante hacer una reflexión sobre la relevancia social de lo encontrado, confirmando el supuesto acerca de la posibilidad de aprender el idioma inglés en edad temprana de una forma similar al proceso de adquisición de la lengua materna, destacando que ésta fue aprendida de manera natural. Por tal motivo, se concluye que el aprendizaje de idioma inglés se debe promover desde edades tempranas, en colaboración entre docentes y padres de familia para que los niños puedan vivir y aprender una segunda lengua.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, Juan Luis. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Reimpresión. México: Editorial Paidós Educador.
- Arconada, Cristina. (2012). La adquisición del lenguaje en la etapa de 0 a 3 años. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/1813/TFG>
- Casanova, María Antonia. (1998). La evaluación educativa, escuela básica. Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/my-drive>
- Cervera, Juan. (2003). Adquisición y desarrollo del lenguaje en Preescolar y Ciclo Inicial. Juan Cervera | Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/adquisicin-y-desarrollo-del-lenguaje-en-preescolar-y-ciclo-inicial-0/html/>
- FORBES (2017). FORBES staff nuestra revista. Recuperado de <https://www.forbes.com.mx/mexico-no-pasa-ni-de-panzazo-en-ensenanza-del-ingles/>
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2011). *Investigación educativa*. Madrid: Edición Pearson educación.
- Meece, Judith. (2001). *Desarrollo del niño del adolescente. Compendio para educadores*. Primera reimpresión SEP. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Navarro, Betsabé. (2009). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. Recuperado de <http://repositorio.ual.es/handle/10835/959>
- Navarro, Macarena (2010). Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación. Gauce, *Revista de Filología y su Didáctica*. No. 26. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26_13.pdf
- Sandín, Mary Paz (2003) *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. México: McGraw Hill
- Vivanco, Verónica. (2007). Adquisición de vocabulario en una segunda lengua: Estrategias cognitivas y lazos afectivos. Recuperado de <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/958>
- Zapata, B. y Restrepo, H. (2013). Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 11, Núm. 1, pp. 217-227. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/35215748.pdf>

LA GAMIFICACIÓN COMO MODELO PARA EL APRENDIZAJE LÚDICO DE LA LECTO- ESCRITURA

AMAYRIANI ITZEL HERNÁNDEZ ATENCO

hernandezatencoyaniz@gmail.com

GIPSY VIANEY TORRALBA REYES

vianee1198@gmail.com

MARÍA GUADALUPE OLIVARES RAMÍREZ

maria405854@gmail.com

LÍNEA TEMÁTICA:

5.- COMUNIDADES DE APRENDIZAJES E INNOVACIÓN EN LA PRÁCTICA
DOCENTE.

CARACTERÍSTICA DE LA INVESTIGACIÓN: SISTEMATIZACIÓN DE LA
PRÁCTICA DOCENTE

RESUMEN

La presente investigación surge con el propósito de intervenir en el aula tras la problemática de rezago derivado de la pandemia COVID-19. A través del diagnóstico realizado a los alumnos de 4° grado de Primaria, se logró observar las principales necesidades que limitaban su desempeño ante el regreso a clases presenciales, a partir de ello se diseñaron diversas estrategias basadas en la gamificación con la intención de mejorar el desarrollo de las habilidades de Lecto-escritura.

La metodología de esta investigación es de carácter cualitativo y con un diseño fundamentado en la investigación- acción. Se aplicaron dos entrevistas semiestructuradas a docentes y alumnos del 4° grado del nivel antes mencionado, con el objetivo de conocer las vivencias durante la educación a distancia y de esta forma identificar los factores que afectaron su aprendizaje; estas mismas solo fueron utilizadas para su análisis.

Durante la intervención de la práctica docente de los alumnos en formación se aplicaron 4 actividades basadas en la gamificación, con sustento en la teoría de la autodeterminación, misma que plantea un proceso de enseñanza aprendizaje de mayor interés y motivación para obtener mayores resultados en respuesta a la situación de rezago principalmente en la asignatura de Español.

PALABRAS CLAVE

Educación a distancia, práctica docente, lecto-escritura, estrategias didácticas, gamificación, autodeterminación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

México es uno de los países con mayores desigualdades que impactan directamente en el desempeño educativo, y a raíz de los efectos provocados de la pandemia se presentaron severas limitaciones para dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje. La principal problemática es el rezago educativo, por lo cual se necesita atender arduamente esta situación, en esta investigación nos referirnos a nuestra práctica docente, con el propósito de analizar las consecuencias que generó la educación a distancia en el proceso de lectoescritura principalmente en alumnos de nivel primaria. Durante las jornadas de práctica se observó un mayor rezago educativo en la asignatura de Español, mismo que afectó el desarrollo de otras asignaturas limitando su aprendizaje, ya que desarrollar las habilidades lingüísticas ayudará a comprender contenidos temáticos de otras asignaturas, en otras palabras el Español hace transversalidad con las demás.

Las escuelas primarias involucradas para llevar a cabo la investigación son: “Licenciado Benito Juárez”, con 31 alumnos; Severiano Maceda Pérez”, con 29 alumnos, ambas con una intervención en el 4to año, ubicadas en el municipio de Acatlán de Osorio, estado de Puebla. De acuerdo al Trayecto de Práctica Profesional en quinto semestre de la licenciatura en educación primaria, se llevó cabo la jornada de práctica docente en el periodo establecido que abarca del 13 de Diciembre del 2021 al 07 de Enero del 2022, en donde se implementaron diversas estrategias didácticas de lectoescritura con la finalidad de realizar una intervención adecuada que atendiera las necesidades educativas de los alumnos derivadas de la pandemia. Para la investigación se utilizó una muestra de 44 alumnos con edades de los 9 a 10 años y 2 docentes frente a grupo, a los que se les aplicó una entrevista semiestructurada; en el caso de los docentes para identificar si las clases a distancia fueron favorables para el aprendizaje de los alumnos, cuáles fueron los problemas que identificaron en el aprendizaje y sí el apoyo de los padres de familia es primordial en el proceso de aprendizaje; coincidieron en que las clases en línea no fueron favorables dado que no todos los alumnos tenían los medios para

poder comunicarse, las condiciones geográficas no eran favorables, la disposición de los padres era deficiente y en algunos casos nula, los recursos económicos no eran los mismos, el desconocimiento de los temas de la mayoría de los tutores, mismas situaciones que llevaron al desinterés del alumno provocando así un rezago en su educación. En cuanto a la entrevista de los alumnos, para conocer la forma de trabajo con el maestro, el medio por el cual estableció comunicación, las dificultades que tuvieron para realizar y entregar las actividades, y la persona que apoyó para la realización de las tareas; Gran parte de los alumnos trabajó a través de grupos de WhatsApp, cuadernillos, llamadas telefónicas, así también tuvieron dificultades al no tener internet, señal telefónica, recursos económicos suficientes, dispositivos electrónicos, el apoyo de sus padres para realizar las actividades en tiempo y forma, finalmente expresaron estrés por el trabajo excesivo por parte del docente.

Con el objetivo de analizar las consecuencias que provocó la educación a distancia en el proceso de lecto-escritura, fue necesario generar las siguientes preguntas de investigación: ¿Realmente la educación a distancia favoreció las competencias de la asignatura de Lengua Materna? ¿Cuál fue la intervención del docente para impartir la enseñanza? ¿Qué consecuencias ha provocado la educación a distancia en el proceso de lectoescritura?

Con esta investigación se busca mejorar la intervención del docente para atender los distintos problemas que surgen en la práctica docente al vivir en una sociedad tan cambiante, es decir que como docentes en formación debemos responder a la competencia del perfil de egreso de nuestro plan y programa de estudio 2018 el cual menciona que *usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones*. Es importante saber intervenir y buscar soluciones que mejoren el proceso de enseñanza aprendizaje con el propósito de obtener aprendizajes significativos en los alumnos de educación primaria.

MARCO TEÓRICO

La lecto-escritura es uno de los temas de mayor significado en el ámbito de la educación, dado que la adquisición de la lectura y escritura son la base de este proceso. Es importante precisar que con el inicio de estas dos actividades se comienza una nueva etapa en la vida del ser humano. Leer es un recurso cognitivo de gran importancia y que perdura no solo a lo largo del ámbito escolar sino también de la vida, pues a través de esta actividad creamos hábitos y técnicas para expresarnos y que son fundamentales en la sociedad que vivimos. De igual manera la lectura es una herramienta intelectual única, que pone en marcha las funciones cognitivas, agudiza la inteligencia, desarrolla la creatividad, promueve el esfuerzo, estimula la capacidad atencional y concentración. La escritura, por su parte, nos permite organizar y estructurar nuestro pensamiento, y en ocasiones, nuestros propios sentimientos. Como lo menciona Cassany (1999) “Aprender a escribir transforma la mente del sujeto; el

uso escrito tiene algunas propiedades que facilitan el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales, tales como el análisis, el razonamiento lógico, la distinción entre datos e interpretación o la adquisición del metalenguaje” (p. 43). Por tanto, la lectura y la escritura son aprendizajes fundamentales debido a su importancia a nivel cognitivo, y afectivo. No se aprenden de forma aislada, sino mediante un proceso integrado, dinámico y constructivo.

Enseñanza de la lectoescritura en tiempos de pandemia

Hoy en día existe un sin número de niños que aún carecen de competencias lingüísticas por falta de técnicas activas especialmente aquellos que no son tomados en cuenta por los mismos docentes o padres. En efecto se ha generado un descuido en las competencias lingüísticas tras la falta de actualización y recursos que muchas veces resultan convencionales y que no aportan lúdicamente al aprendizaje de los alumnos, además de añadir que la situación que se vivió durante el confinamiento de la pandemia COVID- 19 afectó en gran porcentaje el desarrollo de estas competencias en específico de los alumnos de cuarto grado de primaria, quienes no desarrollaron las habilidades lingüísticas de acuerdo al grado escolar cursado.

A partir del regreso a clases presenciales en el estado de Puebla, la educación que se impartía tuvo un nuevo panorama que resultó ser complejo desde la postura del docente, pues tuvo que seleccionar y organizar los contenidos de acuerdo al plan y programas de estudio; sin embargo, no resultó ser exitoso dado que los alumnos carecían de aprendizaje los cuales no fueron concretados en los grados correspondientes. Por ello mismo las autoridades educativas por medio del acuerdo 23/08/21 estableció llevar a cabo un periodo extraordinario de recuperación, con el objetivo de abatir rezagos e insuficiencias en el aprendizaje correspondiente al grado anterior; en el que el docente o el titular del grupo podría determinar la ampliación de este periodo mediante el establecimiento de un Plan de Atención. Sin duda la labor del docente es fundamental para que los alumnos aprendan y trasciendan incluso de los obstáculos materiales y de rezago que deben afrontar.

Es por ello que los docentes a partir de las necesidades observadas en el aula, pueda implementar diversas estrategias o herramientas pues como lo mencionan Pin y Carrión (2022) “Una de las necesidades actuales más importantes que tienen las instituciones educativas es el acceso a herramientas que apoyen el proceso académico” (p.3). Por lo que estas deben promover y estimular el interés por aprender, prueba de ello son las herramientas de gamificación, las cuales facilitan el proceso educativo para que cada uno de los alumnos desarrolle al máximo sus habilidades.

La gamificación como estrategia lúdica

El término de gamificación o ludificación, hace referencia a la adopción de mecánicas, instrucciones y componentes particulares de los juegos, aplicable para cualquier contexto organizacional, Como dice Kapp (2012) citado en el libro de Álvarez y Polanco (2018) este plan incluye precisar la motivación de acciones o comportamientos requeridos para promover

métodos efectivos para estudiar - aprender, o en líneas generales poder resolver problemas situacionales. (p.2).

Es importante que el docente diseñe actividades en las que haga uso del juego constantemente dado que si las actividades que se implementan son rutinarias el alumno pierde el interés por aprender, afectando directamente su proceso de enseñanza- aprendizaje. En consecuencia, los elementos más importantes que se deben tomar en cuenta dentro de la gamificación son:

- Mecánica: La incorporación al juego de niveles o insignias.
- Estética: El uso de las imágenes gratificaciones a la vista del jugador.
- Conexión juego – jugador: Se busca un compromiso entre el jugador y el juego.
- Resolución de problemas: Se entiende como el objetivo final del jugador, es decir llegar a la meta, resolver el problema, superar los obstáculos.

Teoría de la autodeterminación

La aplicación de la gamificación en el proceso de enseñanza aprendizaje, es necesario para desarrollar el interés por el juego y propiciar la motivación. Esta teoría indica que, para obtener buenos resultados en la aplicación de esta, es necesario ordenar los elementos en busca de la motivación intrínseca en la cual las personas actúan por su propio interés, “porque es divertido” y debido a esa sensación de reto que le proporciona la actividad. Sin embargo, se debe realizar un balance adecuando también con la motivación extrínseca. Como dice Barros (2016), citado por el libro de Valero (2019), para que el aula gamificada sea satisfactoria y su experiencia se convierta en adecuada para los alumnos, se debe tomar en cuenta 3 elementos clave; autonomía, se debe percibir que hace la tarea porque quiere, sin ser obligado; competencia, es imprescindible que sienta la tarea es realizable o factible; significado, la tarea a realizar debe significar para quien la realiza.

Es importante señalar que el plan de estudios 2017 considera esta estrategia como un gran aliado para generar aprendizaje en los alumnos, pues menciona que por medio del juego “descubren capacidades, habilidades para organizar, proponer y representar; asimismo, propiciar condiciones para que los niños afirmen su identidad y también para que valoren las particularidades de los otros” SEP (2017).

La educación por medio del juego proporciona a los alumnos grandes beneficios, que contribuyen en su desarrollo cognitivo, de ahí que resulta importante que el docente utilice diversas técnicas que sean eficaces para que la adquisición de conocimiento sea significativo. Por consiguiente, el juego no se trata de “jugar por jugar” sino más bien de crear situaciones que permitan a los alumnos de experimentar en diversas situaciones educativas. En definitiva, el juego es un recurso importante para el aprendizaje siempre y cuando esté acorde a las intenciones educativas y como herramienta didáctica por su carácter motivador, ya que a través de este los alumnos piensan, actúan, reflexionan, etc. Así que al usarlo como estrategia didáctica lograremos el objetivo, ampliando así los conocimientos de manera divertida, evitando el aburrimiento y la falta de interés por parte del alumnado.

METODOLOGÍA

La investigación que se llevó a cabo es de carácter cualitativo, ya que esta se fundamenta desde una perspectiva interpretativa centrada en el significado de las acciones que se aplican en el ámbito escolar con el fin de realizar una intervención que favorezca la práctica docente. El diseño de esta metodología es la investigación- acción debido que se busca comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente (grupo o comunidad) frecuentemente aplicando la teoría y mejores prácticas de acuerdo con el planteamiento. Como nos dice Sandín (2003) citado en el libro de Sampieri (2014) señala que la investigación-acción pretende, esencialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad (social, educativa, económica, administrativa, etc.) y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación. A su vez el diseño de la investigación- acción se basa en tres fases esenciales: observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemáticas e implementar mejoras), las cuales se dan de manera cíclica, una y otra vez, hasta que todo es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente.

Durante la intervención de la práctica docente se hizo uso de estas tres fases debido a que, en primer lugar, se realizó una visita previa a las escuelas primarias, la cual nos permitió tener mayor claridad para elegir el tema de estudio, donde por medio de la observación visualizamos los problemas de rezago educativo y en específico de la lecto- escritura. Posterior a ello se discutió el objetivo y la pregunta de investigación para darle sentido a esta intervención. Asimismo, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a alumnos y docentes acerca de la educación durante el confinamiento con el fin de recopilar la información necesaria. A partir del análisis e interpretación de la información obtenida proseguimos a planificar actividades que favorecieran la lectoescritura, esto a través de la estrategia de gamificación. Además, se elaboró un cronograma de actividades para una mayor organización en su aplicación, las cuales fueron realizadas durante el periodo del 13 al 17 de Diciembre de 2021, que tenían como propósito lograr que los alumnos de 4º grado de primaria, adquirieran un aprendizaje significativo en las actividades de lecto-escritura que les permitan mejorar sus conocimientos. Los resultados obtenidos tras la aplicación de las estrategias fueron valoradas a través de un instrumento de evaluación (lista de cotejo).

RESULTADOS

La técnica que nos permitió recopilar datos acerca de cómo los alumnos vivieron su proceso educativo durante la pandemia, y las opiniones de los docentes, fueron las entrevistas semiestructuradas, donde la mayoría de los alumnos mencionaba que durante el confinamiento algún familiar les ayudó con la realización de las actividades, debido al exceso de estas, así también les resultaba cansado, misma situación que afectó al alumno, puesto que algunos docentes no les brindaban la atención correspondiente a las actividades e incluso había una sobrecarga de tareas sin significado. Por su parte los docentes mencionaron que la educación a distancia no resultó favorable en los aprendizajes de los alumnos debido a que no todos contaban con el apoyo de sus padres así también su economía no les permitía cumplir con la realización de sus actividades o bien, no contaban con dispositivos electrónicos, entre otras cosas que limitaron el desarrollo de su educación.

A partir del análisis de esto datos nos pudimos dar cuenta de las grandes dificultades que tuvieron los alumnos en su aprendizaje y que se vieron reflejadas en el regreso a clases. Por ello, las actividades realizadas fueron creadas para dar respuesta a las necesidades ocasionadas durante la educación a distancia, por lo que la principal estrategia tomada en cuenta fue la gamificación. Los resultados obtenidos en la aplicación de las actividades fueron favorables, ya que al implementarlas se mostraron avances significativos. Se diseñaron 4 actividades para aplicarlas en el aula, estas buscaban que los alumnos pudieran alcanzar retos, es decir que pudieran acumular puntos, respetar reglas, entre otros, para permanecer en el juego, y así cumplir con el objetivo de la actividad. Cabe mencionar que estas actividades basadas en la gamificación fueron adaptadas al contexto en el que se aplicó, pues las condiciones no eran óptimas para hacer uso de herramientas tecnológicas.

En primer lugar, se efectuó el juego de palabras en el cual la colaboración y el trabajo en equipo fue fundamental para culminarlo, este consistía en presentar diversas imágenes de objetos y con el apoyo de las letras del alfabeto formarían la palabra correspondiente a la imagen, cada equipo sumaba puntos y era así como se definía al ganador. La segunda actividad que se aplicó fue el villancico adaptado a la época navideña, en esta se necesitó la participación de dos equipos para realizar un karaoke, para lo cual tenían que escuchar con atención la canción para posteriormente escribir la palabra correcta en los espacios faltantes de su hoja de trabajo, al término se revisaron las hojas donde se calificó la escritura y ortografía, el equipo que tuviera el menor número de errores pondría un reto a sus compañeros. La tercera actividad titulada el gato de las sílabas tenía como objetivo que por medio de la coordinación los alumnos reconocieran las sílabas que se señalaban, en esta se necesitó un trazo del juego del gato para poder escribir en cada espacio algunas sílabas y por medio de indicaciones debían ubicarse en la sílaba correspondiente. Finalmente se realizó la actividad del instructivo determinante para evaluar los resultados como la escritura, lectura, ortografía, en donde los alumnos por medio de la escritura tenían que plasmar los pasos a

seguir para elaborar una manualidad navideña y un instrumento musical con material reciclado.

Es importante tener en cuenta que a partir de los resultados obtenidos podamos replantear mejores estrategias, además de trabajar dinámicamente, para obtener mayor disposición del estudiante. También no debemos olvidar los ritmos de aprendizaje, pues no se debe mirar desde una perspectiva homogénea sino más bien considerar la diversidad de cada uno de nuestros aprendientes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El confinamiento generó diversas consecuencias en el aprendizaje de los alumnos debido a que el método de trabajo cambió totalmente tanto para alumnos como para docentes teniendo que adoptar nuevas formas de trabajo, y haciendo uso principalmente de las TIC. Es preciso mencionar que la pandemia ocasionó ciertas desigualdades, ya que algunas escuelas no se encontraban en contextos favorables que les permitieran a los alumnos el acceso a diversas plataformas.

La educación a distancia no favoreció en su mayoría a los alumnos en las competencias que se requerían en la asignatura de Lengua Materna. Español ya que durante las jornadas de práctica se observaron limitaciones para concluir las actividades aplicadas. Se considera que la mayor parte de los alumnos siguen teniendo problemas al realizar una lectura fluida, así como una escritura apropiada de acuerdo a su grado escolar. Sin embargo, para dar respuesta a esta problemática las autoridades educativas del estado establecieron un plan de reforzamiento por lo que esta estrategia no fue suficiente para consolidar los aprendizajes que se requerían, en lo que respecta; el papel del docente es aplicar estrategias innovadoras que den solución a las necesidades que tiene su grupo.

Las actividades implementadas fueron fundamentadas en la estrategia de la gamificación, de las cuales se obtuvieron resultados significativos, ya que el 90% de los alumnos participó activamente durante este periodo de práctica así también la convivencia mejoró favorablemente, para un mejor desempeño, puesto que como plantean diversos autores el juego despierta la creatividad y el interés por aprender algo nuevo. Al aplicar esta estrategia de innovación logramos enseñar de manera diferente a lo tradicional pues consideramos que es una buena alternativa para la enseñanza. Además, se logró que los alumnos aprendieran los contenidos más significativamente y de igual manera se propició un ambiente de aprendizaje bueno que favoreció en los niños obtener distintas habilidades, la colaboración, el trabajo en equipo, la comunicación y la convivencia.

En conclusión, los docentes se enfrentan a grandes retos y desafíos cada día en su labor, adaptándose a los diversos cambios que se presentan a lo largo de su vida, pues cabe mencionar que durante la pandemia tuvo muchos retos al implementar estrategias para

brindar una educación de calidad. Es preciso mencionar que como docente reflexionemos sobre nuestras prácticas educativas y a partir de ello transformarlas, con la finalidad de cambiar y solucionar problemáticas que sean obstáculos para la enseñanza y aprendizaje.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. y Polanco, N. (2018). La gamificación como experiencia de aprendizaje en la educación. Revista internacional. Docentes. Congreso internacional virtual sobre las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. Recuperado de: <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/30/61>
- Cassany, D. (1999). “Construir la escritura”. Ediciones Paidós Ibérica, S, A. Buenos Aires.
- Pin, M. y Carrión, E. (2022). “Gamificación para desarrollar la destreza de lecto-escritura”. Revista sinapsis. Universidad San Gregorio de Portoviejo, Manabí, Ecuador.
- Salvatierra, M.A., Game, C.I. (2021). Las habilidades lingüísticas para fortalecer las destrezas comunicativas, a través de la educación en línea. Ciencias de la Educación. Ecuador. Recuperado de: <http://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es>
- Sampieri, R. H. (2014). Metodología de la investigación (6ta ed.). México DF: Mc Graw Hill. [consulta 11/08/2022]. Recuperado de: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- SEP (2021). Diario Oficial de la Federación. Acuerdo 23/08/21. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5627244&fecha=20/08/2021#gsc.tab=0
- SEP, (2017). Aprendizajes Clave para educación Integral. Recuperado de: https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Zepeda, S., Abascal, R. y López, E. Integración de gamificación y aprendizaje activo en el aula. Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194022>

“EL MUSEO EN EL AULA UN RECURSO DENTRO DE LA EDUCACIÓN HISTÓRICA EN DIVERSOS CONTEXTOS”

Autor 1: Mtro. Israel Elizondo Velázquez.

Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet.

ielizondo@enijtb.edu.mx

Nivel de estudios: Maestría en Desarrollo Educativo (8356737)

Función: Docente de tiempo completo.

Autor 2: Mtra. Laura Avilés Díaz.

laviles@enijtb.edu.mx

Nivel de estudios: Maestría en Dirección Financiera y Contraloría.

Función: Docente de tiempo completo.

Autor 3: Mtro. Arturo Ordaz Merino.

aordaz@enijtb.edu.mx

Nivel de estudios: Maestría en Ciencias de la Educación

Función: Docente de tiempo completo.

Línea temática: Comunidades de Aprendizaje e Innovación en la Práctica Docente.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como propósito describir los beneficios y retos de los futuros docentes al implementar nuevas formas para dar las clases dentro del salón de clases de la imaginación, creatividad e imaginación tanto del normalista como la del alumno del preescolar, conocer las herramientas cognitivas que tuvieron mayor significación con las actividades y por ello, ver el resultado de las actividades vinculación del enfoque histórico tanto en la formación académica en la licenciatura traspolando a la educación preescolar en un grupo de quinto semestre de la licenciatura en educación preescolar dentro de la malla curricular en los planes de estudios de Escuelas Normales del año 2012.

La metodología de investigación es de carácter cualitativo, con un alcance descriptivo y diseño narrativo, dada la recolección de datos y descripción precisa de las actividades aplicadas para el estudio, así como de resultados y análisis. Los instrumentos utilizados para la recopilación de datos fueron el registro anecdótico, la videograbación, la exposición de los temas en el aula, la entrevista semiestructurada y el grupo focal. En conclusión, el docente en formación pudo conocer, difundir, conservar y socializar las ventajas de crear un ambiente de enseñanza diferente a lo que los niños de preescolar están acostumbrados. La respuesta positiva dio diversos enfoques a los cuales se abonaron las perspectivas de los alumnos llevándolos a la reflexión y al criticismo sobre las nuevas praxis educativas.

Palabras clave: Educación, Innovación, Recursos Educativos, Aprendizaje

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Aprender Historia en un museo, monumento histórico o sitio arqueológico, significa que el aula además de que traslade hasta esos lugares, se convierte en un ambiente interactivo, divertido y atractivo, donde docente y alumnos son sujetos de aprendizaje, que crean un entorno que los estimula para investigar, participar, opinar, reflexionar, compartir y comprender acontecimientos históricos relevantes. De esta manera, son los alumnos los destinatarios principales de este método innovador de enseñanza en su propio lenguaje, porque los sustrae del contexto tecnológico y de constantes estímulos, para intentar un aprendizaje que se basa en el acercamiento de hechos y personajes históricos.

Una de las estrategias que resultó ser efectiva y de gran impacto para conseguir parte de estos propósitos fue llevar la dinámica, estructura, tecnología, ambientaciones y reglas operacionales del museo al aula lo cual resultó ser una actividad de atractiva y de interés para los alumnos.

En estas cuatro unidades de aprendizaje se exponen diversos propósitos a conseguir, los cuales se resumen en dos grupos: Propósitos objetivos y Propósitos subjetivos. El primero se refiere a la adquisición de conocimientos, mientras que el segundo grupo se enfoca en el desarrollo, diseño y aplicación de estrategias pedagógicas innovadoras. Entre los propósitos objetivos se espera lograr:

- a) Que el alumno realice un diagnóstico inicial para que recupere sus experiencias sobre la historia en espacios públicos.
- b) Que los futuros docentes analicen las representaciones sociales sobre la historia en espacios públicos y las nuevas formas de acercarse a la historia en diversos contextos.
- c) Que el alumno normalista compare y aprenda la reconstrucción de las vivencias a luz de la teoría y las prácticas innovadoras.
- d) Saber la importancia que tiene el internet, la literatura, el cine y el arte para aproximarse al conocimiento de la historia.

La experiencia registrada se experimentó en la asignatura de Educación Histórica en Diversos Contextos que se imparte en el quinto semestre en la Licenciatura en Preescolar. El temario de dicha asignatura se ubica en el Plan de Estudios 2012, se organiza en cuatro unidades de aprendizaje: I. Representaciones y experiencias de los estudiantes en relación con el patrimonio y la historia en diversos contextos; II. Educación y patrimonio histórico: nuevas experiencias en torno a un pasado vivo; III. Historia y ficción: la educación histórica y los recursos del internet, la literatura, el cine y el arte, y IV. Diseño de estrategias didácticas.

MARCO TEÓRICO

El Museo, definición y origen.

Para poder hablar del museo como un instrumento de apoyo que beneficie el aprendizaje, es importante que primero tengamos un acercamiento con lo que es el museo, su origen y su significado.

Hablar de donde surge la palabra museo, es hablar del griego y latín que expresa “de las musas”, lo que nos transporta a la antigua Grecia a lugares donde se depositaban objetos con cierto valor, con el fin de tributar a las deidades, en el mouseion considerado el primer antecedente del museo, y que fungía como un templo dedicado a las musas las cuales eran consideradas hijas de la memoria, jóvenes y entretenidas diosas de las artes, la ciencia y la historia.

EL MUSEO EN MÉXICO

Se ha hablado de manera general sobre el origen del museo y sobre su recorrido para poder situarse como una institución social a nivel mundial. Hablando particularmente, queremos hacer un breve recorrido sobre el establecimiento del museo en México, lo que nos permitirá conocer un poco más como se ha dado esta relación del museo con el dicho país y la sociedad que lo conforma, así como permitimos entender la actualidad de la concepción de los museos y su uso.

EL DOCENTE COMO SUJETO PARA EL USO DEL MUSEO COMO RECURSO DIDÁCTICO

El profesor es un elemento importante en la visita al museo, ya que es el que puede acercar o en el peor de los casos alejar al niño de los recintos museísticos, esto dependerá en parte de la actitud como de la formación que el docente tenga del museo, de la facilidad que tenga de hacer visitas escolares o mandar a los niños a un museo y de los métodos de trabajo que realice ante su clase.

“...El profesor se constituye así en <punto> entre el escolar y el museo, de manera que, siendo los escolares uno de los principales destinatarios de la acción didáctica de él, resulta prioritario el conocimiento de las relaciones que el profesor establece con el Museo”.

La actitud que tenga el profesor ante el museo, la postura o idea previa que tenga sobre él y sobre su uso condicionará, evidentemente, el método didáctico que en él utilice y del que dependen los resultados no sólo en cuanto a conocimientos, sino también en cuanto a la potenciación de actitudes en los alumnos”. (García Blanco, Óp. Cit. Pág. 38)

También depende la actitud como el conocimiento del docente frente a la materia a enseñar, en este caso Historia.

La educación histórica normalista

Dentro del curso Educación Histórica en Diversos Contextos se pretende que las y los estudiantes visualicen las múltiples oportunidades de aprender la importancia de otros recursos que preparen a los alumnos de Educación Preescolar para que desarrollen en el futuro el pensamiento histórico y comprendan la historia y este curso que encuentra inmerso dentro de la malla curricular de la Licenciatura en la Educación Preescolar en el 5o semestre dentro del trayecto formativo preparación para la enseñanza y el aprendizaje, con el objetivo de ayudar a los futuros docentes de preescolar a dimensionar la importancia de visitar los museos, los archivos históricos, la biblioteca de fondos antiguos, los sitios históricos y arqueológicos, de una forma innovadora y fresca que les permita visualizar las oportunidades de aprendizaje que estos sitios prevén.

EL PAPEL DEL DOCENTE

La enseñanza de la Historia demanda del docente, el conocimiento del enfoque didáctico, de los propósitos y los aprendizajes esperados, así como el dominio y manejo didáctico de los contenidos, por lo que es deseable que el curso y las clases se planeen con base en los siguientes elementos.

Privilegiar el análisis y la comprensión histórica, omitiendo la exposición exclusiva del docente, el dictado, la copia de textos y la memorización pasiva. Es necesario despertar el interés de los alumnos mediante situaciones estimulantes que les generen empatía por la vida cotidiana de los hombres y mujeres del pasado.

Implementar diversas estrategias que posibiliten a los alumnos desarrollar la habilidad de aprender a aprender.

METODOLOGÍA

El tipo de investigación es de carácter cualitativo dado que se espera comprender e interpretar la realidad en los nuevos modelos de enseñanza tal y como es entendida por los docentes en formación en los contextos estudiados, en este caso se pretende interpretar los resultados obtenidos con respecto a las actividades diseñadas por los normalistas para dar respuesta a las interrogantes del estudio en la implementación de nuevos modelos de enseñanza dentro del preescolar, pero considerando el contexto y los participantes del estudio desde su realidad. De acuerdo a Ortiz (2006), el alcance descriptivo “trata de especificar el conjunto de propiedades, características y rasgos del fenómeno analizado, según se considere su importancia” (p. 536). En este caso, se busca explicar el impacto en el cambio dentro del aprendizaje de los niños cuando el docente en formación cambia la forma de impartir sus clases, lo cual permite un análisis más profundo, sobre todo, considerando el enfoque de Educación Imaginativa dentro del ámbito educativo, el cual resulta relativamente nuevo, y por lo mismo, poco conocido.

El diseño de investigación es la narrativa, que implica describir los datos obtenidos considerando no solo lo observado, sino las evidencias obtenidas en el trayecto del estudio. Asimismo, Salgado (2007), confirma que “en los diseños narrativos el investigador recolecta datos sobre las historias de vida y experiencias de determinadas personas para describirlas y analizarlas. Son de interés las personas en sí mismas y su entorno”

En función de un marco teórico planteado, la actividad fue la creación de un museo dentro del aula como propuesta de una nueva herramienta de enseñanza de los alumnos docentes en formación hacia los niños de preescolar. Dicha actividad que se llevó a cabo en un grupo de quinto semestre de dicha licenciatura, con un total de veintiséis participantes. Se diseñó en tres dimensiones formativas:

- a) Conocer el museo como una institución encargada de la difusión y conservación del patrimonio.
- b) La importancia de la conservación del patrimonio a través de los objetos.

La de realizar una actividad trasladable, a un aula de educación preescolar. Las cuatro fases en la experimentación del museo infantil

La primera fase de diseño se centró en definir el concepto de museo y su tipología, las funciones que desempeña dicha institución, caracterizando sus ámbitos de gestión, así como las profesiones y oficios que hacen posible la labor de difusión y conservación. En este sentido la finalidad didáctica fue enseñar a ver y comprender el museo como una realidad compleja, educativa, vivificadora y sostenedora de nuestra cultura.

Esta experiencia fue retomada del artículo titulado “La creación del museo del bebe” Álvarez Domínguez Pablo (2011) que los alumnos ya habían leído y trabajado previamente. Esto supuso el punto de partida para empezar imaginar una posible sala de museo, contando con los objetos que de su infancia habían conservado y que podrían ser expuestos en su salón de clase; ello haciendo referencia en la construcción del conocimiento profesional y patrimonial, consistente en avanzar en el aprendizaje sobre la difusión, conservación y socialización del patrimonio cultural, siguiendo la idea de que “el sentido de pertenencia tiene mucho que ver con la idea de patrimonio. No cabe duda de que también es patrimonio”.

Siguiendo dicha secuencia, se trabajaron los siguientes contenidos patrimoniales referentes al conocimiento y la comprensión:

a) Contenidos conceptuales generales, herencias, legados, bienes materiales; contenidos específicos, referidos a cultura y ámbitos de cultura;

b) Contenidos procedimentales como observar, buscar, descubrir, sentir a través de las emociones, estableciendo órdenes y criterios, buscando información sobre los objetos que iban a exponer:

c) Contenidos actitudinales: receptividad ante lo nuevo, deseo de conocimiento, respeto y disposición de las futuras salas de museo.

En la segunda fase del diseño se amplió el contenido procedimental anterior, trabajando algunos contenidos sobre el respeto y la valoración:

- a) Conceptuales: El valor de los bienes materiales, los tipos de valor de uso, histórico y emotivo;
- b) Procedimentales: Definir y calificar diferentes elementos patrimoniales.
- c) Actitudinales: Apertura, respeto por otras opiniones ajenas, interacción, saber escuchar a otros.

Tomando en cuenta estos principios las alumnas identificaron las actitudes, ventajas, desventajas y los tipos de visitantes que asisten a los museos, qué rol desempeña cada uno de ellos y de qué manera se clasificaban cada una de las salas exposiciones acordadas: la sala del antiguo Egipto, la sala de la cultura Tolteca y la sala historia de la aviación; en las cuales se encontraban objetos, dibujos, retratos y vestimentas. Ese ejercicio previo al montaje de las salas del museo llevó consigo aprendizajes complementarios al realizar las carteleras de información que caracterizaban cada una de las salas y los objetos presentados (nombre del objeto, año, cultura y lugar de donde provenían).

Diseñaron paneles que contenían descripciones e información de cada sala y elaboraron tickets de entrada al museo, dieron binoculares de cartón a los asistentes e hicieron la ambientación de cada una de las salas, así como la personificación de la gente de la época y cultura. Por otro lado, existió un proceso en toma de decisiones sobre quiénes desempeñarían los roles más importantes dentro del museo, roles como la directora del museo, la guía turística, recepcionistas, vigilantes, personajes aludidos a la temática y época de cada sala, etcétera.

La tercera fase de creación fue la ejecución del museo en el aula dentro del quinto semestre invitando a compañeros de los estudiantes de la licenciatura en preescolar, así como a maestros del Instituto Jaime Torres Bodet. Se trabajaron procedimientos como el cuidado,

la explicación y transmisión de cada aula temática de la siguiente manera:

- a) Contenidos conceptuales referentes a la difusión, interpretación e investigación;
- b) Procedimentales: desarrollar la capacidad para disfrutar de los objetos, de la idea, de las culturas, aprender a comunicar, a dar a conocer en información histórica a través de diferentes medios de comunicación;
- c) Actitudinales: Respeto, emotividad, participación, motivación, etcétera...

Las alumnas hicieron una investigación previa para esquematizar su información de cada aula temática que les había sido asignada, dicha información involucró tanto origen, actividades económicas, productivas, vestuario, creencias religiosas, ubicación, clima, gobernantes, años de resplandor, años de decadencia y aportaciones al mundo.

La primera media hora de la sesión se destinó al montaje del museo infantil, durante una hora estuvo abierto a los "visitantes" para que los compañeros del grupo y de otros grupos pudieran visitar cada aula temática, para ello, la alumna que fungía el rol de director dio por inaugurada la exposición. Quien se encargó de la venta de tickets, fue recogiendo cada uno de ellos a los visitantes, las coordinadoras de los grupos entregaron los trípticos de cada aula y los binoculares, de esta forma inició su rol de guías del museo y explicaron sus salas.

Sumado al trabajo de las guías del museo, las alumnas que se caracterizaron con los personajes de la época, explicaron las actividades más importantes de cada una de sus culturas, así como a la hora de portar su vestimenta y hacer alusión a sus usos y costumbres. Minutos antes de finalizar la clase las alumnas que fungían como vigilantes de seguridad anunciaron el cierre del museo en las aulas temáticas, recogieron los binoculares y cerraron la exposición. Hubo otro grupo de alumnas que fungieron como servicio de limpieza; estuvieron encargadas de recoger junto con sus compañeras de cada aula todo el material que se utilizó para la ejecución del mismo.

La cuarta fase de recapitulación fue la sesión realiza con el grupo-clase, en la que se socializó y se recogió algunas de las impresiones de los estudiantes hacía el maestro después de vivir su experiencia en el museo en el aula. Las impresiones de la que transcribimos algunos de los fragmentos en sus diario-clase:

“...nos pasamos mucho tiempo buscando en internet, libros y planillas toda lainformación que necesitábamos para la actividad, la cual nos permitió volver a

nuestro pasado para entenderlo mejor y volver a recordarlo. Hay muchos lugares importantes cerca de nosotras que no le damos importancia y que forman parte de nuestro patrimonio.

Una actividad que se puede hacer, y que está muy presente en nuestras mentes para aplicarla en nuestra práctica diaria.”

- “... me gustó mucho la actividad y siento que la puedo desarrollar en mi aula y a su vez mostrar los diversos medios y recursos atractivos que se han utilizado para la enseñanza y el aprendizaje, por otro lado, ver la formade utilizar diversos materiales para crear nuestras aulas temáticas.”

“... creo que esta actividad nos ayuda a respetar lo que tenemos y lo que las demás personas tienen, ayuda a recordarnos lo que somos y lo que fuimos, es decir, recordamos nuestra historia y nos preparamos para ser docentes de una manera innovadora. Esta actividad nos ayudó a desarrollar nuestra creatividad y aprovechar al máximo nuestros espacios.

“... mi opinión la hago desde un punto de vista muy positivo porque pudo interactuar con mis compañeras de grupo con las que llevo casi dos años y medio conviviendo y no sabía de lo que eran capaces. En este caso el disfrazarnos y caracterizarnos de personajes de otras culturas y de otros tiempos nos ayudó a darnos cuenta de cómo hemos crecido y

aprovechadolo que aprendemos dentro de nuestra Normal.”

RESULTADOS

Para recabar la información, se hicieron algunas preguntas dentro de nuestro grupo de estudio, el cual estaba conformado por 16 estudiantes dentro del salón de clases. El propósito de cambiar las practicas educativas tradicionales fue el aprovechar los espacios educativos para adoptar nuevas metodologías de enseñanza. Al cuestionar a los alumnos sobre los cambios que tuvieron al llevar las sesiones, la gran mayoría contestó que pudo observar un beneficio y una mejor práctica educativa con los grupos en los que se aplicó esta actividad. nuestro pasado para entenderlo mejor y volver a recordarlo. Hay muchos lugares importantes cerca de nosotras que no le damos importancia y que forman parte de nuestro patrimonio.

Una actividad que se puede hacer, y que está muy presente en nuestras mentes para aplicarla en nuestra práctica diaria.”

- “... me gustó mucho la actividad y siento que la puedo desarrollar en mi aula y a su vez mostrar los diversos medios y recursos atractivos que se han utilizado para la enseñanza y el aprendizaje, por otro lado, ver la forma de utilizar diversos materiales para crear nuestras aulas temáticas.”

“... creo que esta actividad nos ayuda a respetar lo que tenemos y lo que las demás personas tienen, ayuda a recordarnos lo que somos y lo que fuimos, es decir, recordamos nuestra historia y nos preparamos para ser docentes de una manera innovadora. Esta actividad nos ayudó a desarrollar nuestra creatividad y aprovechar al máximo nuestros espacios.

“... mi opinión la hago desde un punto de vista muy positivo porque pudo interactuar con mis compañeras de grupo con las que llevo casi dos años y medio conviviendo y no sabía de lo que eran capaces. En este caso el disfrazarnos y caracterizarnos de personajes de otras culturas y de otros tiempos nos ayudó a darnos cuenta de cómo hemos crecido y aprovechado lo que aprendemos dentro de nuestra Normal.”

RESULTADOS

Para recabar la información, se hicieron algunas preguntas dentro de nuestro grupo de estudio, el cual estaba conformado por 16 estudiantes dentro del salón de clases. El propósito de cambiar las prácticas educativas tradicionales fue el aprovechar los espacios educativos para adoptar nuevas metodologías de enseñanza. Al cuestionar a los alumnos sobre los cambios que tuvieron al llevar las sesiones, la gran mayoría contestó que pudo observar un beneficio y una mejor práctica educativa con los grupos en los que se aplicó esta actividad.

REFERENCIAS

Álvarez Domínguez Pablo (2011) “La creación del museo del bebe”

- Arteaga, B. (2012) La educación histórica en la formación de docentes en México. Reforma Curricular Escuelas Normales Materiales. México: DGESE-SEP.
- Camargo, S. (2011). La educación histórica en los archivos históricos hoy. Conferencia presentada en la Reunión Nacional de Archivos Históricos de México. Video en Internet. México: Gobierno del estado de Colima.
- Chinchilla, P (2010). Procesos de construcción de las identidades de México. De la historia nacional a la historia de las identidades, México siglos XVI-XVIII. México: Universidad Iberoamericana.
- Domínguez, A. (2011). La creación de un Museo del Bebé. Revista Cuadernos de Pedagogía, 413, pp. 22-25.
- Frankenberg (2011). El paradigma socio crítico y su contribución al Prácticum en la Formación Inicial Docente.
- García Blanco (1988). Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos.
- López, J.F. (2012). Educación y museos. México: UIA.
- Lemus, R. La historia situada en las aulas normalistas: interacción con las fuentes primarias. Conferencia impartida en la Reunión Nacional de Archivos.
- Ortiz (2006) Guía descriptiva para la elaboración de protocolos de investigación.
- Salgado (2007) Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológicos y retos.
- Consulta en Internet:
<http://www.agn.gob.mx/menuprincipal/archivistica/reuniones/2011/rna/manzanillo.html>

“MEJORA CONTINUA EN LA ENSEÑANZA EQUITATIVA DE LAS MATEMÁTICAS: PRACTICIDAD DE UN PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN”

Mtro. Tonatiuh Tlapa Rangel
Mtro. Moisés Hernández Trejo
Dr. Yuvirasi Nolasco Franco
Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”

Mtro. Tonatiuh Tlapa Rangel: Candidato a Doctor
Mtro. Moisés Hernández Trejo: Maestría
Dr. Yuvirasi Nolasco Franco: Doctorado

Mtro. Tonatiuh Tlapa Rangel: Profesor-Investigador
Mtro. Moisés Hernández Trejo: Profesor-Investigador
Dr. Yuvirasi Nolasco Franco: Profesor en Enseñanza Superior

Mtro. Tonatiuh Tlapa Rangel: ttlapa@gmail.com
Mtro. Moisés Hernández Trejo: moises_hertre@yahoo.com.mx
Dr. Yuvirasi Nolasco Franco: yuvirasi@hotmail.com

Línea temática: Comunidades de aprendizajes e innovación en la práctica docente.

RESUMEN

La investigación internacional emergente muestra que, con el apoyo institucional adecuado, los docentes aprenden juntos en pequeños equipos para mejorar continuamente su práctica. Las políticas en México en los últimos años se han centrado en que los docentes dentro de sus escuelas se otorguen retroalimentación formativa para mejorar la enseñanza, alejándose de las políticas neoliberales de desempeño docente de administraciones anteriores. Sin embargo, queda poca orientación sustantiva, diseños rigurosos o evidencia empírica, para que los equipos de docentes en las escuelas en México apropien el proceso de mejora continua. Basándonos en la investigación internacional y la teoría de la practicidad, se propone centrar las observaciones de pares de la práctica docente en matemáticas para mejorar continuamente, mediante el cual investigadores y maestros de una escuela primaria rural en el centro de México vieron, valoraron y discutieron videos de lecciones de matemáticas de otros para refinar un protocolo de observación, al que nos referimos como Matemáticas Equitativas (Mate-Eq). Al analizar más de 20 horas en el transcurso de un año escolar, los maestros analizaron definiciones y operacionalizaron constructos en el protocolo de observación, así como procedimientos para valorar, interpretar y compartir.

Palabras Clave: Mejora continua, Educación Matemática, Matemáticas Equitativas, Observación de aula, Enseñanza-aprendizaje, Colaboración docente

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las políticas recientes de la Secretaría de Educación Pública (2019) buscan apoyar el proceso de aprendizaje de los maestros para que mejoren su práctica juntos, proporcionando pautas para que los equipos de maestros en las escuelas establezcan objetivos de instrucción comunes, desarrollen planes juntos, recopilen y analicen evidencia y hagan revisiones a las metas y prácticas iterativamente. Sin embargo, existe en la actualidad una conceptualización limitada en el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) de México con respecto a: a) cómo los maestros deben organizarse para hacer un buen trabajo de mejora escolar o b) cómo los materiales de apoyo ayudan a los maestros a aprender juntos para mejorar su práctica.

En esta fase inicial del diseño, se busca refinar un conjunto de protocolos de observación teóricamente fundados sobre los cuales se centra nuestra iniciativa de mejora. Basándonos en la teoría de la practicidad (Doyle y Ponder, 1977; Janssen et al., 2015), conjeturamos que un sistema de observación entre compañeros, que los docentes consideren reconocible, relevante y viable, impulsará su aprendizaje compartido para mejorar su enseñanza equitativa de las matemáticas.

Tomamos el caso de los maestros de primaria que aprenden a promulgar la enseñanza equitativa de las matemáticas en una escuela rural en el sur de Morelos. Sin embargo, no toda la colaboración profesional es igual (Ronfeldt et al., 2015). Hay varios impedimentos para el trabajo colaborativo profundo, enfocado y consistente en las escuelas organizadas en forma tradicional. La colaboración docente que conduce a cambios sostenidos en la práctica del aula es más que simplemente hablar juntos o compartir ideas. En su revisión de la literatura, Vangrieken et al. (2015), encontraron que la concentración del poder de decisión en el director de la escuela, las mínimas experiencias previas de colaboración y el tiempo inadecuado dificultan la colaboración. A su vez, encontraron que la colaboración docente se ve facilitada por una serie de condiciones estructurales tan simples como el establecimiento de objetivos instructivos comunes para los equipos docentes.

Sin embargo, las prácticas de “alta calidad” corren el riesgo de ser inequitativas cuando no se organizan, presentan, comunican o motivan de manera que resuene con los valores, prácticas y experiencias de los estudiantes de comunidades marginadas.²⁴ Saldaña (2014), muestra cómo la enseñanza equitativa hace prácticas eficaces que se ejemplifican de manera que se conectan con las identidades, los valores y las experiencias cotidianas de los estudiantes.

Los equipos pequeños de trabajo permiten a los maestros realizar y mantener prácticas de instrucción exigentes (Elmore, 2002). Los objetivos de instrucción comunes centrados en objetivos específicos de aprendizaje de los estudiantes mejoran el trabajo intelectual entre los docentes (Bryk, 2009; Vescio, et al., 2008). La facilitación entre pares genera confianza y comunidad entre los docentes (Bryk y Schneider, 2002), y los protocolos de indagación orientan a los docentes hacia conocimientos a los que no podrían haber llegado por sí mismos (Levine y Marcus, 2010; Segal et al., 2018). Estas características de configuración son necesarias para una colaboración profunda, enfocada y sostenida. Sin embargo, estas características del entorno por sí solas no son necesariamente suficientes para que la colaboración entre docentes sea productiva.

Afirmamos que centrar la colaboración de los docentes en sistemas de observación entre pares bien diseñados puede impulsar aún más el proceso de mejora continua. Algunos trabajos muestran que la información sobre la enseñanza utilizada en las reuniones del equipo docente debe estar “anclada en representaciones ricas” de la práctica en el aula (Lefstein et al., 2020, p. 363, *traducción del inglés*). Por lo general, en las reuniones de indagación de

²⁴ La marginación social y cultural adopta muchas formas. Nos referimos a desventajas estructurales como la pobreza, la segregación o la distribución desigual de los recursos, así como el privilegio y la opresión interpersonal en función de cuyas experiencias e identidades se valoren más o menos en los currículos y normas sociales de escolarización.

maestros, esto consiste en muestras de trabajo de los estudiantes porque son fáciles de recopilar (Horn, 2007). Aunque el trabajo de los estudiantes puede ser valioso para representar el pensamiento de los estudiantes, a menudo no proporciona la información directa necesaria para examinar y mejorar las prácticas de enseñanza más deseables pero complicadas, como fomentar conversaciones ricas y equitativas entre los estudiantes o conectarse con sus identidades y experiencias cotidianas. Para ello, los docentes necesitan información aún más cercana a la práctica, como videos de lecciones u observaciones en el aula (Sherin y Han, 2004).

Hacemos las siguientes preguntas de investigación en esta fase inicial de nuestro experimento de diseño:

- 1) En el contexto de su propia práctica, ¿Qué tan reconocibles son los conceptos de Mate Eq para los maestros participantes?
- 2) ¿Qué tan congruentes son los procedimientos de Mate Eq con las normas de enseñanza de los maestros participantes?
- 3) ¿Qué tan viable es el protocolo Mate Eq en términos de tiempo, conocimiento y recursos requeridos para los maestros participantes? (incluso su relación con programas profesionales vigentes en México)?

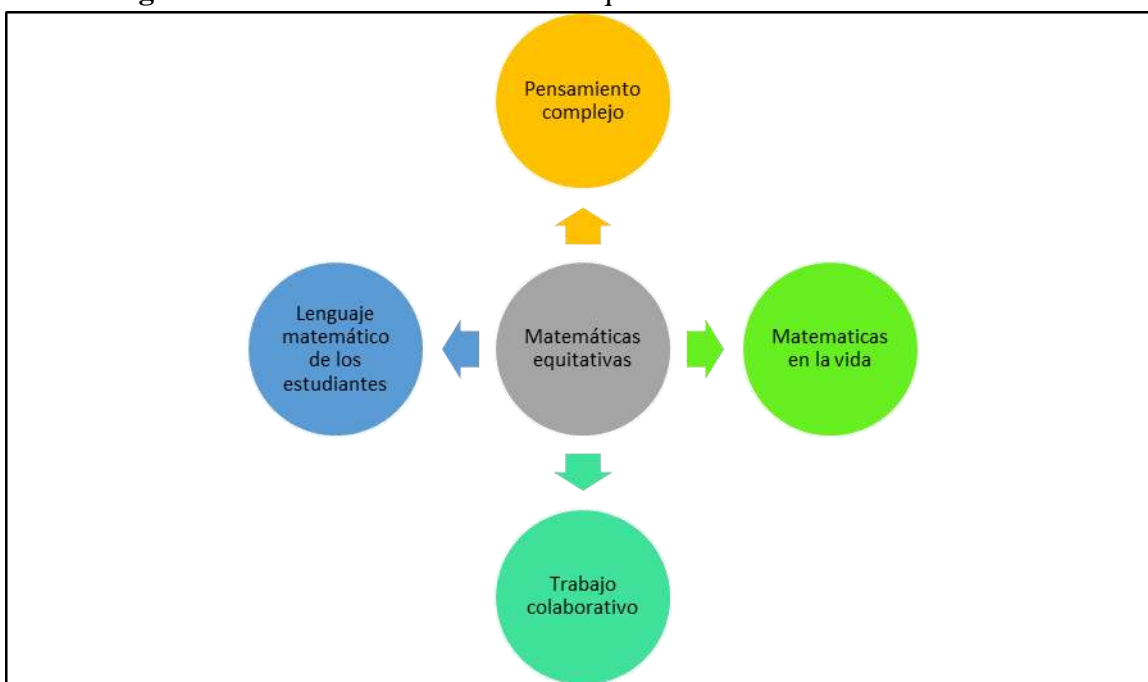
MARCO TEÓRICO

Las prácticas “eficaces” se refieren a interacciones sociales, actividades y materiales de lecciones que son de alta calidad, para ayudar a los estudiantes a participar y aprender ideas y prácticas disciplinarias (o académicas). Para ayudar al aprendizaje de los estudiantes en matemáticas se respaldan las siguientes prácticas:

- Expectativas claras con respecto a la tarea matemática y el producto que se espera de los estudiantes (Henningsen y Stein, 1997)
- Uso del lenguaje matemático por parte de docentes y estudiantes (Lampert y Blunk, 1999; O'Connor et al., 2017)
- Orientación explícita para integrar procedimientos con diversas representaciones (ej., rectas numéricas, gráficos, expresiones verbales, tablas, ecuaciones) para mejorar el significado, facilitar el pensamiento complejo y resolver problemas matemáticos desafiantes (Hiebert et al., 1997; Llinares, 2008)
- Capacidad de respuesta del maestro para alentar la expresión de ideas de los estudiantes, escuchar atentamente el pensamiento de los estudiantes, afirmar diferentes formas de resolver e identificar y corregir errores o conceptos erróneos específicos de manera que amplíen su expresión (Carpenter et al., 2003; Franke et al., 2015; Santos, 2003)

Estas prácticas también son agenciales, en el sentido de que los estudiantes tienen oportunidades para tomar decisiones, mostrar responsabilidad, hacer sus propias preguntas, liderar una actividad e internalizar altas expectativas (Adair et al., 2018). En aulas bien conectadas, el maestro y los estudiantes exploran e integran regularmente aspectos de su vida cotidiana en las actividades de la lección. Esto incluye el uso del lenguaje cotidiano para mejorar el aprendizaje y las relaciones sociales, la conexión con el conocimiento y las experiencias cotidianas con contenido didáctico y la exploración de cuestiones de justicia social. Fusionando aspectos eficaces de la enseñanza de las matemáticas con prácticas comunitarias y conectadas, proponemos los siguientes dominios de lo que llamamos la "enseñanza equitativa de las matemáticas" (Ver Figura 1).

Figura 1. Dominios de matemáticas equitativas



Fuente: Elaboración propia

- 1) **Matemáticas en la vida:** consiste en conectar los conceptos de matemáticas con las experiencias de los estudiantes fuera de la escuela, por ejemplo, rutinas, intereses, relaciones, valores, perspectivas.
- 2) **Trabajo matemático colaborativo:** consiste en coordinar la participación de las y los estudiantes en conjunto para desarrollar y fortalecer los procesos y entendimientos algebraicos matemáticos.
- 3) **Lenguaje Matemático Equitativo:** consiste en valorar e incorporar la comunicación precisa de ideas matemáticas con el lenguaje coloquial, simbólico, gráfico y numérico.

4) **Pensamiento complejo:** consiste en identificar y explicar conceptos, en examinar relaciones entre conceptos y generar procedimientos sobre la base de los mismos.

Por otro lado, la colaboración es fundamental para que los docentes tengan oportunidades de mejorar continuamente su práctica (Darling Hammond et al., 2017; Vangrieken et al., 2015; Vescio et al., 2008). Permite a los maestros compartir ideas y examinar los desafíos de la práctica dentro de contextos de instrucción compartidos. Los maestros trabajan juntos para construir una comunidad profesional al planificar y preparar lecciones juntos, examinar la implementación y reflexionar y revisar objetivos, conjeturas, etc. Se ha demostrado que el compromiso con la colaboración “cambia positivamente la cultura y la instrucción de todo su nivel de grado, departamento, escuela y/o distrito” (Darling-Hammond et al., 2017).

Los protocolos de observación entre pares son particularmente útiles para comprender y mejorar la enseñanza porque proporcionan un lenguaje conceptual compartido para la enseñanza, se pueden usar repetidamente para rastrear el cambio e implican un conjunto de objetivos para la mejora (Bell et al., 2019). Las observaciones entre pares son particularmente útiles para que el aprendizaje de los docentes mejore la práctica porque:

- Abordan conceptos didácticos enriquecedores que resuenan con los objetivos y las experiencias diarias de los usuarios docentes;
- Proporcionan puntajes y otra información (p. ej., notas de campo) sobre conceptos ricos de enseñanza directamente de las lecciones de los maestros; y
- Enmarcan interpretaciones y usos de puntajes y otra información como protocolos de consulta para apoyar a los equipos de aprendizaje de docentes dentro de las etapas de planificación, realización, estudio y revisión (PDAR, por sus siglas en inglés).

TEORÍA DE LA PRACTICIDAD

El valor formativo de los sistemas de observación por pares depende de su “practicidad.” Janssen et al. (2015) identifican tres aspectos prácticos de cualquier innovación para la enseñanza y el aprendizaje: reconocibilidad (instrumentalidad), relevancia (congruencia) y viabilidad (costo). La reconocibilidad aborda la medida en que los conceptos de innovación como los dominios Mate Eq resuenan con las experiencias diarias de los maestros en las escuelas. La relevancia se refiere a la alineación con los procedimientos del trabajo de los docentes para preparar y representar la actividad en el aula, por ejemplo, el ritmo de preparación de la lección, los patrones de interacción que los docentes establecen con los estudiantes y las expectativas curriculares. Por último, la viabilidad de una innovación tiene que ver con la medida en que los docentes perciben que vale la pena en términos del costo en tiempo, recursos y conocimientos que se requerirían para adoptar la innovación en comparación con los beneficios percibidos de la innovación.

METODOLOGÍA

El presente estudio documenta los hallazgos de la Fase 1 de un proyecto de “investigación basada en diseño” (Cobb et al., 2003) de varios años que se lleva a cabo con docentes y formadores de docentes de México y los EE. UU. Las características de la investigación cualitativa aquí presentada incluyen colaboraciones entre investigadores y profesionales para construir y resolver problemas o dilemas de la práctica, pruebas iterativas de la "intervención", análisis contextual y contribuciones tanto teóricas como prácticas. Los docentes participantes se reunieron para refinar y adaptar un protocolo para la planificación, implementación y evaluación formativa de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. En 2018-2019, docentes de educación de EE. UU. y México desarrollaron un protocolo basado en los aspectos teóricos de la enseñanza equitativa de las matemáticas descritos anteriormente, y filmaron lecciones de matemáticas en la escuela primaria que documentan la forma de la enseñanza antes de trabajar con el protocolo y los materiales Mate-Eq.

En la Fase 1 del experimento de diseño (2020-2021), docentes de EE. UU. colaboraron con tres docentes de escuelas normales en el estado de Morelos y con la directora y tres maestros de una escuela primaria rural cerca de la escuela normal. Debido a la pandemia del COVID, las observaciones y reflexiones presenciales previstas en el aula no fueron posibles, y nuestro trabajo colaborativo se realizó a través de Zoom. Se realizaron y grabaron reuniones mensuales a través de Zoom con todo el equipo para estudiar y revisar el protocolo, utilizando el protocolo para el análisis y la reflexión sobre las lecciones grabadas en video de la Fase 1. Este trabajo colaborativo resultó en la reducción de dominios en el borrador original del protocolo de 5 dominios a 4, en la reformulación de ciertos indicadores para alinearlos con el currículo nacional vigente, y para agregar ejemplos de la práctica en el aula para la valoración. Actualmente (2021-2022) se comparte el protocolo completo con los 10 miembros del personal de la escuela primaria rural y la utilización de Mate-Eq para la planificación, implementación, filmación y reflexión de lecciones en colaboración. El intercambio de los resultados de la planificación y la colaboración de los equipos de maestros se incluyó en el Plan de Mejora requerido por el Estado y se llevan a cabo con todo el personal como parte de las reuniones mensuales del Consejo Técnico Escolar.

Se llevaron a cabo reuniones de dos horas con el equipo de investigación todos los meses desde agosto hasta mayo, y un estudiante universitario estadounidense de habla hispana transcribió las grabaciones de las reuniones. Las transcripciones de las 10 reuniones forman el principal corpus de datos para el presente estudio. También se analizaron borradores iterativos del propio protocolo que documentan las revisiones. Los miembros de las facultades de educación superior se reunieron para una reunión adicional de dos horas cada

mes para revisar las modificaciones del protocolo y planificar las actividades de la reunión posterior. Las notas de estas reuniones se incluyeron como fuente de datos complementaria. Las transcripciones se codificaron temáticamente para abordar las preguntas de investigación. Saldaña (2016), describe un código como una construcción generada por un investigador que “atribuye un significado interpretado a cada dato individual para propósitos posteriores de detección de patrones... y otros procesos analíticos”. Los códigos para el presente estudio incluyen códigos *a priori* derivados del propio protocolo Mate-Eq, así como la literatura de estudios de viabilidad. Ejemplos de códigos *a priori* incluyen los conceptos de pensamiento matemático complejo, uso de procedimientos, apoyar trabajo en conjunto, matemáticas en la vida, modelar/exigir el lenguaje matemático, congruencia, e instrumentalidad. Los codificadores también eran sensibles a temas o conceptos emergentes que no formaban parte necesariamente de los marcos teóricos. Ejemplos de temas emergentes incluyen negociar términos, retroalimentación, valoración de la maestra, y Plan y Programa del estado.

La codificación del primer ciclo (Saldaña, 2016), en el que se aplican códigos, se implementó utilizando **Dedoose**, una plataforma de software de análisis de datos cualitativos en línea. Los segmentos también se codificaron de acuerdo con la posición del hablante (maestro de aula, directora, docente mexicano, docente estadounidense) para facilitar el análisis de la viabilidad y utilidad del Mate-Eq para maestros mexicanos. La codificación de segundo ciclo, en la que los códigos se agrupan en categorías y las categorías en temas, se facilitó con las herramientas analíticas de Dedoose, como la co-ocurrencia de los códigos.

RESULTADO

Comenzamos con una rúbrica derivada teóricamente y diseñada para mejorar la enseñanza de las matemáticas de maneras más equitativa, es decir, con prácticas de instrucción que fomentan la colaboración y la participación entre todos los estudiantes en el aula y que

promueven el pensamiento complejo con la aplicación de conceptos matemáticos, conectándolos con las experiencias vividas por los estudiantes fuera del salón de clases. En esta fase revisamos los dominios e indicadores de la rúbrica para mejorar su practicidad y, por lo tanto, la probabilidad del uso e impacto de la rúbrica en las aulas de escuelas públicas de nivel básico en México. Doyle y Ponder (1977), y más tarde Janssen et al. (2015), identifican tres dimensiones interrelacionadas de la practicidad: (a) instrumentalidad, (b) congruencia y (c) costo.

Instrumentalidad. Al codificar las transcripciones de las reuniones, codificamos comentarios sobre la utilidad de la rúbrica para la práctica en el aula como evidencia de instrumentalidad. De los tres elementos de practicidad en general, esta fue la dimensión que comentaron con más frecuencia los propios maestros y los comentarios fueron sumamente positivos en términos de utilidad. Un maestro describió la rúbrica como una herramienta útil:

Pues en el sentido de que pues la rúbrica, viéndola bien... Pienso que como le decía la vez pasada, es una herramienta. Yo así lo veo. Para mí, desde mi punto de vista es una herramienta que nos lleva de la mano. Y yo así lo veo. Que nos dice ‘mira lo que está aquí. Esto no lo puedes hacer, este pues, todo el tiempo. Pero lo que está de este lado, eso sí lo puedes hacer. Entonces yo las considero como unas herramientas para mejorar mi labor docente’. J 4/21

A medida que avanzaba el trabajo, los maestros describieron cada vez más las rúbricas en términos de autorreflexión y las utilizaron para guiar las discusiones de las lecciones videograbadas. Los maestros usaron el término "análisis" para describir el uso que hacían de la rúbrica para reflexionar sobre su propia práctica:

Yo lo vuelvo a repetir, la rúbrica es un análisis para mí. Yo al principio sí que lo voy a confesar como que me molestaba y me sentía frustrada. Digo, porque siempre la rúbrica la vi cómo que me van a calificar. Pero no entendía que esa calificación me lo iba a hacer yo ahora. A ver qué me voy a poner esta rúbrica. C 4/21

Con respecto a la instrumentalidad, las perspectivas de los docentes son las más importantes, ya que son ellos quienes utilizarán las rúbricas para la planificación y la instrucción. Los comentarios de los docentes universitarios de EE. UU. tendieron a ser más procedimentales, centrándose en facilitar el proceso de calificar la rúbrica y llegar a acuerdos entre el personal de la escuela sobre su uso. Por ejemplo, una docente norteamericana opinaba:

O sea, no se trata de hacer todo a la vez, sino entre el grupo se escoge, pues, sobre cuál de estos dominios vamos a enfocarnos y nos ponemos de acuerdo y luego según el grado.

Como dijo la maestra Elinor (seudónimo), no estamos diciendo que todo el mundo tiene que hacer exactamente lo mismo, sino que todos estén trabajando dentro del mismo dominio. L 3/21

Hubo relativamente pocos comentarios sobre la instrumentalidad por parte de los docentes de la escuela normal mexicana. Describieron el uso de las rúbricas con sus estudiantes (maestras en formación) y organizaron un foro virtual final, en el que los maestros participantes del proyecto guiaron discusiones con las estudiantes de la escuela normal sobre las conexiones entre su propia práctica y la rúbrica

En general, se consideró que las rúbricas brindaban ejemplos claros y útiles de cómo podrían verse los indicadores en cada dominio en la práctica del aula. A medida que avanzaba el año, se realizaron varias revisiones a la rúbrica original. Las rúbricas resultaron útiles para identificar prácticas de instrucción específicas y para la justificación de su uso. Esto, a su vez, aclaró la retroalimentación específica sobre la práctica de instrucción.

CONGRUENCIA

Los comentarios se codificaron como “congruencia” cuando abordaron hasta qué punto un elemento de la rúbrica era posible de realizar o no, dadas las condiciones reales de la escuela y/o hasta qué punto los elementos incluían conceptos reconocibles en el contexto de la educación mexicana y el plan de estudios obligatorios. Debido a que la rúbrica tenía la intención de complementar (y no reemplazar o marginar) al currículo obligatorio, se prestó especial atención a los elementos de congruencia. La congruencia fue la dimensión de praticidad de mayor preocupación para el educador matemático de la escuela normal. Un área de discusión particular fue la del pensamiento matemático complejo. El título del dominio original había sido simplemente “pensamiento complejo,” pero T compartió la forma en que este término se había utilizado en los currículos anteriores y resumió:

Yo creo que queda muy bien si lo dejamos como pensamiento matemático complejo en el sentido de la palabra que complejo significa analizar desde diferentes puntos de vista y resolver desde diferentes variantes. No, a mí me quedaría más adecuado éste. Y sin perder la esencia de lo que es pues la teoría misma. T 4/21

Luego añadió: “Porque a final de cuentas, si con base en la formación de conceptos los niños generan procedimientos y les permiten este ampliar sus puntos de vista de un solo objeto matemático.”

En el área de la congruencia, los comentarios de los docentes estadounidenses fueron escasos; remitieron a las perspectivas de sus colegas mexicanos sobre la congruencia entre la rúbrica teóricamente fundamentada y las pautas curriculares mexicanas y los contextos escolares. En

general, se determinó que la rúbrica revisada estaba alineada con el Plan y Programa actual para la enseñanza de las matemáticas de la Secretaría de Educación Pública y que era viable dentro de las condiciones actuales de la educación pública rural.

Costo. El término “costo” se definió con fines de codificación como la medida en que se considera que existe suficiente tiempo y recursos para promulgar los elementos de la rúbrica. Esta dimensión de practicidad fue un área sorprendentemente de poca preocupación por parte de los maestros mexicanos, con solo cinco comentarios codificados relacionados con el costo potencial del uso de las rúbricas durante los nueve meses del estudio. La directora propuso el uso de la rúbrica por parte de la escuela, afirmando que no consideraba que el uso de la rúbrica ocasionara trabajo o costo adicional para ella como directora:

Entonces si toda la escuela estamos en el mismo camino, en el mismo enfoque, considero que no sería para mí como maestra de grupo una carga extra porque solamente estoy direccionando mi trabajo. No es algo extra que tenga que hacer, solamente voy a hacer algunas modificaciones en mis actividades. Posteriormente, les preguntó a sus maestros de forma muy explícita si sentían que incorporar el uso de las rúbricas a su trabajo representaba una carga extra. Los maestros respondieron que veían el contenido de las rúbricas como parte de lo que harían y deberían hacer como parte de su planificación e instrucción de todos modos. La perspectiva de C reflejaba la de la directora:

Nos va a ayudar hasta mejorar nuestra práctica docente y vamos analizando. Nos vamos viendo y retomando a lo mejor lo que no estamos haciendo, lo que estamos haciendo mal. Entonces es casi casi como que parte de nuestra labor y agregar nada más, pues actividades como todo lo que hacemos. C 3/21

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En conclusión, el análisis de las discusiones entre los miembros del equipo durante el curso del año académico 2020-2021 reveló que la rúbrica Matemáticas Equitativas cumplió las expectativas en las tres dimensiones de practicidad: instrumentalidad, congruencia y

costo. El hecho de que el director y los maestros participantes compartieran la rúbrica con sus colegas en la escuela y obtuvieran el apoyo de todos los miembros del personal para usar la rúbrica para la planificación de lecciones durante el año escolar 2021-2022 es evidencia de su determinación de la viabilidad de la rúbrica para la mejora de la práctica docente. El personal decidió incluir el uso de la rúbrica en el Plan de Mejora exigido por el estado para el año 2021-2022. Cabe añadir que Janssen et al. (2015) afirman que “los docentes necesitan ideas y criterios para poder reconocer entornos de aprendizaje que cumplan con las características deseadas. Sin embargo, estos no son suficientes porque los docentes también necesitan procedimientos para crear ambientes de aprendizaje con las características deseadas” (p. 181). La rúbrica Matemáticas Equitativas que formó la base para el trabajo de la Fase 1 del proyecto es el principal protocolo basado en la teoría que describe e identifica las características de los entornos de aprendizaje que fomentan la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas equitativas, pero la rúbrica no es suficiente por sí sola. En la Fase 2 del proyecto, en la que todo el personal utiliza la rúbrica recién revisada para el desarrollo y la implementación de lecciones, los maestros utilizarán protocolos adicionales para el análisis de lecciones en pares de maestros y en el Consejo Técnico Escolar. Estos protocolos proporcionan preguntas de guía para apoyar la secuencia de planificar, implementar/observar, analizar, y reflexionar/revisar.

En esta fase inicial de nuestro experimento de diseño para apoyar a los maestros a aprender a promulgar prácticas de enseñanza de matemáticas equitativas, descubrimos que las revisiones de materiales—de sutiles a dramáticas—para ser más “prácticas” facilitaron las discusiones de los maestros sobre su propia práctica y la de los demás en el aula. Los conceptos de enseñanza reconocibles y los procedimientos congruentes y costo-eficientes en el uso de las rúbricas para valorar, interpretar y sugerir revisiones a las prácticas de enseñanza de matemáticas para que sean más equitativas ayudaron a los maestros a proporcionar conocimientos de la enseñanza más profundos. Las rúbricas prácticas de observación de aula posibilitaron el razonamiento pedagógico de los docentes.

La validez de cara de la teoría de la medición es otra forma de pensar en la practicidad. Como campo, no podemos desarrollar medidas formativas para la enseñanza sin una profunda colaboración con los propios docentes—es decir, los principales usuarios de estos materiales. Colaboraciones cercanas como la nuestra son vitales para el trabajo de mejora continua, especialmente cuando se trata de temas de equidad en la enseñanza y el aprendizaje. La mejora incremental es la única forma de mejorar de manera sostenible las prácticas de enseñanza tan espinosas y exigentes como fomentar el lenguaje matemático equitativo o el pensamiento complejo en las actividades de lecciones matemáticas. Hacer avanzar este trabajo requerirá una variedad de asociaciones entre normalistas, docentes, investigadores, etc. El caso de la educación primaria en México para niños migrantes con experiencias estadounidenses es un caso especial de colaboración. Recomendamos a las instituciones mexicanas y estadounidenses que se asocien para diseñar y probar apoyos sistémicos para

que los docentes de ambos países comprendan las fortalezas y satisfagan las necesidades particulares de “los estudiantes que compartimos”. Necesitamos más fondos para investigación binacionales y que fundaciones y gobiernos en ambos países apoyen a este esfuerzo.

REFERENCIAS

- Adair, J. K., Colegrove, K. S. S., y Mcmanus, M. E. (2018). Troubling messages: Agency and learning in the early schooling experiences of children of Latinx immigrants. *Teachers College Record*, 120(6), 1-40.
- Bell, C. A., Dobbelaer, M. J., Klette, K., y Visscher, A. (2019). Qualities of classroom observation systems. *School effectiveness and school improvement*, 30(1), 3-29.
- Bryk, A. S. (2009). Support a science of performance improvement. *Phi Delta Kappan*, 90(8), 597-600.
- Bryk, A. S., y Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Carpenter, T. P., Franke, M. L., y Levi, L. (2003). *Thinking mathematically*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cobb, P., Confrey, J., DiSessa, A., Lehrer, R., y Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational researcher*, 32(1), 9-13.
- Darling-Hammond, L., Hylar, M. E., y Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Doyle, W., y Ponder, G. A. (1977). The practicality ethic in teacher decision-making. *Interchange*, 8(3), 1-12.
- Elmore, R. F. (2002). Hard questions About Practice. *Educational Leadership*
- Horn, I. S. (2007). Fast kids, slow kids, lazy kids: Framing the mismatch problem in mathematics teachers' conversations. *The Journal of the Learning Sciences*, 16(1), 37-79.
- Janssen, F., Westbroek, H., y Doyle, W. (2015). Practicality studies: How to move from what works in principle to what works in practice. *Journal of the Learning Sciences*, 24(1), 176-186.
- Levine, T. H., y Marcus, A. S. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and teacher education*, 26(3), 389-398.
- Llinares, S. (2008). Aprendizaje del estudiante para profesor de matemáticas y el papel de los nuevos instrumentos de comunicación. III Encuentro de Programas de Formación Inicial de Profesores de Matemáticas. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

- O'Connor, C., Michaels, S., Chapin, S., y Harbaugh, A. G. (2017). The silent and the vocal: Participation and learning in whole-class discussion. *Learning and instruction*, 48, 5-13.
- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., y Grissom, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475-514.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Santos, M. (2003). Hacia una instrucción que promueva los procesos de pensamiento matemático. En E. Filloy (coord). *Matemática Educativa: Aspectos de la investigación actual*, pp. 314-332. FCE: México.
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC)*. México: Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa.
- Segal, A., Lefstein, A., y Vedder-Weiss, D. (2018). Appropriating protocols for the regulation of teacher professional conversations. *Teaching and Teacher Education*, 70(1), 215-226.
- Sherin, M. G., y Han, S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher education*, 20(2), 163-183.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., and Kyndt, E. (2015) Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*. 15, 17-40.

EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA EL MANEJO DE EMOCIONES Y UNA SANA CONVIVENCIA

Reyna Guadalupe Vicente Villegas

Egresada de la Escuela Normal Juan Enríquez

Claudia Consuelo López Viveros

Profesora-investigadora de la Escuela Normal Juan Enríquez

María de los Milagros Cruz Ramos

Profesora-investigadora de la Escuela Normal Juan Enríquez

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo demostrar los efectos que tiene la enseñanza de la educación emocional en niños de 5to grado de primaria en los aspectos de manejo emocional y convivencia. El principal interés por realizar este estudio surge de las experiencias en los periodos de prácticas profesionales donde se identificó que a pesar de que el programa de estudios resalta la importancia de la educación emocional y propone una educación integral para todos, en las escuelas no se le asignan los espacios, atención y tiempo debidos. La población de esta investigación fue un grupo de quinto grado de primaria de la escuela primaria Juan de la Luz Enríquez, ubicada en la ciudad de Tlacotalpan, Veracruz. La muestra tomada de ese grupo fue sistemática no aleatoria. Para la recolección de datos se empleó una

escala Likert y listas de frecuencias. Los resultados obtenidos demostraron que la educación emocional influyó tanto en el manejo emocional como en la convivencia de la muestra, generando un impacto positivo en ellos, pues lograron fortalecer en diferentes medidas sus competencias emocionales.

Palabras clave: Educación emocional, manejo emocional, convivencia, educación integral, competencias emocionales.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante las visitas y prácticas en distintas escuelas primarias, como parte de la formación docente de la Licenciatura en Educación Primaria, se observó que algunos docentes frente a grupo presentan una mayor preocupación por la culminación o avance del contenido del programa de estudios que por el pensar y el sentir de sus alumnos dentro o fuera del aula. Asimismo, se observó que las asignaturas de español y matemáticas se abordan como prioridad, seguidas por ciencias naturales, historia, geografía, formación cívica y ética, y a lo último, casi pecando de desatención, las asignaturas de artes y educación socioemocional.

No obstante, la Secretaría de Educación Pública (SEP) afirma que es indispensable acoger una perspectiva integral de la educación y aprendizaje donde no sólo se favorezcan los aspectos cognitivos, sino también los aspectos sociales y éticos (SEP, 2017) que aseguren el desarrollo integral del ser humano. La educación emocional busca el desarrollo de competencias emocionales, como el autoconocimiento, la regulación de emociones y la comunicación asertiva para superar diversas situaciones de la vida cotidiana, entablar mejores relaciones sociales y alcanzar el bienestar.

MARCO TEÓRICO

a) Educación integral

La educación integral busca educar al ser humano para enfrentarse a problemas de la vida y saber solucionarlos, en palabras de Seibold “no se forma para pasar un examen, sino para la vida” (2000, p. 225). La SEP (2017) asegura que “si reconocemos que aprender y vivir no están separados, que son elementos centrales de la evolución de la conciencia humana, tendremos la base de una genuina cultura del conocimiento; un compromiso común de todos los miembros de la comunidad con el aprendizaje integral”. Es decir, la educación consiste en aspectos que van más allá de lo intelectual y que abarcan todos los ámbitos de la vida.

La educación emocional es un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten regular sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables, enfrentar situaciones retadoras de manera constructiva y ética (SEP, 2017). Esta tiene como fundamento la ética y la moral. Además, los juicios morales guardan una estrecha relación con las emociones, pues la moralidad es una reconstrucción social a partir de la emoción; los actos moralmente censurables, como violar las normas, generan emociones.

b) Las emociones

Por su parte, las emociones son una respuesta a los estímulos externos, es decir, una emoción se compone por una emoción inmediata seguida de una emoción conceptualizada o sentimiento, conformado por pensamientos, sensaciones y reacciones físicas provocadas por una acción específica (Goleman, 1996). A su vez, las emociones influyen en nuestra conducta, nos ayudan a la supervivencia y el buen manejo de ellas nos asegura un bienestar. Todas las emociones tienen funciones que las hacen útiles, permiten que el individuo adquiera independencia de la cualidad hedónica y que reaccione conductualmente de manera

eficaz (Chóliz, 2005). Cada emoción posee una función determinada, incluso aquellas consideradas negativas o desagradables como el miedo, desagrado, ira, etc.

Las emociones son una característica esencial de los seres humanos, pues están presentes desde nuestro nacimiento y son parte de nosotros hasta el último momento. Estas nos brindan información acerca de lo que está ocurriendo, cumplen funciones adaptativas y sociales pues orientan nuestra conducta y nos permiten establecer relaciones con otras personas; y motivacionales porque dan fuerza y empuje a nuestras intenciones y metas. Por tanto, la educación socioemocional trasciende el plano meramente personal y sus frutos trascienden el aquí y el ahora.

Las funciones adaptativas preparan al organismo para reaccionar o ejecutar una conducta de manera eficaz e inmediata ante una situación, activando la energía necesaria para llevarla a cabo, así como para dirigir la conducta hacia un objetivo determinado, y esta puede ser una de las funciones más importantes de la emoción (Chóliz, 2005). Mora y Bisquerra (2012) exponen que “en todos los organismos, la reacción emocional es un mecanismo puesto en marcha de modo automático, ya que tiene por finalidad realizarse en el menor tiempo posible” (p. 15).

Por otro lado, según Roca (2014), las funciones sociales han sido abordadas desde la psicología científica en “tres dimensiones: 1) la conducta motora observable externamente; 2) las condiciones, es decir, las creencias, pensamientos e imágenes mentales; y 3) lo emocional, que está más vinculado a la fisiología” (p.12). Expresar nuestras emociones permite a otros predecir el comportamiento que tendremos según la conducta asociada con la emoción expresada (Chóliz, 2005). Indudablemente, ello tiene un gran valor en las relaciones interpersonales, pues las habilidades sociales demandan la capacidad para comprender, entender y regular nuestras “conductas observables, pero también los pensamientos y emociones”. Todo en un marco de respeto mutuo, asertividad y “un máximo de beneficios y un mínimo de consecuencias negativas, tanto a corto como a largo plazo” (p.7).

Por último, las funciones motivacionales ponen de manifiesto la innegable y estrecha relación entre emoción y motivación. La emoción energiza la conducta motivada y una conducta

“cargada” emocionalmente se ejecuta con más fuerza y energía (Chóliz, 2005). Así como las emociones provocan una conducta, la emoción misma motiva o desmotiva esa conducta (Blanco, de Caso, y Navas, 2013). En este sentido, las emociones son un instrumento que catapulta o mina el desempeño en los diferentes ámbitos de la vida.

Si bien, dado que las emociones son una característica innata del ser humano y no es posible desarrollar un control de la emoción misma (Casassus, 2007), la educación socioemocional brinda herramientas para el manejo adecuado, ético y moral de estos aspectos mencionados, lo cual, potencializa el desarrollo y bienestar personal y social. Bisquerra (2009) afirma que las microcompetencias que deben desarrollarse para el manejo emocional y alcanzar el bienestar son: la expresión de la emoción apropiada, la regulación de emociones y sentimientos, las habilidades de afrontamiento y la competencia para autogenerar emociones positivas.

b) El bienestar

El concepto de bienestar refiere a un complejo constructo que, a su vez, se relaciona con otros, tales como, la felicidad, la satisfacción personal y la calidad de vida subjetiva, es decir, cómo el individuo percibe y enjuicia su valor de una forma más íntima, enfocándose en lo cualitativo y en lo cuantitativo. Además, el bienestar es multidimensional, ya que consta de afectos positivos y negativos, de evaluación cognitiva y de percepción de significado de la propia vida, que, aunque son diferentes, se relacionan entre sí (Rodríguez-Fernández, Goñi-Grandmontagne, 2011).

Entonces, el bienestar se puede definir como la experimentación de emociones positivas, o, en otras palabras, lo más cercano a la felicidad. La felicidad, en este sentido, es uno de los objetivos básicos de la vida personal y social (Bisquerra, 2011). Siguiendo esta idea, podemos aseverar que el desarrollo de competencias para fomentar el bienestar es la finalidad última de la educación socioemocional. Por esta razón, es imperativo que los docentes reorienten el foco de su quehacer docente y reconozcan la importancia de esta área de formación.

c) Educación socioemocional

El enfoque de la ‘Educación socioemocional’ centra su atención en el desarrollo de habilidades sociales como elemento vital de la convivencia y, por lo tanto, como factor determinante para la mejora de las relaciones interpersonales en la escuela. La convivencia implica más que estar con el otro, es una interacción, un diálogo en el que se establecen vínculos y roles, y agrega Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) que se trata “del reconocimiento del otro, la toma de perspectiva, así como la empatía y la cooperación” (p.3).

Dado que “la educación emocional es una respuesta a las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en el currículum académico ordinario” (Bisquerra et al., 2011, p. 11), ésta adquiere su propio espacio curricular, con todas las implicaciones que eso conlleva. La enseñanza de las competencias socioemocionales requiere estrategias apropiadas por parte del docente, seleccionar y adecuar métodos, elementos y recursos de forma organizada y estructurada para promover el aprendizaje deseado (Vásquez, 2010). Las estrategias de enseñanza no son improvisadas, sino que se planean, diseñan y ejecutan siguiendo principios pedagógicos o teóricos que sirven para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje (Díaz-Barriga y Hernández, 2004).

No obstante, debe considerarse también el papel activo que juega el estudiante en este proceso “las estrategias de aprendizaje engloban todo un conjunto de procedimientos y recursos cognitivos que los estudiantes ponen en marcha cuando se enfrentan al aprendizaje” (Valle et al., 1998, p. 53). En consecuencia, no solo basta con la formación y preparación docente, sino que éste además debe lograr involucrar de lleno a sus estudiantes mediante actividades atractivas y verdaderamente formativas donde estos sean, además, protagonistas de su aprendizaje.

De acuerdo con Coloma y Tafur (1999), para Ausubel el aprendizaje está orientado hacia la formación de "nuevos conceptos interiorizados, nuevas estructuras, nuevas actitudes para analizar y solucionar problemas" (p. 224). Estas estructuras y actitudes se desarrollan como producto de la asimilación y la reflexión, siempre que dicho aprendizaje provenga de la motivación, necesidades y deseos. De esta manera, se destaca la concepción del estudiante como un ser activo que moviliza conocimientos previos y los transforma a su realidad, en

palabras de Ortiz (2015), “cada persona percibe la realidad, la organiza y le da sentido” (p. 96).

MARCO METODOLÓGICO

Para esta investigación, la ruta de investigación establecida consistió en: 1) problematización, 2) rescate de literatura e información sobre el tema, 3) selección de la población muestra, 4) diseño del modelo de intervención, 5) diseño y validación de instrumentos de investigación, 6) aplicación del modelo de intervención, 7) colecta y análisis de datos, 8) conclusiones.

a) Investigación documental

Para el rescate de literatura e información sobre el tema, se hizo una revisión profunda de los Aprendizajes clave vigentes, en especial en lo concerniente a la educación socioemocional, y se comparó con planes anteriores no vigentes de 1993 y 2011. Asimismo, se consultaron diversas revistas educativas y de psicología, tesis doctorales y de maestría, y una amplia gama de libros sobre el tema elegido y los conceptos derivados.

b) Población muestra

La población muestra se seleccionó por medio de un muestreo no aleatorio sistemático ya que toda la población accesible contaba con el criterio necesario: ser estudiante de educación primaria. En consecuencia, la muestra estuvo conformada por cinco estudiantes del quinto grado grupo “A” de la escuela primaria Juan de la Luz Enríquez, conformados por cuatro niños y una niña de entre 10 y 11 años de edad. Esta muestra representó una cuarta parte de la población accesible tras haber seleccionado a cada cuarto alumno de la lista del grupo.

c) Modelo de intervención

El modelo de intervención tuvo un enfoque integral, es decir, las actividades fomentaron el desarrollo de habilidades sociales, afectivas, intelectuales y humanas en los alumnos. De esta manera, se siguió la normatividad del programa de educación vigente, Aprendizajes clave, para la educación emocional en el nivel primaria. Sin embargo, se priorizó el desarrollo de tres de las cinco dimensiones que componen la educación emocional; autorregulación: conciencia de las propias emociones, aprecio y gratitud; autoconocimiento: expresión y regulación de emociones; y colaboración: comunicación asertiva, resolución de conflictos y respeto. Estas tres dimensiones y sus componentes fueron sintetizados en dos categorías: manejo de emociones y convivencia. La intervención se desarrolló en un lapso de seis semanas y consistió en la aplicación de actividades semanales de 35 a 50 minutos.

Además de las sesiones semanales programadas para las actividades de educación emocional, durante los demás días se desarrollaron estrategias para generar un ambiente positivo de aprendizaje dentro del aula. Se programaron actividades en equipo al menos dos veces a la semana; una vez a la semana se abrió un espacio para que los estudiantes expresaran sus sentimientos; y se trató de hacer más agradable el aspecto visual del salón mediante decoraciones y reacomodo de mobiliario. Además, el curso Formación cívica y ética se utilizó como herramienta para integrar conceptos, valores, actitudes y habilidades en los alumnos, para que se cumplieran con mayor eficiencia los propósitos de la intervención.

d) Instrumentos de investigación

Los instrumentos de investigación se elaboraron en función de las dimensiones en que se operacionalizaron las variables propuestas para esta investigación: el manejo emocional y la convivencia. En la primera se comprendieron tres dimensiones: la expresión de emociones, el control de impulsividad y la validación de las emociones. En la segunda, el respeto, el diálogo, la interrelación y empatía.

Para el manejo emocional se empleó una lista de frecuencia y una escala Likert, la primera recibió validación de cara y contenido, mientras que la segunda únicamente de contenido. Para la convivencia se empleó una lista de frecuencia cuya validación fue de cara y contenido.

Se calculó el coeficiente V de Aiken según los puntajes obtenidos del proceso de validación. El pilotaje de los instrumentos consistió en la aplicación de una actividad breve que favoreciera ambas variables planteadas en el estudio. Además, se empleó la estadística descriptiva para resumir y organizar los datos cuantitativos obtenidos y se generaron rangos numéricos para representarlos.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

La aplicación de las escalas de frecuencia se realizó en tres momentos, al inicio, en la tercera y en la última sesión de la intervención, y la escala Likert al inicio y al cierre. En lo que respecta al manejo emocional, según la escala de frecuencia, en el inicio un sujeto demostró un desarrollo pleno del manejo emocional, tres parcialmente, y uno no lo logró en lo absoluto. Las habilidades con mayor desarrollo fueron el control de impulsividad y la validación de las emociones. Mientras que la expresión de las emociones resultó ser la competencia más deficiente.

Al final de la intervención, mediante el instrumento se observó que la cifra de los sujetos que lograron un buen manejo emocional incrementó de uno a dos, el número de sujetos que lograron desarrollarlo parcialmente se mantuvo en tres y el número de sujetos que no lo demostraron se redujo a cero. Por otra parte, la puntuación de manejo emocional de los sujetos que lograron un desarrollo parcial subió en al menos dos indicadores. Además, hubo una notable mejora en la expresión de la emoción así como en las otras dos dimensiones que en un inicio no se percibieron como deficientes.

Por su parte, entre la aplicación inicial y la final, la escala Likert muestra algunos retrocesos en los aspectos referentes a la tolerancia y frustración y en la expresión de las emociones. Otros se mantienen con los mismos resultados en la primera y última aplicación. Y otros

Ítems relacionados con la tolerancia a la frustración y autoconocimiento presentan mejoría. El promedio de la aplicación inicial y final de la escala Likert evidenció una mejora en la competencia socioemocional.

Respecto a la convivencia, en la escala de frecuencia aplicada al inicio de la intervención ningún sujeto logró desarrollar de manera completa el manejo emocional. Dos de ellos presentaron desarrollo únicamente de una de las tres competencias. La competencia con menor desarrollo fue el diálogo, pues ningún participante alcanzó la puntuación completa destinada a dicho rubro. Mientras que la mejor puntuada fue el respeto. En la aplicación final del instrumento, se percibió una gran mejora en todas las competencias. Cuatro sujetos desarrollaron por completo la convivencia, y el quinto sujeto, identificado desde el inicio de la intervención como deficiente en el desarrollo emocional según los instrumentos, pasó a ser un sujeto que logra parcialmente la competencia.

Tal como indican los resultados de los instrumentos de investigación, aplicados en tres momentos de la intervención, se percibe una mejoría en el desarrollo de las dos dimensiones contempladas para el presente estudio: el manejo emocional y la convivencia. Por lo cual es posible afirmar que la educación emocional impartida mediante actividades y estrategias a estudiantes de primaria influye de cierta manera en su manejo emocional.

CONCLUSIONES

El objeto de este estudio fue demostrar los efectos que tiene la enseñanza de la aplicación de estrategias de educación emocional en los aspectos emocionales y sociales específicamente de la muestra conformada por la cuarta parte de un grupo de 20 alumnos del quinto grado de primaria. En línea con los hallazgos de la investigación, se demostró que la implementación de actividades con objetivos claros, estrategias didácticas y contenidos establecidos para la educación emocional bajo el modelo de educación integral y respaldados por la teoría, beneficia el desarrollo de habilidades o competencias para el manejo emocional y la convivencia. Asimismo, la transversalidad con otras materias y la generación de ambientes positivos y de pertenencia en el aula son factores coadyuvantes en dicho desarrollo.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Editorial Síntesis
- Bisquerra, R., Bisquerra, A., Cabero, M., Filella, G., García, E., López, E. Moreno C., Oriol X. (2011). Educación Emocional Propuestas para educadores y familias (6th ed.). Editorial Desclée de Brouwer.
- Blanco, J., de Casas, A., & Nava, G. (2013). Variables personales implicadas en el aprendizaje ¿Motivación y emoción? INFAD Revista de psicología, 1(1) 505-512.
- Casassus, J. (2007). La educación del ser emocional (2nd ed.). Editorial Cuarto Propio.
- Chóliz (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional (Tesis de doctorado, Universidad de Valencia)
- Coloma, C., & Tafur, R. (1999). El constructivismo y sus implicaciones en educación (7th ed.). Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Educación.
- Díaz-Barriga, F., Hernández, G. (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. 2da ed. Editorial Edemsa

- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2018). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas Individuo Y Sociedad*, 18(1),1-19.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairos S.A.
- Mora, F., & Bisquerra, R. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Editorial Esplugues de Llobregat.
- Ortiz, D. (2015). *El constructivismo como teoría y método de enseñanza*. Editorial Sophia
- Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales (4ta ed.)*. ACDE Ediciones.
- Rodríguez-Fernández, A., & Goñi-Grandmontagne, A. (2011). La estructura tridimensional del bienestar subjetivo. *Anales De Psicología*, 27(2), 327-332.
- Seibold, J. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista IBERO*
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para una educación integral (1era ed.)*.
- Valle, A., Gonzáles, R., Cuevas, L., & Fernández, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista De Psicodidáctica*, (6), 53-68.
- Vázquez, F. (2010). *Estrategias de enseñanza. Investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto (2da ed.)*. Editorial Kimpres Universidad de la Salle.

NARRATIVAS DE EXCLUSIÓN PARA LOGRAR LA INCLUSIÓN, TRANSFORMANDO LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Dra. Vianey Salinas Porras

Escuela Normal Superior de Chihuahua “Profr. José E. Medrano R.”

Profesor

v.salinas@ensech.edu.mc

Mtra. Dora Lilia Miramontes Escalante

Jardín de Niños “Paso del Norte” # 1218

Profesor

doralilidl@gmail.com

Propuestas de intervención educativa

Línea temática 5. Comunidades de aprendizaje e innovación en la práctica docente

Contribuciones asociadas con los principios y prácticas de inclusión, igualdad, equidad y diálogo, que tienen como objetivo la transformación social a partir del trabajo colaborativo y la innovación.

RESUMEN

La presente investigación se implementó una estrategia narrativa de experiencias de exclusión para concientizar la importancia de la inclusión desde la función docente, con la finalidad de transformar las prácticas didácticas de los futuros maestros de licenciatura de secundaria en pro de la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación. El enfoque utilizado fue el cualitativo, el método es el fenomenológico, ya que los instrumentos que se utilizaron fueron la narrativa testimonial, con un paradigma sociocrítico, en un grupo por conveniencia de 20 alumnos de 5to semestre de la Escuela Normal Superior “Profr. José E. Medrano R.” Entre los resultados encontrados es que los maestros en formación se consideran agentes de cambio desde su función para crear ambientes inclusivos, reconocen que las barreras no son propias del alumno o su condición, sino que son externas, desde las políticas, culturas y prácticas.

PALABRAS CLAVE

Inclusión, educación superior, narrativas

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

La Escuela Normal Superior de Chihuahua “Profr. José E. Medrano R.” -ENSECH-, quien se encarga de formar a los futuros docentes de secundaria, estos estudiantes, se consideran *maestros en formación*, es obligación de ésta brindar las herramientas necesarias para que sus prácticas docentes sean inclusivas, en respuesta al acuerdo de asumir los principios de inclusión, equidad e igualdad de la UNESCO (2017), no solo que se asegure el ingreso a la educación, sino que fomente espacios de aprendizaje pedagógicos de diálogo, respeto e inclusión.

El plan de estudios de las escuelas normales 2018 está basado en un enfoque por competencias; bases teóricas con una metodología para la enseñanza; formación para la enseñanza y el aprendizaje y la práctica profesional, es esta última donde se brindan espacios en centros educativos para que los maestros en formación realicen jornadas de práctica docente, donde llevan un acompañamiento por parte de sus docentes de niveles superior.

En las aulas encontrarán una diversidad de alumnos desde: orígenes sociales, económicos, de género, condición y/o discapacidad, entre otros, los cuales están expuestos a la exclusión, para lo cual el docente debe trabajar con un enfoque inclusivo, en respuesta de cada una de las necesidades de sus educandos con una visión sistémica, donde se tome en cuenta a cada uno de los integrantes de la escuela como agentes de cambio.

Para que las prácticas sean inclusivas los maestros en formación deben conocer los principios de inclusión, en pro de la eliminación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación - BAP- que enfrentan sus alumnos, cabe resaltar que éstas son externas al niño, así que deben tener una visión sistémica, para la identificación y posterior eliminación de las BAP, lo cual se trabajará por medio de un modelo psicoeducativo de la educación inclusiva.

Cada docente en formación requiere de los conocimientos, actitudes, valores y habilidades para implementar proyectos de intervención donde el centro son las niñas y los niños de primaria, implementando las metodologías del diálogo, la reciprocidad y la interdependencia con objeto de enseñar a cada estudiante a aprender a aprender a lo largo de su vida, a partir de una relación entre comunicación, valores, tradiciones, lógicas y nacionalidades distintas, orientadas a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos colectivos, por encima de sus diferencias culturales y sociales Walsh (2009).

MARCO TEÓRICO

La Nueva Escuela Mexicana tiene como objetivo convertir el sistema educativo en un sistema inclusivo, flexible, pertinente y sensible, que identifique, atienda y elimine las barreras para el aprendizaje y la participación que se presentan dentro del sistema educativo y su entorno, con un enfoque sistémico, en pro de los estudiantes de todo el país, en su amplia diversidad.

En la actualidad el sistema educativo enfrenta grandes desafíos en la búsqueda del enfoque inclusivo, para lo cual es necesario contar con profesionales con una sólida formación y claridad en los principios inclusivos como señala Booth y Ainscow (2015). También la UNESCO-OIE (2008) afirma que todos los centros escolares llamemos regulares deben llevar este proceso en pro de la población vulnerable para erradicar la exclusión, hace incapie en el hecho de que la inclusión no es exclusiva de Educación Especial, sino, que se da en todos los niveles educativos.

Es importante reconocer la población vulnerable, puesto que se tenía la idea que eran solo las personas con discapacidad, pero al hablar de inclusión se debe considerar: la población migrante, la perspectiva de género con las mujeres, la interculturalidad con los indígenas, cabe mencionar que en el país existen varios grupos, las condiciones de diversidad sexual, así como personas con discapacidad, alguna condición y/o aptitud sobresaliente.

La ley General de Educación en su versión vigente en el año 2016, aborda la concepción de que la inclusión educativa para educación especial, es decir, que el nivel de especial trabaje con un enfoque inclusivo, lo cual se hace por medio de un acompañamiento a los centros regulares para orientar, guiar y enseñar a las escuelas a ser inclusivas por medio de las dimensiones: culturas, políticas y prácticas.

La Organización de las Naciones Unidas aprobó la Agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible, con la finalidad de mejorar la vida de todos, sin dejar a nadie atrás, para garantizar la educación inclusiva. Para el año 2030 se pretende que todos los estudiantes de primaria y secundaria terminen con éxito su escolaridad, por medio de la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación por condición, discapacidad, aptitud sobresaliente, género, entre otras, para asegurar el acceso a la educación.

Las *Prácticas inclusivas* son las normas que se implementan en un centro educativo con base en valores inclusivos, el respeto a las diferencias, así como considerarlas como una riqueza de oportunidad para trabajar, su eje central es la detección y eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, por lo cual, considera que el problema es lo que rodea al niño, no el estudiante como tal. Estas prácticas trabajan por tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas.

Barreras para el aprendizaje y la participación es un concepto que propone el enfoque de la inclusión educativa, un cambio hacia la visión del docente, es decir, centrar la atención a las dificultades que enfrentan los alumnos, ya sea por condición, discapacidad y/o aptitud sobresaliente. es decir, lo que rodea al niño. Esto demanda un cambio como lo afirma Covarrubias (2019) en los paradigmas de la educación. puesto que una premisa muy fuerte es que el problema es el niño por sus diferencias que limitan su aprendizaje, sin embargo, la inclusión se centra en toda la comunidad.

Maestros en formación, son los estudiantes de la ENSECH de la licenciatura de secundaria con especialidad en matemáticas de quinto semestre, quienes dentro de su programa lectivo se considera el curso de inclusión educativa, para lo cual se diseñó la estrategia de esta investigación con respecto a las narrativas de exclusión para lograr la inclusión.

ACCIONES

Se implementó la estrategia de las narrativas de experiencias sobre la exclusión en su etapa de estudiantes, posterior se compartió en un foro para propiciar la interacción y análisis grupal, y rescatar como todos hemos sido parte de la exclusión, ya sea excluidos o bien como el segregador o el simple hecho de ser un ente pasivo ante situaciones de injusticia.

Los medios narrativos para fines terapéuticos con White y Epton son pioneros en introducir la terapia narrativa, con cambios en el propio lenguaje, al considerar al paciente, como persona, centrados en las conversaciones así mismo Payne (2006) dice que los terapeutas narrativos están interesados en las interacciones, lo que conversan, para ayudar a las personas que enfrentan problemas, White hacía uso de las narrativas para externalizar el síntoma, con la finalidad de que los miembros del sistema puedan considerar el problema como ente externo de la persona, es decir, no es la persona representada por el síntoma, “La externalización [...] en este proceso, el problema se convierte en una entidad separada” (1993, p. 53).

Razón por la cual se consideraron varias técnicas de la narrativa como: las historias propias “La gente ponga por escrito su propia historia [...] que el relato esté al alcance de otras personas” (White y Epton, 1993, p. 163). Con el uso de las aplicaciones por medio de un foro para permitir la interacción entre los participantes, la práctica de la externalización del síntoma con una reflexión posterior. Sugiere García-Martínez (s.f) que es conveniente desarrollarlo, estudiar el problema, las condiciones y las relaciones que influyen en el sujeto y partir de ello por medio de metáforas expresarán su percepción, “el lenguaje es una expresión de nuestra manera de dar significado al mundo” (García-Martínez, s.f. p. 137).

METODOLOGÍA

El presente estudio se inscribe en un enfoque cualitativo ya que este hace referencia a aquello que “(...) busca estudiar de manera científica los imaginarios, las representaciones, las culturas y subculturas humanas. En una palabra, todo aquello que guarda relación con el universo social y el mundo representacional del ser humano” (Katayama Omura, 2014, p 43). Es entonces todo lo que hace referencia a: ideas, pensamientos y formas de comprender situaciones se le denomina cualitativa, por lo tanto, no se le puede dar un número que lo represente.

Este trabajo tendrá un alcance descriptivo: se describirán situaciones y eventos de un fenómeno en particular, en este caso, las percepciones de los maestros en formación de la licenciatura en matemáticas que cursan el quinto semestre sobre la exclusión en su etapa de estudiantes, obtener las opiniones que son importantes y relevantes para el documento. Toda investigación requiere de una ruta metodológica que permita la organización de la misma y de esa manera recabar y presentar datos importantes que impacten directamente al proceso que se desarrolla para obtener los resultados por lo que su fundamentación es Fenomenológico desde el marco de referencia del sujeto que las vive y experimenta.

Con el modelo fenomenológico como lo refiere Hernández-Sampieri (2006) no solo se obtiene una perspectiva de los participantes: se explora, describe y comprende lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias con un determinado fenómeno. Se analizaron las historias de los estudiantes: y se determinan las siguientes categorías: exclusión, inclusión, diversidad, vivencias y conocimiento.

Fue así que en este trabajo surgieron las interrogantes: ¿Qué situaciones o experiencias tuvieron influencia en ellos para sentirse excluidos? Y ¿alguna vez tomaste el rol de segregador? O ¿se convirtieron en entes pasivos ante situaciones de injusticia?

Se centró en las experiencias contadas a través de las narrativas de los estudiantes. Se le dio continuidad por medio de los grupos o foros para ampliar la visión del fenómeno a través de la corporalidad de los jóvenes y conocer el impacto relacional al compartir sus respuestas. En síntesis, el trabajo fue descubrir las experiencias de los participantes con la recopilación de datos por medio de narrativas con respecto a su práctica docente, así como vivencias propias compartidas en foros de debates.

SUPUESTOS HIPOTÉTICOS

- Todos los estudiantes han realizado el rol de segregador en algún momento de su vida estudiantil.
- Para favorecer la educación inclusiva la principal barrera del aprendizaje y la participación es la de conocimiento.

El estudio se realizó con estudiantes de la licenciatura en educación secundaria de 5to semestre, para esta investigación solo se consideró un grupo muestra, fue propositiva intencional y selectiva en donde lo que importa no es el número de participantes, sino la información que se obtenga de la intervención, “para cualquier estudio de investigación se incluyen muestras o subgrupos de poblaciones, en pocas ocasiones, la población total o universo completo” (Arias-Gómez, Villasís-Keever, & Miranda Novales, 2016, p.202).

RESULTADO

En las *narrativas de sus experiencias*, donde dieron muestra de la realidad que conocían fue muy diferente, el compartir algo propio, movió sus creencias de lo que es la discriminación, solo cinco alumnos continuaron con la discriminación por el aspecto físico con ejemplos de: el uso de sillas de ruedas, obesidad, baja estatura y color de piel, pero analizaron que el rechazo no era entre pares, las burlas por el peso era por los maestros y como éstos etiquetaban a los niños que eran diferentes, lo que propiciaba el actuar de los compañeros de exclusión.

Cuatro de los maestros en formación, fueron víctimas de discriminación por género, una por sus creencias religiosas propiciaba que se alejaran de ella, cuando no estaba de acuerdo con los juegos durante el receso, otra por ser heterosexual en un grupo de homosexuales, una alumna que era excluida por ser demasiado inteligente, incluso relató que cuando le dijeron que podría tener una aptitud sobresaliente intelectual, comenzó a fingir que no sabía para que no la evidenciaran mas con sus compañeros y el último fue un joven que es transexual, menciona que la discriminación se da en la propia institución normalista por parte de los maestros al negarse a llamarlo por su nombre masculino, pese a que se encuentra en trámite legal del cambio.

En el resto de las experiencias que mencionaron de experimentar la discriminación, fue por una hermana sordo/muda a quien la escuela nunca le respondió a sus necesidades, tres ejemplos por problemas de lenguaje, lo cual limitaba la participación y los maestros no le dieron importancia, una niña que venía de Estados Unidos la cual no comprendía el español y ni los compañeros ni maestros se molestaban en explicarle. Finalmente un caso por Trastorno del Espectro Autista y como la falta de capacitación por parte de los docentes, lo llevaron a salirse de la escuela.

Solo en dos de los relatos se solucionó el conflicto y uno fue por la sensibilización de una maestra con el grupo, involucrando a los padres de familia por la llegada de una niña de Tabasco, quien solicitó la niña que presentara una exposición de su lugar de origen y de tarea pidió que los alumnos preguntarán en casa si tenían familiares de otras regiones, con lo cual

la visión de la diversidad se vio como una riqueza para aprender. La otra situación fue de accesibilidad de una alumna que usaba silla de ruedas para desplazarse, por lo que toda la comunidad escolar trabajó en pro de la mejora como: padres de familia construyeron rampas, los alumnos trabajaron en su dinámica diaria para permitir el desplazamiento de la niña, los docentes realizaron adecuaciones curriculares en la organización del grupo y el profesor de educación física adecuó los materiales para que ésta, pudiera realizar las actividades junto con el grupo.

Concluyeron que para la inclusión era necesario involucrarse en la problemática, apropiarse de la situación, para considerarla desde el enfoque sistémico, es decir, para considerar a todos los miembros y mirar desde un punto superior la problemática, lo cual facilita el identificar las barreras, porque al conocerlas, pueden buscar soluciones pertinentes, un estudiante mencionó "si no se vive, no se siente", lo cual lleva al valor de pertenencia para la inclusión. También fue necesario el definir la diferencia entre equidad e igualdad, puesto que con base en sus ejemplos de discriminación, quedaba claro que no todos los alumnos necesitan lo mismo, pues es menester hacer ajustes razonables para eliminar las barreras para la participación y el aprendizaje. Pero que todos tienen derecho a participar y trabajar a la par del grupo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se puede concluir que es notorio un cambio, puesto que al inicio las creencias de los normalistas estaban centradas a la discapacidad, la cual era considerada el problema a trabajar, con prácticas segregadoras, puesto que en su primera intervención se plantearon actividades diferentes para los niños sin coincidir con el aprendizaje esperado que se estaba trabajando el grupo, a diferencia de la segunda jornada de práctica, donde ya establecieron un aprendizaje indispensable y todos los alumnos trabajaban con el mismo material con base en las capacidades de cada uno de ellos.

Cabe mencionar que algunos continuaron con apoyos diferenciados, es decir, que seguían centrando su atención en la discapacidad y trabajo individual diferente al del grupo, abrieron el sistema con seguimiento de docentes, padres de familia y maestros de asignaturas especiales, en pro de favorecer el desempeño, como el aprendizaje de cada estudiante.

Las prácticas inclusivas de los futuros docentes, se pueden transformar a través de estrategias psicoeducativas sistémicas con análisis teórico, actividades para sensibilizar y concientizar en pro del desarrollo de la mirada sistémica para que presenten apertura al sistema, consideren a los otros sistemas y miembros, como lo es la familia que influyen en el desempeño escolar de los educandos.

Se recomienda realizar una investigación junto con la implementación de las narrativas de experiencias de exclusión dirigido a los formadores de docentes de la ENSECH, también llevar la implementación de este programa a otras normales, identificar las prácticas inclusivas de diferentes planteles del país como formadoras de docentes y agentes de cambio hacia la transformación de las prácticas inclusivas.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Ciudad de México: PAIDOS.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación inclusiva*. Organización de Estados Iberoamericanos, FUHEM.
- Covarrubias Pizarro, P. (2019) *Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación*. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.). *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (p.p. 133-155). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- García, I. (2018). *La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México*. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. Vol. 11, No. 2, Diciembre 2018.
- Hernández-Sampieri, R. (2014) *Metodología de la investigación*. Mc Graw-HILL.
- Katayama-Omura, R. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Obtenido de <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/559>
- Payne, M. (2002). *Terapia Narrativa. Una introducción para profesionales*. México: Paidós.
- UNESCO. (2017). *Declaración de Buenos Aires – E2030: Educación y habilidades para el siglo 21*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREAL/UNESCO Santiago).
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala.
- White y Epston. (1993). *Medios Narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.

ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN Y COLABORACIÓN EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA DE LA ESCUELA PRIMARIA. PERCEPCIONES DE PROFESORES EN SERVICIO

Informe de investigación final

Línea temática:

5. Comunidades de Aprendizajes e Innovación en la Práctica Docente.

Lizeth Clarissa Romero Barreras

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, Prof. Jesús Manuel
Bustamante Mungarro.

Licenciatura en Educación Primaria.

Profesora. Correo electrónico: lizethrbarreras08@gmail.com

Adán Enrique Méndez Melcher

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, Prof. Jesús Manuel
Bustamante Mungarro

Doctorado Profesor. Correo electrónico: adan.mendez@enesonora.edu.mx

Gloria del Carmen Mungarro Robles

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, Prof. Jesús Manuel
Bustamante Mungarro

Doctorado Profesora.

Correo electrónico: mungarro.robles.gloria.del.carmen@enesonora.edu.mx

RESUMEN

La educación ha pasado por muchos retos derivados de la pandemia por COVID-19. De los más significativos son las estrategias de comunicación y colaboración a distancia que tuvieron que enfrentar los docentes para interactuar con sus alumnos y padres de familia en las instituciones de educación primaria. A partir de un enfoque cualitativo, se revisaron las dinámicas de colaboración y comunicación que los maestros llevan a cabo con sus alumnos para lograr los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la modalidad a distancia. Para ello se utilizó como técnica para la recolección de información la entrevista semiestructurada, misma que se aplicó a una muestra de 10 profesores activos en una escuela primaria de Hermosillo, Sonora. Entre los hallazgos principales, destacan los retos al momento de llevar a cabo la modalidad de clases a distancia, los cuales son el acceso a la tecnología, internet y la dificultad de tener una organización estructurada sobre los horarios de trabajo, derivado de las diferencias entre las dinámicas que cada alumno tiene en casa. Así mismo, los profesores manifiestan que consideran la plataforma Classroom como una herramienta primordial y de fácil acceso, por lo cual resultó un recurso valioso para colaborar con sus alumnos.

Palabras clave

Comunicación, colaboración, estrategias, educación a distancia, práctica docente

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad, México se ha visto afectado por la pandemia de COVID-19 pues ha traído consigo transformaciones importantes, no solo en la sociedad y economía, sino en la educación. En esta nueva realidad de aprendizaje, fue necesario un repentino cambio, llevar la escolaridad a los hogares para evitar la propagación del virus. Sin embargo, se generaron bastantes dificultades y retos educativos, tanto para los maestros, como alumnos y padres de familia, especialmente el confinamiento y la adaptación a los ambientes digitales.

No cabe duda que, ante las circunstancias, la comunidad educativa en general realizó un esfuerzo mayor para poder sobrellevar las nuevas técnicas y estrategias de enseñanza. Superar el temor que muchos tenían a los avances tecnológicos, nuevos recursos y plataformas digitales, y adaptarse a algo que era completamente nuevo para muchas personas, son aspectos que deben respetarse y admirarse día con día.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje se caracterizan principalmente por la interacción que tiene el docente con sus alumnos ya que, si este no se lleva a cabo, no se logra el desarrollo de competencias. En esta interacción se requiere, necesariamente, de la comunicación, como una herramienta esencial para el logro del aprendizaje.

La comunicación es el proceso más importante que existe dentro de una sociedad, necesario para satisfacer las necesidades del hombre. Para Guzmán (2012), la comunicación es “un fenómeno que se origina, de forma natural, en cualquier organización, cualquiera que sea su tipo o su tamaño” (p. 9).

Mejía, Zavala y Solórzano (2016) consideran la comunicación como “un instrumento de acción social que permite llegar con precisión hacia los demás, más aún en el aula de clase en donde la heterogeneidad de los caracteres individuales de los estudiantes amerita una comunicación amplia y satisfactoria” (p. 4). En este tenor, es posible hacer hincapié en una interacción en la que destaque la responsabilidad por ambas partes, además de actitudes de comprensión, empatía y respeto.

Conviene subrayar que la comunicación es una herramienta indispensable para el aprendizaje. El proceso inicia en el momento que se orienta y motiva a los alumnos hacia el logro de la obtención de conocimientos. El aula de clases es un contexto donde debe existir la comunicación para que se desarrollen con precisión los objetivos propuestos (Mejía et al., 2016).

Así mismo, es importante hacer hincapié en el papel que juega la colaboración dentro del proceso educativo. Los alumnos son los protagonistas de su propio aprendizaje, pero este no podrá desarrollarse de forma eficaz si no hay un guía que lo oriente y apoye. El trabajar conjuntamente, docente y alumno, favorece en gran medida el desarrollo de aprendizajes, habilidades y actitudes indispensables en el desempeño de las personas. Por ello, una de las estrategias didácticas que se está promoviendo en las aulas escolares es el ‘trabajo colaborativo’.

Revelo-Sánchez, Collazos-Ordóñez y Jiménez-Toledo (2018) expresan que el trabajo colaborativo es una filosofía de interacción y una forma personal de trabajo, que implica el manejo de aspectos como el respeto a las contribuciones individuales de los miembros del grupo y el aprendizaje interactivo conjugando esfuerzos, talentos y competencias. Referido a los entornos virtuales, Lucero (2003) menciona que este (trabajo colaborativo) es concebido como el: Conjunto de métodos de instrucción y entrenamiento apoyados con tecnología, así como de estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo (p. 4).

En definitiva, este concepto engloba diversos elementos indispensables en los procesos para llevar a cabo el aprendizaje, propiciando espacios en los que los estudiantes logran aprovechar al máximo los conocimientos. Cabe resaltar las ventajas que enmarca el autor respecto a la ejecución de tareas grupales; en estas destaca la promoción del logro de objetivos de los contenidos, al reunir las diferentes propuestas y soluciones de cada uno de los integrantes del equipo; además, fortalece el sentimiento de solidaridad, respeto y valoración hacia los demás y motiva el desarrollo del pensamiento crítico; asimismo,

incrementa el aprendizaje de cada uno de los integrantes, pues enriquece la experiencia de aprender, crece el compromiso, las relaciones interpersonales, las habilidades sociales, la interacción y la comunicación (Lucero, 2003).

Es necesario que se establezcan redes de comunicación entre la comunidad estudiantil, que se construya un modelo con nuevas estrategias en el que se destaque que el trabajo colaborativo es fundamental para fortalecer el aprendizaje y así lograr los propósitos educativos. No se debe olvidar que, con o sin pandemia, el mundo ya no será el mismo nunca; la sociedad debe unirse para elevar el nivel de la educación, innovando materiales, recursos, espacios, entre otros elementos que son necesarios para motivar a los estudiantes.

La comunicación y el trabajo colaborativo son dos de los principales elementos que componen los ambientes virtuales de trabajo. Al aplicar estrategias que beneficien estos componentes, se obtienen como ventajas mayor participación e integración de los alumnos en su propio aprendizaje, autonomía para realizar sus actividades, motivación, responsabilidad y, sobre todo, espacios de interacción y toma de acuerdos con los demás.

Los procesos de comunicación en el contexto virtual son indispensables, ya que aportan beneficios emocionales y sociales a las personas, permitiendo favorecer las relaciones interpersonales, así como el favorecimiento en las áreas académicas. Según Quintero (2013) “el transmitir conocimientos ya no es una prioridad, la educación de hoy en día va evolucionando y la adquisición y el desarrollo de competencias genéricas y disciplinares debe ser el compromiso de los docentes” (p. 124). Por ello es importante identificar cuáles son aquellas estrategias de comunicación y colaboración que se aplican actualmente en las escuelas primarias.

Este estudio enfoca su interés en la relevancia que tienen las dinámicas de comunicación y colaboración en ambientes virtuales durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los que es necesario la creación de condiciones para motivar a los alumnos y facilitar el desarrollo del conocimiento. Asimismo, es preciso favorecer la colaboración, puesto que la Secretaría de Educación Pública afirma que “la vida en sociedad requiere aprender a convivir

y supone principios compartidos entre todos los seres humanos, tanto de forma personal como en entornos virtuales” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 26).

En la presente investigación se tuvo como propósito analizar las estrategias de comunicación y colaboración que existen en la interacción maestro-alumno para llevar a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje dentro del aula virtual en educación primaria. Para lograrlo se estableció como como pregunta de investigación, la siguiente: ¿Cuáles son las estrategias de comunicación y colaboración que emplea el docente al desarrollar las clases virtuales?

MARCO TEÓRICO

Es necesario el análisis de algunas teorías que respaldan la presente investigación. En primera instancia se distingue la relación que existe con la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, misma que, según Antón (2010), entiende que todo aprendizaje se origina en un contexto social y que el lenguaje prepara a los seres humanos en el desarrollo de distintas funciones mentales superiores. De igual manera, este enfoque sociocultural plantea que el aprendizaje es un proceso benéfico de cambio cognitivo y social que se da en un entorno colaborativo; en otras palabras, se aprende por medio de la interacción con otros individuos.

Vygotsky (como se citó en Carrera y Mazzarella, 2001), señala que “todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto, aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño” (p. 43). La comunicación es un proceso fundamental dentro del desarrollo del aprendizaje del hombre, de la misma forma que se entiende que el pensamiento de los individuos se crea por medio de la interacción y no de manera innata.

Derivada la relación con la teoría antes mencionada, se considera relevante el análisis de la Teoría del Aprendizaje Significativo propuesta por David Ausubel en el año 1963 (como se citó en Trenas, 2009), puesto que el aprendizaje, es un proceso social que surge a partir de

los significados que la sociedad designa, es por ello la importancia de crear espacios en el que se fomente una interacción asertiva para el favorecimiento al desarrollo de conocimientos.

El aprendizaje significativo, en palabras de Trenas (2009), se refiere a que “el proceso de construcción de significados es el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno aprende un contenido cualquiera cuando es capaz de atribuirle un significado” (p. 2). Es por ello el interés de los actores educativos en intentar que los aprendizajes que obtengan los alumnos sean lo más significativo posible, intentando que profundicen y amplíen los significados que construyen por medio de su participación en las actividades de aprendizaje. Palmero (2004) expresa que el origen de la Teoría del Aprendizaje Significativo, tiene como principal objetivo el conocer y explicar las condiciones y propiedades del aprendizaje, que se relacionan con formas afectivas y eficaces de incitar, de manera intencional, cambios cognitivos dispuestos a proveer significado individual y social. Sin embargo, dicho proceso de aprendizaje no podría llevarse a cabo si el interesado, en este caso el alumno, no se encuentra motivado por aprender y encontrar el significado de los conocimientos adquiridos; ahí es cuando el papel del docente es fundamental en el proceso, pues es el que cuenta con la habilidad y herramientas para despertar e incrementar la motivación de sus alumnos.

Entre las investigaciones desarrolladas que respaldan el tema de estudio en cuestión, se plantea la que desarrolló Granja (2013), estudio que lleva por nombre Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno, realizado en la ciudad de Bogotá, Colombia, la cual tuvo como objetivo establecer las características de la comunicación pedagógica que existen en la interacción docente-alumno dentro del aula, a fin de conocer tipos, funciones, formas y factores de la comunicación. La investigación fue de tipo cualitativo, descriptivo e interpretativo, para lo cual se escogieron tres docentes con sus respectivos tres grupos de estudiantes, correspondientes a primero, segundo y tercer semestre de un programa de pregrado en una universidad privada de la ciudad de Bogotá.

Para el desarrollo del trabajo, se inició con una videograbación de la clase de cada docente, posteriormente se llevó a cabo una entrevista a profundidad tanto con el profesor, como con

los alumnos y, finalmente, se analizó la información mediante la triangulación de las observaciones realizadas en la videograbación de las clases, las narrativas de los estudiantes y maestros, teoría relacionada en el marco teórico y el punto de vista de los investigadores. Entre las conclusiones finales, se enuncia que la comunicación que existe entre los docentes con sus alumnos es muy buena, destacando como dinámica principal el diálogo, mediante la participación, el compromiso y la correspondencia mutua, sobre todo el socializar mediante la empatía y la colaboración entre el grupo para la búsqueda y construcción del conocimiento. El estudio realizado en Hermosillo, Sonora, por Salazar, Cospus y Escalante (2021), lleva por nombre Interacciones entre docentes, padres y alumnos en la educación a distancia en escuelas de educación básica durante el confinamiento obligado por la COVID 19, el cual tuvo como objetivo exponer las interacciones entre los actores educativos en la educación a distancia a partir de la observación de las diferentes situaciones comunicativas en esta modalidad. Fue realizada mediante un carácter histórico, debido a que se centra en la historia reciente durante la pandemia ocasionada por el virus SARS Cov-2, desde la perspectiva de la educación a distancia en el nivel preescolar y primaria. Como conclusión, los investigadores exponen que en ambos niveles educativos se llevan a cabo acciones de comunicación para dar seguimiento a las actividades, como videollamadas para una conexión sincrónica y poder entablar diálogo entre el docente y los alumnos.

METODOLOGÍA

La presente investigación se trabajó desde un enfoque cualitativo con alcance explicativo, ya que determina responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Así mismo, tiene un diseño de investigación cualitativa básica. Merriam y Tisdell (2016) plantean que todo análisis de tipo cualitativo se inclina a construir el significado y el cómo las personas dan sentido a sus vidas, teniendo como objetivo primordial el descubrir e interpretar dichos significados.

Este estudio se desarrolló en una escuela primaria ubicada al norte de la ciudad de Hermosillo, Sonora. Es relevante mencionar que el muestreo fue de manera aleatoria, mismo que contó con la participación de 10 docentes que laboran en la institución educativa y abarcan los seis grados de educación primaria. La edad de los sujetos oscila entre los 30 y los 60 años, cuya antigüedad en el servicio se ubica entre los 8 a los 26 años.

Para la recuperación del dato cualitativo se optó por la técnica de entrevista semiestructurada; el instrumento es un guion de entrevista, mismo que inicia con el propósito de la investigación, posteriormente, se recuperan datos generales de los participantes como nombre, edad, sexo, años de servicio, institución donde labora actualmente, grado escolar que atiende y turno.

Se compone de cinco interrogantes las cuales se enuncian a continuación: ¿Qué estrategias emplea usted como maestro para lograr la comunicación asertiva en la educación a distancia con sus alumnos? ¿Qué estrategias utiliza para lograr la colaboración con sus alumnos en las clases a distancia? ¿Cuáles son los retos que enfrenta el alumno al momento de trabajar en colaboración con sus demás compañeros? ¿De qué manera usted interviene para mejorar la interacción entre alumnos? ¿Cuáles son las áreas de oportunidad que existen en las estrategias de comunicación en la interacción que lleva a cabo con sus alumnos en el proceso de aprendizaje? En el presente reporte de investigación, solo se ofrecen los resultados relativos a las primeras dos preguntas.

Con los resultados obtenidos del instrumento de investigación, se observaron las respuestas de los sujetos y, a través de un análisis deductivo, se identificaron los patrones recurrentes con el fin de crear categorías o códigos de análisis. Una vez seleccionadas las categorías de análisis de todas las respuestas de los participantes, se crearon las familias de categorías, las cuales permitieron realizar un análisis más puntual de los resultados. Para llevar a cabo el procedimiento de organización e interpretación de los datos cualitativos se utilizó el software Atlas TI.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Iniciando con la primera pregunta en la cual se planteó sobre las estrategias que emplea el docente para lograr la comunicación asertiva en la educación a distancia con sus alumnos, surgieron las familias de categorías: Adecuaciones para comunicar, Comunicación asincrónica y Comunicación sincrónica.

La primera de ellas, Adecuaciones para comunicar, apunta a que los docentes determinaron acciones específicas para el logro de la comunicación de manera positiva; dicha familia se conformó por las categorías de Flexibilidad de horario, Ambiente favorable de trabajo, Comunicación con respeto e Información clara y puntual. Desde la perspectiva de los docentes, es imprescindible establecer comportamientos que favorezcan la comunicación de una manera armónica entre los involucrados, sobre todo cuando se trata del aprendizaje de los alumnos. Referente a ello, Corrales, Quijano y Góngora (2017) resaltan que “un comportamiento asertivo implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que ayudan a un niño o adolescente a alcanzar sus objetivos personales de forma socialmente aceptable” (p. 61). Al respecto, una docente argumenta:

Yo creo que algo muy importante es la empatía, eso es clave con los alumnos y con la familia, el ver la información que se va a dar a conocer y algo que pues, me ha funcionado es que la información debe de ser relevante y puntual para que, tanto alumnos, como padres, no se

pierdan; también la forma de acercarse, que sea de manera cordial, formal y clara, sobre todo, para que pueda ser asertiva (22F-4220-GL).

En segundo plano, se encuentra la familia Comunicación asincrónica. Una tercera parte de los docentes señalan que utilizan la plataforma escolar, así como la mensajería instantánea, para comunicarse con sus alumnos, ya que de esa forma queda plasmada la información para que la puedan leer cuando lo requieran. Amador (2014) argumenta que, además de impulsar la autonomía de los estudiantes a distancia, las TIC han mejorado en gran medida los procesos de comunicación y el trabajo colaborativo. En el discurso de los participantes se expresa de la forma siguiente:

Pues ahorita prácticamente todo lo estuvimos practicando virtual ¿No?, pues era mi teléfono, computadora, teléfono, por vía Classroom, WhatsApp, por esa forma es por donde yo tenía contacto con los padres, era por WhatsApp en grupo y muchas veces era de manera particular, de esas maneras es como yo tenía comunicación directa con los niños y con los padres de familia (22M-6027-JV).

Como tercera familia de categorías se encuentra la Comunicación sincrónica; en ella se observa que la minoría de los entrevistados manifiestan su preferencia por intercambiar información en tiempo real. La siguiente entrevistada argumenta:

Si de pronto algún papá se me está escapando o no está tan pendiente del alumno en las actividades en plataforma, hago la comunicación por medio de mensaje WhatsApp; y ya en casos extremos, he recurrido a llamadas telefónicas (22F-308-RM).

Continuando con la segunda pregunta del instrumento, respecto a las estrategias que los docentes utilizan para lograr la colaboración con sus alumnos a distancia, se conformaron las siguientes familias de categorías: Recursos tecnológicos, Modos de interacción, Reconocimiento de logros y Ajustes al trabajo.

Comenzando con la familia más recurrida, Recursos tecnológicos, se integró por las categorías Plataforma escolar, Video llamadas y Páginas educativas. En el discurso de los entrevistados, se evidencia que ellos anteponen la tecnología para favorecer la colaboración con sus alumnos en las clases a distancia. Una docente expone: Eh... Así a distancia pues,

¿para trabajar con ellos? Pues utilizó páginas educativas cómo es el Árbol ACB y como es el Sallita.educa. Igual por teléfono, por WhatsApp les hago sus video llamadas (22F-4524-RP).

En torno a lo anterior, Mejía, Murillo y Fernández (2021) manifiestan que:

Las tecnologías de la información y la comunicación [...] las diferentes formas de comunicarse y colaborar con los compañeros de clase y docentes [...], sin limitaciones de espacio, tiempo y condición, solventan la modalidad de aprendizaje dentro de cualquier modalidad (p. 614).

Luego se encuentra la familia Modos de interacción, misma que es destacada por su incidencia en las respuestas. Los participantes consideran relevante, para llevar a cabo la colaboración con sus alumnos, el uso de actividades y presentaciones interactivas, así como la mensajería instantánea. Para Díaz y Svetlichich (2013) es importante este tipo de estrategias ya que “el verdadero aprendizaje se da cuando estamos en condiciones de realizar lo que aprendimos. Para ello debe promoverse actividades participativas, que permitan un aprendizaje significativo y reflexivo” (p. 7). Una entrevistada da su punto de vista al respecto: Hasta ahorita, lo que más me ha funcionado estas últimas semanas es presentarles un PowerPoint y trato de hacerlo lo más interactivo posible, de tal manera que la atención del niño siempre esté en la clase y que no me es posible limitar los espacios de su casa, [...]; sin embargo, el yo presentarles este PowerPoint es lo que se me ha hecho más práctico (22F-308-RM).

Como tercera familia de categorías se encuentra el Reconocimiento de logros, misma que está integrada por las categorías Escucha activa, Motivación y Valoración del trabajo. Desde la visión de los participantes, resulta valioso el hecho de tomarle importancia a las opiniones de los alumnos. De acuerdo a ello, una participante menciona:

También, una de las estrategias es escucharlos, escuchar a los niños, sus participaciones tomarlas en cuenta, hacerlos sentir que tienen ese derecho a participar; tomarlos en cuenta en cada participación que dan y ser claros en tratar de guiarlos en el proceso de sus aprendizajes (22F-4321-CG).

Referente a la cuarta familia Ajustes al trabajo, una mínima parte de los docentes argumentan que la utilización de actividades cortas, claras, sencillas y concretas, son necesarias para que

no se les dificulte a los alumnos aún más el trabajar en la modalidad a distancia, ya que estas representan las acciones y pensamientos con las cuales se propiciarán los conocimientos y, al mismo tiempo, le exigirá al docente considerar contextos, características, necesidades y emociones. Es de suma importancia el diseño de estrategias que mejoren en gran medida la impartición de cursos virtuales y a distancia y que reduzcan la reprobación, para poder generar, del entorno tecnológico, modalidades educativas que amplíen la cobertura educativa con calidad (Miramontes, Castillo y Macías, 2019).

La educación a distancia brinda grandes oportunidades para aprovechar al máximo las nuevas modalidades de estudio, aún con las exigencias actuales de preservar espacios de calidad y pertinencia de sus planes de estudio, por lo que resulta importante “la búsqueda de las mejores prácticas donde se asegure la formación de un individuo con las competencias necesarias para transferir con éxito los conocimientos a la resolución de problemas en el contexto social (Miramontes, Castillo y Macías, 2019, p. 212).

CONCLUSIONES

Actualmente se han establecido medios alternos relacionados con la tecnología para poder

comunicarse e interactuar de forma colaborativa, mismos que las instituciones educativas han adquirido para llevar a cabo diversas estrategias de comunicación y poder brindar una educación a los estudiantes orientada a potenciar el máximo logro de los aprendizajes.

En relación a las estrategias de comunicación que emplea el docente en las clases a distancia, se destaca principalmente la mensajería instantánea como el medio por el cual se lleva la interacción con los padres de familia. Al respecto, es preciso señalar que el profesor debe adoptar un papel donde se caracterice la flexibilidad, siendo empático con cualquier situación que pueden presentar los padres de familia (debido a las diferentes dinámicas familiares que existen en el contexto), siendo un factor determinante el respeto mutuo de ambas partes para poder lograr una comunicación asertiva para el favorecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. De la misma forma, es importante crear ambientes favorables de trabajo, en los que el alumno se sienta seguro de mostrar sus inquietudes sobre algún tema y se le dé la oportunidad de ser el protagonista de su propio aprendizaje.

Al analizar las estrategias de colaboración que utiliza el docente en las clases a distancia, se identifica en primer orden el uso de la plataforma escolar, ya que se considera como un recurso valioso, tanto para el profesor, como para los alumnos; algunas de sus ventajas son que se puede acceder por medio de un dispositivo móvil o una computadora, que facilita la entrega y recepción de evidencias, así como el envío de retroalimentaciones de las mismas en tiempo real. Se considera que el uso de las tecnologías como recurso para satisfacer las necesidades de comunicación y colaboración en la modalidad de estudio a distancia, tienen muchos beneficios, reconociendo que, para muchos docentes, puede ser una tarea compleja. Adaptarse a este nuevo modo de trabajo les ayuda en la carga de trabajo, pues al tener toda su organización de manera digitalizada facilita su análisis.

En este momento trascendental para la apertura de espacios educativos en otras modalidades resulta importante analizar esas dinámicas que los docentes utilizan al momento de comunicarse y colaborar con sus alumnos a la distancia, refiriendo que no es una tarea fácil pero que, con esfuerzo y dedicación en la labor, se notan grandes cambios en los niveles de desempeño de los alumnos. Por lo expuesto, se plantea la idea de continuar analizando las

aportaciones de los docentes sobre las dinámicas implementadas en el aula presencial, en el periodo post pandemia. Si bien, los niños desarrollaron habilidades en el uso de las tecnologías para realizar sus actividades escolares, se considera que los docentes deben seguir con un sistema de trabajo híbrido, que siga fomentando el empleo de las tecnologías para el aprendizaje escolar.

REFERENCIAS

- Amador, Y. (2014). La interacción tutor-estudiante en ámbitos de educación a distancia. *Revista de lenguas modernas*, (20).
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/14984>
- Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *Revista española de lingüística aplicada*, (23), 9-30.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3897521.pdf>
- Carrera, B., y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44. www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf
- Corrales, A., Quijano, N., y Góngora, E. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 58-65. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29251161005>
- Díaz, M., y Svetlichich, M. (2013). Herramientas para la Educación Virtual. XXX Conferencia Interamericana de Contabilidad. <https://cpcecba.org.ar/media/img/paginas/Herramientas%20Para%20La%20Educaci%C3%B3n%20Virtual.pdf>
- Granja, P. (2013). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 15 (2), 65-93. www.redalyc.org/comocitar.oa?id=145229803005
- Guzmán, V. (2012). Comunicación organizacional. *Red tercer milenio*.

- <https://es.slideshare.net/EdwinZaldivarCuya/comunicacion-organizacional-2012-vanessa-guzman>
- Lucero, M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-21. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2923>
- Mejía, D., Murillo, R., y Fernández, J. (2021). Los recursos tecnológicos virtuales para el desarrollo de aplicaciones inclusivas. *Polo del conocimiento*, 5(6), 605-621. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7926913.pdf>
- Mejía, R., Zavala, C., y Solórzano, S. (2016). Importancia de la comunicación en el aprendizaje. *SATHIRI*, (11), 252-260. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7926913.pdf><https://revistasdigitales.upec.edu.ec/index.php/sathiri/article/view/23/54>
- Merriam, S., y Tisdell, E. (2016). *Qualitative Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miramontes, M., Castillo, K., y Macías, H. (2019). Estrategias de aprendizaje en la educación a distancia. *Dialnet*, 7(14), 199-214. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Pq8-sqqjboJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7242776.pdf&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx>
- Palmero, M. (2004). La teoría del aprendizaje significativo. *Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping*, 1, 535-544. https://www.academia.edu/download/60231224/LA_TEORIA_DEL_APRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO20190807-98020-x4gc4n.pdf
- Quintero, E. (2013). La comunicación efectiva en los ambientes virtuales: un compromiso del asesor para integrar al alumno a los cursos en línea. *Revisa mexicana de bachillerato a distancia*, 5(10). <http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/44232>
- Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordoñez, C., y Jiménez-Toledo, J. (2017). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, 21(41), 115-134. <http://www.scielo.org.co/pdf/teclo/v21n41/v21n41a08.pdf>
- Salazar, K., Cospus, A., y Escalante, M. (2021). Interacciones entre docentes, padres y

alumnos en la educación a distancia en escuelas de educación básica durante el confinamiento obligado por la COVID 19.

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1943.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Autor.

https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

Trenas, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. Temas para la educación, 8.

<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>

EL TRABAJO DOCENTE EN EL CIBERESPACIO

Luis Valladares Ríos

luis.valladares@isencolima.edu.mx

Salvador Valdovinos Alcantar

Salvador_val_alc_@hotmail.com

Línea temática general y específica en la que se inscribe:

5.- Comunidades de Aprendizaje e Innovación en la Práctica Docente.

RESUMEN

El presente trabajo representa un primer acercamiento a la visión de los y las docentes sobre las clases en línea, ciberespacio, a consecuencia de la contingencia sanitaria por Covid-19, así como las emociones experimentadas que repercutieron en la labor docente con sus estudiantes. El estudio se lleva a cabo bajo un enfoque cualitativo, con el método fenomenológico y la técnica de la entrevista semiestructurada a contestar siete preguntas a docentes frente a grupo en diferentes niveles escolares, todos ellos con edades entre 30 y 40 años de edad. Para identificar la información relativa a la percepción de sus emociones y habilidades digitales blandas con el empleo de las TIC, TAC y TEP en las clases a distancia en plataformas y aplicaciones que permiten la educación. El diseño de la entrevista por video llamada contempla cuatro categorías de aprendizaje, enseñanza, emociones y habilidades digitales. En cuanto a los resultados, es preciso destacar que los y las docentes, tienen

disposición para aprender, capacitarse en línea e incursionar en el ciberespacio, a fin de usarlo como estrategia con los estudiantes, sin perder las experiencias que brinda el aprendizaje en el ciberespacio considerando las emociones y la resiliencia para generar espacios inmersivos y virtuales.

Palabras clave: educación tecnológica, innovaciones educativas, innovaciones tecnológicas.

INTRODUCCIÓN

La tecnología en el centro laboral favorece en los participantes o usuarios en la adquisición de las bases teóricas y metodológicas en el campo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), tecnologías para el aprendizaje y conocimiento (TAC) y las tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP) para que estos conocimientos apoyen a las distintas habilidades y destrezas que permitan el desarrollo de la cooperación entre los sujetos en los entornos físicos y virtuales de interacción. Se pretende el usuario utilice los medios tecnológicos y las fuentes de información científica disponibles para capacitarse y mantenerse actualizado respecto al campo de conocimiento de la atención a la diversidad, vinculado su trabajo con las habilidades digitales favoreciendo su profesionalización al atender las necesidades laborales y del equipo de trabajo con el que se interactúa.

La colaboración estratégica en el ciberespacio tiene como propósito generar que los integrantes de un equipo de trabajo conozcan y desarrollen sus habilidades digitales blandas que promueven el pensamiento crítico, resolución de problemas, comunicación oral, comunicación escrita, el trabajo en grupo, la colaboración, la diversidad, la interculturalidad, el liderazgo, la aplicación de las tecnologías, la capacidad de decisión, la creatividad, la innovación, la autonomía, la profesionalidad, la deontología y la responsabilidad social para transmitir conocimientos desde la cosmovisión holista como experto y aprendiz para

asesorar y guiar actividades de manera crítica y eficiente a través del uso de las tecnologías. Así como el desarrollo de habilidades digitales duras en ser consciente e intelectualmente capaz en realizar cierta actividad.

El usuario integrante de un equipo de trabajo sigue un proceso para la interacción en un espacio híbrido de interacción desde la presencialidad hasta la virtualidad, para construir espacios de comunicación diferenciado a las necesidades y potencialidades de los integrantes de su equipo, desde el reconocimiento de sus elementos más simples, para reconocer y analizar la dinámica de trabajo del equipo, y diseñar o emplear herramientas digitales, aplicaciones o plataforma más cotidianas y amigables para los usuarios con la finalidad de organizar los contenidos a presentar desde la presencialidad mediada por tecnología hasta el ciberespacio. Atendiendo a la diversidad de cada usuario considerando sus inteligencias múltiples y estilos de equipo de trabajo para mejorar su intervención comunicativa a través del conocimiento y uso transversal de herramientas digitales creando nuevos ambientes y experiencias, así como la investigación de su actividad profesional.

La tecnología por su valor estratégico en apoyo a la conformación de esquemas de pensamiento y construcción de marcos referenciales que permiten a los usuarios plantear preguntas, procesar y seleccionar información para analizarla, compararla y contrastarla con la elaboración de conjeturas para anticipar, explicar e incluso comprender los diversos fenómenos del mundo natural que les rodean a través del desarrollo del pensamiento científico, creativo y divergente. Se pretende que el profesionista utilice e interactúe con materiales y recursos multimedia e inmersiva, al diseñar o aplicar técnicas e instrumentos de valoración de la aplicación que favorezca la interacción en los entornos colaborativos y cooperativos en línea o híbrida (síncrono y asíncrono), considerando la inteligencia digital emocional y la función de la aplicación con los recursos y directivas de la Web 4.0, mediante el diseño e implementación de un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA).

EL CIBERESPACIO LABORAL EDUCATIVO

Las tecnologías aplicadas en generar la conectividad están generando grandes expectativas respecto de su potencial para ampliar las oportunidades de los usuarios en mantenerse comunicados al romper las barreras de la distancia el estar todos conectados a un sistema de internet conectados. En efecto, se considera que gran parte del potencial de los equipos que se comunican y trabajan de forma efectiva puede promover una mayor equidad y eficiencia en el acceso a la información y productividad de los procesos a realizar y ayudar a romper con los tradicionales moldes de comportamiento en las reuniones presenciales.

El uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), tecnologías para el aprendizaje y conocimiento (TAC) y las tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP) han acelerado a nivel mundial a causa del aislamiento sanitario por Covid-19 para evitar los contagios en la población. Este aumento en no dejar a nadie incomunicado y poder mantener una normalidad para trabajar desde casa, las empresas migraron sus procesos laborales hacia el home office, las escuelas migraron y digitalizaron sus clases empleando el *home schooling* para mantener la comunicación, las familias se reunieron por video llamadas para saber de sus conocidos, la economía se mantuvo con el empleo del mercado digital con transferencias bancarias, los sistemas de compras en línea se realizaron a distancia, los sistemas de salud en donde los médicos se comunicaban con sus pacientes por video llamadas o telemedicina, así como varios procesos mediados por tecnología como congresos virtuales en el ciberespacio y reuniones en línea.

La nueva normalidad debe considerar que estos procesos de tecnológicos de automatización e interacción a distancia brinda n ejercer tiempo efectivo de trabajo y conectar a las personas que tienen un dispositivo digital, la aplicación y la conectividad para estar conectados e informados hasta en tiempo real. Esta forma de interactuar en el ciberespacio se adoptó por la mayoría de las personas durante dos años permitiéndoles interactuar, comprar, estudiar, socializar y aprender desde la adversidad. Estas herramientas de conectividad permitieron a los usuarios la oportunidad de reaprender conductas y patrones de comportamiento a su propio ritmo, horario y desde cualquier parte del mundo.

Fernandez & Pérez (2018) menciona que “la significación que están adquiriendo las TIC para la creación de nuevos escenarios hace que la “competencia digital” sea una competencia significativa que deba adquirir la ciudadanía para desenvolverse en la sociedad actual y futura.” Además, tiene el potencial de emplear las habilidades digitales blandas para transformar el liderazgo de una sociedad desde sus integrantes, debido a que brindan una plataforma para el trabajo y la interacción social en cooperanzas que se realizan en cualquier momento y en cualquier lugar con el solo hecho de contratar, instalar y programar las reuniones en la plataforma.

Una educación inclusiva, equitativa y de calidad, genera un aprendizaje significativo a largo de toda la vida de los aprendices desde las competencias fundamentales para empoderar a las personas, fortalecer la sociedad y promover el desarrollo respetuoso del medio ambiente, lo que Díaz & Martínez (2015) refieren como “justicia social” con relación a “atender a las capacidades que requieren los individuos para llevar a cabo un tipo de vida u otro”. La colaboración estratégica en el ciberespacio tiene como propósito general que los usuarios o integrantes de un equipo de trabajo mejoren su intervención pedagógica a través del uso del *software*, y/o *hardware* con las ideas o *mushware*, para atender a la diversidad creando nuevos ambientes y experiencias de interacción , a través de ambientes virtuales e inmersivos para el aprendizaje con el empleo de *apps*, juegos y plataformas digitales que se apliquen a estudios de caso, así como la investigación de su práctica docente.

Así como Nussbaum (2006) citada por Díaz & Martínez fija las diez capacidades funcionales humanas centrales: vida, salud corporal, integridad corporal, gozar de libertad de movimientos y seguridad, sentidos, imaginación y pensamiento, emociones, juego, razón práctica, afiliación, control sobre el propio ambiente y otras especies. Todas ellas, capacidades que deben trabajarse, asegurarse y respetarse desde la educación de los primeros cursos de los distintos centros educativos.” Se pretende que él y la docente debe hacer uso de sus conocimientos técnico pedagógicos, la inteligencia emocional, y habilidades digitales duras y blandas, para generar espacios híbridos de asesoría sincrónicos y asincrónicos a distancia y presencial para el acompañamiento con base a los modelos de atención a la neurodiversidad de los alumnos.

Apoyándose en el desarrollo, diseño, aplicación y valoración de los objetos de aprendizaje multimedia para atender las problemáticas para el desarrollo de proyectos, aplicaciones, y plataformas que puedan dirigirse en los estudios de caso que enfrente en el contexto áulico o escolar en el que desempeñe su aprendizaje en el servicio garantizando la atención a la diversidad áulica. En efecto la tecnología se convierte en una herramienta indispensable en el proceso educativo que ha ido transformando la forma en que los docentes interactúan con sus alumnos y la forma en que estos aprenden.

Cuando se hace referencia a la convergencia de las tecnologías, la inteligencia emocional y las habilidades digitales duras y blandas en educación, se está hablando del uso cotidiano de las herramientas, aplicaciones, plataformas y recursos digitales que los docentes y estudiantes tienen que vivenciar al interactuar en esos espacios inmersivos, virtuales y sensoriales que las TIC, TAC y TEP permiten crear a un individuo holístico con un pensamiento complejo y crítico donde todos somos parte de un sistema y que lo que uno haga o deje de hacer modifica como efecto mariposa al universo.

Debemos de entender que “la manera de aprender ha cambiado y, por ende, la forma de enseñar debe adaptarse. Lo que significa que tanto la figura del docente como las metodologías de enseñanza han de adecuarse a la manera de concebir el conocimiento que se acaba de exponer” (Blanco & Amigo, 2016) es decir, uso, implementación e incorporación de las herramientas disponibles para mejorar el proceso educativo. En este contexto es donde se emplea la metodología del acompañamiento a distancia de forma sincrónica y asincrónica como *e-learning*, *mobile learning*, *flipped learning*, etc.

El uso de plataformas virtuales en educación donde la Comisión Europea refiere como “la utilización de las nuevas tecnologías multimediales y de Internet para mejorar la calidad del aprendizaje facilitando el acceso a recursos y servicios, así como los intercambios y la colaboración a distancia” (Aula Diez, 2009 como citado en Concha 2014). Al margen de esto, los docentes se encuentran con muchos desafíos en el aula, debido a la diversidad que existe tanto en las herramientas que pueden usar y las distintas formas de ser y aprender de

los estudiantes. particularmente estos últimos que, como nuevas generaciones denominados nativos digitales, suelen estar más motivados y comprometidos cuando se implementan nuevas tecnologías como parte de las clases. Para alcanzar el logro de lo anterior, es importante que los maestros estén capacitados y tengan herramientas para realizar una planificación curricular que contemple la utilización de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el proceso de aprendizaje.

Se podría afirmar que el uso de las TIC, TAC y TEP en la educación va en aumento y cada vez más escuelas adoptan esta nueva forma de aprender. Como plantea Gómez (2015) “se sabe que los entornos virtuales otorgan mayor flexibilidad en los tiempos y que dan mejores oportunidades de acceso a poblaciones que no tendrían otro modo de estudiar por la distancia geográfica, por las ocupaciones laborales y/o familiares, entre otras”. El uso de las habilidades digitales en la educación brinda a los estudiantes la oportunidad de aprender a su propio ritmo, en su propio horario y desde cualquier parte del mundo.

La innovación ha auxiliado en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Las tecnologías digitales han pasado a ser parte esencial del día a día, tanto en las casas como en las escuelas, y su uso se extiende a todas las edades. Es por ello que el uso de estas herramientas debe aprenderse y ponerse en práctica para facilitar el proceso de aprendizaje dentro del aula. Aprender a utilizarlas es un requisito básico para que los niños tengan éxito tanto ahora como en su futuro laboral.

Fainholc (2016) argumenta que trabajar con modelos de entornos virtuales “podría ayudar a sus sociedades y economías, a crear valor y formar personas resolutivas y creativas preparadas según las demandas actuales. La tecnología hoy lo permite siempre y cuando se reconozcan las limitaciones teóricas y prácticas de internet, las TIC y sus derivados”, así como automatizar procesos, ahorrar tiempo, simplificar tareas, reducir el riesgo laboral y reconocer las limitaciones de conectividad, habilidades digitales y equipo, entre otras. Por lo que se comienza a vivenciar un papel central en las experiencias laborales al interactuar de forma híbrida entre la virtualidad y la presencialidad con el desarrollo de estrategias y técnicas de comunicación, proyectos de interacción en el trabajo que permiten nuevas formas de comunicarse y colaborar, así como nuevas formas de aprender.

Concretamente priorizar la comunicación entre los miembros que comparten materia o clase y su profesor, así como el poder compartir contenido en diversos formatos, entre los usuarios. Promueve el aprendizaje permanente, ya que los estudiantes y docentes pueden acceder en cualquier momento a la plataforma. A su vez permiten el poder llevar las modalidades de trabajo entre una clase presencial y el trabajo a distancia, con el desarrollo de entornos virtuales de aprendizaje. “El aula ampliada inaugura un nuevo espacio comunicativo y de circulación de saberes, tiene que ver con las formas de consumo de las que los jóvenes están a la vanguardia en sus momentos de ocio: descarga de archivos a demanda; lectura en pantalla, producción y consumo de multimedia, colaboración, redes.” (Educ.ar, 2013)

Por su parte García Sánchez et al. (2017) nos mencionan que las TIC “pueden favorecer el acceso universal a la educación, el desempeño de la enseñanza y el aprendizaje de calidad, la formación competente de docentes, así como la administración más eficiente del sistema educativo”. Por lo que la apertura de las instituciones educativas a usar este tipo de plataformas permite mantenerse a la vanguardia en los procesos educativos actuales en el mundo.

MARCO METODOLÓGICO

El estudio se lleva a cabo bajo un enfoque de tipo cualitativo, con el método fenomenológico y la técnica de la entrevista semiestructurada a contestar siete preguntas: 1.- ¿Cómo se sintió al cambiar de un modelo presencial a uno a distancia? 2.- ¿Qué emociones ha experimentado durante el trabajo a distancia? 3.- ¿Cuáles son las ventajas del trabajo a distancia? 4.- ¿Cuáles son las desventajas del trabajo a distancia? 5.- ¿Qué emociones ha experimentado durante el

trabajo a distancia con video llamadas? 6.- ¿Qué sensación le genera observar virtualmente a sus compañeros por medio de una pantalla en la distancia?, 7.- ¿Qué sensación le genera el no observar físicamente a sus compañeros por medio de una pantalla en la distancia?, a través de videollamadas a docentes frente a grupo que vivenciaron el trabajo a distancia en sus escuelas.

El instrumento se aplicó vía electrónica por video llamada por *Meet* de *Google* a cuatro docentes entre 30 y 40 años de edad de un centro educativo de educación básica, considerando las cuestiones de consentimiento informado, confidencialidad, lenguaje inclusivo y la devolución de resultados después de su análisis vía telefónica por *WhatsApp*. Por lo que se necesitó internet, equipo tecnológico para la conexión como una computadora o celular inteligente, el programa *Meet* de *Google* y un espacio físico para conectarse a la reunión.

Análisis de los resultados

El método de análisis de los datos según el tipo de variables se realizó primeramente transcribiendo las entrevistas y con el programa de *Atlas.ti 9* se establecieron categorías abiertas sobre los códigos de análisis de datos y por categorías sobre las habilidades digitales blandas y duras. Las categorías que se encontraron en las entrevistas fueron: aprender, enseñar, emocional y digital. De las cuales se obtuvieron las categorías y subcategorías de aprender: capacitación, acostumbrarse, participar, entregar evidencias. De la categoría de enseñar: Formalidad, presentar, ayuda, buscar, explorar, diseñar, moderar, conocer, improvisar, apertura, distractores. De la categoría emocional: Difícil, angustia, ausentismo, complicado, miedo, enojo, retador, ansiedad, agotamiento, preocupación, tristeza, nostalgia, duda, incertidumbre, timidez. De la categoría digital: falta de equipo, conectividad, desconocimiento, gastos. Este análisis de los datos recopilados en las entrevistas brindó claridad sobre los estados vividos durante un periodo de confinamiento de trabajo escolar empleando el ciberespacio para mantener la conectividad con los y las estudiantes y poder continuar la educación a la distancia.

RESULTADOS

Sobre las respuestas a la primera pregunta de ¿cómo se sintió al cambiar de un modelo presencial a uno a distancia? en esta pregunta los entrevistados comentan que fue un evento que generó cambios que se tuvieron que realizar de manera improvisada para adaptarse a una forma diferente a la nueva forma de trabajo y que tuvieron que solicitar ayuda a conocidos para poder prepararse y hacer frente a la situación con un pensamiento resiliente para seguir adelante.

“Trabajar de forma diferente.” (masculino 38 años).

“... totalmente me tuve que preparar, fue difícil para mí.” (femenino 35 años).

La información recolectada referente a la pregunta ¿qué emociones ha experimentado durante el trabajo a distancia? Expresaron los y las docentes que las emociones experimentadas al trabajar a la distancia se presentaron desde la incertidumbre, la ansiedad, la angustia, hasta el enojo por el cansancio y al número de limitaciones que se presentaron durante estas etapas, como la excesiva carga de trabajo, pero la capacidad de adaptación y la resiliencia favoreció en buscar las alternativas para solucionar el problema.

“El principio fue consternado y después enojado porque hay muchas situaciones que no están en tus manos y que limitan a tu trabajo.” (masculino de 33 años).

En la pregunta con respecto a ¿cuáles son las ventajas del trabajo a distancia? refieren sobre la importancia de las aplicaciones en las plataformas para diseñar recursos digitales que promueven el trabajo colaborativo en línea para mantener el aprendizaje en el ciberespacio.

“Mira creo yo que esto abrió una brecha que no se había tomado en cuenta, el uso correcto de las tecnologías...” (femenino 35 años).

Sobre ¿cuáles son las desventajas del trabajo a distancia? Se comentaron sobre la falta de equipo, conectividad y conocimiento de las aplicaciones por las, los docentes y estudiantes generó el ausentismo de los asistentes a las reuniones en línea por la flexibilidad que se

solicitó. Así como no contar con el espacio adecuado para realizar las actividades académicas en la distancia se permitía tener la cámara apagada por lo que se generaba que no estuvieran atendiendo a la sesión virtual o no conocer por parte del docente si se estaban logrando los aprendizajes fundamentales esperados.

Las emociones que se han experimentado durante el trabajo a distancia con video llamadas fueron de preocupación, incertidumbre e incomodidad al no saber si los alumnos estaban atendiendo las clases en línea. Así como el desconocimiento de lo que estaba pasando durante las sesiones, si se escuchaba al docente o si estaban entendiendo la actividad.

“Si escuchaban y no me entendían, pero gira todo en torno al desconocimiento de que es lo que estaba pasando con los estudiantes en las video llamadas.” (masculino de 38 años)

Después de reflexionar que las clases a distancia se promovieron como una última alternativa para continuar con las actividades educativas al cierre de los centros escolares ¿qué sensación le genera observar virtualmente a sus compañeros por medio de una pantalla en la distancia?, a lo que contestaron que al observarlos por una imagen en tiempo real no es lo mismo a estar presencialmente, pero al ver los gestos e interactuar entre las imágenes a distancia. Aunque por la situación del confinamiento por la pandemia el saber la situación por la que se estaba viviendo al mantener ese contacto, aunque fuese a la distancia se mantenía ese vínculo de afecto y de preocupación sobre la situación que se estaba viviendo, aunque fuese a la distancia.

“nostalgia en algunos momentos por no ver como lo estaban pasando, alguno de ellos presentaba ansiedad por haber perdido alguno de sus familiares, ...”(masculino de 38 años)

Al poder verlos a través de una pantalla la sensación que le genera el no observar físicamente a sus compañeros por medio de una pantalla en la distancia producía cierta ansiedad sobre el conocimiento de que si realmente se estaba en la reunión o en la sesión.

“En las reuniones me generaban ansiedad por que no nos consideraban, con muchas personas se perdían del tema.”(masculino de 33 años)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las categorías de análisis entre el aprendizaje, la enseñanza, las emociones y habilidades digital blandas en el análisis de lo sucedido en las actividades educativas a distancia por el cierre de los centros educativos por el confinamiento a causa de la pandemia mundial por Covid-19 nos obligó a utilizar varias herramientas tecnológicas y digitales para poder dar continuidad con la educación de un pueblo que no estaba preparado para aprender a través de medios electrónicos. Fue ese evento cuando la educación evidenció las necesidades de conectividad, equipamiento y capacitación docente en áreas de habilidades digitales educativas. Aunque se presentan ciertas desventajas, el docente con las habilidades digitales blandas de liderazgo, pensamiento crítico, creatividad, motivación y resiliencia lograron auto gestionar los recursos didácticos, metodológicos y didácticos para continuar con su labor titánica de educar con vocación de servicio.

El trabajo docente ejerce una función socializadora de transformación que genera conocimiento y que promueve el pensamiento libre y humanista para potenciar fortalezas de los alumnos y construir puentes entre las áreas de oportunidad de sus alumnos con base a la investigación científica y social que permita el desarrollo de un individuo que interactúa en una sociedad participativa y democrática. El entorno laboral del docente desde lo presencial hasta el ciberespacio es el sujeto que impacta en el objeto para construir y cooperar en sociedad bajo un pensamiento complejo que le permita crear líneas de intervención para producir pensamientos creativos y libres.

Las emociones influyen en el accionar de los sujetos ante un problema dado, es aquí la importancia de la vinculación de las habilidades digitales blandas, duras, con la inteligencia emocional para construir con base a una técnica, procedimientos, materiales y recursos educativos elementos que propicien el desarrollo del pensamiento creativo para crear una comunidad del aprendizaje interconectada para aprender de los demás y para los otros. La pandemia nos colocó en un lugar en que debemos de reflexionar quienes somos y que

podemos hacer, pero ahora que ya estamos en una nueva normalidad debemos de construir desde nuestras habilidades y destrezas para construir una sociedad empática, solidaria y cooperativa.

La labor docente al emplear las TIC, las TAC y las TEP en el ciberespacio como una herramienta inmersiva de experimentación a través del acompañamiento de los y las estudiantes para conocer sus habilidades y destrezas en un mundo interconectado por el cual el aprendizaje debe ser mediada por tecnología para construir espacios armónicos desde la virtualidad hacia la presencialidad. En donde todos los elementos que consolidan un sistema educativo deben interconectarse para construir espacios inclusivos donde se experimenten las emociones y vivan el aprendizaje que realmente les deje un valor simbólico como anclaje en su edificación del conocimiento.

El futuro de la tecnología educativa muestra grandes mejoras y un potencial aún mayor. En gran parte debido a los nuevos desarrollos en los campos de repositorios digitales que potencien y empoderen al estudiante interesado por aprender y vivir con tecnología innovadora, deberíamos poder ver un rostro humano detrás de ese ideal a menudo olvidado. Podremos percibirnos unos a los otros, así como comunicarnos con casi todos los aspectos de la vida humana, desde el trabajo hasta la educación y el entretenimiento, desde el dispositivo más pequeño de nuestro bolsillo. Esto es posible gracias a lo que estamos construyendo hoy.

A medida que las TIC, TAC y las TEP revoluciona la forma de ver al mundo en diferentes aspectos, la necesidad de contar con herramientas educativas avanzadas es un tema muy debatido. Hoy en día las nuevas tecnologías digitales tienen el potencial de transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, la relación entre la tecnología y la educación es real, evidente y muy importante. La tecnología ha cambiado el espacio en que los estudiantes aprenden e interactúan, lo cual influye en sus habilidades digitales, perspectiva de trabajo, pensamiento analítico, iniciativa personal, y apoyo a las metas personales.

No está claro si los libros inmersivos multisensoriales revolucionarán la forma en que los estudiantes leen, aprenden e interactúan con el objeto digital de aprendizaje, pero habrá un aumento sustancial en la cantidad de material didáctico que se utilizarán como parte del plan de estudios educativo. Parte de esto puede deberse a los ahorros de costos que se pueden obtener a través de los libros de inmersivos, y parte por la flexibilidad que ofrecen en términos de tareas. La tecnología aún está evolucionando, pero parece claro que nos dirigimos hacia un enfoque cada vez mayor en el uso de la tecnología para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes y las experiencias en el aula desde su sensibilización hacia los fines educativos, la capacitación, la construcción de entornos inmersivos de aprendizaje en el ciberespacio y la valoración de las dinámicas entre los usuarios para establecer normas de netiqueta para poder convivir en un mundo paralelo entre la virtualidad y la presencialidad.

Capacitar a las, los docentes y estudiantes para que personalicen y creen su propia experiencia digital y presencial en los EVA es una tendencia que cada vez más se está considerando en las nuevas generaciones de usuarios y como docentes es importante de la que esta tecnología educativa pueda trascender en los profesionistas para aprender y acompañar. A medida que avanzamos hacia esto, se necesita más investigación para determinar exactamente cómo los maestros y los diseñadores deben introducir aplicaciones web personalizables en el entorno del aula. Estas aplicaciones tienen un claro potencial para crear una experiencia de aprendizaje más rica y atractiva para los estudiantes, pero depende de la comunidad educativa determinar la mejor manera de explotar ese potencial.

BIBLIOGRAFÍA

Aula Diez (2009). Definición de e-learning. Recuperado de <http://www.auladiez.com/didactica/e-learning-01.html> Recuperado el 29/10/2013
Citado en Concha Vergara, Mario H. (2014). E-learning. La revolución educativa.

Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento,
11(2),115125.[fecha de Consulta 3 de Febrero de 2022]. ISSN: 1690-7515.

Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82332625002>

Blanco, A. V., & Amigo, J. C. (2016). El rol del docente en la era digital. Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP, (86), 103-114.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5670199>

Díaz-Maroto, I. T., & Martínez, A. C. (2015). Las TIC y las necesidades específicas de apoyo educativo: análisis de las competencias TIC en los docentes. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 18(2), 355-383.

<https://www.redalyc.org/pdf/3314/331439257015.pdf>

Dominico, y. M. (2015). El Plagio a la Luz de la Educación Virtual y de las Normas de Derecho de Autor en México: Consideraciones desde la Perspectiva Docente. Propiedad Intelectual, 14(18), 128-148.

<https://www.redalyc.org/pdf/1890/189045574008.pdf>

Educ.ar. (25 de agosto de 2021 Última modificación). Aulas aumentadas, lo mejor de los dos mundos. Recuperado de <http://www.educ.ar/recursos/116227/aulas-aumentadas-lomejor-de-los-dos-mundos>.

Fainholc, B. (2016). Presente y futuro latinoamericano de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales referidos a educación universitaria. Revista de Educación a Distancia (RED), (48). <https://revistas.um.es/red/article/view/253431>

Fernández, J. T., & Pérez, K. V. P. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: hacia la profesionalización docente con TIC. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 22(1), 25-51.

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9917>

García Sánchez, M; Reyez Añorve, J; Godínez Alarcón, G. (2017) Las Tic en la educación superior, innovaciones y retos. RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas, vol. 6, núm. 12.

- Gómez, S. M. (2015). La función docente tutorial en entornos virtuales y su valor en la formación universitaria. [http://www.edutec.es/sites/default/files/congresos/edutec15/Articulos/CTICiencia Tecnologia e Innovacion/sgomez funcion docente tutorial entornos virtuales.pdf](http://www.edutec.es/sites/default/files/congresos/edutec15/Articulos/CTICiencia_Tecnologia_e_Innovacion/sgomez_funcion_docente_tutorial_entornos_virtuales.pdf)
- Mora, N., & Ramos, L. (2017). Red social facebook y el diseño instruccional ASSURE. *Impacto científico*, 12(1), 189-199. <https://biblat.unam.mx/hevila/Impactocientifico/2017/vol12/no1/13.pdf>
- Prendes Espinosa, C. (2015). Realidad aumentada y educación: análisis de experiencias prácticas. *Pixel-Bit*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/125010>
- Rodríguez García, A. M., Hinojo Lucena, M. A., & Ágreda Montoro, M. (2017). Análisis del uso de vídeo-tutoriales como herramienta de inclusión educativa. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/52069>

LA CREACIÓN DE SUPUESTOS COMO ESTRATEGIA PARA FAVORECER LAS HABILIDADES COGNITIVAS EN PREESCOLAR

Lic. Nayeli Flores Alanís

nfa0024@gmail.com

Dra. María del Carmen Gaspar Hernández

psicarmengaspar@gmail.com

RESUMEN

Las condiciones, situaciones y contextos cada vez más vertiginosos en los que se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, en este caso en educación preescolar, llevan a repensar las estrategias que permiten arribar a la construcción de aprendizajes significativos; por ello la presente investigación tuvo como objetivo favorecer las habilidades cognitivas a través de la creación de supuestos y la comprobación o refutación de los mismos dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje con niños de tercer grado de preescolar, orientado por un enfoque cualitativo, desde la investigación acción.

ABSTRACT

The increasingly dizzying conditions, situations and contexts in which the teaching-learning process is carried out, in this case in preschool education, lead us to rethink the strategies that allow us to arrive at the construction of significant learning; Therefore, this research aimed to promote cognitive skills through the creation of assumptions and the verification or refutation of them within the teaching-learning processes with third grade preschool children, guided by a qualitative approach, from action research.

Palabras clave: Habilidades cognitivas, Creación de supuestos, Aprendizaje significativo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La presente ponencia, es resultado de un proyecto de investigación llevado a cabo durante el séptimo y octavo semestre de la licenciatura en educación preescolar, Plan 2018, cuya finalidad era identificar, mediante una metodología de investigación-acción aspectos que permitieran evidenciar la creación de supuestos está estrechamente ligada al desarrollo de las habilidades cognitivas y por tanto al desarrollo social, personal y académico de los estudiantes durante la edad preescolar.

A lo largo del tiempo los procesos de enseñanza aprendizaje se han visto modificados y permeados por los enfoques de los planes y programas de estudio, solo dentro de los cuales se reconoce el enfoque constructivista desde el cual “el individuo es una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medioambiente y, por lo tanto, su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que hace la persona misma” (Chadwick, 2001, p. 136), el enfoque humanista cuyo planteamiento nodal es “ayudar a la persona a encontrar lo que tiene en sí misma; no forzarla o formarla de un modo predeterminado que alguien ha decidido de antemano” (Maslow, 1968, p. 638) y el desarrollo de la inteligencia socioemocional, cuyo principal

objetivo es “controlar y regular las emociones de uno mismo, para resolver los problemas de manera pácífica, obteniendo un bienestar para sí y para los demás” (Salovey, 1990, p. 20).

No obstante es importante no perder de vista ante estos planteamientos que como lo menciona Henríquez, (2020, p. 16) “en todos los países de América Latina y el Caribe hay una crisis de aprendizaje, ya que una proporción importante de los estudiantes no están logrando desarrollar los saberes y habilidades mínimos esperados para su etapa de formación” lo cual abre una brecha muy grande en cuanto a necesidades educativas, por lo que las habilidades cognitivas, siendo la base para cualquier proceso o tarea que se requiera realizar, se convierten en un aspecto crucial a enfocar para el replanteamiento de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Los factores cognitivos considerados por la Secretaria de Educación Pública (SEP, 2021) como “condiciones de estimulación mental que haya recibido el niño desde su nacimiento y que enriquece la propia escuela”, todo esto dependiendo del nivel escolar en que se encuentre el alumno y encaminado hacia su aprendizaje, en relación a dicha adquisición de conocimientos, se considera que “el aprendizaje requiere de una enorme variedad de habilidades cerebrales para poderse dar”, para ello debe existir un proceso, en este caso retomando la creación y confirmación o refutación de supuestos como principal estrategia.

Para arribar al contexto de la presente investigación se retoma en el preescolar el trabajo realizado en los Consejos Técnicos Escolares (CTE), en el cual se identifican las necesidades de los alumnos en específico, se realiza un plan de acción que atienda dichas áreas de oportunidad, tal es el caso del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC). Un área de oportunidad identificada a la hora de realizar el diagnóstico inicial, es que todas las actividades que se proponen están enfocadas a un campo de formación o área de desarrollo, pero para poder alcanzar los aprendizajes es necesario desarrollar habilidades básicas que permitan la concepción de dicho aprendizaje, debido a que las habilidades permiten al individuo “conocer, pensar, almacenar información, organizarla y transformarla construyendo nuevos conocimientos, realizar operaciones tales como establecer relaciones, formular generalizaciones, tomar determinaciones, resolver problemas y lograr aprendizajes perdurables y significativos” (Gardner 1985, Rath y Colb,1997, Francesco 2003, p.25), por

ejemplo, antes de que el alumno concrete la elaboración de un poema primero deberá desarrollar la habilidad de observación, análisis, comparación, investigación, entre otras, siendo dichas adquisiciones parte de las habilidades cognitivas.

El grupo con el cual se implementó la estrategias de supuestos fue 3° “B” con 24 estudiantes, 11 niñas y 13 niños con 5 años ya cumplidos al 100%, alrededor de 20 y 22 alumnos se presentan a clases presenciales por día.

Lo cual lleva a cuestionar, ¿Cómo es posible favorecer las habilidades cognitivas como base para el logro de aprendizajes significativos a través de la estrategia de creación de supuestos?

MARCO TEÓRICO

Las habilidades le permiten a cada individuo discriminar entre objetos, actos o estímulos con el fin de identificar y clasificar la información que recibe, al mismo tiempo le brinda herramientas para la toma de decisiones facilitando el conocimiento que se tiene sobre la información dada y así utilizarla en el momento indicado, ya sea dentro o fuera de la escuela.

De los planes y programas de estudio se logra reconocer la presencia e importancia de las habilidades cognitivas permeadas por diferentes enfoques:

Dentro del plan 1993 únicamente para nivel primaria, el cual era adaptado para preescolar, se mencionan aspectos que engloban las habilidades cognitivas por ejemplo, dentro del fortalecimiento de los contenidos básicos del plan se retoma como principal punto el que los estudiantes “adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana” (SEP, 1993), lo cual refleja la importancia de las habilidades cognitivas como algo intrínseco dentro de los procesos de aprendizaje.

En cuanto al plan 2004, de Educación Preescolar permeado por el enfoque por competencias, define competencia como “un conjunto de capacidades, actitudes, habilidades y destrezas

que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos” (SEP, 2004), ello evidencia la relevancia de las habilidades cognitivas como base y producto de los procesos de aprendizaje, que arriba en el logro de competencias.

El plan de estudio 2011 retoma las competencias, no obstante dentro de este se mencionan las habilidades como parte de las características infantiles y procesos de aprendizaje, “durante la práctica de juegos complejos, las habilidades mentales de las niñas y los niños tienen un nivel comparable al de otras actividades de aprendizaje: uso del lenguaje, atención, imaginación, concentración, control de impulsos, curiosidad, estrategias para la solución del problemas, cooperación, empatía y participación en grupo” (SEP, 2011), revelando de forma clara la relación de las habilidades cognitivas como aspecto nodal de la solución de problemas y construcción de aprendizajes.

Dentro del Plan de estudios 2017, con el que actualmente se rige la educación básica, ya se mencionan específicamente las habilidades cognitivas superiores dentro del enfoque competencial, “en la sociedad actual se requiere dominar un rango muy amplio de habilidades, no solo para conseguir el éxito académico, sino para desarrollar la curiosidad intelectual y otras destrezas cognitivas necesarias para aprender en el ámbito escolar y para seguir aprendiendo fuera de este” (SEP, 2017), lo cual remonta al objetivo de desarrollar las habilidades, propiciando en los estudiantes herramientas que les ayuden a construir y movilizar aprendizajes dentro y fuera de la escuela.

El proceso de adquisición del conocimiento a través de habilidades cognitivas comienza con la codificación de la información, es decir con “el procesamiento inicial de los estímulos o elementos informativos, que genera una representación mental de los mismos” (Navarro, 2008, p. 203), posteriormente pasa a una segunda etapa, en la cual la memoria es la principal herramienta para que el proceso de aprendizaje continúe y finalmente arribar a la tercera etapa, en donde el conocimiento se transforma y se convierte en significativo y perdurable.

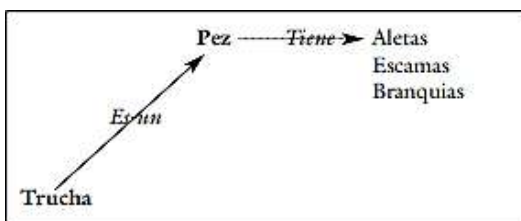
Para llegar a la tercer y ultima etapa es indispensable se lleve a cabo una reconstrucción y reorganización de la información, esta en palabras de (Anderson, 2001) en su teoría del modelo de Control Adaptativo del Pensamiento (ACT) por sus siglas en inglés, “constituye una unificada teoría de la mente cuya capacidad explicativa se basa en un sistema formado por una serie de módulos cognitivos diferenciados; pero, actuando conjuntamente en la cognición y la acción” (p.288). Además de integrar elementos interrelacionados como la memoria, el aprendizaje, razonamiento, resolución de problemas y toma de decisiones, presentes al igual que las habilidades, al momento de crear, afirmar y refutar supuestos.

De acuerdo con (Navarro, 2008) este modelo formado con nodos (conceptos) y enlaces (relaciones) se organiza en unidades de significado más amplias: las proposiciones que son la menor unidad de significado de la que puede aseverarse que es verdadera o falsa” (p. 290), todo esto guiado de estímulos al percibir una palabra clave (nodo) que guiará al proceso consecutivo hasta adquirir el conocimiento deseado o comprobar teorías iniciales.

Se da desde un concepto inicial y se desglosa estructuralmente a través de redes de conceptos hasta crear enunciados o teorías finales, dichas redes corresponden a ideas, conceptos o esquemas mentales y están conectados a través de enlaces, los cuales son las relaciones existentes entre los conceptos, dichos enlaces son: “es un” y “tiene”. (ver figura 1).

Figura 1

Ejemplificación de la estructuración de conceptos, dichos y enlaces.

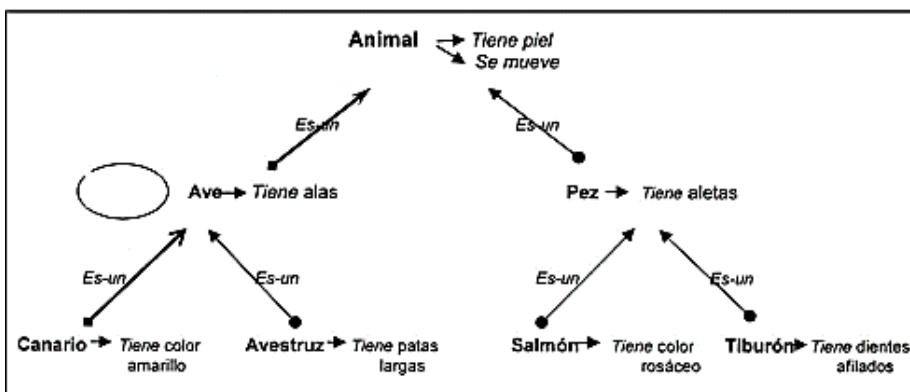


Nota: Información retomada de Navarro (2008, p. 282).

Dentro del ejemplo retomado de Navarro (2008), el concepto principal es “trucha” del cual se desprende un concepto nuevo (pez) con el enlace “es un” y se conecta a su vez con tres conceptos más (aletas, escamas y branquias) con el enlace “tiene”. Cada enlace tiene una dirección e intención específica para la formación de la red de conocimientos. De igual manera al trabajar con un concepto amplio se van creando redes cada vez más grandes y complejas con base en la información existente en la memoria, (ver figura 2).

Figura 2

Ejemplificación de la estructuración de una red de conceptos, dichos y enlaces.



Nota: Información retomada de Navarro, (2008, p. 283).

En el ejemplo se observa una red más elaborada, que incluye más enlaces diversos, dependiendo de la información e investigación que se realice durante el proceso, la cual queda en la memoria y da pie a la formación de nuevos esquemas y redes. Sin embargo es importante no perder de vista “son los significados, esencia de la información, lo que

generalmente se retiene en la memoria; más que las palabras exactas o enunciados literales de las proposiciones” (p.291), es decir, al momento de enseñar, el conocimiento pasa a una memoria permanente y se completa la última fase de adquisición de este, el significado que cada alumno le dé al conocimiento que se está dando y en relación a lo que ya conoce es lo que creará esta conclusión del aprendizaje dentro de dicha fase.

Una vez concretada la parte cognitiva del aprendizaje, así como los elementos y fases principales que se atraviesan a lo largo de la adquisición de un nuevo conocimiento, se continúa con el proceso de enseñanza, el cual puede definirse según (Alvarado, 2018) como “el espacio en el cual el principal protagonista es el alumno y el profesor cumple con una función de facilitador de los procesos de aprendizaje. Ocurre en diferentes contextos, por lo que debe ser diferenciado dependiendo si sucede en la escuela, la familia o ámbito comunitario” (p.60).

Dentro de esta investigación dicho proceso está basado en “enseñar a aprender”, retomando lo planteado por (Elosúa, 1993) quien menciona “la capacidad para aprender continuamente tiene mucho que ver con el aprendizaje de estrategias generales del pensamiento que nos permiten conocer, y buscar la información que necesitamos, en un momento dado, para resolver una tarea o solucionar un problema” (p. 1), relacionándolo con las habilidades cognitivas que los alumnos y alumnas necesitan para la aplicación de dichas estrategias de aprendizaje, es decir, el objetivo es que la enseñanza esté basada en adquirir estrategias de aprendizaje, así como habilidades de forma razonada y situada.

METODOLOGÍA

El desarrollo de la investigación estuvo orientado por el método de investigación acción propuesto por (Kemmis, 1988), definido como: “una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar” (p. 9), esta se llevó a cabo de manera colaborativa, integrando a todos los agentes que componen la institución: directivo, docentes titulares, estudiantes y tutores, centrándose en el impacto que tiene el trabajar la construcción de supuestos para favorecer el desarrollo de las habilidades cognitivas dentro de los procesos de enseñanza-aprendizajes a nivel preescolar y cómo dicha tarea educativa se ve modificada. Para recopilar la información se construyeron distintos instrumentos de investigación tales como guías de observación, de entrevista y cuestionarios.

A partir de la intervención se pretendía favorecer habilidades necesarias para la creación de supuestos, tales como la reconstrucción y reorganización de las ideas pasando a una memoria operante y permanente. Para ello se elaboró un proyecto con una duración de dos semanas con la temática “más allá del cielo” en el cual los alumnos descubrieron todo lo relacionado con el espacio. El objetivo estaba centrado en el desarrollo de las habilidades de reconstrucción y reorganización de la información por medio de la comprobación de supuestos. De igual manera se retomaron las áreas de oportunidad reconocidas en el diagnóstico, las cuales fueron: incluir a la familia dentro de las actividades escolares, retomar las participaciones de los alumnos durante las actividades para convertirlas en supuestos, reorganizar las actividades colocando las de mayor duración al inicio de la jornada y el retomar aprendizajes previos.

Dentro de las actividades se retomaron videos explicativos y la elaboración de frisos para la comparación de la información diariamente, también se implementaron actividades para la reorganización de la información como el crear supuestos, elaboración de un móvil del sistema solar y un planetario como cierre del proyecto.

Los videos explicativos (de los 8 planetas, datos curiosos, y la confirmación de los supuestos) se retomaron con la intención de que antes, durante y después los alumnos dieran comentarios acerca de la temática, de dónde surgían dudas o cuestionamientos posteriores, lo cual permitió corroborar: los estímulos visuales y auditivos favorecen que el conocimiento pase de una memoria operativa a una a largo plazo, de igual manera favorece la reorganización de la información tomando los aprendizajes previos y los nuevos.

Asimismo se realizaron actividades manuales relacionadas con el espacio, para la ejemplificación física de los planetas, utilizando bolas de unicel y pintura los alumnos realizaron cada planeta, esto con la intención de brindar una organización del conocimiento, debido a que, además de dar un dato específico de cada planeta, el identificar los colores les ayudaba a reconocerlos, así como datos específicos de cada uno que parecían relevantes e interesantes para los alumnos.

De igual manera la elaboración de un friso con los supuestos iniciales y la comprobación de los mismos al inicio del proyecto con una actividad, en la cual los alumnos expresaron sus ideas acerca de lo que creían que había más allá del cielo, cada idea se registró y conforme se hablaba del espacio los alumnos comprobaban si eran verdaderas o falsas sus ideas, en la mayoría de los casos fueron ciertas, pero no específicamente como lo habían mencionado, por ejemplo con el supuesto de que había un planeta llamado “el planeta anillo” era verdadero hasta cierto punto, ya que si había un planeta que simulaba tener anillos pero su nombre era Saturno. Al finalizar el proyecto se encerraron los supuestos que eran verdaderos y los que eran falsos, esta actividad ayudó a que los alumnos organizaran la información que tenían acerca del espacio al comprobar las ideas que fueron proporcionando.

El retomar el dato más importante de cada planeta fue una de las actividades principales para la diferenciación entre los mismos, tal como se mencionaba en un punto anterior, al momento de resaltar un aspecto importante de cada planeta por medio de datos curiosos o alguna característica en específico, como el que a Urano le llamaran “el gigante de hielo” debido a

sus características físicas hacía que la información fuera más real y por tanto significativa, ya que al preguntar en días posteriores algunos si recordaban el nombre en específico y otros solo mencionaban ese dato que se había mencionado.

La elaboración de un móvil del sistema solar puede considerarse como el producto más significativo del proyecto y el que cumplió más el objetivo de reorganizar la información, ya que al ver todos los planetas juntos los alumnos mencionaban sus nombres, cómo era el movimiento de rotación y traslación, el tamaño que tenían, etc., el observar toda la información que habían aprendido los días anteriores en un solo producto les servía como una guía útil para recordar y explicar.

Finalmente la elaboración de un planetario como cierre del proyecto en el último día de intervención, se mostró a los alumnos imágenes y videos de los temas abordados durante la semana, todos se mostraron muy interesados y sorprendidos, ya que, a pesar de haber visto imágenes de los planetas, el proporcionar datos más exactos como, las ondas que emitía cada planeta, las diferentes dimensiones, e incluso ver que el sol brillaba mucho porque todo el tiempo había explosiones provocó que la información que ya tenían y la que se habían imaginado se acomodara a una versión más real y situada.

La reacción de los alumnos ante la presentación de nuevos conocimientos fue de confianza e interés, lo cual generó la creación de supuestos que realizaban como por ejemplo: “por qué no se cae el agua que está en la parte de abajo de la tierra, ¿La tierra gira porque nosotros caminamos?, etc.”, de igual manera el crear supuestos y retomarlos durante todas las clases les servía como una guía para la organización de los conocimientos previos y nuevos.

Posteriormente, al centrar las actividades en los supuestos que se iban comprobando, resultaba aún más significativo, tal fue el caso de la elaboración de sus propios meteoritos, en donde los alumnos utilizando piedras que recolectaron del patio las pintaron y diseñaron como si fueran meteoritos. Los comentarios realizados durante la clase fueron

estructurándose de manera cada vez más compleja, tales como: “el que las personas caminen hace que la tierra gire”, si había un planeta llamado “el planeta anillo” porque tenía un anillo a su alrededor, si había vida extraterrestre, si existían los reyes magos o solo era una constelación, etc.; eran retomados como supuestos y registrados en un friso que se repasaba cada día, dicha actividad mostró resultados favorables, ya que en los últimos días los mismos alumnos mencionaban que había un nuevo supuesto por encerrar ya que era verdadero o falso. Al finalizar la actividad, fue posible expusieran mejor las ideas utilizando sus móviles del sistema solar.

Realizar los supuestos al inicio del proyecto incidió en la comunicación entre los alumnos y por ende también en el intercambio de conocimientos entre los mismos, debido a que al mencionar alguno, los estudiantes comenzaban a debatir sobre la certeza del mismo y en el caso de tener ideas similares las complementaban con aprendizajes previos, finalmente al momento de comprobar dichos supuestos los alumnos debatían sobre lo abordado durante todas las actividades.

Tal como se mencionaba en el desarrollo de las habilidades cognitivas la socialización es la principal herramienta para el desarrollo de las mismas, tal como lo mencionan Bandura y Vygotsky el aprendizaje entre pares cumple un papel esencial dentro de este proceso. Con estos ejercicios se fortaleció el trabajo en equipo de manera colaborativa, ya que había compañeros que se quedaban sin alguna actividad o que su aporte era mucho menor en comparación con los demás y al finalizar cada uno lograba reconocer las habilidades que tenía y cómo podía aportar al equipo reforzando las habilidades de reorganización de la información al comparar distintas ideas y distintos puntos de vista entre ellos y llegar a la que se adecuaba más a la realidad de forma grupal y de forma individual.

Asimismo en este ciclo se observó una diferencia en cuanto al nivel de complejidad con que adquirieron los aprendizajes y el proceso que llevaron en ello, ya que, a pesar de ser un tema más conocido resultó más complejo de comprender y de ser perdurable, en esta ocasión los alumnos al realizar los supuestos marcaron su propio camino y por tanto su propio proceso.

Tal fue el caso en la actividad en que ellos debían construir su propio cohete, en ese equipo los alumnos no solo construyeron un cohete, sino que también construyeron la rampa e incluso colocaron a los astronautas que lo abordaría.

De acuerdo con lo trabajado se puede concretar los alumnos desarrollaron habilidades de la segunda y tercera fase de adquisición del conocimiento, tales como el reconocimiento, interpretación, selección y reconstrucción de los aprendizajes, así mismo se reconoció se interiorizaron en la memoria a corto plazo.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

De acuerdo a lo retomado en el análisis y lo trabajado durante la propuesta de intervención se pueden inferir: a) desarrollar la creación de supuestos impactó en el favorecimiento de las habilidades cognitivas durante la enseñanza y el aprendizaje de forma significativa, b) los estímulos sensoriales, favorecen el proceso de enseñanza por medio de estímulos visuales, (videos explicativos relacionados a la temática a abordar); retando a los alumnos a pensar más allá de la información que se les proporcionaba, como en el caso de la creación de supuestos, con imágenes que representen ejemplo de lo que se pretende alcanzar e incluso con lo que ellos han observado en la calle o contextos fuera de la escuela y kinestésico como lo son las actividades manuales y artísticas siempre enfocados a la temática y aprendizaje que se pretende alcanzar, c) el proceso cognitivo se potencia de una manera positiva facilitando de igual manera el proceso de aprendizaje; d) si a ese desarrollo se le suma que todos los estímulos son relacionados con su realidad y que además son funcionales dichos aprendizajes quedarán dentro de la memoria permanente.

Asimismo la creación de supuestos al desarrollar actividades que retan a los alumnos a pensar más allá de la información que se les está proporcionando, favorece un desarrollo cognitivo

mayor, pues no solo los alumnos están comprendiendo la información que tienen en ese momento, además están creando nuevos escenarios en su cerebro y pensando en el resultado que podrían llegar a tener, dicho proceso es la creación de supuestos, para este proceso es necesario desarrollar las habilidades necesarias, asimismo tiene mucho que ver con el desarrollo de una memoria razonada, pues los estudiantes no solo recuerdan la información porque la escucharon o repitieron muchas veces, sino que la recuerdan debido a esta búsquedas de respuestas que se generó.

En cuanto a la socialización de los aprendizajes, tal como se mencionaba en la teoría cognoscitiva social de Bandura, los alumnos necesitan compartir sus conocimientos y procesos de aprendizaje con otras personas, en algunos casos solamente es con algunos compañeros del aula y en otros con personas externas al contexto escolar, sin embargo en este caso se abordaron ambas partes teniendo como resultado un aprendizaje significativo y sobre todo real, de igual manera el trabajo en equipo cumplió un papel importante dentro de este proceso, pues para que los alumnos lograran compartir ese conocimiento también debían aprender cuáles son los acuerdos de convivencia que se deben retomar al interactuar con otras personas, teniendo como resultado también un impacto en la resolución de problemas y toma de decisiones.

Al desarrollar esta investigación se puede concluir: las habilidades cognitivas son en gran medida un elemento que se debe favorecer al inicio y en conjunto con cada proceso de enseñanza y de aprendizaje, ya que los alumnos al desarrollar habilidades de su cerebro tienen automáticamente la herramientas necesarias para aprender lo que quieran, siendo esto parte del proceso de aprender a aprender.

REFERENCIAS

- Chadwick, C. (2001). La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista. *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*, 111-126.
- Maslow. (1968). some educational implications of humanistic psicologies. *Educational Review*
- Salovey, P. (1990). *Inteligencia emocional*. Universidad de New Hampshire.
- Henríquez, C. (2020, 18 de Noviembre). UNESCO.
<https://es.unesco.org/news/avanzarhabilidades-básicas-del-siglo-xxi>
- Henríquez, C. (2020, 18 de Noviembre). UNESCO.
<https://es.unesco.org/news/avanzarhabilidades-básicas-del-siglo-xxi>
- SEP. (2004). *Programa de educación preescolar*. SEP.
- SEP. (2011). *Programa de estudio, guía para la educadora. Educación básica preescolar*. SEP
- Navarro, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Comunidad de Madrid.
- Anderson. (2001). *ACT: A simple theory of complex cognition*. Mc-Wraw-Hill.
- Elosúa, M. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Narcea.

ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS CON ENFOQUE INCLUSIVO PARA UNA ALUMNA CON APTITUDES SOBRESALIENTES EN PREESCOLAR

Línea temática:

Comunidades de aprendizajes e innovación en la práctica docente

Autores:

Dr. Daniel Goiz Hernández

Doctor en Educación y Tecnología Educativa

Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa

dgoiz@enees.edu.mx

María Fernanda Quiñonez Bejarano

Estudiante de 7mo semestre

Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa

mf_qb@hotmail.com

Karime Torres Vázquez

Estudiante de 7mo semestre de la ENEES

karimetorresv9@gmail.com

Línea temática: Comunidades de aprendizajes e innovación en la práctica docente

RESUMEN

Actualmente, se espera que la enseñanza en el aula se desarrolle bajo un marco inclusivo, que implica transformar la educación de manera que se atiendan las necesidades de todos los estudiantes, especialmente quienes enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. En el caso del Conocimiento del Medio en preescolar, poco se toma en cuenta su ritmo, estilo y canal de aprendizaje, además de dedicar más tiempo a las habilidades lingüísticas y al pensamiento matemático (Bascopé y Gutiérrez, 2018; SEP, 2020) en detrimento del derecho de todos los estudiantes al acceso la ciencia y su participación activa en la sociedad. El objetivo es implementar una estrategia educativa que permita consolidar el conocimiento del medio y las habilidades sociales en una alumna con aptitudes sobresalientes que cursa tercero de preescolar. El trabajo se desarrolló a través de un ambiente virtual, el Diseño Universal de Aprendizaje, herramientas digitales y material concreto, logrando mayor atención y participación del grupo, y el aprendizaje significativo del medio social. Se concluye que una estrategia con estas características permite el acceso al currículo en igualdad de condiciones, adquiriendo aprendizaje para la vida y desarrollando habilidades mediante estrategias diversificadas que se ajustan a sus intereses y fortalezas.

Palabras clave: Educación inclusiva, Enfoques de enseñanza de las ciencias, Aptitudes Sobresalientes, Educación preescolar, Diseño Universal de Aprendizaje.

PLANTEAMIENTO

Para llegar a tener un aula inclusiva es necesario diseñar el currículo siguiendo las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual permite crear situaciones didácticas que se adapten a todos los estudiantes por igual de acuerdo con sus características, evitando así futuras modificaciones en el plan de enseñanza. Además, propicia un ambiente apto y diversificado para el logro de los aprendizajes esperados, el cual es el propósito de este trabajo: diseñar una propuesta de enseñanza para el aprendizaje de las ciencias que fomente la inclusión educativa, atendiendo a todos los alumnos con o sin discapacidad u otras condiciones.

Castro (2004) menciona que la enseñanza de las ciencias es una de las áreas más importantes en la educación básica, ya que puede ayudar a mejorar la calidad de vida y a formar ciudadanos socialmente útiles; acerca al alumno al conocimiento del entorno que lo rodea y a la resolución de problemas. Aunado a ello, la enseñanza de las ciencias en edades muy tempranas favorece el desenvolvimiento de los niños y niñas, a la vez de desarrollar habilidades como la observación, el pensamiento crítico, razonamiento científico, elaboración de hipótesis, entre otras, lo que le resulta de gran utilidad para formar parte de la sociedad, comprender los fenómenos naturales que ocurren a su alrededor, y al cuidado de su salud, su cuerpo y el entorno en que habita (SEP, 2020).

Sin embargo, es un campo que falta mejorar. Por lo general la forma de desarrollar los contenidos de ciencias en educación básica carece de sentido para los estudiantes, pues no se toma en cuenta el contexto en el que se desarrollan, ni el ritmo, estilo y canal de aprendizaje de cada uno, por lo que estos no logran desarrollar sus habilidades analíticas y reflexivas, además, se le otorga menor tiempo que a la enseñanza de otros campos disciplinares (Bascopé y Gutiérrez, 2018; SEP, 2020). El problema es aún más persistente si hablamos de estudiantes que tienen algún tipo de discapacidad o de trastorno; o bien, si presenta aptitudes sobresalientes, puesto que sus capacidades no son desarrolladas adecuadamente.

Por lo mencionado anteriormente, es indispensable conocer a los estudiantes mediante el diagnóstico grupal, para determinar las estrategias y modos de trabajo que más beneficien su aprendizaje de acuerdo con sus características, aprovechando al máximo los conocimientos previos que son punto clave en el desarrollo de las competencias escolares, especialmente en esta área. Existen diversos estudios que indican que mucho antes de asistir a la escuela, los niños se cuestionan y generan explicaciones acerca de los fenómenos naturales que suceden en su entorno, por lo que ellos llegan a la institución educativa con ideas, conocimientos empíricos y representaciones que son la base para la adquisición de nuevos conocimientos (Delval, 2013).

A pesar de que la propuesta se aplicó a todo el grupo, ya que se está fomentando la inclusión educativa en el aula, el trabajo se enfocó en potenciar las habilidades de una alumna identificada con aptitudes sobresalientes (AS) del área intelectual y lingüística, por lo tanto, se establece como objetivo general: implementar una estrategia de enseñanza-aprendizaje que permita consolidar el conocimiento del medio y las habilidades sociales en una alumna con aptitudes sobresalientes que cursa tercero de preescolar.

Dicho lo anterior, se proponen las siguientes preguntas como base para el desarrollo de este documento:

1. ¿Cómo orientar la enseñanza de las ciencias en el nivel preescolar?
2. ¿Cómo favorecer las habilidades sociales en una alumna con aptitudes sobresalientes que cursa 3° de preescolar?
3. ¿Qué tipo de material despierta el interés de una alumna AS en las costumbres y tradiciones de su comunidad?

MARCO TEÓRICO

Uno de los problemas más grandes que existen actualmente dentro del marco educativo (especialmente en las asignaturas relacionadas con las ciencias) recae en la falta de atención a la diversidad, tanto social como cultural, que se manifiesta en el contexto de aprendizaje, generando que los temas que se revisan durante la clase sean mucho más complicados para los estudiantes, al estar, como mencionan Bascopé y Gutiérrez (2018), tan desconectados de la vida cotidiana y la realidad en la que el alumno se desenvuelve.

De acuerdo con la SEP (2017), en el campo de formación académica de Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social, enfocado en las ciencias sociales, es importante que el docente proponga situaciones de aprendizaje que se centren en el contexto inmediato del alumno, alentándolo a que conozca el lugar donde vive a través de entrevistas, recorridos e investigaciones, tomando en cuenta sus intereses, experiencias y conocimientos previos que le permitan vincular el aprendizaje adquirido con el entorno en el que se desenvuelve. Tal como lo plantea Luna et al. (citado en Bascopé y Gutiérrez, 2018): “Es necesario diseñar una experiencia cargada de sentido para el educando y con ello generar una manera distinta de comprender el aprendizaje. Es importante bajo este prisma situar los aprendizajes, es decir, dotarlos de sentido práctico y contextual” (p.14).

Para ello, se conceptualiza al juego como una de las estrategias a través de las cuales se puede lograr este objetivo, ya que, al jugar con otros, el niño despliega su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), estableciendo relaciones originadas por cuatro características: la representación, que modela la realidad; la interacción, al relacionarse con otros; el conflicto, que siempre está presente en el juego, habiendo un objetivo bloqueado por obstáculos; y la seguridad de que el conflicto no conlleva las mismas consecuencias que traería en la vida

real, lo que le permite experimentar estas consecuencias sin la inquietud de que sea una situación real (Crawford, citado en Bascopé y Gutiérrez, 2018).

En ese sentido, es importante rescatar los conocimientos previos, puesto que es la base para la adquisición y ulterior desarrollo de nuevos conocimientos. La Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (Robles et al., 2016) puede ofrecernos un marco de referencia sobre la importancia de los conocimientos previos en el proceso de aprendizaje. En esta teoría, Ausubel reconoce dos tipos de aprendizaje: memorístico o por descubrimiento; en el primero el alumno es un simple receptor cuyo propósito es reproducir y memorizar el contenido. En cambio, podemos definir el aprendizaje por descubrimiento como la relación que se establece entre la información proveniente del entorno y la estructura mental previa del estudiante, lo que permite que el aprendizaje se torne cada vez más relevante y significativo a medida que el alumno construye nuevas relaciones partiendo de sus conocimientos previos.

Por otro lado, la estrategia planteada se vincula con el desarrollo de habilidades socioemocionales a la par de la adquisición de conocimientos del medio social. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015), las habilidades socioemocionales o habilidades blandas, son tanto o más importantes que las habilidades cognitivas o habilidades duras, para desempeñarse exitosamente en los ámbitos académico, personal y profesional. El conjunto de estas habilidades (duras y blandas) permiten el alcanzar metas individuales, el bienestar social y el logro del objetivo económico de las naciones.

En cuanto al uso de material concreto, Gervacio (2018) opina que este facilita el aprendizaje en el niño, ya que le brinda herramientas que lo aproximan a las capacidades que se esperan lograr, favorece el aprendizaje significativo, estimula la observación y experimentación, desarrolla la conciencia crítica y la actividad creadora, propicia la reflexión, estimula el ejercicio de actividades que contribuyen al desarrollo de nuevas habilidades y sacia la necesidad de manipular y explorar.

El diseño de la propuesta de enseñanza fue llevado a cabo bajo el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que está definido por el Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST (Pastor et al., 2014) como: “(...) un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo —es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación— que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje” (p.9).

De acuerdo con los autores citados anteriormente, para una correcta aplicación del DUA en el currículo es imprescindible cumplir con los tres principios fundamentales de este enfoque didáctico, los cuales dictan lo siguiente:

Múltiples formas de representación. Exponer la información en más de un formato para que todos los estudiantes tengan la oportunidad de acceder al material de la manera que sea más conveniente para ellos de acuerdo con sus fortalezas de aprendizaje.

Múltiples formas de acción y expresión. Ofrecer más de una manera de interactuar con el material y mostrar lo que han aprendido.

Múltiples formas de motivación y participación. Buscar diferentes maneras de motivar a los estudiantes, asignándoles tareas que ellos consideren relevantes para su vida o hacer que el desarrollo de los aprendizajes esperados en el aula se sienta como un juego.

También se hace uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's), las cuales no significan nada sin la mediación docente (Tobón, 2013). Como expresa González (en Red Ecuatoriana de Pedagogía, 2020), lo que hace interesante a la tecnología disponible no es solo el uso de los dispositivos electrónicos, sino las formas en las que se puede interactuar con el alumnado a través de ellos en cualquier contexto educativo, maximizando así las oportunidades de aprendizaje en los estudiantes.

Camacho et al. (s/f, p.14) consideran que el uso de las TIC's en el campo educativo “favorece la vinculación de conocimientos previamente adquiridos con nuevos conocimientos y estimulan la construcción de los conocimientos en situaciones diferentes”. También mencionan que el nuevo rol del docente y sobre todo su función en los ambientes virtuales

de aprendizaje, “no es solo el de transmisor de conocimiento, sino que se convierte en protagonista clave del proceso, guiando a sus estudiantes para que logren los propósitos planteados (p.2).

Por otro lado, la disposición de los padres de familia, en este caso en particular de la madre de Claudia X, es de vital importancia en el proceso de intervención, ya que la participación de los padres y su alianza con la escuela influye en el desempeño académico de los alumnos. Al respecto, Aguiar et al. (2020) mencionan que:

Cuando existe una relación entre familia-institución educativa y existe una participación de la familia en la institución educativa, ambos hechos son fundamentales en: la mejora del rendimiento académico del alumnado; una mayor autoestima en los niños; se desarrollan actitudes y comportamientos positivos y se mejora también la calidad de las relaciones interpersonales padres-hijos; se generan actitudes positivas hacia la escuela; y el centro mejora su calidad educativa. (p.125)

El enfoque de enseñanza de las ciencias que se utilizó fue “La Escuela y el Aula como Organización Social”, el cual es una forma de organizar el aula y el trabajo grupal para desarrollar actividades de aprendizaje desde la perspectiva sociocultural. De acuerdo con Lobatón (2006), el principal objetivo de esta metodología es buscar la manera de incrementar la interacción social en el aula a través de la coparticipación, el desarrollo de la autonomía, la diversificación de actividades y el planteamiento de situaciones didácticas en las que los alumnos empleen el lenguaje social y académico con sus compañeros.

METODOLOGÍA

Este trabajo se llevó a cabo en tres etapas que consistieron en: 1) Diagnóstico e identificación de alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP's), discapacidad u otra condición como aptitudes sobresalientes, dificultades de lenguaje y comunicación, entre otras; 2) diseño de una propuesta de enseñanza enfocada en el campo formativo de Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social que cubriera sus necesidades educativas, realizando una transversalidad con el área de Desarrollo Emocional; 3) intervención educativa, evaluación de la propuesta y conclusiones. Debido a las condiciones sanitarias, se trabajó de manera virtual a través de la plataforma Zoom en un grupo de tercero de preescolar.

Para iniciar se realizó una reunión con la maestra de apoyo (MAP) que forma parte del equipo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), con el fin de conocer la fase de intervención en la que se encontraban y la situación que enfrentaba el grupo en ese momento. Se determinó que el proceso de identificación ya se había llevado a cabo unos meses atrás, por lo que la MAP mencionó algunos de los alumnos canalizados a USAER al inicio del ciclo escolar, entre los que se encontraban un alumno sobresaliente y una alumna con mutismo selectivo en el grupo de tercero "A" y dos alumnos sobresalientes en el grupo de tercero "B".

En una segunda reunión con la maestra de apoyo a cargo del jardín de niños, se aplicó un instrumento de evaluación grupal para determinar a cuál de las cinco áreas derivadas del concepto de aptitudes sobresalientes pertenecía cada uno de los tres alumnos con esta condición mencionados anteriormente: intelectual, creativa, socioafectiva, artística o psicomotriz, así como para identificar si existía algún otro caso de aptitudes sobresalientes en el plantel. A partir de esta valoración se determinó que dos de los alumnos pertenecían al área artística y una alumna al área intelectual.

Para conocer de mejor manera el diagnóstico grupal se optó por observar durante dos jornadas de una semana a los estudiantes, con el fin de identificar a los alumnos, las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan, sus ritmos, estilos y canales de aprendizaje, conocer la dinámica del aula, las estrategias de trabajo implementadas por parte de la maestra de grupo, entre otras cosas.

Después de observar durante varios días a ambos grupos, se eligió como sujeto de estudio a la alumna Claudia X, ya que era la única alumna que siempre asistía a las clases virtuales. Para continuar con el plan de intervención, se realizó una entrevista a la madre de familia de la alumna, quien se mostró dispuesta y orgullosa de poder aportar lo necesario para beneficiar el aprendizaje de su hija, brindando información valiosa para completar el diagnóstico individual de la alumna, aunado a los registros anecdóticos de observación que aún se encontraban en curso.

Los instrumentos mencionados permitieron determinar que Claudia X es una alumna con un ritmo de aprendizaje rápido y estilo activo, su canal principal de aprendizaje es el kinestésico, seguido por el auditivo; se interesa mucho por los materiales manipulables, las actividades experimentales y las sensaciones corporales, datos que fueron rescatados de las entrevistas realizadas a la madre de familia y maestra de apoyo. Asimismo, se recuperó que es una alumna con una muy buena autoestima, ya que se auto percibe como una niña bonita, inteligente y talentosa; expresa libremente sus emociones, generalmente con su mamá, que es su figura de autoridad y la persona con quien tiene más apego.

A partir de la observación de la dinámica grupal se identificó que las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrenta la alumna se encuentran en el ámbito didáctico, ya que falta implementar en el aula estrategias que apoyen su condición sobresaliente; el plan de intervención de la maestra de apoyo se inclina más hacia las condiciones fonológicas de la estudiante, quien sustituye el fonema /r/ por el fonema /l/, por lo que no está enfocado en beneficiar al máximo sus aptitudes sobresalientes. Se determinó que la sustitución de fonemas no constituye una barrera para el aprendizaje y la participación a la que la alumna

deba enfrentarse, ya que no afecta a su comunicación en el aula y aún se encuentra dentro del rango de edad para adquirir este fonema.

De igual manera, en un principio se consideraba una barrera que la alumna quisiera ser siempre el centro de atención en el aula, que reconocieran sus logros y ser la única que respondiera los cuestionamientos de la maestra, sin embargo, el egocentrismo es una característica común de los niños que se encuentran en edad preescolar. De acuerdo con las etapas cognoscitivas de Piaget (citado en Valdes, 2014), el estadio preoperacional es el segundo de cuatro estadios del desarrollo, se extiende desde los 2 a los 7 años aproximadamente y se caracteriza por procesos como el juego simbólico, la centración, la intuición, el animismo, el egocentrismo, la yuxtaposición y la reversibilidad (inhabilidad para la conservación de propiedades).

El modelo de enseñanza empleado fue el de La Escuela y el Aula como Organización Social, ya que a partir del diagnóstico tanto individual como grupal, se pudo determinar que el desarrollo de las habilidades sociales es un campo que hace falta fortalecer, dado que durante toda su educación preescolar los estudiantes no han tenido la oportunidad de convivir con sus iguales debido a la pandemia por covid-19 que alteró las condiciones educativas y sociales desde marzo del año 2020.

La secuencia didáctica se enfocó en el campo de formación académica de Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social, con el aprendizaje esperado: Reconoce y valora costumbres y tradiciones que se manifiestan en los grupos sociales a los que pertenece. El tema de la clase se orientó hacia las celebraciones tradicionales en la comunidad, por lo que la propuesta de enseñanza se inició cuestionando a los alumnos sobre las festividades que conocen, cuál es su favorita, cuáles acaban de pasar y cuáles se aproximan. De igual manera, se realizó una dinámica de juego en línea en la plataforma de Kahoot, la cual fue diseñada por las maestras practicantes específicamente para realizar esta actividad. El juego consistía en responder preguntas sobre las festividades con ayuda de algunas imágenes, esto para

indagar más profundamente en los conocimientos previos de los estudiantes, que es parte importante del proceso de enseñanza.

Es por esto por lo que en la fase de desarrollo de la secuencia se optó por dar introducción al tema y poner en contexto a los alumnos con un vídeo sobre la historia y el origen del Día de San Valentín por ser la festividad más próxima en el calendario. Posterior a ello se realizó una dinámica de juego de la lotería. El material fue enviado previamente a los padres de familia por medio de WhatsApp para que pudieran imprimirlo antes de la clase y una de las maestras practicantes imprimió las cartas que se irían mostrando a los niños durante el juego, el cual se eligió para facilitar el aprendizaje al vincular el contenido de la clase con el contexto inmediato de los alumnos, ya que la lotería es una actividad típica mexicana con la que todos los niños están familiarizados.

El propósito de la clase iba encaminado también a promover las habilidades socioemocionales en los estudiantes, ya que la inteligencia socioemocional forma parte importante del desarrollo integral del niño, por lo que la lotería típica mexicana fue modificada al tema, dándole como nombre “lotería de sentimientos y emociones”. Al finalizar el juego se les pidió a los alumnos elegir una emoción de su carta para que posteriormente describieran una situación que los haya hecho sentir de esa manera, buscando que los estudiantes adquirieran la capacidad de expresar libremente lo que sienten.

En la fase final los estudiantes realizaron un dibujo o carta a su mejor amigo empleando material concreto. Se realizó una lluvia de ideas sobre la importancia de expresar emociones, de relacionarse con los demás y tener amigos. Como evidencia de tarea se les pidió realizar un vídeo en el que expusieran su dibujo y expresaran lo que sienten por su mejor amigo en forma de carta oral, canción o poema inventado por ellos mismos.

RESULTADOS

Durante la clase, todo el grupo se mostró atento, participativo y emocionado por las dinámicas propuestas por las maestras, destacando la importancia de realizar un diagnóstico acertado del grupo en el que se intervendrá, para así ver favorecido el aprendizaje de todos los alumnos y no sólo de aquellos que presentan una condición. Se logró extender el período de atención de la alumna con aptitudes sobresalientes, ya que durante toda la clase no se distrajo con ninguna otra actividad al otro lado de la pantalla, situación que fue recurrente durante el período de observación y diagnóstico grupal. Además, se logró el objetivo de potenciar las aptitudes sobresalientes de la alumna dentro del área intelectual; durante toda la clase se pudo evidenciar su habilidad lingüística, demostrando de igual manera en la evidencia final su creatividad, facilidad de palabra y elocuencia.

Los estudiantes presentaron la evidencia de su aprendizaje de la forma en que ellos escogieron, de acuerdo con el DUA, ofreciendo diversas formas de expresión como: cartas, poemas, canciones, videos, entre otros. Con ello se logró la motivación y la participación activa de todo el grupo. Por otro lado, continuando con las características del DUA (ofrecer distintas formas de representación), se utilizó la herramienta digital Kahoot, la cual dinamizó la sesión y despertó el interés del alumnado. De este modo, se logró el aprendizaje de los estudiantes por medio de la modalidad virtual, al utilizar herramientas y aplicaciones tecnológicas accesibles y adaptadas al interés de los niños.

Asimismo, la participación de la madre de Claudia X fue punto clave para que la alumna cumpliera con el propósito de la clase programada, ya que se involucró de manera satisfactoria en el aprendizaje de su hija, participando en todo lo que las maestras practicantes le solicitaban, desde el diagnóstico hasta las evidencias finales para beneficiar la condición sobresaliente de la estudiante.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La intervención psicopedagógica forma parte fundamental del proceso educativo, ya que es a través del diagnóstico grupal que se pueden identificar las características de los alumnos, sus canales, ritmos y estilos de aprendizaje, las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan, sus fortalezas y áreas de oportunidad, para de esta manera diseñar un plan de enseñanza acorde a las necesidades de los alumnos, democratizando, en este caso, el aprendizaje de las ciencias (SEP, 2017, 2019, 2020).

Al mismo tiempo, se reconoce la importancia del DUA para diseñar el currículo (SEP, 2019; Pastor et al., 2014), ya que este enfoque didáctico permite al docente atender la diversidad y reducir las adaptaciones posteriores al plan de enseñanza; a los estudiantes, por otro lado, acceder al contenido en igualdad de condiciones, adquiriendo un aprendizaje para la vida y desarrollando habilidades a través de estrategias diversificadas que se ajustan a sus intereses y fortalezas, como lo es la utilización de herramientas tecnológicas para maximizar las oportunidades de aprendizaje y la interacción.

Estas herramientas motivan la participación, al tiempo de estimular la creatividad. No se trata de usar la tecnología por utilizarla, sino emplearla con objetivos claros que se ajusten a las necesidades, intereses y habilidades de los estudiantes, acordes a su nivel de estudio y capacidades cognitivas; siempre a través de la mediación del docente, el cual pone al alcance del estudiante el objeto de aprendizaje y promueve su autonomía, colaborando con ellos y orientándolos durante el proceso (Tobón, 2013; Camacho et al., s.f.).

La elección del modelo de enseñanza de La Escuela y el Aula como Organización Social permitió lograr el propósito de la intervención educativa (Lobatón, 2016), ya que su principal objetivo es incrementar la interacción social en el aula, lo que beneficia en los estudiantes el desarrollo de las habilidades socioemocionales para la vida, las cuales son fundamentales para desempeñarse plenamente en diferentes ámbitos, ya sea en el escolar, familiar, personal o laboral (OCDE, 2015).

Asimismo, se pudo comprobar la importancia de diseñar las estrategias de enseñanza con base en el contexto inmediato de los estudiantes, ya que permite que estos asocien de manera natural el nuevo aprendizaje con sus estructuras mentales previas, además de lograr que se interesen en mayor medida en las actividades planteadas en clase, ya que se sienten familiarizados con el contenido.

Se reconoce la relevancia de la utilización de material concreto para el aprendizaje de las ciencias, ya que, en concordancia con Gervacio (2018), este tipo de material favoreció el aprendizaje significativo, estimuló la creatividad y el pensamiento crítico-reflexivo en los alumnos, satisfaciendo sus ganas de manipular y explorar el mundo. Aunado a esto, se reconocen los beneficios que trae consigo abordar el aprendizaje desde el juego, ya que a través de este el niño es capaz de crear una representación mental del mundo que lo rodea, interactúa con otros niños y se enfrenta a obstáculos que puede experimentar con libertad al ser una situación modelada, lo que lo acerca a su Zona de Desarrollo Próximo.

Los estudiantes se sienten atraídos por el juego en el aula, sin embargo, es importante saber diferenciar al alumno físicamente activo con el alumno motivado a nivel intelectual. El rol docente debe de estar enfocado en proponer situaciones didácticas que involucren de manera significativa a los alumnos, que les brinden una experiencia enriquecedora y aprendizajes que ellos consideren relevantes para la vida, dando paso al desarrollo de habilidades analíticas y reflexivas.

A pesar de que con el paso de los años la educación ha ido encaminándose hacia la inclusión, aún falta un largo camino por recorrer, por lo que se recomienda seguir orientando el trabajo docente al desarrollo de competencias para la vida, el aprendizaje significativo, vincular los conocimientos previos con los contenidos a abordar y que estos se relacionen con el contexto inmediato de los alumnos. Por último, reconocer que todos somos diferentes y que en esa diversidad radica la esencia del ser humano, para lograr una sociedad realmente inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, G., Campos, I., y Demothenes, Y. (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), 120-133. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-7696202000010012_0
- Bascope, M., y Gutiérrez, P. (2018). Recursos educativos y dispositivos lúdicos para la indagación científica: un diálogo entre ciencia y conocimientos tradicionales. En C. Everaert (Ed.), *La enseñanza de la ciencia en la Educación Básica. Antología sobre indagación e inclusión* (pp. 10-25). Ciudad de México, México: INNOVEC. Recuperado de <https://innovec.org.mx/home/images/Antologi%CC%81a%20sobre%20Indagacio%C%81n-Vol.IV.pdf>
- Castro, R. D. (2004). Enseñanza de las ciencias en educación básica: una estrategia hacia el logro de aprendizajes científicos. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XIV (2), 73-96. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/654/65414203.pdf>
- Delval, J. (2013). *El aprendizaje y la enseñanza de las ciencias experimentales y sociales*. México: Siglo XXI
- García, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 19(6), 1-17. Recuperado de https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v19_n6_a5_Las-habilidades-socioemocionales-no-cognitivas.pdf
- Gervacio, L. M. (2018). *Aplicación de técnicas manipulativas utilizando material concreto en la mejora del desarrollo de la motricidad fina en niños y niñas de 5 años de la I.E. N°162 barrio Piura de Cajabamba, en el año 2015 (tesis de pregrado)*. Universidad Católica Los Ángeles, Chimbote, Perú. Recuperado de <http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/4401>

- Lobatón, M. E. (2006). La “organización social del aula”: Una estrategia que facilita la creación de un ambiente alfabetizador. Morelia, México: WAECE. Recuperado de http://www.waece.org/cd_morelia2006/curris_comunica_libres/textos/lobaton.htm
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2015). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. Paris: OCDE.
- Pastor, C. A., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. Recuperado de https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Plancarte, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 10(2), 213-226. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6545223>
- Red Ecuatoriana de Pedagogía (productor) (2020). Taller Modelo Pedagógico: Diseño Universal de Aprendizaje – DUA, tecnologías de la información [YouTube]. De <https://www.youtube.com/watch?v=JgljykLvnhg>
- Robles, C., Everaert, C., & Jara, A. (2016). La enseñanza de las ciencias en la Educación Básica. Antología sobre indagación. Teorías y fundamentos de la enseñanza de la ciencia basada en la indagación. INNOVEC, 2(7), 9-19. Recuperado de http://innovec.org.mx/home/images/7-antologia_v2_digitalmin.pdf
- SEP (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Planes y programas de estudio para la educación básica. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_c_lave_para_la_educacion_integral.pdf
- SEP (2019). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1X0ojcBIq7ADsZptPlpqTCxs5aucovY1l/view>
- SEP (2020). Licenciatura en Inclusión Educativa. Plan y programas de estudio 2018. Mundo natural y social (Educación preescolar). Recuperado de: <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/LIE/LIE403.pdf>
- Tobón, S. (2013). Formación Integral y Competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. (4ta edición). Bogotá: ECOE.

Valdes, A. (2014). Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget. Guadalajara, México: Universidad Marista de Guadalajara. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Armando-Valdes-Velazquez/publication/327219515 Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget/links/5b80af4c4585151fd1307d84/Etapas-del-desarrollo-cognitivo-de-Piaget.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Armando-Valdes-Velazquez/publication/327219515_Etapas_del_desarrollo_cognitivo_de_Piaget/links/5b80af4c4585151fd1307d84/Etapas-del-desarrollo-cognitivo-de-Piaget.pdf)

LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN LA ETAPA INICIAL

Azucena Villa Ogando

Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo
Doctora en Ciencias para el Aprendizaje
Docente Investigador
azucena_villa@hotmail.com

Alejandro Díaz-Cabriales

Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo (CIIDE) / Escuela Normal
Profesor Carlos A. Carrillo
Doctor en Ciencias para el Aprendizaje
Docente-Investigador
diazcabriales@gmail.com

Línea Temática: **Comunidades de Aprendizajes e Innovación en la Práctica Docente**

Tipo: **Reporte de Investigación**

RESUMEN

Esta investigación, planteada desde una metodología cualitativa, partió de la pregunta: ¿Cómo se configura la identidad docente en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria? y se propuso como objetivo: Conocer, desde las perspectivas de maestros y estudiantes, la forma en que se configura la identidad docente en la etapa inicial. Para lograrlo, se aplicó una entrevista semiestructurada a cinco profesores de la licenciatura y cinco estudiantes de VII semestre elaboraron una narrativa; los datos obtenidos se analizaron con el programa Atlas ti, e indican que la biografía del alumno y las experiencias formativas en la formación inicial tienen gran influencia en la configuración de la identidad, y desde esa etapa se enfrentan a obstáculos internos y externos que pueden dar lugar a problemas de identificación con la carrera y a la no identidad.

Palabras clave: formación docente, identidad profesional, formación inicial

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación inicial docente es una de los campos de profesionalización en la que se conjuntan una serie de disciplinas que configuran el perfil de egreso de un maestro normalista, sin embargo, existe una desinformación sobre todos los campos del conocimiento que son necesarios para cubrir cada una de las competencias profesionales que se plantean en los planes y programas de estudio.

Ante este panorama el fenómeno de la construcción de la identidad docente dentro de la formación inicial se construye a partir de una serie de experiencias académicas y empíricas como lo son las prácticas profesionales, espacio en el cual el maestro en formación no solamente tiene contacto con la realidad de las aulas, sino que tiene un contacto directo con la experiencia de educar, de conformar comunidades de aprendizaje y sobre todo experimenta en sí mismo los satisfactores que le llevan al maestro a desarrollar rasgos no solo de identidad como docente, sino a consolidar la vocación por la profesión.

Es ante este panorama necesario el conocer el proceso por el cual los alumnos de la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo, ubicada en Santa María del Oro, Durango, experimentan en esta construcción de la identidad docente, pero sobre todo el conocer los rasgos específicos de la identidad docente que se están formando, esto con el fin de tener información relevante sobre el tema que permita el diseño de estrategias de reforzamiento de la identidad, lo cual deriva en un compromiso para con la carrera más afianzado, así como una proyección de crecimiento profesional con más posibilidades.

MARCO TEÓRICO

La identidad docente puede definirse como el conjunto de rasgos que son comunes a los profesionales de la enseñanza y que los hacen ser conscientes de quienes son como individuos y como colectivo; distingue a los maestros de otras profesiones y los unen entre sí por su identificación en cuanto a funciones, aspiraciones y papel social.

Latorre (2000) señala que el proceso de identidad profesional se configura como una dualidad en la que fluctúan el reconocimiento de la propia identidad personal y la construcción de un proyecto de identidad profesional que tenga que ver con las prácticas y los saberes propios de la profesión docente; para Prieto (2004), la construcción de la identidad docente se configura como un proceso individual-colectivo que se construye a través del tiempo y se nutre de representaciones subjetivas y colectivas. Bolívar, Fernández y Molina (2004), dicen que las identidades se construyen dentro de un proceso de socialización, en espacios de interacción donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro.

En relación a las razones para la elección de la carrera, Tenti (2002) señala que el contenido vocacional está muy presente en las autorrepresentaciones de los profesores, quienes atribuyen gran importancia al “deseo de influir en la vida de los demás” y de promover el cambio social. Este aspecto es de gran relevancia en el desarrollo temprano de la identidad docente; el estudio de Cano (2008) demostró que las carreras tradicionales, entre las que se encuentra la docencia, son elegidas debido al prestigio social y posición económica con el que esperan satisfacer sus deseos de éxito profesional y personal.

Tedesco y Tenti (2002) hacen alusión a la gran incidencia de las representaciones vocacionales en las ideas de maestros y alumnos de los institutos del profesorado y en las expectativas sociales. El prestigio social resulta atrayente para algunos jóvenes que optan por esta carrera debido a la carga emocionalmente positiva de “ayudar a otros”.

El estudio que Veloz (2011) presenta, expone algunas de las condiciones de los profesores, y aporta luz acerca de la formación de su identidad. La autora señala que el origen social de los docentes es muy dispar, aunque un gran número de ellos (60%) provienen de familias donde hay otros profesores; esto pone de relevancia el impacto de la biografía personal en la elección de la carrera, pues generalmente quienes están relacionados con profesores son quienes eligen ser maestros también.

El bajo nivel de ingresos de poco más de la mitad de los docentes en México contribuye también a alimentar la percepción de que es esta una carrera inferior. Torres (2006) hace alusión al hecho de que la desmotivación docente parece promoverse en la misma formación inicial, debido a la carencia de programas que trabajen explícitamente en la construcción de la identidad, pues se da por hecho que quienes ingresan a la carrera lo hacen motivados por un fuerte deseo interno de ser maestros, desconociendo que existe la vertiente de la no identidad, misma que es descrita por Martínez (2004).

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló desde el enfoque fue cualitativo, que, según Quecedo y Castaño (2002), produce datos descriptivos al nutrirse de las propias palabras habladas o escritas de las personas y de su conducta observable; para Cadena et. al. (2017), este tipo de investigación está centrada en la fenomenología y la comprensión, la observación y obtención de datos se da en escenarios no controlados, garantizando la validez interna; Mayan (2001) compara la investigación cualitativa con el armado de rompecabezas, pues de forma inductiva el investigador va aproximándose a la realidad, al ir ordenando los datos van emergiendo las categorías de análisis y se va formando “la figura completa” del fenómeno investigado.

Desde el método fenomenológico, esta investigación permitió estudiar el comportamiento de un fenómeno desde la experiencia humana vivida, como explica Fuster (2019), de ahí se describe e interpreta el significado que las personas le dan a las vivencias. Los datos brindados por estudiantes y profesores se ordenaron e interpretaron de forma inductiva, agrupando la información en categorías y familias de categorías interrelacionadas.

La perspectiva fue no experimental, estudiando los fenómenos tal como se dan en su contexto habitual; el diseño fue transversal, con una recogida de datos en un solo momento. El alcance de la investigación es explicativo del fenómeno del desarrollo de la identidad profesional en estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria.

Las técnicas empleadas fueron la entrevista semiestructurada dirigida a cinco maestros de la escuela normal, y la narrativa aplicada a cinco estudiantes del VII semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, explorando opiniones y experiencias acerca de la construcción de la identidad.

Los datos recopilados fueron analizados empleando el Atlas ti, en el cual se codificaron los datos, se agruparon en familias y se elaboraron las redes que explican la relación entre los códigos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

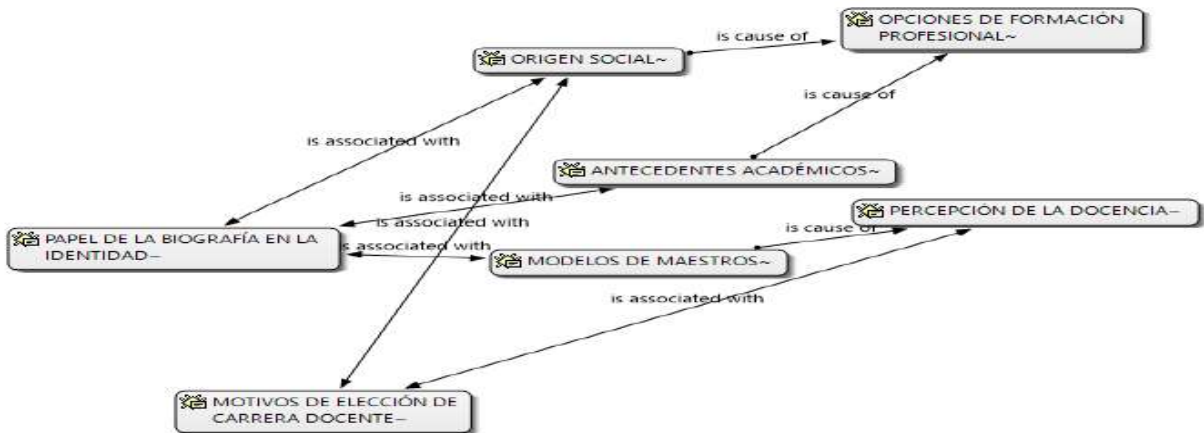
Las transcripciones de las entrevistas y las narrativas produjeron 135 citas que agrupadas en 21 códigos se organizaron en tres familias.

En la familia: “La biografía y su influencia en la identidad”, se explica cómo la biografía de los alumnos influye en el desarrollo de la identidad, destacándose que el origen social y su relación con las opciones de formación profesional, así como la percepción de la docencia, dan lugar a los motivos que llevan a los jóvenes a elegir la carrera docente.

Veloz (2011), afirma que la biografía escolar es muy importante en el desarrollo de la identidad docente; Cano (2002) y Tenti (2002), hablan de la auto representación de los docentes, y los datos obtenidos revelaron que maestros y alumnos ven en la docencia una opción para mejorar la sociedad.

Figura 1.

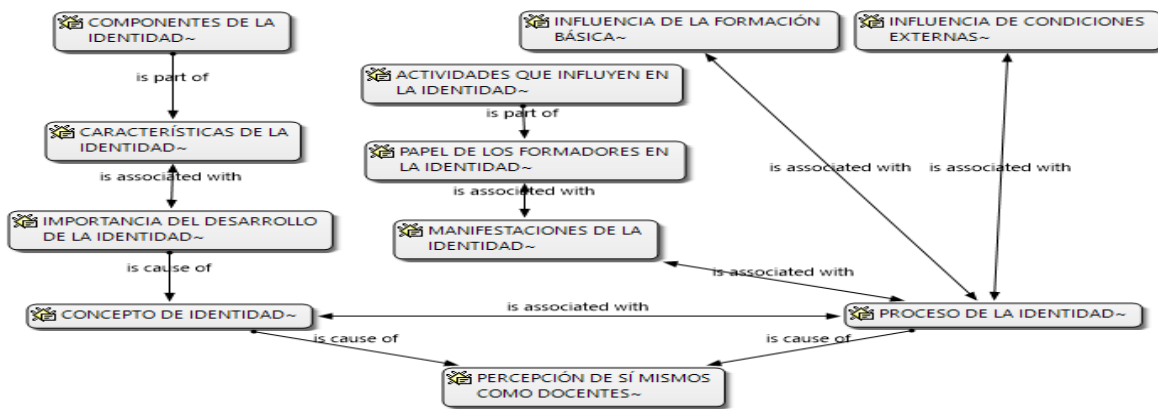
La biografía y su influencia en la identidad



La familia: “La identidad docente y su formación inicial”, explica cómo definen los docentes normalistas la identidad, los aspectos que influyen en su desarrollo (condiciones externas, actividades de la escuela normal y papel de los formadores), así como las manifestaciones de la identidad en la etapa inicial.

Figura 2.

La identidad docente y su formación inicial.



La percepción que cada uno tiene de sí mismo como docente tiene que ver con el concepto de identidad y el proceso de identidad. Al respecto, Latorre (2000) y Prieto (2004), dicen que la identidad se va configurando como una dualidad entre el reconocimiento de la propia identidad personal y la percepción colectiva de la tarea docente.

Los componentes de la identidad que reconocen tanto profesores como alumnos (vocación, preparación, ética, responsabilidad, transformación social, sentirse parte de un grupo), son parte de las características que se asocian con la identidad; este proceso se asocia con condiciones externas, con la formación básica y con las actividades de la escuela normal, lo que da lugar a ciertas manifestaciones de identidad inicial.

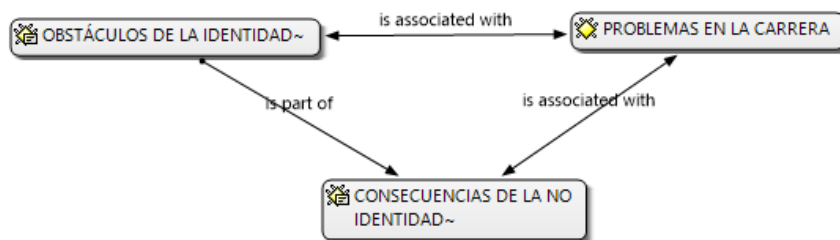
Alsup (2006), Bolívar, Fernández y Molina (2004) y Segovia y Barrero (2012), advierten la compleja red de relaciones entre estos aspectos y la percepción identitaria de los profesores; Veloz (2011) señala el papel de las condiciones externas en la construcción, siempre cambiante de la identidad.

La tercera red: “Obstáculos y la no identidad” explica los problemas se presentan en el desarrollo de la identidad docente en la formación inicial y cómo pueden dar como consecuencia la no identidad; Martínez (2004) clasifica la identidad en tres vertientes: identidad estructural (origen, construcción social y roles), crisis de identidad profesional y la “no identidad”.

La investigación revela que los obstáculos en la construcción de la identidad son parte importante en la vertiente de la no identidad; estos problemas son: sentirse obligados a estudiar la carrera, ver que esta no cumple con sus expectativas y/o sentir que el papel del maestro en la sociedad es subvalorado. Los problemas en la carrera se refieren a dificultades para seguir estudiando o bajas calificaciones, que dan lugar a titubeos en la identidad.

Figura 3.

Obstáculos y la no identidad.



CONCLUSIONES

La biografía del estudiante tiene un gran impacto en el desarrollo de la identidad, destacando el origen social, los antecedentes académicos y los modelos de maestros en los motivos de elección para la carrera y en la percepción que los alumnos tienen de la docencia, su contexto e historia de vida personal tienen una influencia importante en la conformación de la identidad docente, en la elaboración de la autopercepción como profesional de la educación y sobre todo en las perspectivas y proyectos de crecimiento que el estudiante establece durante su paso por la escuela normal.

La idea que los alumnos tienen de sí mismos como docentes, se relaciona con el concepto que han construido con respecto al ser maestro y con el proceso que han seguido en la construcción de la identidad; las condiciones externas y las actividades que se desarrollan en la escuela normal influyen en la construcción de la misma, es por lo anterior que se debe de promover una serie de actividades que vengán a reforzar el esfuerzo que se realiza dentro de las aulas normalistas para lograr que el alumno se “enamore” de su profesión y a la vez construya una percepción de sí mismo como un engranaje importante dentro de la sociedad. Derivado de lo anterior es importante reconocer el papel que el estudiante normalista juega dentro de la sociedad en la que se desarrolla y las experiencias que adquiere durante su estancia en los lugares de práctica, pues esas vivencias que suceden fuera de la institución ejercen una influencia importante para la forma en que el alumno se autopercibe, en qué tanto valora su profesión y sobre todo el compromiso que tiene para el crecimiento de la comunidad donde vive, cualquiera que sea su tamaño.

Los obstáculos internos y externos a los que se enfrentan los alumnos en la carrera (poco deseo de estudiarla, desmotivación por las condiciones de los maestros, problemas escolares) dan lugar a crisis de identidad, que pueden llevar a la no identidad, este fenómeno puede tener una influencia menos importante dentro de la vida del alumno si se le provee de experiencias agradables dentro de su formación inicial, que le hagan reconocerse como un actor importante de la estructura social y sobre todo que permita que el estudiante normalista se apropie de su propia profesión y se identifique con la misión que se tiene dentro del aparato educativo.

La identidad es un proceso permanente que involucra el origen social del alumno, su biografía escolar y el contexto social que indica el nivel de aprecio de la tarea docente y la significación cultural que tiene; asimismo, las actividades desarrolladas en la escuela normal influyen en la construcción de los procesos identitarios de los futuros docentes.

Por todo lo anterior es necesaria una formación holística de los alumnos, donde se pondere de igual manera la adquisición de saberes y el desarrollo de competencias, como el diseño de experiencias educativas que lleven a que el estudiante explore, identifique, se apropie y

consolide la autopercepción positiva docente, para poder desarrollar una identidad que venga a reforzar su perfil profesional.

La importancia de la identidad docente pues radica en que no solo los perfiles de ingreso deben de tomar en cuenta la razón por la cual los estudiantes eligen la carrera del magisterio, sino que una vez dentro de las escuelas normales, el proceso de construcción y consolidación de la identidad docente, debe de ser un prácticum constante y permanente.

REFERENCIAS

- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses. Negotiating personal and professional spaces.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2004). *Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial.* [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs>
- Cadena, P., Rendón, R., Aguilar, J., Salinas, E., de la Cruz, F. y Sangerman, M. (2017). *Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales.* Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas Vol.8 Núm.7 27 de septiembre - 11 de noviembre, 2017 p. 1603-1617.
- Cano, E. (2008). *La evaluación por competencias en la educación superior.* Revista electrónica del currículum y formación del profesorado, 3(12), 1-16. Recuperado de http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/la_evaluacion_por_competencias_en_la_educacion_superior_0.pdf
- [Fuster, D. \(2019\). Investigación cualitativa, método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y representaciones, enero-abril 2019, vol. 7, No. 1, pp. 207-229.](#)
- Latorre, A. (2000). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Barcelona: Graó.
- Martínez, J. (2004). *Crisis de la identidad profesional y sujeto docente,* en *Educación & Realidad* 29 (2). Universidad de Valencia.
- Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: entrenamiento para estudiantes y profesionales.* Disponible en <http://www.ualberta.ca/~iiqm//pdfs/introduccion.pdf>.
- Prieto, M. (2004). *La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente,* en *Revista Enfoques Educativos* 6 (1). Chile: Universidad de Chile, Departamento de Educación. Disponible en: www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Prieto_Parra.pdf

- [Quecedo, R. y Castaño, C. \(2002\). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Revista de Psicodidáctica, núm. 14, 2002, pp. 5-39. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gazteis, España.](#)
- Segovia, J. y B. Barrero. (2012). *Reconstrucción de la identidad profesional del profesorado. Una mirada desde la orientación y la dirección*, en *Perspectiva Educativa*, Vol 51, N° 2, Junio 2012. www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/112/46
- Tedesco, J. y Tenti, E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes, conferencia regional. El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades. Brasil: Unesco.
- Tenti, E. (2002). Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. *Revista PRELAC*, 2002, La Habana, Cuba.
- Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Veloz, I. (2011). *El oficio docente en México y otros países de América Latina*, en *El Cotidiano* no. 168. Julio-agosto 2011. UAM: México. Disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=32519319014

REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS ESTUDIANTES DE UNA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

MA. DE LOURDES GARCÍA ZÁRATE

ELIDA GODINA BELMARES

mgarcia@beceneslp.edu.mx

**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN
LUIS POTOSI**

•Línea temática: Comunidades de Aprendizaje e Innovación en la Práctica Docente.

RESUMEN

Este reporte de investigación se está desarrollando en la División de Estudios de Posgrado de la BECENE de SLP, desde el programa de maestría en educación primaria, cuyos alumnos obtienen el grado a través de un portafolio temático desde la investigación acción. Sin embargo, algunos profesores se cuestionan ¿cuál es el impacto de las intervenciones docentes de los estudiantes de este programa? ¿Qué piensan los niños del trabajo de sus profesores? quienes viven un proceso de profesionalización a través de la maestría. Para dar respuesta se implementó una investigación etnográfica que posibilite observar y relacionar las prácticas y representaciones in situ, el instrumento fue un video de entrevista a alumnos, padres de familia y docentes, por separado. Durante la recolección de los datos se estableció una logística acorde a un modelo híbrido. Encontramos que los alumnos de educación básica son

capaces de describir las preferencias de sus profesores, los padres de familia, describen las actividades que ocurren en el aula, pues se entera debido a que sus hijos se las comentan o bien se dan cuenta a través de la sesión virtual y los colegas de los profesores observan diferencias en el tipo de intervención que desarrolla.

•Palabras clave: Representación social, práctica docente, educación primaria

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En América Latina, las investigaciones en representaciones sociales son recientes y los países que más han indagado este aspecto son: Argentina, México, Venezuela, y Brasil. Los temas desarrollados tienen que ver con diferentes fenómenos como la salud, la enfermedad, el trabajo, entre otros, y los menos estudiados están relacionados con el campo de la educación.

Los trabajos de representaciones sociales en la formación continua de docentes de educación básica son escasos, dado que la tendencia dominante de las investigaciones ha consistido básicamente en comprender estos fenómenos desde la descripción y análisis de los procesos cognitivos de los estudiantes. Sin embargo, la investigación en representaciones sociales dentro del campo educativo se ha ido fortaleciendo en los últimos diez años, debido a que se ha hecho énfasis en reconocer que:

“La teoría de las representaciones sociales es una propuesta teórica y metodológica apropiada para entender otra faceta de los procesos educativos: el significado que profesores y estudiantes le adjudican a sus prácticas a su rol profesional, a su vida, etc. Las representaciones sociales son una herramienta importante para entender los diversos significados que se tejen en los espacios académicos acerca de algo (un plan de estudios, una asignatura, una estrategia metodológica) o alguien (el estudiante, el profesor, el funcionario) (Piña y Mireles, 2006: 15).

Para identificar los significados de algunas de las prácticas que realizan los docentes, es necesario profundizar en los factores internos de riesgo que se presentan en la escuela que requieren ser reconocidos y atendidos. Posteriormente, desarrollar propuestas de atención para los alumnos y propiciar que éstos disfruten en las escuelas de educación básica para

prevenir el fracaso escolar. Sin embargo, la mitad o más estudiantes de cada grupo, no alcanzan niveles de logro.

Uno de los factores de riesgo interno, sin duda alguna, es identificar qué es lo que los alumnos disfrutaban en la escuela y lo que les gustaría cambiar, lo que es posible conocer a través de diferentes formas de comunicación con quienes reciben el servicio educativo de quienes se forman en los programas de maestría del posgrado de la BECENE.

El foco de atención de esta investigación se centra en conocer los rasgos profesionalizantes de los maestrantes que favorecen la inclusión de sus alumnos de básica en las escuelas, qué es lo que disfrutaban los niños de las escuelas, pero sobre todo que les gustaría cambiar. Se parte del supuesto de que los maestrantes al estar inmersos en una investigación formativa para profesionalizar su intervención docente, pueda ofrecer un servicio educativo que permita a los niños de educación básica sentirse incluidos en sus escuelas.

Ante este supuesto surgen preguntas como ¿cuál es el impacto de las intervenciones docentes de los estudiantes de este programa? ¿Qué piensan los niños del trabajo de sus profesores? Sin duda, la representación es individual, cognitiva, en tanto que la persona se apropia de un conocimiento, recreándolo de diversas maneras, pero es social, al mismo tiempo, porque la materia prima con que lo ha construido es de carácter social.

Las representaciones sociales se actualizan, se construyen y se recrean en la interacción comunicativa cotidiana de los individuos, el cara a cara; a través de la convivencia y los medios de comunicación. Son precisamente estos aspectos los que inciden en la construcción individual de la realidad, lo que genera, consensos y visiones compartidas de la realidad.

MARCO TEÓRICO

El estudio de las representaciones sociales, su análisis y sus presupuestos teóricos, han planteado interrogantes respecto a su relación con las representaciones individuales y el estatuto –sea individual o social– del sujeto: productor de representaciones sociales. Este planteamiento se hace evidente en el concepto de representación colectiva o social que se ha ido construyendo en diferentes épocas desde Durkeim (1895), Moscovici (1961-1975) y los estudios posteriores a ellos. Moscovici da supremacía a la relación sujeto-grupo (otros sujetos), por- que:

- a) “Los otros y las otras son mediadores y mediadoras del proceso de conocimiento del conocimiento y
- b) La relación de los y las otras con el objeto-físico, social, imaginario o real- es lo que posibilita la construcción de significados” (Araya, 2002: 6).

La anterior concepción pone de manifiesto la posición epistemológica en que se inscribe el estudio de las representaciones sociales; el conocimiento así, se comprende como un fenómeno complejo, cuya construcción está atravesada por múltiples relaciones sociales y culturales. Surge el concepto de representación social, a fin de poder explicar de una forma más humana nuestras interacciones significativas en el mundo. Emergen, entonces, desde espacios diversos, nuevas racionalidades y distintas sensibilidades, diferentes a la objetivista y mecanicista. Se puede afirmar que hay, en este momento, una reconceptualización de la cultura, la subjetividad, la cotidianidad, la persona, en otras palabras, una revalorización de la alteridad. Estos aspectos que antes fueron invisibilizados, por la imposibilidad de tratarlos objetivamente desde el paradigma positivista, recobran hoy un valor de primer orden, sin renunciar a criterios científicos, Moscovici, (1984) posibilita, pasar de un modelo vertical, a uno horizontal, vía de producción del diálogo, en el sentido freiriano, en donde el alter es un modelo que matiza y define aspectos cognitivos, sentidos, visiones, esto es, representaciones sociales.

Referirse a las representaciones sociales construidas través de la historia de las prácticas docentes que proporcionan a los sujetos la identidad propia de una comunidad específica, como, por ejemplo, los roles en el proceso de enseñanza o del aprendizaje. Por lo tanto, son mucho más estables y su cambio es gradual, lo que garantiza la estabilidad de los intercambios de la vida cotidiana. Otro tipo de cambio se produce durante los procesos de enseñanza en contextos didácticos: una difícil “ruptura” a realizar por los alumnos con sus

representaciones. Tales son los casos de, por ejemplo, la autoridad política “personalizada” o de género, las que funcionan como “obstáculo epistemológico” para la adquisición del conocimiento disciplinar. Se trata de promover su reorganización, en dirección a los conceptos del saber a enseñar.

Se trata una participación vivida en la implementación de las creencias sociales, cuyos contenidos semánticos que se redefinen en función de las condiciones contextuales. Los individuos están implicados afectiva y valorativamente con las creencias que constituyen su identidad social. Se entiende, entonces, que no haya intentos de verificación, diferencia lo que sucede en práctica docente, al menos en ciertos momentos claves de su historia. Ello implica que las representaciones sociales no son las mismas para todos ni para siempre, se modifican en medida que se producen cambios culturales.

Por el lado, las representaciones sociales, evocan la afirmación de Jodelet, respecto de que una representación social es la representación de alguna cosa (el objeto) por alguien (el sujeto), de modo que ella depende tanto de las características del objeto, como del sujeto. Su interpretación muestra que las representaciones están en lugar de las situaciones del mundo, restituye simbólicamente algo ausente y son significantes ya que siempre significan algo para alguien y, expresan el punto de vista del sujeto social.

METODOLOGÍA

La metodología para analizar las representaciones sociales, Abric (2001) habla de un acercamiento multimetodológico, bajo una vigilancia epistemológica que dé cuenta tanto de los conocimientos empíricos que el docente desarrolla durante su intervención, como de los requerimientos del marco teórico; en esta dirección se han ido consolidando unos enfoques, métodos e instrumentos. Por ejemplo, la mayoría de los trabajos de investigación opta por la investigación cualitativa, en tanto que la línea teórica y epistemológica así lo requiere. Las técnicas e instrumentos más utilizados tienen que ver con análisis documental: programas, acuerdos, decretos, evaluaciones; además se utilizan entrevistas, encuestas, cuestionarios e historias de vida, entre otras.

En este trabajo nos centramos en una investigación etnográfica en la cual recuperamos a través del dialogo los sentidos que dan los diferentes actores de la escuela a las actividades que se desarrollan en el aula, por lo que una misma acción, como un memorama, para los niños puede ser un juego, para los padres de familia, puede representar desarrollo y para los profesores colegas procesos cognitivos.

Ahora bien, para establecer relaciones genuinas entre representaciones y prácticas es importante un enfoque etnográfico que posibilite observar y relacionar las prácticas y representaciones in situ, lo cual permite establecer un vínculo, menos lineal que discontinuo entre ellas “En la mayoría de las investigaciones —y todavía en el caso de esta obra— las prácticas sociales se infieren a partir de su discurso. Se trabaja mucho más sobre las prácticas representadas que sobre las prácticas efectivas. [...] El trabajo de D. Jodelet muestra que esa recolección es posible, además de fundamental para entender la relación representaciones-prácticas, pero aún queda por elaborar una metodología generalizada y empíricamente realizable (Abric, 2001: 74)

De todas maneras, el discurso, es una línea de investigación que se está fortaleciendo y consolidando y en este sentido, los problemas, los aportes y los aciertos serán el punto de llegada y no el punto de partida, como es natural en todo campo de investigación. La indagación de las representaciones sociales recurre a combinaciones de metodologías cualitativas y cuantitativas provenientes de diferentes disciplinas, dado que se trata de un fenómeno complejo compuesto por valores, creencias, actitudes, etc., que exige ser estudiado en el contexto en el que tiene lugar, entre las que destaca la observación.

Por su parte, Moscovici (2001) considera que la observación es un instrumento fundamental para el estudio de las representaciones sociales, porque permite abordar al fenómeno en el contexto en que se desarrolla, es decir, estudiarlo en las interacciones sociales. Mediante esta técnica el investigador puede mezclarse en los intercambios e interacciones cotidianas de un determinado grupo, interviniendo lo menos posible sobre el curso de las mismas. Por la complejidad del fenómeno comúnmente se recurre a la triangulación metodológica, como modo de asegurar la validez de los datos, y los procedimientos utilizados (Flick, 1992). Es decir, se comparan los datos obtenidos mediante diferentes técnicas en el estudio de un mismo fenómeno.

Para la recuperación de la información en el campo se considerarán los siguientes aspectos:

1. El principal instrumento fue un cuestionario para desarrollar una entrevista a los alumnos de los maestrantes.
2. Gestionar los permisos y espacios para el desarrollo de las entrevistas en las escuelas de educación básica.

3. Ficha del video: nombre del alumno, grado que cursa, edad

TRABAJO DE CAMPO

Para reunir la información necesaria para comprender las representaciones sociales del trabajo realizado por los maestrantes fue necesario implementar un plan de trabajo con los estudiantes de maestría, los cuales se dividieron en tres fases:

En la primera etapa se les presento el proyecto a las representantes de cada grupo con el objetivo de informarles acerca del proyecto, recatando el objetivo y las acciones concretas que tendrían que desarrollar material

Se comentó que para mostrar los resultados de la indagatoria se editará un video que muestre el impacto social de la investigación realizada por los integrantes de la generación a través de sus portafolios. Para concretar esta acción es necesario la participación de todos y recuperar información desde los actores escolares beneficiados.

El objetivo del video fue reconocer el impacto de la investigación acción realizada a través del portafolio en los centros escolares, para lograr este objetivo invitamos a los maestrantes a que a través de tu celular tomar vídeo de una entrevista de máximo 1 minuto a un alumno o a un padre de familia, colegas o directivos que hayan tenido la oportunidad de conocer tu intervención docente y para ello se organizó el trabajo a través de las siguientes instrucciones:

Antes de la entrevista

- Agenda una cita con el entrevistado
- Informarle el objetivo de este video
- Realiza un cartel con la pregunta que te toco

DURANTE LA ENTREVISTA

- Elige un fondo claro
- Recuerda el guion (nombre función y respuesta a la pregunta
- Coloca frente al entrevistado el cartel con la pregunta
- Grábale por 1 minuto máximo en modo horizontal
- Evita mover la cámara

DESPUÉS DE LA ENTREVISTA

- Revisa que la grabación sea clara en audio y video, en caso de ser necesario repitan

la entrevista

- Sube tu vídeo a google drive y compártelo con tu representante
- Asegúrate de que el archivo sea público

Para facilitar el trabajo a todos los implicados en la aplicación de entrevistas con los diferentes actores escolares se editó un vídeo informativo para la aplicación de las entrevistas, lo que facilitó el trabajo de todos. Una vez recabadas las entrevistas se procedió al análisis y diseño del video para la difusión de los mismos, previamente organizamos el material en dos formatos: las fotografías en drive (https://drive.google.com/drive/folders/1aleapbvCcsSCqRATtef_p4EZViNKFIh?usp=sharing) y los videos en una relación que encontrará en anexos.

El análisis de cada una de las entrevistas de los diferentes actores se realizó desde la teoría de las representaciones sociales para comprender el significado que estudiantes, directivo y padres de familia adjudican a las prácticas docentes de los profesores que se profesionalizan a través de la construcción de un portafolio temático.

Comprender los diversos significados que tiene el trabajo de intervención de los profesores ayuda a identificar lo que se busca y espera de los espacios académicos acerca de los diferentes aprendizajes que se promueven al interior del aula.

RESULTADO

Cada año la División de Estudios de Posgrado organiza para sus estudiantes una conversación pública, evento académico en el cual presentan los resultados de su investigación. A este espacio de dialogo son invitados diferentes actores escolares y familiares del sustentante que de alguna manera colaboraron para el logro de la investigación, por lo que su participación es valiosa para la difusión del conocimiento. Sin embargo, surgió el interés de difundir por un mayor tiempo los resultados de la intervención focalizada que realizan los maestrantes durante su formación y para ello se consideró un video.

El video es uno de los productos de este proyecto de investigación, pero otro de los productos necesariamente es la organización de los datos obtenidos de las entrevistas. A continuación, se muestra un ejemplo de cómo se organizaron algunas de las respuestas:

Cuestionamiento	Resultado	Teoría	Hallazgo
-----------------	-----------	--------	----------

<p>Niños: qué piensas que hace tu maestro para divertirse</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Juega con los niños • Jugando • Cocinando • Viniendo a la escuela a enseñarnos • Con su familia • Comiendo • Escuchando música • Manejando su auto • Trabajando • Jugando con sus hermanos • Cantando en conciertos • Dándonos las clases • Platicando • Leyendo libros • Va al cine • Baila • Comprando huevito kínder • Va a pasear 	<p>"Hay una característica común a todas las acciones llamadas comúnmente morales, y es que se atienen a reglas preestablecidas. Conducirse moralmente es actuar según una norma, determinando la conducta correspondiente en cada caso incluso antes de tener que tomar partido. El ámbito de la moral es el ámbito del deber, y el deber es una acción prescrita" (Durkheim, 1992a [1925]: 22).</p>	<p>Los niños son capaces de visualizar a su profesor en actividades personales, de acuerdo a las reglas sociales con las que ellos viven el tiempo de ocio.</p> <p>Lo que puede explicarse al tiempo de convivencia que han tenido con sus docentes a pesar del modelo híbrido.</p>
<p>Niños: ¿qué es lo más bonito que hiciste en la clase?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar con mis amigos • Un volcán • Trabajar en equipo • Conocer a mis 	<p>los hechos sociales, descubrimos que se trata de "maneras de hacer, de pensar</p>	<p>Las experiencias que los alumnos tienen a partir de las</p>

	<p>amigos como Alexia, Maritza y Emiliano</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jugar a la familia • Convivir • Trabajar con mi mamá • Que me contara historias • Jugar 	<p>y de sentir, exteriores al individuo y que están dotadas de un poder de coerción en virtud del cual se le imponen" (Durkheim, 1990e [1895]: 5).</p>	<p>actividades propuestas en la escuela son los hechos sociales que los van generando su bagaje cultural, pero sobre todo sus estructuras cognitivas</p>
<p>Niños: ¿Si pudieras darle un regalo a la maestra cual sería?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Un globo • Un dibujo hecho por mí y un chocolate • Una carta 		
<p>Niños ¿qué has visto que hacen tus compañeros en la clase?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir su nombre • Dibujan • Cuentan números • Preparar los libros y libretas para tomar la clase • Tomar apuntes rápido • Nos saludamos 	<p>el trabajo que Durkheim realiza sobre la relación entre la acción y las reglas que la organizan.</p> <p>la acción no va sin regla: "las reglas del método son a la ciencia lo que las reglas del derecho y de las costumbres son a la conducta; dirigen el pensamiento</p>	<p>Las acciones que declaran los niños dan cuenta de las diferentes reglas y organizaciones que son capaces de comprender para incluirse en un grupo, ya sea de escritores, al salón de clases, pensamiento matemático</p>

		<p>del científico como las segundas gobiernan las acciones de los hombres" (Durkheim, 1991 [1893]:</p>	
<p>Papas: ¿qué fue lo más interesante que observo durante las clases con los maestros</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mi hijo desarrollo su lenguaje y fue utilizando palabras más complejas • Mejorar la redacción y la ortografía • Que pudiera trabajar en línea de manera virtual • Que haya utilizado las redes sociales como wasap, Facebook, tic toc para dar la clase de educación física • Que trabajara con mucha empatía para los niños y los padres de familia. 	<p>"la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no están todavía maduras para la vida social" (Durkheim, 1992b [1922]: 49).</p>	<p>Los adultos responsables de los más pequeños tienen estilos diversos para dar seguimiento a lo que ocurre en la escuela y a partir de ellos dar seguimiento para fortalecer su formación o buen sus habilidades.</p>

<p>Papas: ¿qué observo usted que hacen los niños en clases virtual?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que los niños participaran en todas las actividades • Interactuaban entre ellos y con la maestra • Participaban mucho • Interactuaban • Buscaban materiales que teníamos en casa y los niños se divertían mucho. • Jugaban y aprendían 	<p>los individuos actúan y que, en el actuar, se conforman a moldes colectivamente establecidos.</p>	<p>La escuela como la familia son los dos modelos con los que cuenta el niño para actuar en diferentes escenarios, tratando de participar y colaborar</p>
<p>Maestros ¿Qué actividad realizada por la maestra te pareció interesante?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Emocionante: un medio para identificar las emociones, lo que tiene que ver con el desarrollo emocional que se marca en el plan de estudios. • Las actividades que plantea la maestra lo hace cuidando los detalles • En como hace parte de la 	<p>Durkheim afirma: "antes de llegar a los verdaderos castigos, el maestro tiene entre sus manos mil medios de acción que puede modular y matizar hasta el infinito" (Durkheim, 1992a [1925]: 139).</p>	<p>En los colectivos docentes se busca implementar estrategias que permitan al alumnado el logro de objetivos diversos, y al estar en un mismo centro educativo es posible que algunas de las estrategias sean efectivas para otro grupo, pues el</p>

	<p>clase a todos sus alumnos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que pasara de la solución de problemas mecanizada a la resolución de problemas argumentada 		<p>contexto es similar, lo que puede resultar interesante entre colegas</p>
<p>Maestros: ¿observo algún cambio en el tipo de atención educativa que ofrece la maestra a sus alumnos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Si, la maestra siempre busco identificar y respetar las características de sus alumnos. Y cuidando que los materiales fueran de interés para sus alumnos. • Si, por al trabajar en línea la maestra opto por grabar sus clases para que todos sus alumnos pudieran verla • Si, por que se adecuo a las necesidades de los alumnos, padres de familia, de la 	<p>Debemos preguntarnos, en primer lugar, en qué medida y de qué manera el niño es accesible al estado de espíritu que queremos suscitar en él; cuales son, entre sus aptitudes naturales, aquellas en las que podemos apoyarnos para obtener el resultado deseado (Durkheim, 1992a [1925]: 9293; cursivas mías).</p>	<p>La atención educativa que brinda un profesor implica además de la parte gestiva, como el diagnóstico y diseño de actividades una serie de aptitudes humanas que le permitan tener el acercamiento con el grupo, lo cual resulta un reto</p>

	<p>escuela que pertenece a un medio bajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si, por que trabajaba todo el día para poder atender a todos sus niños 		
<p>Información tomada de https://www.youtube.com/watch?v=7YLOcAHEx5o&t=106s</p>			

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este apartado aún está en construcción, sin embargo, es posible visualizar entre los entrevistados que el desempeño de los profesores durante la construcción de su portafolio ha generado representaciones sociales favorables para el trabajo escolar, lo observan los alumnos de educación básica, así como los padres de familia y colegas que se desempeñan en el mismo centro escolar.

El reto ahora dentro de la investigación es comprender el significado que tiene algunas de las acciones que desarrollan los profesores para sus alumnos, padres de familia y colegas, puesto que hablar de representaciones sociales implica identificar los qué, las razones y los el cómo realizar las tareas escolares, puesto que cada acción ha de conducir a un fin formativo de los alumnos, y si no ocurre así qué sentido tiene la escuela.

Por otro lado, la propuesta metodologica empleada en esta investigación ayudo primeramente a recuperar la información de una forma genuina, puesto que el escuchar lo que dicen los diferentes actores y observar sus expresiones facilita la comprensión de los sentidos y los significados que tienen para ellos la prácticas docentes de los profesores que se encontraban realizando su portafolio temático. Asi mismo, se puede afirmar que el video es el recurso perfecto cuando de recuperar y comprender sentidos se trata.

Tambien es necesario poner atednión en el tipo de preguntas que conformaron la entrevista, pues en el caso de los niños se cuidó que fueran preguntas breves, directas y que se pudieran

responder desde la cotidianeidad, es por ello que se centraron en ámbitos como lo que gusta y no de la escuela, que les gustan regalar, como se imaginan etc. Por otro lado, a los padres de familia se les cuestionó desde sus supuestos de los que pasa en el aula y de los que gustaría que pasará y por último con los colegas se realizaron planteamientos dentro del ámbito profesional. Por el momento es lo que podemos reportar de esta investigación, y continuaremos en ella para profundizar en el análisis y discusión de los datos obtenidos

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu Pierre (1980). El sentido Práctico. Siglo Veintiuno Editores. Argentina.
- Camps, Anna (2001). El aula como espacio de investigación y reflexión. Ediciones Grao. Barcelona. España.
- Carlino, Paula (2003). “Representaciones sobre la escritura y formas de representarla en universidades de América del Norte”. Revista de Educación (336). Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. Pp. 143-168.
- Castelló, Monserrat (2002). “De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura”. En: Revista Signos, Vol. 35, No. 52. Valparaíso. Pp. 149-16
- Castorina José Antonio (2003). Representaciones sociales. Editorial Gedisa. España
- Chevallard Ives (2005). La transposición didáctica. Tercera edición. Ediciones Aique. Argentina.
- De Certeau Michel (1996). La intervención de lo cotidiano. 1 Artes del hacer. Universidad Iberoamericana. México.
- Deleuze, Gilles (1989). Lógica del sentido. Ediciones Paidós. España.
- Durkheim, E. (2011) [1883], EL rol de los grandes hombres en la historia en Escritos políticos, Barcelona: Gedisa.pp.47-57

COACHING EN LA EDUCACIÓN. “INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL AULA”

LÍNEA TEMÁTICA: Comunidades de aprendizaje e innovación en la Práctica Docente.

Autor: Jesús Nava Samano.

Correo electrónico: jesusnavasamano@gmail.com

Segundo semestre Licenciatura en Educación Primaria.

Estudiante.

Institución de procedencia: Escuela Normal Superior del Valle de Toluca.

RESUMEN

Se presenta un reporte parcial de investigación cualitativa con base en una experiencia de intervención psicopedagógica dirigida a la Sociedad necesita un cambio en la concepción de la educación, dándole prioridad a que los docentes en formación y en servicio logren superar las dificultades que les impiden el progreso escolar, y alcancen el éxito en las acciones de aprendizaje, mejorar las habilidades de convivencia en un grupo de estudiantes normalistas a través de la inteligencia emocional y de esta manera fortalecer su proceso de formación inicial docente. En la intervención participaron un grupo de 600 estudiantes de los semestres de las diferentes licenciaturas en educación preescolar primaria, secundaria en español, matemáticas, inglés y biología de la Escuela Normal Superior del Valle de Toluca, durante el ciclo escolar 2021-2022. En cuanto al problema, se detectaron incidentes críticos de convivencia escolar en el aula: conflictos interpersonales, faltas de respeto, intolerancia, motivación y falta de empatía, dificultades de comunicación e integración que afectaban el trabajo colaborativo, aprendizaje y desempeño académico.

La intervención se fundamentó teórica y metodológicamente en el coaching en la educación y la inteligencia emocional en el aula. Se utilizaron observación, entrevista y reportes escritos de aprendizaje como técnicas de recolección de información. Se reportaron aprendizajes significativos en el desarrollo del respeto, la tolerancia, motivación y la empatía, importantes habilidades de inteligencia emocional de convivencia que fortalecen los procesos de formación de formadores para enfrentar los retos docentes que implica brindar una educación emocional a niños y niñas de educación básica en el contexto de las actuales reformas educativas en México.

PALABRAS CLAVE: Coaching en la educación, formación docente, inteligencia emocional, convivencia escolar, habilidades de convivencia.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El objetivo de esta ponencia es presentar, desde un enfoque cualitativo, algunos resultados parciales de la intervención del coaching en la educación en relación con la inteligencia emocional ante la problemática de convivencia escolar detectada en el grupo de estudio y esbozar algunas propuestas para fortalecer el desarrollo de competencias profesionales y personales de los futuros docentes y los docentes en servicio, particularmente de habilidades sobre la inteligencia emocional para la convivencia, todo esa problemática se detecta a partir que en la Normal superior del Valle de Toluca, solo se imparte la materia de inteligencia socioemocional en la cual es insuficiente para poder mostrar a los docentes en formación el manejo de las emociones lo cual es fundamental en nuestro quehacer diario a pesar de los acercamientos con tutoría es insuficiente para poder dar seguimiento al manejo de emociones en el aula por lo cual el coaching en la educación y principalmente en el aula nos ayuda a tener un mejor panorama del manejo de nuestras emociones, a fin de que puedan brindar, durante su práctica docente, una educación emocional que atienda el desarrollo personal y social de los alumnos de educación básica como lo prescriben las actuales reformas educativas plasmadas en los Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017).

La formación inicial de docentes para educación básica tiene un lugar estratégico en el contexto internacional y nacional, por ello es necesario enfocarse en su desarrollo profesional y humano a fin de impactar positivamente en la calidad de vida y los aprendizajes clave que la sociedad demanda: aprender a conocer, hacer, ser y convivir (Faure 1972; Delors 1996; UNESCO-OCDE, 2016).

En este sentido, la labor de los docentes es esencial para promover una educación integral que atienda el desarrollo personal, social, cognitivo, físico, emocional y afectivo de los educandos. Un elemento clave de esta educación integral es promover el desarrollo de la inteligencia emocional de los docentes en formación y en servicio, así como a los estudiantes de educación básica, en particular de los niños que cursan la escuela primaria por ser un grupo poblacional que se encuentra en procesos de intensos cambios cognitivos, físicos y emocionales que pueden, potencialmente generar problemas de convivencia escolar. Por ello es fundamental que los futuros docentes de educación primaria, y de educación básica en general, cuenten con competencias profesionales y personales para atender la potencial problemática que deberán atender en esta etapa del desarrollo humano ante las posibles y diversas situaciones de riesgo de la sociedad actual.

Lo anterior para el fortalecimiento de la función social de la escuela y para alcanzar los logros propuestos para todos los estudiantes, la sociedad necesita un cambio en la concepción de la educación, dándole prioridad a que los docentes en formación y en servicio logren superar las dificultades que les impiden el progreso escolar, y alcancen el éxito en las acciones de aprendizaje. Dentro de estos cambios se impone incluir en las aulas estrategias emocionales que le permitan al alumno conocerse mejor y ser más autónomo y responsable, procurando así no solo su avance académico, también personal o profesional.

Por tanto, es necesario aclarar que los estudiantes con quienes se llevó a cabo la experiencia de intervención estudiada, forman parte todavía de las generaciones de futuros docentes que se están formando con el Plan de estudios 2018 de las diferentes Licenciaturas en Educación Básica. El trabajo se realizó con un grupo de 600 estudiantes de los diferentes semestres de la Escuela Normal Superior del Valle de Toluca (ENSVT) en Zinacantepec, Estado de México, durante el ciclo escolar 2021-2022 en el marco del desarrollo del proyecto de COACHING EN LA EDUCACIÓN “Inteligencia Emocional en el aula” en coordinación de la dirección de la institución.

Al inicio del proyecto se observaron una serie de incidentes críticos como faltas de respeto, de empatía, de tolerancia, dificultades para el trabajo colaborativo en equipo, agresiones verbales, conflictos interpersonales, entre otras situaciones que evidenciaron la necesidad de atender la problemática de convivencia y de formar a los futuros docentes y en servicio en el desarrollo de habilidades emocionales. Al respecto una integrante del grupo reflexionó lo siguiente:

Al inicio de la carrera éramos un grupo unido, solidario, fuerte, existía confianza, éramos muy dinámicos, pero conforme pasaron los semestres nos volvimos apáticos, nada nos parecía bien, de todo nos quejábamos, buscábamos pretextos y culpables a nuestra pérdida de emoción y motivación. En segundo semestre se detectó una situación muy difícil, donde el grupo se dividió, existían chismes, incluso llegaron a los gritos. Era muy difícil para mí observar que en las diferentes licenciaturas se generaba esta temática, saber que iría a la escuela solo a recibir malas caras, malos comentarios, a no recibir contestación a los ‘buenos días’. Llegando a un punto de querer mejorar esta situación, incluso algunos maestros llegaron a cambiar su actitud hacia nosotros ya que nos observaron de diferente manera. En alguna ocasión me llegue a preguntar (...) ¿Qué haces aun estudiando en la normal? Quizás es un comentario o un pensamiento muy negativo, pero estábamos pasando por un momento muy fuerte.

Esta reflexión expresa una síntesis de las percepciones y emociones que estuvieron recibiendo acerca de la convivencia que se estaba viviendo en el aula escolar. Además, varios estudiantes solicitaron apoyo para atender esta problemática de convivencia, que incluso los

llevó, en al menos tres casos, a considerar la opción de darse de baja temporal de sus estudios al percibir que les afectaba en su estado de ánimo y salud emocional, por los sentimientos de ansiedad y depresión que les generaba, lo que estaba repercutiendo en sus aprendizajes y desempeño académico.

A partir de la problemática detectada se planteó la siguiente pregunta guía para la intervención ¿Cómo generar un ambiente de trabajo grupal que construya una convivencia escolar respetuosa, tolerante y empática que promueva aprendizajes significativos?

MARCO TEÓRICO

La intervención psicopedagógica aplicada se fundamentó en diversas perspectivas teóricas que dan sustento a la educación emocional: el enfoque de la educación humanista: aprender a ser y aprender a convivir (Delors, 1996); el campo de la educación emocional (Bisquerra, 2000; Bisquerra, 2009; Bisquerra 2013); en inteligencia emocional (Goleman, 1996); (Bessell y Palomares, 1969) y el trabajo de “Grupos de encuentro” desde el enfoque centrado en la persona aplicado a la educación (Rogers, 1997).

En relación con Bisquerra (2009) la educación emocional es definida como una “innovación pedagógica que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias. Su objetivo es desarrollar competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades para la vida y el bienestar” (p. 157). Este modelo de competencias emocionales propuesto por Bisquerra, a las que también se les denomina competencias socioemocionales, es un modelo integrador, diseñado para aplicarse en contextos educativos con la finalidad de promover la convivencia armónica y el desarrollo humano integral.

De acuerdo con Goleman (1996) la inteligencia emocional se basa en la relación de nuestros pensamientos y sentimientos, operando en armonía permiten tomar mejores decisiones y tener comportamientos asertivos, el controlar nuestras emociones nos lleva a tener resultados satisfactorios, el tener inteligencia emocional se basa en cinco pilares fundamentales los cuales son: entender nuestras emociones, manejar nuestras emociones, motivación, empatía y administrar tus emociones con los demás, donde también nos menciona las emociones que debemos aprender a controlar ya que pueden actuar de forma negativa como es la ira, ansiedad, depresión ya que pueden repercutir en nuestra salud, las emociones que debemos cultivar es el optimismo y la esperanza ya que en la educación nos ayuda en más horas de estudio en las debilidades académicas.

Antes de hablar del Coaching Educativo como metodología docente, es necesario referirse al término “coaching”. Según Whitmore (2007), el coaching **es una forma de dirigir, de tratar a las personas** o, dicho en otras palabras, el coaching **es una forma de pensar y de ser**.

Si bien el término “coach” procede directamente del ámbito deportivo y este, a su vez, de un medio de transporte búlgaro (kocsi secker), es en el entorno empresarial y personal donde se conoce por **coaching al proceso dialógico a través del cual el coach, o entrenador, genera las condiciones ideales y necesarias para que la persona, o grupo de personas implicadas en dicho proceso, busquen el camino para conseguir los objetivos establecidos**, utilizando sus propios recursos y destrezas pero siempre desde la motivación, la responsabilidad y la creatividad, posteriormente, en el mundo empresarial, el coaching se ha ampliado para hacer referencia a los trabajos desempeñados por aquellas **personas que acompañan a otras, ayudándolas a alcanzar sus metas, potenciando sus destrezas y facilitando recursos para superar sus limitaciones**, independientemente del ámbito, por lo que se ha ido extendiendo rápidamente hacia todo tipo de profesiones.

Sin embargo, en la última década del siglo XXI, resulta interesante destacar que, partiendo de los principios básicos del coaching como forma de vida, **Juan Fernando Bou (2007)** creó el término **coaching educativo**, con todo lo que ello ha supuesto principalmente en la enseñanza formal no universitaria (esto es, en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria) durante los últimos diez años. Puesto que “coach” significa “entrenar”, el entrenador, el “coach”, debe dirigir a sus alumnos, buscando la consecución de metas a través del desarrollo de distintas destrezas que mejorarán su vida. Dentro de esta jerga, el coachee sería aquella persona que protagoniza el proceso de entrenamiento o aprendizaje, Según Bou (2009), el modelo educativo en coaching debe ser **cooperativo, no directivo, y potenciar en el alumnado los procesos para ‘aprender a aprender’**, ya que se parte de la idea de que el aprendizaje fundamentado únicamente en transmitir información ocasiona frustración en los alumnos, por lo que es necesario cambiar esa idea de aprendizaje. Por tanto, **el coaching promueve cambios cognitivos, emocionales y conductuales que amplían la capacidad de acción de la persona**. En este sentido, Bou (2009) resalta que el docente debería poseer una serie de cualidades o destrezas que le faciliten desarrollar las tareas que le son propias como profesional educativo, tales como saber escuchar, ofrecer disponibilidad a sus alumnos, ser competente en su materia, etc.

METODOLOGÍA

Se llevó a cabo un estudio de caso (Stake, 1999) enfocado en la particularidad y complejidad del problema detectado; se enmarca en el paradigma de investigación cualitativa (Álvarez-Gayou, 2003). Desde el punto de vista metodológico, de acuerdo con Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014),

“al tratarse de seres humanos, los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva” (p. 397).

El estudio se enfocó en una experiencia de intervención realizada con un grupo de estudiantes normalistas que cursan en los diferentes semestres de las Licenciatura en Educación Preescolar segundo semestre 26 alumnos, cuarto semestre 35 alumnos, sexto semestre 27 alumnos, Primaria segundo semestre 40 alumnos, cuarto semestre 25 alumnos sexto semestre 20 alumnos, Secundaria en especialidad en Español segundo semestre 32 alumnos, cuarto semestre 33 alumnos, sexto semestre 27 alumnos, Matemáticas segundo semestre 31 alumnos, sexto semestre 26 alumnos, Lengua extranjera inglés cuarto semestre 20 alumnos, y Biología segundo semestre 31 alumnos, Plan de estudios 2018, en la ENSVT, durante el ciclo escolar 2021-2022.

Como herramientas para la recolección de información se utilizaron la observación participante, el diario de campo y la entrevista; además se solicitó a los estudiantes reportes escritos al término de la intervención en los que hablaron acerca de la experiencia vivida y de los aprendizajes generados a partir de su participación en la conferencia impartida de inteligencia emocional, así como de las actividades desarrolladas durante el proyecto de COACHING EN EDUCACIÓN “Inteligencia emocional en el aula. La detección del problema se realizó mediante entrevistas y observación de conductas y actitudes que indican conflictos interpersonales que habían llegado a insultos, faltas de respeto, de empatía, comprensión y colaboración para el trabajo en equipo, estas actitudes y conductas derivan de una deficiente formación y desarrollo de habilidades emocionales relacionadas con el autoconocimiento, autoestima, autorregulación, autonomía, empatía, convivencia y colaboración. Los resultados parciales que se presentan más adelante se derivan del análisis documental de los reportes escritos mencionados arriba.

RESULTADOS

Con base en el desarrollo de la intervención en proyecto se observaron resultados importantes que se presentan parcialmente en este documento, mismos que se derivaron de la aplicación entrevistas y diario de campo, estos resultados se hicieron patentes en el análisis cualitativo de los reportes de aprendizajes significativos de la experiencia de los diferentes estudiantes en el y tuvo como categorías de análisis algunos de los elementos relacionados con la educación y el desarrollo de la inteligencia emocional en el aula para los docentes en formación y en servicio basados en los pilares de Goleman (1996) estos son: el respeto, la tolerancia, la motivación y la empatía como factores que facilitan una convivencia armónica y pacífica.

La categoría de análisis principal fue la convivencia, compuesta de tres subcategorías de análisis: motivación, la empatía, tolerancia y respeto. En las entrevistas y los diarios de campo de los estudiantes se identifica que hacen referencia directa a estas categorías como evidencias de los aprendizajes que resultaron de la experiencia en el proyecto de COACHING EN LA EDUCACIÓN “Inteligencia emocional en el aula”. Algunos de los resultados expresados como aprendizajes significativos por el grupo en los diarios de campo de los participantes representados por los diferentes semestres, son los siguientes fragmentos categorizados:

- I. Sobre la convivencia: “Mi actividad que nos llamó más la atención es el de las banderas y la red ya que gracias a eso muchas de las situaciones de conflicto y de riesgo que se presentaban en el grupo fueron solucionadas, fue un espacio de comunicación, acuerdos que favoreció nuestra convivencia” (español 4° semestre). “Comenzando por el de banderas ya que era proteger la nuestra y tener comunicación fue una excelente actividad, porque a partir de ahí se generó un ambiente de confianza y de progreso académico para la mayoría de los alumnos del grupo, y nos enriqueció nuestros saberes como futuros docentes para nuestra vida personal y académica. (Matemáticas 2° semestre).
- II. Sobre la motivación: dentro de la conferencia de inteligencia emocional se nos habló del tema “el cual nos ayudó a identificar cual es nuestro motivo y acción para tener un mejor desarrollo académico como docentes en formación y en servicio , la actividad que nos favoreció fue las lentes positivas ya que nuestros compañeros nos describen de forma positiva y nuestras cualidades que tenemos esto nos ayuda a motivarnos para seguir trabajando de mejor manera en nuestras aulas en relación con nuestros compañeros” (Preescolar 2°, Semestre), “La actividad de véndete fue de las importantes ya que nos brindó la oportunidad de generar la motivación de darnos

- cuenta como nos podemos vender como docentes con nuestras cualidades y fortalezas que manejamos cada uno de nosotros” (Inglés 4°, semestre).
- III. Sobre la empatía: “En el desarrollo del coaching comenzamos con una actividad que me ayudó a entender a las personas que están a mi alrededor” (Primaria 4°, semestre). “En habilidades emocionales desarrolle la empatía hacia mis compañeros y hacia mis alumnos, también manejar de mejor manera las relaciones positivas y negativas” (Docente en servicio). “A través de la actividad véndete pude conocer e identificar cualidades de mis demás compañeros que no conocía, así mismo generar un ambiente de empatía con ellos” (Preescolar 6°, Semestre).
- IV. Sobre el respeto: “Por otro lado “la red” me llevo a encontrarme en el desarrollo del aprendizaje, al principio de la actividad no pensé que funcionaría, pero conforme transcurrió el tiempo pude darme cuenta que en efecto funcionó, ya que ahora se vive un clima agradable y de respeto dentro del aula” (Matemáticas 6°, semestre).
- V. Sobre la tolerancia: “Aprendí a ser más tolerante, dentro y fuera del aula” (Biología 2°, semestre). “Este ejercicio nos sirvió de mucho ya que cada persona pudo reconocer las cualidades y fortalezas de la otra, esto nos ayuda en nuestro desarrollo como docentes” (Primaria 6°, semestre).

Estas reflexiones de los participantes dan cuenta de la efectividad del coaching en la educación en específico sobre la inteligencia emocional en el aula, aplicada para atender la problemática de convivencia escolar detectada. Los resultados evidencian el desarrollo de la habilidad emocional para la convivencia armónica, de respeto, tolerancia y empatía, elementos clave de la educación socioemocional que ha sido incorporada explícitamente en el diseño curricular de la formación inicial de docentes (SEP, 2018a). Asimismo, la educación básica incluye en su planteamiento curricular la atención al desarrollo personal y social mediante la educación socioemocional (SEP, 2017). Estos aprendizajes reportados contribuyen a la articulación y armonización entre ambos tipos de educación como lo proponen los Planes y programas de estudio de la educación normal. Documento base: Transformación pedagógica de acuerdo al nuevo modelo educativo (SEP, 2018a).

CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

Al concluir la intervención psicopedagógica y a lo largo del semestre escolar se observaron resultados importantes reflejados en cambios en las actitudes, comportamientos, sentimientos y emociones en la mayoría de participantes. En lo general se reportaron aprendizajes significativos en torno al desarrollo de la inteligencia emocional, los estudiantes reportaron sentirse aceptados, comprendidos, escuchados y se mostraban solidarios, empáticos, considerados, respetuosos, dispuestos al trabajo colaborativo y al apoyo mutuo, los docentes en servicio reportaron tener una mejor relación entre ellos y mejor manejo de sus emociones en las aulas, así como esto les ayudó a desarrollar de manera eficaz su planeación y desarrollo de sus planeaciones. Se generó un ambiente grupal que promovió una convivencia escolar armónica y democrática que contribuyó al logro de aprendizajes significativos en relación con los propósitos y en relación a la comprensión de la importancia de la convivencia escolar sana para generar ambientes de aprendizaje significativos para la vida.

Estos cambios, resultantes del coaching, se mantuvieron a lo largo del semestre escolar y se evidenciaron en los reportes finales de evaluación acerca de los aprendizajes generados en el desarrollo del mismo. Este proyecto de coaching en la educación “Inteligencia emocional en el aula” da cuenta de la necesidad de desarrollar de manera sistemática acciones y programas centrados en atender el desarrollo y manejo de las emociones de los docentes en formación y en servicio, puesto que antes de ser docentes, somos personas.

Todo lo anterior manifiesta la importancia de abrir espacios explícitos para la atención de los procesos de automanejo de los futuros docentes como personas en desarrollo. Con ello se necesita trabajar en conjunto con los docentes en formación y en servicio tanto en sus necesidades de desarrollo profesional como de desarrollo humano. La construcción de la identidad profesional, como parte de la formación integral, implica procesos emocionales, interpersonales e intrapersonales relacionados con el desarrollo de la inteligencia emocional como son el identificar sus emociones, el manejo de las mismas, la motivación, la empatía y las relaciones con los demás, así como competencias para la vida y la convivencia; dimensiones que facilitan el desarrollo personal, social y académico del docente como persona con la responsabilidad social de educar y de investigar el fenómeno educativo para generar propuestas de solución ante la problemática social de este sector.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Bessell, H., y Palomares, U. (1969). Programa de desarrollo humano: *Círculo mágico*. En Álvarez, C; Vázquez, S. y Sánchez, J. (s/f) *Círculo Mágico*. México: Integro Editores.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. España: Wolters Kluwer Educación. Recuperado a partir de Edición digital Kindle.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (coord.). (2013). *Educación emocional*. Bilbao: Descleé.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México: McGraw Hill.
- Perales-Franco, C., Arias-Castañeda, E., y Bazdresch-Parada, M. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. Jalisco, México: ITESO. Recuperado de <http://dibpxy.uaa.mx/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsebk&AN=1359328&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Rogers, C. (1997). (9a. Reimpresión). *Grupos de encuentro*. Argentina: Amorrortu editores.
- Secretaría de Educación Pública (1999) *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas para la educación básica*. México: SEP. Recuperado a partir de http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Planes y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2018a). *Planes y programas de estudio de la educación normal. Documento base: Transformación pedagógica de acuerdo al nuevo modelo educativo*. México: SEP.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. (2a. Edición). Madrid: Morata.
- UNESCO-OCDE. (2016). *Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales*. España: UNESCO-OCDE. Recuperado a partir de https://www.oecd-ilibrary.org/education/habilidades-para-el-progresosocial_9789264253292-es
- Whitmore, R. (2007). *Coaching: el método para mejorar el rendimiento de las personas*. Paidós, 2007.

Bou, J, F. (2007). Coaching para docentes: el desarrollo de habilidades en el aula. Club Universitario, 2007.

Bou, J, F. (2009). Coaching para docentes: el desarrollo de habilidades en el aula. 2^a Edición. Club Universitario, 2009.

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS PARA LA INTELIGENCIA EMOCIONAL: REFLEXIONES DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE

AUTORES

Ximena Monserrat Cruz Trujillo

Docente en formación de la licenciatura en educación primaria

ximekrom2@gmail.com

Karina González Alpízar

Docente en formación de la licenciatura en inclusión educativa

Kari28J17@gmail.com

Abigail Ríos Luna

Docente en formación de la licenciatura en educación primaria

abiluna024@gmail.com

INSTITUCIÓN DE PROCEDENCIA

Escuela Normal No.4 de Nezahualcóyotl

NIVEL DE ESTUDIOS

Licenciatura

TEMA: El Aprendizaje Basado en Problemas para la inteligencia emocional: Reflexiones desde la práctica docente

LÍNEA TEMÁTICA: Comunidades de aprendizaje e innovación en la Práctica Docente; Contribuciones asociadas con los principios y prácticas de inclusión, igualdad, equidad y diálogo, que tienen como objetivo la transformación social a partir del trabajo colaborativo y la innovación

RESUMEN

El objetivo de esta ponencia es describir cómo el aprendizaje basado en problemas potencializa la inteligencia emocional en infantes de educación básica. El texto se sitúa desde la práctica reflexiva como recurso metodológico que parte de la experiencia de docentes en un contexto determinado para proponer alternativa de mejoras del acto educativo. Se concluye que, el aprendizaje basado en problemas es una estrategia que plantea situaciones problemáticas que, al ser resueltas por estudiantes, se traduce en un recurso que posibilita trabajar aspectos emocionales como la autoestima y la confianza en estudiantes. Además, de que contribuye al trabajo colaborativo y convivencia sana entre pares.

Palabras clave: Inclusión; Docente en formación; Estrategias de aprendizaje; Trabajo colaborativo;

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las prácticas profesionales para estudiantes normalistas son significativas en el sentido de que contribuye a fortalecer su proceso de formación de manera integral. Debido a que les permite tener contacto con una realidad concreta para desarrollar habilidades en torno a su quehacer docente. Derivado de las jornadas de prácticas profesionales de intervención y adjuntía que se realizaron del 28 de marzo al 8 de abril de 2022 con estudiantes de sexto grado en una escuela primaria del municipio de Nezahualcóyotl. En dichas prácticas se identificó que, estudiantes presentan dificultades para participar, expresar opiniones y/o ideas sobre temas tratados en el aula, que se traducen en supuestos conocimientos adquiridos por el infante. Al indagar sobre los posibles motivos para expresarse y/o socializar con su entorno y compañeros/os de aula, se logra identificar que está relacionado con el tema de la autoestima, que interfiere con el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje y socialización entre estudiantes, se hizo uso de la resolución de problemas para potencializar la inteligencia emocional, participación y un ambiente sano de convivencia. La resolución de problemas se utilizó como un recurso didáctico que se entiende como “el conjunto sistemático de principios, normas recursos y procedimientos específicos que el profesor requiere conocer y saber aplicar para orientar [...] el aprendizaje” (Juárez, 2013, p 45). A parte de ser manejado para orientar el aprendizaje en estudiantes, también fue útil para trabajar la parte socioemocional, lo que es la parte de la autoestima y la relación entre pares. De este modo, la resolución de problemas como recurso

didáctico se plantea como una posibilidad para que estudiantes trabajen aspectos socioemocionales y así, potenciar el desarrollo cognitivo de manera óptima (Juárez, 2013). De acuerdo con Luy-Montejo (2019), el aprendizaje basado en problemas estimula el aprendizaje a partir de la experiencia, así como el trabajo colaborativo y la interacción entre pares, lo que puede ayudar al desarrollo de la inteligencia emocional. El Aprendizaje basado en problemas potencializa habilidades sociales a través de situaciones cotidianas. Esto permite que estudiantes potencialicen su inteligencia emocional mediante la resolución de problemas debido a que las emociones que influyen en su desempeño académico actúan en su aprendizaje, dando resultados más favorables o satisfactorios en el ámbito académico, ya que se infiere que éstas permiten que el estudiante comprenda su proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tal motivo, la pregunta que guía nuestras reflexiones es ¿Cómo el aprendizaje basado en problemas potencializa la inteligencia emocional en infantes de educación básica?

MARCO TEÓRICO

El docente es uno de los principales actores educativos que influye en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes que cruzan la educación básica, teniendo una función primordial en la formación de individuos. El docente como sujeto ético tiene la responsabilidad de ayudar a formar sujetos autónomos, razonables y capaces de utilizar sus habilidades, competencias dentro y fuera de una institución educativas. Es decir, forma para la vida y ayuda mejorar la propia existencia de los individuos a través del acto educativo, esto involucra la responsabilidad académica, moral y socioemocional para con sus estudiantes, institución y sociedad. Para García (2009), a medida que el educador reflexiona sobre su trabajo, lo explica, lo comprende y descubre el papel que juega el trabajo docente en el cambio social.

Bajo estos criterios, las autoras nos situamos dentro de la reflexión de la práctica, como un elemento que permite diseñar estrategias para la mejora e innovación educativa. Sin embargo, esta acción toma como punto de referencia la experiencia y el contexto en el cual el educador y los educandos se encuentren inmersos. Para los fines de esta ponencia entenderemos la reflexión de la práctica como el acto a través del cual los docentes pueden juzgar su propio accionar con la finalidad de mejorar su práctica.

Situarse en la acción reflexiva y crítica permite indagar sobre lo que sucede día con día en contextos educativos específicos. La reflexión de la práctica ayuda a la profesionalización del docente y a la mejora de su actuar, al proponer alternativas de mejora, estrategias de

enseñanza aprendizaje que permitan potencializar, en este caso la inteligencia emocional del estudiante. La reflexión de la práctica, entonces, busca la mejora del actuar docente, que decanta en potencializar las habilidades del estudiante por medio de instrumentos adecuados, por ejemplo, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). A partir de este momento ABP serán las siglas para hacer alusión al aprendizaje basado en problemas. En este caso, el ABP se analiza como un método de enseñanza-aprendizaje para trabajar el lado socioemocional del estudiante, que ayude a establecer relaciones de convivencias positivas y sanas para poder ejercer la participación en el aula. Asimismo, el ABP es visto como una metodología que ayuda al estudiante ser capaz de expresar adecuadamente sus emociones, comprenderlas, aceptarlas y reducir las negativas.

Antes de definir el ABP, es necesario señalar que se trata de una estrategia de aprendizaje, que se explica como un "conjunto de procedimientos y recursos cognitivos que los estudiantes ponen en marcha cuando se enfrentan al aprendizaje; con lo cual, en sentido estricto se encuentran muy relacionados con los componentes cognitivos que influyen en el proceso de aprendizaje" (Valle et al. 1998, p. 2). Dichas estrategias favorecen el aprendizaje de estudiantes al lograr una adquisición de conocimientos que refuerzan las capacidades y habilidades para tener un óptimo desarrollo en la resolución de problemas. El/la docente al elegir qué estrategia utilizar debe conocer y descubrir en qué áreas sus estudiantes presentan habilidades, así como dificultades durante su proceso de enseñanza aprendizaje.

Ahora, el haber definido qué es una estrategia de aprendizaje es oportuno conocer el ABP, que en palabras de Díaz (2005), "consiste en el planteamiento de una situación problema, donde su construcción, análisis y/o solución está centrado en la experiencia" (p. 61). No solo se trata de plantear un problema para que estudiantes den respuesta, sino que esté vinculado o se asemeje a la realidad inmediata, para que sea él quien a través de lo que ha vivido en su día a día pueda dar solución. Desde el lado socioemocional el ABP se plantea como una posibilidad para generar confianza en estudiantes al resolver el problema planteado. Dicho de otra manera, el ABP será un punto crucial para que el sujeto desarrolle su inteligencia emocional y ejerza los elementos intrínsecos de la misma tanto dentro como fuera del aula. Lo anterior fue el parteaguas para centrar el interés en el aprendizaje basado en problemas (ABP), que en palabras de (Díaz, B. 2005) "consiste en el planteamiento de una situación problema, donde su construcción, análisis y/o solución está centrado en la experiencia" (p. 61). Es decir, no solo se trata de plantear un problema para que los alumnos le den respuesta, sino, que esté problema esté vinculado o se asemeje a la realidad del estudiante, para que sea él quien a través de lo que ha vivido en su día a día pueda darle respuesta. Por lo tanto, si se plantean situaciones problema que estén vinculados a la realidad del educando, este podrá generar confianza en sí mismo y en su respuesta, dicho de otra manera, el ABP será un punto crucial para que el sujeto desarrolle su inteligencia emocional y ejerza los elementos intrínsecos de la misma tano dentro como fuera del aula.

Goleman (1995) define la inteligencia como un factor importante donde destaca cinco elementos: la conciencia emocional, el autocontrol, la motivación la empatía y la habilidad social. Esta surge como una respuesta educativa a una serie de necesidades que hay en la sociedad y estas se sugieren trabajar desde temprana edad. “La educación socioemocional es la capacidad de reconocer las emociones, tanto propias como ajenas y de gestionar nuestra propia respuesta ante ellas” Goleman, 1995, p.458). Para Goleman (1995), la inteligencia emocional permite que el individuo tome conciencia de sus emociones y sentimientos, desde el ámbito educativo podría ser aquello estimule el trabajo en equipo y que ayude a adoptar una actitud empática y social, que decanten en un óptimo desarrollo personal.

En este sentido, es válido indagar sobre el vínculo que tienen metodologías como el ABP para trabajar las emociones en estudiantes de educación básica, no solo para potenciar el intelecto sino el desarrollo personal. Porque una de las tesis de Goleman es que están importante el intelecto como la parte emocional en los sujetos. La inteligencia emocional podría ayudar a superar barreras para el aprendizaje y la participación que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación, ahora existe una vinculación de las emociones con BAP ya que es un factor clave para el bienestar social y mental del alumno, las emociones ayudan a fomentar el aprendizaje.

METODOLOGÍA

El trabajo de investigación tuvo como antecedente un enfoque metodológico cualitativo-interpretativo que permite emitir sobre la docencia, la inclusión vinculada a la práctica a partir de la transformación social. Durante un lapso de dos semanas se llevaron a cabo las prácticas de intervención docente, que fue del 28 de marzo al 8 de abril en una institución de nivel básico ubicada en el municipio de Nezahualcóyotl, con un grupo de sexto grado. Con este grupo se implementó el ABP como estrategia para fomentar la participación dentro del salón de clases, asimismo, incidir en la confianza para la interacción de los sujetos con sus pares al interior del aula. Esto a través del trabajo de colaborativo e individual con la finalidad de potencializar la inteligencia emocional del educando para generar un aprendizaje significativo

El ABP se trabajó en tres materias que forman parte del currículum de nivel básico; matemáticas, ciencias naturales y formación cívica y ética. Cada uno de los proyectos tuvo duración de 2 a 4 días, organizados en un lapso de dos semanas y con el propósito de que los estudiantes potencializaran su inteligencia emocional, en específico de la confianza he interacción con el otro, sin dejar de lado el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se utilizaron instrumentos de recolección de datos de corte cualitativo que para tener una aproximación subjetiva sobre el proceso de aprendizaje, con el fin de lograr implementar ciertos recursos o estrategias que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se destaca que, durante el proceso no se dejaron de lado las necesidades de cada uno de los sujetos. Los instrumentos de recolección de datos fueron, en primer lugar, el diario del profesor “como instrumento para detectar problemas y hacer explícita las concepciones” (Porlán, 1987, p. 30-32). Este instrumento de observación favorece a la identificación de problemas, porque se trata de un recurso para la observación y categorización de la realidad, permite ir más allá de la simple percepción intuitiva y ayuda a proponer alternativas de secuencia didácticas para la intervención en el aula. De este modo, las secuencias de actividades de enseñanza/aprendizaje o secuencias didácticas son la manera de encadenar y articular las diferentes actividades a lo largo de una unidad didáctica” (Zavala, 1995, p. 18). En este orden de ideas, el ABP busca fortalecer el desarrollo de los conocimientos, habilidades y destrezas de estudiantes.

RESULTADOS

La metodología del ABP se aplicó durante las jornadas de prácticas profesionales, del 28 de marzo al 8 de abril de 2022 con estudiantes de sexto grado. Durante los primeros días de intervención y a través del uso del diagnóstico, se identifica que estudiantes muestran dificultades para participar y/o expresar opiniones sobre los temas tratado en el aula. A través de la aplicación del diagnóstico y del uso del diario del profesor se logró identificar la problemática en torno al tema de la confianza en el estudiantado. Esto se puede observar en el siguiente testimonio registrado en el diario del profesor,

-Se está trabajando con el valor posicional de los números, ya que los alumnos se muestran confundidos al solicitarles que encuentren cifras que se localizan en medio de otras, se colocan en el pizarrón las siguientes cifras 9.81 y 9.82, se solicita a los estudiantes que encuentren los números entre esas dos cifras, [los estudiantes desvían la mirada], (algunos estudiantes salen al sanitario), al repetir la indicación todos los alumnos guardan silencio y ninguno participa.

Se solicita la participación de una manera selectiva; Docente [dirigiéndose a un alumno]: Podrías decirme cual es la respuesta por favor.

Desde este momento A1 hará alusión al sujeto nombrado “alumno”

A1: Es que no se si estoy bien profesora.

Docente [se dirige al grupo]: Si no participan no sabremos si su respuesta es correcta o no. (Cruz Trujillo. X, 2022, “Diario del profesor”)

En este sentido, al realizar la matriz analítica de lo registrado en el diario de profesor, utilizado como el instrumento de recolección de datos, se identifica que las/os estudiantes no participan durante las actividades realizadas en el aula. Por tal motivo, se destaca como código principal la “confianza en sí mismos y la comunicación entre pares”.

Al concluir con la identificación del problema, el cual fue obtenido y analizado por medio de los instrumentos de recolección de datos ya antes mencionados y la reflexión de la práctica docente se viralizo un patrón, el cual tiene que ver con la falta de participación por parte de los alumnos que integran el grado y grupo de 6*A, lo que sirvió de referente crucial para considerar como elemento fundamental de la planificación de actividades, la estrategia del ABP, el cual fue un punto inicial para la fomentación de la participación estudiantil dentro del salón de clases, así como también del fortalecimiento y potencialización de la inteligencia emocional de cada uno de los sujetos que conforman el grado y grupo mencionado con anterioridad.

El aprendizaje basado en problemas con alumnos de 6to grado se implementó de la siguiente manera:

La primera estuvo integrada por la asignatura de matemáticas, donde se abordó un proyecto denominado “mercado matemático”, se trata de la modelación de escenarios sobre problemas matemáticos. A través de este proyecto, estudiantes durante una semana resolvían problemas con operaciones básicas, decimales y operaciones de hasta 4 cifras. De este proyecto se destaca que, las/os estudiantes interactuaban con sus pares de manera eficiente y fluida, con una participación evidente tanto de manera oral al vender y comprar productos, así como de forma escrita al realizar operaciones.

En la asignatura de ciencias naturales se integró un proyecto denominado “cambios temporales y permanentes de los materiales”, de igual manera, el objetivo era la interacción entre estudiantes con su entorno y la resolución de problema. El proyecto se abordó en un lapso de media semana, se realizó un experimento donde el objetivo fue favorecer la interacción y participación de estudiantes. La dinámica consistió en conformar un equipo de manera democrática, el resultado obtenido mediante un registro experimental fue favorable, ya que los estudiantes participaban dentro de su equipo para resolver dichos cuestionamientos, compartían sus ideas con el resto de sus compañeros, sus respuestas o hipótesis eran expresadas tanto de forma oral como escrita, cada uno de los sujetos manifestaba sus inferencias sobre el resultado del experimento acorde a lo que recordaban de

su día a día, un claro ejemplo se hizo evidente cuando se les planteo el siguiente cuestionamiento, ¿Qué le sucede a la mantequilla cuando se expone al sol?, con respecto al planteamiento, las respuestas eran denotadas por su experiencia.

El tercer proyecto se trabajó en la asignatura de formación cívica y ética denominado “verdades de la vida”, el objetivo fue que los alumnos tomaran conciencia para decidir en libertad. El proyecto consistió en plantear problemáticas o situaciones a resolver que pudiesen suscitarse en el día a día del sujeto, y las cuales exigían tomar una solución para resolverlas, el atendimiento a dichos planteamientos ponía en juego los valores de los estudiantes, sus experiencias personales o ejemplos visualizados de su vida cotidiana, entre muchas otras cuestiones.

Los resultados que se obtuvieron fueron significativos, de manera puntual me refiero a que los estudiantes para compartir sus elecciones levantaban la mano de manera voluntaria, he inclusive algunas respuestas se debatieron entre pares siendo autónomos en su libre expresión. Por otra parte, la dinámica planteada fue un punto crucial para que los estudiantes se sintiesen confiados en su palabra, tuvieran la libertad para expresarse sin ser juzgados, destacando que cada uno tenía su experiencia, es decir, la toma de decisiones potencializa la confianza del individuo permitiéndoles compartir sus conocimientos con el resto del grupo, creando satisfacción individual.

DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados, el ABP es una estrategia que promueve el pensamiento crítico de los estudiantes, permite potencializar el desarrollo de las competencias de modo que los educandos logren sus habilidades en niveles altos durante su proceso de enseñanza y aprendizaje en la adquisición de conocimiento, siendo el ABP brinda una enseñanza en la que el estudiante adquiere la motivación para aprender por medio del planteamiento de problemáticas a resolver con vinculación en su experiencia, permitiendo potencializar y desarrollar el aprendizaje de manera activa y dinámica. Por tanto, el ABP visto desde la inteligencia emocional, promueve en el sujeto la autoestima y de acuerdo con el fortalecimiento de competencias o habilidades ligadas a la inteligencia emocional, optimiza al estudiante y como consecuencia lo convierte en un individuo integro, dentro del proceso educativo tiene más peso el aspecto cognitivo por encima de las emociones.

Sin embargo, Goleman (1996) propone una nueva visión acerca del papel que deben desempeñar las escuelas en la educación integral, al conciliar en las aulas lo emocional y la cognición. Para este autor las instituciones educativas deben incluir en los programas la

enseñanza de habilidades humanas como el autoconocimiento, empatía, auto control, la resolución de conflictos y la colaboración con los demás.

Por esta razón, al reflexionar sobre el ABP desde el ámbito emocional, se logra identificar que puede ser una alternativa para promover entre el estudiantado la participación, así como el buen trato entre pares. La inteligencia emocional está definida como un conjunto de actividades, habilidades, capacidades y competencias, adopta un papel relevante y es punto clave para la relación e interacción. En este sentido, como docentes en formación las prácticas profesionales permiten identificar necesidades puntuales que se requieren trabajar al interior de las aulas. Y, que necesita discutirse a la luz de referentes teóricos que permitan una mejor comprensión de las situaciones identificadas. Evidentemente la educación socioemocional, permitió ampliar nuestro análisis sobre la pertinencia de aplicar una metodología de ABP no solo con la finalidad de la adquisición de conocimiento sino para potenciar la relación entre pares de manera cordial y respetuosa.

Desde nuestra experiencia como docentes en formación el ABP coadyuva a trabajar habilidades socioemocionales a la par que potencializa los procesos de enseñanza-aprendizaje de estudiantes. La metodología del ABP permite la observación, el análisis y la percepción de las emociones, además estimula la interacción entre docente-estudiante. Por tal motivo, insistimos que como docentes también debemos desarrollar habilidades socioemocionales que involucra un proceso de sensibilización para la atención los diferentes ambientes de desarrollo. La inteligencia emocional del docente es importante para la motivación, el trabajo y la calidad de la enseñanza- aprendizaje, es un tema complejo. El ejercicio de la docencia involucra sentimiento y emociones, donde se desarrolla la empatía por el otro, el alumno busca también ser reconocido como un sujeto que piensa y siente. Este puede presentarse como un reto ya que durante las prácticas conocemos las emociones de los alumnos como la felicidad, estrés, temor, etc. De esta manera, se indica que el aula es un espacio que permite identificar, comportamientos, actitudes, relaciones, sentimientos y emociones.

CONCLUSIONES

El propósito de esta ponencia fue describir la pertinencia del Aprendizaje Basado en Problemas como recurso metodológico para potenciar la inteligencia emocional en estudiantes de educación básica. De esta manera, situarse en la reflexión de la práctica docente permitió hacer de la experiencia de intervención en el aula un recurso para proponer alternativas de mejora del acto educativo. En este caso, ABP para potencializar la inteligencia emocional en el sujeto de educación básica, Es importante mencionar que se deben identificar las variables socioemocionales vinculadas al proceso de enseñanza aprendizaje en estudiantes, asimismo, reconocer la diversidad que converge en nuestras aulas, desde estudiantes regulares, sobresalientes y con alguna discapacidad intelectual y/o motriz. Dichas condiciones logran influir en el desarrollo socioemocional del sujeto.

De esta manera, nuestra ponencia busca dar evidencia de la importancia de trabajar el aspecto emocional a través de recursos metodológicos como el ABP, porque trabajamos con sujetos que sienten y piensan. Porque trabajar el aspecto socioemocional ayuda a potenciar la autonomía del infante y el proceso de socialización con otros individuos. De modo que, la reflexión de la práctica nos permite proponer alternativas, a partir de la experiencia, para mejorar nuestro actuar docente a favor de un desarrollo emocional óptimo de estudiantes de educación básica. El ABP permitió identificar que puede ser utilizado para trabajar la parte socioemocional, así mismo, permite proponer un trabajo de colaboración con actores que interviene en el proceso educativo del infante. Debido a que, las emociones son relevantes en la vida y el desarrollo de cada individuo ya que estas permiten crear lazos sociales con otras personas.

Para concluir, se hace consciencia de la importancia que se le adjudica a la reflexión de la práctica, puesto que es el punto crucial donde se pueden observar los diferentes contextos, los cuales permiten recabar la información del aula, del alumno, familia, etc. Con esto podemos acaparar esos instantes, actitudes, emociones que los alumnos están expresando cada día, como resultado, se hace evidente la disponibilidad para participar dentro y fuera del salón de clases, así como de manera individual, entre pares o grupal. La emoción está íntimamente ligada a la comunicación y esta permite que el sujeto se exprese de manera verbal y de manera asertiva, al reflejar sus emociones, habilidades y/o participación se está aprovechando significativamente la capacidad del sujeto para mejorar en las relaciones, aprendizaje y productividad.

REFERENCIAS

- Díaz Barriga, F. (2005). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F y Ayape, C. (2005) “Aprendizaje basado en problemas. De la teoría a la práctica”. México: Trillas.
- Dueñas, L. (2002). Importancia de la Inteligencia Emocional: Un nuevo reto para la orientación educativa. Universidad Nacional de Educación a Distancia: Madrid
- Goleman, D. (1995). Inteligencia Emocional. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Gracia M. (2009). El profesionalismo integrado. Un nuevo modo de ser educador. México. Universidad Pedagógica Nacional. Plaza y Valdez Editores
- Hernández, C. y Ramos, J. (2018). La Inteligencia emocional y la práctica docente en profesores investigadores. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 9(17), pp. 419-447.
- Juárez, R. (2013). La Enseñanza de la Geografía en la Escuela Primaria. Tesis de licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 291: México
- Luy-Montejo, C. (2019). **El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. Propósitos y representaciones, 7 (2), pp. 353-383.**
- Porlán R. (1987) El diario del profesor “Un recurso para la investigación en el aula”. Sevilla España: Díada editorial
- Valle, A., González, R., Cuevas, L. y Fernández, A. (1998) Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. Revista de Psicodidáctica, 6, pp. 53-68.
- Zavala, A. (1995). La práctica educativa: cómo enseñar. Madrid: Grado, de Serveis pedagògics.
- Jiménez A. (2017) Inteligencia emocional. 14ºCurso de Actualización Pediatría. (pp. 457-469). Madrid: Lúa Ediciones.

SIEMBRA VIDA A PARTIR DE LA EXPRESIÓN ALGEBRAICA

LICENCIATURA EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN TELESECUNDARIA

5° y 8° SEMESTRE

Escuela Normal “Profr. Darío Rodríguez Cruz”

Acatlán De Osorio, Puebla.

Clave: 21dnl0007k

PONENCIA:

SIEMBRA VIDA A PARTIR DE LA EXPRESIÓN ALGEBRAICA

LÍNEA TEMÁTICA:

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE E INNOVACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE

CARACTERÍSTICA DE LA INVESTIGACIÓN:

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DOCENTE

DOCENTES EN FORMACIÓN:

JHOVANNI CARLOS MARTINEZ HERNANDEZ

jhovamartz@gmail.com

ABIMAEEL SANTANA HERNANDEZ

abimaelsah@gmail.com

RESUMEN

El desarrollo de competencias matemáticas en los estudiantes les permite resolver problemas y tomar decisiones de su cotidianidad, aunque su enseñanza conlleva un reto pedagógico, ya que comúnmente los alumnos no reconocen la funcionalidad de las matemáticas en contextos reales.

La presente investigación de corte cualitativo, llevada a cabo durante las jornadas de prácticas profesionales durante el ciclo escolar 2021-2022, con estudiantes de 3° año, en la Escuela Telesecundaria “Gabino Barreda”, ubicada en la comunidad de Gabino Barreda, San Jerónimo Xayacatlán, en el estado Puebla. Se hace uso de la metodología de la Investigación-Acción para reflexionar sobre la praxis educativa, por lo que se fundamenta bajo el enfoque constructivista y en la resolución de problemas como enfoque pedagógico de las matemáticas en la educación básica. El objetivo consiste en diseñar una estrategia didáctica basada en la vida cotidiana mediante el planteamiento y la factorización de expresiones algebraicas de segundo grado, dando lugar a la propuesta didáctica Cuadernillo de actividades “Matemáticas en tu mundo”, y cuya aplicación propició el reconocimiento de la funcionalidad de la expresión algebraica en el contexto socioeconómico del alumno mediante la agricultura y la construcción de una jardinera ecológica, a fin de prepararlos para la vida.

PALABRAS CLAVE

Expresión algebraica, Jardinera ecológica, Enfoque constructivista, Práctica docente, Cuadernillo de actividades, Trabajo colaborativo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Escuela Telesecundaria “Gabino Barreda”, se encuentra ubicada en la comunidad de Gabino Barreda, San Jerónimo Xayacatlán, estado de Puebla. Gabino Barreda, brinda hogar para 456 habitantes de los cuales 222 son hombres y 234 mujeres. Dentro de las actividades económicas en la población, tienen mayor influencia la ganadería, pero principalmente la agricultura, específicamente en la siembra de maíz, frijol, calabaza, rábano, cilantro, epazote, hierbabuena y árboles frutales como plátano, pitayo, naranjo, tamarindo, ciruelos, entre otros más, esto para solventar sus gastos, por lo que en nuestro país su importancia radica en generar gran cantidad de empleos, propiciar la alimentación de las personas, el incremento de la población productiva y la preservación y cuidado del entorno.

En la Escuela Normal “Profr. Darío Rodríguez Cruz”, alumnos de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, realizaron sus jornadas de observación y práctica docente, en el aula de clases de tercer año grupo “A” de la Escuela Telesecundaria “Gabino Barreda”, en donde se identificó que los estudiantes no reconocen la función de las

expresiones algebraicas en su contexto socioeconómico, para lo cual fue esencial la integración de un diagnóstico socioeducativo como parte de las acciones que realiza, un maestro que conoce a sus alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia, con el propósito de generar ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o adolescentes, tal como lo especifica el documento: Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar (SEP, 2020). Comprende la aplicación del test de las Inteligencias Múltiples de Gardner, el test de los Estilos de Aprendizaje de Kolb, el diseño de una ficha de identificación escolar y principalmente la observación y práctica docente con los alumnos, así también la toma de fotografías, en donde también se evidencia que, los alumnos no plantean y resuelven problemas de acuerdo a su nivel escolar secundaria. Primeramente, porque no sienten atracción hacia las matemáticas debido a la metodología de enseñanza tradicionalista con la cual trabajaban, también porque no realizan correctamente los pasos para la resolución de problemas, de acuerdo al Método de Pólya: Entender el problema, Configurar un plan, Ejecutar el plan, y Mirar hacia atrás. Finalmente porque tienen la errónea idea de que la materia no les será útil después de su formación académica, por lo que comúnmente preguntan: ¿Esto para qué me va a servir en la vida?, si no voy ser maestro de matemáticas; ¿De qué me sirve aprender matemáticas? si son bien aburridas.

Se considera como una problemática debido a que el propósito de las matemáticas, según Aprendizajes Claves para la Educación Integral (SEP, 2017) es que, “Los estudiantes identifiquen, planteen, y resuelvan problemas, estudien fenómenos y analicen situaciones y modelos en una variedad de contextos, pero principalmente en el medio en que se encuentran” algo que no se ha logrado satisfactoriamente porque los alumnos resuelven problemas solo por resolver, dejando a un lado el hecho de entender y comprenderlos, sin saber con qué elementos cuentan y sobre todo sin identificar cual es la solución que pide el problema. Por lo que se espera propiciar el reconocimiento de la funcionalidad de la expresión algebraica en el contexto socioeconómico, mediante la agricultura, como una de las actividades más importantes de la comunidad “Gabino Barreda” desde un punto de vista económico y social. Por todo lo anterior, en esta investigación de corte cualitativo, se tiene como objetivo general: Diseñar una estrategia didáctica basada en la vida cotidiana mediante el planteamiento y la factorización de expresiones algebraicas de segundo grado, en la escuela telesecundaria “Gabino Barreda”.

El alcance de la investigación se orienta a través de las siguientes preguntas: ¿Cuál es la funcionalidad de la expresión algebraica en una situación socioeconómica del estudiante de telesecundaria?; y ¿Qué aporta el cuadernillo de actividades para favorecer al diseño de una estrategia didáctica basada en la vida cotidiana mediante el planteamiento y la factorización de expresiones algebraicas de segundo grado?

MARCO TEÓRICO

Los enfoques constructivistas en la educación permiten al docente tener una visión panorámica del constructivismo y sus beneficios para lograr una educación de calidad, basada en la equidad y con aprendizajes significativos. Es necesario, reconocer que todo aprendizaje supone una construcción que se realiza a través de un proceso integral que finaliza con la adquisición de un conocimiento nuevo, retomando el conocimiento previo que el alumno ya posee. Esto es posible debido a que importantes teóricos, como Jean Piaget, David Paul Ausubel y Lev Vygotsky, han aportado a estos descubrimientos, a través de la Teoría Cognitiva, la Teoría del Aprendizaje Significativo y la Teoría Sociocultural, por lo cual es importante reconocerlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

FOCALIZACIÓN DEL CONSTRUCTIVISMO EN EL AULA.

Ortiz Granja, Dorys (2015). En su artículo “El constructivismo como teoría y método de enseñanza”, nos explica resumidamente acerca de las tres teorías abordadas en esta investigación:

- **El aprendizaje cognitivo de Piaget.** La teoría sostiene que este proceso de maduración biológica conlleva al desarrollo de estructuras cognitivas, cada vez más complejas; lo cual facilita una mayor relación con el ambiente en el que se desenvuelve el individuo y, en consecuencia, un mayor aprendizaje que contribuye a una mejor adaptación. (Ortiz Granja, Dorys, 2015).
- **El aprendizaje significativo de Ausubel.** Afirma que el sujeto relaciona las ideas nuevas que recibe con aquellas que ya tenía previamente, de cuya combinación surge una significación única y personal. (Ortiz Granja, Dorys, 2015).
- **El aprendizaje sociocultural de Vygotsky.** Cada persona adquiere la clara conciencia de quién es y aprende el uso de símbolos que contribuyen al desarrollo de un pensamiento cada vez más complejo, en la sociedad de la que forma parte. (Ortiz Granja, Dorys, 2015).

Para Vygotsky (Papalia, Wendkos y Duskin, 2007) es esencial lo que ha denominado como la Zona de Desarrollo Próximo; es decir, la distancia entre lo que una persona puede aprender por sí misma y lo que podría aprender con la ayuda un experto en el tema. Es, en esta zona en donde se produce el aprendizaje de nuevas habilidades, que el ser humano pone a prueba en diversos contextos. (Ortiz Granja, Dorys, 2015).

Al fusionar estas teorías, dan lugar al constructivismo, como una teoría psicopedagógica que entiende al proceso del desarrollo humano, como un proceso de aprendizaje gradual en el que la persona, cumple un rol activo operante y que se da a través del intercambio socio-histórico-cultural. Retomando lo que nos dice Piaget, los niños tienen una edad característica, tienen

habilidades conforme a su desarrollo, no son limitativas, pero si abonan al docente para conocer que sucede con ellos. Por otro lado David Ausubel nos dice que, lo que aprenden los niños tiene que estar basado en pequeñas construcciones repetitivas pero que se van ampliando de forma gradual, para que vaya mejorando lo que él tiene, lo que aprende y lo vuelva a utilizar. Finalmente Vygotsky sostiene que el aprendizaje es el resultado de la interacción del individuo con el medio, entonces necesitamos apoyarnos de los demás trabajando en conjunto. Tal como lo especifica la MSc. Elizabeth Martínez R. y la Lic. Enilda Zea, en su investigación de carácter documental (monográfica) titulada “Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque constructivista”, orientada a ofrecer al docente, un conjunto de ideas conceptuales y de estrategias para que sean aplicadas en el aula. Del cual se retoman los enfoques constructivistas, centrándonos directamente en la metáfora educativa. De acuerdo con Coll (1990, pp. 441-442) la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

- **El alumno** es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros (Díaz Barriga, 2002).
- **La actividad mental constructiva** del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares (Díaz Barriga, 2002).
- **La función del docente** es, engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad (Díaz Barriga, 2002).

De acuerdo al enfoque psicogenético, cognitivo y sociocultural, el conocimiento...

- **Se construye socialmente**, considerando que los planes y programas de estudio deben de estar diseñados de manera que incluyan la interacción social entre alumnos, docente, padres de familia y comunidad. Esto con el fin de concientizar a la sociedad, pero principalmente el promover el aprendizaje significativo de nuestros estudiantes.
- **Se construye a partir de la experiencia**, para lo cual es necesaria la implementación de actividades que lleven a la práctica, descubrimiento y solución de problemas, en donde ellos puedan interactuar con su contexto inmediato y llegar a la mejora de una situación compleja, permitiéndole cometer errores y con ello consolidar de mejor manera su progreso.

- **Se da en la interacción social**, por lo que el aprendizaje debe de situarse en un ambiente real, con situaciones auténticas, en las que el alumno pueda desenvolverse sin miedo al rechazo, y que únicamente se concentre en interactuar y reconocer todas aquellas capacidades y habilidades, de quienes lo rodean para aprender colectivamente.
- **Se construye a través del diálogo**, entendido como un medio de comunicación verbal o escrita, porque como docentes necesitamos de saber expresarnos con nuestros estudiantes, conocer sus intereses, generar empatía y en función de esto, desarrollar los equipos de trabajo, discusiones y debates, y demás actividades que contribuyan a su aprendizaje.

METODOLOGÍA

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL PROCESO DE LA MEJORA DE LA PRÁCTICA DOCENTE.

En el nivel educativo secundaria, específicamente en la modalidad de Telesecundaria, al igual que en los demás procesos educativos, la mediación sigue estando en manos del docente, quien finalmente tiene en sus manos la conducción del aprendizaje bajo la información contenida en los planes y programas de estudio vigentes. Es por eso que en esta investigación de corte cualitativo se hace uso de la metodología de la investigación acción, que no sólo consiste, en este caso, investigar sobre la educación, sino también entenderla y con ello reflexionar sobre lo que estamos haciendo, como un proceso reflexivo y de continua búsqueda.

Elliott (1993) define la investigación-acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. Elliot, es el principal representante de la investigación acción desde un enfoque interpretativo. “El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener... La investigación acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director” (Elliot, 1993).

En el modelo de Investigación-Acción de Elliott, aparecen las siguientes fases:

- **Identificación de una idea general.** Descripción e interpretación del problema que hay que investigar.
- **Exploración o planteamiento de las hipótesis de acción** como acciones que hay que realizar para cambiar la práctica.
- **Construcción del plan de acción.** Es el primer paso de la acción que abarca: la revisión del problema inicial y las acciones concretas requeridas; la visión de los medios para

empezar la acción siguiente, y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información. Hay que prestar atención a:

- La puesta en marcha del primer paso, en la acción.
- La evaluación.
- La revisión del plan general.

Por lo que es entendida como, la reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los estudiantes, el docente frente a grupo, y directivos, que tiene como objetivo ampliar la comprensión del actuar de los docentes ante los diferentes problemas que suceden en el aula, para esto las acciones deben ir encaminadas a mejorar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda del problema abordado.

Cuadernillo de actividades “Matemáticas en tu mundo”.

Los cuadernos de actividades son recursos que constituyen un elemento esencial para la tarea docente. La elaboración de estos orienta el aprendizaje, genera retroalimentación y autoevaluación, esto es porque las actividades desarrolladas en él, permiten aprender, desarrollar y ejercitar el pensamiento crítico, se toma como referente para la creación de los cuadernillos, a Jolibert y a Freinet, citados por Camacho (2013). Por esta razón, el presente trabajo de investigación se orienta con el diseño e implementación del cuadernillo de actividades “Matemáticas en tu mundo”, como propuesta didáctica para la enseñanza y aprendizaje de las expresiones algebraicas. (Enlace para visualizar la propuesta didáctica <https://www.flipsnack.com/8D68F85569B/cuadernillo-de-actividades-matem-ticas-en-tu-mundo-2022.html>)

Este cuadernillo de actividades, pertenece al Campo de Formación Académica: Pensamiento Matemático, para el cual su objetivo general es “Diseñar una estrategia didáctica basada en la vida cotidiana mediante el planteamiento y la factorización de expresiones algebraicas de segundo grado, en la escuela telesecundaria “Gabino Barreda”. Su contenido se centra en el tema “Figuras geométricas y equivalencias de expresiones de segundo grado”, que se encuentra en el libro de Matemáticas de tercer grado de educación telesecundaria, el cual se desarrolla de manera consecutiva aumentando su nivel de complejidad. Para su cumplimiento se trabajaron cuatro objetivos específicos, mismos que se abordaron en dos ciclos de la metodología de la Investigación Acción por Elliott, 1993. Los cuales presentan a continuación:

- I. Retroalimentar los contenidos del tema “Figuras geométricas y equivalencia de expresiones de segundo grado” a través del planteamiento y resolución de problemas.
- II. Formular expresiones algebraicas de segundo grado para representar propiedades del área del trinomio cuadrado perfecto y verificar su equivalencia.
- III. Considerar situaciones de la vida cotidiana para plantear problemas matemáticos y resolverlos con expresiones algebraicas.
- IV. Aplicar las expresiones algebraicas en una situación socioeconómica del estudiante de telesecundaria.

RESULTADOS

Después del acercamiento en el campo de estudio y con la información obtenida a través de las actividades realizadas, se dio paso al análisis de la información, mediante la formulación de preguntas de investigación, que están vinculadas con el reconocimiento de la funcionalidad de la expresión algebraica en el contexto socioeconómico como problemática identificada en el salón de clases, mismas que se responden a continuación:

FUNCIONALIDAD DE LA EXPRESIÓN ALGEBRAICA EN UNA SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA DEL ESTUDIANTE DE TELESECUNDARIA.

La función de la expresión algebraica, consiste en permitir al alumno asignar un significado a distintas situaciones de la vida cotidiana, en las que posiblemente desconozca su funcionamiento o su composición y que gracias a un sistema algebraico, se puede llegar a comprenderlo. Son importantes en la vida diaria porque sirven para sintetizar la matemática que usamos a diario, porque de acuerdo a los enfoques constructivistas el conocimiento se construye:

- **Se construye socialmente:** Se ve reflejado en el momento en que los estudiantes presentaron a sus demás compañeros la construcción de una jardinera ecológica en la que se encontraban presentes las expresiones algebraicas, demostrándoles que realmente están implícitas en su vida cotidiana.
- **Se construye a partir de la experiencia:** Se diseñó una situación problema que consistió en elaborar una jardinera ecológica a partir del uso de expresiones algebraicas y de la flora perteneciente a su comunidad, en donde los estudiantes aplicaron sus conocimientos y habilidades del campo para su desarrollo, siendo de esta manera como identificó que su función está implícita también en sus actividades económicas como lo es la agricultura.
- **Se da en la interacción social:** Se hace presente cuando a partir de la presentación de la jardinera ecológica, el alumno es capaz de establecer relaciones interpersonales, en donde da a conocer que el trabajo presentado solo es una muestra, pero que puede expandirse hacia una perspectiva más amplia aplicando las matemáticas para obtener ganancias a partir de los productos que se siembran y cosechen.
- **Se construye a través del diálogo:** Se hace notar cuando el alumno muestra dominio del tema al explicar frente a los espectadores y respondiendo favorablemente a las preguntas que sus compañeros, padres de familia o docentes plantean, cabe destacar que la

explicación que realizaron es mediante el lenguaje coloquial, pero también utilizando el lenguaje algebraico.

APORTACIÓN DEL CUADERNILLO DE ACTIVIDADES EN EL DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA BASADA EN LA VIDA COTIDIANA MEDIANTE EL PLANTEAMIENTO Y LA FACTORIZACIÓN DE EXPRESIONES ALGEBRAICAS DE SEGUNDO GRADO.

La aplicación de la propuesta didáctica se inició el día 14 de febrero del año 2022, en donde se presentó a los alumnos el cuadernillo de actividades de forma física, al principio no asimilaban correctamente la idea pues estaban acostumbrados a trabajar únicamente con el libro, tanto que pensaron que el cuadernillo sería mucho más trabajo y más aburrido. Sin embargo, con el paso del tiempo poco a poco fueron contestando el cuadernillo y se dieron cuenta que implicaba el uso de recursos didácticos como el tangram, figuras de cartón, hojas de colores, juego geométrico, vídeos, entre otros, que anteriormente no utilizaban, por lo que se sintieron a gusto, además de que las actividades eran flexibles para realizar tanto dentro como fuera del salón. Dentro de las dificultades podemos encontrar la falta de acceso a internet como una limitante para propiciar el aprendizaje de las matemáticas con la tecnología, pero no fue impedimento ya que se recurrió al uso de vídeos para ampliar los temas. El principal reto que se abordó fue el aproximar a los alumnos a un nivel de conocimiento promedio, ya que no todos iniciaron igual, por ejemplo, no todos recordaban el significado de una figura geométrica, se presentaron problemas para la aplicación de las fórmulas, y hasta en ocasiones no las tenían aprendidas, porque se les preguntaba y si respondían, pero confundiéndolas, es por eso que se recurrió a la retroalimentación en el primer ciclo “Figuras geométricas”, iniciando desde lo básico, como lo es la matemática elemental, de acuerdo a la secuencia trabajada, se abordó la introducción a las figuras geométricas, para continuar con la aplicación de perímetros y áreas en objetos y espacios de la institución educativa, hasta llegar a la transformación del lenguaje coloquial al algebraico en situaciones de la vida cotidiana. Para la implementación del segundo ciclo “Equivalencia de expresiones de segundo grado”, se continuó avanzando de forma secuencial y gradual con los contenidos, pero, ahora utilizando el álgebra, en donde también se lleva a conocer qué son las expresiones algebraicas, cuáles son sus partes, la conformación de monomios, binomios y trinomios, hasta llegar a conocer como está integrado un trinomio cuadrado perfecto que es la base para el desarrollo del producto integrador, finalmente, todo lo anterior se llevó a la práctica en situaciones reales basadas en el contexto inmediato del alumno, obteniendo resultados favorables, porque se llegó a esa nivelación que se requería.

LA EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

A partir de la puesta en práctica de los ciclos reflexivos de la investigación acción y de la escala estimativa como instrumento de evaluación se identificó que el avance había sido:

Gradual: Debido a que el conocimiento que poseían al inicio de la aplicación de la propuesta didáctica, aumentó de manera creciente mostrando un avance del 85.71 % de alumnos en el nivel de logro “bien” y un 14.28 % en “muy bien”, porque en algunos casos no recordaban las fórmulas para obtener el área de las figuras geométricas, por lo que se recurrió a trabajar con operaciones de menor grado de complejidad hasta llegar a un nivel más alto, es decir, al pasar de expresiones de primer a segundo grado.

Secuencial: Las actividades del cuadernillo presentaron continuidad, por lo que propició un aumento en el grado de complejidad, a través de iniciar con monomios, continuar con binomios y con ello la factorización hasta obtener un trinomio, siendo la construcción de la jardinera ecológica, la evidencia del cumplimiento de los objetivos específicos.

Profundo: Permitió el desarrollo del conocimiento algebraico y habilidades matemáticas en los estudiantes, logrando un mayor nivel de comprensión, explicación y argumentación por parte del alumno para atender el planteamiento y la resolución de problemas con expresiones algebraicas, esto se menciona ya que el alumno se percató acerca de lo esencial que es apoyarse del método de Pólya, el cual resulta eficiente para el cumplimiento de los objetivos, esto se conoce porque:

1. **Entender el problema:** Hicieron mención de que no podrían resolverlo si no se imaginaban y comprendían la situación, porque debían identificar los diversos factores que intervenían, como son el espacio, las herramientas a utilizar y la factorización de la expresión algebraica.
2. **Configurar un plan:** como lo menciona Ausubel, los alumnos utilizaron su conocimiento, imaginación y creatividad para elaborar un plan acerca de cómo podían llegar a la solución, cabe destacar que llegaron al diseño de dos métodos uno a través de la intuición y el otro por medio de la aplicación de la factorización, ambos les permitieron llegar al resultado correcto.
3. **Ejecutar el plan:** Tras haber encontrado dos posibles soluciones y una vez que han hecho las operaciones correspondientes, llegaron al resultado correcto y llevaron el procedimiento matemático escrito a su contexto real, es decir, construyeron la jardinera ecológica.
4. **Mirar hacia atrás:** Una vez de la aplicación del procedimiento matemático al contexto real del estudiante, tuvieron la posibilidad de revisar su trabajo para asegurarse de no haber cometido algún error al desarrollarlo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para muchas personas, las matemáticas pueden ser difíciles, demandantes y hasta aburridas, pero esto es porque desde pequeños nos acostumbramos a pensar así, pero que, si bien es cierto, siempre estarán aquí, presentes en nuestra vida, para ayudarnos a resolver problemas, porque en realidad dependemos de ellas para entender y comprender el mundo. Su aplicación se ve reflejada totalmente en nuestros actos humanos, desde que nos levantamos hasta que nos volvemos a acostar para dormir, incluso desde los primeros meses de vida hasta el último momento en que dejamos de respirar. Por lo cual se concluye que:

- La metodología, implementada en el plan de acción fue la investigación-acción, la cual ha sido pertinente y apropiada para llevar a cabo la investigación, ya que permitió la planificación de la propuesta didáctica de acuerdo a las necesidades y al interés superior del alumno, esto con la única finalidad de resolver la problemática y mejorar la práctica docente, y a través de su aplicación llegar a la reflexión.
- La propuesta didáctica: cuadernillo de actividades “matemáticas en tu mundo”, es considerada como pertinente debido a que se logró el cumplimiento de los objetivos planteados, a través de generar la retroalimentación de los contenidos, orientar el nuevo aprendizaje, y propiciar la autoevaluación; esto es porque las actividades desarrolladas en él, permiten aprender, desarrollar y ejercitar el pensamiento crítico.
- De acuerdo a la dimensión profesional en el Plan de estudios 2018, se generó conciencia en el docente en formación, para que revalorice así mismo su papel como pieza clave para la educación, que para lograrlo se dé la tarea de diseñar estrategias que van desde atraer a los mejores resultados en la formación inicial hasta la actualización del propio perfil docente, posibilitando el análisis y la comprensión de las implicaciones de su tarea e implicaciones del enfoque metodológico, de las competencias genéricas y profesionales que adquiere durante su formación profesional docente.
- En base a los logros obtenidos, se recomienda que hagamos de las matemáticas un espacio para construir el aprendizaje, para demostrarle al alumno que realmente va a utilizar procedimientos matemáticos en su vida diaria y que no necesita de ser docente para aprenderlas. Esto no solo es tarea del docente, sino un trabajo en equipo entre docentes, directivos, alumnos y padres de familia, para que juntos socialicemos las actividades para que los demás conozcan qué estamos haciendo, pero sobre todo para que alumno aprenda a aprender en sociedad, en el escenario en que aplicará lo aprendido.
- Se recomienda la aplicación de actividades que promuevan la interacción del alumno con su contexto inmediato, para que relacione las matemáticas para que la libreta y el lápiz no sean sus únicas herramientas de trabajo, sino que comprenda que para hacer matemáticas solo basta con ser creativos.

Actualmente muchos expertos aducen que el desconocimiento de los elementos fundamentales de las matemáticas se define como una forma más de analfabetismo, es por

eso que hoy en día es cuando más reconocimiento debemos de brindar a ellas, porque su enseñanza es trascendental en todos los niveles educativos, porque es necesario enseñar a nuestros alumnos la función de las matemáticas a través de situaciones auténticas, porque enseñar matemáticas es prepararlos para la vida.

REFERENCIAS

- Agudelo, L. N. R., Urbina, V. S., & Gutiérrez, F. J. M. (2010). Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual. *Apertura*, 2(1), 72–85. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/21/30>
- Agudelo, T. M. S. (2021). Propuesta para la enseñanza de las expresiones algebraicas en educación secundaria mediante la asociación del lenguaje cotidiano y el lenguaje algebraico integrando la tecnología digital. *Scratch*. Researchgate.Net. <https://www.researchgate.net/publication/356376625>
- Cano de Faroh, A. (2007). Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotsky. ¿Dos caras de la misma moneda? *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, XXVII (2), 148–166. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94627214>
- Carrasco, L. (2019, enero 17). Test de inteligencias múltiples ✓ Test de inteligencia gratis. *Psico Coaching Escénica*. <https://www.escenicacoaching.com/test/test-de-inteligencias-multiples/>
- Díaz Barriga, F. y. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Obtenido de <https://buo.mx/assets/diaz-barriga%2C---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- El constructivismo. – espacio Logopedico. (s/f-a). *Espaciologopedico.com*. Recuperado el 29 de junio de 2022, de <https://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/264/el-constructivismo.html>
- Flavell, J. (1991). La psicología evolutiva de Jean Piaget. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=135495>
- Método Pólya en la resolución de problemas matemáticos. (s/f). *Edu.gt*. Recuperado el 29 de junio de 2022, de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/86/Escalante-Silvia.pdf>
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia*, 1(19), 93. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>
- Piaget, J. (1968). Seis estudios de psicología. Obtenido de http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf

- Regader, B. (2015, mayo 31). La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky. Psicologiaymente.com. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky>
- SEP. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Obtenido de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- Urbina, V. S. (01 de abril 2010). Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual. Redalyc.Org. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68820841007.pdf>
- Vergara, C. (2015, junio 3). La teoría de los estilos de aprendizaje de Kolb. Actualidad en Psicología. <https://www.actualidadenpsicologia.com/la-teoria-de-los-estilos-de-aprendizaje-de-kolb/>

AMBIENTES DE APRENDIZAJE DIVERGENTE UNA POSIBILIDAD AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Daniel Alberto Centeno Fuentes

Docente

Maestría

Escuela Normal No. 1 de Toluca

dg_centeno@hotmail.com

LÍNEA TEMÁTICA: 5. Comunidades de Aprendizajes e Innovación en la Práctica Docente.

TIPO DE PONENCIA: Propuesta de intervención educativa

RESUMEN

La ponencia esta enfocada en una propuesta para generar un ambiente de aprendizaje divergente como posibilidad para el desarrollo de competencias en estudiantes de escuelas normales, esto se propuso con la intención de que los contenidos propuestos en los planes y programas de estudio 2018 en el trayecto formativo, formación para la enseñanza y el aprendizaje no fueran abordados de forma convencional, ya que el diagnóstico realizado a un grupo de la Escuela Normal No. 1 de Toluca arrojó que, esperaban el desarrollo del curso de producción de textos escritos, no fuera monótono o aburrido más bien diverso e interesante. Por tal motivo es que con la sistematicidad de la metodología de investigación-acción incorporando en un plan de acción la metodología de Design Thinking o pensamiento de diseño aplicándolo al ámbito educativo, donde Brown y Kuratko, (2015), comentan que es importante ayudar a los estudiantes a desarrollar una forma de pensar más crítica y creativa sustentándose en la ideación de representaciones innovadoras, por tal motivo en la primera etapa se aplicó un ambiente de aprendizaje divergente con temática vikinga dando como resultado que los estudiantes estuvieron la mayor parte del tiempo comprometidos y motivados durante el curso.

PALABRAS CLAVE: ambientes de aprendizaje, divergente, desarrollo, creatividad, competencias.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las escuelas normales que imparten la Licenciatura en Educación Primaria planes 2018, en el trayecto formativo; Formación para la enseñanza y el aprendizaje propone algunas competencias genéricas de las cuales dos de ellas son constantes en todos los cursos y son: “Aplica su habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos” y “Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo”. Cabe recuperar que dependiendo el semestre y el curso se plantean otras competencias genéricas. Para el caso específico de este escrito, el curso Producción de Textos Escritos del cuarto semestre incorpora, “Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo” (SEP, 2018. 8).

Con lo anterior es importante tomar en cuenta que esas competencias genéricas son parte del perfil de egreso que los futuros docentes deben desarrollar, entre algunas otras competencias profesionales dependiendo del curso. Retomando el curso Producción de Textos Escritos llevado en el segundo semestre del ciclo escolar 2021-2022, se realizó un diagnóstico a 30 estudiantes de los cual se recuperan algunas preguntas que están enfocadas en conocer las expectativas esperadas del curso, sobre la opinión e importancia de la creatividad y la importancia de la adquisición de competencias para su desarrollo profesional como perfil de egreso.

De las preguntas anteriores se obtuvo el siguiente análisis, los estudiantes esperaban que no fuera un curso monótono, además de ser dinámico en el que además de aprender, pueda resultarles interesante y provechoso tanto para su vida cotidiana como en la profesional. La opinión que tienen sobre la creatividad es, que para los docentes debe ser un insumo importante ya que cambia la esencia de las cosas: que de lo simple lo hace genial, y lo genial lo transforma en algo espectacular, porque con ella su pueden expresar cosas de una manera diferente, atractiva y significativa. Además de ser fundamental para el desarrollo del aprendizaje porque permite crear, inventar o innovar y dar una posible resolución a problemas ya sea en el espacio o contexto donde estemos, respecto al logro de competencias mencionan que es muy importante su adquisición ya que sin ellas su formación docente tendrá huecos en su proceso de aprendizaje.

Tomando como base todo lo anterior el desafío del curso es mantener un ambiente donde sea dinámico, nada monótono y que a su vez los estudiantes desarrollen competencias de forma distinta y para ello se planteó la siguiente pregunta: ¿Es posible desarrollar competencias de

forma diferente? A causa de lo anterior, el supuesto que dio ruta al escrito fue; Los ambientes de aprendizaje divergentes son una posibilidad al desarrollo de competencias.

MARCO TEÓRICO

Las bases teóricas que darán soporte a esta investigación tienen como objetivo el conocer los conceptos de las áreas que se estudiaron para comprender un poco más el fenómeno, por tal motivo, Tirado (2018) dice que los ambientes de aprendizaje son esenciales para el desarrollo de las actividades dentro del aula y lograr la apropiación de conocimientos. Husen y Postlethwaite (1989) comentan que, “todos aquellos elementos físicosensoriales, tales como la luz, el color, el sonido, el espacio, el mobiliario, etc., que caracterizan el lugar donde un estudiante ha de realizar su aprendizaje”. Bolaños y Molina (2007) señalan que un ambiente de aprendizaje no necesariamente debe realizarse dentro del aula escolar y que es indispensable integrar cualquier elemento con el cual interactúen alumnos y docentes, propiciando aprendizajes motivantes y permanentes.

Gimeno y Pérez (2008) comparten que el ambiente de aprendizaje es un entorno socio-psicológico donde estudiantes y docentes interactúan estableciendo un tipo red colaborativa dándole un carácter especial a cada ambiente de aprendizaje. (A.C. CEP Parras, como se citó en Duarte, 2007) “es un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores”.

El concepto de competencias ha tenido varios enfoques y definiciones González (2008) comparte que en 1980 se manejaba una concepción de que las competencias se entendían como cualidades personales y primordialmente cognitivas. Rodríguez et. al., (2007) la definen como “la integración de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten el desempeño profesional de calidad”. Adicionalmente Medina et. al., (2010) señalan que las competencias genéricas son aquellas que pueden ser aplicadas en diversidad de ocupaciones y situaciones profesionales dando aportes intelectuales y procedimentales básicos para que los sujetos analicen los problemas, evalúen las estrategias y apliquen los conocimientos a casos distintos aportando soluciones adecuadas.

Esquivias (2004) menciona que el proceso creativo es una habilidad del pensamiento con un potencial elevado y complejo de los seres humanos donde se integran los procesos cognitivos menos complejos hasta los que son conocidos dentro del pensamiento superior para el logro de una idea o pensamiento nuevo. Esquivias también comenta que la cantidad de conceptos que involucran la creatividad es elevada y propone una tabla donde destacan psicólogos, pedagogos, científicos, artistas, comunicólogos, políticos, empresarios, publicistas, docentes.

Tabla 1.

Tabla 1. Autores y Definiciones del Concepto de Creatividad

Autor	Definición
Guilford (1952)	“La creatividad, en sentido limitado, se refiere a las aptitudes que son características de los individuos creadores, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente”.
Osborn (1953)	“Aptitud para representar, prever y producir ideas. Conversión de elementos conocidos en algo nuevo, gracias a una imaginación poderosa”.
Flanagan (1958)	“La creatividad se muestra al dar existencia a algo novedoso. Lo esencial aquí está en la novedad y la no existencia previa de la idea o producto. La creatividad es demostrada inventando o descubriendo una solución a un problema y en la demostración de cualidades excepcionales en la solución del mismo”.
Fromm (1959)	“La creatividad no es una cualidad de la que estén dotados particularmente los artistas y otros individuos, sino una actitud que puede poseer cada persona”.
Mac Kinnon (1960)	“La creatividad responde a la capacidad de actualización de las potencialidades creadoras del individuo a través de patrones únicos y originales”.
Getzels y Jackson (1962)	“La creatividad es la habilidad de producir formas nuevas y reestructurar situaciones estereotipadas”.
Parnes (1962)	“Capacidad para encontrar relaciones entre ideas antes no relacionadas, y que se manifiestan en forma de nuevos esquemas, experiencias o productos nuevos”.
Ausubel (1963)	“La personalidad creadora es aquella que distingue a un individuo por la calidad y originalidad fuera de lo común de sus aportaciones a la ciencia, al arte, a la política, etcétera”.
Freud (1963)	“La creatividad se origina en un conflicto inconsciente. La energía creativa es vista como una derivación de la sexualidad infantil sublimada, y que la expresión creativa resulta de la reducción de la tensión”.
Bruner (1963)	“La creatividad es un acto que produce sorpresas al sujeto, en el sentido de que no lo reconoce como producción anterior”.
Stein (1964)	“La creatividad es la habilidad de relacionar y conectar ideas, el sustrato de uso creativo de la mente en cualquier disciplina”.
Piaget (1964)	“La creatividad constituye la forma final del juego simbólico de los niños, cuando éste es asimilado en su pensamiento”.

Mednick (1964)	“El pensamiento creativo consiste en la formación de nuevas combinaciones de elementos asociativos. Cuanto más remotas son dichas combinaciones más creativo es el proceso o la solución”.
Torrance (1965)	“La creatividad es un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, deficiencias, grietas o lagunas en los conocimientos y lo lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, aprobar y comprobar estas hipótesis, a modificarlas si es necesario además de comunicar los resultados”.
De Bono (1974)	“Es una aptitud mental y una técnica del pensamiento”.
Pesut (1990)	“El pensamiento creativo puede ser definido como un proceso metacognitivo de autorregulación, en el sentido de la habilidad humana para modificar voluntariamente su actividad psicológica propia y su conducta o proceso de automonitoreo”.
Gardner (1999)	“La creatividad no es una especie de fluido que pueda manar en cualquier dirección. La vida de la mente se divide en diferentes regiones, que yo denomino ‘inteligencias’, como la matemática, el lenguaje o la música. Y una determinada persona puede ser muy original e inventiva, incluso iconoclastícamente imaginativa, en una de esas áreas sin ser particularmente creativa en ninguna de las demás”.
Goleman, Kaufman y Ray (2000)	“...contacto con el espíritu creativo, esa musa esquivada de las buenas –y a veces geniales- ideas.”
Gagné (s. f.)	“La creatividad puede ser considerada una forma de solucionar problemas, mediante intuiciones o una combinación de ideas de campos muy diferentes de conocimientos”.
Bianchi	“Proceso que compromete la totalidad del comportamiento psicológico de un sujeto y su correlación con el mundo, para concluir en un cierto producto, que puede ser considerado nuevo, valioso y adecuado a un contexto de realidad, ficción o idealidad”.
Ballester (2002)	“las situaciones abiertas de aprendizaje, a partir de experiencias y emociones personales, con estímulo del pensamiento divergente en que el alumnado proyecta sus ideas, potencian la diferencia individual y la originalidad y se convierten en hechos clave y decisivos para una enseñanza activa y creativa”.

Fragmento de la tabla compilada por Esquivias (2004).

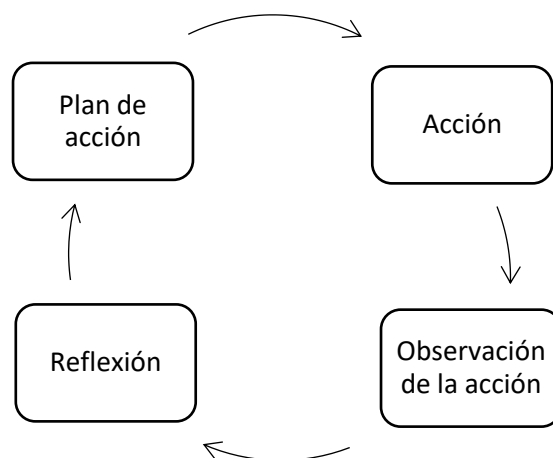
Majaro (1994), se menciona 3 tipos de creatividad; normativa, exploratoria y por azar. La creatividad normativa es muy eficiente ya que se enfoca en que las ideas generadas buscan dar soluciones a problemas muy específicos. La creatividad exploratoria abre la oportunidad a un pensamiento más libre y sin fronteras llevando a las ideas a la inventiva. Y la creatividad por azar hace referencia a hallazgos, situaciones o acontecimientos que ocurren por azar, accidente o error. Este tipo de creatividad suele sucederles a aquellas personas que: a) poseen una capacidad de observación; b) manifiestan una mente inquisitiva; y c) han desarrollado cierta capacidad para el pensamiento lateral y pueden extrapolar un conjunto de datos a partir de un hecho fortuito, llevándolos a un ámbito distinto. Entonces la clasificación efectuada de la creatividad no es más que una muestra del alcance y de las variadas manifestaciones de ésta; y se puede ejecutar llevando un proceso.

Para tal caso el proceso creativo y pensamiento lateral son importantes para el estudio de esta investigación ya que Guilera (2011) nos dice que, el proceso creativo consiste en: 1) detectar un problema, una necesidad, una insatisfacción, una insuficiencia; 2) presentarlo a la mente con claridad ya sea; imaginándolo, visualizándolo, suponiéndolo, medítándolo, analizándolo o contemplándolo y luego 3) originar una idea, concepto, noción o esquema para solucionarlo según acciones nuevas no convencionales. El pensamiento lateral De Bono (1992) comenta que, ese pensamiento intenta resolver un problema por medio de métodos poco ortodoxos, tomando en cuenta que esa resolución del problema se encuentra vinculada con el contexto donde nos encontremos. En varios postulados se ha mencionado el pensamiento divergente y Romo (1987) comenta que es, aquel pensamiento que plantea criterios de sobre la originalidad, la inventiva y la flexibilidad.

METODOLOGÍA

La primera etapa de esta investigación se realizó en un grupo en la Escuela Normal No. 1 de Toluca en la Licenciatura en Educación Primaria plan de estudios 2018 en el segundo semestre del ciclo escolar 2021-2022, bajo dos metodologías la primera con el apoyo de la investigación-acción, donde según Latorre (2005), comenta que esta ligada a una serie de actividades realizadas por el profesorado dentro de su espacio áulico con el fin de procurar el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos así como los sistemas de planificación. Para llevar a la práctica esta metodología Latorre propone un ciclo de 4 etapas; la planificación o plan de acción, la acción, la observación de la acción y la reflexión, figura 1.

Figura 1. Ciclo de la investigación-acción

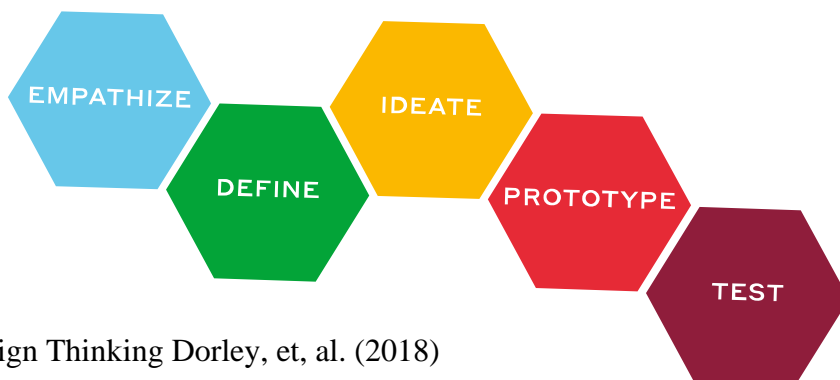


Esquema base de Latorre (2005, 21).

Es importante recuperar que la metodología de investigación-acción es la que prioriza la investigación ya que sistematiza las acciones desarrolladas dentro del aula. La segunda metodología es la de Design Thinking o pensamiento de diseño, la cual se incorporó dentro del plan de acción del ciclo de la investigación-acción y que nos dicen los autores respecto al Design Thinking, según Brown (2009), es una metodología que se distingue por su innovación y que está centrada en las personas, acotando que es una herramienta de innovación poderosa que puede ser integrada en aspectos de negocio o en la sociedad. Dziersk (2006) menciona que, es un proceso que utiliza técnicas únicas y creativas. Para Lookwood (2009) es, un proceso de innovación centrado en las personas. Brown y Wyatt (2010) comentan que, se basa en la capacidad de ser intuitivos, así como de construir ideas que tengan un significado emocional. Para Cross (2011), lleva un enfoque hacia la resolución de problemas desde una perspectiva creativa haciendo uso de métodos de trabajo no convencionales a partir de un razonamiento abductivo. Para (Mentzer et al., como se citó en Latorre-Coscolluela, 2020), es considerado como un planteamiento de aprendizaje auténtico que se encuentra dentro de la perspectiva socio-constructivista del aprendizaje.

Es importante recuperar que algunos autores manejan de manera muy concreta el Design Thinking con una serie de pasos con el fin de generar soluciones mediante la experiencia Doorley, Holcomb, Klebahn, Segovia y Utley (2018), mencionan un modelo de 5 pasos: Empatizar, Definir, Idear, Prototipar y Validar. Empatizar se debe comprender a las personas en su contexto y sus necesidades, Definir es la etapa donde se precisa la idea del proyecto, Idear se trata de proyectar las soluciones innovadoras o creativas hacia la acción, Prototipar es la fase donde convergen las ideas a un objetivo o aspecto tangible y Validar consiste en someter a prueba la solución propuesta, para validarla o depurarla para una posible solución al problema, figura 2.

Figura 2. Modelo de Design Thinking



Modelo de Design Thinking Dorley, et, al. (2018)

Con el uso de las 5 etapas anteriores y la planeación docente es como se procedió al desarrollo de las actividades, en la etapa de empatizar se utilizó el diagnóstico para comprender la necesidad de los estudiantes, en la etapa 2 y 3 definir e idear respectivamente se requirió de la planeación docente para organizar las actividades a realizar durante el semestre en el curso Producción de Textos Escritos, en la definición de la idea, se propuso como temática lo vikingo, para la etapa 3 la ideación, en cada uno de los contenidos propuestos del plan y programa de estudios 2018 se procuró llevarlo con temática vikinga. Ya para la etapa 4 dichos contenidos tenían como objetivo procurara el desarrollo de las competencias propuestas en el plan y programa y por último la validación es donde los estudiantes por medio de un cuestionario dieron su opinión del desarrollo del curso realizando una reflexión hacia el logro de sus competencias.

RESULTADOS

Al concluir el segundo semestre del ciclo escolar 2021-2022 se aplicó un cuestionario a los estudiantes, para conocer su reflexión respecto al desarrollo del curso y su autoevaluación en el logro de competencias, dando como resultado de manera general que las condiciones del ambiente de aprendizaje divergente (temática vikinga) ayudo al logro de competencias, según las respuestas obtenidas mencionan que: “Si, la temática estuvo genial, salir de lo cotidiano es muy bueno para adquirir aprendizajes”, “Sí, me hizo sentir capaz de lograr todo lo que me propuse”, “Sí, hacía menos aburrido el curso y nos motivaba a salirnos de lo cotidiano”, “Bastante, pues al llevar el curso con una temática o manera diferente, captó nuestra atención, imaginación, y existió una motivación constante.”, “Si, porque nos imaginamos como deberían actuar los verdaderos Vikingos”, “Sí, nos llamo mucho la atención aprender como vikingos.”, “Si porque fue una manera para captar nuestra atención así como fue una manera creativa de desarrollar el curso.”, “Si, porque me ayudó a entender que podemos crear un

ambiente agradable a partir de un tema de interés para los alumnos y basar este tema con los aprendizajes a alcanzar”, “Demasiado, era un punto que ayudaba a la motivación e incluso a la redacción de textos”, “Si porque fue una temática que me alentaba a tratar de ser más valiente al cambio y salir de mi zona de confort.”, “Si, hasta desarrolle más competencias de las establecidas”.

Respecto al logro de competencias los estudiantes apuntan que la adquisición de competencias fueron favorables, ya que las actividades para generar su pensamiento crítico y creativo, su aprendizaje autónomo, la generación de proyectos innovadores de impacto social y educativo, la aplicación de habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos, además de la redacción de escritos de forma original y creativa. Comentan que las actividades con temática vikinga si ayudaron al logre de las competencias.

Es importante recurrar que la mayoría de las estrategias planeadas obtuvieron una aceptación favorable como por ejemplo: la conceptualización del aprendizaje vikingo, el tallado pedagógico, el seudónimo vikingo, Viking Games, alfabetización vikinga, travesía de los 10 días, infografía vikinga, Ragnarök Map, Decálogo vikingo, Vikinfolio, Binomio fantástico, Vocales vikingas, entre algunas otras actividades o ejercicios dentro del aula.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los estudios sobre ambientes de aprendizaje son muy variados y evidentemente con enfoques distintos, en el artículo de Dopico (2014), Didáctica divergente: estrategias educativas menciona que nuevos planteamientos didácticos contribuyen a la mejora y actualización del conocimiento, además de que “el aprendizaje desde la didáctica divergente propone entender la realidad educativa como policromática. Presenta distintas opciones para abordar los acontecimientos educativos, enfoca los conceptos, los procedimientos, las actitudes, desde nuevos ángulos, facilita que el alumnado pueda indagar la más amplia variedad de recorridos posible, hallar múltiples formas distintas de llegar a soluciones”. Bajo este argumento podemos mencionar que las estrategias para el proceso de enseñanza aprendizaje ha estado en la inquietud de distintos estudiosos y depende de cada docente el como emplea sus estrategias para lograr el desarrollo de competencias o aprendizajes.

Con lo anterior y con el análisis de los resultados podemos concluir que los ambientes de aprendizaje divergentes si pueden ser una posibilidad al desarrollo de competencias ya que los estudiantes además de salir de su zona de confort se mantienen a la expectativa y motivados durante el progreso del curso, refiriendo que la innovación con la temática vikinga logro que el curso de Producción de Textos Escritos de ser un curso aparentemente aburrido

y tedioso en uno muy dinámico, divertido y sobre todo en la adquisición de aprendizajes significativos.

REFERENCIAS

- Ballester Vallri, Antonio (2002). El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula. España. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/ElAprendizajeSignificativoEnLaPractica.pdf>
- Bolaños, B., Molina, B. (2007). Introducción al currículo. 21 ed. Universidad Estatal a Distancia
- Brown, T. J. y Kuratko, D. F. (2015). The impact of design and innovation on the future of education. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(2), 147-151. <https://doi.org/10.1037/aca0000010>
- Brown, T. (2009). *Change by Design: How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation*. Nueva York: HarperBusiness.
- Brown, T., y Wyatt, J. (2010). Design Thinking for Social Innovation. *Development Outreach*, 12(1), 29-43. Recuperado en: https://elibrary.worldbank.org/doi/pdf/10.1596/1020-797X_12_1_29.
- Cross, N. (2011). *Design Thinking: Understanding how designers think and work*. Berg.
- De Bono, E. (1992). *El pensamiento Creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Paídos.
- Doorley, S., Holcomb, S., Klebahn, P., Segovia, K., y Utley, J. (2018). *Design Thinking Bootleg*. California: D.School. Institute of Design at Stanford. https://static1.squarespace.com/static/57c6b79629687fde090a0fdd/t/5b19b2f2aa4a99e99b26b6bb/1528410876119/dschool_bootleg_deck_2018_final_sm+%28%29.pdf
- Dopico, E. (2014). Didáctica Divergente: estrategias educativas. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 12. 1-15.
- Duarte, J. (2003). AMBIENTES DE APRENDIZAJE: UNA APROXIMACION CONCEPTUAL. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 97-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- Dziersk, M. (2006). "Design Thinking... What is That?". *Fast Company*. Recuperado en: <http://www.fastcompany.com/919258/design-thinking-what>
- Esquivias, M.T. (2004). Creatividad: Definiciones, Antecedentes y Aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1). https://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf
- Gargallo, B., Pérez, C. Verde, I. y García, E. (2017). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y enseñanza centrada en el aprendizaje. *Revista Electrónica de*

- Investigación y Evaluación Educativa, 23(2), 1-24.
<https://doi.org/10.7203/relieve.23.2.9078>
- González, V. González, R (2008). COMPETENCIAS GENÉRICAS Y FORMACIÓN PROFESIONAL: UN ANÁLISIS DESDE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*. N.º 47, pp. 185-209.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a09.pdf>
- Guilera, Ll. 2011. Anatomía de la creatividad. FUNDIT - Escola Superior de Disseny ESDi.
- Husen, T. Postlethwaite, T. (1989). Enciclopedia Internacional de la Educación. Vol. 1. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia/Ed. Vicens-Vives.
- Latorre. A (2005) *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- Latorre-Cosculluela, C., Vázquez-Toledo, S., Rodríguez-Martínez, A. y Liesa-Orús, M. (2020). Design Thinking: creatividad y pensamiento crítico en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e28, 1-13.
<https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e28.2917>
- Lockwood, T. (ed.) (2009). Design Thinking. Integrating innovation, Customer Experience, and Brand Value. Nueva York: Allworth Press.
- Majaro, S. (1994): *Marketing y creatividad. Un enfoque instrumental*. Ed. Díaz de Santos.
- Medina, A., Amado, M., y Brito, R. (2010). Competencias genéricas en la educación superior tecnológica Mexicana: desde las percepciones de docentes y estudiantes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10, 1-28. DOI: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44717980008>
- Muñoz Bravo, J. (2019). “Las Escuelas Normales, orientan la formación de maestros superiores, comprometidas con la educación y la práctica pedagógica investigativa”. *Revista Historia de la Educación Colombiana*. Vol. 23: 139-171
DOI: <https://doi.org/10.22267/rhec.192323.62>
- Rodríguez, R. Hernández, N. y Díaz, M. Á. (2007). Cómo planificar asignaturas para el aprendizaje de competencias. Documentos ICE, Universidad de Oviedo.
- Romo, M (1987). Treinta y cinco años del pensamiento divergente: teoría de la creatividad de Guilford. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65974>
- SEP (2018). Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 2018. Producción de Textos Escritos.
<https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/LePri/LePri403.pdf>
- Tirado, E. (2018). ESTUDIO DOCUMENTAL DE LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE PARA LOGRAR UN CONOCIMIENTO DE CALIDAD. *REVISTA ELECTRÓNICA DESAFÍOS EDUCATIVOS – REDECI*.
<http://ciinsev.com/web/revistas/2017-2018/primeraEdicion/REVISTA4/04.pdf>

INCLUSIÓN INTERDISCIPLINAR: ESTRATEGIAS DE TRABAJO DOCENTE Y GEOMETRÍA EN EDUCACIÓN NORMAL

Benavides García Karina Mildred
Escuela Normal Urbana Cuauhtémoc
Maestría en Educación Básica
Profesor investigador de Enseñanza superior, $\frac{3}{4}$ de tiempo
kari.mildred16@gmail.com

Martínez Hinojosa Azalia Griselda
Escuela Normal Urbana Cuauhtémoc
Maestría en Didáctica de las Matemáticas
Profesor investigador de Enseñanza superior, $\frac{3}{4}$ de tiempo.
azalia.enuc@gmail.com

LÍNEA TEMÁTICA: Comunidades de Aprendizajes e Innovación en la Práctica Docente.

RESUMEN

Propuesta didáctica inclusiva en contenidos geométricos, resultado de un proyecto interdisciplinario realizado en la Escuela Normal Urbana Cuauhtémoc ubicada en la ciudad de Nuevo Laredo, Tamaulipas con los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, del IV Semestre Grupo “B”, lo cual se plantea responder a los propósitos contenidos en los cursos Estrategias de Trabajo Docente, así como Geometría, de la malla curricular perteneciente al Plan de Estudios 2018 de Escuelas Normales. Aunado a ello, se busca que el estudiante normalista logre alcanzar las competencias profesionales correspondientes, al enlazar el trabajo asignado en la jornada de prácticas con la creación, diseño y puesta en marcha de planeaciones didácticas inclusivas con contenido geométrico. El producto obtenido involucra una planeación con los materiales didácticos que apoyen su aplicación. Se realizó un cronograma con etapas que comprenden acciones desde la creación hasta la reflexión que el mismo estudiante elabora, posterior a la jornada de prácticas. Se logra determinar que es posible realizar un proyecto de este tipo, que contemple una secuencia didáctica inclusiva, lo que fortalece la formación docente del alumno normalista.

PALABRAS CLAVE: Inclusión, Geometría, didáctica, Práctica docente, formación, Educación Normal.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las Escuelas Normales son “centros educativos dedicados específica y exclusivamente a la formación de profesores ‘donde el término de normal’ se relaciona con la idea de que estos establecimientos deberían servir de norma o modelo para los demás de su clase” (Meneses, 1999, p.68) y es en este nivel en donde se desarrolla el proyecto en cuestión. En la Escuela Normal Urbana Cuauhtémoc se imparte la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 2018 con base en el Acuerdo 14.07.18 (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2018) y se organiza en cuatro trayectos formativos de los cuales se trabajaron con dos: Formación para la enseñanza y el aprendizaje y Práctica profesional, en las asignaturas específicas para cuarto semestre de Geometría y Estrategias de trabajo docente respectivamente.

De acuerdo al curso de Estrategias de trabajo docente se establece el siguiente propósito:

Ofrecer herramientas teórico, metodológicas, didácticas y técnicas que favorezcan el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje situadas e inclusivas con apego a los enfoques prescritos en los planes y programas de estudio, a los contextos, así como a las características culturales, sociales y lingüísticas de sus alumnos. (SEP, 2018a, p.6)

Con base en el propósito anterior se tomó la decisión de diseñar el proyecto interdisciplinar con un enfoque inclusivo, aunado a que propone crear vínculos entre los trayectos mencionados pues se constituye un espacio articulado y con confluencia de los conocimientos que se abordaron en semestres anteriores (p. 6). El propósito de la asignatura de Geometría establece “Que el estudiante normalista desarrolle las competencias profesionales para atender los desafíos que presentan los contenidos en la enseñanza de la Geometría en la educación primaria” (SEP, 2018b, p.7).

Un aspecto importante y de gran impacto en los alumnos es el desarrollo de las competencias profesionales las cuales “sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos” (DOF, 2018, Competencias profesionales), así como también:

Permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar, del currículo de la educación básica, de los aprendizajes de los alumnos, de las pretensiones institucionales asociadas a la mejora de la calidad, así como de las exigencias y necesidades

de la escuela y las comunidades en donde se inscribe su práctica profesional. (Competencias profesionales)

Cada uno de los programas que se presentan en la Malla curricular del Plan 2018 de la licenciatura en Educación nos dan a conocer las competencias profesionales a las que abonan al desarrollar con contenidos disciplinares y a continuación se mencionan las que favorecen al proyecto interdisciplinar. El curso de Estrategias de trabajo docente abordar las siguientes: Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.

- Aplica el plan y programa de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.
- Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.
- Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional. (SEP, 2018a, p.7).

En cuanto al curso de Geometría se refiere, comparte las primeras tres que se mencionaron (SEP, 2018a, p.8).

Con la finalidad de cumplir con lo propuesto por ambos cursos y atendiendo a lo establecidos como parte del perfil de egreso y las competencias profesionales, se diseñó un proyecto interdisciplinar inclusivo en Geometría apoyado por la asignatura de Estrategias de trabajo docentes, donde se los planteó a los estudiantes que al momento de realizar sus prácticas profesionales en la escuela primaria, deberían diseñar, planear y llevar a la práctica una planeación inclusiva de contenido geométricos acorde al grado asignado, apoyado de material didáctico adecuado para la puesta en práctica de dicha secuencia didáctica.

Las escuelas de prácticas son de organización completa, en ellas se llevaron a cabo las prácticas profesionales por parte de los estudiantes de cuarto semestre, éstas fueron la escuela Carmen U. de Rendón y la primaria Simón Bolívar con 17 y 12 grupos respectivamente, ambas en la ciudad de Nuevo Laredo. En la escuela Simón Bolívar se contaba con una mayor cantidad de alumnos con necesidades educativas específicas y en la plantilla docente se encuentra una docente de USAER. Entre estos alumnos destacan los que presentaban autismo, déficit de atención y debilidad auditiva.

MARCO TEÓRICO

Como parte de su formación profesional, los estudiantes normalistas asisten a sus escuelas primarias para cubrir su jornada de prácticas, en este caso, lo marca el curso Estrategias de Trabajo Docente. Si bien este espacio es donde adquieren y/o desarrollan competencias que fortalecen su identidad es pertinente ubicar que existen cursos que en conjunto, apoyan este objetivo, como sucede con Geometría, enlace donde se gesta un proyecto interdisciplinario entre ambos cursos.

Este apoyo por parte del curso de Geometría, atiende lo que en su mismo propósito enuncia, dado que:

Al desarrollar su jornada de prácticas en la escuela de práctica unigrado o multigrado (de acuerdo con la preponderancia del tipo de escuelas en la entidad), observen y comprendan cómo se relacionan los alumnos con los diversos materiales y recursos para el desarrollo del pensamiento geométrico, en la escuela primaria. (SEP, 2018b, p. 6)

Es precisamente en la estancia asignada a la escuela primaria es donde ello es posible lograrse.

El estudiante normalista, con guía externa a la institución formadora, es decir, de su docente tutor en la escuela primaria asignada, diseña secuencias de los temas indicados y se plasma en una planeación didáctica que pretende aplicarse en el periodo de prácticas ya establecido. Es en este momento donde surge un criterio a considerar, mostrar no sólo una planeación con contenido geométrico sino que sea inclusiva, de tal forma que involucre a todos los niños, tal como el programa de educación básica sugiere.

Por lo tanto, ante esta situación surgen preguntas exploratorias ¿Los estudiantes normalistas poseen información relevante sobre educación inclusiva?, ¿Los alumnos de la Normal identifican las diferencias entre una planeación tradicional y una planeación inclusiva? Es posible analizar estas interrogantes al exponer a los estudiantes el contenido del proyecto interdisciplinario.

En este proceso de creación de una planeación didáctica inclusiva generó dudas en algunos estudiantes, ya que se preguntaban a qué se refería exactamente el término inclusión, hecho que llevó a su correspondiente explicación y se aplica el concepto que Limón (2006) expresa como “la faceta de la atención a aquellos que necesitan educación con elementos y medios acordes con su realidad, para que puedan incorporarse a la sociedad, con la aportación de la diversidad” (p.3). Al tener clara esta concepción, fue mayor el abanico de posibilidades para

aplicar una clase de temas geométricos y con esta característica, la creatividad e innovación se hizo presente en cada uno de los normalistas.

Al retomar las interrogantes exploratorias, puede mostrarse que los alumnos normalistas no contaban con información relevante del tema y les era complicado identificar la diferencia entre una planeación tradicional y una inclusiva. Esta condición logró disiparse debido a la orientación y acompañamiento brindado en los cursos que comprenden el proyecto antes citado.

Como análisis detallado, se crean *preguntas de investigación*: ¿Es posible adecuar los contenidos geométricos de los programas de estudio vigentes de manera inclusiva?, ¿Cuáles fueron las adecuaciones a las planeaciones didácticas inclusivas elaboradas por los normalistas en la asignatura de Geometría?, ¿Cuáles fueron los retos de aplicar una planeación didáctica inclusiva de contenidos geométricos durante la jornada de prácticas profesionales?

Estas preguntas apoyan al *objetivo general*: Diseñar y aplicar una planeación didáctica inclusiva durante la jornada de prácticas profesionales con contenidos geométricos. Cabe recalcar que la población objetivo involucrada en este proyecto son los alumnos del IV Semestre Grupo B de la Licenciatura en Educación Primaria de la Generación 2020-2024, donde están inscritos un total de 29 estudiantes entre ellos, 24 mujeres y 5 hombres.

METODOLOGÍA

Según Creswell (2012, p. 577), la investigación acción “se asemeja a los métodos de investigación mixtos, dado que utiliza una colección de datos de tipo cuantitativo, cualitativo o de ambos, sólo que difiere de éstos al centrarse en la solución de un problema específico y práctico”. En nuestro caso, se buscó que los alumnos logaran implementar una planeación inclusiva durante sus jornadas de práctica al estar en sus escuelas primarias asignadas. Para ellos y con la finalidad de concretar el proyecto interdisciplinario, en la academia de cuarto semestre se propuso y se llevó a cabo la siguiente organización.

El proyecto interdisciplinario inclusivo consistió en dos etapas, la primera por etapa de la asignatura Estrategias de trabajo docente solicitando lo siguiente: Investigar en los planes y programas de estudio 2011 y 2017 lo que se menciona sobre la **inclusión en educación primaria**, su relación con la práctica docente en las escuelas primarias y las competencias profesionales que se aplican al abordar la inclusión.

PRODUCTO A ENTREGAR

Elaborar un *ensayo académico* integrado por los siguientes apartados: portada, introducción, desarrollo, conclusiones y bibliografía con base a lo investigado.

Por su parte, en la asignatura de Geometría, se solicitó lo que a continuación se menciona: Elaborar y aplicar una planeación inclusiva, donde se trabaje el eje temático Forma, espacio y medida relacionado al presente curso.

Asimismo, crear el material didáctico correspondiente, al igual que su instrumento de evaluación. Considerar este contenido para aplicación en la segunda jornada de prácticas.

EVIDENCIA PARA ENTREGAR: REPORTE (EVALUACIÓN GLOBAL)

Características del Reporte:

- Portada
- Introducción
- Descripción del entorno escolar (institución educativa y grupo asignado)
- Planeación didáctica
- Material didáctico aplicado
- Instrumento de evaluación
- Reflexión

Las evidencias se entregaron de manera física, engargoladas y fueron evaluadas por las docentes titulares de los cursos.

Se estableció una visita de Observación y ayudantía en los meses de marzo (3 días), en mayo se llevó a cabo la primera jornada de ayudantía con una duración de 10 días y en junio la segunda jornada de ayudantía en donde se aplicó la secuencia didáctica inclusiva con 10 días de práctica. A continuación se presenta el cronograma de actividades propuesto para el grupo:

Sesión	Etapas	Fecha
1.	Planeación. En colegiado por las docentes	Mayo-2022

	responsables de los cursos de Estrategias de trabajo docente y Geometría.	
2.	Explicación. Se les da a conocer a los estudiantes del cuarto semestre de la licenciatura en Educación Primaria el proyecto interdisciplinario.	23 de mayo de 2022.
3.	Revisión y evaluación. Se les solicita a los alumnos la presentación de su planeación y primer borrador del ensayo para llevar a cabo la primera revisión.	Del 30 de mayo al 02 de junio de 2022.
4.	Retroalimentación. Se le dan a conocer al estudiante las correcciones de sus planeaciones y se solicita el material didáctico a utilizar, así como las de su primer borrador del ensayo.	Del 03 al 07 de junio de 2022.
5.	Autorización y firmas. Se autorizan las planeaciones y los materiales didácticos y se firman por las docentes responsables de los cursos.	Del 08 al 10 de junio de 2022.
6.	Puesta en práctica. De acuerdo al horario asignado por los docentes titulares de los grupos de primaria, se utiliza un día para aplicar la planeación didáctica inclusiva.	Del 13 al 24 de junio de 2022, segunda jornada de prácticas.
7.	Resultados. Estos fueron expuestos a través del trabajo por escrito que se solicitó como parte del proyecto interdisciplinar inclusivo en ambos cursos.	Del 4 al 8 de julio de 2022.

Nota: Elaboración propia.

RESULTADO

Desde que se expuso el proyecto a los estudiantes normalistas hasta que completaron su planeación con el material didáctico se realizó una evaluación formativa constante. En un primer momento, se explicaron los apartados del trabajo solicitado, se explicó el tiempo y espacio involucrado (jornada de prácticas). Como siguiente momento, se dio tiempo a la elaboración de las planeaciones y se dio el acompañamiento al retroalimentar las secuencias didácticas creadas, dando paso a la elaboración del material didáctico que se le relacionaba. Como última fase, la entrega de su reporte, que contenía una reflexión de la experiencia al aplicar esa planeación con lo sucedido en la realidad durante el periodo de prácticas.

Al analizar las impresiones de los estudiantes normalistas se concluye que es posible adecuar los contenidos geométricos de los programas de estudio vigentes de manera inclusiva, que si bien, en primera instancia se mostró duda y cierta inseguridad, las aportaciones de los futuros docentes resaltan alegría y satisfacción por la experiencia vivida.

De la misma forma, se ubica que las adecuaciones a las planeaciones didácticas inclusivas elaboradas por los normalistas en la asignatura de Geometría fueron trabajar con conceptos por separado desde un inicio y ya comprendido, incorporar de manera gradual otro más. Otro de los aspectos mencionados por parte de los normalistas, fue contemplar clases más dinámicas, o bien, acorde a la energía y/o disposición del grupo, ya que se percataron que analizar esta característica interviene en la interacción con los grupos de práctica. El material didáctico también se destacó como una de las áreas de oportunidad para un siguiente acercamiento a las escuelas primarias, que su constitución sea de calidad y que permita aplicar la secuencia didáctica sin contratiempos ni momentos de espera a causa de ajustes que pudieran presentarse.

Finalmente, los retos de aplicar una planeación didáctica inclusiva de contenidos geométricos durante la jornada de prácticas profesionales fueron plasmar actividades para considerar que todos los alumnos tuvieran un aprendizaje, que si bien, no podría ser en la misma medida, si buscar se diera un impacto en ellos. La diversidad de condiciones observadas en los alumnos en las escuelas de práctica asignadas fue amplia, lo que se detectó desde una jornada anterior, lo que fue complicado al realizar adecuaciones en el momento. Sin embargo, con el tiempo suficiente para buscar, analizar y diseñar en estas últimas secuencias, facilitó su aplicación. Del mismo modo, uno de los retos que puede destacarse es la integración de todos los alumnos en las clases a impartir, dado que en ocasiones alumnos con determinada necesidad especial tenían que ausentarse de la clase que estaba por iniciar y al incorporarse tiempo después les parecía complicado comprender lo que se trabajaba, pero con el acompañamiento brindado se logró el seguimiento de la sesión.

Ante este exhaustivo análisis se determina que el diseñar y aplicar una planeación didáctica inclusiva durante la jornada de prácticas profesionales con contenidos geométricos tuvo un resultado exitoso y así como un impacto positivo en los estudiantes normalistas, tanto en el aspecto conceptual como de formación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La evaluación formativa permitió que los estudiantes fueran conscientes de sus logros y áreas de oportunidad, en cuanto a lo solicitado en el proyecto interdisciplinario inclusivo. Las etapas del proyecto en cuestión mostraron un nivel de logro esperado al poder desarrollar con éxito cada una de ellas y alcanzar lo establecido, teniendo una repercusión más significativa en la puesta en práctica de las planeaciones didácticas inclusivas y sus materiales educativos durante la jornada de práctica.

Con respecto al objetivo general, sí se diseñó y aplicó una planeación didáctica inclusiva durante la jornada de prácticas profesionales con contenidos geométricos, siendo esto un referente para continuar con el trabajo colaborativo entre pares lo cual coadyuva a alcanzar los propósitos establecidos en los cursos de las mallas curriculares de las Escuelas Normales; así mismo los estudiantes normalistas tuvieron una experiencia significativa en el ámbito de la educación inclusiva.

A su vez, podemos concluir con respecto a las preguntas de investigación que si fue posible adecuar los contenidos geométricos de los programas de estudio vigentes de manera inclusiva; las adecuaciones que se realizaron fueron pertinentes a las necesidades que presentaban los alumnos de educación primaria en las escuelas de práctica asignadas; los retos que presentaron los estudiantes normalistas al aplicar una planeación didáctica inclusiva de contenidos geométricos durante la jornada de prácticas profesionales fue la elaboración de los materiales didácticos inclusivos y la comprensión del significado de la educación inclusiva lo cual nos permite determinar que se logró un aprendizaje significativo.

La experiencia que el estudiante normalista obtiene al asistir a sus jornadas de prácticas le brinda una infinidad de experiencias que fortalecen su formación profesional. Si bien los cursos que comprenden la malla curricular del Plan de estudios vigente para Escuelas Normales se encuentran articulados con los requerimientos de las instituciones pertenecientes a Educación Básica es importante puntualizar que dar seguimiento a lo indicado apoya en gran medida la formación del futuro docente.

Ante tal afirmación surge centrar la atención al aspecto inclusivo, el cual se encuentra presente en el curso perteneciente al Trayecto de Práctica profesional y el que se enlaza a Geometría. El hecho de trabajar de forma colaborativa, tal como se define en la descripción de los cursos, así como integrar el aspecto inclusivo en las clases que el estudiante normalista se enfrenta a un reto que lo llevará a hacer una autoevaluación al momento de culminar ese periodo de práctica, lo que genera una reflexión en torno a su desempeño en la escuela primaria y con ello, ampliar su experiencia y fortalecer el aspecto pedagógico y didáctico que se encuentra en proceso, lo cual, forma parte del objetivo que se plantea en los cursos, al igual que en su institución educativa.

Un área de mejora del proyecto interdisciplinario inclusivo fue que hubiese sido recomendable involucrar a todos los docentes del IV Semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, puesto que se encuentra la asignatura de Atención a la Diversidad (DOF, 2018) la cual aborda específicamente los contenidos de educación inclusiva, lo cual pudo haber enriquecido la experiencia docente de los futuros profesores.

Es entonces donde puede concluirse que el acompañamiento y trabajo colaborativo de los cursos que componen su malla curricular apoya de manera significativa la formación del estudiante normalista, ya que puede suponerse hasta de ellos mismos, que conocen un concepto y pueden trabajarlo, cuando al momento de diseñar se percatan que no es así, tal como sucedió en el desarrollo del proyecto interdisciplinario. La guía que se brinda a los futuros docentes es de gran importancia, así que el establecer retos, seguir un trabajo colaborativo y aplicación de actividades innovadoras en las jornadas de práctica generan un gran aprendizaje para los estudiantes, por lo que como docentes formadores es esencial se continúe con proyectos de esta naturaleza, con el objetivo de aportar cada día a las nuevas generaciones.

REFERENCIAS

Creswell, J. (2012). Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. [Investigación educativa. Planeación, conducción y evaluación en investigación cuantitativa y cualitativa]. (4^a ed). USA: Pearson.

Diario Oficial de la Federación. (2018). Acuerdo número 14/07/18. Por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. 03 de agosto de 2018. D.O. No. 03/08/2018.

Limón, M. (2006). *Algunas políticas educativas mexicanas de inclusión*. Revista Electrónica Sinéctica, núm. 29.

SEP. (2018a). Estrategias de trabajo docente.
<https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/LePri/LePri406.pdf>

SEP. (2018b). Geometría.
<https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/LePri/LePri404.pdf>

LEER ES NORMAL: EL RESURGIMIENTO DEL SUJETO DE LA PALABRA Y DE LA CIUDADANÍA EN LAS FORMADORAS DE DOCENTES DE LA ESCUELA NORMAL DE ZUMPANGO

Línea temática 5. Comunidades de Aprendizajes e Innovación en la Práctica Docente

Autoras:

Rosa Estela Ramírez Infante-----Docente

Luz Angélica Racilla Sánchez-----Docente

•**Institución de procedencia**

Escuela Normal de Zumpango

•**Nivel de estudios**

Doctorado

Maestría

•**Correo electrónico**

ramirezrosa_d@normalzumpango.edu.mx

racillaluz_d@normalzumpango.edu.mx

LÍNEA TEMÁTICA 5. Comunidades de Aprendizajes e Innovación en la Práctica Docente

RESUMEN

Este trabajo expone el análisis de un proyecto de intervención realizado para algunas docentes formadoras de la institución. El problema observado es que en la educación normal, difícilmente los docentes se permiten posicionar su propia palabra y cuerpo para crear nuevas prácticas docentes. Las preguntas planteadas son ¿Por qué es difícil para algunos docentes crear actividades diferentes en sus clases? ¿Cómo se puede recuperar la voz y el cuerpo de un docente para que sea capaz de crear? La metodología empleada fue un taller con 14 docentes formadoras titulado: *Leer es normal* desarrollado durante el ciclo escolar anterior. La estrategia principal fue practicar técnicas de lectura en voz alta de diversos géneros de la literatura infantil y juvenil con el objetivo de realizar presentaciones grupales en la institución y en algunas escuelas de práctica de nuestros estudiantes. Se siguió el caso de una docente y se entrevistaron a 5 de ellas. Los resultados son parciales porque aún continúa la investigación, sin embargo, como hallazgo se encuentra que dos de los principales motivos para que una docente transforme su práctica son el reconocerse como un sujeto con algo que expresar, así como sus vínculos afectivos familiares trasladados a su aula.

Palabras clave: sujeto de la palabra, formación, cuerpo, ciudadanía

En el siguiente documento se expresa el proceso realizado para que el “sujeto de la palabra” resurja en un grupo de docentes formadoras de la institución por ello en la primera parte se comparte el contexto en el que se observa el problema; en el segundo apartado se muestra la intervención realizada con las docentes formadoras que participan en el taller *Leer es Normal. De la escuela a la comunidad* y por último se plantean los primeros aprendizajes obtenidos y lo que aún falta por construir.

EL SUJETO DE LA PALABRA

“Yo recitaba en la escuela. Para todas las ceremonias cívicas, yo participaba pero después de la secundaria no sé qué me pasó y ahora me pongo muy nerviosa” (ERI/CHC/10/2021) “A mí en la escuela me gustaba mucho recitar poesía” (ERI/CUE/13/12/21) “Yo siempre he pensado que no sirvo para lo de la lectura pero me gusta porque mi mamá escribía cosas para la iglesia” “En mi adolescencia me gustaba leer cuentos y en secundaria las poesías” (ERI/CUE/13/12/21) Podría pensarse que los comentarios anteriores fueron expresados por estudiantes, sin embargo, estas experiencias las compartieron algunas de las docentes formadoras de maestros dentro del taller *Leer es Normal*.

Es importante empezar con ellas para que se aprecie que algo pasa con las palabras de las personas cuando va pasando el tiempo, pero en este caso no solo se habla de cualquier

persona sino de las palabras de las docentes de una institución de nivel superior que tienen a su cargo la formación de futuros maestros. La formación de ambos en donde se ha silenciado al sujeto y detenido así su proceso de pensamiento y creatividad son producto del sistema educativo del que formamos parte. Cuando realizamos encuestas al término del ciclo escolar sobre el desempeño docente, la constante queja son las prácticas tradicionalistas de los docentes formadores en donde la práctica común es la lectura de textos y su exposición en plenaria o en equipos. Es por ello que nos preguntamos ¿por qué es difícil para algunos docentes crear actividades diferentes en sus clases? ¿qué historia tiene un sujeto formador que no es capaz de ser creativo y desarrollar otro tipo de prácticas docentes? ¿cómo se puede recuperar la voz y el cuerpo de un docente para que sea capaz de crear? A partir del planteamiento de estas preguntas es donde entran en juego los recursos que se tienen sobre literatura infantil y juvenil debido a la experiencia obtenida con los estudiantes que han sido parte de los talleres ofertados en la sala de literatura “El cuaderno de Pancha”. Los estudiantes sí han podido realizar cambios en sus prácticas a partir de lo trabajado.

Al final del semestre, me invitaron a comentar los informes del curso Trabajo docente e innovación en donde me llevé una muy grata sorpresa. La estudiante “tímida y callada” implementó en su grupo varias actividades derivadas de nuestros cursos para resolver el problema de que la docente titular no consiguió los materiales para el salón que la alumna requería. Fue entonces que ella hizo adecuaciones a su planeación y realizó lo siguiente: 57 Se le ocurrió representar la narración del cuento que vio en el festival con todo y la caracterización en donde sus alumnos con necesidades especiales serían protagonistas. A la actividad la nombró “arriesgando ando”, uno de los elementos que constantemente se les ha hecho ver en los talleres de promoción de lectura. Se vistió de murciélago y se lanzó a contar la historia. Ella menciona que a la maestra titular le gustó mucho su actividad por lo que le propuso contarla a otros grupos de la institución, actividad que sí realizó con mucho gusto. En conversaciones me señala que se moría de nervios pero que decidió hacerlo con todo y ellos. Que era importante arriesgarse con tal de que sus alumnos aprendan. (Ramírez, 2020. P.56)

Entonces, si los estudiantes pueden transformar sus prácticas pese al miedo que enfrentan, ¿por qué sus docentes formadores no? Se tenga la edad que se tenga, siempre se puede hacer una alto para que el sujeto de la palabra que llevamos dentro, resurja al respecto Eliana Yunes nos dice:

Necesitamos encontrarnos con el prójimo y el prójimo debe ser reconocido como el próximo. El cambio implica pasar de un nivel externo objetivo a otro interno subjetivo y hacer una reintegración de los afectos en la condición humana (...) Este camino pasa por el arte y la literatura. (...) Construcción del lector como alguien que se aproxima, busca relaciones y

enlaces con lo que ha leído y con su propia vida. Camina por la cognición nueva del mundo y se reconoce como “sujeto de la palabra”.

(Yunes, E. Conferencia 4/08/2021)

Es lo que necesitamos en las escuelas normales: encontrarnos con el prójimo y sobre todo en estos momentos en que atravesamos una pandemia mundial, pero para acercarnos al otro es imprescindible encontrarnos a nosotros mismos y para eso se requiere de palabras que nombren lo que sentimos, lo que pensamos; que nombren nuestra historia, nuestro presente y permitan a nuestra imaginación ser el inicio de una transformación del trabajo que hacemos en las aulas.

Ahora bien, aunque se sepa lo que se necesita, no es tan fácil crear espacios para la construcción de nuevas formas de docencia por diversas razones: los tiempos con los que cuentan los docentes formadores de algunas escuelas normales para participar de un taller son muy reducidos sobre todo si son escuelas con pocos integrantes en su personal como es el caso de ésta; es importante participar de manera voluntaria, sin presiones porque de ser así no se lograría recuperar la palabra y el cuerpo de los participantes; se requiere tener un proyecto atractivo que sea de interés para la comunidad de docentes y con una finalidad concreta.

Es por ello que se creó el taller: *Leer es normal. De la Escuela a la comunidad* porque la actividad concreta es llevar lecturas en voz alta divertidas, interesantes y de diversos géneros a la comunidad normalista y a las escuelas en donde practican los estudiantes. Se invitó al taller a las docentes formadoras que en diferentes momentos han sido parte de los cursos y talleres de lectura creados anteriormente; aunque la invitación a los mismos siempre ha sido abierta para toda la institución, solo son las mujeres formadoras las que se acercan para ser parte de los mismos por lo que el grupo de leer es normal solo está formado por mujeres.

El trabajo a realizar era complejo y aún ahora, después de la experiencia de un ciclo escolar, lo sigue siendo porque las prácticas del sistema escolar son complejas cuando se trata de hablar, leer, escribir o escuchar ya que parecería que se convierten en algo fuera del control del sujeto cuando entran al contexto escolar en alguna forma porque son constantemente evaluadas lo que las desnaturaliza de la forma en que se presentan en la vida cotidiana. Hay estudios al respecto como los de Delia Lerner (2001).

En la conferencia presentada en el diplomado de intersecciones entre educación, mediación y gestión cultural: *Perspectivas y expectativas de las prácticas lectoras*. Jorge Volpi y Alejandro Zambra dicen:

Es curioso como parecería que estos términos (educación, imaginación y lectura) se llevan a cabo simultáneamente como si la educación formal nos llevara a la lectura y la imaginación

de manera natural; sin embargo en mi propia experiencia personal y luego como profesor en muchas partes del mundo, parecería que sucede lo contrario como si desde la escuela primaria, y luego se refuerza en la secundaria y en media superior hasta llegar a la universidad; la educación formal, muchas veces, provocara casi el fenómeno inverso: que el placer de la lectura desaparezca, que las ganas de leer se eliminen y que el proceso de imaginación termine bloqueado (...) quizás porque la educación formal, la que me tocó a mí y la que he visto, es una educación de carácter obligatorio, de seguir programas específicos y parámetros sumamente rígidos que provocan la ausencia o el bloqueo de dos condiciones esenciales para la vida: el placer y la curiosidad, la imaginación que se deriva de la curiosidad. (Volpi, J. Conferencia 18/11/2022).

Grave situación la planteada por estos especialistas, pero más grave es que lo veo día a día tanto en las aulas normalistas como en las de educación primaria en donde practican nuestros estudiantes. Por ello no es de extrañar que los mismos docentes formadores se encuentren bloqueados para transformar su práctica.

EL PROYECTO LEER ES NORMAL. DE LA ESCUELA A LA COMUNIDAD.

Como se mencionó anteriormente, se invitó a participar en el taller a las docentes formadoras que han participado en talleres previos de círculos de lectura o actualmente en el taller de formación de promotores de lectura por lo que no se convocó a toda la institución. A este taller se le denominó *Leer es Normal* un juego de palabras que implica ver a la lectura como algo natural además de que somos parte de una escuela normal. El objetivo principal del mismo es grabar lecturas en voz alta o presentarnos de manera presencial en algunas escuelas de educación básica en donde practican los estudiantes de la institución.

El objetivo general del proyecto es crear una comunidad de docentes formadoras de maestros conocedoras de la literatura infantil y juvenil que contribuyan en la formación de los estudiantes de la escuela normal desde los principios de la creatividad y la ciudadanía.

Los propósitos específicos son compartir lecturas de libros de la LIJ y especializadas sobre el tema a través de estrategias que incluyan la palabra oral y escrita para su valoración en la formación de maestros; así como participar con el colectivo formado en proyectos que incluyan actividades creativas y con perspectiva ciudadana en las comunidades de las escuelas donde realizan sus prácticas los estudiantes.

Mientras se desarrollaron las sesiones en el ciclo anterior (2021-2022) se encontraron puntos nodales de la configuración como “sujeto de palabras” de cada integrante y su posición como ciudadanas: su autopercepción como sujetos sin expresión; el impacto del cambio de escenario para el taller; el reconocimiento del cuerpo y su movimiento así como la construcción de la conciencia ciudadana y la recuperación de la palabra.

a) LA AUTOPERCEPCIÓN COMO SUJETOS SIN EXPRESIÓN

En la sesión inicial de la presentación del proyecto llamó mi atención la idea que tienen de ellas mismas las participantes con respecto a su poca expresión y rigidez personal.

Sujeto 1

Pues de manera general yo más que nada me integro aquí a ver qué pasa porque nunca me integro a este tipo de actividades así, actividades lúdicas y de expresión porque soy bastante inexpresiva más tiesa pero a ver qué pasa que tal y sí logro soltar mi personalidad diferente a lo que ustedes conocen a lo mejor libero una persona linda a ver qué pasa.

Sujeto 2

Yo igual que ella, nunca he hecho algo así, no soy así tan expresiva, pero a ver qué pasa espero hacerlo bien.

Sujeto 3

Yo estuve con usted cuando lo hacíamos aquí en la escuela cuando tenía la oficina y hacíamos el taller de lectura y expresábamos experiencias personales. Yo tampoco soy tan expresiva y tampoco tengo la voz pero vamos a experimentar y espero que todo nos vaya muy bien.

Sujeto 4

Pues va a ser una experiencia buena e importante y más porque me cuesta trabajo ser muy expresiva pero vamos a echarle ganas y va a ser muy padre gracias por la invitación maestra.

(ERI. 20/10/2020 Zoom 1)

Interesantes comentarios sobre su propia postura hacia su expresión, sin embargo, es importante entender en qué contextos y situaciones se consideran así y seleccionar los libros que serán la puerta para el diálogo y el desarrollo de su palabra en diferentes escenarios.

En el tiempo que se realizaron las sesiones, se trabajaron con poemas que han elegido o que se encuentran en el acervo de la sala. Los poemas han sido el pretexto para conocer sobre sus experiencias juveniles, amorosas, con sus padres entre varias anécdotas narradas. Lo interesante es que no solo leían el poema, sino que narraban al resto del grupo porqué les gusta ese poema y que sentimientos les evocaba. Eso hizo que la escucha de las integrantes fuera más atenta y respetuosa porque hubo dos casos en que mientras expresaban su sentimiento lloraban. Ese acto de intimidad permitió al grupo expresar palabras de ánimo y compartir sus propias experiencias relacionadas con la expresada por la participante. Durante todas las sesiones se cuestionaba si consideraban que los estudiantes pudieran sentir algo parecido a lo que ellas mencionaban para abrir la oportunidad a la construcción de la empatía a través de los temas abordados en los libros.

b) CAMBIO DE ESCENARIOS

Una de las primeras situaciones que contemplé para el taller fue cambiar de los escenarios típicos en los que se encuentran las maestras: su oficina y el aula de clases. El espacio físico rutinario también enmarca las posibilidades del pensamiento. Dice Pablo Boullosa (2021) la imaginación es algo que viene de un esfuerzo mental. En educación hay una confusión en que la educación debe ser divertida, pero eso no significa que nos instalemos solamente en la espontaneidad sino buscar que sea una educación esforzada. En el caso de las docentes del taller, sí se requiere de más espontaneidad porque su cerebro ya está acostumbrado a la rutina. Estar en la sala de literatura o al aire libre sentadas en el pasto rompen los esquemas de aula que se han construido a lo largo del tiempo. Quizá para muchas personas el acto de cambiar de espacio no implica un gran cambio pero cuando hablamos de maestras que llevan años dando clases en la institución de nivel superior, acostumbradas a conservar una imagen “al nivel” de lo que se cree valioso para alumnos de estas edades, entonces sí implica desmontar una percepción sobre la imagen de un docente universitario.

Quitarse los zapatos, mover el cuerpo en diferentes posiciones para leer, platicar o escuchar textos, en la sala de literatura o en el jardín fueron actividades que les brindaron a las participantes la oportunidad de sentir que “hacer el ridículo” no está tan mal porque nos hace sentirnos menos evaluadas en todo momento.

c) MOVIMIENTO DEL CUERPO

Si bien el taller tenía contemplado la lectura en voz alta, el empezar con el género lírico, nos llevó a crear ritmos y posiciones con el cuerpo. Las maestras crearon movimientos de acuerdo a sus versos, pero sin caer en la típica declamación con movimientos de manos sin sentido. Con todo su cuerpo y utilizando diferentes planos, se atrevieron a jugar a que las perseguía el sol, por ejemplo, cuando se leyó el texto de El sol de Monterrey de Alfonso Reyes.

Dice Alejandro Zambra (2021) que hay que recuperar el chiste, el sueño y la música para recuperar experiencias que no necesitas explicar, que están ahí para ser utilizadas en la vida, en este caso, se regresa a la experiencia lúdica en las maestras, así como el juego con sus cuerpos.

Como se mostró al inicio de este apartado, pese a que algunas de las docentes no reconocen su actitud lúdica, al momento de participar en el montaje de los poemas con movimiento, se involucraron rieron e hicieron bromas. Mostraron una actitud ligera ante el ejercicio, es decir, no les importó mantener una imagen de persona “rígida” como ellas se auto concebían. Al contrario ríen y se permiten jugar con cada actividad. Una de ellas dice abiertamente: “No sabes cómo disfruto de esta hora en la que trabajamos hasta parece que todo se detiene y nos

metemos a otro mundo que no es el espacio de la normal” (ERI/Diario/ 10/11/2021). Yo a eso le llamo desde las palabras de Graciela Montes, la construcción del espacio poético formado por la confianza, la escucha y por supuesto, el contenido literario abordado. Poco a poco vamos recuperando la palabra de cada sujeto que participa.

c) LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONCIENCIA CIUDADANA Y LA RECUPERACIÓN DE LA PALABRA

Lo realizado por las maestras en las primeras cinco sesiones y lo que se conversa sobre las actividades, son grandes aprendizajes. Durante las lecturas realizadas, las maestras dialogan sobre su infancia, cómo vivían, qué juguetes utilizaban, cómo era la relación con sus padres, entre otras cosas.

Varias de ellas son de Zumpango y otras más migrantes de otros Estados de la república. Este origen cultural diverso ha permitido escuchar la forma de vida de cada una desde lo histórico y cultural. Aunque no hemos llegado de manera explícita a los temas sobre ciudadanía, la recuperación de los derechos culturales se va consiguiendo poco a poco a través de los diálogos establecidos, la forma de vida que han tenido y el papel que tienen como “amas de casa” maestras mujeres dentro de la institución y como escuchas de las necesidades de sus estudiantes dentro de sus cursos.

Algo que es muy significativo es lo sucedido con una de las maestras más serias de la escuela. Ella es identificada tanto por los estudiantes como por los compañeros docentes como una persona muy metódica y estricta. Aborda desde hace tiempo los cursos de ciencias naturales porque su área de formación corresponde a las ciencias exactas específicamente la química. Fue sorprendente porque pidió el libro de El sol de Monterrey que se abordó en una sesión. Al día siguiente llegó muy contenta y mostró el libro que ella se hizo con fotocopias a partir del prestado y muy contenta expresó:

Mira Estelita, ya me hice mi propio libro. Lo voy a leer con mis alumnos y qué crees, ya escribí un cuento porque les pedí a mis estudiantes que ellos también escribieran uno para dar una clase entonces ¿cómo pedirles algo sin que yo les ponga el ejemplo? así que me aventuré a escribir uno y mira así me quedó:

LOS GIRASOLES ¿JUEGAN O PERSIGUEN AL SOL?

Había una vez un niño llamado Paquito, era muy curioso y le gustaba observar las plantas, los animales, la Luna, Sol y todo lo que estaba a su alrededor; el girasol es una flor muy hermosa de un intenso color amarillo, grande y vistosa, está compuesta por pequeñísimas

flores de varios pétalos y rodeadas de flores amarillas pequeñas; el Sol es una estrella que brilla con luz propia y es la más cercana a la Tierra y Paquito lo veía amarillo también.

Un día cuando fue de paseo vio unos hermosos girasoles y se preguntó: ¿son seres vivos o no vivos? ¡Eso había aprendido en la escuela! Pero no veía que los girasoles se movieran, sin embargo, el Sol sí; en las mañanas lo veía por la ventana de su cuarto y en la tarde ya no estaba, ¡eso quiere decir que el Sol camina! pensó o ¿no? ya me confundí: nunca he visto a los girasoles moverse, a no ser por el viento y mucho menos caminar.

Decidió observar que pasaba realmente con el Sol y los girasoles, también dijo: ¡voy a indagar! buscó en revistas, en su libro de ciencias. ¡Sorpresa! en su libro encontró que los girasoles son seres vivos: nacen, crecen, se reproducen y mueren, pero también se mueven, siguen la luz del Sol, aunque a simple vista no se puede observar. Recordó que cuando fue de paseo, ese día en la mañana, los girasoles estaban “mirando” al Sol y por la tarde cuando regresaba, seguían “mirando” al Sol, pero el Sol no estaba en el mismo lugar que en la mañana, entonces se dijo: ¿el Sol es un ser vivo?, oh ya me confundí nuevamente, debo seguir investigando.

Encontró que el Sol no se mueve, que es la Tierra y por eso no vemos el Sol en el mismo lugar por las mañanas que por las tardes, ¡ah, pero los girasoles, sí siguen la luz de Sol, ellos sí se mueven! Además, el Sol no crece, no tiene hijos y ha existido desde hace miles de años. Ahora sí todo entendido, he aprendido sobre los seres vivos y no vivos y lo más importante es que ¡yo solito indagué!

Autor: Mtra. Mariluna Figueroa Cázares
(ERI/diario/8/12/2020)

Si bien, en el mundo de mediación lectora sabemos y buscamos que los libros de LIJ no sean didactizados, evaluados o impuestos para no matar “el gusto” por la lectura, lo que se valora en la maestra es un gran entusiasmo por hacerse escuchar además de que ¡ESCRIBIÓ! desde su propio contexto y necesidad. Al conocer su formación y trayectoria, es evidente que este ejercicio fue de gran innovación en su vida profesional y personal porque dialogando sobre su cuento me dijo “y sabes Estelita, el cuento lo escribí el día que me avisaron que mi hermano murió. No quería pensar en eso y mejor me puse a escribir” (ERI/diario/8/12/2020). Sus palabras fueron sorprendentes pero sobre todo porque el poema abordado (El sol de Monterrey) y la actividad realizada abrieron en ella un medio para comunicarse con sus alumnos y transformar tanto su práctica docente como su situación de pérdida.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al cierre del ciclo escolar se realizó la presentación del poema con movimientos coreográficos en el auditorio de la institución con todos los estudiantes de la licenciatura en educación primaria y la licenciatura en enseñanza de la historia. Todas llevamos nuestras playeras con la leyenda “Leer es normal” y aunque algunas se encontraban sumamente nerviosas, se presentaron. Los estudiantes aplaudieron mucho y felicitaban en el patio a las integrantes del taller. Eso permite ver que admiran ese tipo de actividades y que valoran el esfuerzo de las docentes.

Nos presentamos en una escuela de educación primaria gracias a la gestión que realizó una de las estudiantes. Fue atendida la solicitud y una parte del grupo asistió para presentar la lectura de un cuento, un libro de rimas y otro de canciones tradicionales. El grupo fue muy bien recibido por las maestras de la escuela primaria y se interesaron mucho en nuestras actividades de formación.

Pese a todo lo que aún falta, los avances han sido notorios y el entusiasmo de la mayor parte de las maestras continúa.

Este tipo de proyectos nos permite recuperar la experiencia escolar y convertirla en una gran espiral que nos permita evolucionar y crecer, no desde las autoridades sino desde las compañeras. Estamos recuperando la voz de nosotras como elementos importantes dentro de una comunidad dirigida por varones.

El espacio de mediación lectora dentro de una escuela es un trabajo complejo porque es necesario tener claro el objetivo al que se quiere llegar que es formar lectores y ciudadanos de la cultura escrita pero en armonía con los objetivos escolares.

Sigue siendo un gran reto salir de la escuela a la comunidad, a visitar los espacios de práctica de nuestros estudiantes, a conocer los contextos culturales en los que se encuentran y rescatarlos para ser motivo de diálogo y creación literaria.

Ese proyecto de Leer es Normal, propicia el reconocimiento del otro como próximo a través de la escucha sincera y de la empatía que nos genera la lectura de textos que permiten donar nuestras experiencias personales para la construcción de una comunidad literaria y reconocernos como sujetos de la palabra no solo leída o pensada sino expresada.

Estamos al rescate de nuestros derechos culturales que son: participar en la vida cultural de nuestra comunidad; gozar de los beneficios del progreso científico y de sus aplicaciones;

protección de los intereses morales y materiales correspondientes a las producciones científicas, literarias o artísticas; y, libertad para la actividad científica y la actividad creadora; según lo analizado en el Consejo Puebla de lectura en una de las visitas que realizamos a sus instalaciones.

Queda recuperar la parte creativa de cada una de nosotras para recuperar esa parte que varias perdimos al involucrarnos en asuntos administrativos, de sumisión y repetición de tareas pedagógicas. Como se puede apreciar, aún hay mucho por hacer.

Así mismo como primeros hallazgos se encuentra que dos de los principales motivos para que una docente transforme su práctica son el reconocerse como un sujeto con algo que expresar, así como sus vínculos afectivos familiares trasladados a su aula es lo que será parte de la segunda etapa de este estudio.

REFERENCIAS

- Boullosa, P. (2021) Conferencia. El papel de la imaginación en la educación. Diplomado intersecciones.
- Lerner, D. (2001) Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica
- Ramírez, E. (2021) Diario de investigación. Taller Leer es Normal. Escuela Normal de Zumpango.
- (2020) No basta con formar lectores: la literatura infantil para la formación de maestros promotores de lectura. En: Ámbitos clave en la formación inicial docente: experiencias y retos. México: Ediciones Normalismo Extraordinario.
- Jorge Volpi, J. y Zambra, A. (2021) Charla. Educación e imaginación. Diplomado intersecciones. UNAM
- Yunes, E. (2021) Conferencia. Ciudadanía tras los cambios psico-sociales que la sostienen: el rol de la lectura y de la literatura. Diplomado intersecciones. UNAM

COMUNIDAD DE APRENDIZAJE INTERNACIONAL VIRTUAL PARA FAVORECER LA INTERCULTURALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Gilda Priscila Haro Camacho, Escuela Normal Fronteriza Tijuana, Licenciatura, Docente,
g.haro@normalfronterizatijuana.edu.mx

Kendy Colmenares Núñez, Escuela Normal Fronteriza Tijuana, Maestría, Docente,
k.colmenares@normalfronterizatijuana.edu.mx

Sarina Ayala Cortez, Escuela Normal Fronteriza Tijuana, Doctorado, Docente,
s.ayala@normalfronterizatijuana.edu.mx

LÍNEA TEMÁTICA: Comunidades de Aprendizaje e Innovación en la Práctica Docente

RESUMEN

La Escuela Normal Fronteriza Tijuana (ENFT) busca el desarrollo de docentes acorde a las demandas de contextos regionales, mediante la implementación de espacios pertinentes para formar profesionales de la educación en contextos interculturales. Este estudio tiene como objetivo presentar resultados parciales de investigación, en donde se pretende identificar y analizar los resultados obtenidos de la experiencia de una comunidad de aprendizaje internacional en búsqueda de la innovación inclusiva en la práctica docente, esto mediante una investigación - acción participativa de tipo cualitativo, con apoyo del software Atlas.ti en su versión web. Se codificaron categorías *A priori* y *A posteriori*; encontrándose que por medio de la visibilización y sensibilización de las experiencias compartidas en el programa se logra la interiorización de las mismas, dando como resultado el enlace entre las distintas categorías analizadas.

PALABRAS CLAVE: Práctica docente, Comunidad de Aprendizaje, Inclusión, Innovación, Agente de Cambio.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Tijuana, Baja California es actualmente la ciudad más poblada de los Estados Unidos Mexicanos, con una población de 1, 922, 523 habitantes (INEGI, 2020), la región se ubica en la frontera con Estados Unidos de América, lo que favorece la migración internacional a ese país, en este sentido, reporta el Instituto Nacional de Estadística Geográfica e Informática (INEGI) que de la población nacida en otro país; Baja California cuenta con el registro más alto, a nivel nacional, con 152, 377 personas y Tijuana con 91, 983 habitantes, dando un porcentaje del 60.36 % de migrantes en Baja California que residen en dicho municipio.

Es importante enmarcar la realidad de las Instituciones de Educación Superior (IES), puntualizando que acorde con la UNESCO (Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura), en la declaratoria de Educación para el 2030 presentada en el año 2016, reposa en un enfoque humanista de la educación y el desarrollo, basado en los principios de derechos humanos y dignidad, justicia social, paz, inclusión y protección, así como de diversidad cultural, lingüística y étnica y de responsabilidad y rendición de cuentas compartidas. En el mismo sentido la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2009) en el informe TALIS (Teaching and Learning International Survey, por sus siglas en inglés) especifica dónde deben situarse las principales políticas educativas en sentido de contar con escuelas más eficientes, por ello señala la práctica docente como primer gran factor de transformación hacia la mejora educativa.

Es así como las Escuelas Normales poseen una gran tarea, y la ENFT, como institución formadora de docentes, se caracteriza por ofrecer oportunidades de desarrollo y aprendizaje a su comunidad estudiantil con el propósito de que sus futuros egresados conozcan, tanto las problemáticas que existen en la región, como las formas en que pueden transformarlas (Ayala y Ramírez, 2018; Ayala y Haro, 2020; Ayala y Haro, 2021). Desde el año 2021 unió esfuerzos con la Facultad de Aprendizaje Dual de la Universidad Estatal de San Diego (SDSU), partiendo del memorándum de entendimiento entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y dicha universidad, en donde se busca, entre varias acciones, “promover la colaboración institucional, el intercambio de conocimientos y prácticas, así como la internacionalización de estudiantes y profesores, con un sentido de inclusión social, equidad, no discriminación y apoyar con esto a grupos considerados vulnerables” (2020, p.3), logrando implementar un proyecto de Aprendizaje Internacional Colaborativo en Línea (COIL, por sus siglas en inglés ‘Collaborative Online International Learning’).

COIL, (SUNY, s/f) es un paradigma de enseñanza y aprendizaje que promueve el desarrollo de la competencia intercultural en un entorno de aprendizaje multicultural compartido. Mediante el uso de herramientas basadas en internet y métodos innovadores de enseñanza en línea, promueve intercambios significativos entre profesores y estudiantes de nivel universitario y compañeros remotos de diferentes idiomas y orígenes. Siguiendo esta metodología, se diseñó y rediseñó entre el colegiado académico de las IES en mención, un programa en donde estudiantes de ambas instituciones participaran en módulos de aprendizaje, para profundizar en su comprensión de la migración, la justicia social, y el desarrollo de habilidades docentes mediante la elaboración de una propuesta educativa que favorezca lo aprendido en el programa. De igual forma se buscó fortalecer la identidad profesional de los docentes en formación, así como sus habilidades lingüísticas en un contexto académico con nativos del idioma inglés.

Considerando lo anterior, la presente ponencia busca difundir los resultados parciales de una investigación que se encuentra en proceso y con posibilidad a una tercera aplicación del proyecto. En esta ocasión la investigación tiene como objetivo identificar y analizar los resultados obtenidos de la experiencia de una comunidad de aprendizaje internacional en búsqueda de la innovación inclusiva en la práctica docente, ejercicio desarrollado post pandemia por COVID-19 en modalidad virtual.

MARCO TEÓRICO

Las diversas situaciones de injusticia social que se viven en el país son necesarias de abordarlas, en este caso como docentes en formación, con la diversidad de opiniones, cultura, educación, se transforman en mayor impacto. Es importante mencionar que en materia educativa el gobierno mexicano ha realizado esfuerzos para abarcar las necesidades de los grupos vulnerados entre ellos pueden destacarse los grupos indígenas, migrantes, etc. Con base en el Capítulo I de la función de la nueva escuela mexicana, artículo 13, fracción I del Diario Oficial de la Federación (DOF, 2021) hace alusión a:

La identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad, para considerarse como parte de una nación pluricultural y plurilingüe con una historia que cimienta perspectivas del futuro, que promueva la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social.

De esta forma los futuros docentes son pieza fundamental como agentes de cambio para estas situaciones de injusticia social que se vivencian, desde una mirada reflexiva e inclusiva, asumiendo su rol con el alumnado culturalmente diverso al que estará atendiendo desde su espacio académico.

La cultura se integra en las diversas áreas de la vida, construida con base en creencias, ideas, religión, etc. Como refiere el autor Bernabé Villodre (2012) en su artículo citando a García (2004) define la cultura como: “Aquello que garantiza la integración de las diferentes esferas de la vida económica, social y religiosa del hombre (...) la cultura determinaría en última instancia el grupo social de pertenencia y no sólo la forma de interpretar la realidad” (p.69). En este sentido, se puede referir que de esta forma México se reconoce como diverso por su lengua, cultura, entre otras. Para Schmelkes (2013) los docentes no cuentan con la formación para atender la realidad multicultural de su contexto y con ello nace la necesidad de enfrentar dicha deficiencia desde la perspectiva de una educación intercultural, partiendo de la visibilización de este tema que se ha generado como consecuencia del mundo globalizado en que se vive.

Estas condiciones de vida deberían de ser una ventaja para la intervención pedagógica. Como docentes, son actores clave para la educación en el sentido de orientar, facilitar y empatizar con las necesidades que presentan los alumnos, no solo en el ámbito académico, también como parte del ser humano en el aspecto socioemocional, de esta forma podrían ser un agente de cambio en la vida de ellos. Como refiere Colbert (2018), la transformación de las aulas requiere de formación, motivación, con ambientes de aprendizaje cálidos, afectuosos por parte de los docentes; considerando la diversidad de ritmos de aprendizaje y talentos, donde los alumnos construyan y desarrollen entre pares los conocimientos que serán puestos en práctica en su vivir diario, la interacción constante entre pares permitirá que el aprendizaje sea agradable, motivando al compromiso y permanencia del espacio escolar.

Así, resulta de gran importancia que los docentes tengan las herramientas y conocimientos necesarios para crear ambientes de aprendizaje que sirvan como detonantes para el cambio positivo en sus alumnos. Es por ello que como institución formadora de docentes los esfuerzos por apoyar el perfil de los futuros profesionales de la educación se deben relacionar directamente a las necesidades del contexto en el que deberán fungir sus labores. Como menciona Nieva (2016, párr.11), “la función del docente no se reduce a reproducir la cultura y sus componentes, sino que implica procesos de asimilación, construcción, reconstrucción y mejora” lo que nos demuestra la relevancia de lo antes mencionado.

Los planes y programas de estudio de Educación Normal (SEP, 2018) establecen una serie de competencias para el egreso de los normalistas, las cuales sirven como factores determinantes para el diseño de estrategias y propuestas de enseñanza a lo largo de la

formación de dichos estudiantes. Dentro de las distintas competencias marcadas en su perfil de egreso se hace alusión a la importancia de desarrollar diversas habilidades y conocimientos que refuercen su capacidad de enfrentarse y atender las problemáticas que existen o se generen en el entorno educativo.

A continuación, se pueden ver algunas de las competencias marcadas para el egreso de Educación Normal según la SEP (2018):

Tabla 1.

Competencias de Egreso

Tipo	Competencias
Genéricas	<ul style="list-style-type: none"> ● Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo.
Profesionales	<ul style="list-style-type: none"> ● Promueve relaciones interpersonales que favorezcan convivencias interculturales. ● Utiliza información del contexto en el diseño y desarrollo de ambientes de aprendizaje incluyentes. ● Actúa con valores y principios cívicos, éticos y legales inherentes a su responsabilidad social y su labor profesional con una perspectiva intercultural y humanista.
Disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> ● Analiza puentes interculturales entre su sociedad y la anglohablante para entablar lazos sociales.

Nota: Elaboración propia con referente en SEP (2018).

Con ello, se denota la relevancia de los espacios educativos que permitan generar conexiones entre pares para dar paso a la colaboración educativa, haciendo referencia también, por parte de las competencias profesionales, a la interculturalidad y la naturaleza inclusiva que debe tener la práctica docente del normalista, y se hace la conexión con la competencia disciplinar, la cual se puede alcanzar por medio del uso apropiado de la lengua inglesa. Todas las competencias mencionadas demuestran la necesidad latente de abrir espacios pertinentes para lograr el desarrollo de las mismas y así abonar a la formación de docentes capacitados.

Aunado a lo anterior, y como parte del proceso necesario para lograr dichas competencias, se encuentra el aprendizaje reflexivo. Dicho aprendizaje se basa en una visión constructivista del mismo (Freudenthal, citado en Esteve, 2004) en donde el sujeto le da el valor y significado correspondiente a las experiencias para lograr obtener un aprendizaje significativo. No es el

docente quien debe denotar la importancia de los contenidos y conocimientos, sino que a través de distintas estrategias llevar al alumno a la reflexión de las experiencias y saberes con el fin de que por sí mismo delimite el valor de los aprendizajes logrados. Como mencionan Hernández, Velázquez y Ulloa (2007), “se requieren condiciones que no solo permitan reflexionar al discípulo sobre su aprendizaje, sino con otros estudiantes y con el profesor” (p. 16), ya que la socialización y discusión de experiencias, opiniones y resultados son una parte fundamental de las prácticas encaminadas a un aprendizaje reflexivo.

Es precisamente en estos espacios de socialización y discusión, en donde se pueden encontrar las Comunidades de Aprendizaje, entendidas como el espacio de interacción entre personas que se gesta continuamente, y comprende intereses y elementos comunes de los participantes, siendo los anteriores, aspectos fundamentales para la creación de lazos y apoyo mutuo, así como construcción de “reconocimiento, identidad y compromiso”. (Wegner, 2001; Escuder, 2009; y Bauman 2006; en Zea y Acuña, 2017). Para ello, es necesario tener presente que comunicar acorde a Fonseca et al, es “una cualidad racional y emocional específica del ser humano que surge de la necesidad de ponerse en contacto con los demás, cuando intercambia ideas que adquieren sentido o significación de acuerdo con experiencias previas comunes”. (2011, p. 2). En este sentido, contemplando los procesos de comunicación se puede presentar el aprendizaje colaborativo visto como un proceso socioconstructivo (Bruffee, 1993), como un proceso de la educación entre iguales, el cual es posible cuando el proceso de enseñanza se organiza teniendo en cuenta la interacción entre los mismos, tomando en cuenta que ningún miembro debe considerarse superior a los demás (Monedero y Durán, 2002), logrando con esto la conformación de una comunidad de aprendizaje.

METODOLOGÍA

La metodología seguida fue de investigación-acción participativa, con un enfoque cualitativo, cuyo objetivo principal, como lo establece Lewin et al. (1989), es lograr a través de la misma una sociedad más justa, en donde se minimicen las brechas sociales que desdignifican la vida de las personas. Así, a través del presente proyecto se busca otorgar la oportunidad de diversificar la formación de los futuros docentes con el fin de que desde su práctica puedan atender y disminuir dichas diferencias que podrían resultar discriminantes para sus alumnos.

La muestra de estudiantes de la ENFT que participaron y quienes se consideran para esta investigación, consiste en un total de 35 alumnos, de los cuales fueron 29 mujeres y 6 hombres en edades entre los 19 a 41 años. Todos los participantes eran estudiantes de la

Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria (LEAIES), de 2do, 4to y 6to semestre.

El proceso de recolección de datos se logró de dos formas: como parte de la estructura del curso, que requería que los participantes respondieran una pregunta final por módulo en la plataforma de Google Classroom, y al final del curso con una encuesta de satisfacción de 15 preguntas (11 cerradas y 4 abiertas), en donde se pretendía registrar tanto las características generales de los participantes, como las opiniones en relación a la experiencia y contenidos del curso a fin de evaluar el éxito del mismo e identificar los aprendizajes obtenidos durante su desarrollo.

Las preguntas de reflexión que dieron paso a la información analizada fueron realizadas en inglés y español, por la naturaleza bilingüe e incluyente del curso, y son las siguientes:

Tabla 2.

Preguntas de reflexión

Instrumento	Preguntas
Pregunta de reflexión en Google Classroom	<p>¿Cómo aplicarás lo que aprendiste en estos módulos en tu práctica docente considerando el desarrollo integral de tus futuros estudiantes?</p> <p>¿Qué aprendiste de ti mismo por medio de esta experiencia y que abone a tu perfil de egreso?</p> <p>¿Cómo ha cambiado tu percepción?</p> <p>¿Cómo ha evolucionado tu forma de pensar?</p> <p>¿Cómo ha cambiado tu entendimiento?</p> <p>¿Cuál fue su aprendizaje más significativo?</p>
Encuesta de satisfacción (Formulario de Google)	<p>de ¿Cómo podrás integrar lo aprendido en este curso en tu práctica docente?</p> <p>de ¿Cuál fue tu mejor experiencia en este curso?</p>

Nota: Elaboración propia.

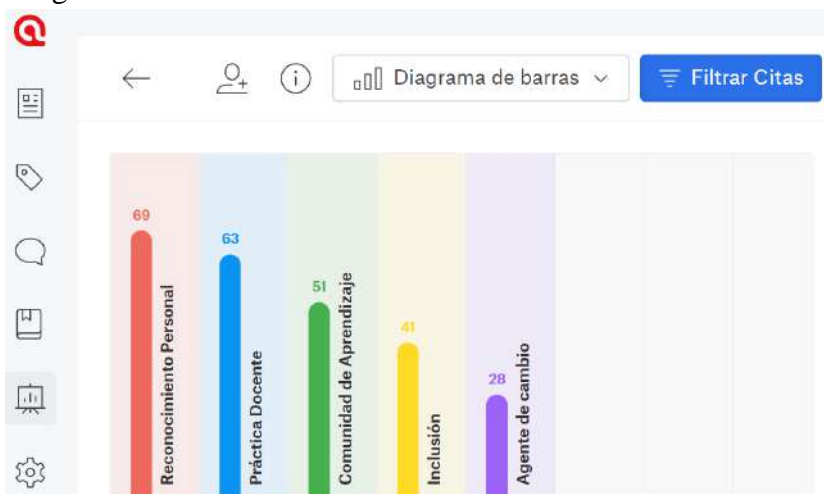
Las respuestas obtenidas a estas preguntas fueron analizadas y organizadas por medio del software Atlas.ti Web (Versión 4.0.11-2022-08-31), donde se realizó una codificación deductiva para ubicar tres categorías delimitadas *A priori*: Inclusión, Práctica Docente y Comunidad de Aprendizaje; no obstante, una vez que se inició el proceso surgieron dos categorías más *A posteriori*: Agente de Cambio y Reconocimiento Personal.

RESULTADOS

En la codificación realizada se identificó la frecuencia de las categorías mencionadas de la siguiente manera:

Imagen 1.

Diagrama de barras de Atlas.ti



Nota: Imagen recuperada de la plataforma de Atlas.ti en línea.

A través de esta imagen, es observable que hubo 69 menciones en la categoría de **Reconocimiento Personal** –la cual se trata de una categoría definida *A posteriori*– convirtiéndola en la más identificada en las respuestas de los participantes. Se tomaron como Reconocimiento Personal todos aquellos comentarios que expresaran un cambio en la forma de percibir los temas desarrollados en el curso, así como la sensibilización ante ellos, vista de forma personal. Una de las respuestas indica como el participante “Al inicio del curso tenía conocimientos del tema pero no le daba la importancia que se debe. Después de profundizar en los temas cambié mi manera de verlos y te das cuenta que son muy importantes para nuestra práctica docente.” (1-RP-6)

Algunas de las reflexiones toman un giro más profundo y aplicado a su propia experiencia personal:

Me amplió mi forma de ver las cosas que no me había puesto a analizar con detalle en los diferentes temas que vimos en coil, me marco mucho el tema de discriminación y ver a esos pequeños que podrían ser mi hijas (que tienen la misma edad de ellos). Por eso es muy

importante para mi poder llegar a ser una mejor persona y sobre todo una gran docente para poder dar una educación de calidad a mis futuros alumnos. [sic.] (1-RP-63)

La comprensión de que muchos niños y niñas pasan por procesos migratorios complejos causó un gran impacto en ellos, mencionando que incluso cuando conocían sobre el tema de migración, no habían reflexionado sobre el impacto que un cambio cultural de esa índole puede llegar a tener en los migrantes mismos (1-RP-35).

En la categoría de **Práctica Docente**, se consideraron todas aquellas reflexiones que hacían referencia al cómo aplicar lo aprendido en sus clases como docentes de inglés. Se clasificaron 63 citas en dicha categoría. Un punto de reflexión importante se dio a través de la conexión entre los contenidos del programa y su relación con el perfil de egreso que deben cubrir los futuros docentes normalistas. Una de las participantes hace referencia a ello en la siguiente respuesta:

Me di cuenta de los privilegios en los que vivo y con respecto al perfil de egreso creo que comprender los contextos en los que viven o vivieron nuestros alumnos nos ayuda a la hora de realizar estrategias adecuadas a sus necesidades, esto se adapta a un requisito de las competencias profesionales: "Caracteriza a la población estudiantil con la que va a trabajar para hacer transposiciones didácticas congruentes con los contextos y los planes y programas". (1-PD-38)

Relacionado a su perfil de egreso, hacen mención a la identificación de alumnos que pasan por situaciones de injusticia social y el brindarles apoyo como una parte importante de su quehacer docente. Uno de los participantes dice:

Considero que podría integrarlo como un punto de reflexión, observar los grupos de práctica, identificar posibles alumnos con estas características e identificar como se relacionan o como son tratados, aprender todo lo que pueda y en mis practicas fomentar la participación de todos y el respeto en todo momento. [sic.] (2-PD-33)

Así, dicho participante, como otros tantos, reconocen la relevancia de identificar y atender a alumnos vulnerados. Como indica otro de ellos, el aprendizaje más significativo se dio en relación a "las estrategias que podemos utilizar para saber actuar ante esas situaciones para crear ambientes de aprendizajes significativos donde se promueva la igualdad y la interculturalidad" (1-PD-63). En general, los futuros docentes reconocen que la forma de dirigirse e interactuar con alumnos es determinante para el éxito de sus clases en un marco de inclusión, pues con el tiempo los estudiantes podrán olvidar lo que se les enseña, pero no cómo se les trató (1-PD-49).

Con 51 frecuencias, se encuentra la categoría de **Comunidad de Aprendizaje** la cual se da a relucir en las respuestas a los instrumentos como el diálogo constante y la colaboración entre pares, desarrollada en ambientes propicios para ello llamados “cafecitos”, posibilitaron la adquisición de nuevos conocimientos, así como el desarrollo de lazos de amistad, como lo menciona uno de los participantes: “Compartir mis pensamientos con las chicas de mi equipo, todas eran adorables, y los cafecitos fueron las mejores experiencias. También aprendí muchas cosas y me volví consciente de esos tipos de situaciones” (2-CA-10). Se puede con ello identificar que la implementación del proyecto de colaboración internacional en su modalidad en línea, no fue un impedimento para el logro del objetivo a pesar de que se ejecutó justo al retorno de las prácticas educativas presenciales, posterior a un largo tiempo de trabajo a distancia por la pandemia de COVID-19. Como comparte un estudiante:

Considero que aprendí a trabajar en equipo, pese a la distancia que nos separaba con nuestros compañeros, también aprendí a escuchar, a aportar de forma eficiente, aprendí sobre la migración y los impactos que tiene en la sociedad y en la educación sobre todo. (1-CA-14)

De los hallazgos más sobresalientes que se identificaron fue la interiorización de los conocimientos y su análisis e intervención de los mismos para la mejora de la práctica docente, diversos comentarios surgieron en torno a lo aprendido durante el último “cafecito” en donde se compartieron estrategias de enseñanza para abordar las situaciones de injusticia social con sus futuros estudiantes. Prueba de ello un participante expuso:

Lo que he aprendido me hace consciente de muchas situaciones de este tipo, por lo que puedo aplicar este conocimiento en mis futuras clases de muchas maneras. En la última sesión de Zoom los equipos dieron múltiples opciones, que puedo usar en mis futuras clases, de como llevar la información, hacerla fácil de entender y a la vez crear consciencia [en mis alumnos]. [sic.] (1-CA-3)

Como subsecuente, la categoría de **Inclusión** con 41 frecuencias del mismo, el alumnado ha reflexionado sobre los diversos tópicos que forman parte de la inclusión considerando el respeto, la igualdad, empatía e interculturalidad, entre otros. Asimismo, hacen referencia del favorecimiento de la convivencia intercultural a lo cual mencionan “fomentando y creando un ambiente humanista, de igualdad y respeto que favorezca la convivencia intercultural. Es importante implementar estrategias que se adapten al contexto real que viven muchos niños mexicanos” (1-IN-7).

Es importante destacar que los participantes reconocen el valor y la importancia del aprendizaje de las personas migrantes, de esto como seres humanos poder ver lo bueno de cada uno, para lo cual mencionaron:

Mi aprendizaje más significativo fue saber como es que nuestros compañeros de San Diego también tienen empatía por las personas que son inmigrantes, y que a pesar de que pueden ignorar la situación, en realidad tienen muchas ganas de ayudar a esas personas y de hacer algo bueno por ellos, pues comprenden su dolor y sienten una gran calidez humana, que desde mi punto de vista es lo más bonito del ser humano, tratar de ver siempre lo bueno sin importar el origen, raza, sexo, religión o ideologías, simplemente valorar la vida y el respeto por la vida e integridad de las demás personas. (1-IN-18)

También se distingue dentro de los comentarios que el idioma no fue un obstáculo, considerando incluyente esta acción a lo cual externan “el idioma no fue una barrera para expresar nuestros pensamientos” (2-IN-21). Por otra parte como inclusión dentro del ámbito del respeto, hacen mención que cada ser humano posee su forma de pensar y ser, esta debe ser respetada como ser individual, para ello dichos participantes reconocieron que no todos sienten o piensan lo mismo: “Entiendo que no todos piensan igual o se sienten de la misma forma incluso cuando estamos aprendiendo los mismos temas, incluso debemos ser comprensivos y respetuosos y siempre reconocer lo bueno en las personas, aunque nuestras ideas no sean las mismas.”(1-IN-35)

Por último, presentándose en 20 ocasiones se encontró la categoría **Agente de Cambio**, la cual se identificó conforme se realizaba la codificación de las categorías *A priori*, evidenciando con ello procesos de interiorización personal, que buscan impactar más allá del quehacer docente, por ejemplo, un participante compartió: “Mi forma de pensar ha evolucionado tanto, que ahora me gustaría poder hacer algo realmente significativo para las personas que toman ese riesgo de migrar, pero aún más por mis futuros alumnos.” (1-AC-18). Se rescatan también las acciones que proponen implementar al momento de preparar sus clases, cómo lo es utilizar planificaciones y recursos que les permitan como docentes abordar los temas desarrollados en el COIL con sus futuros alumnos (1-AC-3).

En este sentido, establecieron la importancia de crear ambientes inclusivos propicios para generar cambios positivos, uno de los estudiantes comparte: “Aprendí que es importante actuar con valores éticos que fomenten la igualdad, dignidad y bien común con una perspectiva intercultural y humanista. También, promover las relaciones interpersonales que favorezcan las convivencias interculturales.” (1-AC-2). Con esto se observa como los docentes en formación buscan “no ser parte del problema (...), sino parte de la solución” (2-AC-5), al reflexionar y mostrarse sensibles ante las diversas situaciones, y proponer formas de actuación docente y en general.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se identificó un enlace en los resultados de las diversas categorías, tanto *A priori* como *A posteriori*, que permite vislumbrar un desarrollo personal y profesional de los participantes. Dicho desarrollo se ubicó en un marco de formación integral, donde la relación de las diferentes categorías es observable por el proceso que se sigue durante el mismo programa. Los participantes explicaban la importancia de mejorar aspectos de su perfil docente desde un punto actitudinal y valoral con el fin de lograr una educación más inclusiva, esto gracias a los procesos de interiorización por parte de los docentes en formación, que dan pie a considerar una sensibilización ante estas situaciones de injusticia social, lo que los motivó a querer generar el cambio en su entorno.

Por otro lado, se observó que el poder realizar actividades académicas virtuales permitió reflexionar desde diversos contextos, logrando minimizar barreras llevando a la reflexión acerca de la importancia de la inclusión; desde el ingreso al proyecto (COIL) hasta los temas abordados y, por su naturaleza, con una perspectiva intercultural. En este sentido, la estrategia implementada como “cafecitos”, permitió el desarrollo de una comunidad de aprendizaje, donde el bagaje educativo, cultural y vivencial de los participantes de ambas instituciones sirvió como parteaguas para generar un ambiente de intercambio intercultural rico en variedad de experiencias y opiniones.

El proyecto resulta favorecedor en relación a la visibilización y sensibilización de diversas situaciones de injusticia social; sin embargo, se considera importante brindar un seguimiento a los estudiantes participantes para que diseñen y evalúen el propio quehacer docente, buscando una intervención didáctica pertinente a una práctica innovadora intercultural y lograr ambientes educativos que trasciendan al impacto social positivo.

REFERENCIAS

ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH [ATLAS.ti Web, V4.0.11-2022-08-31].
(2022). <https://atlasti.com>

- Ayala, S. & Haro, C. (2020) *Observación de prácticas bilingües de Educación Básica en el extranjero*. Memoria Electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE 2019. <https://cutt.ly/fCmZ6Lh>
- Ayala, S. & Haro, C. (2021) *Observaciones de prácticas pedagógicas en el extranjero para favorecer la interculturalidad*. Memoria Electrónica del 4to Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal - CONISEN 2020. <https://cutt.ly/sCmLZdt>
- Ayala, S. & Ramírez, A. (2018) *Observación de prácticas bilingües de Educación Básica en el extranjero por estudiantes normalistas*. Espiritu Científico en acción. Edición 28. <https://cutt.ly/XCmL1bF>
- Bernabé Villodre, M. d. M. (2012). Pluriculturalidad, Multiculturalidad e Interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11(V), 67-76. <https://roderic.uv.es/handle/10550/47898>
- Colbert, V. (2018). *El rol del docente como agente de cambio*. Ruta Maestra. <https://rutamaestra.santillana.com.co/docente-como-agente-de-cambio/>
- DOF. (2021, Junio 30). *Ley General de Educación*. Cámara de Diputados. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Esteve, O. (2004). *Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el «aprendizaje reflexivo» o «aprender a través de la práctica»*. Actas I Jornadas Didácticas de Español y Alemán como Lenguas Extranjeras; 2003 Sept 25-26; Bremen, Germany. Madrid: Instituto Cervantes y Edelsa; 2004.
- Fonseca, M., Correa, A., Pineda, M. & Lemus, J. (2011). *Comunicación oral y escrita*. Pearson Educación de México, S.A. de C.V.
- Hernández Mujica, J., Velázquez Peña, E., & Ulloa Reyes, L. (2007). Hacia el aprendizaje reflexivo en la formación del personal docente. *VARONA*, (44), 14-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635564004>
- INEGI (2020). *Presentación de Resultados. Baja California*. <https://cutt.ly/kCmL54l>
- Lewin, K., Tax, S., Stavenhagen, R., & Fals, O. (1989). *La investigación acción participativa. La investigación-acción y los problemas de las minorías*.
- Monedero, C., y Durán, D. (2002). *Entramados: métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Madrid: Édebe.
- Nieva Chaves, José Antonio, & Martínez Chacón, Orietta. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. <https://tinyurl.com/peftyxnd>
- OCDE (2009). TALIS. *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje*. Informe Español. <https://cutt.ly/sCmZUnI>
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, (40), 01-12. <https://cutt.ly/TCmZDoV>

- SEP (2018). *Orientaciones Curriculares para la Formación Inicial*. SEP. http://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/Orientaciones_curriculares.pdf
- SEPBC (2020). Memorandum de entendimiento entre la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Educación del Estado de Baja California de los Estados Unidos Mexicanos y San Diego State University de los Estados Unidos de América. <https://cutt.ly/nCmZK99>
- State University New York. COIL Center (s/f). *Faculty Guide for Collaborative Online International Learning Course Development*. <https://cutt.ly/LCmZCSf>
- UNESCO (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. <https://cutt.ly/sCmZN4J>
- Zea, L. & Acuña, L. (2017). *Comunidades de saber y práctica pedagógica*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP/ Magazín Aula Urbana. N° 105

LA EVALUACIÓN EN INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA: UNA PROPUESTA SOCIOFORMATIVA

Yolanda Natalia Álvarez Gómez

Procedencia: Escuela Normal Rosario María Gutiérrez Eskildsen Licenciatura en Educación Preescolar.

Nivel de estudios: Doctorado.

Profesora

Correo electrónico: tab04000003@normales.mx

Anais Astrid López Iglesia

Procedencia: Escuela Normal Rosario María Gutiérrez Eskildsen Licenciatura en Educación Preescolar.

Nivel de estudios: Doctorado.

Profesora

Correo electrónico: tab04000021@normales.mx

LÍNEA TEMÁTICA: Comunidades de Aprendizajes e Innovación en la Práctica Docente.

RESUMEN

Este artículo expone primeramente la propuesta de una rúbrica basada en la socioformación y el aprendizaje cooperativo para evaluar la producción oral en una clase de inglés. Posteriormente, se describe una investigación cualitativa sobre la puesta en práctica de dichos elementos, la cual tuvo el objetivo de conocer la opinión de las estudiantes de un curso de inglés a nivel licenciatura a cerca de ese tipo de trabajo, a través de entrevistas. Los datos arrojaron una valoración altamente positiva para esta organización de las clases y la evaluación. Las estudiantes refirieron sentirse a gusto, más motivadas y haberse creado un mejor ambiente de aprendizaje en el que se conocen más. Lo anterior concuerda con lo encontrado en otras investigaciones en relación al trabajo cooperativo y a la socioformación, y contribuye a un mejor entendimiento de los beneficios de dichas propuestas metodológicas en el campo de la enseñanza de lenguas.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje cooperativo, evaluación, inglés, proyectos formativos, socioformación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación, como la humanidad misma, se encuentra en constante evolución y adaptación a las necesidades que emergen en cada cohorte generacional. En el contexto latinoamericano se mantiene vigente la Educación Basada en Competencias desde hace décadas; sin embargo, sus resultados no han sido los esperados; y es que la Educación Basada en Competencias por sí misma no basta para atender las insuficiencias presentes en la sociedad de dichas latitudes. Es por ello que surge la tendencia socioformativa de la educación, en aras de lograr un verdadero desarrollo de competencias y talentos que logren resolver los problemas presentes en el entorno (Hernández, Tobón, & Guerrero, 2016).

Simultáneamente, en la región persisten esfuerzos por lograr que sus habitantes tengan un dominio suficiente del idioma inglés dado que éste sigue consolidado a nivel mundial como lingua franca (SEP, 2012; SEP, 2017). En la actualidad, la sociedad se reconoce no sólo globalizada, sino parte de lo que se denomina sociedad del conocimiento.

MARCO TEÓRICO

La Educación Basada en Competencias se ha posicionado muy buena manera en distintos países, incluyendo Latinoamérica y otros en la Unión Europea. Tal como mencionan Tobón, Pimienta y García Fraile (2010), esto se debe a que este enfoque logra dar respuesta a diversas incógnitas que otros no abordaban de manera consistente.

Uno de los retos más relevantes es que a través de la sociedad del conocimiento se logre un cambio que parta desde del enfoque industrializado y de información que permea, hacia uno que busque activamente la resolución de problemas a nivel global, teniendo como base la aceptación de la diversidad (Tobón, 2017b) y el medio por el cual se pretende lograrlo es la socioformación. Este es un enfoque educativo endémico de Latinoamérica que tiene tal nombre puesto que busca la formación de ciudadanos que cuenten no sólo con un proyecto de vida sólido, sino sean capaces de trabajar de manera colaborativa, sean emprendedores y movilicen sus conocimientos a través del pensamiento complejo (Tobón, 2017c).

Asimismo, la enseñanza de inglés no deberá verse como un instrumento externo a la socioformación, sino a través de esta lograr mejores resultados en el dominio de dicha lengua en los estudiantes, al incorporar principalmente los ejes rectores de la evaluación a través de la socioformación, lo cual implica todo un proceso de carácter valorativo y formativo, que identifique y pondere de manera correcta el desempeño del alumno y se reconozcan y valoren sus fortalezas y áreas de mejora continua, favoreciendo un progreso en el actuar de las personas frente a los problemas del contexto, partiendo de evidencias (López-Vázquez, 2017; Hernández, Tobón & Guerrero, 2016).

Adoptar este tipo de evaluación para la clase de lengua, así como en cualquier otro tipo de contenido, supone la ruptura de paradigma en la organización del proceso valorativo, pues deberá tener como uno de sus objetivos el lograr un reto o propósito que represente una solución a los problemas del contexto (Hernández, 2016). Para ello, la recomendación es que se guíe la evaluación teniendo como base un solo instrumento que abarque la autoevaluación y coevaluación por parte de los estudiantes, así como una heteroevaluación del facilitador (González-Peña, 2018).

De manera similar, Ferreiro y Calderón (2009) abonan a la pertinencia del aprendizaje cooperativo dentro del esquema de la socioformación al hacer hincapié en que la cooperación es una organización de la educación basada en grupos pequeños a través de los cuales se potencia el desarrollo de cada integrante, por medio de la ayuda de todos. Así se estarían atendiendo, a pequeña escala, los problemas que se presentan ante la globalización y las necesidades de colaboración internacional en temas tecnológicos, económicos y de desarrollo social (Ferreiro y Calderón, 2009).

METODOLOGÍA

TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO

Dada la naturaleza de este trabajo, y habiendo planteado el objetivo de conocer la opinión de los estudiantes al poner en práctica la presente propuesta, se trabajó un estudio de tipo descriptivo bajo un enfoque cualitativo, ya que como lo expone Miles y Huberman (1994), uno de los principales objetivos del mismo es que se expliquen las formas mediante las cuales las personas comprenden y manejan situaciones cotidianas en contextos particulares (p. 8), y especialmente se complementa con lo expresado por Alvarez-Gayou (2003) cuando dice que mediante la investigación cualitativa las personas se permiten expresar lo que sienten realmente (p. 10).

El diseño de investigación implementado fue el de la fenomenología, ya que tal y como lo plantea Martínez (2006), es mediante este método que se analiza la manera en que se experimenta, percibe y viven ciertas situaciones en contextos específicos. Lo anterior resulta pertinente debido a que este estudio fenomenológico consistió en identificar qué opinión se formaron los estudiantes al haber trabajado con una metodología basada en el trabajo cooperativo y la socioformación.

El supuesto de investigación que se estimó con base en investigaciones previas (Liao, 2016; Turrión, 2013; De León, 2013; Martínez, 2013; Cerdá y Querol, 2014) fue: A los estudiantes de la materia de inglés les agrada trabajar con una metodología que implique trabajo cooperativo y la socioformación.

POBLACIÓN Y MUESTRA

El trabajo de investigación se realizó teniendo a dos grupos como población, 1°A y 1°C de la licenciatura en educación preescolar durante el ciclo agosto 2021- enero 2022, en la Escuela Normal de Educación Preescolar “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”, en la materia “Starting Basic Communication”. Las estudiantes del grupo 1°A fueron 36 de edades que iban de los 17 a los 20 años, mientras que el grupo 1°C estuvo conformado por 38 estudiantes de entre 17 y 22 años.

Después de trabajar implementando la propuesta de evaluación planteada en este trabajo, fueron entrevistadas cuatro estudiantes al final de las actividades mencionadas, dos por grupo. De las cuatro participantes totales, se buscó que dos hubieran demostrado una actitud positiva durante las clases, mientras que las otras dos hubieran demostrado actitudes negativas o aversión a trabajar con la metodología implementada. Es así que, según lo planteado por Martínez (2006), se trabajó con una muestra intencional de tipo estratificada, incluyendo los casos más representativos de manera homogénea.

Técnica de investigación

En el presente trabajo se siguió un plan propuesto por Rodríguez, Gil y García (1999), el cual está compuesto distintas fases. En la primera, denominada preparatoria, se llevaron a cabo acciones de reflexión y diseño. Se partió de la experiencia y observaciones expuestas en grupos de discusión de investigadores y docentes para identificar el problema, el cual fue la baja capacidad de los estudiantes para organizar trabajo en equipo, autogestionar su aprendizaje y resolver problemas basándose en la cooperación. Asimismo, se diseñó un esquema de investigación que incluyera marco teórico, preguntas de investigación, identificación de población, tipo de estudio y de instrumentos de recogida de datos y las estrategias de análisis de los mismos.

Posteriormente se realizó la fase de trabajo de campo, en la cual la investigadora trabajó con los grupos señalados durante un semestre lectivo, tres veces por semana en sesiones de dos horas cada una. Se realizó un examen diagnóstico de nivel de inglés elaborado por la Universidad de Oxford (Oxford University Press, 2012) mediante el cual la investigadora categorizó a las estudiantes en los tres niveles de dominio de la lengua, tal y como se mencionó en epígrafes anteriores. Una vez culminadas las clases, la investigadora realizó entrevistas a profundidad a las estudiantes seleccionadas para la muestra.

En la fase analítica se realizaron tres tipos de trabajo. En primer lugar, la selección de información relevante y pertinente a los objetivos y preguntas de investigación, posteriormente la transformación de los datos empíricos a categorías para luego identificar resultados y crear conclusiones y discusiones.

RESULTADOS

Con base en lo expuesto, se presenta la siguiente propuesta de evaluación para una competencia de dominio de idioma inglés, tal y como se muestra a continuación:

Tabla 1. Ejemplo de competencia a desarrollar y proyecto para evaluación.

Creación propia.

Competencia	Brinda información personal tanto de sí mismo como de terceros, de manera oral y escrita, y es capaz de recolectar información personal que alguien exprese de manera oral en inglés.
Proyecto	Los estudiantes representarán conversaciones lógicas y bien estructuradas en la que unos harán el papel de huéspedes y otros estudiantes serán los recepcionistas del hotel. Las conversaciones se actuarán frente a los demás estudiantes y profesores en el marco de la Muestra de Inglés, como proyecto de evaluación del primer parcial.

A modo de lograr que el alumno demuestre la competencia antes mencionada, se requiere que conozca, internalice y movilice conocimientos gramaticales como la correcta conjugación del verbo *To be* en presente simple, así como vocabulario pertinente al tema, como lo son los números, nacionalidad y ocupaciones.

Para alcanzar dicho objetivo, es necesario realizar una secuencia didáctica que dote a los estudiantes de los conocimientos necesarios para lograr el desempeño esperado, a través de la cual se dé cumplimiento al postulado de la socioformación que indica que deberá haber un

espacio para la reflexión sobre los procesos cognitivos a medida que se busca el mejoramiento continuo (Tobón, Martínez, Valdéz & Quiriz, 2018). Por tal motivo, se sugiere la siguiente secuencia didáctica, que aquí se muestra

Tabla 2. Sugerencia de secuencia didáctica. Elaboración propia.

Secuencia didáctica	<ol style="list-style-type: none"> 1. En parejas los estudiantes rellenarán un formato en el que se solicita información personal. 2. Posterior a una explicación sobre las estructuras afirmativas, negativas e interrogativas del verbo BE en presente simple, los estudiantes elaborarán un guion de entrevistas en la que recaben información personal. 3. Una vez que se hayan revisado y corregido, se pondrán en prácticas las entrevistas. 4. Se revisará el vocabulario relacionado a la recepción en un hotel y se modificará el guion de entrevista en función del mismo. 5. Se realizarán dos prácticas en las que se apliquen las correcciones según las retroalimentaciones. <li style="padding-left: 40px;">6. Los estudiantes presentarán su trabajo en la muestra de inglés.
---------------------	---

Es importante señalar que, como se mencionó anteriormente, la propuesta es que el proyecto se realice de forma cooperativa, atendiendo a las especificaciones hechas por autores como Pujolàs (2008), Ferreiro y Calderón (2009) y Johnson, Johnson y Holubec (1999a). Por ello, se sugiere se integren equipos de tres integrantes en los cuales a cada uno de los estudiantes se les asigne un rol de responsabilidad para cumplir el proyecto.

La conformación de los equipos la realiza el docente, por medio de los resultados de un examen diagnóstico (evaluación inicial) y así integrar tres bloques de estudiantado según su nivel de dominio del idioma: sobresaliente, bueno y básico. De este modo, el docente debe integrar los equipos con un estudiante perteneciente a cada una de las categorías antes mencionadas, para así dar cumplimiento con el principio de heterogeneidad que debe existir en los equipos cooperativos (Ferreiro y Calderón, 2009; Johnson, Johnson y Holubec, 1999a y 1999b). En base a ello, el docente deberá asignar los roles específicos que cada uno de los estudiantes deben cumplir, para que cada quien se responsabilice de un aspecto activo del proyecto.

En consecuencia, se sugiere una rúbrica de evaluación que pondere aspectos formativos, referidos al proceso de realización del proyecto, y al desempeño de la puesta en práctica de la conversación, que representa el ámbito sumativo de la misma. En primer lugar, el ámbito

formativo de la rúbrica tiene como propósito evaluar el desempeño del trabajo cooperativo atendiendo a tres dimensiones: responsabilidad compartida, roles dentro del grupo y actitud demostrada. Por otro lado, el aspecto sumativo de la rúbrica que evalúa la producción oral en inglés, por ser este un proyecto para un nivel básico de dominio de dicha lengua, sólo toma en cuenta dos dimensiones: Gramática/vocabulario y pronunciación. (Ver Tabla 3 y 4).

RÚBRICA PARA EVALUAR UN ROLE PLAY EN INGLÉS
<p>Producto: Representación de una conversación en la que un estudiante sea recepcionista en un hotel y otros dos sean clientes del mismo, y en la que se haga intercambio de datos personales a través de una conversación básica coherente, gramaticalmente correcta y con vocabulario adecuado.</p> <p>Nivel: Inglés básico.</p> <p>Ponderación: 100%</p>
<p>Instrucciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Esta rúbrica tiene el objetivo de evaluar la producción oral de los estudiantes al intercambiar información personal, con énfasis en el trabajo cooperativo realizado durante la elaboración de la conversación. 2. Es importante analizar la rúbrica para asegurarse de la comprensión de los indicadores y descriptores de la misma, previo a la redacción del informe. Es importante aclarar previamente con el profesor cualquier duda que surja. 3. Determine el nivel de dominio en cada indicador, los cuales se muestran iniciando por Calidad Preformal, el cual se refiere al dominio más básico, hasta Calidad Autónoma, que representa el dominio ideal esperado. 4. Solamente se tiene un nivel cuando se cumple a cabalidad con todo el descriptor. 5. Los niveles de dominio corresponden a la taxonomía socioformativa: <ul style="list-style-type: none"> -Calidad Preformal: Tiene pocas o cierto acercamiento al desempeño o evidencia. -Calidad Receptiva: Posee elementos básicos del desempeño evaluado. -Calidad Resolutiva: Tiene análisis y criterio en el desempeño evaluado. -Calidad Autónoma: Presenta creatividad y estrategias de cambio en el desempeño evaluado. 6. Enuncie sugerencias para alcanzar el nivel de Calidad Autónoma en los casos que no se haya logrado. 7. Sume los porcentajes señalados entre paréntesis al final de los descriptores de cada nivel de dominio.

**TABLA 4. RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE ROLE-PLAY EN INGLÉS.
INFORMACIÓN PERSONAL. ADAPTADO DE AYALA (2012),
CAMBRIDGE (2015) Y CIFE (2017)**

Indicadores	Calidad Preformal	Calidad Receptiva	Calidad Resolutiva	Calidad Autónoma
Responsabilidad compartida : Manera en la que demostraron la responsabilidad de cada uno dentro del equipo. (30%)	La responsabilidad de todo el trabajo recae en una sola persona. La mayoría de los estudiantes sólo observa. (5%)	La responsabilidad del proyecto en general es comprendida y los estudiantes identifican lo que tienen que hacer y recupera lo necesario para llevarlo a cabo. (10%)	La mayor parte de los miembros del grupo reflexiona y comenta sobre el trabajo elaborado. (20%)	Todos comparten por igual la responsabilidad sobre la tarea, se asesoran mutuamente. (30%)
Roles dentro de grupo: El desempeño de cada estudiante dentro del equipo, según la responsabilidad asignada al rol(25%)	No se evidencia esfuerzo por cumplir con roles y responsabilidades de los miembros del grupo. El estudiante se limita a observar o acatar	Hay roles asignados, pero no se adhieren consistentemente a ellos, recibe información y existen omisiones a las responsabilidades	Cada estudiante tiene un rol asignado y lo cumple correctamente, al igual que sus responsabilidades, salvo raras excepciones. Comprende y elabora lo que se le solicita (20%)	Cada estudiante tiene un rol definido y lo cumple, al igual que sus responsabilidades en todo momento dentro del equipo. Argumenta

Indicadores	Calidad Preformal	Calidad Receptiva	Calidad Resolutiva	Calidad Autónoma
	indicaciones (5%)	ades de los roles. (10%)		sus decisiones y explica a los demás. (25%)
Actitud demostrada : Se busca una actitud positiva hacia el trabajo cooperativo. (20%)	El estudiante sigue indicaciones sin convicción, la mayoría se muestra desinteresado en la actividad o la realiza de mala gana. (5%)	En ciertos momentos estudiante muestra una actitud positiva al realizar las actividades de trabajo en equipo mientras que opera cooperativamente. (10%)	El estudiante, la mayor parte del tiempo, muestra interés y disponibilidad para desarrollar las actividades y trata de resolver las actividades que corresponden (15%)	Todo el tiempo el estudiante demuestra una actitud positiva, de compromiso y aporta activamente en la actividad. (20%)
Gramática/vocabulario: Uso correcto de estructuras gramaticales y léxico. (15%)	El estudiante demuestra desconocimiento de las estructuras gramaticales y/o del vocabulario a emplear para la realización de su proyecto. No comprende las preguntas que se le	El estudiante demuestra un manejo limitado de las estructuras, al grado que el mensaje es poco entendible. Reconoce el tipo de estructura a emplear, pero requiere ayuda y guía	Aplica las estructuras utilizando to be a manera que se comprende el mensaje. Comete ciertas equivocaciones de concordancia de género y número, así como de registro y confusión de números, los cuales no	Argumenta correctamente e usando estructuras afirmativas, negativas y preguntas en presente simple del verbo BE. Usa un rango amplio de vocabulario apropiado pertinente a

Indicadores	Calidad Preformal	Calidad Receptiva	Calidad Resolutiva	Calidad Autónoma
	plantean. Enuncia sin comprender la información que brinda. (2%)	para la estructuración de sus oraciones. Le es complicado brindar la información por falta de un buen manejo de vocabulario. (5%)	complican la comprensión (10%)	una presentación personal en un registro formal. (15%)
Pronunciación : Cumplimiento de las normas fonéticas de las palabras empleadas. (15%)	Demuestra muy poco dominio fonológico, al punto que no se comprende la información que brinda. Comete errores sistemáticos de pronunciación. (2%)	Demuestra muy poco control fonológico al grado de que es complicado comprender el mensaje en términos de pronunciación. Comete errores sistemáticos de pronunciación. (5%)	La pronunciación y articulación son los suficientemente correctos para comprender el mensaje, aunque existen ciertas equivocaciones/de slices. (10%)	Pronunciación y articulación correcta según normas del AFI, de manera que el mensaje es totalmente inteligible. (15%)
Autoevaluación Puntaje:	Coevaluación Puntaje:	Heteroevaluación Puntaje:	Puntaje total promedio:	
Logros: Sugerencias:	Logros: Sugerencias:	Logros: Sugerencias:	Observaciones	

Como puede observarse en los porcentajes asignados, aquello que se valora más en este instrumento es aquello tanto referente al desempeño de los estudiantes a lo largo de la organización y creación de su proyecto, desde la perspectiva de la enseñanza cooperativa como al desarrollo de las competencias interpersonales y de trabajo en equipo.

En relación a lo expresado por las estudiantes en las entrevistas, se identificó que todas concordaron en que esta metodología les ayudó a mejorar la relación con sus compañeras de grupo, a tener un ambiente de aprendizaje más agradable y que les motivó a participar más en inglés, específicamente en el plano de la expresión oral.

Al respecto Estudiante 1C2 expresó: “[...] pues ya colaboramos más y pues en ese aspecto me ha servido mucho” (sic.). Esto habla de un establecimiento de relaciones interpersonales adecuadas, lo cual se logra, según Pujolàs (2008) por medio de una base sólida de habilidades sociales, ya que de esta forma “sabemos la manera de superar y resolver los problemas y los conflictos que puedan surgir en nuestras relaciones con las demás personas” (pp. 239-240).

Asimismo, en relación a la manera tradicional de trabajar en equipo, comentaron que en general se limitaba a dividir el trabajo y al final unir los productos. Es decir, no existía intercambio de ideas. Específicamente, la Estudiante 1A1 señaló “[...] porque he tenido experiencias en que cada quien por su lado o como... o como cada quien hace su parte y sólo se junta y ya... y ahorita hemos interactuado más” (sic.). Sin embargo, mediante las actividades de aprendizaje cooperativo, no sólo lograron colaborar más, sino también incrementó el nivel de interacción.

Por último, otra aseveración que las estudiantes hicieron fue que la dinámica de intercambios orales entre las integrantes del equipo como parte esencial del desarrollo del trabajo funcionó bien en su experiencia, motivando que las relaciones interpersonales mejoraran. Al respecto, la estudiante 1C1 comentó “[...] Para poder lograr hacer un trabajo, es necesario poder hablar y pues nos hemos llevado bien. En mi equipo pues ha funcionado bien esa dinámica. Nos hemos conocido un poco mejor y eso como que motiva” (sic.). Por su parte, la estudiante 1A2 señaló: “[...] Nos hemos conocido un poco mejor y cada quien da su punto de vista y ha sido organizado... y pues cada quien respeta el punto de vista de las demás” (sic.). Sobre esto, Johnson, Johnson y Holubec (1999a) aseveran que uno de los beneficios de este tipo de trabajo es que “vincula a los estudiantes de tal modo que ninguno de ellos podrá cumplir su tarea a menos que todos lo hagan” (p. 33).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de lo anterior puede comprenderse que, según lo expresado por las estudiantes en las entrevistas, la experiencia de los equipos al trabajar con el aprendizaje cooperativo y la socioformación fue buena y se logró una mejora en las relaciones interpersonales, específicamente en ámbitos de colaboración e interacción, así como la motivación.

Igualmente, y según la información recabada, se entiende que el aprendizaje cooperativo en conjunto con la socioformación, se presenta como una estrategia pertinente y efectiva para el desarrollo de un ambiente de aprendizaje no sólo cordial, sino eficaz y en el que alumno se siente más involucrado.

De este modo, se cumplió el objetivo de conocer a fondo la opinión de las estudiantes con respecto al aprendizaje cooperativo y la socioformación en el área de inglés y confirman los hallazgos encontrados en otras investigaciones antes mencionadas, en cuestión de la importancia y pertinencia de metodologías que abonen no sólo a la preparación académica del alumno, sino que aboguen por un desarrollo integral del estudiante, dentro de un marco de trabajo social e interpersonal.

La enseñanza del inglés, como se ejemplificó en este trabajo, puede ser el marco idóneo para desarrollar en los estudiantes no sólo su dominio del idioma, sino de igual forma sus competencias y habilidades que particularmente desarrolla la enseñanza cooperativa, como lo son el trabajo en equipo, relaciones interpersonales, autonomía, organización y responsabilidad.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou J, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Ayala, F. (2012). Evaluación del Aprendizaje Colaborativo. En Jornada de Innovación Educativa UNIBE (octubre 2012). Descarga de http://docentes.unibe.edu.do/wpcontent/uploads/2014/10/JornadaIE2012_Ayala_Francisco-taller.pdf
- Cerdà, C. y Querol, M. (2014). El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en la lengua inglesa de primaria. *Encuentro*. 23. 16-29. Recuperado de: http://www.encuentrojourn.org/textos/Cerda_rev_2.pdf
- CIFE. (2017). *Taxonomía Socioformativa*. Descarga de: https://issuu.com/cife/docs/taxonom__a_socioformativa
- De León, M. (2013). *Aprendizaje cooperativo como estrategia para el aprendizaje del idioma inglés*. (tesis de grado). Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango, Guatemala. Recuperado de: <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/09/De%20Leon-Maria.pdf>
- Ferreiro, R., Calderón, M. E. (2009). *El ABC del Aprendizaje Cooperativo. Trabajo en Equipo para Aprender y Enseñar*. México: Trillas.
- González-Peña, M. D. L. (2018). UVE socioformativa: estrategia didáctica para evaluar la pertinencia de la solución a problemas de contexto. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 133-153. Descarga de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ierediech/v9n16/2448-8550-ierediech-9-16-133.pdf>
- Hernández, J. (2016). Los proyectos desde la Socioformación. En Congreso CIEM. Descarga de: https://www.researchgate.net/profile/Silvano_Hernandez_Mosqueda2/publication/309192878_Los_proyectos_desde_la_socioformacion/links/58044a6a08ae23fd1b68a (Vol. 441).
- Hernández, J., Tobón, S., Guerrero, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. En *Ra Ximhai*. 12:6. julio-diciembre, 2016. 359-376. Descarga de: <http://www.redalyc.org/pdf/461/46148194025.pdf>
- Johnson, D., Johnson R. y Holubec, E. (1999a) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Quilmes: Paidós.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999b). *Los nuevos círculos del aprendizaje, la cooperación en el aula y en la escuela*. Ed. Aique. Recuperado de: http://redes.cepcordoba.org/file.php/29/AEE_Johnson.pdf

- Liao, H. (2016). Effects of Cooperative Learning on Motivation, Learning Strategy Utilization, and Grammar Achievement of English Language Learners in Taiwan (tesis doctoral). Universidad de Nueva Orleans, Nueva Orleans, Estados Unidos.
- López-Vázquez, R. (2017). La evaluación socioformativa una realidad, como una oportunidad para transformar escenarios educativos. En LG Juárez-Hernández (Coordinador), II Congreso Internacional de Evaluación del Desempeño, Valora. México:CIFE. Descarga de www.researchgate.net/profile/Ruben_Lopez_Vazquez4/publication/320557719_La_evaluacion_socioformativa_una_realidad_como_una_oportunidad_para_transformar_escenarios_educativos/links/59ed79810f7e9bfdeb71b2aa/La-evaluacion-socioformativa-una-realidad-como-una-oportunidad-para-transformar-escenarios-educativos.pdf
- Martínez M., M. (2006). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. México: Trillas.
- Martínez L., M. (2013). La relación entre el aprendizaje cooperativo y la adquisición de competencias interpersonales en una clase de lengua inglesa. En Encuentro Revista de investigación e Innovación en la Clase de Idiomas 22. 73-83.
- Miles, M. y Huberman, A.M. (1984). Qualitative data analysis. A source book of new methods, Beverly Hills: Sage.
- Oxford University Press. (2012). Headway CEFR Placement Test A. Oxford: Oxford University Press.
- Pujolàs M., P. (2008). 9 ideas clave. El Aprendizaje Cooperativo. Barcelona: Graó.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Granada: Aljibe.
- SEP (2012). Inglés B2-. Séptimo semestre. Plan de estudios 2012. México: DGESPE
- SEP (2017). Estrategia Nacional para el Fortalecimiento del Idioma Inglés en las Escuelas Normales. México: Secretaría de Educación Pública.
- Tobón, S., Pimienta, J. y Gracia Fraile, J. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson Education.
- Tobón, S. (2017b). Conceptual analysis of the socioformation according to the knowledge society. Knowledge Society and Quality of Life (KSQL), 1(1), 9-35. <https://goo.gl/aJeSvw>
- Tobón, S. (2017c). Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos. Mount Dora: Kresearch.
- Tobón, S., Martínez, J. E., Valdéz, E., & Quiríz, T. (2018). Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual. Revista ESPACIOS, 39(53). Descarga de: <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-31.html>

Turrión, P. (2013). La enseñanza de lenguas extranjeras a través *del aprendizaje cooperativo: el aprendizaje del inglés en estudiantes de primaria*. (tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.

EL PAPEL DEL DOCENTE EN LA GESTIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE

- Nombre del autor: Claudia Angélica Morales Torres
- Institución de procedencia: Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”
- Nivel de estudios: Estudiante de licenciatura
- Mencionar si es estudiante, profesor o investigador: Estudiante
- Correo electrónico: camt1708@gmail.com

LÍNEA TEMÁTICA: “Comunidades de aprendizaje e innovación en la Práctica Docente”

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es conocer el papel del docente de primaria en la gestión de ambientes de aprendizaje desde la perspectiva del propio docente. Se trata de un estudio cualitativo para el cual se contó con la participación de 12 maestros de primaria en servicio. Las categorías de análisis que surgieron de dichas percepciones fueron las características necesarias del docente, las tareas del docente para gestionar ambientes de aprendizaje y el docente en la gestión de ambientes de aprendizaje. Los resultados muestran que los docentes se consideran a sí mismos como los principales responsables en la gestión de ambientes de aprendizaje, además, destacan que deben ser una guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se perciben como piezas clave en la gestión de los ambientes de aprendizaje. Se concluye que los docentes son conscientes de su importancia en la gestión de ambientes de aprendizaje y que son indispensables en dicho proceso. Finalmente, este tipo de investigaciones son importantes para la mejora de la práctica docente.

PALABRAS CLAVE: Ambientes de aprendizaje, gestión, docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La práctica docente conlleva diversos desafíos para los docentes y múltiples responsabilidades para brindar una educación de calidad. Entre ellos se encuentra la gestión de ambientes de aprendizaje, que bien podría considerarse como una tarea esencial que los docentes deben llevar a cabo para la consecución de aprendizajes significativos en sus alumnos.

Comprendiendo que la labor docente implica continuos cambios, a partir de distintas observaciones en las aulas de primaria, surge la incertidumbre acerca de si los docentes en servicio están conscientes de su importante papel en la gestión de ambientes de aprendizaje, situación que involucra a docentes, padres de familia y alumnos, destacando que estos últimos son quienes se verán beneficiados a partir de una adecuada gestión de ambientes de aprendizaje. Por lo tanto, este problema resulta relevante debido a que como menciona Juárez-Ibarra (2018), “el docente como un agente de cambio debe ser innovador lo que implica utilizar nuevos métodos y ambientes, que permitan el cambio en el que los alumnos prosperen favorablemente en el logro de los objetivos de aprendizaje” (p.340).

Los ambientes de aprendizaje, como concepto principal de esta investigación, son un aspecto esencial a tomar en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como menciona Malaguzzi citado en Lázaro (2015), se considera al ambiente como educador y se le da un papel central en la pedagogía.

Por otra parte, García (2014) manifiesta que:

...se ha planteado el concepto de ambiente de aprendizaje como un sistema integrado por un conjunto de diversos de elementos relacionados y organizados entre sí que posibilitan generar circunstancias estimulantes para el aprendizaje. Se fundamenta en la planeación, diseño y disposición de todos los elementos que lo propician y corresponde al contexto en que el niño se desenvuelve, y a su proceso de aprendizaje (p.71).

Como menciona Duarte (2003), un ambiente de aprendizaje no solo se considera el medio físico, sino las interacciones que se producen en él, en donde interviene la organización, las pautas de comportamiento, el tipo de relaciones, las interacciones, los roles, los criterios y las actividades.

Los hallazgos de esta investigación permitirán conocer las perspectivas docentes desde su propia experiencia en cuanto a la gestión de ambientes de aprendizaje. Asimismo, darán pie a la comprensión de la importancia del papel del docente en la gestión de ambientes de aprendizaje.

Cabe destacar que esta información es esencial para mejorar la calidad educativa debido a que los ambientes de aprendizaje son imprescindibles en la educación y en la obtención de aprendizajes significativos, necesarios para el desarrollo de habilidades y competencias. Al conocer la percepción de docentes en cuanto a su papel en la gestión de ambientes de aprendizaje será posible comprender lo importante que es brindarle la máxima atención al desarrollo de ambientes de aprendizaje óptimos.

De ese modo, las contribuciones de este estudio pueden resultar útiles para futuros docentes o docentes en servicio que desconozcan todo lo que conlleva la gestión de ambientes de aprendizaje y que requieran información acerca del papel que deben desempeñar en dicha gestión.

Esta temática responde a una preocupación que ha estado vigente a lo largo de los años y sigue estándolo en la actualidad, pues los ambientes de aprendizaje son un aspecto que se debe cuidar en todo momento y que debe ser considerado como factor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En ese sentido, el objetivo de esta investigación es conocer el papel del docente de primaria en la gestión de ambientes de aprendizaje desde la perspectiva del propio docente y la pregunta de investigación que orienta este trabajo es: ¿Cuál es el papel del docente en la gestión de ambientes de aprendizaje? Con este estudio se busca comprender el significado que los docentes le atribuyen a su rol en el desarrollo y control de los ambientes de aprendizaje. Además, podría servir de base para futuras investigaciones.

MARCO TEÓRICO

Como señala Rodríguez (2014), el ambiente de aprendizaje es un lugar donde se desarrollan condiciones de aprendizaje, en el cual se consideran los espacios como condiciones que estimulan las actividades del pensamiento de los alumnos, por lo tanto, si se origina un buen clima, dentro del ambiente se dará un aprendizaje eficaz.

Dicho autor también señala que “una de las principales tareas del docente es la gestión de ambientes de aprendizaje adecuados para que los alumnos participen en un proceso de formación útil y significativo” (párr.9).

Camargo et al. (2019) destaca que:

“La definición tradicional de ambiente de aprendizaje consideraba sólo el escenario físico para la enseñanza y el aprendizaje. Otra agrega el rol del docente en la creación del ambiente para influir y penetrar en la educación de los alumnos, es decir, los procesos y el entorno físico” (p. 5)

“Otros autores como Loughlin y Suina (1997), consideran que el ambiente de aprendizaje está relacionado con el entorno dispuesto por el docente para influir en la vida y en la conducta de los estudiantes al transcurrir su escolaridad” (Flórez et al., 2017, p.23).

Portillo (2019) considera “la construcción de ambientes de aprendizaje en la escuela como una tarea permanente que requiere de un proceso de planeación y organización del colectivo docente para dotar de experiencias educativas que resulten significativas y de interés para los estudiantes” (p.59).

Asimismo, con el fin de indagar en antecedentes de investigación, se seleccionaron distintos estudios. Celaya (2019) realizó una investigación cualitativa en Nuevo León con el objetivo de conocer las características de un ambiente de aprendizaje en una primaria, el papel que juega el docente en la creación de ambientes de aprendizaje, y de qué manera influye la creación de ambientes de aprendizaje en la construcción del conocimiento de los alumnos. Encontró que tanto los alumnos como el docente consideran que la dimensión física y relacional de la escuela es adecuada e importante en el desarrollo de los alumnos y sugiere que los docentes en formación centren la atención en sus estudiantes no sin antes reconocer que los docentes juegan un papel muy importante en la creación de un ambiente de aprendizaje óptimo. Concluyó que generar un ambiente de aprendizaje motiva a los alumnos a aprender, y que cada elemento del ambiente tiene suma importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, Hernández et al. (2017) desarrollaron una investigación bajo un enfoque cualitativo en Nuevo León con el objetivo de conocer las variables que integran el ambiente de aprendizaje y los elementos más importantes para el estudiante en un ambiente de aprendizaje. Encontraron que un ambiente de aprendizaje debe integrar una actitud positiva y que los alumnos consideran que los docentes deben ser quienes distribuyan la información que necesiten atendiendo a sus necesidades. Concluyeron que el ambiente de aprendizaje debe incluir una actitud positiva, debido a que las relaciones afectivas favorecen el ambiente de aprendizaje, y que el docente es pieza fundamental en la creación de ambientes de aprendizaje.

Rubio et al. (2015) realizaron una investigación de enfoque mixto en Sinaloa con el objetivo de conocer la concepción que tienen los futuros maestros sobre los ambientes de aprendizaje, algunos aspectos que atienden en el diseño de estos, así como el impacto que tienen en los grupos escolares. Se encontró que se conceptualizan los ambientes de aprendizaje como espacios en los que se deben controlar diversos aspectos para intervenir correctamente, además que la atención del docente debe estar en los procesos de aprendizaje de los alumnos y armonizar los elementos del entorno para favorecer dicho aprendizaje. Concluyeron que el aspecto más importante a desarrollar en los futuros docentes es que sean capaces de favorecer el aprendizaje por medio de un ambiente adecuado.

Por otro lado, Bautista et al. (2017) realizaron una investigación de enfoque mixto en la zona rural y urbana de Sonora con el objetivo de saber la concepción del aprendizaje en el proceso educativo. Encontraron que, respecto a la creación de ambientes, el 15 % de los docentes opinan que para la generación de los ambientes de aprendizaje es trascendental la corresponsabilidad de actores poniéndose a ellos como los principales. Concluyeron que los docentes son conscientes de que un ambiente de aprendizaje incluye elementos físicos, pedagógicos, conductuales y sociales, además que para una mejor práctica educativa se deben crear ambientes de aprendizaje óptimos.

METODOLOGÍA

La presente investigación se basa en el enfoque cualitativo con el fin de indagar a fondo en el contexto y recopilar todos aquellos datos no numéricos. Asimismo, se eligió dicho enfoque debido a que al trabajar el papel del docente en la gestión de ambientes de aprendizaje resulta indispensable profundizar y analizar distintas percepciones para hacer interpretaciones. Como menciona Ruiz citado en Guzmán y Alvarado (2009), la perspectiva cualitativa busca “captar el significado particular que a cada hecho atribuye su propio protagonista, y de contemplar estos elementos como piezas de un conjunto sistemático” (p.116).

El estudio se basó en un diseño de investigación cualitativa básica. Como afirman Merriam y Tisdell (2016), los estudios cualitativos “buscan descubrir y comprender un fenómeno, un proceso o las perspectivas y cosmovisiones de las personas involucradas, cómo las personas interpretan sus experiencias y qué significado les atribuyen” (p. 15). Por lo tanto, dicho diseño fue considerado el más adecuado para la investigación debido a que su propósito se basó en conocer las perspectivas de los docentes en cuanto al tema de estudio y el diseño de investigación cualitativa básica consiste, de manera general, en comprender o conocer distintas perspectivas.

Como participantes, se seleccionaron 12 maestros con el único criterio de que impartieran algún grado de educación primaria, de sexo y edad indistintos. Estos maestros fueron contactados a partir del contacto que se tuvo con ellos en el periodo de prácticas.

La técnica que se utilizó en la recolección de datos fue la entrevista puesto que permite indagar de manera amplia y profunda. El tipo de entrevista utilizada fue la semi-estructurada, en la cual el investigador se basa en una guía, pero puede introducir preguntas adicionales que se vayan originando, tal y como mencionan Hernández et al. (2014), las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas).

Como instrumento se utilizó una guía de entrevista dirigida a maestros de primaria con el propósito de obtener información acerca de la percepción que tienen sobre su papel en la gestión de ambientes de aprendizaje. En dicho instrumento, se daba una breve presentación o bienvenida, en la cual se definía el evento a abordar, y posteriormente se solicitaban algunos datos del entrevistado. Después, se encontraban tres preguntas abiertas, las cuales fueron las siguientes: ¿Cuál considera que es su responsabilidad en torno a los ambientes de aprendizaje?, ¿qué estrategias relacionadas a los ambientes de aprendizaje implementa usted en su práctica? y, desde su perspectiva como docente ¿cuál considera usted que es el papel que tiene en la gestión de ambientes de aprendizaje? Finalmente, se cerraba con un agradecimiento y despedida.

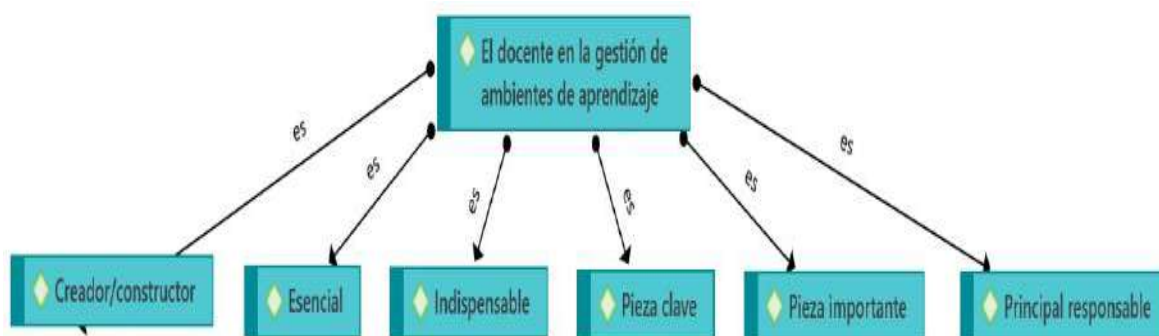
Los datos se recopilaron durante la semana del 22 al 25 de marzo del 2022 en las escuelas primarias donde se realizaron las prácticas. En primera instancia, se tuvo comunicación con el docente tutor, así como con otros docentes de la misma primaria y se les solicitó su apoyo para la aplicación de la entrevista. Una vez que accedieron, se acordó una hora y lugar para proceder con la entrevista. Cabe destacar que se les pidió autorización para grabar notas de voz durante el diálogo y posteriormente se inició con la grabación. Primeramente, se les leyó

la presentación o introducción y después se les solicitaron los datos generales. Finalmente, se les realizaron las preguntas directamente y se les agradeció por el apoyo brindado. Por consiguiente, los datos que se recabaron fueron almacenados en una base de datos, y después se categorizaron y codificaron.

RESULTADOS

Con los datos ya categorizados se obtuvieron tres redes en Atlas. Ti. En la red nombrada el docente en la gestión de ambientes de aprendizaje, se agruparon aquellas categorías en las que los docentes entrevistados mencionaron el papel que consideran que tienen en la gestión de ambientes de aprendizaje (Ver Figura 1). De acuerdo a la percepción propia de los entrevistados, ellos se describen a sí mismos, respecto a su papel en los ambientes de aprendizaje, como creadores, constructores, esenciales, indispensable, piezas clave, piezas importantes y como principales responsables.

Figura 1. El docente en la gestión de ambientes de aprendizaje.



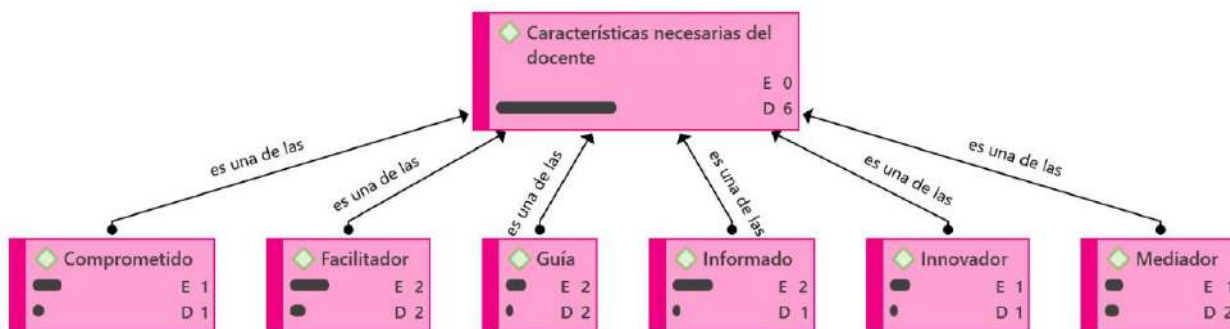
En torno a lo anterior, algunas respuestas obtenidas demuestran que los docentes entrevistados si se perciben a sí mismos como piezas clave en la gestión de ambientes de aprendizaje, como establece el siguiente entrevistado: Claro que creo que soy una pieza clave, como docente es mi deber propiciar ambientes de aprendizaje óptimos en donde los alumnos adquieran conocimientos de manera significativa cuidando todos los aspectos que intervienen en su aprendizaje (5GF8HMO).

Enriqueciendo lo anterior, otro de los entrevistados argumentó lo siguiente: Si, yo como docente soy un factor esencial y diría que indispensable en la creación y control de los ambientes de aprendizaje, porque soy quien está a cargo del grupo y quien está en el aula con mis alumnos acompañándolos y guiándolos en su proceso de aprendizaje (2GF13HMO).

Ahora bien, con base en los resultados y en la forma en que los docentes se distinguen en cuanto a la gestión de ambientes de aprendizaje, es preciso afirmar que el total de ellos está de acuerdo con que son una pieza clave en la gestión de ambientes de aprendizaje por los deberes y responsabilidades de su labor, así como por estar a cargo del grupo. Apoyando dicha afirmación, Castro (2019) destaca que “el rol que juega el maestro es fundamental para que los ambientes de aprendizaje puedan trascender y cumplir su propósito” (p.43).

La red denominada características necesarias del docente se obtuvo a partir de los comentarios de los entrevistados en los que mencionaban cómo debían ser en su tarea de desarrollar, o bien, gestionar ambientes de aprendizaje. Como se observa en la figura 2, los resultados proyectan que las características más importantes de un docente en torno a la gestión de ambientes de aprendizajes son ser facilitadores, guías, estar siempre informados, ser innovadores, fungir como mediadores y estar comprometidos con su labor.

Figura 2. Características necesarias del docente.



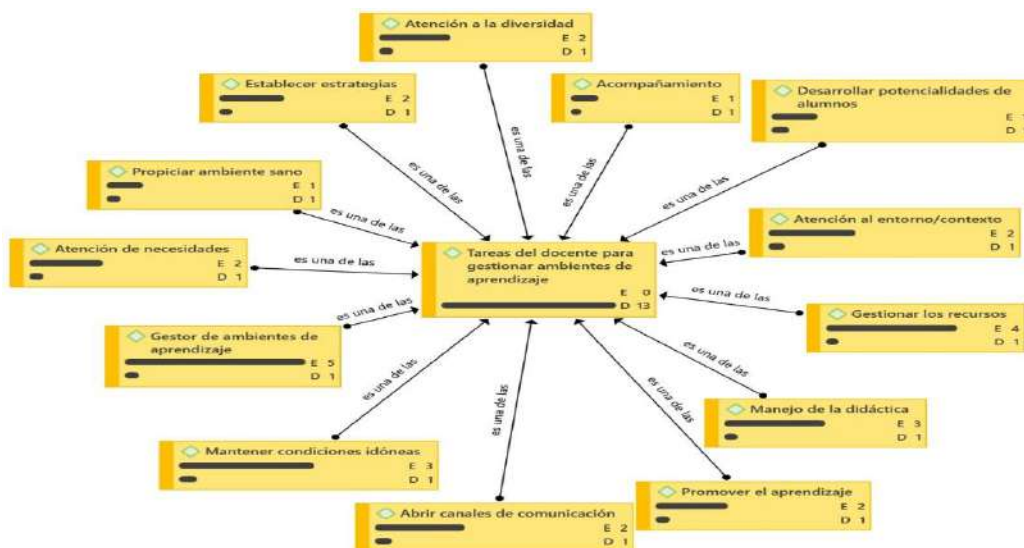
Un docente ejemplar se caracteriza por diversos aspectos, que, al ejercerlos, permiten desplegar un ambiente y una práctica favorable para los estudiantes. El desarrollo de esta práctica envuelve elementos que logran generar aprendizajes significativos en el aula y estos no pueden surgir adecuadamente sin la intervención de un docente que cumpla con las características necesarias, o bien, ideales.

Tal como se menciona en una de las respuestas: Si, soy clave porque depende de mis habilidades y destrezas brindar el espacio adecuado y generar el clima que permita un proceso de enseñanza-aprendizaje idóneo donde se atienda la diversidad, las necesidades particulares, se cuente con el conocimiento, didáctica, estrategia y recursos para favorecer la construcción de aprendizajes. Además, considero que soy una pieza muy importante porque parte de mi rol es intervenir en gestionar un ambiente propicio para el aprendizaje y desarrollar todos los elementos que conlleva (2GM21CO).

En este sentido un buen maestro, que gestione ambientes de aprendizaje óptimos, es también un guía, se desempeña como facilitador de los conocimientos y se desenvuelve como un mediador del proceso de aprendizaje. Como destaca Gutiérrez (2005), los buenos maestros “saben construir un ambiente agradable y estimulante en el salón y en la escuela” (p.2), para lo cual son necesarias todas las características presentes en la red (ver Figura 2).

La red nombrada tareas del docente para gestionar ambientes de aprendizaje, agrupa a las categorías de selección de estrategias, atención a la diversidad, mantener las condiciones idóneas, atención a las necesidades y al entorno/contexto, gestión de recursos, manejar la didáctica, desarrollar las potencialidades de los alumnos, acompañar a los alumnos en su aprendizaje, gestionar ambientes de aprendizaje, abrir canales de comunicación y promover el aprendizaje (Ver Figura 3).

Figura 3. Categorías de la red tareas del docente para gestionar ambientes de aprendizaje.



Dichas tareas son indispensables y predominan a la hora de desarrollar ambientes de aprendizajes, debido a que dan lugar a un aprendizaje favorable, significativo y con sentido en los educandos. De acuerdo con los resultados obtenidos, como se muestra en la figura 3, ser un gestor de ambientes de aprendizaje fue la tarea más mencionada. Aunado a lo anterior, uno de los entrevistados argumentó lo siguiente: Si, porque es parte de mi labor como docente el crear, mantener y desarrollar ambientes favorables para poner en marcha todas las potencialidades de mis alumnos (4GF20CO). Asimismo, otro de los entrevistados destacó:

Si, porque como maestro tengo el compromiso y la obligación de construir los ambientes de aprendizaje de modo que estos propicien la obtención de los conocimientos esperados y que los alumnos se desenvuelvan en un ambiente idóneo (4GM10HMO). Como menciona Rodríguez (2014):

En lo que al rol del docente se refiere pues la tarea principal que se tiene es propiciar la generación de ambientes de aprendizaje que favorezcan la adquisición de competencias por parte de los educandos, de ahí que debemos establecer el ambiente adecuado para el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje, atendiendo a las características o recursos que éstas requieren para su efectivo desarrollo, también es importante crear un clima de aprendizaje adecuado para que el aprendizaje se consiga (p.4).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos, respecto a su papel en los ambientes de aprendizaje los docentes participantes se perciben como creadores, constructores y como principales responsables. Asimismo, es preciso afirmar que el total de los entrevistados coincidieron en que son una pieza clave en la gestión de ambientes de aprendizaje por los deberes y responsabilidades de su labor, así como por estar a cargo del grupo.

Por otra parte, los resultados proyectan que las características más importantes que los docentes consideran que tienen en torno a la gestión de ambientes de aprendizajes son ser facilitadores, guías, innovadores, comprometidos, etc. Aunado a lo anterior, los docentes consideran que para gestionar ambientes de aprendizaje es necesario que desarrollen una serie de tareas entre las cuales se encuentran las siguientes: la selección de estrategias, la atención a la diversidad, mantener las condiciones idóneas, atención a las necesidades y al entorno/contexto, gestión de recursos, manejar la didáctica, desarrollar las potencialidades de los alumnos, acompañar a los alumnos en su aprendizaje, desarrollar y controlar ambientes de aprendizaje óptimos, abrir canales de comunicación y promover el aprendizaje.

El hallazgo principal de la presente investigación es que los docentes son conscientes de que además de ser facilitadores de la enseñanza, guías, e innovadores, también son pieza clave en torno a la gestión de ambientes de aprendizaje. Asimismo, es relevante mencionar que un

buen docente sabrá gestionar ambientes de aprendizaje óptimos y significativos que favorezcan la adquisición de competencias por parte de los educandos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resulta interesante mencionar que los resultados obtenidos coinciden con los hallazgos de Celaya (2019) quien menciona que:

El docente es el encargado de satisfacer de manera favorable las necesidades en un ambiente áulico, por lo que es fundamental entender que su tarea de crearlo y facilitarlo a los alumnos de acuerdo con el propósito educativo les permite acceder a la construcción del aprendizaje y que este mismo sea exitoso (p.7).

Ahora bien, en caso de que en un futuro se desee realizar una investigación relacionada a esta temática, o replicarla, se sugiere que se amplie la muestra para obtener más percepciones. Por último, para la práctica docente se recomienda poner énfasis en el tema de los ambientes de aprendizaje, es decir, que los docentes no descuiden ese aspecto en su práctica debido a que es de suma importancia en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Asimismo, se sugiere no dejar de lado la formación continua para mejorar todas aquellas habilidades y características que necesita un docente para desempeñarse como un buen gestor de ambientes de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Bautista, M., Méndez, A., Ceballos, C., & Palafox, P. (2017). Ambientes de aprendizaje desde la concepción de docentes en contextos rural y urbano. Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) del COMIE, San Luis Potosí, SLP.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2340.pdf>
- Camargo, I., Cervantes, J. & Arias, M. (2019). Ambientes de aprendizaje en educación. Trabajo presentado en el tercer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, CONISEN, Playas de Rosarito, B.C.
<http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/2/P701.pdf>
- Castro, M. (2019). Ambientes de aprendizaje. *Sophia Educación* 15(2).
<http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v15n2/1794-8932-sph-15-02-00040.pdf>
- Celaya, D. (2019). Aspectos físicos y relacionales que influyen en un ambiente de aprendizaje en una escuela primaria. Trabajo presentado en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) del COMIE, Acapulco, Guerrero.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0534.pdf>
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos* 1(29), 97-113.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100007
- Flórez, R., Castro, J., Galvis, D., Acuña, L. & Zea, L. (2017). Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Rocca: Bogotá.
<http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Libro%20%20IDEP%20-%20Ambientes%20de%20aprendizaje.pdf>
- García, G. (2014). Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar. *Revista de educación y desarrollo* 1(29), 63-72.
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/29/029_Garcia.pdf
- Gutiérrez, J. (2005). ¿Cómo reconocemos a un buen maestro? *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(39).
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n39/v13n39a14.pdf>
- Guzmán, A. y Alvarado, J. (2009). Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa. *Asociación de Investigadores en Ciencias de la Educación*. https://www.researchgate.net/publication/331454305_Fases_y_Operaciones_Metodologicas_en_la_Investigacion_Educativa
- Hernández, J., Rivera, M. & Garza, L. (2017). Ambientes de aprendizaje en el bachillerato. Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) del COMIE, San Luis Potosí, SLP.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2625.pdf>

- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Juárez-Ibarra, G. (2018). El rol del docente ante un ambiente innovador de aprendizaje en escuelas y facultades de negocios. Vinculatégica UANL. http://www.web.facpya.uanl.mx/vinculategica/Vinculategica_3/37%20JUAREZ.pdf
- Lázaro, L. (2015). Ambientes de aprendizaje. Implicaciones pedagógicas y propuesta para el segundo ciclo de Educación Infantil. (Tesis, Universidad Internacional de La Rioja). https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2864/Laura_Lazaro_Garcia.pdf?sequ
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation (4ta Ed.). Jossey-Bass.
- Portillo, S. (2019). La construcción de ambientes de aprendizaje en la escuela: una tarea permanente. Revista electrónica de investigación e innovación educativa 4(2), 57-67. https://www.researchgate.net/publication/352907120_La_construccion_de_ambientes_de_aprendizaje_en_la_escuela_una_tarea_permanente
- Rodríguez, H. (2014). Ambientes de aprendizaje. Ciencia Huasteca Boletín Científico De La Escuela Superior De Huejutla, 2(4). <https://doi.org/10.29057/esh.v2i4.1069>
- Rubio, M., Castro, G. & Samayoa, G. (2015). Diseño de ambientes de aprendizaje desde la formación inicial de docentes. Trabajo presentado en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) del COMIE, Chihuahua, Chih. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1706.pdf>

CONCEPCIONES SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN UNA ESCUELA PRIMARIA DE XALAPA

Autor: Chontal Rodríguez Zurisaday (estudiante, recién egresada 2022).

Coautor: García Piedra Marysol (docente de la institución).

Institución de procedencia: Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”; Xalapa, Veracruz. México

Nivel de estudios:

Zurisaday Chontal Rodríguez con Licenciatura en Inclusión Educativa.

Marysol García Piedra con Maestría en Audición y Lenguaje; pasante de la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje.

Correo:

Zurisaday Chontal Rodríguez : [cata15rodriguez@gmail.com](mailto:catal5rodriguez@gmail.com)

Marysol García Piedra: maestritamary@gmail.com

LÍNEA TEMÁTICA: Comunidades de aprendizaje e innovación en la práctica docente.

RESUMEN

El presente, es un reporte final de investigación realizado en una escuela primaria de la ciudad de Xalapa, Veracruz, México; que cuenta con un Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER); derivado de la práctica docente se aplicó un instrumento para poder obtener información sobre las concepciones que tienen los docentes de la institución sobre la atención a la diversidad, las implicaciones en la práctica docente, así como la actualización ante esta temática y el conocimiento de la normativa vigente. Se presenta un análisis univariado, bivariado y otro de correspondencias múltiples, en donde se plasman los resultados obtenidos a través de la aplicación de un instrumento diseñado bajo una escala Likert. En la discusión y conclusiones se plantea la necesidad imperiosa de una actualización y capacitación constante en educación básica; ya que al tener los resultados se observa que no todos los docentes conocen sobre la atención a la diversidad, no tienen presente la terminología que se ocupa actualmente y en su mayoría concuerdan que la atención a la diversidad es referirse al alumnado con alguna condición (discapacidad, trastorno o dificultad), o bien, a un grupo en

específico de alumnos o simplemente dar atención al alumnado que se encuentra matriculado en la USAER.

PALABRAS CLAVE:

Educación básica, atención a la diversidad, educación inclusiva, práctica docente y actualización docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente cuando se habla sobre educación, se hace referencia sobre atención a la diversidad, y una educación inclusiva, pero, ¿Realmente los docentes saben a qué se refieren estos términos?, ¿en la práctica docente se toma en cuenta la atención a la diversidad del alumnado?

A raíz de una observación y práctica docente, en el último año de formación inicial, realizada en una escuela primaria de la ciudad de Xalapa, Veracruz, México; surgen estas dos interrogantes mencionadas anteriormente, ya que como docentes en formación y futuros profesionales es preciso tener un punto de partida para favorecer la inclusión en educación, identificando los conocimientos base que poseen los docentes y la relación que establecen con la práctica diaria, para de esta manera, contribuir a una atención a la diversidad del alumnado, tomando en cuenta la calidad educativa y una mejora en la educación.

MARCO TEÓRICO

Para fines de esta investigación se analizaron algunos documentos. A continuación, se plasman de manera general, los aspectos más importantes que en cada uno de ellos se encontraron.

Como referencia de orden nacional, se retomó la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en específico el artículo 3° que menciona el derecho a la educación, en este mismo artículo en su párrafo segundo se menciona que corresponde al Estado la rectoría de la educación; la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, **inclusiva**, pública, gratuita y laica.

Así mismo en su apartado segundo en sus incisos c, e, f, g, h, i, se establece que la educación contribuirá a la mejor convivencia humana, será equitativo, será inclusivo al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos, será intercultural, integral y de excelencia.

Con base en esto la educación con el paso de los años ha tenido grandes cambios en cuestión de cómo es que ésta debe ser y cómo se debe impartir. Actualmente, para poder dar respuesta a las necesidades de los alumnos y hacer valer los derechos, se modificó la enseñanza para poder brindar una educación inclusiva. Se fue incorporando poco a poco el cambio de una inserción, posteriormente una integración, hasta llegar a lo que hoy se prioriza como inclusión.

En este sentido la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), describe el concepto de educación inclusiva como aquella que:

Tiene como finalidad asegurar el derecho universal para que todas las personas sean tratadas con igualdad y equidad, reconociendo su diversidad. En el ámbito de la escolarización conduce sus esfuerzos para atender a los alumnos en riesgo de exclusión, ya sea por discapacidad, condición de género, origen étnico, diversidad sexual o condición migratoria. A partir de esta encomienda busca que las escuelas modifiquen sus prácticas y discursos para que se conviertan en espacios incluyentes que den cobijo a cualquier alumno y promuevan sus capacidades y competencias que le permitan desarrollarse plenamente tanto en el ámbito personal, social, económico, tecnológico y cultural (2018).

Con base en el constructo anterior, también un referente fue la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) que fue publicada en el año 2019, como respuesta a la lógica de exclusión social que ha prevalecido con el paso de los años; esta estrategia coloca en el centro el aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes para garantizar el ejercicio del derecho a la educación; independientemente de sus capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje "...Avanzar hacia la educación inclusiva es un reto como país y un compromiso ineludible del Estado Mexicano" (SEP, p.5).

El objetivo de la ENEI busca realmente formar ambientes educativos en donde una educación inclusiva sea el pilar de éste:

Convertir progresivamente el actual Sistema Educativo Nacional caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema inclusivo, flexible y pertinente que favorezca el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades (p.5).

Para la eliminación de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) y la atención a las necesidades del alumnado en las instituciones, la ENEI tiene 12 principios rectores, los cuales son: Autonomía progresiva, Corresponsabilidad, Diversidad, Equidad en educación,

Excelencia en educación, Igualdad sustantiva, Inclusión, Inclusión educativa, Interculturalidad, Interés superior de las niñas, niños y adolescentes, Interseccionalidad, y Flexibilidad curricular.

Además, menciona que se debe dar una atención a todo el alumnado y no sólo a una parte de la población estudiantil, esto quiere decir dar atención a la diversidad y no sólo a aquellos que están en situación de discapacidad.

Por lo anterior, fue preciso abordar lo referente al tema de atención a la diversidad, desde el punto de vista de varios autores. Referirse a este tema en un centro educativo a nivel de educación básica involucra muchas cosas, ya que toda persona es diferente a otra, ya sea en rasgos físicos, en su cultura, en su forma de hablar, de expresarse, en cómo es que adquiere ciertos conocimientos o el cómo aprende; esto quiere decir que, diversos somos todos, no hay un grupo homogéneo de alumnos (perteneciente o relativo a un mismo género, poseedor de iguales caracteres) en donde se diga que todos son completamente iguales ya sea física o mentalmente.

Por ejemplo, Arnaiz (2000) en su artículo “*Educación en y para la Diversidad*” establece la idea de que “diversos somos todos, no sólo los alumnos con discapacidad” (p.4).

Rodríguez (2012, p. 4) en el artículo “*Concepto de diversidad*” cita a Aranguren y Sáez (1998), mencionando que todos nosotros somos diferentes, al menos en dos sentidos básicos:

- Todos somos distintos en la medida en que somos irrepetibles.
- Cada uno de nosotros es absolutamente insustituible.

Para Díez y Huete (1997) citado por Arnaiz (2000, p.6) en su artículo “*Educación en y para la diversidad*”, menciona que la diversidad inherente al ser humano se manifiesta a través de varios factores, los cuales son (ver tabla 1) :

Tabla 1: factores de la atención a la diversidad

FISICOS	Diversidad de sexos. Edad cronológica. Desarrollo corporal.
SOCIOCULTURALES	Diferente procedencia social cultural y geográfica. Diferentes costumbres, tradiciones, valores, etc.
ACADEMICOS	Diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Motivación. Dificultades.

Tabla de elaboración propia, realizada con la información del artículo de “*Educación en y para la diversidad*” (2000, p.6).

METODOLOGÍA

3.1 DISEÑO DEL INSTRUMENTO Y DETERMINACIÓN DE LA MUESTRA

Esta investigación se llevó a cabo a través de un método mixto, Hernández Sampieri (2014), cita a Johnson et al. (2006), cuando menciona que:

En un “sentido amplio” visualizan la investigación mixta como un continuo en donde se mezclan los enfoques cuantitativo y cualitativo, centrándose más en uno de ellos o dándoles el mismo “peso”, donde cabe señalar que cuando se hable del método cuantitativo se abreviará como CUAN y cuando se trate del método cualitativo como CUAL.

En resumen, los métodos mixtos utilizan evidencia de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases para entender problemas en las ciencias.

El tipo de estudio fue a través de un estudio de caso el cual se define como:

Estudio de caso: Estudio exclusivo de uno o muy pocos objetos de investigación, lo cual permite conocer en forma amplia y detallada los mismos. Consiste, por tanto, en estudiar cualquier unidad de un sistema, para estar en condiciones de conocer algunos problemas generales del mismo. Este tipo de investigación es apropiado en situaciones en las que se desea estudiar intensivamente características básicas, la situación actual, e interacciones con el medio de una o unas pocas unidades tales como individuos, grupos, instituciones o comunidades (Monje, 2011, p.102).

La población fue una escuela primaria ubicada en la ciudad de Xalapa Veracruz, la institución para el mes de abril 2022, contaba con 18 maestros frente a grupo (tres por grado), un directivo, dos subdirectores y un apoyo técnico, un docente especialista en el área de cómputo, seis docentes de educación física, dos docentes de educación artística, una docente de apoyo y un equipo de apoyo intermitente (psicología y comunicación), dos secretarías y ocho personas de intendencia.

Para esta investigación se eligió una muestra de la población, para obtener características relevantes de la misma, a través de la aplicación de una escala tipo Likert a docentes del plantel, con un tipo de muestra a través de sujetos voluntarios.

El tamaño muestral fue finito, tomándose en cuenta a los 18 docentes frente a grupo, seis docentes de educación física, dos docentes de educación artística y a una docente de apoyo, formando un total de 27 docentes que se esperaba participaran en la realización del instrumento destinado para recabar información importante para la investigación

En esta investigación, la técnica utilizada fue la aplicación de una escala de actitud y opinión, en específico una escala Likert que es definida como una:

Escala comúnmente utilizada en las preguntas de un cuestionario, fue creada en 1932, consiste en categorías que van de valores jerárquicos de menos a más o viceversa, contiene afirmaciones o juicios

con el fin de indicar acuerdos o desacuerdos, aprobación o desaprobación, grados de interés, de importancia, entre otros. Se recomienda que este tipo de escalas contenga al menos cinco categorías (Likert, 1932). La puntuación en la escala califica al objeto de actitud medida, el cual puede ser algún individuo, objeto, marca, concepto, símbolo, profesión, etc. (Huesca, 2016, p. 12).

Para esta investigación, se optó por sólo poner cuatro categorías: Totalmente de acuerdo (TA), De acuerdo (AC), En desacuerdo (DSC) y Totalmente en desacuerdo (TDSC), la opción de categorías par se optó para evitar que los docentes pusieran una categoría central o neutral, con el fin de tener mayor claridad en las respuestas al contestar la escala.

Se tomó como base el artículo electrónico El profesorado y la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de la revista educación inclusiva (2010), en donde se menciona que se trató de evitar una categoría “neutral” y se optó por un número par de categorías Muy de acuerdo (MA), De acuerdo (AC), En desacuerdo (DSC) y muy en desacuerdo (MDSC).

Se realizó el instrumento haciendo uso de cinco categorías referidas a la atención a la diversidad, quedando de la siguiente manera:

- *Concepciones sobre atención a la diversidad.* Este apartado se encuentra conformado por 11 indicadores que arrojan información sobre el conocimiento del concepto atención a la diversidad, ajustes razonables y barreras para el aprendizaje y la participación.
- *Implicaciones en la práctica docente en la atención a la diversidad.* Este apartado se encuentra conformado por 7 indicadores que arrojan información sobre práctica docente, implicación del profesorado en la atención a la diversidad, utilización de materiales y metodología en la atención a la diversidad, aplicación y conocimiento del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), así como la evaluación que realizan al alumnado.
- *Formación inicial del profesorado.* Consta de 3 indicadores, que arrojan información sobre la formación inicial y la preparación ante la atención a la diversidad del alumnado, acciones que hace el docente para dar la atención a la diversidad y la detección de alumnos con necesidades educativas específicas. Este apartado se complementa con los datos que están al inicio del cuestionario, los cuales recaban información del docente, en cuestión de su antigüedad docente, la formación inicial, actualización en cuanto a realización de estudios de posgrado referentes al tema de atención a la diversidad y capacitaciones recibidas sobre el mismo.
- *Actualización docente.* Consta de 7 indicadores, que recogen información referente a la formación y orientación educativa ante la atención a la diversidad, capacitaciones, información, actualización, realización de cursos sobre atención a la diversidad.

- *Conocimiento y aplicación de la Normativa.* Este apartado se encuentra conformado por 8 indicadores, que recogen información sobre la normativa vigente, conceptos sobre educación inclusiva, inclusión educativa de acuerdo a las leyes, medidas específicas, el ENEI, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), así como la Ley General de Educación.

3.2 APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO EN LA ESCUELA PRIMARIA

Se realizaron varios procesos de gestión, primero se hizo la validación del instrumento por juicio de expertos, para poder aplicarlo, posteriormente se conversó con la directora de la institución quien dio la instrucción de aplicar el instrumento de forma virtual, ya que a raíz de la pandemia originada por el virus Sarst-CoV-2 la modalidad de atención fue de forma virtual y tomando en cuenta las medidas sanitarias, el formulario se aplicó en línea; fue aplicado el 25 de mayo de 2022, de la muestra que eran 27 docentes que se esperaba contestaran el formulario, se obtuvo una respuesta de 20 docentes, fue un promedio del 74% del total de los docentes que se esperaban.

Con los 20 docentes, se realizó el análisis de las respuestas obtenidas y de manera general los resultados del instrumento se presentan a continuación.

RESULTADOS

Para esta investigación se utilizó R Project para realizar el análisis estadístico multivariado con análisis de correspondencia múltiple, se determinó el Alfa de Cronbach y el Coeficiente de Kendall.

Se determinó la fiabilidad del instrumento a través del valor de Alfa de Cronbach

- Coeficiente alfa $>.9$ es excelente
- Coeficiente alfa $>.8$ es bueno
- Coeficiente alfa $>.6$ es cuestionable
- Coeficiente alfa $>.5$ es pobre
- Coeficiente alfa $<.5$ es inaceptable

Figura 1 Estadístico de fiabilidad

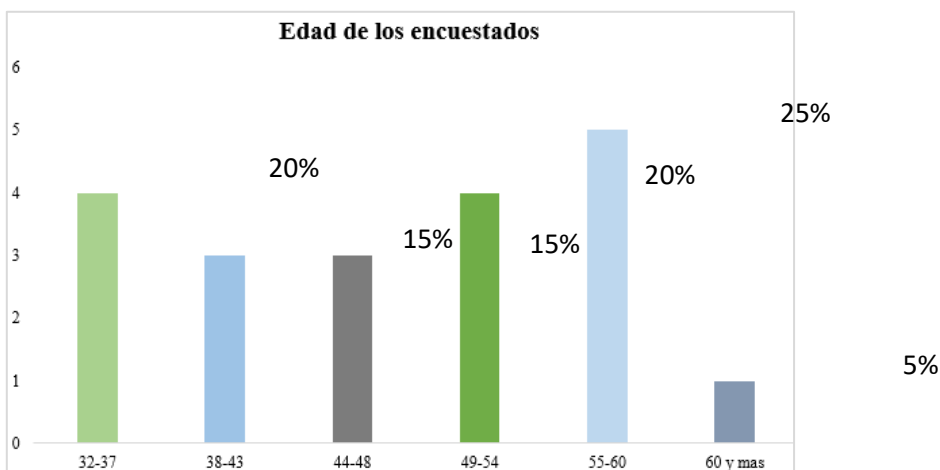
Alfa de Cronbach	N de elementos
.87	36

En la Figura 1 se observa el valor de alfa, de acuerdo con la regla mencionada anteriormente en su opción dos el valor obtenido para la fiabilidad de la encuesta propuesta es de .87 es decir casi cercano al valor óptimo de esta técnica que es 1. Por tanto, además de validez de expertos cabe mencionar que la fiabilidad es buena.

Se hizo un análisis univariado de las primeras interrogantes que contestaron los encuestados, tales preguntas se presentaban al inicio del cuestionario, en donde se preguntó sobre el género/sexo, edad, antigüedad docente, antigüedad en la escuela, labor que realiza dentro de la institución (docente de grupo, docente de educación física, docente de artística), el grado que imparte, la formación inicial del docente, así como si ha realizado algún estudio de posgrado o alguna capacitación referente al tema de atención a la diversidad.

A continuación, se muestran un par de ejemplos de los resultados obtenidos.

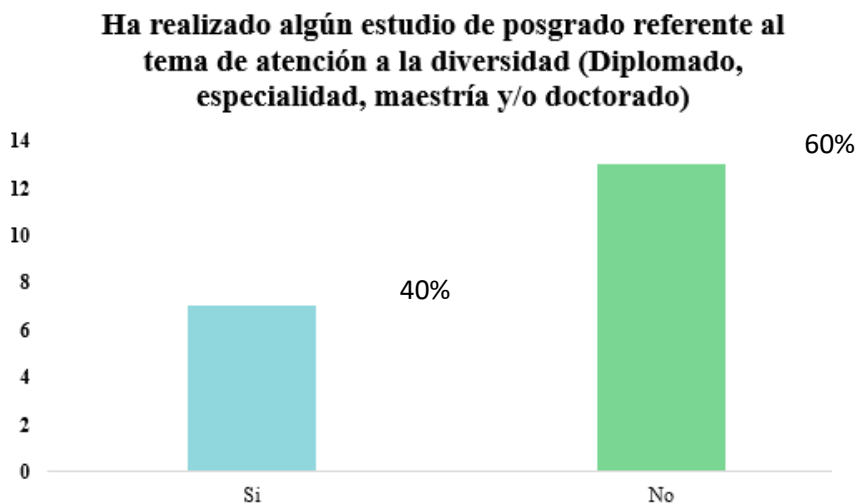
Figura 2. Edad de los encuestados



Fuente: elaboración propia

Para la Figura 2, se pueden observar diversos rangos de edad de los participantes, entre 50 y 60 años fue el rango que más participantes obtuvo. Mientras que el 20% se encuentra en 32 a 37 y 49 a 54 años, y el resto se concentra en 38 a 60 años.

Figura 3. Realización de estudios sobre atención a la diversidad que han hecho los participantes de este estudio.



Fuente: elaboración propia

En la Figura 3, se muestra que el 60% de los docentes que participó en esta encuesta no tiene ningún posgrado, mientras que el 40% sí. Cabe resaltar que sólo una persona contestó que había realizado un diplomado referente a atención a la diversidad.

Para la segunda parte de este instrumento se realizó un análisis bivariado y uno multivariado, el primero se detalla a continuación.

Para el análisis bivariado se tomó en cuenta el denominado Coeficiente de correlación de Kendall.

RESULTADOS

Coeficiente de correlación de Kendall. Pregunta: ¿Existe asociación entre variables?

Hipótesis Estadística:

H₀.- No existe relación entre los ítems propuestos

H₁.- Existe relación entre los ítems propuestos

Alpha = 0.05

Tabla 2. *Análisis bivariado*

ÍTEMS	P VALOR	SIGNIFICATIVA ESTADÍSTICAMENTE
Ítem 3 – ítem 9	0.2056	No
Ítem 3 – ítem 20	0.01084	Si
Ítem 3 – ítem 23	0.4393	No
Ítem 2 – ítem 7	0.09398	Si
Ítem 19– ítem 34	0.005868	Si
Ítem 19 – ítem 6	0.5697	No
Ítem 1 – ítem 4	0.02588	Si
Ítem 1– ítem 16	0.5033	No
Ítem 17 – ítem 18	0.9276	No
Ítem 17 – ítem 8	0.9649	No
Ítem 26– ítem 27	0.002778	Si
Ítem 26 – ítem 30	0.00244	Si
Ítem 32 – ítem 12	0.5638	No
Ítem 11 – ítem 16	0.007137	Si
Ítem 28– ítem 31	0.2157	No
Ítem 28– ítem 13	0.01729	Si
Ítem 10 – ítem 21	0.4542	No
Ítem 10 – ítem 24	0.2706	Si
Ítem 5 – ítem 25	0.5686	No
Ítem 5 – ítem 29	0.9357	No
Ítem 5 – ítem 33	0.43	No
Ítem 10 – ítem 35	0.7062	No
Ítem 35– ítem 36	0.2378	No

En la tabla anterior se muestran las relaciones entre algunas variables, de acuerdo con el $Alpha=0.05$ los marcados en color azul son los que presentan una relación entre ambos ítems, que se considerarían válidos para este estudio. Quedando de esta manera el siguiente análisis.

Ejemplo del análisis de los ítems

28. Aplico el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) al momento de realizar mis planeaciones.

13. Los recursos materiales con los que cuento para atender a la diversidad del alumnado los conozco y los utilizo en mis clases.

En el ítem 13 los docentes contestaron que están totalmente en desacuerdo, lo que quiere decir es que no conocen los materiales que utilizan para dar una atención, pero en el ítem 28 todos los docentes contestaron que están totalmente de acuerdo en que aplican el DUA; no tiene congruencia lo que dicen, porque si conocen el DUA, conocen sus principios, lo que involucra que saben cómo utilizarlo y cómo implementar materiales para la atención a la diversidad.

2. El alumnado que necesita ajustes razonables no debería ser promovido a la secundaria, porque no sabe lo mismo que el resto.

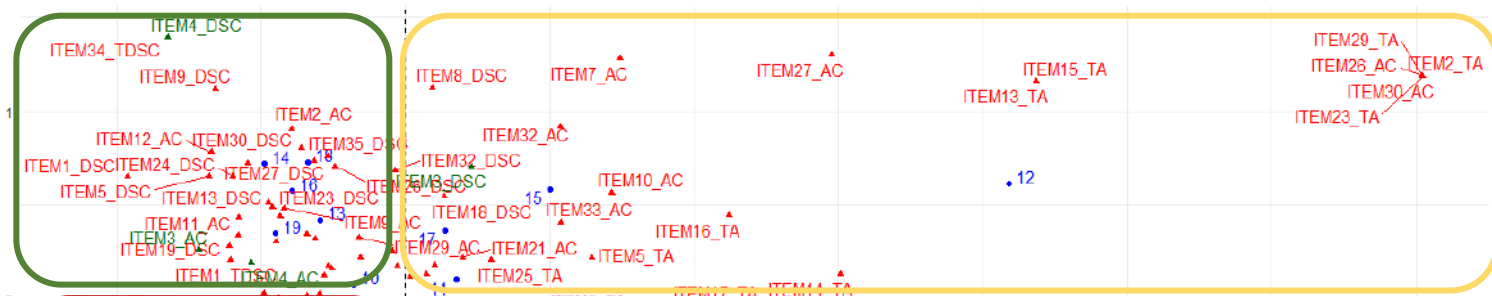
7. En lugar de realizar ajustes razonables, tendríamos que hacer grupos en función de la edad cronológica del alumnado.

En los ítems 2 y 7, las respuestas de los docentes deberían haber sido con un valor negativo, sin embargo, los docentes contestaron como si hubiese sido positivo, al poner en su mayoría de acuerdo, y totalmente de acuerdo, sólo algunos docentes.

El segundo análisis que se realizó fue el multivariado o denominado Análisis de correspondencias múltiples (MCA).

Figura 4. Resultados

MCA - Biplot



Como se puede observar en el análisis de correspondencias múltiples Figura 4 se formaron 4 grupos que a continuación se describen:

Grupo verde: En este grupo se concentran las personas que se encuentran en total desacuerdo y en desacuerdo en las cuestiones indicadas en los siguientes ítems 1, 4,5,9, 13,19,23,24,26,27,30,34 y 35, mientras que solo tres personas pertenecientes a este grupo indicaron en las respuestas de los ítems 2,3,4,9,11 y 12 estar de acuerdo en lo que se cuestiona.

Ejemplo: Atender a la diversidad es referirse al trabajo que se realiza con todo el alumnado de la institución, sin importar sexo, edad, nivel intelectual, diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. R=TDSC y DSC

Grupo amarillo: Para estos grupos se concentran los ítems 2,5,7,8,10,13,14,15,16,17,18,21,23,25,26,27,29,30,32 y 33 en éste, aunque indican preguntas consideradas con valencias negativas en su mayoría, las respuestas de los individuos fueron completamente positivas es decir estaban totalmente de acuerdo y de acuerdo con lo que se cuestionaba.

Ejemplo: Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) las tiene el alumnado y no se pueden quitar de él. R=TA

Grupo azul: Se concentran ítems de valencia positiva y negativa, en la mayoría las respuestas que pueden asignar los entrevistados, es totalmente de acuerdo, mientras que solo ítems como el 3,7,13,15,20,21,22,28 y 32 algunos usuarios consideran una respuesta totalmente en desacuerdo.

Ejemplo: Se habla en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) sobre educación inclusiva. R=TA

Grupo rojo: para este último grupo se concentran en su mayoría ítems de valencia positiva, teniendo como respuesta de los usuarios entrevistados, totalmente desacuerdo y desacuerdo con lo que se cuestionaba.

Ejemplo: A la hora de evaluar, tengo en cuenta la diversidad del alumnado. R=DSC

Con todo lo anteriormente descrito, se puede observar que se tiene conocimiento sobre la normativa y sobre algunos términos que se ocupan actualmente, pero hace falta que se lleve a la práctica diaria y se pueda atender a todo el alumnado.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al obtener los resultados y al hacer el análisis de los mismos, se descubrió que algunos docentes tienen conocimiento sobre la normativa vigente y que tratan de dar esta atención a todos los alumnos, sin embargo, en los resultados también se notó que hace falta que los docentes se actualicen en cuanto a dar una atención a la diversidad del alumnado para así poder transitar hacia una educación inclusiva.

De esta manera, los docentes podrán brindar una atención con calidad y en su práctica docente implementar estrategias para todo el alumnado, teniendo para ello la justificación precisa de por qué lo hacen.

En conclusión, no todos los docentes conocen sobre la atención a la diversidad, no tienen presente la terminología que actualmente se utiliza y concuerdan en su mayoría que la atención a la diversidad no es el trabajo realizado con todos los alumnos; lo que hace pensar que sólo atender a la diversidad es referirse al alumnado con alguna condición o característica (discapacidad, trastorno o dificultad) o simplemente dar una atención al alumnado que está matriculado en la USAER.

Por ello, se considera que el realizar un instrumento que funciona como un diagnóstico inicial que permite conocer el estado de los conocimientos del docente, es favorable para que el centro pueda hacer un análisis con los resultados obtenidos y así marcar rutas de trabajo para

llegar a una educación inclusiva y que en la práctica docente se vea esta atención a todo el alumnado y se cumpla así el derecho universal a la educación.

REFERENTES

- Arnaiz, P. S. (2000). "EDUCAR EN Y PARA LA DIVERSIDAD". En SOTO, F.J. y LÓPEZ, J.A. (Coords.): Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad. Murcia: Consejería de Educación y Universidades. Recuperado de: <https://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico/educacion/parnaiz.pdf>
- CONSTITUCIÓN POLITICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, Diario Oficial de la Federación, 5 de febrero de 1917, recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_280521.pdf
- Dirección general de Educación superior para el Magisterio (DGESuM), Planes de estudio 2018. Licenciatura en inclusión educativa. Enfoque de Educación Inclusiva. Recuperado de: <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/>
- Secretaria de Educación Pública (2019), Estrategia Nacional de Educación Inclusiva Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/wp-content/uploads/2019/11/ENEI.pdf>
- Ferrandis M. M. V. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. Revista Educación Inclusiva, Vol. 3 N,º 2. Universidad de Valencia, pp. 11-28.
- Hernández S. R. (2014) METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN. Sexta edición por McGRAW-HILL. INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. México D.F. Recuperado de: <https://www.sbs.com.ar/metodologia-de-la-investigacion--6ta-edicion--1456223960/p>
- Huesca (2016). Validez y confiabilidad de instrumentos de estudios de opinión. Universidad Veracruzana, Especialización en Estudios de opinión. Xalapa, Veracruz. Recuperado de: <https://www.uv.mx/eo/files/2018/01/PRO-INT-Israel-Huesca-Dominguez.pdf>
- Monje A. C. A. (2011) Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa, Guía didáctica. Universidad Surcolumbiana. Facultad de Ciencias Sociales y humanas. NEIVA.
- Rodríguez C. M. (2012) Concepto de diversidad Recuperado de: <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs%20/134.pdf>

PROCESOS METACOGNITIVOS EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN DOS GRUPOS DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA

Reporte de investigación final

Cielo Deyanira Verdugo Macias

José Alberto Sharpe Gaspar

Martha Lizeth Figueroa Acuña

cdeyaniramacias25@gmail.com

Benemerita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora Profr. "Jesus Manuel Bustamante Mungarro"

LÍNEA TEMÁTICA: Comunidades de Aprendizajes e Innovación en la Práctica Docente.

RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito describir los procesos metacognitivos al producir antes, durante y después un texto, en estudiantes de sexto grado de educación primaria, teniendo como pregunta de investigación ¿Qué pensamiento metacognitivo generan alumnos de sexto grado de primaria al redactar un texto, particularmente en el momento de la post-escritura? El estudio es de corte cualitativo, con alcance Descriptivo y Diseño de Investigación Cualitativo Básico, sustentada en la teoría de Hayes y Flower (1996) para 25 participantes, después se les aplicó el instrumento de investigación el cual consiste en una entrevista semiestructurada con tres interrogantes referentes a los procesos. El análisis de los datos se realizó utilizando el programa Atlas.ti9 en su versión libre para la creación de redes que ilustraran la relación entre las categorías. De acuerdo con los hallazgos, estos indican que es indispensable promover el conocimiento de habilidades metacognitivas, por un lado, porque los discentes solo se limitaron a redactar en sus textos literarios finales convencionales y no convencionales, sin que se llevara a cabo una revisión final del

mismo y, por otro lado, presentan deficiencias al momento de redactar un texto coherente, pues desconocen cómo estructurar un texto con inicio, desarrollo y final.

PALABRAS CLAVES: Producción de Textos, Escritura, Metacognición

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La premisa de este trabajo tiene como idea central que el pensamiento —y cómo éste es concebido por el propio escritor— determina en gran medida la capacidad de producir textos escritos. Prestar atención al proceso metacognitivo para la creación de un texto es relevante cuando se está aprendiendo a escribir, pues si se tiene control de este, se obtienen producciones coherentes que comuniquen intenciones propias del escritor al lector. Es evidente que el lenguaje y la producción de textos como campo de estudio será siempre de interés y gozará de atención, especialmente en países como México, donde los resultados en esta disciplina no son los que se esperan.

En México y según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el estudio de Lenguaje y Comunicación se orienta “a hacer del idioma el centro de interés (de los estudiantes), siendo éste la unidad epistemológica indispensable para el desarrollo del ser humano” (INEE, 2019, p. 68). El enfoque ha virado hacia una dirección más comunicativa, que pretende darle un sentido al aprendizaje del lenguaje a través de las prácticas sociales del lenguaje utilizando metodologías como el aprendizaje por proyectos.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), en su programa de estudios Aprendizajes Clave, busca que los alumnos “se integren a la cultura escrita mediante la apropiación del sistema convencional de escritura y las experiencias de leer, interpretar y producir diversos tipos de textos” (SEP, 2017, p. 163). De cualquier manera, el Informe de Resultados que arroja el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) 2015 del INEE; señala que el puntaje promedio en Lenguaje y Comunicación de los estudiantes de sexto de primaria es de 500 puntos solamente, siendo 700 el máximo puntaje a alcanzar. Esto quiere decir que los estudiantes mexicanos, al término de su educación primaria, “tienen limitaciones para comprender información de textos expositivos y literarios, para resumir información que se ubica en diferentes fragmentos de un texto y para realizar inferencias” (INEE, 2015, p. 112).

MARCO TEÓRICO

El tema de este trabajo son los procesos metacognitivos en la producción de textos escritos, especialmente aquellos que se dan en niños que ya han aprendido a leer y escribir. Flower (como se citó en Bausela, 2012) define la metacognición como:

Un proceso relacionado con el conocimiento que puede alcanzar el sujeto de sus propios procesos mentales o de la información sobre la que éstos se ejercen y, (...) el hecho de poder acceder a los propios procesos cognitivos permite a quien los conoce un mejor control de su actividad (p. 18).

Siendo que la escritura es una tarea compleja, ha resultado difícil definirla de manera sucinta.

De cualquier forma, y significativamente para este estudio, Flower y Hayes (1996) la definieron como “un acto comunicativo que requiere de contexto social y de un medio. Es una actividad generativa que requiere motivación, y una actitud intelectual que exige procesos cognitivos y memoria” (p. 13). Los mismos autores explican que la escritura de un texto no es un proceso lineal y unidireccional, sino que los procesos implicados están interrelacionados. Flower y Hayes (1996) destacan tres grandes etapas en la producción de textos escritos: la planificación, la textualización y la revisión. Lacón y Ortega (2008), al respecto del modelo de Flower y Hayes (1996), rescatan que cuando se produce un texto, este es verificado por un control que funciona como estrategia, determinando cuando el escritor puede pasar de un proceso a otro; adquiriendo la función relevante de comandar todo el proceso para asegurar la calidad del escrito.

Por lo anterior, se considera que los procesos metacognitivos, así como la escritura y la lectura están estrechamente interrelacionados, debido a que no se puede llevar a cabo un proceso sin estar desarrollando el otro, de la misma manera son parte importante del entorno sociocultural y emocional en el que se desenvuelven los alumnos al momento de adquirir y desarrollar la lectoescritura, específicamente la capacidad de producir textos.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada para la realización del estudio es cualitativa, Tal como lo mencionan McMillan y Schumacher (2005) este tipo de metodología sugiere propuestas fundamentadas, así como aportaciones de explicaciones que amplían el conocimiento de los fenómenos o promueve oportunidades para adoptar decisiones informadas para la acción social. De la misma manera este tipo de investigación, contribuye a la teoría, a la práctica educativa, elaboración de planes y a la concienciación social.

El diseño consiste en la Investigación Cualitativa Básica, también conocida como Interpretativa, la cual se centra en el significado y comprensión de cómo los individuos construyen la realidad al interactuar con su entorno social, donde el propósito principal es entender cómo las personas les dan sentido a sus vidas y experiencias. La meta principal de un estudio Cualitativo Básico es revelar e interpretar estos significados (Merriam y Tisdell, 2016).

El alcance que se asimila a los fines de la presente investigación es el descriptivo, pues se intenta especificar el conjunto de características o propiedades que son parte del fenómeno analizado, en este caso los procesos metacognitivos en la producción de textos escritos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Tal y como lo mencionan los autores, el alcance descriptivo:

Busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren (p. 92).

Los participantes del presente estudio, realizado entre febrero y abril de 2022, son estudiantes de la Escuela Primaria Prof. José Lafontaine y la Escuela Primaria Vicente Guerrero. En total, se contó con la información de 29 estudiantes de sexto grado, de los cuales el 28% pertenecen al sexo femenino y 72% al sexo masculino, entre los nueve y 12 años de edad.

Con el objetivo de obtener los datos necesarios, se aplicó una entrevista semiestructurada, “la cual parte de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013, p.163).

Explorando los procesos metacognitivos de pre escritura, escritura y post escritura en la producción de un texto. Las preguntas fueron: ¿Cómo iniciaste tu texto?, ¿Qué hiciste después? y ¿Qué hiciste para terminar? Estas corresponden directamente a las etapas del

modelo de Flower y Hayes (1981) en la elaboración de un escrito: planificación, textualización y revisión.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas a un procesador de textos, donde se les asignó un código para identificar cada una, estableciendo el sexo, edad, contexto favorable o desfavorable, año, grado que cursan y el número de entrevista. Después fueron analizadas mediante un proceso inductivo, donde se definieron las categorías y subcategorías de acuerdo a la recurrencia en situaciones de los procesos metacognitivos, esto al momento de escribir un texto por parte de los alumnos.

La muestra fue por disponibilidad, puesto que los alumnos trabajaron en subgrupos debido a las medidas preventivas del COVID-19, y con base en esta circunstancia, se autorizó que se aplicara el instrumento a los escolares en ambos grupos, esto por solicitud de las directoras de los planteles y las maestras titulares del grupo. Todos los participantes realizaron la entrevista en un contexto favorable dentro de sus aulas, ya que contaban con todos los servicios básicos para un buen funcionamiento de los centros escolares.

RESULTADOS

Para comprender los resultados, se efectuó un proceso analítico de categorización abierta, que Gibbs (2007) define como aquella donde se “examina el texto estableciendo comparaciones y haciendo preguntas” (p. 77). Merriam y Tisdell (2016) resaltan que se le llama categorización abierta porque intenta identificar cualquier extracto que pueda ser útil en un esquema más libre. Es importante mencionar que “este procedimiento está diseñado para alertarle de los problemas teóricos que se encuentran tras el texto y hacerle más sensible a los niveles teóricos más profundos presentes en ellos” (Gibbs, 2007, p. 77).

El análisis se enfoca a la última etapa del proceso de escritura, denominada también revisión, basado en la teoría de Flower y Hayes (1996), debido a los hallazgos que se presentaron, ya que brindan información importante sobre la manera en la que estructuran y escriben la conclusión de los textos. En lo referente a la tercera pregunta de la entrevista semiestructurada: ¿Qué hiciste para terminar tu texto? Las categorías obtenidas con más recurrencia fueron: Estructura textual y Redacta final. Dentro de la primera categoría se inscriben dos subcategorías: Plantea conflicto y Visualiza el escenario, perteneciendo estas a las respuestas brindadas por los estudiantes que realizaron un texto, cuya consigna fue realizar un mensaje en la botella al estar en una isla desierta. Por otro lado, en la segunda — Redacta final— se encuentran las de: Convencional y No Convencional, cuyas respuestas

corresponden a los alumnos entrevistados que realizaron un texto narrativo a partir de referentes visuales.

En la primera categoría los alumnos imaginaron la situación de la consigna brindada, mencionando ideas como: *Me imaginé cómo estaba la situación* (EF12CF22-P6-46) y (...) *que construí una casa con árboles y hojas, y hay animales salvajes* (EM11CF22-P6-47). Estas respuestas se engloban en la subcategoría Visualiza el escenario, perteneciente también a la categoría de Estructura textual. Puesto que recurrieron a un texto de tipo epistolar —la estructura que les es más familiar—, y en sus textos y respuestas no puede apreciarse una transformación del conocimiento, se infiere que los estudiantes de sexto grado son escritores novatos. Bereiter y Scardamalia (1992) puntualizan la diferencia entre escritores novatos y expertos: los primeros dicen lo que conocen y los segundos transforman el conocimiento.

Casi la totalidad de la muestra imaginó la situación de estar atrapado en una isla desierta como un problema a resolver, con respuestas como: *seguí diciendo que se me iban acabando las cosas y que ocupaba ayuda, porque no podía sobrevivir y se me estaban acabando el agua y la comida* (EM11CF-P6-44), *o empecé pidiendo ayuda, obvio, porque necesitaba ayuda porque estaba atrapada en una isla, obviamente no había comida ni agua, así que pedí comida y agua y que estaba sola, y no había comunicación con nadie* (EF12CF22-P6-45).

El mensaje de auxilio como la única opción posible para Los textos producidos tenían como única finalidad el pedir ayuda, considerando abordar la consigna brindada. Tampoco hubo una transformación del conocimiento, solo uno de los entrevistados se acercó a esta transformación, mencionando que: *Pensé hipotéticamente si yo estuviera en una isla pues, y se me estuvieran como agotando los recursos y como un tipo bitácora de días y ponerle lo que he hecho* (EM11CF-P6-44). Puede apreciarse un proceso de pensamiento más profundo, al decidir elaborar un tipo de texto distinto al que sus demás compañeros eligieron. De cualquier manera, Bausela (2012), en su estudio acerca de los procesos metacognitivos que siguen estudiantes de entre ocho y catorce años al producir un texto, describe cómo es que “en relación al conocimiento de la tarea, en todos los niveles educativos, el mayor autoconocimiento se produce en relación al conocimiento del tipo de texto” (p. 103), siendo entonces el alumno mencionado anteriormente parte de la norma.

En lo que respecta a la segunda categoría de Redacta final, los educandos desarrollaron en sus creaciones literarias, finales comunes y contrarios a ellos, derivado de la visualización de referentes alusivos a la historia, manifestaron diversas formas creativas en su producción escrita, aun cuando fue la misma indicación para todos, esto enriqueció los hallazgos por la forma en que ellos pensaban en el momento preciso en que escribían.

Dentro de la subcategoría convencional, los estudiantes dieron respuestas en torno a los finales tradicionalmente conocidos como los finales felices, como, por ejemplo: *Le dibujé un final feliz* (EM12CF22-P6-14), *La verdad pensé en algún final feliz, que de verdad fuera feliz* (EF11CF22-P6-27). Asimismo, los alumnos dan solución al conflicto al finalizar el escrito, algunos lo mencionan de la siguiente manera: *Que el rectángulo, la rueda y el cuadrado se hicieran amigos* (EM12CF22-P6-8), *Se hizo amigo de las figuras, haciendo un final feliz* (EM12CF22-P6-17), *Todo terminó normal, bien* (EF12CF22-P6-22), entre otras. Todas las contestaciones anteriores hacen alusión a que los finales de los cuentos o de cualquier producción escrita, terminan en un final feliz, por lo que no abundan en el conocimiento y lo plasman tal cual lo almacenan en su memoria a corto plazo, no obstante, otros discentes durante esta etapa le dan solución al conflicto que se ha estado desarrollando a lo largo del texto.

Bereiter y Scardamilia (como se citó en Álvarez y Ramírez, 2006), mencionan que el escritor inexperto recurre a los conocimientos previos o a la información que posee en la memoria. Este proceso se inicia a partir de la utilización de las huellas, los indicios y las pistas que le sugiere la tarea asignada. En este caso, el escritor se ayuda de una asociación de elementos léxicos y textuales pertenecientes a unos campos semánticos pertinentes.

Por último, un hallazgo relevante que se identificó en el proceso de codificación fue la categoría Redacta final, específicamente en la subcategoría no convencional, en las cuales se describen expresiones personales que evocan sentimientos al finalizar la producción del texto literario. Los alumnos dieron respuestas enfocadas a la solución del conflicto, tales como: *al final toda su familia organizó una cena y él estaba enojado y destruyó todo* (EM12CF22-P6-21), *lo terminé cool, con un toque 'frescho'* (EM10CF22-P4-2). Mientras que otros estudiantes se refirieron a los finales tristes que no resultan tradicionales para terminar un texto literario, algunas de las respuestas fueron: *una carita triste, como a mí me gusta mucho dibujar es lo que haría* (EM9CF22-P4-1), *Se podría decir que triste* (EM12CF22-P6-18), *Quería que al principio tuviera algo divertido y al final algo triste* (EF13CF22-S2-30).

Los datos recolectados destacan que los finales del cuento no necesariamente deben terminar resolviendo el conflicto de manera positiva, algunos incluso deciden realizar dibujos o cambiar acontecimientos para que sean de mayor relevancia, logrando crear finales abiertos e inacabados.

Los escolares, al producir historias con desenlaces no convencionales desarrollan la capacidad de creatividad, que de acuerdo con el modelo de transformar el conocimiento de Bereiter y Scardamilia (como se menciona en Álvarez y Ramírez, 2006), “se produce un

constante desciframiento de problemas de representación que se resuelven en el espacio del contenido y, de igual forma, se discierne en los problemas del contenido para luego solventarlos en el espacio de lo retórico” (p. 41).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir del análisis de los resultados, se puede concluir que los estudiantes de sexto grado de primaria, pertenecientes a la muestra estudiada, no poseen las estrategias y habilidades metacognitivas para realizar un texto con ideas claras y coherentes, que integre una estructura lógica tomando en cuenta aspectos como la audiencia y su formato. En sus respuestas, no describieron seguir procesos de planificación, textualización y revisión, por otro lado, expresaron sencillamente imaginar el escenario planteado, para después plasmarlo en el papel, o replicar finales convencionales sin algún trasfondo. Ninguno de ellos describió haber revisado o siquiera leído su texto al terminar para afianzar la claridad de sus ideas.

Esto puede deberse al poco conocimiento real que los alumnos tienen al elaborar un escrito, sobre todo en la estructura de un texto y sus elementos, que ocasiona que solo escriban lo que piensan, desconociendo cómo transformar sus ideas para producir de forma original y coherente un texto escrito.

A través de esta investigación pudo apreciarse la relevancia que tiene la metacognición en la producción de textos de cualquier tipo, y cómo este conocimiento está casi completamente ausente en las aulas, al menos en las aulas permitidas. El papel del docente y la escuela, como mediadores entre los alumnos y la cultura escrita, define cómo es que estos últimos se acercan a la palabra escrita y si lograrán utilizarla en la sociedad para ser partícipes de su propio aprendizaje. Por esta razón, resulta de especial importancia seguir realizando estudios como este que permitan la comprensión e intervención en los procesos metacognitivos para la producción de textos escritos.

Con base en lo anterior, surge la necesidad de plantearse la importancia de implementar en los planes y programas de estudio, los procesos metacognitivos que ayuden al estudiante a pensar en su conocimiento, sobre todo antes, durante y después de escribir, para que de esta manera se logre una transformación en la lengua escrita y se logren formar los ciudadanos capaces de hacer uso de competencias escritas en cualquier situación que se presente.

REFERENCIAS

- Álvarez, T. y Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, 29-60. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0606110029A/19144>
- Bausela, E. (2012). Metacognición en relación a la escritura. [Archivo PDF] https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1JgP1wIuJDBsQSP3iEOOLAs04_PYJPdVI
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43 – 64. <file:///C:/Users/marth/Downloads/Dialnet-DosModelosExplicativosDeLosProcesosDeComposicionEs-48395.pdf>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Gibbs, G. (2007). El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa [Archivo PDF]. https://drive.google.com/drive/folders/1JgP1wIuJDBsQSP3iEOOLAs04_PYJPdVI
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. [Archivo PDF]. <https://www.uca.ac.cr/wp->
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2012). Leer... ¿para qué? La competencia lectora desde PISA. [Archivo PDF] https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Leer_para_qu%C3%A9.pdf
- _____ (2015). La educación obligatoria en México. Informe 2015. México: Autor.
- _____ (2019). La educación obligatoria en México. Informe 2019. México: Autor.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. [Archivo PDF]. [http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Educacion%20Preescolar/Repositorio%20Investigacion%20educativa/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed.%20\(1\).pdf](http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Educacion%20Preescolar/Repositorio%20Investigacion%20educativa/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed.%20(1).pdf)
- Merriam, S. y Tisdell, E. (2016). Qualitative research. [Archivo PDF] https://books.google.com.gt/books?id=JFN_BwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. [Archivo PDF] https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

“LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA CON UN ENFOQUE CREATIVO E INNOVADOR EN ALUMNOS DE TELESECUNDARIA”

ANAHI YOCUPICIO YAUTMEA
ARELY SARAHI MIRANDA ALMADA
GUADALUPE JESÚS FIGUEROA RIVERA

ensn.gfigueroa@creson.edu.mx

Escuela Normal Superior plantel Navojoa

Línea temática: Comunidades de Aprendizaje e Innovación en la Práctica Docente

RESUMEN

El presente es parte de un informe de prácticas, con un grupo de primer grado de Telesecundaria, en una comunidad de Navojoa, Sonora; con un total de 12 alumnos, realizando un diagnóstico enfocado a detectar áreas de oportunidad a partir de los dilemas de la práctica, así como las características, habilidades y fortalezas que se tomaron en cuenta durante la selección de estrategias en respuesta al dilema. Se utilizó la investigación – acción, como metodología. El dilema de la práctica educativa, fue la perspectiva negativa que tienen los alumnos sobre la asignatura de Historia; métodos tediosos, anticuados y pesados para adquirir el conocimiento de nuestro pasado priva de cualquier tipo de interés ante estos temas al estudiante. La intención fue aceptar el reto de enseñar la Historia con un enfoque creativo e innovador, que motivara a los estudiantes ante los sucesos que han marcado nuestro crecimiento como sociedad, alentándolos a usar la curiosidad y creatividad en cada una de las actividades. Para ello se diseñó una propuesta didáctica, con el objetivo de lograr crear una conexión con los eventos históricos que nos han marcado como seres humanos.

Palabras clave: Historia, innovación, creativo

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El grupo de primero “A” está conformado por 12 alumnos, siendo cuatro mujeres y ocho hombres; sus edades oscilan entre los 11 y los 12 años. Es fácil lograr algún tema de conversación con toda la clase, son muy participativos principalmente a la hora de pasar al pizarrón a resolver un problema o responder preguntas. No hay problemas por leer en voz alta, comentar opiniones o explicar entre compañeros como elaborar las actividades.

Se indagó mediante un pequeño cuestionario, sus impresiones sobre sus asignaturas preferidas y las que menos les agradan, así como la perspectiva que tienen acerca de la materia de Historia, con el objetivo de que argumentaran el porqué de sus opiniones. Los alumnos externaron que la principal materia favorita es Matemáticas y por su parte, la menos agradable la de Historia. Donde no eran de su interés los temas analizados, considerando sin importancia aprender acerca de esta y con actividades tediosas y aburridas mencionando entre ellas las líneas del tiempo. Por lo tanto, se decidió aplicar propuesta didáctica relacionada con la asignatura de Historia.

Ante la intervención, se busca que los alumnos resulten beneficiados ante la enseñanza de la Historia, recibiendo una clase creativa e innovadora tomando en cuenta sus habilidades e intereses y poniendo en práctica estrategias que favorezcan en el aumento de la realización de las actividades, participaciones y en el desarrollo de su identidad.

MARCO TEÓRICO

La Historia estudia los cambios que han surgido a lo largo del tiempo en diversos lugares y escenarios, y en la Educación Básica, es el espacio del alumno para aprender a construir y fortalecer su identidad con apoyo del pensamiento crítico. Conocer sobre nuestra sociedad, civilizaciones, tradiciones, nos hace entender cómo ha surgido el comportamiento actual de la humanidad. Es por ello, que su enseñanza debe de producir alumnos capaces de relacionar sucesos importantes y cómo afectaron el presente.

La enseñanza de la Historia, está guiada a identificar las raíces sociales, políticas y culturales de las diferentes naciones; y algunos historiadores, como Prats y Santacana (2011) defienden que debería enseñarse desde un modelo cronológico donde cumple una función formativa de manera que sea una guía ordenada del producto de la evolución hasta llegar a la realidad presente; fortaleciendo de esta manera la comprensión de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno actual y de cualquier proceso del pasado.

Por otra parte, cuando la educación no responde a las necesidades sociales, los estudiantes no encuentran sentido en lo que aprenden, al no poder vincularlo con su contexto, pierden motivación e interés, causando que no logren acreditación en la materia o en un

futuro, el abandono escolar. Ante esto, la innovación educativa se plantea como alternativa de apoyo para lograr en el estudiante cierto interés por lo que aprende.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, por sus siglas en inglés UNESCO (2016) señala que la innovación educativa es un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma de lo tradicional.

Siendo la innovación educativa el incorporar algo nuevo dentro de la práctica pedagógica, desde una idea hasta un contenido, por medio de estrategias de enseñanza y el uso de la tecnología, convierte a la enseñanza de la Historia en un área de oportunidad para demostrar la mejora posible. Por lo anterior, la innovación educativa implica la implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de los materiales empleados para el mismo, de los métodos de entrega de las sesiones, de los contenidos o en los contextos que implican la enseñanza (López & Heredia, 2017).

El Programa de Estudio de Historia de Educación Secundaria, pertenece al campo de formación académica, exploración y comprensión del mundo natural y social. Menciona que su objeto de estudio es la transformación de la sociedad y la experiencia humana en el tiempo. Y su propósito es comprender las causas y consecuencias de las acciones del ser humano por medio del análisis de los procesos económicos, políticos, sociales y culturales que se han gestado en el tiempo y en el espacio del devenir de la humanidad (SEP, 2017). Para ello, se trabaja en función de cinco ejes para organizar el aprendizaje los cuales son: construcción del conocimiento histórico, civilizaciones, formación del mundo moderno, formación de los estados nacionales y cambios sociales e instituciones contemporáneas. Donde cada uno cumple la función de acercar a los estudiantes al aprendizaje de la historia conociendo formaciones históricas, conceptos, conexiones de las distintas regiones y sobre todo los hechos y procesos que nos han antecedido como sociedad.

METODOLOGÍA

El proceso que se siguió en la intervención, buscó implementar la metodología de investigación acción, en respuesta a conseguir la solución del problema detectado, siguiendo el proceso de dicha metodología conforme la identificación de un problema específico buscando ser resuelto mediante la acción, ejecución y evaluación de una serie de estrategias enfocadas en mejorar la enseñanza de la Historia que reciben los alumnos de primer grado y transformar su perspectiva de la materia.

El diseño metodológico que en términos generales conlleva la investigación-acción participativa puede resumirse en tres fases (Bernal, 2010):

- Fase inicial o de contacto con la comunidad. Aquí se lleva a cabo el primer encuentro con la comunidad para conversar con la gente y motivarle a participar. Una vez que acceden,

se organiza el trabajo de detección de necesidades o problemáticas, con el propósito de dar una solución.

- Fase intermedia o de elaboración del plan. En esta etapa se plantean los objetivos por alcanzar, se asignan tareas y responsabilidades, técnicas de recolección de información como reuniones, diarios de campo, entrevistas, sociodramas, observación participante estructurada, diálogos anecdóticos, entre otras.
- Fase de ejecución y evaluación del estudio. Debido a que el proyecto debe concluirse con la obtención de la solución al problema, es necesario que exista retroalimentación constante de los avances y ajustes en las acciones, de tal manera que se alcancen los objetivos propuestos.

Un punto clave que establece la investigación acción es la importancia del descubrimiento del problema, donde la persona que realizará la acción es consciente de algo. Por mencionar un rasgo característico de esta metodología es que tiene el propósito de efectuar un buen diagnóstico, buscando lograr la máxima comprensión del problema presente donde se debe reflexionar porqué es un problema, sus características y porqué se produce. Consiguiendo en esta búsqueda de información que las personas implicadas expresen su punto de vista.

La metodología de la investigación acción menciona que una vez que es claro el problema basado en un diagnóstico, es momento de seguir con el diseño de una propuesta de cambio para posteriormente aplicarla. Donde se comienza una forma de actuar desde un esfuerzo de innovación y mejoramiento en la práctica. Para finalmente, evaluar todo este proceso logrando analizar el alcance y las consecuencias de cada acción emprendida.

Como diagnóstico, se aplicó el Test de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, con el objetivo de conocer las inteligencias que más predominaban en el grupo de estudiantes. Dicha teoría fue publicada por su autor en el año 1983; quien identificó ocho tipos de inteligencias que a continuación se mencionan:

1. Lingüística: la persona que la posee tiene la capacidad de dominar el lenguaje y poder comunicarse de forma eficiente, sin importar la situación.
2. Lógico-matemática: aquellos donde predomina esta inteligencia tienen facilidad por el razonamiento lógico y la resolución de problemas matemáticos.
3. Visual-espacial: destacan en las habilidades para observar el mundo desde distintas perspectivas.
4. Musical: cuentan con facilidad para tocar instrumentos e interpretar la música.
5. Corporal y kinestésica: se basa en expresar emociones mediante el cuerpo. También engloba las capacidades como la flexibilidad o la velocidad forman parte de esta categoría.
6. Naturalista: está vinculada a nuestro entorno. Aquellos que cuentan con grandes dotes en esta categoría tienen facilidad para usar de forma creativa los recursos naturales disponibles.

7. Intrapersonal: es útil para controlar los impactos emocionales negativos y utilizar las herramientas adecuadas para solventarlas.
8. Interpersonal: es la capacidad de interpretar. Da igual que sea de forma verbal o no verbal. No tiene que ver con las habilidades comunicativas, sino con la empatía.

También se aplicó como diagnóstico el test de VARK, el cual está diseñado para descubrir cómo cada persona trabaja con la información que se le proporciona y cuál es la forma en la que capta y procesa las ideas creando su propio estilo de aprendizaje. Los cuatro estilos de aprendizaje que establece el test de Vark son: visual, auditivo, lecto-escritor y kinestésico.

Posteriormente se diseñó una propuesta didáctica que consistió en desarrollar la secuencia 14. Segunda Guerra Mundial. Perteneciente al bloque dos. En esta secuencia se contemplaba que los alumnos analizaran y comprendieran las políticas e ideologías que impulsaron la Segunda Guerra Mundial, así como las acciones que terminaron con la misma.

RESULTADOS

El resultado de los Test de VARK e inteligencias múltiples, brindó un apoyo y soporte a la hora de seleccionar las estrategias de Historia con un enfoque creativo e innovador, logrando descartar actividades fuera de su interés, tomando en cuenta las habilidades de los estudiantes a la hora de aprender, así como sus gustos y preferencias por la manera en la que manejan y procesan la información que reciben.

El propósito de este apartado fue mostrar las estrategias didácticas, tomando en cuenta lo ocurrido en cada estrategia implementada. Para esto se analizaron las características del grupo de primer grado de la Telesecundaria; también nos apoyamos de los resultados de los diagnósticos hecho a los alumnos para comprender sus dificultades o preferencias en trabajos (Tabla 1)

Tabla 1.

Resultados test de VARK y test de inteligencias múltiples.

Alumno	Test de inteligencias múltiples	Test de Vark
Alumno 1	Inteligencia visual y verbal	Lector-escritor
Alumno 2	Inteligencia verbal	Auditivo
Alumno 3	Inteligencia intrapersonal y matemática	Kinestésico
Alumno 4	Inteligencia verbal	Lector-escritor
Alumno 5	Inteligencia visual e interpersonal.	Auditivo
Alumno 6	Inteligencia intrapersonal.	Auditivo
Alumno 7	Inteligencia visual	Kinestésico
Alumno 8	Inteligencia verbal e interpersonal.	Lector-escritor

Alumno 9	Inteligencia verbal y musical.	Auditivo
Alumno 10	Inteligencia intrapersonal	Auditivo
Alumno 11	Inteligencia lógico-matemática.	Lector-escritor
Alumno 12	Inteligencia visual	Lector-escritor

Nota: Elaboración propia.

Estrategia 1. Juego de mesa ‘Turista.’

Esta consistió en un juego de mesa respetando las reglas del mismo, pero, agregando una regla más, la cual fue con el objetivo de brindar un momento para el análisis de los conocimientos previos que posee cada participante acerca de la Segunda Guerra Mundial, el estado de los países tras el término de la Primer Guerra Mundial y los acontecimientos que fueron un parte aguas al inicio de la segunda. Tomando en cuenta una participación activa por parte de los estudiantes y el desenvolvimiento a lo largo de la puesta en práctica de la estrategia.

Primeramente, se preguntó a los alumnos si ya lo conocían, después se llevó a cabo un registro de las propiedades que cada alumno adquiriría ya que, el alumno con mayor número sería el ganador del juego (Anexo 1). Con esta actividad podemos darnos cuenta que las actividades lúdicas estimulan la motivación al aprender, poniendo al alumno en situación de destreza y ejercicio mental.

Al concluir el juego se dio a conocer el ganador, los alumnos analizaron los países protagonistas en la Segunda Guerra Mundial, así como el bando en el que pertenecen cada uno de ellos, presentado en el pizarrón, y especificando que la finalidad de haberlos presentado es que seleccionaran el país que les cautivara más con el objetivo de exponer acerca del país en la Segunda Guerra Mundial al final de la secuencia.

Finalmente, al final de la estrategia cada alumno tenía seleccionado su tema de exposición y los conocimientos previos se encontraban mayormente nivelados después de la socialización de conocimientos puesta en práctica a lo largo de la estrategia.

Estrategia 2. Recurso audiovisual.

La segunda estrategia aborda el uso del recurso audiovisual ‘La Segunda Guerra Mundial en 17 minutos’, como se muestra en el anexo 3. Dentro de esta actividad los alumnos observan y analizan el video presentado, y en su cuaderno toman notas a manera de síntesis, sobre la información más relevante sobre la participación de su país seleccionado en la Segunda Guerra Mundial.

Para terminar la actividad se guio la realización de un punteó en el pizarrón con los acontecimientos más relevantes que los alumnos seleccionaron y, se dio la pauta para socializar la importancia de esto generando que los estudiantes con menos selección de información la aumentarán. El método de evaluación de esta actividad se muestra en el anexo 2. Se evaluó la estética, el énfasis, la ortografía y el contenido.

Estrategia 3. Dinámica ‘Preguntas y respuestas.’

Como tercera estrategia se realizó la dinámica ‘Preguntas y respuestas’ la cual consiste en formar equipos de tres integrantes, donde cada participante por turnos respondiera a la pregunta proyectada en el pizarrón; asignando un límite de tiempo establecido y utilizando un pizarrón en miniatura para plasmar la respuesta (Anexo 4).

Al finalizar la actividad se felicitó al ganador por su esfuerzo, algunos alumnos comentaron que algunas las preguntas fueron sencillas y rápidamente las podían responder y otras de plano no recordaban la respuesta. La manera en que se evaluó la actividad fue por el número de participaciones.

Estrategia 4. Elaboración de presentación.

La siguiente estrategia consistió en la elaboración de la presentación que funge como apoyo durante la exposición del tema, que tendría lugar en la última estrategia. Los alumnos en este momento, fueron reunidos en binas de trabajo para tener una red de apoyo además del docente. Y finalmente, tener como resultado la presentación.

Para iniciar la actividad se formaron binas conforme al tema seleccionado (anexo 5), enseguida se explicó el orden que llevaría la actividad. Además, se aclaró que la importancia de preguntar la más mínima duda sobre el uso del programa de power point, tanto a su compañero como a la maestra para generar un ambiente de confianza.

Durante el desarrollo de la actividad los alumnos no sentían mucha seguridad de manejar la tecnología, algunos utilizaron el internet para ampliar su información e insertar iconos e imágenes logrando tener una presentación más atractiva. La experta en herramientas tecnológicas para la educación, Isabel Sagenmüller (2016) asegura que incorporar herramientas tecnológicas en la educación aporta beneficios que promueven el conocimiento y la interacción, además la eficiencia y la productividad en el salón de clases entre los profesores y nuestros niños.

Estrategia 5. Exposición.

La última estrategia implementada da lugar a la puesta en práctica de los aprendizajes adquiridos a lo largo de la secuencia. La cual consiste en la exposición del tema seleccionado por cada alumno sobre la Segunda Guerra Mundial utilizando la tecnología y su creatividad en el material de apoyo como es la presentación (Anexo 6).

Las presentaciones dieron inicio en orden alfabético conforme el nombre del país asignado a cada alumno, la información de ellas se organizó a manera de introducción, desarrollo y conclusión. La última mencionada con la finalidad de brindar un punto de vista amplio ante las acciones que protagonizó el país a lo largo de la Segunda Guerra Mundial desempeñando en el alumno un pensamiento histórico brindando sus propias narrativas sobre el tema.

Finalmente, el resultado de estas exposiciones fue muy bueno, ya que los alumnos desarrollaron su habilidad lingüística y verbal, en los diseños se vio su creatividad y no se

presentaron faltas de respeto, burlas u ofensas durante clase. Como recomendación brindaría la idea de tener un público mayor, aumentando con ello el reto para los alumnos e incentivando a la comunidad escolar a poner en práctica la estrategia. También se pueden utilizar mayor número de recursos como videos, ilustraciones, documentales, entrevistas, entre otros.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La Historia estudia los cambios que han surgido a lo largo del tiempo en diversos lugares y escenarios, y en la Educación Básica, es el espacio del alumno para aprender a construir y fortalecer su identidad con apoyo del pensamiento crítico. Pero, cuando dicha educación no responde a las necesidades sociales, los estudiantes no encuentran sentido en lo que aprenden perdiendo motivación e interés ante la materia.

La implementación del plan de acción estuvo centrada en diseñar estrategias de enseñanza de la Historia con un enfoque creativo e innovador en alumnos de primer grado de Telesecundaria, para lograr cambiar la perspectiva que tienen sobre la materia, aumentando su nivel de participación y generando en la clase un ambiente dinámico y ameno.

El contexto llegó a ser un apoyo de suma importancia al desempeñar la práctica profesional, el respaldo de la maestra titular del grupo fue indispensable para lograr el mejor trabajo posible, proporcionando información detallada acerca de la institución, los alumnos y la comunidad que dio pauta para reflexionar sobre las áreas de oportunidad encontradas, así como el reconocimiento de las fortalezas.

Como docente, la reflexión de la práctica brinda la obtención de información clave para poder mejorar la misma. A lo largo de ella, se pudo desarrollar competencias profesionales como utilizar las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica, el uso de habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos, gestionar ambientes de aprendizaje colaborativos e inclusivos para propiciar el desarrollo integral de los estudiantes.

Los resultados obtenidos tras la puesta en práctica de la propuesta didáctica resultan ser muy favorecedores, logrando generar la idea de que la clase de Historia puede ser dinámica, interesante y amena, fortaleciendo su identidad con apoyo del pensamiento crítico. comprender las acciones del ser humano a lo largo del tiempo y sus consecuencias sociales, culturales, políticas y económicas. Aumentando en gran cantidad la participación en clase y el interés por la materia, ya no relacionándola con actividades difíciles, tediosas y aburridas.

El estado actual de la educación tras la pandemia ocasionada por el virus COVID-19 y sus diferentes modalidades como respuesta a una adaptabilidad causó cierta incertidumbre a lo largo de la práctica profesional. La escasa conexión que se presentó con el estudiante al inicio de esta, debido a la distancia y, a su vez, el poco tiempo con el que el docente cuenta

para abarcar los contenidos establecidos en el programa, sin embargo, debido a las normativas puestas en práctica ante la nueva normalidad fue posible realizar una práctica más provechosa.

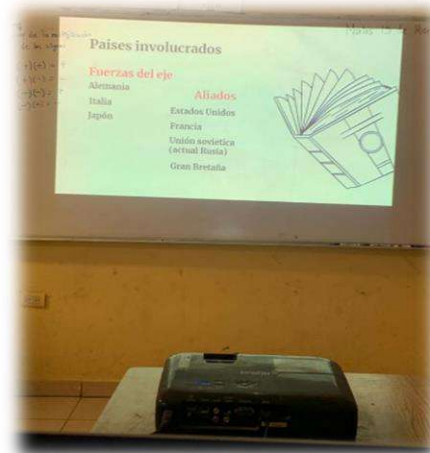
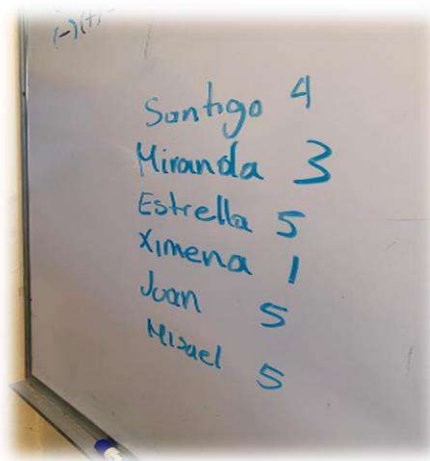
Al término de las prácticas profesionales, se puede reflexionar ante el amplio conocimiento adquirido, desarrollando competencias dirigidas a brindar como agente educativo una educación de excelencia. Desarrollando habilidades sobre el manejo del aula, control de grupo, un mayor dominio de los contenidos y la capacidad para seleccionar estrategias que den respuesta a las necesidades del grupo.

REFERENCIAS

- López, C., & Heredia, Y. (2017). Marco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa - Guía de Aplicación. 2017, Tecnológico de Monterrey. Sitio web: http://escalai.com/que_escalai/guia_app/
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). Innovación educativa. Serie ‘Herramientas de apoyo para el trabajo docente’. Representación de la UNESCO en Perú. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005>
- Prats, J., y Santacana, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En Didáctica de la Geografía y la Historia (pp. 67-87). Secretaría General Técnica.
- Sagenmüller, Isabel. (2016). Beneficios de la tecnología en educación, noviembre 4 de 2016, de U-Planner. Sitio web <https://www.u-planner.com/es/blog/beneficios-de-la-tecnolog%C3%ADa-en-educaci%C3%B3n>
- SEP (2017). Aprendizajes clave para la Educación Integral. Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica. Primera edición. Secretaría de Educación Pública Ciudad de México ISBN: 978-607-97644-0-1 Consultado 10 septiembre de 2021. Disponible en: https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdfq

Anexo 1.

Estrategia didáctica ‘Turista’



Anexo 2

Rúbrica de apuntes de clase.

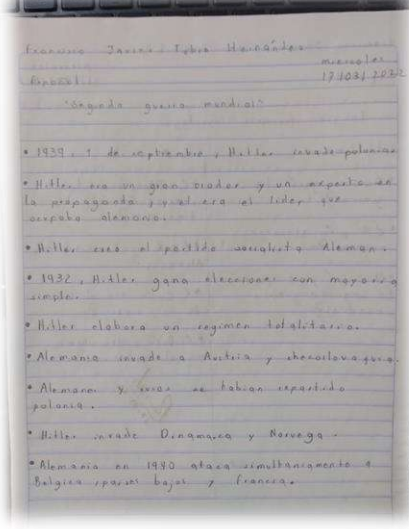
Nombre del alumno: _____

Categoría	1 punto	0.5 punto	0.25 punto	Puntuación
Presentación.	Posee identificación completa del alumno y la asignatura. Letra legible.	Posee identifica del alumno, letra legible.	No posee el nombre del alumno, letra ilegible. No presenta fecha.	
Orden.	Respeta el orden cronológico del tema y del contenido.	Respeta casi siempre el orden cronológico de los contenidos.	No respeta el orden de los contenidos, presenta espacios en blanco.	
Contenido.	Posee información correcta y relevante sobre el tema.	Posee la mayoría de la información correcta.	Posee escasamente los contenidos.	
Ortografía y puntuación.	No hay errores de ortografía o puntuación en la libreta.	La libreta tiene de 2-3 errores de ortografía, puntuación y uso de mayúsculas.	La libreta tiene más de 3 errores de ortografía, puntuación y uso de mayúsculas.	

Anexo 3



Anexo 4



Anexo 5



Anexo 5



Anexo 6



LA MIRADA PEDAGÓGICA NORMALISTA EN LOS PROCESOS DE PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Línea temática: 5. Comunidades de Aprendizaje e Innovación en la práctica docente
Profesora Berenice Morales González. Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos.

VER05000084@normales.mx

Profesora Lucía del Rosario Méndez Salazar Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” Doctorado Interinstitucional en Educación.

VER05000081@normales.mx

Profesora Liliana Aidé Galicia Alarcón Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos

VER05000067@normales.mx

RESUMEN

Esta ponencia representa un trabajo de tipo cualitativo desde la mirada reflexiva del profesor normalista en acción, se evidencia el proceso de recopilación y análisis de datos al sistematizar una experiencia interinstitucional sobre la planificación didáctica de ambientes de aprendizaje en una institución universitaria. Esta experiencia fue desarrollada en el marco de un acuerdo entre el Cuerpo Académico de una escuela normal, denominado Investigación, tecnología y prácticas reflexivas para atender a la diversidad y un grupo de investigación de una facultad de ciencias de la salud en el estado de Veracruz, México. Esta experiencia en modalidad taller se denominó Herramientas pedagógicas en la práctica docente en la educación superior, y fue impartida por tres catedráticas normalistas a 33 docentes universitarios del estado de Veracruz. En este taller se planteó como propósito que los participantes reconocieran a la planeación didáctica como una herramienta para organizar ambientes de aprendizaje desde el enfoque socioformativo en el contexto universitario, ya sea en la enseñanza presencial, en el trabajo en línea o en ambientes mixtos. La temática general de la experiencia fue propuesta por el grupo de investigación de la facultad al identificar ciertas inquietudes de profesores universitarios en los procesos de planificación durante la época de confinamiento por Covid-19.

Palabras clave: Planificación didáctica, ambientes de aprendizaje, educación superior,

investigación-acción, evaluación diagnóstica.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los desafíos del diseño instruccional en la educación superior a partir de la crisis sanitaria por Covid-19 emergen con mayor intensidad (Ochoa, 2022) y se promueven trabajos que enfatizan los aprendizajes alcanzados en el período de enseñanza remota, así como de las estrategias innovadoras para afrontar los retos venideros (Pedró, 2020; UNESCO-IESALC, 2020). En este escenario no sólo se integran elementos de orden tecnológico y pedagógico para dar cuenta de los desafíos, sino también se revela la importancia del trabajo de vinculación interinstitucional como un elemento que abona a la mejora de las prácticas de enseñanza, especialmente de la planificación, al implicar un papel docente “que conlleva la generación de situaciones significativas, con el fin de que los estudiantes aprendan lo que se requiere para su autorrealización y su participación en la sociedad” (Tobón, Pimienta y García, 2010, p. 20)

Según datos de la UNESCO-IESALC (2020) los cierres de las instituciones superiores durante el 2020 afectaron aproximadamente a 23.4 millones de estudiantes de educación superior y a 1.4 millones de docentes en América Latina y el Caribe, lo que implicó un 98% de la población de alumnos y maestros de la educación superior de la región. Este salto abrupto de los espacios físicos a espacios virtuales o de enseñanza remota exacerbó las inequidades ya existentes en la educación superior, ante ello organismos internacionales como la UNESCO- IESALC estableció compromisos como la pertinencia y la flexibilidad como parte de las políticas educativas que incidan en una mejora de la calidad de enseñanza según necesidades y características de la población y sus contextos. La pertinencia, relacionada con la esencia de la educación sobre lo que se aprende y sus formas, su relevancia social y cultural atendiendo a las demandas profesionales requeridas en los contextos y; al elemento de flexibilidad, en tanto a la característica ajustable de la educación para considerar los cambios sociales para responder a las necesidades de los estudiantes en su diversidad social y cultural. Este marco normativo basado en derechos humanos es justo el motor que originó este trabajo, la base se relaciona con lo que se aprende y cómo se aprende en educación superior, es decir en lo que se diseña y se ajusta al promover la equidad e inclusión en tiempos complejos.

Dentro de los retos y oportunidades emergentes en tiempos de Covid-19 Umaña (2020) identificó a la carencia de la planificación educativa, entre otros retos, para el desarrollo de

propuestas educativas a distancia con apoyo de tecnologías, dado que el emergente uso de la tecnología para mantener cierta continuidad en los procesos de enseñanza -aprendizaje, dejó a un lado la planificación curricular de los programas que exigía ajustes en la metodología y evaluación para entornos virtuales de aprendizaje. Por su parte, Ochoa (2022) expone los retos enfrentados por profesores universitarios en el diseño de las planeaciones pedagógicas dentro una facultad de ciencias empresariales. Entre los hallazgos se identifica que para algunos profesores el uso de la tecnología es importante, mientras que para otros no guarda la misma relevancia, por ello se propone el aprendizaje continuo entre docentes para disminuir la brecha digital causada por la educación remota, a través de un plan de trabajo profesional basado en herramientas digitales y evidenciado en su planificación pedagógica. Las encuestas aplicadas de forma inicial arrojan la percepción de los docentes respecto a la falta de preparación para el manejo de clases virtuales (67% de docentes así lo considera), 71% tiene conocimiento de cómo hacer una planeación pedagógica y el 72% consideraron necesario la incorporación de herramientas digitales. El plan de trabajo profesional incluyó el manejo de herramientas tecnológicas como foros virtuales. Se concluye que es necesaria la actualización y aprendizaje continuo de la tecnología para la mejora de la planificación pedagógica y para dar respuesta a las exigencias del estudiantado.

Pedro (2020), en el marco de enseñanza remota por Covid-19, sugiere repensar en la estrategia de rediseño de la formación en educación superior, centrada en tres grandes ejes: 1) Documentar los cambios pedagógicos y sus impactos producidos durante la educación remota según alcances y desafíos de cada institución. 2) Promover la reflexión interna sobre la renovación del modelo de enseñanza-aprendizaje, acumulando evidencias detrás de la innovación pedagógica y de las competencias pedagógicas del profesorado. 3) Aprender de los errores y escalar la digitalización, la hibridación y el aprendizaje ubicuo garantizando la inclusión de todo el alumnado en el alcance de los logros pedagógicos.

Por lo anterior, durante la experiencia interinstitucional que dio origen a esta ponencia se generaron interrogantes y se decide documentar el proceso. Las preguntas generadoras fueron ¿Cuáles son los desafíos actuales en la planificación didáctica en educación superior? ¿Cómo abonar desde la mirada pedagógica e interinstitucional en la planificación de ambientes de aprendizaje en educación superior? A partir de estos cuestionamientos se plantearon los siguientes objetivos e hipótesis de acción.

Objetivo general

Analizar los desafíos emergentes en la planificación de ambientes de aprendizaje en la

educación superior, desde la reflexión docente normalista.

Objetivos específicos

- Identificar los desafíos emergentes en el proceso de planificación didáctica en un grupo de profesionales universitarios de la salud.
- Promover estrategias pedagógicas para el proceso de planificación desde una perspectiva socioformativa y de la investigación-acción del profesor
- Valorar la mirada reflexiva y de investigación-acción del profesor normalista en los procesos de planificación de ambientes de aprendizaje en el marco de un trabajo interinstitucional.

MARCO TEÓRICO

El actual sistema de educación superior en México es reconocido por la OCDE (2019) como complejo, esto es debido a los retos que enfrenta; uno de los aspectos a considerar son los campos de estudio que se ofertan, ya que se requiere que sean más diversos y en vinculación con los empleos que son necesarios de acuerdo con la economía y crecimiento del país. Esta situación exige que los docentes que imparten clases en el nivel superior también tengan conocimiento de esas necesidades, más allá del propio conocimiento de su curso, aunado a contar con herramientas para la enseñanza. Uno de los retos más preocupantes se relaciona con los datos de evaluación de competencias de los egresados, ya que se reconocen con niveles insuficientes en el alcance de las competencias. Asimismo, se identifica que el personal académico de educación superior se ha planteado como prioridad cursar posgrados, mejorar su preparación y desarrollar buenas prácticas como profesores de asignatura al llevar a cabo actividades de formación continua.

Aunado a estos retos identificados por la OCDE, se presentó la pandemia provocada por el Covid-19, misma que profundizó las brechas no sólo económico-sociales, sino digitales en educación superior, entre la población con posibilidades de acceder y permanecer en un sistema educativo de aquella proveniente de situaciones de pobreza y marginación social (UNESCO, 2022), sin posibilidades por lo tanto de modificar esa situación. Por ello, la UNESCO (2022) ha enfatizado los compromisos adoptados en la Agenda 2030 desde un carácter holístico que facilite el acceso a la educación superior como un derecho humano que contribuya a la disminución de los niveles de pobreza, a la mejora de la salud y del bienestar, alcanzar mejores situación en cuanto a equidad de género, un mejor nivel de producción y

consumo responsable, a combatir el cambio climático, así como a la promoción de paz y justicia desde las instituciones educativas. Este marco plantea compromisos en cuanto a políticas educativas para ofrecer una educación gratuita y de calidad en atención a las necesidades emergentes, basada en derechos humanos.

En un estudio de Martínez, Pedraza y Vázquez (2022) una de las competencias docentes que se favoreció durante la pandemia por Covid-19 fue aquella relacionada con saberes para proponer situaciones problémicas según potencialidades de cada estudiante, utilización pedagógica de herramientas de comunicación y empleo de recursos tecnológicos. “En general han adquirido [los docentes participantes] destrezas para organizar, planificar, ejecutar y evaluar el aprendizaje de sus estudiantes apoyados por tecnologías” (p.105). En congruencia se considera que el enfoque socioformativo (Tobón., Pimienta y García, 2010) responde a los procesos de planificación en tanto se vincula con situaciones problémicas del contexto cada vez más complejo, el papel constructivo del estudiantado y la función mediadora del docente para abonar no sólo al proceso de aprendizaje presente sino a proyectos de vida profesional.

Del Prete y Cabero (2020) exponen que los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) se han convertido en algo obligatorio para diversas instituciones de educación superior, principalmente porque han demostrado que aportan al mejoramiento de la comunicación entre estudiantes y docentes, así como al diseño de actividades prácticas enfocadas al aprendizaje y promueven el trabajo colaborativo. Además, se reducen los problemas de entrega presencial con las limitantes de tiempo o distancia, por lo que los AVA son un importante impulso para el aprendizaje en modelos de enseñanza híbridos. La adopción del uso de las tecnologías digitales en procesos formativos tuvo algunas resistencias, sin embargo, el alejamiento social obligado por la pandemia generó una mayor aceptación y evidenció la necesidad de incorporarla al trabajo áulico, lo que marca la necesidad imperante de que tanto profesores como estudiantes incrementen sus competencias o saberes para el uso crítico-reflexivo de la tecnología en procesos de enseñanza y de aprendizaje.

METODOLOGÍA

Esta ponencia representa un trabajo de tipo cualitativo que indica un estudio de la realidad “en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 32). Se seleccionó el método de la Investigación-Acción del profesor, dado que prioriza la mejora de la calidad del trabajo docente a partir de explicaciones rigurosas y relaciones argumentadas entre los distintos factores implicados con la finalidad de lograr una mayor comprensión del problema educativo (Ebbutt y Elliot, 2000). El curso tuvo un total de 32 asistentes y se cumplieron 30 horas de trabajo, entre actividades sincrónicas, asincrónicas

Para organizar y comparar la información recopilada a lo largo de la experiencia interinstitucional se utilizaron estrategias de análisis de documentos (tareas solicitadas) y triangulación de sujetos (Izcara, 2014). Desde la Investigación-Acción se consideraron los cuatro momentos: Planificación, actuación, observación, reflexión, para interpretar lo que ocurre desde el punto de vista de los participantes en la experiencia interinstitucional sobre herramientas pedagógicas para el diseño instruccional en una institución universitaria, de tal forma que este proceso exploratorio permitió una mayor comprensión más profunda de los desafíos docentes en educación superior ante el diseño instruccional.

RESULTADOS

a) Fase previa a la planificación de la experiencia del taller

Previo a la propuesta de diseño de la experiencia con docentes se establecieron sesiones de diálogo con autoridades universitarias y el grupo de investigación de la facultad para analizar las necesidades del profesorado universitario y los procedimientos de uso común en los procesos de planificación. Se socializaron las planeaciones realizadas en semestres anteriores y los programas educativos. Producto de este análisis se advirtió la diversidad de conocimientos previos entre los catedráticos universitarios, el amplio conocimiento disciplinar de los docentes y la necesidad de conocimientos de carácter didáctico para explicitar sus procesos de planificación. De esta forma se diseñó una propuesta del taller que incluyó principios pedagógicos desde la socioformación e integración tecnológica para contribuir a la construcción de un marco de referencia común que facilitara la elaboración de sus planeaciones didácticas en el contexto universitario.

b) Diseño inicial de la experiencia

El curso taller se estructuró en 5 sesiones virtuales, con una modalidad de trabajo sincrónico vía *Google Meet* y actividades de carácter asincrónicas, a través de la plataforma de *Google Classroom*, con un total de 30 horas de trabajo en las que se brindaron elementos y recursos

específicos a los asistentes para poder llegar a la construcción actividades de planeación para el trabajo semestral en su institución. Como objetivo general se buscó reconocer a la planeación didáctica como una herramienta para organizar ambientes de aprendizaje desde el enfoque socioformativo en el contexto universitario, ya sea en la enseñanza presencial, en el trabajo en línea o en ambientes mixtos. Las temáticas abordadas fueron:

1. Perspectivas sobre enseñanza, aprendizaje, evaluación y su vínculo con la planeación.
2. Evaluación diagnóstica
3. Elementos planeación didáctica
4. La evaluación socio-formativa en el trabajo de aula
5. Configuración de ambientes de aprendizaje mixtos

c) Puesta en marcha de la experiencia

La primera sesión buscó: Identificar la propia perspectiva sobre enseñanza, aprendizaje, evaluación y su vínculo con la planeación a través de la socialización de dilemas y confrontación de elementos teóricos. Se planteó el análisis por equipo de un caso que hacía referencia a un docente y sus funciones más relevantes en clase, para analizar la idea que subyace de enseñanza, el rol del maestro y el rol del alumnado.

Se elaboró el concepto de enseñanza, aprendizaje, evaluación, planificación de experiencia educativa; posteriormente se comentó la perspectiva de enseñanza y aprendizaje dialogada en clase para concluir analizando ¿cuál convendría que fuera su rol docente en el semestre que estaba por iniciar? y ¿cuál sería el rol del alumnado que convendría ir formando? En las actividades asincrónicas se analizaron dos lecturas para enriquecer el glosario sobre conceptos trabajados y anexar los cambios conceptuales.

La segunda sesión tuvo la finalidad de identificar la importancia de la evaluación diagnóstica y su utilidad al realizar la planeación del curso. Se solicitó a los maestros definir ¿qué es evaluación diagnóstica? ¿Cuáles son sus usos en educación superior? ¿Cómo la han realizado?

Se hizo una lectura sobre la importancia de la evaluación diagnóstica en nivel superior y se llevó a cabo la reflexión de cuestionamientos sobre la importancia, estructura, datos que se incorporan a la evaluación diagnóstica y aspectos contextuales tomados en cuenta al diseñarla. Como actividad de cierre se mostraron algunas propuestas prácticas de evaluación diagnóstica por parte de las coordinadoras del curso, con la finalidad de que en las actividades asincrónicas se realizara una propuesta de evaluación diagnóstica y un plan individual de acción del alumno.

La tercera sesión tuvo por objetivo reflexionar sobre los elementos que contiene una

planeación didáctica y la función de cada uno de ellos. Se propuso trabajar a partir de 3 problemas para definir en equipos los elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se requieren para abordarlos. Producto del análisis de los problemas se definió: ¿Qué es una competencia? y se redactaron los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales implicados las competencias a favorecer. Se socializaron las diferencias entre enseñanza expositiva y enseñanza a partir de las situaciones problémicas planteadas, mismas que se ven implicadas en el aprendizaje basado en la socioformación.

Se solicitó que, a partir de las competencias establecidas en el programa de su experiencia educativa, identificaran los elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales implicados. Se propuso pensar en una situación problémica que implicara la puesta en marcha de los saberes esperados. Como actividad de cierre se socializaron los avances realizados. En cuanto a las actividades asincrónicas se propuso una lectura para facilitar la realización de un ejemplo de planeación de situación didáctica, con los siguientes elementos: competencia, situación problémica, estrategia metodológica, actividades de enseñanza, actividades de aprendizaje y recursos.

La cuarta sesión estuvo orientada a identificar las características de la evaluación socioformativa y determinar las ventajas de utilizarla para la mejora del desempeño académico. Como actividad inicial se llevaron a cabo las siguientes actividades: A través de la herramienta de *Mentimeter* se preguntó qué palabras relacionaban con el concepto de evaluación. Se explicó el concepto de evaluación socioformativa y sus características. Se llevó a cabo una actividad en una pizarra digital (Padlet) en la que compartieron experiencias respecto a: ¿Cómo se vincula su curso con problemas del contexto? ¿Qué tanto esto se refleja en la evaluación? ¿En qué medida los productos que propone en su curso permiten evaluar más allá de saberes conceptuales? ¿Qué instrumentos utiliza comúnmente y por qué? ¿Qué experiencias ha tenido de trabajo colaborativo para la elaboración de productos? En caso de haber podido compartir los productos fuera de su aula, ¿en qué espacios se ha dado y qué resultados ha tenido?

Se explicó las características de la evaluación socioformativa, la vinculación con problemas del contexto, la clarificación de productos e instrumentos o guías para compartir indicadores que apoyen la valoración del desempeño, los niveles de desempeño para medir y evaluar las competencias propuestas por Tobón (2017) y la taxonomía propuesta por Marzano (2001). Con esta información se pidió que identificaran las evidencias que reflejaran el alcance de competencias de un determinado curso y redactaran los niveles de desempeño de acuerdo con la experiencia educativa que estarán impartiendo el próximo semestre. Como actividad de cierre se llevó a cabo la revisión de dudas acerca de los niveles de desempeño. Para las actividades asincrónicas se solicitó”, contestar un foro sobre la relación de la gamificación

con la evaluación socioformativa y añadir a su planeación de la situación didáctica las evidencias que reflejaran el alcance de la competencia y de acuerdo con ello elaborar una rúbrica ampliada.

Para la quinta sesión se analizaron las características de los ambientes de aprendizaje mixtos para destacar sus ventajas pedagógicas al favorecer el aprendizaje colaborativo con el apoyo de recursos tecnopedagógicos. Se inició el día con un video sobre las competencias digitales docentes. A partir de ello, se solicitó escribir una idea en *classroom* sobre: ¿Qué competencias considera que tiene desarrolladas y cuáles le falta desarrollar? ¿En qué aspectos su experiencia educativa puede complementarse con el uso de la tecnología?

Se llevó a cabo la presentación sobre estrategias de evaluación utilizando la tecnología, se utilizó la pizarra digital *Jamboard* para que escribieran sus ideas sobre las estrategias que les parecieron interesantes y aquellas que pudieran recomendar. Se realizó la lectura rápida de 5 textos para escribir una pregunta y una respuesta sobre el tema de aprendizaje mixto y aprendizaje colaborativo. Se llevó a cabo la elaboración de un cómic, a través del generador *Pixton*, para ello se utilizó la información recuperada por los participantes.

A manera de conclusión del curso se llevó a cabo la presentación de una propuesta de organización de plan semestral de la experiencia educativa. En salas de discusión de la plataforma *Google Meet*, se socializaron las ideas para mejorar el formato presentado y se comentaron las ideas en la plenaria.

Reflexiones sobre el desarrollo de la experiencia del taller

Observar las producciones de los participantes permitió identificar elementos de reflexión sobre las propias concepciones. Estos cambios fueron significativos por lo que se decidió socializarlos al inicio de las plenarios, de tal forma que se abonara a la mirada pedagógica desde la socioformación como marco de referente para diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, en una tarea se reconoce un replanteamiento conceptual sobre el significado de la enseñanza:

M17Ene2022: En cuanto a la enseñanza a pesar de que en mi glosario personal me centré solo en el conocimiento, si bien es cierto que se basa en el transmitir puedo concluir que también es inspirar y comunicar de manera efectiva no solo el conocimiento como tal, sino que también se deben abarcar problemáticas, basarse en responder a estas generando competencias en los alumnos, conservo la parte que dice “a través de diferentes medios, fines

y objetivos.” Ya que pueden abarcarse diversas estrategias para lograr los objetivos propuestos, los cuales pueden ser diferentes dependiendo del fin y el entorno socio – cultural.

El papel de las facilitadoras de la experiencia del taller también priorizó la retroalimentación de las actividades. En el siguiente fragmento se identifica el comentario en la plataforma de Google Classroom:

Coordinadora17Ene2022: “Hubo un cambio interesante en su trabajo: del alumno como receptor al alumno que comprende y aplica sus conocimientos en la resolución de procesos, ese camino es pertinente, pues revela la importancia de enfatizar que el alumno no sólo recibe, sino también actúa, relaciona, interpreta, refuta, cuestiona y en esa medida aprende”.

También se percibieron cambios conceptuales de los docentes universitarios sobre la evaluación diagnóstica incorporando elementos de diversos contextos, más allá de saberes conceptuales centrados en el conocimiento disciplinar. El diseño de la evaluación diagnóstica se realizó en parejas, y éstas fueron conformadas al azar, por lo que en algunos casos esto representó un apoyo, como lo refleja el siguiente fragmento:

M26Ene2022: Sí, nos gustó trabajarlo juntas, fue muy enriquecedor. La dra. XA tiene muchísima experiencia y muy amablemente me orienta. Esperamos que al aplicar esta evaluación podamos ajustar las planeaciones para poder mejorar la experiencia de enseñanza-aprendizaje.

Igualmente, el proceso de retroalimentación por parte de la facilitadora fue importante para subrayar que el proceso de planificación es congruente con la visión de la educación superior considerada como un derecho humano que contribuye no sólo a un mejor nivel de producción sino de bienestar y calidad de vida (UNESCO, 2022):

Coord:26Ene2022 “Su evaluación me parece muy pertinente y creo que como usted bien dice se ha de tomar en cuenta actitudes, habilidades, iniciativa, trabajo en equipo, resolución de problemas para formar un buen profesional.”

La motivación de los docentes para reflexionar sobre los elementos que contiene una planeación didáctica y la función de cada uno de ellos tomó un papel decisivo. Se identificó en los diseños una gran diversidad de formas de pensar la organización de las actividades. Por ello, se propuso que esta actividad se reelaborara y se integrara al producto final, además de socializar los avances de esta actividad lo que permitió que entre pares confrontaran el planteamiento de la competencia del curso a planear, su vinculación a la problemática presente-futura del área laboral, la estrategia metodológica principal (varios participantes seleccionaron el aprendizaje basado en problemas) así como la estrategia de evaluación y los recursos tanto didácticos como tecnológicos a utilizar.

El papel de mediación de las docentes facilitadoras permitió visibilizar los elementos centrales de la planificación, tanto en espacio sincrónico como asincrónico. El siguiente fragmento fue parte de un comentario de retroalimentación generado en *Google Classroom*:

Coord20Ene2022: “La presentación de la EE [Experiencia educativa] ligada a un problema del contexto es clara, así como la unidad de competencia y los saberes que se proponen, es un buen análisis de las características de la EE. La redacción de las actividades del docente y el estudiante quedaron un tanto generales, sin embargo, se entiende el propósito que se persigue en las sesiones y se vincula claramente con las herramientas tecnológicas y la evaluación.

Algunas observaciones y sugerencias de los asistentes al finalizar el taller se orientaron a destacar la duración del mismo, ya que se realizó en una semana en la que se presentó la vacunación del personal docente y se tuvieron que asuntar por un tiempo. Hubo un amplio reconocimiento al uso de dinámicas y ejercicios prácticos a través del uso de la gamificación. Algunos comentarios hicieron alusión al que los participantes no tienen formación en pedagogía o docencia, así que les resultó muy útil la explicación de conceptos básico como la planificación y la evaluación desde el enfoque socio formativo. Se propuso dar seguimiento a este taller y relacionar la implementación de actividades didácticas con el uso de herramientas virtuales, que el curso se pueda adaptar al nivel educativo en el que se requiere.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Dentro del marco normativo usado por la UNESCO, se menciona a los elementos de disponibilidad, accesibilidad, pertinencia y flexibilidad para la educación superior, emitidas por el Comité de derechos económicos, sociales y culturales (CESCR, por sus siglas en inglés). De estos elementos para efecto de este trabajo, como ya se mencionó, se subraya el elemento de pertinencia relacionado con la esencia de la educación sobre lo que se aprende y sus formas, su relevancia social y cultural atendiendo a las demandas profesionales requeridas en los contextos y; al elemento de flexibilidad, en tanto a la característica ajustable de la educación para considerar los cambios sociales para responder a las necesidades de los estudiantes en su diversidad social y cultural.

De igual modo, se considera que, a partir de la pandemia, la integración de herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje ha sido un tema protagónico (UNESCO, 2022; Ochoa, 2022; Umaña, 2020). En un estudio efectuado por Arias, Escamilla, López y Peña (2022) y dirigido a 800 docentes universitarios en nuestro país, se identificaron como principales problemas para la incorporación de la tecnología a las universidades, a la falta de capacitación efectiva, el acceso a internet y el financiamiento.

En esta experiencia de intercambio, las tareas estuvieron diseñadas de lo simple a lo

complejo, cada una abonaba al producto final, de tal forma que podían reestructurar las tareas para que la evidencia global se construyera de la mejor manera posible. Esta mirada de construcción de aprendizaje fue importante para evitar posturas tradicionales sobre la entrega de tareas para obtener un puntaje. La evaluación permea en el proceso de enseñanza-aprendizaje y exige de todos los participantes un compromiso sostenido.

Uno de los retos que se enfrentaron fue el momento en el que se llevó a cabo, pues al estar en una pandemia por COVID-19 los maestros detectaron en su estudiantado diferentes necesidades desde aquellas que se refería a la conectividad como hasta aquellas que tenían que ver con su salud o la pérdida de un ser querido por lo que la planeación de un curso debía llevarse a cabo en un contexto muy particular y desde una mirada más allá del alcance de contenidos conceptuales. En atención a la temporalidad del inicio del semestre en la Facultad de salud y del término de la experiencia del taller, el producto final de éste se pospuso una semana para permitir que el diseño de la planeación didáctica fuera de utilidad para los requisitos académicos demandados por la misma institución.

Otros retos identificados, fue principalmente sobre la necesidad de familiarizar al colectivo que recibió el taller en cuanto a estrategias pedagógicas y planeación ya que los asistentes son expertos en su disciplina. pero requerían de una orientación en el ámbito pedagógico, por lo que para las instructoras el reto consistió en poder explicitar, ejemplificar y promover la reflexión sobre los elementos centrales que subyacen en la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, el uso estrategias que promovieran la enseñanza problémica y que fueran funcionales para las condiciones de los alumnos e institucionales al semestre que estaban por iniciar. En este sentido, la integración tecnológica, a través de herramientas digitales diversas, se subordinó a las intenciones pedagógicas del curso y a las características de los participantes, por ello se buscó describir su uso y favorecer la interacción en diferentes niveles.

REFERENCIAS

Arias, Elena; Escamilla, J.; López, A. Y Peña, L. (2022). Covid 19 Tecnologías digitales y educación superior ¿qué opinan los docentes? Inter-American Development Bank <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota-CIMA--21-COVID-19-Tecnologias-digitales-y-educacion-superior-Que-opinan-los-docentes.pdf>

- Del Prete, A. y Cabero, J. (2020). El uso del Ambiente Virtual de Aprendizaje entre el profesorado de Educación Superior: un análisis de género. RED: Revista de Educación a Distancia, 20(62), 1-20. <https://doi.org/10.6018/red.400061>
- Ebbutt, D. y Elliot, J. (1990). ¿Por qué deben investigar los profesores? En J. Elliot. La investigación-acción en educación. (pp.176-190). Madrid: Morata
- Izcara, S. P. (2014). Manual de Investigación Cualitativa. México: Fontamara.
- Martínez Mollineda, C., Martínez Pedraza, R., & Vázquez Coll, D. (2022). Competencias en el profesorado universitario derivadas del impacto de la COVID-19. Revista Iberoamericana De Educación, 88(1), 101-109. <https://doi.org/10.35362/rie8814823>
- Marzano, R. J. (2001). Designing a new taxonomy of educational objectives. Experts in Assessment Series, Guskey, T. R., & Marzano, R. J. (Eds.). Thousand Oaks, CA: Corwin
- OECD (2019), The Future of Mexican Higher Education: Promoting Quality and Equity, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264309371-en>.
- Ochoa, Patricia (enero-julio, 2022). Desafíos de la planeación pedagógica desde la virtualidad pro pandemia Covid 19 para docentes de educación superior de ciencias empresariales de UNIMINUTO sede Pitalito. Revista Interactividad. Enero-jul, 1(1), 29-45. <https://utel.mx/blog/wp-content/uploads/2022/07/UTEL-Revista-Interactividad.pdf#page=29>
- Pedró, F. (2020). Covid-19 y educación superior en América Latina y el caribe: efectos, impactos y re-comendaciones políticas. Recuperado de: <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E.(1999). Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe.
- Tobón, S., Pimienta, J., y García, J.A. (2010). Secuencias didácticas, aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson.
- Umaña-Mata, A. C. (2020). Educación Superior en Tiempos de COVID-19: oportunidades y retos de la educación a distancia. Innovaciones Educativas, 22(Especial), 36-49. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3199>
- UNESCO (2022). Derecho a la educación superior. Desglose del marco normativo internacional a la luz de las tendencias y desafíos actuales de la educación superior. Paris: Autor
- UNESCO-IESALC.(2020). Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Recuperado de: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

CREACIÓN DE VIDEOJUEGOS PARA MEJORAR LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN EL AULA

María Fernanda Ramos Morán

Escuela Normal de Torreón

Torreón, Coahuila, México

Licenciatura en Educación Primaria

Estudiante / séptimo semestre

ramosmariferr8@gmail.com

Dra. Norma Edith Sánchez Tallabas

Escuela Normal de Torreón

Torreón, Coah., México

Dr. en Ciencias de la Educación

Profesor/Investigador

nest_2611@hotmail.com

Dra. Verónica Valadez Mena

Escuela Normal de Torreón

Torreón, Coah., México

Dr. en Ciencias de la Educación

Profesor/Investigador

verovmena@hotmail.com

Línea temática

Comunidades de aprendizaje e innovación en la práctica docente

RESUMEN

Uno de los grandes retos que enfrentan los futuros docentes en su práctica educativa en la escuela primaria, es reforzar sus competencias profesionales implementando diversas estrategias en la enseñanza de la producción de textos escritos en diferentes contextos y distintos propósitos con base a los conocimientos que adquiere en su formación académica. Ante esta situación, nace la necesidad de crear soluciones y estrategias pedagógicas innovadoras que sirvan de motivación para que los niños y las niñas mejoren sus habilidades de escritura y redacción en la producción de textos.

Partiendo de esto, se propone la creación y aplicación de videojuegos en el aula como una herramienta que estimule la creatividad y la imaginación, que consolide el desarrollo de las habilidades en la producción de textos y promueva procesos de inclusión, equidad, interculturalidad y metacognición; reconociendo las características personales, culturales, socioeconómicas y geográficas (PLE: Entornos Personales de Aprendizaje).

Palabras clave

Producción de textos, motivación, videojuegos.

Planteamiento del problema

La producción de textos escritos debe tener como elementos esenciales un propósito comunicativo, unidad, cohesión y coherencia, sin embargo, a nivel global la mayoría de los escritos de niños y jóvenes de educación básica se centran en las redes sociales, utilizando/empleando abreviaturas no reconocidas, con fallas ortográficas, además que no tienen gusto por escribir textos con los elementos formales, lo que denota un bagaje cultural y léxico pobre.

Este aspecto compete al docente y a su intervención pedagógica para reforzar las competencias comunicativas de los niños y motivarlos a producir textos escritos con un propósito en un determinado contexto, así como proporcionarles un procedimiento que les facilite de manera interesante la producción.

Los videojuegos son un recurso que por sí mismos llaman la atención de los niños por ser un medio interactivo en que el usuario puede ver, oír y hacer mediante un ambiente simulado por lo que se propone utilizarlos en el proceso de aprendizaje de la producción de textos en los niños.

Ante esta condición, se genera la necesidad de investigar en qué medida la creación e implementación de videojuegos en el aula mejora la producción de textos escritos en los que se desarrollen habilidades como describir, resumir, definir, explicar y argumentar facilitando su planeación, contextualización y revisión.

MARCO TEÓRICO

Durante la formación para ser docente de educación primaria, el estudiante adquiere la conceptualización sobre el desarrollo de la lengua escrita y el conocimiento de los métodos de alfabetización. Esto se alcanza a través del propio aprendizaje de la lengua escrita y de las experiencias alcanzadas con los niños y niñas en las aulas de práctica profesional. En este sentido, la implementación de videojuegos en la clase, es una estrategia de intervención en las áreas de oportunidad referentes a la producción de textos del mismo estudiante normalista, así como en las áreas de oportunidad de sus alumnos en la primaria.

1.-La escritura y sus funciones.

Para Cassani (1989), la escritura es una manifestación de la actividad lingüística con un objetivo determinado, es una forma de usar el lenguaje en pos de estos objetivos y en algunas situaciones las intenciones pueden modificar el significado convencional de las expresiones. Saber usar la lengua no es solo saber usar las palabras en cada contexto comunicativo, sino es necesario saber interpretar correctamente la intención con que se utilizan, para esto es preciso relacionar las expresiones utilizadas con su contexto extralingüístico (emisor, destinatario, tiempo, situación).

El mensaje no estará en el texto, sino que se elabora a partir de la integración entre los conocimientos previos de los interlocutores y los signos escritos. El significado no es un mensaje completo e inmutable, se construye durante los actos de composición y lectura y nunca será el mismo para todos los lectores porque sus interpretaciones varían dependiendo de sus conocimientos previos.

Escribir no requiere solo de la habilidad de redactar, sino también de la lectura y la comprensión lectora: releemos los borradores que vamos elaborando para verificar que expresen lo que deseamos y dialogamos con coautores/lectores intermedios sobre el texto para revisarlo. El texto final dependerá, en parte, de estas destrezas de comprensión lectora, oralización y conversación que posea el autor.

Los rasgos distintivos de la escritura están estrechamente relacionados con sus funciones en la vida cotidiana. Adoptando una perspectiva lingüística, podríamos distinguir entre: funciones intrapersonales e interpersonales. Las primeras se refieren a cuando el autor y destinatario son la misma persona, es decir, la escritura constituye una herramienta de trabajo para desarrollar actividades personales, académicas o profesionales. Las segundas, aparecen cuando el autor escribe para otros y la escritura se convierte en un instrumento de actuación social para informar, influir, ordenar, etc.

2.-Caracterización de los videojuegos.

El potencial educativo de los videojuegos se puede plantear en dos líneas de trabajo: una relativa a la motivación para el aprendizaje, y en la utilización de los videojuegos con fines claramente didácticos.

El término videojuego ha visto ampliada su definición y no sólo se entiende por videojuego el software para videoconsola o PC, sino que surgen nuevas plataformas como los teléfonos móviles o las páginas web, entre otras, que hacen mucho más amplio el abanico de posibilidades de entretenimiento.

En los últimos años está aumentando sensiblemente la oferta de videojuegos educativos. Este incremento viene motivado por varios factores, como se extrae de los estudios de Pérez Martín (2008).

Los videojuegos proporcionan nuevas formas de aprendizaje e información (Marín y García, 2005), además de entretener y distraer. Potencian, también, la concentración y la atención, además de ayudar a construir las habilidades físicas y psicomotoras que el niño y del adolescente necesitan en esa etapa de su vida. Aguiar y Farray (2003) afirman que los videojuegos favorecen los reflejos, la psicomotricidad, la iniciativa y la autonomía, pudiéndose introducir en la educación con una finalidad didáctica.

- Los juegos de deportes permiten la ejercitación de ciertas habilidades de coordinación.
- Los juegos de aventura y rol pueden proporcionar información y constituir fuente de motivación hacia determinadas temáticas.
- Los simuladores y constructores permiten experimentar e investigar el funcionamiento de máquinas, fenómenos, situaciones.
- Los juegos de estrategia exigen administrar unos recursos (dinero, tiempo, armas...)
- Los puzzles y juegos de lógica desarrollan la percepción espacial, la lógica, la imaginación y la creatividad.
- Juegos de preguntas que pueden servir para repasar determinados conocimientos.

Gómez del Castillo (2007), tomando como referencia a diversos autores, agrupa en cuatro vertientes los aspectos potenciadores del aprendizaje y beneficiosos para nuestros jóvenes:

1. Aspectos cognitivos: memorización de hechos; observación hacia los detalles; percepción y reconocimiento espacial; descubrimiento inductivo; capacidades lógicas y de razonamiento; comprensión lectora y vocabulario; conocimientos geográficos, históricos, matemáticos...; resolución de problemas y planificación de estrategias

2. Destrezas y habilidades: autocontrol y autoevaluación; implicación y motivación, instinto de superación; inversión de esfuerzo que es reconocido de forma inmediata; habilidades motrices, de reflejos y respuestas rápidas; percepción visual, coordinación óculo-manual, y percepción espacial; curiosidad e inquietud por probar y por investigar.

3. Aspectos socializadores: aumenta la autoestima, proporcionan un sentido de dominio, control y cumplimiento, debido en gran parte a que existen recompensas personalizadas; interacción con amigos de manera no jerárquica (presencial o a distancia

4. Alfabetización digital: suele ser la herramienta para introducir al niño en el mundo de la informática: manejo de ventanas, comprensión de iconos, velocidad en el manejo del ratón... A veces esto lleva a que el adulto piense que el niño sabe más de las TIC que él y se inhiba de su supervisión.

Marques Graells (2000) entiende por videojuegos todo tipo de juego digital interactivo, con independencia de su soporte (ROM interno, cartucho, disco magnético u óptico, on-line) y plataforma tecnológica (máquina de bolsillo, videoconsola conectable al TV, teléfono móvil, máquina recreativa, microordenador, ordenador de mano, vídeo interactivo).

Ortega (2002) señala, que “se trata de narraciones audiovisuales de naturaleza digital. Maldonado (1999) concibe los videojuegos como instrumentos lúdicos que requieren de un soporte electrónico, es decir de una plataforma de juego electrónica (consola doméstica, PC, máquinas recreativas, etc.).

Pascual y Ortega (2006: 208-209) caracterizan los videojuegos subrayando:

1. El poder de atracción y generación de interés
2. La posibilidad de interactuar con la máquina.
3. Se puede jugar sólo o contra otro y se puede utilizar, gracias a Internet y a las consolas de bolsillo o los teléfonos móviles
4. La calidad de los diseños mediante la enorme carga gráfica, recreando entornos fantásticos, de gran realismo y acción.
5. Generan una cultura propia convirtiéndolos en un tema de intercambio y relación a partir de los símbolos, personajes, lenguaje, gestos que generan.

3.-La gamificación.

Díaz y Troyano (2015) refieren a Gabe Zichermann y Christopher Cunningham (2011) que tratan el concepto de gamificación en su obra *Gamification by Design*. La definen como “un proceso relacionado con el pensamiento del jugador y las técnicas de juego para atraer a los usuarios y resolver problemas” (p.11).

Karl. M. Kapp (2012) es, junto a Zichermann y Cunnigham, otro de los autores que estudian la gamificación. Este autor señala en su obra *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education* que la gamificación es “la utilización de mecanismos, la estética y el uso del pensamiento, para atraer a las personas, incitar a la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas” (p.9).

El presente proyecto se enfoca en que los estudiantes normalistas, puedan, basados en una práctica social del lenguaje en el ámbito de literatura, crear juegos de aventura y rol en los

que los niños produzcan un texto escrito, considerando diferentes contextos con distintos propósitos.

METODOLOGÍA

La presente investigación es cuantitativa, descriptiva, transversal, aplicada, sincrónica, de campo y de hallazgo, se manejan dos ejes: material didáctico y producción de textos escritos, que orientaron el diseño del instrumento de investigación que se diseñó y aplicó para recabar información, reportando un grado de confiabilidad y validez óptimo.

Se manejaron estadísticos de medidas de tendencia central y variabilidad, pruebas comparativas y de correlación entre variables y con la lectura de resultados se conformaron las inferencias para obtener conclusiones.

Este instrumento se aplicó a $n=19$ alumnos de quinto grado de la Escuela Primaria Mariano Azuela T.M. en Chetumal, Quintana Roo, reportando un α de Cronbach de 0.9794.

Se trata de un cuestionario compuesto por 37 preguntas, de las cuales 10 de ellas son signalíticas, diseñadas para rescatar información personal de los encuestados: sexo, estado de la república en el que vivo, ¿con quién vivo?, ¿quién me cuida?, ¿quién me ayuda a hacer la tarea?, ¿mis papás saben leer y escribir?, ¿qué hago en mis tiempos libres?, ¿me gusta leer?, ¿con qué frecuencia leo un libro?, ¿considero que soy buen escritor?

La otra parte contiene 27 ítems o variables simples con preguntas con relación a los dos ejes de la investigación, las cuales son de medición ordinal y se respondieron con una escala del 0 al 5, considerando el 5 como valor máximo.

Con el propósito de caracterizar a los sujetos de la investigación se efectuó un análisis de frecuencias y porcentajes de los datos generales o signalíticos. De un total de 19 sujetos de la muestra seleccionada, 10 de ellos son hombres ($n=10=52.63\%$), 9 son mujeres ($n=9=47.36\%$) y todos ellos viven en el estado de Quintana Roo.

La mayoría vive con papá y mamá ($n=12=63.15\%$), seis de ellos sólo con mamá ($n=6=31.57\%$) y sólo uno únicamente con papá ($n=1=5.26\%$).

De igual forma, la mayoría de ellos es cuidado por papá y mamá ($n=12=63.15\%$), a cuatro sólo los cuida mamá ($n=4=21.05\%$), a dos sus abuelos ($n=2=10.52\%$) y sólo a uno su papá ($n=1=5.26\%$).

Al momento de hacer tarea, tres de ellos reciben ayuda y supervisión de papá y mamá ($n=3=15.78\%$), cinco sólo de mamá ($n=5=26.31\%$), dos de sus abuelos ($n=2=10.52\%$), uno de sus hermanos ($n=1=5.26\%$), uno de su papá ($n=1=5.26\%$), mientras que la mayoría dicen no ser ayudados por nadie ($n=7=36.84\%$).

En sus tiempos libres ocho de los encuestados juega videojuegos (n=8=42.10%), siete ve videos en plataformas digitales (n=7=36.84%), sólo tres leen libros (n=3=15.78%) y uno ve televisión (n=4=5.26%).

Con relación a la lectoescritura, la mayoría de ellos afirma que le gusta leer (n=16=84.21%), mientras que al resto no tanto (n=3=15.78%).

De ellos, sólo un alumno dice no leer nunca (n=1=5.26%), y el resto se divide en dos categorías por igual, los que leen con mucha frecuencia (n=9=47.36%) y los que lo hacen sólo a veces (n=9=47.36%).

Por último, la mayor parte se considera a sí mismo como buen escritor (n=16=84.21%) y tres como no tan bueno (n=3=15.78%).

RESULTADOS

		EJE INDEPENDIENTE: MATERIAL DIDÁCTICO							
		FUNCIÓN DEL MATERIAL			TIPOLOGÍA DE MATERIAL				
		ORIENTACIÓN	MOTIVACIÓN	EVALUACIÓN	INFORMATIVO	VISUAL	EXPERIMENTAL	TECNOLÓGICO	
EJE DEPENDIENTE: PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS	ASPECTOS RELEVANTES DE ESCRITURA	EXPRESIÓN	0.76	0.84		0.84	0.83	0.78	0.84
		ORTOGRAFÍA		0.83		0.77	0.74	0.83	0.86
		CREATIVIDAD		0.80		0.84	0.82	0.85	0.87
		COHESIÓN		0.79	0.78				
	VOCABULARIO		0.80						
	TIPOLOGÍA DE TEXTOS	DESCRIPTIVO	0.86	0.85			0.75		
		EXPOSITIVO	0.82	0.85					0.77
		ARGUMENTATIVO	0.76	0.87					0.72
NARRATIVO		0.85	0.75				0.76		

Tabla 1. El análisis correlacional de los dos ejes de la investigación (material didáctico y producción de textos escritos) arrojó lo siguiente:

En cuanto a la función del material didáctico, los encuestados manifiestan que en el grado en que se brinde orientación se favorece la expresión durante el proceso de escritura, que consiste en que el alumno manifieste mediante palabras lo que piensa y siente. Así mismo, podemos observar a partir de los resultados que esta función se fortalece al trabajar toda la tipología de textos.

De mismo modo, se observa que la motivación contribuye en todos los aspectos relevantes de la escritura (expresión, ortografía, creatividad, cohesión y vocabulario) y favorece a toda la tipología de textos.

Para terminar con la función del material, se infiere que la evaluación solamente se considera importante en la cohesión como aspecto relevante de la escritura, que representa la relación lógica entre dos cosas o entre las partes o elementos de algo de modo que no se produce contradicción ni oposición entre ellas.

En cuanto a la tipología del material didáctico, logramos identificar que los materiales informativos, visuales, experimentales y tecnológicos favorecen la expresión, ortografía y creatividad en un texto.

De manera individual, el material visual como los dibujos e imágenes se relacionan según los alumnos con los textos descriptivos, mientras que el experimental como la plastilina y objetos reciclados favorecen el género narrativo. Y finalmente, el tecnológico como los videojuegos, favorecen los textos expositivos y argumentativos.

En conclusión, resultó que la función del material didáctico más significativa para los niños encuestados es el de la motivación y la tipología con la que más les gusta trabajar es el tecnológico.

En el nivel comparativo se trabajó con la prueba T de Student, con un nivel máximo de error probable del 5%, igual a 0.05.

Dentro de las siguientes variables se presentan diferencias significativas en lo siguiente:

Los encuestados de quinto grado indican que, para los alumnos que viven con ambos padres resultan más significativos los aspectos de expresión y creatividad de un texto en comparación a los que viven sólo con mamá.

Así mismo, quienes son cuidados por ambos padres manifiestan mayor interés igualmente en la expresión, creatividad y también en la ortografía al momento de redactar, en comparación de quienes son cuidados sólo por mamá o por otro integrante de la familia.

Por otra parte, también resultó que los alumnos que viven con sus dos papás se sienten más cómodos trabajando con material didáctico informativo, como lo son los libros y enciclopedias y con el material visual, como los dibujos e imágenes, a comparación de los niños que viven sólo con uno de sus padres.

En lo que se refiere a la redacción, los encuestados que se consideran a sí mismos como buenos escritores reflejan tener mayor creatividad al escribir que los que no. Además, continuando con los que son buenos escribiendo, estos arrojan mayor afinidad a los materiales informativos y visuales que el resto de sus compañeros.

DISCUSIÓN

Los materiales didácticos facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje siendo herramientas que le permiten al estudiante interactuar directamente con los contenidos durante el proceso de construcción de su aprendizaje al facilitar la retención de información y estimular la imaginación.

Al ser la redacción de textos uno de los aspectos principales de la lectoescritura, es importante abordarla con recursos que sean del agrado de los niños, niñas y adolescentes creando un ambiente de aprendizaje en el que sientan la libertad de expresión.

La escritura de un texto es imprescindible en la vida de un ser humano funcional, ya que no sólo es necesaria para obtener una calificación aprobatoria en una asignatura del currículo académico, sino que también juega un papel importante en su futura vida laboral y en su desempeño diario como miembro de una sociedad, en tareas simples como mensajes electrónicos coherentes o peticiones por escrito.

Es por eso que se necesita encontrar un método efectivo que ataque completamente las necesidades lingüísticas y gramaticales que requiere el proceso de redacción y producción de un texto, siendo el material didáctico en todas sus presentaciones (visual, permanente, informativo, experimental y tecnológico) una de las mejores opciones.

CONCLUSIONES

La redacción y producción de textos se ha vuelto sin duda en un total desafío para las generaciones actuales. Los alumnos enfrentan varios limitantes al momento de escribir, entre ellos se encuentran los numerosos errores ortográficos y un bagaje lexical insuficiente, pues al no contar con el hábito de la lectura de un texto tampoco se familiarizan con la escritura. Actualmente pareciera no existir la necesidad de expresarse a través del lenguaje escrito más que sólo en las redes sociales, donde la mayoría ignora las reglas ortográficas presentando un sinnúmero de errores gramaticales o bien, no se tiene coherencia ni cohesión entre las ideas que se desean externar al lector destinatario.

A los alumnos de quinto grado de primaria no les llama la atención la escritura a pesar de tener el potencial para realizarlo. Limitan sus ideas o bien, no saben de qué manera

expresarlas y en otros de los casos simplemente no les agrada hacerlo, debido a que perciben todo lo relacionado con la lectoescritura como un proceso monótono y aburrido.

Por otra parte, el material didáctico en las clases de Educación Primaria toma el papel de ser una herramienta útil para promover la enseñanza y el aprendizaje significativo en los niños, niñas y adolescentes. Este al ser un recurso atractivo o de interés para el alumnado se convierte en un constructor del conocimiento, ya que le permite al sujeto interactuar de distintas formas con los contenidos, haciendo más sencilla su comprensión y a su vez, más dinámica.

Es por eso que definiendo la idea de que el uso de un buen material didáctico podrá favorecer el interés del alumnado hacia la producción de un texto escrito de su autoría, pues no se verá de manera aburrida la lectoescritura, sino que se implementarán estrategias y herramientas innovadoras como los videojuegos para despertar el interés y deseo por descubrir las variables lingüísticas, ampliar su vocabulario, corregir fallas ortográficas y poner en práctica su imaginación para adentrarse en el mundo de la escritura de una manera creativa y divertida. Los diferentes tipos de material didáctico como el informativo, auditivo, visual, permanente, experimental y tecnológico despiertan distintas áreas del conocimiento, donde los niños, niñas y adolescentes podrán comprender todos los elementos de los textos escritos y sus funciones, sin importar si se trata del género descriptivo, expositivo, argumentativo o narrativo.

En conclusión, es importante que el escritor se encuentre en un ambiente cómodo e inspiracional para poder ser capaz de llevar a cabo una rica redacción, el cual surge después de haber trabajado con recursos acorde a sus intereses, ya que al relacionarse con un material didáctico de su agrado y no solamente seguir los métodos de la vieja escuela como la lectura en monotonía, podrá descubrir lo maravilloso que es el mundo de la lectura y como gracias a ella es posible abrir varias puertas conociendo y empleando una escritura de calidad, no solamente para producir textos académicos o escolares, sino para transportarlo a la vida diaria y sus usos cotidianos fuera de una institución académica y por qué no, irnos a las ligas mayores como un escritor productor de libros abiertos a un amplio número de lectores.

CITAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASSANY, D. Describir el escribir. Como se aprende a escribir, “¿Qué es el código escrito?” Y “Teorías sobre el proceso de composición”, Paidós, 4ª edición.
- CASSANY, D. *Construir la escritura*. Cap. 1 ¿Qué es escribir? Cap. 3 ¿Cómo enseñar?, Paidós Barcelona, 1999.
- DEL MORAL, M., GUZMÁN, A. Y FERNÁNDEZ, L. (2014). Serious games: escenarios lúdicos para el desarrollo de las inteligencias múltiples en escolares de primaria. e-EDUTEC, vol. 47, pp. 1-20.
<https://core.ac.uk/download/pdf/78764235.pdf>
- EGUÍA, J., CONTRERAS-ESPINOSA, R. Y SOLANO-ALBAJES, L. (2012). Videojuegos: conceptos, historia y su potencial como herramienta para la educación. 3ciencias. <http://www.3ciencias.com/articulos/articulo/videojuegos-conceptoshistoria-y-su-potencial-como-herramienta-para-la-educacion/>
- KAPP, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- DÍAZ, J., TROYANO, Y (2015) *La gamificación. El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo*. Universidad de Sevilla.
https://fcce.us.es/sites/default/files/docencia/EL%20POTENCIAL%20DE%20LA%20GAMIFICACIÓN%20APLICADO%20AL%20ÁMBITO%20EDUCATIVO_0.pdf
- ZICHERMANN, G. Y CUNNINGHAM, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Cambridge, MA: O'Reilly Media.

“ENCUENTROS TRANSDISCIPLINARIOS: CONSTRUYENDO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA LA MEJORA DE LA PRÁCTICA DOCENTE”.

Calderón Gil Elisa Bani¹, Naranjo Rincón Benjamín² y Rubio Pantoja Leticia³.

Escuela Normal Superior de Michoacán

¹Doctora-Investigadora en Educación por el IPEC.

E-mail: elisabani@ensmmich.edu.mx

²Doctor-Investigador en Formación de Formadores por la ENSM.

E-mail: benjanari@hotmail.com

³Doctora-Investigadora en Pedagogía por la Universidad de Valencia.

E-mail: leticiarubio@ensmmich.edu.mx

Calderón Gil Elisa Bani¹, Naranjo Rincón Benjamín² y Rubio Pantoja Leticia³.

Línea temática: 5. Comunidades de Aprendizaje e Innovación en la Práctica Docente.

Resumen

La presente investigación es de corte cualitativo-hermenéutico, desde el análisis del contenido se establecen categorías de análisis, formando una nube de palabras. Desde la conformación de redes internacionales nace, “Encuentros Transdisciplinarios”, una macro red, conformada por dos redes internacionales y dos nacionales, que tiene como principal objetivo el enriquecimiento de la formación docente inicial, a través del diálogo colectivo y transversal, fortaleciendo la identidad profesional del estudiante normalista, con el acompañamiento del profesor-investigador.

La visión colectiva internacional, conforma un pensamiento global, complejo, transdisciplinario, dialógico, crítico y científico en el abordaje de situaciones locales, con una visión global, constituyente de una epistemología del sur, con caracteres propios de una cultura académica compartida en el tratamiento de problemáticas en conjunto, desde la formación inicial, impactando en la práctica docente.

Los procesos de formación colectiva dotan de herramientas teórico – metodológicas que los estudiantes ponen en práctica en sus contextos de práctica, pero la mayor de las habilidades que desarrollan es el de la práctica docente reflexiva que les permite innovar en las prácticas que realizan en sus aulas. De igual manera, este mismo esquema de pensamiento impacta en los docentes que los forman. En red, en una comunidad de aprendizaje, este es el continuo que se desarrolla de manera que el pensamiento se va modificando gracias a los encuentros transdisciplinares.

Palabras claves: Comunidades de Aprendizaje, Redes Internacionales, Práctica docente inicial y Encuentro Transdisciplinario.

Planteamiento del Problema

El trabajo que se plantea en la práctica docente inicial responde a los requerimientos de los planes y programas de cada escuela normal, así como de las intenciones investigativas de los docentes que la imparten (si así fuese el caso), sin embargo, las experiencias de cada practicante quedan comprendidas en trabajos de asignaturas o a lo más en documentos recepcionales que acreditan un título profesional.

Cada estudiante vive situaciones particulares desde su formación, tales como: contexto social de origen, desarrollo académico e identidad profesional, entre otros, pero, pocos son elegidos y aceptados en experiencias de intercambio internacional, por lo que la práctica educativa responde a necesidades locales, sin ser conscientes de la realidad global y el impacto de esta sobre sus decisiones y formación pedagógica.

Desafortunadamente el diálogo académico entre pares entre escuelas normales y entre instituciones de otro país, no ha sido permanente con sus estudiantes normalistas en el marco de la práctica docente durante toda su formación inicial, por lo que la generación del

conocimiento queda aislada en cada escuela normal, siendo endógena y con un alto riesgo de no ser conocida en la comunidad educativa.

Cada nivel educativo enfrenta problemáticas particulares, sin embargo, algunas de ellas son coincidentes en otros niveles o producto de situaciones en conjunto, es por ello que el diálogo en conjunto enriquece la posibilidad de tratamiento de las mismas.

El cuerpo académico *Vestigium docentis complexus*, está conformado por docentes-investigadores de diferentes disciplinas que convergen en la línea de generación del conocimiento (proyectos transdisciplinarios), sosteniendo un diálogo desde, entre y más allá de las disciplinas, orientando la práctica educativa a situaciones complejas.

Para el cuerpo académico *Vestigium docentis complexus*, desde su origen ha sido un objetivo principal el trabajo en conjunto con otros investigadores a nivel estatal y mundial, así como la participación activa de sus estudiantes, desde una metodología horizontal, es por ello que se propone compartir el trabajo internacional en red con otras escuelas normales del Estado de Michoacán, desde la macrored “Encuentros Transdisciplinarios”, en donde participan dos redes locales la Escuela Normal Superior de Michoacán (ENSM) con la Escuela Normal de Educadoras “Profr. Serafín Contreras Manzo” y la ENSM con el Centro Regional de Educación Normal de Arteaga Michoacán.

Además, de la participación de la Red Epistemologías del Sur y la ENSM, de la Universidad Nacional de Costa Rica y la Red con la Facultad de Educación Parvularia de la Universidad de la Serena en Chile con la ENSM.

A través de los “Encuentros Transdisciplinarios”, se establece un diálogo reflexivo, crítico y propositivo entre estudiantes y profesores-investigadores, desde la realización de las prácticas docentes, sus objetivos, metodologías, estrategias y tratamiento didáctico en general a las problemáticas del contexto educativo.

Marco teórico

Elboj y Oliver (2003), establecen el trabajo en conjunto como el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje, cuyo objetivo es responder a las necesidades de la sociedad del conocimiento desde el aprendizaje dialógico igualitario, un esfuerzo igualitario en conjunto.

El enfoque del trabajo desde Comunidades de Aprendizaje abona a la superación de las desigualdades educativas, superando la metodología de producción del conocimiento lineal,

incluyendo al estudiante en la formación inicial docente en el diálogo, adoptando el pensamiento de Freire (1997), en donde el profesor no deja de enseñar, sino que también puede ser cuestionado.

La conformación de la macrored “Encuentro Transdisciplinario”, adopta el enfoque freiriano en términos de la inclusión de los estudiantes en la construcción de un diálogo igualitario, teniendo como producto de la red la reconstrucción, la problematización y propuesta de alternativas de intervención/innovación desde la práctica educativa.

Rubio, Calderón y Naranjo (2020), establecen que el trabajo en comunidades académicas promueve: 1) compartir conocimientos y nuevos saberes de manera continua, 2) compartir relaciones productivas-académicas colectivas entre sus miembros, 3) el fortalecimiento de la formación de los integrantes de los equipos, 4) el desarrollo del trabajo colaborativo, y 5) la reflexión entre pares académicos.

Entendemos que el ámbito de interacción local, estatal, nacional e internacional en las instituciones de educación superior (universidades y escuelas normales), enriquece la visión y propuesta de los estudiantes en sus prácticas profesionales, así como en la vida misma, la construcción de un diálogo entre docentes-investigadores consolidados y experimentados.

Para Morales y García (2018), la globalización de los procesos educativos responde a que los sistemas educativos nacionales responden a los lineamientos del sistema internacional desde los organismos internacionales (Organización de las Naciones Unidas, UNESCO, UNICEF, OCDE).

El desarrollo de un trabajo en conjunto promueve una resistencia, una visión contracultura de un paradigma vertical, es decir, tanto estudiantes como docentes-investigadores se reúnen a cuestionar y a su vez a trazar rutas viables de intervención en el campo educativo (Calderón, Rubio y Naranjo, 2018).

La conformación de la red “Encuentros Internacionales”, busca romper el poder hegemónico de las estructuras que imponen los procesos educativos dados, ya que, desde el diálogo propositivo, solidario, horizontal, se reconoce la labor tanto del docente-investigador, como del estudiante en formación de manera conjunta, así como la conformación de comunidades de aprendizaje en conjunto sin que la distancia geográfica sea un impedimento.

Metodología

Desde la conformación del “Encuentro Transdisciplinario”, se hicieron presentaciones de ponencias tanto de los profesores-investigadores, como de los estudiantes, en donde el eje de análisis fue la práctica docente. Con la autorización de los participantes se grabó el evento y posteriormente se hizo el análisis semántico del discurso.

Se establecen como preguntas de investigación: ¿Cómo se construye el conocimiento entre comunidades de aprendizaje?, ¿Qué impacto tienen las comunidades de aprendizaje nacionales e internacionales en la formación docente inicial? y ¿Qué productos académicos se construyen entre las comunidades de aprendizaje?

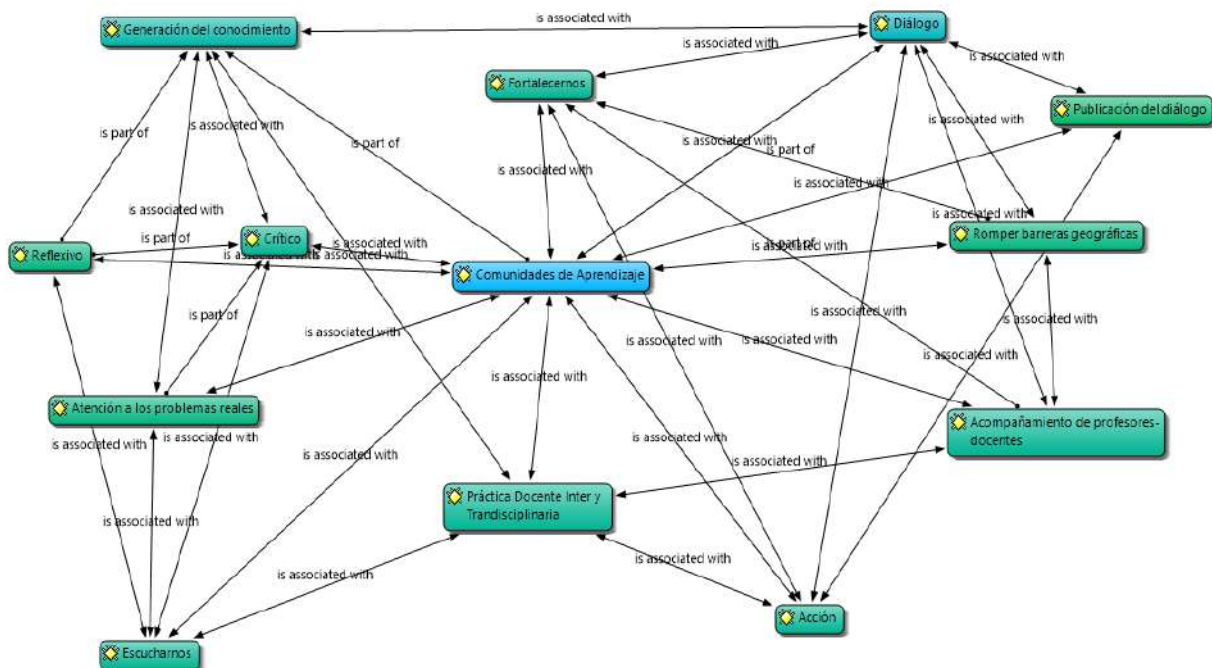
La metodología usada fue de un enfoque cualitativo, de acuerdo con Quecedo y Castaño (2002), la metodología cualitativa entiende la realidad desde un enfoque holista, es sensible a los efectos que el investigador causa a las personas que son el objeto de estudio, es humanista y entiende como una riqueza la diversidad de contextos y las relaciones sistémicas que se evidencian entre las categorías encontradas.

A partir de lo anterior y conociendo la pluriculturalidad social, académica, formativa y de la práctica, así como generacional, dado que los practicantes y los profesores-investigadores tienen trayectos formativos y experiencia diversa, se sostiene que se requiere la intervención de un proceso metodológico que admita la subjetividad de los participantes.

Resultado

Derivado del análisis del discurso se elaboró una red semántica (figura 1), en donde encontramos los códigos más densos, mostrados como palabras más grandes con respecto a las demás, ya que fueron mencionados recurrentemente en el discurso de los participantes.

Figura 1. Red de categorías



Fuente: elaboración propia con base al análisis semántico del discurso.

Se pueden observar categorías de análisis, tales como, “Atención a los problemas en común”, como la categoría con mayor mención, también se hizo mención de la riqueza de “Romper las barreras geográficas y el Aislamiento por Grados”, desde y a través del “Diálogo permanente”, priorizando el “Escucharnos” y, teniendo un “Tratamiento de estos problemas en colectivo”. Se reconoce como resultado de estos espacios de diálogo con una visión transdisciplinaria, la “Generación de conocimiento”, el proyectar un “Fortalecimiento” desde las propuestas y por supuesto en las prácticas educativas.

La categoría central “Comunidades de Aprendizaje”, forja un carácter identitario en el docente en formación, desde la “Reflexión” y el diálogo “Crítico”, en un trabajo en conjunto, preparando y desarrollando la “Acción”, en una “Práctica Docente Inter y Transdisciplinaria”.

Los docentes en formación reconocen el “Acompañamiento de los Docentes-Investigadores”, observan y promueven un diálogo en la investigación, por lo que expresan su entusiasmo a “Publicar”, asumiéndose como parte del colectivo académico conformado y del cual se nutren y nutren a su vez.

Conclusiones y discusiones

Después del ejercicio investigativo que se desarrolla al interior de las redes académicas que se realizan con el análisis hermenéutico, podemos concluir que dichos encuentros nos permiten fortalecer la formación de los estudiantes normalistas. Además del reconocimiento y reflexión de la identidad profesional pues se recupera en todos los encuentros académicos la riqueza cultural de todos los contextos, así como otra forma de entender y pensar los procesos formativos desde lo local y lo global.

Las redes que se contruyen, no solo permiten el desarrollo del pensamiento transdisciplinario, crítico – reflexivo, también desarrolla una formación docente más compleja y sólidamente fortalecida en el pensamiento creativo e innovador pues se amplía el panorama de cada sujeto que intervienen en la red, al tener mayores posibilidades de conocimiento y de acción.

La construcción del conocimiento se promueve y se madura desde el diálogo, el intercambio entre estudiantes y profesores-investigadores, insertándose en el contexto cultural en donde nace la propuesta de intervención.

Como producto de la acción participante, los estudiantes buscan espacios de autoformación, establecen nuevas redes de colaboración en las escuelas de educación superior que visitan, nacen convenios internos de colaboración y se estrechan vínculos de participación entre escuelas formadoras de formadores.

Cada participante de “Encuentros Transdisciplinarios”, se compromete de manera voluntaria al trabajo en comunidad, convencido de la riqueza del trabajo en conjunto, así como del apoyo académico que se recibe en el colectivo para tratar situaciones problemáticas en el campo educativo.

Nos queda pendiente el seguimiento de los estudiantes que egresan y viven esta experiencia en el seno de las escuelas normales para confirmar que la formación impacta a los estudiantes, a pesar de que ha egresado y contribuye a seguir en el camino de la innovación.

Existe una nueva ruta de trabajo entre los profesores de escuelas formadoras de formadores en el Estado de Michoacán para consolidar su formación y conformar oficialmente cuerpos académicos, con el apoyo del cuerpo académico *Vestigium docentis complexus*, así como el acompañamiento para su trayecto investigativo.

Referencias bibliográficas

- Calderón Gil E., Rubio Pantoja L. y Naranjo Rincón B. (2018). El abordaje de problemas complejos desde comunidades colaborativas en la formación docente inicial. En: La investigación Educativa en las Escuelas Normales de México. Ed. Frovel. Educación Editores, S. A. de C. V. ISBN: 978-607-97699-3-2.
- Elboj, Carmen y Oliver, Esther (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3),91-103. [fecha de Consulta 2 de Septiembre de 2022]. ISSN: 0213-8646. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417306>
- Freire, P. (1997). A la sombra de este árbol. Barcelona: El Roure.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). Poderes inestables en educación. España: Morata.
- Morales M. y García G. (2018). Redes internacionales de aprendizaje. En: Memoria del *Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal: 2* (2). ISSN: 2594-1003.
- Nicolescu, B. (1996) La transdisciplinariedad. Manifiesto. Multiversidad Mundo Real Edgar Morín. A.C. México.
- Quecedo, Rosario y Castaño, Carlos (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14),5-39.[fecha de Consulta 23 de Agosto de 2022]. ISSN: 1136-1034. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>.
- Rubio P., Calderón G. y Naranjo R. (2020). Comunidades de aprendizaje entre redes internacionales de cuerpos académicos como apoyo a la formación docente inicial. En: López de Maturana (ed). Educando (nos) en comunidades. Nueva Mirada Ediciones. La Serena, Chile. ISBN 978-956-9812-21-7
- Yanes, J. (2015) Transdisciplinariedad y método complejo. Centro de investigación y estudios gerenciales. Venezuela.

PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA SUPERIOR A PARTIR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS

Mtra. María Guadalupe Domínguez González

Mtra. Yadira María González Mercado

Mtra. Luz Briseida Rivera Martínez

Mtra. Sandra Leticia García Aquino

Línea temática: Comunidades de aprendizaje e innovación en la práctica docente

Resumen

Desde la mirada internacional, la promoción de una cultura de paz surge como una nueva vertiente que busca dar respuesta a las diversas situaciones que han generado un contexto de violencia en diversos ámbitos del quehacer humano, en respuesta a ello, investigadores y educadores se han dado a la tarea de establecer acciones que puedan dar respuesta a esta realidad actual. Es necesario en primera instancia conocer las acciones que desde la educación han surgido para dar respuesta a la generación, formación y educación para y por la paz principalmente en México. Esta propuesta de investigación se organiza en tres etapas que se implementarán en los diferentes niveles educativos que conforman la educación básica. En primer lugar, se elaborará un análisis documental de los antecedentes de las propuestas educativas que se han implementado en México, profundizando en los planes y programas de estudio que sustentan estas iniciativas y con base a ello, en la segunda etapa, se realizará el diseño de la propuesta de la educación para la paz en Educación Básica y Media Superior; y en un tercer momento, se implementará la propuesta de intervención a partir de la metodología de Investigación-Acción con diversos ciclos de intervención.

Palabras clave (6) Educación ciudadana, cultura de paz, enseñanza, formación de docentes, promoción.

Planteamiento del problema

Educar para la paz no es sólo rechazar la violencia, sino educar en la tolerancia, la solidaridad, la cooperación, es promover los derechos humanos, la democracia, la sostenibilidad y el pensamiento crítico. El tener el compromiso por la mejora de los aprendizajes, nos ha permitido visualizar dos vertientes importantes, desde la visión o educación socioemocional de los docentes y alumnos hasta una educación que contribuya a la paz, para restablecerla en diversos ámbitos en México y en el mundo, tarea que no excluye a los docentes y por ende a las escuelas normales.

La violencia ha estado presente en la sociedad, es algo recurrente en todo el mundo, en la actualidad los diversos conflictos entre naciones como la guerra entre Rusia y Ucrania, que se ha presentado en los últimos meses, así como las muertes y agresiones o enfrentamientos que según el país que se observe se han presentado con mayor frecuencia y esto ha dado lugar a que varios países hayan desarrollado su propia estrategia sobre la educación para la paz, México es la excepción, por lo que se considera tarea fundamental para la sociedad, debiendo ser la familia un pilar en la promoción de esta tarea tan importante y en la promoción de valores que ello implica, aún cuando en repetidas ocasiones es en este núcleo social donde se genera u origina algún tipo de violencia; por su parte, las instituciones educativas también son promotoras de este proceso de adquisición de valores y acciones que fomenten el vivir en armonía.

Desde la mirada internacional, la promoción de una cultura de paz surge como una nueva vertiente que busca conocer, implementar y retomarse en el mundo, para dar respuesta a las diversas situaciones, como en el caso de México, que han generado un contexto de violencia en ámbitos como el económico, político, social, familiar y educativo, que se han presenciado aproximadamente desde hace dos décadas a la fecha, lo que ha provocado que en nuestros días, tengamos una diversidad de circunstancias que han impactado en la regulación socioemocional de los individuos como personas violentadas, mujeres agredidas, secuestros, suicidios, aunado al reciente acontecimiento mundial de salud, causado por la pandemia derivada de la COVID 19 y que ha traído diversas formas de respuesta tanto de los docentes y alumnos, que no todas fueron positivas, como la falta de interés, desgano y permisividad frente a las acciones cotidianas de los procesos enseñanza y aprendizaje. Este marco ha permitido que investigadores y educadores se den a la tarea de establecer acciones que puedan de alguna forma, dar respuesta a esta realidad actual.

Por lo anterior, es necesario en primera instancia conocer las acciones que desde la educación han surgido para dar respuesta a la generación, formación y educación para y por la paz principalmente en el país. Esta propuesta de investigación se organiza en tres etapas que se implementarán en los diferentes niveles educativos que conforman la educación básica.

En primer lugar, se elaborará un análisis documental de los antecedentes de las propuestas educativas que se han implementado en México, profundizando en los planes y programas de estudio que sustentan estas iniciativas y con base a ello, en la segunda etapa, se realizará el diseño de la propuesta de la educación para la paz en Educación Básica y Media Superior; y en un tercer momento, se implementará la propuesta de intervención a partir de la metodología de Investigación-Acción, a través de sus diversos ciclos de intervención.

Marco teórico

En la indagación de las diferentes fuentes documentales, se identificó que la educación para la paz es un tema de interés mundial, lo que ayudará en el planteamiento y diseño de la propuesta de intervención.

Aspecto normativo

En la Declaración de Incheon (2015), misma que representa el compromiso de la comunidad educativa en favor del Objetivo 4 de Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” y sus metas afines, el mundo ha establecido una agenda de educación universal más ambiciosa para el periodo de 2015 a 2030. Se deben desplegar todos los esfuerzos posibles para garantizar que, esta vez, se consiga el objetivo y las metas ya que reconoce la función esencial que desempeña la educación como uno de los principales motores del desarrollo (p.22). Por su parte, en el Objetivo 16. Paz, Justicia e instituciones sólidas, de promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.

En la Asamblea general publicada en enero 2018, de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), se plantean los elementos que justifican la mirada internacional respecto a fomentar la cultura por la Paz. Desde la Segunda Guerra Mundial, en que fue creada la ONU, se consideraba liberar a las nuevas generaciones respecto a la idea de participar en otras guerras, se planteó como uno de sus fines lograr la cooperación internacional para resolver problemas de carácter económico, social, cultural o humanitario, así como promover el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, como lo establece la resolución aprobada por la Asamblea General de la ONU el 8 de diciembre de 2017.

En este apartado la ONU proclamó el período comprendido entre los años 2001 y 2010 como el "Decenio Internacional de una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo", el 20 de noviembre de 1997, la Asamblea General proclamó, en su resolución 52/15, el año 2000 como el "Año Internacional de la Cultura de la Paz". El 6 de octubre de 1999, la Asamblea General adaptó, mediante la resolución 53/243, la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, que constituye un mandato universal para la comunidad internacional, en particular para el sistema de las Naciones Unidas, en lo que se refiere a la

promoción de una cultura de paz y no violencia que beneficie a la humanidad, sobre todo a las generaciones futuras.” (ONU, s/f).

El Fondo de las Naciones Unidas (UNICEF) cuenta con diversos programas como es el de la Celebración por la Paz el 30 de enero, además de Dibuja paisajes de paz, (el agua dibuja actividades de paz), A salvo en la escuela, Didáctica de la paz (Fondo de las Naciones Unidas [UNICEF], 2020).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se encarga del desarrollo educativo cultural, científico de los países que lo conforman la Organización para las Naciones Unidas (ONU), tiene planteados los objetivos para el desarrollo sustentable en la Agenda 2030, que permite ir respondiendo a la diversidad de problemáticas en la educación, como la calidad, la pobreza, derechos humanos entre otros. Esto permite la actuación, dentro de diversas organizaciones, instituciones como las formas en que se permitan las alianzas para lograrlos, y dentro de estos 17 objetivos destacan en la educación la calidad, inclusión, y la paz. El objetivo que más atiende a esta investigación, sería el 16, que menciona paz, Justicia e instituciones sólidas, pero consideramos que también el tema de esta investigación, influirá en atender en la educación con mayor calidad, inclusión y desarrollo socioemocional.

Actualmente, el Artículo tercero Constitucional, desde su reforma 2019, ha implementado algunas acciones para el desarrollo humano, desarrollo a la educación, la importancia de la educación inicial, el respeto a los derechos humanos, el amor a la patria, valores, educación inclusiva, la mejora continua en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y rescata el acceso a la permanencia y la participación y la continuidad en la capacitación y formación de los docentes

Aunado a esto, la adecuación y actualización en las reformas de los planes de estudio en educación Básica y Normal también contemplan estas tendencias, y las acciones que plantea actualmente la psicología positiva y el desarrollo de las emociones, con los propósitos de la mejora en un bienestar tanto de las persona, comunidad y contexto específico.

Otras investigaciones

Diversas investigaciones consideran la promoción de la educación para la paz como un tema de relevancia a nivel mundial, en la investigación realizada por Hernández, et al (2017), que tuvo como objetivo indagar las tendencias conceptuales sobre paz y cultura de paz, frente a la responsabilidad de la educación en la construcción de una cultura de paz, quien nos da un panorama conceptual muy amplio en el que se considera a la educación en y para el conflicto como un instrumento de cambio social y oportunidad para aprender a construir relaciones, formando personas y ciudadanos dentro de un clima de respeto y dignidad para lograr la paz; por consiguiente, la educación ha de ser protagonista en la construcción de la cultura de paz desde la formación en valores en escenarios de desarrollo sostenible. Esta investigación se realizó bajo un enfoque hermenéutico de investigación interpretativa con el empleo de matrices de triangulación que permitieron la interpretación de la información.

Como señala Torres (2019), en la actual coyuntura sociopolítica del continente, se observa una tendencia hacia la guerra, la xenofobia, el odio, la exclusión, el terror y la significación del otro como “enemigo”. Este panorama revela expresiones de violencia con la imposición de poder que desconoce la garantía de derechos desde la diversidad. Este artículo muestra hallazgos y retos pedagógicos productos de la investigación cualitativa documental y el análisis de más de cuarenta documentos, Este artículo muestra hallazgos y retos pedagógicos productos de la investigación cualitativa documental y el análisis de más de cuarenta documentos. También ofrece rutas para repensar el lugar de la educación en y para la paz en la formación profesional. Como hallazgo se observa el incipiente abordaje didáctico desde las prácticas educativas en torno a la paz en el contexto universitario de las ciencias sociales, el cual centra su atención en el abordaje de la paz en perspectiva de conflictos macrosociales y sociopolíticos, y no en formar desde y para la paz en el contexto de la vida cotidiana. El presente artículo da cuenta de un avance en el estado del arte sobre la educación para la paz desde la formación profesional como un reto para el aporte a la construcción de cultura de paz en diferentes niveles.

En un estudio realizado en la Ciudad de Bolivia en el 2018, se planteó como objetivo describir la información referente a la cátedra de la paz que manejan estudiantes y docentes a través de las características de instrumentos para evaluar la convivencia escolar de los estudiantes del plantel educativo y los conocimientos tanto de docentes y estudiantes para determinar el impacto de la formación de paz en la convivencia educativa, para ello se realizó un estudio cuantitativo-descriptiva no experimental de corte transversal, con muestreo institucional y con la participación voluntaria de los informantes. Como resultados se determina que existe desinformación por parte de los docentes en cuanto a las estrategias educativas dentro del aula de clase para abordar la Cátedra de Paz, en los estudiantes se identifica que existen interacciones relacionadas con problemas de convivencia escolar, aunque estos no exceden el promedio esperado en su mayoría y demuestran interés en la cátedra de paz. Se concluye que los docentes carecen de capacitaciones sobre el contenido y las metodologías que garanticen una implementación de la cátedra de paz, así como ausencia de una estrategia institucional y los estudiantes no tienen la conceptualización clara sobre el tema de paz aplicado a su convivencia escolar. (Vargas, Vargas y Fagua, 2018)

Otra investigación realizada por Tejeda y Del Pozo en 2016, referente a las necesidades docentes para la implementación de la Educación para la Paz en el marco de la “Cátedra para la paz” tuvo como objetivo estudiar las necesidades formativas docentes que presentan para el desarrollo de la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas de la Región Caribe, este estudio empleó una metodología descriptiva e interpretativa mediante una encuesta de percepción a docentes de las instituciones educativas participantes, los resultados arrojan que

los docentes tienen poca formación en los temas de: cultura y filosofía de paz, pedagogía social y educación social, diversidad e inclusión, convivencia y resolución pacífica de conflictos, protección y desarrollo cultural y natural sostenible, diseño de proyectos o guías curriculares.

Una reflexión acerca de los desafíos con respecto a la violencia que enfrenta la educación para la paz, dirigida a la construcción de una cultura de paz en América Latina, una investigación realizada por Cerdas-Agüero en 2015, a través de un estudio exploratorio, descriptivo mediante un análisis teórico y conceptual, concluye que la construcción de una cultura de paz es fundamental para erradicar, disminuir, prevenir y desaprender estas formas de violencia. Esta se va construyendo cada día en torno a la realidad individual y social. Como instituciones formadoras, el desempeño de los docentes es perfectible, siempre y cuando se establezcan los mecanismos de reflexión y preparación para tal efecto. La tendencia predominante de los docentes estudiados es una pálida intervención en los conflictos de sus discentes. El desafío de acceder a una educación contenida en una cultura por y para la paz y por los derechos humanos, contrastó con el desinterés de la mayoría de los docentes por la problemática personal o familiar de sus discentes (Cerdas-Agüero, 2015). Álvarez-Maestre y Pérez-Fuentes (2019) buscando conocer los elementos teóricos que fundamentan epistemológicamente un proyecto de investigación sobre educación para la paz, analizaron la teoría de la paz y el conflicto en perspectiva sociohistórica en relación con las diferentes corrientes que la han abordado, para ello diseñaron un estudio documental tomando como fuentes primarias: libros y artículos científicos, tesis de doctorado, maestría, especialización y pregrado, como secundarias artículos de revisión científica y compendios teóricos sobre la temática.

Metodología

La finalidad de esta investigación es promover la Educación para la Paz en Educación Básica y Media Superior a partir de situaciones didácticas basadas en un enfoque humanista, centrado en el estudiante y responde a los planteamientos: ¿Cuál es la propuesta actual de la Educación para la Paz en México? y también en el futuro próximo, ¿Qué tipo de situaciones didácticas promueven la Educación para la Paz en Educación Básica y Media Superior?

Esta propuesta de investigación se organiza en tres etapas que se implementarán en los diferentes niveles educativos que conforman la educación básica.

En primer lugar, se realizó un análisis documental de los antecedentes de las propuestas educativas que se han implementado en México, profundizando en los planes y programas de estudio que sustentan estas iniciativas y con base a ello, en la segunda etapa, se realizará el diseño de la propuesta de la educación para la paz en Educación Básica y Media Superior; y en un tercer momento, se implementará la propuesta de intervención a partir de la metodología de Investigación-Acción, a través de sus diversos ciclos de intervención.

En la primera fase, este estudio corresponde a una investigación documental que consiste en obtener la información de la recopilación, organización y análisis de diferentes medios como diarios, bibliografías, vídeos, audios y cualquier tipo de documento sobre el tema en cuestión (Rus, 2020).

Después de realizar una indagación sobre la investigación cualitativa, se encuentra que ésta se empieza a utilizar en educación adaptándose desde otros campos como la sociología y la psicología, pues como lo explica Shulma (1988, como se citó en Buendía E., Colás B. y Hernández 1998), la educación es un campo de estudio, no una disciplina y por eso, debe apoyarse en otros campos del saber, para abordar temas educativos. Se encuentra entonces, que “la incorporación de la investigación cualitativa en educación se ve favorecida por iniciativas renovadoras que surgen a mediados de los años cincuenta” (Buendía E., Colás B. y Hernández, 1998, p. 226). Una vez realizada la indagación sobre la investigación enfocada a educación, se encontró que existen diferentes maneras de investigar, sin embargo, se toma la propuesta de Latorre (2003) quien explica que la investigación-acción es la más apropiada para este ámbito, porque no sólo reúne las características básicas de una buena investigación, sino que además tiene algunas características significativas, entre las que se mencionan las siguientes:

- Cíclica y recursiva, porque consta de varios pasos similares que tienden a repetirse.
- Participativa, porque los clientes o informantes se implican activamente en todo el proceso de la investigación.
- Cualitativa, porque trata más con el lenguaje que con los números.
- Reflexiva, refiriéndose a una reflexión crítica sobre el proceso y los resultados que son una parte muy importante de cada ciclo de intervención. Pring (2000; como se citó en Latorre, 2003).

La propuesta de intervención para ésta investigación, se enmarca entonces, en la investigación acción, que como la define Kemmis (1984; como se citó en Latorre, 2003), es una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan en situaciones sociales, como los docentes o estudiantes, con la intención de mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas so-ciales o educativas, su comprensión sobre las mismas y las situaciones e insti-tuciones en que estas prácticas se realizan (p.24).

Las técnicas utilizadas para la recogida de datos, que son los instrumentos, estrategias y medios audiovisuales, como lo explica Latorre (2003), serán entrevistas, observaciones, diarios, grabaciones de videos, análisis de documentos, entre otros.

Resultados preliminares de la búsqueda documental

Los resultados que se presentan enseguida dan respuesta a la primera fase del estudio, conocer los antecedentes en materia de educación para la paz en México, encontrando que fue durante la segunda mitad de la década de los ochenta e inicios de los noventa que estos temas cobraron importancia en el país, derivado de un interés que surgió de la sociedad civil, mediante iniciativas que plantean resolver conflictos y la promoción de la paz en las escuelas, estas iniciativas no lograron plasmarse como políticas públicas hasta el sexenio de Salinas de Gortari en el Programa de Modernización Educativa, donde los derechos humanos, valores y equidad de género fueron integrados en la materia de civismo, (Ramírez, 1998; Rocha, 2017).

Posteriormente, a finales de 2013, durante el gobierno de Peña Nieto se impulsó la reforma educativa buscando mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje buscando atender temas prioritarios como la diversidad cultural y la violencia escolar a través del nuevo modelo educativo, estas propuestas no lograron plasmarse en políticas concretas, fue evidente que existió un interés en la difusión de valores y desarrollo de habilidades socioemocionales mediante estrategias de reflexión, actividades recreativas que promovieron la empatía, los valores y la autorregulación; sin embargo, no se estableció claramente la forma en la que los docentes pudieran abordar dichos aprendizajes ni cómo se evaluaría su impacto tanto en el plano personal, el escolar y social.

Es importante destacar que se planteó también el uso de materiales didácticos como libros, canciones y vídeos, pero faltaron recursos para poner en práctica estos proyectos, además no se atendió la formación y capacitación de docentes con relación a este tema (Gómez y Quijada, 2019).

En los planes y programas para la formación de docentes propuestos en el 2012, se integró un curso optativo denominado “Prevención de la violencia en la escuela”, que tuvo como propósito que los futuros docentes desarrollaran conocimientos, habilidades y actitudes propicias para coadyuvar en la prevención de la violencia en su contexto de actuación, además de promover un acercamiento a los procesos de investigación en escenarios escolares y sociales reales, la reflexión acerca del rol de la escuela en la promoción de escenarios libres de violencia, así como analizar los factores que generan situaciones de violencia y se promuevan la realización de proyectos de intervención educativa orientados a prevenir la violencia (SEP, 2013).

Uno de los cursos que maneja el plan de estudios 2018, de la Licenciatura en Educación Preescolar, maneja el curso educación socioemocional y atención a la diversidad en distintos semestres que tiene como propósito, que el estudiantado desarrolle sus propias competencias socioemocionales y adquiera las estrategias de educación socioemocional que le permita hacer transferencias y transposiciones didácticas para construir ambientes de aprendizaje

incluyentes y promover el sano desarrollo socioemocional de todos sus estudiantes (SEP, 2018).

El presente análisis evidencia que una de las funciones sociales de todo centro educativo es incorporar la Educación para la paz como una opción complementaria para minimizar o erradicar los problemas que presenta actualmente la sociedad relativos a la violencia, por lo que es pertinente transformar las instituciones educativas en espacios de paz, partiendo de los objetivos de la Agenda 2030 que sustenta lo establecido en el presente Acuerdo número 16/08/22 del Diario Oficial de la Federación, en el que se establecen los Planes y Programas de Estudio 2022 de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica, que busca, a través de la Nueva Escuela Mexicana, la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, teniendo como objetivo el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad (DOF, 2022).

Se puede denotar que se han hecho varios intentos del manejo y propuestas de intervención sobre la aplicación de programas como la jornadas para la paz, cursos en los últimos planes de estudio, las tendencias internacionales y nacionales normativas, pero se considera importante que los docentes y padres de familia, estén conscientes de forma vivencial, (tener herramientas socioemocionales), el conocimiento de la misma y principalmente sobre la importancia de propiciarla dentro de los hogares, escuelas y comunidad, logrando la inclusión, igualdad de género, ética, honestidad, tolerancia y respeto de sus miembros en sus creencias, educación inclusiva, equitativa, de calidad para la convivencia sana y proactiva.

Discusión y conclusiones

Los resultados de esta primera parte de la investigación fundamentan la pertinencia de una próxima etapa, mediante una propuesta de intervención para definir ¿Qué tipo de situaciones didácticas promueven la Educación para la Paz en Educación Básica y Media Superior?

La aplicación de las actividades desde el reconocimiento y manejo de las emociones, la fundamentación de la psicología positiva para y en la formación docente y su interrelación para dar respuesta, a las tendencias actuales y manejo de diversas situaciones didácticas que apoyen en la respuesta a la interculturalidad contextual, lo que permitirá diversas acciones para corresponder a esta necesidad de formar la cultura por la Paz.

Dentro de las acciones que se pretenden realizar con los estudiantes normalistas y los maestros en las Escuelas formadoras de docentes, se perfila la necesidad de introducir acciones de formación complementaria y continua como diplomados o cursos optativos sobre la intervención para la paz, desde la psicología positiva e inteligencia emocional en la educación donde tanto los docentes y estudiantes puedan manejar o gestionar sus emociones, impactar positivamente en sus prácticas, al revalorizarse y construir su propio bienestar y felicidad.

Diseñar y difundir organizadores gráficos como carteles, trípticos y folletos de información para docentes, padres de familia de las instituciones educativas que apoyan en la práctica docente, donde estén informados a este respecto y de la necesidad del bienestar para propiciar la Educación para la Paz.

Así mismo, es importante promover el diseño de planeaciones, situaciones didácticas o planes de mejora continua innovadoras, para el manejo de la paz por parte de los estudiantes normalistas.

Restablecer tanto el proceso curricular, administrativo y didáctico, a través de mesas de trabajo, que permitan la revalorización del proceso de enseñanza y de aprendizaje, donde se establezcan acciones para fomentar un ambiente de convivencia y cordialidad y se esté consciente de la importancia de la Educación para la Paz.

Referencias

- Álvarez-Maestre, A., y Pérez-Fuentes, C. (2019). Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz. *Educación y Educadores*, 22 (2), 277-296.
- Rus Arias, E. (2020). *Investigación documental*. Consultado en: <https://economipedia.com/definiciones/investigacion-documental.html>
- Buendía E., L., Colás B., M., y Hernández, P. F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Cerdas-Agüero. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*. Vol. 19(2), 135-154.
- Diario Oficial de la Federación (2019). Decreto, por el que se reforma, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o, 31 y 73 de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Presidencia de la República. Consultado en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true
- Diario Oficial de la Federación (2022). Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica. Secretaría de Educación Pública. Consultado en: [https://dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=5662825#:~:text=OFICIAL%20\(Edici%C3%B3n%20Vespertina\)-,ACUERDO%20n%C3%BAmero%2016%2F08%2F22%20por%20el%20que%20se%20establecen,%2D%20Secretar%C3%ADa%20de%20Educaci%C3%B3n%20P%C3%BAblica](https://dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=5662825#:~:text=OFICIAL%20(Edici%C3%B3n%20Vespertina)-,ACUERDO%20n%C3%BAmero%2016%2F08%2F22%20por%20el%20que%20se%20establecen,%2D%20Secretar%C3%ADa%20de%20Educaci%C3%B3n%20P%C3%BAblica).
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (3 de septiembre de 2022). *Actividades para celebrar el Día de la Paz*. Consultado en: <https://www.unicef.es/educa/blog/2627/actividades-para-celebrar-el-dia-de-la-paz>
- Gómez, A., Quijada, K. (2019). Educación para la paz y los desafíos para la formación del profesorado. *Revista RedCA* 2(4), 15-38
- Hernández A. I., Luna H. J. A. y Cadena C. M. C. (2017). Cultura de Paz: Una Construcción educativa aporte teórico. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19 (28), 149-172. [Fecha de Consulta 5 de Noviembre de 2021]. ISSN: 0122-7238. Consultado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86952068009>

- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Grao.
- Lira, Y., Vela, H., y Vela, H. (2014). La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo. *Innovación Educativa*, 14, (64),
- Martínez, N. (2019). La Educación para la Paz en la Reforma Educativa 2013: retos para la construcción de una cultura de paz desde el ámbito escolar. Consultado en:
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1208.pdf>,
- ONU. Asamblea general 2018, de las Naciones Unidas, Antecedentes del Día internacional de la convivencia en la paz. Consultado en: ONU
<https://www.un.org/es/observances/living-in-peace-day>
- ONU. Resolución aprobada por la Asamblea General el 8 de diciembre de 2017. Consultado en: (<https://undocs.org/es/A/RES/72/130>)
- Ramírez, G. (1998). La educación para la Paz. *Educación, Paz y Derechos Humanos. Ensayos y experiencias*. 27-44.
- Rivas, A., Véliz, M., y Pérez, N. (2019). Modelo didáctico para el desarrollo de la educación para la paz en los estudiantes de Educación Básica Secundaria. *Revista Conrado*, 15(71), 43-51. Consultado en:
<http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>.
- Rocha, L. (2017). Equidad y Democracia en el Derecho a la educación en México: un recorrido por sus políticas educativas. *Ensayos sobre reformas educativas en México*. 54- 76.
- SEP. (2018) Plan y Programas de Estudio. Educación Socioemocional Consultado en: <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/LePree/LePree301.pdf>
- Tejeda, D., Del Pozo, F. (2016). Necesidades docentes para la implementación de la educación para la paz en el marco de la “cátedra de la paz”. *Olhar de Professor*, 19(1),66-83. ISSN: 1518-5648. Consultado en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68459625006>
- Torres, M. F. (2019). Educación para la paz y formación profesional: aproximación desde la investigación documental. *Praxis & Saber*, 10(22), 143–167. Consultado en: <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.7424>
- UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Consultado en:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Vargas, N., Vargas, A., y Fagua, S. (2018). Paz y convivencia escolar: Una experiencia en Ciudad Bolívar. *IyD*, 6(1), 3–15. Consultado en:
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.1.2019.3-15>

EXPERIENCIAS SOBRE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE UNA ESCUELA NORMAL.

DELIA DELGADILLO IÑIGUEZ
IRMA LORENA MEDINA ARAGÓN
MARICELA GUADALUPE BARBA CORONA

ddelgadilloi@edubc.mx

Escuela Normal Experimental Mtro. Rafael Ramírez

Línea temática. Comunidades de Aprendizajes e Innovación en la Práctica Docente.

Resumen

El presente trabajo es el resultado de un informe parcial de la investigación denominada experiencias sobre la innovación educativa de los estudiantes de la licenciatura en educación primaria de una escuela normal. La investigación es de corte cualitativo, orientada bajo un método fenomenológico y un alcance exploratorio, su propósito es conocer las experiencias que tienen los estudiantes de la escuela normal respecto a la innovación educativa. El análisis de la investigación se orienta bajo tres categorías, la primera, refiere a las percepciones respecto al concepto de innovación educativa, la segunda, a los aportes desde su formación inicial y la última, a las experiencias desde su práctica profesional. Para la recolección de la información se diseñó un cuestionario de preguntas abiertas enfocadas a rescatar las experiencias que han tenido sobre la innovación educativa, además, de los retos y las prácticas innovadoras que en las escuelas primarias vivieron. Algunos de los resultados refieren a la necesidad de consolidar la formación inicial, generar espacios colegiados de discusión, establecer lazos de vinculación entre instituciones formadoras de docentes, así como, definir el concepto desde la formación inicial buscando mejores prácticas docentes, inclusivas e innovadoras.

Palabras clave: formación inicial, innovación educativa, práctica docente.

Planteamiento del problema

A raíz de los cambios que se han generado en los diferentes ámbitos sociales, culturales, económicos, político, el educativo no ha sido la excepción, puesto que, se demandan nuevas formas de aprender y enseñar, lo anterior, trastoca ideas, sentimientos, emociones, tanto en la formación inicial docente como en su práctica profesional.

Partiendo de la idea de Arrieche (2018) quien concibe a la innovación educativa como una serie de transformaciones en todos los ámbitos, sostiene que Innovar no solo implica hacerlo desde el ambiente, sino transformar a las personas desde sus propias concepciones de aprender y de conocer, darse cuenta que la innovación se da en las estructuras cognitivas y en la concepción que se tiene del aprendizaje en relación a los sujetos, concebir a los sujetos que aprenden desde perspectivas distintas en el aprendizaje, permite innovar las prácticas educativas (pág. 367). Lo anterior, implica el diseño de nuevas estrategias para propiciar ambientes inclusivos, de igualdad, donde predomine la comunicación a través de la generación de comunidades de aprendizaje y el fortalecimiento del trabajo colaborativo.

Rojas (2019) enfatiza en la desarticulación de la innovación educativa con la institución y la organización que regulan el funcionamiento de las escuelas, la relevancia de la estructura de las prácticas docentes, por otra parte, la metodología contrasta la opinión de los autores citados para concluir que el maestro debe integrarse de forma activa y aplicar los procesos de Innovación Educativa en las aulas de clase.

La labor docente implica el diseño de estrategias innovadoras que atiendan las características generales, necesidades e intereses de los alumnos, convirtiéndose en un referente para la formación y actualización del docente. La práctica consciente del maestro respecto a su labor, será un punto de motivación e inspiración para el futuro docente.

De igual manera, referenciamos a Margalef y Arenas (2006) el cual, tiene por objeto de estudio el uso del concepto de innovación en la educación partiendo de la aportación de varios autores que contribuyen a revisar la concepción entre dos conceptos: cambio y reforma de los cuales se recatan las semejanzas y diferencias; de igual manera se plasman las características e importancia de la innovación educativa en y para el desarrollo curricular profundizando en los proyectos como estrategias de innovación, desde la perspectiva de considerarlos como un espacio de experimentación, de renovación e innovación curricular al ser concebidos como hipótesis de trabajo, como investigación, como respuesta a los

problemas educativos planteados y explicitados como una estrategia para profundizar la resolución de dichos problemas.

Partiendo de la importancia de que los futuros docentes cuenten con un amplio bagaje de conocimientos respecto a la innovación educativa, resulta necesario fortalecer y llevar a cabo prácticas innovadoras, por lo cual, es de vital importancia identificar lo que implica la innovación educativa, ya que es un factor que contribuye en el proceso educativo, el cual, trae consigo grandes beneficios y retos a los que se pueden enfrentar en el medio áulico, es por ello, que durante su formación inicial se requiere contar con sustentos teóricos-prácticos que le permitan atender la tarea docente con base a las necesidades e intereses de los alumnos, así como, en los planteamientos del plan y programas de estudio vigente para la educación primaria. Partiendo de lo que implica el papel del docente, sus características, actitudes, la profesionalización, la adecuación curricular y tomando en consideración la diversidad de los estudiantes que asisten a la educación primaria, se requiere tomar en cuenta los aspectos que son relevantes dentro de su práctica docente. Por lo antes expuesto se plantea la siguiente interrogante ¿Cuáles son las experiencias sobre la Innovación Educativa de los estudiantes de la licenciatura en educación primaria de una escuela normal?

Objetivo General

Conocer las experiencias de los estudiantes de la licenciatura en educación primaria sobre la Innovación Educativa con base en su formación inicial y sus prácticas profesionales.

Marco teórico

Partiendo de que, innovar supone construir, crear e implementar procedimientos, estrategias, materiales o acciones que, aunque no siempre conducen a obtener los resultados que se esperan, sí se convierten en experiencias valiosas que permiten valorar las posibilidades de mejora de su docencia. SEP (2012, Pág. 5). Desde el planteamiento de Carbonell (2001), se puede definir a la innovación como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Lo anterior, parte de una necesidad formativa en la trayectoria de los estudiantes normalistas, buscando con ello, lograr que los futuros docentes se apropien de estrategias y herramientas que les permitan generar prácticas innovadoras en contextos reales de trabajo.

La innovación es un tema de gran relevancia por lo que, requiere ser considerado como un proceso permanente dentro de la formación inicial del futuro docente, ya que una de las tareas del docente, es poner en juego sus conocimientos teóricos, metodológicos, didácticos, técnicos y tecnológicos con el fin de incidir en la transformación de uno o algunos de los componentes de la docencia.

Rosales, Escudero y Fullan, citados por Salgado (2011) plantean que, la innovación educativa es un proceso de definición, construcción y participación social, lo cual nos lleva a entender su carácter multidimensional (socio tecnológico o estratégico, político, ideológico, cultural, contextual, biográfico) y a evitar el hecho de cambiar por cambiar, sin una reflexión crítica y deliberada sobre qué cambiar, en qué dirección, cómo hacerlo y con qué medios.” Este planteamiento nos lleva a enfatizar en el compromiso y la responsabilidad que conlleva incluir la innovación educativa en la formación inicial, así como en la práctica docente.

Desde el planteamiento de García y Arenas (2006) el cual, permite analizar el concepto con mayor profundidad de innovación educativa, con base en las siguientes características:

- ✓ Supone una idea percibida como novedosa por alguien, y a su vez incluye la aceptación de dicha novedad.
- ✓ Implica un cambio que busca la mejora de una práctica educativa.
- ✓ Es un esfuerzo deliberado y planificado encaminado a la mejora cualitativa de los procesos educativos.
- ✓ Conlleva un aprendizaje para quienes se implican activamente en el proceso de innovación.

González (2014), señala que la educación necesita docentes con actitud emprendedora e innovadora, capaces de generar nuevos talentos, líderes que motiven a otros a actuar. Su principal papel es comunicar y enseñar nuevos conocimientos, para que los estudiantes o profesionales que se están formando, logren poseer las herramientas necesarias, tanto sociales como competencias técnicas, las cuales serán útiles para ser aplicadas en la vida laboral y personal de cada uno (p. 68).

Por lo anterior, es importante tener claridad en la finalidad de cada elemento, estrategia y/o herramienta que el docente desee utilizar para innovar sus prácticas, ya que la intención de estas permitirán buscar la mejor manera para lograrlo. Según Barraza (2005) La innovación educativa es un proceso que involucra la selección, organización y utilización creativa de elementos vinculados a la gestión institucional, el currículum y/o la enseñanza, siendo normal que impacte en más de un ámbito porque suele responder a una necesidad o problema que por lo regular requiere respuesta integral. (p. 30)

Se retoman los ámbitos de la innovación educativa que Barraza (2005) plantea:

- Introducción de nuevas áreas o contenidos curriculares.
- La utilización de nuevos materiales y tecnologías curriculares.
- La aplicación de nuevos enfoques y estrategias de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- El cambio de las creencias y presupuestos pedagógicos de los diferentes actores educativos.

Havelock y Huberman citados por Barraza (2005), señalan un modelo **de interacción social**, el cual, han identificado con precisión la forma en que la mayoría de los individuos pasan por un proceso de adopción de la innovación:

- ✓ Toma de conciencia: el individuo se ve expuesto a la innovación, pero carece de información completa sobre ella.
- ✓ Interés: el individuo busca información sobre la innovación, pero todavía no ha juzgado su utilidad con respecto a su propia situación.
- ✓ Evaluación: el individuo hace un examen mental de lo que supondrá en su momento y en el futuro la aplicación de la innovación, y decide si la va a experimentar o no.
- ✓ Ensayo: el individuo, si su examen mental resultó favorable, aplica la innovación a escala limitada para descubrir si, en su situación, tiene una utilidad real.
- ✓ Adopción: Adopción los resultados del ensayo de la innovación, o incluso alguna modificación de la misma analizada con detenimiento, servirán para determinar si se toma la decisión de adoptar o rechazar la innovación.

Las comunidades de aprendizaje constituyen un espacio colegiado entre colegas, guiados bajo un mismo objetivo, en el que comparten ideas, experiencias, conocimientos que les permiten generar prácticas innovadoras. Molina (2005) Las comunidades de aprendizaje son conjuntos de individuos autónomos e independientes que, partiendo de una serie de ideas e ideales compartidos, se obligan por voluntad propia a aprender y trabajar juntos, comprometiéndose e incluyéndose unos a otros dentro de un proceso de aprendizaje. (p. 235) lo que permitirá procesos menos complejos para el logro de los objetivos dentro del ámbito educativo. Una comunidad de aprendizaje se caracteriza por un ambiente que promueve cooperación mutua, apoyo emocional, crecimiento personal y sinergia de esfuerzos. Sus miembros se muestran más fuertes y seguros porque el grupo actúa como una red de apoyo que les ayuda a aprovechar mejor las oportunidades y a minimizar los peligros al realizar cambios en sus creencias y en la práctica del aula. (2005, p. 237)

Desde el planteamiento de Elboj y Oliver (2003, p. 3) trabajar en Comunidades de Aprendizaje permite colaborar en la superación de las desigualdades educativas que, a su vez, están generando nuevas desigualdades sociales. Las personas con mayor formación académica son las que en la actualidad están participando en las diferentes esferas, desde el ámbito laboral hasta la participación en espacios de decisión de la sociedad civil. Aportar las herramientas necesarias para construir una Sociedad del Conocimiento para todos y todas es precisamente el principal objetivo de Comunidades de Aprendizaje, apostando por la superación de la exclusión social que sufren determinados grupos sociales.

Metodología

La presente investigación está orientada bajo un paradigma cualitativo, desde la postura de Hernández, Fernández y Baptista (1991, p. 364) La investigación cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explotandolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. Por lo tanto, este informe parcial busca rescatar desde las experiencias de los estudiantes normalistas las percepciones que tienen sobre el concepto de innovación educativa, cómo lo han vivido, además, de los retos que han enfrentado en su práctica docente respecto al tema.

Atiende a un estudio con alcance exploratorio, retomando a Hernández, Fernández y Baptista (1991, p. 70) Los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. El caso específico del tema de innovación educativa, no ha sido abordado en el contexto de la escuela normal donde se realizó el trabajo, es por ello, que se decidió explorar a través de esta investigación qué piensan los estudiantes de la escuela en la que se forman los futuros docentes y cómo podemos rescatar y aportar acciones, estrategias, formas de trabajo, organización, entre otros, para el fortalecimiento de la formación inicial y la de los docentes en servicio.

Para la realización del estudio nos apoyamos del Método de interpretación fenomenológico, este método, desde la perspectiva de Álvarez y Gayou (2003, p. 85), refiere a una corriente filosófica originada por Edmund Husserl a mediados de 1890; se caracteriza por centrarse en la experiencia personal, en vez de abordar el estudio de los hechos desde perspectivas grupales o interaccionales.

Existen dos premisas en la fenomenología según Alvarez y Gayou (2003, p. 86) La primera se refiere a que las percepciones de la persona evidencian para ella la experiencia del mundo, no como lo piensa, sino cómo lo vive; así, el mundo vivido, la experiencia vivida, constituyen

elementos cruciales de la fenomenología; la segunda, señala que la existencia humana es significativa e interesante, en el sentido de que siempre estamos conscientes de algo, por lo que la existencia implica que las personas están en su mundo y solo pueden ser comprendidas. El contexto en el que se llevó a cabo la primera etapa de la investigación es en la Escuela Normal “Mtro. Rafael Ramírez” la cual, está ubicada en un contexto rural en el valle de Mexicali, B. C.

Como técnica de recolección de la información y referente para proporcionar resultados a los lectores sobre la primera etapa de la investigación, se diseñó y aplicó un cuestionario de preguntas abiertas, haciendo uso de la herramienta “Google Form”, con la finalidad de identificar las percepciones de los estudiantes normalistas respecto a las experiencias, los aspectos teórico-prácticos que rescataron tanto en su formación inicial como en la práctica docente. El cuestionario se conformó de tres categorías de análisis, la primera, encaminada a rescatar las percepciones que los estudiantes tienen respecto al concepto de innovación educativa, la segunda; enfocada a rescatar experiencias durante su formación inicial y, por último, sus experiencias producto de la práctica profesional en la escuela primaria.

En cuanto a los participantes, se tomó en cuenta a estudiantes del quinto y séptimo semestre, puesto que, ellos ya han concluido el curso de Innovación y trabajo docente que marca la malla curricular para el quinto semestre en el plan de estudios 2018 de la licenciatura en educación primaria, además, se considera que cuentan con mayores referentes teórico-prácticos para responder a lo solicitado, aunado a ello, poseen experiencias producto de las jornadas de práctica profesional obtenidas durante su estancia en las escuelas de educación primaria.

Las etapas de aplicación y análisis de la información recabada a través del cuestionario, fue la siguiente. En primer lugar, el instrumento fue enviado vía correo electrónico a alumnos de quinto y séptimo semestres, a través de una invitación para participar, este se acompañó de indicaciones para su llenado, posteriormente, en cuanto se pudo corroborar que se contaba con 22 cuestionarios de 33 que se habían enviado, se procedió a realizar la impresión de los mismos, y como última etapa, se analizaron e interpretaron los resultados, para construir los resultados que se presentan a continuación.

Resultados

Partiendo de las categorías establecidas, se muestran los resultados que se obtuvieron con base en las percepciones y experiencias de los estudiantes de la escuela normal.

Desde la categoría de la *percepción*, y con base en el análisis de los resultados del cuestionario se identificaron algunas similitudes expresadas por los alumnos respecto al concepto de innovación educativa, ellos mencionan que la innovación es una actividad que es desarrollada dentro de la práctica docente, la cual, trae consigo la búsqueda de problemáticas o situaciones que se presentan en el proceso de enseñanza- aprendizaje, así como la transformación, cambio, diseño, búsqueda, mejora, de actividades o estrategias a implementar.

Desde de la *formación inicial* las respuestas en su mayoría no coincidían ya que mencionan elementos muy diferentes que contemplan la innovación, por ejemplo: fortalezas, oportunidades, debilidades, actitudes, estrategias, las TIC, procesos de enseñanza, colaboración entre otros, así mismo, dieron respuestas similares que fueron minoría de las cuales se rescataron que los elementos que contempla la innovación son el contexto, la estrategias, los alumnos, los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Con referencia al cuestionamiento sobre la importancia de la innovación educativa dentro de la formación inicial de forma general mencionan, que es un aspecto de suma importancia para los futuros docentes, requieren contar con referentes teóricos sobre el tema, lo que les permitirá una práctica docente consciente a través del uso de herramientas y estrategias que aporten para el tipo de alumno que el modelo educativo vigente espera se forme

Respecto a la categoría de *práctica profesional*, mencionan que los principales retos que enfrentaron en sus jornadas de práctica con relación a la innovación educativa fue, el no poder dar seguimiento a las actividades con las que se pretendía innovar debido a varios factores, entre ellos, la distribución de tiempo, la ausencia del alumnado, la identificación de problemáticas presentes en el grupo, así como, el no contar con los referentes teóricos que les permitan construir un concepto propio sobre innovación, lo que genera limitantes en el análisis y reflexión del impacto que la innovación educativa tiene en diseño y puesta en marcha de acciones y secuencias didácticas encaminadas a atender la diversidad de los estudiantes.

Otro factor de gran relevancia y que ha causado confusión desde la formación de los estudiantes y su práctica en la escuela primaria, es la implementación de la tecnología como herramienta de apoyo a sus secuencias didácticas, ya que consideran que, haciendo uso de

este medio, ya están innovando, y no es que no sea considerado el uso de la tecnología en las prácticas innovadoras, pero, no es el único elemento que la conforma.

Discusión y conclusiones

Partiendo de la propuesta de Rosales, Escudero y Fullan citados por Salgado (2011) respecto a la innovación educativa, se enfatiza en la importancia de considerarla como un medio que construye y conlleva a una participación social, lo que, permite asimilar desde sus diversas dimensiones y factores que la conforman. Lo anterior, nos permite tomar conciencia de la importancia que la innovación educativa tiene desde la formación inicial de los docentes en formación, consolidando sus referentes teóricos y prácticos para garantizar una educación de calidad generando ambientes inclusivos, de igualdad consolidados a través de las comunidades de aprendizaje.

Por lo anterior, y con base a los resultados obtenidos concluimos con las siguientes puntualizaciones, las cuales, proponemos para su aplicación.

- Generar espacios colegiados que permitan a los futuros docentes, compartir las experiencias encaminadas a la innovación educativa, desde acciones basadas en la investigación documental y de campo.
- Promover espacios de discusión tales como, foros, encuentros, congresos interinstitucionales, entre otros, que coadyuven al análisis y la reflexión de la formación que los estudiantes reciben vs la práctica docente que realizan.
- Establecer la vinculación con otras instituciones formadoras de docentes, para compartir experiencias innovadoras que les permitan fortalecer la formación profesional de los estudiantes, así como, contrastar los contextos y características propias de los espacios en los que se desempeñan.
- Considerar en la malla curricular para la formación de licenciados en educación primaria el incremento en la orientación sobre la innovación educativa, puesto que, resulta de gran apoyo en la creación de ambientes que propicien la inclusión, la igualdad y el trabajo colaborativo para la atención de las diversas necesidades de los implicados.
- Concientizar al estudiante normalista de la importancia de la creación de proyectos de intervención a través de la innovación en el ámbito educativo como un espacio de crecimiento personal, profesional y social.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. J. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- ARENAS MARTIJA, ANDONI, Y GARCÍA, LEONOR (2006). ¿QUÉ ENTENDEMOS POR INNOVACIÓN EDUCATIVA? A PROPÓSITO DEL DESARROLLO CURRICULAR. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (47),13-31.[fecha de Consulta 9 de Septiembre de 2022]. ISSN: 0716-0488. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328828002>
- Barraza (2005) Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421470003.pdf>
- Calderón (2006) La Red de Didáctica de la Investigación Educativa. Sistematización de una experiencia de innovación educativa. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545086004.pdf>
- Carbonell, J.(2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid:Morata
- Elboj Saso, Esther Oliver Pérez (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. [Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado](#)2003, 17(3)
- González. (2014). La importancia de la Innovación y el Emprendimiento.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4760767>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Margalef y Arenas (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular.
- Molina (2005) Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. Recuperado de:
https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1279042516328_433996408_20112/comunidad%20de%20aprendizaje.pdf
- Rojas, O. (2019). Rol del maestro en los procesos de innovación educativa. *Revista Scientific*, 4(Ed. Esp.), 54-67, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de:
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.25422987.2019.4.E.3.54-67>
- Secretaría de Educación Pública (2012). Plan de estudios de la licenciatura en educación primaria. Trabajo docente e innovación. Recuperado de

https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/trabajo_docente_e_innovacion_lepri.pdf

Secretaría de Educación Pública(2018) Plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria, 2018. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/planes2018>.

“EL LIDERAZGO ESCOLAR EN CONTEXTOS VULNERABLES”

Autores:

Dr. José Bernardo Sánchez Reyes, Dra. Juana García, Mtro. Jaime Martínez Saavedra.

Eje temático

5. Comunidades de Aprendizajes e Innovación en la Práctica Docente

RESUMEN

Este es un reporte de una investigación en proceso, el objetivo es describir cómo los líderes escolares promueven una cultura de aprendizaje en escuelas de altas necesidades. La institución seleccionada es una Escuela Secundaria General ubicada en la ciudad de Durango, Dgo; catalogada por sus condiciones contextuales como zona de alto riesgo, debido a su alta incidencia de crímenes.

El estudio se ubica desde el enfoque cualitativo, el paradigma interpretativo y el método estudio de caso instrumental, donde se examina un caso en particular, con un objetivo diferente al de simplemente conocer el caso elegido. La recolección de la información se hizo a través de la entrevista semi-estructurada y el grupo focal, aplicado con padres de familia. Para sistematizar –codificar y categorizar- la información, se siguió el procedimiento propuesto por Cisterna (2005), donde primero se identificó y agrupó la información en torno a los parámetros: éxito, liderazgo y contexto. Entre los principales hallazgos destaca la percepción que tienen los profesores entrevistados miembros del staff, acerca del liderazgo que ejerce la directora de la institución y se describe como un liderazgo de tipo distribuido, transformacional y pedagógico. Para este reporte hemos elegido la categoría de liderazgo. Para validar los resultados se realizó la triangulación de datos propuesta por Stake (2007).

Palabras clave

Contextos vulnerables, liderazgo: distribuido, transformacional y con inteligencia emocional, toma de decisiones.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En nuestro entorno es común la búsqueda y selección de escuelas secundarias donde podamos llevar a nuestros estudiantes a realizar las jornadas de práctica docente que se establecen en los planes y programas de estudio de las Licenciaturas en Educación Secundaria, Matemáticas e Inglés.

Los docentes encargados de llevar a cabo esta tarea, consideran varios factores entre ellos: el contexto donde se ubica, las características de la población, la infraestructura de las escuelas, la disposición y acompañamiento de los maestros a los estudiantes y el apoyo que brinde el director o directora de las instituciones de educación básica y las autoridades educativas.

Difícil resulta para el docente formador, conjugar los esfuerzos de los involucrados en la tarea educativa, al identificar escuelas de prácticas, que por sus características y condiciones contribuyan a la formación del futuro profesional. No es fácil identificar escuelas con directivos que asuman y desarrollen adecuadamente su función directiva, miembros del personal de la escuela, administrativos y de apoyo que se sumen a la tarea educativa, madres y padres de familia comprometidos y estudiantes convencidos de asistir a aprender.

La institución seleccionada para llevar a cabo la investigación es una Escuela Secundaria General, escuela catalogada por sus condiciones contextuales como zona de alto riesgo, por la Secretaría de Seguridad Pública del Estado de Durango. Lo anterior, debido a su alta incidencia de crímenes de bajo y alto impacto (prostitución, pandillerismo, tráfico de drogas, violencia intrafamiliar, abuso infantil); entre otros.

El contexto situacional en el que se encontró el centro escolar cuando la directora asume el rol en el ciclo escolar 2015-2016, se describe a continuación: la matrícula era de 263 estudiantes, instalaciones “grafiteadas”, aulas sin vidrios, mobiliario en pésimas condiciones, elevado índice de ausentismo (tanto alumnos como personal), indisciplina por parte del alumnado, venta de drogas al interior de la institución, agresividad hacia la autoridad escolar, tanto del personal como del alumnado y de los padres de familia, una dinámica de violencia directa por parte de un grupo específico del colectivo hacia el aparato directivo (personal de staff), donde un grupo del personal docente pretendía ejercer funciones más allá de su responsabilidad.

En esta caracterización, resulta importante señalar que la situación anteriormente descrita ha mejorado notablemente, desde el ciclo escolar 2015-2016 hasta el actual 2021-2022; uno de los factores decisivos ha sido el liderazgo implementado por la directora, reflejándose en un liderazgo distribuido, académico y de tipo transformacional hacia su equipo docente, alumnos, padres de familia y la comunidad, donde es posible ver un cambio en la escuela y una transformación, cuyo impacto trasciende más allá de la comunidad escolar (Maureira, 2016).

MARCO TEÓRICO

En esta investigación el objetivo es: describir cómo la líder de la escuela (directora) promueve una cultura de aprendizaje en una escuela secundaria de altas necesidades, implementando un estilo de liderazgo en condiciones de vulnerabilidad.

El campo de la investigación científica sobre el liderazgo escolar en escuelas de alta vulnerabilidad se ha explorado poco sobretodo en México, sin embargo; en una exhaustiva búsqueda de literatura sobre el tema encontramos algunas investigaciones y reportes, en diversos contextos de México, América Latina y otros países.

Rodríguez, Acosta & Torres (2020), en una investigación acerca del liderazgo directivo para la justicia social en contextos vulnerables: estudio de caso de directores escolares mexicanos, encontraron evidencia de que los directores que lideran escuelas en contextos de vulnerabilidad con resultados que denotan algún nivel de éxito, promueven el cambio y la mejora escolar basados en la construcción de una visión corresponsable, y poseen altas expectativas con referencia al desempeño de todos los miembros de la comunidad , entre otros factores.

Espínola H. V., Treviño, J. E., Guerrero M. M., & Martínez A., J. (2017)., en su estudio en relación al Liderazgo para la mejora en escuelas vulnerables: prácticas asociadas al cumplimiento de metas de aprendizaje, los resultados evidencian que la práctica directiva de observar aula y retroalimentar a docentes aumenta la probabilidad de cumplir la meta, mientras que las escuelas cuyos sostenedores centralizan la toma de decisiones limitando los espacios de autonomía de las escuelas, las disminuyen.

Anderson (2010), en una investigación realizada en la Universidad de Toronto, Canadá, señala y describe la relevancia del liderazgo directivo en el desarrollo de cambios y mejoras educativas: las sendas de la influencia; y las categorías de prácticas del liderazgo efectivo. Este trabajo propone cuatro desafíos para la implementación de prácticas: la concreción de acciones en contextos específicos, la descripción de la naturaleza del cambio, el necesario apoyo a los líderes, y la distribución de prácticas.

Alfaro R., Orellana M. & Limón S. (2018), en una investigación que realizaron para estudiar la influencia del liderazgo directivo en los resultados escolares, encontraron que los principales hallazgos tienen que ver con las acciones generadas desde la dirección para el cumplimiento de los objetivos institucionales. Obtienen como resultados que el liderazgo ejercido emerge de las circunstancias y de la problemática a tratar, en un esfuerzo constante por remontar los resultados académicos a pesar de las restricciones materiales y de contexto que limitan la transformación escolar.

Spencer y Spencer (1993.citado en González, 2013), en su investigación identificó seis estilos de liderazgo distintos, cada uno de ellos derivado de diferentes componentes de la inteligencia emocional: Líderes autoritarios, Líderes conciliadores, Líderes democráticos, Líderes ejemplarizantes, Líderes coach y los líderes coercitivos. La investigación indica que los líderes con los mejores resultados no se basan en un solo estilo, sino que utilizan muchos.,

siendo este trabajo una novedad, asimismo, el descubrimiento de que cada uno de los estilos de liderazgo se basa en distintos componentes de la inteligencia emocional.

Tapia G., Becerra P., Mansilla S. & Saavedra M. (2011), estudiaron en Chile, aspectos relevantes del liderazgo directivo en escuelas de educación media, en contextos de alta vulnerabilidad social, entre los principales hallazgos informan que el liderazgo directivo promueve relaciones de confianza y reconoce una alta valoración hacia la diversidad, lo que se evidencia en un alto compromiso con los estudiantes, como también en la explicitación de valores relacionados en los proyectos educativos institucionales.

Estrada (2018), identificó entre sus hallazgos, que un clima favorable, una gestión para el aprendizaje, intereses comunes, el profesionalismo, la transformación, la solución de problemas, el ambiente laboral y la proyección social fueron factores de éxito. Concluye que para lograr el aprendizaje fue necesario la sistematización del trabajo colectivo a partir de un liderazgo pedagógico permitiendo la mejora del desempeño.

En una indagación realizada por, Peralta (2015), para valorar el estilo de liderazgo que ejercen los (as) subdirectores y su incidencia en la práctica docente. El estudio presenta un enfoque cuantitativo con alcances cualitativo, es correlacional de corte transversal, los instrumentos aplicados fueron cuestionario a grupo focal, encuesta a docentes, entrevista a subdirector(a), guía de observación y revisión documental. Se constató que uno de los subdirectores ejerce un estilo de liderazgo emprendedor, por otro lado, las subdirectoras practican un estilo de liderazgo complaciente. En cuanto a los hallazgos se puede mencionar que las funciones de los (as) subdirectores están referidas directamente a realizar el trabajo de los(as) Directores. Por tanto, los(as) subdirectores deben ejercer estrategias de liderazgo que incluyan la motivación a todo el personal docente, ya que existe una minoría de docentes que se siente presionada y aislado, maximizar la práctica de la comunicación ascendente donde los(as) docentes puedan dirigirse a los directivos para la toma de decisiones, promover un consejo de padres de familia, para involucrarlos en la toma de decisiones.

En un estudio realizado por Lamiña (2020), entre los hallazgos destaca que los líderes ejercen sus funciones y liderazgo en estricto apego de las exigencias ministeriales, políticas educativas y al cumplimiento cabal de estándares de calidad, acciones que no han hecho más que disociar las relaciones socio-afectivas y cognitivas de los actores educativos, burocratizando la educación e incluso ahogando la motivación, autonomía y creatividad de los mismos líderes educativos, se proponen directrices de liderazgo con un enfoque transformacional y pedagógico que admiten un estilo de liderazgo educativo más equilibrado.

Murillo, T., F. J. (2006), afirma: si queremos cambiar las escuelas, con ello, mejorar la educación, necesitamos contar con personas que ejerzan un liderazgo desde el interior de la escuela que inicie, impulse, facilite, gestione y coordine el proceso de transformación. Personas con una actitud y un compromiso con la escuela, la educación y la sociedad, capaces de ponerse al frente del proceso de cambio.

Mestizo, E. I. (2016), la autora presenta resultados sobre factores que inciden sobre el Liderazgo Directivo, donde la formación inicial fue una de las categorías de análisis. Dichos resultados tienen puntos de coincidencia con los antecedentes teóricos, en cuanto a la necesidad de mejorar la formación docente e inducción para los puestos directivos, concuerda con la política de desarrollo profesional docente de El Salvador, que reconoce la necesidad de mejorar la formación de los directivos.

Sánchez y Barraza (2018), en una investigación acerca del liderazgo de los directores(as) de las IFD, encontraron que las percepciones de los directivos coinciden en que la práctica del liderazgo demanda un conjunto de capacidades, conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le permitan al líder ganarse el reconocimiento de sus seguidores, también encontraron que los directivos transitan desde un liderazgo autocrático hasta los de tipo transformacional y distribuido.

Bolívar (2011), en este artículo el autor, defiende la tesis basada en las experiencias internacionales y en la literatura, de que un liderazgo pedagógico requiere en paralelo, una comunidad de aprendizaje, donde el profesorado desempeña, a su vez, el papel de líder. Las nuevas demandas a la escuela exigen el liderazgo a todos los niveles, no limitado a quienes ocupan una posición formal. Los líderes formales han de favorecer el liderazgo múltiple del profesorado, creando condiciones y oportunidades para el desarrollo profesional y organizacional. Desde una concepción más orgánica y horizontal, el profesorado ha de ser líder en su propio contexto. Por eso, una formación orientada al desarrollo de competencias para un liderazgo centrado en el aprendizaje incluye distribuir el liderazgo entre un profesorado capacitado. Construir condiciones para un desarrollo de las competencias docentes requiere una cultura de colaboración, en torno a un proyecto educativo conjunto, para la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Maureira, (2016), sostiene que un modelo de liderazgo que sigue teniendo vigencia y actualidad, es el liderazgo transformacional de Bass (1985), cuyo significado esencial está en hacer de los colaboradores verdaderos líderes. El trabajo que se presenta tiene como eje central reflexionar teóricamente sobre el liderazgo en las organizaciones educativas y su relación con la mejora de la eficacia escolar.

METODOLOGÍA

Por la naturaleza, el objetivo y la pregunta de indagación, este estudio se caracteriza por ser una investigación cualitativa, Hernández, Fernández y Baptista (2010), afirman que dicho enfoque se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas) a cerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. El investigador obtiene datos abiertos, emergentes, con la finalidad de desarrollar temas a partir de esa información.

Se elaboró, un diseño metodológico desde el enfoque del paradigma interpretativo, que permitiera entender algunas de las realidades vividas por los participantes de la Escuela Secundaria como parte de sus experiencias. Se eligió como método el estudio de caso de acuerdo con Stake (2007). El estudio de caso bajo la óptica cualitativa y como método de investigación, “tiene como objetivo documentar una experiencia o evento en profundidad o entender un fenómeno desde la perspectiva de quienes lo vivieron” (Hernández-Sampieri, et al, 2014, pág. 18), no es generalizable, pero aporta conocimiento sobre un fenómeno para la formulación de proposiciones teóricas (Yin, 1994, 2009).

Participantes

El estudio de caso se focalizó en la directora del plantel, que ha ejercido su función en una escuela con características y condiciones muy peculiares: corresponde a una población marginada, ubicada en un contexto denominado de alta necesidad. Cabe mencionar que, con la finalidad de proteger la confidencialidad de los informantes, el nombre de la escuela, de la directora y de los informantes, no se revelan los nombres reales.

Se recurrió a diversas técnicas para la recopilación de información: la entrevista y el grupo focal, elegimos el tipo de *entrevista semi-estructurada*, siguiendo el protocolo y guía establecidos por la Red de Investigación en Gestión Educativa (RIGE) asociada a la Red Internacional de Liderazgo Educativo para el Desarrollo (ISLDN, por sus siglas en inglés), realizamos dos entrevistas a la directora, una entrevista para el staff (otros roles de liderazgo fuera del director), donde participaron seis docentes, quienes desempeñan funciones de: Secretario Administrativo, Coordinador Académico y docentes frente a grupo. Además de las entrevistas, se llevaron a cabo dos grupos focales, uno a nueve padres de familia y otro a 10 estudiantes. Para la realización del grupo focal, es necesario de una organización de los temas o guía del entrevistador, pero se hace énfasis en que la flexibilidad y “el valor de la técnica está en descubrir lo inesperado, lo cual resulta de una libre discusión en grupo, articulada en torno a aquellos temas que le interesan al investigador” (Cisterna, 2007, p. 53).

Procedimiento de recogida y análisis de datos

La sistematización de la información se realizó a partir de la codificación y la categorización, se siguió el procedimiento propuesto por Cisterna (2005), donde primero se identificó y agrupó la información en torno a los parámetros para evaluar el éxito, posteriormente se identificó la información sobre el liderazgo y finalmente; la información obtenida con relación al contexto. La identidad de los informantes se encuentra protegida en los identificadores de cada testimonio citado añadiendo entre paréntesis la técnica empleada, siendo Entrevista (E) o Grupo focal (GF), el informante que puede ser Directora (D), Profesor/a (P), Alumno/a (A) o Padre/Madre (PM) y el año en el que se fue recogido el testimonio. Se reclasificó y emergieron tres categorías: la primera, referida a evaluar el éxito, la segunda el liderazgo y por último la del contexto. En este reporte parcial de investigación hemos elegido la categoría de liderazgo, de ésta última, emergieron tres subcategorías denominadas desarrollo de habilidades, ambiente interno y ambiente externo. Por último; se procedió a la redacción del informe correspondiente. Para validar los resultados se realizó la triangulación de datos y teórica propuesta por Stake (2007), proceso que permitió detectar hallazgos y obtener conclusiones.

RESULTADOS

En este trabajo damos a conocer un reporte parcial de la investigación titulada “El liderazgo escolar en contextos vulnerables” que como integrantes del Cuerpo académico, “La Gestión en la docencia” en colaboración con la Red Internacional para el Desarrollo de Liderazgo (ISLDN), como equipo de investigadores iniciamos en el segundo semestre del ciclo escolar 2021-2022 (febrero-julio), hemos identificado hallazgos preliminares al aplicar algunos de los instrumentos del Protocolo de investigación y Guía para Miembros, del Grupo de escuelas en contextos vulnerables.

En un primer acercamiento al entorno el grupo del staff (lo integran maestros y otros roles de liderazgo fuera de la directora), opinan que: *-existe una verdadera transformación educativa en la escuela que se refleja en el contexto- ya que se busca mejorar el aprendizaje y la convivencia de todas y todos los estudiante de la Escuela Secundaria, donde es común las prácticas de inclusión, el respeto a la igualdad de género, prevalece el diálogo ante todo y se percibe un ambiente de trabajo que les ha permitido innovar su práctica docente (E.P.7 / 2022).*

En esta ponencia nos centramos en el tipo de liderazgo y las cualidades de liderazgo que expresa el personal docente y administrativo (staff), que labora en la secundaria identificada inicialmente como una de las escuelas de prácticas ubicadas en contextos de alta vulnerabilidad.

Categoría de liderazgo

El análisis de los hallazgos preliminares, al aplicar el instrumento del Protocolo de investigación relativo a la entrevista para el staff, éste se administró a cinco integrantes, dos maestros y tres miembros de staff (personal de alto nivel como subdirector administrativo quienes desarrollan otros roles de liderazgo fuera del director. Tres son del género femenino y dos del masculino, con edades que oscilan entre los 45 a 55 años de edad, con una preparación académica de licenciatura en tres de ellos y dos de maestría, con una experiencia laboral que varía entre 1 hasta los 30 años, laborando en la institución.

Al recuperar lo que expresan los informantes, al referirnos a cuestiones como: Pregunta 6) *¿La directora contribuye de alguna forma en su desempeño individual y organizacional? y ¿Cómo favorece el trabajo?*

Las respuestas de los informantes del equipo de staff, se manifestaron de la siguiente manera: (E.P.1 / 2022). *La directora guía y conduce a cada uno de los integrantes de su personal para el desarrollo del trabajo tanto de manera individual como grupal, o general mediante el trabajo colaborativo, con indicaciones claras, cuando se requiere mediante oficios, mantiene una comunicación constante tanto con todos y cada uno del personal, como con los estudiantes, a cada uno le llama por su nombre, los conoce a todos y eso que la matrícula ha crecido exponencialmente actualmente tenemos una matrícula de 502 estudiantes, tanto que hay lista de espera cuando esta escuela antes era considerada como la escuela donde se inscribían los estudiantes que las otras secundarias no aceptaban.*

(E.P.2 / 2022). *¡Claro que sí!, influye mucho, por ejemplo; anteriormente estaba yo frente a grupo pero después me separé por hacer mi maestría, cuando volví yo sí vi algo de cambios. La directora me invitó a trabajar en su equipo y pues si hemos visto el avance de aquí de la escuela.*

¿Cómo favorece el trabajo? Con empatía, antes había renuencia al cambio por parte de los maestros, uno se acostumbra a ver siempre lo mismo, veíamos el entorno externo y hasta andaba uno con algo de miedo, incluso los baños borroneados y como que luego uno se acostumbra. Si hubo cambios, incluso hubo papás que fueron alumnos de la escuela que dicen –nada que ver con lo que se tenía anteriormente.

Considerando que el tipo de liderazgo identificado es el transformacional, así como lo define, (Bass 1985). Al describir que implica el incremento de las capacidades de los miembros de la organización para resolver individual o colectivamente los diferentes problemas y la toma de decisiones. Por tanto, el liderazgo transformacional es la cultura del cambio, el agente transformacional de su cultura organizativa.

En relación a la pregunta 14 *¿Cómo se distribuye el liderazgo (nota: Ampliar y ejemplificar el concepto de Liderazgo), en la escuela y cuál ha sido el papel de la directora?* Al respecto se les extendió el concepto de liderazgo como lo define (Goleman 2013) el liderazgo, el arte de la persuasión hacia los demás, para motivarlos hacia el logro de un objetivo común.

En las respuestas del equipo de docentes del staff que realizan roles de liderazgo fuera del director, surgieron las siguientes expresiones para dar respuesta a la pregunta planteada:

(E.P.3 / 2022) *El trabajo que se debe de hacer por cada miembro de la escuela, la directora lo distribuye según las capacidades o competencias de cada integrante porque los conoce a todos y de cada uno, los trata como personas, es muy humana, sabe de sus capacidades para realizar cada tarea que asigna.*

(E.P.4 / 2022) *El papel de la directora es ser una guía, una líder productiva, que impulsa y motiva a la realización de trabajos y tareas, es humanista, predica con el ejemplo y la comunicación que ella establece es directa, personal o través de oficios cuando se requiere, excelente gestora y siempre obtiene buenos resultados.*

(E.P.5 / 2022) *Bueno, en cuanto al liderazgo, la directora siempre ha tratado de tomarnos en cuenta, y ayudarle a hacer un equipo porque, pues no todo ella lo puede hacer, ella da tareas específicas a cada quien, por ejemplo a la subdirectora lo que le corresponde y a mí también y después nos toma en cuenta para tomar decisiones, como por ejemplo, nos pregunta... ¿Qué les parece esta acción que vamos a implementar?, toma en cuenta las diversas opiniones para poder desarrollar en cada ámbito, por ejemplo a mí me toca con los maestros revisar de las planeaciones, si no están cumpliendo y entonces ella nos dice...-sabe que, hable con el maestro a ver qué es lo que está pasando?... , la subdirectora pues con el personal de intendencia, también ella se dirige, también está atenta al demás personal, pero en sí; pues el liderazgo de la directora es primordial, lo que está ella haciendo para mejorar y transformar la escuela.*

Podemos identificar que el estilo de liderazgo realizado por la directora en esta escuela, ha contribuido a la conformación de una verdadera Comunidad de Aprendizajes (CdeA) en su entorno a pesar de las condiciones de vulnerabilidad en las que la escuela secundaria se ha sostenido, debido a que busca mejorar el aprendizaje y la convivencia de todas y todos los trabajadores del colectivo escolar- no sin antes destacar que hay elementos del colectivo que han permanecido indiferentes a las acciones emprendidas por la directora, sin embargo; es pertinente decirlo que poco a poco se han ido sumando al equipo de trabajo, la directora asume su rol con formalidad, profesionalismo y especialmente humanismo, así también con sus estudiantes, invita y motiva a que se involucren en actividades que organiza de manera general en la escuela: en Rallys deportivos, exposiciones generales en el patio cívico, se promovió la creación del anuario de estudiantes, a quienes les reconoce, alaba y valora el esfuerzo que realizan, apoya y se centra en los estudiantes más vulnerables con humanismo, lo que para Goleman (2013), representa un liderazgo con Inteligencia Emocional (IE), donde el mismo autor expresa “se manda con el corazón”.

Lo anterior se puede corroborar por lo expresado por el grupo del Staff, quienes opinaron, que existe una verdadera transformación educativa en la escuela que se refleja en el contexto, ya que se busca mejorar el aprendizaje y la convivencia de todas y todos los estudiante de la Escuela Secundaria, donde son cotidianas las prácticas de inclusión tanto para el personal

docente, administrativo y de apoyo como con los estudiantes, ya que los conoce e involucra en actividades, el respeto a la igualdad de género y prevalece el diálogo ante todo, se percibe un ambiente de trabajo que les ha permitido a los docentes innovar su práctica docente.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación y la experiencia han evidenciado que el comportamiento y la actitud de la persona que asume las funciones de dirección en la escuela son un elemento fundamental que determina la existencia, la calidad y el éxito de procesos de cambio en la escuela (Murillo, 2004).

La querrela respecto al tipo de liderazgo directivo de quien se desempeña en esta responsabilidad académica- administrativa en la Escuela Secundaria, versa en identificar el estilo de liderazgo directivo que se ejerce, cuando por un lado se logró identificar aspectos de un liderazgo transformacional, donde según Bass (1985), define el liderazgo transformacional como aquel formado por carisma, consideración individual, estimulación intelectual, inspiración y en el caso de la organización escolar agrega un quinto factor denominado tolerancia psicológica. Factores todos interdependientes, que se manifiestan en conductas tales como el hecho de que motivan a sus colaboradores para que hagan más de lo que en principio esperaban hacer, elevan los niveles de confianza y consiguen además que superen sus propios intereses inmediatos en beneficio de la misión y/o visión de la organización.

O con un estilo de liderazgo distribuido con características muy específicas donde podemos reconocer lo planteado por (Murillo 2004), en el cual, la práctica del LD resulta de la interacción entre los líderes, sus seguidores y el contexto de la escuela, donde se involucra a múltiples personas, unas en posición de liderazgo formal y otras no, señala además que no se ejerce sobre los seguidores, sino que ellos mismos son parte de la práctica de este tipo de liderazgo.

Para concluir expresamos que al escuchar a la misma directora, al personal entrevistado y padres de familia, podemos considerar aunque presentemos en este trabajo, solamente la opinión del staff, donde se puede evidenciar que la directora presenta en su actuar, diversas características de los estilos de liderazgo distribuido, pedagógico, además del liderazgo transformacional así como también un estilo muy particular definido por Goleman (2013), como un liderazgo con Inteligencia Emocional.

Se observa, desde el momento en que se llega, tanto a la comunidad, como al interior de la institución, un clima de trabajo favorable, dicho de otra forma, un ambiente propicio que atrae al desarrollo de la tarea educativa de la institución, donde los actores describen estar en la mejor escuela de la ciudad capital, por ser una escuela “brillante”.

Esas características son las que son consideradas por los docentes formadores para considerar de nuevo a dicha escuela como escuela de prácticas docentes con la seguridad de que los estudiantes en formación pondrán en práctica sus aprendizajes adquiridos en las aulas de la Escuela Normal, sabemos que es y será un espacio propicio para la práctica docente de los estudiantes normalistas, bajo la dirección de una gestión institucional que a pesar de las condiciones de vulnerabilidad en las que se encuentra y que gracias al equipo docente y directivo, sigue viva, en comunicación con estudiantes, padres de familia y la comunidad se mantiene a la vanguardia, gracias al esfuerzo conjunto realizado. En una entrevista realizada con la Directora se rescató lo siguiente: *nuestra escuela pasó de los últimos lugares en los concursos académicos y deportivos a lograr los primeros puestos en múltiples disciplinas, incluyendo primer lugar en el área académica, ahora todas las aulas tienen completas sus ventanas, poseen una infraestructura y mobiliario digno, se ha erradicado la destrucción del edificio escolar así como de pandillerismo y venta de drogas dentro de la propia institución, se logró reducir de manera radical, el ausentismo escolar así como del personal, se ha logrado mantener un rol activo y de comunicación con la comunidad, la escuela recientemente, participó en conjunto con la UNESCO (2021) en el desarrollo de un manual de gestión educativa (E.I.D / 2022).*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro R., Orellana M. & Limón S. (2018). Ejerciendo el liderazgo en contextos vulnerables: el caso de un director de Escuela Primaria. Disponible en: <https://rieego.mx/index.php/rieego/article/view/466>
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. PSICOPERSPECTIVAS: Individuo y Sociedad 9(2), 34-52: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242010000200003&script=sci_arttext
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. EDUCAR, vol.47, num.2, pp.253-275. Barcelona España: <http://www.redalyc.org/articulo?id=342130837004>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, (14)1, 61-71. <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Cisterna, C., F. (2007). “Manual de metodología de la investigación cualitativa para educación y ciencias sociales, texto de apoyo a la docencia”. Universidad del Bío-Bío. http://www.educacionpersonal.com/moodle/pluginfile.php/9125/mod_resource/cont

[ent/2/Francisco Cisterna Cabrera UBB Manual metodologia investigacion curricular.pdf](#)

Espínola H. V., Treviño, J. E., Guerrero M. M., & Martínez A., J. (2017). Liderazgo para la mejora en escuelas vulnerables: prácticas asociadas al cumplimiento de metas de aprendizaje. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 43(1), 87-106. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052017000100006&script=sci_arttext

Estrada M., T. E. (2018). Factores de éxito de una escuela primaria en condiciones vulnerables en Yucatán. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*; vol. 8, No. 16 (2018): <http://riege.tecvirtual.mx/index.php/riege/article/view/463>

González, G. A., G. (2013). Estilos y competencias del liderazgo. Percepciones de los futuros profesionales. (Tesis de Maestría, Facultad de Derecho. Universidad de la Laguna, España). <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/394/ESTILOS+Y+COMPETENCIAS+DEL+LIDERAZGO.PERCEPCIONES+DE+LOS+FUTUROS+PROFESIONALES.pdf;jsessionid=044C83C0FDCEED7B65311A4943AFAE84?sequence=>

Goleman, D. (2013). *LIDERAZGO el poder de la inteligencia emocional*. B grupo Z, pp.162. Consultado en: http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/claudia_mena/wp-content/uploads/2015/08/IntEmoc.pdf.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill (5ta. Ed).

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., C., y Baptista, P., L. (2014). Capítulo 4. Estudios de caso. En *Metodología de la investigación*. 6ª edición. pp 1-31. Centro de recursos: <http://www.mhhe.com/he/hmi6e>

Lamiña C., K. G. (2020). El liderazgo pedagógico hacia la mejora de la calidad de los aprendizajes. Tesis de Maestría en Innovación Educativa. Universidad Andina Simón Bolívar Sede Quito Ecuador Área de Educación: <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7928/1/T3441-MINE-Lami%C3%B1a-El%20liderazgo.pdf>

Maureira, O. (2016). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 2(1): <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5537>

Mestizo, E. I. (2016). «Nunca pensé en ser directora». La incidencia de la formación inicial en el liderazgo directivo, desde la perspectiva de los directivos. *Revista Iberoamericana De Educación*, 70, 115-130: <https://doi.org/10.35362/rie70090>

- Murillo, T., F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol 4, núm. 4, pp. 11-24.
- Peralta D., M. E. (2015). El liderazgo que ejercen los (as) subdirectores y su incidencia en la práctica docente del Colegio Público Salvador Mendieta, Colegio Público Nicarao e Instituto Público Esquipulas, ubicados en el distrito V del municipio de Managua durante el II semestre del año lectivo 2015: <https://1library.co/article/anexo-liderazgo-ejercen-as-subdirectores-incidencia-pr%C3%A1ctica-docente.qm09e34y>
- Rodríguez U, C. L., Acosta V., A. M., & Torres A, C. (2020). Liderazgo directivo para la justicia social en contextos vulnerables. Estudio de caso de directores escolares mexicanos. *Perspectiva Educativa*, 59(2), 4-26: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-97292020000200004&script=sci_arttext&tlng=pt
- Robert, K., Yin. (1994). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos*. Applied Social Research Methods Series. Volumen 5. Traducción: publicaciones SAGE: <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/YIN%20ROBERT%20.pdf>
- Sánchez R., J.B. y Barraza B., L. (2018). *Liderazgo. Ejercicio y percepciones*. Red Durango de Investigadores Educativos A.C. (Primera Edición).
- Stake R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata (4ª. Edición).
- Tapia G.,C. P., Becerra P. S., Mansilla S.,J. M., & Saavedra M., J. (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables. *Educación y Educadores*, vol.14,No.2, mayo-agosto.2011, pp. 389-409: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id-83421404010>

PERSPECTIVAS EN EL USO DE LAS CANCIONES PARA MEJORAR VOCABULARIO Y PRONUNCIACIÓN EN EL IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Yoloxochitl Bringas Tobón
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Estudiante de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés
Yolobringas30@gmail.com

Línea temática

Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas.

RESUMEN

El contexto mundial demanda la formación de ciudadanos bilingües desde un enfoque intercultural, capaces de insertarse a un mundo social globalizado y posmoderno. Las políticas educativas han seguido las diversas recomendaciones para el abordaje del inglés de diversos organismos internacionales que se han tratado de implementar en México. Sin embargo, las propuestas pueden olvidar la relevancia del aprendizaje a través de vincular el proceso de enseñanza – aprendizaje con alternativas didácticas contextualizadas.

Para el contexto de diversos estudiantes de escuelas secundarias públicas que cuentan con recursos disminuidos, el uso de las canciones puede ser el recurso contextual más inmediato. Por lo anterior, es importante conocer la perspectiva de docentes y alumnos ante este tipo de propuestas teóricas. El presente trabajo es una investigación del tipo cualitativa a través de un marco interpretativo fenomenológico con técnica de encuesta y cuestionario cerrado que aborda las perspectivas de alumnos y docentes con el uso de las canciones para mejorar la pronunciación y el vocabulario en alumnos de secundaria.

Los resultados arrojaron que tanto alumnos como docentes valoran al uso de las canciones como un buen recurso didáctico que los motiva a aprender el idioma inglés y los ayuda a la adquisición tanto de vocabulario como de la pronunciación.

Retomar elementos contextuales es un elemento fundamental en la enseñanza de un idioma extranjero que apoyaría a mejorar estos procesos de enseñanza del idioma inglés y apoyar a disminuir la brecha desigual en la educación pública en México.

Palabras clave: Didáctica de la enseñanza del inglés, secundarias públicas, uso de canciones para el aprendizaje

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El contexto social, político y cultural de inicios del siglo XXI se ha caracterizado por la globalización, la democracia y el libre mercado, en consecuencia, se ha destacado la importancia de formar personas bilingües o “ciudadanos globales”, capaces de enfrentar los desafíos de nuestra era contemporánea, también llamada posmodernidad.

De acuerdo con Pérez (1998) la posmodernidad se define como una condición social propia de la vida contemporánea, caracterizada por elementos económicos, sociales y políticos bien determinados por la economía de libre mercado, la extensión de las democracias formales como sistemas de gobierno y el dominio de la comunicación de masas. así como la difusión instantánea de información a todos los rincones de la tierra.

La enseñanza del idioma inglés en el contexto posmoderno es uno de los procesos de globalización en los que se encuentra inmerso nuestro país, este fenómeno abre oportunidades laborales, pero también la oportunidad de conocer nuevas culturas y formas de comunicación. “El inglés es mayormente tratado y visto como una herramienta para la comunicación” (Dewi, 2018: p3). Hablar inglés brinda a las personas mejores oportunidades de vida, se utiliza principalmente para intercambios académicos, en libros y revistas científicas. Por esa razón, el inglés se enseña en escuelas de todo el mundo.

En México, el inglés se enseña de manera obligatoria desde 1926 en las escuelas secundarias, pero es a partir de 1992 que algunos estados comienzan a desarrollar programas de enseñanza del idioma inglés (Reyes, 2011). Respecto a la política educativa mundial, es impulsada por organismos internacionales, como la Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura (UNESCO) y, la CE. Los tres organismos presentan coincidencias en sus propuestas para las políticas educativas de la enseñanza del inglés, tales como: la promoción del multilingüismo y la diversidad cultural, un mayor conocimiento de idiomas redundando en una mejor comprensión de los demás, tendencia común a promover el aprendizaje de idiomas a una edad temprana y la OCDE propone el aprendizaje de idiomas como un factor que influye en la economía.

Las políticas internacionales para la enseñanza del inglés revelan ciertos puntos en la importancia de tener una educación con enfoque multilingüe; sin embargo, la implementación didáctica podría no siempre estar orientada con las propuestas teóricas. Un

elemento fundamental para el éxito de estas políticas puede ser la contextualización de la enseñanza del idioma inglés. La enseñanza de cualquier contenido si no está contextualizado puede generar desmotivación y el aprendizaje de idiomas no es una excepción.

Este puede ser el caso de muchos estudiantes de secundaria pública mexicana que enfrentan el reto de aprender inglés y adquirir vocabulario y pronunciación, estas habilidades podría ser las más difíciles de desarrollar, ya que implican elementos como la memorización de múltiples palabras al mismo tiempo. Lo anterior puede ocasionar que se disminuya su participación al hablar en público por miedo a pronunciar mal y porque no tienen suficiente vocabulario para hacer una oración, ocasionando frustración, aburrimiento y molestia, lo que dificulta aún más su aprendizaje.

Un elemento que debe tomarse en consideración es que la motivación está íntimamente relacionada con los elementos contextuales del aprendizaje del idioma inglés. Si el contexto del idioma inglés no está presente en la vida del estudiante, la motivación se pierde, según (Borjian, 2015, p. 167). “La actitud y la motivación del estudiante juegan el papel más importante en la adquisición del idioma inglés”.

Una herramienta didáctica que acerca a los alumnos al contexto auténtico de la lengua son las canciones que apoyan el acercamiento más inmediato al contexto del idioma y la cultura anglosajona e inglesa a través de canciones para ayudar a los estudiantes a sentirse motivados para aprender, otro punto esencial es que la melodía estimula la memoria del estudiante.

Aprender un nuevo idioma para estudiantes de escuelas públicas que no cuentan con los recursos suficientes, en un mundo posmoderno, globalizado y desigual representa una polarización en oportunidades académicas, culturales y sociales. Las escuelas públicas generalmente no cuentan con los recursos suficientes que les permitan a los estudiantes desarrollar habilidades de comunicación, ocasionando que pierdan el interés.

Como se mencionó anteriormente, la comunicación es un elemento importante y el uso didáctico de las canciones puede ser el recurso más accesible para mejorar habilidades lingüísticas. Las políticas educativas han olvidado a esta herramienta didáctica, olvidando también a los principales actores en el aprendizaje y la enseñanza que se encuentran en las aulas.

Por las razones antes mencionadas, esta investigación consideró el uso de esta herramienta y se exploró la percepción de los estudiantes a través de una encuesta aplicada en tres grupos diferentes en la “Escuela Secundaria Técnica 60” ubicada en la ciudad de Puebla. La población está compuesta por 96 estudiantes de primer grado (32 estudiantes de cada grupo).

Propósito del estudio

Conocer las perspectivas de estudiantes y docentes sobre la eficiencia del uso de canciones para mejorar el vocabulario y la pronunciación en inglés y su contribución a los procesos de enseñanza-aprendizaje de este idioma.

Importancia del estudio

El presente estudio se centró en la exploración de las perspectivas de 96 estudiantes y profesores de tres grupos diferentes de una escuela secundaria sobre el uso de canciones como una estrategia metodológica que puede ayudar a los estudiantes a adquirir y mejorar el vocabulario y la pronunciación, dado que escuchar canciones también les puede ayudar a reconocer la forma en que se pronuncia una palabra, y podría ayudarles a memorizar sin tener que utilizar extensas listas de vocabulario que pueden olvidarse fácilmente sin referentes contextuales

Este estudio pretende conocer la opinión de los participantes que permita pensar en la sistematización, posteriormente, de propuestas metodológicas alternativas en el aprendizaje del idioma inglés, con ello no se espera que se remplace la enseñanza de la gramática tradicional, sino que se considere que aprender un idioma extranjero de manera integral, contempla también la adquisición de vocabulario sin olvidar el aprendizaje de la pronunciación considerando el uso de canciones. Tal como lo señala Harmer (2000), “la música es un poderoso estímulo para la participación de los estudiantes precisamente porque habla directamente de nuestras emociones y al mismo tiempo nos permite usar nuestro cerebro pieza musical puede cambiar el ambiente en un salón de clases o preparar a los estudiantes para una nueva actividad. Puede divertir y entretener, y puede hacer una conexión satisfactoria entre el mundo del ocio y el mundo del aprendizaje” (pág. 24).

Se espera que esta propuesta pueda considerar la opinión de docentes y estudiantes sobre cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través del uso de canciones. en escuelas secundarias públicas de México.

MARCO TEÓRICO

La enseñanza del inglés puede ser abordada desde diferentes perspectivas que aportan elementos sobre cómo intervenir en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se puede entender que una perspectiva según el *Cambridge dictionary* online (2008), es entendida como una forma particular de ver las cosas que depende de la propia experiencia y personalidad. La perspectiva también significa la capacidad de considerar las cosas en relación unas con otras de manera precisa y justa. La perspectiva de este trabajo se basa en el uso de canciones para la enseñanza del inglés.

Existen enfoques didácticos para el uso de canciones en el aula en la revisión de literatura, el uso de canciones como herramienta didáctica en el aula no es un tema reciente; algunos autores como Ibrajim Nisanci (2013) señalan en sus conclusiones la importancia de incorporar el uso de canciones para la enseñanza del inglés. Este autor da dos razones para usar canciones en el aula, por un lado, propone razones académicas y por otro, razones afectivas.

1.- Motivos académicos: Las canciones aportan una gran cantidad de cambios para practicar distintas habilidades y subhabilidades”.

2.- Razones afectivas: Las canciones generan ventajas o procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje. Los profesores pueden hacer uso de las características favorables de las canciones para que sus lecciones sean más efectivas y agradables.

Por su parte, Murphy (1992), enfatiza actividades cognitivas que podemos hacer con una canción en el salón de clases, como: estudiar gramática, vocabulario, practicar la comprensión auditiva selectiva, traducir canciones, hacer juegos de roles, practicar la pronunciación, la entonación y manejar el estrés. De esta forma, los estudiantes pueden practicar las cuatro habilidades del idioma más allá de escuchar.

De la misma manera, Rojas (2015) también concluyó que para los estudiantes aprender vocabulario sin contexto es aburrido, por lo tanto, el uso de canciones les ayuda a poner en contexto el aprendizaje al utilizar las canciones como estrategia en el salón de clases.

Por otra parte, las canciones como herramienta en el aula es un recurso didáctico importante ya que se ha demostrado que la música puede tener un impacto en muchos aspectos de la vida y en la educación no es diferente, es una buena herramienta en el aula, no solo para enseñar a tocar un instrumento, sino que la música también facilita el aprendizaje de idiomas. “La música es el medio más poderoso en la educación ya que el ritmo y la armonía se dirigen directamente al alma de los jóvenes” (Maas, 2018, p. 298) en consecuencia, el uso de canciones en el aula es una herramienta perfecta para enseñar el vocabulario y la pronunciación de los estudiantes, las canciones pueden ayudar a los estudiantes a sentirse

motivados para aprender. Una canción estimula la memoria “la música se puede utilizar con fines educativos, especialmente en la enseñanza de idiomas” (Bokiev, 2018, p.316).

Un aspecto importante que se ha utilizado en las canciones en un salón de clases para la enseñanza del inglés es la letra ya que los estudiantes pueden memorizar por repetición, gracias a la música la repetición no es aburrida. El alumno puede darse cuenta de la manera de pronunciar una palabra cuando escucha cómo la canta el cantante y, de esta forma, intentar imitar la pronunciación. En este caso el cantante tiene un papel importante en las canciones para el aprendizaje de un idioma porque es la pronunciación más cercana a un hablante nativo, especialmente en países donde el inglés no es lengua materna y los estudiantes también pueden conocer su cultura. Como señala Shen (2009: p 88) “Las canciones en inglés brindan a los hablantes nativos de inglés la oportunidad de transmitir su propia cultura”.

Finalmente, es importante considerar que aprender un idioma involucra muchos conceptos, uno de ellos es la diferencia entre un segundo idioma, en este caso, el inglés como segunda lengua y un idioma extranjero. Se puede decir que el español como segunda lengua se adquiere gracias al contexto, esto quiere decir que dependiendo del país al que se pertenezca, el impacto de un idioma, diferente a la lengua materna que se desarrolle, es decir, si alguien está en un ambiente donde la lengua es también una lengua oficial, como su lengua materna, la adquisición de esa lengua será más fácil y su retención también, ya que la lengua está en todas partes. “Para el inglés como segunda lengua, hay dos tipos de audiencia. Uno es para personas que emigraron a países de habla inglesa; el otro es para países que alguna vez colonizaron países de habla inglesa, como África y algunos países del sudeste asiático. Para estos países, su dominio del inglés determina si pueden sobrevivir o no”. (SI, 2019, p. 34).

Por otro lado, el inglés como lengua extranjera, es ese idioma que se aprende en la escuela como parte del plan de estudios de cada escuela y no es un idioma oficial, en este caso el estudiante solo está en contacto con el idioma en el salón de clases, a través de los libros y el maestro. El estudiante olvida información importante sobre el idioma, ya que no puede practicarlo, porque el estudiante no lo considera útil en su vida diaria. Todo este cambio depende de las oportunidades de cada estudiante, una de ellas el estatus social, donde si los estudiantes pueden viajar a un país donde se habla ese idioma, pueden poner en práctica los conocimientos adquiridos en clase. “...la audiencia del inglés como lengua extranjera, son aquellos para quienes el inglés no es el primer idioma o el idioma oficial del país, como China, Japón y Corea del Sur. En estos países, el inglés no es indispensable para la comunicación diaria (SI, 2019, p. 34)

El uso de las canciones puede apoyar a estos elementos contextuales, asimismo, otro elemento importante cuando las personas aprenden un idioma es la pronunciación, es decir, las personas no pueden comunicarse de manera oral con los demás, el conocimiento gramatical es nulo, aunque tengan un alto nivel en gramática. El hablante nativo puede confundirse cuando un hablante no nativo dice una palabra diferente. “El hablante usa los

sonidos incorrectos cuando produce palabras en inglés o usa características prosódicas incorrectas cuando produce oraciones en inglés” (Gilakjan, 2016, p.2). Entonces, el conocimiento de cómo se pronuncia una palabra es elemental para la comprensión auditiva, en muchos casos los estudiantes conocen la ortografía y el significado de una palabra, pero no saben cómo se pronuncia y cuando los profesores ponen un audio no pueden reconocer las palabras, debido a que no son sonidos de su lengua materna.

Saber pronunciar es necesario para una buena comunicación, para los estudiantes de inglés como lengua extranjera es una tarea ardua ya que no están acostumbrados a los sonidos del inglés, es decir, no saben articular y por eso es fundamental practicar la pronunciación. de palabras, no es suficiente saber lo que significan o cómo se escriben “Parece que algunos alumnos son más hábiles para adquirir una buena pronunciación. Incluso dentro de un aula homogénea, a menudo hay una gran discrepancia entre la capacidad de pronunciación de los estudiantes” (Gilakjani A. P., 2011, p. 77).

Es por esta razón, que se vuelve importante y más aún, relevante el aprendizaje contextual, que se puede abordar a través del uso de canciones. Como ya se ha planteado, sistematizar estas propuestas también es parte de conocer la opinión de los actores en las aulas, que permita vincular las propuestas teóricas para continuar estas líneas teóricas.

METODOLOGÍA

El presente trabajo es una investigación cualitativa con técnica de encuesta e instrumento de cuestionario utilizando un marco interpretativo fenomenológico. La metodología puede permitir conocer y describir las experiencias y opiniones de los participantes sobre la importancia del uso de canciones para el aprendizaje y enseñanza del idioma inglés.

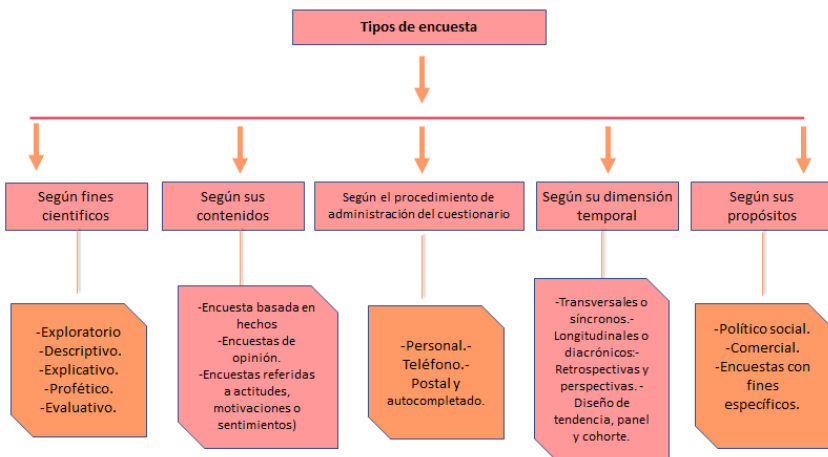
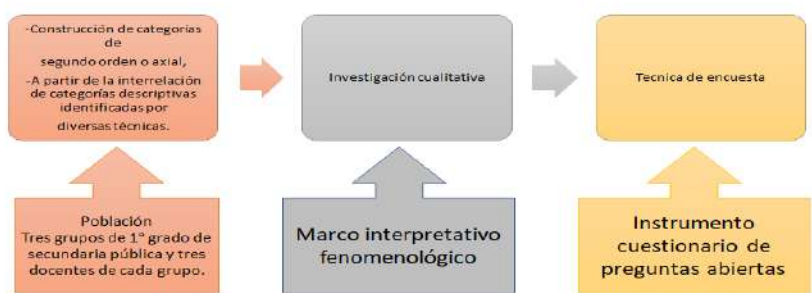
La función fundamental de la fenomenología es la reflexión interpretativa de las experiencias vividas, tratando de explicar la “experiencia” y esclarecer las “cosas mismas” a partir de la conciencia, Rubio, y Arias (2013). La fenomenología se acerca a lo propiamente humano, y la disciplina de la enseñanza del inglés es humana; Por lo tanto, este tipo de enfoque produce conocimiento científico que fortalece la comprensión de las prácticas de enseñanza del idioma inglés.

Los fenómenos humanos son demasiado complejos para ser estudiados únicamente desde un enfoque cuantitativo ya que carecería de elementos para poder explicarlos en su totalidad. La investigación cualitativa, específicamente la fenomenología, apoya la comprensión de los fenómenos humanos.

El diseño de la encuesta.

La encuesta es una herramienta con la cual el investigador puede obtener información de los sujetos que están investigando esto ayuda a saber lo que quieren, sienten o piensan sus sujetos de investigación. La encuesta recoge los datos de forma ordenada y sistematiza las variables de una investigación y su población. Las encuestas cuentan con una tipología que se presenta a continuación.

Gráfico 1 con información de Rada, (2009)



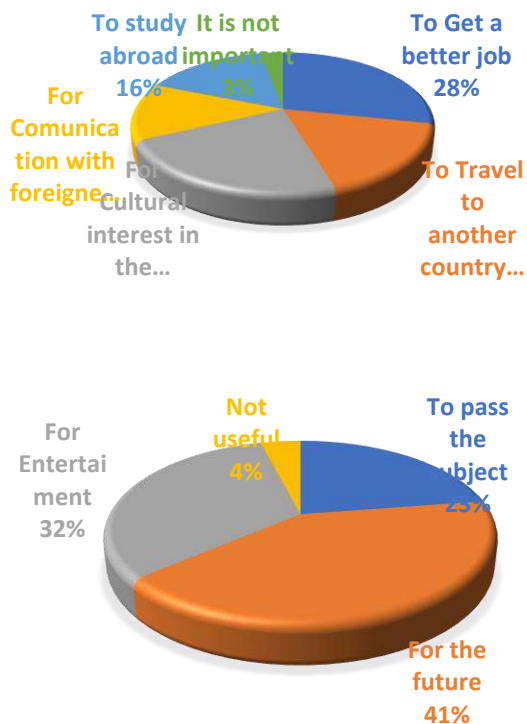
RESUMEN DE LA METODOLOGÍA DEL TRABAJO

RESULTADOS

Los resultados se sistematizan de acuerdo con el diseño de la encuesta y se muestran las gráficas de los resultados.

Figure 1. Students' opinion of the Importance of English

Encuesta		<p>La mayor parte de la población del estudio consideran que es importante aprender inglés para obtener un mejor trabajo, seguido del interés por una nueva cultura.</p> <p>2.- ¿Crees que el inglés te es útil? Si/no ¿por qué?</p>
Categoría 1	Unidad de análisis	
Relevancia del idioma inglés para los estudiantes	Opinión de los estudiantes sobre el uso de las d	



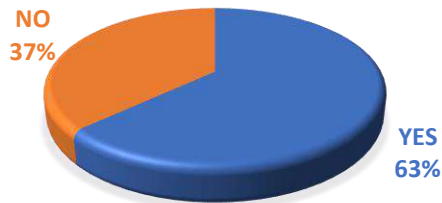
La mayor parte de la población de estudio considera que el inglés será relevante para su futuro, aunque una parte considerable solo consideran relevante para pasar la asignatura.

Figure 2. Pregunta, ¿Crees que aprender inglés es útil para tu vida?

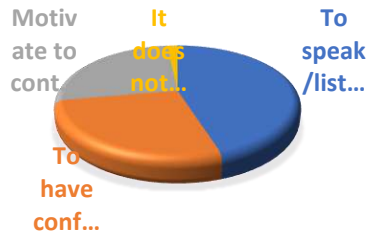
Categoría 2	Unidad de análisis	Preguntas de la encuesta
-------------	--------------------	--------------------------

Interés por aprender el idioma inglés	Estudiantes interesados en aprender un nuevo idioma.	3.- ¿Te gusta aprender el idioma inglés? ¿Los temas vistos en clase de inglés se relacionan a tu vida?
---------------------------------------	--	--

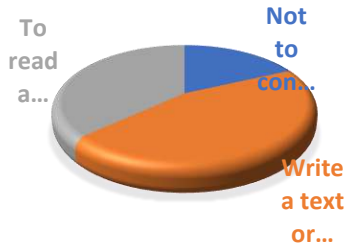
Resultados de la pregunta 3



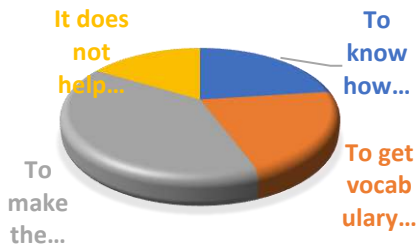
Questions	
didáctica con el uso de canciones	<p>Opiniones sobre los ejercicios y dinámicas que motivan a los estudiantes a aprender inglés</p> <p>Opiniones sobre didácticas que les ayuden a aprender inglés</p> <p>4.- ¿Crees que el uso de canciones en la clase te ayudaría a aprender el inglés?</p> <p>5.- ¿Los ejercicios y dinámicas en clase de inglés te motivan a aprender inglés?</p> <p>6.- ¿Crees que es importante el vocabulario para poder hablar inglés?</p> <p>7.- - ¿Crees que el uso de canciones haría la clase de inglés más interesante?</p> <p>8.- ¿Crees que la pronunciación es importante para poder entender el inglés?</p> <p>9.- ¿El material que utilizan en clase te ayuda a entender el inglés?</p>



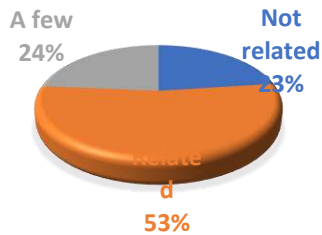
Resultados pregunta 4



Resultados pregunta 5



Resultados pregunta 6



Resultados pregunta 7



Resultados pregunta 8



Resultados pregunta 9

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con la información obtenida a través de la técnica de la encuesta, se concluye que tanto docentes como estudiantes piensan que el uso de canciones sería una buena herramienta en el aula, ya que les ayuda a memorizar fácilmente la pronunciación y el vocabulario, y facilitaría las clases más divertidas, ya que las canciones contextualizan a los estudiantes y promueven la práctica del inglés dentro y fuera del aula, debido a los estudiantes de las escuelas secundarias públicas, quienes en su mayoría carecen de oportunidades como viajar al país del idioma meta, en este caso del inglés, vivir con un hablante nativo o tomar cursos extracurriculares para aprender el idioma, las canciones son lo más cercano y accesible que pueden tener al idioma.

Por otro lado, a pesar de que estudiantes y docentes coinciden en que el uso de canciones ayuda a obtener vocabulario y pronunciación, es difícil para los docentes implementar este tipo de estrategia, debido a que se les exige cumplir con el currículo, el cual solo se enfoca en dos habilidades como lo son la comprensión lectora y la producción escrita, por lo que sería conveniente que las políticas educativas asumieran estrategias contextuales que beneficien a los estudiantes de los sectores escolares públicos, para obtener vocabulario y pronunciación ya que, sin estos dos elementos, los estudiantes encuentran difícil escribir un párrafo, leer un texto breve, comprender un audio o hablar en inglés por falta de vocabulario.

Tomando en consideración las opiniones de estudiantes y docentes respecto a la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés mediante el uso de canciones, retomar líneas de investigación sobre el uso de canciones tendría una serie de implicaciones. La primera, a nivel didáctico, ya que incluir este tipo de estrategia puede apoyar la relación entre la estructura cognitiva junto con la actitud afectiva y motivacional del aprendiz, favoreciendo un aprendizaje significativo (Torres, 2003). La segunda, en el nivel de aprendizaje integral del idioma inglés, que se refiere no solo a la enseñanza de la gramática y la comprensión de textos, sino que se olvida de la habilidad de hablar y escuchar. Finalmente, a nivel macro, referido a contribuir a la reducción de la desigualdad educativa que existe en nuestro país con estudiantes que no cuentan con oportunidades educativas para acceder a otros medios para aprender una lengua extranjera.

Finalmente, las futuras investigaciones que retomem la enseñanza del idioma inglés, especialmente las relacionadas con la enseñanza del habla y la escucha, deben considerar el contexto de los estudiantes, su aprendizaje previo y sus motivaciones. Asimismo, apoyar a los docentes implicaría crear nuevas estrategias didácticas con el uso de canciones.

REFERENCIAS

- Acuña, M. E. (2014). *Fenomenología y conocimiento disciplinar de enfermería*. Vol. 23. Pág. 3
- Bokiev, D. (2018). *Utilizing music and songs to improve student Engagement in ESL classrooms*.
- Borjian, A. (2015). *Learning English in Mexico: Perspectives from Mexican teachers of English*. *The Catisol Journal*, 167.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge.
- Dewi, A. (2018). *ENGLISH AS AN INTERNATIONAL LANGUAGE: AN OVERVIEW*. 3.
- Gilakjan, A. P. (2016). *English pronunciation Instruction: A Literature Review*. *International Journal of Research In English Education*.
- Harmer, (2000). *How to teach English, foreign language teaching and research press*.
- Maas, G. (2018). *From ancient greece to contemporary music aducation (Music and character building more than myth?)*. *Advances in social sciance, education and humanities research, volume 255*.
- Nicanci, I. (2013). *Using authentic songs to teach English, an analysis of students's perceptions*.
- Perez. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid
- Rada, V. D. (2009). *Analisis de datos de encuesta: desarrollo de una investigacion completa utilizando SPSS*.
- Reddy, M. S. (2016). *Importance of English language in today's world*. *International journal of academic research*, 179-184.
- Rojas, Y. w. (2018). *Articulatory phonetics in the English language pronunciation development*.
- Rosario, R. C. (2015). *Políticas lingüísticas nacionales e internacionales*.
- Nassaji, H. (2015). *Qualitative and descriptive research: Data type versus data analysis*. *Language teaching research*.
- Todorova, N. T. (2018). *Glovalization and the role of the English language*. Germany.
- Torres, T. V. (2003). *El aprendizaje Verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque historico cultural*.
- Shen, C. (2009). *Using English songs: an enjoyable and effective approach to ELT*. *CCSE Journal*.

SI, P. (2019). A study of the differences between EFL and ESL for English Classroom Teaching in China. IRA- International Journal of Education & Multidisciplinary Studies, 32-35.

EL TRABAJO COLEGIADO EN EL FORTALECIMIENTO DE LOS RASGOS DEL PERFIL DE EGRESO

Nancy Ordoñez Robles
Maestría en Ciencias de la Educación
Escuela Normal Regional de la Montaña
Investigadores pertenecientes a la Red Renafca
nancy-danyl@hotmail.com

Daniel Guerrero Nava
Estudiante en Maestría en Ciencias de la Educación
Escuela Normal Regional de la Montaña
dguerreronava339@gmail.com

Línea temática: 5. Comunidades de Aprendizaje e Innovación en la Práctica Docente.

Palabras clave: Aprendizaje Colaborativo, Aprendizaje Dialógico, Comunidades De Aprendizaje, Interdisciplinariedad, Perfil De Egreso, Trabajo Colegiado

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo describir la forma que se trabajó la interdisciplinariedad a través del grupo colegiado para fortalecer el perfil de egreso de los estudiantes normalistas de 7° semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe. El enfoque que se utilizó en esta investigación es de corte cualitativo, con un enfoque de investigación-acción. En esta investigación se aplicaron las técnicas: de la observación, análisis de desempeño y de interrogatorio; también se utilizaron los siguientes instrumentos: la guía de observación y el diario de trabajo, la lista de cotejo y el grupo focal. La muestra de estudio fue de seis docentes que imparten cursos durante el 7° semestre, tanto de género masculino como femenino. Como resultados de esta investigación, se identifica que los docentes no abordaban temas académicos en las reuniones colegiadas, específicamente sobre el análisis de los contenidos y su abordaje, por lo tanto, se optó en el

diseño de un plan de intervención con seis temas académicos dando como resultado: la conformación de un equipo capaz de dialogar y concretar, de compartir conocimientos y experiencias y problemas en torno a asuntos y metas de interés común, beneficiando a los estudiantes en los rasgos del perfil de egreso. La investigación permite concluir que las escuelas normales tenemos que trabajar en las academias de manera colegiada temas académicos centrados en las necesidades de los estudiantes, con la finalidad de contribuir en el desarrollo y fortalecimiento de sus conocimientos, habilidades y actitudes.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Con la puesta en marcha de los planes de estudio vigentes en 1997 derivados de la reforma curricular del programa de transformación y fortalecimiento académico de las escuelas normales, se inicia como una de las bondades que es el trabajo colegiado en los procesos organizacionales y de manera concreta en los espacios académicos con fines de formación docente a través de los llamados “comunidades de aprendizaje”.

En los últimos años las escuelas normales han cambiado su modelo curricular en donde se contemplan diferentes planes y programas de estudio y cada uno de ellos pone énfasis en la aproximación de lo que debe adquirir y desarrollar el alumno desde los primeros semestres lo que va a resultar su realidad docente, para la pertinencia de estas acciones se establecen como orientaciones didácticas para el manejo de los planes y programas de estudio que se realicen bajo el procedimiento del trabajo colegiado, el cual señala que pueden ser en función de academias entre semestre o bien interdisciplinaria y disciplinaria dándole un peso especial a la vida académica de la institución a través de estos colegiados.

El trabajo colegiado propicia la articulación de los cursos que se dan en cada semestre, tratando de que los productos o el producto del semestre sea derivado del conocimiento, objetivo y metas de cada uno de ellos, reflejándose en fortalecer su formación profesional.

El trabajo colegiado nos permite integrar los conocimientos no solo de los cursos que se imparte, sino de aquellos que se articulan o vinculan de manera horizontal y vertical con los de cada curso, dando como resultado un verdadero trabajo intermultidisciplinario y transdisciplinario.

Por lo tanto, el trabajo colegiado es un medio fundamental para conformar un equipo capaz de dialogar y concretar, de compartir conocimientos y experiencias y problemas en torno a asuntos y metas de interés común.

La calidad de la formación inicial de los maestros es el propósito fundamental de las escuelas normales y sobre él debe existir acuerdos entre los profesores, la claridad que tenga acerca de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los estudiantes deben adquirir constituye el punto de partida para realizar el trabajo colegiado.

Además, tiene como base la participación comprometida y democrática, que debe realizarse en un ambiente de respeto a la diversidad, en busca de la colaboración que se requiere para generar respuestas y solucionar problemas de carácter pedagógico que afectan al conjunto de la institución.

Los docentes que estamos trabajando durante el séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con enfoque Intercultural Bilingüe, plan de estudios 2018, no han sido permanentes, van cambiándolos de acuerdo a las circunstancias y necesidades de la escuela por parte de los jefes de área de docencia y subdirector académico, por lo que se ve necesario orientar la importancia que tiene el trabajo colegiado para que juntos trabajemos de manera sincronizada; a su vez, los docentes que cuentan con varios años en este semestre mejoren en su quehacer docente ya que se observan situaciones estereotipadas o repetitivas sin el menor grado de innovación o transformación.

A pesar de que los maestros ya cuentan con una experiencia al trabajar, por lo tanto, se realiza un trabajo de manera individualista de poco análisis y reflexión sobre lo que se realiza con los alumnos, no llevándose a cabo un seguimiento continuo, ni sistemático sobre las competencias genéricas, profesionales e interculturales bilingües que han de desarrollar en las aulas escolares como en las escuelas de práctica profesional.

El trabajo colegiado se realiza porque ya está agendado, pero son pocos o nulos los propósitos que se realizan en conjunto y en beneficio de los estudiantes. Por lo tanto, se plantea las siguientes interrogantes: ¿Cómo promover el interés de los docentes de séptimo semestre de la licenciatura en educación primaria por el trabajo interdisciplinario de los diversos cursos que conforman se academia? ¿A través del trabajo colegiado se fortalecerá el perfil de egreso del estudiante normalista?

Objetivo

Describir la forma que se trabajó la interdisciplinariedad a través del grupo colegiado para fortalecer el perfil de egreso de los estudiantes normalistas de 7° semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

MARCO TEÓRICO

Las comunidades de aprendizaje surgen como respuesta a la necesidad de una educación más democrática, donde todos los integrantes de la comunidad expresan sus ideas y necesidades. Sus bases se construyen sobre teorías pedagógicas y sociológicas avaladas científicamente por autores tales como Dewey, Vygotsky, en la actualidad, se han venido desarrollando de forma más concreta mediante los trabajos de Paulo Freire, Ramón Flecha, entre otros.

Con el paso del tiempo, las comunidades de aprendizaje han ido haciéndose un hueco en España y otros lugares del mundo, favoreciendo prácticas innovadoras que se han ido implementando poco a poco en diversos centros educativos. Gracias al poder de la comunicación, “en las comunidades se dan más oportunidades al estudiante para debatir, reflexionar y construir su propio aprendizaje” (Zornosa, 2018). Sus principios básicos son: colaboración, consenso, resolución de problemas, ausencia de culpabilización ante imprevistos, priorización del aprendizaje y trabajo cooperativo.

Estas acciones coinciden con lo que es el trabajo colegiado, refiriéndose a “la reunión de pares, de iguales, de colegas, de discusiones ‘cara a cara’ donde se busca un objetivo común” (Espinosa, 2008, p. 5).

El trabajo colegiado tiene como su estrategia principal al trabajo colaborativo, a través de la cual asegura la consulta, reflexión, análisis, concertación y vinculación entre la comunidad académica de los planteles. “Es un medio que busca formar un equipo capaz de dialogar, concretar acuerdos y definir metas específicas sobre temas relevantes para el aseguramiento de los propósitos educativos” (SEP, p. 7), además debe asignar responsabilidades entre sus miembros y brindar el seguimiento pertinente para asegurar el aprendizaje de los estudiantes, acompañarlos para que concluyan con éxito su trayecto educativo y de manera general alcanzar las metas.

Su importancia estriba en que impulsa entre sus miembros la capacidad de “compartir conocimientos, experiencias y problemas relacionados con metas de interés común en un clima de respeto y tolerancia, es decir fomenta el trabajo colaborativo” (SEP, p. 7).

El trabajo colegiado docente, a través de la colaboración formal e intencionalmente organizada, se convierte en un pilar importante para la mejora continua de la práctica docente y del plantel en su conjunto; es un mecanismo cohesionador de los esfuerzos individuales y una ruta segura para el logro de los propósitos educativos.

Para lograr esto, es importante sustentarla a través del aprendizaje dialógico, Paulo Freire es el pedagogo más importante de este siglo ya que desarrolló una perspectiva dialógica en la educación ya en los años sesenta. Por lo tanto, el aprendizaje dialógico “Se basa en las interacciones y el diálogo como herramientas clave para el aprendizaje” (Valls & Munté, 2010, p. 12). Para la generación de un aprendizaje dialógico deben darse los siguientes

principios: el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de diferencias.

También se retomó el aprendizaje colaborativo ya que “es un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo para la construcción colectiva de significados comunes” (Gonzalez, 2012). La teoría de aprendizaje colaborativo surgió por primera vez del trabajo de Vygotsky, psicólogo ruso del siglo xx. Proponía la idea de que, aunque haya cosas que seamos incapaces de aprender de una manera individual, con ayuda externa podemos llegar a conseguirlo. Se basaba en la idea de que el ser humano es un animal social que se construye en sus relaciones con los demás. Es por esto que plantea la existencia de ciertos aprendizajes que sólo seremos capaces de interiorizarlos con la ayuda de otra persona.

Mediante una revisión de la literatura desde el enfoque del análisis sociológico del discurso, se pretende trascender la diversidad de conceptos en torno a esta dinámica laboral del profesorado, y para ello se parte del hecho de que, por encima del concepto que se emplee, lo que en realidad promueven los discursos educativos en torno al trabajo colaborativo que es una práctica social entre docentes que implica una dinámica laboral para ejercer la docencia que se contrapone a las prácticas tradicionales y arraigadas en las que impera un individualismo generalizado.

METODOLOGÍA

El enfoque que se utilizó en esta investigación es de corte cualitativo, con un enfoque de investigación-acción que para Antonio Latorre “es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (p. 24).

El número de participantes se definió porque el investigador imparte el curso de aprendizaje en el servicio en el séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, plan de estudios 2018; por lo tanto, se les solicitó su participación de manera voluntaria a los docentes, integrándose cinco de ellos que imparten los siguientes cursos: Gestión Educativa Centrada en la Mejora del Aprendizaje, Teatro y Artes Visuales, Educación Física, Aprendizaje en el Servicio y Optativa.

Posteriormente se aplicaron las siguientes fases retomadas de la investigación-acción:

Fase 1 Planificación. - Se realizó un diagnóstico sobre el trabajo colegiado bajo las siguientes categorías: organización de trabajo, periodicidad para reunirse y espacios para trabajar como grupo, clima de trabajo y temas que se abordan informativos, académicos y de gestión.

Posteriormente se determinó la organización del trabajo colegiado donde se acordó que las reuniones estarán organizadas a través del modelo de interacción, ya que este facilita la realización de reuniones de trabajo, encaminadas a la solución de problemas de manera

participativa; Así mismo se acordó sobre la periodicidad para reunirse y trabajar como grupo colegiado.

En otra sesión se trabajaron las expectativas y el objetivo que se tiene como grupo colegiado, así mismo se establecieron compromisos formales, por lo que se nombró a un presidente y a un secretario para levantar los acuerdos y darle seguimiento.

También se diseñó una propuesta de intervención sobre cómo trabajar temas académicos haciendo énfasis en la interdisciplinariedad de los cursos que se imparten en el semestre y los beneficios que se obtendrán en los rasgos del perfil de egreso.

Fase 2 La acción. - El plan de intervención estuvo organizado por 20 sesiones donde destacaron los siguientes temas académicos: presentación de su programa “mapeando mi curso”, socialización de su curso, elementos comunes de cada curso, temas académicos a fortalecer en el semestre, planeando mi curso, el producto integrador para valorar el desarrollo del perfil de egreso.

Fase 3 La Observación. - En esta investigación se aplicaron las técnicas: de la observación, análisis de desempeño y de interrogatorio; también se utilizaron los siguientes instrumentos: la guía de observación y el diario de trabajo, la lista de cotejo y el grupo focal. Sirviendo estas para recabar y sistematizar la información.

Fase 4 La Reflexión. - Este punto se aborda sobre la acción implementada y sobre los registros realizados para reflexionar lo acontecido y volver a replantear lo que no se logró, a continuación, se detallará en el siguiente apartado.

RESULTADOS

En cuanto a la fase de planificación se realizó un diagnóstico a través de una guía de observación (ver tabla 1) donde se hace referencia sobre las categorías del trabajo colegiado.

Tabla 1

<p>Categoría 1: Organización del trabajo colegiado</p>	<p>¿Utiliza alguna estrategia para seleccionar al docente que dirigirá durante el semestre al grupo colegiado?</p> <p>¿El dirigente del grupo colegiado da evidencia que conoce su función?</p> <p>¿Se dan a conocer algunas referencias de lo que implica el trabajo colegiado y se toman acuerdos? ¿Existe alguna metodología o método para llevar a cabo las reuniones de trabajo con el grupo colegiado?</p>
<p>Categoría 2: Periodicidad para reunirse y espacios para trabajar como grupo colegiado</p>	<p>¿Respetan las fechas y los tiempos acordados para trabajar?</p> <p>¿Se cuenta con un espacio exclusivo de trabajo?</p>
<p>Categoría 3: Temas que se abordan al trabajar en colegiado</p>	<p>Informativos</p> <p>¿Se centran en aspectos de eventos y actividades académicos por parte de algún curso?</p> <p>¿Centra su trabajo en eventos o actividades organizados por la escuela?</p> <p>Académicos</p> <p>¿Comparten la planeación de su curso con otros docentes?</p> <p>¿Analizan temas comunes que permite la articulación y la transversalidad en los distintos cursos? ¿Diseña planes de acción que den evidencia sobre la interdisciplinariedad de los diversos cursos?</p> <p>¿Se le da seguimiento a la aplicación de los programas de los cursos que se imparten durante el semestre?</p> <p>¿Se diseñan actividades generales de apoyo a la formación de los estudiantes?</p> <p>¿Se realiza una valoración sobre los rasgos del perfil de egreso alcanzados?</p>

	Gestión educativa ¿Presentan proyectos que se desean desarrollar en beneficio de los estudiantes o de los docentes?
Categoría 4: Clima de trabajo	¿Qué tipo de actitudes se identifican cuando se trabaja en colegiado? ¿Qué tipo de interacción se da entre los miembros del grupo colegiado? ¿Muestran motivación cuando se reúnen al trabajar en colegiado?

La problemática más reiterada fue la categoría 3, inciso b, debido al poco abordaje de temas académicos en las reuniones colegiadas, específicamente sobre el análisis de los contenidos y su abordaje.

Con respecto a la organización participaron los seis docentes que conforman el grupo colegiado y a través de su participación y consenso se acordó que las reuniones se llevaran los días jueves de 12:30 a 14:10, cada 8 días.

La expectativa que tienen como grupo colegiado es “que los docentes aprendan a trabajar de manera colaborativa para organizar sus actividades de manera interdisciplinaria”. También se construyó el objetivo quedando el siguiente “diseñen actividades de manera interdisciplinaria a través del grupo colegiado para lograr trabajos integradores que fortalezcan el perfil de egreso de los estudiantes normalistas”. Entre los compromisos más destacables se encuentran: lograr el objetivo planteado, ser puntuales, responsables, participativos, colaborativos y empáticos.

Con respecto al modelo de interacción se tomó en cuenta el conversacional y el sistémico, realizándose en todas las sesiones que había reunión, en el primero se fomentó la comunicación intencional crítica-reflexiva de la práctica educativa en este caso haciendo énfasis sobre el tema de la interdisciplinaria, por lo tanto se practicó el dialogo y la comunicación abierta, aunque es importante resaltar que sólo 5 docentes lo fomentaron; en el segundo, se llevó a cabo la investigación y la socialización de productos o evidencias, desarrollando procesos cognitivos que dieron origen a propuestas innovadoras y fueran funcionales en su trabajo docente, cinco docentes fueron quienes realizaron esta actividad de manera continua.

Con respecto a la fase 2, se diseñó el plan de intervención con seis temas académicos (ver tabla 2), titulándolo “Manos a la obra”, trabajemos la interdisciplinaria desde el colegiado.

Tabla 2

Temas académicos	Resultados
Presentación del programa “mapeando mi curso”	Los docentes aprendieron a sintetizar los elementos básicos que nos marcan los programas de cada curso: título del curso, trayecto formativo, horas, unidades, propósitos, ejes temáticos/contenidos, competencias, metodología, orientaciones didácticas de enseñanza y de aprendizaje, actividades básicas, evaluación (evidencias y productos) y referencias bibliográficas.
Socialización Del curso	Cinco docentes socializaron su curso retomaron el formato mapeando mi curso a través dispositivos electrónicos como Word, power point, canva, etc; y un docente creo su propio formato.
Elementos comunes de cada curso	<p>1.- Se detectó lo siguientes: la mayor parte de los cursos que se abordan en el 7° semestre está regida por cuatro aspectos básicos como son teoría, propuesta, ejecución y evaluación.</p> <p>2.- Los cursos están integrados por competencias genéricas y profesionales: entre las más relevantes se encuentran las siguientes: Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo; Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos; Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional. Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional. Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque formativo para analizar su práctica profesional.</p> <p>3.- Todos los cursos hacen referencia sobre orientaciones para la enseñanza y el aprendizaje como las siguientes: Aprendizaje por proyecto, Aprendizaje basado en problemas, estudios de casos, incidentes críticos, inmersión temática, método inductivo intercultural, progresiones de aprendizaje, Aprendizaje colaborativo, Aprendizaje basado en casos de enseñanza, Aprendizaje en el servicio, etc.</p> <p>4.-En todos los cursos se propone una evaluación formativa y un producto integrador a través del informe.</p>
Temas académicos a fortalecer en el semestre	<p>Dentro de los temas académicos que trabajamos en comunidad fueron las orientaciones de enseñanza retomando sólo tres aprendizajes por proyectos, aprendizaje en el servicio, método inductivo intercultural.</p> <p>Elaboración de rúbricas con respecto a los productos a evaluar en nuestro curso.</p> <p>Se analizaron lecturas sobre qué es un trabajo integrador y elementos que integran un informe.</p>

<p>Planeando mi curso</p>	<p>Con respecto a la planeación no hubo un formato único, pero es importante señalar que cinco cursos socializaron y compartieron actividades que diseñaron en su planeación y contribuyeron la movilidad de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en los estudiantes, siendo estas innovadoras.</p>
<p>Producto integrador para valorar el desarrollo del perfil de egreso</p>	<p>Se realizó una evaluación formativa en cada uno de los cursos y en colectivo se decidió los periodos en que evaluaríamos de manera colaborativa. Uno de los periodos fue la semana académica donde los estudiantes nos presentaban propuestas de intervención, proyectos innovadores, proyectos de mejora escolar y secuencias didácticas que pondrán en práctica en su jornada profesional.</p> <p>Otro periodo fue durante su jornada de practica a través de una guía de observación, para valorar cómo estaban aplicándolo y los resultados logrados.</p> <p>Por último, se decidió evaluar al culminar las jornadas de practica de 8 semanas consecutivas, solicitándole un informe sobre lo aplicado y aprendido en la normal y en la escuela de práctica docente conjugando la teoría con la práctica, presentándolo en un coloquio como cierre de semestre y cómo producto integrador.</p> <p>A través del trabajo colegiado fueron más fortalecidos sus competencias genéricas y profesionales de los estudiantes de 7° semestre.</p>

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

En el trabajo de investigación se presentaron tres incógnitas que se deseaba responder, una de ellas fue ¿cómo promover en los docentes una actitud positiva hacia el trabajo colegiado?, lo cual no fue complicado porque en una primera reunión se le plantearon las siguientes preguntas ¿Cuáles son las fortalezas que han tenido al trabajar en el grupo colegiado? ¿Qué debilidades identificas en tu persona al trabajar en grupo colegiado? ¿Qué oportunidades y amenazas encuentras o identificas para trabajar en colegiado?, a su vez se les informo a través de materiales electrónicos la importancia que tiene el trabajo colegiado, por lo que se

comprometieron a trabajar en ella. Los aspectos importantes a considerar son “establecimiento de reglas, de toma de acuerdos, cumplimiento y respeto de los mismos; todo ello producto del consenso entre sus participantes. Es importante considerar los elementos mencionados, pero también la participación de iguales, objetivos comunes y compromiso en su logro” (Espinosa, 2008, p. 5).

Otro de los cuestionamientos fue ¿Cómo promover el interés de los docentes de 7° semestre de la licenciatura en educación primaria por el trabajo interdisciplinario de los diversos cursos que conforman su academia? Para responder a esta pregunta se les aplicó un diagnóstico donde comentaron que en las reuniones de academia no se les ha dado importancia a los temas académicos por falta de desconocimiento y de interés por parte de ellos, centrándose en temas de información por parte de algún miembro de la academia o por los directivos. Cuando no se tiene claridad de lo que implica un trabajo colegiado es cuando se pierde la función de esta “proponer y desarrollar proyectos en los ámbitos de docencia, investigación, vinculación y gestión académica; así como en los procesos de diseño, innovación, implementación, seguimiento y evaluación curricular” (SEP, 2010, p. 1).

Cuando se abordó la temática mapeando mi curso, se identificó que los docentes desconocen sobre las orientaciones de enseñanza y aprendizaje y también sobre la modalidad de trabajo sugerida en su curso a través de un seminario-taller, debido a que algunos comentaron que era la primera vez que las consideraba. Por ello, Carriazo, Pérez y Gaviria (2020) reiteraron la suma importancia de la planificación porque “esto implica tomar decisiones previas a la práctica sobre qué es lo que se aprenderá, para qué se hará y cómo se puede lograr de la mejor manera” (p. 89).

En los resultados también se pudo apreciar la importancia que tiene el trabajo integrador, ya que este “favorece las relaciones interpersonales, la producción de ideas, asumir posiciones, el trabajo en equipos, la dinámica para la reflexión y el debate como parte de la creatividad de los estudiantes” (Fernández, Jerez, & Rodríguez, 2020, p. 749).

El que los docentes socialicen sus cursos tiene grandes ventajas pues están compartiendo su forma de integrar el trabajo académico, los resultados arrojados en esta temática, permitió valorar que un docente presentó su curso, pero del plan de estudios 2012, cuando debería estar trabajando el plan 2018, también se pudo valorar que planteaba sus actividades omitiendo la teoría, dejándonos como reflexión que hay docentes que les cuesta trabajo actualizarse, capacitarse e innovar en la mejora de su práctica.

En este trabajo de investigación se cumplieron actividades en común, además hubo respeto, tolerancia, y algo muy importante, la comunicación y el diálogo que para Consuelo Palacios (2013) “es el intercambio de mensajes, ideas y conocimientos del docente, mediante el uso del lenguaje y de aquellos recursos personales, psicológicos y educativos, para expresar emociones y sentimientos” (p. 69).

El que los docentes hayan trabajado de manera colegiada o en comunidad para atender temas académicos, realmente benefició a los estudiantes con respecto a sus rasgos del perfil de

egreso ya que este “se expresa en competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión” (SEP, 2012, p. 9).

Este fue observado en el transcurso de sus actividades y en el trabajo integrador que presentaron como producto final que en este caso fue el informe, a su vez se detectó de manera más objetiva cuando presentó su trabajo en el coloquio.

El perfil de egreso se fortaleció gracias a la interdisciplinariedad de los seis cursos que se imparten en el 7° semestre, porque hubo correlación de algunos contenidos, se trabajaron competencias comunes, se elaboraron elementos a considerar como producto integrador (informe), también se llevó a cabo una evaluación formativa y se elaboraron instrumentos para valorar el desempeño de los estudiantes. Tal como lo señala Tamayo (2011) “incorporación de los resultados de las diversas disciplinas, tomándolas de los diferentes esquemas conceptuales de análisis” (p. 6); sometiéndolas a comparación, enjuiciamiento y, finalmente, integrándolas y está en contra del individualismo.

A manera de conclusión, las escuelas normales tenemos que trabajar en las academias de manera colegiada temas académicos centrados en las necesidades de los estudiantes, con la finalidad de contribuir en el desarrollo y fortalecimiento de sus conocimientos, habilidades y actitudes.

El trabajar en colegiado de manera interdisciplinaria contribuyó que los docentes conocieran su programa a profundidad, pero también conocieran lo que otros cursos aportan para obtener aprendizajes más sistémicos. Los docentes aprendieron a trabajar en colaboración, a la vez, se actualizaron, capacitaron y mejoraron su práctica docente implementando actividades innovadoras.

REFERENCIAS

- Carriazo, C., Pérez, M., & Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Redalyc*, 86-94.
- Espinosa, E. (2008). El trabajo colegiado en las escuelas normales y la evaluación de sus planes de estudio. *Revista de Educación Educativa*7, 1-14.
- Fernández, M., Jerez, C., & Rodríguez, C. (2020). La evaluación integradora. *Revista de Educación*, 746-758.

- Gonzalez, L. G. (2012). *Universidad de Guadalajara*. Obtenido de <http://udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/325/290>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción*. España: Graó.
- Palacios, C. (Julio-Diciembre de 2013). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno. *Redalyc*, 15(2), 65-93. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1452/145229803005.pdf>
- SEP. (Agosto de 2010). *Lineamiento para la Integración y Operación de las Academias* . Obtenido de <http://www.itq.edu.mx/lineamientos/linintoperacionacademias.pdf>
- SEP. (20 de agosto de 2012). *Plan de estudios* . Obtenido de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a649.pdf>
- SEP. (s.f.). *Educación media superior*. Obtenido de https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/12183/1/images/elementos_basicos_tc.pdf
- Tamayo, M. T. (2011). *La interdisciplinariedad*. ICESI.
- Valls, R., & Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje1. *Redalyc*, 11-15.
- Zornosa, A. (19 de Septiembre de 2018). *Campus educación*. Obtenido de <https://www.campuseducacion.com/blog/revista-digital-docente/comunidades-de-aprendizaje/#:~:text=Resumen%3A%20Las%20comunidades%20de%20aprendizaje,expresan%20sus%20ideas%20y%20necesidades>.

EL TRABAJO EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE ENTRE NORMALISTAS Y MAESTROS NOVELES, UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

María Cecilia Campos Dávila

Docente TC Escuela Normal Superior “Moisés Sáenz Garza”

María Fernanda Vera Reyes

Lic. En enseñanza y Aprendizaje de la Física

Cynthia Castro Hernández

Estudiante, Escuela Normal Superior “Moisés Sáenz Garza”

7mo semestre Lic. En Enseñanza y Aprendizaje de la Física

Línea temática

Comunidades de Aprendizajes e Innovación en la Práctica Docente

RESUMEN

Las transformaciones de la educación normal en los últimos cinco años han demostrado una preocupación del gobierno, las autoridades educativas y la sociedad en general, de cambiar la forma en que nuestros niños, niñas, adolescentes y profesionales de la educación están siendo formados, esto se refleja en los planes de estudio de la Licenciatura en la enseñanza y el aprendizaje que se establecieron en el 2018 y los 2022 que entraron en vigor en el mes de agosto, en todas las escuelas normales del país.

En el presente documento se plasma de manera general una breve explicación de las características de la institución que se eligió para implementar la propuesta de innovación, con la intención de responder a las necesidades de formación de los estudiantes del último año de formación de la escuela normal superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”, y contribuir y fortalecer la práctica docente de los maestros noveles egresados de la primera generación del Plan de Estudios 2018, a través de la formación de comunidades de aprendizaje (asesores, alumnos y egresados) y la aplicación de metodologías activas para la multidisciplinariedad, con un enfoque que promueva la equidad, con perspectiva de género y que favorezca ambientes de aprendizaje inclusivos.

Palabras clave: Innovación, Ambientes de aprendizaje, comunidades de aprendizaje, aprendizaje activo, colaboración.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

De acuerdo con la información presentada en el documento de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES, 2008) la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza” (ENS) se ubica en el municipio de Monterrey, capital del estado de Nuevo León, la ENS, que en un principio nació con el nombre de Escuela Normal Superior del Estado (ENSE), se creó mediante el decreto No. 14 fechado el 3 de Noviembre de 1961 y publicado en el periódico oficial del Gobierno del Estado el 4 de Noviembre del mismo mes y mismo año, emitido por el Lic. Eduardo Livas Villarreal para ser la encargada de la formación de pedagogos a nivel medio superior en Nuevo León. Siendo sus funciones sustantivas: la docencia, la investigación y la difusión.

Resultados de investigaciones pasadas durante la aplicación del plan de estudios 1999 de la Licenciatura se detectó, con base en las evaluaciones en la ENSE (cada ciclo escolar en el 4° y 8° semestres), un bajo nivel académico en cuanto a los campos del perfil de egreso de las habilidades intelectuales específicas y las competencias didácticas. Estos indicadores llevaron a la institución a emprender acciones remediales en el último año de formación inicial. Dichas acciones consistieron en cursos taller, donde se abordaban los temas incluidos en las guías del CENEVAL. Esta estrategia ayudó a elevar el número de alumnos cuyas evaluaciones por encima de la media nacional. En lo particular, se considera que la solución no se encuentra en prepararse para una evaluación estandarizada, ya que eso solo resuelve el problema de elevar una calificación, pero en qué lugar quedan las competencias que debió desarrollar el normalista a lo largo de su formación inicial.

Las áreas de oportunidad de ese plan de estudios se encontraban en las asignaturas de Observación y Práctica Docente que se cursaban desde el tercer semestre al sexto en el que paulatinamente los estudiantes de la Licenciatura tenían la oportunidad de estar frente a grupo de observar como el comportamiento de los adolescentes influye en la forma en que aprenden, de analizar diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje, de observar cómo influyen los docentes y sus prácticas en el proceso. A lo largo de estos cursos se esperaba que los normalistas desarrollaran sus habilidades para el diseño de propuestas didácticas y que mediante su aplicación adquirieran las competencias didácticas necesarias para ejercer su labor como futuros profesores de educación secundaria.

Durante los años de trabajo como asesora en 7° y 8° semestres (2003-2013) de la LES pude observar que este último tramo de la carrera representaba un gran reto para el normalista, ya que debían combinar su trabajo en la ENSE la modalidad de Taller para desarrollar las últimas dos asignaturas del currículo, y los periodos de práctica docente en condiciones reales de trabajo. Es importante resaltar que el choque entre la forma de trabajo realizada durante

los primeros semestres (OPD), contra la dinámica de los últimos dos, representaba un fuerte impacto en su formación. Por ello, innovar en la metodología de trabajo que se lleva a cabo en los semestres anteriores con relación a las asignaturas de observación y práctica docente, era imperante para lograr el desarrollo de las competencias didácticas de los alumnos, en el índice de reprobación y en el abandono que se presentaba en los últimos dos semestres de la LES (más de 250 alumnos como pasantes fue el resultado de ese plan de Estudios).

Actualmente se trabaja con el plan de Estudios 2018, que fue el primer intento de transformación de las escuelas normales y del involucramiento de los docentes en la construcción de la malla curricular y en sus programas de estudio, “se sustenta en las tendencias más recientes de la formación docente; en las diversas perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas que son objeto de enseñanza en la educación básica y de aquellas que explican el proceso educativo; en los desafíos que enfrenta la formación de maestros en las Escuelas Normales” (Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica).

La base de esta propuesta se basa en el seguimiento de la trayectoria de los egresados de este Plan de Estudios y el acompañamiento de los alumnos del último año de formación de las especialidades de Física y Química. En agosto del 2022 egresó la primera generación, se pudo observar que los alumnos también presentaron algunas dificultades para compaginar el trabajo en la escuela secundaria con la asesoría y las asignaturas cursadas durante los últimos dos semestres, sin embargo, la tendencia en los trabajos de titulación reflejó el desarrollo tanto de competencias profesionales como de disciplinares, además de la influencia de las asignaturas que se enfocan a la didáctica de la especialidad, el desarrollo del pensamiento científico y el uso de las TIC, TAC y TEP.

De los 27 egresados que corresponden al 100% de los estudiantes de las especialidades de Física y Química 48.1% abordaron temas relacionados con el uso de la tecnología, situación obvia ya que son la generación que más tiempo trabajo de forma virtual, y sin duda la incorporación de este recurso a los programas de este plan de estudios 2018 proporcionó las habilidades necesarias para que el estudiante en formación afrontará los retos presentados durante la pandemia.

El 29.6% de los estudiantes desarrollaron temas relacionados con las llamadas estrategias de aprendizaje activo, sin duda este es el resultado del aporte de las asignaturas que donde se trabaja la didáctica de la especialidad, y un 22.2% enfocaron sus documentos a desarrollar específicamente habilidades del pensamiento científico, utilizando diversas estrategias, lo que denota la comprensión de la naturaleza de la ciencia y de los procesos cognitivos, en conjunto estamos hablando de un 51.8% de alumnos que pusieron de manifiesto el

aprendizaje adquirido en las asignaturas del trayecto formativo para la enseñanza y el aprendizaje de la especialidad.

Al contar con 23 alumnos titulados de las dos licenciaturas y 4 de ellos en trámite por razones económicas o situaciones personales, estamos hablando de un 85.1% de alumnos que concluyeron exitosamente sus estudios. Ahora bien, se pretende con este estudio dar seguimiento a esta generación y formar con ellos una comunidad de aprendizaje que apoye el trabajo de la segunda generación del plan de estudios 2018, para seguir innovando en la práctica educativa y en un lapso de cuatro años poder hacer una evaluación completa del Plan de estudios 2018 y compararlo con el 2022.

MARCO TEÓRICO

La formación de comunidades de aprendizaje

La forma en la que no solo nuestra estructura social está cambiando, sino también las prácticas sociales, y la forma en la que aprenden los individuos, nos exige ser más competentes para ejercer la profesión docente, puesto que como se hacía referencia en el apartado anterior, el uso de metodologías activas, la tecnología y el desarrollo de habilidades del pensamiento científico, ponen de manifiesto que el aula no es el único lugar donde se dan los aprendizajes, ni el docente es el que explica y los alumnos atienden. Se requiere entonces una transformación que nos permita comunicarnos de manera eficaz y que además dicha comunicación e interacción propicie aprendizajes en nuestros alumnos. Es bajo este contexto que se piensa que la formación de comunidades de aprendizaje es el crisol donde se dará sentido a la propuesta de innovación.

De acuerdo con Elboj y Oliver (2003), una comunidad de aprendizaje "...es un proyecto de cambio en la práctica educativa para responder de forma igualitaria a los retos y necesidades que plantea la sociedad actual y a todas las transformaciones sociales que se están produciendo" (p. 95). En este sentido la formación de una comunidad de aprendizaje en donde los involucrados (alumnos, docentes en formación, maestros noveles) puedan; comunicarse, aprender de las experiencias propias y ajenas, debatir posturas, analizar situaciones y a partir de ello proponer y diseñar soluciones que respondan a las necesidades actuales en materia de educación, permitirá a los docentes en formación culminar con éxito su formación inicial y a los maestros noveles seguir innovando en su práctica educativa.

Elboj y Oliver (2003), señalan que los buenos resultados que puedan surgir de las comunidades de aprendizaje se fundan en el aprendizaje dialógico, “Los significados son contruidos a partir de la comunicación entre todas las personas participantes que tienen como objetivo entenderse y planificar acciones comunes. El diálogo intersubjetivo se desarrolla de forma democrática y horizontal y todas las personas tienen las mismas posibilidades de intervenir y de actuar, como medio de acción común y de superación de desigualdades” (p. 97). Este aprendizaje resulta del diálogo igualitario de todos los involucrados en la comunidad de aprendizaje.

Un aspecto importante por tratar en una comunidad de aprendizaje, específicamente en la que se pretende formar para el proyecto de innovación, es el rol del estudiante, ya que por lo general el docente en formación se comporta como estudiante y no como futuro docente, es decir ellos aún se sientan a que le expliques, a que le muestres los secretos de la buena enseñanza, mismos que no encontrarán sentados frente a un pizarrón. Es a partir de la práctica que se pondrán en juego los conocimientos y de la interacción con los otros dentro de la comunidad de aprendizaje. Al respecto Elboj y Oliver (2003), advierten que “El alumnado se percibe mutuamente como necesario para resolver las tareas que se plantean en el grupo, lo que supone compartir recursos y roles específicos. En estos grupos interactivos se estimula, por tanto, el cambio de roles: el alumnado puede «enseñar» y en otro momento «aprender» de sus compañeros y compañeras (p. 99).

Se espera que, a partir de la conjunción de un liderazgo para el aprendizaje, el aprendizaje centrado en el alumno y la formación de comunidades de aprendizaje, los alumnos y docentes involucrados puedan apreciar el valor de la autonomía y potencialidades del ser humano para aprender, crear y comunicar.

Se necesita asumir un liderazgo para el aprendizaje, ya que se requiere un verdadero cambio a conciencia, la responsabilidad del líder en este sentido es generar las condiciones para que se lleve a cabo el cambio. De acuerdo con Bolívar (2010), “un liderazgo para el aprendizaje toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos” (p.16). De este modo el papel la ENS estribará en propiciar que las prácticas profesionales se lleven a cabo en un contexto que facilite la labor de los docentes y, conjuntamente, de todos los que laboran en ella, como una condición permanente de la organización.

Los docentes por su parte deberán participar de ese liderazgo para el aprendizaje, McGregor y Darren (2004), señalan que “En una organización que aprende a hacerlo mejor, el liderazgo de la dirección se diluye, de modo que –como cualidad de la organización– genere el liderazgo múltiple de los miembros y grupos, siendo –por tanto– algo compartido” (p. 56). De tal manera que los docentes (Asesores) se organizarán en grupos de trabajo conjunto, para constituir una comunidad de aprendizaje profesional, en donde a partir del diálogo, la

comunicación y el debate, se podrá llegar a acuerdos que permitan generar nuevos conocimientos. Stoll (2004) menciona que una comunidad de aprendizaje profesional tiene la ventaja de poder comunicar las buenas prácticas acelerando la creación de conocimiento (como se citó en McGregor y Darren, 2004).

Además de lo anterior, realizará un trabajo de reflexión y análisis desde su función docente mediador frente al grupo y en su papel de colega en el grupo de aprendizaje, esta actividad de acuerdo con lo que señala Debowski, (2007) “El cuerpo de conocimientos que permite al docente llevar a cabo su rol requiere una base educativa sustancial que luego debe ponerse al corriente y actualizarse periódicamente (McCormack, Gore & Thomas, 2006)” (p. 2). En este sentido en su grupo de aprendizaje podrá compartir la experiencia de trabajo con los estudiantes en formación, intercambiar opiniones con sus colegas, compartir experiencias con los maestros noveles y adquirir nuevos aprendizajes. Esta oportunidad de reunirse con otros maestros y explorar sus percepciones sobre los temas en discusión constituye un medio importante para valorar la enseñanza y ofrece la oportunidad de compartir buenas prácticas y puntos de vista.

Uno de los principales retos de la formación docente es preparar individuos para enfrentar los constantes cambios de la sociedad actual. Luchetti (2008), menciona que es preciso dejar de preparar docentes para un sistema educativo que ya no existe, se requiere que el maestro este preparado que adopte un enfoque situacional, que sepa educar en la diversidad, trabajar en equipo con sus pares, seleccione contenidos, conozca y aplique diferentes métodos didácticos y que favorezca la autonomía de sus alumnos. En este sentido es necesario formar docentes que posean la capacidad de aprender de la experiencia profesional mediante la reflexión:

La reflexión -que implica procesos mentales relativamente complejos por que el sujeto de la reflexión debe devenir en objeto- es instrumental para nuevas prácticas superadoras y requiere buscar y encontrar el equilibrio... entre la autosatisfacción y la autodenigración. Por todo esto la práctica reflexiva está en el corazón de las competencias docentes clave (Luchetti, E. 2008. p. 15).

Se trata de recuperar la experiencia de los maestros noveles a través de la reflexión y la colaboración con los alumnos del último año de formación, con la intención de incluir en sus prácticas metodologías de aprendizaje activo que favorezcan la construcción de conocimientos, en un ambiente de aprendizaje que promueva la inclusión, la equidad y con un enfoque de perspectiva de género, para responder a las demandas actuales de formación y proporcionar un entorno de aprendizaje seguro e inclusivo al menos en donde ejerzan su función como docentes, esperando que en un futuro todos los egresados de la ENS, estén preparados para ello y esto se vea reflejado en el actuar de la sociedad del mañana.

La coasociación justifica el modelo adoptado para la propuesta de innovación puesto que no te especifica el qué enseñar, ya que eso viene de facto en los Programas de las asignaturas establecidos por la SEP, sino que se enfoca en cómo hacerlo. Ahí en el cómo se hace es dónde está la innovación. Se trata de ver al alumno no como el que no sabe sino como el que tiene un potencial infinito para aprender. Prensky (2011) señala que no podemos seguir usando métodos tradicionales de enseñanza ya que el alumno no se encuentra dispuesto a conectarse con ese ayer, más bien está dispuesto al ahora, a lo que puede utilizar en este instante y en el futuro. La forma en que sugiere recuperar la atención del alumno es involucrarlo completamente en su aprendizaje.

Es en este sentido que el uso de metodologías activas de aprendizaje y el aprendizaje vivencial con alumnos que están realizando su último año de formación y con los maestros noveles permitirán promover una práctica pedagógica integradora, experiencial y creativa a partir de la comprensión de los múltiples rasgos, características y necesidades de las y los estudiantes. Para ello promover el Aprendizaje Vivencial, en las escuelas donde trabajan y hacen su servicio social, permitirá que los estudiantes de secundaria potencien su aprendizaje al participar de forma activa en experiencias abiertas de aprendizaje. Como señala (Moore, 2013, p. “...el Aprendizaje Vivencial ofrece oportunidades a los estudiantes de aplicar lo que aprenden en situaciones reales donde se enfrentan a problemas, descubren por ellos mismos, prueban soluciones e interactúan con otros estudiantes dentro de un determinado contexto” (Moore, 2013, citado por ITESM, 2016, p. 4).

METODOLOGÍA

Se pretende trabajar con una muestra poblacional de 27 alumnos egresados de las dos especialidades y que ya se encuentran laborando en el sector educativo y 37 que se encuentran cursando su último año de formación en las especialidades de Física y Química de la ENS. La comunidad de aprendizaje estará conformada por esta población más 4 asesores y 1 coordinadora de la especialidad.

Se pretende realizar una investigación de campo, de tipo exploratoria, bajo un enfoque mixto, el objeto de estudio se centra en como la formación de comunidades de aprendizaje favorece la transformación de la práctica docente, de estudiantes noveles y de los alumnos en su último año de formación.

Lo anterior se llevará a cabo a partir de la observación, seguimiento e intervención docente, además de plasmar experiencias y compartir conocimiento a través de la plataforma educativa Edmodo, esta servirá de medio de comunicación con los docentes noveles, los asesores y los estudiantes de la ENS.

Para fundamentar la propuesta se utilizan varios modelos, sin embargo, no se puede decir que estos se adoptan de manera irrestricta, puesto que, de acuerdo con los propósitos, las características del centro y a las necesidades formativas de los alumnos de la Licenciatura es que la propuesta se estructura desde los distintos ángulos. En este sentido, se considera la teoría organizacional, el modelo de aprendizaje centrado en el alumno y el liderazgo para el aprendizaje. La propuesta se desarrollará en cuatro fases, preparación, diseño, aplicación, evaluación y presentación de resultados.

En este momento nos encontramos en la fase de diseño, Cada Asesor se reunirá con sus alumnos del último año para diseñar la planificación de las actividades de acuerdo con las características del trabajo en comunidades de aprendizaje, para atender en la primera jornada de prácticas. Se entiende por comunidad de aprendizaje un lugar abierto donde se permite a los "...aprendices y educadores comprometerse en oportunidades de aprendizaje con quienquiera que ellos elijan, de entre muchas fuentes, para tener oportunidad de desarrollar relaciones fuera de los límites tradicionales de la escuela" (Elboj y Oliver, 2003, 97), en este sentido se asume que las actividades permitirán el intercambio de información entre alumnos del mismo semestre, docentes, tutores con los que se esté trabajando en los periodos de práctica.

Por parte de la coordinación se tendrá una reunión con los maestros noveles para explicar la dinámica de la propuesta de innovación e integrarlos en la plataforma de Edmodo, se pedirá,

como primer acercamiento compartir la metodología que se utilizará para trabajar los contenidos del primer trimestre en la escuela secundaria.

CONCLUSIONES

La búsqueda de soluciones a las problemáticas que se nos presentan en el ejercicio de nuestra función nos permite ampliar la visión del impacto social que la tecnología y el acceso a la información han tenido en el proceso educativo. Esos grandes cambios y transformaciones exigen que la función docente y la cultura de las instituciones formadoras de docentes revolucionen hacia un modelo educativo dinámico que considere que el conocimiento carece de valor si no sabemos qué hacer con él; que la generación de aprendizajes depende tanto de quien aprende como de quien enseña e indudablemente de las circunstancias o eventos que se encuentran alrededor de la situación de aprendizaje.

Sabemos que la escuela no es el único lugar donde se puede dar el aprendizaje, queda claro que el aprendizaje se gesta en la acción. Sin embargo, la escuela no tiene sentido si carece de alumnos, es momento de que esta se transforme en un lugar en el que se generen situaciones que proporcionen experiencias enriquecedoras que propicien nuevos aprendizajes; con base en ello me pregunto ¿por qué sabiendo esto, pretendemos que nuestros alumnos aprendan en el interior de cuatro paredes, sentados frente a un pizarrón bajo la luz de un proyector?

La formación de comunidades de aprendizaje es el espacio en que se le puede dar movilidad al conocimiento, tomando como base que el aprendizaje se dará función de la interacción con el medio y con los otros. La indagación es también un elemento importante en el aprendizaje del alumno, ya que la curiosidad es un don que el ser humano puede emplear para encontrar respuestas y comprender los fenómenos que ocurren a su alrededor, entonces despertar la curiosidad de los alumnos en torno a los contenidos conceptuales que se habrán de abordar en la escuela representa un recurso eficaz en la generación de aprendizajes.

El tipo de organización, la cultura de la innovación, y el uso de las tecnologías de la información son los factores que habrán de determinar el curso que tomará la propuesta de innovación. Lo anterior ya está contemplado en las estrategias que la conforman, pero será en la acción, como ya se ha dicho, donde se pondrán en práctica los modelos aquí teorizados.

La propuesta aún está en construcción, haciendo una analogía, se puede decir que en este momento se encuentra en obra gris, falta ultimar los detalles que harán de ella un lugar habitable.

REFERENCIAS

- Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica
- Bolívar, A. (2010). *Liderazgo para el aprendizaje. Liderazgo pedagógico: una dirección para el aprendizaje*. N° 1 • Enero-Febrero de 2010. Universidad de Granada.
- Debowski, S. (2007). *Achieving sustainable systemic change: an integrated model of educational transformation*. Paper Presented at the Australian Association for Research in Education (AARE) Annual International Conference. Fremantle, Australia. Disponible en: <http://www.aare.edu.au/data/publications/2007/deb07328.pdf>.
- Elboj, S. y Oliver, P. (2003). *Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento* Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 17, núm. 3, 2003, pp. 91-103 Universidad de Zaragoza Zaragoza, España.
- Escuela Normal Superior. (2015). *Misión. ENSE*. Disponible en: <http://www.normalsuperior.com.mx/ens1/files/institucion/mision.asp>.
- McGregor, J. and Holmes, D. (2004). *Collaborative enquiry in networked learning communities*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Manchester, 16-18 September 2004. Disponible en: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003734.htm>. Networked Learning Communities Symposium
- Prensky, M. (2011). *Teaching digital natives. Partnering for real learning*. Revisión científica: Farid Mokhtar Noriega. Traducción del inglés: Elena Alemany. © Ediciones SM. Edición española publicada por acuerdo con Corwin Press Inc. (Estados Unidos, Londres, Nueva Delhi) ISBN: 978-84-675-5228-7 Depósito legal: M-42030-2011. Impreso en la UE / Printed in EU
- Tecnológico de Monterrey. (2016). *Edu Trends-Aprendizaje Basado en Retos*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Monterrey, Nuevo León, México. *Edu Trends Aprendizaje Basado en Retos.pdf*

EMBARAZOS NO PLANEADOS, SALUD REPRODUCTIVA Y FACTORES EMOCIONALES EN ALUMNOS DEL CREN

Jorge Luis Nava Cedillo.

Centro Regional de Educación Normal “Profa. Amina Madera Lauterio”
nacelujo25@hotmail.com

Juan Manuel Rodríguez Tello.

Centro Regional de Educación Normal “Profa. Amina Madera Lauterio”.
jrsuperman23@gmail.com

Lucero Márquez Gámez. Centro Regional de Educación Normal “Profa. Amina Madera Lauterio”. luciritomar@hotmail.es

Línea temática 5. Comunidades de Aprendizajes e Innovación en la Práctica Docente.

RESUMEN

El embarazo no planeado o embarazo adolescente de alumnas normalistas, tiene vínculos directos con factores emocionales de la mujer y con el conocimiento y uso de los métodos anticonceptivos de ella y su pareja y repercuten directamente en los casos donde las jóvenes normalistas se enfrentan a un evento trascendental en sus vidas que les trastoca su existencia desde diferentes aspectos: biológicos, psicológicos, sociales y ambientales. Cuando esto sucede, en la vida de una estudiante normalista, sus repercusiones en sus estudios, en sus prácticas pedagógicas, las relaciones familiares y sus consecuencias, hacen necesario tener una percepción del conocimiento que tienen sobre salud sexual y reproductiva, riesgos de contraer enfermedades de transmisión sexual y la visualización de concebir un nuevo ser y continuar con sus estudios. Este es un estudio descriptivo - explicativo de enfoque cualitativo que tuvo como propósito conocer el grado de dominio de la información sobre métodos anticonceptivos y salud reproductiva entre los normalistas, así como su percepción sobre las consecuencias de un embarazo no planeado y los riesgos que se asumen al no emplearlos; también incluye la visión de lograr una intervención que busca disminuir la aparición de casos.

Palabras clave Embarazo no planeado, factores emocionales, salud sexual y reproductiva.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los casos de embarazos en jóvenes que estudian el nivel superior son muy comunes, porque la joven se encuentra en plena edad reproductiva, es consciente de sus decisiones y, aunque existen factores culturales, psicológicos, de la dinámica familiar y del contexto que determinan este acontecimiento, focalizar su estudio permite visualizar el impacto que tiene en la vida familiar, la 2 formación profesional y en la descendencia. Llama la atención cómo las consecuencias de este problema repercuten en la calidad de vida de la joven madre y de su familia; (y) determina un riesgo importante para su descendencia (Chacón y otros, 2015), cuando no es planeado. Este suceso trastoca la vida de la estudiante e impacta su rendimiento académico, sus prácticas docentes y la rutina familiar; el principal factor determinante es el económico, porque las jóvenes, en la mayoría de los casos, aún no son personas económicamente activas, siguen dependiendo de sus padres y, la presencia de un nuevo miembro en la familia, condiciona la vida de todo el grupo familiar. El embarazo durante el período de estudios es un acontecimiento que impacta y genera cambios en la vida de la madre puesto que afecta directamente su proyecto de vida (Salazar, 2007), ya que si su deseo es no interrumpir sus estudios, habrá de hacer compatibles los roles de madre y estudiante; en este punto de su trayectoria formativa, las alumnas normalistas tienen exigencias físicas y psicológicas que les representan serios retos: ocurren desde el momento mismo de la gestación, puesto que su condición de “encinta” no le permite llevar el ritmo de las actividades físicas que le exige su preparación académica, como son: cumplir con sus prácticas pedagógicas, participar en clubes deportivos, danza y otras actividades de esfuerzo físico y, por otro lado, debe cumplir el rol de madre de acuerdo al estereotipo de su comunidad de formación. Esto sin contar que, en el momento del parto, la madre se ve obligada a abandonar la escuela y ausentarse por varios días de la dinámica de su plantel de formación y el de prácticas, y después tratar de volver a sus ritmos estudiantiles, sin guardar el reposo mínimo del puerperio, lo cual pone en riesgo su salud. Se ha dado el caso que el momento del parto coincide con los períodos de práctica docente en las instituciones de educación primaria y entonces el problema se multiplica, puesto que la práctica profesional le obliga a ser responsable del avance en los aprendizajes de un grupo de niños que cursan la educación primaria, condicionando a la joven a enfrentarse a normas y disposiciones que sobrepasan el ambiente de su escuela de formación. En muchos de los casos esta condición, crea rupturas con el grupo de iguales y con la trayectoria de vida propia, afectando su desarrollo y el de su bebé, que incluso puede generar el abandono de su formación profesional (Estupiñán-Aponte, 2009). El rendimiento académico de las estudiantes y las relaciones que establecen con los otros miembros de la comunidad educativa, maestros, directivos y alumnos, está permeada por la condición de foraneidad que presentan la mayoría de ellas, y por las habilidades emocionales desarrolladas para desenvolverse en un ambiente nuevo o diferente al del lugar de origen, siendo más visible en alumnas que por primera vez están

viviendo fuera del núcleo familiar. Se genera así una situación de vulnerabilidad ante las amenazas de un nuevo contexto. Las jóvenes deberán echar mano de toda su inteligencia emocional, para desenvolverse en este ambiente, particularmente, con algunas capacidades como son: adaptación al ambiente, independencia, empatía, habilidad para resolver problemas, persistencia y simpatía entre el grupo de amigos. Resulta de interés indagar sobre salud reproductiva y riesgos trascendentes de los embarazos no planeados. Es relevante, focalizar los esfuerzos por indagar en las causas y consecuencias de los embarazos no planeados en jóvenes que estudian la licenciatura, a fin de proponer una estrategia de mejora en dos direcciones: por una parte, ampliar el conocimiento sobre sus causas, para intervenir en cambiar las condiciones del vacío normativo institucional que representa la protección de su formación, ante las consecuencias que rodean a su decisión de quedar encinta, es decir, se visualiza que como resultado de esta investigación se tengan elementos para proponer normativas reglamentarias internas que protejan a la estudiante que toma la decisión de traer un hijo al mundo, y por la otra, buscar incidir en procurar disminuir el problema como plantel, puesto que año con año el porcentaje de casos rebasa el 15%. Se pretende cambiar las prácticas institucionales arraigadas de sanción e indiferencia, y proponer la modificación de los reglamentos, además, implementar un proyecto de intervención encaminado a la toma de conciencia entre las alumnas, con pláticas de orientación sobre el manejo de su sexualidad, la adopción de medidas preventivas y profilácticas para apoyarles en la toma de decisiones responsables, dado que un 95 % de las alumnas se encuentran en edad reproductiva. Esta investigación se enfoca a conocer el grado de información y dominio que los alumnos tienen sobre salud sexual y reproductiva, así como a conocer el inicio de su vida sexual activa y sus consecuencias, a fin de instrumentar un Proyecto de intervención. El proyecto de intervención se proyectó para atraer algunos beneficios. Al término de este estudio, se realizaron las siguientes acciones: a) Se organizó una campaña de concientización. Se propuso invitar a expertos del Sector Salud en salud reproductiva para organizar ciclos de conferencias para todos los alumnos; b) Proveer de profilácticos al alumnado. Se colocan dispensadores gratuitos de preservativos para ambos sexos; c) Difusión. Se propuso elaborar trípticos de salud reproductiva e información sexual, d) Actualización. Realizar talleres sobre el uso y colocación de preservativos y de orientación y apoyo a las futuras madres. De este modo, resultan beneficiarios de este estudio: el marco normativo del plantel, los procesos de tratamiento de los casos de embarazos en adolescentes, las alumnas que atraviesan alguna vez por esta circunstancia y, de 4 manera indirecta, la planta docente de la institución y las de las escuelas de educación primaria, además, de mejorar las relaciones con los planteles de la educación primaria. Se considera que el estudio es pertinente porque pretende cubrir un vacío en los estudios sobre salud reproductiva y conlleva la propuesta de abonar en el marco normativo institucional del CREN que proteja al sector femenino, así como de incursionar en la implementación de un recurso de mejora (El Proyecto de Intervención) en el tratamiento de los casos de embarazos no deseados en el CREN “Profa. Amina Madera Lauterio”. Este

tema, por la mencionada vulnerabilidad, tiene su relación con la inclusión y la innovación, de ahí su ubicación en la línea temática 5. El problema es ¿Cuáles son los conocimientos sobre salud reproductiva y los factores emocionales intervinientes entre los alumnos y que resultan en embarazos no planificados, del CREN “Profa. Amina Madera Lauterio”?

MARCO TEÓRICO

En países de América Latina el embarazo en adolescentes ha sido un problema de salud pública y un marcador de subdesarrollo, así como una catástrofe biológica, antropológica, social, familiar e individual (Rueda, 2005). México ocupa el primer lugar en embarazos adolescentes, de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), entre sus países miembros; el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) señala que de los 22 millones de adolescentes mujeres y hombres de la población en México, más de la mitad de las adolescentes de 12 a 19 años han estado embarazadas y las causas a las que se atribuyen estos embarazos son: depresión, aislamiento, violencia a temprana edad, relaciones sexuales sin protección y falta de orientación sexual; en el 2013, el porcentaje de nacimientos registrados en madres adolescentes (menores de 20 años) fue de 19.4 %; y en el 2018, este porcentaje alcanzó el 17.5 % (INEGI, 2020). Cuando se han estudios sobre el embarazo en mujeres que cursan estudios universitarios, se observa que se orientan a considerarlo como un caso de prevención y de salud pública (Estupiñán, 2009), (Hernández y Orozco, 2011), (Durango y otros, 2014) o asociado a factores psicosociales (Vázquez, Perdomo y Acevedo, 2012) y existen pocos estudios que lo vinculen con factores emocionales, familiares o comunitarios. Salovey y Mayer (1990) definen a la inteligencia emocional como la capacidad de controlar los sentimientos y las emociones propias, así como las de los demás, de discriminar entre ellos y 5 utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones. Estos autores sostienen que tener una inteligencia emocional elevada, tiene mejores repercusiones en la vida que poseer un coeficiente intelectual alto (Citado por Shapiro, 1997). Las cualidades emocionales, se identifican como: la empatía, la expresión y comprensión de los sentimientos, el control de nuestro genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto. (Shapiro, 1997). Entre los factores más comunes asociados a la maternidad precoz, están: las características formativas de los hogares de las adolescentes, la separación de los padres, el fallecimiento de una figura parental, las pautas de crianza, cuando ya existen casos similares en la familia, y en general, aquellos vinculados a cuestiones sociales, culturales y emocionales (Maque Ponce, y otros 2018) Existe una línea de trabajo que pretende encontrar un punto de encuentro entre la educación emocional y el aprendizaje (García, 2012), o buscando la relación entre cognición y emoción como

propuesta de la inteligencia emocional entre el desarrollo de la inteligencia emocional, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de las alumnas de licenciatura (Valdivia, 2006); la investigación sobre el embarazo de las estudiantes de una escuela normal, tiene aún vetas de búsqueda hacia otras líneas asociadas a conflictos de la estudiante con las figuras parentales, aislamiento, depresión y soledad. El embarazo a temprana edad o en la etapa de la adolescencia trae como consecuencias una crisis socioemocional, no solamente en los involucrados directos sino también en las familias, entre las más frecuentes se pueden mencionar: desde no desear al bebé, aceptarlo por darle gusto a las familias, culpabilidad por el embarazo no deseado o planificado, ansiedad al enfrentar la situación y la preocupación en exceso por enfrentar el futuro con un hijo a temprana edad, también durante el embarazo por cuestiones de temprana edad, el deseo de aislarse para que la sociedad no se entere de su estado, son algunas de las actitudes que se puede tomar derivadas de esta acción prematura. El embarazo en la adolescencia también puede ocasionar problemas severos en la sociedad, como: la pérdida de la autonomía, interrupción en las relaciones sociales, el abandono de algunas actividades como estancamiento o abandono total en los estudios seculares y el mismo desarrollo personal en todos los aspectos y, como los embarazos en adolescentes se dan en familias con menos escolaridad, los padres de familia no apoyan con las decisiones más adecuadas. Maque (218) dice que “La actitud de la familia ante este acontecimiento, resulta decisiva para optimizar la salud, el bienestar y la calidad de vida, tratándose de un proceso en que no sólo es importante tomar en consideración los aspectos biológicos, sino también factores psicosociales”. Ardila (2007) hace énfasis en cuanto a la salud emocional en el estado de ánimo, es difícil razonar al momento de enfrentar ciertas situaciones que se presentan en la etapa de la adolescencia, sin embargo, pocos jóvenes saben manejar las circunstancias, expresar sentimientos o adaptarse a la situación lo que podría ayudar a gozar de una buena salud, tanto física como emocional en un embarazo precoz. El paso a seguir es tomar cartas en el asunto ante estos efectos emocionales en el adolescente, antes de que la situación tome un cauce NO normal, es importante canalizar a la(s) persona(s) hacia una ayuda especializada, apoyándose con un psicólogo, para de esta forma tomar las decisiones más adecuadas. En la mayoría de los casos de embarazo en la adolescencia o a temprana edad, las adolescentes han sido criadas en condiciones nada favorables para enfrentar la situación y estas son: desintegración familiar, alcoholismo, drogadicción, imagen paterna distante, pérdida de la figura parental importante y conflictos intrafamiliares. Para tener éxito en la maternidad y su futuro, dependerá tanto del apoyo que reciba de su propia familia, como de la pareja sentimental, para lo cual es importantísimo una buena atención y canalización, de ser necesario, para continuar su proceso de formación y de la vida misma. Los embarazos precoces conducen a investigar sobre el uso de métodos anticonceptivos, su eficacia y frecuencia de uso está relacionado con el acuerdo mutuo en la pareja para emplearlos, considerando las características de los diferentes métodos anticonceptivos; por eso, el conocimiento sobre salud sexual y reproductiva (SSR) entre el grupo etario de los

adolescentes, es un dato relevante para el caso de estudios de este tipo. Existen riesgos que se generan por comportamientos asociados a la escasa preparación, a la inexperiencia y la poca percepción del riesgo de concebir un hijo en condiciones no planeadas (Guerrero, 2009).

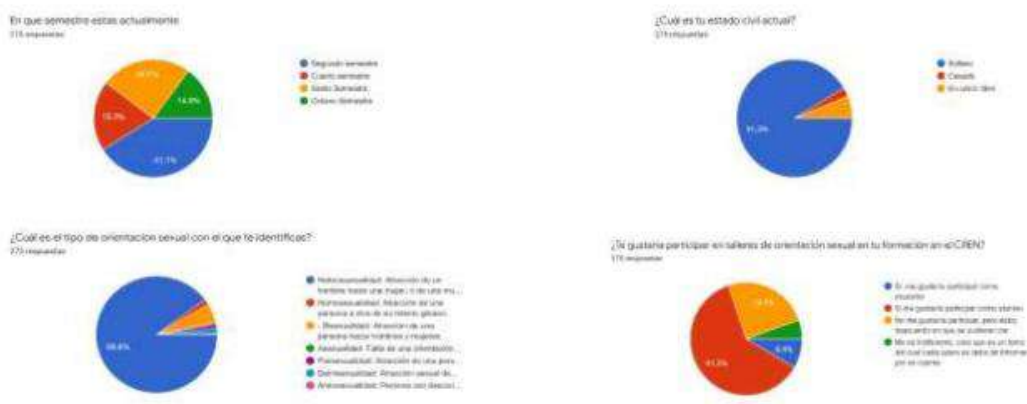
METODOLOGÍA

El paradigma de la investigación en este trabajo está fincado en la perspectiva de Tamayo (2003), quien plantea que los diferentes estudios y trabajos de investigación que se han realizado, pueden ser clasificados en tres grandes modelos de hacer investigación: paradigma positivista, paradigma interpretativo y paradigma socio-crítico. El paradigma socio-crítico, de acuerdo con Arnal (1992) adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa; sus contribuciones, se originan, “de los estudios comunitarios y de la investigación participante” (P. 98), cabe resaltar que en este modelo, un apartado fundamental es el diagnóstico 7 previo a la intervención, para garantizar la disminución de la problemática, es por eso que la presente investigación se fundamentó en el Paradigma Socio-crítico, puesto que lo que se pretende es hacer intervención para transformar una realidad educativa detectada. El tipo de investigación, se fundamentó bajo la perspectiva de Schmelkes (2008) citada por Gaona (2011), se define como el tipo de investigación descriptiva- explicativa. Se pretende estudiar el fenómeno, elaborar el diagnóstico inicial y aplicar estrategias de intervención para medir resultados finales. En este tipo de investigación se buscó explicar las causas, y también las consecuencias del fenómeno, establecer una correspondencia ambas, de los embarazos no planeados. Como propósito final, se propuso lograr la concientización, control y seguimiento de este fenómeno en el CREN “Amina Madera Lauterio”. El enfoque de esta investigación fue cualitativo, ya que las competencias, como lo enmarca Arnal (1992), se desarrollan por cada persona de manera diferente y sería muy complicado intentar cuantificar el grado de consolidación de una competencia que siempre está en constante desarrollo, por lo que en este estudio se describen a detalle los procesos de cambio observados en los alumnos, una vez que tiene contacto con la propuesta de intervención denominada “Planificar tú vida, mejora tú futuro” que tendrá la intención de reducir, controlar y dar seguimiento a los embarazos no planeados entre la población estudiantil del CREN, con campañas de concientización, prevención y salud reproductiva. Este enfoque, de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2001), se usa bajo dos acepciones: la primera, como cualidad, por ejemplo, cuando aseguramos que alguien tiene una gran cualidad, ser honesto y la segunda perspectiva más integral y comprehensiva, podría ser como cuando nos referimos al "control de calidad", donde la calidad representa la naturaleza y esencia completa, de un producto o algún proceso aplicado. El método que se utilizó fue el de Investigación-Acción, Kurt Lewin (1946), citado por Restrepo (2004) menciona que este método se utiliza cuando el investigador no sólo quiere conocer una

determinada realidad o un problema específico y su solución teórica, sino que desea también resolverlo en la práctica, en la vida real. En este caso, la comunidad normalista participó como agentes de cambio en todas las fases del proceso: planteamiento del problema, recolección de la información, interpretación de la misma, planeación y ejecución de la(s) acción(es) concreta(s), para la solución del problema, evaluación posterior sobre lo realizado, etc. Para Lewin (1946) citado por Restrepo, el método de investigación acción puede ser utilizado cuando: existe una insatisfacción con el actual estado de cosas, o hemos identificado un área problemática o tenemos un problema específico que debe ser resuelto mediante la acción; por tal motivo, en esta temática en particular, el principal interés es reducir, controlar y mejorar las condiciones institucionales para que los embarazos no planeados disminuyan y las alumnas que ya están en proceso de gestación, tengan condiciones mínimas garantizadas para que las consecuencias, sean lo menos dañinas posibles en su futuro de vida. Por cuanto se refiere a las fuentes, se empleó un cuestionario formulado específicamente para el caso, el instrumento sirvió para ubicar el estado civil, sus relaciones parentales y la consideración personal sobre sus conocimientos sobre salud reproductiva, así como la visualización de riesgos por carecer de la información y uso de métodos anticonceptivos; así como la incidencia de factores emocionales; una fuente final, la constituyó el informe de tutorías de las alumnas que han tenido dificultades para ajustar su situación de cuidados maternos teniendo que cumplir el compromiso de realizar prácticas pedagógicas en las escuelas primarias, como parte fundamental de su formación como maestras. La encuesta estuvo dirigida a diagnosticar las causas y consecuencias de los embarazos no planeados en los estudiantes de la escuela normal, para después gestionar con el personal médico la impartición de conferencias, dotación de materiales (métodos anticonceptivos), y así como tomar en cuenta sus opiniones y sugerencias al momento de modificar los lineamientos y normatividades vigentes en el CREN. Se realizaron encuestas de satisfacción al final de cada estrategia aplicada para establecer, mediante los ejercicios FODA correspondientes, los análisis para cada una de las estrategias aplicadas. En cuanto a la metodología de análisis, en esta investigación se utiliza la triangulación de los datos, que de acuerdo a Denzin (1998) citado por Janesick, la utilización de diferentes fuentes de datos que en un estudio se pueden utilizar, así como la manera en que se pueden vincular o deducir cualitativamente. La población participante en esta investigación son los 485 alumnos inscritos en la Licenciatura en Educación Primaria en el ciclo escolar 2021-2022 de la Escuela Normal “Profa. Amina Madera Lauterio” ubicada en Cedral, S. L. P.

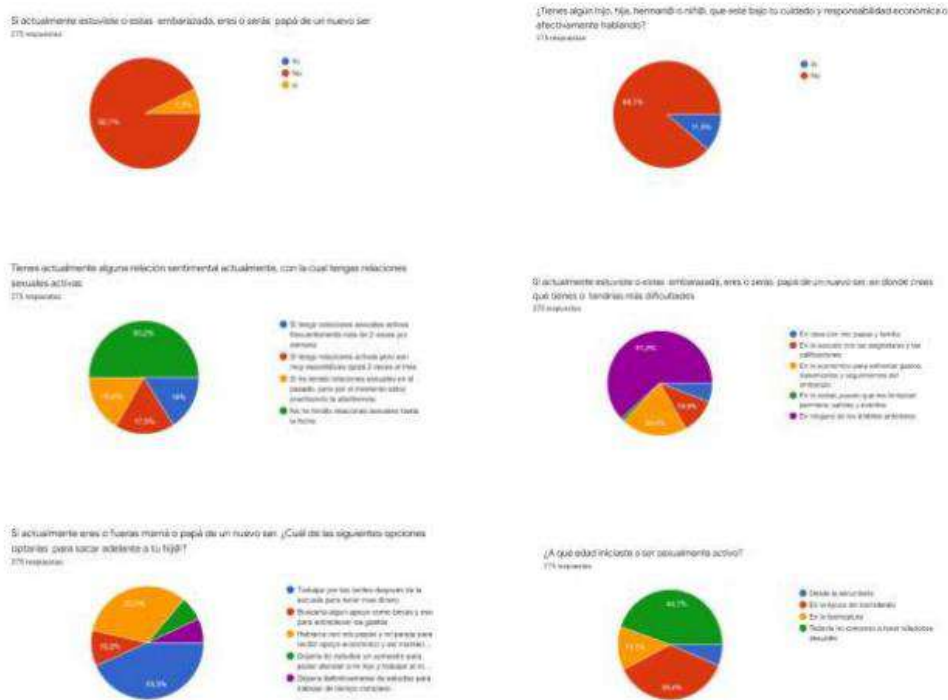
RESULTADOS

Los resultados que se presentan de esta investigación son el producto de la encuesta aplicada a los alumnos de la institución denominada: “Salud reproductiva de los alumnos del CREN”. Está dividida en cuatro partes: a) datos generales, b) el diagnóstico sobre sexualidad c) las referencias que tienen los alumnos sobre salud reproductiva, métodos anticonceptivos y embarazos y d) el conocimiento de los reglamentos sobre prácticas pedagógicas en el caso de embarazadas. Se aplicó una 9 encuesta al 68% del total de los alumnos 485, que fue contestada bajo el formato de google.forms y que fue respondida por 275 alumnos que cursan la Licenciatura en Educación Primaria. Se aprecia lo siguiente: A. Datos generales. Se indagó sobre el semestre que cursan, el estado civil, orientación sexual que reconocen y si les gustaría participar en recibir talleres sobre salud reproductiva. Al momento de la aplicación, la institución estaba en el semestre par del ciclo escolar 2021- 2022. Se evidencia que hubo mayor participación de los alumnos de segundo y cuarto semestres, 41.1% y 21.7% respectivamente. En los demás semestres fue cercana al 20%, en sexto semestre y del 15% en alumnos del octavo semestre. Por cuanto al estado civil de los encuestados, el 91.3% se declaran solteros y el 7.2% viven en unión libre con su pareja, aunque se reconocen que existe el 2.5% de alumnos casados. La gran mayoría, el 90% se declara heterosexual, un 5.5% dicen ser bisexuales y los porcentajes apara otras opciones son: 1,5% son homosexuales, mismo porcentaje de demisexualesl y las otras categorías no alcanzan el 1%. En la propuesta de organizar talleres y conferencias sobre el tema, a un sector le gustaría participar como alumno, el 61.5%; otros, como expositores, el 8.4%; pero hay un rechazo a participar en los demás, puesto que el 24.7% no está de acuerdo en hacerlo, y el resto 5.5% le es indiferente.



B. El diagnóstico. Se trató de investigar el número de embarazos en la escuela, el año en que sucedieron, la experiencia de la responsabilidad de tener un ser a su cargo, si son sexualmente

activos, la visualización del alumno como padre o madre de un nuevo ser y las posibles dificultades y/o soluciones a optar, que percibían cuando el evento se presentara. El 91.7% se reconoce como NO haber vivido un embarazo o ser padre o madre, esto equivale 1 Se llama demisexualidad a la atracción sexual de una persona hacia otra, sólo con quien previamente desarrolló lazos emocionales estables. 10 a 27 casos de maternidad/paternidad en la institución; ocurrieron estos casos entre 2018 y 2021; un alto porcentaje de los alumnos no han vivido la experiencia de tener un pequeño bajo su responsabilidad y un 11.3% acepta que ya ha pasado por esa experiencia; la sexualidad activa la acepta la mitad de la población encuestada, es decir, dicen tener relaciones sexuales activas con mayor o menor frecuencia: dos veces por semana el 16%, o esporádicas, una vez al mes, el 17.5% y en el pasado, el 16.4%, en contraparte, el 50.2% declara que nunca ha tenido relaciones sexuales. La visualización de los alumnos, acerca de las dificultades a enfrentar por problemas de embarazos no planeados, se divide en: los que creen que sí tendrán problemas, el 38.2% y los que consideran que no los tendrían, el 61.2%. De los primeros, el 20.4% considera que sus desafíos serían económicos; el 10.9% cree que serían en la escuela, con las asignaturas y calificaciones, mientras que el 5.8% considera que los encontraría en casa, con sus padres y sólo un 1.1% piensa que se limitaría sus salidas a reuniones con amigos en el aspecto social. Resalta el porcentaje de estudiantes que no considera que habría problemas en ninguno de los ámbitos anteriores, esto habla de no tener clara la dimensión de un problema de esta naturaleza. Asumir la responsabilidad y buscar soluciones, cuando se trata de educar y alimentar a un nuevo integrante, es otro asunto interesante, las opiniones se dividen entre combinar el estudio con el trabajo o buscar algún tipo de apoyo externo: el 42% opina que “buscaría trabajo por las tardes” y un porcentaje igual, gestionaría un apoyo con los padres o con una beca; resulta significativo el porcentaje de los primeros, el 32.7%, mientras que los que buscan una beca son el 10.2%; otros, tomarían decisiones más radicales: dejarían sus estudios temporalmente o de manera definitiva, el 6.9% en ambos casos. Una causal importante para que se presente el fenómeno de los embarazos no planeados, está vinculada con el período de estudios en el que inician su vida sexualmente activa, un 42.6% lo hizo en la secundaria o en el bachillerato, el 12.7% se esperó hasta la licenciatura; la cifra de quienes inician su vida sexual activa desde el bachillerato es de: 36.4%. Los gráficos que se presentan a continuación, así lo demuestran.



11 C. La salud reproductiva de los alumnos del CREN-AML. Al indagar sobre los conocimientos que tienen los alumnos en torno a la salud reproductiva, la gran mayoría expresa estar bien informado sobre los métodos anticonceptivos y las enfermedades de transmisión sexual, lo que les permite tener la libertad para elegir pareja y disfrutar de su vida sexual activa: indagando cómo la entienden, el 55.3% expresa que “es cuando una persona conoce y está bien informado de los métodos anticonceptivos, las enfermedades de transmisión sexual a las que se puede exponer al tener relaciones con su pareja y por tanto elige el cómo y cuándo iniciar su vida sexual activa de manera libre”; mientras que un 36.4% manifiesta que “es cuando una persona ejerce su libertad para escoger su pareja sexual y tiene relaciones con ella de manera responsable, usando los métodos anticonceptivos a su alcance para disfrutar plenamente de una vida sexual activa”. Un porcentaje menor, explica el concepto desde la decisión que se toma para iniciar a tener relaciones sexuales y el fin que se persigue al hacerlo: un 7.3% declara que salud reproductiva “es cuando una persona escoge de manera consciente tener relaciones sexuales con su pareja por placer o para la concepción de un nuevo ser”, y un 1.1% piensa que “Es cuando una pareja por mutuo acuerdo decide iniciar su vida sexual activa”. 12 Los riesgos de tener una vida sexual activa, sin usar protección, es un tema que los alumnos declaran conocer muy bien, sin embargo, expresan su temor, tanto a las enfermedades de transmisión sexual, como a los embarazos, la decisión es que la gran mayoría decide no tener relaciones, aun así, los que las tienen, no procuran protegerse. Un

71.3% expresa: “Si, conozco los riesgos de lo que son los embarazos y las Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS), por eso elijo mejor no tener relaciones sexuales por el momento”; mientras que un 24% dice “realmente he escuchado de las enfermedades de transmisión sexual y de que puedo quedar embarazada o embarazar a mi pareja, pero en ocasiones no uso preservativos y me da miedo, pero hasta el momento no ha pasado nada”; un porcentaje menor, el 3.6% teme más a los embarazos: “La verdad desconozco algunas de las enfermedades de transmisión sexual, lo que me da miedo es el tema de los embarazos”; y el 1.1% ya ha vivido la experiencia de una ETS: “No solo las conozco, las he vivido en carne propia y la experiencia fue muy complicada”. Por cuanto al conocimiento de los reglamentos de prácticas pedagógicas, la mayoría opinó que ya los conocía, sin embargo, el 42% no sabe de las particularidades con respecto a los casos de embarazo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Participaron alumnos de los semestres inferiores, que están en la edad limítrofe de la adolescencia y, aunque establecen su preferencia sexual como heterosexuales, debido a la apertura para estos temas en la actualidad, un porcentaje mínimo se declara como homosexuales. Se percibe un cierto rechazo e indiferencia a participar en talleres y conferencias sobre el tema de salud sexual y reproductiva, el dato es cercano a un tercio de la población encuestada, lo que podría indicar aún el tabú con el que se manejan estos temas en el núcleo familiar o escolar. La sexualidad activa es un hecho muy trascendente entre los jóvenes que cursan la licenciatura, la mitad declara no haberla iniciado y los otros, en cambio, aceptan tener relaciones frecuentes, por lo que es pertinente conocer sus prácticas de la sexualidad responsable. Según (Cuervo y otros, sobre el partiuclar2015) “la mayoría de los embarazos no son planeados y son provocados por falta de conocimientos o uso inadecuado de métodos anticonceptivos” citado por Mejía, (2019), lo cual refuerza la intención de ampliar la información y adentrarse en las causas derivadas de su uso. “Si una mujer no sabe que puede regular su fecundidad, y tampoco no sabe cómo hacerlo o no puede obtener estos servicios, en gran medida es incapaz de evitar un embarazo no deseado o a destiempo” (Stern, 2004) citado por Maque, (2018). 13 Casi dos tercios de la población encuestada, no visualiza los problemas al enfrentar un embarazo no planeado, y esta percepción puede estar asociada a dos factores: al desconocimiento de las consecuencias sobre la trascendencia de concebir un nuevo ser y a la falta de prevención sobre las consecuencias. El inicio de la vida sexual activa, coincide en un mayor porcentaje, que fue durante el bachillerato (15 – 17 años), otros esperaron hasta la licenciatura, lo que supone un problema regional en América Latina. Los conocimientos de los alumnos sobre salud reproductiva se reducen a asociarla como parte de su albedrío para elegir pareja, y decidir, de manera personal o en pareja sobre su cuerpo, así

mismo, estar enterados de todas las características de los métodos anticonceptivos y su eficacia; que se acerca a como la define Pelegrín, (2014): “la salud sexual y reproductiva es un estado general de bienestar físico mental y social y no de mera ausencia de enfermedades y dolencias, en todos los aspectos relacionados con el sistema reproductivo, sus funciones y procesos”. Los alumnos temen a los riesgos de tener relaciones sexuales sin protección, pero es mayor el temor a embarazarse, a las enfermedades de transmisión sexual (ETS), esto hace que se pierdan de vista los factores asociados: biológicos, psicológicos, sociales y ambientales por las consecuencias negativas de morbilidad y mortalidad materno infantil y bajo peso al nacimiento (Pelegrín, 2014), puesto que todas las mujeres son fisiológicamente diferentes, tienen reacciones distintas ante el embarazo, el impacto emocional y social es también diferenciado. El estudio tiene una etapa de intervención, que ya se ha iniciado: El Cuerpo Académico patrocinador de la investigación, gestionó ya la realización de Conferencias sobre Salud Reproductiva, dictadas por personal médico del Sector Salud y dirigidas a todos los estudiantes del CREN, con mucho éxito; se elaboró un tríptico informativo sobre el mismo tema y se repartió entre todos los estudiantes; también se han repartido un número considerable de preservativos para hombres y mujeres; se han distribuido píldoras del día siguiente y se han realizado charlas con alumnos que ya son madres y padres, y continúan con sus estudios. El impacto de estas acciones será abordado en otro estudio, que, por razones obvias en éste, no es posible. Como conclusión de este estudio, se establece que los alumnos tienen un amplio conocimiento de las características y métodos anticonceptivos, sin embargo, esto no se refleja en el uso y el aprovechamiento que hacen de ellos. También se identifica que no tienen una percepción adecuada de los riesgos y responsabilidades inherentes a ser padres por primera vez, distinguiéndose una gran dependencia del núcleo familiar. Por su parte, las mujeres evidencian poco conocimiento de sus ciclos reproductivos, por lo que es necesario trabajar en la visualización de que puedan vivir una sexualidad responsable e informada. El estudio servirá para hacer una 14 propuesta de modificación a los reglamentos internos, a fin de proporcionar el cuidado mínimo y la protección a las estudiantes que se embarazan.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós educador, México.
- Ardila, L. (2007). *Adolescencia, Desarrollo Emocional* (3ª ed.). España: Eco Ediciones.
- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona (España): Labor.
- Badillo Gaona, M. (2011). Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación. Reseña de "Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)" de Corina Schmelkes y Nora Elizondo Schmelkes. *Revista de la Educación Superior*, XL (4) (160), 165-168.
- Chacón O'Farril, Damaris y otras (2015). El embarazo en la adolescencia, su repercusión familiar y en la sociedad. *Revista Cubana de Obstetricia y Ginecología*. 2015; 41(1) 50-58
- Denzin, Norman, E Yvonna Lincoln, (1998) *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*, Londres: Sage Publicalions.
- Estupiñán M.R. (2006). Crianza durante la gestación en adolescentes universitarios. *Perspectiva Salud Enfermedad*. 13 (1): 43-55
- Hernández P., Katherine y Orozco R., Eilyn (2011). Embarazo en estudiantes de carreras universitarias. *Pregnancy in students of university careers*. Univ. Libre, Rev. Dictamen Libre, 8: pp. 68-72. Edición No. 8. Enero-junio de 2011. Barranquilla, Colombia. ISSN 0124-0099.
- Hernández S. R, Baptista L.P, Fernández C.C. (2001) *Metodología de la Investigación*. 2ª. ed. McGraw-Hill. México, D.F., 2001. Pág. 52 – 134
- Mejía Intuyán, Luz Dary, Trujillo Martínez, Hernández Forero y otros (2019). Conocimiento y uso de métodos anticonceptivos de gestantes adolescentes y sus parejas. *Revista Cubana de Medicina General Integral* 2019; 35(4):e897
- Ortiz Lazcano, Asael (2015). Embarazo en universitarias, el caso de la UAEH, 2014. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 4(8), [fecha de

Consulta 21 de febrero de 2020]. ISSN:. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5039/503950656007>

- Pelegrín G., Nerydalia y otros (2014). Intervención educativa sobre salud sexual y reproductiva en mujeres con riesgo reproductivo preconcepcional. *Revista Universidad Médica Pinareña*. 2014; 10(1):109-131 15
- Pérez R., Márquez, M. (1997) La importancia del apoyo social durante el proceso de embarazo. *Psicología y Salud*, 1997; 9,111-119.
- Quecedo, Rosario; Castaño, Carlos. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa *Revista de Psicodidáctica*, núm. 14, 2002, pp. 5-39 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Vitoria-Gazteis, España.
- Rueda R, Parada A. (2005). Embarazo en adolescentes: El problema más grave en salud pública Conferencia Academia Nacional de Medicina. Bogotá, Colombia; Febrero 10 de 2005.
- Restrepo Gómez, Bernardo (2004), La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico *Educación y Educadores*, núm. 7, pp. 45-55 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia
- Ruiz O. J. (2007). *Metodología de la Investigación cualitativa*. 4^a ed. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salazar A, Rodríguez L, Daza R. (2006). Embarazo y maternidad adolescente en Bogotá y municipios aledaños. Consecuencias en el estudio, estado civil, estructura familiar, ocupación y proyecto de vida. *Persona y Bioética*. 11(29): 170-185.
- Sayago, S. 2014. El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales *Cinta moebio* 49: 1-10.
- Tamayo y Tamayo Mario (2003), *El Proceso de la Investigación Científica*, Incluye evaluación y administración de proyectos de investigación Editorial Llmusa, S.A. de C.V. Grupo Noriega Editores Balde Ras 95, México, D.F. (pp. 27-46).
- Valdivia, J. A. (2006). *Inteligencia emocional, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios de psicología*, Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Tesis de Maestría.

Vásquez, F., Rengifo, L., Perdomo, D., & Acevedo, C. (2012). Embarazo no deseado en adolescentes: problemática social permanente. Caso: El Calvario. [Con]textos, 1(2), 65-72 Universidad Santiago de Cali

Páginas web consultadas:

<https://www.dkt.com.mx/Blog/reacciones-emocionales-que-presentan-las-madresadolescentes/#:~:text=REACCIONES%20EMOCIONALES%20QUE,ESTILO%20DE%20VIDA%20%7C>

<https://www.unotv.com/noticias/portal/nacional/detalle/mexico-embarazos-adolescentes-causasunam-ocde-inegi-metodos-anticonceptivos-712530>

LÍNEA TEMÁTICA 6

INVESTIGACIÓN Y POSGRADO EN LAS ESCUELAS NORMALES

INNOVACIÓN E INTERSUBJETIVIDAD; DIFICULTADES EN LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN EN MAESTRANTES

Dra. Daniela Patricia Martínez Hernández

Dr. Alejandro Trejo Ávila

Mtro. José Luis Moreno Madrigal

dpmartinezh@enoi.edu.mx

atrejo@enoi.edu.mx

jlmoreno@enoi.edu.mx

Escuela Normal Oficial de Irapuato (ENOI)

Línea temática: Investigación y Posgrado en las Escuelas Normales.

RESUMEN

La presente investigación está centrada en el diagnóstico de 14 maestrantes egresados de la Maestría en Innovación de la Práctica Docente, durante su reincorporación a los procesos de investigación para su proceso de titulación, momentos en los cuales se observó dificultad para diferenciar entre innovación e intervención.

Dicha dificultad, confirmada en la sistematización de un cuestionario aplicado a los mismos, permeó en la lógica de la construcción de objetos de estudio, generalmente situados en la

indagación sobre los procesos que “el otro” genera, sin incluir la influencia de su interacción. El rumbo de las investigaciones se centró en procesos cognitivos del alumno, sin retomar las acciones docentes, gestando con ello, condiciones para la intervención, no para la innovación. En función de ello, se generaron acciones para disminuir la problemática delimitada como los procesos de construcción de innovación y el análisis de la intersubjetividad.

En los resultados se encontró la comprensión de los términos, plasmada en la problematización permeada por la innovación y se concluyó que la determinación de la innovación, estará plagada por el deseo del cambio y se gestará en tanto que el profesor reflexione sobre la producción de su labor a nivel de intersubjetividades.

Palabras clave: innovación, intervención, intersubjetividad, formación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad, la formación continua de los profesores ha resultado un punto de énfasis para las autoridades educativas, quienes apuestan por un cambio y transformación de la docencia, mismo que permeará en la manifestación de la calidad durante los procesos formativos de los estudiantes de Educación Básica.

Al respecto, en la Escuela Normal Oficial de Irapuato, durante siete generaciones, a partir de 2009, se ofertó la Maestría en Innovación de la Práctica Docente (MIPD), de carácter profesionalizante, con el objetivo de transformar las prácticas de los docentes hacia la innovación, entendida en términos de cambio y mejora (Tejada, 1998).

Durante la operación del posgrado, se trabajó en busca de la reflexión propiciada por los profesores para la transformación de sus modelos de docencia, mismo proceso que, en el supuesto, debió haberse evidenciado en un documento recepcional para su proceso de

titulación. Sin embargo, se produjeron dos condiciones. La primera de ellas, fue que el índice de titulación, durante los cuatro años posteriores al egreso de la última generación, fue nulo y la segunda, refirió a que, en el 2019, cuando se implementó la estrategia para aumentar el índice mencionado, los maestrantes evidenciaron serias dificultades para delimitar objetos de estudio que refirieran a la innovación en la educación, siendo esta problemática, el motivo de análisis de la presente investigación.

Dentro de los avances de tesis, presentados por 14 maestrantes de las generaciones 2012-2013 y 2013-2014, durante su integración a los procesos de titulación, se evidenció una tendencia generalizada por retomar como objeto de estudio, aquellas situaciones que les permitieran intervenir, no innovar. Es decir, las problemáticas se centraron en la intervención de elementos que no consideraban la relación dialógica de la enseñanza-aprendizaje entre docente y alumno, sino por el contrario, se centraron más en objetos encaminados a explorar las condiciones de construcción, razonamiento, análisis, entre otros, sin que la intervención se considerara como un elemento integrador del objeto de estudio y el esbozo metodológico se acercaba más a lo etnometodológico, etnográfico, entre otros, que a la misma investigación-acción.

Al respecto, cuando se les cuestionó sobre la intención de explorar lo planteado, las respuestas de los maestrantes coincidieron con la observación realizada; un alcance descriptivo, centrado en el reconocimiento de la influencia de una categoría sobre otra, sin considerar el grado de integración de su rol docente, como punto de énfasis, en el objeto construido.

Durante una reunión plenaria, se les comentó la necesidad de que los procesos de investigación se centraran en la innovación y al respecto, varios maestrantes expresaron no identificar la diferencia entre innovación e intervención, e incluso, usando términos como transformación, cambio o renovación de manera indistinta. Esta dificultad se evidenció en los resultados de la aplicación de un cuestionario que constó de ocho preguntas, las cuales cuestionaban, de manera particular los términos innovación, intervención, cambio y transformación, con preguntas abiertas que tuvieron como finalidad explorar las

concepciones y experiencias de los egresados al respecto de los términos señalados y a su vez, que esta exploración nos permitiera generar una visión sobre las condiciones de reintegración al proceso de investigación.

Durante la aplicación del mismo instrumento, algunos de los cuestionados, expresaron en sus respuestas, la leyenda “es lo mismo” o “no entiendo la diferencia”. En otros casos expresaron que había diferencias, pero el discurso no lo denotaba. Como ejemplo, se cita la referencia que una egresada expresó al cuestionársele sobre qué implica la innovación.

La innovación es lo nuevo, lo creativo, por ejemplo, las tecnologías son innovación por que es novedoso, e implica un cambio en quienes, como yo, no somos nada tecnológicos o bueno, supongo que así pienso que es la innovación, como aquello... si, nuevo.

Como se aprecia en el discurso, la egresada puso de manifiesto un discurso genérico y alejado de lo que pretende la innovación en la educación, apegada a las prácticas y las reflexiones que surgen a partir de sus análisis en tanto se busca indagar lo que producen.

En otros casos, expresaron que la innovación se relaciona con el cambio en tanto el profesor hace cosas distintas, que producen aprendizaje en los estudiantes. En este tipo de discursos, se puede observar que se aprecia a la innovación, como un proceso desarticulado; el profesor interviene, por un lado, y por otro, el alumno aprende. Además de ello, se delega y se centra el profesor de formación al estudiante, sin que se conciba el análisis de las acciones del profesor para corroborar que el estudiante aprendió.

A partir de la sistematización de los resultados, se encontró el área de oportunidad de los maestrantes, a nivel conceptual, de los términos ya mencionados, dificultad que se reflejó a nivel procedimental durante la reflexión de su intervención en diferentes matrices de recuperación de la práctica.

Derivado de la caracterización de las producciones de los egresados permeadas por dificultades semánticas sobre los conceptos, que conlleva en sí, acciones y lógicas de significación y profundidad, se delimitó como problema de estudio, los procesos de construcción de la innovación y el análisis de la intersubjetividad, a fin de consolidar la

construcción del objeto de estudio que se privilegió en la MIPD. Planteado el problema, se prosiguió a la revisión de la literatura para dar sustento y generar líneas de acción que permitieran modificar las condiciones iniciales de los maestrantes y se definió como pregunta de investigación y objetivo, el siguiente.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo implican los egresados de la MIPD los conceptos de innovación, intervención e intersubjetividad en sus documentos recepcionales?

OBJETIVO

Generar propuestas de intervención para conocer los niveles de intersubjetividad y de apropiación de la innovación de los egresados de la MIPD.

MARCO TEÓRICO

La delimitación de los procesos anteriores, se argumentaron bajo conceptualizaciones que se extrajeron de la literatura en donde se establece la diferencia entre intervención e innovación, donde la primera resulta “para el campo de la educación, una acción genérica que se socia con la práctica docente, en tanto las producciones no se inclinan a la producción de aprendizajes en el OTRO” (Uc, 2008, p. 34) mientras que la innovación es definida por Tejeda (1998) como

el proceso realizado de forma deliberada, por un docente o varios con el objetivo de mejorar la praxis educativa, a través de un cambio positivo originado como respuesta a un problema, a la revisión de la propia praxis inducida interna o externamente y en un contexto concreto como es el centro educativo y aula (p. 45)

Así mismo, la innovación recobra un sentido si se promueven experiencias de cambio a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y estos cambios a su vez, surgirían en las

estrategias didácticas que utilizan los profesores, en los sistemas de comunicación y en los materiales de aprendizaje, lo que genera escenarios reales referidos a la socioformación.

La epistemología de la innovación atiende a los procesos científicos y gnoseológicos que la innovación conduce al planteamiento de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se pasa de la información al conocimiento?
- ¿Cuándo es valiosa una innovación?
- ¿Cómo aplicar nuevas técnicas de manera sostenible?

La diferenciación entre innovación e intervención radica en lo que produce cada práctica para detonarse como docente o educativa, es decir, un posicionamiento sobre las condiciones de la enseñanza que, efectivamente, producen aprendizaje. Ambos términos se asocian al de intersubjetividad. En este entendido, la intersubjetividad, permitirá construir conocimientos sobre las interacciones y los significados que estos producen, pues generan procesos de “entendimiento” racional que permitirá la identificación de saberes, mismos en los que un sujeto, busca que otros se apropien.

Para Uc (2008) la intersubjetividad está distinguida por niveles. El primero de ellos es el referido al nivel de los supuestos, como un nivel de interacción sin evaluación sobre lo que se produce. Este nivel se caracteriza por condiciones de interpretación, por ejemplo:

Cuando docente y alumnos suponen que entienden lo mismo, es decir, dan por hecho que el sentido subjetivo construido por ambos es igual o cuando menos parecido. Visto como producto ambos dan por hecho de que entendieron lo mismo sin confirmar (p. 59)

En este nivel, el profesor asume la comprensión del estudiante sin que se haya pasado por la verificación de lo comprendido. Esta condición implica que se asuman relaciones de complejidad del aprendizaje, por lo que representa un nivel mínimo de reflexión sobre la acción. Al complejizarse la acción, la intersubjetividad se ubica un siguiente nivel de dominio

que refiere al nivel de las certezas, “Cuando uno de ellos o ambos realizan acciones para verificar y dar cuenta mutua de sus “entendidos”. Como resultado ambos confirman que entendieron lo mismo” (Uc, 2008, p. 59).

El nivel de las certezas, implica que entre ambos sujetos “entendieron” las relaciones de conocimiento que se produjeron al interactuar y en función de ello, se gesta el siguiente nivel que refiere a las realizaciones. Este último nivel, que se desarrolla “cuando ambos despliegan acciones conjuntas para “concretar” sus significados en propósitos comunes”. (Uc, 2008, p. 58)

En este ultimo nivel, la reflexión sobre los entendimientos se materializa en acciones que refuerzan la idea de la comprensión y las lógicas de los significados en función de la enseñanza, el aprendizaje y la interacción entre ambos elementos en tanto constituyen la función social de formar.

Estos niveles de intersubjetividad fueron el referente que nos permitió analizar las prácticas de los maestrantes en relación a la profundidad y la criticidad con la que se produjo la innovación y como constitutivo de la práctica detonante de innovación.

METODOLOGÍA

Una vez conceptualizados los términos, se construyó una ruta metodológica, con el fin de subsanar las condiciones de significación de los maestrantes sobre la innovación y su alcance.

Por ello, se consideró un enfoque cualitativo, el cual “se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos y sus instituciones, busca interpretar lo que va captando activamente (Hernández, 2006, p. 9). Además, se consideró la etnometodología, referida a la “investigación de las propiedades racionales de las expresiones contextuales y de otras acciones prácticas como logros

continuos y contingentes de las prácticas ingeniosamente organizadas de la vida cotidiana” (Garfinkel, 2006, p. 20) con la finalidad de comprender la lógica de los razonamientos y su transformación a nivel conceptual y procedimental.

Por ello, se planificó trabajar, en 12 sesiones de asesoría para la construcción de la tesis de investigación, la conceptualización de los conceptos innovación e intervención, así como la diferencia de ambos a nivel de profundidad. Se incluyó también, la conceptualización de los niveles de intersubjetividad y su distinción a partir del uso de registros simples y matrices de recuperación de la práctica y de éstos, se revisó la lógica de significación a nivel cognitivo en sus alumnos, es decir lo que sus prácticas produjeron. Este proceso, se planificó para generar un texto que distinguiera distintas problemáticas de su práctica, para problematizar y delimitar un objeto de innovación que resultó el primer capítulo de su tesis.

Durante la aplicación del plan de intervención, en las sesiones que refirieron a la conceptualización de los términos enunciados, los maestrantes expresaron reconocer las diferencias en función de los alcances que cada uno de los términos implica y plantearon algunas cuestiones en donde los asociaron a objetos de estudio y su interés por indagar sobre los mismos, esto, derivado de la revisión de los conceptos innovación e intervención en la literatura

Después de esta conceptualización, se pasó a la revisión de las producciones a nivel intersubjetivo, teniendo como antecedente, el uso de registros simples. Durante esta actividad, los maestrantes asociaron los niveles con las acciones manifestadas en los registros simples.

M-. En estas acciones, me quedé a nivel de los supuestos. De hecho, las preguntas que son recurrentes, son cerradas porque preguntó por un si o un no te quedó claro.

P-. y eso, ¿en qué nivel de la lógica de significación ubica a tus estudiantes?

M-. pues ni siquiera de evocación, es algo mecánico /mientras guarda silencio/ tengo que hacer algo

A través de una serie de preguntas que se les plantearon a los egresados de la MIPD, partiendo de la idea de qué es lo que se produce a nivel de interacción, varios maestrantes se centraron en analizar las producciones sobre su intervención, para rescatar lo producido en términos de aprendizaje. Sin embargo, otros más, se encaminaron en redireccionar este análisis a nivel de alumno.

M-. es que es una cultura de los mismos niños, que uno les pregunta, y ellos no dan más explicaciones.

P-. y si ellos, te dan información limitada, que no es suficiente para poder evaluar su nivel de logro sobre un aprendizaje ¿Te quedas así?

M-. pues no, les tengo que preguntar.

P-. entonces, ¿es una condición del estudiante? O ¿el profesor puede influir para cambiar esas condiciones del estudiante?

M-. Pues eso si. Después de las revisiones sobre los registros simples, se particularizó en el segmento de acuerdo a las intenciones y el análisis por acciones con la finalidad de que los maestrantes identificaran las recurrencias de su práctica y la intersubjetividad que se produjo.

Se les cuestionó por la interacción y lo que se produjo, por lo que se les pidió que “nombraran” la interacción en términos teóricos

M-. pues es que, si solo pido que guarden silencio y otra vez, pido lo mismo, lo llamaría disciplina.

P-. ¿Disciplina? Busca ¿qué es la disciplina y lo contrastas con lo que se produjo? /el maestrante indaga en su equipo de cómputo el concepto/

M-. No, es solo control o llamadas de atenciones, pero ¿disciplina no verdad?

Esta actividad consideró siete sesiones y no cuatro como se tenía previsto. El aumento en la dedicación del análisis de la intervención permitió que los maestrantes significaran los procesos de enseñanza-aprendizaje y que problematizaran en torno a un elemento en común; la intersubjetividad a nivel de supuesto.

Posteriormente, se analizó lo que manifestaron de acuerdo a la lógica de significación de Bazdresch (2000) y, salvo un maestrante, se encontró que la producción de los alumnos que atienden, se ubica en los niveles de evocar y en algunos casos, experimentar, sin llegar a la intelección, la verificación ni la valoración.

Por ello, se comenzaron a delimitar dos categorías de análisis; la primera de ellas, referida a la intervención del profesor en torno a un elemento de la docencia y su transformación a lo educativo, y otra categoría referida a los estudiantes, área de oportunidad generada por la propia docencia.

RESULTADOS

Después de la intervención generada con los maestrantes, se aplicó el cuestionario que permitió el diagnóstico de la presente investigación y que se inclinó por cuestionar sobre innovación, intervención, cambio y transformación, acompañado de una novena pregunta que se enfocó en plasmar sus reflexiones sobre el proceso seguido y una pregunta final que recuperó el cambio sobre su percepción sobre el objeto de estudio construido.

En la sistematización de los resultados, en las primeras ocho cuestiones se encontró que, de los 14 maestrantes, diez de ellos, brindaron respuestas acercadas a la caracterización de cada término, con énfasis en la diferencia que, posterior a la revisión de la literatura y la ejercitación en matrices de recuperación de la práctica encontraron. Tres maestrantes, en sus respuestas, expresaron, en algunos casos, la conceptualización de manera literal y, uno más, expreso reconocer la diferencia a nivel conceptual, no así en lo operativo e instrumental.

Lo anterior, permitió vislumbrar que, después de este primer acercamiento con los egresados de la MIPD, en un tiempo promedio de seis años posteriores a su egreso, en los cuales no hubo producciones al respecto de su formación en la MIPD, pudieron internalizar el concepto y la diferenciación, en particular, a lo referido a la innovación y la intervención.

Los cuatro restantes, para llegar a tal fin, tuvieron sesiones particulares con quienes fungirán como sus directores de tesis, con la finalidad de delimitar dichas categorías.

Con respecto a la pregunta que recuperó las reflexiones sobre el proceso seguido, la totalidad de los cuestionados expresaron no tener claridad sobre los mismos, a antes de recomenzar los procesos de asesoría y se inclinaron por reconocer que el alcance teórico, incide manera directa en las acciones y producciones de investigaciones y que, incluso, determinarán el nivel de dominio y de éxito al proceso seguido.

Estas respuestas se complementaron con la décima pregunta. En la misma se respondió bajo una lógica argumentativa expresada en términos del cambio de una perspectiva de racionalidad técnica y el sentido común, por una acción acciones deliberadas e intencionadas, visión que se indagará en nuevos proyectos de investigación.

En esta cuestión, también se expresó la dificultad para “verse a si mismos”, pues la lógica discursiva parte de la idea de que la enseñanza se traduce a términos de aprendizaje, es decir, que mientras el profesor enseñe, el estudiante aprende.

Finalmente, independiente a la aplicación del cuestionario, se valoró que los maestrantes, durante el proceso de problematización, encontraron dificultades para “nombrar” las

acciones plasmadas en los registros simples, área de oportunidad surgida por la falta de dominio curricular, teórico y epistemológico sobre la propia docencia y su profesionalización, pues cuando se les cuestionó sobre las interacciones y sus resultados, se enunciaron una serie de conceptos que, al ser de nueva cuenta indagados para la revisión de la congruencia y consistencia entre lo observado y nombrado, evidenciaron un vacío terminológico.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Como parte de las conclusiones generadas después de este primer momento de indagación, se encontró que, un proceso de formación, indistintamente del nivel educativo, debe ser certero e intencionado y generarse a nivel de intersubjetividades

Es necesario que los profesores que forman parte de la planta docente de la oferta educativa de formación continua para el magisterio, problematicen su mismo actuar y eviten las condiciones de formación de los niveles inferiores, en donde se sobreentiende que la adopción de conceptos denominados “clave”, generará un proceso de asimilación. En este tipo de interacciones, se producen prácticas docentes y no educativas, tal como se discutió durante la presente investigación y aclarando que esta reflexión no es propia de los estudiantes y egresados en el proceso de la construcción de un documento recepcional y, por lo tanto, de investigación.

Resulta paradójico que el profesor que está inmerso en sus propios procesos y dinámicas escolares, no dé sentido a las mismas, por tanto es importante que asuma que la perspectiva subjetiva de lo que se realiza no siempre coincide con la realidad plagada de objetividad, pues también depende de un proceso émico que refiere a la colocación de un sujeto en el punto de vista del otro o bien, trasladado a otras consideraciones, donde el profesor se asume en el punto de vista del aprendiz.

Se concluye también, que la caracterización anterior puede tener como antecedente, la formación de los profesores en la esfera de lo técnico con la errónea equiparación entre práctico y técnico, pues durante la revisión de la literatura, se observó y se recuperaron aportaciones donde los mismos maestrantes, se acercan a las revisiones teóricas, más por requisito, que por convicción, sin la consideración de un referente epistémico que determina la operatividad de un sujeto durante su indagación.

Esta dificultad resulta, posiblemente, un factor de influencia, en la caracterización genérica de los profesores como meros operadores del curriculum, segmentados de la razón científica y plagados por la razón empírica.

Así mismo, se concluye que la cultura sobre la delegación de los resultados al sujeto que aprende, sigue siendo un motivo evidente de desligamiento sobre la producción de lo educativo. Esto, encontrado durante el diagnóstico, en donde la subjetividad discursiva en términos de razones sobre las condiciones del aprendiz, obstaculizaban el aprendizaje.

Finalmente, es importante discutir el dominio conceptual, disciplinar, curricular, entre otros, de los maestrantes. En esta caracterización, derivada de los momentos de problematización, se puso de manifiesto la dificultad de los profesores por “nombrar” las condiciones de formación que se instalan en las aulas donde se gesta su acción profesional. Por ende, la guía para que el profesional de la educación interprete la realidad subjetiva, para racionalizarla e interpretarla se compondrá de relaciones causales y fenomenológicas, evitando a toda costa el determinismo.

La determinación de la instrucción en y para la acción, deberá ser fundamentalmente metacognitiva y autónoma para la apropiación de saberes que se constituyan en la docencia que responde a lo que Álvarez de Sayas (1992) denominó encargo social y que, en término educativos determinados por la disposición social, lo sitúan como excelencia.

Por ende, se concluye que la determinación de la innovación, estará plagada por el deseo del cambio y la transformación y se gestará en la medida en la que el profesor reflexione sobre la producción de su labor a nivel de intersubjetividades centradas en la realización.

REFERENCIAS

- Álvarez de Sayas, Carlos Manuel. (1992). La escuela en la vida. Editorial Félix Varela..
- Bazdresch, M. (2000) Vivir la educación. Transformar la práctica. México. Secretaria de Educación de Jalisco.
- Carbonell, J. (2001) La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Edit. Morata.
- García Herrera, Adriana Piedad y Dueñas García José Luis (2006) Estrategias para el análisis, condición necesaria para significar la práctica en “La significación de la práctica educativa”. Perales, Ponce Ruth (Coordinadora). 2006. Paidós Educador.
- Garfinkel, H. (2006) Estudios de etnometodología. Prentice Hall.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. McGraw Hill.
- Latorre, Antonio (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica. Grao.
- Rosas, L. (2008) El cambio en la práctica educativa en La práctica educativa. reflexiones sobre la experiencia docente. Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato. Guanajuato, México.
- Tejeda, J. (1998) Los agentes de innovación en los centros educativos: profesores, directivos y asesores. Aljibe.
- Uc, L. (2008) En torno al análisis de la práctica docente. En Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato (2008) La práctica educativa. Reflexiones sobre la experiencia docente. Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato. Guanajuato.

VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA VALORAR LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGOGÍA

Alma Elizabeth Merla González Escuela de Ciencias de
la Educación amerlace@ece.edu.mx

Claudia Tamez Herrera

Escuela de Ciencias de la Educación
tamezclaudia@yahoo.com.mx **Norma Granados Silva**

Escuela de Ciencias de la Educación
ngranados@ece.edu.mx

Línea 6. Investigación y Posgrado en las Escuelas Normales

RESUMEN

El desarrollo de competencias profesionales de los docentes en el ámbito educativo supone un reto significativo en el proceso de reinserción a las aulas, posterior a las condiciones de confinamiento sanitario suscitadas a nivel mundial para evitar contagio del virus SARS-Cov2, en razón a la urgente necesidad de replantear la práctica educativa para resolver las problemáticas diversas que manifiestan los alumnos de todos los niveles escolares.

El tema en cuestión orientó la decisión de validar un instrumento en formato de escala Likert para evaluar las opiniones de los estudiantes sobre la pertinencia del perfil de egreso que establece el plan de estudios de los programas de maestría que imparte una institución pública formadora de docentes, con la percepción del nivel de competencias que requieren para implementar con éxito las propuestas de intervención en el contexto de su práctica educativa.

El instrumento seleccionado fue aplicado en contextos similares al entorno que motiva la realización de este proyecto, no obstante, se determinó someterlo a un proceso de pilotaje para medir aspectos relacionados con la validez y confiabilidad de la escala seleccionada para analizar el fenómeno de estudio, considerando las características de los participantes de la muestra.

Palabras claves: instrumento, competencias profesionales, docentes, perfil de egreso, postgrado.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El desarrollo de las competencias profesionales representa un aspecto clave en la formación del estudiante de postgrado para enfrentar los desafíos que plantean la Sociedad de la Información y el Conocimiento y la transformación de la práctica educativa. En el caso de una institución pública formadora de docentes, surgió el interés de recabar información sobre la pertinencia curricular del plan de estudios vigente para los programas de maestría, en el desarrollo de las competencias profesionales que demanda el ejercicio de la práctica educativa, recabando las opiniones que manifiestan los estudiantes, mediante la administración de una escala Likert. Tal propósito surge de la intención de fortalecer la articulación e integración de los elementos claves del currículo que resultan necesarios para promover las competencias que le permitirán al docente intervenir sobre la práctica para resolver problemáticas contextualizadas en su entorno escolar, como un proceso biunívoco donde se retroalimentan y favorecen mutuamente (Espinoza y Campuzano, 2019).

La delimitación del objeto de estudio corresponde a la pertinencia curricular del plan de estudios de maestría, tomó como variables las características del perfil de egreso descritas en los programas vigentes de las maestrías en administración educativa y psicopedagogía, que son las siguientes: conocimientos, destrezas y habilidades correspondientes a su especialidad; capacidad creativa y flexibilidad conceptual; elementos para la crítica y la competencia para resolver problemas prácticos y generar planteamientos innovadores. Además de considerar el listado de competencias genéricas propuesto por Cano (2013) que se describe más adelante.

El instrumento propuesto para recabar la información de la muestra se diseñó bajo un formato de escala Likert para realizar “la recogida de un cierto número de afirmaciones acerca de un tema” (Best, 1982, p. 146). Cabe mencionar que el instrumento seleccionado para este estudio se administró anteriormente en condiciones similares; no obstante, se valoró la consistencia interna de los ítems para determinar estadísticamente la fiabilidad de las opiniones particulares de los estudiantes que cursan un programa de

maestría en una institución pública del sistema de instituciones formadoras de docentes del Estado de Nuevo León.

Finalmente, la estructura del marco teórico propone un esbozo sobre la conceptualización de las competencias profesionales del docente, diseño de instrumentos para valorar las opiniones de estudiantes de postgrado en el campo de la educación, y la pertinencia de los programas de postgrado en educación con el desarrollo de las competencias que requiere la transformación de la práctica educativa.

MARCO TEÓRICO

Competencias profesionales del docente. En las organizaciones se fortalece la necesidad de validar las habilidades o destrezas que posee un individuo para responder a los desafíos que plantean las tendencias globales para todas las actividades sociales, económicas y culturales en el marco de la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Para los educadores, el desempeño exitoso de su labor, les representa desarrollar “las competencias profesionales necesarias para asumir un nuevo rol, que enfatiza su carácter de acompañante o facilitador del proceso, a partir de un dominio tal que les permita adaptarse a nuevas situaciones, despertar el interés del educando en el aprendizaje, una gestión de la clase en óptimas condiciones, logrando con ello aumentar las posibilidades de éxito en la tarea de enseñar” (Garrido y Gaeta, 2016, p. 110).

A partir de lo descrito, se considera que “la utilidad de la competencia profesional se constata en la capacidad de ésta para hacer frente a contextos profesionales cambiantes y en los que aspectos como la polivalencia y la flexibilidad son necesarios” (Navío, 2005, pp. 32-33). Por lo tanto, mediante esta afirmación se comprende que el individuo que posee un perfil de competencias profesionales idóneo logra adaptarse al entorno laboral, manifestando su capacidad para ser eficaz, efectivo, colaborador y solucionador de problemas.

Ahora bien, aun y cuando la literatura brinda distintos enfoques sobre el término de competencias profesionales, Navío (2005) aporta su propia conceptualización, acentuando la estrecha relación entre el desarrollo de éstas mediante procesos de formación y las experiencias propias de la práctica:

[...] podemos apuntar que la competencia o competencias profesionales son un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, saberes, etc.) que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de la personalidad, aptitudes, etc.) tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo (p. 32).

En procesos de formación de docentes, el currículo se orienta al desarrollo de las competencias profesionales propuestas en el perfil de egreso, mediante la gestión de trayectos formativos que incorporan estrategias pedagógicas para promover la integración y movilización de saberes y recursos cognitivos del estudiante, con la finalidad de fortalecer sus capacidades para resolver problemas complejos o abiertos en distintos escenarios y momentos en el quehacer en el aula, en el centro educativo y la comunidad (Díaz y Barroso, 2014; Espinoza y Campuzano, 2019).

Cano (2007) señala la importancia de fortalecer un currículo de formación de docentes bajo el enfoque de competencias orientado a gestionar competencias amplias, reconstruibles y dinámicas, desde un paradigma interpretativo que fortalezca el rol del profesor como profesional reflexivo. Así, las características del perfil de egreso se plantean no como una cuestión de orden técnico sino ideológica. Como se sabe, Perrenoud (2005), Tobón, (2013) y Zabalza (2012) aportaron las bases para definir los rasgos deseables en el perfil docente, entre las que se incluyen: la capacidad de gestionar y liderar la progresión de los aprendizajes, planificar y gestionar situaciones para el aprendizaje, diseñar y utilizar recursos para la evaluación, gestionar recursos TIC en procesos de enseñanza y aprendizaje y atender la diversidad personal, social y cultural para tomar decisiones curriculares oportunas, entre otros. Sin embargo, Tejada (2012) señala la importancia de “verificar las funciones que los docentes acometen en su actuación profesional, para posteriormente

levantar acta de las competencias que allí se activan” (p. 7). Por tal razón, para fundamentar las dimensiones del instrumento referente a este estudio, se tomaron las bases teóricas de los enfoques de las competencias que integran el perfil profesional docente, además del listado de competencias genéricas propuesto por Cano (2013) quien las reporta como relevantes para articular el desarrollo de las competencias docentes en la formación del profesorado con el perfil profesional que le demanda la práctica educativa:

- Competencia de planificación y organización del propio trabajo.
- Competencia de comunicación.
- Competencia de trabajar en equipo.
- Competencia de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver los conflictos.
- Competencia de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- Competencia de disponer de un autoconcepto positivo.
- Competencia de autoevaluación constante de nuestras acciones para mejorar la calidad (p. 46).

Diseño de instrumentos para valorar las opiniones de estudiantes de posgrado en el campo de la educación

En el ámbito educativo se reconoce la importancia de implementar propuestas que fortalezcan las competencias del profesorado comprometido con el fortalecimiento de su desarrollo profesional. Los estudios de opinión de estudiantes que cursan programas académicos en trayectos de formación inicial, actualización y profesionalización, aportan elementos valiosos para orientar la toma de decisiones en procesos de mejora, evaluación y rediseño de los planes de estudio.

Para estudiar las opiniones de los estudiantes de una institución pública formadora de docentes, con respecto a la pertinencia del perfil de egreso de los programas de maestría, en el desarrollo de las competencias profesionales que demanda la práctica educativa, se determinó realizar una prueba piloto para medir la confiabilidad de un instrumento diseñado en escala Likert.

Partiendo de las características del instrumento, la confiabilidad se refiere a la exactitud con que un instrumento de medida mide lo que mide (Magnusson, 1978 citado en Quero, 2010). En el caso de la escala Likert, Quero (2010), destaca su utilidad, al mencionar que “con la creación del alpha de Cronbach, los investigadores fueron capaces de evaluar la confiabilidad o consistencia interna de un instrumento constituido por una escala Likert, o cualquier escala de opciones múltiples” (p. 250).

Por tanto, la consistencia interna de una escala hace referencia al grado en que los ítems midan la misma variable, donde dicho coeficiente dependerá directamente de las correlaciones entre los ítems o reactivos; en tanto que la homogeneidad, consiste en el grado en que una prueba o instrumento mide un solo factor, es decir, el grado en que los reactivos en una escala son unifactoriales (Quero, 2010). Para el citado autor, el análisis de confiabilidad sigue un proceso por etapas, en el cual se van descartando los reactivos con menor consistencia interna; de tal forma, que el conocimiento del grado de confiabilidad del instrumento permita utilizar sus datos correctamente.

La literatura reporta estudios centrados en evaluar la validez y confiabilidad de instrumentos en formato de escala Likert para caracterizar las competencias, desempeño pedagógico y percepciones o creencias de los profesores y estudiantes sobre temas relativos al ámbito educativo (Torres, Campos, Morales y García, 2020; Martínez-Mínguez y Moya, 2017; Martínez-Valdés y Juárez, 2019; Correa y Sánchez, 2018). De ahí la justificación de realizar estudios en esta línea de investigación para mejorar los niveles de calidad educativa de las instituciones. **Pertinencia de los programas de postgrado en educación con el desarrollo de las competencias docentes para la transformación de la práctica educativa**

En las instituciones de educación superior (IES) que ofrecen programas de formación docente, despuntan los modelos educativos bajo el enfoque de competencias con el propósito de fortalecer las dimensiones del perfil profesional que demanda el ejercicio de la práctica educativa y la intervención contextualizada para solucionar problemáticas propias de los entornos educativos.

Partiendo de esta idea, la mayoría de los estudios comparten el propósito de contribuir a la mejora de la calidad de los programas de posgrado dirigidos a la profesionalización de

docentes, y, particularmente se enfocan en estudiar la relación o pertinencia de los trayectos formativos de posgrado con el desarrollo de las dimensiones de las competencias que establece el perfil de egreso. Así, López y Contreras (2020), consideran que el desarrollo de competencias consiste en gestionar una articulación permanente entre saberes, destrezas y actitudes; sin embargo, proponen seguir enfoques dirigidos a gestionar una enseñanza de calidad científica y motivar la labor investigativa, mediante propuestas de formación donde el estudiante cuente con los recursos necesarios para ofrecer una respuesta adecuada ante situaciones educativas concretas. Su estudio comprobó la relación entre las líneas y temáticas de investigación de los Trabajos Finales de Máster con las competencias docentes del profesorado.

En la dimensión actitudinal, específicamente en los elementos de ética y responsabilidad profesional como parte del perfil del docente de educación básica, Acosta, Navío y Bracamontes (2019), reportan que los estudiantes de posgrado en educación consideran importante el valor de la responsabilidad en su ejercicio profesional. En lo referente al desarrollo de habilidades, George y Ramírez (2019) aportan resultados sobre la necesaria imbricación de saberes digitales con el desarrollo de competencias investigativas para que el estudiante utilice con eficacia “herramientas tecnológicas que les faciliten buscar, seleccionar, organizar y analizar la información necesaria para estructurar sus actividades de generación de conocimiento” (p. 76). Como ha sido expuesto, las tendencias en la formación de docentes se orientan en promover la formación integral del estudiante de posgrado con suficiencia en conocimientos teóricos y prácticos que le permitan resolver problemáticas contextualizadas con recursos viables y pertinentes para los beneficiarios de su actuar profesional.

MÉTODO

El estudio se plantea como una investigación cuantitativa de enfoque no experimental con alcance descriptivo para describir las opiniones de una muestra de estudiantes que cursan asignaturas durante el semestre agosto 2022 - enero 2023, de los programas de maestría que ofrece una institución pública formadora de docentes, con respecto a la pertinencia del perfil de egreso en el desarrollo de sus competencias profesionales que demanda su práctica educativa.

Para responder a dicho objetivo, se realizó una prueba piloto para medir la confiabilidad mediante el estadístico Alpha de Cronbach, a un instrumento diseñado en escala Likert compuesto por 104 ítems que se administró mediante la plataforma gratuita de Google Forms a una muestra por conveniencia de 9 estudiantes, 8 mujeres y un hombre, inscritos en los programas de maestría en psicopedagogía y administración educativa en modalidad presencial, que se desempeñan como docentes en escuelas públicas de educación básica y una institución pública de nivel superior.

El instrumento consta de dos dimensiones que suman en total 50 reactivos: 22 ítems de la primera dimensión se relacionan con las características de las competencias relacionadas con el rasgo “Soy”; y 28 reactivos se relacionan con las características de las competencias relacionadas con el rasgo “Tengo”. Para cada dimensión de reactivos se incluye una columna de afirmaciones para recabar la opinión del estudiante sobre su percepción del grado de desarrollo que posee con respecto a la caracterización de las competencias de ser y tener.

De esta forma, para cada dimensión de ítems en el instrumento, la columna izquierda establece la afirmación “opino”; en tanto que la derecha recaba el grado de acuerdo del estudiante con respecto a los atributos competenciales identificados con los rasgos “soy” y “tengo” del perfil de un buen docente.

Cabe mencionar que los atributos correspondientes a las características de cada competencia se establecieron tomando como base la descripción del perfil de egreso del Plan de Estudios

de Postgrado para los programas de maestría que oferta la institución, además de las contribuciones de autores expertos en el tema.

PROCEDIMIENTO

Para efecto de analizar la información obtenida de la muestra se utilizó el programa Excel en el cual se colocaron las categorías respectivas al valor mínimo(uno) y el valor máximo (5) de puntos para cada opción de respuesta en la escala.

Enseguida se procedió a calcular el coeficiente Alpha de Cronbach en una sola ocasión para valorar el coeficiente de correlación de los puntajes logrados en

el instrumento. Nunnally (1973, citado por Landero y González 2009) señala la confiabilidad como la razón o cociente proveniente de la división entre la varianza de los resultados reales y las obtenidas en la aplicación del instrumento. Bajo esta premisa se aplicó la prueba de confiabilidad Alpha de Cronbach utilizando la fórmula siguiente:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

Donde:

K: El número de ítems

S_i^2 : Sumatoria de Varianzas de los Ítems
 S_T^2 : Varianza de la suma de los Ítems

α : Coeficiente de Alfa de Cronbach

El procedimiento de este trabajo cubrió los principios éticos de la investigación, al garantizar el anonimato de los participantes y contar con su colaboración voluntaria para

cumplir el propósito de valorar la confiabilidad de un instrumento diseñado para recabar sus opiniones sobre la pertinencia del perfil de egreso señalado en el plan de estudios de posgrado con el desarrollo de las competencias profesionales que le demanda la práctica educativa; y, sobre estos resultados, plantear propuestas de mejora de los programas de maestría en una institución pública formadora de docentes.

RESULTADOS

Datos estadísticos de las características de la muestra. El cuestionario sobre las competencias que debe tener un/a buen/a docente conforme a las opiniones del estudiante de posgrado, incluye reactivos para recabar información sobre las variables demográficas de la muestra: sexo, edad, años de servicio y condición laboral, con respecto a contar con plaza o contrato en su centro de trabajo.

Con relación a la variable sexo, la muestra quedó integrada por ocho personas de sexo femenino y una del sexo masculino.

Edad en años de los participantes. Referente a esta variable, 4 participantes se ubican en el rango de 26 a 30 años; 3 en el rango de 31 a 50 años; 1 estudiante en el rango de 51 a 60 años y 1 participante se ubica en el rango de 20 a 25 años.

Con respecto a la variable años de servicio en la docencia, 5 estudiantes cuentan entre 6 y 10 años de servicio; para las siguientes categorías de años de servicio correspondientes a los rangos de: 16 a 20 años; de 1 a 5 años; 11 a 15 años y de 20 a 30 años, se reportó una persona que clasifica para cada uno de ellos.

La variable relacionada con el dato de situación laboral del participante, con respecto a contar con plaza o contrato en su centro de trabajo, los resultados muestran que 5 participantes cuentan con una plaza y los restantes miembros de la muestra cuentan con 2 plazas.

VALORACIÓN DE LA CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

Como primer paso, los datos de la muestra se sustituyeron en la fórmula estadística para obtener el resultado de Coeficiente de Alfa de Cronbach que arroja el grado de confiabilidad del instrumento. El resultado de tal procedimiento fue de 0.94053349; que en este caso, se coloca la valoración de la confiabilidad del instrumento en el rango mayor a 0,9 considerado como “muy buena”, de acuerdo a los criterios que señala DeVellis (2003, citado en Conelly, 2011), sobre los valores de confiabilidad aceptable en los instrumentos de medición.

La tabla 1 muestra los resultados obtenidos de la valoración de las dimensiones que establece el procedimiento de la prueba alpha de Cronbach para medir la .

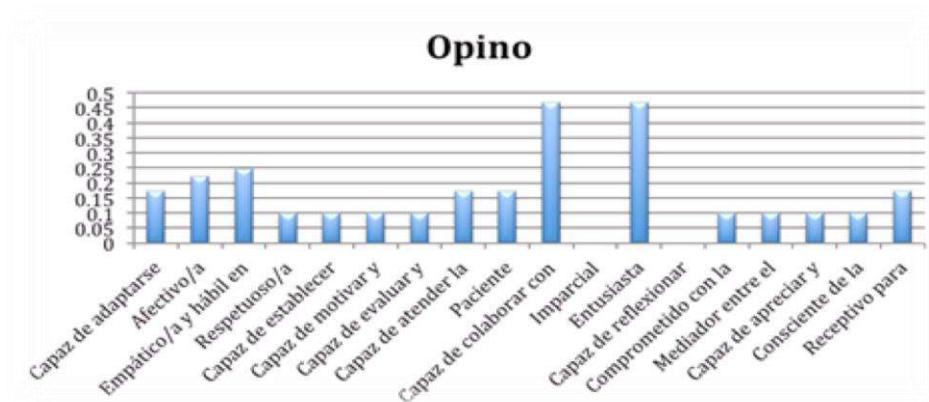
K: número de ítems 104
Si²: sumatoria de varianzas de 29.28395062
ítems
St²: suma de varianzas de los 492.4444444
ítems
a: Coeficiente de alfa de 0.94053349
Cronbach

La escala contiene 50 ítems que incluye dos dimensiones. La primera dimensión incluye 22 ítems para obtener la opinión y grado de acuerdo respectivamente, sobre el desarrollo de las competencias que debe tener un/a buen/a docente, con relación a las características que identifican a la competencia “Soy”. Las opciones de respuesta se organizan en dos columnas que presentan las opciones de respuesta en escala de puntos; donde 1 identifica al mínimo grado y 5 corresponde máximo de grado de acuerdo.

La segunda dimensión se integra por 28 ítems, para obtener la opinión y grado de acuerdo respectivamente, sobre el desarrollo de las competencias que debe tener un/a buen/a docente, con relación a las características que identifica a la competencia “Tengo”. Igualmente se presentaron dos opciones de respuesta organizadas en dos columnas para conocer cómo opinan y valoran los estudiantes sus competencias sobre este rasgo, en una escala de puntos del 1 a 5 que equivalen nada, poco, regular, bastante y mucho. Las gráficas siguientes muestran los resultados de la validación del instrumento.

Figura 1.

Primera dimensión, primera columna: el/la buena docente ha de ser según la opinión de los estudiantes.



La variación de los ítems imparcial y capaz de reflexionar en la acción para mejorar su práctica docente fue de 0 puntos, al obtener respuestas iguales. Los ítems con mayor variación: capaz de colaborar con las familias y entusiasta. El ítem que muestra mayor variación es: capaz de colaborar con las familias.

Figura 2.

Primera dimensión, segunda columna: el/la buena docente habrá de ser con respecto a la percepción del estudiante.

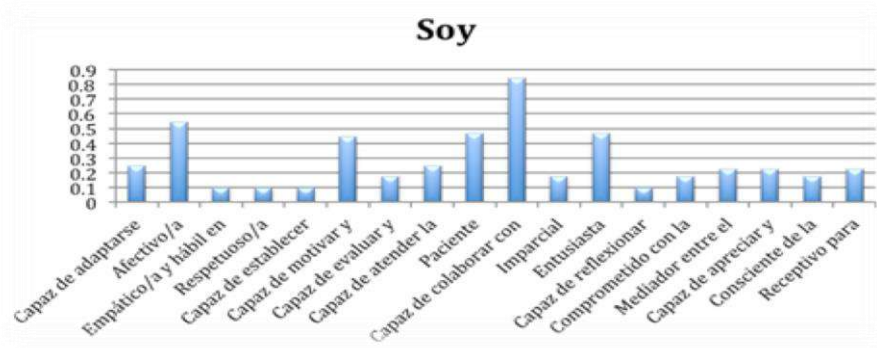
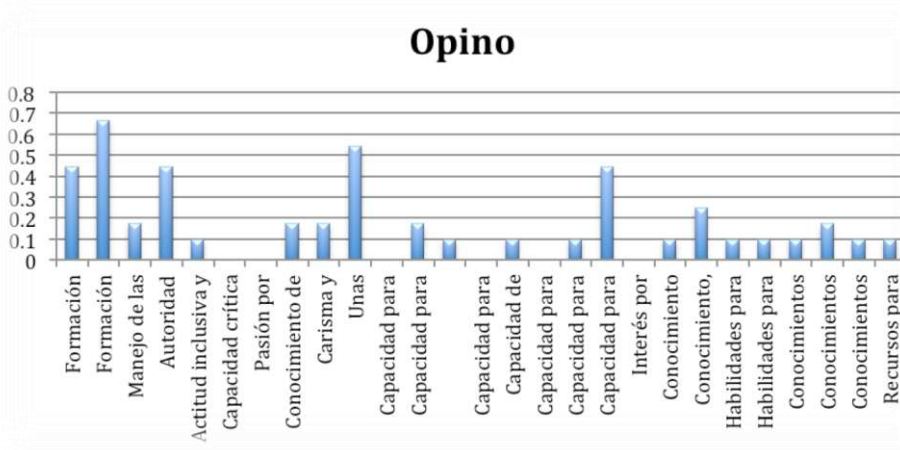


Figura 3.

Segunda dimensión, primera columna: muestra la opinión del estudiante con respecto al grado de competencia adquirido que el/la buen/a docente ha de tener.



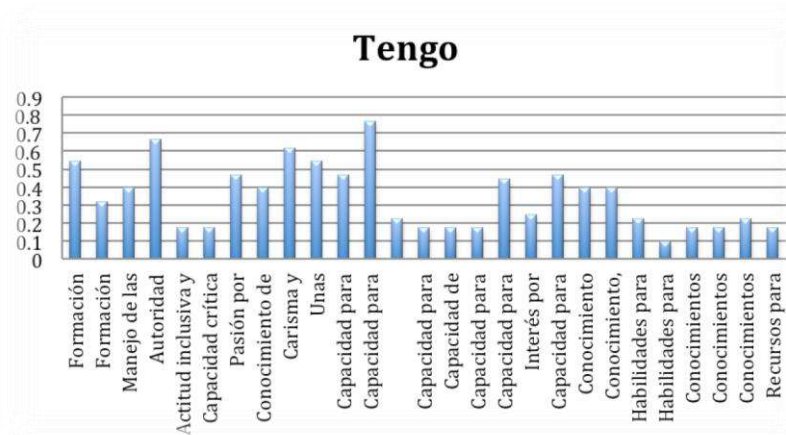
Los ítems siguientes obtuvieron un puntaje de 0 porque todos contestaron igual.

- Capacidad crítica y autocrítica para mejorar
- Pasión por enseñar
- Capacidad para facilitar las interacciones entre el alumnado y el objeto de conocimiento
- Capacidad para evaluar los aprendizajes

- Capacidad para identificar, tomar decisiones y resolver problemas
- Interés por formar a sus alumnos en todas las dimensiones: cognitiva, emocional, psicomotora.

Figura 4.

Segunda dimensión, segunda columna: el/la buena docente habrá de tener el grado de competencias profesionales según la percepción del estudiante.



A diferencia de la Figura 3, en estos resultados se obtuvieron respuestas dispersas en los ítems que resultaron con valoración de 0; esto demuestra que el docente al autoevaluarse en lo que debe tener, demuestra estar interesado en la formación y desarrollo de sus competencias que lo llevan a seguirse preparando.

Los resultados obtenidos de la validación de confiabilidad del instrumento coinciden con los hallazgos encontrados por los investigadores al utilizar cuestionarios en formato de escala Likert para medir aspectos como el conocimiento, uso y actitudes, como el conjunto de competencias que requieren los docentes para desempeñarse con eficacia y efectividad en el contexto de su práctica. En esta línea, Tuapanta, Duque, y Mena (2017) realizaron el procedimiento de análisis de confiabilidad de una escala aplicando el Coeficiente alpha de Cronbach, para medir la competencia que los docentes presentan respecto a las

Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Durante el proceso, demostraron que, en un procedimiento estadístico de este tipo, en ocasiones es necesario eliminar ítems para lograr un mayor porcentaje para la validez y confiabilidad del instrumento.

Por su parte, Espinosa, Pizarro, Parra, González, Talavera y Bueno (2021), lograron identificar y valorar las áreas de oportunidad y el aporte de elementos para considerar en la estructura, organización y ejecución de un instrumento diseñado para describir el perfil actitudinal en los docentes y su relación con el desarrollo de las competencias universitarias, partiendo de la opinión de los participantes sobre los atributos que posee para guiar el aprendizaje esencial en la práctica educativa.

CONCLUSIONES

Este estudio tuvo como objetivo realizar una prueba piloto para desarrollar el proceso de validación de la confiabilidad de un instrumento para aplicarse en estudios versados en el tema de competencias profesionales de los estudiantes de posgrado. Lo anterior se basa en el hecho de que el puntaje arrojado en la prueba de Alfa de Cronbach permitió depurar el instrumento de los ítems que no cumplieron las condiciones de confiabilidad aceptables “como la exigencia clave de la fiabilidad como una cualidad de generalizabilidad, exigencia clave de la medición”

(León y Montero, 2003. p. 55). Además, las opciones de respuesta presentadas al estudiante de maestría le permitieron valorar su desempeño como profesional del ámbito educativo. Mediante los resultados se pudo constatar que había un contraste notorio entre los rasgos “Opino” y “Tengo” que incluye la escala, dejando entrever que los juicios de valor cambian conforme a la percepción de los participantes en el momento y circunstancias en las que se midieron dichas variables. Esta condición permite afirmar que el instrumento es fiable para medir el cambio producido por una intervención el paso del tiempo o cualquier otra circunstancia de interés del investigador (León y Montero, 2003). En conclusión, el instrumento es fiable en cuanto a su consistencia para medir las dimensiones de opinión de

los estudiantes con respecto a la valoración del desarrollo de las competencias profesionales adquiridas en los trayectos formativos de la maestría en administración educativa y psicopedagogía, respectivamente.

LISTA DE REFERENCIAS

Acosta, A., Navia, C., Bracamonte, J., y Douglas, I. V. (2016). Representaciones sobre responsabilidad docente en estudiantes de posgrado en educación en México. En Douglas A, Izarra Vielma (Coord.). Experiencias y perspectivas en ética profesional y responsabilidad social universitaria en Iberoamérica, 57-80.

Best, J.W. Cómo investigar en educación. 9ª. Ed. Morata.

Cano (2007). Las competencias de los docentes. En Lola Abelló y Jaume Carbonell (Coords.). El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado. Fernando Blanco Lorente y Ministerio de Educación: España.

Connelly, L. M. (2011). Cronbach's Alpha. *MedSurg Nursing*, 20(1), 45+. <https://link.gale.com/apps/doc/A250576953/AONE?u=anon~40c29242&sid=googleScholar&xid=f79e3a5b>

Correa, C. M. A., y Sánchez, G. I. S. (2018). Construcción y validación de un instrumento para valorar desempeños pedagógicos de estudiantes en formación inicial. *Revista Educación*, 42(1), 1-23.

Díaz Barriga Arceo, F. y Barroso, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 53(1), 36-56.

En: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329700004> Espinosa-Solís, J. I., Pizarro, N., Parra-Acosta, H., González-Carrillo, E.,

Talavera-Sánchez, O. J., y Bueno-Acuña, G. (2021). Validación de un instrumento que mide el perfil actitudinal de los docentes y el desarrollo de competencias

- universitarias y transversales. RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo, 12(23). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1003>
- Espinoza, E. y Campuzano, J. (abril-junio, 2019). La formación por competencias de los docentes de educación básica y media. Revista Conrado, 15(67), 250-258. En http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442019000200250&script=sci_arttext&tlng=en
- Garrido, P. y Gaeta, M. (diciembre, 2016). La competencia socioemocional docente en el logro del aprendizaje de las competencias genéricas del perfil de egreso de educación media superior. Revista de Comunicación Vivat Academia, 19 (137), 108-123. En <https://doi.org/10.15178/va.2016.137.108-123>
- George Reyes, C. E. y Ramírez Martinell, A. (2019). Competencias investigativas y saberes digitales de estudiantes de posgrado en la modalidad virtual. Certiuni Journal, (5), 65-78. Disponible en www.certiunijournal.com
- León, O. y Montero, I. (2003). Métodos de investigación en psicología y educación. McGraw Hill: España.
- López García, M. y Contreras Izquierdo, N. (enero-junio, 2020). Las competencias docentes en la formación de posgrado del profesorado de ELE: análisis del trabajo fin de máster. marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, (30). 1-20.
En: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92161847001>
- Martínez-Valdés, M. y Juárez-Hernández, L. (octubre-marzo, 2019). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la formación en sostenibilidad en estudiantes de educación superior. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 10(19). 37-54. En
- Martínez, L. y Moya, L. (2017). La opinión de los estudiantes: La tutoría académica en la adquisición de competencias profesionales de Educación Física en los graduados en

- Educación Infantil. DIDACTICAE, 2. 71-88- En
<https://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/20191/22350>
- Navío, A. (2005). Las competencias profesionales del formador: una visión desde la formación continua. Octaedro – EUB: España.
- Perrenoud, P. H. (2005). Diez nuevas competencias para enseñar. *Educatio SigloXXI*, 23, 223-229.
- Quero, M.V. (mayo-agosto, 2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos*, 12(2). 248-252. En
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99315569010>
- Ramírez, L. (2020). Profesionalización docente: Competencias en el siglo XXI. *Revista observatorio. ITESM*.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(9). 1-15. En
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/7373>
- Tobón, S. (2013). Formación integral de competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. (4ª. Ed.). Bogotá: ECOE.
- Torres-Rodríguez, A., Campos-Nava, M., Morales-Maure, L., y García-Marimón, O. (octubre, 2020). Construction and validation of an instrument to characterize teaching competences of the high-level mathematics teacher. *Conrado*, 16(76), 295-305. En
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000500295&lng=es&tlng=en.
- Tuapanta, J., Duque, M. y Mena, A. (diciembre, 2017). Alfa de Cronbach para validar un cuestionario de uso de TIC en docentes universitarios. *Revista mktDescubre - ESPOCH FADE* 10, 37 – 48. En
<http://dspace.esPOCH.edu.ec/handle/123456789/9807>

Zabalza, M. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias pedagógicas*, 20. 5-32. En <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/120362>

LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS CON ÉNFASIS EN QUÍMICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Línea temática: Investigación y Posgrado en las Escuelas Normales

Autores:

Dr. Moisés Cruz Ventura

Correo electrónico: moises.cruz@seiem.edu.mx

Mtro. Trinidad Tolentino Ramírez

Correo electrónico: trinysan_tolentino@hotmail.com

Mtro. Jorge Bastida Muños

Correo electrónico: jbastida63@yahoo.com.mx

Institución de procedencia: Escuela Normal Superior del Valle de Toluca

RESUMEN

La presente investigación es el resultado de un trabajo teórico metodológico desarrollado bajo la perspectiva de la investigación-acción que tuvo lugar en una escuela secundaria federalizada del Estado de México, espacio en donde se definieron procesos que articularon la teoría con la práctica y, como resultado de esa intención, se desarrolló un trabajo de investigación congruente con las necesidades de formación de los alumnos y desempeño docente a partir del diagnóstico en la enseñanza de la asignatura de Ciencias III con énfasis en química en tercer grado de educación secundaria. EL diagnóstico permitió reconocer las siguientes áreas de oportunidades: poca mediación pedagógica, limitado desarrollo del enfoque pedagógico de las ciencias y poco aprendizaje crítico de los alumnos al aprender contenidos científicos. Como alternativa a las problemáticas, se diseñó un plan de acción, con la intención de gestar prácticas pedagógicas innovadoras que permitiesen la mediación

pedagógica tildada por el constructivismo al abordar la enseñanza y aprendizaje de contenidos relacionados con enlaces químicos y la Importancia de los ácidos y las bases.

Palabras clave: mediación pedagógica, química e investigación-acción.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como docente que investiga la práctica docente propia en apego a las bases metodológicas de la investigación-acción, fue posible contar con un diagnóstico pedagógico, a través del cual se reconoce un problema de enseñanza y aprendizaje de la química en educación secundaria.

Al aplicar técnicas e instrumentos, tal como la observación participante a través de una guía de observación, análisis de contenido para valorar los ejercicios de los alumnos, entrevistas con los docentes y alumnos para diagnosticar la enseñanza y aprendizaje de la química, fue posible reconocer dificultades que limitan la concreción del enfoque de las ciencias y alcance de contenidos científicos que marca el programa de la asignatura de tercer grado de educación secundaria, por el hecho de que las actividades pedagógicas tienen poca relación con la realidad de los alumnos y su contexto, así como sentido práctico en la cotidianidad de los alumnos.

Lo anterior, lleva consigo diversas problemáticas más profundas que inciden en los bajos resultados de las ciencias, los cuales se sitúan en procesos pedagógicos que se viven en el aula, el laboratorio y el contexto escolar como comunitario o social. Señalando en primer lugar, la importancia que debe tener el docente titular de la asignatura de ciencias, porque es él quien debe despertar el espíritu científico en los alumnos para inducirlo a la búsqueda de procesos cognoscitivo-conceptuales, práctico-experimentales y valorales ante la tecnología y la sociedad, en segundo lugar, el alumno habrá de situarse frente a una realidad para darle sentido a un bucle entre lo que aprende y vive en su cotidianidad para hacer del saber científico algo significativo, útil y duradero. Pero, ¿qué es lo que sucede en la realidad educativa cuando se enseña y aprende ciencias con énfasis en química? ¿dónde queda la mediación de los procesos pedagógicos y disciplinarios? Luego entonces, ¿cómo recuperar saberes comunitarios? y ¿cómo lograr las competencias científicas básicas a través de la ciencia escolar?

Esos cuestionamientos han abierto la posibilidad para el análisis, reflexión y crítica de la realidad que tienen los docentes y alumnos al tratar de desplegar la enseñanza y aprendizaje

de las ciencias con énfasis en química en educación secundaria. Por tal motivo, en esta investigación se ha analizado el rol de los docentes con base al perfil profesional y experiencia didáctica, a quienes se reconoce que la formación profesional en la disciplina no siempre es suficiente para emprender con éxitos el acto pedagógico, por su parte los alumnos, se han hecho registros para valorar su asistencia, constancia y participación en las clases, las cuales tampoco resultan ser garantía para lograr aprendizajes sólidos que permitan el alcance de las competencias científicas básicas al familiarizarse con la química.

Mediante la información diagnóstica obtenida de los instrumentos, se reconoce que los docentes han hecho grandes esfuerzos para actualizarse mediante cursos, talleres y capacitaciones en el campo de la pedagogía de las ciencias, con el afán de obtener elementos básicos para la enseñanza, sin embargo, no han sido suficientes porque aún se gestan problemas acentuados en la enseñanza y aprendizaje, dando lugar a diversas áreas de oportunidades que han sido motivos de la investigación.

Bajo esta tesitura, se deduce que en la enseñanza de la ciencia en educación secundaria sigue imperando el modelo tradicional o repetición de esquemas y patrones obsoletos, tildados por creencias del docente traducidos en ritos pedagógicos que no permiten el desarrollo del enfoque pedagógico de la ciencia escolar para la educación secundaria al enseñar química. Por tal razón, es importante reconocer que las limitaciones y obstáculos inherentes a la enseñanza tienen relación con la poca mediación pedagógica que se desarrolla en el aula. En efecto, la poca mediación repercute en el poco aprendizaje de los alumnos, observando el poco interés por el estudio de la química en educación secundaria, lo cual se traduce en un problema que debe ser sujeto de investigación para analizar sus diferentes causas y consecuencias. Por consiguiente se plantean las siguientes preguntas.

- ¿Cómo enseñar la química en secundaria con base a la perspectiva de la mediación pedagógica que permita las competencias científicas básicas?
- ¿Qué procesos didácticos debe emprender el profesor para que los alumnos logren aprendizajes significativos?
- ¿De qué forma debe el docente emplear estrategias que contribuyan a la innovación para crear ambientes de confianza en la enseñanza de las ciencias III con énfasis en los saberes científicos y comunitarios al enseñar química?

En atención a las preguntas anteriores se reconoce que el problema de mayor afectación radica en el acto pedagógico con poca o intermitente mediación pedagógica, afectando la concreción de los contenidos científicos en el plano conceptual, actitudinal y valoral, propiciando clases monótonas, en efecto, repercute en el desinterés de los alumnos de tercer grado de educación secundaria por aprender ciencias III con énfasis en química.

Para atender el problema en referencia, se tiene como objetivo diseñar y desarrollar estrategias didácticas innovadoras basadas en la mediación pedagógica mediante trabajos

práctico-experimentales que motiven el aprendizaje de los alumnos con base al desarrollo del enfoque pedagógico que marca el programa de estudio de ciencias III con énfasis en química.

MARCO TEÓRICO

La enseñanza de las ciencias en educación secundaria responde a enfoques pedagógicos que permiten el desarrollo de estrategias didácticas mediante la modelación, mediación, experimentación y trabajos prácticos, en donde el rol del docente y alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje cada día cobra mayor relevancia al mediar en el contenido científico y tecnológico en la cotidianidad.

Al respecto Parra (2014) considera que “el docente de aula aplica diversas formas de mediación de los procesos de enseñanza y aprendizaje pero de manera empírica, más que fundamentado en el dominio del conocimiento conceptual declarativo que debe poseer todo profesional de la docencia” (P. 176). En este sentido el docente debe ser un facilitador de la información y generar el autoaprendizaje de los alumnos. Bajo la misma perspectiva, Jerónimo (2012) manifiesta que, “es importante aprender con apoyo de la mediación pedagógica al incorporar herramientas digitales en la actividad educativa” (p. 3). Por consiguiente será necesario considerar la estrategia de la enseñanza de las ciencias de Vázquez citado en Parra (2014) quien puntualiza lo siguiente:

Las estrategias de enseñanza (procedimientos, modos de actuar del docente) como elementos indispensables para lograr aprendizajes significativos, al propiciar escenarios, momentos con la intención de enseñanza-aprendizaje en el espacio de la comunicación, la apropiación del conocimiento, el desarrollo personal y formación integral (p. 11).

Por otra parte, Fourez (citado por Jordi y Furió, 2007) considera que la crisis de la enseñanza en la educación secundaria alcanza en este momento a la mayoría de los países, especialmente en las áreas de ciencias. Al respecto la problemática en la enseñanza de las ciencias es a nivel internacional, por tanto es importante transformar la ciencia habitual en una enseñanza de la ciencia más activa, interactiva y productiva, logrando el propósito de alfabetizar científicamente a la ciudadanía para mejorar su calidad de vida.

Cabe señalar que, “hay quien cree que las formas de hacer y pensar de la ciencia debe ser espontánea y bastaría con acercar los saberes científicos a la gente, representarla o transmitirla desde un contexto formal o informal, de una forma atractiva, ordenada y clara” (Gómez, p.73, 2003). Lo anterior no quiere decir que enseñar ciencia sea tan sencillo, sino

todo lo contrario, ya que en las últimas décadas se ha impartido la ciencia con diversidad de enfoques y por consiguiente el problema de la enseñanza de la ciencia reclama nuevos retos e integrar diferentes modelos para facilitar el aprendizaje de la ciencia y, en lo particular lo referente a la química.

Desde esa perspectiva, la enseñanza de la química en educación secundaria requiere de clases motivantes al mediar los contenidos en esta asignatura y, una búsqueda de mejores estrategias innovadoras para despertar curiosidad e interés del alumno al manipular materiales, sustancias químicas, instrumentos de laboratorio e inclusive puede aprender de una manera diferente, al propiciar ambientes de aprendizaje armónicos, mediante los trabajos prácticos.

De acuerdo a lo anterior Caamaño (2004) clasifica a los trabajos prácticos basada en experiencias, experimentos ilustrativos, ejercicios prácticos, experimentos para contrastar hipótesis, investigaciones para resolver problemas teóricos y prácticos, en donde se recupere el saber disciplinario de la química con lo que el alumno vive en la cotidianidad en su contexto.

De acuerdo a la perspectiva del autor, es importante diversificar los trabajos prácticos, con la intención de fomentar el trabajo cooperativo durante el desarrollo de la enseñanza aprendizaje de la química, desde un punto de vista constructivista, con el propósito de diseñar actividades prácticas que despierten el interés y el gusto por aprender Ciencias III con énfasis en química a través de la mediación pedagógica, con la intención de relacionar lo teórico con lo práctico y lo vivencial con la científicidad, al dar lugar a procesos metacognitivos cargados de cambios conceptuales aplicables a su contexto.

Por otra parte la mediación es considerada como un componente fundamental de motivación e incentivo en la enseñanza de las ciencias, para despertar el interés y el gusto por el estudio de los fenómenos químicos cotidianos, contribuyendo a la vez en la mejora de la práctica docente.

De acuerdo a la perspectiva de Gutiérrez y Prieto (2007) definen la mediación pedagógica como, “un puente entre las áreas del saber y de la práctica humana y los aprendizajes, los interlocutores, los participantes en un proceso educativo” (p. 14). En este sentido se comprende que la mediación pedagógica fungirá como un medio para que los alumnos puedan vincular los contenidos de química con los fenómenos que observa de manera cotidiana, reconociendo su carácter de aplicabilidad en su propio contexto, que posteriormente tendrá la posibilidad de socializar y compartir los saberes adquiridos.

Por otra parte, la clase del docente mediador ya no únicamente será expositiva, ahora su práctica educativa se convertirá en interactiva, al aplicar estrategias innovadoras durante las diferentes tareas propuestas, en las que deberá imperar el diálogo y la comunicación entre

pares, ya que permite la reflexión, la crítica y la participación de los alumnos durante el desarrollo de la misma, tal como lo expresa Parra y Keila (2014):

La comunicación entre maestro y alumno es dinámica y única; nunca un momento de clase es igual a otro, debido a que el alumno cambia sus experiencias y va enriqueciendo su conocimiento. Por tanto la comunicación debe abarcar la transferencia y comprensión de significados (p.167).

Bajo este orden de ideas, el rol del docente, debe ser un facilitador de los aprendizajes esperados en la enseñanza de la química, que genera el intercambio de ideas y la apropiación de conocimientos de manera colectiva, mediante estrategias que desplieguen actividades prácticas y contextualizadas acordes a las necesidades de los alumnos, que propicien los aprendizajes significativos.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo la perspectiva de la investigación-acción con una muestra de 40 alumnos de tercer grado grupo “A” de la Escuela Secundaria Técnica No 19, “José Alonso Huetzin Apocatzin” C.C.T. 15DST0019I turno matutino, ubicada en la comunidad de San Cristóbal Municipio de Huixquilucan Estado de México.

El proceso de mejora se configuró a raíz del diagnóstico y la explicación del problema investigado, al emprender procesos metodológicos que permitieron la elaboración de un plan de acción, cuyo propósito de intervención radicó en mejorar la práctica docente a través de la mediación pedagógica al enseñar ciencias III con énfasis en Química.

El referido propósito logró orientar la propuesta de intervención didáctica del docente, la cual se organizó de acuerdo a la sistematización de los trabajos prácticos y experimentos ilustrativos, los cuales permitieron guiar a los estudiantes en la construcción y contextualización de conceptos científicos referentes a los temas de enlaces químico y la Importancia de los ácidos y las bases en la vida cotidiana de los alumnos y en la industria.

Para lograr el propósito planteado, se utilizó el método de investigación-acción participativa con un enfoque cualitativo y una postura educativa de acuerdo a la perspectiva de Kemmis y Elliott. Desde esta perspectiva se diseñó el plan de acción con dos fases de intervención, durante un periodo de dos semanas cada fase, abordándose mediante tres sesiones con un tiempo de 150 minutos por cada fase. En cada intervención se plantearon trabajos prácticos

mediados bajo una pedagogía constructivista, con la finalidad de generar el trabajo colaborativo en los estudiantes que permitiese el desarrollo y apropiación de conceptos científicos de manera compartida al momento de socializar sus experiencias.

La acción pedagógica consistió en que los alumnos construyeran sus propios conceptos aplicables a su vida cotidiana. Para lo cual se diseñaron y aplicaron diversas estrategias didácticas como: exploración de conceptos, material audiovisual, cuadros comparativos, actividad práctica ilustrativa, socialización de conceptos, entre otros, logrando que el aprendizaje de los mismos cobrara sentido y se convirtiera en significativo. Las actividades se implementaron en el salón de clases y en el aula laboratorio mediante dos intervenciones frente a grupo. Para el análisis y evaluación de las fases de intervención se tomaron fotografías, grabación en videos, se valoró la estrategia y concreción de la misma en torno a los contenidos y su contexto, asimismo, se registraron las actividades durante cada sesión, al final se cuestionó a los participantes sobre la experiencia vivida, para finalmente estructurar el análisis de los resultados obtenidos en torno a los niveles alcanzados al tener como referentes los aprendizajes esperados.

Lo rescatable de la primera fase de intervención se caracteriza por lo siguiente: a) haber iniciado con una dinámica “la máquina de escribir”. b) haber aplicado el examen de diagnóstico de forma oral mediante preguntas reflexivas en torno a lo que sabían del contenido de ciencia: enlaces químicos, c) proyección de un video educativo sobre los enlaces químicos para ser analizado con sentido crítico y contextual, d) la construcción de los primeros acercamientos conceptuales científicos propios por parte de los alumnos y e) desarrollo de procesos prácticos que permitieron socializar compartir y reconstruir gradualmente y en grupo nuevos conceptos clave mediante un enfoque constructivista situado en su contexto.

Lo más significativo de la segunda fase de intervención es lo siguiente: a) haber iniciado la clase con preguntas detonadoras que permitió el desarrollo de procesos reflexivos de la ciencia, b) inducir a la modalidad de trabajo pedagógico mediado al tener como referencia el contenido científico y el contexto, c) sistematizar mediante un protocolo los procesos, tiempos y roles para la práctica de los equipos de trabajo d) dar lugar para que los alumnos pudiesen manipular con autonomía los diferentes materiales y sustancias caseras, posteriormente realizar un reporte de su práctica de laboratorio para construir un conocimiento científico, mismo que posteriormente fue socializado y compartido con el resto del grupo.

Se trabajó en esta fase con una actividad práctica, a través de sustancias caseras para identificar el pH de dichas sustancias, utilizando como indicador natural (col morada y pétalo de rosas en alcohol), donde los alumnos identificaron cuales sustancias ácidas utilizan en

casa y que sustancias básicas utilizan de manera cotidiana, cabe señalar que los estudiantes mostraron poco interés al manipular sustancias ya conocidas, pero no así con aquellas que fueron novedosas desde lo conceptual como en lo procedimental didáctico. Desde esa experiencia, se recupera lo señalado por Caamaño (en Jiménez, 2012) al tener presente que la ciencia natural busca clasificar e innovar en los conocimientos y saberes sobre las diversas cosas o fenómenos que estudia con nuevas perspectivas.

Uno de los procesos importantes que se recupera de ambas fases yace a partir de la motivación de los estudiantes, componente importante que permitió crear dinámicas de grupo a partir de preguntas que orientaron para la exploración de los saberes previos, así como la realización de actividades prácticas que permitieron identificar el pH de diferentes sustancias caseras al utilizar indicadores vegetales. Es importante resaltar que se trabajó por equipo evaluar las actividades en la clase (reporte de la actividad práctica), utilizando material audiovisual, fotocopiado, la infografía y un tríptico como material didáctico.

RESULTADOS

En la presente investigación se generaron diversos resultados, los cuales responden a la naturaleza de la metodología de la investigación-acción y el problema que se aborda. En cuanto a los primeras evidencias, se sitúan aquellas que refieren al diagnóstico pedagógico, mediante el cual fue posible reconocer las fortalezas y las áreas de oportunidad de los alumnos y de la propia práctica docente al enseñar ciencias, lo cual, fue la base para diseñar el plan de acción y derivar de ello, una secuencia didáctica elaborada a partir de los conocimientos adquiridos en las asignaturas del tercer semestre de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias.

La secuencia didáctica se desarrolló con apego al enfoque que marca el programa de estudio de ciencias para la educación secundaria; resaltando la indagación, modelación y experimentación a través de los trabajos prácticos al enseñar química en tercer grado, llevando consigo a experiencias tildadas por la medicación pedagógica, favoreciendo el aprendizaje significativo y la alfabetización científica en los alumnos.

También es oportuno resaltar que las dinámicas grupales favorecieron a la integración y empatía entre los estudiantes de una manera lúdica, para subsanar la falta de socialización,

así como la formación de equipos de trabajo, propiciando el trabajo colaborativo de forma constante dentro y fuera del aula. Sin embargo, cabe hacer mención que al principio (en la primera fase) las estrategias didácticas derivadas de la mediación pedagógica no tuvieron el resultado esperado, por no lograr la eficiencia del tiempo y al no tener consolidado los aprendizajes previos de los alumnos en torno al contenido de los enlaces químicos. A su vez se reconoce que las áreas de oportunidad relacionadas con la enseñanza, de origen se debieron al poco manejo de competencias pedagógicas y la aplicación limitada del constructivismo, en efecto, se gestó la limitada mediación pedagógica entre los contenidos y la aplicación de estrategias didácticas innovadoras. Estas áreas de oportunidades se fueron subsanando para la segunda fase.

Es relevante señalar que en términos generales la mediación pedagógica despertó el interés en los alumnos por el aprendizaje de las ciencias con énfasis en química.

Con respecto a la evaluación, desde nuestra perspectiva y de acuerdo a los instrumentos aplicados se detecta que los alumnos dominaron en su mayoría los aprendizajes esperados, manejan ciertos procedimientos, pero aun no sustentan de manera reflexiva y mucho menos de manera crítica los conceptos, en este sentido la área de oportunidad refleja la necesidad de consolidar las preguntas generadoras para repensar con sentido crítico, también, cabe mencionar que a la rúbrica le faltaron elementos para ser contextualizada, a efecto de pasar del plano conceptual y niveles de desempeño, a la contextualización de lo aprendido en un escenario más cercano a la realidad de los alumnos al aprender química mediante enlaces y pH.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación-acción es una posibilidad real que orienta el quehacer de los docentes que enseñan ciencias, toda vez que da cuenta del estado real del proceso de enseñanza y aprendizaje, para la configuración de nuevos escenarios a través de estrategias didácticas en apego a los diagnósticos. Razón por la cual, el docente que estudia programas de posgrados

en el campo educativo, debe diseñar y desarrollar proyectos que tengan vida para que a través del reconocimiento de las problemáticas, indague y profundice la naturaleza del problema a efecto de buscar no solamente explicaciones de sus causas, sino alternativas que permitan orientar las soluciones.

Investigar en educación es una tarea compleja, hacerlo en el campo de las ciencias, es todo un reto por las implicaciones de conocer, explicar y aplicar las ciencias desde nuevos enfoques teóricos en donde yacen las disciplinas del saber: biología, física y química. Esta última, al estudiar las propiedades de la materia, sus procesos, elementos, moléculas, partículas, modelos, estructuras, enlaces, etc., debe dar lugar a explicaciones más allá de lo disciplinario, porque en los conocimientos de hoy en día, están presentes diversas perspectivas que crean nuevas categorías al incluir la interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y transdisciplinariedad, pues, de esa complejidad, los estudios incluyen enriquecidas miradas, para una comprensión integral de lo que se pretende conocer, pues, el lenguaje de la química conlleva nuevas concepciones o términos científicos, fórmulas químicas que nutren la investigación educativa.

La enseñanza de las ciencias con énfasis en química es uno de los retos que todo docente de educación secundaria debemos replantear con base a los actuales enfoques pedagógicos y metodología de la investigación educativa, con la finalidad de ir hacia la búsqueda de nuevos resultados en los alumnos, desde esta tesitura se concluye con lo siguiente:

- Es necesario innovar la enseñanza de la química en educación secundaria mediante la vinculación de los conocimientos científicos apegados a la cotidianidad del alumno, utilizando materiales cotidianos y sustancias caseras al implementar las prácticas de laboratorio, para favorecer el aprendizaje significativo de los alumnos en el campo de las ciencias con énfasis en química.
- Los trabajos prácticos a partir de la mediación pedagógica se pueden utilizar como una estrategia didáctica para despertar el interés de los alumnos, al generar la indagación y el trabajo colaborativo, generando la construcción de conocimiento científico escolar, al momento de la interacción e intercambio de ideas de los alumnos que se gesta entre ellos, el docente y su contexto.

REFERENCIAS

- Arriaga, M. (2015). *El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes*. Atenas, 3 (31), pp. 63-74.
- Caamaño, A. (2004). *Experiencias, experimentos ilustrativos, ejercicios prácticos e investigaciones: ¿una clasificación útil de los trabajos prácticos?*, revista alambique (39).
- Calixto, R. (2009) *El diagnóstico escolar. Elementos para conocer y actuar en el medio ambiente*. México: Castellano.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. España: Morata.
- Gómez, M.A. (2003). *Enseñar Ciencias en secundaria. Concepciones del aprendizaje y la enseñanza: las nuevas propuestas educativas*. Ponencia presentada en las jornadas de enseñanza de las Ciencias organizadas por el departamento de educación Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.
- Gutiérrez, F., y Prieto, D. (2007). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Argentina: La Crujía.
- Jerónimo, J. (2012). *Aprendizaje y mediación pedagógica con tecnologías digitales*. México: UNAM.
- Jiménez, P., et al (2012). *Enseñar ciencias*. México, Volofón-Graó.
- Jordi, R., y Furió. (2007). *El desinterés del alumnado hacia el aprendizaje de la ciencia: implicaciones en su enseñanza*. Didáctica de las ciencias experimentales y sociales, 21, pp. 91-117.
- Kemmis, S. (1993). *Cómo planificar la investigación-acción*. España: Laertes.
- Parra, F., y Keila, N. (2014). *El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Revista de investigación, 18 (83), pp. 155-180.
- Vázquez, F. (2010). *Estrategias de enseñanza. Investigación sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. Colombia: Kimpres.

LA ENSEÑANZA DE LA BIOLOGÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA A PARTIR DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

FICHA DE AUTORES

Título: La Enseñanza De La Biología En Educación Primaria A Partir De La Secuencia Didáctica

Autores:

1. Laura Silva Ramírez
Escuela Normal Superior del Valle de Toluca
Licenciada
Estudiante de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias
xaikol2149@gmail.com
2. Víctor Manuel Galán Hernández
Escuela Normal Superior del Valle de Toluca
Doctor en Ciencias
Profesor
vicmgh@gmail.com

Laura Silva Ramírez

Víctor Manuel Galán Hernández

LÍNEA TEMÁTICA:

Investigación y posgrado en las escuelas normales

RESUMEN

La presente investigación analiza las prácticas educativas de la enseñanza de las ciencias en nivel primaria y las alternativas para su mejora a partir de la investigación-acción con el propósito de proponer la enseñanza de la biología en educación primaria a partir de la secuencia didáctica.

La propuesta didáctica surge de un diagnóstico del trabajo docente, con el cual se detectaron diferentes problemáticas como la falta de uso de recursos y materiales de enseñanza y aprendizaje, la falta de implementación de procesos narrativos al inicio de las sesiones para motivar el interés del alumnado, el manejo inadecuado del tiempo y la pasividad de los alumnos debido a las estrategias de enseñanza, entre otros.

La presente investigación analiza la enseñanza de la ciencia escolar en primaria; retoma las características del alumnado de educación básica y la importancia de la transposición didáctica para poner la ciencia al alcance de los alumnos, a la vez que pretende el fortalecimiento de las habilidades docentes a partir del diseño y desarrollo de la secuencia didáctica.

PALABRAS CLAVE: enseñanza y aprendizaje de la ciencia, secuencia didáctica, ciencia escolar, dispositivos, planificación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La dinámica del proceso educativo requiere del docente actualización y flexibilidad, adaptación y adecuación a cada grupo escolar, así como un amplio conocimiento del contexto y situaciones emergentes en el espacio áulico. Para generar cambios y mejoras en la práctica educativa, es importante elaborar un diagnóstico con bases firmes que den la pauta para el perfeccionamiento de la práctica. Dicho diagnóstico ya no sólo es para conocer las características del alumnado y del contexto, sino cambiar la perspectiva y mirar hacia el mismo docente. Por esta razón, el diagnóstico que se realizó en el presente trabajo se centró en la propia práctica educativa.

Para generar este autodiagnóstico, se aplicaron diversos instrumentos como guiones de entrevista tanto para estudiantes, como para la docente titular, así como diarios de la docente y de los estudiantes, lo que sirvió para recuperar la percepción que los integrantes del grupo y la docente titular tenían del proceso de enseñanza que se llevaba a cabo. Además de lo anterior, se implementaron los procesos de observación a partir también de videograbaciones. Retomar la visión del alumnado es importante porque son agentes involucrados de manera directa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es para ellos y por ellos que se planean las actividades escolares. La información que se obtuvo de los instrumentos aplicados, se encuentra que, en opinión de los alumnos, la docente es quien lleva a cabo todo el proceso de enseñanza y no intervienen los estudiantes. Esto provoca que los aprendizajes no se cumplan, debido a que los consideran difíciles. Por ello, expresan su deseo por que la docente les permita involucrarse en las actividades; además de que solicitan que la docente implemente juegos con fines educativos, pues, en su opinión, las clases pueden ser tediosas y poco dinámicas. Asimismo, aseguran que las actividades que se realizan en el aula no son claras.

Aunado a lo anterior, considerar las observaciones de los colegas es importante, pues se pueden obtener información importante sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una visión externa y neutral, pero con conocimientos del proceso educativo, por lo que sus observaciones pueden contribuir a la reflexión de la propia práctica educativa. En las observaciones realizadas por la docente titular se puntualiza que se ocupa demasiado tiempo en el desarrollo del tema, la falta de material didáctico, la necesidad de implementar actividades atractivas y significativas para los alumnos, así como estrategias de evaluación y actividades de reforzamiento. Además de ello, las observaciones son congruentes con la percepción de los alumnos en cuanto a que es necesario que los alumnos sean partícipes de las actividades y experimentos que se hacen durante la clase.

El proceso de autoobservación propicia la introspección, la autorreflexión y pone en evidencia anomalías que se desconocían. Dicho proceso, llevado a cabo a través de videograbaciones, fue consistente con los instrumentos mencionados anteriormente. Se hizo evidente la falta de claridad en la explicación de las instrucciones y el tema, la falta de interacción entre la docente y el alumnado, falta de recursos didácticos para explicar, evaluar y manipular, falta de manejo del tiempo destinado para cada actividad, no se genera la motivación e interés sobre el tema, falta una investigación y planeación previa y no se perciben dinámicas de trabajo, lo cual propicia alumnos pasivos.

Las problemáticas detectadas tienen como punto de coincidencia la falta de un proceso de planeación para la enseñanza de la biología, pues ésta permite la posibilidad de mejorar en los demás aspectos que den como resultado el perfeccionamiento de la propia práctica docente y del aprendizaje por parte de los alumnos.

MARCO TEÓRICO

En la actualidad, la enseñanza de la ciencia, en consecuencia, de la biología, tiende a distanciarse de los programas tradicionales en los que prima la memorización de conceptos, esquemas y teorías, entre otros, que son base de una imagen rígida y dogmática de la ciencia. Sin embargo, su enseñanza debe estar enfocada en su traslado a la escuela para configurar la llamada “ciencia escolar”.

Algunos autores como McComas, Toulmin, Kuhn o Lakatos (citados en Adúriz-Bravo, et al., 2002) hablan de una nueva filosofía de la ciencia que se ha desarrollado a partir de los años sesenta, misma que se refiere a la tentatividad del conocimiento científico, la pluralidad metodológica en ciencias y las relaciones entre la ciencia, la tecnología, considerando la ciencia como una empresa histórica, situada en un contexto y que evoluciona con el tiempo. En los Planes y programas de estudio para la educación básica: Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017) se puntualiza que debe inspirar y potenciar el interés y disfrute del estudio e iniciar a los estudiantes en la exploración y comprensión de las actividades científicas y tecnológicas, la construcción de nociones y representaciones del mundo natural y de las maneras en cómo funciona la ciencia; el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo, al mismo tiempo que adquieran capacidades para la indagación y la autorregulación de los aprendizajes.

En la ciencia escolar se dieron cambios que pusieron énfasis en los procesos de enseñanza, aprendizaje, practicidad de la ciencia y la construcción cognitiva de los estudiantes, la enseñanza en un contexto histórico orientado a la solución de problemáticas relacionadas con el entorno y a la construcción más que a la adquisición de conocimientos específicos. Este enfoque, científico-experimental, propicia las actividades prácticas y significativas en el contexto del alumnado.

Ahora enfocando el interés en enseñar ciencias, Del Carmen, et al. (1997) consideran que: “Enseñar ciencias implica, entre otros aspectos, establecer puentes entre el conocimiento, tal como lo expresan los científicos a través de textos, y el conocimiento que pueden construir los estudiantes. Para conseguirlo es necesario reelaborar el conocimiento de los científicos de manera que se pueda proponer al alumnado en las diferentes etapas de su proceso de aprendizaje”. (p. 30)

De la misma forma, Perrenoud (2004) aborda las diferentes competencias que debe desarrollar el docente para responder a las demandas del contexto del siglo XXI, mismas que

sirven para la enseñanza de la ciencia escolar, entre estas, destaca los dispositivos y la secuencia didáctica, para lo cual considera:

“Los conceptos de dispositivo y de secuencia didáctica hacen hincapié en el hecho de que una situación de aprendizaje no se produce al azar, sino que la genera un dispositivo que sitúa a los alumnos ante una tarea que cumplir, un proyecto que realizar, un problema que resolver. No existe un dispositivo general, todo depende de la disciplina” (Perrenoud, 2004, p.22)

Asimismo, retomar el constructivismo en la enseñanza de la ciencia es importante, ya que considera al alumno como un individuo activo y capaz, tiene un enfoque humanista y considera a este agente, como un ser único con infinitud de posibilidades, el constructivismo: “Se basa en una idea muy simple: el niño debe construir su conocimiento del mundo donde vive. El conocimiento no es algo que le profesor pueda transmitir directamente a los estudiantes, es necesario operar sobre la información, manipularla y transformarla si queremos que tenga un significado para ellos” (Meece, 200, p. 101).

Por lo tanto, plantear las secuencias didácticas bajo este enfoque y centrar las estrategias y dispositivos de enseñanza desde esta perspectiva podría lograr poner la ciencia al alcance del alumnado, y el aprendizaje de la misma recobre sentido y funcionalidad.

Para enseñar ciencia, el docente parte del programa de estudios, considera un enfoque o paradigma educativo y medita acerca de la secuencia que desarrollará, qué dispositivos pueden funcionar y algo más que debe considerar son las características del alumnado y su etapa de desarrollo.

En cuanto a las etapas de desarrollo, Piaget: “propuso que los niños pasan por una secuencia invariante de etapas, cada una caracterizada por distintas formas de organizar la información e interpretar el mundo” (Meece, 2001, p.22). Conocer estas etapas es importante para saber cómo dirigirse al alumnado, qué actividades son significativas para ellos y cuáles pueden lograr, según sea el nivel en el que se desempeñe el docente, sus alumnos están en alguna etapa descrita por Piaget, en el caso de primaria, los niños se encuentran en la etapa de operaciones concretas, misma que se caracteriza por: “Un niño activo. El niño aprende las operaciones lógicas de seriación, de clasificación y de conservación. El pensamiento está ligado a los fenómenos y objetos del mundo real” (Meece, 2001, p.103). En esta etapa el alumnado aún necesita referentes visuales, gráficos, manipular, tocar, explorar, ver, sentir para apropiarse del conocimiento, conceptos y aprendizajes, por lo que se requiere el apoyo de diversos y abundantes materiales, estrategias y recursos didácticos de enseñanza para lograr un aprendizaje significativo.

Para el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de la ciencia, una estrategia puede ser la secuencia didáctica que para Tobón et al. (2010) es “conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (p. 20), de manera práctica la secuencias didácticas, son la organización de actividades y recursos que se pondrán en juego para lograr el aprendizaje, además, definen y estipulan las acciones de los agentes educativos, como el docente, y el alumno, qué le corresponde a cada uno hacer y en qué momento, ya que, bajo esta modalidad, fundamentada también en el constructivismo, se busca que el alumnado construya su propio conocimiento y el rol de docente es ser guía y acompañante del proceso.

Para Frade Rubio la secuencia didáctica cuenta con tres momentos: inicio (detección de conocimientos previos en preguntas concretas sobre el tema, construcción del conocimiento inicial que conlleva a conocer, nombrar, definir), para luego pasar al desarrollo que contempla actividades de comprensión, análisis y aplicación en ejercicios varios, y finalmente viene el cierre que es la demostración de lo aprendido al presentar productos que incluyen la aplicación del conocimiento como tal. El paradigma didáctico de dicha secuencia es actividades para conocer, comprender y aplicar.

Al desarrollar las actividades programadas por el docente, este desempeña diferentes fases en este proceso educativo. Tigse (2019) reconoce tres: activación, conexión y afirmación. En la fase de activación, el docente activa los conocimientos previos de los estudiantes y su rol es el de observador y toma nota de las ideas principales. Para la segunda fase, conexión, el rol del docente es el de estrategia y facilitador, ya que configura los equipos para el trabajo cooperativo, crea las condiciones para motivar a los estudiantes y de esta forma facilita que los alumnos conecten sus saberes previos con los nuevos y los pongan en práctica. En la fase tres, de afirmación, los estudiantes celebran la adquisición de nuevos aprendizajes y el rol del docente es el de evaluador y retroalimenta el proceso formativo.

Ahora, puntualizando qué es la planificación, desde una perspectiva educativa, Giné (2007) considera que “planificar es pensar y organizar una suma de acciones o actividades imaginando el conjunto de elementos y variables que se ponen en juego para que lo que se pretende se pueda conseguir con éxito” (p. 117); por lo que, los profesores planean, estructuran, dan forma y organización a los elementos implicados en el proceso educativo desde los aprendizajes esperados, los recursos que empleará para explicar y conducir al alumnado, los instrumentos que utilizará para trabajar y evaluar, los momentos en que utilizará cada uno, así como los momentos en que participará cada agente del proceso educativo, entre otros.

METODOLOGÍA

El método utilizado en la investigación es importante ya que enfoca y da dirección a las actividades realizadas para alcanzar los resultados deseados. Asimismo, es un medio que permite establecer nuevas teorías o modificar las ya existentes, generar conocimientos que transformen la realidad y dar solución a los problemas sociales, científicos, tecnológicos, filosóficos y educativos que se presentan. Además, permite elaborar, definir y sistematizar la información, misma que considera un conjunto de técnicas y métodos que se deben seguir durante el desarrollo de un proceso de investigación.

Para desarrollar el presente proyecto se consideró la investigación-acción, la cual John Elliot (2005) define como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” (p.88). Este tipo de investigación se realiza en espiral. Parte de una idea general o problemática, se implementa un plan que posteriormente se evalúa y así sucesivamente. Por lo tanto, es un modelo efectivo que puede propiciar la mejora de la propia práctica educativa, además de propiciar un proceso profesionalizante.

La implementación del método parte de un diagnóstico que sirvió de base para la intervención o implementación del plan. Calixto (S/F) considera que la palabra diagnóstico proviene del prefijo griego dia, que significa “a través de” y del verbo gignosko, que significa “aprender a conocer”, por lo que el diagnóstico permitió llegar al conocimiento de la propia práctica educativa a través de instrumentos como las cédulas de observación, las entrevistas a grupo focal y las videograbaciones.

El grupo en el que se desarrolló la investigación-acción se conforma por 35 alumnos, 21 mujeres y 14 hombres, la escuela primaria se ubica en la comunidad de Santa María Totoltepec, en el municipio de Toluca, en el Estado de México. La comunidad es urbana y es una escuela completa. Los alumnos tienen entre los 10 y 11 años de edad, son diversos en cuanto a su estilo de aprendizaje y tipo de inteligencias, no hay una que destaque sobre la otra; dentro de sus habilidades está la comprensión y participación, socializan con facilidad y en armonía. El alumnado y los padres de familia se muestran responsables en el cumplimiento de actividades y materiales.

Para comenzar el proceso de investigación-acción, se diseñó una planeación para desarrollar el aprendizaje esperado: Identifica mezclas de su entorno y formas de separarlas: decantación, tamizado o filtración. Se desarrolló la planeación con el grupo y, al iniciar la clase se comenzó la videograbación cuidando la identidad del alumnado y se les comentó que sería grabada pero que se sintieran con confianza de participar, lo cual al principio fue

incómodo, pero después de unos minutos la videograbación no perturbó la clase. Al finalizar, se pidió a algunos alumnos que contestaran las cédulas de observación y se invitó a otros para participar como grupo focal en las entrevistas. De la misma manera, se dio a la docente otra cédula de observación con ítems preestablecidos pero con espacios para comentar y escribir de manera libre sus observaciones y sugerencias. De esta forma, se obtuvo la primera fase de la investigación-acción: partir de una problemática, planteamiento o situación.

Posteriormente, con base en ese diagnóstico, se diseñó una nueva planeación para la enseñanza de la biología en primaria con base en las secuencias didácticas a partir del aprendizaje esperado: Conocer la estructura y funciones de las plantas y su relación con el medio ambiente y así resarcir las problemáticas detectadas. El desarrollo de la planeación consistió en la exploración de conocimientos previos sobre y las funciones de las plantas con el juego de la papa caliente, a lo cual hubo una respuesta favorable ya que es un juego y se realizó en el patio escolar. Después, se dio paso a la exposición de la docente con un modelo de la planta diseñado con masa orgánica, lo cual apoyó la visualización y aprendizaje de las partes de la planta y sus funciones. De dicha actividad se elaboró un organizador gráfico de manera libre y se pudo percibir la comprensión del tema. Posteriormente, se elaboró una masa orgánica para que el alumnado elaborará su propio modelo y exponerlo en plenaria, de esta actividad se retomó como se relacionan las plantas con el medio ambiente, sus beneficios, funciones y cuidados. Para finalizar, respetando la individualidad y personalidad de cada alumno no todos expusieron de manera verbal en plenaria su modelo de la planta, funciones e interacción con el medio ambiente, algunos lo hicieron de manera individual con la docente. De lo anterior, se pudo percibir el alcance del aprendizaje esperado, ya que el alumnado mencionó las partes de la planta y sus funciones y lo que más les llamó la atención fue cómo es que las plantas generan el oxígeno, ya que era algo que desconocían, de la misma forma, sus modelos fueron diversos, lo que puso en evidencia el pensamiento divergente.

Finalmente, después del desarrollo de la planificación con base en las secuencias didácticas, como plan de acción, se aplicaron nuevamente los mismos instrumentos que en el diagnóstico, con el propósito de conocer los avances y cambios en la propia práctica educativa, lo cual corresponde a la siguiente fase de este modelo de investigación: la evaluación de los resultados.

RESULTADOS

La reflexión es la fuente del conocimiento, por lo que es importante reflexionar constantemente sobre el actuar propio, de esta forma, se vuelve un medio para aprender, para obtener ayuda en la incertidumbre, para despejar dudas, encontrar soluciones a los problemas y crecer e implica fluir con la realidad, permitiendo que eso que estamos investigando nos haga otros.

Por lo tanto, al reflexionar los resultados del plan de acción implementado, la secuencia didáctica, se propició la organización adecuada del trabajo, ya que anteriormente no se tenía consciencia de las actividades y su impacto. También se propició un aprendizaje más activo del alumnado, siendo así ellos los protagonistas del proceso educativo, realizando ellos las actividades y no la docente. Además, con las actividades planteadas, donde ellos experimentaban y construían de manera personal su conocimiento se logró llamar la atención de los alumnos e involucrarlos en la clase. Asimismo, la investigación previa del tema promovió el dominio del tema para explicar al alumnado, logrando así un aprendizaje significativo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En las conclusiones más que suponer un trabajo por terminado, se pretende analizar las actividades realizadas, los logros alcanzados y las problemáticas que surgieron durante la intervención. Mediante la investigación se desarrollan habilidades que permiten construir conocimientos, convirtiéndose en una forma activa del proceso de aprendizaje. Estos aprendizajes y conocimientos modifican habilidades, destrezas, conductas y valores de la propia práctica educativa.

Recapitulando, en cuanto a la intervención: la enseñanza de la biología en educación primaria a partir de las secuencias didácticas se obtuvieron resultados favorables. No obstante, se identificó que el contexto no favoreció el desarrollo pleno de la planeación; ya que los maestros y alumnos, al parecer, se sienten presionados por las evaluaciones que se realizan de manera oficial y de manera particular en la zona escolar por la supervisión, tienen visitas administrativas, entre otras actividades y se percibió que consideraron la intervención para enseñar biología como algo ajeno y extra a su trabajo cotidiano. Sin embargo, el desarrollo

de la secuencia didáctica tuvo impacto en el alumnado, ya que los dispositivos y organización del trabajo fue innovador para ellos, lo cual se demostró con su trabajo, participación y aprendizaje.

REFERENCIAS

- Aduriz-Bravo, A. Izquierdo, M., Estany, A. (2002). Una propuesta para estructurar la enseñanza de la filosofía de la ciencia para el profesorado de ciencias en formación, *Enseñanza de las Ciencias*, 20 (3). pp. 465-473.
- Calixto, F., R. (SF). *El diagnóstico escolar. Elementos para conocer y actuar en el medio ambiente*. Castellanos editores.
- Del Carmen, L. et al. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales en la educación secundaria*. Horsori Editorial.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata
- Giné, N, Parcerisa, E. (2007). *Planificación y análisis de la práctica educativa*. Graó-Colofón.
- Meece, J. L. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. McGrawHill-SEP.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Quebecor World, Gráficas Monte Albán.
- SEP (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. SEP.
- Tigse P., C. W. (2019). El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista andina de Educación*. 2(1) 25-28. <https://doi.gr/10.32719/26312816.2019.2.1.4>
- Tobón T., S., Pimienta P., J. H., García F., J. A. (2010). *Secuencias Didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación.

UNA MIRADA A LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN ESCUELAS NORMALES EN MÉXICO

Mtro. Adrián Aguilera Aguilar
Escuela Normal Superior de México
Docente-investigador
adrian.aguilera@aefcm.gob.mx

Dra. Zoila Rafael Ballesteros
Escuela Normal Superior de México
Docente-investigador
zolraf@hotmail.com

Dra. Edith Gutiérrez Álvarez
Escuela Normal Superior de México
Docente-investigador
edith.gutierrez@aefcm.gob.mx

LÍNEA TEMÁTICA: Investigación y posgrado en las Escuelas Normales

RESUMEN

El objetivo de esta ponencia es analizar los procesos de formación de investigadores en Escuelas Normales Públicas en México. Históricamente, las Normales se han dedicado primordialmente a labores docentes, en las últimas décadas se ha dado un fuerte impulso a la investigación con la conformación de Cuerpos Académicos. Esta ponencia da cuenta de la revisión documental de varias investigaciones publicadas dentro de las últimas dos décadas, se retoman 50 documentos que abordan la temática general, clasificándolos en 4 categorías: La investigación en las Escuelas Normales, Los Cuerpos Académicos y la investigación, La Formación de Investigadores en el campo de la Educación y El *habitus* investigativo en los

docentes de la escuela normal. Los resultados permiten develar las condiciones en que suceden los procesos de formación de investigadores en las Escuelas Normales.

PALABRAS CLAVE: Escuelas Normales, Cuerpos Académicos, Formación de investigadores educativos, *habitus* investigativo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La presente ponencia se inscribe dentro de un trabajo de investigación más amplio que coloca en el centro a la formación de investigadores en las Escuelas Normales Públicas (EN) a través de las interacciones que emergen al interior de los Cuerpos Académicos (CA) que se han conformado dentro de estas instituciones. Lo anterior llevó al análisis de una serie de documentos en torno a este tema como parte de la elaboración del estado del arte sobre los aportes que las investigaciones han hecho en las últimas dos décadas, ya que desde su origen, las EN en México estuvieron destinadas a la formación de profesionales para la enseñanza; la investigación no fue una tarea que se considerara como parte de sus funciones. Fue a partir de 1984 que mediante el acuerdo presidencial 23/03/84²⁵, se les reconoce como Instituciones de Educación Superior (IES), y es entonces que asumen como tareas sustantivas la Docencia, la Difusión y la Investigación, sin embargo, ésta última tarea no fue desarrollada de la misma forma que en las Universidades; algunas limitantes estaban asociadas a la falta de recursos económicos, de autonomía y de la propia formación de los docentes de las EN.

Las políticas educativas se mostraron ajenas a fortalecer esta actividad y fue hasta 1996 cuando el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) ahora Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo superior (PRODEP) que los docentes de las EN tuvieron la posibilidad de participar en un proceso de evaluación para adquirir el perfil deseable PRODEP; dentro de los aspectos a evaluar se encuentra la generación de conocimiento a través de procesos de investigación, que además hayan sido publicados en diferentes medios, entre ellos memorias de Congresos Educativos, revistas especializadas, libros etc.

En adición a lo anterior, en el año 2009 comienza la demanda para conformar CA como parte de las acciones estratégicas para el fortalecimiento de las EN vía el PRODEP, así, la tarea de

²⁵ Diario oficial de la Federación. Recuperado el (14 de marzo de 2022) de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984

la investigación comenzó a ser una preocupación tanto de las autoridades de las Normales como de los docentes interesados en desarrollarla. Actualmente, a más de diez años, se cuenta 252 CA de EN reconocidos ante PRODEP²⁶, 190 tienen el status en formación, 56 se encuentran en consolidación y sólo 6 están consolidados. No obstante, han sido muchas las dificultades que han sorteado las EN para llevar a cabo las tareas de investigación. Es en este contexto donde surge el interés por elaborar un estado del arte acerca del desarrollo de la investigación y la formación de investigadores para dar respuesta a las preguntas centrales de investigación: ¿qué se ha investigado sobre la formación de investigadores en las escuelas normales? ¿De qué manera los cuerpos académicos han contribuido a la formación de investigadores en las escuelas normales? ¿Cómo han desarrollado el habitus investigativo los docentes de las escuelas normales para desarrollar esta tarea como docentes de educación superior?

MARCO TEÓRICO Y METODOLOGÍA

Este trabajo puede denominarse como un estado del arte; es decir, una investigación de corte documental en torno a determinado tema, a decir de Londoño, Maldonado y Calderón (2014) un estado del arte:

Es una modalidad de investigación documental que permite el estudio del conocimiento acumulado escrito dentro de un área específica; su finalidad es dar cuenta del sentido del material documental sometido a análisis con el fin de revisar de manera detallada y cuidadosa los documentos que tratan sobre un tema en específico. Sirve al investigador como referencia para asumir una postura crítica frente a lo que se ha hecho y lo que falta por hacer en torno a una problemática o temática concreta, para evitar duplicar esfuerzos o repetir lo que ya se ha dicho y además para localizar errores que ya fueron superados (p. 6).

Para delimitar la búsqueda de documentos, los temas específicos fueron los siguientes: la investigación en las EN de México y la formación de investigadores en EN mexicanas. Estableciendo un corte de las últimas dos décadas, pues, se trata de un fenómeno que ha adquirido relevancia en este mismo periodo de tiempo debido al impulso dado a los CA. La búsqueda de documentos se realizó en los portales académicos: Dialnet, Redalyc y Google Académico, siendo este último el más utilizado. Se seleccionaron 50 documentos que respondían a los criterios expuestos en el párrafo previo, de ellos 32 son artículos de investigación y 18 son ponencias.

²⁶ PRODEP. Recuperado el (9 de julio de 2021) de promep.sep.gob.mx

Para el análisis de los documentos recurrimos a la estrategia de análisis cualitativo de contenido propuesta por Cáceres (2003), que consiste en una revisión detallada del contenido de cada documento para luego elaborar una clasificación en función de las afinidades temáticas de cada documento analizado. Para facilitar la tarea de análisis se construyó una tabla para sistematizar el contenido de cada documento, la tabla recupera el objetivo o propósito, los principales conceptos utilizados por los autores, la metodología, los sujetos espacios y tiempos en los que se llevaron a cabo las investigaciones, así como los principales hallazgos. Del análisis de los textos, se generaron 4 categorías analíticas a saber: La investigación en las Escuelas Normales, Los Cuerpos Académicos y la investigación, La formación de investigadores en el campo de la investigación, El *habitus* investigativo en los docentes de las escuelas normales.

RESULTADOS

LA INVESTIGACIÓN EN LAS ESCUELAS NORMALES

Esta categoría agrupa los documentos que analizan las prácticas de investigación en las EN en México, la conforman once documentos, de los cuales 6 son artículos y 5 ponencias. Las investigaciones, en su mayoría, son de tipo documental, ponen en el centro de la discusión las dificultades que enfrentan y han enfrentado históricamente las EN para desarrollar investigación educativa y describen las condiciones laborales, académicas y de infraestructura en las que realizan esta tarea.

Para Pérez, Bringas, y González (2018) las Normales fueron invitadas a la fiesta Universitaria; sin embargo, fue por la puerta de atrás y con varias desventajas en las condiciones de infraestructura, financiamiento y curriculares. Los autores, señalan que en 1994 con la finalidad de buscar la profesionalización de los profesores de tiempo completo de las IES, surge el PROMEP ahora PRODEP y en el marco de éste, se buscaba generar una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno. En 2001 surge la figura de los CA, sin embargo, es hasta mediados de 2010, como lo señalan Castillo, Zárate, Palacios y Benavides (2019), cuando aparecen los CA en las EN.

En los documentos se describen las condiciones laborales, académicas y de infraestructura, así como los planes y programas de estudio y se cuestiona sobre su pertinencia en la promoción de la investigación, pues la labor del profesor normalista se centra en las actividades de docencia ante lo cual se observa la ausencia de una cultura de investigación (Castillo, Zárate, Palacios y Benavides, 2019). En 2016 existían en las EN sólo 161

profesores con perfil PRODEP y 9 en el Sistema Nacional de Investigadores (SIN) (Sánchez, 2017). Las EN padecen un problema estructural que requiere la definición de políticas gubernamentales, que doten de un marco normativo adecuado, que ofrezca incentivos a los investigadores, aunado a un reglamento que obligue a los posgrados a tener una relación estrecha con líneas de generación del conocimiento desde su mismo diseño curricular.

LOS CUERPOS ACADÉMICOS Y LA INVESTIGACIÓN

Para el PRODEP, los CA's son grupos de profesores de tiempo completo que en las diferentes universidades públicas, estatales y afines comparten una o varias líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento en temas disciplinares o multidisciplinarios, así como un conjunto de objetivos y metas académicas comunes. Esta categoría, se conforma de 14 documentos, 8 son artículos publicados en revistas y 6 ponencias. Dichos documentos centran su mirada en describir los procesos de integración de los CA e identificar aquellos factores que obstaculizan su formación y desarrollo. López (2010) señala las problemáticas para obtener financiamiento para la producción y difusión de lo que se investiga, así como la falta de infraestructura y apoyo técnico, las malas condiciones laborales y la carga excesiva de actividades administrativas que los docentes tienen que cumplir. Indica que estos son los elementos principales que obstaculizan la integración y desarrollo de CA en las EN. De igual forma, Salmerón, Cruz y Aguilar (2018), y Romero y Aguilar (2017) coinciden en la necesidad de impulsar las actividades de investigación desde un marco de política educativa, que se traduzca en un replanteamiento de la tradición normalista que históricamente, como lo señalan Romero y Aguilar (2017), García y Ortega (2016), y Ortega y Hernández (2016), ha priorizado la labor docente.

Yurén, Saenger, Escalante y López (2015) señalan que en la mayor parte de las IES no se prestaba suficiente interés a la investigación, se contaba con pocos Profesores de Tiempo Completo (PTC) y la mayoría de ellos no habían sido habilitados para la investigación. Es justamente aquí donde se plantea la figura del PTC como docente-investigador y la necesidad de formar CA que contribuyan a formar y reforzar valores, actitudes y hábitos modernos.

Romero y Aguilar (2017) afirman que la puesta en marcha de las políticas públicas encaminadas al fortalecimiento de las IES, las Normales tienen una brecha de 20 años con relación al resto de los Organismos que conforman el Subsistema de Educación Superior, tal brecha se hace patente en la reciente creación de colegiados que tienen como objetivo investigar sin poseer la tradición de dicha tarea. Estas condiciones demandan una reorientación de las formas de organización y distribución de los recursos de financiamiento y materiales para apoyo de las actividades de investigación, pero no sólo desde la política pública, sino también, y con mayor énfasis, en la política institucional al interior de las Normales. En las diferentes investigaciones se coincide que los recursos con los que se

publica y difunde la investigación suelen ser financiados por los mismos docentes, haciendo de la labor investigativa un acto difícil e incluso imposible de lograr.

Para García y Ortega (2016), la cultura de investigación en las EN tiene que ir más allá de la simple asistencia a espacios académicos, se requiere conjugar la docencia, investigación y difusión a partir de los programas de financiamiento y apoyo para lograr la transición de ser docente a ser docente-investigador. Loza, López y Merino (2017) mencionan que la integración de CA se rezaga al simple requisito institucional y no se trasciende a un verdadero espacio de construcción y generación de conocimiento, por ello, no suelen demostrar una alta habilidad académica, ni un alto compromiso institucional, tampoco intensa vida colegiada ni una importante participación en Redes de colaboración e intercambio académico. Finalmente, López (2010) afirma que los elementos que afectan a los CA son: la falta de comunicación entre sus miembros, la existencia de una organización vertical donde la toma de decisiones es lineal, la mala administración, la inmadurez de algunos investigadores, el exceso de burocratismo institucional, la dificultad para la obtención de financiamiento para la producción y difusión del conocimiento, la falta de infraestructura y apoyo técnico, la actitud individualista de sus miembros, las malas condiciones de trabajo y la carga excesiva de trabajo en el área de gestión.

LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Esta tercera categoría pretende dar cuenta de los procesos de formación de un investigador educativo; es decir, cuáles son los elementos que intervienen, cuáles son las habilidades y en qué contexto se desarrollan. La categoría se conforma por 16 documentos, 12 son artículos publicados en revistas y 4 ponencias en congresos. Dentro de las diferentes investigaciones y estilos, existen coincidencias en que la formación de investigadores va más allá de las prácticas institucionales formales, como lo afirman: Pedraza (2018), Mata, López y Padilla (2017), y Ruíz-López y Schmellkes (2016), la formación para la investigación es un oficio que se va aprendiendo de forma artesanal y va moldeando al investigador a partir del desarrollo de capacidades, habilidades y conocimientos que se concretarán en la práctica; por tanto, la formación formal que se establece en los programas de estudio resulta insuficiente. Por otro lado, Lozoya y Ocampo (2019), Moreno (2016), Glazman (2015), Dietz (2014), Ramos (2013), y Moreno (2011) coinciden que los posgrados, principalmente los programas de Doctorado, son los espacios principales donde se forman los investigadores educativos.

Sin embargo, no se tiene que perder de vista que la formación de investigadores va más allá de los planes y programas de estudio, no todo lo que se plantea en los programas de Doctorado es útil para la formación.

Las investigaciones de Pedraza (2018) y Bermúdez, Morales y García (2018) coinciden al igual que el resto de los documentos, sobre la complejidad en la formación de investigadores,

ya que trasciende a los componentes institucionales formales y a los dispositivos empleados, pues la formación de investigadores potencia espíritus libres y creadores con un valor humano y filosófico.

Otro de los aspectos donde se coincide en las diferentes investigaciones, es la gran fecundidad que se encuentra en la conformación de comunidades epistémicas que abona de manera significativa a la formación de investigadores (Alfaro, 2011).

EL HABITUS INVESTIGATIVO DE LOS DOCENTES DE LAS ESCUELAS NORMALES

La cuarta y última categoría, pretende identificar los diferentes elementos que intervienen en menor o mayor medida en la conformación del *habitus* investigativo. Hablar de *habitus* implica dar cuenta de un proceso complejo que para Bourdieu (1984) es el vehículo por medio del cual, lo que se encuentra en lo social se interioriza en los individuos logrando una concordancia entre las estructuras sociales (lo común y compartido) y las estructuras subjetivas (lo diferente). En este caso, hablamos acerca del *habitus* investigativo, lo que refiere a la interiorización, por parte de los individuos, de las prácticas de investigación que se dan a nivel institucional en las IES, particularmente en las EN. La categoría se conforma por 9 documentos, 5 son artículos publicados en revistas y 4 ponencias.

En los documentos analizados que comprenden esta categoría se analizan cuestiones que tienen que ver con la formación docente y la investigación, existe un predominio de los investigadores por abordar las temáticas desde el paradigma cualitativo de investigación donde sus objetivos giran en torno al análisis, comprensión e interpretación de los diferentes fenómenos que intervienen en menor o mayor medida en los procesos de formación docente y el desarrollo de las habilidades para investigar. Se recurre a la investigación documental en cinco de las investigaciones (Martín, 2003; Montes De Oca, 2009; Vilchis, 2017; Vargas 2018 y Palencia, Villagrá y Rubia (2019), donde se da cuenta de los contextos y condiciones en los cuales se desarrolla la formación de docentes, así como las políticas educativas que han posicionado a las EN como IES y con ello el desarrollo de las tres actividades sustantivas (Docencia, Investigación y Difusión). Se señalan las dificultades y tensiones que se han generado ya que la actividad fundamental de las Normales se centra en la enseñanza y que por otro lado no se cuenta con el personal suficiente que posea los elementos de formación y experiencia en el campo de la investigación, problemáticas que se comparten a nivel nacional. Las investigaciones que abordan el concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu (Lozano y Echegaray, 2011; Cruz y Pallares, 2013, Calzada, 2013 y Vargas; 2018), se centran en investigar sobre las experiencias, transformaciones, propósitos, retos, acciones y dificultades que participan en los procesos de formación docente y sus habilidades de investigación, principalmente desde una revisión documental. Solo dos investigaciones trabajan como idea

central el *habitus investigativo* (Lozano y Echegaray, 2011 y Calzada, 2013). Una de las coincidencias que presentan las investigaciones es que el desarrollo de las habilidades investigativas se debe fortalecer desde las etapas iniciales de formación y afirman que el desarrollo de ésta se centra predominantemente a dar soluciones al terreno de la práctica educativa. La investigación educativa se enfoca a la transformación de la práctica docente, acción que para Ducoing (2013) citada en López-Ruiz y Schmelkes (2016) es uno de los principales problemas de las EN, y que genera vacíos en la formación para la investigación, esta última ha sido interpretada en el pasado y en el presente en términos exclusivamente del hacer, desde un punto de vista instrumental y técnico que va minando la formación de investigadores en las EN.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La predominancia en el tipo de investigación fue la documental, ya que 25 de las 50 investigaciones revisados son de este tipo, 17 son cualitativas y el resto son investigaciones cuantitativas, mixtas o ensayos críticos. Como se puede apreciar, la tendencia de los investigadores es la investigación documental cuyos objetivos se centran en analizar, describir, e identificar lo que ocurre en torno a cómo las EN han venido desarrollando las funciones sustantivas de una IES, principalmente en investigación, así como la identificación de los obstáculos que se presentan en la integración y desarrollo de los CA y de la formación de investigadores educativos y del *habitus* investigativo. Se coincide y enfatiza que desde 1984 las EN fueron consideradas IES, no obstante, se encuentran en franca desventaja ante las diferentes IES en cuestión de infraestructura y financiamiento. Los documentos analizados también coinciden en señalar que, históricamente, la labor del profesor normalista se centra en las actividades de docencia, ante lo cual se observa la ausencia de una cultura de investigación.

Aunado a lo anterior, se da cuenta sobre las problemáticas para obtener financiamiento para la producción y difusión de la investigación, así como la falta de infraestructura y apoyo técnico, las malas condiciones laborales y la carga excesiva de actividades administrativas que los docentes tienen que cumplir, como son los elementos principales que obstaculizan la integración y desarrollo de CA en las EN. También se señala que los recursos con los que se publica y difunde la investigación son de los mismos docentes.

Ante este panorama, surge la necesidad de un replanteamiento de la tradición normalista que históricamente ha priorizado la labor docente, y esto se ve reflejado en la distribución de las actividades plasmadas en los horarios de trabajo donde la atención a los grupos es lo principal, así como la gran carga de actividades de gestión que el mismo docente se ve comprometido a realizar, dejando un espacio muy reducido para actividades de investigación.

A esto se suma la falta de una cultura de investigación, que trascienda la asistencia a espacios académicos. Se requiere conjugar la docencia, investigación y difusión a partir de los programas de financiamiento y apoyo, para lograr la transición de ser docente a ser docente-investigador. Las Normales si bien son consideradas IES, reciben por parte de sus propias autoridades un trato como Instituciones de Educación Básica, donde la integración de CA se rezaga al simple requisito institucional y no se trasciende a un verdadero espacio de construcción y generación de conocimiento. Las EN padecen, entonces, de un problema estructural que requiere la definición de políticas gubernamentales que doten de un marco normativo adecuado, que ofrezca incentivos a los investigadores aunado a un reglamento que obligue a los posgrados a tener una relación estrecha con líneas de generación del conocimiento desde su mismo diseño curricular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro, J. A. (2011, 7-11 de noviembre). *Conformación de comunidades epistémicas: Espacio para la formación de investigadores educativos* [ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, Monterrey, Nuevo León, México.
- Bermúdez, J. A., Morales, P. de los A. y García, J. C. (2018). Claves Epistemológicas para la Formación de Investigadores Educativos. *INNOVA Research Journal*, 3(2), 83-98. <http://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/414>
- Bourdieu, P. (1984). *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, II: 53-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074008>
- Calzada, B.E.I. (2013, 18-22 de noviembre). *El Habitus Magisterial como Condicionante para la Investigación Educativa en una Escuela Normal* [ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, Guanajuato, México.
- Castillo, D., Zarate, J., Palacios, G.L. y Benavides, O.M. (2019). Investigación Formativa una Estrategia para la Comunidad Académica. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 6(2), 54-59. <http://www.reibci.org/publicados/2019/abr/3400101.pdf>

- Cruz, K.A. y Aguilar, V. (2018). Políticas Educativas en la Formación de Cuerpos académicos y Redes de Colaboración en las Escuelas Normales. *Universita Ciencia, Revista Electrónica de Investigación de la Universidad de Xalapa* 6(19), 89-101.
- Cruz, K.A., Guzmán, S.A., Loya, A. y Rivera, S.A. (2013). Una Experiencia en la Integración de Cuerpos Académicos en las Escuelas Normales Públicas de México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(2013). <http://11.ride.org.mx/index.php/RIDASECUNDARIO/article/view/219/214>
- Cruz, K.A. y Pallares, E. (2013, 18-22 de noviembre). *El habitus de investigador educativo* [ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, Guanajuato, México.
- Dietz, G. (2014). La Formación de Investigadores en Educación y la Producción de Conocimiento. El Caso del Doctorado en Educación de la UATx. *Revista Perfiles Educativos*, 36(146). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000400013
- García, L.X. (2017). La Investigación Educativa como Elemento Fundamental para el Desarrollo Académico de una Escuela Normal como Institución de Educación Superior: Una Mirada desde la Planeación Estratégica en el PROFEN. *Revista Ra Himhai*, 13(3), 41-50. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46154070002.pdf>
- García, M. y Ortega, T. (2016, 16-18 de noviembre). *Un Estudio de Caso: La Escuela Normal ante la Formación de Cuerpos Académicos* [ponencia]. V Encuentro Latinoamericano de las Ciencias Sociales, Mendoza, Argentina.
- Glazman, R. (2015). La Formación de Nuevos Investigadores Educativos: Diálogos y Debates, *RESU Revista de la Educación Superior*, 4(176), 159-163. <https://www.researchgate.net/publication/297728928> La formación de nuevos investigadores educativos dialogos y debates
- Hoyos, M.G. (2017, 20-24 de noviembre). Las Escuelas Normales en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa 2015. En Ruth. Cordero (Presidente), *La Formación de Investigadores en Escuelas Normales, una Mirada desde COMIE 2013, 2015; y Eventos Académicos 2015-2017* [simposio]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (simposio). COMIE, San Luis Potosí, México.

- Londoño, O. L., Maldonado, L. F. y Calderón, L. C. (2014). *Guía para construir estados del arte*. International Corporation of Networks of Knowledge.
- López, L.C. (2017, 20-24 de noviembre). Análisis sobre la contribución de los eventos académicos en la formación de Investigadores Educativos de Escuelas Normales del país, entre 2015 y 2016. En Ruth. Cordero (Presidente), *La Formación de Investigadores en Escuelas Normales, una Mirada desde COMIE 2013, 2015; y Eventos Académicos 2015-2017* [simposio]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, San Luis Potosí, México.
- López-Ruíz, M. y Schmelkes, C. (2016). Formación para la Investigación: Vacíos en la Producción de Conocimiento. *Revista Digital CIENCIA@UAQro*, 9(1), 1-10. https://nanopdf.com/download/formacion-para-la-investigacion-vacios-en-la-produccion-de_pdf
- López, M. de los A. (2017, 20-24 de noviembre). Desafíos de los autores que escriben artículos en revistas, sobre formación de investigadores. En Corina. Schmelkes (Presidente), *Retos y Desafíos de los Investigadores de la Formación de Investigadores en Educación* [simposio] efectuado en la reunión del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, San Luis Potosí, México.
- López, Y., González, J.D. y Martínez, J.J. (2017, 8-10 de marzo). *La Investigación Educativa en las Escuelas Normales de San Luis Potosí: Diagnóstico y Alternativas para su Fortalecimiento* [ponencia] efectuada en la reunión del I Congreso Nacional Sobre Investigación Normal. CONISEN, Mérida, Yucatán. México.
- López, S. (2010). Cuerpos Académicos: Factores de Integración y Producción de Conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, 3(155), 7-26. <https://www.redalyc.org/pdf/604/60418902001.pdf>
- Loza, M.G., López, I. y Merino, C.A. (2017, 20-24 de noviembre). *Evaluación del desarrollo de los Cuerpos Académicos de una Escuela Normal en el Estado de Puebla: Retos Hacia la Consolidación* [ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. San Luis Potosí, México.
- Lozano, I. y Echegaray, J. (2011). Vacíos en la Formación Inicial de Docentes en México. Programa para Fomentar el Habitus Investigativo. *Revista Actualidades Investigativas*, 11(3), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178012.pdf>

- Lozoya, E. y Ocampo, E. A. (2019). Estrategias para la Formación de Investigadores en Investigación Educativa. *Revista Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C.* 141-174. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7042308.pdf>.
- Maya, C. O. (2010). La Formación Docente y las Escuelas Normales en México. Una Lectura desde el Análisis de las Políticas Públicas. *Revista educación y Pedagogía*, 22(58.), 51-64. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7806>
- Marín, D. L. (2003). Investigación y Formación de Docentes en la Escuela Normal Superior. *Revista Pedagogía y Saberes*, (19), 43-52. <https://core.ac.uk/download/pdf/234806981.pdf>
- Mata, A. M. (2017, 20-24 de noviembre). Retos y perspectivas en sujetos formadores y en proceso de formación como investigadores educativos. En Corina. Schmelkes (Presidente), *Retos y Desafíos de los Investigadores de la Formación de Investigadores en Educación* [simposio]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, San Luis Potosí, México.
- Mendieta, A. y Pérez, A. (2007). La Formación de Investigadores – profesores en la Calidad de la Educación Superior en México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(6), 110-125. <https://www.redalyc.org/pdf/4981/498150314007.pdf>
- Moreno, M. G. (2011). La Formación de Investigadores como elemento para la Consolidación de la Investigación en la Universidad. *Revista de la Educación Superior*, 2(158), 59-78. <https://www.redalyc.org/pdf/604/60422563004.pdf>
- Moreno, M. G. (2016). Los Doctorados en Educación y la Formación de Investigadores Educativos. ¿Un lazo Indisoluble? *Revista Diálogos sobre Educación*, 7(12). doi: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i12.252>
- Montes de Oca, N. y Machado, E.F. (2009). El Desarrollo de Habilidades Investigativas en la Educación Superior. Un Acercamiento para su Desarrollo. *Revista Humanidades Médicas Versión On-line*, 9(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202009000100003
- Ortega, C. y Hernández, A. (2016). La Conformación del Cuerpo Académico en la Escuela Normal, un Medio para Mejora en la Formación Docente. *Revista Ra Himhai*, 12(6), 295-303. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194020.pdf>

- Padilla, M. del C. (2017, 20-24 de noviembre). Reflexiones sobre algunos desafíos en los procesos de formación de investigadores educativos. En Corina. Schmelkes (Presidente), *Retos y Desafíos de los Investigadores de la Formación de Investigadores en Educación* [simposio]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, San Luis Potosí, México.
- Palacios, G. L. (2017, 8-10 de marzo). *Gestión de Investigación en Escuelas Normales* [ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, CONISEN. Mérida, Yucatán. México.
- Palencia, V del C., Villagrà, S.L. y Rubia, B. (2019). Posibilidades y Tensiones del Docente-Investigador en la Escuela. El Caso de Argentina, Brasil, Colombia y México. *Revista Fuentes*, 29(1), 115-134.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/6988>
- Pedraza, J.S. (2018). Experiencias de Formación como Investigadores Educativos de Estudiantes de un Programa de Doctorado en Educación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1-33.
<https://www.redalyc.org/journal/447/44758022007/html/>
- Pérez, J., Bringas, M del R. y González, R.M. (2018, 20-23 de marzo). *La Formación de Docentes en México. Un Análisis Comparado entre lo Público y lo Privado* [ponencia]. II Congreso Nacional Sobre Investigación Normal, CONISEN, Aguascalientes, México.
- Ramos, Y. (2013). Una Mirada Analítica sobre la Formación de Investigadores en México y el Crecimiento del Campo de la Investigación Educativa. *Edähi, Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades*, 2(3). doi: <https://doi.org/10.29057/1cshu.v2i3.905>
- Romero, M.S. y Aguilar, L. (2017, 8-10 de marzo). *Los Perfiles Docentes y la Formación de Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales* [ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, CONISEN, Mérida, Yucatán.
- Salmerón, N.M. (2018). La Investigación, un Reto para los Cuerpos Académicos en las Escuelas Normales. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 5(10). <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/750>

- Sánchez, A. (2017, 20-24 de noviembre). *Investigación y Posgrado en las Escuelas Normales* [ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, San Luis Potosí, México.
- Vargas, A.E. (2018). El Ínter-Campo Profesor-Investigador, una Mirada Metodológica. *Revista de la Asociación Mexicana de Metodología de la Ciencia y de la Investigación AC.*, 1(1), 15-30. <http://www.ammci.org.mx/revista/portada8.html>
- Vilchis, K. (2017, 20-24 de noviembre). *La Producción Académica en torno a la Formación de Habilidades Investigativas para la Docencia* [ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, San Luis Potosí, México.
- Yurén, T., Saenger, C., Escalante A. y López, I. (2015). Las Prácticas de los Cuerpos Académicos como Factor de la Formación Ética de Estudiantes. Estudio de Caso. *Revista de la Educación Superior*, 2(174), 75-99. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000200005

VALORACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE LOS FORMADORES DE DOCENTES DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES EN LOS POSGRADOS DE LA CBENEQ

J. Silvano Hernández-Mosqueda, Sergio Raúl Herrera-Meza, Belem Abril Gómez-Lavastida

josesilvanohernandez@gmail.com

CBENEQ

LÍNEA TEMÁTICA: Investigación y posgrado en las escuelas normales

RESUMEN

La pertinencia y calidad de los programas de posgrado en las normales mexicanas como la Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado de Querétaro, “Andrés Balmánera”, depende de la innovación y de la adaptación a las condiciones que permiten la continuidad de su operación, aún en condiciones inciertas como las impuestas por la pandemia del COVID 19. Ello requiere que se diseñen estrategias e instrumentos para valorar las prácticas de los docentes que imparten las asignaturas. Se realizó un estudio de tipo cuantitativo con alcance descriptivo, para valorar las prácticas docentes en dos programas de posgrado. Se detectaron como fortalezas los procedimientos que los docentes realizan para retroalimentar los aprendizajes de los estudiantes, así como el ambiente de trabajo y estudio que se genera en las sesiones sincrónicas virtuales y las actividades para realizar de forma asincrónica. Se requiere fortalecer algunos aspectos como la recuperación de saberes previos y la utilización de instrumentos adecuados para la evaluación de los productos. Se constata la necesidad de diseñar un sistema de evaluación para valorar la práctica docente desde otras miradas y no solo la de los estudiantes que permitan obtener una visión más amplia.

PALABRAS CLAVE

Evaluación, práctica docente, socioformación, instrumento de evaluación, posgrado

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado de Querétaro “Andrés Balvanera” (CBENEQ) desde hace más de 10 años oferta una Maestría en Educación que ha permitido la profesionalización de una gran cantidad de maestros en servicio. Las reformas educativas han dado la pauta para renovar el plan de estudios de dicha maestría, por otro lado, derivado de la contingencia sanitaria que comenzó en el 2020, fue necesario cambiar de la modalidad presencial a la virtual, lo que llevó a tener una mayor demanda de este servicio, generando un incremento en la matrícula de estudiantes. Esto impactó en el crecimiento de la plantilla docente, pues implicó reestructurar la organización y los procedimientos establecidos hasta el momento, tanto en materia administrativa como académica. A partir de esto, los procesos evaluativos en el posgrado se han fortalecido con la finalidad de proporcionar información que aporte elementos para asegurar la calidad de los programas y favorecer la mejora continua de los procesos académicos y administrativos.

El enfoque formativo de la evaluación dentro de los programas de las asignaturas se centra en identificar los niveles de logro de los aprendizajes obtenidos mediante evidencias de desempeño apegadas a las funciones que cada estudiante ejerce en el contexto real. Además, la modalidad de trabajo permite organizar sesiones de trabajo sincrónico, así como actividades asincrónicas en plataformas como moodle, classroom y otras. Esta dinámica de trabajo posee características particulares que marcan diferencias significativas con aquellos posgrados que se desarrollan en modalidad presencial. En resumen, las características de la evaluación formativa y la modalidad de trabajo, generan condiciones distintas a las que se habían trabajado anteriormente en posgrado.

Por lo anterior, la evaluación de las prácticas docentes representa un reto, ya que el tipo de interacción que mantienen los docentes y estudiantes, así como los procesos de evaluación que se implementan en un entorno sincrónico y asincrónico mediado por la tecnología y la acción docente, convierten a esta experiencia de trabajo en un proceso complejo, dinámico e innovador dentro del sistema educativo normalista. En este sentido, se requiere contar con un instrumento válido y confiable que permita obtener una “radiografía” de las prácticas docentes en los posgrados de la CBENEQ, y que aporte insumos para avanzar en el camino hacia la mejora continua. El presente estudio tiene el propósito de mostrar los resultados del proceso de validación de contenido, aplicación del instrumento a una muestra de estudiantes para valorar las prácticas de los docentes de los dos posgrados que se imparten en la CBENEQ, en tres aspectos que, en las condiciones de la formación a distancia, son de

especial relevancia: (a) el desarrollo de las sesiones y los procesos formativos en línea, (b) los recursos y las estrategias que fueron utilizados para la participación y el aprendizaje y (c) el acompañamiento recibido a través de la evaluación y retroalimentación de los productos y los logros de aprendizaje; y finalmente, la sistematización de los datos obtenidos de dicha evaluación.

MARCO TEÓRICO

Los posgrados que han surgido en los últimos años, principalmente en la modalidad mixta, integran propuestas teóricas y metodológicas que constituyen una auténtica transformación pedagógica. Dicha transformación en palabras de Garcés y Santoya (2011) citado en Garcés et al. (2014), consiste en impulsar estilos de enseñanza y aprendizaje que generan innovaciones educativas que cambian las formas tradicionales de aprender, por modelos pedagógicos que promueven el análisis, la comprensión, la interacción y la construcción social del conocimiento. Desde esta perspectiva, las prácticas docentes en los nuevos programas de posgrado enfrentan el reto de convertirse en auténticas experiencias que muestren la transformación pedagógica de manera real y sistemática en las escuelas normales de México y Latinoamérica.

LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD

En este contexto de cambio e innovación, el profesorado requiere formarse en nuevos modelos pedagógicos que aporten coherencia entre el “hacer” y las metas educativas, lo cual implica afinar los procesos de aprendizaje con el propósito de que los estudiantes participen activamente de la gestión, generación y apropiación del conocimiento, permitiéndoles crecer en autonomía, responsabilidad, capacidad de expresión, pensamiento crítico-analítico y compromiso ético. Para lograr este propósito, uno de los referentes teóricos que sustentan el análisis de las prácticas docentes es la teoría de la actividad que surge de la línea de la aproximación histórico-cultural de Lev Semiónovich Vigotsky o también denominado socio-constructivismo. Desde esta teoría educativa, el análisis de las prácticas de enseñanza y aprendizaje se centra en la conformación de un proceso interactivo que incluye al docente y al estudiante. El proceso de aprendizaje es visto como una actividad de los alumnos que presupone la interiorización gradual de la acción material hasta la acción verbal mental. En este sentido, las actividades que se implementan en los programas de formación actuales deben incluir cinco componentes esenciales: el motivo, es decir, la necesidad que se atiende en el contexto formativo; el objetivo, lo que se espera lograr al final del proceso pedagógico;

la base orientadora de la acción que consiste en las intenciones pedagógicas implícitas en las actividades; las operaciones y los medios que se utilizan a lo largo del proceso de enseñanza; y los resultados que se obtienen durante el período de trabajo con los estudiantes. La teoría de la actividad implica comprender que las prácticas docentes se caracterizan por ser creativas, continuas y flexibles, y que no puede existir una sola manera de estructurarlas; sin embargo, desde esta perspectiva teórica la interacción debe estar organizada, secuenciada y motivada (Solovieva, 2004, 2009, 2019)

LA SOCIOFORMACIÓN

La socioformación o también denominado enfoque socioformativo, es el resultado de la integración de los principios del socio-constructivismo, la quinta disciplina, la psicología humanista y el pensamiento complejo de Edgar Morin. Desde este enfoque, se pretende desarrollar el talento de las personas a partir de la resolución de problemas en contextos reales, en donde las vivencias, los retos de la sociedad y la actuación del sujeto, son los principales referentes para lograr una formación auténtica y situada (Tobón et al., 2015). Desde la socioformación, las prácticas docentes tienen las siguientes características:

- a) Favorecen la construcción de un proyecto ético de vida en los estudiantes, para afrontar los retos del entorno desde una perspectiva integral y no solo académica.
- b) Promueven el trabajo interdisciplinario mediante la aplicación de metodologías y actividades que se centran en la resolución de problemas.
- c) Consideran la evaluación como un elemento formativo que posibilita desarrollar el talento a partir de evidencias que demuestran los saberes en diferentes niveles de complejidad.
- d) Favorecen la colaboración como un estilo de trabajo, en donde los estudiantes unen sus fortalezas y resuelven los conflictos que se les presentan.

En este enfoque pedagógico, la docencia socioformativa (Hernández et al., 2014) constituye un estilo de enseñanza que privilegia la resolución de problemas del contexto como un elemento central para que la formación sea congruente con las necesidades de la sociedad y el currículo se convierta en una herramienta para formar a la ciudadanía. A partir de este principio pedagógico, la socioformación propone considerar algunos elementos metodológicos al desarrollar una experiencia de aprendizaje, entre los que destacan:

- a) Análisis de saberes previos. Consiste en recuperar los conocimientos que poseen los estudiantes sobre un tema o problema, de tal forma que los nuevos conocimientos se construyan a partir de los anteriores.

- b) Gestión del conocimiento. Se entiende como el proceso que implica buscar, guardar, procesar, adaptar, crear y aplicar el conocimiento en la resolución de problemas con análisis sistémico, ética y colaboración.
- c) Resolución del problema.
- d) Socialización de los aprendizajes.
- e) Evaluación y metacognición. Consiste en valorar las evidencias, reflexionar sobre el proceso realizado e identificar las mejoras que se requieren aplicar para lograr los mayores niveles de actuación.

EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

La evaluación de las prácticas docentes es una experiencia que se ha sistematizado por diferentes investigadores, con la finalidad de identificar los elementos que resultan exitosos en los contextos donde se realizan, así como para establecer posibles acciones de mejora sistemática. En la Tabla 1 se mencionan algunas experiencias de evaluación que anteceden al presente estudio, con la finalidad de visualizar de manera general el escenario actual de la evaluación de las prácticas docentes.

Tabla 1
Estudios sobre evaluación de las prácticas docentes

Año	Autor(es)	Aspectos que se evalúan	Resultados del estudio
2008	Luna, E.	<ul style="list-style-type: none"> a. Estructuración del programa. b. Organización de la clase. c. Dominio de la asignatura. d. Estrategias de instrucción. e. Claridad en la instrucción. f. Método de trabajo. g. Evaluación del aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se planteó la complejidad de evaluar la actividad docente. - Se establecieron políticas de evaluación que privilegian los productos de investigación. - Se utilizan los resultados para mejorar la práctica docente.

2018	José Ángel Vera, et al.	<ul style="list-style-type: none"> a. Dedicación. b. Planeación. c. Competencias docentes. d. Relación con el alumno. e. Evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los directivos son quienes emiten las calificaciones más bajas a los docentes. - Se determinaron áreas de oportunidad en las competencias docentes tales como: dominio, articulación, didáctica y uso de TIC.
2018	Tobón et al.	<ul style="list-style-type: none"> a. Motivación al logro de los aprendizajes. b. Aprendizaje de conceptos. c. Resolución de problemas. d. Proyecto ético de vida. e. Comunicación asertiva. f. Trabajo colaborativo. g. Desarrollo de la creatividad. h. Aplicación de la transversalidad. i. Gestión de recursos. j. Evaluación formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los docentes de educación media superior evaluaron la rúbrica con niveles adecuados de pertinencia, redacción y satisfacción en tanto los valores fueron superiores a 3.0, que era el valor mínimo aceptable.
2021	Garay, J.	<ul style="list-style-type: none"> a. Competencias en el uso de las TIC. b. Formación y actualización docente. c. Estrategias de comunicación. d. Autogestión del aprendizaje. e. Evaluación de los aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es necesario que los docentes se capaciten en el uso de las tecnologías y en la diversificación de estrategias.

METODOLOGÍA

Se llevó a cabo un estudio cuantitativo de tipo evaluativo y alcance descriptivo (Mateo, 2013) encaminado a valorar las prácticas de los docentes de posgrado en modalidad en línea, mediante un instrumento original, debidamente validado en cuanto a su contenido y confiabilidad, diseñado de acuerdo con las condiciones específicas en que se llevan a cabo los dos programas de posgrado en la CBENEQ.

INSTRUMENTOS

Se diseñó un instrumento de evaluación compuesto por 9 ítems tipo rúbrica y uno de selección de varias opciones para valorar aspectos de la práctica docente. La estructura se presenta en la tabla 2.

Tabla 2

Dimensiones e indicadores del instrumento de evaluación

Dimensión	Aspecto	Ítem
	Participación de los estudiantes	1
Desarrollo de las sesiones y del proceso formativo	Ambiente de la sesión	2
	Recuperación de saberes previos	3
	Socialización de saberes	5
	Materiales utilizados	4
Recursos y estrategias utilizadas para el aprendizaje y la participación	Actividades asíncronas	6
	Recursos digitales	7
El acompañamiento recibido a través de la evaluación y retroalimentación de los productos y los logros de aprendizaje	Valoración de los aprendizajes	8
	Retroalimentación	9
	Evaluación de los productos	10

Se optó por una rúbrica, (excepto en el ítem 7 que se refiere a los recursos digitales utilizados durante el curso) ya que son instrumentos adecuados para una valoración más precisa y objetiva, en donde los descriptores expresan distintos grados de calidad en la realización de las prácticas, con lo cual ofrecen una valoración de tipo cualitativo, y a la vez, la gradualidad de los descriptores ofrecen la posibilidad de dar una puntuación cuantitativa (Tobón et al.,2018). Esta propiedad de las rúbricas imprimen a la evaluación un carácter formativo más claro y pertinente.

VALORACIÓN DE JUECES Y APLICACIÓN A UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES

Los ítems del instrumento fueron sometidos a un proceso de valoración de jueces en la que participaron 14 docentes que imparten alguna materia en ambos programas de posgrado, quienes expresaron su apreciación de cada ítem, en cuanto a dos criterios: (a) su pertinencia respecto a la dimensión que evalúan, y (b) la claridad con que han sido redactados. Esta valoración la expresaron mediante dos escalas, también tipo rúbrica, correspondientes a cada uno de dichos criterios. Con los resultados de las dos escalas se validó el contenido de los ítems mediante la aplicación de la V de Aiken (Aiken, 1980), que es un índice que valora el grado de acuerdo entre los jueces respecto a la valoración positiva en cada uno de los criterios.

A partir de la valoración por jueces se realizaron algunas mejoras en la redacción de los ítems y los descriptores. En su versión mejorada, el instrumento fue aplicado a una muestra de 126 estudiantes, al término del semestre correspondiente. Dicha muestra fue integrada por estudiantes de dos grupos de los dos programas de posgrado, de acuerdo con los datos que se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3
Número de estudiantes que participaron en la muestra, por programa y semestre

Programa	Semestre		Total
	Primero	Segundo	

Maestría en Educación	en	97	97
Maestría en Liderazgo y Transformación Educativa	en y	29	29
Total			126

A partir de los resultados de las evaluaciones que realizaron la totalidad de los estudiantes participantes en la muestra, se calculó el índice de confiabilidad con el Alfa de Cronbach. El análisis de los resultados se realizó mediante un procedimiento simple de estadística descriptiva, obteniendo el promedio y la desviación estándar de cada ítem, con lo cual se pudo obtener una valoración altamente representativa de las prácticas de los docentes en cada una de las tres dimensiones evaluadas.

RESULTADOS

VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

El procedimiento de elaboración, validación y aplicación del instrumento a la muestra de estudiantes, permitió determinar que se trata de una rúbrica que cumple con las condiciones necesarias de validez de contenido y confiabilidad para que su aplicación ofrezca una visión con alto grado de objetividad respecto al desempeño de quienes imparten las asignaturas.

La validez de contenido del instrumento se muestra en la tabla 4. Es importante señalar que se considera que un ítem tiene validez de contenido si en los criterios que es evaluado obtiene una puntuación $V > 0.8$, pues expresa que hay un acuerdo positivo entre los jueces superior al ochenta por ciento. Los resultados obtenidos permiten afirmar que todos los ítems son válidos para evaluar la dimensión que pretenden evaluar.

Tabla 4

Validez de contenido en juicio de expertos mediante V de Aiken

	V de Aiken
Ítem	Pertinencia respecto a la Claridad en la redacción dimensión

1	0.81	0.90
2	0.86	0.83
3	0.86	0.93
4	0.88	0.83
5	0.86	0.88
6	0.93	0.93
7	0.90	0.95
8	0.83	0.81
9	0.93	0.95
10	0.95	0.93

La confiabilidad se midió en la aplicación del instrumento a la muestra elegida mediante el Alfa de Cronbach, que fue medido a través de la aplicación SPSS, arrojando un valor $\alpha=8.32$.

VALORACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE LOS FORMADORES DE DOCENTES

A partir de la valoración que los estudiantes de ambas maestrías hicieron de las prácticas docentes en la nueva modalidad operativa, se obtuvieron los valores de la media y la desviación estándar de cada uno de los ítems formulados como rúbrica a partir de las puntuaciones mínima de 1 y máxima de 5. Estos valores se representan en la tabla 5.

Tabla 5
Media y desviación estándar de los ítems tipo rúbrica

Ítem	Contenido	Media	D. E.
1	Participación de los estudiantes	3.30	1.57

2	Ambiente de la sesión	3.53	1.38
3	Recuperación de saberes previos	3.15	1.53
4	Materiales utilizados	3.27	1.36
5	Socialización de los saberes	3.28	1.27
6	Actividades asincrónicas	3.59	1.09
8	Valoración de los aprendizajes	3.53	1.22
9	Retroalimentación	4.16	1.32
10	Evaluación de los productos	3.26	1.22

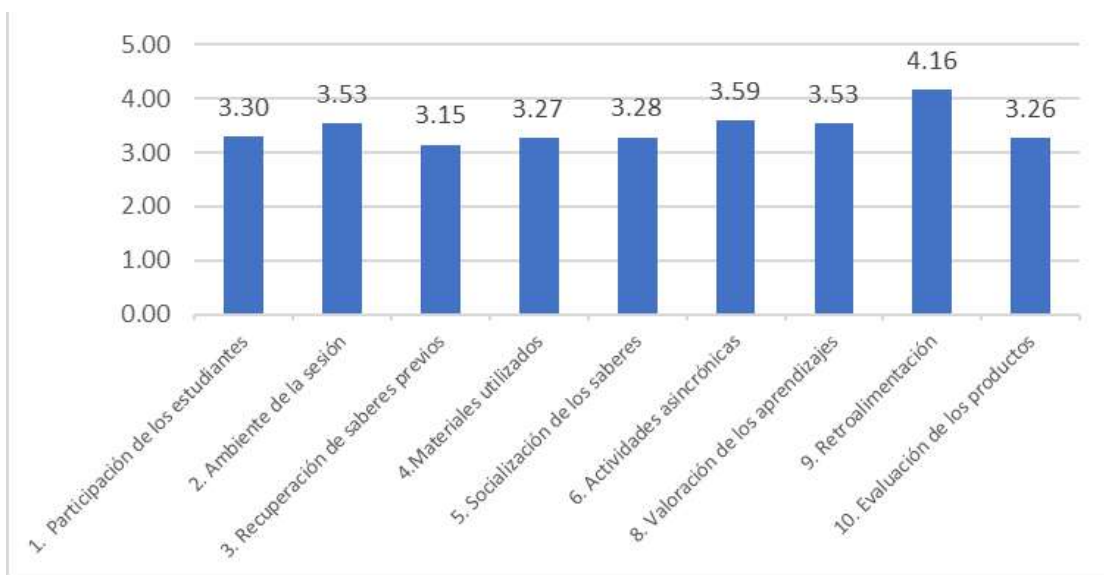
El ítem 7 recogió información sobre los recursos digitales utilizados para la entrega de productos y trabajos. Los recursos más utilizados fueron, Classroom (33.5%), la plataforma de la CBENEQ (22.9%), WhatsApp (19.2%), Correo electrónico (15.5%), algún repositorio en la nube, como Google Drive (3.3%) y otros, como los formularios de Google en los cuales se insertaron archivos.

Los datos obtenidos de la valoración de los estudiantes, permiten apreciar el grado de calidad de las prácticas docentes, en general. La figura 1 muestra los niveles de cada indicador evaluado en porcentaje considerando la máxima de 5 puntos para cada uno de ellos.

Es notorio que la mayor fortaleza se registra en el rasgo de la retroalimentación de los productos (ítem 9). Ello refleja, por una parte, que la modalidad de trabajo depende, primordialmente, del trabajo individual de los estudiantes, y el recurso principal con que los docentes cuentan para acompañarlos es la retroalimentación acerca del desempeño y avance de cada alumno. Por otra parte, queda patente el enfoque acentuadamente formativo que se ha dado a los procesos de evaluación de los aprendizajes. Ello representa una transformación cualitativa de las prácticas tradicionales que suelen orientar la evaluación de manera prevalente hacia la acreditación, dato que se puede corroborar con el alto nivel que alcanzó también el aspecto de la valoración de los aprendizajes (ítem 8).

Figura 1

Valoración de cada aspecto de las prácticas docentes



Se pueden apreciar niveles aceptables en los aspectos relacionados, por una parte, con el ambiente generado en las sesiones sincrónicas (ítem 2) a través de la plataforma Zoom para videoconferencias y, por otra, las actividades asincrónicas (ítem 6), ya que ambos son los elementos fundamentales del proceso formativo. Si bien las puntuaciones obtenidas sobresalen a las demás, el nivel alcanzado denota la necesidad de impulsar su fortalecimiento en aras de la mejora de la calidad del programa.

Aparecen, como áreas de oportunidad, los aspectos relacionados con la recuperación de saberes previos (ítem 3) la pertinencia y actualidad de los materiales de estudio y la evaluación de los productos, empleando instrumentos que permitan ofrecer a los estudiantes insumos más puntuales para la mejora.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La evaluación de las prácticas docentes es un asunto complejo debido a la cantidad de factores que intervienen en su planeación, implementación y sistematización. En palabras de Beltrán “la práctica docente es por su naturaleza un proceso significativo e imprescindible para el desarrollo del ser humano..., es un sistema que se autoproduce, se retroalimenta y es de naturaleza recursiva (2018, p. 81).

En el ámbito normalista mexicano, la evaluación de las prácticas de los formadores de docentes continúa siendo una tarea pendiente (Hernández et al, 2021; Orellana, 2020). Debido a que las experiencias de evaluación se han realizado de forma esporádica (Trujillo

et al., 2018). Un dato importante es que hasta el momento no se cuentan con estudios de este tipo en posgrados mexicanos en modalidad mixta. En este sentido, el instrumento de evaluación presentado, es una propuesta que brinda una “radiografía de las prácticas de los formadores” desde la perspectiva de los estudiantes tomando como base teórica y metodológica aspectos centrales de la teoría de la actividad y la socioformación.

Además, la estructura del instrumento considera aspectos que son esenciales para impulsar una formación dinámica, contextualizada e interactiva en el trabajo a distancia, como la participación de los estudiantes, la recuperación y socialización de saberes en las sesiones sincrónicas. De esta manera, las prácticas de los formadores de docentes concretan el enfoque profesionalizante del posgrado, pues se supera la dinámica de trabajo basada únicamente en la exposición de contenidos y se hace viable, una formación centrada en la gestión de nuevos conocimientos transferibles a la práctica educativa real.

Los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento a los 126 estudiantes de posgrados, reafirman la importancia de acordar criterios de selección de los materiales de estudio para el trabajo sincrónico y asincrónico, así como generar procesos de formación en el diseño y aplicación de instrumentos para la evaluación formativa.

Cabe mencionar que la evaluación de las prácticas docentes requieren del diseño y aplicación de distintos métodos e instrumentos que respondan a las necesidades del contexto actual; por ello, es importante diseñar, validar y aplicar otros instrumentos de evaluación que complementen la información obtenida en este estudio. De esta manera, la percepción del propio docente y los estudiantes, así como la observación de las prácticas serán insumos que permitan avanzar hacia la mejora e innovación en las instituciones normalistas.

REFERENCIAS

- Aiken, L. (1980). Content Validity and Reliability of Single Items or Questionnaires. *Educational and psychological measurement*, 40, 955-959. <http://epm.sagepub.com/content/40/4/955>
- Beltran, I. (2018). La práctica docente como expresión de la complejidad. *Instituto de Ciencias Sociales y Administración. Revista Ethos Educativo* No. 52, 65-83. <https://bit.ly/3PZ04gi>
- Garay Núñez, J. (2021). Representaciones sociales de las competencias docentes en entornos virtuales de aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Año: VIII Número: 2. Artículo no.:39 Período: 1ro de enero al 30 de abril del 2021. <http://www.scielo.org.mx/pdf/dilemas/v8n2/2007-7890-dilemas-02-00039.pdf>
- Garcés, M., Ruíz, R., & Martínez, D. (2014). Transformación pedagógica mediada por tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Saber, Ciencia y Libertad*, 9(2), 217-228. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2014v9n2.2352>
- Hernández, J. S., Tobón, S., & Vázquez, J. M. (2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Ra Ximhai*, 10(5), 89-101. <https://bit.ly/2MIS75T>
- Hernández, M., García, C., & Garibay, M.S. (2021, 22-25 de junio). *La evaluación formativa de la práctica docente de los formadores: una oportunidad de aprendizaje*. [Presentación de escrito] Cuarto Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Hermosillo, Son. México. <https://bit.ly/3AxVQGK>
- Luna Serrano, E. (2008). Evaluación en contexto de la docencia en posgrado. Reencuentro. *Análisis de Problemas Universitarios*, (53),75-84. ISSN: 0188-168X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005307>
- Mateo, J. (2013). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra (coord). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.
- Orellana, C. (2020). Significados y prácticas de evaluación formativa de los docentes formadores de profesores. *Revista Educación las Américas*, 10(2), 185-199. <https://doi.org/10.35811/rea.v10i2.98>
- Solovieva, Y. (2004). El desarrollo intelectual y su evaluación. Una aproximación histórico-cultural. Puebla de Zaragoza, Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva, Y. (2009). La unidad de análisis en la psicología histórico-cultural. En V. Feld y J. Eslava (eds.). ¿Hacia dónde va la neuropsicología? La perspectiva histórico-

- cultural de Vigotsky y la neuropsicología (pp. 79-101). Buenos Aires, Argentina: Noveduc Libros.
- Solovieva, Y. (2019). Las aportaciones de la teoría de la actividad para la enseñanza. *Educando para educar*, (37), 13-24. <https://bit.ly/3KrrcDx>
- Tobón, S., Gonzalez, L., Salvador Nambo, J., & Vazquez Antonio, J. M. (2015). La socioformación: un estudio conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29. <https://bit.ly/2qITaf2>
- Tobón, S, Pimienta, J., Herrera, S., Juárez, L.G., & Hernández, J.S., (2018). Validez y confiabilidad de una rúbrica para evaluar las prácticas pedagógicas en docentes de Educación Media (SOCME-10). *Espacios*, 39(53). <https://bit.ly/2VlGeAs>
- Trujillo, J., Hernández, H., & Inzunza, S. (2018, 20 -23 de marzo). *Evaluación del desempeño docente desde la percepción de estudiantes normalistas*. [Presentación de escrito]. Segundo Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes, Ags. México. <https://bit.ly/3CBhMnh>
- Vera, J., Bueno, G., Calderón, N. y Medina, F. (2018). Modelo de autoevaluación y heteroevaluación de la práctica docente en Escuelas Normales. *Educação e Pesquisa*, (44), 1-19 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29858802086>

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN UN POSGRADO EN MÉXICO: PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS

Raymundo Murrieta Ortega
Docente de la Licenciatura en Educación Inicial
Benemérito Instituto Normal del Estado
“Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”
Puebla, Pue.
Doctor en Pedagogía.
Correo electrónico: murrieta.ortega.r@bine.mx

Norma Nava Ramírez
Docente del Centro de Posgrado
Benemérito Instituto Normal del Estado
“Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”
Puebla, Pue.
Doctora en Educación.
Correo electrónico: norma.nava15@hotmail.com

Claudia González Torres
Benemérito Instituto Normal del Estado
“Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”
Puebla, Pue.
Doctora en Excelencia Educativa.
Correo electrónico: gonzalez.torres.c@bine.mx

Línea temática 6: Investigación y posgrado en las escuelas normales.

RESUMEN

Las dificultades que presentan los estudiantes para la elaboración de la tesis de maestría, es una problemática recurrente en las Instituciones de Educación Superior en diferentes partes del mundo. México no está excepto de este problema, dado que en la mayoría de los casos el diseño de la tesis es la única opción para lograr la obtención del grado académico, lo cual desencadena que pasen algunos años sin alcanzar la meta. El objetivo de la investigación es analizar la percepción que tienen los estudiantes acerca de desempeño docente en un programa de maestría en educación de una escuela normal. La investigación es cuantitativa con diseño descriptivo, para recabar la información se emplea el instrumento: evaluación de la docencia, elaborado por Loredó y Grijalba (2013), aplicado a 18 estudiantes de un programa de maestría, para evaluar el desempeño de 6 profesores. Los resultados muestran una disparidad, existiendo docentes con resultados satisfactorios y en otros con porcentajes diversificados, estos se compartirán con la administración escolar del posgrado para que influyan en la toma de decisiones que permitan mejorar los resultados en la eficiencia terminal de graduación de la maestría en estudio.

Palabras clave: evaluación docente, tesis, práctica docente y eficiencia terminal.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La baja eficiencia terminal de graduación es un problema recurrente en las Instituciones de Educación Superior en México, lo anterior repercute en la calidad y el prestigio de una escuela que no está dotando del grado de maestro a sus egresados, lo cual se presenta como una desventaja para postularse en el ámbito laboral.

Sobre este tema Rodríguez (1993) afirma que los estudiantes de maestría terminan con rapidez – respetando el plazo máximo acordado por las disposiciones reglamentarias- la etapa de desarrollo y aprobación de las asignaturas que conforman el programa. Destacando que no sucede lo mismo con la elaboración y presentación de las tesis de grado. Además, describe que este comportamiento se debe a que se ha reproducido el esquema de la licenciatura que ubica a la tesis como última fase del proceso educativo. Por tanto, concluye que “es necesario romper esta práctica y hacer que las actividades relacionadas con la tesis sean realizadas por el alumno de manera concomitante con el resto de las actividades de la maestría de que se trate” (p. 111).

De esta perspectiva, es importante destacar que las escuelas normales como Instituciones de Educación Superior (IES) han incursionado en las nuevas exigencias mundiales dictadas por

los organismos internacionales y nacionales para lograr la acreditación y certificación de sus procesos de gestión y de calidad educativa. Entre estos requerimientos se encuentran la creación de Programas Institucionales como el de Evaluación y Seguimiento, que entre sus principales propósitos está diagnosticar el desempeño docente y buscar las vías pertinentes para su mejora.

Generalmente, la evaluación es vista por los actores educativos como un instrumento amenazante que provoca ansiedad y estrés entre los docentes involucrados en el proceso, cuando se ven expuestos a la valoración pública ante los resultados adversos. La problemática observada en el nivel superior se enfoca en que algunos maestros muestran insuficientes herramientas didácticas y pedagógicas para la creación de ambientes de aprendizaje, en muchas ocasiones debido a su formación inicial, y, por tanto, carecen de elementos básicos para la docencia, esto imposibilita que los estudiantes se apropien de los conocimientos necesarios para su formación docente.

En el estudio realizado por la OCDE (2013) a la educación del país, en específico al estado de Puebla se establece la recomendación 2 Adecuar la oferta de escuelas normales y mejorar su calidad, en donde se desprende el 2 “A” incluir criterios pedagógicos en la acreditación de las normales y tomar medidas para elevar la calidad del profesorado.

La problemática recurrente en las escuelas normales se manifiesta cuando el docente no es experto en el área disciplinar de formación, al contratarse a profesionales de diferentes áreas que en ocasiones no tienen relación con la docencia; esto último genera que se desconozcan aspectos básicos de la formación de profesores.

Las características que distinguen a un profesional que se dedica a la docencia en las escuelas normales son heterogéneas y/o multidisciplinarias, debido a que no existe un perfil académico definido desde la Secretaría de Educación Pública para contratar a docentes o no se conoce un procedimiento claro que considere los rasgos que debe cubrir un formador de docentes. Desde esta línea de análisis, la evaluación del desempeño docente establecida desde 2010 en el Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” mediante el Programa Institucional de Evaluación y Seguimiento (PIES), ha permitido conocer el grado de efectividad de los maestros en sus diferentes funciones: clases frente a grupo, tutoría y/o asesoría.

La evaluación al desempeño docente se realiza de la siguiente manera: al cierre del período escolar, los estudiantes evalúan el desempeño de los maestros usando un instrumento con 23 reactivos, integrados en la plataforma digital del BINE; posteriormente, los docentes responsables del Programa Institucional de Evaluación y Seguimiento (PIES), procesan los

datos y analizan los resultados, para finalmente elaborar los informes correspondientes para ser entregados a los profesores.

Por lo tanto, las diferentes características académicas que tienen los profesores que laboran en las escuelas normales, se ven reflejadas en los resultados de evaluación al desempeño docente, en donde se destacan tres indicadores de calidad: satisfactorio, suficiente y deficiente; identificándose que existe un buen porcentaje de docentes que no alcanzan los niveles satisfactorios, porque el instrumento utilizado para evaluarlos, involucra tanto la formación profesional (dando mayor puntaje a los niveles de posgrado: maestría y doctorado) y a la percepción de los estudiantes mediante un cuestionario.

La percepción de los estudiantes denota que ese porcentaje de docentes ubicados en suficiente y deficiente no reúnen totalmente las condiciones para cumplir sus expectativas de aprendizaje. Al mismo tiempo, se percibe que después de la evaluación del desempeño docente difícilmente existe una toma de decisiones. Dado que se observa que solo se entregan los resultados a los profesores, no se les da seguimiento a los casos no satisfactorios y no se implementan estrategias que pudieran contribuir a la mejora de su desempeño profesional. Por otro lado, es bien sabido que elaborar una tesis de maestría no es una tarea fácil, en algunas ocasiones tal empresa rebasa las posibilidades de los estudiantes, que en la mayoría de las veces la postergan o en el peor de los casos no la concluyen.

Sobre este tema, Ochoa (2011) argumenta que las dificultades y retos en los momentos iniciales (delimitar un tema, elaborar el estado de la cuestión y el marco teórico, hacer el diseño metodológico) y finales (redactar) son los más complejos y por lo tanto son los momentos donde más se necesita de un acompañamiento.

Por otro lado, Carlino (2003) en su relato autobiográfico describe las dificultades, los obstáculos y los miedos que enfrentó al elaborar la tesis. La autora afirma que en este tipo de ejercicios los tesisistas precisan asumir un nuevo posicionamiento enunciativo: de consumidores a productores de conocimiento, de lectores a autores.

Ante este panorama, los integrantes del Cuerpo Académico 5 “Transformación de la práctica profesional pedagógica” deciden implementar un instrumento de evaluación docente que valora el desempeño de los directores de tesis de la Maestría en Educación de la Actividad Física, Deporte y Salud en un Centro de Posgrado del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” de la ciudad de Puebla.

Lo anterior, porque se ha visualizado que una problemática constante en este nivel de estudios es la dificultad que presentan los alumnos en el diseño de la tesis, requisito indispensable para la obtención del grado académico. Desde esta perspectiva, se plantea la siguiente

pregunta de investigación: ¿Cuál es la percepción de los estudiantes acerca del desempeño académico de sus directores de tesis?

MARCO TEÓRICO

La evaluación educativa es el enjuiciamiento metódico del mérito de un proceso que aspira a conocer y valorar los resultados conseguidos, con el propósito de tomar decisiones de mejora. Desde esta perspectiva, la evaluación del desempeño docente debe concebirse como un proyecto amplio, congruente y comprensivo, porque al ser amplio, involucra a varios actores de la educación; al ser congruente no se desfasa de la realidad; y, finalmente, al ser comprensivo, valora y toma en cuenta varios factores primordiales en donde se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, tal y como afirman Villalpando y Ponce (2016) la evaluación focalizada al desempeño docente, estudia y analiza la eficiencia del docente; su objetivo es encontrar indicadores que permitan a directivos, investigadores y a los mismos educadores la mejora de la calidad de la enseñanza.

Por lo tanto, el presente estudio se posiciona en el paradigma interpretativo, ya que busca comprender e interpretar el fenómeno, analizando el desempeño de los docentes del programa educativo de maestría, mediante el uso de cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos (CEDA).

Marsh (1984, en García, 2013) resume los propósitos de los CEDA de la siguiente manera: a) diagnóstico y retroalimentación a los profesores sobre su desempeño o efectividad docente; b) medida de efectividad docente para ser empleada como información para las decisiones sobre el otorgamiento de la definitividad docente a los profesores y su promoción; c) información para que los alumnos puedan seleccionar cursos e instructores; y d) investigación sobre los resultados y procesos docentes.

METODOLOGÍA

La presente investigación es cuantitativa de tipo descriptivo, porque pretendió analizar y describir situaciones, esto es decir cómo se manifiesta determinado fenómeno. Es decir, aquel estudio cuyos datos pueden analizarse en términos de números, con la ventaja de que sus datos se analizan e interpretan con más prontitud (Blaxter, Hugues y Tight, 2002); por tanto, estos datos se miden o evalúan diversos aspectos del fenómeno a investigar, para describir lo que se investiga (Hernández, Fernández y Baptista, 1998).

Asimismo, la base del estudio radica en el empleo de la encuesta, que es el método de recolectar información formulando una serie de preguntas establecidas de antemano y dispuestas en una determinada secuencia, en un cuestionario estructurado para una muestra de individuos representativos de una población definida. (Hutton, 1990, p. 8, en Blaxter, Hugues y Tight, 2002). Por lo tanto, el instrumento para recabar la información es un instrumento elaborado por Loredó y Grijalva (2013) que contiene 28 reactivos con escala tipo Likert, aplicado a 18 estudiantes de maestría. Los resultados se integraron en gráficas de excel para su análisis.

RESULTADOS

Es necesario afirmar que la evaluación al desempeño docente es útil para la toma de decisiones pertinentes para la mejora del programa educativo; primero porque mide las acciones educativas realizadas por los catedráticos frente a grupo; segundo porque se pueden reorientar los contenidos y actividades de los diferentes módulos para adecuarlos a las necesidades que presenta el grupo.

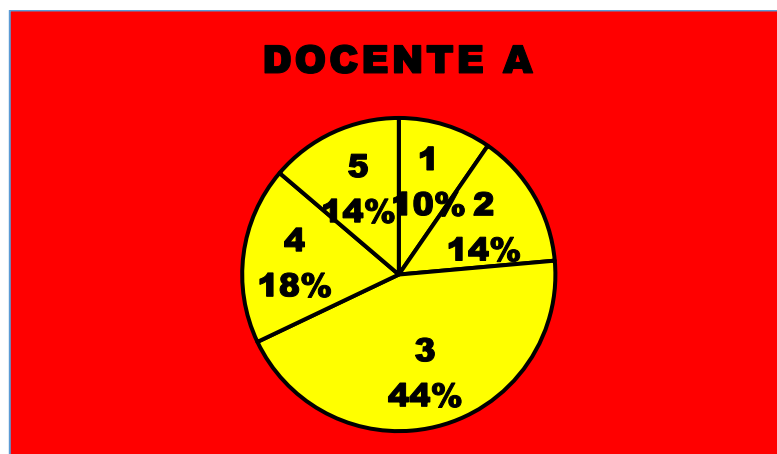
A continuación, se registran los aspectos considerados en la evaluación docente, recuperados del instrumento que proponen Loredó y Grijalva (2013).

1. Asiste a las sesiones de clase.
2. Es puntual en sus clases
3. El desarrollo de sus clases refleja una preparación previa.
4. Expone con claridad sus clases.
5. Estimula la participación del alumno
6. Propicia un ambiente favorable
7. Retroalimenta a los alumnos en sus avances del curso
8. Respetta la opinión de los alumnos
9. Presenta desde el inicio los criterios de evaluación
10. Muestra disposición ante las consultas de los alumnos.
11. Propicia la reflexión sobre los contenidos tratados
12. Domina los contenidos de la materia
13. Profundiza en los temas centrales del curso

14. Presenta diversas posturas teóricas
15. Relaciona los conocimientos con la práctica profesional
16. Presenta diversas posturas teóricas
17. Tiene manejo del grupo
18. Evalúa en relación con los objetivos y los contenidos del curso
19. Fomenta actitudes y valores positivos
20. Estimula el interés por la materia
21. Orienta en el desarrollo de actividades y tareas
22. Utiliza adecuadamente los recursos didácticos
23. Responde con precisión a las preguntas de los alumnos
24. Posee habilidades para enseñar.
25. Muestra entusiasmo por la materia
26. Presta atención a los alumnos
27. Mi aprendizaje se incrementó en este curso
28. Evalúa globalmente el desempeño del profesor

Para el estudio, se analizaron los resultados de seis docentes evaluados de acuerdo con la percepción de 18 de alumnos de maestría. Para comprender los porcentajes es necesario describir los parámetros de la escala tipo Likert aplicada: 1. Nunca (N), 2. Casi nunca (CN), 3. Algunas veces (AV), 4. La mayoría de las veces (MV) y 5. Siempre (S). Donde cinco es el calificativo más alto y cada uno de los siguientes numerales en descendencia va disminuyendo siendo el más bajo el número uno.

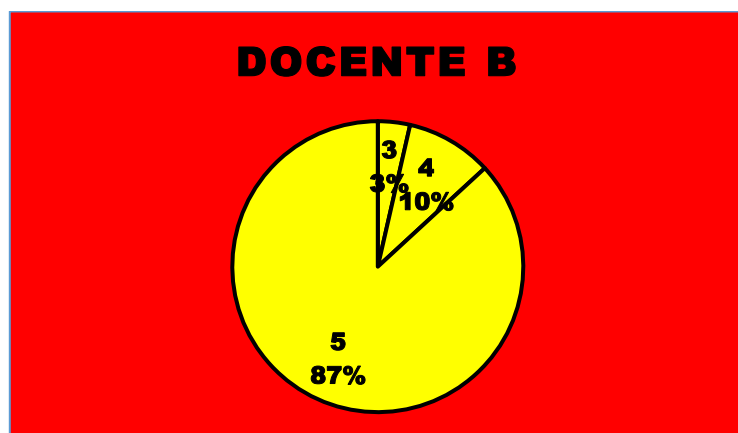
Gráfica 1. Evaluación del desempeño docente



Como se puede apreciar el docente A tiene variación en todos los porcentajes, donde el rubro más alto obtenido con el 44% es en la opción tres, e incluso se identifica que aunque el

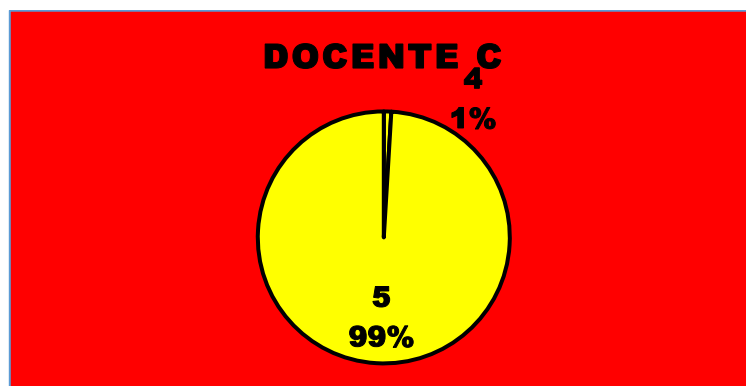
porcentaje mínimo es 10% lo presenta en la opción más baja, por lo que se reflexionó y analizó este caso en particular con cada uno de los 28 aspectos que conformaron el instrumento, concluyendo que en el área actitudinal se aprecia descontento por parte de los alumnos, pero en cuanto al dominio de los contenidos y profundización de ellos el maestro los maneja adecuadamente. Sin embargo, es pertinente reflexionar la práctica pedagógica que actualmente imparte este catedrático.

Gráfica 2. Evaluación del desempeño docente



En el caso del docente “B”, se aprecia que el 87% lo obtiene en el rubro más alto, continuando únicamente con el 10% en la opción cuatro y solo un 3% en la tres, por lo que se establece que el catedrático bajo la apreciación de los alumnos obtiene una evaluación alta, con lo que se puede establecer que ha sido un pilar en el desarrollo cognitivo de los alumnos.

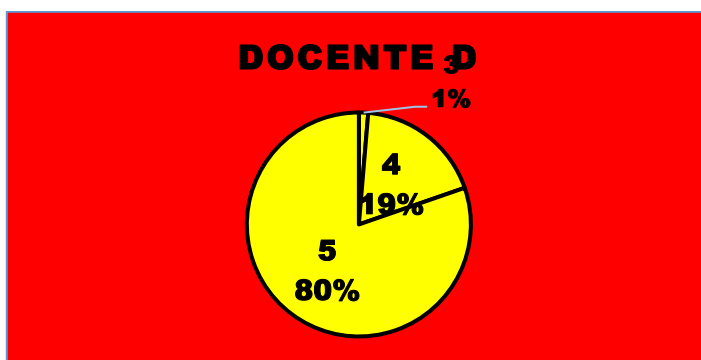
Gráfica 3. Evaluación del desempeño docente



El siguiente análisis es para el docente “C”, quien obtuvo el 99% en la opción 5, y únicamente 1% en la opción cuatro. Se debe resaltar que este docente es el responsable del área de investigación y al establecer las categorías es el que obtiene las apreciaciones más altas de

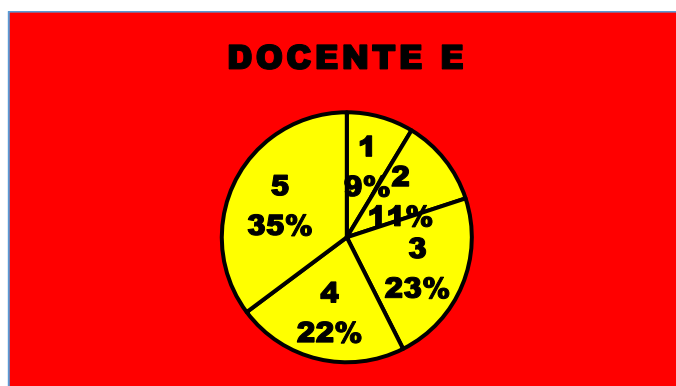
todos los evaluadores. Concluyendo que su participación es determinante para el avance en el proceso de la elaboración de tesis que se solicita para la obtención del grado. Además, bajo la mirada introspectiva de los alumnos, el dominio de los contenidos, el procedimiento que ha aplicado al interior del grupo y sobre todo la parte actitudinal son elementos fundamentales que prevalecen bajo la conducción que presenta, así como se infiere que también el perfil profesiográfico es determinante debido a que, de todos los catedráticos evaluados es el único que ostenta el grado de doctor.

Gráfica 4. Evaluación del desempeño docente



En cuanto al docente “D”, se observa que el 80% lo obtiene en la opción cinco, seguido de un 19% en la opción cuatro y sólo el 1% en la tres. Por lo que se puede apreciar que este docente también es un profesional evaluado de manera positiva y que debe continuar estableciendo la didáctica que ha aplicado al grupo debido a que en cuanto al nivel de apropiación de temas y contenidos es de los mejores. Por lo que se concluye que también dentro del proceso de formación es un eje importante para el proceso formativo de los alumnos.

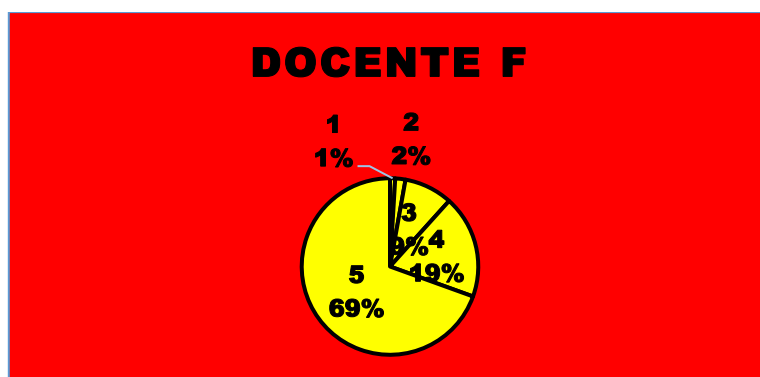
Gráfica 5. Evaluación del desempeño docente



Al analizar el caso del docente “E”, se aprecia un descontento por parte de los evaluadores al obtener el 35% en el elemento cinco, 22% en el cuatro, seguido de un 23% en el tres,

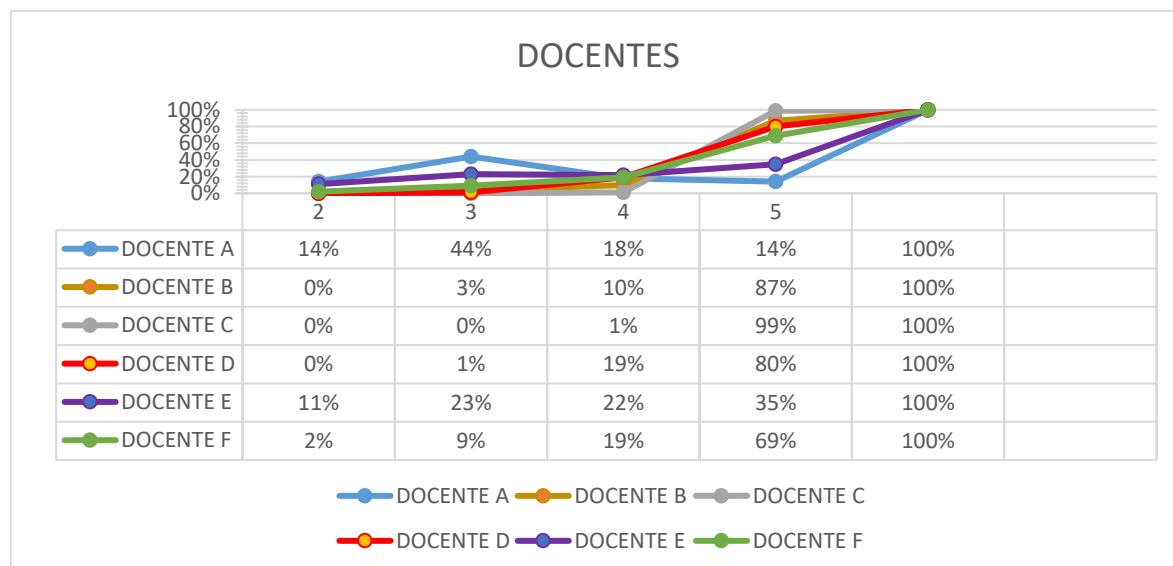
posteriormente en el elemento 2 obtiene el 11% y el 9% en el uno. Por lo que también este catedrático tendrá que analizar los instrumentos aplicados para revisar los aspectos positivos y negativos encontrados que permitan tomar las decisiones correspondientes desde la reflexión personal de la práctica pedagógica profesional en los resultados obtenidos.

Gráfica 6. Evaluación del desempeño docente



Los resultados obtenidos por el docente F, tienen su máxima en el rubro cinco con el 69%, continuando con el 19% en el cuatro, el 9% en el tres, sólo el 2% en el dos y también el 1% en el uno. Sin embargo, como los porcentajes más altos están en lo positivo, este catedrático también obtiene resultados satisfactorios que permiten emitir un juicio de una buena práctica pedagógica.

Gráfica 7. Resultados comparativos de la evaluación del desempeño de los docentes



El docente A, tiene un porcentaje del 44% en el elemento tres, y en el dos, cuatro y cinco es muy estable con un promedio del 15%. El docente B presenta un porcentaje del 87% en cinco, siguiendo con un 10% en cuatro. El docente C, es el que destaca de todos los docentes

evaluados al tener un 99% en cinco y únicamente 1% en cuatro. Continúa el docente D quien tiene un porcentaje del 80% en el cinco, siguiendo con 19% en cuatro. El docente E, presenta un porcentaje del 35% en cinco y en el tres y cuatro tiene un promedio del 22.5% y un 11% en el dos. Finalmente, el docente F, tiene un porcentaje del 69% en cinco y en el cuatro con un promedio del 19% y un 9% en el tres. Como se puede observar los docentes B, C y D tienen el porcentaje más alto en el elemento cinco con un promedio del 89% y el más bajo en este rubro es el docente A con un 14%.

DISCUSIÓN DE LOS DATOS Y CONCLUSIONES

En la presente investigación se identificaron aspectos importantes:

Los docentes orientan el desarrollo de actividades y tareas que incrementó el aprendizaje de los alumnos; sin embargo, en el rubro de la evaluación algunos de los catedráticos no socializan y solo imponen sus criterios. Los resultados permitirán unificar criterios entre los actores del sistema que conforman la maestría, debido a que la producción compartida del conocimiento posibilitará egresar profesionistas mejor preparados para enfrentar las exigencias actuales.

En el proceso de la profesionalización de los docentes del posgrado se debe continuar con el desarrollo de aptitudes, continuar enriqueciendo los conocimientos y mejorar las competencias profesionales. Por tanto, es importante hacer una mirada retrospectiva que de valor a la investigación, donde se propicie “una reflexión ontológica sobre el objeto de estudio, un posicionamiento multirreferencial de sus supuestos conceptuales y un acercamiento epistemológico de sus sustentos metodológicos” (Martínez, 2012, p. 6).

La investigación al desempeño docente contribuyó de manera categórica a fortalecer las prácticas centradas en el proceso de aprendizaje de los alumnos, y sirvió incluso de manera personal para analizar el quehacer docente que se está llevando a cabo y que se deben tomar decisiones conjuntas en pro de un impacto en los procesos de Ingreso, permanencia y promoción establecidos en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD).

Con la evaluación como la principal fuente de información, se pudieron obtener datos válidos y confiables, los cuales permitieron distinguir elementos específicos que fueron indispensables para la toma de decisiones en pro de la mejora académica de los alumnos.

Es importante citar que una de las tareas primordiales del programa educativo ofertado habrá de ser la generación de contenidos actuales que permitan a los catedráticos transitar de un

desempeño bueno a uno totalmente satisfactorio. Sin embargo, esto no será posible si no se evalúan constantemente todos los elementos que conforman el proceso educativo.

Los factores que inciden para que los alumnos de la maestría en estudio hayan disminuido las dificultades para avanzar en el diseño de la tesis son:

- 1.- La selección de docentes especialistas en el campo de la investigación educativa, especialmente el titular del módulo de investigación, catedrático que cuenta con el nivel de doctorado y salió muy bien evaluado por los alumnos encuestados.
- 2.- La capacitación constante que en materia de investigación educativa reciben los alumnos del posgrado, esencialmente desde el primer módulo fueron programadas sesiones con el docente responsable de investigación, reflejándose un acompañamiento académico gradual en donde se ve reflejado el avance en el diseño de la tesis.
- 3.- La motivación que demuestran los alumnos encuestados al mostrar avances importantes en el diseño de la tesis y la compenetración con el titular de investigación. Por lo anterior, es que se propone continuar con un estudio cualitativo que aporte mayor información y que tales resultados puedan presentarse en otro evento académico.
- 4.- Finalmente, se percibe que la administración de posgrados ha realizado acciones que de alguna manera disminuyen el índice del problema. Por ejemplo, para la generación reciente 2022-2024 la coordinación de la maestría en estudio queda en manos de una docente que es especialista en el campo de formación, quien estableció una selección de docentes que reunieran ciertos perfiles que han garantizado un avance sustancial en comparación con experiencias pasadas.

REFERENCIAS

- Ayala, P. (2013). Factores que inciden en la evaluación del desempeño docente por los alumnos de nivel superior en la Universidad TecMilenio, campus Ciudad Juárez. *Nósis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 22() 188-224. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85927874018>
- Blaxter, L., Hugues, C., y Tight, M. (2002). *¿Cómo se hace una investigación?* Segunda edición. México: Editorial Gedisa.
- Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil.
- García, J. M. (2013) Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional, en *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, de Mario Rueda Beltrán y Frida Díaz Barriga (compiladores). Cuarta reimpresión. México: Paidós educador.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación*. Segunda edición. México: McGraw-Hill.
- Loredo, J. y Olga, G. (2013). Propuesta de un instrumento de evaluación de la docencia para estudios de posgrado, en *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, de Mario Rueda Beltrán y Frida Díaz Barriga (compiladores). Cuarta reimpresión. México: Paidós educador
- Martínez, R. (2012). Los estados del conocimiento de la investigación educativa. Su objeto, su método y su epistemología, *Ecos de la Educación*, n. 2, 51-56. https://nanopdf.com/download/los-estados-de-conocimiento-de-la-investigacion-educativa_pdf
- OCDE (2013). *Mejorar la educación en México. Una perspectiva estatal desde Puebla*. Puebla, México: SEP-OCDE
- Ochoa, L. (2011). La elaboración de una tesis de maestría: exigencias y dificultades. *Entornos*, núm. 24. Universidad Surcolombiana, pp.171-183 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798839>
- Rodríguez, N. (1993). Propuesta para mejorar la eficiencia terminal en las maestrías del IPN. En *OMNIA, revista de la Coordinación General de Estudios de Posgrado*, VII Congreso Nacional de Posgrado, año 9, número especial. UNAM, México.
- Villalpando, C. G y Ponce, L. A. (2016). Evaluación sobre el desempeño de docentes de un programa de Maestría. *Alteridad. Revista de Educación*, 11() 78-87. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746763006>

LOS EGRESADOS DE LA MIPCE ECATEPEC. VOCES DE FORMACIÓN- TRABAJO COMO AUTORREALIZACIÓN RELACIONAL

Fabiola Hernández Aguirre, Evelyn Cervantes Cerón, Fabián Martínez Hernández.
Escuela Normal de Ecatepec.

Doctorado. Investigadores

fabiola.hernandez_d@normalecatepec.edu.mx

evelyn.cervantes_d@normalecatepec.edu.mx,

fabian.martinez_d@normalecatepec.edu.mx

Investigación y Posgrado en las Escuelas Normales

Palabras clave: Seguimiento de egresados, Trabajo, Formación docente, Interculturalidad

RESUMEN

El presente es un reporte parcial de la investigación que actualmente se está desarrollando a partir del seguimiento de egresados de la primera generación de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares (MIPCE). A partir del modelo de evaluación curricular iluminativa en articulación con el Análisis Político del Discurso con base al referente de Laclau y Alemán (2003), hemos construido una estrategia metodológica que posibilite la comprensión de la valoración de los alcances y limitaciones del proceso formativo de la MIPCE y su particularidad epistémico-ética desde las voces de los estudiantes egresados. Es así, como el presente plantea el tejido que, a partir de problematizar la manera en que el discurso de la calidad ha impuesto una perspectiva reducida del trabajo y, desde esta un marco instrumental del seguimiento de egresados. Develamos la formación docente que, desde la experiencia de los egresados, les ha permitido generar alternativas en los espacios escolares en su relación con estudiantes, pares y directivos. Experiencias que nos remiten a una perspectiva amplia del trabajo, a la vivencia de las dimensiones práctico- moral y estético-expresiva que implica la creación intercultural.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El poder de la palabra y la voz en los procesos de formación docente en las escuelas normales cobran relevancia y adquieren un sentido más amplio cuando los egresados se confrontan a escenarios reales de la vida escolar. Es ahí, donde gestionan una diversidad de relaciones no solo entre los estudiantes, sino con padres de familia y autoridades educativas para vivir el proyecto de nación, cuyo eje articulador está inscrita en los planes y programas de estudio vigente. En ese entramado, ellos reactivan saberes para tomar decisiones que, desde su subjetividad, es la vía factible para el encuentro con los actores educativos. De este modo, el presente trabajo es un avance de la investigación que actualmente se está desarrollando a partir del seguimiento de egresados de la primera generación de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares (MIPCE).

La perspectiva hegemónica que, regularmente articula los trabajos de seguimiento de egresados, es aquella que recupera el modelo de evaluación interno y externo, donde el objetivo central está en la valoración de los resultados del programa a partir de las demandas del mercado, especialmente desde la perspectiva de los empleadores. Para el caso de egresados de programas educativos centrados en la formación de docentes, el discurso de la calidad que ha permeado el campo en los últimos cuarenta años, aprisionó la formación al mercado educativo y el logro de lo dado, objetivado en competencias y aprendizajes acordes con las demandas del capital global.

Desde este marco, la metodología de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), reconoce que el Seguimiento a Egresados es un proceso que permite establecer la relación entre educación superior y mercado laboral, a través de la cual es posible comprender la consistencia, valor y dinámica de la oferta de Programas Educativos, así como del campo laboral pero, ya en detalle, permitirá advertir/comprender las diferencias entre la realidad de la experiencia curricular/formativa y las condiciones reales del campo específico de desempeño profesional. Hasta implementar, en consecuencia, alternativas, soluciones, mecanismos que relativicen las demarcaciones, que maximicen la consistencia y el nivel de correspondencia entre el egresado con el mercado laboral (DGENDD, 2014, p.16-17) Esta perspectiva hegemónica soporta una mirada reducida y productivista del trabajo (Noguera,1998) donde la labor docente se ubica como un empleo que debe ser evaluado.

El deterioro del tejido social, la escandalosa desigualdad, exclusión y el deterioro alarmante del medio ambiente, están mostrando la urgencia de procesos de formación distintos, que nos recuperen como humanidad y nos permitan construir alternativas sociales. De ahí, que un programa como la MIPCE se posiciona como posibilidad, al trastocar formas hegemónicas de entender la educación, la escuela, la relación con el otro y la formación misma. Disrupción que exige una mirada en torno al seguimiento de egresados que permita dar cuenta de las

alternativas creadas, por lo que el modelo de evaluación interno y externo se torna insuficiente, si se centra en la búsqueda de resultados desde la lógica del mercado educativo. Es así como se ha tenido la necesidad de construir una estrategia epistemológica y teórico-metodológica acorde al principio formativo del sujeto que vive la experiencia de la MIPCE. Si partimos del sentido formativo de la MIPCE cuyo objetivo general del plan de estudios es:

Formar maestros y maestras en la investigación educativa en los estudios interculturales con los fundamentos y herramientas teórico, prácticas y metodológicas propias de la educación intercultural para la paz, que les permitan el ejercicio de la docencia de alto nivel al tiempo de identificar, analizar, proponer y transformar de manera pacífica los conflictos y violencias escolares. Todo ello, desde la perspectiva del pensamiento crítico latinoamericano, los estudios de paz integral y los derechos humanos (DGESUM, 2018, p. 90)

Como podemos observar la formación desde esta perspectiva epistemológica de la MIPCE, trasciende la perspectiva reducida del trabajo del mercado educativo. Exige la problematización de las formas en que nos hemos vivido desde la educación y la docencia; las relaciones de poder (como dominación y como posibilidad) con “el otro” de la educación. Donde la paz no se entiende como la ausencia de guerra o de violencia directa, sino como la necesidad permanente de romper con las violencias simbólicas, culturales y estructurales que generan desigualdad y exclusión. Así, la formación en la MIPCE pretende

La apertura a formas otras de ser, de pensar, de sentir y vivir, posibilitan la gestión pacífica y, por tanto, la creación de un nosotros amplio con sociedades más justas. Esta apertura es pieza clave en la dimensión ética de la labor docente, dado que el profesional de la educación promueve la construcción intersubjetiva con sus estudiantes en esta relación dinámica desde el Yo y el otro y, por tanto, la creación intercultural o la negación violenta desde marcos institucionales que inciden en las relaciones entre los actores educativos. De este modo, es fundamental leer las relaciones educativas en los espacios escolares a partir de las formas en que los y las docentes piensan, sienten y son con el otro. De ahí la trascendencia de dar cuenta del posible reposicionamiento que un programa como el de la MIPCE pudo haber significado en los y las estudiantes, dado que es un programa diseñado y pensado especialmente para docentes en servicio. (Hernández, 2021, p.246)

Ante la complejidad de un proceso formativo como el señalado, es fundamental dar cuenta de la experiencia de los egresados a partir de que la formación del programa de posgrado ha concluido y cuestionar las posibilidades de dicha formación. De este modo, en este trabajo presentamos los primeros hallazgos que documentan desde la perspectiva de los egresados a partir del cuestionamiento ¿La formación en la MIPCE posibilita la creación de alternativas? De este modo nos interesa documentar y reflexionar en torno a las posibles tensiones que emerge entre la hegemonía del deber ser que constituye la escuela desde sus diferentes dispositivos construidos como parte de su cultura escolar y la forma en como nuestros egresados gestionan y se construyen a sí mismos en esos (des)encuentros, a partir de nombrar sus pensares y sentires. Recuperamos la necesidad de reflexionar el lugar que ocupa el poder docente como posibilidad con el otro. Porque es ahí, donde se puede objetivar el sentido y alcances formativo de la MIPCE, como posibilidad de cuidado para ser en comunidad.

MARCO TEÓRICO. DEL TRABAJO ENAJENADO AL TRABAJO COMO AUTORREALIZACIÓN Y CREACIÓN DE LO HUMANO

Problematizar la práctica docente desde la categoría del trabajo, nos permite abrir horizontes para el seguimiento de egresados para la comprensión de sus procesos formativos. En este sentido, el Trabajo como categoría analítica ha sido desarrollado desde el marco de la teoría social; especialmente la sociología y la economía la han abordado. En este trabajo, recuperamos la perspectiva Marxista del trabajo, para articularla con la formación desde la tradición alemana, como soporte epistémico para interpretar las voces de nuestros egresados.

La crítica a la perspectiva dominante de trabajo realizada por Marx (y recuperada por las tradiciones neomarxistas) es ante todo un cuestionamiento a la noción de trabajo que impera en la sociedad capitalista. Noción articulada con las condiciones estructurales de organización social, que han creado al trabajo asalariado como forma predominante de relación. Es a partir de esta condición estructural del trabajo capitalista que surge una conceptualización y significación reducida del trabajo que, ha provocado que se signifique de manera indistinta con el empleo, se valore desde la visión productivista y se viva como trabajo enajenado.

De este modo, la docencia misma desde esta mirada hegemónica es un empleo que debe ser valorado y medido desde el logro de la eficacia de un sistema que pretende la reproducción de lo dado. Especialmente desde las Reformas educativas de tercera generación, la docencia se convierte en pieza clave del mercado educativo, de ahí que el seguimiento de egresados planteado por la propuesta de ANUIES se diseñe desde esta perspectiva reducida del trabajo. Es decir, como trabajo enajenado.

El planteamiento marxista del trabajo como creación de lo humano, como condición de apropiación-construcción de las habilidades, potencialidades y formas de relación; como apertura del mundo y humanización de la naturaleza. Como autorrealización. Nos permite entenderlo más allá de la explotación capitalista. Es la perspectiva amplia del trabajo a través de la cual el marxismo nos permita mirarlo, no como una actividad que tenemos que realizar para poder recibir un salario a cambio de nuestra fuerza de trabajo, relación en la que desarrollamos actividades, tareas que se nos demanda desde la exterioridad y, donde el producto de nuestro esfuerzo se convierte en propiedad de alguien más. Es decir, el trabajo enajenado como esencia subjetiva de la propiedad privada. Para el Marxismo el trabajo desde la perspectiva amplia “es esencia del hombre” (Sánchez, 2003, p 91) por que nos construye como tales, objetiva y subjetivamente y nos abre la puerta a la libertad, que es equivalente a la autorrealización. Es desde este marco, que Noguera (1998) articula la visión amplia del trabajo marxista y las aportaciones de Habermas para comprender esta acción humana desde tres dimensiones:

...la cognitivo-instrumental, la práctico-moral y la estético-expresiva. Desde la dimensión cognitivo-instrumental, una acción busca siempre algún resultado y es enjuiciable en términos de su eficacia o eficiencia; desde la dimensión práctico-moral, una acción está siempre insertada en horizontes de significado socialmente constituidos y en un entramado de relaciones socialmente significativas, pudiendo enjuiciarse desde la perspectiva de su corrección o adecuación normativa; y desde la dimensión estético-expresiva, una acción constituye en mayor o en menor grado un vehículo de autoexpresión y auto-realización del agente, pudiendo ser juzgada desde el punto de vista de su autenticidad o con criterios más estéticos, que éticos (dimensión práctico-moral) o “técnicos” (dimensión cognitivo-instrumental)

Es a partir de esta perspectiva amplia del trabajo y las tres dimensiones enunciadas, desde donde se reconstruye la perspectiva en torno al trabajo docente y, a partir de esta última, realizamos la lectura-interpretación de las voces de los egresados de la MIPCE para comprender su experiencia en torno a las posibilidades o limitaciones en la construcción de alternativas interculturales.

METODOLOGÍA. DE LAS VOCES AL ANÁLISIS DISCURSIVO

Para el diseño metodológico de la presente investigación, hemos construido una estrategia metodológica que posibilite la articulación entre la valoración de los alcances limitaciones del proceso formativo de la MIPCE y su particularidad epistémico-ética. De ahí que, el seguimiento de egresados no se ha reducido al modelo de evaluación interno y externo (el cual es un requerimiento actualmente), se ha optado por se dar continuidad al análisis del desarrollo curricular que se ha venido trabajando desde el ingreso de los estudiantes de la MIPCE de la primera generación, a partir del modelo iluminativa, el cual se vincula con la tradición interpretativa y de ahí la posibilidad de documentar el proceso formativo desde la perspectiva de los estudiantes, desde sus voces como objetivación de los procesos de subjetivación que se generan, se tensan, se transforman.

Desde el marco de la Evaluación Iluminativa, el seguimiento a egresados busca la descripción, la interpretación y comprensión, más que la valoración y la predicción. Se intenta plantear y clarificar una serie de cuestiones que ayuden a las partes interesadas a identificar los aspectos y procedimientos del programa que permitan lograr los resultados deseados, “[...] requiere no solo del cambio de metodología sino también de nuevas suposiciones y conceptos para emprenderlas desde dos aspectos: el sistema de enseñanza y el medio de aprendizaje” (Mora, 2004, p. 17).

Este modelo iluminativa ha permitido recuperar la experiencia vivida durante el proceso formativo y, ahora posibilita dar seguimiento a los egresados desde este mismo ángulo, pero ahora recuperando su experiencia en las aportaciones que la MIPCE ha generado para

construir alternativas de paz y encuentros interculturales en sus espacios comunitarios.

La construcción metodológica de la investigación articula el modelo iluminativa, con el modelo de evaluación interno y externo para triangular la perspectiva de nuestros egresados con la congruencia del desarrollo curricular y su impacto en las posibilidades que los estudiantes están viviendo en sus espacios laborales. Contempla también la recuperación de las voces de los egresados, sus autoridades inmediatas (empleadores desde la mirada hegemónica) y sus estudiantes. Este trabajo presenta los primeros resultados del análisis de las voces de los egresados. Para esta tarea se requiere de una mirada epistémico-teórica acorde, por lo que, partimos de entender el proceso formativo de los maestrantes como subjetividades en devenir y tensión. Como posibilidades, retrocesos, contradicciones y marcas de vivencia de los sujetos. Por ello, retomamos el Análisis Político del Discurso (APD), el cual posibilita la articulación de la producción discursiva a partir de la comprensión con las relaciones sociales” (Laclau y Alemán, 2003) A partir de APD problematizamos los discursos *hegemónicos* en torno a la educación, la formación, la docencia, la interculturalidad y el seguimiento de egresados. Al mismo tiempo, construimos herramientas para analizar y comprender el discurso de los actores (en este caso la experiencia de nuestros egresados).

Es así, como se recuperaron las voces partir de entrevistas a profundidad realizadas a 12 de los 16 estudiantes egresados. Las entrevistas de transcribieron, se realizaron tablas de sistematización, se identificaron recurrencias y desde estas se construyeron categorías. En este espacio presentamos una de ellas, en la impronta de recuperar las voces y los actos de los egresados posterior a sus procesos de formación académica. Con esta mirada epistémica, teórica y metodológica, tenemos la esperanza de saber qué y cómo viven en la cotidianidad de su labor profesional desde lo que el proceso formativo de la MIPCE les ha significado como huella de posibilidad.

RESULTADOS. VOCES DE FORMACIÓN-TRABAJO. AUTORREALIZACIÓN RELACIONAL

La docencia desde la perspectiva reducida del trabajo, la atrapa en la dimensión cognitivo-instrumental, lo cual nos remite a una impronta de formación anglo-sajona, donde el camino está normado y la meta preestablecida. Donde la formación debe de traducirse en resultados objetivos, medibles y aplicables al mundo laboral y a las exigencias externas. Desde este marco nuestros egresados tal vez, tendrían que hablarnos del logro del perfil de egreso de sus estudiantes, de los aprendizajes esperados potenciados a partir de la convivencia armónica lograda por el control de los conflictos y las violencias. Presentamos sus voces:

...desde mi egreso creo que ha cambiado un poco la visión que yo tenía como docente y la relación que tenía con mis alumnos, actualmente, estoy atendiendo dos grupos de primero de primaria de niños entre 5 y 6 años de edad, entonces pues mi visión si fue teniendo cambios muy importantes, porque realmente lo que pude aprender en esta maestría, lo que pudimos reflexionar me ha servido para yo replantear mi propia práctica, siento que actualmente puedo decir que la manera en que yo miro a mis estudiantes, pues es muy diferente, antes a lo mejor yo los veía como niños que tenía que cambiarlos ¿no?, o que tenía pues una misión ¿no?, que me exigían dentro de mis trabajos y me siguen exigiendo. Sí, pero actualmente pues lo veo como, no como un reto, sino como una nueva oportunidad de seguir transformándonos ¿no?, y también pues en beneficio de las propias infancias, como ahora lo llamamos, y creo que ha sido muy importante este cambio que tuve desde que inicie este proceso, yo lo llamo de reflexión, porque pues ya todo lo que veo en mi realidad, lo que sucede dentro de las escuelas donde yo trabajo e incluso... que salen nuevos programas de estudio... lo relaciono más con una parte de la interculturalidad crítica, retomando...los derechos humanos de los niños. Respetarlos más, ¿no?, aceptarlos, porque a lo mejor cuando inicié mis años de servicio, pues era una maestra un poco más lineal, cuadrada con los niños, y pues si me ha servido un poco, siento yo que en la relación que tengo con los propios niños que me rodean. (Adriana, 22, 1)

La voz de Adriana nos habla de una manera de ver la docencia, que ella identifica como diferente. Cambio que se centra en una dimensión práctico-moral, centrada en la manera de mirar al otro de la educación, en este caso lo que ella denomina como infancias. Esta dimensión ético relacional con la alteridad, con su irrupción y misterio, es uno de los fundamentos de la interculturalidad crítica, a partir de la cual, si bien la egresada reconoce las tensiones que vienen del exterior:

“antes a lo mejor yo los veía como niños que tenía que cambiarlos ¿no?, o que tenía pues una misión ¿no?, que me exigían dentro de mis trabajos y me siguen exigiendo. Sí, pero actualmente pues lo veo como, no como un reto, sino como una nueva oportunidad de seguir transformándonos”

No se está respondiendo a una exigencia que viene de la exterioridad, sino a una impronta de responsabilidad con los rostros de los niños y niñas que Adriana reconoce a su alrededor, como posibilidad de transformación mutua. Presentamos otro testimonio:

cambia mucho la perspectiva sobre todo por ejemplo en el trato con las personas, porque uno... entender que precisamente pues... vaya no somos...si al tratarnos como personas, como humanos, pues vaya se generan otro tipo de relaciones, otro tipo de ambientes muy distintos a los que pues podíamos estar acostumbrados...Entender que por ejemplo que yo tenía siempre esa idea esa idea de ser el profesor eh... pues el mejor o el perfecto... y valerme de los que... o seguir el ejemplo de los que consideraba en su momento profesores... los mejores profesores ¿No? Pero...al ir entendiendo esta parte y ver sus prácticas, pues decía “es que realmente así no va. Realmente así no va” ¿No? ¿Que estas tratando de crear? o ¿Que estas tratando de hacer? ¿Realmente queremos formar personas conscientes de sí mismas? o vaya, vamos a la misma situación de crear personas pues llamémoslas de alguna manera: sumisas ¿no? Que siempre están eh... pues esperando a que les digan qué hacer ¿No? o esperando la aprobación...de alguien. (Omar, 22, 2)

El testimonio de Omar nos conduce nuevamente a dimensión ética de la práctica docente. Donde esta última no se reduce a la aplicación de prescripciones provenientes de la exterioridad. A demandas con las que el o la docente deben de comprometerse como proyecto civilizatorio o promesa de futuro éxito ante las exigencias de un mundo globalizado, Omar habla del *trato con las personas*, la conciencia de la relación *como humanos*. En la conciencia de la tensión que vive la docencia, entre la posibilidad de vivencia-construcción de lo humano, y la reproducción de lo dado al “*crear personas pues llamémoslas de alguna manera sumisas...esperando que les digan qué hacer*”.

La Dimensión práctico-moral de la perspectiva amplia del trabajo presente en las voces de los egresados de la MIPCE, nos conduce a la tensión permanente entre la impronta civilizatoria y normalizadora, que se le exige a la escuela y la posibilidad de apertura que implica la irrupción de la alteridad. Veamos la voz de Misael:

sobre todo la apertura hacia el otro, o sea, no es solamente la apertura hacia los chicos, sino hacia las fuentes, hacia los compañeros, me siento más abierto con respecto a muchas cosas, entonces al sentirme más abierto pues ha sido más, como decirlo, ha sido más sencilla la interacción, entonces sí ha cambiado mucho, mucho mi perspectiva, no es ahora totalmente de “vamos a quemarlo todo”, es “vamos a quemarlo todo, si, pero entre todos, no nada más yo solito”, es una cuestión más de comunidad, tal vez más democrática en las formas de organizarnos de ¿sabes qué?, vamos a crear una comunidad donde estemos todos, no solamente los que están de acuerdo conmigo, sino donde quepan más voces, entonces eso me funciona mucho...(Misael, 22, 4)

“Apertura hacia el otro”, refiriéndose a sus estudiantes (que en el momento de la entrevista Misael trabajaba en el nivel básico de educación secundaria y en el Nivel Medio Superior) “pero también con respecto a muchas cosas”, flexibilidad frente a la diferencia. Misael además “se siente más abierto”, expresión que nos remite a la dimensión estético- expresiva de la perspectiva amplia del trabajo. Estética que le permite dar cuenta de que esa apertura posibilita la construcción de una comunidad en devenir. Donde “es más sencilla la interacción”. La dimensión estético-expresiva le permite nombrar metáforas como “*vamos a quemarlo todo, si, pero entre todos, no nada más yo solito*” Refiriendo a la tarea de ser juntos

en la construcción crítica de otros sentidos y significados del mundo. Comunidad donde “quepan más voces...eso me funciona mucho”. Así,

El proyecto de comunidad educativa al que nos referimos no ha eliminado por su propia fuerza la posibilidad del encuentro ni la elaboración de la relación educativa como una relación *ética*. Más allá de la construcción de identidades determinadas (maestro-alumno, promotor beneficiario) y de la asignación de funciones específicas, en la cotidianidad de vida, la relación entre esas identidades siempre está abierta a la experiencia del acontecimiento ético, a la experiencia de alteridad como relación de responsabilidad y de deseo y, por tanto, a la producción de sentidos diferentes para significar la relación más allá de la intencionalidad de “formar al otro”, “hacerlo”, “educarlo” (Berlangua, 2011, 8)

La apertura como acontecimiento ético-estético, flexibiliza relaciones, construye tejido social y nos habla no solo de una perspectiva amplia del trabajo, sino además de la presencia de encuentros interculturales, que trascienden la prescripción normalizadora de la tarea docente. Y se convierte, tal como señala Berlangua, en experiencia y aventura compartida.

al menos así lo he tratado de entender ¿No? Porque también pues es parte de mi implicación ¿No? en esas asignaturas y pues digo es esa parte... ósea tratar de que ellos lo... hablen desde su experiencia; al menos así lo entendí y pues desde la maestría me quedó pues de que si lo hablas desde tu experiencia creo que le das otra implicación y abres muchos sentidos ¿No?; abres muchas puertas, que incluso uno mismo entra en duda ¿No? ¿Qué es lo que he estado haciendo? ¿No? y eso es padre, esa es la parte padre y a los niños pues sí los dejas pensando mucho. (Omar, 22, 6)

Experiencia de alteridad, que no se reduce a lo que sucede, sino que tal y como lo señala Larrosa (2009) nos marca, nos trastoca y no nos permite ser lo que éramos, porque es lo que nos pasa. De ahí que Omar se refiera a la implicación, cuyas raíces etimológicas nos revelan el compromiso interior que una experiencia de formación, de alteridad significa. Implicación que Omar construye con sus estudiantes, porque ha descubierto la trascendencia de hablar desde tu experiencia. Ahora presentamos la voz de Natalie.

...pues mi perspectiva cambió por completo a lo largo de la maestría y yo creo que me sigue sirviendo en estos, voy a cumplir tres años en mi nuevo trabajo, bueno... mi grupo es de sexto grado, entonces siempre he tratado de no volver a esa situación en la que anteriormente me encontraba cuando al principio inicié la maestría ¿no?, de que el centro es el maestro. Entonces siempre he tratado de darle el lugar a la participación, a la opinión, y sobre todo al conocer con quién estoy trabajando, en este caso, son entre preadolescentes ¿no?, porque están en sexto grado, están en la salida de la niñez y la adolescencia ¿no? Entonces trato de unirme más a sus gustos, a sus preferencias, a lo que en ese momento ellos desean...ver al otro y ver sus necesidades es como que muy importante dentro de lo que observé y vi en la maestría. O sea, jamás voy a lograr que el otro sea igual que yo, siempre tengo que ver o buscar la manera en que los dos podamos encontrar esa conexión y ese diálogo, y resolver nuestros conflictos, resolver nuestros conflictos en cuanto a diferencias y llegar a acuerdos (Natalie, 22,1-2)

Cuando Natalie expresa “*siempre he tratado de no volver a esa situación en la que anteriormente me encontraba cuando al principio inicié la maestría ¿no?, de que el centro es el maestro*”, se está dando la posibilidad de ser con sus estudiantes. De romper con la

identidad prescriptiva del docente y permitirse educar, desde le conocimiento de lo que el otro es, desea, necesita, ya que

Educar es conmovier. Educar es donar. Educar es sentir y pensar no apenas la propia identidad, sino otras formas posibles de vivir y convivir. Si ello no

ocurriera en las escuelas, probablemente el desierto, el páramo, la sequía, ocuparían todo el paisaje de los tiempos por venir. (Skliar, 2011, p.38)

Sentir y pensar, nuevamente la presencia de dos dimensiones de la perspectiva amplia del trabajo. Práctico-ética y estético expresiva. Donde, los egresados, se dan la oportunidad de vivir y convivir al trastocar la identidad docente que se reduce en el logro de objetivos educativos, a la búsqueda de resultados, al logro de lo dado.

...esa parte antes no la veía, antes era de “no, es que el deber ser, un esposo debe ser”, que no lo dice en ningún lado, pero creo que la sociedad te va como que modificando ese plan, o no sé “es que la esposa debe ser, el esposo debe ser, los hijos deben ser”, entonces creo que esa parte ha cambiado muchísimo, en ningún lado dice el deber ser, entonces, igualmente en mi trabajo ¿no?, o sea, esa idea que yo tenía del aula, del deber ser, pues igual, o sea, ha cambiado muchísimas partes (Natalie, 22, 6)

Natalie cuestiona el deber que aprisiona no solo al docente, sino al sujeto sujetado por la acción civilizatoria de la normalización. Ante la paradoja de que toda cultura y sociedad requiere de mecanismos de reproducción, pero al mismo tiempo, la sedimentación que este proceso significa se enfrenta al movimiento al cambio. De ahí, que especialmente la labor docente requiere de “abrir un lugar dentro de la norma para que surja el otro” (Barcena, 2008, p.11).

Abrir un lugar dentro de la norma, se torna fundamental para que, desde la educación formal, sea posible construir un nosotros más amplio, más justo.

A MANERA DE CIERRE. DEL TRABAJO ENAJENADO A LA AUTORREALIZACIÓN RELACIONAL

La perspectiva de formación de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares (MIPCE), refiere un compromiso ético con el otro de la educación. Especialmente con los excluidos, los silenciados, los invisibilizados. Esta perspectiva ética nos remite a la necesidad de reconocer el (des) encuentro de culturas que confluyen en un espacio educativo como la escuela, culturas que son en marcos de relaciones de poder donde el (la) docente tiene un papel fundamental para abrir o cerrar posibilidades de aprender a vivir juntos desde las diferencias que el poder genera. Este marco es lo que se problematiza a partir de los procesos de formación de la MIPCE a través de la investigación como dispositivo de formación. Este marco, es incompatible con la perspectiva hegemónica de seguimiento de egresados, la cual demanda documentar procesos de eficacia y eficiencia desde una perspectiva reducida del trabajo. Así, comprender las voces de los egresados desde el trabajo como autorrealización a partir de formas diferentes de relacionarse y ser con sus estudiantes, nos permite dar cuenta de la trascendencia de la experiencia formativa de este programa de posgrado. Si bien, aún falta documentar la mirada de sus autoridades educativas y sus estudiantes, (especialmente la experiencia de estos últimos en su relación con nuestros egresados nos ofrecerá luz de comprensión), para tener un panorama más amplio en torno a los alcances del proceso formativo. Lo documentado hasta este momento nos habla de implicación, de apertura, de construcción de comunidad y tejido social a partir de romper con lo dado, donde nuestros egresados sienten-piensen- viven que se puede ser diferente con sus estudiantes. Una relación como humanidad, como encuentro intercultural

REFERENCIAS

- Bárcena, F. (2008). Aprendices del tiempo. La educación entre generaciones. *Revista Todavía*, (21), 8-11. <http://www.revistatodavia.com.ar/#>
- Berlanga, B (2011) El esfuerzo crítico de otros modos de comunidad educativa para hacer-nos sujetos. *Academia.edu*.
https://www.academia.edu/11795489/EL_ESFUERZO_CR%C3%8DTICO_DE_OTROS_MODOS_DE_COMUNIDAD_EDUCATIVA_PARA_HACER_NOS_SUJETOS
- Hernández Aguirre F. (2021) El otro como transgresión del yo: Experiencia formative decolonial en la MIPCE., A. Olmos, Carrillo Avelar, A., L. Arias Vera, (Coords.) Pensamiento Crítico, narrative y cambio en educación. Haciendo camino al andar decolonial. UNAM-FES Zaragoza, ISBN 976073054034
https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/2022/Publicaciones/libros/csociales/Pensam_Critico.pdf
- Mora, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4, (2),
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>
- Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente (2014). Programa Estatal de Seguimiento a Egresados para las Escuelas Normales Públicas del Estado de México. Subdirección de Educación Normal. Área de Investigación e Innovación Educativa. México.
- Recuperado de URL:
https://sen.edomex.gob.mx/programa_estatal_de_seguimiento_a_egresados
- DGESUM (2018) Plan de Estudios de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares, SEP-DGESUM.
- Laclau, E. y Alemán, J. (2003, 22, 07) ¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política? Mesa Redonda en la EOL.
<https://es.scribd.com/doc/34034681/Por-Que-Los-Significantes-Vacios-Son-Import-Antes-Para-La-Politica>
- Sánchez Vázquez , A (2003) *El joven Marx los manuscritos de 1844*, UNAM-La Jornada..
- Skliar, C (2012) Educar a cualquiera y a cada uno. La convivencia entre “otros”
Revista IRICE, (24) 37-45. <file:///C:/Users/Fabiola/Downloads/469-Texto%20del%20art%C3%ADculo%20con%20portada%20an%C3%B3nima-1811-1-10-20151023-1.pdf>

PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS COMO TRABAJO DE TITULACIÓN: REVISIÓN PANORÁMICA DE LITERATURA

Francisco Ovalle Perales

Mireya Chapa Chapa

mireya.chapa@normalpabloivas.edu.mx

Escuela Normal Pablo Livas

Línea temática

Investigación y posgrado en las Escuelas Normales

RESUMEN

La elaboración del portafolio de evidencias es una de las modalidades de titulación de los estudiantes de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica en México. Esta opción de titulación se presentó por primera vez como parte del Plan de estudios 2012 y se mantiene como posibilidad en el Plan de estudios 2022. La revisión bibliográfica es la primera etapa del proceso de investigación y permite identificar diferentes investigaciones y artículos que tratan el tema de interés y dan cuenta de su estado actual. Para la realización de esta revisión bibliográfica panorámica se estableció la pregunta de investigación ¿Cuál es la literatura disponible sobre la elaboración de portafolios de evidencias como trabajo de titulación en escuelas normales? Se encontraron nueve libros publicados, dieciséis ponencias y artículos de investigación en medios arbitrados y ocho ponencias presentadas en el Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Aunque la posibilidad de presentar un portafolio de evidencias como trabajo de titulación está cerca de cumplir una década en las escuelas normales, esta opción no se ofrece a los estudiantes en todas las instituciones; pero a partir de los resultados de la revisión bibliográfica panorámica pueden reportarse algunos avances.

Palabras clave

Revisión bibliográfica, portafolio de evidencias, escuelas normales

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La elaboración del portafolio de evidencias es una de las modalidades de titulación de los estudiantes de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. Esta opción de titulación se presentó por primera vez como parte del Plan de estudios 2012 y se mantiene como posibilidad en el Plan de estudios 2022.

El portafolio de evidencias se relaciona con la evaluación de competencias y es un instrumento que permite valorar el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes que el estudiante normalista pone en práctica al resolver una situación en el contexto cotidiano.

Considerando distintos autores, el portafolio de evidencias:

- a) Colección de trabajos elaborados por los estudiantes en cierto período de tiempo.
- b) Concepto asociado a las artes y la arquitectura.
- c) Colección de materiales que demuestran la expansión del conocimiento (Millman, 2007).
- d) Tiene la intención de explicar el aprendizaje logrado durante la formación (Cano, 2005).
- e) Refleja el rendimiento en la enseñanza (Yaoying, 2004).
- f) Instrumento para favorecer el aprendizaje, la evaluación, la valoración y la promoción (Klenowsky, 2007).

Para la Secretaría de Educación Pública [SEP], el uso del portafolio de evidencias es “adecuado cuando se pretende demostrar un aprendizaje con respecto a una situación valorando los niveles de logro” (SEP; 2014:12). Es un documento que integra y organiza evidencias que se consideran fundamentales para representar las competencias establecidas en el perfil de egreso e indica el conocimiento que se tiene sobre lo que se hace, por qué debería hacerse y qué hacer en caso de que el contexto cambie (SEP, 2014).

Como trabajo de titulación, el portafolio de evidencias es una colección de distintos tipos de productos seleccionados por la relevancia que tuvieron con respecto al proceso de aprendizaje, por lo que muestran los principales logros y aspectos a mejorar en el desarrollo y trayectoria profesional del docente en formación. El objetivo de este trabajo es conocer la manera en la que se realiza la elaboración del portafolio de evidencias como trabajo de titulación en las escuelas normales, para lo que se realiza una investigación documental, con el propósito de preparar una revisión bibliográfica panorámica sobre el tema.

MARCO TEÓRICO

Llevar a cabo la investigación bibliográfica es fundamental al realizar una investigación. Actualmente la posibilidad de acceder a gran cantidad de información por medio del Internet es una ventaja que puede convertirse en dificultad si se quiere tener un conocimiento profundo sobre un tema, ya que siempre está la posibilidad de perderse en el vasto flujo de información irrelevante y perder de vista lo esencial. Por ello es necesario tener la capacidad de evaluar, localizar y juzgar la documentación disponible (Guirao, 2015).

La revisión bibliográfica es la primera etapa del proceso de investigación y permite identificar diferentes investigaciones y artículos que tratan el tema de interés y dan cuenta de su estado actual. Guirao (2015) la define como la operación documental de recuperar un conjunto de documentos o referencias bibliográficas que se publican en el mundo sobre un tema, un autor, una publicación o un trabajo específico.

Hart (1998) define la revisión bibliográfica como la selección de los documentos disponibles sobre el tema, que contienen información, ideas, datos y evidencias por escrito sobre un punto de vista en particular para cumplir ciertos objetivos o expresar determinadas opiniones sobre la naturaleza del tema y la forma en que se va a investigar.

Se pueden identificar ocho tipos de revisión bibliográfica (Tabla 1). Para Guirao (2015), una buena revisión bibliográfica debe cumplir con las siguientes características: ser sintética, resaltar los documentos que más ayudan a comprender el problema de investigación, presentar conocimientos de forma crítica y considerar trabajos actuales.

Tabla 1

Tipos de revisión bibliográfica (Guirao, 2015)

Nombre	Características
Narrativa	Su objetivo es identificar, analizar, valorar e interpretar el cuerpo de conocimientos sobre un tema específico. El enfoque y profundidad de la revisión está en función del contexto para el que se realice.
Integradora	Se centra en sintetizar el conocimiento sobre metodología, conocimientos teóricos o sobre la investigación realizada esbozando una conclusión sobre un tema específico. También se le llama revisión crítica y tiene como objetivo demostrar que el autor ha investigado ampliamente la literatura y evaluado críticamente su calidad.
Panorámica	También denominada exploratoria, busca identificar rápidamente los conceptos clave que sustentan un área de investigación y las principales fuentes y tipos de evidencias disponibles. Se diferencia de las revisiones sistemáticas por su amplio enfoque al abordar un tema, un amplio marco al recuperar estudio y la identificación de lagunas en la literatura.
Análisis conceptual	Método por el cual los conceptos que son de interés para una disciplina se examinan con el fin de aclarar sus características y conseguir una mejor comprensión del significado de ese concepto.

Nombre	Características
Sistemática	Resumen de evidencias, habitualmente realizada por un experto o panel de expertos en un tema determinado, que utiliza un riguroso proceso (para minimizar los sesgos) que identifica, evalúa y sintetiza estudios para contestar a un pregunta específica y extraer conclusiones sobre los datos recopilados.
Sistematizada	Intenta incluir uno o más elementos del proceso de revisión sistemática, sin llegar a serlo.
Revisión de revisiones o paraguas	Se conoce también como metarevisión. Se centra fundamentalmente en resumir la evidencia disponible. Pueden ser utilizadas para evaluar las similitudes y diferencias en las revisiones publicadas, para resumir lo que se sabe sobre un tema y normalmente implican un amplio número de diferentes tipos de revisiones.
Realista	Está diseñada para trabajar con las intervenciones o programas sociales complejos, de modo que en el enfoque emerge una evaluación realista. Proporciona un análisis explicativo dirigido a discernir lo que funciona, en quién, en qué circunstancias, y en qué aspectos y cómo funciona.

Fuente: Elaboración propia a partir de Guirao (2015).

METODOLOGÍA

Una revisión panorámica pretende identificar los conceptos clave que sustentan un área de investigación, las principales fuentes y tipos de evidencias disponibles sobre todo cuando un área es compleja o no ha sido revisado exhaustivamente antes.

Guirao (2015) propone la siguiente metodología para elaborar una revisión panorámica:

1. Identificación de la pregunta de investigación.
2. Identificación de los estudios relevantes y su selección.
3. Extracción de los datos.
4. Elaboración de un informe sobre la revisión realizada, que suele incluir la opinión de los interesados.

Para la realización de la revisión bibliográfica panorámica se estableció la pregunta de investigación ¿Cuál es la literatura disponible sobre la elaboración de portafolios de evidencias como trabajo de titulación en escuelas normales?

Se determinó también que se buscarían fuentes en formato digital, publicadas en español considerando solamente aquellas que estuvieran arbitradas.

La búsqueda se realizó a través del motor Google académico, del 16 al 18 de julio de 2022 y al tener un primer acercamiento a las fuentes que tratan el tema, se decidió presentar los resultados considerando tres características principales:

1. Libros sobre el portafolio de evidencias

2. Ponencias y artículos de investigación sobre el uso del portafolio de evidencias en escuelas normales
3. Ponencias sobre el uso del portafolio de evidencias en escuelas normales presentadas en el Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal

En el caso de los libros, la información se organizó considerando año de publicación, autor, título, y editorial. Se agregó un pequeño comentario sobre su contenido en general. Para las ponencias y artículos de investigación los datos registrados son año de publicación, autor, título, nombre de la revista o congreso y resumen. Los mismos datos se tomaron en cuenta en el caso de los productos académicos del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal.

RESULTADOS

Libros sobre el portafolio de evidencias

Se localizaron nueve libros que tratan el tema de portafolio de evidencias (Tabla 2). El más antiguo publicado en 2002 y el más reciente en 2019. Cuatro de los libros hablan sobre el uso del portafolios en educación básica, dos sobre los portafolios como instrumento de evaluación formativa y tres desarrollan el uso del portafolio de evidencias en el ámbito de la formación docente.

Tabla 2

Libros sobre el portafolio de evidencias

Año	Autor	Título	Editorial
2002	<u>Charlotte Danielson</u> <u>Leslye Abrutyn</u>	Una Introducción al Uso de Portafolios en el Aula	Fondo de Cultura Económica USA
2004	<u>Klenowski Val</u>	Desarrollo del portafolios para el aprendizaje y la evaluación: procesos y principios	Narcea Ediciones
2004	<u>Shores Elizabeth</u> <u>Grace Cathy</u>	El portafolio paso a paso: Infantil y primaria	Grao
2009	<u>Comparán Rizo</u> <u>Juan José</u>	Descripción y comunicación: portafolio de evidencias de aprendizaje significativo	Umbral
2011	<u>Barberà Gregori</u> <u>Martín Rojo Elena</u>	Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje	UOC

Año	Autor	Título	Editorial
2012	<u>Bozu Zoia</u>	Cómo elaborar un portafolio para mejorar la docencia universitaria: Una experiencia de formación del profesorado novel	Octaedro
2013	Arbesú García María Isabel Díaz Barriga Frida (coord).	Portafolio docente: Fundamentos, modelos y experiencias	Díaz de Santos
2018	Díaz Cabriales Alejandro	Portafoliología: una propuesta metodológica para el portafolio de evidencias normalista.	Academia.edu
2019	Fragueiro Carrera Mónica	Portafolio Homeschooler: Archivo de Evidencias (AdE)	Independiente

Fuente: Elaboración propia.

Ponencias y artículos de investigación sobre el uso del portafolio de evidencias en escuelas normales

En la búsqueda se localizaron dieciséis ponencias y artículos de investigación que abordan experiencias de aplicación del portafolio de evidencias como modalidad de titulación en escuelas normales (Tabla 3). Tres son ponencias presentadas en eventos académicos, una en el III Congreso de Innovación Educativa (2006) y dos en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (2017).

La ponencia más antigua data de 2006 y el artículo de investigación más reciente se publicó en 2022. Hay dos artículos de investigación sin fecha, pero se asume que se publicaron en la página trabajos.pedagogía.com en este año. Se localizaron trece artículos de investigación, dos de ellos publicados en revistas internacionales y el resto en revistas mexicanas.

Tabla 3

Ponencias y artículos de investigación sobre el portafolio de evidencias

Año	Autor	Título	Revista/Congreso
2006	Farías Martínez Gabriela María	Evaluación Reflexiva de la Práctica Docente de Profesores en Formación utilizando Portafolios Electrónicos	III Congreso de Innovación Educativa
2010	Farías Martínez Gabriela María Ramírez Montoya María Soledad	Desarrollo de cualidades reflexivas de profesores en formación inicial a través de portafolios electrónicos	Revista Mexicana de Investigación Educativa

Año	Autor	Título	Revista/Congreso
2012	Leyva Yolanda E.	El portafolios de evaluación como estrategia de formación y evaluación docente	Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa
2016	Chapa Chapa Mireya Ovalle Perales Francisco	Una metodología para la elaboración del portafolio de evidencias como modalidad de titulación de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan de estudios 2012	Debates en Evaluación y Currículum
2016	Hernández González Mirna Trujillo Ortiz Liliana de la Luz	El portafolio de evidencias como modalidad de titulación en las escuelas normales. El caso de la BENV (informe parcial)	Debates en Evaluación y Currículum
2017	Dino Morales Laura Irene Tobón Sergio	El portafolio de evidencias como una modalidad de titulación en las escuelas normales	Ie Revista de Investigación Educativa
2017	Serrano Reyna Dalia Elena Rangel Zavala Nadya Edith Vázquez Reyna Víctor Hugo	El portafolio como instrumento de aprendizaje en la formación docente	XIV Congreso Nacional de investigación Educativa
2017	González Escobar Lucio	El portafolio de evidencias como modalidad para elaboración del trabajod e titulación en la formación de docente en la licenciatura en educación primaria	XIV Congreso Nacional de investigación Educativa
2017	Silva López Ma. del Consuelo Villanueva Gutiérrez Oscar Eligio Cantú Valadez Maricarmen	El e-portafolio como herramienta para valorar la formación docente	ECEDIGITAL
2017	Torres Herrera Cristóbal Cuitláhuac López Jiménez	El portafolio como autoevaluación Apuntes de una experiencia en el jardín de niños	Kinesis Revista Veracruzana de Investigación Docente

Año	Autor	Título	Revista/Congreso
	María Guadalupe		
2017	González Hernández Paulina Giovanna	El portafolio digital como instrumento de evaluación y desarrollo de habilidades cognitivas. Estudio de caso en la Escuela Normal de atizapán de Zaragoza.	Dilemas contemporáneos: educación, política y valores
2022	Damián García Carlos Alfredo	El portafolio de evidencias como instrumento metacognitivo en el proceso de titulación de estudiantes normalistas	South Florida Journal of Development
s.f.	Orozco Jiménez María Iveth Morales Ortega Luis Alfredo Aguilar Hernández Marco Antonio	El portafolio de evidencias en la formación docente: un proceso para su elaboración	Trabajos.pedagogia cuba.com
s.f.	Torres Mayo María Belén Hernández Franco José Manuel Pinelo Wilbert	El portafolio como herramienta metodológica en la escuela.	Trabajos.pedagogia cuba.com

Fuente: Elaboración propia.

Ponencias sobre el uso del portafolio de evidencias en escuelas normales presentadas en el Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal

La búsqueda en las cuatro memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal proporcionó ocho ponencias (Tabla 4). Una de la realizada en 2017 en Mérida, Yucatán; cinco presentadas en 2018 en Aguascalientes y dos en Hermosillo, Sonora.

Tabla 4

Ponencias sobre el uso del portafolio de evidencias en escuelas normales presentadas en el Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal

Año	Autor	Título	Sede
2017	Neira Neaves Irma Inés López Oviedo Hilda Margarita Ibáñez Cruz Martha	El portafolio con enfoque socioformativo como estrategia para evaluar las competencias profesionales en la formación de docentes	Mérida
2018	Neira Neaves Irma Inés Hernández Mosqueda José Silvano López Oviedo Hilda Margarita	Estudio documental del portafolio como herramienta reflexiva para valorar las competencias profesionales en la formación inicial	Aguascalientes
2018	Rangel Zavala Nadya Edith Serrano Reyna Dalia Elena Vázquez Reyna Víctor Hugo	La intervención docente en la elaboración del portafolio de aprendizaje	Aguascalientes
2018	Pacheco Villavicencio Berta García Pacheco Pedro Andrés Ramos García Edith Nallely	El portafolios: evaluación de videos de la práctica docente BENFT	Aguascalientes
2018	Gallegos Fernández Dina Verónica Ramón Rodríguez María Luisa	El portafolio como estrategia innovadora en la formación inicial del estudiante normalista	Aguascalientes
2018	Soriano Molina Leticia López González Reina Córdova Martínez Mario	Portafolio electrónico en el desarrollo de competencias docentes, representaciones sociales de estudiantes	Aguascalientes
2021	Fernández Nuñez Kennya Alejandra Romairy Rodríguez	El portafolio de evidencias. Una reflexión o recopilación	Hermosillo

Año	Autor	Título	Sede
	Nayely Herrera Ávila Eduardo Ariel		
2021	Rangel Romero Juan Carlos	Las prácticas inclusivas a través de los portafolios de recursos de los estudiantes normalistas	Hermosillo

En el siguiente enlace es posible revisar los comentarios realizados a cada fuente sobre su contenido y acceder a las ponencias y artículos de investigación:

<https://bit.ly/bibportafolioevidencias>

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aunque la posibilidad de presentar un portafolio de evidencias como trabajo de titulación está cerca de cumplir una década en las escuelas normales, esta opción no se ofrece a los estudiantes en todas las instituciones; pero a partir de los resultados de la revisión bibliográfica panorámica pueden reportarse algunos avances.

En una dinámica realizada el 19 de julio de 2022 en una sesión de trabajo en la que participaron docentes de escuelas normales de todo el país, al preguntar si en su institución se oferta a los estudiantes la opción de elegir el portafolio de evidencias como modalidad de titulación, el 70% de los docentes respondió que sí (Figura 1).

En la Figura 2 se pueden observar los principales conceptos con los que estos docentes relacionan el portafolio de evidencias, destacándose metacognición, reflexión, evaluación, así como evidencias, organización y memorias; lo que indica que sí se conoce sobre el valor del portafolio de evidencias como instrumento para valorar el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes que el futuro docente aplica de manera integrada en su vida cotidiana.

La elaboración del portafolio de evidencias favorece el pensamiento crítico y la autorregulación del aprendizaje del docente en formación, por lo que promover su realización es importante.

La realización de portafolios de evidencias se difunde cada vez más en las escuelas normales, los resultados de la revisión bibliográfica panorámica indican que es necesario sistematizar, registrar y difundir las experiencias de las instituciones, para compartir y difundir el conocimiento.



REFERENCIAS

- Cano, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y el desarrollo profesional*. España: Octaedro.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Guirao Goris, Silamani J. Adolf. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene*, 9(2)<https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Klenowski, V. (2007). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. España: Narcea.
- Millman, B. (2007). Developing a digital portfolio. *Distance Learning*, 4(4), 93 - 96.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2014). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. México: Autor.
- Yaoying, X. (2004). Teacher portfolios: an effective way to assess a teacher performance and enhance learning. *Childhood Education*, 80(4), 198 - 201.

LÍNEA TEMÁTICA 7

LOS CAMPOS DISCIPLINARES DE LA EDUCACIÓN NORMAL

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA ATENDIENDO LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE PRIMARIA

Lizbeth Abigail Salido Jacobi Abi_liz1226@hotmail.com

Julio César Pérez Mercado cren.jperez@creson.edu.mx

José Guadalupe Ríos Márquez cren.jríos@creson.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda"

Línea temática: Los Campos Disciplinarios de la Educación Normal.

RESUMEN

La investigación tiene como objetivo conocer los estilos de aprendizaje en los alumnos que integran el cuarto grado y medir la influencia de éstos en el desarrollo de la comprensión lectora después de la aplicación de estrategias didácticas basadas en los tres estilos de aprendizaje. Se llevó a cabo con veinticinco alumnos del grupo, la muestra fue no probabilística, un estudio cuantitativo con un alcance descriptivo-correlacional, un diseño pre experimental y un cohorte que corresponde a un diseño transversal. Se utilizaron tres instrumentos; test de estilos de aprendizaje, pre y pos test de comprensión lectora, los cuales fueron validados por expertos educativos. En los resultados, se identificó el estilo de aprendizaje, posteriormente, se llevó a cabo el pre-test de comprensión lectora en el cual, dos de ellos se encontraba en el nivel esperado, 19 en desarrollo y cuatro en el nivel de apoyo; por último se aplicó el post test de comprensión lectora subiendo el número de alumnos a 10

en el nivel esperado, 13 en nivel en desarrollo y solo dos en nivel bajo, fue posible observar un cambio significativo y se obtuvo un nivel de significancia de .02 por lo cual se aceptó la hipótesis de la investigación.

Palabras clave: estilos de aprendizaje, estrategias didácticas y comprensión lectora.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hoy en día se habla de la necesidad de que las nuevas generaciones aprendan a desarrollar habilidades y estrategias cognitivas y meta cognitivas que les permitan concretar aprendizajes. Entre las básicas se encuentra la comprensión lectora, tomándose como: el entendimiento de textos leídos por una persona permitiéndole la reflexión, pudiendo indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con el conocimiento previo.

Particularmente en el área de lectura y comprensión, estudios llevados a cabo desde hace más de una década realizados por la UNESCO, señalan que la mayoría de los estudiantes mexicanos de tercer y cuarto grado de educación básica son capaces de identificar información específica de un texto, pero pocos logran comprender el mensaje.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (México) menciona que muchos niños y jóvenes tienen problemas de lectura; no sólo por su falta de destreza al leer textos, sino por la baja comprensión que logran de ellos, lo cual repercute en los resultados de su aprendizaje y en su rendimiento escolar general.

Por otra parte, el estado de Sonora también enfrenta rezagos en relación con el hábito de la lectura por lo que el Instituto de Innovación y Evaluación Educativa del Estado de Sonora (IEEES) indica que de acuerdo a un estudio realizado en alumnos que cursan el sexto año de educación primaria, el problema de la comprensión lectora en Sonora podría obedecer a otras circunstancias como los contextos, las características familiares y de enseñanza que promuevan la lectura, así como también el propio interés que le ponen a la misma los alumnos y los maestros en los centros escolares.

El motivo por el cual se seleccionó el tema fue que la falta de nivel de comprensión lectora obstaculiza el proceso de enseñanza aprendizaje en el grupo de cuarto grado de la escuela

primaria, ya que es una competencia que se debe de desarrollar en cada uno de los alumnos, considerando los estilos de aprendizaje particulares que manifiestan individualmente, y que es relevante para el aprovechamiento académico, puesto que a su vez repercute considerablemente en el quehacer cotidiano por ser un recurso empleado en todas las asignaturas.

Esta problemática no solamente se presenta dentro de la escuela primaria donde se llevó a cabo esta investigación, sino que tanto a nivel nacional como internacional se han realizado diversos estudios que respaldan esta investigación y fungen como antecedentes, como el descrito a continuación.

En el ámbito internacional se realizó la investigación titulada **“Estilos de aprendizaje y la comprensión de lectura de los estudiantes de 5to grado de Educación Primaria, de la Institución Educativa N° 0137 “Miguel Grau Seminario”** por Jara Berrospi Mirtha, Pumahuilca Pacco Silvia y Valdivia Gómez Cynthia Pamela (2015) en la Universidad Nacional de Educación para obtener el título profesional de Licenciado en Educación en Lima- Perú.

Está, se llevó a cabo debido a que se detectó que los docentes no conocen el estilo de aprendizaje de los estudiantes y su estilo de enseñanza no guarda relación muchas veces con el estilo de aprendizaje, aunado a ello, se notó que los estudiantes tienen dificultad en la comprensión lectora. Su objetivo general fue determinar la relación que existe entre el estilo de aprendizaje teórico y la comprensión de lectura a las dos variables de estudio de la investigación, para conocer si la hipótesis se aprobaba o se rechazaba.

Los resultados finales mostraron que existe relación entre las dimensiones de la variable estilos de aprendizaje y la variable comprensión de lectura con un nivel de significancia del 5% quedando demostradas las hipótesis específicas y la hipótesis general de la investigación, evidenciando que la relación existente fue notoria en la muestra con la que se realizó el estudio.

Smith (1989) define la comprensión lectora como el entendimiento claro del significado, que se hace a través de un proceso inteligente del lector en el que intervienen un conocimiento del código alfabético convencional (información visual) y la información previa de otros conocimientos relacionados con lo escrito (información no visual). Por lo que se puede destacar que, si este proceso no es claro en el lector, no se obtendrá la información apropiada que lo llevará a la comprensión.

Argudín (2001) menciona que, para que los estudiantes desarrollen diferentes habilidades y destrezas para comprender lo que leen, así mismo lograr mayores conocimientos, es importante la innovación y aplicación de estrategias en el proceso de lectura de tal forma que pueda apreciarse el significado real de la estrategia didáctica y así “establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos”. (SEP, 2000, p. 98)

MARCO TEÓRICO

Competencia Lectora

Daniel Cassany (2006) define que leer es un proceso donde el lector, partiendo de sus conocimientos previos, construye en su esquema mental un nuevo significado a la información que está leyendo en el texto. Establece una crítica hacia la enseñanza en la escuela respecto a la lectura, puesto que, en las clases se hace hincapié en los aspectos mecánicos de la lectura (como son las letras, correspondencia de sonido-letra, pronunciación correcta de las palabras, etc.) y mencionan que no se enseñan otras destrezas de la lectura como tener un propósito para leer, comprender el texto a diferentes niveles, buscar significados de palabras desconocida, etcétera.

Pablo Atoc Calva (2007) considera que la comprensión lectora es un proceso de construcción de significado personal del texto mediante la interacción activa con el lector, por lo tanto, se debe desarrollar con énfasis los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítica.

- Comprensión literal: exige que el lector obtenga el significado explícito en la secuencia de palabras y de sus relaciones gramaticales sintácticas, párrafos o capítulos, identifica situaciones, personajes, relaciones espaciales, temporales y causales de los acontecimientos directamente manifestados.
- Comprensión inferencial: el lector va más allá del sentido directo del pasaje, reconociendo los sentidos implícitos. Exige una actividad mental más amplia que la categoría anterior, implicando habilidades de inferencia deducción y construcción de todos los matices, significativo de un pasaje. Incluye reconocer las intenciones y propósitos del autor, interpretar sus pensamientos, juicios y aseveraciones, su estado de ánimo y actitud respecto al pasaje, además incluye también inferir situaciones y

relaciones contextuales, estado de ánimo de los personajes no explícitamente manifestado por el autor.

- **Comprensión crítica:** requiere el juicio y la evaluación personal del lector sobre las ideas leídas. Incluye que el lector deduzca implicaciones, especule acerca de las consecuencias y obtenga generalizaciones no establecidas por el autor, que distinga entre lo real y lo imaginario, entre hechos y opiniones, elabore juicios críticos sobre las fuentes, autoridad y competencia del autor y detecte los recursos utilizados por este, para presentar sus ideas.

Estilos de aprendizaje

El Aprendizaje Visual se define como un método de enseñanza/aprendizaje que utiliza un conjunto de Organizadores Gráficos (métodos visuales para ordenar información), con el objeto de ayudar a los estudiantes, mediante el trabajo con ideas y conceptos, a pensar y a aprender más efectivamente. Además, estos permiten identificar ideas erróneas y visualizar patrones e interrelaciones en la información, factores necesarios para la comprensión e interiorización profunda de conceptos. Ejemplos de estos Organizadores son: Mapas conceptuales, Diagramas Causa-Efecto y Líneas de tiempo, entre otros. El estilo de aprendizaje auditivo se dirige a los estudiantes cuyo estilo de aprendizaje se orienta más hacia la asimilación de la información a través del oído y no por la vista. Si bien la gran mayoría de la gente tiende a ser principalmente visuales en la forma de relacionarse con el mundo alrededor de ellos, la estimulación de audio se emplea a menudo como un medio secundario de encontrar y absorber conocimientos.

Los alumnos auditivos aprenden mejor cuando reciben las explicaciones oralmente y cuando pueden hablar y explicar esa información a otra persona. El sistema auditivo no permite relacionar conceptos o elaborar conceptos abstractos con la misma facilidad que el sistema visual y no es tan rápido, por lo que el alumno que aprende auditivamente tiende más a comprender todo aquello que escucha.

Para Escobar (2010) este tipo de personas que presentan el estilo de aprendizaje kinestésico procesan la información asociándola a las sensaciones y movimientos, al cuerpo, se está utilizando el sistema de representación kinestésico. Se utiliza este sistema de forma natural cuando se aprende un deporte, pero también para muchas otras actividades. En otras palabras, es lo que ocurre cuando aprendemos más fácilmente al movernos y tocar las cosas, como cuando caminamos al recitar información o hacemos un experimento manipulando instrumentos de laboratorio.

Desempeño escolar

El rendimiento académico es definido como el conjunto de transformaciones operadas en el educando, a través del proceso enseñanza- aprendizaje que se manifiesta mediante el crecimiento y enriquecimiento de la personalidad en formación. En el rendimiento académico intervienen factores como el nivel intelectual, la personalidad, la motivación, las aptitudes, los intereses, los hábitos de estudio, la autoestima o la relación profesor-alumno; cuando se produce un desfase entre el rendimiento académico y el rendimiento que se espera del alumno, se habla de rendimiento discrepante; un rendimiento académico insatisfactorio es aquel que se sitúa por debajo del rendimiento esperado.

Estrategias didácticas

Como menciona Díaz Barriga (2010) Las estrategias son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos. Son procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas. La utilización de las estrategias didácticas posee numerosos beneficios a la hora de conseguir un aprendizaje mucho más eficaz y significativo para el alumno. En un primer momento, estas técnicas favorecen una mayor implicación, tanto del profesor como del alumno, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, generando además dinámicas de interacción en las que el profesor y el grupo de alumnos trabajan unidos en la construcción del aprendizaje y ambos se ven beneficiados en dicho proceso, obteniendo resultados positivos en el aprendizaje, tanto del alumno como del docente.

METODOLOGÍA

La presente investigación es de tipo cuantitativo, con alcance descriptivo – correlacional, diseño preexperimental y cohorte transversal con el motivo de desarrollar la competencia lectora a través de estrategias diversificadas que favorezcan al alumno, teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje que presenta cada uno de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria.

Participantes

Se utilizó un muestreo de tipo no probabilístico, cuyo criterio inicial fue la disponibilidad del centro escolar para colaborar en la investigación (un grupo de cuarto grado de una escuela de educación primaria urbana de Navojoa, Sonora, México). La muestra corresponde a 25 estudiantes, los cuales 11 son mujeres y 14 hombres, mismos que se encuentran entre 9 y 10 años de edad. Dentro de las características demográficas de los participantes se tiene que los alumnos pertenecen a un nivel socioeconómico de medio (C) a medio bajo (D+), debido a la zona en que se sitúa la institución.

Instrumentos

Para iniciar esta investigación se utilizaron tres instrumentos, test VAK, examen diagnóstico y examen final sobre comprensión lectora. El primer instrumento es el test VAK (utilizado por la SEC) y se aplicó con la finalidad de identificar los estilos de aprendizaje (visual, auditivo y kinestésico) que tenían cada uno de los alumnos de la muestra, el instrumento está conformado por 40 reactivos, en donde cada uno posee cuatro respuestas, por lo cual es considerado un test de opción múltiple donde los alumnos seleccionan la respuesta con la que mejor se identifican.

El segundo instrumento es el examen diagnóstico sobre comprensión lectora y el tercer instrumento es la prueba final sobre comprensión lectora elaborados y aprobados especialmente para medir lectura y comprensión antes y después de la aplicación de distintas estrategias diversificadas según los tres estilos de aprendizaje (visual, auditivo y kinestésico), ambos exámenes lo plantea SISAT que es un conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos que fueron diseñadas para obtener información oportuna de los alumnos que están en riesgo de no alcanzar el aprendizaje clave o de abandonar sus estudios.

Los dos instrumentos estaban conformados por dos secciones, la primera conformada por una lectura en la cual se tomaban a consideración aspectos basados en la rúbrica marcada verificando condiciones como el tono de voz, confianza, dificultad en palabras complicadas, fluidez, entre otros puntos, y la segunda por cinco reactivos de preguntas abiertas acerca de la misma lectura. La segunda sección consta de presentarle al alumno una imagen y que escriba un cuento con lo que observa en ella, evaluando aspectos como: relación adecuada entre palabras y oraciones, utilización de vocabulario, propósito comunicativo, aspectos ortográficos, entre otros.

Los resultados se dan en base a niveles de logro:

El nivel esperado se da de 15 a 18 y es considerado cuando el alumno lee de forma adecuada según lo esperado para su grado con un buen nivel de comprensión, lo que favorece su seguridad y disposición al realizar la lectura. Respecto al nivel de “en desarrollo” consta de

10 a 14 puntos, en donde el alumno presenta algunas de las características esperadas para su grado junto con rasgos de un nivel anterior, por lo que su desempeño es inconsistente. El tercer nivel “requiere apoyo” 9 o menos puntos, presentando características como que la lectura del alumno no es fluida y su nivel de comprensión es deficiente, además de mostrar inseguridad y frustración al enfrentarse al texto.

Los instrumentos antes mencionados están validados por las autoridades educativas y expertos, ya que son pruebas del SISAT y test utilizados por la SEC que se encuentran en línea, por lo tanto, cabe destacar que ya presenta las características de confiabilidad necesarias para poder llevarla a cabo a la aplicación y poder hacer uso de la misma para los fines que establece la investigación.

PROCEDIMIENTO

Como primer paso para iniciar la aplicación de los instrumentos seleccionados con el fin de recabar información para la investigación, se solicitó la autorización de la maestra titular del grupo de cuarto grado sección “A”, quien accedió sin inconveniente a que se realizara dicho proceso, debido a que los resultados que se obtuvieran son de su completo interés y utilidad para el grupo en general.

La aplicación del primer test fue el de estilos de aprendizaje y se llevó a cabo con el grupo de cuarto grado, fue aplicado de manera autónoma, ya que por las condiciones en las que se encuentra actualmente no fue posible reunirse con el alumno para aplicar el test, se envió el instrumento a los alumnos y lo contestaron de forma individual en aproximadamente cinco y diez minutos por alumno. Como indicación previa a la aplicación se dio la indicación al padre de familia y al alumno sobre cómo debía responder el test, indicándoles que eligieran una de las tres opciones que incluía cada reactivo.

El segundo test fue el pre de comprensión lectora y se aplicó con la misma dinámica que fue aplicado el test de estilos de aprendizaje, es decir se le envió el instrumento al alumno para que pudiera contestarlo de manera individual, se realizó la aplicación en una semana. Para poder evaluar la lectura del alumno, se les pidió a los alumnos que enviaran un video leyendo el texto que se encuentra en el instrumento, recordándoles previamente la importancia de leer con calma, respetar signos de puntuación, consultar palabras desconocidas y sobre todo comprender lo que lee con la finalidad de que los alumnos tuvieran en cuenta estos aspectos para la realización del instrumento, así como también reiterarles la importancia que tienen

estos en su competencia lectora.

Una vez aplicado el pre- test de estilos de aprendizaje y de comprensión lectora, y haber puesto en marcha las estrategias planteadas, se procedió a aplicar el post- test de comprensión lectora de igual forma, de manera individual, haciéndoles llegar a los alumnos el instrumento para su pronta contestación, en donde se les dio indicación clara a los alumnos sobre como lo tenían que realizar, además se les motivo a leer con tranquilidad el texto y comprender el mismo, así como también a contestarlo de manera honesta, es decir que ellos mismos lo realizaran para poder evaluarles de una manera más sincera y objetiva el trabajo que realizaran.

RESULTADOS

En el interior de este apartado se encuentran los resultados obtenidos después de haber aplicado el diagnóstico del test de estilos de aprendizaje y el pre-test de comprensión lectora al inicio de la investigación, luego de haber realizado las estrategias de intervención durante el tiempo establecido y finalmente los resultados obtenidos al realizar el post-test del estudio. Primeramente, el estudio se llevó a cabo dentro del grupo de cuarto año, sección “A” con un total de 25 alumnos de los cuales 11 son niñas y 14 niños y tienen entre 9 y 10 años de edad.

Tabla 1. Resumen de procesamiento de casos.

	Casos					
	Válido		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Compren Lec Antes	25	100.0%	0	0.0%	25	100.0%
Compren Lec Despues	25	100.0%	0	0.0%	25	100.0%

Como se muestra en la tabla 1, todos los datos que fueron base de estudio de la presente investigación fueron válidos, es decir no hubo ningún caso perdido, referenciando que no se dejó a ningún estudiante sin medida. Los 25 alumnos que conforman el grupo de estudio fueron medidos.

Tabla 2. Resultados de la media en el antes y después del estudio de la comprensión lectora.

		Estadístico	Desv. Error	
Compren Lec Antes	Media	1.92	.099	
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	1.72	
		Límite superior	2.12	
	Media recortada al 5%	1.91		
	Mediana	2.00		
	Varianza	.243		
	Desv. Desviación	.493		
	Mínimo	1		
	Máximo	3		
	Rango	2		
	Rango intercuartil	0		
	Asimetría	-.221	.464	
	Curtosis	1.636	.902	
Compren Lec Despues	Media	2.32	.125	
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	2.06	
		Límite superior	2.58	
	Media recortada al 5%	2.36		
	Mediana	2.00		
	Varianza	.393		
	Desv. Desviación	.627		
	Mínimo	1		
	Máximo	3		
	Rango	2		

Rango intercuartil	1	
Asimetría	-.345	.464
Curtosis	-.527	.902

Dentro de la tabla anterior se encuentran los resultados obtenidos de la media del estudio, en donde se muestra que la prueba de comprensión lectora antes tenía un promedio de 1.92 y después del tratamiento (estrategias aplicadas) fue de 2.32, lo que evidencia que hubo un aumento significativo de promedio. Subió 0.4, por lo que posteriormente se realizara un estudio de muestras correlacional para ver si ese aumento se debe al tratamiento aplicado.

Tabla 3. Pruebas de Normalidad.

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Compren Lec Antes	.404	25	.000	.668	25	.000
Compren Lec Despues	.295	25	.000	.766	25	.000

La tabla que se muestra anteriormente hace referencia a los resultados obtenidos sobre la normalidad de los datos. Se usó dicha prueba (Shapiro-wilk) ya que está se hace con menos de 30 datos capturados. Los resultados que arrojo dicha muestra evidencian que la significancia de los datos salió menor a 0.5, (salió .000), lo cual quiere decir que los datos no están distribuidos uniformemente en una distribución normal en forma de campana.

Tabla 4. Prueba no paramétrica. Prueba de Wilcoxon.

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La mediana de las diferencias entre Compren Lec Antes y Compren Lec Despues es igual a 0.	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas	.002	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de .05

Los datos que se obtuvieron en la investigación no cumplieron con la prueba de normalidad, por lo cual se debe de usar una prueba no paramétrica, en este caso se utilizó la prueba de Wilcoxon, la cual muestra que la significancia bilateral salió .002, siendo menor a .05, por lo cual se rechaza la hipótesis nula. Lo que quiere decir que si hay una diferencia significativa

en los valores, comprobando que el tratamiento que se realizó tuvo impacto en ese incremento de promedio.

Reiterando que la significancia salió .002 se hace referencia a que las dos variables del estudio tienen relación, es decir el tratamiento que se aplicó tomando en cuenta los estilos de aprendizaje de los alumnos si tuvo relación (significancia) en el desarrollo de su comprensión lectora.

CONCLUSIONES

A continuación se presentan las conclusiones del trabajo de investigación realizado con alumnos de cuarto grado sección “A” de la escuela primaria Club Cámara Junior sobre la temática de los estilos de aprendizaje, estrategias didácticas y su influencia en el desarrollo de la comprensión lectora, la investigación tenía un enfoque cuantitativo, y se utilizaron tres instrumentos, el primero para identificar los estilos de aprendizaje, el segundo consistió en un pre-test sobre la comprensión lectora y por último un post test del mismo.

El objetivo general de la investigación fue identificar y valorar los estilos de aprendizaje que predominan en los estudiantes de la escuela primaria “Club Cámara Junior” y su influencia en el aprovechamiento académico, específicamente en el desarrollo de la comprensión lectora. Para ello, se implementaron una serie de estrategias didácticas según los estilos de aprendizaje (visual, auditivo y kinestésico) explicadas en el capítulo tercero. De acuerdo con los resultados obtenidos a lo largo de la investigación en los diferentes test y a manera de conclusión, cabe mencionar que los alumnos mostraron un cambio significativo es decir una mejora en su aprovechamiento académico, mismo que se vio plasmado en el post-test de comprensión lectora.

En la aplicación del instrumento del pre test de comprensión lectora, un número elevado de alumnos fueron ubicados en niveles de comprensión no esperados, en donde aún estaban en desarrollo o requerían de apoyo, sin embargo después de la aplicación de las diferentes estrategias ya tomando en cuenta los estilos de aprendizaje de cada uno, fue posible correlacionar los resultados que se obtuvieron en el pre test y en el post test de comprensión lectora, en donde en este último fue notoria la mejora de su aprovechamiento académico en la comprensión lectora.

Para analizar los resultados obtenidos de los test (pre y post) de comprensión lectora, se llevó a cabo una prueba estadística llamada “Wilcoxon”, la cual arrojó un nivel de significancia de

.002 y ya que se obtuvo un nivel de significancia aceptable entre las variables pre y post, se rechaza la hipótesis nula, aceptando la hipótesis que plantea: Los estilos de aprendizaje de los alumnos influyen de manera significativa en el proceso del desarrollo de la comprensión lectora.

Es importante mencionar que se cumplió con el objetivo de diseñar y aplicar las estrategias didácticas pertinentes para cada uno de los estilos de aprendizaje que manifestaron los alumnos, con el propósito de que mejoraran en su comprensión lectora, por lo que la intervención que se tuvo con los estudiantes de cuarto grado dio resultados positivos, los cuales se evidencian en los resultados obtenidos de la investigación y aceptando la hipótesis que plantea la misma.

REFERENCIAS

- Argudín, Yolanda. (2001). Educación basada en competencias. Revista de Educación / Nueva época. Recuperado el 08 de Febrero de 2011 de www.lie.upn.mx/docs/.../Educacion_basada_en_competencias.doc
- Atoc, P. (2007) “Los niveles de comprensión lectora” recuperado de: <https://tabasco.gob.mx/sites/default/files/users/setabasco/Niveles%20Comprension%20de%20Lectura%202008.pdf>
- Cassany, D. (2006). Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula. Paidós. Barcelona.
- Díaz, B. (2002) estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista.
- Escobar (2010) “Caracterización de estilos de aprendizaje y canales de percepción, visuales, auditivos y kinestésicos”
- Jara B, Pacco S, Valdivia C (2015) Tesis ““estilos de aprendizaje y la comprensión de lectura de los estudiantes de 5to grado de Educación Primaria, de la Institución Educativa N° 0137 Miguel Grau Seminario” recuperado de: <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/143/18.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Smith, Frank (1997). *Para darle Sentido a la Lectura*. Madrid: Aprende

EL TRABAJO COLABORATIVO COMO HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Lic. Alejandra Villalpando Sifuentes

ale.villalpando@hotmail.com

Línea temática: Los campos disciplinares de la Educación Normal

RESUMEN

El presente escrito expone un panorama general de un proyecto de intervención que aborda la temática del trabajo colaborativo para la enseñanza del español, el cual se desarrolla con grupos de estudiantes de la Escuela Secundaria Estatal No.3025 María Edmeé Álvarez en la Ciudad de Chihuahua, Chih. Se sustenta teóricamente con documentos de la Secretaría de Educación Pública, así como con autores como Revelo y Collazos, Álvarez y Gómez, entre otros. Se plantea dentro de sus objetivos: Conocer la manera en la que el trabajo colaborativo contribuye al logro del enfoque del español. La estrategia metodológica que guía la intervención es la investigación-acción, cuyas fases facilitan la implementación y evaluación del plan de trabajo diseñado para atender la problemática que se presenta con los estudiantes al intentar trabajar en equipo. Dentro de los hallazgos se recupera que la creación de espacios y estrategias a través del trabajo colaborativo posibilitan alcanzar el enfoque del español, debido a que potencia los procesos de lenguaje oral y escrito. Se concluye que, gracias al aprendizaje colaborativo, los estudiantes logran resolver conflictos, expresar ideas, argumentar, así como establecer relaciones asertivas.

Palabras clave: Enseñanza del español, trabajo en equipo, grupos de trabajo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Dentro de los espacios educativos y para el desarrollo de las dinámicas áulicas, el trabajo colaborativo juega un papel fundamental, pues este:

En un contexto educativo, constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias, mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas consensuadamente. Más que una técnica, el trabajo colaborativo es considerado una filosofía de interacción y una forma personal de trabajo, que implica el manejo de aspectos, tales como el respeto a las contribuciones individuales de los miembros del grupo. (Revelo y Collazos, 2017, p. 117)

Interesa resaltar que, a través del trabajo colaborativo se desarrollan en los estudiantes destrezas colaborativas para el aprendizaje, a fin de favorecer la atención de problemáticas no solo educativas, sino sociales, ya que se logra complementar las acciones y decisiones de cada uno de los miembros partícipes en este. En este sentido, Ovejero (1990, citado en Álvarez y Gómez, s. f.) considera que “un individuo solamente adquiere sus objetivos si el resto de los participantes adquiere el suyo, no se refiere por tanto al simple sumatoria de intervenciones sino a la interacción conjunta para alcanzar objetivos previamente determinados” (p. 25) lo que evidencia la importancia de un trabajo en conjunto.

Justificación

Sin lugar a duda, el tema del trabajo colaborativo como estrategia de enseñanza y aprendizaje del español en educación secundaria es fundamental en el ámbito educativo, ya que mediante este los estudiantes desarrollan habilidades sociales y estrategias de aprendizaje, asimismo al aprender unos de otros se logra dar sentido y significado a lo aprendido, además de valorar el esfuerzo compartido. Por todo ello, en este contexto se hace necesario un proceso de investigación sobre el tema.

El propósito de atender este objeto de estudio en dicho nivel educativo obedece al interés de intervenir en una realidad escolar, a fin de solucionar los problemas generados por la mala implementación del trabajo en equipo; como lo es la falta de comunicación, la distribución atomizada y desigual del trabajo, la incapacidad de llegar a acuerdos, así como los conflictos interpersonales; por lo que se busca abordar dicho fenómeno educativo para favorecer el desarrollo de destrezas sociales y promover la interacción y el pensamiento crítico en las clases de español.

Objetivos

- Conocer la manera en la cual el trabajo colaborativo contribuye al logro del enfoque del español.

- Dar cuenta de la forma en la que el trabajo colaborativo abona al perfil de egreso de la educación básica.
- Reconocer la importancia del trabajo colaborativo para la socialización de los aprendizajes.
- Enunciar las diferencias entre aprendizaje cooperativo y colaborativo.

MARCO TEÓRICO

La importancia del trabajo en equipo

Es innegable reconocer que a partir de los cambios experimentando a nivel mundial los seres humanos se encuentran ante la realidad de enfrentar desafíos actuales, mismos que han sido generados por dicho cambio, lo cual implica para ellos el desarrollo de diversas habilidades, destrezas y conocimientos fundamentales para resolver problemáticas en diversos contextos, llámese escolares, laborales, familiares o sociales.

Es a través del Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 1998), que se eligen las competencias requeridas para que el individuo, al apropiarse de ellas, pueda hacer frente a esta compleja sociedad. Dichas competencias se clasifican en tres agrupaciones clave: a) Usar herramientas de manera interactiva, b) Interactuar en grupos heterogéneos y, c) Actuar de forma autónoma. A fin de abordar la problemática que interesa estudiar, se hace referencia a la segunda categoría.

Tal competencia requiere desarrollarse en diversos espacios, uno de ellos es en el educativo; donde se establecen estrategias como el trabajo en equipo con el fin de favorecer, además de los procesos cognitivos, el manejo de las relaciones personales, mayor compromiso y responsabilidad a las tareas, fomentar la capacidad de tomar decisiones, vivenciar valores como la tolerancia y el respeto; así como participar en la resolución de problemáticas y el manejo de conflictos, entre otros (OCDE, 1998).

Propósitos generales del Plan de estudio y de la asignatura

A continuación, se describen los propósitos que se pretenden alcanzar con la planeación, aplicación y evaluación de las estrategias para el fortalecimiento de las habilidades lingüísticas en el nivel de secundaria, tomando como referente el Plan y Programas de Estudios (2011 y 2017). Textualmente, lo que se busca con los propósitos generales es lo siguiente:

1. Usar el lenguaje de manera analítica y reflexiva para intercambiar ideas y textos en diversas situaciones comunicativas.
2. Utilizar el lenguaje para organizar su pensamiento y discurso;

expresar lo que saben y construir conocimientos. 3. Reflexionar sobre la forma, la función y el significado del lenguaje para planear, escribir y revisar sus producciones, así como para mejorar su comprensión de los mensajes. 4. Conocer una diversidad de textos literarios para ampliar su apreciación estética del lenguaje y su comprensión sobre otras perspectivas y valores culturales. 5. Utilizar y recrear el lenguaje para participar en actividades lúdicas y literarias. 6. Participar como individuos responsables e integrantes de una comunidad cultural y lingüística diversa, capaces de asumir posturas razonadas y respetar la pluralidad de opiniones desde una perspectiva crítica y reflexiva. 7. Reconocer, valorar y comprometerse con el cumplimiento de derechos y obligaciones de hablantes, autores, comunidades y otros actores que se vinculan con los usos orales y escritos del lenguaje. (SEP, 2017, p. 165)

Enfoque del español

La responsabilidad de las instituciones educativas con respecto a la enseñanza del español se relaciona con el diseño de espacios y estrategias tendientes a potencializar los procesos del lenguaje -oral y escrito-; con el fin de favorecer el desarrollo del pensamiento, el aprendizaje y la socialización en los estudiantes.

Las situaciones de aprendizaje, además de ampliar las acciones social y comunicativa del lenguaje pretenden acrecentar su uso a través de prácticas encaminadas a favorecer la comunicación y el aprendizaje activo; todo ello proporcionando dentro del aula experiencias significativas que permitan al estudiante “incorporar la lengua escrita en la vida social y académica, y apropiarse de las convenciones de la lengua escrita y los textos” (SEP, 2017, p. 173), de tal manera que el aprendizaje del español sea aplicado en los diversos contextos donde el estudiante se desenvuelve.

Principios pedagógicos en el trabajo colaborativo

Los principios pedagógicos son referentes para trabajar dentro y fuera del aula, y deben considerarse en las planeaciones como una guía que conduce a los aprendizajes esperados y al logro del perfil del egreso. También habrán de utilizarse para apoyar a los alumnos con Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), tomando en cuenta las habilidades, actitudes y aptitudes que posee cada uno de ellos, los cuales permiten proporcionar a los estudiantes los elementos necesarios para desarrollarse en plenitud:

- Poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo. - Tener en cuenta los saberes previos del estudiante. - Ofrecer acompañamiento al aprendizaje. - Conocer los intereses de los estudiantes. - Estimular la motivación intrínseca del alumno. - Reconocer la naturaleza social del conocimiento. - Propiciar el aprendizaje situado. - Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje. - Modelar el aprendizaje. - Valorar el aprendizaje informal. - Promover la interdisciplina. - Fomentar la cultura del aprendizaje. - Apreciar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje (SEP, 2012).

METODOLOGÍA

El presente proyecto de intervención se fundamenta metodológicamente en la investigación-acción. Elliott (1993, citado en Latorre, 2003) la define como un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos.

Interesa rescatar que el proceso de investigación-acción es un proceso continuo en espiral, que cuenta con cuatro fases, cada una de ellas da pie a la siguiente para abordar una problemática:

Fase 1. Planificación: En esta se determina el problema, las condiciones y las necesidades del grupo (diagnóstico), asimismo, se plantean las interrogantes que guían la intervención. Se desarrolla el marco teórico que fundamente la decisión de las actividades seleccionadas. Por otro lado, se visualizan las dificultades que pudieran presentarse, con la finalidad de elegir de la mejor manera las acciones por desarrollar, para así, diseñar el plan de trabajo a implementar.

Fase 2. Acción: Esta posibilita la puesta en práctica de dicho plan, es aquí donde se desarrolla una participación efectiva de los integrantes del grupo. Durante el desarrollo de las actividades diseñadas se atienden las necesidades que vayan surgiendo a fin de realizar algunos cambios concretos.

Fase 3. Observación: Fase que se desarrolla de manera simultánea con la anterior, pues a través de la observación de los cambios realizados con el plan en cuestión, se va registrando información pertinente que servirá a la siguiente fase. En esta es posible realizar modificaciones en las actividades. Se hace uso de instrumentos como diagnósticos, pruebas escritas, rúbricas o listas de cotejo, esto se realiza en diferentes momentos.

Fase 4. Reflexión: Conocida como el proceso de evaluación y reflexión de los resultados, cuya finalidad es comprender la situación que se vive durante la implementación. Esta facilita la toma de decisiones para la recodificación del problema.

Con base en las ideas expresadas, se diseñan actividades utilizadas en el aula para despertar el interés hacia la lectura y aprecio a los libros, empleando estrategias de lectura-muestreo donde los educandos visualizan las carátulas de cuentos latinoamericanos que se muestran, y predicen el contenido de este, además trabajan con la anticipación, autocorrección, inferencia y monitoreo. Las actividades desarrolladas son: a) Lectura de narraciones de diversos subgéneros; b) Conociendo a los personajes; c) La narrativa latinoamericana; d)

Rompecabezas de un poema; e) Conociendo libros; f) Lectura y escucha de poemas y canciones y, g) Lotería diversidad lingüística.

RESULTADO

En este apartado se presentan de forma sintetizada los hallazgos encontrados con respecto a los objetivos planteados:

Conocer la manera en la cual el trabajo colaborativo contribuye al logro del Enfoque del español

Los propósitos mencionados en los Aprendizajes Clave fueron lográndose conforme avanzaba el tiempo gracias a la utilización de la estrategia del trabajo colaborativo, mismo que ayudó en la integración positiva dentro de la escuela y, por ende, dentro de la sociedad. Asimismo, dentro del Plan y Programa de Estudio de la lengua Materna. Español, se rescatan dos tipos de organizadores curriculares: los ámbitos y las prácticas sociales del lenguaje, mismos que demandan a los estudiantes el desarrollo de competencias como son la búsqueda de información en bibliotecas o archivos digitales, su análisis, comprensión y manejo; así como a expresar sus ideas y opiniones en diversos métodos de trabajo. Por otro lado, se aborda la Literatura, como la escritura de textos inspirados en los ya leídos para contribuir al entendimiento de su escritura y la expresión lingüística.

En resumidas cuentas, el trabajo colaborativo contribuye al logro del Enfoque del español desde el momento en que se diseñan espacios y estrategias tendientes a potenciar los procesos de lenguaje oral y escrito. Asimismo, amplía la práctica social y la comunicativa del lenguaje, lo que permite alcanzar su significado e interpretación, favoreciendo el desarrollo del pensamiento, aprendizaje y la socialización en los estudiantes.

Dar cuenta de la forma en la que el trabajo colaborativo abona al perfil de egreso de la educación básica

El trabajo colaborativo a través de las estrategias diseñadas impacta de manera positiva en el desarrollo del pensamiento crítico, con este la persona mejora la calidad de su pensamiento al irlo estructurando con el paso del tiempo, además le permite adquirir la habilidad de realizar preguntas más complejas y luego interpretarlas, lo importante de esto, es tener una mente abierta para poder escuchar a las otras personas y así comunicarnos. Por lo que es necesario nutrir al pensamiento crítico, mediante la práctica para así favorecer nuestra capacidad y habilidad para solucionar problemas.

En otras palabras, el modo en el que el trabajo colaborativo abona al perfil de egreso de la educación básica se relaciona con su contribución en la comprensión de los textos escritos y en la habilidad lectora, de igual manera favorece la expresión de ideas claras, fortalece el proceso de búsqueda de información, además ayuda a consolidar conocimientos básicos, habilidades, actitudes y valores.

Reconocer la importancia del trabajo colaborativo para la socialización de los aprendizajes

Las relaciones sociales que se establecen en el proceso de enseñanza aprendizaje, la capacidad de escucha, la flexibilidad frente a conductas heterogéneas, así como la tolerancia a opiniones y puntos de vista diferentes crean una comprensión colectiva, por ello, los estudiantes y docentes juegan un papel importante en la construcción del conocimiento y de los aprendizajes significativos. Cabe señalar que, el trabajo colaborativo es una herramienta que genera un aprendizaje con relación a sus saberes previos hacia el nuevo conocimiento y este constituye la información importante para resolver problemáticas que se le presentan. Delgado (2016) opina que “el aprendizaje colaborativo es resultante de las interacciones realizadas al producirse la influencia recíproca entre integrantes de un equipo” (p. 15).

De ahí la importancia del trabajo colaborativo para la socialización de los aprendizajes, pues a través de este los estudiantes aprenden a expresarse y adquieren nuevas ideas que son compartidas por sus compañeros. Tal modalidad de trabajo posibilita la oportunidad de crear espacios y momentos donde los estudiantes debatan, opinen, respeten y escuchen, todo en aras de construir conocimientos, pues al exponer sus ideas y atender las de los demás se va edificando su aprendizaje.

Enunciar las diferencias entre aprendizaje cooperativo y colaborativo

Dentro de los entornos educativos muchas veces los docentes emplean estos términos como sinónimo para referirse a un mismo estilo de trabajo, y en contadas ocasiones se dan a la tarea de indagar si es así; por lo tanto, desconocen ventajas, desventajas y formas de abordarse. En este sentido, el trabajo colaborativo deja un aprendizaje más profundo ya que desarrolla el pensamiento crítico, de igual manera brinda oportunidades para desarrollar habilidades de comunicación social que permiten construir el conocimiento.

El trabajo colaborativo se conforma por un grupo de estudiantes que trabajan de manera coordinada para la realización de algún proyecto, quienes darán el resultado final en conjunto y no cada uno de sus integrantes de forma independiente. Al respecto, Alfageme (2001), precisa que cuando un grupo de estudiantes trabaja sin coordinación entre ellos, cada uno realiza un trabajo de manera individual, no forma el equipo, y el proyecto final no es un trabajo colaborativo, de lo contrario esta manera de laborar es cooperativa.

En este sentido, el trabajo cooperativo tiene un jefe de equipo, sin embargo, cada miembro realiza el mismo trabajo, por lo tanto, responden individualmente, en cambio, en el trabajo colaborativo cada integrante domina una habilidad determinada y realiza una parte establecida que es la complementación del proyecto, aquí es indispensable la coordinación y la cohesión para la finalización de este. Por tal razón, el nivel jerárquico en el trabajo colaborativo se disuelve, por ello, para cada proyecto a realizar hay un jefe de equipo, esto quiere decir, que los miembros de este se intercambian en cada proyecto y la función dentro del equipo de trabajo es igual a la de sus compañeros.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Recapitulando, al inicio de este proyecto y después de analizar el comportamiento del grupo en diferentes actividades como lo fue en lo individual se identifica la dificultad de los jóvenes para socializar. En repetidas ocasiones, a pesar de indicar que ciertas actividades eran individuales, algunos estudiantes trabajaban con compañeros con los que congeniaban, pero no con todos podían trabajar. Este tipo de manifestaciones consideradas como áreas de oportunidad ayudaron a reconocer el trabajo colaborativo como el tema de estudio.

Con respecto al dominio de la disciplina y el trabajo colaborativo, estos fueron mejorando con el transcurso del tiempo, pues llegó el momento en que los alumnos se adaptaron a la forma de trabajar en equipos, apoyándose unos a los otros y trabajando colaborativamente. Cabe señalar, que las estrategias se desarrollaban en diferentes grupos, razón por la que se realizaron modificaciones en la planeación para contextualizar las actividades en cada uno, eran los mismos alumnos quienes marcaban la pauta para hacer modificaciones en lo particular a la planeación.

El proceso de implementación de este proyecto posibilitó conocer con mayor profundidad el enfoque del español por medio del análisis del plan y programas de estudios, la práctica social del lenguaje, los ámbitos, la dosificación de los aprendizajes, así como la organización de las actividades de acuerdo con los tiempos más adecuados para el logro de los propósitos. Por otro lado, dentro las sugerencias para el docente del plan de estudios se aplicaron las

recomendaciones, en ocasiones funcionaron de manera eficiente y en ocasiones sirvieron para complementar otras actividades.

Unos de los aspectos necesarios de abordar son los aprendizajes esperados, estos definen lo que se busca alcanzar en los estudiantes al finalizar el grado escolar, en otras palabras, son las metas de aprendizaje de los alumnos, y en este caso, tienen que ver con la función del español en la vida en sociedad. Los aprendizajes esperados al término de la educación secundaria y básica consisten en expresar la formación que requieren los jóvenes para convertirse en los ciudadanos competentes, libres, responsables e informados (SEP, 2017).

Como resultado de este proyecto, se tiene la certeza de exponer que fue una buena estrategia fomentar el trabajo colaborativo en los estudiantes puesto que, a partir de su implementación, desarrollaron habilidades como la argumentación, la reflexión y la escucha activa, entre otras; así como valores como la tolerancia, el respeto, la solidaridad, etc. Asimismo, se reconoce que los jóvenes lograron trabajar con diversos tipos de textos e incorporaron las TIC como herramienta de aprendizaje. Todo ello abordando diferentes contenidos de la asignatura de español.

El aprendizaje colaborativo les permitió resolver conflictos, expresar ideas, argumentar, aprender a escuchar opiniones y construir las propias, además, por medio del trabajo colaborativo lograron establecer relaciones asertivas entre los alumnos, estimulando su desarrollo cognitivo y socio afectivo.

REFERENCIAS

Alfageme, G. (2001). *Una introducción al aprendizaje colaborativo*.

Álvarez, T. J. y Gómez, L. M. (s. f.). El espacio europeo de educación superior, las competencias, el trabajo colaborativo, la calidad... algunas pinceladas. En *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del espacio europeo de educación superior*. Volumen I. Editorial Marfil S. A. Universidad de Allicante.

Delgado, K. (2016) *Aprendizaje Colaborativo Teoría y práctica*. Nueva editorial Itzacihuatl S.A. de C.V.

Latorre, A. (2003). *La investigación acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.

OCDE. (1998). *La Definición y Selección de Competencias Clave*. Resumen ejecutivo.

Revelo, S. O y Collazos, O. C. (2017). *El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura*. <https://bit.ly/2LEXbTr>.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Lengua Materna. Español*. Educación Secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de educación.

Secretaría de Educación Pública. (2012). *Enfoque formativo de la Educación. Cuadernillo uno*. Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) y Desarrollo General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFMS). <https://bit.ly/2LR5aww>

GÉNESIS DISCURSIVA Y RAZONAMIENTO GEOMÉTRICO

Mayte Medellín Jaramillo

mayte.medellin215@gmail.com

Estudiante de Licenciatura

Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”

Griselda González Arriaga

greygonzalez1977@gmail.com

Docente de Licenciatura

Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”

Daniel Alberto Mejía Herrera

danh_61@hotmail.com

Docente de Licenciatura

Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”

Línea Temática: Los Campos Disciplinarios de la Educación Normal

RESUMEN

La presente ponencia da cuenta de los resultados obtenidos en una situación didáctica diseñada en el curso de Geometría de la Licenciatura en Educación Primaria sobre clasificación de figuras geométricas con base en su descripción, aplicada en el contexto de las prácticas profesionales. El marco teórico que sustenta el análisis es el Espacio de Trabajo Geométrico (Houdement y Kuzniak, 2006), en ella se hace énfasis el activar las tres génesis que propone esta teoría (instrumental, figural y discursiva). En particular, la génesis discursiva se reconoce como detonante para favorecer el razonamiento y la adquisición del conocimiento geométrico. Los resultados a los que se llega es que, la génesis discursiva puede activarse en diferentes momentos de una sesión a partir de la intervención del docente, siendo fundamental solicitar a los alumnos que prueben sus respuestas. Se identifica también

que la importancia de la génesis antes mencionada, radica en que, al activarse, se hace uso de los elementos de las otras génesis, lo cual favorece la adquisición del contenido y el razonamiento geométrico.

Palabras clave: Geometría, Génesis discursiva, Prueba, Razonamiento geométrico

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El área de las matemáticas está compuesta por múltiples ramas que estudian diferentes elementos, éstas deben poseer la misma importancia dentro del estudio de esta disciplina; sin embargo, se ha discutido como la geometría es una de las ramas de las matemáticas que debe ocupar un lugar privilegiado en los currículos escolares, debido a su aporte a la formación del individuo, desde sus diferentes dimensiones. Difícilmente otra abarcaría un espectro tan amplio de facetas y posibilita a los estudiantes experimentar actividades matemáticas de diferente naturaleza para así adquirir una perspectiva amplia y multifacética de lo que ella significa. El aprendizaje de la geometría en la escuela es de suma importancia ya que todo nuestro entorno está lleno de formas geométricas; en la vida cotidiana es indispensable el conocimiento geométrico básico para orientarse adecuadamente en el espacio, haciendo estimaciones sobre formas y distancias, para distribuir objetos en el espacio.

A decir de Alsina, Fortuny y Pérez (citados en López & García, 2008) exponen que la geometría permite desarrollar desde aspectos cognitivos hasta aspectos simples que se emplean en la vida diaria informal. Entre estas se encuentran: el desarrollo de un lenguaje cotidiano, interpretar la realidad, estudio de temas matemáticos, estudio de otras ciencias, para cultivar inteligencia, desarrollar estrategias de pensamiento, etc.

Sin embargo, en el nivel de educación primaria en México, se ha comprobado la poca importancia que se le da a la enseñanza de la geometría y al desarrollo del razonamiento geométrico. Entre las investigaciones realizadas por el Instituto Nacional de Evaluación para

la Educación (2018, p.27) se ha comprobado que la enseñanza de la geometría está siendo limitada en gran medida por el tipo de enseñanza de los docentes, acompañada de sus malas concepciones, y el poco conocimiento que se tiene de su función e importancia.

Ejemplo de ello, son los resultados a lo largo del tiempo de las pruebas que se realizan a nivel nacional e internacional. Dentro de las más representativas que se realizan en México se encuentra la prueba Planea, que busca evaluar los aprendizajes de los alumnos en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas; dicha prueba brinda información comparativa entre los diferentes estados y años en que se llevan a cabo con el fin de analizar las mejorías o retrocesos. Los resultados de la prueba Planea se clasifican en cuatro niveles de logro: Dominio insuficiente (Nivel I), Dominio básico (Nivel II), Dominio satisfactorio (Nivel III) y Dominio sobresaliente (Nivel IV).

De acuerdo a los resultados nacionales obtenidos en el año 2018 en alumnos de sexto de primaria (INEE, 2018), en el eje formativo denominado forma espacio y medida; el 59% de los alumnos se encuentran en el Nivel I y únicamente logran identificar las características y propiedades básicas de triángulos, prismas y pirámides. Sin embargo, se les dificulta identificar características geométricas como tipo de ángulos, alturas, rectas paralelas y perpendiculares en figuras y cuerpos geométricos; interpretar la descripción de una trayectoria; identificar la unidad de medida más adecuada para longitudes y áreas; el 18% están en el Nivel II y logran identificar elementos geométricos como alturas, líneas paralelas y ángulos rectos en figuras simples; resolver problemas utilizando las características y propiedades de cuadriláteros, prismas y pirámides; identificar unidades de medida en áreas, y resolver problemas de cálculo de perímetros; ubicar lugares usando sistemas de referencia convencionales en planos o mapas; resolver problemas de conversión en el Sistema Internacional de Unidades (SI); mientras que 15% se encuentran en el Nivel III quienes logran resolver problemas utilizando las características y propiedades de ángulos agudos, líneas rectas, figuras y cuerpos geométricos; distinguir situaciones donde se utiliza el concepto de perímetro o área; calcular la distancia real de un punto a otro en mapas; ubicar puntos y coordenadas en el plano cartesiano; resolver problemas directos de conversión de

unidades de medida (SI e inglés) y solo el 8% de ellos se encuentran en el Nivel IV donde resuelven problemas de cálculo de áreas y de conversión de unidades de medida con una operación adicional; y describir rutas usando sistemas de referencia convencionales en planos o mapas.

Con dicha información podemos darnos cuenta que la mayoría de los estudiantes de primaria al culminar sus estudios no logran adquirir los conocimientos y competencias de argumentación necesarias en la rama de la geometría; es por ello la importancia de reflexionar acerca de ¿Cuál es la importancia de activar la génesis discursiva para fortalecer la adquisición de habilidades, promover el conocimiento en geometría y el logro del razonamiento geométrico?

MARCO TEÓRICO

De acuerdo a los planes y programas de estudios vigentes, la enseñanza de las matemáticas y por consiguiente la enseñanza de la geometría, debe realizarse por medio de la resolución de situaciones conflictivas y realistas que representen un problema para los alumnos; para ello es necesario que los docentes sigan un proceso adecuado a lo largo de la planificación de sus sesiones, pues durante la planificación es necesario llevar a cabo una conexión entre el contenido que se trabaja, el saber matemático que se estará poniendo en juego, las actividades, el tipo de material, los posibles procedimientos y resultados a los que lleguen los alumnos, las condiciones, entre otros; para así propiciar un espacio donde los alumnos se enfrenten a la acción, parta de un descubrimiento y explique los procedimientos de solución, los justifique y logre aplicarlos en un contexto o problema distinto. Por eso es importante el hecho de que los alumnos se enfrenten a problemas matemáticos para que construyan sus saberes.

En este sentido, Henríquez y Montoya (2016) nos hablan del Espacio de Trabajo Matemático (ETM) como “un ambiente organizado que permite el trabajo de las personas que resuelven tareas matemáticas, el cual se construye por dos planos, cognitivo y epistemológico, en relación directa con los objetos matemáticos del dominio en juego” (p. 47). Dichos planos están determinados por el tipo de tarea matemática, es decir, por la rama a la que pertenezcan los contenidos a trabajar (aritmética, álgebra, geometría, estadística, etc.). Es importante recalcar que en el presente documento se estarán retomando los aportes de Kuzniak (2006) sobre el ETM con énfasis en el trabajo con la geometría, es decir, el Espacio de Trabajo Geométrico (ETG). El ETG es el “ambiente en el cual se genera la reflexión que surge de la interacción entre los sujetos y los problemas geométricos, es decir, es el espacio donde trabaja el geómetra”. Es así que, el tipo de personas que participan en este ambiente pueden ser estudiantes, profesores, investigadores y otros que interactúan con los problemas y contenidos geométricos.

Como ya se mencionó anteriormente, el espacio de trabajo geométrico está compuesto por tres génesis que articulan el plano cognitivo que hace referencia a los procesos mentales que realiza el geómetra y el plano epistemológico que está conformado por los contenidos o saberes matemáticos a los que se enfrenta en la tarea geométrica; es decir, el ETG es un espacio que permite conectar los contenidos establecidos en los planes de estudios que se trabajan en el aula y los procedimientos que siguen los estudiantes.

Una de las génesis que vincula ambos planos es la génesis figural, que se refiere a la abstracción de las características de las figuras y conceptos por medio de la visualización y el espacio real y local. Al mismo tiempo se encuentra la génesis instrumental, asociada al problema al que se enfrenta el alumno y los materiales que emplea para la resolución de éste, para ello es necesario que el geómetra haga uso de un artefacto y lo convierta en un instrumento para la construcción del proceso mental. Por otro lado, se encuentra la génesis discursiva, en la cual nos enfocaremos a lo largo de este análisis, dicha génesis se encuentra conformada por el tipo de pruebas que emplean los estudiantes para justificar, explicar o

argumentar la resolución de su problema y se vincula directamente con el referencial, que alude al contenido matemático trabajado.

De acuerdo con lo anterior, concluimos que se puede promover el razonamiento geométrico al activar las tres génesis, prestando mayor atención a la forma en que se activa la génesis discursiva, ya que ésta permite al estudiante poner en práctica sus conocimientos y procedimientos para dar argumentos, comprobar y defender sus resultados y de otros compañeros.

Podemos decir entonces que, la Génesis Discursiva surge de la relación de la prueba con el referencial teórico. González (2020) menciona que la génesis discursiva es una entrada probatoria que da cuenta de lo comprendido, mediante un discurso que da sentido a las propiedades, con el fin de estudiar el razonamiento de validación de los estudiantes. Esto significa que es un momento o proceso donde el alumno prueba alguna afirmación o resultado mediante el referencial teórico (propiedades, teoremas, definiciones, ecuaciones, etc.) para dar una explicación con el fin de que una comunidad la acepte en un cierto momento, aunque también esta prueba puede ser rechazada por una comunidad. En general esta génesis puede hacerse presente mayormente en la fase de validación con el fin de ayudar a construir el conocimiento matemático.

Uno de los componentes que se relacionan y activan en esta génesis, es el componente de prueba, elemento que permite al individuo justificar, explicar, demostrar o argumentar sobre el cómo resolvimos un problema (esto puede ser informal o no). Por otro lado, tenemos el componente referencial, que se define en función del contenido matemático completo o fraccionado que se trabaja a lo largo de la clase y que se hace evidente en los tipos de pruebas. De acuerdo a De la Cruz (2019), una prueba es una manera de justificar, explicar, demostrar, probar o argumentar cómo se resuelve un problema. Que puede ser formal o informal y además ayuda a construir el conocimiento matemático. Dentro de estas se encuentran las pruebas pragmáticas e intelectuales. En las pruebas pragmáticas, se justifica la resolución del problema mediante material concreto (artefactos) o representación del objeto (dibujos, etc.)

con el que el geómetra interactúa y adquiere experiencia, es como una demostración. Dichas pruebas se dividen en:

- Empirismo ingenuo: Es cuando la persona verifica una afirmación o enunciado en algunos casos y después valida la información de forma más informal.
- Experiencia crucial: Cuando la persona que válida toma en cuenta la afirmación y lo resuelve mediante el uso de un caso particular no especial. Se usan varios ejemplos para poder afirmar algo o para conocer más propiedades hasta hacer clasificaciones.
- Ejemplo genérico: Cuando la persona que válida justifica la afirmación considerando el objeto concreto como representante de todos los pertenecientes al dominio de dicha afirmación. Es por ejemplo cuando se hacen clasificaciones de las figuras y se reconocen las propiedades que las diferencian empleando aun dibujos e instrumentos.

En las pruebas intelectuales, se justifica la resolución de un problema mediante argumentos teóricos y de tipo algebraico donde el geómetra ya no interactúa con los materiales, instrumentos o artefactos; aquí el geómetra ya no tiene experiencia con los materiales y se subclasifican en:

- Experiencia mental: Ésta es una manera de justificar ciertas afirmaciones donde se hacen uso de pruebas más intelectuales como palabras más formales y para comprobar ciertos resultados ya no es necesario hacer representaciones del objeto ni emplear artefactos o instrumentos.
- Cálculo sobre el enunciado: Para justificar algún problema solamente se hace uso del cálculo tomando como referencia algunas propiedades. Es por ejemplo cuando se quiere buscar el área de una figura una vez conocidas sus medidas. Aquí es cuando se justifican propiedades a partir de algunos cálculos o algunos elementos teóricos o propiedades.
- Demostración: La justificación del resultado de un problema se hace de manera formal mediante el uso de conocimientos teóricos como: definiciones, teoremas y reglas.

METODOLOGÍA

La ruta metodológica que da rumbo a este estudio es la metodología cualitativa, bajo este enfoque se realizó la recuperación y análisis del diseño, aplicación y resultados de las actividades propuestas en la situación didáctica. La información que se expone se basa en los productos de los alumnos, el plan de clase y registro simple de la sesión obtenido de la videograbación de la misma. Para la construcción de categorías de análisis se tomaron como base las fases de la TSD (Teoría de las Situaciones Didácticas) y la teoría del ETG (Espacio de Trabajo Geométrico).

El proceso de análisis de resultados fue manual, en el caso del registro simple de la clase se identificaron los conceptos más significativos, organizándolos por colores; los productos de los alumnos se clasificaron en tablas de doble entrada de acuerdo al tipo de pruebas que aparecen; además se describieron y clasificaron cada uno de los procedimientos de los alumnos a lo largo de la sesión de acuerdo a la activación de cada una de las génesis, centrándonos en la génesis discursiva que da muestra del razonamiento geométrico al que se llegó.

RESULTADOS

A decir de lo expuesto en la teoría del Espacio de Trabajo Geométrico, es necesario activar todas las génesis para construir de manera efectiva un razonamiento geométrico. Durante la clase analizada, se considera el momento de la validación como un momento importante donde los alumnos prueban, justifican y argumentan sus resultados y procedimientos sobre el problema geométrico, que en este caso, fue clasificación de figuras geométricas con base en su descripción, aunque durante toda la clase pueden hacerse presentes argumentos en relación al trabajo matemático, este momento en particular, podríamos considerarlo como el

espacio idóneo en que surge la génesis discursiva, al sustentarse en la explicación y discusión de lo aprendido; es así que, la validación, se llega a considerar como un elemento fundamental dentro del ETG, además de conectarse con las demás génesis, en la necesidad de probar sus argumentos. Es decir, es necesario que los géometras hagan uso tanto los elementos teóricos del contenido que se trabaja (referencial), como de la abstracción de las figuras (espacio real y local), de poner a prueba la visualización de los objetos involucrados ya sean conceptos o figuras (visualización), y recurrir a los artefactos que permiten la resolución del problema y pasan a ser instrumentos para construir el saber (artefactos).

En el momento en que el alumno se enfrenta al problema, lo lee, lo comprende y emprende un proceso para resolverlo, llega a un razonamiento inicial, al activar la génesis discursiva durante la validación, implica que el alumno explique y comprende el proceso de resolución que llevó a cabo y el porqué del mismo, probando su veracidad o falsedad. Cuando el alumno intenta convencer a otros de los resultados obtenidos, busca estrategias para probar sus hallazgos, y para eso es necesario usar conceptos, propiedades, volver a tomar en cuenta el problema, hacer abstracciones de las figuras visualizadas e incluso es necesario volver a emplear artefactos; es así que lo que hace el alumno para convencerse y convencer a otros al probar es lo que ayuda a activar su razonamiento y a la vez le permite al estudiante comprender y adquirir los conocimientos de una forma ampliada, puesto que se ponen en práctica conocimientos, habilidades y destrezas.

Ahora, ¿cómo se logró activar la génesis discursiva para favorecer el razonamiento geométrico?, esto fue posible mediante la puesta en común de respuestas y procedimientos de los alumnos durante la formulación y también con el planteamiento de preguntas detonantes por parte de la docente durante el momento de la validación, que permitieran comparar, justificar, argumentar y probar sus conclusiones como se muestra en el siguiente fragmento de planeación:

compañeros.
Permitir algunas observaciones entre ellos o bien el docente podrá plantear algunas preguntas las cuales servirán como detonante para propiciar la comparación de resultados abriendo así un momento de debate o discusión, las preguntas serán las siguientes:

1. ¿Cuáles de las figuras si corresponden a la primera descripción?, ¿por qué?
2. ¿Cuáles no?, ¿por qué creen que no corresponden?
3. ¿Qué figura se forma si tomamos en cuenta la segunda descripción? ¿Cuántas figuras podemos formar?, ¿por qué?
4. ¿Es igual la figura que trazaste a la figura que está en la ficha?, ¿a qué crees que se deba?
5. ¿Crees que tu figura corresponde con la descripción (característica) de la ficha?, ¿por qué?

6. ¿Qué diferencias hay entre tu figura y la de la ficha?, ¿en qué son iguales?, ¿en qué son diferentes?

Figura 1. Fragmento del diseño del plan de clase.

Durante dicha fase surgieron varios argumentos de los alumnos tratando de probar sus resultados haciendo uso de características básicas de las figuras como sus lados, el tipo de líneas que conforman las figuras, cantidad de lados y entre otros. Es así que se considera que hubo una prueba de tipo experiencia crucial ya que los alumnos validaban y rechazaban de acuerdo a sus observaciones y descripciones dadas; en la fotografía de la figura 2, se muestra el pizarrón durante este momento, donde los alumnos siguen probando sus argumentos por medio de la visualización, exploración y comparación al establecer algunas clasificaciones de las figuras y al construirlas.

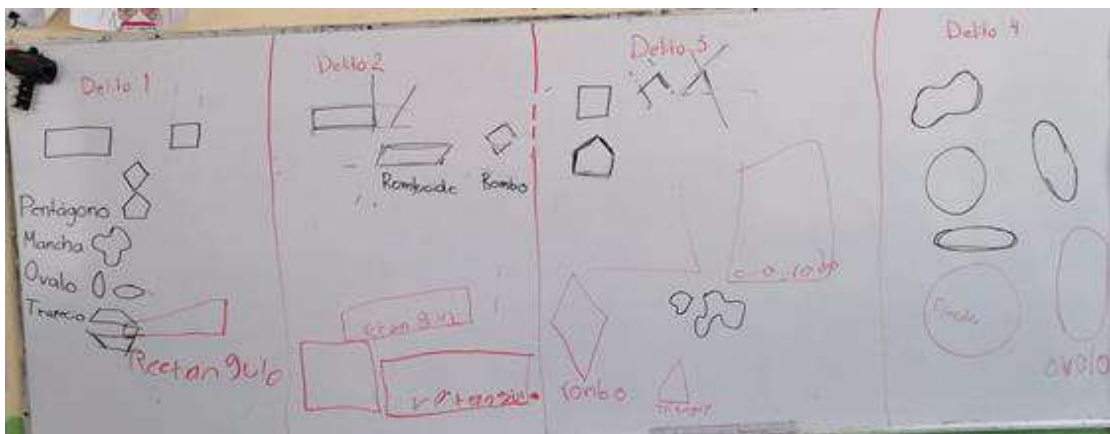


Figura 2. Clasificación de las figuras, actividad individual, en el contexto de discusión grupal.

En el siguiente fragmento de registro simple de la sesión, se puede ver que los alumnos tratan de probar el ¿cómo es un pentágono? mediante la visualización de dicha figura y a la vez por sus propiedades al estar hablando del pentágono como una figura que tiene 5 lados iguales,

así mismo ellos los comprueban al ejercer el trazo de dicha figura con artefactos a su alcance y a la vez están construyendo un concepto simple.

DF: Johan, ¿Cómo es el pentágono?

Ao1: Es como una casa

DF: ¿De cuántos lados?

Ao1: De 5 lados iguales

Durante el momento de la validación los alumnos formulan argumentos haciendo uso de un lenguaje no formal para describir las características o propiedades de las figuras como lo hacen en el fragmento de registro anterior donde un alumno dice que el pentágono es como una casita, viéndolo de esta manera podríamos decir que el alumno solo desarrolla pruebas pragmáticas. Sin embargo, cuando el alumno dice que el pentágono es una figura de 5 lados iguales podríamos decir que está desarrollando pruebas intelectuales al usar la palabra “lados” ya que puede considerarse dentro del lenguaje formal de la geometría.

Del mismo modo, en el siguiente acápite se aprecia un pequeño diálogo donde un alumno prueba de manera verbal sin necesidad de recurrir a materiales o artefactos, haciendo uso únicamente de conceptos geométricos como “lados curvos” que representan una característica de la figura que se habla; al decir que el alumno no emplea artefactos ni materiales para probar lo que la docente le solicita estaríamos hablando de que el alumno emite pruebas de tipo intelectual. Es importante recalcar la gran importancia que recae sobre la intervención de los docentes ya que muchas veces los alumnos se limitan al tratar de probar, sin embargo, este tipo de preguntas permiten estimular al alumno de forma natural para que pruebe, argumente y reflexione.

DF: ¿La mancha tendrá líneas paralelas?

Aa5: No

DF: ¿Por qué?

Ao6: Porque sus lados son curvos

Es importante mencionar que la génesis discursiva no solamente se puede activar de forma fructífera en el momento de la validación sino que también se puede promover en el momento que el estudiante se enfrenta al problema, pues desde ahí, está tratando de probar algo para el problema dado y para eso los alumnos hicieron uso de sus conocimientos sobre las figuras y el uso de los artefactos; durante esta etapa de la acción los alumnos primero comprendieron

la propiedad de la figura y la visualizaron, en seguida trataron de probarla con ayuda de su trazado o construcción asignándoles un nombre como se muestra en la siguiente evidencia:

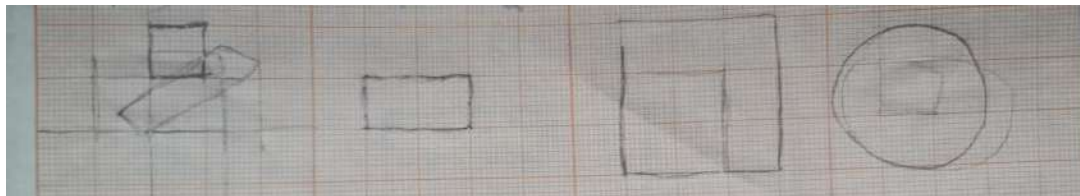


Figura 3. Evidencia de un estudiante al solicitar que represente una figura determinada. Para concluir, consideramos que en la génesis discursiva se pueden probar las respuestas de los alumnos no solo con fundamentos teóricos del contenido trabajado, sino también con artefactos. Además, el tipo de pruebas que emplea el alumno pueden variar considerablemente entre un alumno y otro debido a que ellos pueden saber cosas distintas y llegar a niveles de reflexión variados; e incluso, podemos hacer uso de diferentes pruebas al mismo tiempo y transitar de un nivel formal a un informal y aun así seguir aprendiendo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En relación con la información analizada se concluye que la génesis discursiva puede ocurrir desde el momento en que el alumno interactúa con el problema (acción) hasta en el momento de la validación, donde ellos hacen uso de las pruebas como necesidad para comprobar y convencer a otros de lo que se dice. La manera en que sea activada esta génesis puede ser muy variada ya que depende en gran medida del momento, cercanía con el problema y uso de los materiales; es así que durante la fase de la acción donde los alumnos interactúan con el problema se está activando la génesis con el simple hecho de que el alumno da una respuesta al problema, del mismo modo los docentes pueden activarla al intervenir con la formulación de algunas preguntas sobre sus propias respuestas, procedimientos o argumentos que van haciendo los alumnos en el transcurso de la resolución del problema.

Sin embargo es muy importante que durante las sesiones se destine un tiempo amplio para que los alumnos comparen y comprueben sus resultados y los defiendan (este momento es mejor conocido como validación dentro de la teoría de situaciones didácticas), ya que este es

el momento que cobra más relevancia dentro de las clases debido a que los alumnos hacen uso de todos sus conocimientos y habilidades llevándolos a otro nivel para dar argumentos que ayuden a comprobar los resultados obtenidos, debido a que este es un momento de socialización y confrontación entre los alumnos esto le permite hacer uso de una variedad de pruebas que le ayudan a afirmar lo que se busca, por otra parte permite al alumno reconocer el porqué de los conceptos, propiedades, características, formas, etc. y a los maestros les brinda información sobre la comprensión, avance y nivel de razonamiento de los alumnos. Se debe prestar gran atención al tipo de pruebas que emplean los alumnos y sus argumentos, ya que es bien sabido que para un problema pueden existir diferentes procedimientos para resolverlo y es por eso que también se pueden emplear diferentes pruebas, no se debe de etiquetar a los alumnos por el tipo de pruebas que emplean pues cada persona posee diferentes conocimientos además de que los momentos en los que se promueva el razonamiento geométrico debe de ser un espacio para ayudar a que los alumnos conozcan y se vayan apropiando de nuevos conceptos geométricos y evolucionen en el tipo de pruebas que emplean de acuerdo a su nivel cognitivo.

Se dice que el ETG está compuesto por génesis y sus elementos que se relacionan todos entre sí; sin embargo, como resultado de este análisis, personalmente se identifica que, la génesis discursiva es una de las más importantes ya que permite conectar los elementos de las otras dos génesis (la figural y la instrumental) de forma significativa y, por otra parte, permite al docente obtener información sobre los avances y nivel de comprensión de los alumnos.

Por último, se considera de gran importancia que los docentes promuevan de manera efectiva el razonamiento geométrico (dejándolo plasmado en los planes de clase) a lo largo de la sesión, generando intervenciones fundamentales con la formulación de preguntas a los alumnos, el tipo de actividades a proponer, mediante la confrontación, debate y comparación de sus productos de acuerdo a su nivel cognitivo de los alumnos, ya que esto permitirá a los alumnos apropiarse de competencias para la vida y además permitirá mejorar la calidad de educación con que se imparte esta rama de las matemáticas que ayudará a obtener mejores resultados en las pruebas nacionales.

REFERENCIAS

- González (2020). El espacio de trabajo geométrico en la formación de profesores multigrado: una experiencia sobre la enseñanza de los triángulos. Tesis doctoral. Páginas 51-101.
- Houdement, C., & Kuzniak, A. (2006). Paradigmes géométriques et enseignement de la géométrie. *Annales de didactique et de sciences cognitives*. Obtenido de <halshs00858709>
- Kuzniak, A., Montoya, E. y Vivier, L. (2016). Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática. 2016. Año 11. Número 15. pp 235-249. Costa Rica
- De la Cruz (2019). Los tipos de prueba en la enseñanza de las características y propiedades del triángulo. Diferentes niveles de activación en el aula multigrado. Tesis de licenciatura. Páginas 83-90.
- López O. & García S. (2008). La enseñanza de la geometría (Primera ed.). D.F., México: INEE.

EL DIBUJO COMO ESTRATEGIA PARA LA EXPRESIÓN DE EMOCIONES EN NIÑOS DE EDAD PREESCOLAR

Andrea Alvarado Lara

Escuela Normal Oficial de Irapuato

Licenciatura

Estudiante

aalvaradol@enoi.edu.mx

Lázaro Uc Mas

Escuela Normal Oficial de Irapuato

Doctorado

Profesor investigador

lucm@enoi.edu.mx

Cecilia Medel Villafaña

Escuela Normal Oficial de Irapuato

Doctorado

Profesora investigadora

cmedelv@enoi.edu.mx

Línea Temática: Los campos disciplinares de la educación normal.

RESUMEN

El presente trabajo es un reporte final de una tesis de licenciatura que tuvo como propósito conocer de qué manera las educadoras del jardín de niños Miguel Hidalgo de la ciudad de Irapuato, utilizan el dibujo infantil como estrategia para que los pequeños conozcan, identifiquen y expresen sus emociones a través de sus propias creaciones. Es un estudio etnográfico de la práctica de tres educadoras, a partir de registros de observación y entrevistas a profundidad, para la interpretación de sus opiniones, acciones y creencias en el propio contexto, durante el ciclo escolar 2021-2022. Algunos de los principales hallazgos corresponden a comprender que el dibujo es utilizado como estrategia para la expresión de emociones, ideas y conocimientos, para desarrollar historias, favorecer la creatividad en los estudiantes y como recurso para la entretención. Así mismo se identifica una valiosa categoría sobre la importancia de la interpretación de los dibujos de los niños, y el reconocimiento del juicio de valor que adquieren de la emoción y de la situación que se encuentran viviendo.

Palabras clave: Dibujo, emociones, preescolar, interpretación, juicio de valor

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El aspecto emocional dentro del desarrollo del ser humano es un factor que ayuda al pleno desenvolvimiento de las competencias y habilidades que los seres humanos pueden adquirir, además ayuda a obtener una mejor integración en la sociedad. Mulsow (2008), citando a Goleman (2000), nos dice que

El Desarrollo Humano y el Desarrollo Emocional están muy vinculados. Muchos científicos creen que nuestras emociones humanas han evolucionado fundamentalmente como un mecanismo de defensa y de supervivencia. Los tiempos modernos han impactado nuestras emociones y en cierta medida han bloqueado su intento evolutivo (p.2).

Por tanto, generar espacios de reflexión sobre el desarrollo emocional en el desarrollo humano y viceversa, es menester en el sector educativo. Lo que la persona aporta, a través de su constitución y herencia, al medio en el que se desenvuelve, le permite o no, desarrollar competencias socioemocionales que le posibilitarán desenvolverse mejor y alcanzar una vida de calidad. (Muslow, 2008)

El Programa de educación preescolar (2017) menciona que la educación socioemocional es uno de los aspectos con mayor influencia dentro del desarrollo cognitivo de los individuos, además señala que se deben generar estrategias que permitan la expresión y reconocimiento de las emociones a través de actividades motivadoras que demanden interés y motivación.

El dibujo es una de las estrategias que puede utilizarse para trabajar la expresión de las emociones, ya que con frecuencia es realizado en los jardines de niños. Desde que entramos al salón de clases, en algunas ocasiones podemos observar en las paredes o pizarrón diferentes producciones de los pequeños. Esta actividad ayuda al desarrollo cognitivo, social y psicológico, además, a través del dibujo se pueden adquirir nuevos aprendizajes y de la misma manera se puede expresar las ideas, pensamientos o emociones que están presentes durante ese momento en la mente de los niños. Así lo expresa Cueto (2015)

En cualquier caso, el dibujo por medio de trazos es un medio único de expresión de las emociones y una oportunidad para que el niño deje salir sus sentimientos de forma libre y positiva, mejorando así su estado de ánimo. Las graffías o trazos que los alumnos realizan en sus dibujos permiten observar que es lo verdaderamente desean expresar, así como también identificar aquella etapa en la que se encuentran (p.29).

Aguayo Castillo et al (2016) en su investigación “El dibujo infantil: una herramienta para potenciar las diferentes áreas de desarrollo psicoemocional y creativo en niños y niñas de 4 a 6 años” identificaron la importancia de conocer las emociones, sentimientos, o ideas que los niños quieren expresar, y para entender el porqué de su personalidad, encuentran que,

muchas veces los niños no pueden interpretar o dar a conocer de forma oral lo que quieren transmitir, para ello, la mejor herramienta que las educadoras poseen es el dibujo.

Dentro del programa de educación preescolar 2017, el dibujo es una estrategia que permite trabajar el desarrollo y expresión de las emociones, esta pertenece al área de desarrollo personal y social “Artes”. El dibujo debe brindar a los alumnos un aprendizaje creativo del que verdaderamente gozan. Además, permitir el desarrollo de la motivación, la creatividad, la psicomotricidad, la percepción, la expresión y regulación emocional, y puede estar vinculado con la creación de nuevos conocimientos. Por tanto, durante el último año de formación inicial docente fue de interés conocer cómo utilizan las educadoras del jardín de niños de la práctica profesional, la estrategia del dibujo para el desarrollo de emociones dentro de las aulas del preescolar, y se planteó la siguiente pregunta de investigación.

¿De qué manera las educadoras utilizan el dibujo infantil como estrategia para la expresión emocional en niños de entre 3 y 5 años en el jardín de niños Miguel Hidalgo?

De la cual se desprende el siguiente propósito:

Conocer de qué manera las educadoras del jardín de niños Miguel Hidalgo utilizan el dibujo infantil como estrategia para que los pequeños conozcan, identifiquen y expresen sus emociones a través de sus propias creaciones.

REFERENCIA TEÓRICA

Las investigaciones en el aula tienen tres orientaciones según Uc Mas (2007), una orientación dicotómica causalista, otra regulativa de las emociones y una tercera integrativa, la orientación integrativa sostiene la existencia de una articulación entre lo cognitivo y lo emocional contraria a la idea de una nula conexión y hasta oposición entre lo racional y lo emocional que sostienen la dos primeras orientaciones. Desde la idea de una articulación integral entre lo emocional y cognitivo se aborda esta investigación. En palabras de Solomon (1976)

Tener una emoción es realizar un juicio normativo acerca de la situación presente, pero el objeto de una emoción no puede ser simplemente un hecho: el objeto emocional únicamente puede ser caracterizado de modo completo como objeto de mi ira. Esto quiere decir que un evento o la mera percepción de un evento no es suficiente para producir una emoción: ésta involucra necesariamente una evaluación personal de la significación del incidente (p.187).

Esto quiere decir que las emociones no surgen de la nada, sino que se desarrollan a partir de la acción que el individuo vive y de la percepción que tiene a partir de sus experiencias. Durante la experimentación de alguna emoción depende mucho cómo las personas aprecian dichas situaciones, de este modo se integran la acción social del individuo en una situación, la vivencia emocional que experimenta y que esta vivencia es una evaluación de la persona dentro de la situación, ya sea si lo ven como algo positivo o como un hecho negativo.

Durante el desarrollo infantil, el dibujo es una actividad que se inicia en los primeros años y se practica aún más durante la estancia en el preescolar. En la acción de dibujar también se integra la vivencia emocional y la valoración del sujeto dentro de la situación de dibujo. Desde los primeros trazos que los alumnos realizan, pueden sentir seguridad que les brinda esta actividad y capaces de sentirse en plena confianza para plasmar a través de un lápiz y papel todos aquellos sentimientos e ideas que están experimentando debido a las diversas situaciones que viven día a día. El dibujo infantil en la edad preescolar es una actividad que puede beneficiar la expresión de las emociones.

Es difícil precisar límites temporales, es normal que a partir de los 18 meses cuando niños descubren que pueden trazar “huellas” sobre superficies utilizando instrumentos como lápices. Tan pronto como descubren la relación causa efecto existente entre sus gestos y los trazos que quedan, muestran tendencia a pintar por el placer de mover sus brazos y sus manos, y de observar el resultado de su actividad (Thomas y Silk, 1990 en Palacios, 2002, p. 24)

De acuerdo con lo anterior, el desarrollo cognitivo del ser humano está vinculado con la creación de trazos dentro de las creaciones de los más pequeños, ya que según su edad es la madurez que van adquiriendo para la creación de nuevos dibujos con mayor profundidad, además poner en relación sus conocimientos con un lápiz, les permitirá plasmar de mejor manera aquello que desea expresar con mayor claridad. Si esto es así, conviene identificar

cómo se está aplicando actualmente en prácticas docentes reales y específicas, cual es la relación que se actúa, en la práctica entre dibujo y desarrollo emocional en niños preescolares.

METODOLOGÍA

La intención de identificar, conocer la relación entre actividades de dibujo y expresión emocional en niños preescolares obliga el empleo de un enfoque cualitativo pues implica conocer tanto las percepciones de las educadoras como sus acciones que despliegan en sus prácticas docentes donde está presente el dibujo como recurso para el desarrollo de la expresividad emocional de los niños. La metodología cualitativa permite abordar los saberes que las educadoras tienen acerca del dibujo como estrategia para el desarrollo emocional en niños preescolar, y las prácticas que realizan cotidianamente al respecto.

Congruente con el enfoque cualitativo es la etnografía como método para investigar acerca de las percepciones y prácticas de tres docentes acerca del dibujo como medio de la expresión emocional en niños preescolares, tejiendo explicaciones sobre estos procesos con las ideas de algunos autores. La observación y las entrevistas a profundidad permitieron recabar datos desde la perspectiva de la educadora y su actuar durante la jornada de trabajo. Las tres educadoras son del jardín de niños Miguel Hidalgo, en la ciudad de Irapuato Guanajuato, durante el ciclo escolar 2021-2022.

De los registros de observación y entrevistas realizadas, se identificaron opiniones, creencias y acciones que se agruparon en categorías que muestran la forma que las educadoras utilizan el dibujo como estrategia para que los pequeños conozcan, identifiquen y expresen sus emociones a través de sus propias creaciones. A continuación, se presentan los principales hallazgos.

RESULTADOS

Fueron 5 grandes categorías las construidas acerca de la forma en que se usa el dibujo en niños preescolares

a) **El dibujo infantil como estrategia para la expresión de emociones, ideas y conocimientos**

Uno de los usos que las tres educadoras coinciden al utilizar el dibujo, es como un medio de expresión y comunicación, ya sea a partir de que los pequeños expresen lo que aprendieron durante una clase, sus emociones o las ideas que rescataron ante un tema o actividad determinada. Una maestra dice que el dibujo puede llegar a ser incluso un lenguaje por el que se comunican cuando se les complica hacerlo mediante la expresión oral.

A través de él dan a conocer los aprendizajes que van teniendo los niños, muchas veces es la forma o es el lenguaje de los niños, cuando muchos que no saben escribir o se les dificulta expresarse de forma verbal ellos te transmiten sus aprendizajes por medio del dibujo (E1, 2022, p3)

El uso de esta actividad como medio de expresión permite que los infantes no solo te den a conocer lo que saben, sino que también les ayuda a expresar lo que sienten ante diversas situaciones. El dibujo infantil es empleado por las educadoras para que sus alumnos puedan expresarse con mayor facilidad, ya sea sus ideas, conocimientos, aprendizajes y emociones, “cuando yo quiero que los niños se expresen o las ideas en general, pues utilizo el dibujo para que por medio de él o por medio de una pintura ellos pasen a explicar (E1, 2022, p.5)

El dibujar les permite libertad de plasmar en un papel o diferentes materiales aquello que están sintiendo, sus conocimientos o ideas que se presentan. El dibujo brinda seguridad para que los más pequeños expresan lo que sienten ante diversas situaciones.

Hay muchos niños que logran plasmar por medio del dibujo lo que a ellos les hace feliz o aquellas situaciones que les genera sentirse de acuerdo con diversas emociones, entonces de ahí yo rescato información, porque muchos no se expresan, pero por medio del dibujo se apoyan y uno ya puede saber un poquito acerca de lo que le está sucediendo al niño, lo que está experimentando o la emoción que está sintiendo (E2, 2022, p.4)

El dibujo es una herramienta que las educadoras utilizan para que sus alumnos se expresen con mayor facilidad, a través de éste son capaces de plasmar sus emociones, pensamientos e incluso los aprendizajes que van adquiriendo durante la formación preescolar. Además, coinciden con Greco (2013) quien nos dice que:

El dibujo es una de las actividades que más les llama la atención a los niños. Solo necesitas poner a su disposición un simple papel en blanco y algunos lápices de colores para que al instante comiencen a plasmar imágenes que surgen de su fantasía. Además de ser entretenido, el dibujo contribuye a desarrollar numerosas funciones cognitivas y psicomotrices (p. 24)

Este autor y las experiencias de las educadoras adquiridas a través de los años de servicio y preparación, coinciden en que el dibujo es una de las actividades que los niños realizan con mayor placer durante la etapa preescolar, ya que para ellos les es mucho más sencillo

expresarse por medio de un papel y lápiz, que hacerlo de manera verbal, incluso a través de él dejan volar su imaginación con total libertad, con la finalidad de dar a conocer algo que ellos conocen, sienten o experimentan en diversas situaciones.

El dibujo permite reconocer y expresar las emociones en aquellas situaciones que les hace sentir alegría, tristeza, miedo, enojo y calma, ya, como todos sabemos, no todos vivenciamos el mismo estado de ánimo ante diversas situaciones. Como lo expresa Lyons (1993), en cada situación ocurre un proceso cognitivo-evaluativo que entrelaza creencias, valores, emociones que una persona experimenta en conjunto. Cada persona tiende a sentir la emoción de acuerdo a lo que ha vivido. Tal como lo dice García (2012) citando a Bustamante (1968):

Las emociones están ligadas a reacciones afectivas que se presentan de manera inesperada, de gran intensidad, de carácter temporal y acompañadas de cambios somáticos ostensibles, las cuales se presentan siempre ante situaciones de alerta o ante estímulos imprevistos o de gran intensidad y que están vinculadas a necesidades de carácter biológico (p. 43)

Los niños expresan su juicio de valor acerca de las situaciones que están viviendo en la expresión emocional que despliegan en ese momento, asimismo, las experiencias similares que han vivido y lo anterior se plasma eventualmente en los dibujos que realizan. El niño pone a prueba el aspecto cognitivo, moral y emocional que le permita crear una imagen de su creatividad y distintas habilidades para que a partir de ahí exprese de manera verbal aquella emoción que experimenta en una situación particular.

Las creencias e ideas que se articulan a la expresión emocional no siempre es identificable para el alumno, ni para el maestro, el dibujo permite hacer notorio las creencias e ideas que le subyacen a la emoción, que ayude al niño a identificar no sólo sus emociones, sino también las ideas o creencias que esta evaluando, en este mismo sentido, la maestra tiene elementos para identificar y distinguir, no sólo las emociones que expresan los niños, sino las creencias e ideas que se articulan y sobre todo, sus valoraciones acerca de las situaciones que viven día a día.

b) El dibujo como estrategia para desarrollar la creatividad

El dibujo durante la edad preescolar es una de las principales actividades que los pequeños disfrutan hacer debido a que tienen la total libertad de poner en manifiesto su creatividad y su imaginación.

La creatividad constituye una facultad humana que todos poseemos, igual que el hablar, conocer o percibir. Apenas cuando nacemos, ella constituye una potencialidad o posibilidad que luego se va materializando o concretando en las condiciones históricas, sociales y culturales donde nacemos y crecemos (Acha, 2001, p 101).

Durante la edad preescolar las educadoras utilizan esta estrategia para potenciar el desarrollo de la creatividad en los niños a partir de los conocimientos que aprenden, la diversas de materiales que pueden utilizar al trabajar, sus sentimientos, emociones y principalmente dándoles la libertad para plasmar lo que ellos desean, sin la necesidad de exigirles exactamente lo que tienen que hacer. Por ejemplo, una maestra menciona que al darle una consigna al pequeño para que realice su dibujo, no debe de ser algo que se le imponga, sino al contrario darle la libertad que ellos necesitan.

Se debe de evitar coartar al niño, es importante darle la oportunidad de expresarse, de expresarse, de darle libertad de expresar lo que él siente, porque yo creo que es importante escuchar al niño, dejarlo ser y no limitarlo, de decirle vas a hacer esto, tajantemente tampoco, porque entonces ya no estoy dejando ser al niño, ya estoy diciendo lo que yo quiero que haga el niño. (E2, 2022, p. 2)

c) El dibujo como estrategia para el desarrollo de historias

Se utiliza el dibujo con la finalidad de dar a conocer las historias que inventan los niños, debido que durante la edad preescolar la mayoría de los pequeños aún no escriben de manera convencional y acompañan sus dibujos con letras que ya conocen, pero no como un texto legible convencional con el que puedan dar a conocer la historia que inventaron, debido a esto es que, el dibujo que ellos realizan, cumple con dicha función.

Una de las maestras mencionó que el utilizar esta actividad como medio de invención de historias permite que los pequeños dejen fluir su imaginación de una manera más libre, ya que a través de él van plasmando lo que van imaginando y crean una secuencia de hechos que representan evitando así que le pierdan el sentido a su historia.

d) El dibujo como recurso de entretenimiento

En una entrevista una de las docentes mencionó que el dibujo es una actividad en la que se pueden adquirir muchos beneficios pero que hace falta que se le encuentre el sentido productivo, lo que me hizo cuestionarme, entonces, cuál es el uso que ella le brinda. Comentó que algunas veces lo utiliza como las demás maestras: para rescatar aprendizajes y para que se expresen emocionalmente, pero además mencionó que lo utiliza porque es una actividad que les es muy entretenida a los niños, que a través de ella se pueden llegar a concentrar demasiado y poner todo su empeño en ese dibujo sin distracción alguna.

Es que más bien no le hemos sabido sacar el sentido productivo al dibujo, porque para ellos es entretenido el dibujar, el dibujar cuando están enfocados a lo que quieren hacer y a lo que quieren trabajar, por ejemplo, si te dicen dibújame tu casa, ellos te ponen todo el acomodo de su casa y si se entretienen, bueno no se entretienen, si trabajan sobre su casa, sale (E3,2022, p. 4)

Al observar una de sus clases y seguir conversando con ella se comprendió a lo que en realidad ella se refería cuando dijo que el dibujo es un medio de entretenimiento, es que muchas de las veces los alumnos llegan a concentrarse demasiado en sus dibujos queriendo ponerle todos los detalles posibles, que se olvidan de todo lo que hay a su alrededor.

e) Sobre la interpretación del dibujo

Durante la edad preescolar el dibujo es usado como medio para que los niños expresen sus ideas, emociones y conocimientos. La producción de los trazos varía de acuerdo con sus características, desarrollo y etapa en la que se encuentre, de esta manera podemos comprender por qué no todos cuentan con la misma facilidad de interpretación a simple vista. Es aquí donde se llega al punto en el que se debe tomar en cuenta la perspectiva de los alumnos desde su propia voz, que ellos expresen verbalmente a partir de cuestionamientos que la educadora les plantea y la confianza que les brinda, para que llegue a manifestar aquellas situaciones o emociones que verdaderamente está sintiendo.

Como mencionó una educadora “el dibujo es una parte de, ya que la interpretación que le brinda el alumno es la que complementa para que pueda expresar qué es aquello que plasmó y verdaderamente está sintiendo” (Educadora 3, 2022, p. 1).

En algunas ocasiones cuando solamente se queda con la interpretación de la docente puede que sea completamente distinto lo que ella cree que el niño dibuja y lo que realmente significa para él, es por esto por lo que es importante cuestionar al alumno acerca de qué fue lo que hizo, para el qué sentido tiene su dibujo. La educadora 2 dice:

Creo que dibujo es solo una parte, no es solo una herramienta o un trabajo en el que me baso totalmente, para saber lo que siente el niño si te da algunos elementos para saber su estado de ánimo, pero si se tiene que profundizar más allá para conocer realmente por que el niño se siente de esa manera, el cuestionarlos, porque no me quedo solo con sus producciones , sino también el platicar con ellos el qué hiciste en ese dibujo, cómo te sentiste o te sientes realmente así o hasta apoyarlos de una manera con un gráfico, a ver dime porque te sientes de esa manera (E2, 2022, p. 3).

Según Gadamer (cf. Gama, 2004), Nietzsche decía que no existen hechos sino interpretaciones; sin duda todos interpretamos; digamos que hacemos interpretaciones de interpretaciones; sin embargo, ¿acaso nos percatamos de sus implicaciones y las consecuencias que tienen para uno y para el otro? Porque a partir de la interpretación se designan caminos, se dan guías de actuación (p.3)

La interpretación de los dibujos ayuda a conocer cada uno de los aspectos que establecen dentro de los trazos realizados por los pequeños. El PEP (2017), menciona que las educadoras

deben acercarse a sus alumnos para conocer aquello que están plasmando y lo que expresan a través de ellos, pero además de solo tener su propia perspectiva de lo que observan deben cuestionar al alumno para que sean ellos mismos quienes expliquen su punto de vista sobre lo que desean expresar.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación muestra que las educadoras implementan el dibujo de más de una forma: como estrategia para desarrollar la creatividad, como recurso para la entretención y para desarrollar historias, y como recurso para que los alumnos identifiquen y conozcan sus emociones. En el primer caso la interpretación del dibujo es tomada como una actividad más dentro de repertorio de tareas para el niño, en el segundo caso la interpretación del dibujo apunta al reconocimiento de las emociones tanto para el niño como para la docente. En este caso hay dos interpretaciones que se superponen, la del niño y la de la docente, y no siempre ni necesariamente coinciden, las docentes reconocen la existencia de estas dos interpretaciones que juegan en cada situación y la necesidad de reconocer y considerar la del niño.

Sin embargo, la interpretación del dibujo dentro de un esquema emocional, tiende a verse principalmente como un medio para la identificación y reconocimiento de las emociones en el niño, para él mismo y para la maestra, y generalmente ahí concluye, no se profundiza en su sentido valorativo y cognoscitivo de la situación particular en que se experimenta la emoción, acaso se indaga un poco en las situaciones pasadas o recordadas en el dibujo, pero no en su valoración del momento de su realización en el salón de clases.

De acuerdo con Lyons toda emoción es la expresión cognitiva evaluativa de una situación, lo que implica un conocimiento del mismo y una valoración, es decir, implica crear un juicio de valor acerca de lo que está viviendo, no sólo es la identificación de la tristeza, enojo, alegría o cualquier otra, sino las ideas, creencias y valor que se le da a los mismos. La intención de identificar, reconocer y ubicar las valoraciones implícitas de la situación en las que el niño experimenta una situación, no parecen ser objeto específico de reconocimiento por los docentes, y tampoco los alumnos.

La práctica del dibujo ayuda a los docentes a que los alumnos identifiquen o reconozcan algunas emociones que experimentan, pero raras veces incursionan en el significado de valor

que implica sobre la situación vivenciada, sobre todo en las llamadas emociones disposicionales. Incursionar en el significado de valor que la emoción expresa, es intencionar el conocimiento de la situación que es valorada y sobre todo, que la emoción expresa una creencia o idea sobre la situación vivenciada. Esas creencias e ideas que expresan las emociones son las que quedan un poco opacas u oscuras en el tratamiento de las emociones desde la mirada regulativa.

REFERENCIAS

- Alzina, R. B. (2009). Metodología de la investigación educativa . Madrid: La Muralla, S.A.
- Castillo, P. L. (2016). El dibujo infantil: una herramienta para potenciar las diferentes áreas de desarrollo psicoemocional y creativo en niñas y niños de 4 a 6 años . Los Ángeles .
- Cueto, J. (2013). Los ocho beneficios del dibujo que un niño no debe perderse.
- F., A. M. (2016). las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un análisis desde la filosofía de la mente. Argentina.
- Flick, U. (2015). El diseño de investigación cualitativa . Madrid : ediciones Morata.
- García Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. REVISTA EDUCACIÓN, 3.
- Garrido, A. O. (2017). El dibujo y las emociones. Universidad de cantabria .
- Godínez, R. E. (2017). El dibujo, una aproximación al pensamiento del niño sobre las lesiones no intencionales . educere.
- Gutierrez, G. (2020). El arte como un medio para la expresión de emociones .
- Jesus Palacios, Á. M. (2002). Desarrollo psicológico y educación . Madrid : Alianza.
- Jourgenson, J. L.-G. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa . México, DF: Paidós Mexicana, S.A.
- Lowenfield, V. (1980). El desarrollo de la capacidad creadora.

- Bustacara García, M. A. (2016). El arte como medio para expresar las emociones, en los niños y niñas de educación emocional . Bogota .
- Lyons, W. (1993). Emoción. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Maria Devora Luis, M. h. (2018). La educación emocional a través del arte .
- Uc Mas, Lázaro. (2007). Expresiones emocionales y procesos de conocimiento en el aula. Guanajuato : Printed and made México.
- Moretta, A. Y. (2009). El dibujo I. Mendoza.
- Mulsow, G. (2008). Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano. Educacao.
- Patiño, R. G. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? FOLIOS.
- Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje . Revista EDUCACIÓN .
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. México.
- S., M. L. (2010). Confianza un valor necesario y ausente en la educación en línea . México.
- Sánchez Puentes, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. Perfiles Educativos.
- SEP. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral en preescolar . México.
- SG. (2020). Sistema de información legislativa de la secretaria de gobernación . Obtenido de Sistema de información legislativa de la secretaria de gobernación : http://www.sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2016/02/asun_3332583_20160211_1455039267.pdf
- Sosa, G. M. (2013). Entender, comprender, interpretar. Xalapa, México.
- Villafuerte, D. B. (s.f.). Manual metodológico para el investigador científico .



PERCEPCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN ALUMNOS DE PRIMARIA

Línea temática: Los Campos Disciplinarios de la Educación Normal

Lic. Naymitzia Rubí Burgara Medina

18-n.burgara.m@ibycenech.edu.mx

Mtro. Sergio Antonio Rivera Rascón

s.rivera@ibycenech.edu.mx

[Lic. Josué Filiberto Guerrero Ponce](#)

jf.guerrero@ibycenech.edu.mx

RESUMEN

La violencia es una problemática que se encuentra presente en la sociedad de manera inherente, por lo tanto, es importante conocer la forma en la que los alumnos la perciben. En este estudio se pretende ampliar el panorama y conocer la percepción de violencia que tienen los estudiantes de los primeros grados de educación primaria. Asimismo, se estableció una ruta metodológica con un enfoque cuantitativo y un paradigma positivista, de tal modo, que la investigación tenga un alcance descriptivo. Se contó con una muestra de 104 estudiantes pertenecientes a una escuela primaria de la ciudad de Chihuahua, Chihuahua, México, en los que se aplicó un instrumento que se denomina Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE) adaptado a preescolar (Meléndez, 2019). Se encontró que el 56% de los estudiantes perciben con mayor frecuencia violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, por otro lado, el 80% de ellos muestran índices altos en cuanto a interrupción en el aula. Con estos resultados se llegó a la conclusión de la hipótesis que se tiene con respecto a que los alumnos en

educación primaria que perciben principalmente violencia verbal del alumnado hacia al alumnado generando así que la exclusión social no se cumplió.

Palabras clave: violencia, violencia escolar, educación primaria, percepción.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La violencia escolar Álvarez García, en el 2011, la definió como aquella conducta intencionada que usa la fuerza y el poder para causar daño o perjuicio a los miembros de una comunidad educativa, y que no sólo afecta significativamente el aprendizaje, sino que tiene consecuencias adversas para la salud de la persona. Esta forma de violencia ejercida en el ámbito escolar es un problema que sucede en todo el mundo, y a través del tiempo se ha convertido en un problema complejo de salud pública difícil de resolver, y que ha sido poco estudiado.

La agresión es una problemática que frecuentemente se presenta en las instituciones de todos los niveles educativos, tradicionalmente los estudios sobre violencia escolar se han centrado en los últimos años principalmente en educación básica y es muy poca la presencia de este fenómeno en los primeros grados, por considerarse inexistente o de poca importancia el cual no se debe menospreciar si no intervenir desde edades tempranas para prevenir que esta situación de violencia se manifieste en grados posteriores con mayor intensidad y esto es una de las principales motivos por las cuales busco realizar esta investigación.

Además, a lo largo de las distintas prácticas realizadas en escuelas primaria se ha logrado observar por parte de los alumnos conductas violentas expresadas no sólo de manera física, sino también verbal, lo que ocasiona con ello conflictos entre compañeros, que en muchos

de los casos infieren en el desarrollo de las actividades que por lo general llegan a permear de forma directa en la convivencia entre infantes.

Esta es una problemática que con el paso de los años se ha incrementado o bien no se le ha dado la importancia debida y de la cual la escuela resulta ser un punto de encuentro para que se lleven a cabo este tipo de situaciones. En la actualidad se vive en un contexto violento tanto en el ambiente social como político que repercute en la estabilidad de los valores, maneras de convivencia y en la forma de desenvolverse dentro de una sociedad de los alumnos debido que frecuentemente presentan problemas para adquirir el aprendizaje, rezago educativo, abandono escolar, así como una autoestima baja.

Sin duda la violencia escolar no es una problemática que surge en el siglo XXI sino que se ha encontrado presente desde décadas atrás, aunque hablar de este tema aún resulta ser difícil de tratar puesto que implica sumergirse en diversos contextos que suelen ser complejos según supuestos, como lo es el contexto familiar debido a que es ahí en dónde comúnmente los alumnos llegan a tener un primer contacto con numerosos actos violentos que probablemente después tratan de reproducir dentro del salón de clases.

Debido a lo planteado, conocer la percepción de violencia presente en la educación primaria resulta trascendental, puesto que será una fuente de información además servirá de utilidad para las docentes frente a grupo pues se considera que al estar lo suficientemente informadas sobre dicho problema y la manera en la que se exterioriza con mayor frecuencia podrán inferir de manera acertada en su quehacer docente en un futuro próximo.

Este tema surge después de observar en las diferentes escuelas primarias de la ciudad de Chihuahua en la que se ha practicado, las actitudes violentas que cada uno de los alumnos reproducen en la institución durante la hora del recreo y las clase con frecuencia la manera de juego de los niños se lleva cabo por medio de patadas, empujones, golpes, expresiones de manera verbal denigrantes, jugar a las luchas, jalón de cabello, mordidas, robo de material de sus compañeros donde eran más notorio en los alumnos que cursan primero y segundo educación primaria.

MARCO TEÓRICO

Según un artículo publicado en el periódico Código @Delicias, periodismo libre, (2016) señala que Chihuahua es un estado que ocupa el segundo lugar en cuanto a acoso escolar (bullying) debido a que según estudios los estudiantes de educación básica han sido víctimas en algún momento de acoso escolar por parte de otros compañeros.

Existen distintas definiciones sobre el término de violencia; autores que dan validez y enriquecen la problemática planteada, es importante mencionar que dicha situación no tiene una definición específica pues como varios autores lo explican no existe una definición ampliamente aceptada por todos estos.

Dicho lo anterior, se iniciará por el término que delimita la UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura por sus siglas en inglés, esclarece que la violencia no es innata sino todo lo contrario que ésta es adquirida y/o aprendida a lo largo de nuestra vida, al observar y ser partícipe de diversas situaciones en las que se hacen presente estas conductas. Es importante mencionar que:

La violencia en el ámbito escolar es una realidad que deniega cada día a millones de niños y jóvenes el derecho humano fundamental de la educación. El Plan Internacional estima que 246 millones de niños y adolescentes podrían ser víctimas de la violencia al interior y alrededor de sus escuelas. (UNESCO, 2019, p. 1).

Asimismo, la violencia es aquel acto en el que se emplea la fuerza, ya sea física o de otra magnitud, que no necesariamente es ejercida contra otras personas, pues esta puede ser contra la misma persona, con el propósito de causar lesiones a la víctima, en cuenta a esto, se encontró que la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020), define la violencia de la siguiente manera:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (p.4)

Jiménez-Bautista (2012) en su artículo titulado Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad menciona que el ser humano se encuentra totalmente controlado por su comportamiento emotivo y agresivo particularmente por lo que deja de lado el cognitivo, además, habla de que aprendemos no porque la información adquirida sea transmitida sino porque esta se construye con la versión personal de la información obtenida.

La palabra violencia frecuentemente se encuentra fuera del vocabulario del contexto cercano a la comunidad estudiantil y/o los agentes pertenecientes a esta, es decir, directivos, maestros, alumnos, y padres de familia difícilmente mencionan la palabra violencia para delimitar los sucesos que obstaculizan la labor docente, impiden el desempeño favorable de los infantes y frenan todo tipo de convivencia sana presente en el día a día del estudiante en todos los niveles educativos.

Gómez (2005) define que la violencia es vista como una forma de relación social concreta, referida a los distintos tipos de interacción que se dan en la institución escolar comprendida no sólo desde el punto de vista de los participantes o de sus conductas e intenciones, sino también desde la lógica de la normatividad institucional. Debido a que más allá de ser entendida como un fenómeno aislado se encuentra presente como un suceso de la vida cotidiana. (p.2)

Por otro lado, en el libro -Reflexiones sobre la violencia en las escuelas coordinado por (Furlan, 2012) se establece que existe una idea coloquial sobre la violencia en la que es visualizada como un suceso de representación física, que un actor ya sea de manera individual o de forma colectiva realiza de modo intencionado contra uno o más individuos con el objetivo de causar daño, limitar, restringir, descartar, exceptuar, dominar, obligar e imponer algo sin que el receptor lo consienta.

Para definir la violencia según la naturaleza del acto se considera prudente conocer y precisar cuatro conceptos principales, tales como, violencia física, violencia psicológica, violencia verbal y por último pero no menos importante la violencia sexual, la primera suele ser la que

más se logra percibir puesto que implica daños visibles en la persona, la segunda se hace presente de forma pasiva y en un nivel bajo de representación por otra persona debido a que comúnmente suelen ser humillaciones, amenazas o hasta comparaciones de carácter destructivo que afectan tanto autoestima como desarrollo de la persona.

La violencia continuamente se puede hacer presente en las instituciones educativas debido a que se genera, mantiene y se lleva a cabo en la escuela por lo que suele dar lugar a que se considere como una manifestación normal en las relaciones de convivencia del alumno.

Cázares, Rodríguez y Ortega (2019) mencionan que la sensación de bienestar y autoestima de los estudiantes se ven afectados al estar dentro de la escuela o del salón de clases dado que es el lugar en el que se presentan actos de inequidad y tratos injustos entre los individuos involucrados; una de las consecuencias de estos sucesos es que el estudiante afectado presenta sentimientos de inferioridad, además, se sienten humillados y ven desvalorada su persona.

Por otra parte, “Las instituciones son espacios no necesariamente armónicos; arenas en donde se registran conflictos y contradicciones entre alumnos, maestros, directivos y padres de familia involucrados en ellas”. (Gómez, 2003, P.64) Por lo anterior se puede inferir que la escuela se convierte en un espacio de convivencia que suele ser afectada de manera negativa con acciones realizadas tanto por maestros, estudiantes, directivos y en general por parte de todos los actores participantes de la misma ya sea de manera activa o pasiva.

Es violencia escolar la que perpetua el alumno cuando rompe material escolar en venganza por un castigo que le ha sido impuesto por su mala conducta, cuando la violencia s entre personas, tres son las modalidades que capta: violencia del maestro contra el alumno, violencia del alumnado contra el maestro y violencia entre compañeros parte del ejercer el uso intencionado de la fuerza con el fin de dañar a una o más personas, aunque se puede hacer evidente no sólo de alumno a alumno sino también de maestro a alumno, debido a que este último puede tratar de hacer valer su autoridad.

Gómez, (2005) define la violencia escolar en dos importantes aspectos, los cuales se muestran un recurso de poder establecido por el maestro para hacer valer su autoridad y mantener el

control en el aula, entre los alumnos forma parte de una fuerza abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo o de un grupo algo que no quiere consentir libremente. (p.10)

La violencia escolar usualmente se usa para hablar de todas aquellas situaciones en las que los estudiantes realizan actos de agresión que no necesariamente tiene que ser física. Se encontró que “La generalización del término violencia escolar se utiliza para denominar todos los actos realizados por los jóvenes en edad escolar que implican algún grado de agresión y en los que se incurren en la escuela o fuera de ella” (Echeverría,2014, p. 125).

Por otro lado, la violencia escolar “se ejerce de manera consciente y voluntaria y no la estatal o animal, ni la patológica, porque no implican una responsabilidad directa del ser humano” (Gómez, 2005, p. 700). También imposibilita la progresión de los alumnos, entorpece el desarrollo de su potencial y podría dejar consecuencias permanentes que van desde hacerse presentes tanto de forma físicas como psicológicas.

En cuanto a las aulas primaria refiere en su mayoría los episodios violentos traen como consecuencia que la víctima de la agresión entregue un objeto, llore, o salga corriendo. Por otro lado, al momento de que esto sucede muy probablemente el agresor suele lanzar nuevamente un ataque en contra del niño que ya había sido victimizado, de la misma manera si otros compañeros observan esta situación como algo exitoso y favorable o aquellos que fueron heridos con anterioridad, es posible que comiencen a realizar estos ataques también (Ronald G., C. Roedell, Arezzo, & Hendrix, 2007).

METODOLOGÍA

El estudio tiene un enfoque de corte cuantitativo, porque se les atribuyó un valor numérico a los resultados, de nivel aplicativo porque los resultados obtenidos permitirán establecer estrategias para prevenir y erradicar casos de violencia escolar. De método descriptivo porque estuvo dirigido a determinar cuál es la percepción de la violencia escolar donde se les aplicó el CUVE adaptado a preescolar (Meléndez, 2019), que tienen los alumnos cursando primero y segundo de educación primaria, así como de cuantificar la recopilación y el análisis de datos de la misma para saber quién percibe mayor violencia, además, cuál violencia según la naturaleza del acto perciben con mayor frecuencia, es decir, violencia física o verbal. Será de corte transversal porque se realizó en un tiempo y lugar determinado.

Es necesario comentar que el enfoque cuantitativo resulta ser secuencial y busca probar un estudio delimitado de manera concreta, “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, p. 4). Los datos se recuperaron gracias al empleo de un cuestionario llamado CUVE adaptado a preescolar (Meléndez, 2019) con el empleo de medios electrónicos como por ejemplo un celular o una plataforma digital, donde el docente en formación será la encargada de aplicar el cuestionario a los niños que pertenecen a su primaria de prácticas.

Se plantea la hipótesis de que los alumnos de segundo grado de primaria tienen una percepción de la violencia más alta que los de primero grado de primaria, y a su vez ejercen violencia verbal del alumnado hacia el alumnado y exclusión social.

Para la recolección de datos se usó como técnica el cuestionario de violencia escolar para niños de 4 a 8 años, el instrumento lleva como nombre el CUVE adaptado a preescolar (anexo 2), (Meléndez, 2019). se realiza una adaptación del Cuestionario de Violencia Escolar – Revisado (CUVE-R) En el año 2011 Álvarez García, Núñez, Rodríguez, Álvarez, & Dobarro, realizaron un estudio para diseñar una versión revisada y ampliada del Cuestionario de

Violencia Escolar utilizado en diversos estudios relacionados con la percepción de la violencia en estudiantes de secundaria.

Se realizaron distintas modificaciones para ser adaptado en otros niveles educativos, sin embargo, estas seguían con cierto grado de complejidad para ser aplicadas en educación preescolar y a los primeros grados de educación primaria, por lo que fue necesario que se hiciera una última adaptación. Profesores y alumnas de la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua (IBYCENECH), llevaron a cabo un proceso de adaptación del instrumento aplicado, donde se encuentra dividido en 7 categorías y el que quedó resumido a 18 enunciados de 31 que se consideraban inicialmente, además, consideraron oportuno dejar solamente 3 opciones para que los alumnos respondieran, finalmente quedaron de esta manera: nunca, algunas veces y siempre. Finalmente, las 18 preguntas quedaron catalogadas en 7 categorías que son: La categoría violencia verbal del alumnado hacia el alumnado está compuesta por tres, y la categoría Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado que contiene por 2 ítems. Estas dos categorías se desarrollan mediante la palabra y no con el contacto físico entre las personas, esta puede ser una de las observadoras o identificada por cualquier persona, donde en estas podemos identificar los insultos, motes, hablar mal de ellos, amenazas verbales y falta de respeto.

La categoría de exclusión social esta tiene dos ítems que son 6, son aquellas acciones o conductas que el alumno o el maestro puede realizar que causa discriminación entre estudiantes.

Después tenemos la categoría de Disrupción en el aula se compone de dos ítems, esta violencia se refiere al comportamiento con los que los alumnos dificultan al maestro al impartir su clase que puede ser el hablar o interrumpir mientras se está participando, levantarse cuando no se debe, entre otras.

La siguiente categoría es Violencia física indirecta por parte del alumnado esta contiene dos ítems, se refiere a una especie de daño que el alumno puede causar al mismo alumnado o

colectivo docente, perjudicando sus pertenencias o materiales necesarios para llevar a cabo la función de su estudio o trabajo debido el caso este se identifica esta con acciones como por medio de robo, destrozos, esconder cosas, entre otros.

La categoría es Violencia del profesorado hacia el alumnado tiene 5 ítems, es toda acción u omisión con la cual se causa daño de manera intencional que sea causada por el maestro hacia el alumno en un contexto escolar o ambiente educativo las cuales se pueden manifestar cuando el maestro insulta, muestra preferencias, ridiculización, no escucha, castiga injustamente, no trata por igual, baja notas como represaría, entre otras.

Por último, tenemos la categoría Violencia Física directa y amenazas entre estudiantes esta contiene dos ítems, es aquella violencia que comúnmente es la que percibe más o bien la que frecuentemente se le denomina como una verdadera violencia, es categorizada donde se encuentra un contacto físico entre los mismos estudiantes se le asocia los golpes, las peleas, así como amenazas con objetos peligrosos.

La escuela primaria se encuentra localizada al norte de la capital del estado de Chihuahua. Es una escuela relativamente joven en comparación a escuelas aledañas. La primaria es estatal y cuenta con un único turno matutino, así también, es considerada una escuela urbana de alta demanda con un rendimiento académico destacable y con reputación favorable entre el gremio docente y estudiantil. Los sujetos participantes fueron 104 alumnos con edades de 6 a 8 años edad de ambos sexos son alumnos que cursan primero y segundo grado.

Los datos recolectados para la investigación fueron plasmados en una hoja de cálculo, en ella se integró el grado, grupo y las respuestas que arrojaron en cada uno de los 18 ítems que conformaba el CUVE adaptado a Preescolar dicho documento está estructurado de tal manera que la información recopilada está debidamente organizada, con el fin de que sea más fácil su análisis.

Mediante los estadísticos se lograron calcular las frecuencias de los datos recolectados en los cuestionarios aplicados; se obtuvieron resultados sobre la percepción de violencia manera general donde se analizó los promedios más altos y la categoría de los grados tomando en cuenta toda la población participante, posteriormente fue filtrada por grado escolar que son primero y segundo grado.

Del mismo modo se obtuvo el promedio de cada ítem, alumno y categoría con las que cuenta el CUVE adaptado para determinar el nivel de percepción de violencia escolar en los estudiantes encuestados, así como el tipo de violencia que se genera con mayor frecuencia en los primeros grados de educación primaria.

Del mismo modo, se realizó un comparativo por grado tomando como referente las categorías con mayor nivel de percepción que arrojaron los estudiantes.

RESULTADO

Se obtuvo que, las categorías con mayor percepción por los alumnos de primer grado de primaria son: disrupción en el aula con 1.6 puntos, violencia física indirecta por parte del alumnado 1.1 y con 1.0 violencia verbal de alumnado hacia alumnado, violencia física directa y amenazas entre estudiantes de acuerdo al análisis de primer grado tenemos un promedio 1.0 general consiste no perciben percepción de violencia y el 1.4 que es el promedio más alto que son 12% de los alumnos perciben violencia, donde uno de ellos tiene un promedio de 2.0 que consiste en una percepción de violencia alta.

Ítem más alto es 1.7 que es la pregunta 15.- ¿Tus compañeros hablan cuando la maestra les está explicando? Y 1.4 la pregunta 16.- ¿Haces desorden cuando tu maestra explica las instrucciones? Que pertenecen a la categoría de disrupción del aula se caracteriza por el comportamiento de los alumnos de manera inapropiada, lo cual impide llevar un buen manejo

del grupo por parte del profesor y a su vez ocasiona que los aprendizajes establecidos no se logren como se tiene planeado o se dificulte el proceso para conseguirlo, muchas veces estas conductas pueden convertirse en violencia dirigida por los alumnos hacia el docente. Por otro lado, en segundo grado de primaria, se obtuvo que las categorías con mayor percepción son: disrupción en el aula con un promedio de 1.6, violencia física indirecta por parte del alumnado 1.2 donde se expresa en ciertos estudiantes roban objetos o dinero del centro educativo, esconden pertenencias del profesorado o material del centro necesario en su trabajo, para molestarle deliberadamente y estudiantes esconden pertenencias de otros compañeros o compañeras, para fastidiar; respectivamente. 1.0 Violencia física directa y amenazas entre estudiantes alumnos de primaria como defensa hacia una agresión, por sentirse superior hacia otro niño por ser más grande, alto, de un nivel mayor, para obtener algo que el pequeño desea, como respuesta para un comportamiento que le desagrade y al mismo tiempo pueden ejercer amenazas hacia la víctima más que nada para mantenerse seguros o que no sean descubiertos con alguna autoridad, en este caso, el docente o el directivo.

En el análisis de segundo grado tenemos un promedio 0.9 general consiste no perciben violencia y el 1.0 que es el promedio más alto que son 18 alumnos de una población de 57 alumnos en total que representa un porcentaje de 31% de los alumnos resultan percibir violencia, donde uno de ellos tiene un promedio de 2.0 que consiste en una percepción de violencia alta.

Ítem más alto es 1.6 que es la pregunta 15.- ¿Tus compañeros hablan cuando la maestra les está explicando? Y 1.4 la pregunta 16.- ¿Haces desorden cuando tu maestra explica las instrucciones? Que pertenecen a la categoría de disrupción del aula, los alumnos mencionan que sus compañeros siempre o algunas veces hablan cuando la maestra está explicando, mientras manifiestan que hacen desorden ante la misma situación anteriormente planteada, lo que nos genera una percepción de violencia ejercida hacia el docente por parte de los estudiantes, y a su vez está ocasionando disgusto en algunos pequeños a la hora de tomar la clase, ya que al momento de manifestarlo de esta manera dan a entender que no es agradable para ellos este tipo de incidencia.

Habiendo establecido las categorías más altas en cuanto a la percepción de los alumnos de los cursan primero y segunda educación primaria se realizó un análisis para conocer los ítems con mayor puntuación lo cual arrojó la pregunta 15.- ¿Tus compañeros hablan cuando la maestra les está explicando? Con un promedio de 1.8 que corresponde a interrupción en el aula el alumnado habla cuando la maestra se encuentra frente al grupo causando conductas disruptivas dentro del aula.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los alumnos aún a corta edad son capaces de percibir la violencia que se hace presente dentro de su centro escolar y sobre todo en las aulas pues es ahí el lugar en el que ellos pasan la mayoría del tiempo, además, de ser el espacio aparte de su casa en el que conviven en gran medida con otros individuos que se vuelven parte de su desarrollo, tanto emocional como personal y educativo.

Los alumnos que cursan primero y segunda educación básica que estuvieron involucrados en esta investigación detectaron conductas violentas, aunque algunos en mayor medida que otros o con distintas características. La violencia percibida en un índice más elevado en el total corresponde a la interrupción en el aula con la pregunta número quince en la que se cuestionaba a los alumnos si ellos o sus compañeros hablan cuando la maestra explica lo que se realizará o da instrucciones, sin embargo, esto no precisamente da como resultado que la educadora sea violentada por parte de los alumnos.

A diferencia de lo que se planteó como hipótesis, se creía los alumnos de segundo grado de primaria tienen una percepción de la violencia más alta que los de primero grado de primaria es verdadera ya que de acuerdo al análisis que arroja el CUVE adaptado a preescolar tenemos que 31 % alumnos perciben altos índices de percepción en cambio en primero grado de primaria nos arroja 12% perciben altos índices de percepción de violencia en cambio los

alumnos no ejercen violencia verbal del alumnado hacia el alumnado y exclusión social , ya que la categoría con índices elevados fue disrupción del aula.

REFERENCIAS

Álvarez García, D., Núñez, J., Rodríguez, C., Álvarez, L., & Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar - Revisado (CUVE-R). *Revista de Psico didáctica*, 1-26.

Cázares Delgado, O., R. A. (2019). Evidencias de lo invisible. Pacheco, A. M. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Redalyc*, 26.

Delicias, C. (23 de 4 de 2016). TIENE MÉXICO EL PRIMER LUGAR EN BULLYING ESCOLAR, Y CHIHUAHUA ES EL SEGUNDO LUGAR NACIONAL. *Código Delicias*.

Echeverri Ochoa, A., R. A. (2014). HACIA UNA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO VIOLENCIAS ESCOLARES. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 122-138.

Furlan, A. (2012). Reflexiones sobre la violencia en las escuelas. En R. N. Burgos, La violencia escolar: Múltiples implicaciones y múltiples ángulos de interpretación (págs. 315-348). Siglo Xxi Editores

Jiménez-Bautista, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *CONVERGENCIA*, revista de ciencias sociales, 1-40.

Meléndez Anchondo, A., Rivera Rascón, S. A., & Grajeda Tarango, O. E. (2019). Adaptación del Cuestionario de Violencia Escolar para niños de 4 a 8 años. *Revista Digital*, 2-318.

Gómez Nashiki, A. G. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 693-718.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta Edición ed.)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, I. C. (s.f.). UNESCO. Obtenido de UNESCO: <https://es.unesco.org/themes/acoso-violenciaescolar>

Ronald G. Slaby, W. C., Roedell, D. A & Hendrix, K. (s.f.). La prevención temprana de la violencia: Herramientas para los maestros de niños pequeños. Recuperado el 2020 de Febrero de 25, de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Lapreveni%C3%B3n-temprana-de-la-violencia-Herramientas-para-losmaestros-de-ni%C3%B1os-peque%C3%B1os.pdf>

LA ENSEÑANZA DE LA GEOMETRÍA, DE LA MODALIDAD PRESENCIAL A LA MODALIDAD A DISTANCIA

Nombre del autor:

- **Alicia Dávila Gutiérrez**
 - Escuela Normal de Ixtlahuaca
 - Doctorado
 - Docente
 - davilaalicia_d@normalixtlahuaca.edu.mx

- **Xóchitl López Cano**
 - Escuela Normal de Ixtlahuaca
 - Maestría
 - Docente
 - lopezxochoitl_d@normalixtlahuaca.edu.mx

- **Isabel Monroy Plata**
 - Escuela Normal de Ixtlahuaca
 - Maestría
 - Docente
 - monroyisabel_d@normalixtlahuaca.edu.mx

Línea temática 7. Los Campos Disciplinarios de la Educación Normal

RESUMEN

En esta ponencia se describen los resultados que tuvo la enseñanza de la geometría al transitar de la modalidad presencial a la modalidad a distancia, durante el periodo de confinamiento causado por la COVID-19, en el grupo de 4to. semestre de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe (LEPIEIB). Se presentan los resultados del primer ciclo de investigación-acción que desarrolló el CAEF “Pensamiento matemático y competencia didáctica” en torno a la investigación “La enseñanza de la geometría en la formación de licenciados en educación”. El objetivo de este ciclo de investigación-acción es: conocer el impacto de la enseñanza de la geometría al transitar de la modalidad presencial a la modalidad a distancia, en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria Indígena. Los resultados muestran que durante el periodo a distancia la enseñanza de la geometría continuó impactando tanto en la formación de los estudiantes como en el aprendizaje de este campo de conocimiento. Los futuros docentes se apropiaron de elementos teóricos, disciplinares y didácticos para la enseñanza de la geometría en la Educación Primaria Indígena; debido principalmente a que, durante la modalidad presencial se habían establecido las bases didácticas y cuando se traslada el curso a la modalidad a distancia, éste se desarrolló con énfasis en el taller y las situaciones didácticas.

PALABRAS CLAVE

Consigna, didáctica, modalidad a distancia, situación didáctica y taller.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con enfoque Intercultural Bilingüe (LEPIEIB), el curso Geometría tiene como propósito: fortalecer los fundamentos

matemáticos de los estudiantes, para transitar al desarrollo de sus habilidades geométricas que permitan incidir, de manera más asertiva, en su intervención pedagógica y didáctica con las alumnas y alumnos de primarias unigrado y multigrado de las regiones indígenas, de ser posible, utilizando la lengua originaria que prevalece en el contexto (SEP, 2020, p. 6). Este curso pertenece al trayecto formativo *Preparación para la enseñanza y el aprendizaje* y se encuentra ubicado en el cuarto semestre.

Los cursos que integran el trayecto, correspondientes al campo matemático son: Aritmética. Números naturales (1er. Semestre); Aritmética. Números decimales (2do. Semestre); Álgebra (3er. Semestre), Geometría (4to. Semestre) y Probabilidad y estadística (5to. Semestre). Los primeros tres cursos son antecedentes del curso de geometría y el último tiene un enfoque metodológico. Los cursos del campo de formación matemática, se corresponden con los *ejes temáticos* de Educación Primaria Indígena: 1) Número, álgebra y variación; 2) Forma, espacio y medida; y, 3) Análisis de datos. Se deduce que la formación de los futuros docentes de Educación Primaria Indígena tiene estrecha relación con el nivel educativo en el que se van a desempeñar.

El curso de geometría se desarrolló durante el segundo semestre del ciclo escolar 2019-2020, periodo que correspondió al inicio de la emergencia sanitaria, motivo por el cual transitó de la modalidad presencial a la modalidad a distancia. Así, la primera unidad se desarrolló en el aula, y las dos siguientes a distancia. Durante todo el desarrollo del curso, los principales medios de comunicación con los alumnos fueron el correo electrónico y el celular, estos constituyeron un apoyo para la enseñanza y el aprendizaje en la primera unidad y se consolidaron como tal, en la fase de contingencia a partir de la plataforma Google Drive y la aplicación de WhatsApp.

La forma de enseñar en la modalidad presencial a la modalidad a distancia, sufrió cambios debido principalmente a que se dejó de interactuar de manera directa con el estudiante, la comunicación verbal se tradujo a una comunicación escrita a través de consignas²⁷ para

²⁷ “Es una herramienta que permite al docente orientar el esfuerzo cognitivo y desarrollar las estrategias de aprendizaje de los alumnos” (Departamento de extensión y Desarrollo Profesional Docente, s/a, p. 1).

desarrollar las situaciones didácticas²⁸, y aunque se había trabajado con éstas durante la modalidad presencial, el hecho de no poder comunicarse de manera directa influyó en la precisión de los productos académicos por lo que se acudió al apoyo de materiales visuales como los tutoriales.

De igual manera, los procesos de aprendizaje son distintos desde el momento en que la interacción es a través de los medios tecnológicos referidos, la comunicación es limitada aun cuando ésta estuvo abierta y fue flexible. El proceso formativo no se detuvo, sin embargo, es preciso reflexionar en torno a la pregunta: ¿cuál es el impacto que tiene la enseñanza de la geometría en la modalidad a distancia en la formación de los futuros docentes de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena?

MARCO TEÓRICO

El curso Geometría como se ha referido, corresponde al trayecto formativo Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, y en él se plantean una serie de contenidos que se corresponden con los que integran los programas de Educación Básica; y, se puede afirmar que el campo formativo de Pensamiento Matemático de Educación Básica está atendido en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria Indígena.

Los contenidos del curso Geometría se integran en tres unidades de aprendizaje: Unidad I. ¿Para qué enseñar geometría en la educación primaria? Unidad II. La geometría en el aula. Unidad III. Materiales didácticos para trabajar en el aula. Las tres unidades se retomaron del libro de García, S. y López, O. (2011). La enseñanza de la geometría. Materiales para apoyar la práctica educativa. Los contenidos de este curso son los siguientes (Tabla 1).

²⁸ La producción de conocimientos matemáticos de acuerdo con Brousseau (1986) se realiza a partir de dos tipos de interacciones básicas: “a) la interacción del alumno con una problemática que ofrece resistencias y retroacciones que operan sobre los conocimientos matemáticos puestos en juego, y, b) la interacción del docente con el alumno a propósito de la interacción del alumno con la problemática”. Los dos tipos de interacciones, “sujeto/medio y alumno/docente conforman en la teoría de situaciones un sistema, es decir, que no pueden concebirse de manera independiente unas de las otras. Este sistema es la situación didáctica” (Sadovsky, 2005, p. 4).

Unidad de aprendizaje	Contenidos
<p>I. ¿Para qué enseñar geometría en la educación primaria?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Enseñar geometría ¿para qué? ● Tareas en la enseñanza de la geometría: <ul style="list-style-type: none"> ○ Tareas de conceptualización ○ Tareas de investigación ○ Tareas de demostración ● Habilidades para desarrollar en la clase de geometría: <ul style="list-style-type: none"> ○ Habilidades visuales ○ Habilidades de comunicación ○ Habilidades de dibujo ○ Habilidades de razonamiento ○ Habilidades de aplicación y de transferencia ● Niveles de razonamiento geométrico
<p>II. La geometría en el aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● El enfoque de resolución de problemas en la enseñanza de la geometría. ● Propuesta para la enseñanza: el aula-taller de geometría. ● Actividades para el aula-taller de geometría. ● La geometría y sus resultados en diversas evaluaciones nacionales: EXCALE, ENLACE, PLANEA.
<p>III. Materiales didácticos y actividades para trabajar en el aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Uso de materiales, juego de geometría, tangrams, geoplano, plataformas virtuales: Khan Academy, LOGO, Geogebra, didáctica especializada, entre otras de Geometría dinámica. ● Actividades para practicar en el aula: <ol style="list-style-type: none"> 1. Rompecabezas 2. Copiando figuras

	<ol style="list-style-type: none"> 3. Identificando cuerpos 4. Pentominós 5. Definiendo trianpen 6. Explorando cuadriláteros 7. Construyendo y probando 8. Geometría y azulejos 9. El círculo <ul style="list-style-type: none"> ● Diseño de planeaciones didácticas para clases de geometría ● Diseño y aplicación de una secuencia de actividades didácticas para un periodo de diez días de práctica...
--	---

Tabla 1 Contenidos del curso Geometría

Se puede observar que el curso aporta los fundamentos teóricos, disciplinares y didácticos para la enseñanza de la geometría, no obstante, falta incorporar un marco teórico didáctico de las matemáticas que sustenta esta propuesta de enseñanza, imprescindible en la formación del futuro docente.

De igual forma, se revisaron los Aprendizajes Clave (SEP, 2017), para conocer la correspondencia entre los contenidos del curso de geometría de la LEPIEIB y los programas de Educación Básica (EB). Los propósitos de EB con relación al campo pensamiento matemático, son los siguientes:

1. Concebir las matemáticas como una construcción social en donde se formulan y argumentan hechos y procedimientos matemáticos.
2. Adquirir actitudes positivas y críticas hacia las matemáticas: desarrollar confianza en sus propias capacidades y perseverancia al enfrentarse a problemas; disposición para el trabajo colaborativo y autónomo; curiosidad e interés por emprender procesos de búsqueda en la resolución de problemas.
3. Desarrollar habilidades que les permitan plantear y resolver problemas usando herramientas matemáticas, tomar decisiones y enfrentar situaciones no rutinarias.

Durante el desarrollo de los contenidos del curso Geometría, se enfatizó en que las situaciones didácticas devueltas a los futuros docentes cumplieran con estos propósitos y con los específicos del nivel primaria en el eje temático *Forma, espacio y medida*:

3. Usar e interpretar representaciones para la orientación en el espacio, para ubicar lugares y para comunicar trayectos.
4. Conocer y usar las propiedades básicas de triángulos, cuadriláteros, polígonos regulares, círculos y prismas.
5. Calcular y estimar el perímetro y el área de triángulos y cuadriláteros, y estimar e interpretar medidas expresadas con distintos tipos de unidad.

Los contenidos del eje temático Forma, espacio y medida son: a) ubicación espacial; b) figuras y cuerpos geométricos; c) magnitudes y medidas. Estos se vinculan de manera directa con los que se plantean en el curso Geometría y aun cuando no hay un contenido directo que *enseñe cómo enseñar*, con los elementos teóricos, disciplinares y didácticos que aportó el curso, se *devolvieron*²⁹ *situaciones didácticas* con las que los estudiantes se apropiaron de nociones teóricas y didácticas con la que pueden sustentar su enseñanza.

Otro referente teórico del curso y para la enseñanza de la geometría los constituyó *Didáctica de las matemáticas para maestros* (Godino, 2004), del que se recuperaron los contenidos y objetos matemáticos, los procesos, los recursos didácticos, los niveles de razonamiento geométrico de Van Hiele y algunas situaciones didácticas que se plantearon a los estudiantes. Los contenidos geométricos que propone Godino (2004), para el nivel primaria están relacionados con los planteados en Aprendizajes Clave de matemáticas; estos son: 1) figuras geométricas; 2) transformaciones geométricas, simetría y semejanza; 3) orientación espacial, sistemas de referencia; y, 4) magnitudes y medida. Estos contenidos se estudiaron en el curso Geometría a partir de haber considerado aplicar la propuesta didáctica denominada *aula-taller de geometría*, en donde se devolvieron situaciones didácticas a los estudiantes. Y recuperando principalmente la noción de *situación fundamental*, porque ésta permite estudiar y vincular diversos contenidos, tal es el caso del contenido *orientación espacial*, en el que se propuso la situación didáctica denominada “el cartero”, donde se vinculan los contenidos:

²⁹ Llamaremos “devolución” a la actividad mediante la cual el docente intenta alcanzar ambos resultados. (Brousseau, 1994, p. 67).

orientación espacial, escala, medida y se efectúan diversos procesos y procedimientos matemáticos. En la Tabla 2, se observa la propuesta de los contenidos, implementada a partir del aula-taller de geometría y las fechas de realización.

Contenidos del aula-taller	
Actividades	Fecha de realización
Contenido 1. Figuras Geométricas	4,6 feb
<ul style="list-style-type: none"> • Uso del tangram 	
<ul style="list-style-type: none"> • Juegos de psicomotricidad 	11, 13 feb
<ul style="list-style-type: none"> • Uso del geoplano 	18, 20 feb
<ul style="list-style-type: none"> • Construcción y exploración de sólidos (popotes, cartulina, vidrio, madera), cubos rubik, hexaminós 	25, 27 feb
<ul style="list-style-type: none"> • Pompas de jabón 	03,10 marzo
<ul style="list-style-type: none"> • Logo y Cabri 	12, 17 marzo
Contenido 2. Transformaciones geométricas. Simetría y semejanza	19, 21 abril
<ul style="list-style-type: none"> • Juegos de psicomotricidad 	
<ul style="list-style-type: none"> • Caleidoscopio 	23, 28 abril
<ul style="list-style-type: none"> • Espejos 	30 abril, 05 mayo
<ul style="list-style-type: none"> • Papiroflexia 	07, 12 mayo
Contenido 3. Orientación espacial. Sistemas de referencia.	14, 19,26 mayo
<ul style="list-style-type: none"> • El cartero • Viajeros y geógrafos 	
Contenido 4. Magnitudes y medidas	28 mayo, 9,11 junio
<ul style="list-style-type: none"> • Medición de peso • Medición del tiempo • Medición de longitudes • Medición de temperaturas 	

<p>Contenido 5. Magnitudes geométricas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Medida de longitudes: juego de comunicación. ● Medida de longitudes (discusión) ● Análisis de textos escolares. Diseño de unidades didácticas. ● Análisis de experiencias didácticas: áreas y perímetros. 	<p>30 junio, 02, 9 julio</p>
<p>Contenido 5. Poliedros e imaginación espacial</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Construcción de poliedros regulares. ● Legos ● Construcción de figuras (caras laterales) 	<p>14, 16 julio</p>

Tabla 2 Contenidos del aula-taller (Godino, 2004)

También, recuperamos de Godino (2004), los objetos matemáticos que se estudian o aprenden a partir de la situación didáctica propuesta para el contenido específico: problemas, lenguaje, acciones, conceptos, propiedades, argumentaciones; de las que se enfatizó la identificación de las nociones matemáticas implícitas en el problema a resolver. El lenguaje, acciones, propiedades y argumentaciones se precisaron en el desarrollo de la primera unidad, en las siguientes se dejó de precisar de forma directa, no obstante, se realizaron las observaciones en los productos del curso.

Los procesos matemáticos son incorporados al trabajo del aula-taller para fundamentar y determinar en qué medida los estudiantes interactúan con las situaciones didácticas: 1) resolución de problemas; 2) representación; 3) comunicación; 4) justificación; 5) conexión; 6) institucionalización. Los procesos matemáticos se promueven en el aula y en el periodo en el que se trabajó a distancia, las consignas tenían que continuarlos favoreciendo, excepto la comunicación que disminuyó y la institucionalización consistente en la “fijación de reglas y convenios en el grupo de alumnos, de acuerdo con el profesor” (Godino, 2004, p. 39). Este último porque la interacción fue principalmente docente-alumno por medio del grupo de WhatsApp y por la plataforma Google Drive en donde los demás estudiantes pudieron observar y analizar los productos enviados sin por estos medios comunicarse de manera directa con sus compañeros.

Otro componente del marco teórico en cuestión, lo constituye la Teoría de las Situaciones Didácticas de Brousseau (1986) quién propone que para la producción del conocimiento

matemático se diseñen situaciones didácticas. “Otro factor que facilita el aspecto de las situaciones didácticas es su clasificación. Se distinguen, entre las situaciones que se producen para su estudio experimental, cuatro tipos...” (Cantoral, 2005, p. 43).

En el tránsito de la modalidad presencial a la modalidad a distancia, se continuó trabajando las situaciones didácticas referidas, enfatizando en la acción a partir de la consigna; la fase validación se favoreció a partir de que se enviaban los productos y los compañeros observaron las modificaciones que podían hacer a sus productos para mejorarlos; la formulación fue una etapa que se favoreció de manera individual cuando el estudiante se comunicaba con la docente para emitir y de esta forma, se podían detectar las dificultades que tenía la situación didáctica y a partir de éstas se emitían precisiones generales; al igual, la institucionalización, se efectuó a partir de precisiones individuales que orientaron las generales efectuadas al grupo por la aplicación de WhatsApp.

Los elementos teóricos y didácticos incorporados a la enseñanza de la geometría en el tránsito de la modalidad presencial a la modalidad a distancia son recuperados de la didáctica de las matemáticas, con las nociones de: contrato didáctico³⁰, devolución, transposición didáctica, juego, situación adidáctica, situación fundamental, variable didáctica, entre otros. Consideramos importante referir que un curso no se agota jamás en los contenidos que son explícitos en el programa, este se complementa y fortalece con todos aquellos que el maestro vincula porque es preciso estudiarlos en la interacción que tienen con otros contenidos y en la aplicación en distintos campos de conocimiento.

METODOLOGÍA

La metodología de la investigación es cualitativa, el método es la investigación- acción, por tanto, se plantea la hipótesis de acción:

³⁰ El *contrato didáctico* es otra de las nociones que confluyen en una situación didáctica, éste implica “las interacciones entre docente y alumno a propósito de la interacción del alumno con el medio” (Sadovsky, 2005, p. 3).

El impacto de la enseñanza de la geometría en la modalidad a distancia, será el resultado de los marcos curriculares, teóricos y didácticos recuperados de planes y programas de estudio y de la teoría de las situaciones didácticas, mismos que se concretan en la estrategia del aula-taller y las situaciones didácticas devueltas; a partir de las cuales, el alumno fortalecerá su capacidad autónoma de aprendizaje y su formación para la docencia en Educación Primaria Indígena.

Para apoyar esta hipótesis, se implementó la estrategia el aula-taller, para favorecer el aprendizaje autónomo, y a partir de situaciones didácticas que movilizan y generan los conocimientos y razonamiento geométrico del estudiante.

La población de estudio, en este ciclo de investigación-acción, la constituyeron los estudiantes que cursaron el cuarto semestre de la LEPIEIB. Se desarrolló en su modalidad presencial en la primera unidad y en la modalidad a distancia a partir de la segunda unidad. En ambas modalidades se desarrolló el ciclo de investigación-acción a través de las cuatro fases:

- a) *Planeación*, en esta fase se presentó el plan de acción del curso, el cual atiende el enfoque del plan de estudios *flexibilidad*, y principalmente porque ésta se adecuó a las necesidades que expresaron los alumnos en el diagnóstico, consistente en fortalecer la competencia didáctica para la enseñanza de la geometría. De esto se derivó que el curso adquiriera la modalidad de aula-taller, y se implementaran las situaciones didácticas.
- b) *Acción*, en la se estudian los contenidos a partir de las situaciones didácticas que además de considerar la *fase de acción o adidáctica*³¹, se favorece la interacción entre alumno-medio, alumno-alumno y alumno-docente. En el tránsito de la modalidad directa a la modalidad a distancia esta fase adquiere relevancia la

³¹ La *situación adidáctica* constituye un subsistema de la situación didáctica, es la interacción del alumno con el *medio*, a propósito de un conocimiento. “Entre el momento que el alumno acepta el problema como suyo y aquél en el que produce su respuesta, el maestro rehúsa intervenir proponiendo los conocimientos que quiere ver aparecer. El alumno sabe bien que el problema ha sido elegido para hacerle adquirir un conocimiento nuevo, pero debe saber también que este conocimiento está enteramente justificado por la lógica interna de la situación y que puede construirlo sin atender a razones didácticas” (Brousseau, 1986, citado en Sadovsky, 2005, p. 5).

interacción del alumno-medio con el propósito de aprender y favorecer el aprendizaje autónomo.

- c) *Observación*, se efectuó en el momento en que los estudiantes enviaron sus productos académicos: fotos o videos al interactuar con el medio, a partir del cual construyen su conocimiento y lo formalizan en el fichero didáctico. En esta fase se les enviaron sugerencias y se hicieron precisiones con relación a los objetos matemáticos que se movilizan, las habilidades que se desarrollan, las tareas que se propician, los niveles de razonamiento involucrados, el tipo de problemas que se está resolviendo de acuerdo con la evaluación PISA.
- d) *Reflexión*, en esta fase la docente, analizó los resultados de la situación didáctica, considerando la planeación, en la que puede realizar cambios en la planeación, ajustar los contenidos, diseñar la situación didáctica idónea a las necesidades de los estudiantes. En cuanto a la acción, se reflexionó la idoneidad de la consigna y su coherencia con el producto académico; se tuvo la expectativa que ésta fuera lo suficientemente desafiante para que los estudiantes aceptarán la devolución y la realizarán. Se reflexionó con relación a los productos académicos, si éstos movilizaban los conocimientos, desarrollaban las habilidades, y las actitudes del estudiante en el cumplimiento y concreción del producto.

El fundamento teórico-metodológico del aula-taller precisó cómo desarrollarlo, sin embargo, como se ha referido, esta estrategia cambió considerando las condiciones de la modalidad de enseñanza a distancia, el aula-taller continuó con los siguientes criterios que, de acuerdo con García, S. y López, O.L., (2008, p. 80), el docente, es quien: a) elige, adapta o diseña las actividades a trabajar; b) organiza al grupo. Indica las consignas de las actividades a trabajar o problemas a resolver; c) observa a los alumnos mientras trabajan, auxiliando a los que no hayan entendido lo que se tiene que hacer, dando pistas a los que hayan entendido, pero requieren algo de ayuda; claro está, siempre sin solucionarles los problemas; d) dirige la confrontación grupal o puesta en común de resultados y procedimientos; y, e) cierra la actividad institucionalizando o formalizando los contenidos geométricos trabajados durante la clase.

Los anteriores criterios implican que el docente conozca la teoría de las situaciones didácticas, puesto que están implícitos nociones didácticas, tales como: *transposición didáctica*³², *devolución de la situación didáctica*, *situación de formulación*, *situación de validación*, *situación de institucionalización*, *contrato didáctico*. En caso de que desconozca estos fundamentos implícitos puede no lograr el impacto en el aprendizaje. Y si bien es cierto que no se favorecen completamente las situaciones de formulación, validación e institucionalización en la modalidad a distancia, el maestro tiene la función de *devolver* la situación e institucionalizar el conocimiento producido con la situación didáctica.

En esta propuesta de trabajo, el aula-taller es concebido como un “espacio didáctico para el aprendizaje autónomo de la geometría” y debido a las condiciones que planteó la emergencia sanitaria, éste no se circunscribió al aula y se adecuó al espacio en el que estudia el alumno: su casa, el *ciber*, entre otros. Y lo que le dotó de sentido a este espacio es que el aprendizaje no requiere de la presencia del docente, sino más bien de un asesor que le amplió la visión de la aplicación de la geometría a los distintos campos de conocimiento. Así, se ha sustentado en apoyos visuales tales como los videos tutoriales que aportan esa visión de la geometría aplicada a diversas manifestaciones que van más allá de las que se proponen en el programa del curso.

RESULTADOS

Las fases de la investigación-acción como se ha referido, permitieron desarrollar el plan de acción el cual tuvo como finalidad concretar la ruta de la implementación de la planificación, los instrumentos de observación y recabar la información para su posterior análisis y reflexión. El plan de acción consideró la planeación del curso de geometría, en el cual se integraron las unidades y contenidos del programa, a medida que avanzó el curso en la primera unidad se realizaron los ajustes para trabajarlo en la estrategia de *aula taller* y de

³² Chevallard (1988, p. 5), explica las transformaciones que sufren los objetos matemáticos al estar presentes en un sistema didáctico. “El saber-tal-como-es-enseñado, el saber enseñado, es necesariamente distinto al saber-inicialmente-designado-como-el-que-debe-ser-enseñado, el saber a enseñar”.

esto derivó que se integrarán para el aprendizaje de los contenidos, las situaciones didácticas referidas en la Tabla 2.

En la planeación se diseñaron las situaciones didácticas a partir de las actividades recuperadas de Godino (2004), por ejemplo, la situación didáctica “el geoplano” (Tabla 3). Esta situación didáctica fue devuelta al estudiante a partir de 14 consignas, y en las que se enfatizó las fases de acción: construcción de polígonos (interacción del alumno con el medio); la fase de formulación: interacción entre estudiantes y docentes; la fase de validación: socialización de las semejanzas y diferencias; institucionalización: conclusiones con relación a las propiedades de los polígonos. En esta última fase, se analizó cuáles son los objetos matemáticos (conceptos) que se movilizan, las habilidades que se desarrollan, los contenidos con los cuales se puede trabajar la situación didáctica, las tareas involucradas (conceptualización, investigación y demostración), los niveles de razonamiento de Van Hiele; el tipo de problemas de acuerdo con PISA (reproducción, conexión y reflexión), las variables didácticas que se pueden introducir de acuerdo con el nivel educativo.

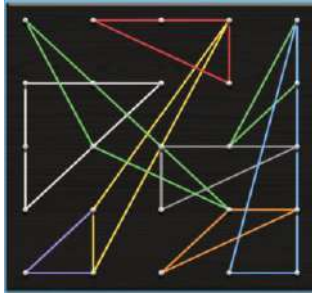
Ficha 2. GEOPLANO	
Contenido: Construcción y exploración de polígonos	Propósito: reflexionar sobre las propiedades de los polígonos.
Objetos matemáticos: triángulo, cuadrado, trapecio, rectángulo, romboide, paralelas, simetría.	Habilidades: visualización, comunicación, razonamiento, dibujo aplicación y transferencia
Consigna 1. Construye en el geoplano tantos triángulos como sea posible, de formas y tamaños diferentes. Explica a tu compañero en qué se parecen y diferencian.	

Tabla 3 Situación didáctica: geoplano

Los componentes referidos se integraron al diseño de la ficha didáctica, recurso que los estudiantes posteriormente podrán implementar en sus prácticas profesionales, integrándose un Fichero de Situaciones Didácticas; éste fue el producto final del curso. Cabe mencionar que las características específicas del fichero son: flexibilidad y adaptabilidad; flexibilidad porque las situaciones no llevan una secuencia rígida, éstas pueden aplicarse de acuerdo al contenido que se esté estudiando; adaptabilidad, debido a que las variables pueden introducirse, las fichas pueden ser aplicadas a distintos grados del nivel básico.

En el tránsito a la modalidad a distancia, se continuó *devolviendo* situaciones didácticas a los estudiantes, y se observó una disminución en la entrega puntual de algunos productos debido principalmente a la menor interacción entre estudiantes y docente, no obstante, en la medida en que lo permiten las tecnologías ésta continuó. Se socializaron las consignas, dudas y productos a través de WhatsApp y de igual manera se realizan precisiones, en la carpeta de Google Drive, se compartió los productos para que los estudiantes pudieran conocer las fichas didácticas de sus compañeros y favorecer así, la fase de validación.

La reflexión como se ha mencionado, se propició a través de todas las fases de la investigación-acción, al planear se establecieron los contenidos e incluyeron otros para fortalecer el curso; la fase de acción estuvo siempre mediada por la reflexión, debido principalmente a las necesidades expresadas por los estudiantes que cambió la modalidad didáctica de curso a taller, y en el que se implementaron las situaciones didácticas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de la enseñanza de la geometría pueden ser observables en los productos académicos de los estudiantes, quienes al inicio tuvieron dificultades en distinguir: el tipo de tareas, los objetos matemáticos (conceptos) que se movilizan, las habilidades a desarrollar, los niveles de razonamiento, los tipos de problemas; a medida que se apropiaron de estos elementos, se integraron con menor dificultad al diseño de sus situaciones didácticas.

La modalidad a distancia favoreció el aprendizaje autónomo fundamentado en la investigación y en los tutoriales como material visual de apoyo, por tanto, hay un avance en el *aprender a aprender* por parte del alumno. Se buscó que las situaciones didácticas

promovieron este pilar en la educación ya que la interacción entre alumnos y docente tenía otras particularidades.

Se considera haber impactado en el aprendizaje de la geometría a partir de la modalidad a distancia y considerando como estrategia el aula-taller y las situaciones didácticas, ya que estas responden tanto a los contenidos del curso como a los ejes temáticos de educación básica, además de fundamentarse principalmente en la Teoría de las situaciones didácticas (Brousseau, 1986) y en la didáctica para maestros de Godino (2014), del primero se retoman principalmente las nociones didácticas que favorecen la construcción de conocimiento geométrico. Del segundo, los componentes didácticos: objetos matemáticos, los procedimientos, habilidades, materiales didácticos y sobre todo las actividades didácticas.

Los comentarios emitidos por los estudiantes para valorar el curso son positivos, en ellos se observa una actitud favorable al aprendizaje de la geometría y un cambio de perspectiva vinculado al enfoque de la enseñanza de las matemáticas.

Considero que este curso me fue de gran ayuda pues me brindó bastantes herramientas y materiales que me serán útiles dentro de los periodos de práctica, así mismo me ayudarán cuando esté laborando como docente, pensaba que el mundo de las matemáticas y sus ramas era todo un lío, pero después de llevar este curso me di cuenta de que las matemáticas pueden ser didácticas y no tradicionales. (EDSlepib2020)

La valoración nos permitió analizar el impacto del curso de manera global, constatando que la modalidad a distancia no afectó de manera negativa tanto al aprendizaje como la formación de los futuros docentes, por tanto, se considera que el propósito de curso se logró porque se fortalecieron los fundamentos matemáticos de los estudiantes, se desarrollaron sus habilidades geométricas, y se incorporó como fundamento la Teoría de las situaciones didácticas al igual que la propuesta didáctica para maestros de Godino (2004) con los que se fortaleció el curso.

Es importante reconocer que, si bien las formas de interacción cambiaron, de la modalidad presencial a la modalidad a distancia, los procesos continuaron aun con limitaciones y desventajas para quienes no contaron con los recursos económicos, tecnológicos y de apoyo familiar que se tenían en la etapa normal. En este escrito se reflexiona en ambas ya que pueden estar conformando nuestra cercana forma de educación: la mixta. Esta aún se está

vislumbrando como una estrategia que cubra tanto la prioridad de que el aprendizaje requiere de la interacción entre el alumno-docente y alumno-alumno, porque la sola interacción con el medio no es suficiente, sobre todo para el nivel de educación básica y para quienes se están formando en la docencia, puesto que la práctica constituye la columna vertebral de la formación.

REFERENCIAS

- Brousseau, G. (1886). Fundamentos y Métodos de la Didáctica de las Matemáticas. Recuperado de https://www.academia.edu/7460372/Fundamentos_Brousseau
- Brousseau, G. (1994). Los diferentes roles del maestro. En Parra, C., y Saíz, I. (comps.). Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones. (págs. 65-94). Buenos Aires: Paidós Educador.
- Cantoral, R., Farfán, R.M., Cordero, F. Alanís, J.A., Rodríguez, R.A., y Garza A. (2005). Desarrollo del pensamiento matemático. México: Trillas.
- Chevallard, I. (1998). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.
- Departamento de extensión y Desarrollo Profesional Docente (s/a). La consigna y los procesos cognitivos. Recuperado de

<https://www.ipespaulofreire.edu.ar/web/images/ipres/docentes/recursos/La-consigna-escolar-Dossier.pdf>

García, S. y López, O.L., (2008). La enseñanza de la Geometría. Materiales para apoyar la práctica educativa. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D401.pdf>

Godino, J.D. (Director). (2004). Didáctica de las Matemáticas para Maestros. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/jgodino/edumat-maestros/>

Sadovsky, P. (2005). La Teoría de Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar en la enseñanza de la Matemática. Recuperado de https://www.fing.edu.uy/grupos/nifcc/material/2015/teoria_situaciones.pdf

SEP. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Matemáticas. Recuperado de https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

SEP. (2018). Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe. Plan de Estudios 2018. Programa de Curso Geometría. Recuperado de <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/1244.pdf>

“ESTRATEGIA DE JUEGO, ADQUISICIÓN DEL NÚMERO Y CONTEO EN EDUCACIÓN PREESCOLAR”

Iztcia Lucia López Cota

iztcialopez@gmail.com

Lic. en Educación Preescolar

Gloria Trinidad Parra Barrédez

Doctora en Docencia

cren.gparra@creson.edu.mx

Ludim Leyva Icedo

cren.lleyva@creson.edu.mx

Maestría en Administración Educativa

CENTRO REGIONAL DE EDUCACIÓN NORMAL "RAFAEL RAMÍREZ CASTAÑEDA"

LÍNEA TEMÁTICA: LOS CAMPOS DISCIPLINARES DE LA EDUCACIÓN NORMAL.

RESUMEN

La presente investigación “Estrategia del juego, adquisición del número y conteo en Educación Preescolar”, plantea el objetivo describir el efecto de las estrategias del juego didáctico en el nivel de adquisición del número en niños de educación preescolar, participaron 23 alumnos de los cuales 9 fueron niñas y 14 niños con edades entre los 5 y 6 años en del Jardín de Niños “Carlos Lorenzini” en Navojoa, Sonora, durante el ciclo escolar 2021-2022.

Se analizó desde el enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo y un diseño de investigación-acción, los instrumentos que se utilizaron son: una lista de cotejo para evaluar el nivel de adquisición del número mediante los principios de conteo y el diario de trabajo. Se concluye la investigación describiendo como la estrategia del juego logra importantes

beneficios para el aprendizaje de los números y el conteo, así como el avance significativo de los niveles de apropiación que los alumnos lograron.

Palabras clave: Número, conteo, principios de conteo, educación preescolar, niveles de adquisición.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Soto (2018), implementó un juego educativo utilizando estrategias de gamificación para adquirir competencias de conteo y resolución de problemas en niños y niñas de 1°, 2° y 3° de preescolar. La metodología de desarrollo que se utilizó para el juego educativo es el Diseño Centrado en el Usuario versión extendida (Harper, Rodden, Rogers, & Sellen, 2008), permitió garantizar la usabilidad, lo cual llevó a tener una muy buena experiencia de usuario, fundamental en la plataforma (p. 27).

Po su parte, Valerio (2016) investigó con la intención de fortalecer el campo de desarrollo del pensamiento matemático en nivel preescolar en un grupo de segundo grado del jardín de niños “Zoila María Sabido Kantun”, en la ciudad de Cancún, Q Roo. Trabajó con una muestra de 16 niñas y 14 niños de entre 4 años y algunos por cumplir los 5. Se concluye que el juego es una estrategia de aprendizaje principal para el desarrollo de las competencias y se convierte en el principal medio para el uso de las matemáticas, buscando siempre en dicha actividad el razonamiento.

García (2015) investigó sobre la manera en la que los alumnos de preescolar desarrollan las competencias de pensamiento matemático para el conocimiento del número y el conteo, al utilizar la estrategia del juego. Utilizó una metodología cualitativa. Con seis alumnos de segundo grado del Jardín de Niños José María Morelos y Pavón de Santiago Ixcuintla en el estado de Nayarit. Aplicó los instrumentos del diario de la investigadora, entrevistas estructuradas para los alumnos, revisó las actividades y las fotografías aplicadas. Concluyendo que los alumnos fueron mostrando mayor seguridad y habilidades relacionadas con las matemáticas, pudo notarse y evidenciarse el desarrollo que los alumnos lograron en relación a los aprendizajes esperados que se pretendía favorecer.

En el desarrollo de las prácticas profesionales realizadas durante el ciclo escolar 2021-2022 con los alumnos del grupo de 3°B del jardín de niños “Carlos Lorenzini” se identificó a través

de la observación la dificultad de los niños al abordar los temas que se requieren trabajar en el campo de formación académica de pensamiento matemático, siendo el área de oportunidad de los niños especialmente “El número”.

Consciente de la efectividad del juego como una estrategia didáctica dentro de las aulas y la importancia que tiene el aprendizaje de las matemáticas desde el nivel de preescolar, surgen la siguiente pregunta de investigación: ¿En qué nivel de adquisición del número y conteo, se encuentran los alumnos del jardín de niños “Carlos Lorenzini” de Navojoa Sonora antes de la aplicación de la propuesta de intervención didáctica con el uso de la estrategia didáctica del juego? ¿La estrategia de juego didáctico mejora el aprendizaje de la adquisición del número y conteo en niños preescolares?

Con este estudio se pretende lograr la adquisición del número y conteo en los alumnos en este campo formativo, considerando las consecuencias de la situación en la que se encuentran por la pandemia (COVID 19) y que este jardín en especial es el que ha tenido más tiempo en clases virtuales. A través de esta investigación, se busca describir como influye la estrategia didáctica del juego en la adquisición del número y conteo, en niños preescolares, saber cuáles principios de conteo que más utilizan para adquirir la noción del número.

MARCO TEÓRICO

Es posible que fácilmente se pueda afirmar que cuando se escucha la palabra juego inmediata e inconscientemente es relacionada o asociada con los niños pequeños y también al revés cuando se escucha la palabra niños es asociada con el juego esto debido a que en estas edades el juego es esencial en los infantes mediante el aprenden, se relacionan con otros, conviven, se expresan, etc.

Como lo menciona Zapata (1999), el juego siempre está relacionado con el éxito actual, con la proeza presente. Por medio del juego el niño conforma la base de la futura personalidad y a la vez, como bien lo demostró Freud, es el mejor elemento de equilibrio psíquico en la infancia. Así mismo, la evolución del juego está íntimamente relacionada con todo el desarrollo evolutivo del niño. El juego es función, estímulo y formación del desarrollo infantil; porque para el niño es un instrumento de afirmación de sí mismo, que le permite ejercitar sus capacidades físicas e intelectuales, pero también le ayuda a plantear y resolver

sus problemas cotidianos de desarrollo y convivencia.

El juego en la educación: de acuerdo con la SEP (2011) una de las estrategias más motivadoras, divertidas y versátiles que puede ser utilizada por docentes, especialmente para los niños de edad preescolar, es el juego. “El juego tiene múltiples manifestaciones y funciones, ya que es una forma de actividad que permite a los niños la expresión de su energía y de su necesidad de movimiento, al adquirir formas complejas que propician el desarrollo de competencias” (p.21).

El juego como estrategia lúdica de aprendizaje; Cepeda (2017) menciona que el juego como recurso en el aula, es usado para desarrollar comportamientos y destrezas adecuadas en los estudiantes, este no solo ayuda en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, sino que también contribuye en la comunicación, en la motivación para tomar decisiones, y en la solución de dificultades que suelen presentarse durante la interacción con otros estudiantes.

El Juego didáctico: Chacón (2008) define “El juego didáctico como una estrategia que se puede utilizar en cualquier nivel o modalidad del educativo, pero por lo general el docente lo utiliza muy poco porque desconoce sus múltiples ventajas” (p.1). El juego que posee un objetivo educativo, se estructura como un juego reglado que incluye momentos de acción pre-reflexiva y de simbolización o apropiación abstracta-lógica de lo vivido para el logro de objetivos de enseñanza curriculares, cuyo objetivo último es la apropiación por parte del jugador, de los contenidos fomentando el desarrollo de la creatividad. El uso de esta estrategia persigue una cantidad de objetivos que están dirigidos hacia la ejercitación de habilidades en determinada área.

El juego simbólico Piaget: El juego simbólico, propio del estadio preoperacional, por tanto, entre los 2 y los 6/7 años, es aquel que consiste en simular situaciones, objetos y personajes que no están presentes en el momento del juego. El juego simbólico o de ficción es considerado como el más típico y representativo de la infancia.

Consiste en que el niño es capaz de combinar hechos reales e imaginarios, los niños recreando situaciones ficticias como si estuvieran pasando realmente, ellos se convierten en personajes y los objetos cobran vida a su imaginación. El juego simbólico les permite vivir otros mundos, poner en marcha su creatividad y su imaginación, desarrollar el lenguaje, superar miedos y ganar confianza.

Valerio (2016 p.41) “El juego, además de ser una actividad natural en los niños, se considera como una estrategia didáctica básica porque a través de él es posible propiciar que los niños

aprendan, pongan a prueba sus conocimientos, ejerzan y desarrollen sus habilidades intelectuales como la memoria, la atención, el lenguaje en sus diversas manifestaciones y sus capacidades de relación social y afectiva.”

El número: Según Pérez (2021), es todo signo o símbolo utilizado para designar cantidades, valores o entidades que se comportan como cantidades. Es la expresión de la relación existente entre la cantidad y la unidad. El concepto de número según Piaget (s/f), es el resultado de las operaciones lógicas como la clasificación y la seriación, por ejemplo, cuando agrupamos determinado número de objetos o lo ordenamos en serie. Las operaciones mentales sólo pueden tener lugar cuando se logra la noción de la conservación, de la cantidad y la equivalencia, termino a término. Según Piaget, el número es una síntesis de dos tipos de relaciones que el niño establece entre objetos.

Adquisición del número: De acuerdo con la SEP (2011) en el Aprendizajes Clave de preescolar, menciona que en la medida en que avanzan en su conocimiento sobre el número, los niños desarrollan estrategias para controlar el conteo, como: la organización de los elementos en fila (concreta o gráficamente), el señalamiento de cada elemento, el desplazamiento de los elementos ya contados, el uso de los dedos como apoyo para el conteo y la generación de marcas personales (con colecciones representadas gráficamente) para distinguir cuáles elementos ya se contaron y cuáles todavía no.

El niño y la aritmética: Haciendo énfasis acerca de la “matemática informal”, según Baroody (1997), nos menciona que previo a los tres años, el niño comienza a aprender la denominación de los números y es capaz de repetir lo que escucha a su alrededor, pero, sin lograr hacer una correspondencia adecuada entre los objetos de una colección y la denominación del número. Este autor menciona que los niños progresivamente, a partir de los tres años van desarrollando estrategias de conteo que les permiten determinar, de manera correcta, la cardinalidad de un conjunto de objetos.

Principios del conteo: Según Baroody (1997), el conocimiento informal que los pequeños adquieren desde su casa y entorno es esencialmente importante, debido a que les ayuda para que ellos tengan una idea sobre los distintos tipos de correspondencia que se les presentan en su vida diaria. A continuación, se describen cada uno de los seis principios de conteo que según este autor los niños deben adquirir para lograr adquirir el concepto del número:

Principio de Orden Estable: Estipula que para contar es indispensable el establecimiento de una secuencia coherente. Los niños cuyas acciones están guiadas por este principio pueden utilizar la secuencia numérica convencional o una propia, pero siempre de manera coherente.

Principio de Correspondencia: Cualquier intento genuino de enumerar conjuntos, guía los esfuerzos de construir estrategias de control de los elementos contados y por contar, como separar los unos de los otros. A los 3 años pueden utilizar este principio.

Principio de Unicidad: Asignar valores cardinales a conjuntos para diferenciar o compararlos, es importante que los niños no solo generen una secuencia estable y asignen una etiqueta a cada elemento de un conjunto, sino también que empleen una secuencia de etiqueta distintas y únicas.

Principio de Abstracción: este se refiere a la cuestión de lo que puede agruparse para formar un conjunto. A la hora de contar un conjunto puede estar formado por objetos similares o lo contrario. Para clasificar objetos distintos el niño debe pasar por alto las características físicas.

Principio del Valor Cardinal: mediante la imitación pueden aprender fácilmente la técnica del valor cardinal, es decir basarse en el último número contado en respuesta a una pregunta sobre una cantidad. Sin embargo, el empleo de la regla del valor cardinal no garantiza un entendimiento adecuado.

Principio de la Irrelevancia del orden: Indica que el orden en que se enumeren los elementos de un conjunto no afecta su designación cardinal. Al contar los elementos de varias maneras se dan cuenta que la distribución de los elementos y el orden de su enumeración no tenía importancia a la hora de determinar la designación cardinal del conjunto.

De importancia fundamental en la teoría de Piaget es la idea de que el niño en su desarrollo pasa por una serie de estadios o etapas, cada una de las cuales con una característica especial. La capacidad del niño para aprender y entender el mundo está determinada por el estadio particular en que se encuentre. Estos estadios son: período sensorio-motor (edad aproximada 0 a 2 años), período preoperacional (de 2 a 7 años), período de las operaciones concretas (de 7 a 11 años) y período de las operaciones formales (desde los 11 años en adelante).

METODOLOGÍA

En esta investigación se trabajará con un alcance descriptivo, cuenta con un diseño de investigación-acción, en el contexto educativo, la intervención (acción) a partir de un diagnóstico (investigación) es una tarea diaria que en las actividades que se realizan dentro de las aulas se utilice este tipo de diseño de investigación.

En este estudio se llevó a cabo en el jardín de niños Carlos Lorenzini es de carácter público, organización completa, perteneciente a la zona escolar 007 de Navojoa Sonora, con 24 participantes de tercer año, 9 son niñas y 15 son niños, provenientes de colonias ubicadas 7 donde se encuentra el jardín.

Los instrumentos que se utilizarán en la presente investigación son: una lista de cotejo para valorar el proceso de adquisición del número mediante los principios de conteo y se evalúa atendiendo a tres diferentes niveles y el diario de trabajo. El procedimiento que se siguió para la aplicación de los instrumentos fue el siguiente: la lista de cotejo se aplicó utilizando serie de actividades de la estrategia del juego didáctico, registrando las participaciones, al mismo tiempo se usó la grabación del video para uso exclusivo de la investigación para rescatar toda la información manifestada en la sesión de aplicación en donde se organizó por día separados en dos horarios a tres alumnos de 9:00 a 9:30 y los otros tres de 9:30 a 10:00am., para una mejor atención a todos los aspectos que se van a observar y evaluar. Cabe aclarar que en el período de aplicación del instrumento, los niños aun no asistían de manera presencial al jardín y se tuvo que pedir a los padres que los llevaran al jardín solo para aplicarles el instrumento.

Se tomó en consideración el diario de trabajo para plasmar de manera específica la actitud de los niños durante el desarrollo de las actividades, por medio de ellos puede reflexionar sobre la práctica, ser crítico, desarrollar competencias y mejorar su práctica.

Se llevó a cabo en ocho sesiones divididas en dos partes, las primeras cuatro sesiones serán de una hora en la primera sesión se aplicaron dos estrategias, en la segunda, tercera y cuarta sesión se aplicó una actividad, en la segunda parte en cada sesión se aplicó una actividad en dos horas y a los niños que les faltó aplicarles alguna actividad de sesiones anteriores se le aplicaron en esas dos horas con el fin de que se le aplique a la mayoría de los alumnos posible. Al finalizar cada sesión se irán evaluando a los niños con la lista de cotejo y haciendo anotaciones en el diario de trabajo con el fin de no perder detalle.

La propuesta de intervención educativa tiene como objetivo desarrollar 11 actividades mediante la utilización del juego didáctico para fortalecer significativamente a los niños preescolares en el campo de formación de pensamiento matemático centrándonos en la

adquisición del número y conteo a través de los principios de conteo en cuales mediante la aplicación del instrumento de evaluación salieron más bajos. El juego tiene múltiples manifestaciones y funciones, ya que es una forma de actividad que permite a los niños la expresión de su energía y de su necesidad de movimiento, al adquirir formas complejas que propician el desarrollo de competencias.

RESULTADOS

Esta investigación pretendió descubrir la manera en la que los alumnos adquieren el número y conteo mediante la utilización de los principios de conteo, al utilizar la estrategia del juego en 23 niños inscritos en el grupo de tercer grado de educación preescolar, del Jardín de Niños “Carlos Lorenzini”, los resultados se presentan primeramente en base a lo proporcionado en el la evaluación inicial, seguida de la propuesta de intervención didáctica y los resultados posteriores a la intervención.

Resultados de la evaluación inicial una vez aplicada la lista de cotejo se procedió a ser un análisis de los datos con el apoyo de medidas de tendencia central de moda y media, y descripción cualitativa obtenida del diario de trabajo y video aplicado, a continuación, se presentan los siguientes resultados:

Se analizó primeramente como se encontraba el grupo en relación a la adquisición de los principios de conteo, se puede decir que 11 en un nivel bajo de adquisición de los principios de conteo, los cuales representan el 48% del total. Así mismo, en un nivel medio se encuentran 8 niños los cuales constituyen un 35% y en el nivel alto son 4 niños los cuales representan un 17%. Según los resultados se puede observar que los niños aun no adquieren ni aplican los principios de conteo que para la edad en que se encuentran ya deberían tener apropiados, que predomina un nivel medio y bajo, los alumnos en su mayoría no lograban asignar un número a cada objeto, no conseguían contar hasta el número 10, no agrupaban etiquetando los objetos y no identificaban los números escritos solo los primeros tres o el número de edad que tenían.

También, al momento de contar los alumnos empezaban contando: “5,3,4,6,4,1”, no lograban identificar los elementos que se habían contado y los que si todos los vuelven a contar o no contaban dos o un elemento se los brincaban. En general los participantes aun no adquieren en su totalidad este principio a pesar de ser el que adquieren más rápido, esto debido a que las madres de familia tenían que entender a otros niños o trabajaban, algunas mamás les hacían la tarea a los niños porque no tenían paciencia para explicarles, no tenían tiempo o no

practican con ellos números en su cotidianidad.

En relación al principio de unicidad, se pudo observar que los alumnos participantes en su mayoría logran comprender la función diferenciadora de contar, logran asignar valores cardinales a conjuntos muy pequeños para diferenciarlos o compararlos, emplean para el mismo objeto el mismo número o etiqueta porque hasta ese número nada más saben contar así que los vuelven a repetir y no les asignan etiquetas únicas ni etiquetas distintas a los diferentes objetos.

En cuanto al principio de irrelevancia del orden, se observó que los alumnos no logran contar los objetos en diferente orden debido a que se les dificulta mucho o se confunden, solo cuentan si están los objetos en orden y empiezan a contar de izquierda a derecha, pero si los objetos están desordenados les causa conflicto que este todo revuelto y se enredan al momento de contar o se saltan alguno, algunos niños decían: “no se puede están revueltos” o decían: “los voy a acomodar maestra porque así no se pueden contar las cosas no están bien acomodados se tienen que poner en ordenen”.

En el principio de orden estable, se pudo observar que los alumnos no logran contar los objetos en diferente orden se les dificulta mucho, solo cuentan si están los objetos en orden, se enredan al momento de contar o se saltan algún número, algunos niños cuentan de manera desordenada no respetan la secuencia de los números y algunos niños no cuentan de manera ascendente de menor a mayor, sino que cuentan de manera aleatoria.

Respecto al principio de cardinalidad, se observó que los niños al momento de contar los objetos (bolos, aros, peces, llaves, dulces y materiales del aula) utilizados en las actividades no logran identificar cuantos hay en la colección, los niños necesitan contar varias veces para lograr que les del número cardinal correcto e incluso a veces tampoco les da, al preguntarles a los niños por la cantidad total de objetos de las colecciones si lograban repetir el último elemento o bien número de la secuencia de conteo aunque no fuera la cantidad correcta. En general, todos los participantes ponen énfasis especial en el último número cuando cuentan una colección determinada.

Por último, en el principio de abstracción se logra observar que el 90% de los niños no logran contar objetos de diferente naturaleza si se les ponen objetos diferentes y se les pide que los cuenten solo cuentan los objetos que son iguales los que no se los brincan y no los cuentan, no logran contarlos como un todo solo cuentan los objetos que son iguales, más grandes, de los que hay más y los que no se los saltan, se les dificulta mucho contar objetos aleatoriamente y agrupar objetos para formar conjuntos por ejemplo al agrupar los dulces se les dificulta agruparlos por color o sabor en un solo conjunto, aun no logran pasar por alto las

características físicas de los elementos y clasificarlos como cosas.

La propuesta de intervención educativa fue diseñada con base al campo de pensamiento matemático del plan y programas de estudios de preescolar, enfocada especialmente en el organizador curricular 1 número, álgebra y variación y en el organizador curricular 2 Número. Esta propuesta de intervención cuenta con 2 acciones, las cuales tienen sus estrategias en la primera acción hay 5 estrategias y en la segunda 4, además de contar con dos actividades permanentes aplicadas en un plazo del 14 de febrero al 13 de mayo, las cuales en conjunto buscan favorecer diversos aspectos en los participantes, como es la adquisición del número y conteo a través de la utilización de los principios de conteo.

A continuación, se describirán los resultados observados y arrojados de la aplicación de las acciones y las estrategias de la propuesta de intervención para ver que tanto avanzaron los alumnos en cada uno de los principios de conteo, que tanto reforzaron o mejoraron los participantes con la realización y aplicación de esta propuesta de intervención.

En cuanto a las estrategias aplicadas para el primer principio de correspondencia uno a uno se logró observar una gran cantidad de participación por parte de los alumnos, a las dos semanas de estar trabajando con las actividades se observa que los alumnos consiguen asignarle correctamente a cada objeto un número, cuentan todos los objetos de un conjunto de objetos, etiquetan a cada elemento de un conjunto una sola vez, logran agrupar etiquetando los objetos que cuentan identifican la mayoría de los números escritos.

Se logró observar que la estrategia del juego didáctico tiene un gran efecto en el nivel de adquisición de los alumnos en general, mediante estas distintas estrategias aplicadas se observó que los participantes han logrado aplicar cada vez mejor este principio y reforzarlo en algunos casos. A más de un mes los niños han logrado en su mayoría apropiarse de este principio debido al repaso de la serie numérica y mediante la utilización de las actividades permanente. Este ha sido el principio que más se les facilita a los niños apropiarse logrando un nivel alto de adquisición.

En cuanto al principio de unicidad, predomina un nivel alto de adquisición, los participantes lograron apropiarse de este principio de conteo en su mayoría ya logran asignar valores cardinales a los conjuntos de las actividades que se aplicaron, ahora con conjuntos más grandes y logran compararlos y diferenciarlos, donde hay más, menos, etc., las actividades permanentes han ayudado a reforzarlo todo lo anterior mencionado.

Así mismo, en el principio de irrelevancia del orden predomina un nivel alto, los niños logran contar objetos en diferente orden si es un conjunto y no está ordenado lo pueden contar ya

sea de manera aleatoria, de izquierda a derecha o de derecha a izquierda. Los participantes han logrado avanzar significativamente en este principio se sigue reforzando con las actividades permanentes porque aún no está apropiado cien por ciento por parte de los niños, pero si han logrado avanzar significativamente.

En el principio de orden estable han logrado contar y aplicar una secuencia de números formada por etiqueta únicas, la mayoría de los participantes en general ya ha logrado contar en orden ascendente de menor a mayor tanto los números y conjuntos, el 99% de los alumnos a logrado respetar en orden de los números, han ido mejorando progresivamente en este principio casi la totalidad se ha apropiado de él.

Los alumnos avanzaron significativamente en el principio de cardinalidad logran identificar cuantos objetos hay en determinadas colecciones no mayores a 10. En general se podría decir que la totalidad de participantes ya han adquirido este principio de conteo y hacen uso del al momento de realizar el conteo.

Por último, los alumnos han logrado avanzar significativamente en general todos ya logran contar objetos de la misma naturaleza, así mismo, la mayoría de los participantes ya logra contar objetos de diferente naturaleza sin inferir en el resultado del conteo. En general han avanzado muy bien en este principio de abstracción y gracias a las actividades permanentes las cuales fueron de gran apoyo se han estado fortaleciendo y reforzando, se lograron avances muy favorables y satisfactorios.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como objetivo mejorar significativamente la adquisición de los principios de conteo para la adquisición del número a través de la aplicación de la estrategia didáctica del juego en alumnos de educación preescolar. La organización de las actividades se enfocó en la aplicación de una propuesta de intervención educativa para la enseñanza y fortalecimiento de la adquisición del número y conteo a través de los principios de conteo mediante la utilización del juego didáctico.

La investigación llevada a cabo tuvo como referente principal las preguntas de investigaciones planteadas desde un inicio las cuales fueron: ¿En qué nivel de adquisición del número y conteo, se encuentran los alumnos del jardín de niños “Carlos Lorenzini” de Navojoa Sonora antes de la aplicación de la propuesta de intervención con el uso de la estrategia didáctica del juego?

De la totalidad de niños se encuentran 11 en un nivel bajo de adquisición de los principios de conteo, los cuales representan el 48% del total. Así mismo, en un nivel medio se encuentran 8 niños los cuales constituyen un 35% y en el nivel alto son 4 niños los cuales representan un 17%. Según los resultados podemos percatarnos que los niños aun no adquirirían ni aplicaban los principios de conteo que para la edad en que se encuentran ya deberían tener apropiados.

Consiguientemente, respecto a la pregunta ¿La estrategia del juego didáctico mejora significativamente la adquisición del número y conteo en niños preescolares? los principales hallazgos en relación con la respuesta de los niños ante determinados juegos para el trabajo de las matemáticas, se encontró que los alumnos seleccionados se mostraron dispuestos a participar en todos los juegos propuestos por la docente, mismos que fueron elegidos y adaptados a las necesidades del grupo con base en el Plan y Programas de Estudios 2017.

En cuanto a la adquisición del número y conteo en los niños por medio de juegos, se encontró que los alumnos fueron mostrando mayor seguridad y habilidades relacionadas con las matemáticas al transcurrir de los días y con la aplicación de los juegos se pudo notar y evidenciar el desarrollo que los alumnos lograron en relación a los aprendizajes que se pretendía favorecer. Los alumnos lograron tener conocimiento del número en la vida cotidiana y el uso que pueden darle, así como darse cuenta de que el conteo es una herramienta que pudieron utilizar para resolver los problemas que se plantearon a través de los diferentes juegos.

Los niños antes de la aplicación de la propuesta de intervención se encontraban en un 48% en un nivel de adquisición bajo, el factor de no las actividades de los padres de familia durante la pandemia no les facilitó la atención a sus hijos.

De acuerdo con la pregunta ¿Cómo fortalecer la adquisición del número a través de los principios de conteo utilizando la estrategia del juego didáctico en niños preescolares? En el desarrollo de esta investigación se pudo dar respuesta a esta pregunta la cual gracias a la aplicación del instrumento diagnóstico se pudo partir de las necesidades y áreas de oportunidad de los niños para dar inicio al diseño y realización de la propuesta de intervención la cual ayudó a fortalecer la adquisición del número a través de los principios de conteo dando resultados significativamente favorables y logrando nivelar a los niños que se encontraban en un nivel bajo a uno medio o alto.

Se concluye esta investigación con un gran entusiasmo por los logros obtenidos, se observó avances en alumnas y alumnos; se mostró que la estrategia de juego logra en los participantes

más integración en las actividades, mostrarse siempre motivados e interesados por aprender. Además de mejorar significativamente sus aprendizajes. En cuanto a los supuestos de esta investigación se logran afirmar que el avance de los principios de conteo en el nivel alto fue de 14.46%.

REFERENCIAS

- Baroody, Arthur J. (1997), “Técnicas para contar”, “Desarrollo del número” y “Aritmética informal” (3.^a ed., Vol. 1). Visor.
- Cepeda, M. (2017). El juego como estrategia lúdica de aprendizaje. Magisterio.com.co. Recuperado de:
<https://www.magisterio.com.co/articulo/el-juego-como-estrategia-ludica-de-aprendizaje>
- García, E. (2015). El juego como estrategia docente para lograr el conocimiento del número y el conteo en alumnos de segundo grado de preescolar. Recuperado de:
https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/626585/Elva_Carolina_Garc%C3%ADa_L%C3%B3pez_.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pérez, M. (2021, 5 mayo). Número. Concepto de - Definición de. Recuperado de:
<https://conceptodefinicion.de/numero/>
- Piaget. (s/f). La importancia del juego simbólico. Integratek. Recuperado de:
<https://integratek.es/blog/2016/11/08/juego-simbolico/>
- Secretaría de Educación Pública. (2014). Plan de estudios 2011 Educación básica (3.^a ed., Vol. 3). Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral (1.^a ed., Vol. 1). Secretaria de Educación Pública.
- Soto, D. (2018). Implementación de un juego educativo utilizando estrategias de gamificación para adquirir competencias de conteo y resolución de problemas. Recuperado de: http://jupiter.utm.mx/~tesis_dig/13574.pdf
- Valerio, M. (2016). Fortalecimiento del campo de desarrollo del pensamiento matemático en nivel preescolar en un grupo de segundo grado. Recuperado de:
<http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplorapdf/Jacinto%20Valverio,%20Mariana.pdf>
- Zapata, O. (1999). Aprender jugando en la escuela primaria (2.^a ed., Vol. 1). Editorial Pax México.

RECONOCIMIENTO DE LA TRISTEZA Y FELICIDAD EN LOS ALUMNOS DE TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR A TRAVÉS DEL MICRORRELATO ILUSTRADO

Bertha Elizabeth Amador Perea

Malibé Aguiar Pérpuli

Armando Rafael Castro Sánchez

Centro Regional de Educación Normal “Marcelo Rubio Ruiz”

LÍNEA TEMÁTICA: los campos disciplinares de la educación normal.

RESUMEN

El conocimiento de las emociones en el nivel preescolar es parte fundamental para el desarrollo integral del alumno. Entrar al mundo del niño es una tarea que exige buscar herramientas que permitan acercarlo a situaciones en las que pueda manifestar y reconocer sus emociones, contribuyendo así a mejorar su formación. Este estudio se presenta bajo un enfoque cualitativo, transversal, descriptivo, donde a través del método clínico se buscó reconocer las emociones de la felicidad y la tristeza, utilizando el microrrelato ilustrado en alumnos de tercer grado de preescolar, siendo la entrevista el medio para la recolección de información, la muestra estuvo conformada por 5 niñas y 5 niños entre edades de 5 y 6 años, pertenecientes al municipio de Loreto B.C.S. Los resultados ponen en evidencia que el instrumento posibilita el reconocimiento de las emociones, propias, de los demás, así como sus causas.

PALABRAS CLAVE: Emociones, felicidad, tristeza, preescolar, microrrelato ilustrado.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una de las demandas a nivel mundial ha sido siempre la de mejorar la calidad educativa, reflejándose así en el bienestar del ser humano de una manera integral. Es por ello que actualmente la educación no solo se enfoca en la parte cognitiva de los alumnos, también considera la parte afectiva, se ha observado que, en los últimos planes de estudios de educación básica, la educación emocional ha tomado un lugar importante dentro del currículum, aunque no era nombrada como tal. Es importante señalar que, para que lo anterior sea posible, son necesarias las intervenciones de promoción en las escuelas para aumentar la autoestima, las habilidades de la vida, la conducta pro-social, rendimiento escolar y el ambiente social (Martos, 2020). Es necesario entender que la educación sobre las emociones, es algo que se debe abordar desde los primeros años de vida, es debido que en esta etapa de crecimiento y maduración es donde se construyen los cimientos de la salud física, mental y de la seguridad socioemocional, mismos que servirán como recursos para convertirse en una persona segura de sí misma, con la capacidad de convivir sin tener conflictos con su entorno y hacer frente a los retos de la vida.

En nuestro país, el programa de estudio 2017 de educación preescolar emitido por la Secretaría de Educación Pública, incluye las áreas de desarrollo que se deben de favorecer en los alumnos de este nivel, una de ellas es la educación socioemocional. La cual, entre los diversos aprendizajes esperados, busca que los niños reconozcan y nombren situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo, y que exprese lo que siente. Así mismo enfatiza que la educación socioemocional contribuye a que los estudiantes alcancen metas, establezcan relaciones sanas y mejoren su rendimiento académico. Esto implica que, los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar adquieran los conocimientos necesarios para plantear situaciones y elaborar estrategias didácticas adecuadas que permitan identificar las emociones en los alumnos.

Por otro lado, se debe de considerar que, tanto la emoción como la motivación son aspectos fundamentales y estrechamente relacionados con el funcionamiento psicológico de los seres humanos, por lo tanto, es necesario reconocer que las emociones son “el fenómeno psicológico del que con más frecuencia hablamos en nuestras conversaciones cotidianas” (Aguado, 2005). Esto nos invita a propiciar escenarios que nos permitan conocer las situaciones con la cual muchos de los niños en la etapa preescolar se enfrentan para poder expresar sus emociones, debido a que a esta edad muchas veces no son capaces de reconocerlas y nombrarlas, tal vez porque no se abordan en casa, aun cuando es el lugar primordial donde se experimentan.

En este sentido, en el Plan y Programas de Estudio de Preescolar, se entiende que las orientaciones didácticas buscan que el docente propicie que los niños expresen sus ideas y sentimientos poniendo a su alcance recursos de algunos lenguajes artísticos, a la par que desarrollan su sensibilidad, imaginación y creatividad (SEP, 2017). Con esto se espera que a través de este tipo de situaciones el alumno manifieste sus emociones. Esto exige que los docentes desarrollen competencias comunicativas desde su formación inicial, favoreciendo así su capacidad para producir diferentes tipos de textos como los cuentos, comics, historietas, biografías etc. Así como buscar los medios de comunicación que, con el tratamiento adecuado, pueden ayudar en el desarrollo integral de los alumnos de preescolar, de tal manera que paulatinamente se vayan relacionando con herramientas que permitan expresar las emociones de los niños.

Tomando en cuenta lo anterior, se diseña una estrategia con materiales didácticos para aplicar e identificar cómo es que el niño de tercer año de preescolar puede reconocer y comunicar las emociones. En esta ocasión, el microrrelato ilustrado es un medio de comunicación que permite brindar información visual: “imágenes y texto”, ambos elementos favoreciendo la narración por parte de los docentes para su aplicación en el nivel de educación preescolar.

La siguiente propuesta parte del área socioemocional, específicamente en el abordaje de las emociones de la tristeza y la felicidad en niñas y niños que cursan tercer grado de preescolar. En donde el microrrelato ilustrado, permite el reconociendo sus emociones, la de otros y las causas a partir de las experiencias que se detonan al observar la imagen y al escuchar el relato, logrando así alcanzar los objetivos propuestos en esta investigación:

- Identificar si reconoce las emociones de tristeza y felicidad en otros y en sí mismo, al escuchar la narración del microrrelato y visualizar la ilustración.
- Conocer las situaciones que genera la tristeza y la felicidad a partir de la presentación del microrrelato ilustrado.

MARCO TEÓRICO

Las emociones son reacciones que presenta el cuerpo ante estímulos del entorno, para Goleman (1995, p.242) “el término emoción se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan”. La palabra emoción proviene del latín *movere* que significa moverse y el prefijo *e* que significa moverse hacia, por ende, se entiende que toda emoción provoca una acción. De acuerdo con la RAE (2014) la emoción es una alteración intensa del ánimo, puede ser agradable o no, es pasajera y se acompaña de una perturbación del cuerpo, por lo cual se pueden identificar al observar a las personas a través de manifestaciones físicas.

A veces es difícil reconocer las señales que indican que se siente tal o cual emoción, sin embargo, Ekman (2017) establece que estas se pueden identificar a través de la cara con expresiones faciales, que él llama microexpresiones y de la voz. Por ejemplo, cuando una persona siente ira frunce el ceño, aprieta los labios y puede ser que su tono de voz sea más alto que lo normal, por el contrario, cuando está feliz los músculos faciales están relajados y los movimientos son más fluidos.

Las emociones son fundamentales para la vida de todos los seres humanos, algunas ocasiones actúan como mensajes, pueden ser una señal de alarma ante el peligro, prevenir a alguien para salvar la vida o, por el contrario, provocar que se actúe de cierta forma de la cual posteriormente las personas pueden arrepentirse. Algunos autores (Bisquerra 2011, Goleman 1995, Ekman 2017) coinciden en que existen emociones positivas y negativas, las positivas son aquellas agradables que generan placer como la alegría, felicidad, amor; por ende, las negativas como la ira, tristeza, miedo, producen disgusto.

La tristeza se manifiesta cuando existe alguna pérdida material o afectiva y su función es ayudar a superarla, en este sentido “se produce por la frustración de un deseo apremiante, cuya satisfacción se sabe que resulta imposible. Los desencadenantes de la tristeza son la separación física o psicológica, la pérdida o el fracaso; la decepción [...]” (Vivas et al., 2007, p.26). De manera más específica, Bisquerra (2011, p.129) afirma que “Cuando desaparece la figura de apego puede producir tristeza”, lo mismo cuando se pierde algún objeto muy preciado, porque lo que origina ese sentimiento son los vínculos afectivos que se han creado con esas personas, objetos o lugares. Para los niños pequeños, la figura de apego suelen ser sus familiares más cercanos, como padres, hermanos y otras personas con quienes se han creado esos vínculos de afecto.

De acuerdo con Vivas et al. (2007) existe una variedad extensa de vocablos que tienen relación con esta emoción, aludiendo a que “Se asocian a la tristeza los siguientes términos: pesimismo, pesar, decepción, remordimiento, rechazo, bochorno, sufrimiento, añoranza, depresión, aislamiento, melancolía, vergüenza, abandono, desánimo, infelicidad, desaliento, condolencia.” (p.26). Lo cual, permite dar un significado más amplio a la tristeza y comprender las posibles causas que la generan en los niños.

Por otra parte, la felicidad es considerada como una emoción por algunos autores y otros la conciben como un sentimiento o estado de ánimo, Goleman (1995) considera la felicidad como una emoción relacionada con la alegría, la cual provoca el disfrute, ayuda a aliviar malestares, a reducir el estrés, la ansiedad y da vitalidad. Para Vivas et al. (2007) la felicidad es un sentimiento duradero que “se experimenta ante los éxitos o los logros, la consecución de los objetivos que se pretenden.” (p.80).

Tanto las emociones positivas como la felicidad y las negativas como la tristeza son emociones que desde temprana edad se manifiestan y con las cuales los niños van relacionando sus experiencias, Antoni y Zentner (2014, p.74) explican que “es posible observar que la alegría y la tristeza también constituyen una polaridad, cuyo punto intermedio es la serenidad.” Si bien son opuestas, pueden tener un punto de convergencia dando paso a la experimentación de otras emociones que las relacionan.

Ekman (2017) considera que las emociones están presentes en cualquier ámbito, por su parte Goleman (1995) destaca que las emociones son muy importantes en el desarrollo de los niños y que estas pueden dificultar su aprendizaje, Rotger (2018) apoya la idea de que las emociones están presentes en el aprendizaje, menciona que “si nivelamos las emociones en nuestras aulas lograremos abrir redes instintivas emocionales para llegar a las redes cognitivas racionales” (p.58), considera que estas pueden motivar o bloquear al alumno y por esta razón, los docentes deben como primer paso, conocer los estados emocionales de los niños, mismos que pueden influir en el desempeño académico del niño.

Dicho lo anterior, es por ello que el nivel educativo de preescolar se considera de gran importancia para el desarrollo infantil por las diversas áreas a las que contribuye, es un espacio excelente para propiciar actividades que involucre el conocimiento de las emociones, tal como indica Bodrova y Leong (2004) al reconocer que es uno de los logros de este periodo, por otra parte, Chao et. al, (2018) señala que

la capacidad para reconocer y nombrar los estados emocionales e identificarlos en uno mismo y en los demás, favorece que los estudiantes se conduzcan de forma autorregulada, autónoma y segura, ya que les permite identificar las causas y los efectos de los propios sentimientos y emociones en sus interacciones sociales, sus pensamientos y sus decisiones. (p.50)

Por tanto, se debe garantizar que las actividades que se llevan a cabo en preescolar propicien el desarrollo general de las capacidades de los niños, brindando oportunidades para dialogar, comunicarse e interactuar con otras personas, expresar sus emociones, reconocer qué las genera y cómo comunicarlas de manera precisa, porque si los alumnos no conocen sus propias emociones, ni saben cómo manejarlas, estas pueden representar dificultades en sus objetivos académicos o personales (Chernicof y Rodríguez, 2018). Lo anterior requiere por

parte del docente un trabajo diario que a corto y largo plazo puede contribuir a mejorar las oportunidades y condiciones de vida de los infantes.

De acuerdo con Hidalgo y Palacios (2014) el lenguaje es una herramienta para expresar y comunicar los propios estados emocionales, en este sentido, la narración de historias son un medio para interactuar con los pequeños, la comunicación verbal permite un intercambio de saberes y experiencias. Por tal razón se han considerado los cuentos, específicamente los microrrelatos por ser una narrativa muy breve (Pérez-Bustamante, 2005), como un recurso primordial, que propiciará lo anterior mencionado, incluyendo ilustraciones coloridas para los niños de preescolar, considerando lo indicado por Pastoriza De Etchebarne, (1962) quien indica que, las ilustraciones contribuyen a la comprensión del relato a la vez que llenan de gozo al niño, así como lo establecido por el programa vigente de preescolar, el cual menciona: “Las historias, canciones y rimas pueden ayudar a los niños a dar nombre a las emociones y sentimientos [...] Proponga que comenten acciones o escenas específicas de algunos cuentos o canciones que aborden emociones” (SEP, 2017, p. 320).

METODOLOGÍA

El siguiente estudio se basa en el paradigma cualitativo, basado en el método clínico, descriptivo y transversal. El enfoque cualitativo: se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. La investigación se focaliza en una lógica y un proceso inductivo que consiste en describir si el alumno de preescolar de tercer grado reconoce y expresa las emociones de la felicidad y la tristeza a través de los microrrelatos ilustrados, permitiéndole comunicar sus emociones a partir de experiencias propias. Los autores Hernández y Mendoza (2018) indican que, “los estudios descriptivos pretenden especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p.108).

Es aquí donde el método clínico interviene, ya que, su metodología se basa en recolectar datos a través de la interacción con las personas, en este sentido, Delval (2012) menciona que, este método permite provocar respuestas mediante la entrevista, indicando que, para ello nos podemos apoyar en algunos otros elementos como lo son las historias que presentamos a los sujetos, en dibujos o en una situación en la que ellos mismos tienen que hacer algo (p. 104). En este caso, se identifica que el sujeto se ve ante una situación narrativa y representativa, donde las imágenes mismas brindan información que se refleja en emociones, experiencias, expresiones, etc. Dentro de los estudios de investigación se requiere de aspectos

fundamentales para la credibilidad, uno de ellos es la objetividad, siendo la observación no participante un recurso que se caracteriza por favorecer este aspecto. Esto se debe a que es una técnica de investigación que consiste en la recolección de información tomando una postura totalmente alejada y sin involucramiento alguno por parte del investigador con el grupo social que se va a abordar, no discriminando su aplicación entre las diversas disciplinas, evitando así alterar los resultados del estudio.

Por esta razón, se considera a la entrevista como la técnica que permite la obtención de información a partir de una vía de comunicación directa, ya que este instrumento al ser aplicado por un sujeto, el entrevistador parte del planteamiento de una serie de preguntas con un diseño que permite rescatar la información de interés, aquí es el entrevistado quien a través de las respuestas va brindando los elementos que el investigador requiere para su estudio. Delval (2012) indica que es necesario contar con un núcleo básico de preguntas que se refiere a aquellos aspectos fundamentales de nuestra investigación y que por lo tanto debemos plantear a todos los sujetos, para que luego puedan compararse las respuestas. (p.114) Misma que puede ser complementada con imágenes como uno de los materiales de apoyo para la recogida de datos, en la aplicación de la entrevista.

En este sentido, el investigador busca a través de las imágenes con un estilo propio del cuento infantil y con la narración del microrrelato, trasladar al niño a eventos reales o imaginarios que puede reconocer dentro su contexto. Para el caso del método clínico, Delval (2012) hace alusión a que el tamaño de la muestra para un estudio de este tipo, se debe de considerar como mínimo 10 sujetos (p.121). Para este estudio participaron 5 niñas y 5 niños, quienes tienen entre 5 y 6 años de edad, que cursan tercer grado de preescolar. Las muestras fueron aleatorias, aplicándose el instrumento en dos jardines de niños ubicados en la ciudad de Loreto, Baja California Sur.

Tabla 1

Categorías preliminares y categorías emergentes

Sujetos	Categorías preliminares	Categorías emergentes	Documento
Alumnos de tercer grado de preescolar (EA, EB, EC, ED, EE, EF, EG, EH y EI, EJ)	Felicidad Tristeza	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de las emociones. - Reconocimiento de las emociones en otros. - Causas de las emociones de la felicidad y la tristeza. 	Microrrelatos ilustrados Entrevistas

Nota: elaboración propia

RESULTADOS

Para el caso de la felicidad, al presentar el microrrelato ilustrado que se observa en la figura 1, y preguntar a los niños *¿cómo crees que se siente esa rata?* 8 de 10 niños lograron reconocer la emoción, ya que la respuesta fue la de feliz.

Figura 1

Microrrelato ilustrado La Rata (felicidad)



Nota: *Elaboración propia.*

Los otros dos alumnos difieren: en el caso de EA, respondió malvado; y ED dijo Muy mal. Sucesivamente se les planteó la pregunta *¿Por qué crees que se sienten así?*, EA respondió con no sé, mientras que ED menciona porque hay mucha basura. En el primer caso, es posible

que el alumno no se centró en la emoción que manifestó la rata, para el caso de ED, se entiende que se focalizó en el contexto que se encuentra la rata, asociándolo con un lugar sucio.

Tomando en cuenta la misma pregunta, en lo que respecta a los otros casos estas fueron las respuestas: EB: Porque encontró comida; EC: Porque se metió a un bote de basura; EE: porque encontró comida; EF: porque hay comida; EG: porque come comida chatarra; EH: Porque quiere comida; EI: Porque la boca, su cara...; EJ: Poque (porque) su boca está así (sonríe) como si estuviera feliz y está basudero (basurero) poque basudero (basurero) es donde viven las datas (ratas).

Lo anterior deja claro que los niños en esta etapa asocian la felicidad con el bienestar, considerando que las respuestas con mayor repetición que se mencionan: es que la rata tiene comida y está en lugar donde pertenece. Se coincide con Vivas et al. (2007) al describir a la felicidad como el estado de ánimo que se complace en la posesión de algún bien. Siendo la sonrisa una de las expresiones que emanan de esta emoción, misma que EI y EJ reconocen y la mencionan al visualizarla en la imagen del rostro de la rata. Sin embargo, es necesario aclarar que esta expresión no es propia de la felicidad, Bisquerra (2011) menciona que esta es una característica de las emociones positivas como la alegría, humor, amor y felicidad (p.63).

Cuando se preguntó ¿qué es lo que a ti te hace sentir feliz? las ideas variaron, EA respondió: cuando no veo a mi mamá y la veo me pongo feliz por verla porque nunca la he visto; EB: Estar con mi mamá (sonríe); EC: El jardín; ED: Eh... que no pase nada; EE: Jugar solo; EF: En La Paz (hacer referencia a un lugar); EG: Comer pizza (sonríe); EH: con mi papá; EI: Jugar, mmm... jugar con mis pimos (primos); EJ: Esta con mi familia (Estar con mi familia).

Partiendo de las respuestas anteriores, nos encontramos con evidencia de que la felicidad se expresa por los niños al sentirse seguros, en este sentido, expresan que el hecho de estar con su familia, así como el sitio en donde se sienten cómodos. Por lo tanto, al no estar en estas condiciones se logra percibir el miedo, el cual está en el otro extremo de la felicidad (Bisquerra, 2011, p.26). Si bien, esto se puede interpretar con la respuesta de ED, al decir que lo que a él le hace feliz depende de que no ocurra una situación que perturbe esa emoción.

Para el caso de la emoción de la tristeza, al leerles y mostrarles el microrrelato que se observa en la figura, se les preguntó a los niños ¿cómo crees que se sintió la abeja? Los 10 niños respondieron de manera rápida que se sentía *triste*, siendo una evidencia que la ilustración facilitó reconocer la emoción que se buscaba representar (Pastoriza De Etchebarne, 1962).

Figura 2

Microrrelato ilustrado La Abeja (tristeza)



Nota: Elaboración propia.

Al momento de preguntar ¿por qué crees que se sintió triste? las respuestas fueron repetitivas: EA: Porque no encontró a todos; EB: Porque no encontró a ni una de sus amigas; EC: Porque no encontró a sus amigas. ED: Porque no estaban sus amigas; EE: Porque ninguna abeja encontró; EF: Porque estaba sola; EG: porque sus amigas ya no estaban; EH: Porque no hay nadie; EI: Porque no hay nadie; y EJ: Poque no encontró (porque no encontró) a ninguna de sus amigas.

Para este caso particular, la ilustración de la abeja está provista de varios elementos que conciernen al lenguaje no verbal, a pesar de que, los niños en esta representación no mencionaron nada en relación al dibujo, se reflejó como de manera inmediata se reconoció la emoción al escuchar y cuando llegó al panal a ninguna de sus amigas encontró. Lo interesante fue que la mayoría de los niños adoptó el hecho que estas eran sus amigas, relación que para el niño esa situación tomó sentido, ya que Bisquerra (2011) menciona que esta emoción se va a manifestar ante la pérdida, sobretudo en la de los seres queridos (p.12).

Una vez que se reconoció la emoción en otros, en caso particular en la abeja, se les preguntó a los niños: ¿alguna vez te has sentido triste? y ¿por qué te has sentido triste? las respuestas fueron las siguientes: EA: Mmm... me he sentido triste porque mi mamá va a trabajar y no me gusta quedarme sola con mi tío; EB: Es que cuando... es que... es que cuando mmm... es que un día se murió mi abuelo y yo me sentí triste; Para el caso de EC y ED responden de

igual manera con un No (Dicen que no con la cabeza); EE: (Mueve la cabeza diciendo que sí) y responde Porque mi mamá se va a la tienda y no sé cuándo viene; EF: sí; lo que me hace sentir triste es que... como que yo fui a los juegos mecánicos, mi mamá y ya no tiene dinero y... y yo dije ir a la rueda de la fortuna y no, ella no quería gastar el dinero para que ya no vaya a la rueda de la fortuna, ya nunca; EG: Sí, me siento triste cuando la VL no me quiere dar un abrazo, me siento muy triste; EH: Bueno sí, cuando me pega mi mamá estoy triste porque extraño a mi papá; EI: No sé; y EJ: A veces me siento triste cuando, a veces mis hermanos pelean y cuando pelean yo también peleo, a veces y cuando peleo lloro y me siento triste.

Dentro de las situaciones que los niños manifiestan, EB, rescata un evento donde a su temprana edad experimentó la pérdida de su abuelo. El hecho de manifestar esta emoción se debe a ese vínculo afectivo que se llega a establecer con algo o con alguien (Bisquerra, 2011, p.129). A su vez, podemos encontrar otras situaciones que detonan la tristeza como el caso de: EF, quien desea diversión y EG el cariño, ambos niños dicen que eso los hace sentirse tristes, al leer las respuestas se puede observar con facilidad que el motivo es por no obtener lo que quieren. En este tipo de situaciones Vivas et al. (2007) dicen que la tristeza es aquel displacer que se da por la frustración de un deseo apremiante (p.26). Trayendo consigo la desolación, rechazo, sufrimiento, desánimo, etc.

Por otro lado, hay situaciones como las de EC y ED, donde el microrrelato e imagen no permitieron generar o rescatar un evento que les permitiera asociar y mencionar la emoción de la tristeza, posiblemente la brevedad y la economía narrativa no favoreció en estos dos niños, o bien, cabe la posibilidad de que ambos mostraron la calma, tal como lo mencionan Antoni y Zentner (2014) indicando que la alegría y la tristeza constituyen una polaridad, encontrándose la serenidad en el punto medio (p.74).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se identificó que, al momento de presentarles los microrrelatos ilustrados, la mayoría de los niños sí lograron reconocer de forma inmediata el estado de ánimo a partir de los personajes y la situación en la que se encuentran. En el caso del microrrelato de la rata, la emoción que se expresó fue la de “felicidad”, aunque la ilustración tiene más componentes con la emoción básica de la alegría, se infiere que los alumnos de tercer grado de preescolar agrupan ciertas emociones positivas en relación a la felicidad. No obstante, los niños entienden la felicidad dentro de aquellas circunstancias donde está presente el amor, cariño, alegría y todo aquello que esté lejos de perturbar esa tranquilidad.

Por su parte, el microrrelato ilustrado de la tristeza, no solo permitió ver la manera en que los niños reconocieron la emoción, así mismo dejó ver la forma en la que niños llegaron a mostrar empatía al mirar que la abeja se encontraba sola. El hecho de presentar una ilustración y leerles lo que estaba ocurriendo, esto propició un acercamiento que facilitó rescatar vivencias que pudieron ser externadas de manera más sencilla, en la mayoría de las respuestas los niños expusieron la emoción del miedo a sentirse solos, rechazados o no sentirse queridos, en este sentido, Bisquerra (2011) menciona que la forma en la cual los niños aprenden, es por medio del comportamiento moral apropiado a través de experiencias. Tomando en cuenta todo lo anterior, se entiende con esto que, la imagen y la narración sí permiten rescatar esas vivencias de los niños, facilitando así mencionar y reconocer las emociones mediante lo que expresan (Hidalgo y Palacios, 2014).

Por lo tanto la narración del microrrelato y la interpretación de la ilustración del mismo, promueve el diálogo con el niño permitiéndole reconocer sus emociones así como la de los demás y expresarlas de manera precisa, incluyendo las causas (Chernicof y Rodriguez, 2018), además brinda la oportunidad de que los educandos expresen aquellas situaciones particulares en las que han experimentado esa emoción, compartiendo un poco de su experiencia de vida, lo cual puede ser información útil para que los docentes identifiquen el estado emocional de sus estudiantes, esto a su vez permite que se propicie el respeto, de acuerdo con Bisquerra (2011) lo anterior es imprescindible para lograr mejorar las relaciones interpersonales y el autoestima.

REFERENCIAS

- Aguado, L. (2005). Emoción, afecto y motivación. Comercial Grupo ANAYA, SA.
Antoni, M., y Zentner, J. (2014). Las cuatro emociones básicas. Herder Editorial.

- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). Educación emocional. Propuestas para educadores y familias. Desclée de Brower.
- Bodrova, E. y Leong, D. J. (2004). Herramientas de la mente: El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky. Secretaría de Educación Pública.
- Chao, C., Reyes, M.E, Ramírez, G., Cunille, F., Torres, M., Torres, A., Montes, K., Gómez, L. y Espinosa, A.N. (2018). Alfabetización emocional en estudiantes con discapacidad intelectual. Revista DIDAC (72).
- Chernicoff, L. y Rodríguez, E. (2018). Autoconocimiento: una mirada hacia nuestro universo interno. Revista DIDAC (72).
- Delval, J. (2012). Descubrir el pensamiento de los niños: introducción a la práctica del método clínico. Siglo Veintiuno editores.
- Diccionario de la Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23a ed.). Espasa Calpe.
- Ekman, P. (2017). El rostro de las emociones. Qué nos revelan las expresiones faciales. RBA Libros.
- Goleman (1995). Inteligencia emocional. Editorial Kairós.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C., (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cualitativas, cuantitativas y mixtas. Mc Graw Hill.
- Hidalgo, V. y Palacios, J. (2014). Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp), Desarrollo psicológico y educación: Vol. 1. Psicología evolutiva. (2a ed. pp. 257-282). Alianza Editorial, S. A.
- Martos, S. S. V. (2020). Educación emocional en niños escolares como estilo de vida saludable. NPunto, 3(27), 79-93.
- Pastoriza de Etchebarne, D. (1962). El cuento en la literatura infantil. Buenos Aires: Kapelusz.
- Pérez-Bustamante M, A. S. (2005). Microrrelatos (Grandes placeres de la pequeña literatura).
- Rotger, M. (2018). Neurociencia neuroaprendizaje: las emociones y el aprendizaje (2a. ed.). Editorial Brujas.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. SEP.
- Vivas, M., Gallego, D. J., y González, B. (2007). Educar las emociones. Producciones editoriales.

CUÁNTAS MONEDAS Y DE QUÉ VALOR. LAS EQUIVALENCIAS ¿UN TEMA DE PREESCOLAR?

Mtra. Lilibeth Morales Palomares

Docente de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

l_moralesp@bcenog.edu.mx

Mtra. Blanca Andrea Cabrera Caudillo

Docente de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

b_cabrerac@bcenog.edu.mx

Mtra. Rebeca Sainz Elizarraraz

Docente de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

r_sainze@bcenog.edu.mx

LÍNEA TEMÁTICA: Los Campos Disciplinarios de la Educación Normal

RESUMEN

Este reporte parcial de investigación surge a partir de la identificación de dificultades de seis estudiantes del cuarto año de la licenciatura en educación preescolar plan de estudios 2018, de una escuela Normal del estado de Guanajuato, respecto al diseño e intervención con actividades de equivalencia numérica. Este proyecto se desarrollará bajo la metodología de la etnografía, apoyada de instrumentos como: registros de observación, fotografías, video, planeaciones y crónicas de las prácticas de las estudiantes, con la intención de dar respuesta a la pregunta central ¿Cómo intervenir desde el curso de pensamiento cuantitativo para trabajar con las estudiantes el desarrollo de los conocimientos, habilidades y capacidades en los niños de preescolar para la construcción de la noción de equivalencias? El análisis de los hallazgos encontrados se basará de referentes teóricos como: Barody (1997); González y Weinstein (2008); Martínez y Sánchez (2017); Delval y Echeita (1990). Estos últimos plantean no centralizar el trabajo de las equivalencias con el tema del dinero, debido a que el acercamiento a la función social monetaria es una experiencia ritualista con la que los niños entran muy pronto en contacto identificando su función, pero no necesariamente su equivalencia.

PALABRAS CLAVE: equivalencia numérica, educación preescolar, formación docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación matemática en preescolar ha estado centrada en dos elementos principales: el desarrollo del número y en las nociones de forma, espacio y medida. Específicamente, en esta investigación nos centraremos en una de las propuestas que es el desarrollo del número. En este sentido, la construcción numérica en la educación preescolar implica el desarrollo de capacidades cognitivas en los niños con base en la estrategia de resolución de problemas. Este proceso se constituye en el desarrollo de cuatro técnicas básicas para contar Baroody (1997) en donde el principal actor es el niño.

- Serie numérica oral
- Enumeración
- Cardinalidad
- Magnitud

Por lo anterior, el desarrollo del número en la educación preescolar conlleva diferentes acciones donde se permita a los niños plantearles situaciones en las que por sí mismos busquen cómo resolver, ya que requieren de procesos de maduración cognitiva, coordinación entre el pensamiento, lenguaje y acción.

Por tanto, las docentes de preescolar tienen el reto de identificar, reconocer y trabajar este campo con base en el enfoque y el respeto al proceso de desarrollo del número en los niños. La propuesta del programa de educación preescolar 2017, en el campo de pensamiento matemático, en la noción del número, establece en la dosificación de los aprendizajes esperados: “Identifica algunas relaciones de equivalencia entre monedas de \$1, \$2, \$5 y \$10 en situaciones de compra y venta” (SEP, 2017, p. 224).

Cabe señalar que durante el curso de pensamiento cuantitativo que se encuentra en el primer semestre del plan de estudios 2018, para la formación de las licenciadas de educación preescolar, no se plantea el tema de las equivalencias para niños en esta etapa; además las docentes responsables del curso en la institución en donde se realiza esta investigación han propuesto ajustes a los contenidos del mismo con base en hallazgos de investigaciones anteriores referidos a las ausencias de temas relevantes para la formación en el desarrollo del pensamiento matemático. Sin embargo, en estos ajustes tampoco se ha considerado el tema de equivalencias.

Por tanto, hemos identificado que algunas estudiantes al llegar a los semestres en donde se manifiestan los conocimientos construidos durante su formación por medio de la práctica, y sobre todo aquellas del último año de formación que proponen el trabajo de las equivalencias por influencia de las educadoras de los Jardines de Niños, no cuentan con los elementos necesarios para diseñar e intervenir con actividades enfocadas a las equivalencias.

Con el objetivo de identificar los elementos que establecían las estudiantes al diseñar actividades que propusieran el trabajo de equivalencias monetarias, se analizaron seis planeaciones correspondientes al cuarto año de formación.

Desde el diseño de éstas, podemos advertir que las estudiantes:

- Proponen el trabajo de equivalencias partiendo de la idea de que el dominio del conteo les permite a los niños resolver este tipo de situaciones,
- Afirman que si los niños reconocían el valor de la moneda podían hacer equivalencias y
- Si los niños saben la función social del dinero (comprar) entonces, saben hacer equivalencias.

También advertimos que no consideraron:

- El tipo de material,
- El tiempo necesario para el desarrollo,
- Los tipos de preguntas,
- La retroalimentación, así como el cierre.

A partir de estos elementos en el diseño, podemos afirmar que una de las consecuencias de no retomar el tema de equivalencias desde el curso de “pensamiento cuantitativo” así como otros cursos durante su formación es que las estudiantes al llegar al cuarto año carecen de elementos suficientes para dimensionar lo complejo del trabajo de las equivalencias con los niños en edad preescolar.

Por lo que para conducir el proyecto de investigación se realizó la siguiente pregunta central y dos secundarias:

¿Cómo intervenir desde el curso de pensamiento cuantitativo para trabajar con las estudiantes el desarrollo de los conocimientos, habilidades y capacidades en los niños de preescolar para la construcción de la noción de equivalencias?

Secundarias

- ¿Cuál es el proceso en el desarrollo infantil para la construcción de la noción de equivalencia?

- ¿Qué elementos considerar en el diseño de las planeaciones para la construcción de la noción de equivalencias en preescolar?

MARCO TEÓRICO

El trabajo con el pensamiento matemático recupera el desarrollo de habilidades, conocimientos, capacidades cognitivas, lo que permite al ser humano desenvolverse en la cotidianidad. González y Weinstein (2008) mencionan que todos somos capaces de involucrarnos en los desafíos que la actividad matemática presenta. Para que esto se haga realidad, es necesario que la escuela posibilite el acceso al “mundo de la matemática” desde edad temprana, y se responsabilice por permitir a todos el ingreso al modo de producción matemática, conectándolos con una parte del patrimonio social y cultural de la humanidad. (p. 11)

El funcionamiento económico de la sociedad constituye un sistema muy complejo, en el que cada parte influye en todas las demás. La mayoría de los adultos desconocemos cómo funciona este sistema económico y cuáles son las relaciones entre las distintas partes cuando el problema se nos plantea en el detalle, pero somos capaces de entender las grandes líneas y muchos de los aspectos más evidentes. No sucede lo mismo en los niños. (Delval y Echeita, 1990 p.73)

Un primer aspecto que hay que entender respecto a los problemas económicos es el del *mecanismo del cambio*. Para ello, el niño necesita conocer el valor de las monedas y las equivalencias numéricas. En tanto que no dispone de los conocimientos aritméticos necesarios no puede entender el proceso del cambio y eso le conduce a pensar que en el proceso de compra - venta el dinero desempeña un papel puramente ritual. (Delval y Echeita, 1990, p. 74).

Para adentrarnos al concepto matemático, es importante reconocer lo que se entiende por equivalencia, para la Real Academia Española, equivalencia es: Igualdad en el valor, estimación, potencia o eficacia de dos o más cosas o personas³³. Lo anterior nos sitúa en entender que la equivalencia es parte del proceso de desarrollo del alumno, no como un ejercicio mostrado por parte del docente o de repetición sino un descubrimiento por parte del alumno para reconocer cuantas veces cabe un bloque de medida específica en otro más grande, más no en lo referente a lo monetario.

³³ <https://dle.rae.es/equivalencia>, fecha de consulta 08/09/2022

Los modelos de equivalencia o conservación de la cantidad (Martínez y Sánchez, 2017) desde la constitución de la decena, suponen que el niño pasa de la reversibilidad en un sentido de abstracción a lo que implica la equivalencia. En un primer momento el niño necesita comprender que el número 21, se compone de dos decenas y un elemento.

Para un alumno de preescolar, la equivalencia numérica en un proceso informal implica el dominio de las técnicas de conteo, el uso de principios de conteo y posteriormente reconocer por ejemplo, cuantas regletas de Cuisenaire en color blanco caben en la azul.

Para Martínez y Sánchez, la equivalencia no supone el trabajo con el dinero, son modelos de asignación de valor, está representado por el dinero. El billete de 10 euros, respecto a la moneda de 1 euro, ni tiene equivalencia, ni conserva una apariencia equivalente, ni es posible, desde el punto de vista físico, anular su ser y extraer de él, repetimos, físicamente, 10 monedas de euro (p. 160).

METODOLOGÍA

La presente investigación se está realizando bajo una mirada etnográfica comprendida por Rockwell (2011) como: “...una rama de la antropología, aquella que acumula conocimientos sobre realidades sociales y culturales particulares, delimitadas en el tiempo y el espacio” (p.19)

Si bien desde la etnografía no se considera la representación muestral como tal, si fue necesario delimitar la cantidad de estudiantes con quienes iniciaríamos esta investigación, el filtro para la selección fue:

- Que fueran estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar,
- Que fueran estudiantes del último año en formación ya que, habían cubierto la mayor parte del plan de estudios y estarían mayor tiempo en las aulas de los Jardines de Niños para la intervención y,
- Que fueran acompañadas en la Práctica Profesional por una de las docentes de esta investigación.

Por tanto, contamos con seis estudiantes de las que se pudieron recuperar planificaciones y crónicas.

El uso de la etnografía en esta investigación demandó observar y registrar el trabajo que las estudiantes desempeñaban en las aulas de los Jardines de Niños los registros de observación, los cuales se realizan en el campo de observación, en palabras de Woods, (1987) tienen la

intención de que “...los etnógrafos...se [introduzcan] en el <campo> para <observar>, cómo ocurren las cosas en su estado natural...”, no con la intención de evaluar la calidad de las prácticas sino más bien identificar los elementos que recuperaban las estudiantes para el diseño de actividades de equivalencia y su relación con los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños a los que se atendían.

En la Escuela Normal en la que se está realizando esta investigación, es “normal” y se toma como parte de la formación de maestros, la observación de la práctica de los estudiantes, a esto le llaman “acompañamiento de la práctica” y consiste en un ciclo que inicia desde el diseño de las actividades con base en las necesidades grupales, la observación de la puesta en práctica de algunas de esas actividades y la reflexión de la intervención para la mejora. Por lo que, este acompañamiento con las estudiantes elegidas para la investigación, se llevó con naturalidad como parte de este proceso.

A partir de los registros de observación de la práctica y el análisis de las planeaciones, pudimos ir identificando algunos de los retos que presentaban las estudiantes desde el diseño de las actividades. A su vez fuimos identificando los retos que los maestros normalistas tenemos para el trabajo de las equivalencias al enseñar en cursos de construcción de matemáticas y el correspondiente a la práctica profesional.

RESULTADOS PARCIALES

Trabajar y comprender las equivalencias monetarias rebasa los conocimientos, habilidades y capacidades de los niños de preescolar, no el tema de las equivalencias.

A partir de lo que arrojó el análisis de las planeaciones de las estudiantes de cuarto, advertimos algunos resultados parciales.

Desde el Programa de Educación Preescolar (2017), se plantea que se trabajen las equivalencias, con base en el siguiente Aprendizaje Clave: **“Identifica algunas relaciones de equivalencia entre monedas de \$1, \$2, \$5 y \$10 en situaciones de compra y venta”**. En el Programa de Educación Preescolar (2017), no se encontraron orientaciones específicas para la intervención en el trabajo de equivalencias, como si lo rescata para el número, forma, espacio y medida.

La única orientación señalada refiere al trabajo del número, bajo el planteamiento de problemas, cuyos datos no excedan al 10 y para el conteo sugiere series de hasta 20 elementos. (p.304)

En relación con uno de los propósitos que plantea una de las estudiantes, ella recupera que su intención es la “COMPRENSIÓN” de las equivalencias, cuando el Aprendizaje Clave plantea la “IDENTIFICACIÓN” de equivalencias.

La formulación de las preguntas es otro aspecto que consideramos importante de trabajar, debido que a lo que se analizó de las estudiantes, ellas cuestionaban la cantidad de monedas y no la equivalencia numérica.

A partir de un análisis de un alumno, al trabajar las equivalencias, se advirtió el proceso de construcción del conteo, ya que al etiquetar del 1 al 6 parece no tener dificultades para hacerlo, pero a partir de la etiqueta 7, su conteo es dudoso y pausado, pues intenta no perderse en la serie numérica que va asignando, lo anterior reafirma que en el proceso de adquisición del número, implica tomar en cuenta lo que sabe el niño.

Por tanto, la complejidad para la comprensión de las equivalencias por parte de los niños implica un trabajo con el desarrollo numérico como lo es el conteo en situaciones reales y diversas, y no con acciones monetarias.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Consideramos que para que sea factible el trabajo de las equivalencias con niños preescolares, es necesario:

- El dominio de las técnicas de conteo.
- El trabajo con la serie numérica, con base en el conteo y objetos concretos, en donde de forma paulatina los niños vayan identificando los números escritos y su equivalencia.
- Proponer actividades en donde los niños tengan oportunidad de realizar de forma libre conjuntos de cantidades diversas, como lo propone Irma Fuenlabrada en la actividad de “El dominó”:

“Ahora quiero una ficha que en total tenga 8 puntos, deben aparecer varias (3 y 5; 4 y 4; 6 y 2)”. (p.12)

Colocar desde el programa la equivalencia monetaria hace que las maestras se enfoquen en la función social del dinero y no en el desarrollo y la comprensión de las equivalencias.

No centrar las equivalencias con el dinero, debido a que el acercamiento a la función social monetaria, es como lo plantea Delval (1990) una experiencia en la que “...el niño entra muy pronto en contacto...antes que con otros aspectos igualmente importantes pero dejados de lado de la experiencia inmediata...” ya que el manejo del dinero desempeña un papel puramente ritual. p.74

REFERENCIAS

- Baroody, Arthur J. (1997) El pensamiento matemático de los niños. Un marco evolutivo para maestros de preescolar, ciclo inicial y educación especial, Genís Sánchez Barberán (trad.), 3^a. ed., Madrid, Visor (Aprendizaje, 42)
- Delval, J. Echeita, Gerardo (1990) La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia.
- González y Weinstein (2008), La enseñanza de la matemática en el jardín de infantes a través de secuencias didácticas.
- Martínez, J. Sánchez, C. (2017), Desarrollo y mejora de la inteligencia matemática en educación infantil 2da. Edición, Wolters Kluwer España.
- Rockwell, E. (2011) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós. Buenos Aires
- Woods, P. (1987) El comienzo de la investigación, observación, entrevistas, materiales escritos, en la escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Paidós, Barcelona, pp. 31-134
- Secretaría de Educación Pública (2017) Aprendizajes Claves

PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES NORMALISTAS DE LA ENOI SOBRE LOS CURSOS DE INGLÉS DE LOS PLANES DE ESTUDIO 2018

Alexandra Delgado González
Escuela Normal Oficial de Irapuato
Nivel de Estudios: Doctorado
Profesora investigadora
adelgadog@enoi.edu.mx

Lucia Herrera Rivas
Escuela Normal Oficial de Irapuato
Nivel de Estudios: Maestría
Profesora investigadora
lherrerar@enoi.edu.mx

Alberto Mateos Guerrero
Escuela Normal Oficial de Irapuato
Nivel de Estudios: Maestría
Profesor investigador
amateosg@enoi.edu.mx

Reporte final de investigación

LÍNEA TEMÁTICA:

7. Los Campos Disciplinarios de la Educación Normal.

RESUMEN

Los planes de estudio 2018 para las escuelas normales de México trajeron consigo un aumento de horas de enseñanza de inglés en la malla curricular de los programas educativos de las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria. La generación 2018-2022 fue la primera en egresar con este plan de estudios, por lo que consideramos importante conocer la percepción de los estudiantes de esta generación en la Escuela Normal Oficial de Irapuato (ENOI) acerca de los cursos de inglés. Se llevó a cabo un estudio cuantitativo no experimental, haciendo uso de un instrumento digitalizado que recopiló las repuestas de todos los estudiantes de la población de interés. Los resultados indican que la mayoría de los normalistas reportan experiencia previa con clases de inglés antes de la ENOI, sin embargo, su experiencia fue neutral. Respecto al aprendizaje del inglés en los cursos de los planes 2018 los normalistas reportan respuestas positivas en su mayoría. La claridad en los criterios de evaluación, el uso de libros especializados y llevar clase seis horas a la semana son considerados como importantes para el aprendizaje del inglés. Por último, al preguntar sobre la satisfacción, se muestra una repuesta positiva o neutral en su mayoría.

PALABRAS CLAVE: enseñanza del inglés, formación docente, escuelas normales

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La generación 2018-2022 en las escuelas normales de México fue la primera en prepararse bajo los planes de estudio del 2018. En el caso de las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria llevaron el mismo curso de inglés que contempló seis horas semanales durante seis semestres en la malla curricular, (SEP, 2018). El aprendizaje del inglés nunca antes había tenido un espacio curricular como en estos planes y su aceptación en las escuelas normales fue recibido de diversas formas, desde muy positiva a nula aceptación. Estos planes derivaron desde propuestas internacionales que basándose en resultados de investigación propusieron una visión educativa que pudiese satisfacer las necesidades de la dinámica social internacional, (UNESCO, 2015).

Las Escuelas Normales han sido las instituciones formadoras de las maestras y los maestros de México y por lo tanto son protagónicas para lograr un cambio social, puesto que es a través de sus egresados que se proporciona educación básica en el país y se prepara a las futuras generaciones con la finalidad de que estén en condiciones de hacer frente a las demandas de la sociedad nacional e internacional y como consecuencia aumentar sus posibilidades de tener acceso a buena calidad de vida en sus diversas dimensiones tales como la emocional, familiar,

mental, económica, entre otras. En este sentido cabe mencionar que, de acuerdo a datos estadísticos publicados por Eberhard et al., desde el centro de investigación para la inteligencia del lenguaje, *Ethnologue*, el inglés es la lengua franca que permite la comunicación internacional. El inglés es considerado el idioma de la ciencia, el arte, la economía y por medio del cual sucede la comunicación en organizaciones mundiales. De ahí, la pertinencia de fortalecer el aprendizaje del inglés en los estudiantes normalistas quienes podrían llegar a ser el inicio de una estrategia que tenga como finalidad lograr un cambio favorable en relación al nivel de inglés de la población que a largo plazo se traduce en futuros profesionistas con un buen nivel de inglés. Si bien no sería pertinente que los estudiantes normalistas se conviertan en maestros de inglés, ya que bajo condiciones óptimas egresarían con nivel B1. Sin embargo, con este nivel de B1 o incluso un nivel inferior de A2, estarían en condiciones de sistematizar actividades de acercamiento al inglés especialmente en los niveles de preescolar y primaria.

En ENOI se observó que el 80% de los graduados lo hizo con nivel B1 y el 20% con A2. Estos resultados fueron posibles gracias al apoyo de las autoridades educativas de la institución para implementar los cursos como se sugiere en los planes de estudio 2018. Los pilares de esta implementación son; la impartición de los cursos por niveles, la contratación de formadores de inglés con excelente preparación académica, el uso de los libros de texto sugeridos, así como la visión, planeación y ejecución de una acción para lograr una meta institucional que pretende la certificación del nivel de inglés de los estudiantes mediante la vinculación con instituciones de prestigio académico.

Es posible encontrar datos e información abundante sobre la visión internacional educativa y sus propuestas, así como de los acontecimientos y decisiones relativos a la educación a nivel nacional. Por su parte, la investigación local nos permite documentar y dar voz a aquellos que son receptores finales de las políticas educativas.

MARCO TEÓRICO

En el 2015, la UNESCO presentó el reporte, “Declaración de Incheon para la Educación 2030”, en la que se presentó una nueva visión de la educación para los próximos 15 años. En su apartado de metas y estrategias indicativas incluye “...promover la educación bilingüe y plurilingüe, comenzando con el aprendizaje temprano en la primera lengua de los niños o la hablada en casa.” (UNESCO, 2015). La UNESCO define la educación plurilingüe como el uso de por lo menos tres lenguas: la lengua materna, una lengua regional o nacional y una lengua internacional (UNESCO, 2022) y hace hincapié en la detección de las necesidades del contexto.

Un componente de la educación plurilingüe marca el uso de una lengua internacional. Es importante mencionar que, en el actual año 2022, el idioma más hablado en el mundo es el inglés, ya que de la población mundial de 8.0 mil millones, aproximadamente 1.5 billones hablan inglés, ya sea como su lengua materna, segunda lengua o lengua extranjera (STATISTA, 2022), (Ethnologue, 2018). Una peculiaridad de esta cifra es que, de acuerdo a datos estadísticos publicados por Eberhard et al., según el centro de investigación para la inteligencia del lenguaje, *Ethnologue*, de los 1.5 billones que hablan inglés, solamente un aproximado de 373,000,000 son nativos, mientras que 1,080,000,000 corresponde a parlantes del inglés como segunda lengua o lengua extranjera. Estos datos estadísticos indican que el idioma anglosajón es la lengua franca.

En el 2018, con la puesta en marcha de “La Estrategia de fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales” se buscó fortificar la formación inicial que reciben los estudiantes normalistas en México. Parte de esta estrategia consideró fortalecer el aprendizaje del inglés en las escuelas normales y el 11 de julio de 2017, la Secretaría de Educación Pública emitió el Comunicado 184, mediante el cual se presentó la Estrategia Nacional de Fortalecimiento para el Aprendizaje del Inglés, con la pretensión de que México se convirtiera en un país bilingüe en 20 años. En ese momento se mencionó la contratación de mil doscientos maestros de inglés quienes impartirán seis horas de clase a la semana, seis horas de tutoría y talleres, con lo que se llegaría a mil ochocientas horas de inglés escolarizado” (SEP, 2017).

Este comunicado 184, provocó reacciones a favor y en contra que se manifestaron en las reuniones nacionales y la propuesta inicial tuvo algunas modificaciones establecidas en el documento final. Una de estas modificaciones fue que el perfil de egreso, inicialmente contempló que el estudiante normalista habría de alcanzar un nivel B2 de acuerdo al MCER (Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas) y en el documento oficial se cambió a nivel B1. Otra modificación fue la consideración de que el estudiante normalista de estas licenciaturas habría de desarrollar la competencia para la enseñanza del inglés y este aspecto fue eliminado en su totalidad.

Es posible encontrar diversos trabajos de investigación que se han hecho en relación al impacto que puede llegar a tener el inglés en la vida de las personas tanto en el espacio internacional como en el nacional.

Algunos hallazgos del estudio “Inglés es posible: Propuesta de una Agenda Nacional”, realizado por el Instituto Mexicano para la Competitividad A.C. (IMCO) reporta que solamente el 0.5% de la población económicamente activa ha recibido capacitación en idiomas y que las personas con educación superior que saben hablar inglés pueden tener acceso a empleos con sueldos de hasta 50% superiores. Adicionalmente menciona que mediciones internacionales reportan una correlación entre el nivel de inglés de un país no angloparlante, su nivel de competitividad, cantidad de comercio internacional y movilidad social (IMCO, 2015). El Foro Económico Mundial publicó que un estudio realizado con la participación de 668 mexicanos, el 63% considera haber perdido oportunidades de trabajo por no tener un buen nivel de inglés (World Economic Forum, 2017).

En México, saber inglés también amplía las posibilidades de tener un empleo con mejores condiciones salariales. De acuerdo al estudio “Dominio del inglés y salario en México” se observa que las personas que participaron en este estudio y consideran saber inglés, en promedio obtienen una compensación salarial superior del 19.4%. Con estos datos es posible observar que los mexicanos que hablan el idioma, obtienen un mayor salario que quienes no lo hablan (Charles-Leija et al., 2022).

El inglés es la lengua franca de la actualidad y tener un buen dominio de ella, conecta y empodera a las personas al permitirles el acceso a más información en internet, ya que se ha convertido en la fuente principal de información y que, de acuerdo a diversas fuentes, es el idioma más utilizado en la internet (Babbel.com y GmbH, 2019), (W3Techs - World Wide Web Technology Surveys, n.d.), (Blanco, 2020), (Guadalupe, 2019).

Tener dominio de la lengua franca de la época en que se vive, aumenta la posibilidad de tener voz en contextos internacionales. De acuerdo con Christopher McCormick, escritor del Foro Económico Mundial, la economía no es lo único que prospera al tener acceso a empleos mejor remunerados por tener un buen dominio del inglés, sino que también implica tener mejor calidad de vida, desarrollo humano, acceso a la educación, expectativa de vida, literacidad, así como estándares de vida más altos (McCormick, 2017).

De ahí, desde un marco internacional y nacional la pertinencia del fortalecimiento a los cursos de inglés en los planes de estudio del 2018. Adicionalmente resulta fundamental conocer la percepción lo receptores de este curso; los estudiantes de la primera generación de las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria.

METODOLOGÍA

Este trabajo de investigación está enmarcado en el paradigma pospositivista, con enfoque cuantitativo de corte no experimental y de alcance exploratorio. Ya que pretende recoger información acerca de la manera en que los alumnos normalistas experimentaron su acercamiento al inglés, antes y durante su formación inicial docente, haciendo uso de un cuestionario tipo encuesta (Kerlinger y Lee, 2002).

El instrumento consistió de 25 de preguntas cerradas, las dos iniciales son de identificación del estudiante, y el resto son acerca de los antecedentes del estudiante con el idioma, su experiencia aprendiendo inglés en la escuela normal, acerca del proceso de evaluación y los recursos de aprendizaje. El instrumento se digitalizó en Google Forms y se envió a los estudiantes luego de un pilotaje para detectar problemas o errores. Los enunciados o preguntas que se consideraron en el instrumento se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1

Enunciados del instrumento

<i>Tema</i>	<i>Pregunta o enunciado</i>
<i>Antecedentes</i>	¿Qué tan satisfecho te sentiste aprendiendo inglés con base en los planes de estudio 2018?
	La enseñanza y aprendizaje del inglés basados en los planes de estudio 2018, me llevaron a tomar el inglés con mayor seriedad.
	En el primer semestre, tomé curso de inglés en el nivel ____.
	En el sexto semestre, tomé curso de inglés en el nivel ____.
	Antes de entrar a la ENOI, ¿tomaste clases de inglés en algún nivel educativo? (Elige todas las opciones que apliquen a tu caso.)
	Antes de estudiar en la ENOI, mi experiencia general al estudiar inglés fue ____.
<i>Mi aprendizaje del inglés</i>	Las actividades sugeridas en los planes de estudio del 2018 fomentan la comunicación en inglés en situaciones cotidianas.
	La enseñanza del inglés basada en los planes de estudio 2018, me ayudó a mejorar mi habilidad para la comprensión auditiva en inglés.

La enseñanza del inglés basada en los planes de estudio 2018, me ayudó a mejorar mi habilidad para hablar inglés.

La enseñanza del inglés basada en los planes de estudio 2018, me ayudó a mejorar mi habilidad para la lectura de comprensión en inglés.

La enseñanza del inglés basada en los planes de estudio 2018, me ayudó a mejorar mi habilidad para producción escrita en inglés.

La enseñanza del inglés basada en los planes de estudio 2018, me ayudó a mejorar mi nivel vocabulario.

La enseñanza del inglés basada en los planes de estudio 2018, me ayudó a mejorar mi uso de gramática.

La enseñanza del inglés basada en los planes de estudio 2018, me ayudó a sentirme más seguro(a) al utilizar el inglés

Con base en las necesidades que la sociedad mexicana requiere de los maestros de educación básica y mi experiencia como estudiante normalista, considero que la mejor opción para los cursos de inglés es:

*Sobre
evaluación*

Es importante para mí conocer los criterios de evaluación y acreditación de los cursos de inglés al principio del semestre.

Fui informado sobre los criterios de evaluación al inicio de cada semestre.

La enseñanza del inglés basada en los planes de estudio 2018 y el examen de ubicación que fue aplicado cada semestre, me permitieron monitorear mi nivel de aprendizaje.

La enseñanza del inglés basada en los planes de estudio 2018, da la oportunidad de lograr una certificación una vez que se alcanza el nivel.

*Recursos para
el aprendizaje*

Los libros de texto de la serie Interchange son una inversión valiosa.

Los libros de texto de la serie Interchange, me ayudaron a lograr los objetivos de los cursos cada semestre.

La asignación de seis horas semanales fue primordial para mi aprendizaje.

La enseñanza por niveles fue fundamental para mi aprovechamiento.

Se consideró a la población de 135 estudiantes de los programas de Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Educación Preescolar de la generación 2018-2022, pues son aquellos que cursaron toda su educación inicial bajo los efectos de la Estrategia Nacional de Inglés. No se tomó una muestra de la población, se recopiló respuestas de todos los estudiantes de la generación para los dos programas, por lo que se eligió la modalidad de censo (Walpole et al., 2012).

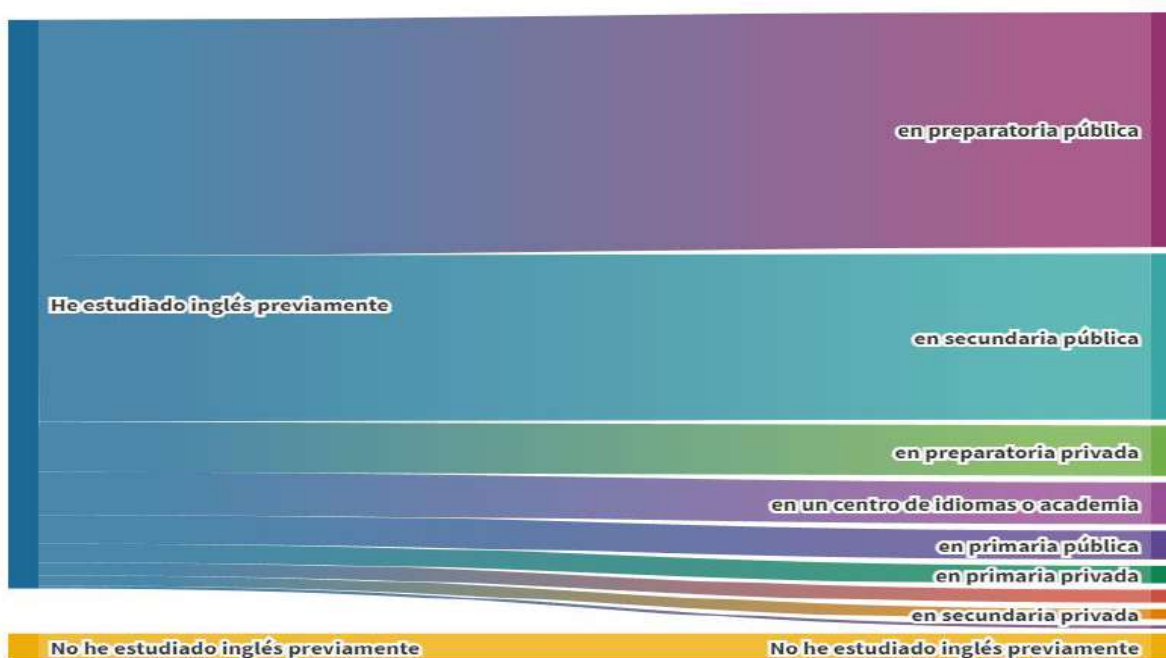
El análisis de los datos consistió en la organización y presentación gráfica de las respuestas de los alumnos, se utilizó la herramienta de visualización de datos gratuita Flourish. Gracias a esta presentación se puede hacer una reflexión clara sobre la manera en que los estudiantes vivieron la Estrategia Nacional de inglés en su trayecto de formación inicial docente.

RESULTADOS

Al considerar que la trayectoria académica con el inglés tiene gran influencia tanto en el nivel con el que llegan los estudiantes a la escuela normal, como en las actitudes y sentimientos que manifiestan hacia su estudio es que se decidió indagar sobre los estudios previos de inglés que tuvieron los normalistas, los niveles escolares en que los llevaron y si lo cursaron en el sistema público o privado, los resultados se muestran en la Figura 1.

Figura 1

Estudio de inglés previo al ingreso a la Escuela Normal



En la Figura 1 se puede observar que el grueso de los participantes ha estudiado inglés en sistemas educativos públicos. Resulta digno de mención que a su ingreso a la ENOI y con base a sus resultados en el examen de ubicación se clasificaron en dos grupos de nivel A1.1 y cuatro grupos de nivel A2.1. Estos datos dejan ver que a pesar de los años escolares que esta generación ha llevado inglés mayoritariamente en el sistema público y en el nivel medio superior, no ha rendido los resultados esperados.

Es de interés notar que al responder la pregunta que refiere la Figura 1, “Antes de entrar a la ENOI, ¿tomaste clases de inglés en algún nivel educativo?” únicamente 10 alumnos reportaron no haber tomado clases de inglés nunca antes de entrar a la escuela normal.

Otro enunciado sobre la experiencia previa se muestra en la Figura 2, “Antes de estudiar en la ENOI, mi experiencia general al estudiar inglés fue ____.”. Se puede ver que los resultados

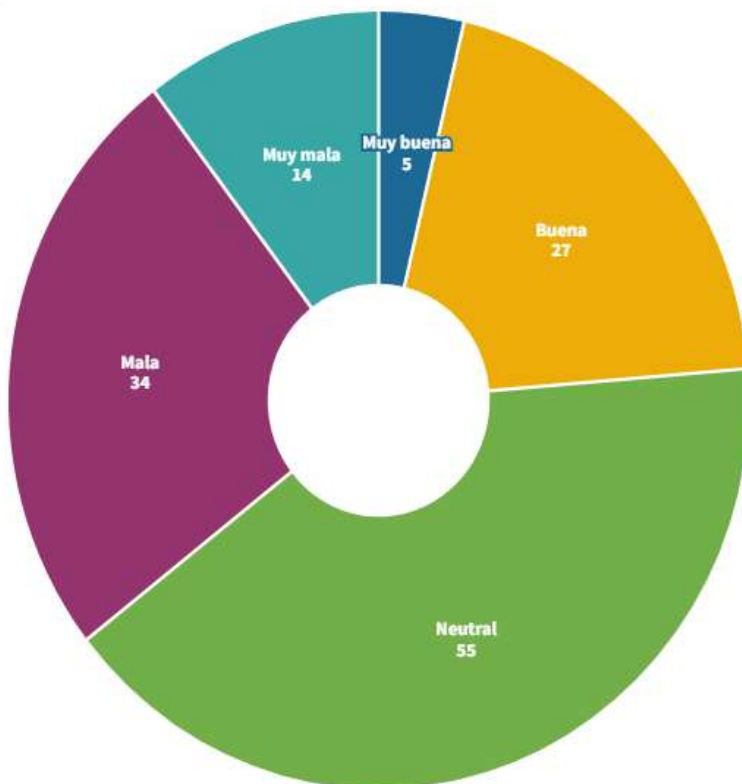
mayoritarios se identifican en neutra, seguidos por la suma de mala y muy mala y los menos, son los que reportan buena o muy buena experiencia al estudiar inglés.

Figura 2

Experiencia con el inglés previa a la Escuela Normal

Antes de estudiar en la ENOI, mi experiencia general al estudiar inglés fue ____.

■ Muy buena
 ■ Buena
 ■ Neutral
 ■ Mala
 ■ Muy mala



Una vez que se ahondó sobre el aprendizaje de inglés antes de la entrada a la escuela normal, la Figura 3 presenta la primera de tres partes en las que se describe en una escala tipo likert, con cinco posibilidades entre Totalmente de acuerdo y Totalmente en desacuerdo la percepción de los estudiantes normalistas de los planes de estudio 2018 en lo que refiere a la enseñanza y aprendizaje del inglés.

De los resultados de la Figura 3 y Figura 4 se puede ver que, para los enunciados presentados a los estudiantes, ellos reportan en su mayoría estar de acuerdo o neutral. Pero llama la atención que en la Figura 4 ninguno de los estudiantes reportó estar totalmente de acuerdo con los enunciados que se presentan. Por lo que podemos decir que hay oportunidad de mejorar la experiencia para los normalistas.

Figura 3

Percepción de los alumnos normalistas sobre los planes de estudio 2018 parte uno.

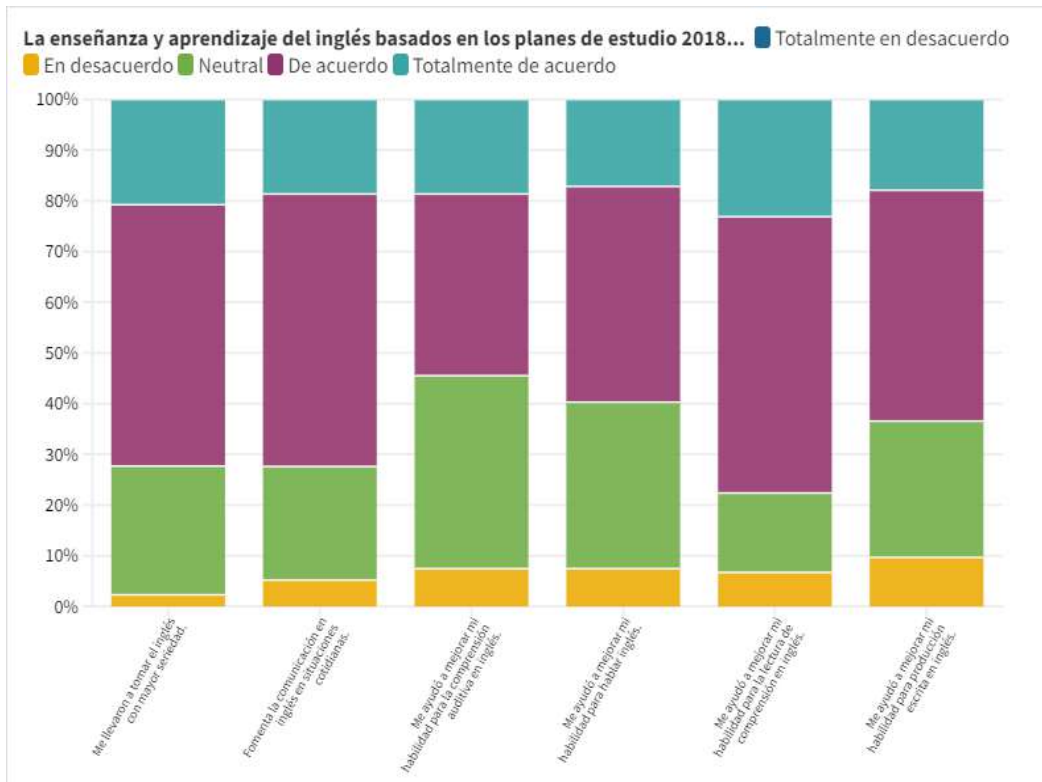
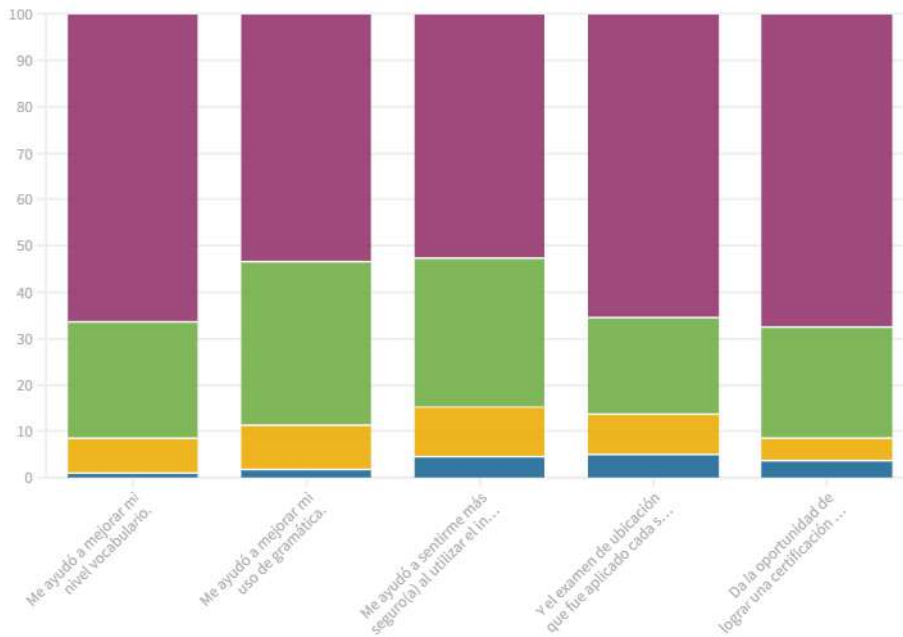


Figura 4

Percepción de los alumnos normalistas sobre los planes de estudio 2018 parte dos.

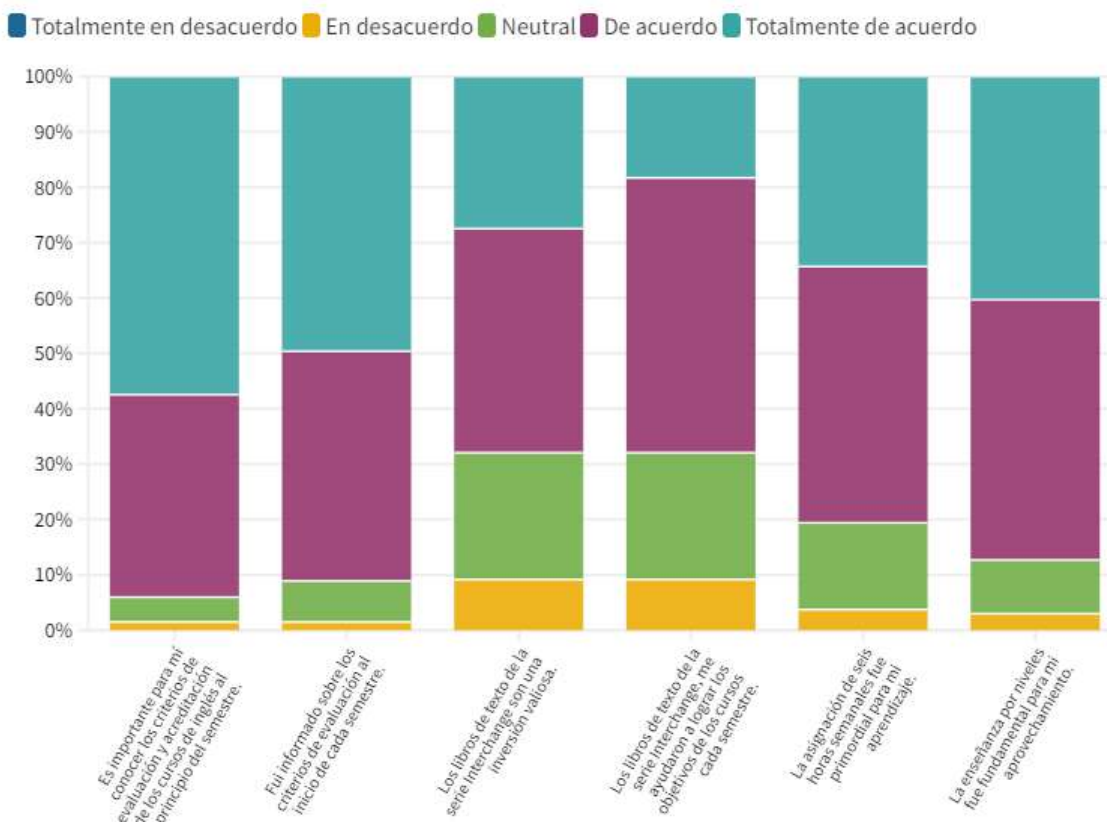
La enseñanza y aprendizaje del inglés basados en los planes de estudio 2018... Totalmente en desacuerdo
 En desacuerdo Neutral De acuerdo



Respecto a los temas de evaluación y recursos utilizados en la clase de inglés la Figura 5 es muy contundente, más del 50% de los estudiantes reporta que es muy importante conocer los criterios de evaluación y acreditación desde el principio del semestre. El uso de los libros de texto también tiene una aceptación de más del 50% y la organización de las clases por niveles, así como, tener seis horas a la semana de inglés son factores que los normalistas consideraron importante para su aprendizaje del idioma.

Figura 5

Percepción de los alumnos normalistas sobre los planes de estudio 2018 parte tres.



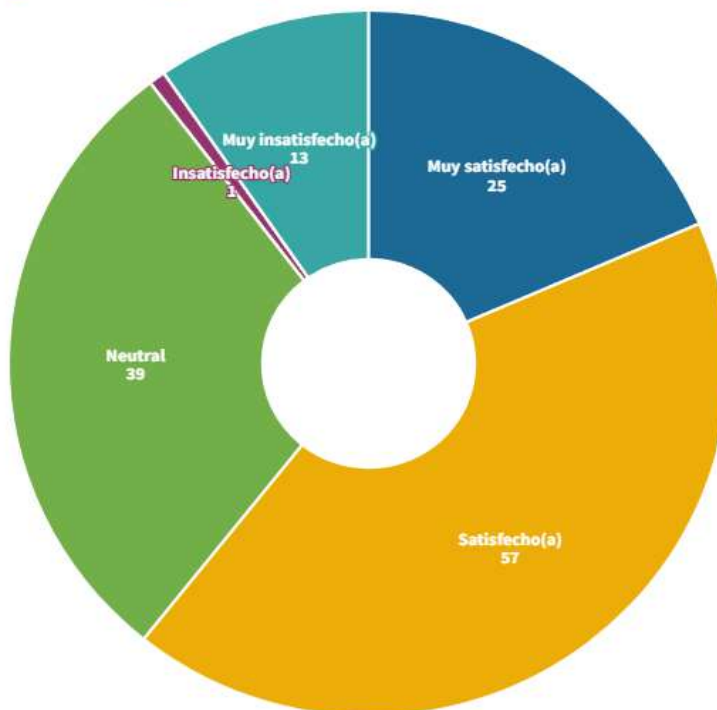
En la Figura 6 se presenta la respuesta a “¿Qué tan satisfecho te sentiste aprendiendo inglés con base en los planes de estudio 2018?” la mayoría de los normalistas reportan estar satisfechos con el inglés de los planes 2018, sin embargo, no podemos dejar de lado a los 13 estudiantes que indicaron estar muy insatisfechos y uno que indica estar insatisfecho. Por esta razón es importante siempre tener en cuenta que se puede mejorar en la atención a los normalistas en los cursos de inglés.

Figura 6

Satisfacción de los normalistas con los planes de estudio 2018

¿Qué tan satisfecho te sentiste aprendiendo inglés con base en los planes de estudio 2018?

■ Muy satisfecho(a)
 ■ Satisfecho(a)
 ■ Neutral
 ■ Insatisfecho(a)
 ■ Muy insatisfecho(a)



Gracias a los resultados podemos ver que, a pesar de haber tenido poca y no necesariamente buenas experiencias previas con el inglés, los normalistas se manifiestan de manera positiva acerca de sus logros con el idioma gracias a los cursos de las mallas curriculares.

Por otro lado, para el caso de la ENOI, los estudiantes tomaron cursos divididos por niveles y usaron libros estandarizados para su avance sistemático, ambos factores son identificados por los normalistas como de importancia para el desarrollo de sus cursos. Además de esto, la claridad en los criterios de evaluación también es de gran importancia.

Se manifiestan en general satisfechos con su experiencia con los cursos de inglés de los planes 2018. Lo que nos da indicio de éxito de la implementación de una nueva malla curricular con mayor énfasis en el logro de mejores niveles de inglés.

Es de gran importancia recuperar estas percepciones por parte de aquellos que son los sujetos en los que se impacta en mayor medida con los cambios de planes de estudio, de esta manera,

el análisis de estas experiencias nos permite diseñar estrategias para mejorar lo necesario y mantener lo que ha funcionado.

REFERENCIAS

- Babbel.com, y GmbH, L. N. (2019, 30 de enero). What Are The Most-Used Languages On The Internet? Babbel Magazine. <https://www.babbel.com/en/magazine/internet-language>
- Blanco, C. (2020, 15 de diciembre). The 2020 Duolingo Language Report. Duolingo Blog. <https://blog.duolingo.com/global-language-report-2020/>
- Charles-Leija, H., Josafat, A., y García, T. (2022). Dominio del inglés y salario en México English Proficiency and Salary in Mexico Esta obra está protegida bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento- NoComercial- SinObraDerivada 4.0 Internacional. Análisis Económico, XXXVII(94). <https://doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/ae/2022v37n94/Charles>
- Eberhard, M, D., F, G., Simons, D, C., y Fennig (Eds.). (s.f.). What is the most spoken language? Vol. Twenty-fifth edition. Ethnologue: Languages of the World. 2022 2 de junio, Recuperado de <https://www.ethnologue.com/guides/most-spoken-languages?fbclid=IwAR0GN4sJ00NpZu8Jps-TJNmIoOaox1TelWvVoe4S3CNYscT2BoGAU4ZVxGc>
- Ethnologue. (2018, 3 de octubre). What Are the Top 200 Most Spoken languages? Ethnologue. <https://www.ethnologue.com/guides/ethnologue200>
- Guadalupe, M. (2019, 21 de febrero). Internet refuerza la posición del inglés como idioma global. Foro Económico Mundial. <https://es.weforum.org/agenda/2019/02/internet-refuerza-la-posicion-del-ingles-como-idioma-global/>
- IMCO. (2015). Inglés es posible Propuesta de una Agenda Nacional. In IMCO Centro de investigación en política pública. Instituto Mexicano para la Competitividad A.C. <https://imco.org.mx/ingles-es-posible-propuesta-de-una-agenda-nacional/>
- Kerlinger, F. y Lee, H. B. (2002). Investigación del comportamiento (4a ed.). McGraw-Hill.
- McCormick, C. (2017, 16 de marzo). The link between English and economics. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/agenda/2017/03/the-link-between-english-and-economics>
- SEP. (2017). Comunicado 184. Gobierno de México; SEP. <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-184-presenta-nuno-mayer-la-estrategia-nacional-de-ingles-para-que-mexico-sea-bilingue-en-20-anos>

- SEP. (2018). Planes 2018. Sep.gob.mx; Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/planes2018>
- STATISTA. (2022). Most spoken languages in the world. Statista. <https://www.statista.com/statistics/266808/the-most-spoken-languages-worldwide/#:~:text=In%202022%2C%20there%20were%20around>
- UNESCO. (2015). Educación 2030 Declaración de Incheon Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. In UNESCO (pp. 36–38). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO. (2022, 5 de mayo). Qué necesita saber sobre las lenguas en la educación | UNESCO. [Www.unesco.org; UNESCO. https://www.unesco.org/es/education/languages/need-know](https://www.unesco.org/es/education/languages/need-know)
- Walpole, R. E., Myers, R. H., Myers, S. L. y Ye, K. (2012). Probabilidad y estadística para ingeniería y ciencias (9a ed.). Pearson.
- W3Techs - World Wide Web Technology Surveys. (2022, abril.). Historical yearly trends in the usage statistics of content languages for websites, April 2022. W3techs.com. Recuperado 10, 2022, de julio. recuperado de https://w3techs.com/technologies/history_overview/content_language/ms/y
- World Economic Forum. (2017, 22 de febrero). 63% de mexicanos ha perdido un empleo por no saber inglés. Foro Económico Mundial. <https://es.weforum.org/agenda/2019/01/63-de-mexicanos-ha-perdido-un-empleo-por-no-saber-ingles>

LA NATURALEZA DE LAS MATEMÁTICAS EN LA ESCUELA NORMAL. ENTRE LA EVOLUCIÓN Y PERMANENCIA DE LAS CONCEPCIONES EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Nombre de los autores:

1. Maricela Soto Quiñones

Docente de la “Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”.

Nivel de estudios: Doctorado

Correo electrónico: soquima@gmail.com

2.- Luis Manuel Aguayo Rendón.

Docente de la Universidad Pedagógica Nacional

Nivel de estudios: Doctorado

Correo electrónico: l_aguo@yahoo.com.mx

3.-Orlando Daniel Jiménez Longoria.

Docente de la “Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”.

Nivel de estudios: Maestría

Correo electrónico: orlandojimenez@benmac.edu.mx

Reporte final de investigación.

Línea temática: Los Campos Disciplinarios de la Educación Normal.

RESUMEN

A lo largo del proceso de formación docente en las Escuelas Normales, los estudiantes para profesor se inscriben en diversos espacios estructurados por una diversa gama de componentes teóricos, metodológicos, conceptuales y procedimentales, que en conjunto brindan las herramientas esenciales para la preparación profesional de los futuros docentes. En el caso del trayecto de preparación para la enseñanza y el aprendizaje, de manera particular en los cursos derivados del área de las matemáticas, los estudiantes tienen

aproximaciones basadas en el dominio conceptual de la disciplina, pero también sobre su enseñanza y su aprendizaje, de ahí que las creencias, concepciones y conocimientos que tienen sobre la naturaleza de estos elementos, viene a determinar su actuar en los diversos contextos escolares.

El presente trabajo tiene como propósito identificar en qué medida se transforman, fortalecen o permanecen las concepciones y creencias sobre la naturaleza de la didáctica de las matemáticas al ingreso y egreso de una institución formadora de docentes y con ello determinar las aproximaciones hacia un enfoque actual de la enseñanza y el aprendizaje y sus encuentros o divergencias desde la perspectiva de los profesores en formación.

•**Palabras clave:** concepciones, matemáticas, didáctica, formación docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A lo largo de las últimas tres reformas curriculares de las Escuelas Normales (2012, 2018 y 2022) los programas de estudio han enfatizado en la necesidad de trabajar dos tipos de contenidos para aquellos cursos vinculados con el trayecto para la preparación de la enseñanza y el aprendizaje, en el caso del área de matemáticas el énfasis se centra en contenidos orientados al estudio de las matemáticas y aquellos que favorecen la enseñanza de éstos en la escuela primaria. En ambos casos la intención consiste en dotar de materiales básicos para el estudio de la disciplina, para el análisis de los contenidos propios de la escuela primaria, para aquellos que permitan identificar los procesos de aprendizaje en los alumnos y los referidos a la construcción y empleo de recursos didácticos en el aula. (SEP, 2022)

A su ingreso a la escuela normal, los estudiantes normalistas no han tenido un acercamiento directo con actividades de práctica docente, sin embargo, han sido partícipes de un proceso de formación en el área de matemáticas a lo largo de su trayectoria como estudiantes, lo que les permite tener un bosquejo general y ciertas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de esta asignatura.

Los futuros profesores tienen, implícita o explícitamente ciertas concepciones o creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, las acciones y decisiones que se contemplan posteriormente en la práctica docente y a lo largo de su formación se encuentran fuertemente vinculadas con dichas concepciones. A decir de Robert y Robinet (1989, en Ávila, 2001: 51), las representaciones que los sujetos tienen de éstas guardan una estabilidad debida, por una parte, al deseo de un equilibrio personal y por otra, a que algunas veces las concepciones corresponden a convicciones (eventualmente implícitas), no percibidas como respuestas a cuestiones, sino admitidas como verdaderas o idóneas sin que se tenga conciencia de cuan eficiente pudiera resultar tal o cual manera de enseñar matemáticas.

Desde la perspectiva de Peltier (1999, en Ávila, 2001) si bien las concepciones declaradas por los estudiantes para profesor sobre el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas evolucionan entre el inicio y el final de su formación, la realidad indica que el impacto de esta formación sobre las concepciones persistentes es en gran medida menor a lo que pudiera plantearse desde la estructura curricular.

Durante los cuatro años de formación inicial en las escuelas normales, los estudiantes tienen acercamientos progresivos a la práctica docente, mismos que se vuelven cada vez más persistentes y prologados, sin embargo, en esa transición alumno-profesor se vuelve presente cierta resistencia entre los hábitos y concepciones creadas desde su trayectoria estudiantil y las orientaciones de los modelos teóricos estudiados en la Escuela Normal para la enseñanza de las matemáticas.

En este sentido el presente estudio enfatiza en la revisión de las concepciones y creencias que tienen los estudiantes normalistas a su ingreso y egreso de la Licenciatura en Educación Primaria para identificar en qué medida el proceso de formación permitió la evolución o permanencia sobre la naturaleza de las matemáticas, su enseñanza y su aprendizaje.

MARCO TEÓRICO

Para algunos investigadores como Thompson (1992, en Ponte 1999), hay pequeñas diferencias entre creencias y concepciones. Tanto es así que sugiere no emplear tiempo en tal tarea. Por tal motivo, se entiende por creencias como verdades personales que no necesariamente son ciertas, pero reflejan los ideales de un individuo en particular. Por otra parte, se define a las concepciones en el sentido en cómo se concibe una idea y puede estar compuesto por creencias sobre un tema en particular.

Desde otra perspectiva las creencias y concepciones se usan con significados diferentes, Pajares (1992) señala que las creencias son verdades personales indiscutibles que se derivan de la experiencia o fantasía, y guardan un fuerte componente evaluativo y afectivo, por su parte las concepciones constituyen marcos organizadores implícitos de conceptos, que parten de una naturaleza cognitiva y que condicionan la forma de abordar ciertas tareas.

Las creencias pondrían de manifiesto cosas que se consideran verdades en algún ámbito, siendo las concepciones las nociones principales que describen ese ámbito, es decir, que las acciones efectuadas por el profesor dentro del aula, y la elección de los contenidos a enseñar, así como la forma de enseñar, estarían sustentadas por un conjunto de concepciones.

Por su parte, Gil y Rico (2003), se centran en determinar las creencias y concepciones que sobre la enseñanza de las matemáticas tienen los profesores, así como las acciones y conceptos en las cuales se sustentan, concluyen que, aunque existen concepciones

compartidas por todos los profesores, hay otras en las que se presentan desacuerdos en los diferentes criterios para establecer el contenido y las finalidades de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas.

En tanto Canche, Farfán y Montiel (2009) concluyen que las concepciones de los profesores pueden ser modificadas, pero, además, pueden ser orientadas hacia una misma dirección. Al mismo tiempo, se pone en evidencia que la formación inicial de cada profesor, tiene una influencia significativa en las concepciones que tienen sobre un concepto matemático específico. Se podría decir que las concepciones juegan un papel importante en el desarrollo de la actividad docente y que los profesores de matemáticas pueden concebir de manera distinta los conceptos matemáticos. Por otra parte, durante la enseñanza de los conceptos matemáticos los profesores pueden enfatizar en diferentes aspectos, en algunos casos, de forma coherente con sus concepciones. Asimismo, aunque los profesores presenten concepciones distintas, estas pueden ser reorientadas hacia una misma dirección.

Las concepciones del profesor para Moreno y Azcarate (2003) consideran que las concepciones del profesor son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan. Si bien, el saber y dominar matemáticas combinado con las creencias y concepciones acerca de las formas y estrategias que para cada docente son las más pertinentes y acertadas para la enseñanza de contenidos matemáticos, esta situación define las prácticas cotidianas en el de un docente. Es decir, cada profesor entiende de diferente manera el proceso de enseñanza de las matemáticas y por tal razón los estilos y formas de abordar contenidos difieren debido a que son características propias del sentir y pensar como docente.

METODOLOGÍA

La investigación realizada es de corte cualitativo y longitudinal con un alcance exploratorio que muestra las concepciones y creencias de los profesores en formación acerca de la naturaleza de las matemáticas, su enseñanza y su aprendizaje. El estudio se llevó a cabo con una generación de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, de Zacatecas, Zac., donde se tomó como referencia los cuatro años de duración de la carrera.

En concordancia con los actuales enfoques de enseñanza de los programas de Matemáticas en las Escuelas Normales, se aplicó un cuestionario abierto que abordó planteamientos referidos a ¿qué son las matemáticas?, ¿cuál es el papel de los problemas matemáticos y en qué momento de la clase deben plantearse?, ¿cuál es el papel de las estrategias informales en

la resolución de problemas matemáticos?, ¿qué indican los errores de los alumnos en la resolución de problemas? y ¿cuáles son las características de un buen profesor de matemáticas?.

Dicho cuestionario se aplicó a un total de 25 estudiantes que recién ingresaban a la Escuela Normal procedentes de diversas instituciones de nivel medio superior y que no habían tenido ningún curso de matemáticas y su enseñanza al momento de la aplicación del cuestionario, cuatro años después se volvió a aplicar el mismo cuestionario a dicho grupo de estudiantes cuando ya habían concluido su proceso de formación del programa educativo y habían cursado en los primeros cuatro semestres de su carrera asignaturas del área de matemáticas y su enseñanza: Aritmética, Álgebra, Geometría y Probabilidad y Estadística con la revisión y estudio de sus orientaciones didácticas en la Escuela Primaria.

RESULTADOS

Desde la perspectiva del Plan y programas de estudio para la educación básica las matemáticas constituyen un conjunto de métodos y técnicas a través de las cuales se pueden analizar fenómenos y situaciones en diversos contextos, donde se lleva a cabo la interpretación y procesamiento de la información, se identifican patrones y regularidades, se plantean y resuelven problemas y se proporciona un lenguaje que permita modelar, analizar y comunicar observaciones en diversas áreas del conocimiento (SEP, 2017).

Con el propósito de identificar las concepciones iniciales sobre la naturaleza de las matemáticas en los estudiantes normalistas y su posible evolución a partir de los cursos de didáctica de las matemáticas a lo largo de un proceso de formación, se cuestionó a los estudiantes desde su perspectiva ¿qué son las matemáticas?, los resultados encontrados se sintetizan en la siguiente tabla:

LA NATURALEZA DE LAS MATEMÁTICAS		
CONCEPCIONES	Ingreso	Egreso
Una herramienta para la resolución de problemas.	16%	68%
Ciencias exactas.	60%	0%
Es una asignatura de números, figuras, fórmulas y símbolos.	24%	20%
Un medio de aprendizaje que permite desarrollar el conocimiento.	0%	12%
Total	100%	100%

Tabla No. 1. La naturaleza de las matemáticas.

Las concepciones expresadas en las respuestas de los alumnos permite observar una dicotomía con las teorizaciones derivadas de los enfoques de enseñanza de las matemáticas.

Un alto porcentaje de los alumnos a su ingreso a la escuela normal realiza afirmaciones propias de la rigurosidad de la matemática como ciencia (60%), por su parte un segundo porcentaje cercano a la tercera parte del grupo (24%) hace alusión a las matemáticas como una asignatura relacionada con el estudio de los números y su simbología, mientras que sólo un 16% del grupo de alumnos argumenta que la naturaleza de las matemáticas está relacionada con la resolución de problemas y los procedimientos que permiten su resolución. Los datos encontrados muestran concepciones derivadas de una formación escolar basada en el aprendizaje formal y riguroso de la ciencia, en porcentajes conjuntos el primer acercamiento de los alumnos a la naturaleza de las matemáticas supone una concepción que supera los significados explícitos en los enfoques actuales de enseñanza, que pugnan por la resolución de problemas como medio herramienta de aprendizaje y de enseñanza de esta asignatura, para anteponer la rigurosidad que le subyace.

Tal parece que este tipo de saber manifestó una evolución favorable de las concepciones encontradas al egreso de la Escuela Normal, el porcentaje mayor considerado como el ideal del enfoque matemático, indica que más de dos terceras partes del grupo han logrado asimilar que las matemáticas son una forma de vida o una herramienta para la resolución de problemas, dando prioridad a los significados implícitos más allá de su representación simbólica. Este porcentaje aumentó de un 16% (primera aplicación) a un 68% (segunda aplicación), indicando que las concepciones idóneas se estructuran con mayor intensidad a medida que los sujetos actúan en situaciones cuyo sustento es la resolución de problemas matemáticos.

Aunque en las otras respuestas el porcentaje ha disminuido, todavía hay un 20% que, a pesar de las experiencias problematizadoras en los cursos y prácticas docentes, continúa identificando a la matemática como una ciencia en que la representación simbólica es lo más relevante. Este porcentaje, sin embargo, manifiesta también la transición hacia conceptualizaciones más elaboradas con la verdadera naturaleza matemática.

La comprensión de conceptos, el uso de técnicas y métodos, así como el desarrollo de habilidades matemáticas en la educación básica pretende que los alumnos identifiquen, planteen y resuelvan problemas que les permitan estudiar fenómenos y situaciones en diversos contextos (SEP, 2022). Si bien el enfoque de enseñanza de las matemáticas subraya la importancia de la resolución de problemas, también es claro que éstos deben combinarse con la enseñanza de la sistematicidad y el ejercitamiento algorítmico.

No obstante, los resultados anteriores pudieran ser un tanto contradictorias si se comparan con las concepciones referidas al planteamiento de problemas en las escuelas primarias, si bien los orígenes de la ciencia matemática se inscriben en la resolución de problemas, es también esta génesis la que permite la construcción de saberes en el sujeto, ante dicho argumento, “En la educación básica, la resolución de problemas es tanto una meta de aprendizaje como un medio para aprender contenidos matemáticos y fomentar el gusto con actitudes positivas hacia su estudio.” (SEP, 2017, p. 297)

Con el propósito de identificar la función que guarda el planteamiento de problemas para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en la escuela primaria, se preguntó a los estudiantes cuál consideraban que era el momento idóneo para dicho planteamiento a lo largo de la clase. Los resultados se enuncian a continuación:

LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS		
CONCEPCIONES	INGRESO	EGRESO
Antes de explicarles cómo se resuelve.	4%	28%
En todo momento con cualquier actividad.	16%	28%
Antes y después de la convencionalidad.	0%	32%
Después de explicar cómo resolverlos.	80%	16%
Total	100%	100%

Tabla No. 2. La resolución de problemas.

Durante la primera aplicación instrumental un 80% de los alumnos argumentó que los problemas debían plantearse una vez que el docente mostraba una introducción sobre cómo resolverlo, es decir enseñando el procedimiento convencional para su resolución. Este porcentaje disminuyó drásticamente y se contrajo en la segunda aplicación donde sólo el 16% de los alumnos continuó con estos argumentos. El enfoque de las matemáticas, por su parte, aparece un tanto impreciso para el 16% de los estudiantes a su ingreso a la escuela normal y para el 28% de la segunda aplicación, quienes afirman que los problemas deben emplearse en todo momento y bajo cualquier actividad que se esté desarrollando, sin precisar cuál sería el papel del planteamiento de problemas como estrategia de enseñanza.

Dichos porcentajes se diversifican entre quienes afirman que es necesario plantearse antes y después de la convencionalidad, así un 32% de los alumnos que egresan concluye que antes de la formalización del saber les permite identificar el grado de conocimientos previos que tiene el alumno y al final de la misma tiene la funcionalidad de conocer el grado de comprensión del contenido.

Los resultados anteriores muestran que al egreso de la Escuela Normal los estudiantes diversifican sus concepciones iniciales y determinan un alcance mayor para el planteamiento y resolución de problemas, su perspectiva denota un acercamiento vinculado a los enfoques y orientaciones de enseñanza en las instituciones formadoras de docentes que se ha fortalecido al final de su carrera profesional.

En el caso de la resolución de problemas en Educación Básica, se pretende que los alumnos usen de manera flexible los conceptos, técnicas, métodos o contenidos aprendidos previamente pero también la resolución de problemas al ser considerado como un medio para aprender matemáticas, se busca que los estudiantes desarrollen procedimientos de resolución que pueden no haber sido enseñados previamente (SEP, 2017).

Las estrategias o procedimientos de resolución de los problemas matemáticos indican los esquemas puestos en acto por los alumnos de la Escuela Primaria, éstos denotan el nivel de conceptualización alcanzada para la situación o problema al que se se enfrentan, en este sentido el docente reconoce en las estrategias de resolución ciertos saberes informales con el

objetivo de actuar para la transición hacia un mayor nivel de abstracción y sistematicidad. Con el propósito de identificar las concepciones y creencias que los alumnos tienen al respecto, se cuestionó sobre el papel de las estrategias informales en el trabajo docente, los resultados se muestran en la Tabla No. 3.

EL PAPEL DE LAS ESTRATEGIAS INFORMALES		
CONCEPCIONES	INGRESO	EGRESO
Son las bases para comprender la convencionalidad.	0%	24%
Permiten identificar el nivel cognoscitivo de los alumnos.	12%	36%
Dan seguridad en la resolución de problemas.	24%	0%
Porque el alumno construye su conocimiento con ellas.	8%	0%
Fundamentar la planeación de situaciones didácticas.	0%	32%
Encontrar formas más sencillas de resolver el problema	56%	8%
Total	100%	100%

Tabla No. 3. El papel de las estrategias informales.

El 24% de los alumnos coincidieron en el momento de su egreso que las estrategias informales constituyen las bases para entender la convencionalidad que se enseña en el aula. Otra respuesta que cumplía con la importancia de trabajar con dichas estrategias era aquella que apuntaba a la identificación del estado cognitivo de los alumnos: el 12% y el 36% aseguraban que, si el profesor observa las estrategias informales que utilizan los alumnos, podrá saber qué problemas plantearles y de qué manera explicarles, lo que indica que tanto al ingreso como al egreso de la escuela normal estas concepciones se muestran significativas y con una tendencia a la evolución sobre su importancia para la enseñanza de las matemáticas. Otra categorización se refiere a la seguridad que estas estrategias brindan para la resolución de un problema, aunado a que contribuyen a la construcción del conocimiento formal. Sumando los porcentajes de dichas respuestas, el 32% de los alumnos tiene este tipo de concepciones pero sólo a su ingreso a la Escuela Normal, es decir se aprecia desde la postura de un alumno de matemáticas y no de un profesor en acto al omitirse este tipo de respuestas en la segunda aplicación. En su lugar aparece una mirada conceptual que se preocupa por la preparación y el trabajo docente: el 32% de los estudiantes aluden a su egreso al diseño de situaciones didácticas a partir del conocimiento de las estrategias informales de sus alumnos, aseverando que esas ideas deben integrarse al plan de trabajo para contextualizar lo convencional.

Los errores de los alumnos constituyen una oportunidad de aprendizaje para ellos y para el maestro, en tanto se analicen, discutan y sirvan de base para orientar las estrategias de aprendizaje. La evaluación implica identificar las causas de los errores para identificar los medios que apoyen a los alumnos a detectar sus dificultades e identificar la forma de superarlos. Se resalta entonces la importancia de que los alumnos resuelvan problemas, aprendan de sus errores y apliquen lo aprendido en diversos contextos (SEP, 2017). Desde esta perspectiva, se cuestionó a los alumnos para identificar el tipo de concepciones que

tienen sobre los errores que cometen los alumnos de la escuela primaria cuando resuelven un problema matemático, los resultados se muestran a continuación:

PAPEL DE LOS ERRORES EN LA RESOLUCIÓN DEL PROBLEMAS		
CONCEPCIONES	INGRESO	EGRESO
Construyen el conocimiento.	0%	28%
Sirven para reflexionar.	0%	12%
Se deben corregir para que no los vuelva a cometer.	40%	0%
Desarrolla seguridad y dominio de lo que hace.	4%	0%
Para reconocer el grado de comprensión de los alumnos.	0%	36%
Para conocer los avances y dificultades de los alumnos.	8%	16%
Significa que la enseñanza no es la adecuada.	48%	8%
Total	100%	100%

Tabla No. 4. El papel de los errores.

Los datos anteriores muestran una situación análoga entre el papel de las estrategias informales y las consideraciones de errores en la resolución de problemas, los estudiantes manifestaron con el paso del tiempo una conceptualización incrustada en el plano ideal de la enseñanza. Los esquemas tradicionales de corrección que permeaban sus percepciones de ingreso, transitaron a una postura de validación y evolución autónoma.

Las concepciones mostradas al ingreso a la escuela normal se orientan al enfoque tradicional de corrección de errores por parte del docente, mientras que la otra mitad del grupo señala que los errores son muestra de una enseñanza inadecuada que lleva a la falta de comprensión por parte de los niños para la correcta resolución de la situación problemática.

El hecho de que los errores resulten importantes para la construcción del conocimiento es una concepción aceptada por el 28% luego del estudio formal de las matemáticas, siendo una de las concepciones de mayor valor en el grupo estudiantil a su egreso. Cuando el alumno descubre sus fallas por sí mismo, entiende el por qué de éstas y emplea otros procedimientos adecuados para la correcta solución, lo que constituye un preámbulo para la reflexión, a la vez que brinda seguridad y dominio en las acciones escolares. Estas concepciones fueron expresadas por un 4% de los alumnos a su ingreso y por el 12% en la segunda aplicación. No obstante, un gran porcentaje de los estudiantes (40%) considera a su ingreso que es importante tomar en cuenta los errores para no volver a cometerlos, es decir en esta etapa inicial de su formación los errores no son considerados como una herramienta de análisis didáctico.

Mientras tanto, la segunda aplicación se caracteriza por respuestas didácticas en las que, sumados los porcentajes, el 52% toma los errores como una herramienta con la cual descubrir el grado de comprensión de los alumnos, así como los avances y dificultades en el proceso de aprendizaje.

Ahora bien, ¿qué es lo que un maestro debe saber y hacer para que los niños tengan éxito en matemáticas? Las orientaciones curriculares de las Escuelas Normales indican que cada

maestro debe estar calificado en las asignaturas que imparte y que para apoyar a sus estudiantes necesitan comprender de manera profunda las matemáticas que van a enseñar pero también es necesaria la comprensión sobre cómo ayudar a los niños a construir su conocimiento matemático. (SEP, 2018)

Se confirma entonces, que 1) el papel del profesor es determinante en los procesos de enseñanza y aprendizaje; 2) el saber matemático y didáctico adquirido durante la formación docente será de gran influencia para el desarrollo de situaciones didácticas. De acuerdo a esta situación se preguntó a los estudiantes cuáles serían las características de un buen profesor de matemáticas, donde se encontraron los siguientes datos:

CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN PROFESOR DE MATEMÁTICAS		
CONCEPCIONES	INGRESO	EGRESO
Que enseñe a partir de la resolución de problemas.	0%	40%
Que domine los contenidos.	24%	28%
Que propicie la construcción del conocimiento.	8%	8%
Realizando dinámicas y juegos.	36%	12%
Comprensivo, atento, responsable y amable.	32%	12%
Total	100%	100%

Tabla No. 5. Características de un buen profesor de matemáticas.

Al ingresar, la mayoría de los alumnos consideraba que un buen profesor de matemáticas sería aquel que hiciera dinámico el trabajo en el aula. Las concepciones de la mayoría de los estudiantes a su ingreso a la Escuela Normal se orientan al hacer del docente, es decir, la forma en que desarrolla la clase, el 36% enfatizó en la importancia de realizar un trabajo dinámico con sus alumnos para ser un buen profesor, una tercera parte del grupo mientras tanto mostró concepciones orientadas al enfoque actitudinal, indicando la necesidad de poseer ciertos valores éticos para una buena enseñanza, aunque en menor medida también el dominio disciplinar aparece como una clara concepción ante este punto de reflexión.

Si bien las dinámicas y juegos siguen caracterizando a las concepciones de egreso sobre un buen profesor de matemáticas, el porcentaje de este planteamiento disminuye hasta un 12% para enfatizar en las particularidades derivadas del enfoque de enseñanza matemática. Cohesionando la resolución de problemas y la construcción del conocimiento, se tiene que casi el 50% asimilan las orientaciones metodológicas con fundamentos epistémicos propios de la didáctica de las matemáticas.

Una respuesta más que alude implícitamente al saber matemático la constituye el dominio de contenidos, el 28% de los estudiantes argumentan la necesidad de esta situación para que el profesor tenga la capacidad de vincular la teoría con la práctica, elaborando también una planeación previa con adaptaciones coherentes de los conceptos matemáticos. El criterio actitudinal manifestado en la primera fase de análisis disminuye en la segunda aplicación, aunque todavía el 12% del porcentaje total continúa afirmando que la paciencia, comprensión

y amabilidad son los rasgos que deberían estar presentes en todo buen profesor de matemáticas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los datos encontrados parecieran indicar cierta estabilidad conceptual en las respuestas de los profesores en formación, que se verán traducidas en formas de acción y toma de decisiones en el contexto áulico. Con base en estas concepciones, se sustentan las posibles prácticas desarrolladas en los espacios educativos. A partir de los datos obtenidos se puede deducir una evolución considerable en las concepciones de los estudiantes para profesor, donde la experiencia, observación y manejo de referentes teórico-metodológicos ha forjado al egreso de los alumnos una concepción cercana a los saberes y prácticas operacionales derivados de una formación curricular que se instituye progresivamente en sus creencias y concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas.

A lo largo de los dos momentos de análisis se manifiesta cierta estabilidad en las concepciones de algunos estudiantes, mientras que en otros la transformación conceptual es más visible. Pudiera decirse que el tiempo de acción dedicado al trabajo en el área de matemáticas desde el planteamiento curricular ha permitido transformar y fortalecer aquellas concepciones propias de la enseñanza en Planes y programas de estudio de la Escuela Primaria.

Las creencias y concepciones sobre el saber matemático y el saber procedimental parecen modificarse más decididamente: En el primero los estudiantes identifican que existe una gran diversidad de caminos para resolver un problema matemático y que éste constiuye un medio primordial para la construcción de saberes, sin embargo, también llegan a comprender que el algoritmo o fórmula que lo resuelve se encuentra ligado a los significados que representa. En el segundo saber las concepciones de enseñanza que se tenían al inicio de la formación profesional han sido discursivamente modificadas, este discurso es la representación de una concepción que progresivamente será validada en un sistema de acción docente.

Las creencias, concepciones y conocimientos son parte fundamental de la interiorización del saber en el docente, son los conceptos que ayudan a comprender los procesos mentales que utiliza el docente para comprender el mundo y poder transmitir los conocimientos a sus estudiantes. El análisis de estos tópicos permitió conocer la manera en que los estudiantes para profesor conciben la naturaleza de las matemáticas, su enseñanza y su aprendizaje se observó que existen creencias y concepciones en algunos estudiantes cuya persistencia se resiste a los principios de las reformas educativas; principalmente cuando son propuestas que perturban la convicción de las concepciones formadas a través de la experiencia. Es posible suponer que, con el transcurso del tiempo y el acercamiento cotidiano

a las situaciones de enseñanza, estas concepciones se irán modificando o reafirmando a través de un proceso en el que confrontadas con las acciones de la realidad, las creencias iniciales busquen respuestas ajustadas que los lleven a considerar su pertinencia en el trabajo docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila, A. (2001) La Experiencia Matemática en la Educación Primaria. Estudio sobre los procesos de transmisión y apropiación del saber matemático escolar. Tesis doctoral. UNAM. México.
- Caballero, M. A. (2010). Concepciones y Enseñanza del Concepto Ecuación Lineal. Un Estudio con Profesores de Bachillerato. Tesis de Licenciatura. Ciudad de México.
- Canché, J., Farfán, R., y Montiel, G. (2009). *Creencias y concepciones de los profesores: Un estudio en un escenario virtual*. Comité Latinoamericano de Matemática Educativa. Disponible en: [http://www.matedu.cicata.ipn.mx/archivos/\(JCanche-RFarfan-GMontiel2009\)-ALME22-.pdf](http://www.matedu.cicata.ipn.mx/archivos/(JCanche-RFarfan-GMontiel2009)-ALME22-.pdf)
- Gil, F., y Rico, L. (2003). Concepciones y creencias del profesorado de secundaria sobre la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Universidad de Granada. Enseñanza de las Ciencias. 21 (1), 27-47.
- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003) Concepciones y Creencias De Los Profesores Universitarios De matemáticas Acerca De La enseñanza De Las Ecuaciones Diferenciales. *Enseñanza De Las Ciencias: Revista De investigación Y Experiencias didácticas*, 21 (2) pp. 265-280.
- Pajares, M. F. (1992) Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Ponte, J. (1999). Teachers' beliefs and conceptions as a fundamental topic in teacher education. En K. Krainer, y F. Goffree (Eds.), *On research in teacher education. From study of teaching practices to issues in teacher education* (pp. 43-50). Osnabrück: Forschungsintitut für Mathematikdidaktik.
- SEP. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Educación Primaria. Primer grado. Secretaría de Educación Básica. México.
- SEP. (2018). Programa del curso Aritmética. Números Naturales. Primer semestre. Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios 2018. México.
- SEP. (2022). Licenciatura en Educación Primaria, Plan de estudios 2022. Programa del curso Aritmética. Su aprendizaje y enseñanza, Primer semestre. Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. México.

LÍNEA TEMÁTICA 8

FORMACIÓN DOCENTE, CULTURAS DIGITALES Y TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS

“LOS JUEGOS INTERACTIVOS COMO RECURSO DIGITAL MEDIANTE LA PLATAFORMA ÁRBOL ABC PARA ABORDAR CONTENIDOS DEL EJE TEMÁTICO NÚMERO, ÁLGEBRA Y VARIACIÓN EN UN GRUPO DE PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA”

Brenda Inés Nájera Torres

Eder Ruiz León

Estefany Anahí Hidalgo Sánchez

esthefany.2405@gmail.com

Escuela Normal Oficial Profr. Luis Casarrubias Ibarra

Línea temática:

Formación docente, culturas digitales y tecnologías digitales

RESUMEN

El objetivo de esta ponencia derivado del trabajo de investigación consta del uso e implementación del juego interactivo mediante la Plataforma árbol ABC como recurso digital para identificar las operaciones y el desarrollo de la suma, para ello, el método que se utilizó fue la investigación acción basándose en el modelo R5 distribuidas en 5 fases, aplicadas en 2 ciclos, que conllevan a una reflexión para elaborar una propuesta de mejora en la próxima intervención educativa, por otra parte, los instrumentos de recogida información, fueron la observación y el diario del profesor, esto me permitió ir redactando lo que sucedía en la aplicación de las actividades así como también los sucesos, los resultados

para este diagnóstico, permitieron investigar más sobre la problemática que mayor relevancia tuvo. Ahora bien, se concluye que, la plataforma árbol ABC hace que el docente de una clase innovadora, en este caso, los alumnos, lograron la resolución de problemáticas contextualizadas, además de, la identificación y orden de los números, junto con la cantidad, es por ello que, esta plataforma, es de gran utilidad, siempre y cuando de complemento con material manipulable, y que los niños tengan un dispositivo para poder tener interactividad directa con la plataforma.

Palabras clave: Juegos, plataforma, investigación, metodología, tecnología

ABSTRACT

The objective of this paper is derived from research work that consists of the use and implementation of interactive games through the ABC tree platform. This digital resource to identify operations and the development addition. The action research method used was based on the R5 model distributed in 5 phases and applied in 2 cycles. The results for this diagnosis allowed for investigation of the problem with the highest relevance. In conclusion, the ABC tree platform makes the teacher of an innovative class. The students achieved the resolution of contextualized problems, identification, order and quantity of numbers. The platform is very useful, as long as it is complimented with manipulative material, and the children have a device to interact with the platform.

Key words: Games, platform, research, methodology, technology.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El problema que presenta un grupo de primer grado es que los alumnos no han consolidado los algoritmos para resolver una suma o una resta, cabe mencionar que a inicios de práctica pude observar que no lograban realizar sumas ni restas, ahora bien, el causante de dicha problemática viene desde casa, es decir, al ser un lugar semi-urbano, los problemas familiares son más usuales, es por ello, que la atención en los niños es muy faltante, la distracción en ellos está presente.

Las matemáticas son consideradas como la principal herramienta para desarrollar, habilidades, destrezas y sobre todo competencias, ahora bien, debido al cambio que se generó en la educación a lo largo de estos 2 años, causó en la educación un desbalance en el aprendizaje, puesto que los niños aprendían desde casa con ayuda de lo tecnológico y apoyo de padres, en algunos casos, se presentó deserción y rezago escolar en matemáticas.

Hoy en día, la mayor preocupación de los docentes es el rezago en los conocimientos de los niños, ya que, los alumnos de primer grado no entraron con las habilidades necesarias para desarrollar sus competencias, así como también los niños de los grados superiores, es por ello que, de acuerdo a la situación mayormente impactante que surge en el grupo de 1° “B”, que es la ausencia del desarrollo de la suma y resta, quiero enfrentar esta situación problemática y lograr que los alumnos lleguen a realizar el conteo y resolución de problemáticas durante el lapso de la práctica profesional.

MARCO TEÓRICO

Para este trabajo de investigación, se retomaron los siguientes conceptos, de acuerdo a, Gutiérrez et. al. 2016 conceptualiza que, el uso de los juegos interactivos, favorecen al docente realizar un amplio aspecto de objetivos en el ámbito social, Los autores Trigueros, Sánchez y Vera (2012) mencionan que, las TIC permiten que: el profesorado sea más receptivo a los cambios en la metodología, así como también, favorecen en los cambios que hoy en día surge el sistema educativo, es por ello, que los docentes y alumnos hoy en día sustituyen la pizarra por un recurso digital que les permite brindar clases atractivas y dinámicas con enseñanza pedagógica.

Citando a Burke (2012) menciona que, la gamificación es el uso de diseños y técnicas propias de los juegos interactivos en contextos no lúdicos con el fin de desarrollar habilidades y comportamientos de desarrollo. Ahora bien, Aguilera (2020) nos dice que la gamificación conlleva a la mejora en las prácticas de enseñanza-aprendizaje en las distintas etapas educativas, es decir, la gamificación mejora la práctica de manera que estás implementando los recursos digitales, se está innovando dentro del aula de clases.

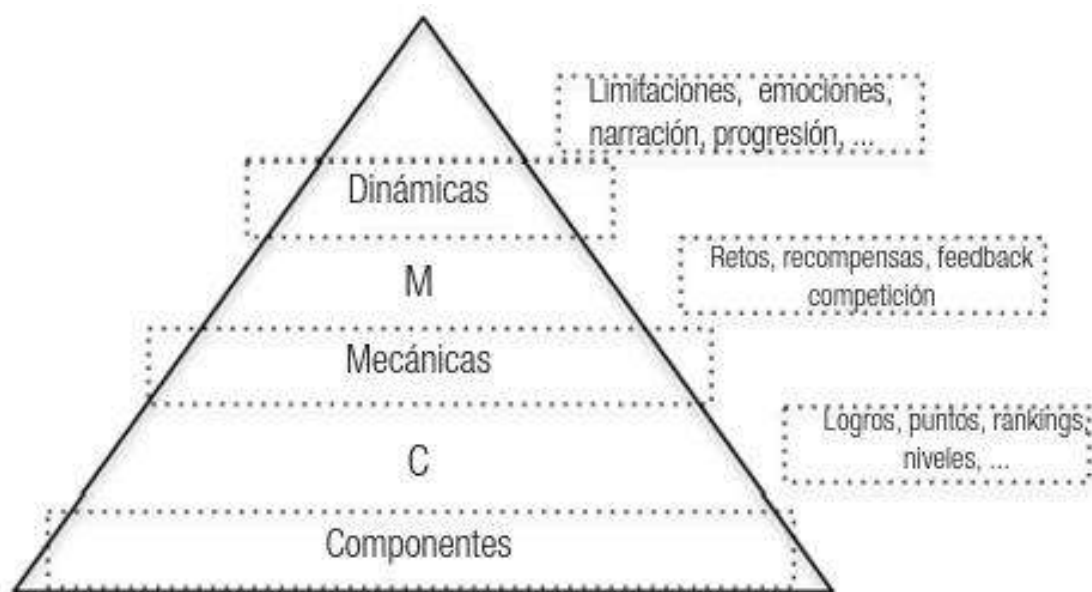


Figura 2. Elementos de Gamificación

Fuente. Werbach (2012)

El enfoque de las matemáticas según lo establece el plan y programas de estudio de educación básica, SEP (2018) es que, en la educación básica, la resolución de problemas es tanto una meta de aprendizaje como un medio para aprender contenidos matemáticos y fomentar el gusto con actitudes positivas hacia su estudio, así como también, al incorporar el uso de la tecnología se debe hacer mediante una selección adecuada de actividades disponibles en internet, diseñadas con esas herramientas y con otras aplicaciones digitales, el profesor puede incorporar su uso en la clase de matemáticas cuando el plantel cuente con la infraestructura necesaria.

Los sustentos o concepto de suma y resta “tienden a ser simplificadas usando verbos de acción como aumentar, añadir y unir para el caso de la suma y quitar o disminuir para la resta” (Castro, et al., 2017, p. 188).

La autora Cristina Muñoz citó en 2011 a, Echenique (2006), para hacer mención de los tipos de problemas matemáticos, como son:

- Cambio: Parten de una cantidad inicial que se ve modificada en un cambio en el tiempo
- Combinación: Se relacionan dos conjuntos que forman un todo. Se pregunta por una parte o por un todo
- Comparación: Se establece una relación de comparación (más o menos que) entre dos cantidades
- Igualación: Se da una comparación y cambio a la vez

METODOLOGÍA

La metodología que se llevó a cabo para la elaboración de este informe es la investigación acción, Kemmis (1984) menciona que, la investigación acción es una indagación auto reflexiva, así como también señala que, la metodología no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica para mejorar la racionalidad y la justicia de las propias prácticas sociales o educativas.

El autor Domingo (2019), menciona que el método R5 es una propuesta de reflexión metodológica que conduce al docente a aprender de su propia práctica profesional por medio de la reflexión individual y grupal. El método desarrolla la reflexividad docente y la optimiza por medio de una secuencia de 5 fases de estructura sistemática, por lo tanto, este método favorece a la práctica docente para mejorarla, así como también, vuelve al maestro a ser reflexivo.

Citando al autor antes mencionado, nos explica la estructura del método R5, por lo tanto, R nos dice que proviene del término reflexión, y el 5 es de las fases que conforman este método innovador, que nos lleva a un desglose determinando que, la fase R1 es redactar sobre lo que se vive en el aula, el R2, es la reconstrucción de los hechos a posterior, es decir, se describen los sucesos que han ocurrido al momento de dar la clase antes diseñada, el R3, es la reflexión individual autorregulada, R4, Reflexión compartida o grupal, en esta fase, se hace una presentación para exponer lo suscitado, agregando debilidades y fortalezas presentadas en la aplicación de las actividades y por último R5, que es planificar la nueva intervención, es decir se elabora una propuesta de mejora (Domingo, 2019).

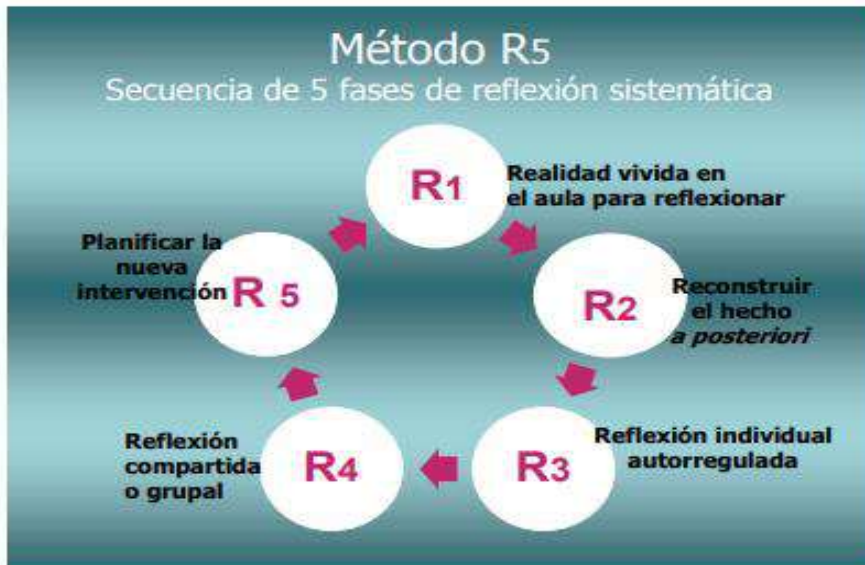


Figura 1.
Estructuración, fases y dinámica del método R5.

Fuente. Domingo (2008)

Por otra parte, la práctica profesional se llevó a cabo en el grupo de primer grado grupo “B” de la escuela primaria Centro Escolar “Gral. Emiliano Zapata” con C.C.T. 21EPR0735R, ubicada en Chiautla de Tapia, Pue., en la calle 10 sur y 3 poniente, con un total de 16 alumnos, de los cuales 7 de ellos son niñas, 9 niños, para la identificación de la problemática que se suscitó en este grado, se utilizó una técnica y un instrumento de recogida información como son, la observación y el diario del profesor, en el, se redactan, las estrategias implementadas, los sucesos que se daban día con día, la herramienta que se utilizó para poder tener un análisis profundo y a detalle es el video, mismo que se grabada clase con clase, y posteriormente, se redactó desarrollando el método R5, aplicando 2 ciclos y cada ciclo consta de sus 5 fases y el diario del profesor.

RESULTADOS

Siguiendo el desarrollo del modelo R5, la cual consiste en la fase 1, una breve descripción de la realidad del aula, seguido de fase 2, descripción de la clase, posteriormente la fase 3 se reflexiona de manera individual, enseguida la fase 4, se realiza una reflexión compartida, y,

por último, en la fase 5, se planea una nueva intervención, y con base a ello, se derivan los siguientes resultados.

Ciclo 1	Ciclo 2
<p>Clase 1</p> <p>Repaso de conteo, con apoyo de la plataforma árbol ABC, con el juego interactivo llamado, suma con la ratita Rita, en esta clase se aplicaron situaciones problemáticas contextualizadas, para que los niños logren una comprensión.</p>	<p>Clase 1</p> <p>Se proyectó el juego interactivo ¡A sumar, listos, ya!, en el los niños tenían que sumar de manera rápida para poder obtener un lugar de las 3 posiciones y ganar un premio.</p>
<p>Clase 2</p> <p>De acuerdo a los contenidos del libro, se complementó elaborando una tabla de 3 columnas, en la cual, tenían que escribir en número, en cantidad y ubicarlos en unidades y decenas, posterior a ello, se proyectó, el juego interactivo “Juguemos bingo: Números hasta 100”, para reforzar.</p>	<p>Clase 2</p> <p>Se reforzaron contenidos matemáticos, elaborando sumas representando cantidades en su cuaderno, posteriormente se proyectó el juego interactivo y de manera individual pasaban a resolver los ejercicios.</p>
<p>Clase 3</p> <p>Se proporcionó material concreto a cada uno de los niños para que, en conjunto, los alumnos resuelvan sumas, identificando cantidades, con el juego interactivo, “Memoria: Cantidades y números” posteriormente, se reforzó con el contenido de su libro de texto.</p>	<p>Clase 3</p> <p>Se reforzó el conteo y representación de números, por ende, se pidió elaborar el juego interactivo en casa acompañado de material concreto, con la supervisión de un adulto.</p>
<p>Clase 4</p> <p>En esta clase se reforzaron contenidos del libro de texto, aplicando el juego interactivo “De compras con el ogro, números hasta 10”, para ello se proporcionó monedas didácticas e iban resolviendo problemáticas contextualizadas en conjunto de sus monedas.</p>	<p>Clase 4</p> <p>Finalizó la propuesta observando el rango de avance el cual los alumnos lograron identificar números y su cantidad para resolver situaciones problemáticas contextualizadas, para ello, se pidió formarse en hilera y cada uno pararía a resolver el juego interactivo verificando la comprensión de los problemas.</p>
<p>Propuestas de mejora derivadas de una reflexión grupal o compartida:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Administrar tiempos 2. Utilizar la plataforma árbol ABC y contar con dispositivos digitales para cada alumno 3. Detección de gustos para elaborar juegos, subir el nivel de complejidad a los juegos 4. Utilizar la plataforma Word-Wall para editar juegos interactivos. 	

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El propósito de esta investigación fue implementar los juegos interactivos como recurso digital para el abordaje de contenidos de adición en un grupo de primer grado de educación primaria, a lo cual, tomando como porcentaje los alumnos no lograron el 100% pero sí alcanzaron a tener un 60 % la mayoría de los alumnos para identificar y resolver problemas matemáticos de suma, si bien con apoyo de la plataforma árbol ABC, permitió avanzar de manera educativa y así llegar a un conocimiento, así como también al implementar la metodología investigación-acción favoreció hacia una reflexión sobre las actividades aplicadas y el trabajo elaborado dentro del aula, beneficiando e identificando ventajas y desventajas de materiales que posiblemente se pudieran utilizar en un futuro.

La implementación de una plataforma digital, ayudó a la actualización docente permitiendo mejorar y reforzar estrategias que se pudieran aplicar dentro del aula, así como también, la atracción de los estudiantes para resolver ejercicios que les ayuden al desarrollo de la suma de manera divertida dentro del aula, permitiendo tener un aprendizaje tanto para min práctica como para los alumnos, es decir, de esta manera, aprendí que, los juegos interactivos siempre deben estar acompañados de material manipulable, ya que esto permite tener y adquirir un conocimiento más profundo sobre el tema a abordar.

Es por ello que, se recomienda y se sugiere que los juegos interactivos mediante la plataforma árbol ABC, únicamente si se cuenta con conexión a internet, y recursos didácticos manipulables que sirvan como complemento para la aplicación de estos ejercicios, una de las desventajas que presenta esta plataforma es que, los juegos interactivos no se pueden editar, ya que, en esta plataforma, ya están elaborados los juegos interactivos y solo se podrán proyectar o trabajar de manera individual, tomando en cuenta que, para trabajar de manera individual, se requiere que cada aprendiente disponga de un dispositivo móvil para lograr tener esa interacción directa con el juego, además de tener internet.

Sin embargo, si yo pudiera aplicar ésta estrategia como reforzamiento del tema a abordar, se tiene una limitante, que es el internet, si bien, propongo utilizar otra plataforma llamada Word Wall, en ella, se puede editar, crear y diseñar la propia gamificación, manteniendo así tiempos, interacciones y principalmente la creatividad y habilidad del profesor a desarrollar para abordar contenidos de las matemáticas o de cualquier otra asignatura.

REFERENCIAS

- Bogotá DC. (2017). *Formatic docente: “Herramientas tic para el docente del minuto de buenos aires. Universidad libre de colombia facultad de ciencias de la educación. Recuperado de:*
<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/11819/Formatic%20Docente%20-%20Sergio%20Forero%20-%20Johana%20Puerta.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. Editorial: Publica. Recuperado de:*
<https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2015/09/Practica-reflexiva-para-docentes.pdf>
- Fernández. (2015). *La invención de problemas: un recurso para desarrollar la comprensión de enunciados. Recuperado de*
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/6869/FernandezMazaBeatriz.pdf?sequence=1>
- Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J., & Agredai, M. (2018). *Gamification in education: An overview on the state of the art. Educacao e Pesquisa, 44.*
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>
- Rosero-Guanotásig, D. R., & Medina-Chicaiza, R. P. (2021). *Gamificación: Estrategia para la enseñanza de operaciones elementales de matemáticas. EPISTEME KOINONIA, 4(7), 98.* <https://doi.org/10.35381/e.k.v4i7.1175>
- Rodríguez, S., Noelia, G., Domingo, H., Prieto De La Higuera, M., Martínez, M., Maribel, S., Zabala, P., Castro Peláez, I., & Bernal Escámez, S. (n.d.). *Investigación Acción.*
- Restrepo & Murillo, D. A. (2017). *Gestión de la disciplina en el aula. Libros.edu.*
<https://libros.usc.edu.co/index.php/usc/catalog/download/252/319/5074?inline=1>
- SEP (2018). *Plan y programas de estudio de educación básica. Aprendizajes clave.*
- García, M. D. C., Herrera, D. G., Cárdenas, N. M., & Álvarez, J. C. (2020). *Método Singapur: Una propuesta para la enseñanza en línea de la suma y la resta. EPISTEME KOINONIA, 3(1), 52.* <https://doi.org/10.35381/e.k.v3i1.991>

“EL VIDEO EDUCATIVO COMO RECURSO DINAMIZADOR PARA DESARROLLAR HÁBITOS ALIMENTICIOS CON ALUMNOS DE QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA”

Brenda Inés Nájera Torres

David Guzmán Tapia

Karen Marlene Hernández Rosas

guzmandt6@gmail.com

Normal Luis Casarrubias Ibarra

Línea temática: Formación Docente, Culturas Digitales y Tecnologías Educativas.

RESUMEN

El presente trabajo se realizó mediante la investigación- acción derivada de la práctica profesional realizada en 7° y 8° semestre de la licenciatura en educación primaria, se aplicó con niños de 10 a 11 años de edad y con ayuda del modelo 5R se plantean los resultados de cada una de las intervenciones realizadas, sistematizándolas, además se integran las conclusiones y recomendaciones que se elaboran acerca de los diferentes momentos en que se evaluaron las acciones realizadas, permiten además puntualizar el alcance de la propuesta en función de los sujetos, el contexto, los enfoques, las áreas de conocimiento, las condiciones materiales, entre otras. Esta propuesta se enmarca dentro de la competencia profesional Uso de las TIC como herramientas de enseñanza y aprendizaje del perfil de egreso de la Escuela Normal. Debido al avance tecnológico, el uso de las TICs aplicadas en este proyecto se constituyó como una herramienta de apoyo para el aprendizaje y la enseñanza, es por ello que opté por la

implementación de esta misma en las actividades ya que pueden constituir no solo un recurso metodológico para el docente sino también de motivación para los estudiantes.

Palabras clave: Costumbres alimenticias

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Descripción y focalización del problema: Los problemas de alimentación en niños de primaria es un asunto muy importante ya que tener o no una buena alimentación influye de manera decisiva en el proceso de desarrollo de los niños y niñas. Las situaciones familiares seguidas de una mala alimentación y nutrición, es probable que traigan consecuencias como: bajo rendimiento académico y físico, disminución en la atención, distracción escolar, dificultades para comunicarse, razonar analíticamente y adaptarse a nuevos ambientes y personas.

Internacional: Según la UNICEF (2011) hay 10 países del mundo en los que muchos de sus ciudadanos están subalimentados, gran porcentaje de los niños padece emaciación (bajo peso para su estatura) o retraso en el crecimiento (baja estatura para la edad, que refleja (desnutrición crónica) o, peor, se mueren antes de cumplir los cinco años. Son los que el índice global del mundo elaborado anualmente por la ONG Ayuda en acción, están en una situación "alarmante". A la cabeza está República Centroafricana, seguida de Yemen, Chad, Madagascar, Zambia, Brasil, Guatemala, India, Filipinas y Sudáfrica, la asociación entre desnutrición crónica y un menor rendimiento y asistencia a la escuela. Los estudios también concluyeron que la desnutrición influía en un fracaso escolar.

Las consecuencias de que estos países padezcan hambre son: porque hay conflictos sociales, además de los problemas de sequía que aqueja a algunos países, el otro motivo es que ha habido una desaceleración económica que ha afectado a los países de renta media y los precios de los alimentos. Aquellos que tenían programas para combatir este problema, ahora no tienen recursos para hacerle frente". Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2011).

Nacional: En México, se estima que 7 de cada 10 hogares se ven limitados o no son capaces de adquirir alimentos nutricionalmente adecuados. La disminución en los niveles del salario mínimo real antes señalados, ha repercutido en que el número de horas, que necesitan los trabajadores mexicanos para adquirir una canasta básica, hayan aumentado. En 1987 eran necesarias 5 horas de trabajo para adquirir la canasta básica; en 2006 el número de horas aumentó a 13: seis años después se añadieron 7 horas para adquirir dicha canasta

con el salario mínimo; en 2015 se llegó a 23 horas de trabajo y para 2018 se alcanzaron las 24 horas (Shamah,2014).

En cuanto a alimentación, México es un país de extremos. Por un lado, al menos seis estados tienen el mayor número de casos de desnutrición severa (Chiapas, Guerrero, Distrito Federal, Estado de México, Oaxaca y Chihuahua). De hecho, la desnutrición infantil en México tiene graves consecuencias en la educación de los niños como: Dificultades para aprender, comunicarse o socializar con otros niños. Enfermedades que afectan al crecimiento, retraso en el crecimiento físico y motor de los niños (Entzana, 2017).

Local: Según la UNICEF (2011) el estado de Puebla ocupa el tercer lugar en cuanto a pobreza en el país con un 64.5 por ciento (3 millones 878 mil 116 personas) de sus habitantes en esa condición y 30.15 por ciento presentan problemas por acceso a la alimentación (un millón 813 mil 370 personas), el caso más grave es la inseguridad alimentaria severa, es decir con serios problemas de acceso a la alimentación y con experiencia de hambre y en este caso encontramos a más de 3 millones de familias.

En Puebla, el problema de inseguridad alimentaria es ligeramente mayor que a nivel nacional. Sin embargo, la pobreza y los problemas de acceso a los alimentos por parte de las familias mexicanas continúan en forma alarmante y esta situación es aún más grave en el estado de Puebla. Ante esta situación es necesario un cambio de política económica que contribuya realmente a combatir la pobreza y el hambre en México. El ritmo de vida, de trabajo y problemas económicos son algunas de las causas de la desnutrición en la comunidad donde actualmente me encuentro realizando mis prácticas, ya que la gente al no tener tiempo por su trabajo o por la falta de dinero, adquiere y consume comida instantánea (sopas maruchan, refrescos, golosinas, entre otros) que le satisface su hambre y que sobre todo no le quita tiempo y dinero.

MARCO TEÓRICO

Este trabajo se adaptó tomando en cuenta del plan y programas 2011, el enfoque de Ciencias Naturales que nos dice que se orientara a los alumnos para dar una formación científica básica a partir de una metodología de enseñanza que permita mejorar los procesos de aprendizaje; este enfoque demanda:

- Abordar los contenidos desde contextos vinculados a la vida personal, cultural y social de los alumnos, con el fin de que propicien la

identificación de la relación entre la ciencia, el desarrollo tecnológico y el ambiente.

- Estimular la participación activa de los alumnos en la construcción de sus conocimientos científicos, aprovechando sus saberes y replanteándolos cuando sea necesario.
- Desarrollar de manera integrada los contenidos desde una perspectiva científica a lo largo de la Educación Básica, con el fin de contribuir al desarrollo de las competencias para la vida, al perfil de egreso y a las competencias específicas de la asignatura.
- Promover la visión de la naturaleza de la ciencia como construcción humana, cuyos alcances y explicaciones se actualizan de manera permanente.

De acuerdo con la autora Ana Belén Martínez Zazo (2016) La alimentación es una actividad fundamental en nuestra vida. Por una parte, tiene un papel importantísimo en la socialización del ser humano y su relación con el medio que le rodea. Por otra, es el proceso por el cual obtenemos los nutrientes que nuestro cuerpo necesita para vivir, así mismo los nutrientes son las sustancias químicas contenidas en los alimentos que el cuerpo descompone, transformamos y utiliza para obtener energía y materia para que las células lleven a cabo sus funciones correctamente.

Concuerdo con el autor Albino (2015) que nos menciona que los hábitos alimentarios forman parte de cada persona, pero no nacen con él, puesto que se forman a partir de experiencias del aprendizaje adquiridas a lo largo de la vida; mediante cual el individuo selecciona los alimentos que han de configurar su dieta y los prepara para su ingestión. Por lo tanto, es un proceso voluntario y educable que constituye un factor determinante en su estado de salud.

El video es un recurso audiovisual que se utiliza para la enseñanza-aprendizaje, diseñado y producido para transmitir contenidos, habilidades o actividades y que, en función de su inclusión específica en una situación didáctica, propicia en los alumnos un aprendizaje previamente planeado. Implica la grabación y reproducción de imágenes y sonido que cumplen de manera estricta con el objetivo didáctico formulado. El video, como recurso educativo, puede utilizarse como medio de observación, de expresión, de autoaprendizaje o de apoyo a la enseñanza. (Suárez y Vallín, 2017.)

METODOLOGÍA

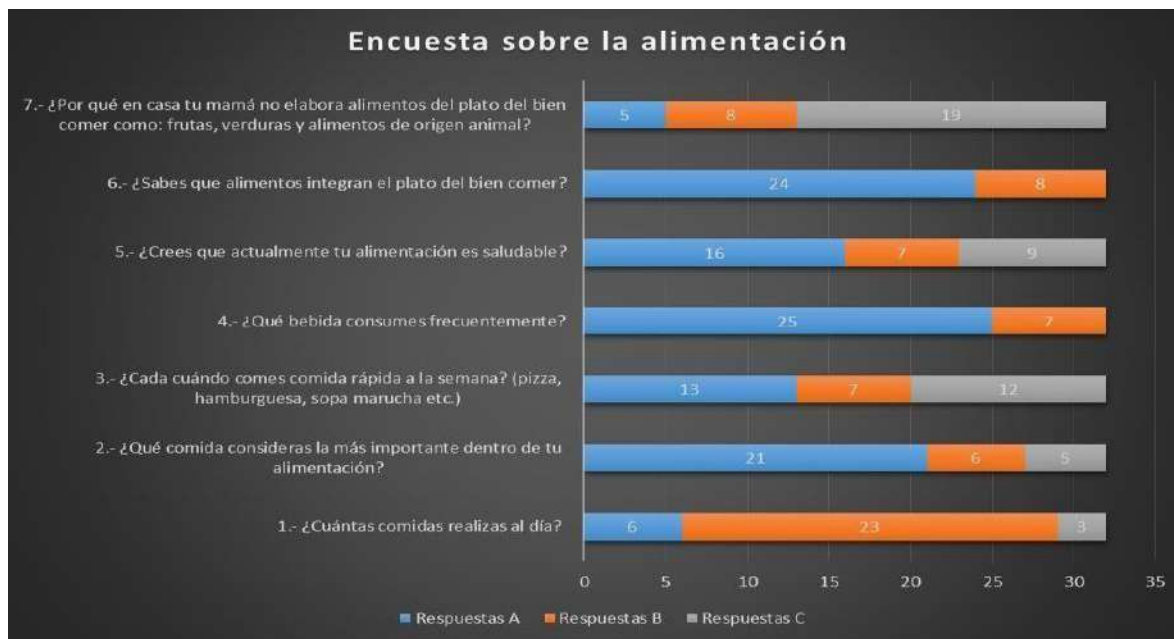
El método de la Investigación-Acción, es tan sencillo en sus apariencias, esconde e implica una nueva visión del hombre y de la ciencia, más que un proceso con diferentes técnicas. Es una metodología de resistencia, que considera un análisis científico importante para asuntos relacionados con los valores, e incluye supuestos filosóficos sobre la naturaleza del hombre y sus relaciones con el mundo físico y social. Más concretamente, implica un compromiso con el proceso de desarrollo y libertad de los seres humanos y un mayor rigor científico en la ciencia que facilita dicho proceso (Miguélez, 2000).

La institución educativa donde realicé mi práctica docente es en la Primaria “Benito Juárez” con C.T. 21DPR2187R, de la comunidad de Buenavista de Benito Juárez, Chietla, Pue., perteneciente a la zona 018 con cabecera oficial en el municipio de Chietla y sector 06 en la región de Izúcar de matamoros; tiene una matrícula de 230 alumnos, la institución mencionada cuenta con 8 docentes, 1 director técnico, 1 personal de intendencia, maestro de educación física. Además, cuenta con 8 aulas en buenas condiciones, 4 en estado regular, 1 dirección, sanitarios, 1 cancha de usos múltiples y 1 cancha de fútbol, sin olvidar áreas verdes. También cuenta con los servicios más indispensables como lo son agua y luz eléctrica.

Para realizar mi diagnóstico en el salón de clases apliqué la técnica de observación, utilizando como instrumento el cuestionario ya que concuerdo con el autor Zapata (2006) plantea que el diseño del cuestionario presupone estructurar un conjunto de cuestiones que están en el planteamiento del problema, pero que concreta las ideas, creencias o supuestos que tiene el investigador. Para ello apliqué el siguiente cuestionario con relación a la alimentación de los alumnos: ¿Cuántas comidas realizas al día? ¿Qué comida consideras la más importante dentro de tu alimentación? ¿Cada cuando comes comida rápida? ¿Qué bebida consumes frecuentemente? ¿Crees que actualmente tu alimentación es saludable? ¿Sabes qué alimentos integran el plato del bien comer? ¿Por qué en casa tu mamá no elabora alimentos del plato del bien comer?

El resultado de dicho cuestionario es el siguiente:

Figura 1: resultados de encuesta sobre la alimentación.



Fuente: Creación Propia.

Además en el presente trabajo se empleó el método R 5 de práctica reflexiva colaborativa según Domingo (2017) para él es un modelo que guía la reflexión sistemática a través de cinco fases diferenciadas de reflexión que integra, a su vez, las fases del profesional reflexivo. El método parte de la práctica para regresar de nuevo a ella tras un proceso de aprendizaje reflexivo individual y compartido. El método R5 optimiza el aprendizaje a partir de la experiencia y a través de las cinco fases de su estructura cíclica.

Figura 2: Esquema Método R5



Fuente: Creación propia

RESULTADOS

Ciclo 1	Ciclo 2
Clase 1: Se identificó la realidad vivida dentro del aula, es decir, saber cómo están los alumnos en su alimentación con el fin de conocer su situación del porque están alimentándose incorrectamente y así mismo puedan aplicar los conocimientos aprendidos sobre los alimentos saludables.	Clase 1: Implementé las mejoras en los alumnos para que así las clases sean más fructíferas en ellos y lograr que empiecen por ellos mismos a concientizar su alimentación.
Clase 2: Recabé información y escribirla en el pizarrón acerca de los alimentos que ellos consumen durante la semana y hacer una reflexión de cuales alimentos son nutritivos para la salud y cuales comerlos en exceso son dañinos y perjudiciales. Esto	Clase 2: Escribí en el pizarrón acerca de los alimentos que ellos consumieron durante la semana e hice una reflexión de cuales alimentos son nutritivos para la salud y cuales comerlos en exceso son dañinos y perjudiciales en la salud, después pedí a los

<p>lo se hace con la finalidad de que los alumnos participaran de una manera dinámica.</p>	<p>alumnos participar de manera dinámica sobre que alimentos podrían ayudar en su salud para así tener un mejor rendimiento escolar, es por ello que diseñé la siguiente planeación de esta manera.</p>
<p>Clase 3: Se dio seguimiento a lo que se ha venido viendo en clases anteriores sobre los hábitos alimenticios saludables y así los alumnos pudieran aplicar las habilidades desarrolladas por ellos mismos a lo largo de las clases y así puedan empezar a cambiar esos malos hábitos de alimentación</p>	<p>Clase 4: Se le siguió dando seguimiento a las propuestas de mejora que se plantearon en el primer ciclo y el nivel de concientización en los alumnos es favorable y que ellos han logrado cambios importantes en su alimentación</p>
<p>Clase 4: Traté de identificar los avances que hemos tenido con los alumnos durante este primer ciclo, así como las deficiencias que hay que trabajar para que las actividades propuestas por este proyecto, sean fructíferas en los alumnos.</p>	<p>En esta sesión se dio la última clase de la actividad, la cual fue muy productiva ya que pude notar que, a lo largo de las actividades, los aprendientes mostraron un gran progreso en el cambio de hábitos alimenticios saludables, esto gracias a las actividades que se plasmaron en este documento.</p>
<p>Propuesta de mejora:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajar la interdisciplinariedad • Dominar el contenido de los alimentos saludables • Hacer recetas con ingredientes de campo • Contextualizar el plato del bien comer • Fomentar el huerto escolar • Los videos deben de llevar subtítulos para que el alumno además de escuchar pueda ir leyendo en la pantalla • Que el video proyectado ocupe toda la pantalla • Hablar con voz fuerte y clara • Ser claro en las indicaciones a realizar • Involucrar a los padres de familia con la alimentación de sus hijos. 	

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La práctica docente, nos permite desarrollar destrezas, habilidades, conocimientos académicos y personales, que nos preparan para ejercer de manera responsable y competente en nuestra futura vida profesional, por ello, el haber concluido el servicio social y práctica profesional, así como la propuesta que se elaboró para fomentar hábitos alimenticios saludables en alumnos de quinto grado, durante éste proceso me percaté se cumplió en su mayoría ya que los alumnos lograron entender que alimentos son esenciales para gozar de una buena salud y cuáles son los alimentos chatarra que podrían afectar su salud.

Al inicio de la práctica profesional los alumnos no distinguían lo que era tener buenos hábitos alimenticios y las diferencias entre los alimentos chatarra y saludables, así mismo al pedirles que me mencionaran alimentos saludables, ellos solo mencionaban comer sopas instantáneas, bebidas y alimentos enlatados, así como productos de la línea Bimbo; así que con la implementación de los videos en el aula fue como los aprendientes empezaron a interesarse más por el tema, es así como modificaron poco a poco sus hábitos alimenticios hasta lograr que fueran más conscientes y responsables de su alimentación para así gozar de una excelente salud y tener un magnifico rendimiento académico.

Durante la práctica profesional se realizó un plan de acción en el cual se encuentran plasmadas las actividades que se desarrollaron para disminuir la problemática ya mencionada. A partir de su aplicación de cada una de las actividades realicé el método R5 que consiste en 5 fases y en cada fase se realizó lo siguiente: La fase 1 situación vivida en el aula del método R5 se identificó la realidad vivida dentro del aula con el fin de conocer la situación y así, poner en práctica las habilidades desarrolladas. En la fase 2 reconstruir el hecho posteriori; se realizó una reconstrucción de la clase vivida con el fin de identificar los aspectos de fortaleza y área de oportunidad de la intervención docente, las actividades realizadas, actitud mostrada y la respuesta de los estudiantes.

Durante la implementación de mi propuesta carecí mucho de herramientas tecnológicas como: proyector de imagen, impresora y un equipo de audio, ya note que los alumnos no cambiaron su conducta, porque al proyectarles mis videos en la computadora, observé que se distraían con facilidad, molestaban a sus compañeros e incluso se llegaba a oír en ocasiones una que otra palabra anti sonante.

Así que como recomendación es necesario tener una actitud abierta para aceptar un cambio en la forma de enseñanza, partir de un objetivo para así lograr las competencias profesionales que se propusieron desde un principio, esto para alcanzar aprendizajes significativos en los alumnos, para que los aprendientes entiendan que deben de llevar una alimentación saludable, esto logrará que los alumnos tengan un mejor rendimiento académico.

También es importante ser un docente que propicie la innovación y contextualice en su acción de enseñanza, para que todos los escolares estén motivados e interesados, por cambiar sus hábitos alimenticios con ayuda de las TIC, para ver hasta donde se puede aplicar la tecnología en la escuela; no olvidando que ser un docente es un compromiso, desafío que se asume con uno mismo. Además, el evaluar las actividades de manera constante utilizando rúbricas y criterios de acuerdo al contenido a analizar.

REFERENCIAS

- De, C. C., Documental, D., Historias, E., Webinars, N. T., Informativo, E., Introductorio, I., & Testimonial, M. M. (n.d.). *videos educativos*.
- Entzana, D. C. (2017). *Causas de la malnutrición del mexicano desde una perspectiva económica Daniel Chicho Entzana **. XII, 49–63.
- Escobar, Y. C. (2010). Interdisciplinariedad: Desafío Para La Educación Superior Y La Investigación. *Luna Azul*, 31, 156–169.
<https://doi.org/10.17151/luaz.2010.31.12>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2011). Datos y cifras clave sobrenutrición. *Improving Child Nutrition: The Achievable Imperative for Global Progress*, 140, 4.
[http://www.unicef.org/lac/UNICEF Key facts and figures on Nutrition ESP.pdf](http://www.unicef.org/lac/UNICEF_Key_facts_and_figures_on_Nutrition_ESP.pdf) Gabriela, K., Valencia, M., Romeo, F., Saravia, B., Eugenia, D., & Ruz, M. (2020). *Resumen*.
- Jiménez, T. B. B. (2019). *Los videos educativos como recurso didáctico para la enseñanza del idioma inglés Caso de los estudiantes de educación general básica media de la Unidad Educativa Saint Patrick School*. 1–120.
[https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6988/1/T2994-MIE-Jimenez-Los videos.pdf](https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6988/1/T2994-MIE-Jimenez-Los%20videos.pdf)
- Miguélez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), 27. Ortega, C., Hernández, A., & Canto, J. L. (2018). La práctica reflexiva para la Innovación Educativa. (Issue June).

- Ramos, L. B. (1996). ¿Qué es el vídeo educativo? *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 3(06), 100–105.
<https://doi.org/10.3916/25049>
- Urbe. (2010). Capítulo III Marco Metodológico. *Gestión de Calidad En Las Empresas Del Sector Azucarero Del Occidente de Venezuela.*, 67–79.
<http://virtual.urbe.edu/tesispub/0094671/cap03.pdf>
- Valdés Velazquez, A. (2014). Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. *Desarrollo Cognitivo*, 13.
<https://www.researchgate.net/publication/327219515>
- Zhinin, M. (2018). Causas que inciden en los problemas disciplinarios de niños y niñas del quinto A de la escuela de Educación Básica Julio María Matovelle, en el año lectivo 2017-2018. 1–71

EL AULA INVERTIDA, UNA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DOCENTE

FERNANDO VENTURA ALVAREZ

fernando.venturaa@aeefcm.gob.mx

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

LÍNEA TEMÁTICA:

8. Formación Docente, Culturas Digitales y Tecnologías Educativas.

RESUMEN

En el actual contexto estudiantil de la formación de futuros docentes, son cada vez más los estudiantes y maestros que se ven involucrados con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's), por lo que se vuelve sumamente necesario e importante buscar e implementar diversas estrategias para mejorar el aprendizaje a distancia.

Se presenta la investigación del Aula Invertida como una estrategia didáctica que favorece la formación del futuro docente de primaria permitiéndole acceder a una multiplicidad de recursos digitales, su constante dinamismo y la incentivación por investigar los temas que se pretenden enseñar y aprender como parte de su proceso formativo, en el modelo de enseñanza a distancia, a pesar del confinamiento.

Palabras clave: Aula invertida, estrategia, formación, aprendizaje, recursos, tecnología.

Planteamiento del problema

Actualmente, es cada vez más regular observar alumnos consultar su teléfono digital para estudiar alguna información o ponerse en comunicación con otras personas. Por su parte, en la enseñanza se están diversificando las estrategias y medios tecnológicos que intervienen en el aprendizaje. Se ponen en práctica otras alternativas para facilitar el acto de enseñar, sumado a la demanda de una población estudiantil joven y en contacto cercano con la

tecnología digital, derivado del confinamiento provocado por la pandemia generado por el virus COVID-19.

Y a pesar de las dificultades tecnológicas que se presentan, los docentes nos hemos preocupado por desarrollar recursos digitales y motivar a nuestros estudiantes diversificando estrategias para favorecer la enseñanza e incentivar el aprendizaje.

Es por ello que se precisa necesario llevar cabo una investigación en la que se analice y se ponga en práctica de forma experimental la actividad denominada el Aula Invertida, como una estrategia didáctica que permita incentivar y potenciar el aprendizaje en los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria, ya que trabaja una amplia diversidad de recursos digitales como el tutorial, documentales, Quiz, podcast y el chat, generando un vínculo entre los temas abordados en clases y los contenidos propuestos como medio de repaso, el estudio, la evaluación, la explicación complementaria, propiciando la indagación y la motivación por complementar su formación.

Se examinan las ventajas y desventajas que proporciona el Aula Invertida como una estrategia didáctica que responda a las demandas digitales actuales y considerarla como una herramienta que potencie el aprendizaje en la formación docente, ante el modelo de educación a distancia.

OBJETIVO GENERAL

Llevar a cabo una investigación comparativa en la que se identifiquen los beneficios que tiene el desarrollar la estrategia del Aula Invertida en el proceso de enseñanza para motivar y potenciar los procesos educativos en la formación de los docentes de primaria.

HIPÓTESIS

El Aula Invertida es considerada como una estrategia didáctica que potencia el aprendizaje en la formación del docente de primaria, a partir de la diversidad de recursos digitales, amplia la gama de información encontrada en la red, las técnicas grupales y la investigación llevada a cabo por el estudiante.

SUSTENTO TEÓRICO

“El aula invertida o flipped classroom es un método de enseñanza cuyo principal objetivo es que el alumno asuma un rol mucho más activo en su proceso de aprendizaje que el que venía ocupando tradicionalmente” (Berenguer, en Aguilera-Ruiz, C. et. al., 2017).

Bergmann y Sams (2007, en Naranjo-Hernández, Y. 2020) idearon una solución para evitar que los alumnos perdieran clases, por enfermedad, para ello grababan los contenidos a impartir y los distribuían entre sus estudiantes para que los visualizaran en casa antes de la clase, el trabajo en el aula consistía en realizar proyectos para poner en práctica los conocimientos adquiridos y resolver dudas, invirtiendo de esta manera las actividades con respecto al modelo tradicional. El resto de docentes comenzaron a usar los vídeos online y vídeo podcasts para enseñar a los alumnos fuera del aula, reservando el tiempo de clase para ejercicios en grupo y ejercicios de revisión de conceptos, aplicación de lo aprendido.

Dentro del blended learning, el Aula Inversa fomenta el aprendizaje enriquecido mediante la tecnología (technology-rich instruction), en el que se combina el aprendizaje tradicional con mejoras y herramientas digitales, tales como el acceso abierto a contenidos de internet, las pizarras digitales interactivas, los libros de texto digitales, los dispositivos electrónicos, o las lecciones en línea (Staker y Horn, 2012, en García-Barrera, A., 2013).

Wasserman, Quint, Norris y Carr (en Aguilera-Ruiz, C. et. al., 2017), mencionan que al aplicar esta estrategia didáctica los alumnos y alumnas estudiarán por sí mismos los conceptos teóricos que el docente les facilite y el tiempo de clase será aprovechado para resolver dudas, realizar prácticas e iniciar debates relevantes con el contenido.

Brooks (1999, en García-Barrera, A., 2013) menciona que el aula inversa fomenta la curiosidad y el trabajo colaborativo por parte de los estudiantes, dando un mayor peso a estos aspectos que el aula tradicional. Esta perspectiva encaja con la visión constructivista de la educación, que afirma que el conocimiento no puede ser transferido, sino que deben ser los estudiantes quienes construyan el significado de dicho conocimiento (Weimer, en García-Barrera, A., 2013).

De acuerdo con Tedesco, (2010, en García-Barrera, A., 2013) el Aula Inversa requiere necesariamente que el docente cambie su rol tradicional en el aula y pase a ser un acompañante cognitivo; convertirse en un facilitador de conocimientos que guíe y oriente a los alumnos durante la adquisición de sus competencias. El estudiante debe convertirse, por tanto, en la parte central del proceso de enseñanza-aprendizaje, adquiriendo un rol activo y responsabilizándose de su propio aprendizaje.

Por otro lado, las competencias docentes en tiempos de COVID-19, ha aumentado sus exigencias para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, los docentes necesitan desarrollar las competencias, adaptándose a los cambios del proceso de formación, las cuales surgen tras el tiempo y la innovación que se enfrentan día con día, dependiendo las demandas sociales o individuales.

Cada competencia se construye (Cejas, et al., 2020), a través de habilidades prácticas, conocimientos (incluyendo conocimiento tácito), motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que pueden movilizarse conjuntamente para que la acción realizada en una situación determinada pueda ser eficaz.

Por lo tanto, se pretende que el docente se forme y estimule a través del desarrollo de habilidades y destrezas fundamentales tales como; la interpretación entre la teoría y la práctica, implementar nuevas ideas y estrategias, experimentar e innovar la propia práctica docente, aplicar habilidades analíticas a problemas específicos, así como gestionar, crear y mediar en situaciones de aprendizaje, como atender la dimensión afectiva, desenvolver la comunicación activa e intercultural, así como evaluar los aprendizajes y participar de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Por otro lado, las características esenciales en el uso de instrumentos tecnológicos, a través del desarrollo de competencias digitales docentes en la educación, tras la pandemia por COVID-19 y las necesidades tanto sociales como personales, se han modificado, por lo tanto, los docentes deben realizar estas actividades en particular según Morales (2020):

1. Conocer el uso de las TIC en el ámbito educativo y en su área de conocimiento.
2. Saber utilizar con destreza las TIC como editor de texto, correos, navegación por internet, el uso de plataformas, etc.
3. Adquirir el hábito de planificar el currículo integrando las TIC (como medio instrumental en el marco de las actividades propias de su área de conocimiento, como medio didáctico y como mediador para el desarrollo cognitivo).
4. Proponer actividades formativas para los alumnos a través del uso de las tecnologías
5. Evaluar a través del uso de las TIC (Morales, 2020).

Cuando hablamos de tecnologías de la información y comunicación (TIC) hacemos referencia al conjunto de tecnologías desarrolladas en la actualidad para una comunicación más eficiente. En cambio, a través del desarrollo de nuevos dispositivos tecnológicos como computadoras, tabletas o smartphones y el uso del internet, la obtención de información ha sido más sencilla e innovadora. Se espera que las TIC's, estén presentes en todos los campos del conocimiento humano y la vida social, es decir, el hogar, la educación, el entretenimiento, el trabajo, etcétera. Por otro lado, se espera que las TIC's transformen los procesos mentales

en la adquisición de conocimientos, así como facilitar el acceso a la información por medio de la flexibilidad de las redes virtuales diseñadas para ese fin.

Por consecuencia, la tecnología educativa permite la creación de nuevos modelos, los cuales no solo se enfocan en la formación de estudiantes, sino también de los docentes. Por lo tanto, las Tecnologías de la Educación se concentran básicamente en la utilización y desarrollo de dispositivos tecnológicos con el propósito meramente educativo, aumentando el acceso a la información y a recursos que complementen lo aprendido en el aula, así como también la apertura a nuevos espacios lúdicos y de expresión, tales como los espacios virtuales (UTEL, 2020).

METODOLOGÍA

La investigación que se llevó a cabo es de tipo cualitativa y de acuerdo con su temporalidad considera un estudio prospectivo, tomando en cuenta una metodología de diseño comparativo con dos grupos, considerando a uno de éstos como grupo de control y al otro como grupo experimental.

El tamaño del universo corresponde a una población de 56 estudiantes divididos en dos grupos, el grupo “A” (2^o5) con 27 alumnos y el grupo “B” (2^o9) con 29 alumnos todos ellos de segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. El grupo experimental será considerado con la letra “A” y únicamente con éste se trabajaría la estrategia del Aula Invertida, por otro lado, el grupo de control se identificará con la letra “B” y con éste se desarrollarían los temas y actividades propuestas, pero partiendo de una enseñanza más “tradicional”. Con ambos grupos trabajó el mismo docente, temas, contenidos y se le aplicarían todos los instrumentos para recabar información desarrollados en la asignatura de Adecuación Curricular.

Por otro lado, se requirió de métodos y técnicas cualitativas como la etnografía digital para conocer e interpretar las dimensiones psicopedagógica, tecnológica y de uso práctico, utilizadas en el desarrollo de la investigación, aplicando un instrumento prueba de conocimientos a ambos grupos, así como también la hermenéutica para la interpretación de entrevistas realizadas a ambos grupos.

La Entrevista

Se llevaron a cabo nueve entrevistas semiestructuradas aplicadas a estudiantes del grupo experimental “A” seleccionados de forma aleatoria, para plantear una serie de preguntas

respecto a la estrategia didáctica del “Aula Invertida” agrupadas en dos categorías, lo pedagógico y lo actitudinal, mismas que explico a continuación.

Lo pedagógico tiene que ver con el desarrollo de conceptos, definiciones, autores, fechas, actividades, ejercicios, dinámicas y contenidos abordados en el desarrollo de la asignatura; Mientras que lo actitudinal aborda sus emociones, cómo se sintieron en el desarrollo de las actividades, sus valores puestos en práctica y cómo asumieron el desarrollo de la puesta en práctica del “Aula Invertida”.

El guion de entrevista semiestructurada fue validado por un docente de la BENM, se llevó a cabo realizando un estudio en profundidad y se analizaron cada una de las respuestas de forma cualitativa apoyándose de la hermenéutica para presentar una serie de conclusiones basadas en las respuestas de los estudiantes las cuales se presentan a continuación.

Lo Pedagógico

Los alumnos expresan un dominio que rebasa lo básico en torno a lo qué es currículum, identifican su importancia, lo dan conocer con seguridad y mencionan algunas de sus principales características vinculadas con los planes y programas de estudio y sus aprendizajes claves.

Los estudiantes comentan que conocieron y también utilizaron diversas aplicaciones, programas y plataformas digitales donde consultaban la información necesaria para la resolución de sus actividades, aplicaban lo aprendido en las sesiones de clase y vinculaban los contenidos con otros temas que ampliaban la información abordada.

Reconocen que el aula invertida es una importante estrategia de enseñanza y de aprendizaje que aporta estrategias innovadoras, la toma de decisiones respecto al tipo de actividad y buscar los elementos necesarios que complementen su conocimiento del tema e incluir recursos digitales interactivos que ponen a prueba su conocimiento de las TIC'S.

Lo Actitudinal.

Los alumnos expresaron que se mostraban muy interesados y receptivos respecto a la aplicación de la estrategia del aula invertida, escuchaban atentamente y de forma curiosa las recomendaciones de las páginas donde podrían encontrar los recursos digitales de consulta y desarrollo de las actividades.

Comentan que fue una experiencia muy importante y diferente en la que en diversas actividades tomaban sus propias decisiones y se les brindaba la libertad de diseñar sus propios

productos y podían consultar diferentes fuentes de información con el contenido abordado en la sesión.

Fue de su total agrado participar en este tipo de actividades pues se ofrecía una modalidad de trabajo como alternativa a la abordada en sus diferentes cursos de manera cotidiana, mencionan que fue divertido e interesante participar en este tipo de estrategias.

Interpretación de resultados

A continuación, se presentan los resultados de las actividades y evaluaciones realizadas al finalizar el semestre comparando las calificaciones obtenidas entre el grupo experimental y el grupo de control, presentados en diferentes gráficas.

Durante el desarrollo del curso de Adecuación Curricular se llevaron a cabo diversas actividades y ejercicios realizados con la estrategia del Aula Invertida, pero se dedicó especial atención, mayor inversión de tiempo para su planificación, gran diversidad de recursos lúdicos, didácticos, un diverso repositorio de páginas para consultar y descargar información vinculada con el contenido y los ejercicios a las actividades 1, 8 y 11, las cuales se describe a continuación.

Actividad 1

La actividad fue planteada como la primera al inicio del curso donde se expuso por primera vez con el grupo experimental la estrategia del Aula Invertida, consistió en elaborar un cuestionario de diez preguntas vinculadas con el concepto de currículo, sus características y tipos. Proporcionando dos lecturas clave y una lista de recursos digitales como materiales de consulta para llevar a cabo la actividad.

El grupo de control solo se dedicó a contestar un cuestionario previamente realizado en Forms de diez reactivos basado únicamente en la explicación del docente y dos lecturas claves del concepto de currículo, sus características y tipos.

Actividad 8

Esta actividad consistió en observar un video titulado "La opción de Educar y la Responsabilidad Pedagógica" donde el grupo de control tenía que escribir una reflexión de los tópicos observados vinculándolos con los temas trabajados en la asignatura.

Con el grupo experimental los alumnos tenían que buscar en diversas plataformas y seleccionar un video que abordara las funciones del docente y su repercusión en el proceso de aprendizaje, vinculado con los temas visto en las clases y finalmente escribir una reflexión de lo observado para socializarla en clase.

Actividad 11

Esta fue la penúltima de las actividades realizadas por los alumnos en el curso, la cual consistía en elaborar un tríptico titulado “Cómo hacer una adecuación curricular”, en donde se expusiera qué es una adecuación curricular y se explicara un paso a paso de cómo llevar a cabo una adecuación curricular en la educación primaria.

El grupo de control solo contaba con los textos, actividades y explicaciones realizadas durante el curso por el docente para la elaboración del tríptico, no se les brindó otras fuentes o materiales de consulta, pero tampoco se les negó su utilización.

Por su parte, al grupo experimental nuevamente se le brindó una lista de páginas donde podrían acceder a recursos como videos, lecturas, actividades, podcasts e imágenes para llevar a cabo su actividad, generando un gran énfasis en que podrían consultar otras páginas que ya conocieran o diferentes para complementar o desarrollar el tema a tratar.

Prueba de conocimientos

Finalmente, a ambos grupos se les aplicó una prueba de conocimientos como cierre de las actividades, la cual fue diseñada en forms compuesta por diez reactivos donde se incluían preguntas de todos los temas abordados en el desarrollo del curso. Solo se tenía una oportunidad para su resolución, el valor de los reactivos era igual para ambos grupos y se brindó la misma cantidad de tiempo para su resolución.



Promedios de las calificaciones obtenidas en la actividad 1, 8 y 11 del grupo de control y el grupo experimental.

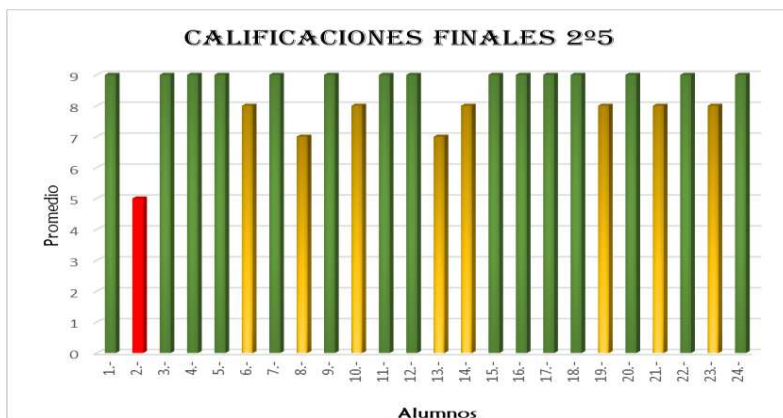
Como se puede apreciar en la gráfica de resultados en la actividad 1 al inicio del curso, se presenta una importante diferencia de los resultados entre ambos grupos. El grupo experimental presenta cuestionarios muy variados, en diversas ocasiones con más de diez preguntas y con amplias respuestas explicando el tema en cuestión. Mientras que el grupo de control obtuvo bajas calificaciones al resolver su cuestionario establecido y diseñado en Forms.

En la actividad 8 nuevamente se aprecia una diferencia respecto a los puntajes obtenidos, esta vez de 14 decimales entre cada grupo, las reflexiones presentadas en el grupo experimental eran de mayor cantidad y mencionaban una importante diversidad de términos y vínculos con los temas abordados en clase, los alumnos mencionaban en reiteradas ocasiones que observaron una importante variedad de videos antes de seleccionar el indicado para llevar a cabo su reflexión.

Los promedios de las calificaciones conseguidos en la actividad 11 de nueva cuenta, muestran una importante diferencia entre el grupo experimental y el de control. Los trípticos presentados por parte del grupo 2º9 fueron más completos en cuanto a la información necesaria y detallada respecto a cómo llevar a cabo una adecuación curricular, sus definiciones eran más diversas y presentaban mayor creatividad en sus diseños.

Por su parte, el grupo de control únicamente exponía las definiciones que obtenían de lecturas compartidas por el docente en anteriores sesiones de trabajo, su explicación para llevar a cabo una adecuación curricular se limitaba a la información explicada por el docente en diapositivas que se compartieron y socializaron en otras clases correspondientes al curso, el diseño mostrado en la actividad en la gran mayoría fue básico, con escasez de imágenes, saturación de texto, poco coloridos y con poca creatividad, aunque había sus excepciones. Con respecto a los resultados obtenidos en la prueba de conocimiento, a pesar de que fue exactamente el mismo examen para ambos grupos, se observa una amplia diferencia entre el promedio de las calificaciones obtenidas. El grupo experimental comenta que la prueba fue sencilla de contestar y la resolvieron en un menor tiempo. Por su parte el grupo de control expresa que la prueba esta difícil de contestar, que había conceptos que no recordaban y les llevó mayor tiempo su resolución.

Requiere apoyo	1
en Proceso	8
Consolidado	15



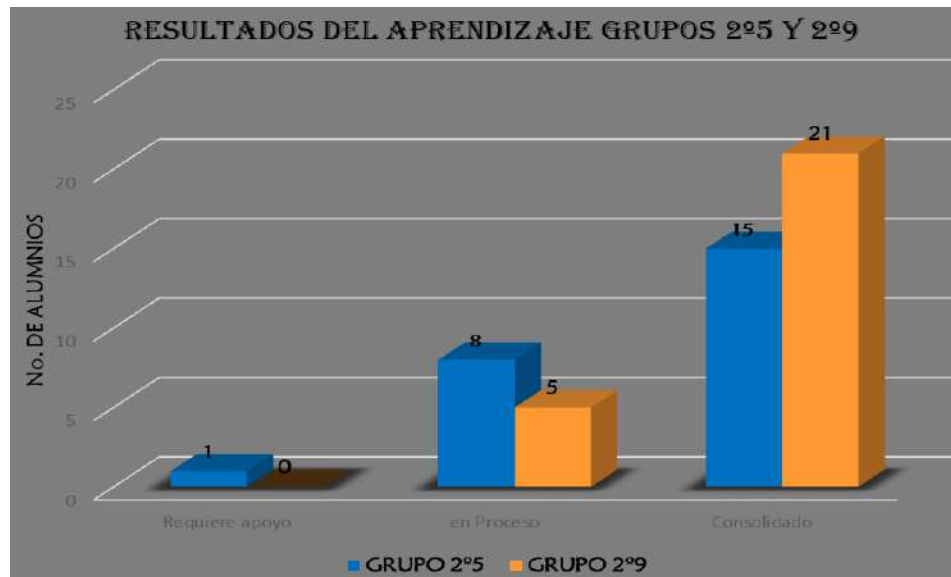
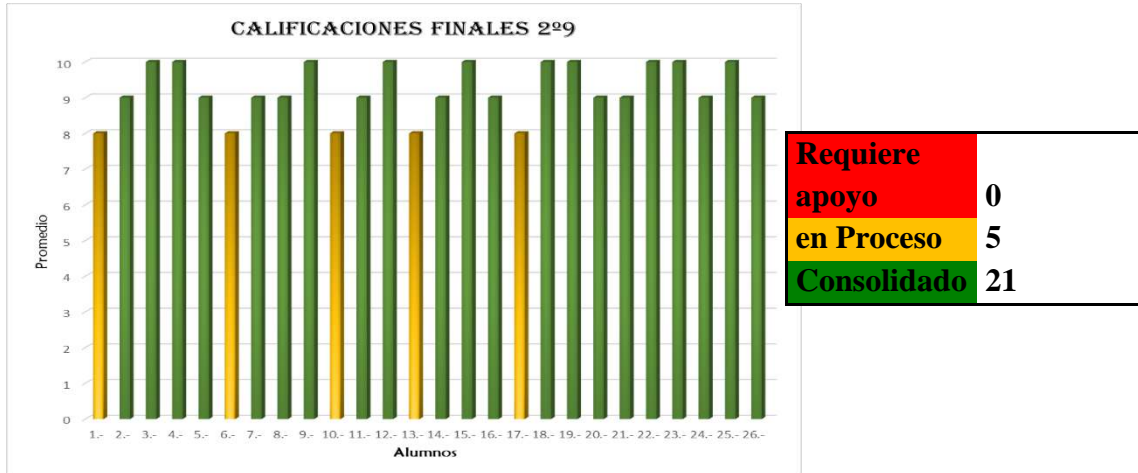


Imagen 3 Gráfica comparativa que muestra el resultado de los aprendizajes basados en las calificaciones finales obtenidas en el grupo 2º5 y 2º9.

Sin duda las diferencias entre las calificaciones finales obtenidas de ambos grupos son evidentes, en el grupo experimental las más bajas calificaciones obtenidas fueron de ocho, mientras que en el grupo de control hay calificaciones de siete y un alumno que reprobó la asignatura.

En el grupo experimental hay más alumnos en el nivel consolidado de su aprendizaje, menor número en proceso y ninguno que requiriera apoyo, en el grupo de control los resultados del aprendizaje fueron menores e incluso considerables para proponer estrategias que mejoren el aprendizaje. Con base en estos factores y los resultados de las evaluaciones realizadas se comprueba la hipótesis planteada y se sustenta el objetivo general desarrollado en la presente investigación llevada a cabo.

CONCLUSIONES

- El aula invertida es una importante estrategia de trabajo y para su puesta en práctica se requiere tener presente sus características, conocer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, el dominio del lenguaje tecnológico, contar con el tiempo suficiente para el diseño de las actividades y generar espacios de socialización del resultado de las acciones llevadas a cabo.
- Aplicar el aula invertida en la formación docente genera importantes alternativas en el diseño y participación en las actividades, aunado a que se enriquece la diversidad de los recursos didácticos a emplear para la generación de aprendizajes.
- Es importante resaltar que durante el desarrollo del aula invertida se fomentó la autonomía del docente en formación no solo al tomar sus propias decisiones en torno a qué tipo de actividad tenía que realizar sino a las formas de indagar la información en los diversos repositorios digitales que seleccionaban.
- El docente en formación al trabajar con la estrategia del aula invertida conoce sus mecanismos de participación, importancia y alcances, generando así una importante propuesta didáctica para ser implementada con los estudiantes de primaria.
- El aula invertida requiere para su implementación de ciertas habilidades tecnológicas que más adelante en su implementación las va potencializando y adquieren otras más que reconfiguran su saber tecnológico, sumamente necesario en nuestra era digital.
- Esta investigación puede ser un referente a posteriores estudios, generar un análisis comparativo, medio de consulta para una discusión académica o simplemente argumentar la importancia de utilizar una estrategia didáctica como alternativa para consolidar el aprendizaje en la formación de docentes.

REFERENCIAS

- Aguilera-Ruiz, C., Manzano-León, A., Martínez-Moreno, I., Lozano-Segura, M^ªC., y Casiano, C. (2017). *El modelo flipped classroom*. International Journal of Developmental and Educational Psychology, Vol. 4, núm.1, pp.261-266. España Consultado el 16 de agosto de 2021 a las 18:42. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349853537027>
- Alejo, E. (2021). Influencia del modelo de enseñanza a distancia en el aprovechamiento escolar. *Revista dilemas contemporáneos. Educación, política y valores* 8(3). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-78902021000200018
- Cejas, M., Rueda, M., Cayo, L., y Villa, L. (2019). *Formación por competencias: Reto de la educación superior*. Revista de Ciencias Sociales (Ve), XXV(1), 94-101. Ecuador.
- Fernández, M. y Godoy, M. (2017). *Aula Invertida para la inclusión de Recursos Educativos Abiertos*. Secretaría General de Ciencia y Técnica por Resol. 241/17 de la UNNE. Argentina. Consultado el 17 de agosto de 2021 a las 18:55. En: http://educacaoaberta.org/wp-content/uploads/2017/07/IVWREA_mirta.pdf.
- Galindo, H. (2018). Un meta análisis de la metodología flipped classroom en el aula de educación primaria. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa* 63. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/983/pdf>
- García-Barrera, A. (2013). *El aula inversa: Cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes*. Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, N° 19, noviembre 2013-1. España: Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA). Consultado el 16 de septiembre de 2021 a las 16:15. En: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/118>
- García, M. y Quijada-Monroy, V. (2015). *El Aula invertida y otras estrategias con uso de TIC. Experiencia de aprendizaje con docentes*. Memoria del SOMECE, Eje: Otros tópicos de TIC en educación, Mesa 3. México: UNAM. Consultado el 17 de septiembre de 2021 a las 19:50. En: <http://somece2015.unam.mx/MEMORIA/57.pdf>
- Lozano, A. y Burgos, J. (2007). (Coord.). *Tecnología educativa: en un modelo de educación a distancia centrado en la persona*. México: Limusa.
- Manrique, A. y Gallego, A. (2013). *El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos*. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 4 (1), 101-108. Fecha de Consulta 24 de agosto de 2021. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4978/497856284008>
- Merla, A. y Yáñez, C. (2016). *El aula invertida como estrategia para la mejora del rendimiento académico*. Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia, número 16, año 8, agosto de 2016. Consultado el 20 de agosto de 2021 a las 18:05. En: <http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/download/57108/50653>

- Morales, V. (2013). *Desarrollo de competencias digitales docentes en la educación básica*. Apertura: revista de Innovación Educativa, 5(1), 88-97. Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Naranjo-Hernández, Y. (2020). Clases invertidas: una opción para el desarrollo de la docencia en Enfermería. Volumen 100. No. 1. enero-febrero. Cuba: Revista Información Científica. En:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1028-99332021000100012
- Orbe, Y. & Flores, H. (2020). *Evolución histórica de la tecnología educativa*. Consultada el 16 de septiembre del 2021 en:
<https://sites.google.com/site/tecnologiaedumaestria/home>.
- Rosales, M. (2009). *La formación profesional del docente de primaria*. México: Plaza y Valdés.
- UTEL. (2020). *Tecnología educativa y su apoyo en la pedagogía*. Consultada el 17 de agosto del 2021 en: <https://www.utel.edu.mx/blog/estudia-en-linea/tecnologia-educativa/>

GESTIÓN DE AMBIENTES VIRTUALES DESDE UN MODELO DE ENSEÑANZA BLENDED LEARNING PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE DE LA FÍSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Rocha-Moreno Enrique, Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”,
Monterrey, Nuevo León, México. Estudiante.
enriquerocha890@gmail.com

Sánchez-Rendón Víctor Javier, Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”,
Monterrey, Nuevo León, México. Doctor Investigador.
vichot84@gmail.com

Línea temática 8. Formación Docente, Culturas Digitales y Tecnologías Educativas.

Palabras Clave: Gestión de ambientes virtuales, aprendizaje de la física, *blended learning*, innovación, práctica docente.

RESUMEN

El presente reporte de investigación, pretende exponer las acciones realizadas y los resultados obtenidos de la implementación de un Proyecto de Intervención Docente durante las jornadas de prácticas profesionales, correspondientes al sexto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Física en Educación Secundaria. En primera instancia, se puntualiza el sujeto de estudio al cual se aplicó la propuesta didáctica Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) desde un modelo *blended learning* (*b-learning*) en el curso de Ciencias y Tecnología Física en segundo grado de secundaria. Posteriormente, se describen

las tareas y actividades planificadas que se ejecutaron a lo largo de dos semanas, analizando el nivel de respuesta estudiantil y los aprendizajes que sus evidencias lograron reflejar. Finalmente, se reflexiona sobre la efectividad de aplicar la estrategia antes mencionada, estableciendo áreas de oportunidad y posibles soluciones a problemáticas detectadas durante su implementación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde el inicio de la pandemia del COVID-19, la Educación Básica (EB) se ha enfrentado a una interminable lista de problemáticas, relacionadas con el correcto cumplimiento de los planes y programas de estudio desde una modalidad a distancia. Docentes a nivel nacional, se han adaptado a la nueva normalidad que dicho suceso ha provocado, capacitándose en materia pedagógica, socioemocional, así como en el uso de plataformas digitales dedicadas a la educación. No obstante, el acceso a recursos y herramientas de vanguardia no ha garantizado que los estudiantes cumplan con sus deberes académicos desde el hogar, pues aún con la facilidad y flexibilidad de tomar sus clases de manera virtual, los adolescentes no han mostrado satisfacción suficiente. Esta situación, que prevalece a lo largo y ancho del país, ha incitado a las nuevas generaciones a desertar en sus responsabilidades, rechazar las nuevas modalidades de enseñanza y en considerar, incluso, no finalizar su formación básica.

Hasta ahora, y a pesar de contar con bajos niveles de asistencia y responsabilidad por parte de los alumnos, los docentes continúan juntando esfuerzos para incrementar la respuesta estudiantil en sus escuelas. El ciclo escolar 2020 – 2021 concluirá de forma inédita, con bajos índices de rendimiento académico como nunca antes, y sobre todo, con educandos acreditados (erróneamente) cuyos planes futuros no contemplan el regreso a clases presenciales, pues lo ven lejano e inseguro. Sin embargo, volver a las aulas es un sueño que pronto será hecho realidad, motivo por el cual se requiere planificar con anticipación una propuesta educativa que permita a la comunidad acoplarse a este renovado escenario. En otras palabras, es fundamental poner en marcha metodologías que posibiliten impartir una clase a los estudiantes de manera presencial y virtual, lo cual, según este estudio, es posible gestionando un AVA bajo un modelo de formación combinada.

En concreto, el presente trabajo de investigación tiene como objetivo analizar los efectos que produce un AVA en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje de la Física (PEyAF) con base en el modelo de enseñanza *b-learning*. Pretende, tomando como referencia un modelo de investigación – acción, fortalecer la competencia de evaluar y reflexionar sobre la práctica

docente, al mismo tiempo que se fomenta la innovación en los procesos educativos. Lo anterior, de manera conjunta con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP). Igualmente, tiene como finalidad estudiar de qué manera la comunicación docente – alumno y alumno – alumno consolida la interacción en el aula e influye en el desarrollo de aprendizajes significativos, ya sea por medio de videollamadas o bien de manera asincrónica.

MARCO TEÓRICO

Un ambiente de aprendizaje es donde existen y se generan las condiciones adecuadas para favorecer los procesos educativos; es un espacio en el que los alumnos desarrollan sus capacidades, competencias, habilidades y valores. Permite también que el aprendizaje de los estudiantes crezca en calidad, lo cual acontece cuando se cuenta con docentes que diariamente crean escenarios pedagógicos para enseñar a aprender (Castro, 2019). Para crearlo, el docente (o facilitador) debe conocer todos los recursos disponibles, las ventajas y limitaciones de sus estudiantes, los objetivos, estrategias, así como las actividades de aprendizaje que pretende aplicar. Actualmente, y derivado de la pandemia, estos espacios se han adaptado a las nuevas tecnologías, conduciendo al concepto de AVA, entornos que colocan al alcance de los aprendices, los contenidos, herramientas y objetos necesarios para cumplir con el plan de estudios vigente.

Los AVA son espacios de interacción sincrónica y asincrónica en donde los docentes brindan los recursos necesarios para que los estudiantes, según los objetivos contenidos en el curso, se desarrollen de manera efectiva. Desde la posición de García (2003, citado por Romero, 2014), los AVA son entornos en los que a través de la interacción y participación entre los recursos, docentes y estudiantes se gesta una mediación pedagógica que favorece los procesos de aprendizaje. Estos ambientes al ser mediados por la tecnología transforman la realidad educativa, facilitando no solo la comunicación, sino también la gestión y la distribución de la información, lo que permite el planteamiento de nuevas posibilidades y limitaciones para el aprendizaje.

Con respecto a la formación combinada o *b-learning*, hace referencia a un proceso educativo semipresencial, combinando actividades de *e-learning*, actividades presenciales y métodos pedagógicos que otorguen mayor flexibilidad al trabajo del docente y del alumno. El *b-learning* dinamiza la actividad presencial y virtual de acuerdo con los contenidos a través de

herramientas tecnológicas, mismas que potencian la capacidad investigativa y constructiva de un conocimiento colectivo y autónomo (Gómez y Pulido, 2015). Entre sus principales ventajas destaca el interés que produce en los alumnos, además de promover el pensamiento crítico, la coordinación y la interacción con compañeros, docentes y comunidades académicas, lo que facilita el trabajo en equipo. Hoy en día, su aplicación en la EB puede ser limitada, puesto que gran parte de la comunidad educativa no cuenta con la infraestructura necesaria o bien, con competencias digitales básicas sobre el uso de las TIC, TAC y TEP.

El modelo pedagógico *b-learning* destaca la importancia de ejercitar en los estudiantes sus capacidades de socialización y comunicación, así como de aprendizaje autónomo y colaborativo, pues en promedio, más del 50% del contenido de una asignatura se ejecuta en modalidad asincrónica. Impartir un curso por medio de un ambiente virtual no significa que éste, conforme avance el ciclo escolar, se verá conformado únicamente por recursos digitales o una asignación extensa de evidencias por cumplir. Gestionar un AVA requiere que el docente favorezca el aprendizaje activo de los estudiantes a partir de *e-actividades*, evitando reducirse sólo a los núcleos temáticos o de contenido disciplinar (Herrington, 2011 citado por Terán y Villarruel, 2019). Si bien en la actualidad gran parte de las sesiones en una Escuela Secundaria (ES) se cumplen a distancia, no quiere decir que el docente debe descuidar su intervención retomando estrategias de enseñanza tradicionales que, en lugar de fortalecer, limiten el crecimiento académico de sus alumnos.

Por consiguiente, aplicar el modelo *b-learning* en las aulas requiere de una previa capacitación sobre cómo implementar un entorno virtual de acuerdo con los contenidos y necesidades del curso, pues dicho entorno será el medio por el cual se impartirá a los estudiantes. Por ello, al crear un AVA los docentes deben evaluar las ventajas y limitaciones con las que podrían contar sus estudiantes al momento de hacer uso de éste, así como contemplar aquellos recursos tecnológicos que tengan disponibles. Desde la posición de Silva (2014) esta metodología de enseñanza provoca en los estudiantes un conjunto de habilidades cognitivas y actitudinales, que son necesarias de detectar, examinar y concluir. De modo que se puede considerar a este modelo pedagógico socioconstructivista como apto para aplicarse y estudiarse, dado que su objetivo principal es fortalecer los PEyAF concibiendo al estudiante como el centro del proceso educativo, pues toda acción planificada por el docente (quien actúa como guía) pretende fortalecer sus competencias genéricas, profesionales y disciplinares.

METODOLOGÍA

El presente trabajo de investigación tiene como sujeto de estudio a tres grupos de segundo grado de la ES No. 66 “Lic. José Vasconcelos”, ubicada en la Colonia Primavera al sur de la ciudad de Monterrey, Nuevo León. Dicha institución fue asignada en el cumplimiento del curso Proyectos de Intervención Docente, correspondiente al trayecto formativo Práctica Profesional de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Física en Educación Secundaria (LEyAF). Por tanto, la intervención docente consistió en “diseñar e implementar un proyecto que apoye a la escuela donde se realiza la práctica docente, para la mejora y fortalecimiento de sus servicios educativos” (SEP, 2021:5). Los grupos mencionados se identificarán en este texto como Grupo 4 (G4), Grupo 5 (G5) y Grupo 6 (G6). El G4 compuesto por 30 estudiantes, el G5 con 28 alumnos y el G6 de 27 educandos, dando un total de 85 adolescentes inscritos, atendidos durante un par de jornadas de dos semanas.

En la búsqueda de lograr el desarrollo óptimo de la intervención, esta se basó en el modelo de investigación – acción de Kemmis (1989, en Latorre, 2003), el cual consta de cuatro fases interrelacionadas: planificación, acción, observación y reflexión. En el primer momento (primera jornada), se realizó una indagación por medio de una encuesta en *Microsoft Forms*, con la intención de conocer el contexto, el nivel académico y el estado emocional de los estudiantes. Este instrumento fue atendido por 31 alumnos, es decir, el 36% del estudiantado; los resultados reflejaron que el 71% de los adolescentes fue víctima del estrés durante el ciclo escolar, porcentaje apoyado por el 87% que pasó sus días con aburrimiento (Anexo 1). Por otra parte, mostraron gran interés por aprender mediante juegos, simuladores virtuales y experimentos caseros, con un 26% de respuesta cada categoría. Finalmente, el 52% expresó comodidad al encontrarse estudiando desde casa, pues todos los educandos contaban con al menos un dispositivo (laptop o smartphone) para asistir a sus clases virtuales.

En cuanto a la fase de planificación y partiendo de los datos recabados, para gestionar el AVA se utilizó la plataforma *Google Classroom* (GC), entorno virtual seleccionado previamente por los directivos de la institución para su uso durante el ciclo escolar. Del mismo modo, la escuela solía utilizar *Zoom* para establecer una comunicación sincrónica con los estudiantes, motivo por el cual se optó por trabajar con la plataforma educativa *Nearpod*, con la intención de promover la interacción docente – alumno durante las videollamadas. En cuanto a las evidencias, se implementó el programa digital *LiveWorksheets* para resolver una ficha de trabajo interactiva, y se incorporó un *Google Sites* para transmitir nuevos conceptos (Anexo 2). Igualmente, para fomentar en los alumnos la comunicación de sus aprendizajes, se optó por trabajar con *Twitter*, donde por medio del *hashtag* exclusivo “#PhysicaEnCasa” debían compartir con la comunidad educativa sus evidencias.

En esta ocasión, el tema otorgado para cumplir con la intervención docente fue el Espectro Electromagnético (EM), cuyo aprendizaje esperado enfatiza en “describir la generación,

diversidad y comportamiento de las ondas electromagnéticas” (SEP, 2017:175). La planificación de las actividades se organizó de acuerdo con el horario que la institución asignó para los tres grupos; es importante mencionar que los grupos estaban distribuidos en subgrupos, por motivo del rezago académico desarrollado durante el ciclo escolar a distancia. El formato de planificación se dividió en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. La primera semana, en cuanto al inicio, se dedicó a recuperar aprendizajes previos en donde los alumnos, partiendo del pensamiento crítico, reflexivo, y por medio de la experimentación, debían analizar la presencia del EM en situaciones cotidianas.

Iniciada la fase de acción, la primera sesión sincrónica (S1) consistió en responder una serie de cuestionamientos a manera de diagnóstico, pero a diferencia de un cuestionario común que se responde individualmente, este se resolvió de modo colaborativo. Utilizando el entorno digital *Nearpod* y por medio de un código alfanumérico, los estudiantes accedieron a la presentación (donde se integró el cuestionario) para visualizar las preguntas, responderlas en un tablero y socializarlas sincrónicamente mientras se encontraban conectados en *Zoom* (Anexo 3). Este ejercicio de comunicación y participación activa permitió que los alumnos compartieran sus conocimientos previos sobre el espectro de la luz blanca, el color del cielo y la formación del arcoíris. Esta sesión se efectuó con todos los estudiantes, pues de las horas asignadas semanalmente, solo dos se trabajaron con el grupo completo.

Una vez concluida la S1, la primera evidencia (E1) se trabajó en dos sesiones asincrónicas, y tuvo como objetivo realizar la práctica experimental titulada “Identificando el Espectro de la Luz Blanca”, con la intención de crear un videotutorial. Los estudiantes recibieron, a través de GC, una lista de indicaciones precisas donde se les solicitó capturar videos y/o imágenes al momento de realizar la práctica, para luego, haciendo uso de un editor de videos, elaboraran su evidencia. Finalmente, a modo de reflexión, los adolescentes debían responder una serie de preguntas relacionadas con el experimento, para que una vez editado su video y después de haberlo publicado en YouTube, lo compartieran con sus compañeros mediante un Foro Colaborativo, con la finalidad de que pudiesen co-evaluarse.

En cuanto al desarrollo, la S2 de la primera semana se llevó a cabo cumpliendo con la organización establecida por la ES, es decir, atendiendo los dos subgrupos de cada grupo. Esta sesión, tuvo como propósito introducir a los estudiantes a los diferentes fenómenos ondulatorios, analizando qué es una onda, sus elementos, así como los diferentes tipos de onda que se manifiestan en la vida común. En este espacio se aprovecharon algunos de los recursos interactivos que *Nearpod* ofrece para enriquecer los PEyAF, tales como simuladores virtuales y actividades lúdicas. (Anexo 4). Durante la reunión en *Zoom*, los estudiantes además de escuchar la clase hicieron observaciones y comentarios sobre el tema, relacionando los conceptos con situaciones de su vida cotidiana, fomentando así el desarrollo de aprendizajes significativos.

Siguiendo con este momento, y puesto que se deben cubrir seis horas clase a la semana, las últimas dos sesiones asincrónicas se destinaron a elaborar la E2: la elaboración de una infografía. De nueva cuenta, por medio de la plataforma GC, se indicó a los estudiantes que visualizaran el video “¿Qué es la luz? ¿Por qué vemos colores?”³⁴, para después analizar una serie de preguntas (Anexo 5). Las respuestas a dichas cuestiones debían plasmarse en una infografía, ya fuese en formato digital, utilizando aplicaciones como Canva, o bien en físico, utilizando hojas de maquina o su cuaderno. Finalmente, sus evidencias se publicarían en *Twitter* utilizando el hashtag que se mencionó al principio de este texto, acompañadas de una breve reflexión e invitación a la comunidad para ver su trabajo.

Aún como parte del desarrollo e iniciada la segunda semana, la S3 se enfocó en fortalecer en los estudiantes su pensamiento científico, esto, por medio de explicaciones breves representadas en videos confiables de la red. Conforme se visualizaban, respondieron breves preguntas de opción múltiple con relación al contenido, y además, participaron en una actividad lúdica titulada “Buscando Pares”, donde debían relacionar los tipos de radiación electromagnética con los fenómenos físicos que correspondieran (Anexo 6). El propósito de dichas actividades fue evaluar el nivel de comprensión de los educandos con respecto a la teoría estudiada (y previamente aplicada) en sesiones anteriores. Por otro lado, y para concluir con el momento del desarrollo, en las siguientes dos sesiones asincrónicas los estudiantes se dedicaron a resolver una ficha de trabajo en la plataforma *LiveWorksheets* (E3).

En lo que respecta al cierre en la S4 (última de la jornada), esta se destinó a estudiar la presencia del EM en las telecomunicaciones y las nuevas tecnologías que se utilizan en la vida diaria, como lo son la televisión, el celular o la radio. Se expuso a los estudiantes un conjunto de diapositivas conformadas por definiciones e imágenes sobre las ondas de radio, relacionándolas con un ejemplo cotidiano que parte de la siguiente pregunta: ¿Cómo recibimos la señal de la televisora más sintonizada en la ciudad? Los estudiantes recordaron que dicha empresa tiene una gran antena en su exterior, lo que provocó que analizaran el por qué se necesita de dicho artefacto y cómo funcionaría de acuerdo con la definición presentada. Por último, la evidencia final (E4) consistió en reflexionar si el EM es dañino para nuestra salud; apoyándose en el video “Las ondas no son peligrosas”³⁵, debían plasmar su postura en un *tweet*, acompañado de una imagen alusiva y el *hashtag* exclusivo para la clase (Anexo 7).

RESULTADO

³⁴ https://www.youtube.com/watch?v=5E3kl_7_cT0

³⁵ https://www.youtube.com/watch?v=w8bW/hrNCo_M

En definitiva, la situación expuesta en la introducción del presente estudio permitió que, durante la fase de observación, se confirmaran las tesis planteadas durante el análisis e implementación de esta propuesta educativa. En particular, los números de asistencia y participación de los estudiantes indican que, en promedio, el 61% de los alumnos atendió al menos una videollamada o bien, entregó una evidencia de aprendizaje durante la segunda jornada de intervención (Anexo 8). Asimismo, al centrarse en la asistencia sincrónica, los datos muestran un porcentaje favorable, pues el G4 tuvo una alta tendencia de atención a las reuniones, dado que registró entre el 45 y 55% de asistencia en cada una de ellas. En cuanto a los grupos G5 y G6, estos permanecieron con un índice de respuesta que osciló entre el 25 y 35%, conforme atendieron las sesiones sincrónicas en el transcurso de las dos semanas (Anexo 9).

No obstante, la recepción de evidencias fue menor; en promedio, el 17% de los estudiantes cumplió en tiempo y forma con la E1 y E2, el 28% resolvió la E3 y tan solo el 19% participó en la E4 (Anexo 10). Dichas cifras constatan que aun cuando los jóvenes atienden las reuniones sincrónicas, no cuentan con un compromiso estable para cumplir con sus tareas académicas, es decir, en la elaboración de evidencias que les permitan adquirir una evaluación trimestral. En términos cuantitativos, la media grupal obtenida en cada una de las evidencias fue de 75, 73.5 y 80.4 puntos, tanto en la E1, E2 y E3 respectivamente, la E4 se evaluó de forma cualitativa considerando que consistió en una reflexión personal (Anexo 11). Si bien dichas evaluaciones no reflejan excelencia, demuestran que aplicando el modelo *b-learning*, de manera gradual, sí es posible generar aprendizajes significativos en los estudiantes de ES, pues anterior a la ejecución de esta propuesta, su índice de interés ante la Física era aún menor.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para concluir, la reflexión de este estudio imposibilita el afirmar que la propuesta se ha ejecutado con total éxito, pues debido a la situación actual, no se ha efectuado con todos los adolescentes. Sin embargo, los estudiantes que permitieron examinar la viabilidad y factibilidad de este proyecto, son cantidad suficiente para corroborar que aun estudiando desde casa, la educación virtual puede funcionar tal como en un aula. Con los resultados obtenidos, es posible ratificar que gestionar un AVA con base en el modelo *b-learning*, es la opción adecuada para iniciar el próximo ciclo escolar desde una modalidad que con seguridad, será híbrida. Pero apegarse a dicho modelo puede ser una tarea difícil, sobre todo si no se cuenta con la infraestructura necesaria, de ahí la importancia de evaluar con constancia y desde una visión innovadora los PEyAF.

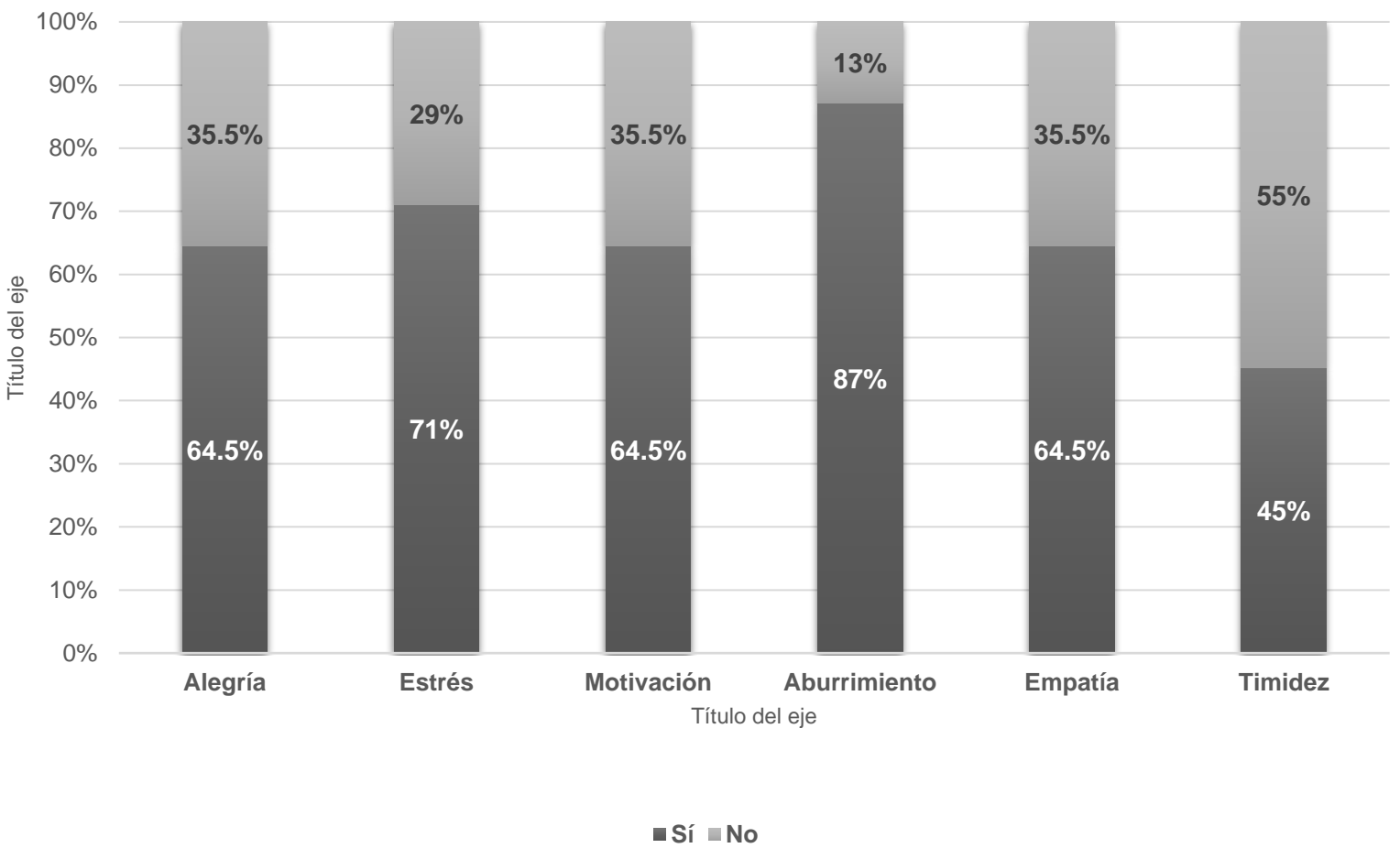
De acuerdo con la metodología de este estudio, las técnicas y recursos didácticos aplicados durante la jornada de prácticas, han incrementado no solo el nivel de participación, sino también la socialización e interacción entre los alumnos y el docente. Como se presentó en anteriores líneas, los estudiantes mostraron mayor interés por la clase de Física trabajando con tableros colaborativos, simuladores y actividades lúdicas, las cuales apoyaron al cumplimiento de la intervención docente. Es imprescindible establecer una comunicación continua con los adolescentes, sobre todo en estos tiempos de pandemia, por lo cual se reafirma que *Nearpod* y *Zoom* son dos de las plataformas indicadas para lograr dicho objetivo. En resumen, estos resultados reiteran que no todo está perdido, la educación virtual puede ser exitosa si se gestionan las estrategias y modelos pedagógicos idóneos; solo así la EB se verá fortalecida en esta nueva (pero atrasada) normalidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

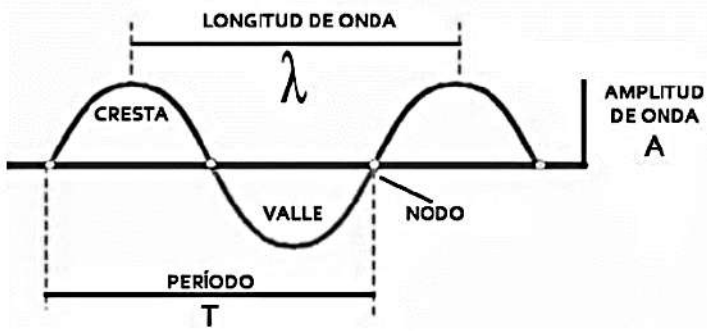
- Castro, M. (2019). Ambientes de aprendizaje. *Sophia*, 15(2), 40-54.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7069222>
- Gómez, N., y Pulido T. (2015, del 13 al 15 de mayo). La importancia de los modelos de aprendizaje e-learning, b-learning y m-learning en los sistemas educativos. *XII encuentro Participación de la Mujer en Ciencia*. León, Guanajuato.
<https://docplayer.es/20042550-La-importancia-de-los-modelos-de-aprendizaje-e-learning-b-learning-y-m-learning-en-los-sistemas-educativos.html>
- Latorre, B. A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (Vol. 179). Graó.
- Romero, A. (2014). *Efecto de la implementación de un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) mediante el aprendizaje basado en problemas (ABP) en estudiantes de básica secundaria* [Tesis de maestría, Universidad TecVirtual Escuela de Graduados en Educación]. Repositorio Institucional del Tecnológico de Monterrey (RITEC).
<https://repositorio.tec.mx/handle/11285/626522>
- Secretaría de Educación Pública (2021). Proyectos de Intervención Docente en Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Física en Educación Secundaria. DGESUMM. <https://drive.google.com/file/d/1xa-wIJE5ERTGscgsv2Hq1asGOL7Fps9D/view>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). “Aprendizajes clave para la educación integral”, Plan y programas de estudio para la educación básica, México, SEP.
- Silva, R. (2014). *La Enseñanza de la Física mediante un Aprendizaje Significativo y Cooperativo en Blended Learning* [Tesis de doctorado, Universidad de Burgos]. Repositorio Institucional de la Universidad de Burgos
<https://riubu.ubu.es/handle/10259/167>
- Terán, C. S. J., & Villarruel, D. E. J. (2019). *Aprendizaje autónomo significativo en ambientes virtuales blended learning*. en Memorias del quinto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: Aprendizaje en la sociedad del conocimiento: modelos, experiencias y propuestos (pp. 1-12). Instituto Superior Tecnológico Bolivariano.

Anexo 1.

1. De las emociones positivas y negativas enlistadas a continuación: ¿Cuáles has experimentado desde que inició el distanciamiento social en nuestro país?

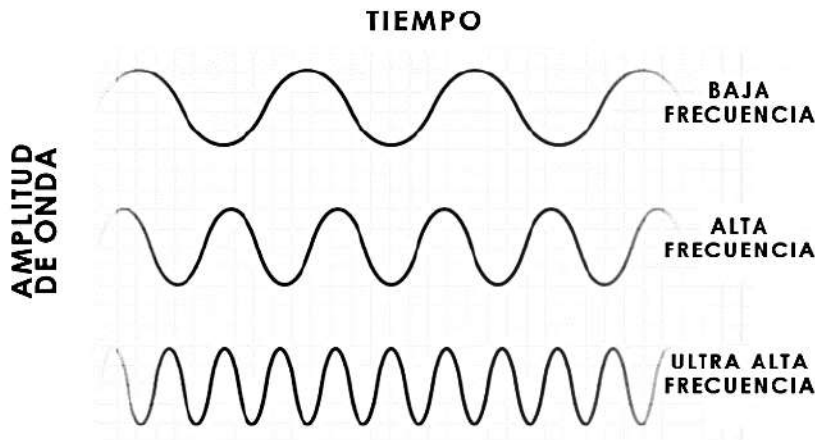


Anexo 2.



- **Cresta:** Punto más alto sobre el pulso.
- **Valle:** Punto más bajo sobre el pulso.
- **Longitud:** Distancia entre dos crestas sucesivas.
- **Amplitud de onda:** Cantidad de energía que transporta.
- **Período:** Intervalo de tiempo en que el pulso se repite (ciclo).

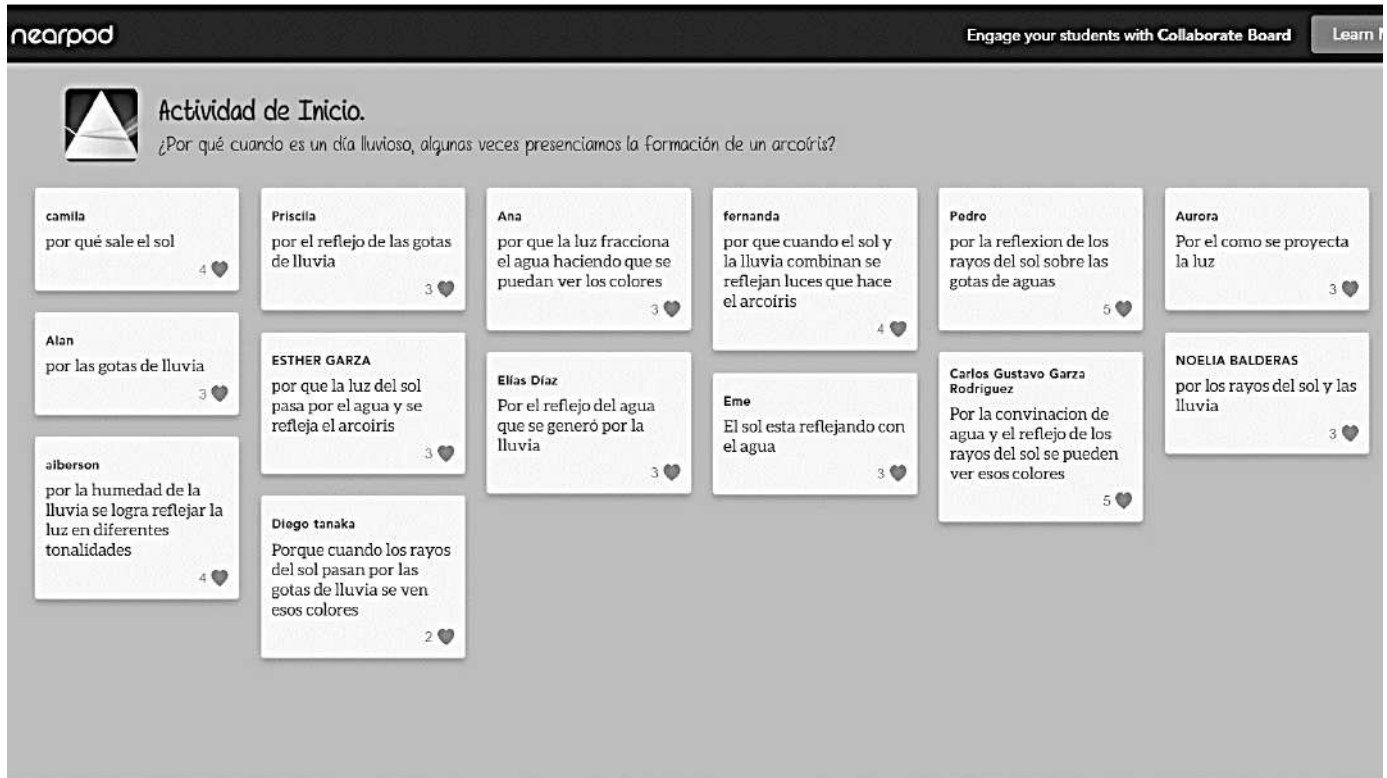
Frecuencia: Número de veces en que se repite un evento por unidad de tiempo. Es el número de crestas que pasan por un punto del medio. Su unidad son los ciclos por segundo, que en el Sistema Internacional se denomina **Hertz (Hz)**.



$$f = \frac{1}{T}$$

Fórmula.

Anexo 3.



nazarpod Engage your students with Collaborate Board Learn

Actividad de Inicio.
¿Por qué cuando es un día lluvioso, algunas veces presenciamos la formación de un arcoíris?

Nombre	Respuesta	Votos
camila	por qué sale el sol	4
Priscila	por el reflejo de las gotas de lluvia	3
Ana	por que la luz fracciona el agua haciendo que se puedan ver los colores	3
fernanda	por que cuando el sol y la lluvia combinan se reflejan luces que hace el arcoiris	4
Pedro	por la reflexion de los rayos del sol sobre las gotas de aguas	5
Aurora	Por el como se proyecta la luz	3
Alan	por las gotas de lluvia	3
ESTHER GARZA	por que la luz del sol pasa por el agua y se refleja el arcoiris	3
Elias Díaz	Por el reflejo del agua que se generó por la lluvia	3
Eme	El sol esta reflejando con el agua	3
Carlos Gustavo Garza Rodriguez	Por la convinacion de agua y el reflejo de los rayos del sol se pueden ver esos colores	5
NOELIA BALDERAS	por los rayos del sol y las lluvia	3
alberson	por la humedad de la lluvia se logra reflejar la luz en diferentes tonalidades	4
Diego tanaka	Porque cuando los rayos del sol pasan por las gotas de lluvia se ven esos colores	2

Anexo 4.

The image shows a screenshot of a PhET simulation interface for a wave on a string. The interface includes a control panel with options for Manual, Oscillate, and Pulse; a Restart button; and end conditions: Fixed End, Loose End, and No End. The simulation shows a wave pulse on a string attached to a vertical board. Below the simulation are sliders for Amplitude (0.75 cm), Frequency (1.50 Hz), Damping (None to Lots), and Tension (Low to High). There are also checkboxes for Rulers, Timer, and Reference Line, and a Refresh button.

Anexo 5.

GRUPO 5
Planta: Mayra López

Instrucciones

Trabajo del alumno



INFOGRAFÍA. ¿QUÉ ES LA LUZ?



Enrique Rocha • 24 may. (Editado: 25 may.)

100 puntos

Fecha de entrega: 28 may.

Visualiza el video "¿Qué es la luz? ¿Por qué vemos colores?". Posteriormente, analiza los siguientes cuestionamientos y plasma tus respuestas en una infografía (se puede realizar en la libreta o en formato digital en Canva, Piktochart, Genially):

1. ¿Qué es la luz?
2. ¿Qué colores conforman la luz visible?
3. ¿Cómo podemos apreciar la radiación electromagnética?
4. ¿Qué pasaría si nuestra visión tuviese más fotorreceptores?
5. ¿Cómo es la visión de los animales en comparación con la de un ser humano?






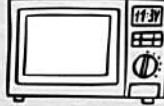
Las infografías se deben compartir en la red social **Twitter**, utilizando el hashtag **#PhysicaEnCasa**, acompañadas de una breve reflexión e invitación para que aprecien tu trabajo. Una vez hecho esto, haz una **captura de pantalla** a tu tweet y súbela en este apartado.

NOTA: Se evaluará con base en la rúbrica que les comparto en esta tarea. Recuerden... ¡siempre hay que dirigir nuestro empeño hacia la excelencia!



Rúbrica: 4 criterios • 100 pts.

Anexo 6.

 Televisor	 Radiografías	Microondas	 Control remoto
Ondas de Radio	Rayos Ultravioleta	Rayos X	Rayos Gamma
Rayos Infrarrojos			 Energía térmica

Anexo 7.



Twitter

- Inicio
- Explorar
- Notificaciones
- Mensajes
- Guardados
- Listas
- Perfil
- Más opciones

Retwitteaste

Aurora
@Aurora26277968

Las ondas electromagnéticas si nos afectan, del modo que al estar mucho tiempo en una computadora, celular, etc. Nos comienza a doler la cabeza. Es por eso que debemos ver el tiempo que estamos sentados frente a un aparato móvil para que no se haga tiempo excesivo #PhysicaEnCasa

Personas relevantes

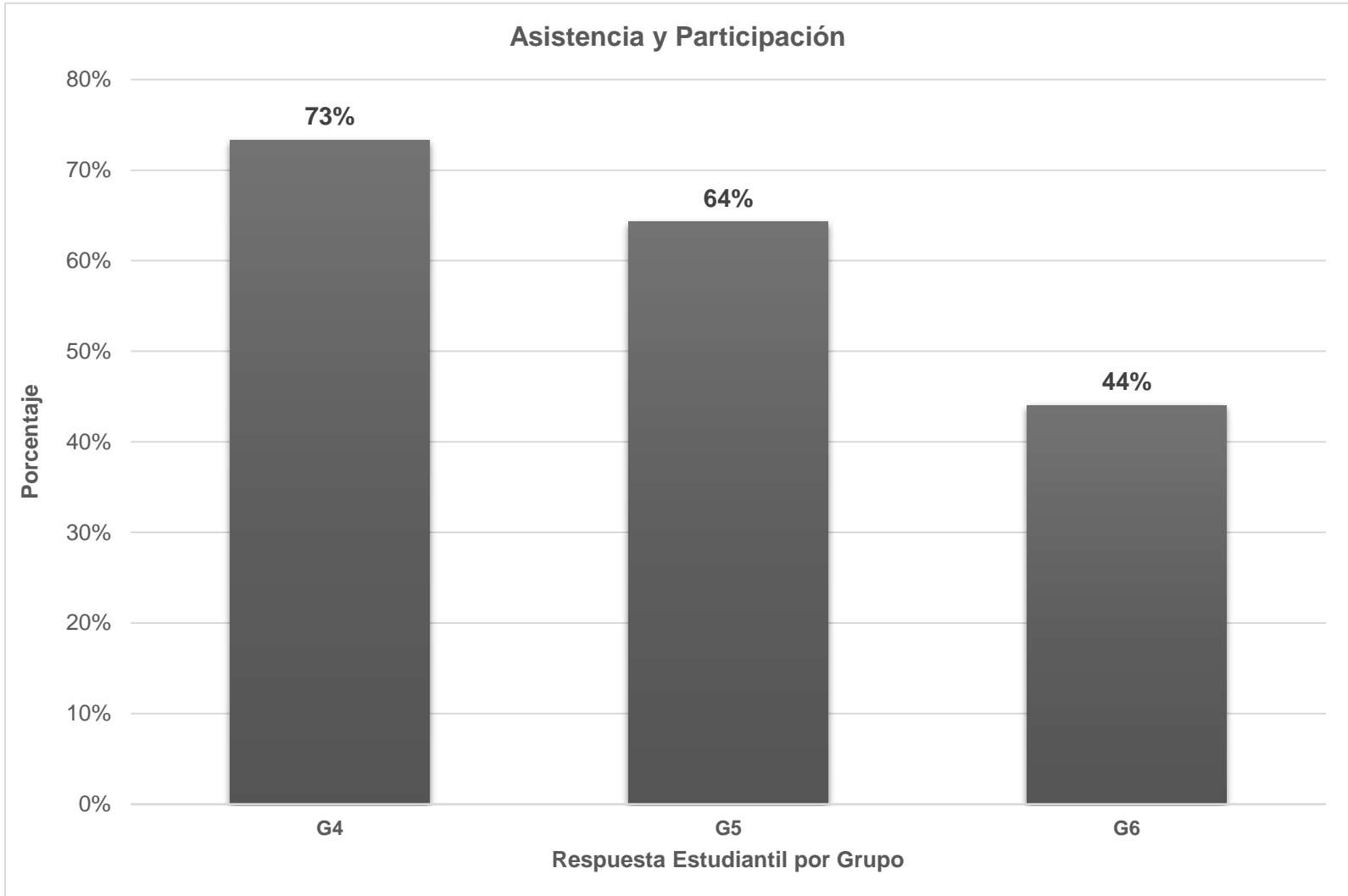
- Aurora**
@Aurora26277968

Qué está pasando

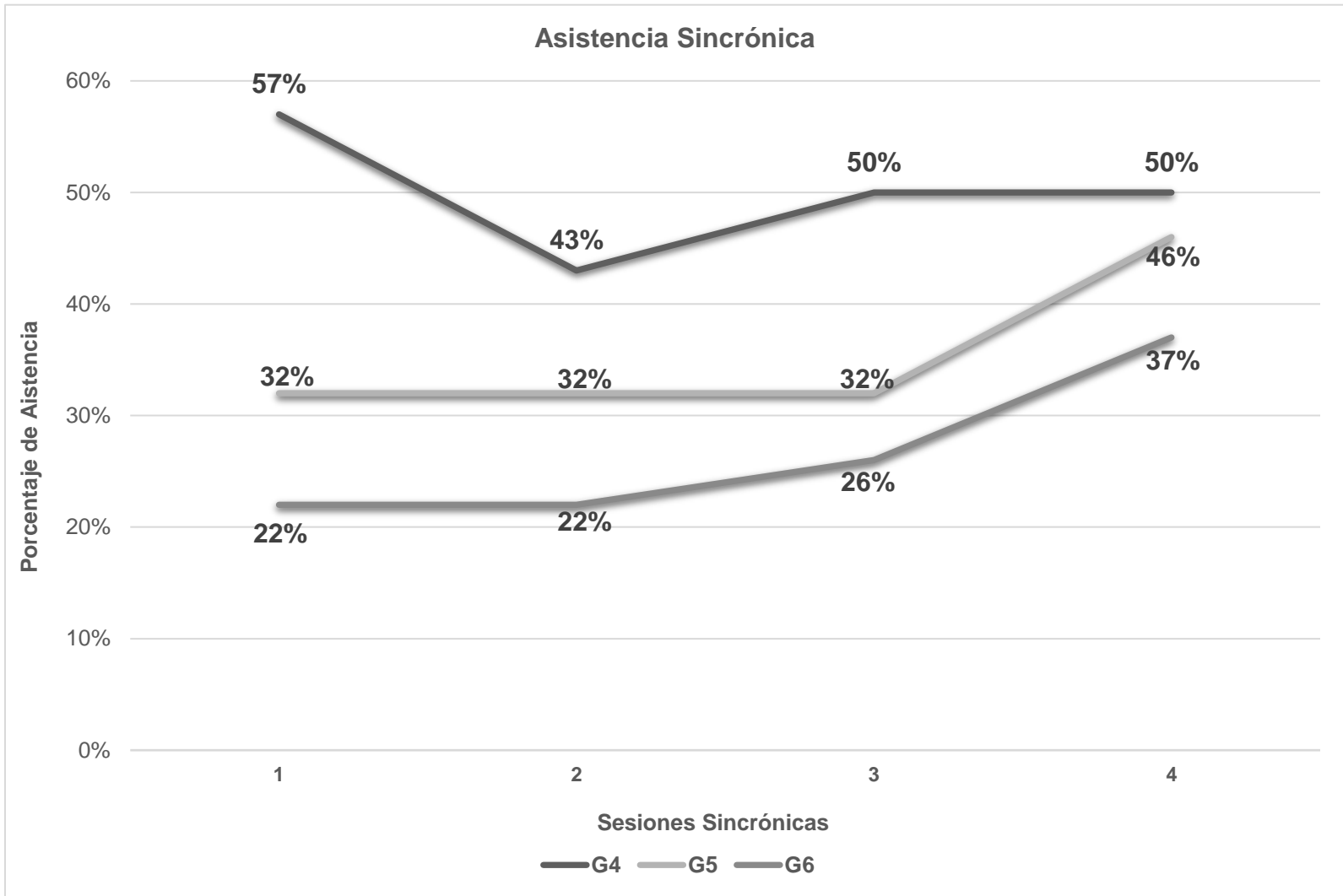
- Orgullo 2021 · EN DIRECTO
México celebra el mes del Orgullo 2021
- #MovistarLibre
Personaliza tu Prepago o Plan
Promocionado por Movistar Mé
- Tendencia en México
Zócalo
11,9 mil Tweets
- Tendencia en México
Bárbara
34,7 mil Tweets
- Elecciones México 2021 · EN DIREC

Twitrear

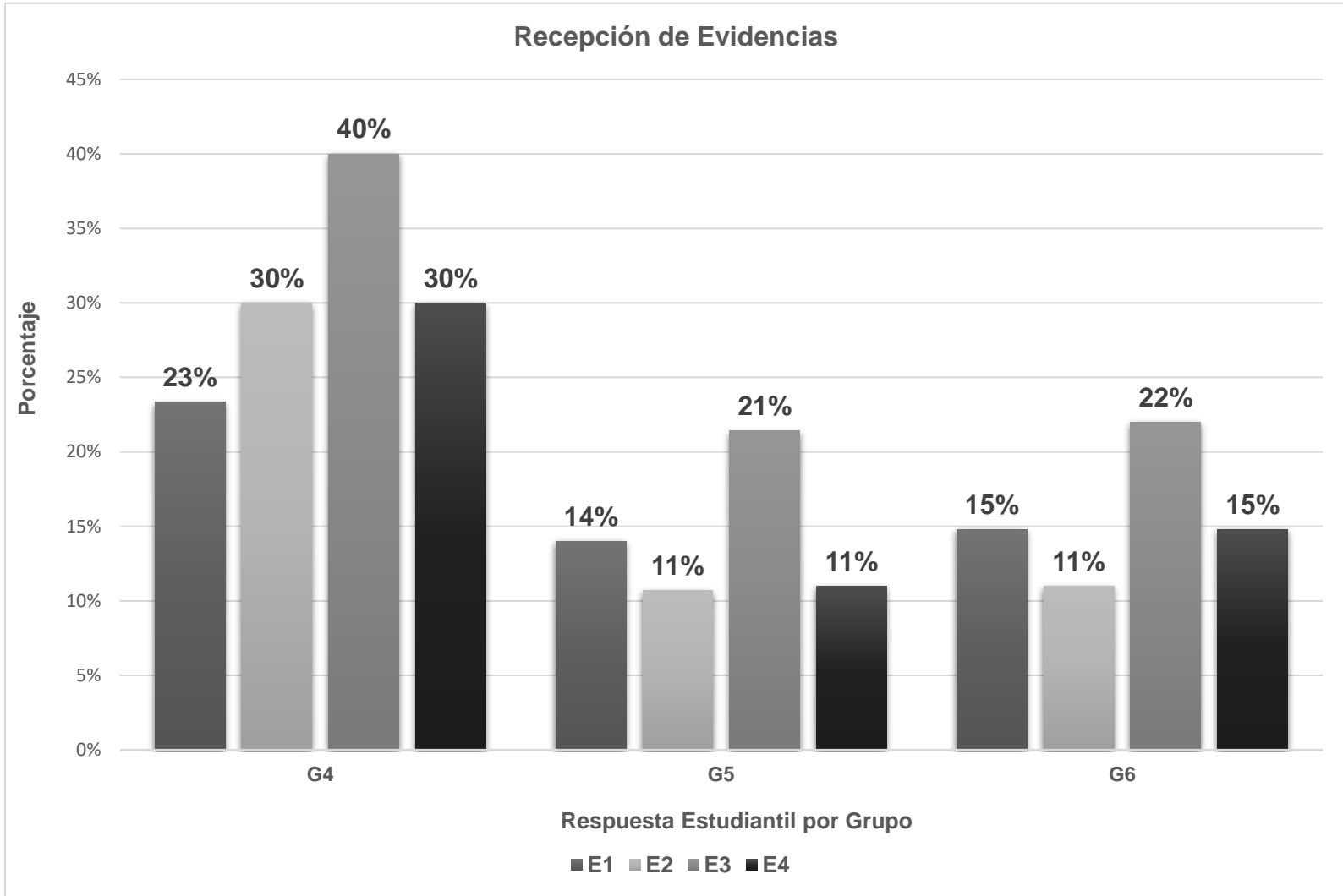
Anexo 8.



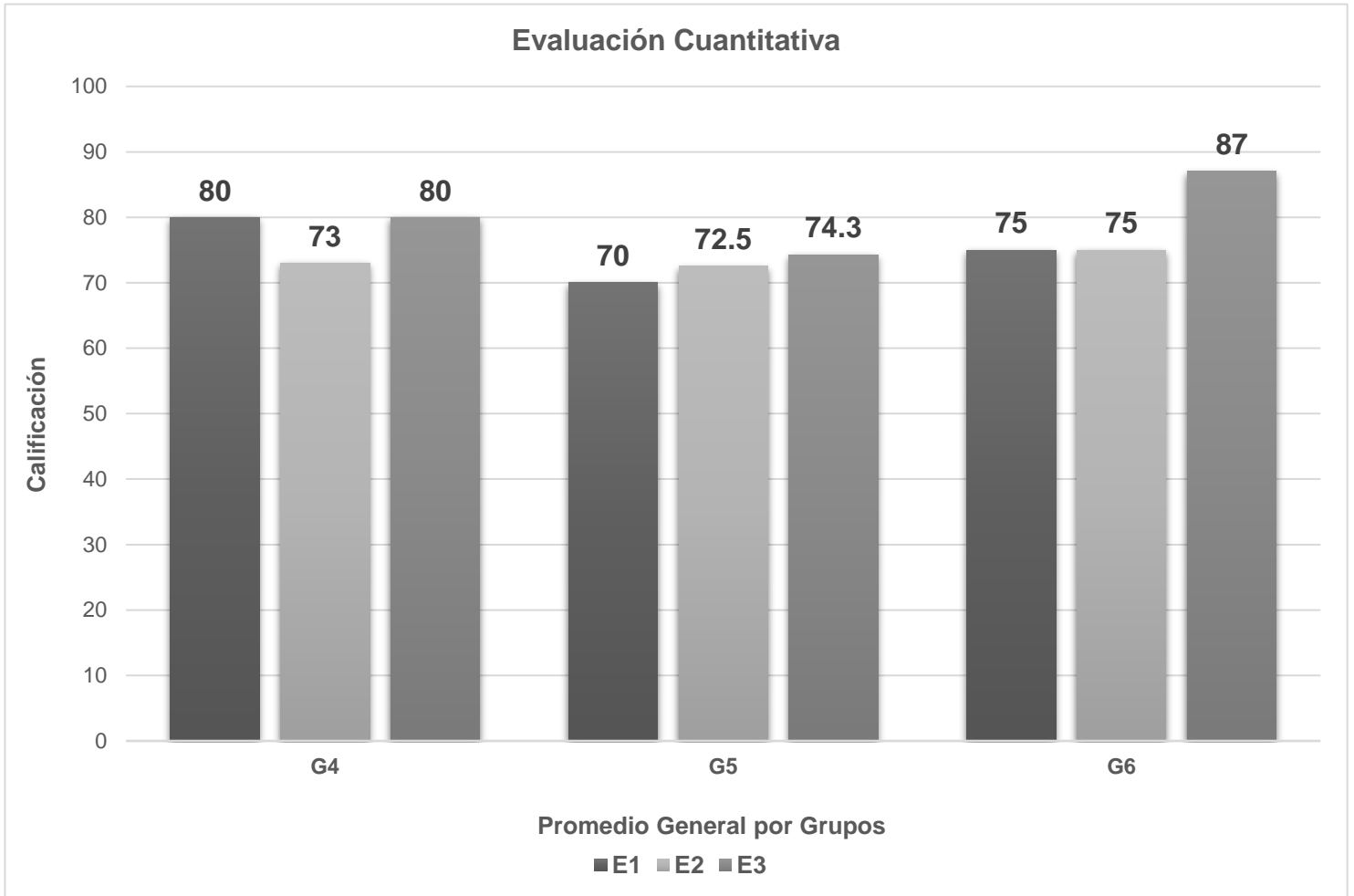
Anexo 9.



Anexo 10.



Anexo 11.



Anexo 12. Calendarización: Diagrama de Gantt.

Acciones	Actividades	SEGUNDA JORNADA - MAYO 2021									
		SEMANA 1					SEMANA 2				
		LUN 17	MAR 18	MIE 19	JUE 20	VIE 21	LUN 24	MAR 25	MIE 26	JUE 27	VIE 28
Práctica Docente.	Evaluación Diagnóstica										
	Práctica Experimental										
	Elaboración de Infografía										
	Ficha de Trabajo										
	Participación en Twitter										
	Reuniones Sincrónicas										
	Evaluación de Evidencias										

Notas:

1. La cantidad de reuniones sincrónicas se establece de acuerdo con la asignación de horas (clase) por subgrupo.
2. Los días asignados para la evaluación de evidencias se consideran como “fecha límite”; conforme se solicita a los estudiantes su elaboración y se reciben en la plataforma se brinda realimentación continua y oportuna.

DISEÑO Y USO DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE NORMALISTAS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Dr. Cutberto José Moreno Uscanga

Docente de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

cutmoreno13@hotmail.com

Mtro. Jaime Jesús Espíritu Cadena

Docente de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

maestroespirtu@gmail.com

Mtra. Vinicia Vázquez González

Docente de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

vinicia_32@hotmail.com

Línea temática: Formación docente, Culturas Digitales y Tecnologías Educativas.

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es conocer cómo diseñan y aplican instrumentos de evaluación los estudiantes normalistas a fin de obtener el perfil de sus prácticas de evaluación, mediante el estudio de caso de la Generación 2018-2022 de la Licenciatura en Educación Primaria en una Escuela Normal Pública de Veracruz. Para ello se aplicaron

cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas, así como un análisis documental de planificaciones didácticas e instrumentos de evaluación. Se recurrió a un diseño metodológico que recupera datos cuantitativos que dieron la pauta para una fase de cualificación del fenómeno, cuyo análisis combinó el uso de categorías preestablecidas con la generación de otras de manera inductiva. Gracias a esto se pudo conocer qué instrumentos usan los normalistas, sus características, criterios de elección y proceso para diseñarlos. Además se identificó el tipo de evaluación que emplean, quién evalúa, de qué manera lo hacen, el sentido ético de la evaluación, el enfoque predominante detrás de sus prácticas, lo que permitió identificar el perfil de evaluación y las necesidades de formación.

PALABRAS CLAVE

Formación docente, instrumentos de evaluación, prácticas de evaluación, enfoques de evaluación, estudiantes normalistas.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como parte del Plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria, los estudiantes de octavo semestre cursan únicamente el espacio curricular denominado “Aprendizaje en el Servicio”, que consiste en desarrollar prácticas profesionales en un grupo escolar de educación primaria acompañados de un maestro tutor con experiencia en ese nivel educativo y de un asesor de práctica de la Escuela Normal (EN). En estas condiciones, los normalistas enfrentan cotidianamente la tarea de planificar y ejecutar tanto la enseñanza como la evaluación, para lo cual movilizan un conjunto de saberes, producto de lo aprendido durante siete semestres de formación inicial, de sus prácticas profesionales, y de los conocimientos erigidos a lo largo de su historia como sujetos y alumnos en el sistema educativo. Estas experiencias, saberes y conocimientos constituidos, han dotado al normalista de un conglomerado de prácticas sobre cómo diseñar y usar los instrumentos de evaluación, mediante las cuales se puede conocer el perfil de evaluación atendiendo a qué evalúan, cuándo, cómo, con qué fines, instrumentos y enfoque. En este sentido, se pretende explorar cómo diseñan y utilizan los instrumentos de evaluación para identificar el perfil de sus prácticas evaluadoras y a su vez revelar las necesidades de formación docente.

En este sentido las preguntas de investigación son las siguientes:

General: ¿Cómo diseñan y emplean los instrumentos de evaluación los estudiantes normalistas de octavo semestre para valorar el aprendizaje y cuál es su perfil de evaluación como resultado de su formación docente inicial?

Específicas.

Al planificar la evaluación: ¿Qué instrumentos de evaluación diseñan, cómo los eligen y qué proceso siguen para elaborarlos? ¿Qué características tienen los instrumentos de evaluación y qué dejan de lado?

Al aplicar la evaluación: ¿En qué momentos y para qué usan los instrumentos? ¿Qué tipo de evaluación emplean al aplicar los instrumentos?

2. JUSTIFICACIÓN

Es trascendental obtener el perfil de evaluación de los normalistas de octavo semestre a través del diseño y aplicación de los instrumentos de valoración porque permite dejar ver la propuesta de enseñanza, aprendizaje y evaluación que define el tipo de experiencia educativa que va a recibir un alumno de educación primaria por parte de un egresado de la licenciatura en educación primaria del subsistema de normales. Además, conocer de qué manera se confeccionan y emplean los instrumentos de evaluación, permite conocer de manera general un perfil de evaluación que evidencie el enfoque que subyace en las prácticas de los normalistas.

Esta investigación tiene relevancia institucional porque representa un mapeo de la manera en que los normalistas de octavo semestre de la Generación 2018-2022 de la Licenciatura en Educación Primaria confeccionan y usan los instrumentos de evaluación, a fin de identificar áreas de oportunidad que apunten hacia posibles acciones encaminadas a robustecer la formación inicial en las generaciones que preceden. Sin embargo, el estudio también pretende inspirar a otros docentes de cualquier Escuela Normal, para que hagan lo propio conociendo el perfil de evaluación de sus estudiantes y con ello identificar las necesidades de formación a efecto de emprender acciones estratégicas que contribuyan a la mejora de las competencias enunciadas en los perfiles de egreso de los programas de estudio.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A menudo la evaluación se asocia con una labor que se efectúa al final del proceso de aprendizaje, cuyo sentido en mayor medida se enfoca en medir, registrar y calificar, o bien, se emplea como mecanismo de control y sanción. Al respecto, la evaluación se clasifica en dos grandes tradiciones: por un lado está la visión clásica que está al servicio de la acreditación, la calificación y objetivación de resultados; y por otro lado, el enfoque orientado hacia el proceso y el estudiante, también nombrado de evaluación para el aprendizaje, el cual desemboca en la mejora de la enseñanza porque retroalimenta a docentes y alumnos (Anijovich y Cappelletti, 2017).

En este estudio se coincide con los principios de los enfoques de evaluación auténtica, alternativa, didáctica y con perspectiva ética. En principio hay que situarse en la dimensión ética de la evaluación de tal manera que se trascienda la esfera técnica y se enfoque en ayudar a los estudiantes a construir aprendizajes como objeto fundamental de todo acto de evaluación. Álvarez (2014) afirma que para lograrlo el profesor debe asumir un papel decisivo a fin de replantearse modos de evaluación de tal manera que estén al servicio del estudiante, la enseñanza y el aprendizaje, con significado formativo y democrático para ambos actores.

Además se converge con Monereo (2009) cuando plantea que la evaluación auténtica agrupa a una gama de enfoques e instrumentos de evaluación que se contraponen a la gramática propia de la evaluación tradicional. La autenticidad de la evaluación engloba propuestas relacionadas con la alternativa, de proceso y la basada en problemas. En esa misma línea, Anijovich y González (2013), destacan que la evaluación auténtica demanda al profesor valorar los aprendizajes alcanzados por el estudiante ubicándolos en contextos específicos donde se realiza la acción de aprender para conservar su legitimidad y cercanía con escenarios propios de la vida cotidiana o profesional.

Otra pieza clave es la evaluación alternativa, considerada como aquella que se opone a las formas tradicionales dirigidas a la objetivación, la medición y los resultados. Esta se produce en situaciones significativas considerando los tiempos y procesos de aprendizaje, además se encausa hacia la toma de conciencia del mismo mediante la comunicación y diálogo democrático entre evaluador y evaluado, con énfasis en las fortalezas, logros y estrategias para la mejora (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2004). Se trata, como lo indican Anijovich y Cappelletti (2017), de centrarse en el aprendizaje de tal manera que el estudiante sea participante activo de la evaluación, capaz de visibilizar lo aprendido, para que a través de una actitud reflexiva y metacognitiva de su aprendizaje, genere estrategias de mejora como eje rector que sirva al profesor como insumo para la retroalimentación didáctica.

Con esa mirada, evaluar consiste en hacer una valoración encauzada a identificar aciertos, errores, logros y dificultades para aprender de ellos, con el objetivo de reflexionar sobre aquello que pasó durante el proceso para mejorar lo alcanzado y contribuir a la formación de sujetos autónomos mediante el uso de la autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación. Desde luego se necesita analizar la evaluación y sus instrumentos para identificar sus efectos en los estudiantes, lo que debe llevar a repensar la enseñanza y las estrategias de aprendizaje, con la intención de que las consecuencias de la evaluación sean positivas en los estudiantes y a favor de los procesos de aprendizaje. De ahí que se vea a la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje como una triada inseparable, que compone a la evaluación didáctica (Anijovich et al., 2004) donde se planifica la evaluación y la mejora continua de la enseñanza a partir de la reflexión sistemática.

Esto no quiere decir que no se utilice el enfoque de la medición, ya que al cierre de los procesos es imprescindible hacer un corte para integrar calificaciones y establecer las ponderaciones y reflexiones finales. Además de ello, es sustancial volver la mirada hacia el diseño y uso de las técnicas, las estrategias, los instrumentos, los criterios y los indicadores de evaluación, en el entendido de que su ejecución lleva consigo el ejercicio de un determinado enfoque de evaluación con repercusiones directas hacia el aprendizaje.

Gallego, Quesada y Cubero (2016) consideran que una técnica es una estrategia que se lleva a cabo para obtener la información necesaria cuyo objeto es hacer una determinada apreciación, y al instrumento como la herramienta empleada para realizar la valoración directa del aprendizaje demostrado en alguna evidencia de aprendizaje. Así mismo, el medio o producto de aprendizaje es la evidencia donde se puede constatar el grado de aprendizaje. Para Tobón, Pimienta y García (2010) los criterios de evaluación permiten determinar si el sujeto logra una actuación idónea. Anijovich et al. (2004) los entienden como “aquellas pautas, reglas, características o dimensiones que se utilizan para juzgar la calidad del desempeño del estudiante” (p. 94), por lo que de algún modo aluden a las características y nivel que debe poseer una evidencia de aprendizaje. Tobón et al. (2010) definen los indicadores como “señales que muestran el nivel de dominio” (p.119) en el cual se desarrolla un aprendizaje, de tal modo que pueda ser evidente y observable en alguna evidencia de aprendizaje, como un elemento tangible donde puede verse reflejado el resultado del proceso de aprender.

Los instrumentos de evaluación encontrados en este estudio fueron la lista de cotejo, la escala valorativa y las rúbricas. Anijovich y González (2013) definen a la lista de cotejo o de control como un conjunto de “aspectos, características, cualidades, acciones, observables, sobre un proceso o un procedimiento que suele registrarse en un cuadro de doble entrada” (p. 41), mientras que la escala de valoración “registra el grado de desarrollo que un estudiante logra en relación con un proceso o producto” (Anijovich y González, 2013, p. 43). Las rúbricas o matrices de valoración son “documentos públicos compartidos por docentes y alumnos, que

se utilizan para evaluar las producciones o el desempeño” (Anijovich y González, 2013, p. 45). Sobre este último instrumento, Díaz Barriga (2006) agrega que son escalas que establecen niveles progresivos de dominio sobre el desempeño y logro de objetivos, con rangos de dominio que cualifican, aunque también pueden contener especificaciones numéricas.

Por último, es necesario precisar que elegir instrumentos de evaluación es un acto que demanda ser meditado con criterios que respondan a lo que se enseña, se aprende, su funcionalidad e intenciones. Sobre estos aspectos, Camilloni (2000) sugiere a la validez, la confiabilidad, la practicidad y la utilidad como características de todo instrumento de evaluación cuya eficacia depende de su pertinencia, la combinación de éstos para abarcar los aspectos necesarios al evaluar, así como de la interpretación y el análisis de los resultados que el instrumento arroje.

4. METODOLOGÍA Y OBJETIVOS

La investigación es de carácter cualitativa porque busca comprender de qué manera diseñan y aplican los instrumentos de evaluación los estudiantes normalistas, con un alcance exploratorio y descriptivo porque su propósito es caracterizar el fenómeno al identificar los rasgos distintivos de las prácticas de evaluación. Para tal efecto, se analizó el caso de la generación 2018-2022 de la Licenciatura en Educación Primaria, compuesta por 3 grupos de 30 estudiantes, mientras cursaban el final del octavo semestre. En este estudio se combinó la técnica de análisis documental y el cuestionario mixto, este último incluía preguntas abiertas y cerradas. El caso fue de tipo instrumental, se eligieron 24 informantes clave, ocho estudiantes por cada grupo, cuya única condición era formar parte del octavo semestre de la citada licenciatura.

El proceso de investigación inició de manera deductiva con categorías y observables prediseñados con base en las preguntas de investigación, sin embargo, inductivamente se codificaron otras nuevas conforme emanaron otros datos. Se partió de la revisión documental de planificaciones didácticas con sus respectivos instrumentos de evaluación, aplicando una guía de indicadores semi abierta de donde se formaron nuevas categorías. Con base en este primer análisis de los datos recabados, se emprendió una segunda etapa del estudio que consistió en elaborar y aplicar un cuestionario que combinaba preguntas abiertas y cerradas con la intención de extraer datos que contribuyeran a profundizar en la comprensión del fenómeno. Como resultado de ello, se generó información numérica acompañada de los

significados de los sujetos, lo que contribuyó de manera importante a la comprensión del objeto.

El objetivo de la investigación consistió en identificar de qué manera diseñan y usan los instrumentos de evaluación los estudiantes de la Generación 2018-2022 de la Licenciatura en Educación Primaria cuando valoran el aprendizaje, para conocer el perfil de evaluación que poseen como resultado de su formación inicial en una escuela normal pública del estado de Veracruz.

5. RESULTADOS

Los resultados se presentan en dos partes, la primera enfoca a desmenuzar detalles sobre cómo se diseñan los instrumentos de evaluación, mientras que la segunda ahonda sobre el uso de estos para tener un perfil de evaluación.

5.1. Planeación de los instrumentos de evaluación

En seguida se hablará de la planeación de los instrumentos de evaluación explorando cuáles se usaron, cómo se eligieron, cómo se elaboraron y sus características fundamentales.

5.1.1 Criterios para elegir los instrumentos y el proceso para diseñarlos

Para diseñar los instrumentos de evaluación el criterio más recurrente en los normalistas, consiste en conseguir la correspondencia con el contenido o aprendizaje esperado; seguido de la facilidad para recuperar información y registrarla, lo que habla de la intención de atender a la validez y a la practicidad en el uso de instrumentos.

Los normalistas inician el proceso retomando de manera automática, el instrumento que de manera cotidiana empleaban en su práctica, enseguida identifican los contenidos o aprendizajes esperados, posteriormente, definen los indicadores y les asignan los valores numéricos repartidos siempre en la misma proporción. Solamente dos estudiantes resaltaron la necesidad de cuidar la congruencia entre las actividades de la planificación didáctica respecto al instrumento de evaluación como parte fundamental del proceso, para asegurar que exista validez en lo que se desea valorar.

5.1.2. Diseño y características de los instrumentos de evaluación

Los normalistas poseen un repertorio de tres instrumentos de evaluación, integrado por una lista de cotejo como preponderante al ser utilizada por 15 de ellos, 5 empleaban la escala valorativa y solo uno de ellos la rúbrica. No obstante, se identificó que el 80% de los informantes usaba sólo un instrumento en todas sus clases, bien sea la lista de cotejo o la escala valorativa. El otro 20%, únicamente utilizaba dos instrumentos pues recurrían a la escala valorativa y la lista de cotejo, pero dentro de este grupo de estudiantes, nada más uno de ellos operaba con la escala valorativa y la rúbrica. Esto indica que el 80% de los normalistas tiene un repertorio de un instrumento de evaluación para hacer uso de él en sus prácticas.

En cuanto a los criterios para elegir la pertinencia de los instrumentos, se encontró que se consideraban en menor medida aspectos pedagógicos, didácticos o contextuales, ya que 8 de cada 10 normalistas lo decidían de manera automática debido a que únicamente aplicaban un instrumento, que en este caso era la lista de cotejo, ya que dicho por ellos mismos, la preferían por ser precisa, sencilla en su elaboración, la facilidad que brinda para extraer la información y efectuar el registro e integración de calificaciones, esto a diferencia de los otros instrumentos, catalogados como más laboriosos, complejos de usar, poco precisos o inadecuados al grado escolar donde realizaban sus prácticas profesionales.

Cabe mencionar que más de una cuarta parte de los estudiantes manifestaron confusiones técnicas y conceptuales sobre los instrumentos de evaluación, pues eran titulados como escalas valorativas, pero en realidad era una lista de cotejo, o bien, eran nombrados como rúbricas aunque en su estructura eran escalas valorativas.

A continuación se explican algunas características encontradas en los instrumentos:

a) *Estructura:*

Muchos normalistas fusionaron el instrumento con el concentrado, para aprovecharla como registro numérico con fines de integración de porcentajes para la calificación. Además, la totalidad de los instrumentos asignaba a todos sus indicadores el mismo puntaje, lo que significa que los normalistas omitían la reflexión sobre la complejidad que implicaba para los niños alcanzar cada observable, ya que no se asignaban porcentajes distintos conforme al grado de complejidad que entrañaba lograr cada uno. Es decir, si el instrumento tenía un valor total del 10% y poseía 5 indicadores, cada uno tenía 2 puntos. Esto significa que valía lo mismo entregar un trabajo con la portada como aspecto de forma, que elaborar correctamente los párrafos, siendo este último el contenido o aprendizaje esperado del programa y con mayor nivel de complejidad de alcanzar que incluir los datos de la portada.

Aspectos que evalúan:

Todos los instrumentos incluían en sus indicadores a los contenidos o aprendizajes esperados, sin embargo, la mitad se centra en ellos y la otra mitad de los normalistas mezclan en sus instrumentos la evaluación de los contenidos con otros elementos como la participación, el trabajo en clase, aspectos de forma, creatividad, cumplimiento, actitudes y participación, entre otros. Incluso de este 50% de instrumentos, más de la mitad daban un mayor puntaje en conjunto al resto de los aspectos a evaluar, de tal manera que la valoración de los contenidos o aprendizajes esperados correspondía a menos de la mitad del valor total de la calificación, poniendo por encima aspectos de forma, o el cumplimiento. Esto indica que cerca del 50% de los normalistas integran las calificaciones dando un peso mayúsculo a otros aspectos distintos a los contenidos marcados en los programas educativos sin que al respecto expresaran argumentos o fundamentos que justificaran estas decisiones, por el contrario, manifestaron que así lo habían venido haciendo desde semestres anteriores y no se habían abierto espacios para el análisis y la discusión sobre este aspecto.

Además, se encontró que se evalúa con mayor presencia a los conceptos, luego en menor proporción las habilidades, procedimientos y actitudes. Así mismo, no se encontró evidencia de que se realizara la valoración de desempeños en situaciones concretas. Es decir, que los indicadores de evaluación no se elaboran para evaluar acciones de los niños donde estuvieran integrados los saberes, habilidades, actitudes y estrategias, para ponderar su desempeño en situaciones concretas. El mayor peso de lo que se evalúa es lo conceptual en abstracto, alcanzando un 54% del total de todos los indicadores de cada uno de los instrumentos revisados, lo que es un indicativo de una enseñanza y aprendizaje dirigidos al dominio del conocimiento conceptual alejado de un contexto de aplicación.

b) Diseño de indicadores:

Los observables o indicadores son el núcleo de los instrumentos de evaluación porque definen lo que el estudiante aprenderá, sus alcances y grado de complejidad, es decir, el objeto de valoración, además, dan la pauta sobre el abordaje didáctico del contenido. Enseguida se expone el análisis realizado al diseño de indicadores que elaboraron los estudiantes normalistas.

En cuanto a su composición, en su generalidad contienen el verbo seguido de la descripción de lo que se espera aprender (p. ej. “comprende la estructura del cuento”). En menor medida se redactaban usando el verbo, qué se espera aprender y el nivel de complejidad de la tarea (v. gr. “comprende la estructura del cuento y sus características”). No se hallaron casos cuyos indicadores fueron valorados en un contexto de acción o desempeño, por ejemplo: “Redacta (verbo) un cuento (qué) tomando en cuenta las características de cada una de sus partes (complejidad) para ser leído en un café literario del grupo (contexto)”. De igual manera, hubo observables complejos de evaluar porque eran muy generales, inespecíficos o ambiguos, por ejemplo: “comprende la realización de la adivinanza”, “comprende el interés de México en Inglaterra” y “se logra el aprendizaje en la sesión”. También, hubo indicadores que evaluaban

otros aspectos distintos a los contenidos, tal es el caso del cumplimiento de tareas, acciones, entre otros aspectos: (v. gr. “Responde el libro”, “Recorta y pega imágenes”).

c) *Validez:*

Aun cuando los normalistas buscaban la validez de los instrumentos e indicadores, lo cierto es que más de la mitad de los indicadores no alcanzaban la validez debido a cinco razones: 1) porque se mide el contenido con mayor nivel de complejidad que el establecido en los programas y en la planeación didáctica, 2) porque se valora el contenido con menor nivel, 3) porque lo evaluado no coincide fielmente con el contenido, 4) porque hay imprecisión en el indicador y 5) porque se evalúan otros aspectos como el cumplimiento, la creatividad y los aspectos de forma, entre otros, que no vienen establecidos en los contenidos de aprendizaje ni en las actividades de la planificación. Sobre este último aspecto, hubo instrumentos donde al sumar el porcentaje asignado a los indicadores, era mayor el destinado a otros aspectos que el otorgado a los aprendizajes esperados. Otra cuestión fue que en algunas planificaciones didácticas no se identificaron actividades con apego a lo evaluado en el instrumento, por lo que faltaba consistencia entre el contenido, las actividades para favorecerlo y los indicadores del instrumento de evaluación. Por ejemplo: Contenido, “Analiza y reconoce las diferencias entre costumbres y tradiciones”; en el instrumento se evaluaban las “tradiciones y costumbres del lugar donde vivo”; al tiempo que las actividades de la planificación didáctica se enfocaron a las costumbres familiares.

Se identificaron incertidumbres y necesidades de formación, algunas aparecieron mediante el análisis de datos y otras fueron expresadas por los propios estudiantes en los cuestionarios, entre las que destacan las siguientes: ¿cómo elegir el instrumento adecuado y en qué basarse para ello?, ¿cuáles son las ventajas y desventajas de un instrumento?, ¿se debe hacer un instrumento por sesión, contenido, semana, proyecto o actividad?, ¿qué instrumento usar para el proceso y cuál para el resultado?, ¿se pueden combinar instrumentos?, ¿cómo elaborar indicadores y decidir el valor que tendrán en el instrumento? y ¿cómo diseñar más instrumentos para no usar el mismo?

5.2 Uso de los instrumentos de evaluación

En esta parte se describe de qué manera emplearon los estudiantes normalistas los instrumentos de evaluación durante sus clases, los tipos de evaluación aplicados así como las intenciones detrás de sus prácticas evaluativas, lo anterior emanado de la aplicación de un cuestionario.

5.2.1 Tipos de evaluación que se favorecen y sus intenciones

Sobre el uso del instrumento de evaluación se presentan algunos datos encontrados:

a) *Democratización de la evaluación*: El 47.8% de los normalistas no da a conocer a los estudiantes el instrumento, el 47.8% lo hace algunas veces y el 4.4% dijo hacerlo siempre.

b) *Hetero, auto y coevaluación*: El 100% usa la heteroevaluación, el 100% no emplea la autoevaluación ni la coevaluación como estrategias para favorecer el aprendizaje, pero tampoco para integrar las calificaciones.

c) *Momento de uso*: El 43.5% lo hace en el proceso, el 47.8% evalúa al final del mismo y el 8.7% declaró que lo realiza en los tres momentos. En contraste, al revisar las planificaciones didácticas hubo ausencia de actividades de evaluación de proceso en la planificación didáctica, en cambio, y surgieron muchas evidencias de que evalúan en mayor medida al final de la clase.

d) *Intenciones más frecuentes de uso*: El 52% lo hace para identificar el proceso de aprendizaje, 35% para comprobar lo aprendido y el 13% para ambos propósitos.

e) *Intenciones menos frecuentes de uso*: 26.1% para llenar el registro de evaluación, 26.1% para comunicar los resultados, el 17.4% para que los niños se autorregulen y el 30.4% fue para la evaluación entre pares, la evaluación dialogada y democrática, la evaluación.

f) *Diálogo de resultados*: El 100% dialogaba resultados con los niños en distintos momentos y con actividades diversas pero sólo en relación con las áreas de oportunidad, pues no se platicaba sobre los aciertos, logros o las estrategias de mejora.

g) *Técnicas en la evaluación de proceso*: El total de los normalistas usaba la observación para obtener datos que les permiten evaluar; también fue recurrente el interrogatorio aunque no acuden al instrumento de evaluación como medio de apoyo.

h) *Evaluación final y registro*: Más de tres cuartas partes de los normalistas no determinaban con claridad las evidencias de aprendizaje que servirían de sustento para valorar o registrar el aprendizaje esperado, y argumentaron hacerlo mediante la observación de lo que los niños iban haciendo u opinando.

En lo referido a la aplicación de instrumentos para evaluar, las dudas y necesidades de formación identificadas fueron: ¿En qué momento usar y aplicar el instrumento si los alumnos no han aprendido?, ¿cómo dar a conocer los resultados?, ¿cuál es la utilidad del instrumento si el docente sabe el proceso de aprendizaje al observar al estudiante?, ¿en qué momento dejar de usar el mismo instrumento?, ¿es válido llenar el instrumento con lo observado en clase?, ¿debo detener la clase para que se llene el instrumento?, ¿cómo valorar correctamente? Y ¿qué es aquello que puede constituirse o servir de evidencia de aprendizaje para evaluar lo que se va aprendiendo?

6. CONCLUSIONES

El estudio sobre la planeación y el uso de instrumentos de evaluación en la práctica de los normalistas puso al descubierto necesidades de formación de la Generación 2018-2022 de la Licenciatura en Educación Primaria, que podrían ser comunes en las generaciones precedentes, e incluso, en otras escuelas normales del país, en virtud de ello es necesario abrir espacios para su discusión, análisis y atención específicamente desde los cursos de evaluación, de didácticas específicas o del trayecto de práctica así como de otros a fines en la malla curricular, para posterior a ello, dar seguimiento hasta identificar necesidades de formación y determinar las mejores estrategias para atender las áreas de oportunidad detectadas.

En este sentido, se encontró como perfil de evaluación una combinación simultánea en las prácticas con el enfoque clásico, el de proceso y con sentido ético, sin embargo, quedó de lado el uso de la evaluación formadora, democrática, la alternativa y la auténtica, por ello, son aspectos donde se necesita poner atención durante la formación inicial en la escuela normal. Al estar ausente la autoevaluación, anula la posibilidad de que los alumnos de educación primaria se responsabilicen de su aprendizaje y usen la evaluación como herramienta para mejorar su formación mediante el diálogo con sus profesores.

Por último, tanto el diseño de instrumentos como su empleo necesitan ser congruentes con el contenido y el diseño de actividades de aprendizaje para lograr consistencia metodológica, sin olvidar que los instrumentos deben estar al servicio del normalista y del alumno de la escuela primaria, sobre todo si se considera que la evaluación requiere ser asumida como una poderosa herramienta para favorecer la construcción de aprendizajes para docentes y alumnos.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. (2014). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Morata.
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Anijovich, R., y González, C. (2013). Develando los criterios de evaluación. En *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos* (pp. 39-54). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Anijovich, R., Malbergier, M., y Sigal, C. (2004). La evaluación alternativa, develando la complejidad. En *Una introducción a la enseñanza para la diversidad* (pp. 63-86). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Camilloni, A. (2000). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que lo integran. En A. Camilloni et al. (eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 67-92). México: Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2006). La evaluación auténtica centrada en el desempeño: una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. En *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida* (pp. 125-163). México: Mc Graw Hill.
- Gallego, B., Quesada, V., y Cubero, J. (2016). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación. En G. Rodríguez y M. Ibarra (eds.), *e-evaluación orientada al aprendizaje estratégico* (pp. 95-105). México: Alfaomega Narcea.
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En M. Castelló (coord.), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: investigación e innovación* (pp. 9-22). Barcelona, España: Edebé Informa.
- Tobón, S., Pimienta, J., y García, J. (2010). La evaluación de las competencias como proceso de valoración. En *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias* (pp. 113-143). México: Pearson.

EL SOFTWARE SCRATCH EN EL APRENDIZAJE DE LA FACTORIZACIÓN DE POLINOMIOS EN TERCERO DE SECUNDARIA

Autores:

Mtro. Sinhue Reyes Reyes
Instituto Jaime Torres Bodet
Maestría en Educación
Profesor
sreyes@enijtb.edu.mx

Mtra. Claudia Rodríguez Juárez
Instituto Jaime Torres Bodet
Maestría en Pedagogía
Profesor
crodriguez@enijtb.edu.mx

C. Daniela Badillo Morales
Instituto Jaime Torres Bodet
Estudiante
sinhuerey@gmail.com

Línea temática 8. Formación Docente, Culturas Digitales y Tecnologías Educativas.

RESUMEN

En Matemáticas existe el problema de la enseñanza y el aprendizaje del tema de la Factorización en tercer grado de Educación Secundaria, puesto que a los estudiantes se les dificulta manejar expresiones algebraicas. Enfrentar este problema requiere buscar formas innovadoras que faciliten el logro de sus aprendizajes. Por ello, el objetivo de este trabajo es describir la forma en que el uso del software *Scratch* favorece la enseñanza-aprendizaje de la factorización en estudiantes de tercer grado de una Escuela Secundaria de Puebla, Pue. En la metodología se implementó una secuencia didáctica en tres fases, distribuidas en nueve sesiones de trabajo, utilizando como herramienta el software *Scratch*. La investigación fue de tipo descriptivo con un enfoque cualitativo, involucrando a 60 estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria. Las técnicas para el acopio de información fueron la observación participante y la entrevista. Los resultados muestran, además del aprendizaje de conceptos matemáticos al usar el software *Scratch*, beneficios complementarios como la socialización entre estudiantes, expresión de sus ideas y desarrollo de su autonomía.

PALABRAS CLAVE

Software para matemáticas, *Scratch*, factorización, enseñanza de matemáticas, estudiantes de Secundaria.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las matemáticas forman parte de la malla curricular en Educación Secundaria, pero a muchos estudiantes se les dificulta el tratamiento de sus contenidos, dado que implican, en algunas situaciones, procedimientos complejos y difíciles de llevar a cabo. El caso del álgebra no es la excepción, se caracteriza por ser un área con un alto grado de dificultad; en consecuencia, no es fácil para los estudiantes dominarla, ni a los docentes enseñar conceptos abstractos. Morales (2008) expresa que el álgebra es el área de las matemáticas, donde la mayoría de los estudiantes de nivel medio presentan serias dificultades y deficiencias, contribuyendo en cierta medida al fracaso de los estudiantes en otras áreas, tanto de las matemáticas como de las ciencias. Castellanos y Obando (2009) distinguen errores en el álgebra como son: la aritmética, procedimientos por usar inadecuadamente fórmulas o reglas, así como a las características propias del lenguaje algebraico.

Con el regreso a las aulas en el ciclo escolar 2021-2022, después de la contingencia sanitaria ocasionada por el coronavirus (COVID-19), se observó que los estudiantes de tercer

grado de una Escuela Secundaria ubicada en Puebla, Pue., regresaron con una actitud apática y, en el proceso de estudio del álgebra, particularmente en el tema de la factorización, presentaban problemas como identificar el grado de una ecuación o polinomio, así como el procedimiento adecuado para obtener su resultado. Al enfrentar dificultades decidían no entregar los productos solicitados.

Se obtuvo información a través de entrevistas a cinco estudiantes, que el tratamiento de este tema se volvía un asunto tedioso porque les causaba confusión los diferentes casos de factorización, observándose que querían aplicar un mismo procedimiento de procesamiento a todos los casos que estudiaban, sin identificar las diferencias existentes ni realizando una comprobación, lo que conducía a obtener resultados erróneos.

Esto se corroboró en el acto educativo cuando al trabajar con las ecuaciones cuadráticas usaban el mismo procedimiento de despeje (aplicar raíz) en las ecuaciones lineales, lo que es totalmente inadmisibles. Además, se aplicó un examen diagnóstico de diez preguntas con respuestas de opción múltiple. Al revisar los resultados en los cuadernos de los estudiantes, se identificó que les falta dominio de conceptos básicos como son el lenguaje algebraico, suma algebraica y despeje de ecuaciones. En consecuencia, cuando los estudiantes no comprenden un tema, se desmotivan y no se logran los aprendizajes requeridos para el siguiente nivel académico.

Ospina (2007) y Morales (2008) detectaron que los estudiantes tenían insuficiencia en el manejo de la factorización, provocando un rezago en sus estudios. A esto se añade la forma en cómo se estudian las matemáticas, donde es común que se imite la solución a ejercicios requeridos, lo que conduce a que solo memoricen o mecanicen los procedimientos sin un análisis o identificación de la información que se está proporcionando.

La complejidad del tema de la factorización se constituye en un obstáculo para que los estudiantes resuelvan problemas matemáticos, razón por la cual ellos buscan lograr los aprendizajes esperados al resolver problemas mediante la formulación y solución algebraica de ecuaciones cuadráticas, solicitando que las explicaciones sean atractivas, significativas y divertidas.

Si los estudiantes no adquieren fundamentos sólidos en el dominio de las matemáticas para sus niveles de estudios posteriores, es posible que se vean limitados a la hora de ingresar al nivel medio superior o superior y que busquen evitar profesiones que impliquen matemáticas avanzadas.

MARCO TEÓRICO

Las aportaciones teóricas que fundamentan esta investigación se presentan a continuación.

Las TIC en educación

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son “aquellas herramientas basadas en la tecnología digital que involucran el computador y la Internet, y permiten almacenar, procesar, recuperar, transmitir y presentar cantidades masivas de información” (Jaramillo, Castañeda y Pimienta, 2009, p. 160). Tienen un carácter creativo e innovador, debido a que permiten el acceso a las nuevas formas de comunicación y, en el ámbito educativo, hay beneficios porque que son dinámicas y accesibles.

De acuerdo con Belloch (2012), la pedagogía encuentra nuevas actividades profesionales en las TIC como el analizar y evaluar los recursos tecnológicos y su uso educativo; diseñar estrategias educativas para favorecer la integración de recursos tecnológicos en los ambientes de aprendizaje; desarrollar materiales digitales; diseñar, desarrollar y evaluar modelos de educación presencial y a distancia; e incluso planificar y diseñar cursos apoyados de la tecnología.

Software en educación

El software educativo es el conjunto de recursos informáticos diseñados con intención de ser aplicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre una estrategia pedagógica definida. Dicho software puede tratar de diferentes materias, presentarse en formas diversas, a la vez que ofrece un entorno rico en posibilidades de interacción. Tiene cinco características esenciales: son materiales elaborados con finalidad didáctica, utilizan el equipo de cómputo como soporte para que los estudiantes realicen sus actividades, son interactivos, permiten la individualización del trabajo de estudiantes y es fácil de usar (Candelario-Dorta, 2018).

De hecho, conforme a su estructura, los materiales didácticos multimedia se pueden clasificar en programas tutoriales, ejercitación, simuladores, bases de datos, constructores y programas herramienta que permiten que profesores y estudiantes modifiquen contenidos y creen nuevas actividades de aprendizaje. Para el aprovechamiento del software se necesita tomar en cuenta las necesidades de aprendizaje a atender, objetivos, contenidos de estudio, estilos de aprendizaje, estrategia pedagógica, entre otros. Como ventajas se encuentra en que facilitan el aprendizaje personalizado, las herramientas son interactivas, reducen precios e incrementan el acceso a distancia.

Un software educativo en actividades de clase permite construir un puente entre aula y computador, y transformar contenidos curriculares en actividades informáticas. De aquí se reconocen los modos en que un docente aborda los temas, supuestos que maneja respecto al aprendizaje, utilización de prácticas metacognitivas y vínculos que establece con las prácticas profesionales (Torres y Macías, 2009).

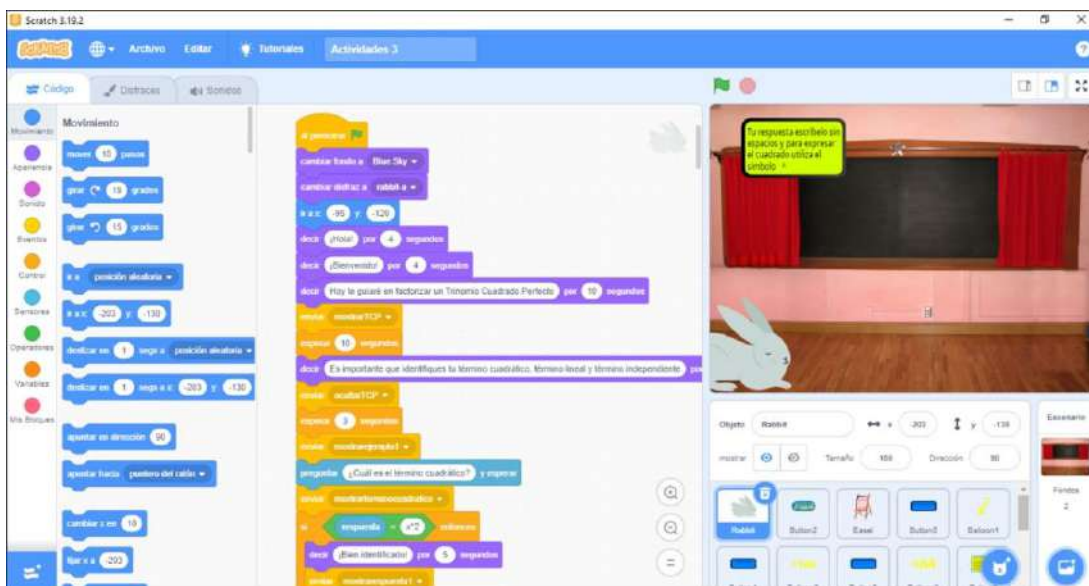
Espinoza et al. (2005) sostiene que para valorar un software educativo es importante considerar ciertos aspectos: a) permita a los aprendices participar activamente en el proceso de aprendizaje e incentiven la participación; b) se dirija a la adquisición o mejora de habilidades útiles para el desempeño cotidiano del aprendiz; c) considere problemas y situaciones reales como punto de partida, haciendo sentir al aprendiz que la actividad que realiza está estrechamente ligada a sus necesidades; d) se centre en la realización de tareas, resolución de problemas y consecución de metas; e) proporcione retroalimentación continua e inmediata; entre otros.

Scratch

La finalidad del software es manipular y recrear objetos, a la vez que adquirir un aprendizaje significativo con la experiencia de interactuar con la tecnología. Entre los softwares más utilizados en el aprendizaje de las matemáticas están: *Vinplot* (programa para el estudio de funciones, curvas en el plano, espacio y de superficies); *Derive 5.0 – 6.0* (herramienta matemática con propósito general donde procesa todo tipo de números, variables, ecuaciones, expresiones algebraicas, funciones, vectores y matrices); *Excel* (hoja de cálculo); *Cabri-Geometre* (graficador); *GeoGebra* (graficador que incorpora elementos algebraicos y de cálculo); *Wolframalpha.com* y *Scratch* (Recio et al., 2016).

Scratch es un entorno de programación desarrollado por investigadores del Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT), donde se aprovechan los avances en el diseño de interfaces para que la programación sea accesible y atractiva para quienes se enfrenten por primera vez a programar (Travieso, s.f.). Al programar con Scratch se pueden crear historias interactivas, juegos, animaciones, música y producciones artísticas; además que con la página web se permite compartir creaciones e ideas con otros jóvenes que tienen intereses similares; por lo que es una comunidad en línea donde se aprende, intercambian ideas y se mezclan programas propios con los de otros (ver imagen 1).

Imagen 1. Entorno de programación con *Scratch*.



Fuente: Elaboración propia con recursos libres y gratuitos de *Scratch* en <https://scratch.mit.edu/>

Scratch es una potente herramienta para la enseñanza, ya que se puede presentar los conocimientos desde otro punto de vista. Para Travieso (s.f.), el software es una herramienta transversal que favorece una enseñanza efectiva del resto de áreas de conocimiento; además de ser una herramienta libre y gratuita, permitiendo que se siga trabajando desde casa. También es flexible, adaptable y fácil de comprender, debido a que se pueden manipular imágenes, fotos, sonidos y música.

Factorización

De acuerdo con Serres (2011), el álgebra involucra la formulación y manipulación de relaciones y propiedades numéricas, así como la generalización de la aritmética, propicia un cambio en el pensamiento del estudiante junto con la dificultad de transitar del modo informal al formal. En este contexto Cortés (2016) expresa que Matemáticas es una asignatura con dificultad considerable, debido a que les cuesta a los estudiantes realizar el paso de un lenguaje simple al algebraico por la falta de conocimientos previos para lograr la transición. En otros casos, el desarrollo cognitivo no está desarrollado de acuerdo con la edad que presentan. Por lo que es importante que los estudiantes, durante la Educación Secundaria, aprendan a resolver problemas matemáticos.

En matemáticas, factorizar es expresar un número como el producto de otros números menores por los cuales este se puede dividir. En el álgebra, factorizar un polinomio es descomponer en dos o más polinomios llamados factores, de tal modo que, al multiplicarlos entre sí, se obtenga el polinomio original. En otras palabras, “es un proceso que consiste en expresar una suma o diferencia de términos como el producto de dos o más factores” (Universidad Técnica Nacional, s.f., p.4).

Para factorizar expresiones algebraicas existen diferentes métodos como el factor común, tanteo, diferencia de cuadrados, suma y resta de cubos, teorema del factor y agrupamiento. Una estrategia de resolución de ecuaciones cuadráticas es la factorización. Si la ecuación cuadrática se iguala a cero, se buscan dos factores tales que al multiplicarlos se obtenga la ecuación original. De esta manera, “si el producto de dos factores es igual a cero, necesariamente uno de los dos, o ambos, son igual a cero” (Balbuena et al., 2021, p.94).

Existen varios casos de factorización: al trinomio que puede escribirse como un binomio al cuadrado se llama *Trinomio cuadrado perfecto*. Factorizar implica ir del resultado del producto a la multiplicación (Trigueros et al, 2019); es decir, escribir $a^2 + 2ab + b^2$ como $(a + b)^2$.

Trigueros et al. (2019) plantean que las ecuaciones cuadráticas de la forma $a^2x^2 - c^2$ pueden resolverse por dos procedimientos: el primero es despejando x , y el segundo es factorizando la expresión para describirla como binomios conjugados. Para el segundo caso, la expresión $a^2x^2 - c^2$ se llama *Diferencia de cuadrados*. Para factorizar se debe considerar que el resultado de multiplicar binomios conjugados es $(a + b)(a - b) = a^2 - b^2$ e implica ir de derecha a izquierda. Con lo anterior, cuando se tiene una ecuación $a^2x^2 - c^2 = 0$ y se factoriza, se tendrá un producto de dos factores que al multiplicarse dan cero: $(ax + c)(ax - c) = 0$. La única manera de que el producto dé cero es que alguno de los factores sea igual a cero, es decir, que $(ax + c) = 0$ o $(ax - c) = 0$. Despejando ambas ecuaciones se obtienen los valores para x .

Para factorizar un trinomio cuadrado y escribirlo como producto de binomios se debe recordar que: $(a + b)(a + c) = a^2 + ac + ab + bc = a^2 + (b + c)a + bc$

Factorizar el trinomio implica encontrar los dos factores que, al multiplicarse, dan como resultado el trinomio: $a^2 + (b + c)a + bc = (a + b)(a + c)$

Cuando la ecuación $ax^2 + bc + c = 0$ se factoriza como un producto de binomios, se concluye que alguno de los factores debe ser cero. Ejemplo

$$\begin{aligned} x^2 - x - 12 &= 0 \\ (x - 4)(x + 3) &= 0 \\ x - 4 = 0 \text{ o } x + 3 &= 0 \\ x_1 = 4 \text{ o } x_2 &= -3 \end{aligned}$$

METODOLOGÍA

El objetivo fue describir la forma en que el uso del software *Scratch* favorece la enseñanza-aprendizaje de la factorización en estudiantes de tercer grado de una Escuela Secundaria de Puebla, Pue. Para ello, se diseñó un plan de intervención que consistió en implementar una secuencia didáctica a lo largo de 9 sesiones de trabajo, utilizando como herramienta *Scratch*. Se trabajó con 60 estudiantes distribuidos en tres grupos, con edades entre 14 y 15 años, en modalidad presencial.

La investigación fue de tipo descriptivo y con enfoque cualitativo, pues modela un proceso inductivo contextualizado en un ambiente natural, donde se establece una relación entre los participantes de la investigación y la recolección de datos (Hernández et al., 2010). Se guió bajo las premisas de la investigación acción apoyándose en el modelo de Kemmis (Latorre, 2005), pues describe actividades realizadas por el profesorado en las aulas que se caracterizan por la identificación de estrategias de acción que son implementadas y sometidas a observación, reflexión y cambio. Las técnicas de investigación utilizadas fueron la observación participante y la entrevista. Taylor y Bogdan (1984) sostienen que la observación participante es donde se involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el escenario social, donde se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo. De manera similar, Campos y Lule (2012), plantean que es la forma sistematizada y lógica para el registro visual y verificable de lo que se quiere conocer. Respecto a la entrevista, esta es definida como una conversación que se propone con un fin determinado (Díaz, Torruco, Martínez & Varela, 2013). Los instrumentos para recolectar datos fueron el registro narrativo y una guía de entrevista semiestructurada.

Se establecieron tres fases para el trabajo con los estudiantes con el software *Scratch*: Fase I. Clasificación de los diferentes polinomios de grado dos e introducción del concepto de factorización (sesiones 1 a 3). Fase II. Planteamiento de los diferentes casos de factorización: Trinomio cuadrado perfecto, Diferencia de cuadrados y Trinomio de la forma $x^2 + bx + c$ (sesiones 4 a 8). Fase III. Factorización para resolver ecuaciones cuadráticas de manera autónoma (sesión 9). En cada caso se guió el proceso con el software, a la vez que se realizaron ejercicios de práctica y se incrementó la dificultad. Se programó cada una de las actividades usando correctamente los comandos para obtener sesiones llamativas y fáciles de usar para los estudiantes.

RESULTADOS

El desarrollo del trabajo con la factorización se llevó a cabo por sesiones, en la primera sesión se les presentó a los estudiantes una lista de polinomios en el software *Scratch* para que identificaran las diferencias y coincidencias entre: $x^2 + 2x - 1$, $4x^2 - 9y^2$, $10x^2 + 20x^3$, $3x^3 - 8x + 5$, $x - 8$, $3x^2$.

El software generó una reacción de interés debido a que aparecían movimientos con la programación. Se observó que los estudiantes aún presentaban errores conceptuales previos al manejo del lenguaje algebraico, pues no lograron identificar las diferencias entre expresiones algebraicas y se confundían los productos notables con las ecuaciones.

En la segunda sesión la actividad consistió en que agruparan los polinomios como ellos consideraran y se observó que la mayoría lo hizo por binomios y trinomios, mientras que algunos se guiaron con respecto a los exponentes. Después de que se debatieran los resultados, se presentaron el *Trinomio Cuadrado* y la *Diferencia de Cuadrados*, para que, al tener una definición y ejemplo, identificaran su respectivo nombre de la lista de polinomios de la actividad anterior.

En la sesión tres se plantearon retos para que factorizaran las cantidades utilizando los números primos como el 38, 52 y 65, incluso la expresión algebraica $x^2 + 4x + 3$ para factorizarlo en producto de dos binomios por tanteo. Al realizar la actividad, los estudiantes presentaron dificultades porque no recordaban los números primos en conjunto con las tablas de multiplicar y operaciones algebraicas (suma, resta y multiplicación). Por lo anterior, se realizó una intervención oportuna para aclarar las dudas que surgieron utilizando un ejemplo semejante a lo que tenían que realizar, comprobando así que les falta practicar las operaciones algebraicas.

Al concluir las tres sesiones, los estudiantes reconocen que les hacía falta dominio de conceptos previos del álgebra, desde la multiplicación hasta las ecuaciones cuadráticas, incluyendo el lenguaje algebraico. Ante ello, hubo que reforzar estos conocimientos previos al tema de la factorización.

Durante las sesiones 4 a 8 se llevó a cabo la interacción del software *Scratch* con los estudiantes para estudiar los casos de factorización del Trinomio cuadrado perfecto, Trinomio de la forma $x^2 + bx + c$ y Diferencia de cuadrados. Para estudiar el Trinomio cuadrado perfecto y el Trinomio de la forma $x^2 + bx + c$, se apoyó del software *Scratch* para guiar el proceso de factorización, el cual consistió en identificar los términos cuadráticos, lineales e independientes.

Al término de la factorización, se solicitaron ejercicios de práctica al final con respuesta abierta. Entre las dificultades detectadas en los estudiantes (ninguna relacionada con el trabajo con *Scratch*), fue la falta de dominio de las operaciones básicas; en el mismo contexto, al factorizar el Trinomio cuadrado perfecto omitían el término lineal. Con dicho descuido, los estudiantes se confundían cuando tenían que identificar si dicha expresión algebraica se podía factorizar, evidenciando que solo mecanizan los procesos sin realizar un

análisis. Otra dificultad detectada fue que no elegían adecuadamente el signo que va entre los dos términos de la factorización.

Con respecto al estudio del caso de la factorización de la Diferencia de cuadrados, al trabajar con *Scratch* lograron identificar las diferencias entre este caso y el Trinomio cuadrado perfecto. Se analizaron las características y el procedimiento para obtener la factorización. En su respectivo momento fueron atendidas las dudas tanto de manera individual como grupal, permitiendo reflexionar a los estudiantes y corregir si había necesidad para obtener la factorización correcta.

Además de identificar las dificultades, se obtuvo la opinión de los estudiantes, los cuales respondieron que entre los conceptos matemáticos que les fue fácil de entender se encuentran el Trinomio de la forma $x^2 + bx + c$ y la Diferencia de cuadrados; para otros no tuvieron dificultad en estudiar los tres casos de factorización. También expresaron que necesitan practicar más los casos de diferencia de cuadrados y factorización del Trinomio cuadrado perfecto, debido a que quieren perfeccionarlos.

Los estudiantes que ya tenían dominado el tema, omitían ciertos pasos porque ya hacían el proceso mental, por lo que a veces solo escribían el resultado. Para comprobar su logro, se les preguntaba de forma individual qué proceso habían realizado para llegar al resultado. En la sesión 9 se aplicó como actividad de cierre un juego con el software *Scratch*, el cual consistió en identificar el caso de factorización y luego elegir cuál de las tres opciones dadas presentaba una factorización correcta. Por ser una actividad con respuesta de opción múltiple, fue sencillo y rápido realizarlo, solicitando a los estudiantes más actividades.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El software *Scratch* ayudó a la enseñanza y el aprendizaje de la factorización a los estudiantes de tercero de Educación Secundaria por varias razones:

- a) Integra los diferentes estilos de aprendizaje, ya que es interesante la manipulación del software porque les llama la atención aprender de esa manera; les agrada que tenga ilustraciones (estilo de aprendizaje visual). Consideran que es otra manera de aprender, dado que no es común y es didáctico.
- b) Favorece la retroalimentación y navegación sencilla, mostrándose como un recurso que apoya en el proceso educativo en el aula.
- c) Fue valorado como flexible y adaptable con respecto a las instrucciones (claras y con lenguaje apropiado), pues no necesita de aplicaciones extras y es fácil de comprender.
- d) Fue considerado como otra herramienta para estudiar temas matemáticos, en específico, la factorización. Las actividades planteadas cumplieron su objetivo y se puede trabajar desde un ordenador o celular.

Con el diseño de actividades que implicó programar en el Software *Scratch* y su consecuente implementación, fue posible identificar los errores conceptuales matemáticos al enseñar la factorización. Se destacan la dificultad de diferenciar los trinomios, en específico el Trinomio cuadrado perfecto y el Trinomio de la forma $x^2 + bx + c$. Una dificultad fue que al omitir los pasos en la factorización para terminar de manera rápida el ejercicio, caían en la mecanización, lo que derivó en que no realizaran una reflexión o análisis de lo que estaban haciendo. También se encontró un bajo dominio de las operaciones básicas, como son: la suma o resta de números con signos iguales o diferentes, tablas de multiplicar y confundir el proceso de la raíz cuadrada con la división. Al vincular los tres casos de factorización estudiados para obtener las raíces de una ecuación cuadrática, algunos estudiantes enfrentaron obstáculos para obtener la factorización al igualar a cero, así como para despejar la incógnita con el fin de obtener las dos raíces.

Por otra parte, al usar el software *Scratch* en el aula, se logró el aprendizaje de conceptos matemáticos. En el mismo sentido hubo beneficios complementarios, como la motivación a aprender, el interés que generó por ser atractivo y nuevo para los estudiantes, y la socialización de conocimientos y posibles soluciones para llegar al resultado. La mayoría de las actividades requirió de trabajo autónomo del estudiante permitiéndole ser el protagonista de su propio aprendizaje y, al realizar ejercicios de mayor dificultad, después de explicar un concepto, favoreció su pensamiento crítico y analítico.

En algunas ocasiones se empleó la exposición guiada de los conceptos con el apoyo de un guía virtual para los tres casos de la factorización, combinando el lenguaje coloquial con el lenguaje matemático. De esta manera los estudiantes se apropiaron del tema con los términos correctos, de acuerdo con el nivel que estaban cursando.

El uso de *Scratch* en matemáticas permitió integrar los diferentes estilos de aprendizaje, se pudo acceder con un enlace sin necesidad de descargar o instalar un programa y, atendiendo a un proceso guiado y con intervenciones pertinentes durante su ejecución, fue posible realizar un breve análisis previo a la resolución de ejercicios de factorización.

Durante la investigación con los grupos de secundaria, al emplear *Scratch* como objeto tecnológico para la generación de aprendizajes en matemáticas, fue posible aclarar dudas y realizar intervenciones pertinentes por parte de la estudiante normalista, con lo que desarrolló sus competencias genéricas, profesionales y disciplinares plasmadas en el perfil de egreso del Plan de estudios (SEP, 2018) para la formación docente.

Se sugiere en futuras investigaciones con los estudiantes de Educación Secundaria, trabajar conocimientos previos suficientes para analizar el tema de la factorización; diseñar e implementar actividades de repaso al inicio de cada clase, que sean breves y planteen retos; vincular el lenguaje algebraico con situaciones cotidianas; ampliar las investigaciones sobre el álgebra en lo general y sobre la factorización en lo particular; y utilizar otras estrategias de trabajo como el uso de nuevo material manipulable, el uso de otros softwares o la

programación en *Scratch*, sin olvidar la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas, así como el trabajo continuo con el lenguaje algebraico.

REFERENCIAS

- Balbuena, H., Block, D., García, S., García, J.C., Mendoza, T. (2021). *Matemáticas 3. Secundaria. Conecta Más* (1a ed.). Editorial SM.
- Belloch, C. (2012). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje*. Material docente [on-line]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Valencia.
<https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA1.pdf>
- Campos, G. y Lule, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*. VII(13). 45-60.
- Candelario-Dorta, O. (2018). El software en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Física. *EduSol*, 18(63).
<https://www.redalyc.org/journal/4757/475756619014/475756619014.pdf>
- Castellanos, S. M. y Obando B. J. A. (2009). *Errores y dificultades en procesos de representación. El caos de la generalización y el razonamiento algebraico*. Asociación Colombiana de Matemática Educativa.
<http://funes.uniandes.edu.co/710/1/errores.pdf>
- Cortés, S. (2016). *Las operaciones básicas como parte fundamental en la solución de problemas matemáticos* [Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana Puebla]. Repositorio Institucional Ibero Puebla.
<https://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/1358/Cort%C3%A9s%20Ramos%2C%20Seidy.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., Varela Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*. 2(7). 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Espinoza, N., Perdomo, B. y Flores, M. (15-19 de noviembre de 2005). *Criterios y pasos para la evaluación de software educativo* [Ponencia]. IV Congreso Internacional Trujillano de Educación en Matemática y Física, Venezuela.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta edición). México: McGraw Hill.
- Jaramillo, P., Castañeda, P. y Pimienta, M. (2009). Qué hacer con la tecnología en el aula: inventario de usos de las TIC para aprender y enseñar. *Educación y Educadores*. 12(2), 159-179.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942009000200012

- Latorre, A. (2005). *La investigación acción*. Graó.
- Morales, I. (2008). *Propuesta de enseñanza para la factorización algebraica* [Tesis de maestría, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo]. Repositorio Institucional de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx:8083/xmlui/bitstream/handle/DGB_UMICH/3250/FISMAT-M-2008-0002.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ospina, C. (2007). *La comprensión de la factorización a través de una propuesta de docencia virtual en ingeniería de sistemas y telecomunicaciones de la Universidad de Manizales* [Tesis de grado, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional Universidad de Manizales RIDUM.
https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/532/Ospina_Parra_Carlos_Alberto_2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Recio, C. E., Cruz, C., Bautista, S. y Jáuregui, M. (2016). Softwares más comunes para la enseñanza de las matemáticas. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*. 3(5).
<https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/457>
- SEP (2018). *Plan de estudios de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria*. ACUERDO número 14/07/18.
- Serres, Y. (2011). Iniciación del aprendizaje del álgebra y sus consecuencias para la enseñanza. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*. 12(1), 122-142.
<https://www.redalyc.org/pdf/410/41030367007.pdf>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). *La observación participante en el campo. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Torres, Y. y Macías, N. (2009). *Software educativo como apoyo en el proceso enseñanza-aprendizaje del método de reducción en la resolución de sistemas de ecuaciones lineales* [Tesis, Universidad de los Andes]. Biblioteca Digital de la ULA.
http://bdigital.ula.ve/storage/pdftesis/pregrado/tde_archivos/26/TDE-2010-05-28T04:19:36Z-1193/Publico/torres_macia_parte1.pdf
- Travieso, C. (s.f.). *Scratch*. Academia Crsalis.
<http://static.esla.com/img/cargadas/2267/Documentaci%C3%B3n%20Scratch.pdf>
- Trigueros, M., Sandoval, I.T., Lozano, M.D., Cortés, M., Jinich, E. y Schulmaister, M.I. (2019). *Matemáticas 3* (1a. ed.). Editorial Santillana.
<https://packgoogle-pro.s3.amazonaws.com/libromedia-santillana/santillanacontigoconali/matematicas-3-fa-alu/mobile.html>
- Universidad Técnica Nacional. (s.f.). *Factorización de expresiones algebraicas*.
<http://ftp.campusvirtual.utn.ac.cr/calculo/Factorizacion.pdf>

INTEGRA TAC EL PROYECTO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DIGITALES

Nombre de los autores

Juan Manuel Durán Pérez

nuajmd@gmail.com

Maestro en Tecnología Educativa

Escuela Normal Experimental Salvador Varela Reséndiz

Juan Abraham Legaspi Durán

legaspi.ab@gmail.com

Maestro en Educación

Escuela Normal Experimental Salvador Varela Reséndiz

Juan José Gómez Sánchez

juanjozmg@gmail.com

Maestro en Educación

Escuela Normal Experimental Salvador Varela Reséndiz

Línea temática 8. Formación Docente, Culturas Digitales y Tecnologías Educativas

RESUMEN

Las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC), en un proyecto que integra múltiples aplicaciones que buscan mejorar las competencias digitales en los estudiantes. La presente investigación se inicia principalmente por la carencia de materias curriculares relacionadas con el desarrollo de competencias en el uso de las TAC, del modelo educativo 2018 de la licenciatura en educación primaria. Por tal motivo primero se procede con un diagnóstico para identificar las áreas de oportunidad respecto a las competencias digitales, cuyo resultado da cabida a la búsqueda de posibles soluciones creando el proyecto Integra TAC, un proyecto integrador de varias aplicaciones que llevaron a los estudiantes a conocer y aplicar para desarrollar su propio proyecto. Teniendo como pregunta principal ¿cuál es el impacto del proyecto de intervención Integra TAC, en el desarrollo de la competencia digital en los estudiantes de segundo grado de la licenciatura en educación primaria de la escuela normal Salvador Varela Reséndiz?

Palabras clave:

Competencias digitales, educación y tecnología.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el marco de la Agenda 2030, establecida por la Organización de las Naciones Unidas, actualiza a su tercera versión la pedagogía en las TIC y la educación, donde la UNESCO desde 2008 ha establecido estándares en competencias digitales que los docentes deben tener como: el uso de herramientas tecnológicas digitales, comunicación en entornos virtuales, integración de las TIC de forma pedagógica, gestión para el uso de las TIC y uso de las TIC en la investigación. El problema es que de manera formal no existe materia curricular para el desarrollo de la competencia de la competencia digital en el modelo educativo 2018, dejando el desarrollo de esa competencia a la transversalidad de las materias, aunque sigue apareciendo el desarrollo de la competencia profesional: usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje, viéndolo desde la transversalidad de las materias (DGESPE, 2018), lo cual puede ser insuficiente y requiere de apoyo para mejorar esas competencias.

MARCO TEÓRICO

La competencia digital es el uso crítico y creativo que el docente puede darle a las TIC, para alcanzar las metas relacionadas con el aprendizaje (Ferri, 2013), Valarezo y Santos (2019), en su investigación y análisis documental tienen como conclusiones que las TAC son las nuevas TIC por el sentido que se les da al utilizarse en el aprendizaje y no solo de comunicación, sino de creación de conocimiento. Las competencias digitales, como las competencias didácticas son indispensables para el docente, pues es el creador de ambientes de aprendizaje e integrador de las nuevas tecnologías, un docente que solo tiene competencias digitales sin métodos didácticos es un docente que pronto se verá superado por sus alumnos (Medina, De la Herrán, y Domínguez, 2017), entonces el docente está obligado a pensar qué y cómo utilizar herramientas digitales y equipos tecnológicos para el aprendizaje.

En la clasificación que realiza Cabero y Martínez (2019), se define la iniciación como primera etapa, siendo los conocimientos instruccionales que han adquirido de manera formal o informal, sobre diseño, uso educativo, gestión y administración, investigación y éticos. En la siguiente etapa la incorporación es la integración de la tecnología sustituyendo ciertas prácticas tradicionales y haciéndolas más eficientes. En la última etapa de transformación se requiere de actitud y aptitud, para lograr enseñar con las TIC y que los alumnos aprendan a enseñar también, en cada una de las etapas estará inmerso en diferentes niveles de complejidad el diseño, uso educativo, gestión, administración, investigación y el compromiso ético de los recursos a utilizar. El nivel que los docentes formadores de profesores deben tener es la de transformación, pues se requiere que cuando egresen sean ellos los que las implementen en su vida profesional y con sus estudiantes. Es importante desarrollar la competencia de aprender a aprender, pues la información existe y casi todo lo podemos encontrar en internet.

METODOLOGÍA

El enfoque utilizado fue el cuantitativo, mediante la implementación del cuestionario de competencias TIC de los profesores de Fernández, Fernández y Cebreiro (2016), con un nivel de confianza del 95% y una consistencia interna coeficiente alfa de Cronbach $\alpha = 0.981$, mediante una escala Likert: 1 = nada competente, 2 = poco competente, 3 = competente, 4 = muy competente y 5 = totalmente competente; aplicado a 60 estudiantes de la licenciatura en educación primaria de segundo grado en el 2020 tomando esto como la población y se trabajó la intervención con un grupo experimental de 30 estudiantes, en un pretest y un postest, en un diseño experimental.

El momento de estudio fue longitudinal, en un primer momento pretest fue realizado el 21 de octubre de 2020, seguido de la intervención y luego aplicando en un segundo momento se aplicó el postest el 15 de diciembre de 2020, viendo la evolución que se tuvo sobre el desarrollo de las competencias digitales y con ello se determinó el efecto que tuvo la implementación del programa de intervención Integra TAC. El alcance de estudio se considera explicativo porque brinda respuestas a preguntas como: ¿cuál es el impacto del programa de intervención Integra TAC, en el desarrollo de la competencia digital en los estudiantes de segundo grado de la licenciatura en educación primaria de la escuela normal Salvador Varela Reséndiz?

El escenario donde se desarrolló la investigación fue en Escuela Normal Experimental Salvador Varela Reséndiz de Juchipila, Zac., sin embargo, por la contingencia se puede decir que el escenario cambió a modo virtual y los espacios físicos es el lugar donde reside cada quien. El taller Integra TAC se desarrolló mediante el uso de la plataforma classroom, asignando las actividades correspondientes semana a semana, así como los materiales suficientes para su desarrollo, constando de un video tutorial exclusivo para la actividad y un ejemplo, no obstante, tienen la libertad de consultar más información en internet de cómo realizar la tarea. En relación al trabajo se tiene que en cada actividad se crea un producto, el cual deberán de entregar mediante un enlace o como archivo adjunto, mismo que es evaluado por medio de una lista de cotejo. En cuanto a comunicación se mantuvo interacción con el grupo mediante el uso del tablón de classrrom y el uso de comentarios, pero sobre todo en el grupo de WhatsApp.

Integra TAC, es un proyecto creado a partir de una de las áreas de oportunidad detectadas por medio de la aplicación del cuestionario, donde se busca fortalecer en los estudiantes las competencias relacionadas con el uso de la tecnología educativa. Las herramientas digitales expuestas en este proyecto son utilizadas de forma práctica para la solución de una situación planteada de forma hipotética, sin llegar a profundizar en todas sus posibilidades, pero si experimentando en su uso y conocimiento de ellas.

En el proyecto se define un propósito, algunas competencias a desarrollar, la ubicación curricular, ficha técnica, etc. La metodología implementada para el desarrollo del taller fue mediante el uso de aula invertida, donde se les proporciona a los estudiantes las instrucciones correspondientes, un ejemplo del producto solicitado, la herramienta digital a utilizar, un video tutorial de cómo crear el producto y una lista de cotejo para valorarlo. El trabajo a desarrollar por los estudiantes fue integral pues ellos a su vez desarrollaron un proyecto sobre una temática específica utilizado varias aplicaciones en línea e incorporando cada uno de los productos hasta finalizar con una valoración del aprendizaje:

- Producto 1, cartel para esto utilizaron CANVA.
- Producto 2, infografía para ello implementaron Piktochart.
- Producto 3, imagen interactiva Genially.
- Producto 4, creación de un juego mediante Educaplay.

- Producto 5, creación de una presentación con Emaze.
- Producto 6, elaboración de un video con Powtoon.
- Producto 7, creación de una encuesta o un examen con Kahoot o Formularios de Google.

Trabajando en la sesión virtual con explicaciones de manera general y en particularidades de lo que no quedo claro, brindando el tiempo para asesoría y culminación de la actividad. Trabajando de forma práctica es la mejor manera de desarrollar competencias.

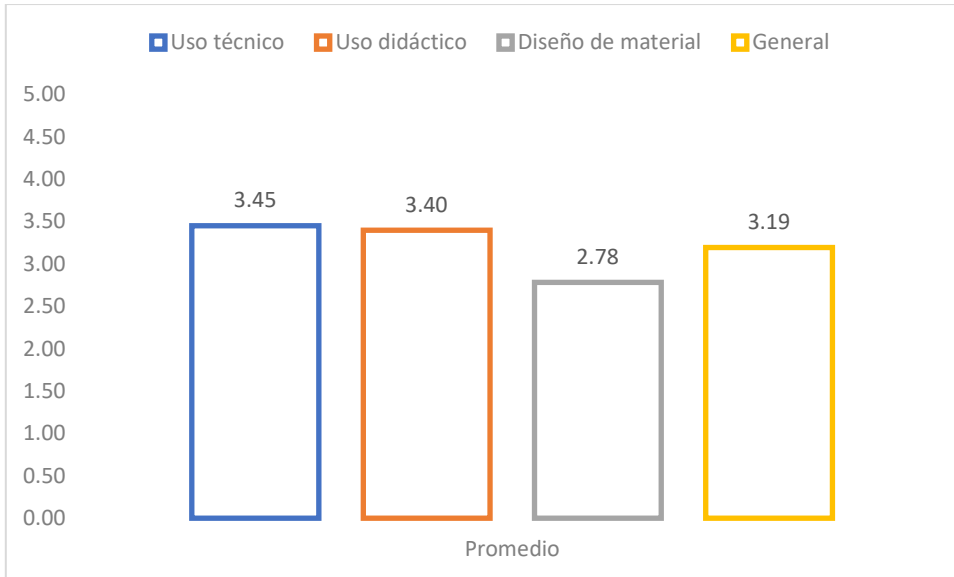
RESULTADOS

Diagnóstico Pretest

El cuestionario de competencias TIC aplicado para el pretest y postest consta de tres dimensiones: uso técnico con 13 ítems, uso didáctico y diseño de medios o material con 16 ítems cada uno. En la Figura 1, en se muestra los resultados generales por cada una de las dimensiones, donde claramente se identifica que la dimensión con más área de oportunidad era la de diseño de materiales, sin embargo, se analizaron todos los resultados para identificar la competencia en particular donde los jóvenes dicen sentir que les hace falta mejorar. Se muestra la competencia en la Figura 2, con más bajo promedio 2.30, la mediana de 2 y la moda de 2, existiendo dispersión de su varianza de 1.16 y 1.09 su desviación estándar, lo que lleva a tener datos mínimos de 1 y máximos de 5, manifestándose la información en un rango de 4 y coincide con la dimensión de creación de materiales.

Figura 1.

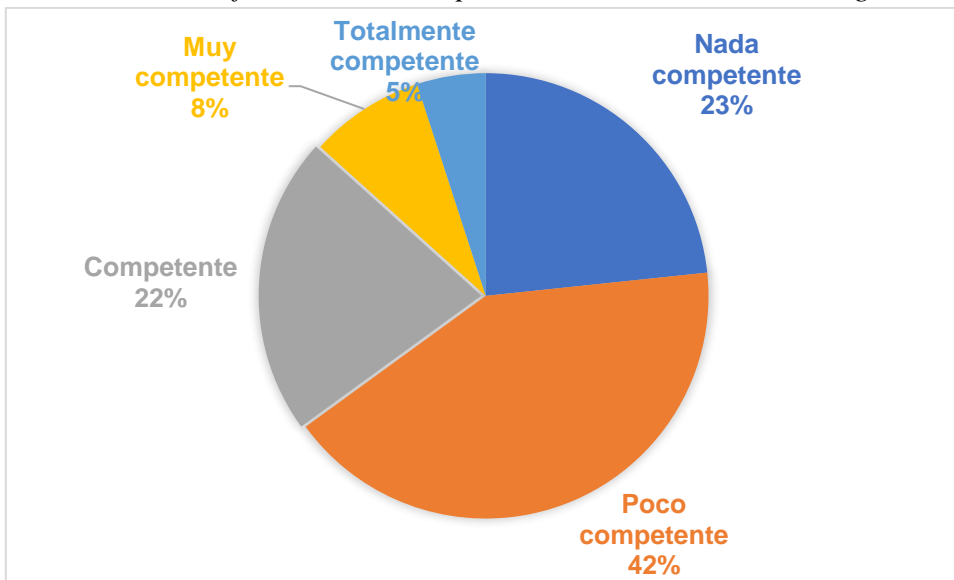
Promedio general por dimensión.



Fuente: elaboración propia.

Figura 2.

Utilizar software educativo para el diseño de materiales digitales.

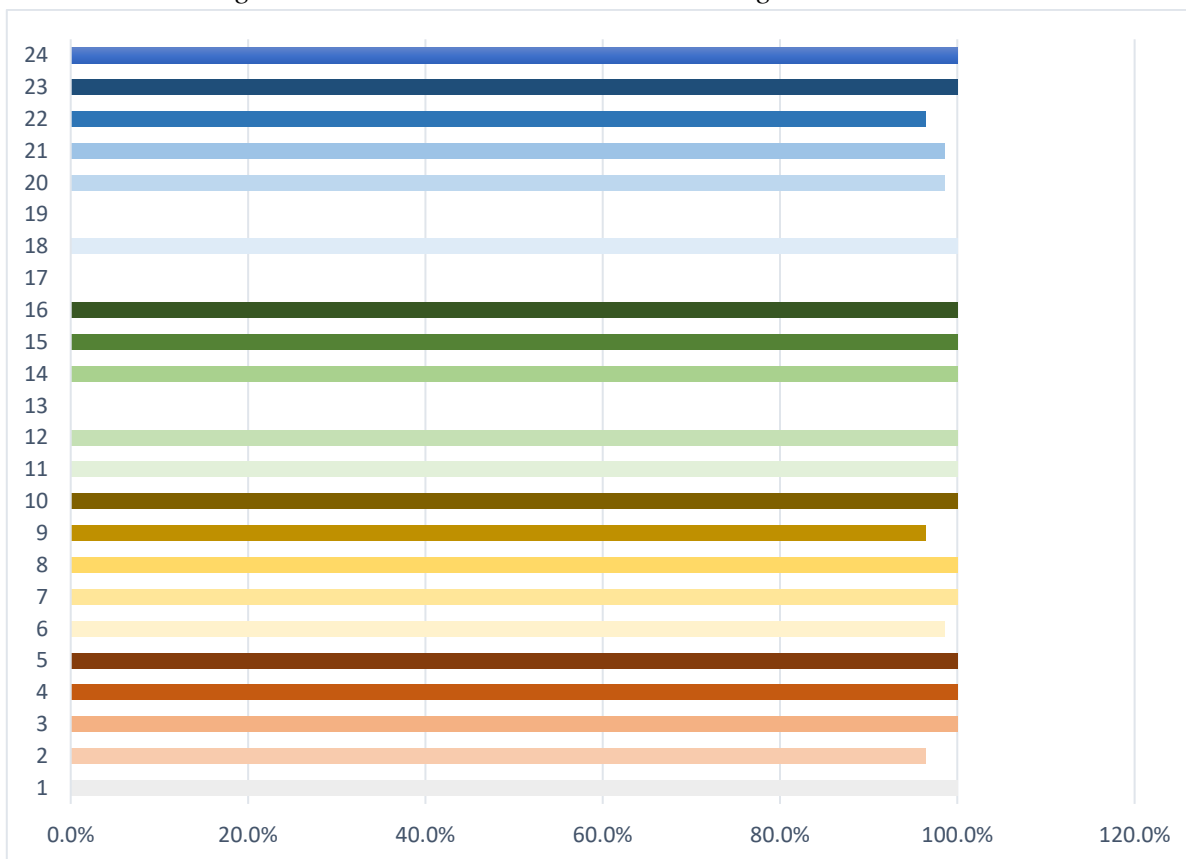


Del Proyecto

La inscripción total del taller fue al inicio de 30 estudiantes, sin embargo, se redujo en las primeras sesiones y pasó a ser de 24 estudiantes, los motivos en su mayoría eran porque no tenían tiempo, por ser un esfuerzo adicional a de las actividades comunes escolares. Con un registro total de 24 estudiantes, durante el transcurso del taller, algunos de ellos no participaron tal es el caso de 3 alumnos, reduciendo la matrícula activa. En la Figura 3, se muestra a los estudiantes y los resultados generales de la evaluación, existiendo diferencias mínimas entre los productos elaborados de excelente calidad la mayoría de ellos.

Figura 3.

Promedio general de la evaluación en el taller Integra TAC de los estudiantes.

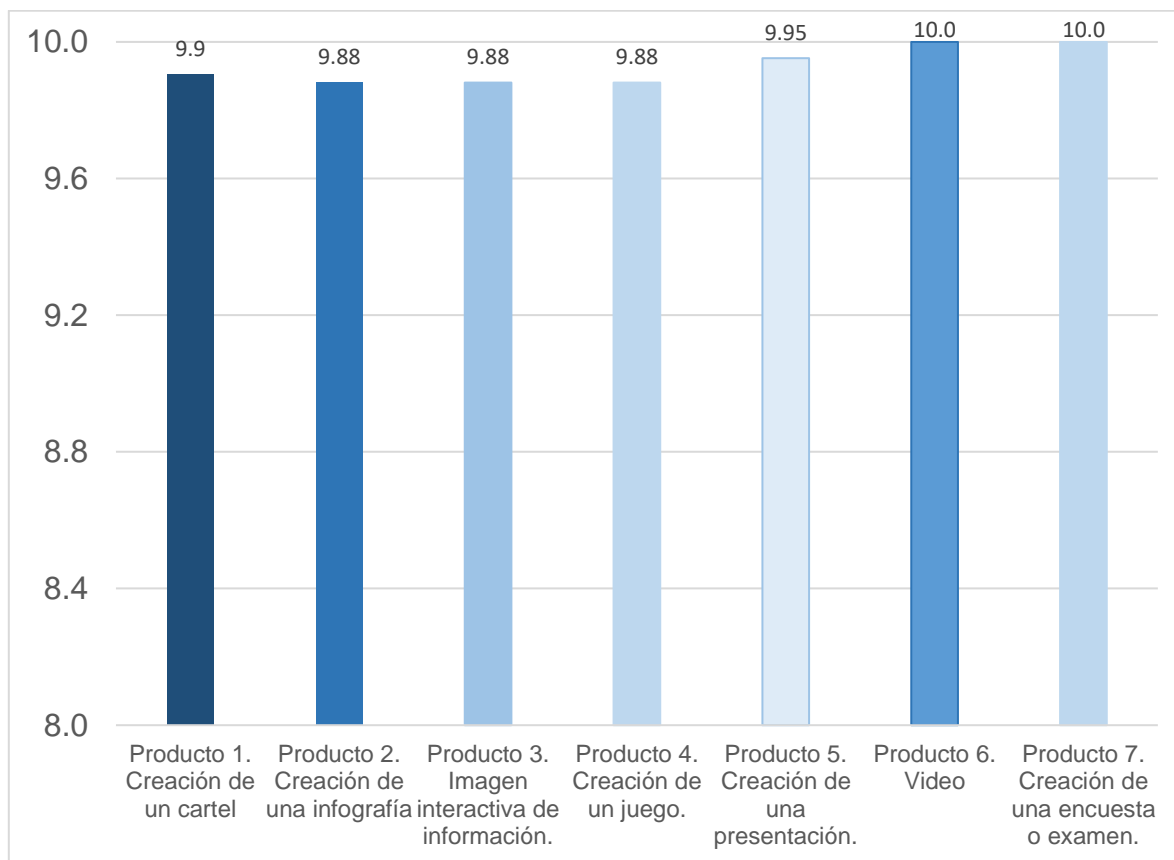


Fuente: elaboración propia.

La competencia en la que se basó el taller Integra TAC, fue Utilizar software educativo para el diseño de materiales digitales, por eso la razón de crear mediante distintas aplicaciones varios productos que les ayuden a mejorar dicha competencia. Los resultados de manera general de todos los productos obtenidos de los alumnos activos fueron sobresalientes, como se puede apreciar en la Figura 4. Las diferencias son mínimas, al inicio fue un poco difícil, pero una vez que se acoplaron a la forma de trabajar casi autodidacta mejoraron aún más.

Figura 4.

Resultados Generales de las Evaluaciones de todo los Productos.



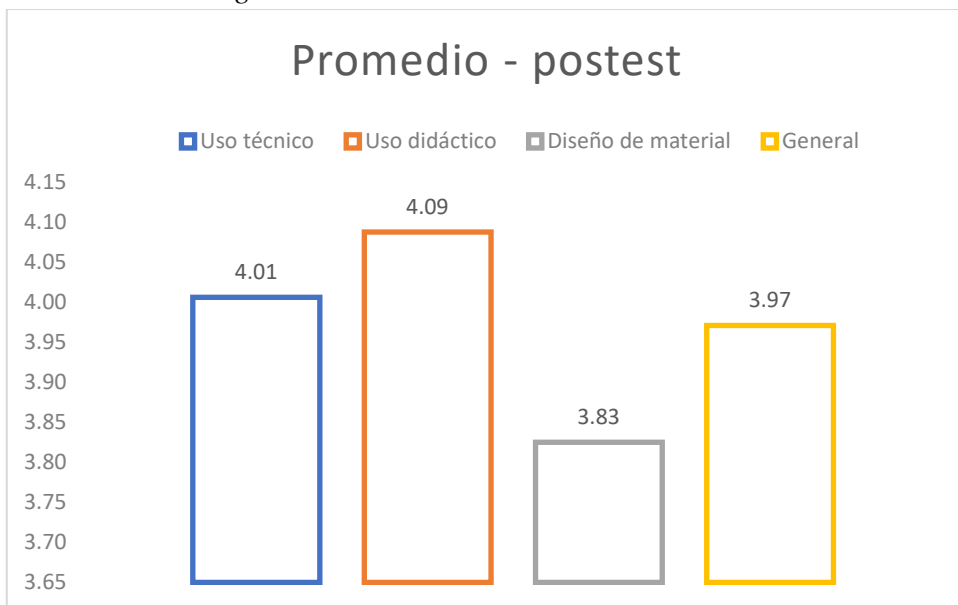
Fuente: elaboración propia.

Resultado Posttest

En lo que respecta a los datos recabados de manera general se tiene un promedio de 3.97 (ver figura 5), considerándose muy competentes según la escala manejada en el cuestionario. En lo que respecta por dimensión se tiene que los promedios tanto del uso técnico, como del uso didáctico y creación de los materiales digitales, los jóvenes se consideran muy competentes, pues el resultado es de 4.01, 4.09 y 3.83, con una moda de 5. Respecto a la varianza y desviación típica, sigue habiendo dispersión lo que indica que existen alumnos que se consideran muy competentes y otros no tanto, los datos donde se ve más homogénea la información son en el uso didáctico pues está por debajo del 1.

Figura 5

Promedio global de las dimensiones.

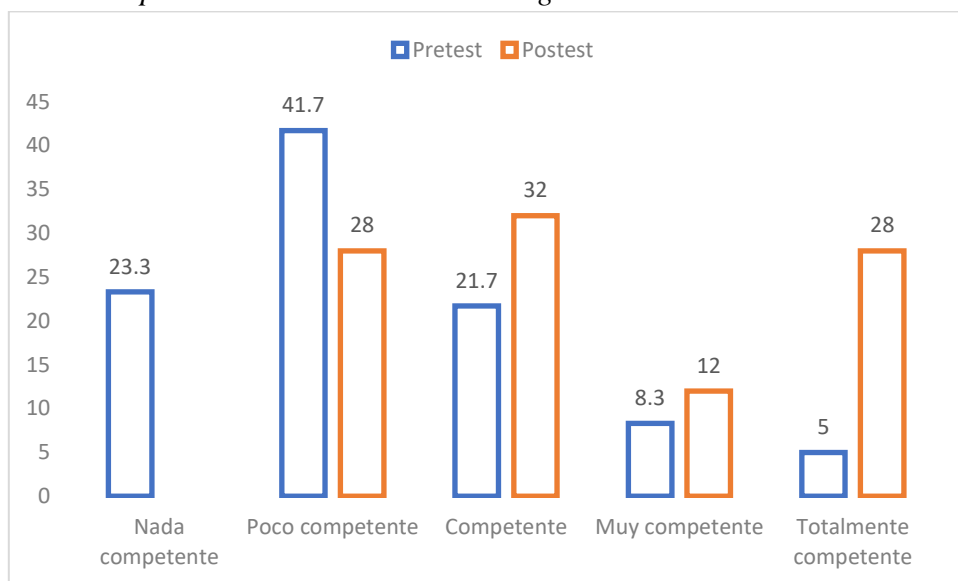


Fuente: elaboración propia.

El énfasis principal del taller Integra TAC, fue mejorar el nivel de la competencia sobre el uso de software educativo para la creación de materiales digitales, integrando el proyecto por 8 aplicaciones y la creación de 7 productos diferentes que conformaban así un proyecto desarrollado por alumno. Se utilizaron aplicaciones en línea principalmente por cuestiones del trabajo a distancia que se estaba desarrollando, pensado en que son herramientas fáciles y útiles, aunque no todas fueran creadas para el ámbito educativo, se pueden adaptar a ello. Los resultados fueron favorables como se puede ver en la figura 6, logrando un avance significativo en el promedio, subiendo de nivel de competencia y posicionando el mayor porcentaje en competentes, teniendo el cambio más significativo en el nivel totalmente competente.

Figura 6

Análisis comparativo niveles de la competencia en porcentaje: uso de software educativo para el diseño de materiales digitales.



Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El constructivismo y el proyecto de intervención

Piaget, uno de los teóricos más ilustres del constructivismo, explica que tanto el conocimiento como la inteligencia se construyen gradualmente, siendo una constante la relación intrínseca con el ambiente que lo rodea (como se citó en Yale University, 1977). El docente debe generar ese contexto para que se logre un aprendizaje, para tal caso en el proyecto de intervención se implementa un escenario rodeado de tecnología para el desarrollo de su competencia, que se implementa gradualmente, donde el docente participa como facilitador del proceso de enseñanza y el estudiante resuelve las actividades como lo plantea Aparicio y Ostos (2018).

La situación laboral no permitió el trabajo en el aula de forma presencial por la pandemia, sin embargo, se aprovechó lo mejor que se pudo las condiciones que se tuvieron, trabajando en un ambiente totalmente virtual por medio de una plataforma, de redes sociales, de forma asíncrona y síncrona; donde el trabajo realizado se asocia directamente al constructivismo como lo menciona Cabero y Llorente (2015), donde los estudiantes participan de forma activa y son quienes controlan su propio progreso de aprendizaje, pues no se tienen horarios de trabajo y no se limita a solo una fuente de información.

Las TAC en la educación y los resultados obtenidos

Cózar, González-Calero, Villena y Merino (2019), consideran que las TIC tienen una gran posibilidad en la educación como uso didáctico y Martínez (2016), resalta la importancia de la formación docente en el uso de las TAC, tomando estas consideraciones el proyecto de intervención fue un acierto, puesto que se contó con excelentes aplicaciones con grandes posibilidades de uso en la educación, brindándoles a los jóvenes la oportunidad de formarse en el uso de las TAC, logrando mejorar su competencia digital.

Se reconoce que el servicio que brinda internet es una oportunidad al conocimiento y el buen uso es una competencia de los futuros docentes, en los resultados del pretest los estudiantes dicen que son competentes, una vez concluido el taller la percepción de los jóvenes mejoró, una de las razones es la metodología implementada de aula invertida, pues la primera fase corresponde al aprendizaje autónomo (Hernández, Rodríguez y Hernández, 2019), donde se vieron en la necesidad de utilizar internet para consultar, tanto el tema a desarrollar como para el aprendizaje de las aplicaciones para la creación de materiales digitales.

Las TAC en la educación

El uso de la tecnología tiene muchas funcionalidades, en la educación es una forma de innovar, Huerta, Castro, Paniagua y Melchor (2018), realizan un experimento en las formas de enseñar: una basada en el docente y contenido, la otra por medio del uso de una plataforma educativa, con una metodología constructivista, logrando obtener mejores resultados en las evaluaciones de los jóvenes que utilizaron la plataforma. Es muy limitado el conocimiento que se les puede brindar por parte del docente en un tiempo determinado y en un espacio cerrado, el uso de internet es un espacio infinito de información donde los jóvenes pueden aprender. Dentro de la formación de profesores, el taller implementado tiene el propósito de desarrollar la competencia digital y con ella desarrollar nuevas formas de enseñar y de aprender. Respecto a los resultados no se contrastan dos propuestas, sino que se le apuesta a una sola, la tecnología para mejorar los aprendizajes y desarrollar la competencia digital.

El uso de la tecnología en la educación es muy diverso. Granados (2015), en el desarrollo de su investigación, hace uso de la tecnología digital implementándolo en la enseñanza de los métodos numéricos, dando mejores resultados al hacerlo. Existen muchas herramientas que facilitan las actividades, para ello en el taller se tuvieron varias aplicaciones, para que los estudiantes vieran las posibilidades que tienen en los procesos educativos y así poder también elegir dependiendo de las necesidades, lo cual permitió el desarrollo de varias competencias digitales.

Con un proyecto pensado para el trabajo presencial y abriéndose la oportunidad para demostrar los beneficios del desarrollo de la competencia digital en un proyecto de trabajo totalmente en línea, complicando la realización de la intervención, pero con ayuda de algunos amigos compañeros maestros que conocían a los grupos permitió en un primer momento

tener un acercamiento y poder aplicar el cuestionario, conociendo el nivel de competencia y así crear un proyecto acorde a las necesidades.

El proyecto de intervención Integra TAC, es una propuesta para la creación de materiales digitales que los docentes comúnmente requieren, pudiéndose utilizar de forma virtual o presencial, por tal motivo el proyecto es un aporte al desarrollo de la competencia digital, por el enfoque de aprendizaje y de enseñanza, teniendo una aplicación directa en el campo laboral docente. Las herramientas utilizadas en el proyecto, tienen un amplio margen de aplicación y muchas otras opciones, las cuales con el conocimiento mínimo se pueden explorar y explotar al máximo.

Respecto al cuestionamiento ¿cuál es el impacto del proyecto de intervención Integra TAC, en el desarrollo de la competencia digital en los estudiantes de segundo grado de la licenciatura en educación primaria de la escuela normal Salvador Varela Reséndiz?, el impacto fue favorable viendo los resultados del pretest y postest hay mejoras sobre todo se nota en la parte correspondiente al primer nivel donde los estudiantes se consideraban nada competentes, en el postest no existen en ese nivel, al contrario aumenta en el nivel cuatro donde se consideran altamente competentes. Con ello el impacto del proyecto de intervención integra TAC, fue positivo.

REFERENCIAS

- Aparicio, O. Y., y Ostos, O. L. (2018). El constructivismo y el construccionismo. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 11(2), 115-120. Recuperado de <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2018.0002.05>
- Cabero, J., y Llorente, M. d. C. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje. *Revista lasallista de investigación*, 12(2), 186-193. Recuperado de https://scholar.google.com.mx/scholar?as_ylo=2015&q=constructivismo+tecnologia+C3%ADa&hl=es&as_sdt=0,5
- Cabero, J., y Martínez, A. (2019). Las TIC y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 247-268. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9421/9308>
- Cózar, R., González-Calero, J., Villena, R., y Merino, J. (2019). Análisis de la motivación ante el uso de la realidad virtual en la enseñanza de la historia en futuros maestros. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (68), 1-14. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1315>
- DGESPE. (2018). *La transformación pedagógica de acuerdo al nuevo modelo educativo*. Recuperado de <https://cevie-dgespe.com/Page/index.php/planes-de-estudios-2018/63>

- Fernández, J., Fernández, M., y Cebreiro, B. (2016). Desarrollo de un cuestionario de competencias en tic para profesores de distintos niveles educativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (48), 135-148. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/38450>
- Ferri, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Recuperado de <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf>
- Granados, A. (2015). Las TIC en la enseñanza de los métodos numéricos. *Sophia 11*(2), 143-154. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349760768005>
- Hernández, D., Rodríguez, S. y Hernández, J. C. (2019). Comunidad virtual de aprendizaje para la alfabetización internacional. *Tecnología Educativa*, 4. Recuperado de <https://tecedu.uho.edu.cu/index.php/tecedu/article/view/104/86>
- Huerta, S., Castro, D., Paniagua, A., y Melchor, A. (2018). Impacto de un modelo pedagógico constructivista apoyado con TIC para desarrollar competencias en medicina. *Investigación en Educación Médica*, 7(28), recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3497/349760768005>
- Martínez, O. A. (2016). Programa de Formación Docente de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Núcleo Barinas (Venezuela). *Revista Scientific*, 1(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563660226007>
- Medina, A., De la Herrán, A. y Domínguez, C. (2017). *Nuevas perspectivas en la formación de profesores*. España: UNED.
- Valarezo, J. W., y Santos, O. C. (2019). Las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento en la formación docente. *Revista Conrado*, 15(68), 180-186. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n68/1990-8644-rc-15-68-180.pdf>
- Yale University. (1977). *Piaget explica a Piaget* (1- 3). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=NuDjscvqE08>,
<https://www.youtube.com/watch?v=zYnlnYiWfoE> y
<https://www.youtube.com/watch?v=5H-wMcVHaAU>

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS CON TIC PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA COMBINACIÓN DE FUNCIONES

Felipe Bermejo Herrera, Sol Felipe Hernandez Guerrero y Ricardo Rafael Macareno Flores
Escuela Normal Superior del Estado de Puebla.

Maestría en Educación Matemática, Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad
en Matemáticas y Doctorado en Investigación e Innovación Educativa.

Investigador, docente e investigador.

bermejo60@yahoo.com.mx

sol.felipe.hernandez.guerrero@gmail.com

ricra@yahoo.com

Línea Temática: Formación Docente, Culturas Digitales y Tecnologías Educativas.

RESUMEN

Esta investigación presenta resultados preliminares sobre la enseñanza y el aprendizaje de la *combinación de funciones* de los Docentes en Formación Inicial (DFI) que cursan sus estudios en una Escuela Normal (EN); al explorar sus procesos de aprendizaje sobre las funciones de las formas $f(x) = ax + b$; $f(x) = ax^2 + bx + c$ & $f(x) = ax^3$, se comunica que la formación que tuvieron en niveles educativos anteriores y la relación que sostuvieron sobre las concepciones construidas con esa base, influyeron en el diseño y puesta en práctica de propuestas para la intervención en el campo de la matemática, respecto a las actividades con las que se enseña y el rol de maestro en ese proceso. Hecho que permitió el análisis de las experiencias de los DFI para fundamentar una práctica que lograra en los adolescentes una formación matemática, desde una matemática dinámica, representaciones múltiples, TIC y el rol del maestro. Asimismo, se presenta el diseño de actividades didácticas de mejora,

ofreciendo conclusiones sobre la necesidad de modificar las prácticas de los formadores en las EN, se muestra la factibilidad del uso de la herramienta tecnológica TI-Nspire CX CAS, como medio para interactuar con el objeto matemático.

Palabras clave: combinación de funciones, heurísticas, representaciones múltiples.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La enseñanza de la matemática en educación básica y educación media superior presenta fuertes retos. Las evidencias reportadas con base en las evaluaciones que se realizan en nuestro país, dan cuenta de las carencias en la formación de los adolescentes y jóvenes en el campo de la matemática.

Los resultados en el área de las matemáticas, muestran las deficiencias en los procesos de aprendizaje de los alumnos de educación secundaria y educación media superior; éstos los da a conocer el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), después de la aplicación del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea); en ellos se indica que en 2017, el 86.2% de los alumnos de tercero de secundaria de educación básica evaluados, se encuentran en un nivel insuficiente y elemental y, solamente el 13.7%, está en un nivel de bueno y excelente (INEE, 2018).

Estos resultados obligan a asumir el reto de transformar la manera en la que se abordan los contenidos matemáticos en la educación básica y de la educación media superior. Se hace necesario entonces, transformar las prácticas de los profesores que atienden esos niveles educativos, lo que implica su actualización y formación permanente. La clave de este cambio, es la transformación de las formas de enseñanza para que los alumnos sean activos, creativos, interesados por aprender y lograr los aprendizajes de calidad que hoy demanda nuestra sociedad; idea plasmada en los Aprendizajes Clave en la asignatura de matemáticas de la educación básica (SEP, 2017).

Lo anterior, nos emplaza a considerar seriamente los procesos de formación inicial de los docentes de educación básica y de educación media superior que se gestan en las EN, para fortalecerlos y mejorarlos; si esa formación es cada día más sólida, cuando ingresen al servicio docente, los nuevos docentes formarán mejor a los estudiantes de las escuelas de educación básica y educación media superior.

En este sentido es importante mencionar que la experiencia docente que se ha recabado del trabajo en los cursos de *práctica docente en el aula y estrategias de trabajo docente* en una EN, ha permitido visualizar que los estudiantes normalistas presentaban retos en el diseño y la implementación de sus propuestas didácticas. De ahí que se considere que, para que los DFI desarrollen en los adolescentes de educación básica y educación media superior el pensamiento matemático, primero, lo deben de desarrollar ellos en la EN.

Esto se vislumbró al cuestionarles sobre sus procesos de intervención docente, identificando en este ejercicio varios problemas, entre los cuales destacan: la falta de estrategias didácticas que promuevan la reflexión y el análisis de los contenidos matemáticos.

Por esta razón, se considera relevante privilegiar la reflexión en la construcción de conocimientos en los procesos de formación inicial, el desarrollo de habilidades didácticas y la priorización del análisis sobre los procesos de aprendizaje de los adolescentes, pues fue un requerimiento fundamental en esta investigación. Para orientar a los DFI en la EN, éstos deberán aprender a identificar situaciones problemáticas, formular hipótesis susceptibles de ser validadas a través de propuestas que incluyan el uso de recursos tecnológicos y, finalmente, argumentar en torno a los resultados obtenidos y el beneficio que aporta su práctica docente.

El propósito de esta investigación es reconocer la interrelación de los elementos señalados, conlleva a distinguir de qué manera los DFI construyen sus conocimientos y desarrollan habilidades para que, posteriormente, orienten de manera adecuada su labor docente en las escuelas secundarias o instituciones de media superior al utilizar recursos tecnológicos.

Esta investigación se desarrolló en una EN ubicada en la Avenida 11 Sur 1102, Colonia Centro al inicio del ciclo escolar 2019-2020. Uno de los puntos de partida de esta investigación, fue el análisis de las planeaciones didácticas de los DFI que iban a implementar en las escuelas secundarias en las jornadas de *práctica docente*.

Otro dato que orientó esta investigación fue la información que proporciona la Dirección General para la Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) al comunicar que en el Examen de Ingreso al Servicio que: de 81,490 sustentantes que presentaron el examen al SPD, se obtuvo que el 22.8%, reportó un nivel “aceptable”, el 72.7% “requiere procesos de nivelación académica”; y finalmente el 4.5% obtuvo un resultado “no aceptable”. Cabe mencionar, que en ese examen nacional participaron egresados de 824 instituciones de educación superior (Normales públicas y particulares, Universidad Pedagógica Nacional y sus extensiones en los estados y egresados de universidades públicas, entre otros... (DGESPE, 2010).

Lo anterior permitió formular la siguiente pregunta: ¿cómo orientar a los DFI en la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades, a través de las representaciones

múltiples y la implementación de la calculadora TI – Nspire CX CAS en la graficación de la combinación de funciones?

MARCO TEÓRICO

En la historia de las matemáticas encontramos que, hace aproximadamente 4000 años, es decir, 2000 años a.C., los babilonios dejaron testimonio de ideas intuitivas del concepto de función en sus tablillas de arcilla; en ellas, se encontraron vestigios de ésta. Estas evidencias mostraron posiblemente la primera idea esencial en la construcción del concepto función. Además, plasmaron la idea de relación, al acuñar en sus tablillas una correspondencia entre números y sus cuadrados.

Por su parte el Dr. Fernando Hitt Espinosa, proporciona el concepto de función en términos de variable independiente, variable dependiente y lo expresa de la siguiente manera: “en toda cuestión donde se tengan que considerar varias variables, se pueden atribuir a algunas de ellas valores arbitrarios; entonces, las otras variables toman valores determinados. Las primeras son llamadas variables independientes, las otras son nombradas variables dependientes o funciones de las variables independientes” (Hitt, 2002, p. 73).

Hitt Espinosa, contribuye de esta manera al desarrollo del campo disciplinario de las matemáticas, al construir de manera intuitiva la noción conceptual de función; a finales de la década de los años treinta, el grupo matemático Bourbaki influyó para darle un enfoque conjuntista al constructo de función, perdurando esta influencia hasta mediados de la década de los años setenta. Con ello, se reorganizó la enseñanza de la matemática. Por otro lado, algunos libros presentan también a la función, como una “máquina” que tiene una “entrada” y produce una “salida”.

El Dr. Hitt, en su libro *Funciones en contexto*, argumenta que la experimentación en educación matemática, específicamente sobre el concepto de función, ha demostrado que las definiciones utilizadas durante el siglo XX no son equivalentes en cuanto al aprendizaje de dicho concepto. Los estudios desarrollados sobre la comprensión de funciones mostraron que, para la enseñanza media, la definición más apropiada es la que explícitamente se refiere a la variable. La enseñanza de la definición de función en términos de regla de correspondencia entre conjuntos, se puede postergar hasta el ciclo universitario (Hitt, 2002, p. 75).

Se sabe también que, al emplear diversas representaciones durante la enseñanza de algún contenido matemático, se aprende con mayor profundidad porque se puede manipular una representación y se observa que sucede en las otras representaciones del objeto matemático con relación a las representaciones múltiples y a la matemática dinámica. Ivonne Twigg Sandoval Cáceres y Luis Enrique Moreno Armella, argumentaron que el “desarrollo tecnológico ha permitido tener herramientas que generan representaciones dinámicas de objetos matemáticos, esto es, suministran un amplio abanico de representaciones de un objeto matemático y de relaciones matemáticas.” (Sandoval I & Moreno L, 2012, p. 2).

Así, al manipular el objeto matemático a través de sus diferentes representaciones, ayuda a visualizar las propiedades o características que tiene el constructo matemático, en otras palabras, se puede conjeturar ideas antes de dinamizar la construcción. Martín Eduardo Acosta Gempeler (2002), sustenta que todo dibujo en la pantalla no es definitivo, sino que puede ser manipulado y transformado. Es importante descubrir las propiedades que permanecen constantes durante el desplazamiento. Toda imagen en la pantalla es provisional y sus características son sólo aparentes. Es necesario dudar de lo que se ve, pues al mover la figura para observar si las propiedades se mantienen en todos los casos (Acosta, 2002, p. 32).

METODOLOGÍA

La metodología empleada en este trabajo intelectual fue investigación-acción (IA). Antonio Latorre en su libro *La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* argumenta que ésta consiste en una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión (Latorre, 2003, p. 24).

El proceso de la metodología, se inicia con el diseño, implementación y evaluación de actividades didácticas, lo que permitió iniciar con un examen diagnóstico que arrojó elementos de reflexión, posteriormente, se delinearon hojas de trabajo en donde se describieron las consignas y confrontaciones del curso – taller, fue desarrollado durante dos semanas y media, con sesiones de 120 minutos en tres días a la semana con estudiantes normalistas del cuarto semestre; el sentido de las actividades propuestas, fue el análisis de los conceptos de representaciones múltiples, parámetro, matemática dinámica y se desarrollaron seis actividades didácticas.

El Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, revela que toda persona del territorio nacional tiene derecho a recibir educación y que el Estado garantizará

la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y de los directivos, garanticen el máximo logro de aprendizajes de los educandos, (SEP, 2016, p. 18).

En consecuencia, el enfoque de la matemática en la educación secundaria, se refiere a la resolución de problemas a través de la Teoría de las Situaciones Didácticas, misma que permea a la matemática de la educación básica en la propuesta curricular 2016, puesto que describe que el enfoque supone que la matemática es un objeto de análisis y cuestionamiento, más que un conjunto de nociones. Se basa en el planteamiento y la resolución de problemas, también conocido como aprender resolviendo (SEP, 2016, p.104).

Teniendo como sustento, la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016 del campo disciplinario de la matemática en donde la actividad intelectual de los alumnos es el centro del proceso didáctico, en donde en lugar de explicaciones, reciben indicaciones claras y precisas y se les cuestiona para que reflexionen y analicen los constructos matemáticos: las indicaciones (las consignas), para llevar a cabo las tareas y utilizar los conocimientos previos para construir nuevos conocimientos y encontrar vías de solución a los problemas planteados y, los cuestionamientos (las confrontaciones), para el desarrollo de habilidades al argumentar ideas y comunicarlas.

Lo anterior lleva a considerar que, orientar a los DFI en el estudio de la matemática con actividades didácticas cuidadosamente seleccionadas con el apoyo de la calculadora TI – Nspire CX CAS, abre un camino para experimentar un cambio radical en el salón de clases; en donde los DFI conjeturen, reflexionen, analicen, discutan, valoren, aprendan y revaloren su trabajo docente.

Esto porque como se indicó anteriormente, en años recientes se han detectado debilidades en la educación básica, a través de las diversas evaluaciones realizadas por las autoridades educativas, sobre todo en el área de matemáticas; esta situación no es ajena al subsistema de la EN, que es donde se prepara a los futuros docentes que más tarde se incorporarán al Sistema Educativo Nacional (SEN). Se sabe que una de las situaciones que están fallando en el proceso formativo de los DFI son las formas de enseñanza, por ello, es urgente proponer e implementar prácticas pedagógicas de solución para subsanarlo.

Además, en abril de 2015 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), argumentó en su informe que una de las áreas de oportunidad que se muestran a partir de los resultados de los concursos es que los aspirantes que busquen ingresar al SPD se actualicen en las prácticas pedagógicas vigentes, en las nuevas herramientas didácticas, etcétera, a fin de que cuenten con mayores recursos para afrontar exitosamente la evaluación (INEE, 2015, p.146).

Como se observa, los resultados en educación básica y en las EN, fueron el derrotero de esta investigación, el diseño y la implementación de las actividades didácticas orientadas a la construcción de conocimientos y al desarrollo de habilidades digitales, a través de ello, se clarificaron procedimientos, se desarrollaron competencias y se fortalecieron procesos comunicativos de los DFI al realizar las actividades didácticas con la calculadora TI – Nspire CX CAS y emplear como recurso digital las representaciones múltiples.

Además, el dinamismo de la calculadora TI-Nspire CX CAS, ayudó a los DFI, en el desarrollo de actividades didácticas y la construcción de nuevos conocimientos matemáticos que, posteriormente, se podrían implementar en el proceso de enseñanza para identificar los saberes que los alumnos tienen disponibles con la finalidad de utilizarlos en cualquier momento y resolver problemas de mayor complejidad.

El seguimiento y desarrollo de las actividades didácticas fue de manera colaborativa a través de hojas de trabajo, en donde se tuvo una comunicación clara y sencilla con los DFI aprovechando al máximo los tiempos de las sesiones de clase, dado que la calculadora requiere de un acercamiento didáctico diferente, en donde el DFI fue el protagonista e interactuó con sus pares y la herramienta tecnológica, para que se responsabilizara de sus procedimientos y resultados.

En el diseño de las hojas de trabajo, se consideró el contenido de enseñanza, el propósito a alcanzar, la estrategia didáctica, la metodología, la calculadora TI – Nspire CX CAS y los rasgos a evaluar; con las directrices anteriores, se describió la ruta de las actividades didácticas a desarrollar.

Con relación a lo anterior, la SEP y el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), implementaron en 1997 el proyecto Enseñanza de las Matemáticas con Tecnología (EMAT), en donde se afirma que la discusión entre pares es un elemento fundamental en el logro de los aprendizajes.

Por ello, las actividades didácticas se deben implementar en equipo, para fomentar el intercambio de ideas, motivar a los estudiantes a organizarse, reflexionen, defiendan y modifiquen sus ideas. La Dra. María Teresa Rojano Ceballos (2006) y un equipo de investigadores argumentan que las actividades en el aula se organizan a partir de hojas de trabajo, a través de las cuales los alumnos reflexionan sobre lo que han realizado con la computadora (Rojano, 2006, p. 18).

Diagnóstico

El grupo elegido para este trabajo intelectual, fue el segundo año de la **Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria**; integrado por 20 alumnos, 9 mujeres

y 11 hombres; conformándose 5 equipos de trabajo de 4 integrantes. Los estilos de aprendizaje, así como su habilidad en el manejo de la calculadora TI – Nspire CX CAS fueron determinantes para equilibrar a los equipos de trabajo y decidir sobre el contenido matemático a reforzar en el aula.

Plan de acción y resultado

Estas razones y, con el propósito de dar paso al trabajo con los DFI, se diseñaron, implementaron y valoraron seis actividades didácticas que a continuación se describen.

En la *primera actividad didáctica* se representaron dos funciones lineales de la forma $f1(x) = ax + b$ & $f2(x) = ax + b$ los valores de los parámetros “a” & “b” fueron diferentes de cero; se trazaron perpendiculares a las rectas graficadas trazándolas en el punto de cruce de las funciones lineales con el eje de las abscisas, se trazaron los segmentos de recta de las perpendiculares entre las dos funciones lineales (es decir entre las funciones originales), se colocó una etiqueta en los extremos de los segmentos anteriores nómbralos como A y B respectivamente y se trazó la función resultante al sumar las dos funciones lineales originales.

Antes de representar la función resultante se reflexionó sobre las características de las representaciones algebraica y geométrica de la función resultante a través de confrontaciones como: ¿por dónde pasará la función resultante?, ¿por qué se comporta de esa manera?, ¿qué grafica resultará si las dos funciones originales tienen pendientes negativas?, ¿y si una de ellas pasa por el origen, cuál será la ordenada al origen de la función resultante?, ¿pasará por el origen la función resultante, si las funciones originales pasan también por el origen?, ¿cómo será la representación geométrica de la función resultante si se tienen funciones con pendientes iguales y signos diferentes?, ¿cuál sería su representación algebraica?

Para la *segunda actividad didáctica* se representaron gráficamente funciones de la forma $f1(x) = ax - b$ & $f2(x) = ax^2 + bx + c$, en la función cuadrática los parámetros “b” & “c” se igualaron a cero, antes de representar geométrica la combinación de las funciones propuestas $(f1 + f2)(x)$ se volvió a reflexionar sobre el comportamiento de la función resultante a través de una serie de confrontaciones como: ¿qué tipo de gráfico se construirá al hallar $(f1 + f2)(x)$?, ¿de qué grado es la nueva función?, ¿por qué se comporta alrededor del punto (0,b)?, ¿cuál es la modificación que se debe realizar a las funciones sumando para que la función $(f1 + f2)(x)$ pase por el origen?

En la *tercera actividad didáctica* se representaron geoméricamente una función lineal de la forma $f1(x) = ax + b$ & una función cuadrática de la forma $f2(x) = c(x + d)^2 + e$, obteniendo la función resultante $(f1 + f2)(x)$. Nuevamente se reflexionó sobre el comportamiento de la función resultante a través de confrontaciones, algunos ejemplos de ello fueron: ¿qué tipo de gráfico es la función $(f1 + f2)(x)$?, ¿cómo son las raíces o soluciones, son reales o complejas?,

¿cuáles podrían ser?, ¿su representación geométrica intersecta al eje de las abscisas?, ¿la función $(f1 + f2)(x)$ intersecta al eje de las ordenadas?, ¿cuál es el punto de intersección?, ¿por qué la función $(f1 + f2)(x)$ pasa por los puntos A, B y C?, ¿qué les debo cambiar a las funciones sumando lineal o cuadrática para que la función $(f1 + f2)(x)$ pase por el origen?

Posteriormente para la *cuarta actividad didáctica* se representó geoméricamente nuevamente una función lineal de la forma $f1(x) = ax + b$ & una función cúbica de la forma $f2(x) = c(x)^3$, se construyó la representación geométrica de la función resultante $(f1 + f2)(x)$. Y antes de graficar se cuestionó para reflexionar y bosquejar la función resultante a través de preguntas como: ¿qué debemos cambiar a la función cúbica para que la función resultante pase por el origen?, ¿qué observas del comportamiento de la función resultante alrededor del punto $(0, b)$?

Para la penúltima actividad didáctica, es decir, la *quinta actividad didáctica* se representó de manera gráfica funciones de la forma $f1(x) = ax + b$ & $f2(x) = ax - b$, se localizaron los puntos en donde las funciones (factores) intersectaban al eje de las “x”, se marcaron las regiones para realizar el análisis y la reflexión correspondiente al construir perpendiculares hacia eje de las abscisas en los puntos de intersección. Para diferenciar las rectas perpendiculares de las funciones lineales se les dio un atributo al trazarlas de manera punteada.

Se analizaron las tres regiones del plano cartesiano: a) la primera región estaba ubicada a la izquierda de la primera función lineal, b) la segunda región se ubicó entre la primera función lineal y la segunda y c) la tercera región se encontraba a la derecha de la segunda función lineal.

Se consideró que cuando las imágenes de las funciones estaban por debajo del eje de las “x” eran negativas y cuando estaban por arriba se consideraron positivas cuestionando antes de realizar la representaciones geométricas con confrontaciones como: ¿qué tipo de gráfico se tendrá al realizar el producto de las dos funciones lineales?, ¿cuál será la imagen de la primera región?, ¿y la imagen de la segunda región?, y ¿de la tercera región?, ¿por qué es cóncava hacia arriba?, ¿cuáles son las soluciones de la nueva función?, ¿cuál es su presentación algebraica?, ¿qué funciones son necesarias para que nos resulte una parábola cóncava hacia arriba?, ¿qué sucedería si las funciones originales tuvieran pendientes negativas?, ¿y si tienen diferentes pendientes?, ¿la ley de los signos en la multiplicación se cumple en el plano cartesiano?, ¿qué sucederá al utilizar funciones cuadráticas o cúbicas?, ¿es suficiente el ejemplo anterior para generalizar e institucionalizar nuestro conocimiento?

Finalmente para la *sexta actividad didáctica* se representaron geoméricamente las funciones $f1(x) = x^3 + d$ & $f2(x) = ax^2 + bx + c$ y se obtuvo la función resultante $f3(x) = f1(x) / f2(x)$. Se reflexionó antes de representar la función resultante con preguntas como las que a continuación se describen ¿qué tipo de gráfico resultará al dividir la primera función entre la

segunda?, ¿por qué la representación geométrica de $f_3(x)$ tienen un punto común con $f_1(x)$ en $(-a, 0)$?, argumenten matemáticamente su respuesta.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La propuesta de la intervención didáctica implementada orientó al estudio de la *combinación de funciones* de un excesivo tratamiento algebraico a un escenario en el que la visualización jugó un papel preponderante en la construcción de nociones conceptuales o conceptos matemáticos.

La propuesta permitió vincular las representaciones algebraicas, geométricas y numéricas de las funciones, se relacionaron ideas matemáticas al interactuar con la calculadora TI – Nspire CX CAS y, a través de ello se manipularon parámetros creando un ambiente que motivaba a los DFI, haciendo más enriquecedoras las actividades didácticas.

Al ceder la responsabilidad a los DFI sobre sus aprendizajes fue fundamental; para ello, cada equipo tuvo un responsable, éste se encargó de nivelar los aprendizajes de sus compañeros al interactuar, debatir y reflexionar sobre las actividades didácticas propuestas a través del debate franco y directo, reflexionaron juntos, validando o rechazando ideas, al utilizar a la calculadora TI – Nspire CX CAS como herramienta de aprendizaje.

Otro hallazgo de esta investigación fue que los DFI compartieran ideas con sus compañeros con los que normalmente no convivían académicamente, resultando interesante el trabajo en equipo en el intercambio de ideas, consensuando, aceptando o rechazando al reflexionarlas en equipo, con ello, cada equipo construyó su propio conocimiento.

A través de las actividades propuestas, los DFI desarrollaron una mayor habilidad para manejar la calculadora y una mayor confianza al interactuar con sus compañeros. La comprensión de este proceso generó, poco a poco, transformaciones en el diseño de las planeaciones didácticas que orientaron las sesiones de clase y, a partir de estos cambios, se produjo un desarrollo personal y profesional, lo que imprimió el sentido formativo de este trabajo, puesto que sirvió como eslabón para realizar las adecuaciones necesarias que se requerían en el campo disciplinario en el que se desempeña el DFI.

Se identificó, que los DFI desconocían el concepto de parámetro, el de representaciones múltiples, de la matemática dinámica y la implementación de estas ideas matemáticas a través de la calculadora TI – Nspire CX CAS.

Los resultados de esta investigación pueden servir en la mejora de los procesos de formación inicial de la especialidad de matemáticas en las EN. La combinación de funciones permitió bosquejar representaciones algebraicas y geométricas a partir del análisis visual amplio, la visualización gráfica les dio a los alumnos un significado y el medio de control de diversos objetos matemáticos sentando las bases para que después puedan abordar, el estudio de funciones más complejas.

REFERENCIAS

- Acosta, M. & Gempeler, E. (2002). *Incorporación de nuevas tecnologías al currículo de matemáticas de la educación media de Colombia. Construcciones dinámicas en el programa Cabri Géomètre*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- DGESPE (2010). *Resultados del examen de ingreso 2009 y 2010*. México: SEP.
- Hitt, F. (2002). *Funciones en Contexto*. México: Prentice Hall/Pearson.
- INEE (2015). *Resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes 2015*. México: SEP.
- INEE (2018). *Resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes 2017*. México: SEP.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- Rojano, T. (2006). *La Enseñanza de la Física y las Matemáticas con Tecnología*. México: SEP.
- Sandoval, I., Twiggy, C. & Moreno-Armella, L. (2012). *Tecnología digital y cognición matemática: retos para la educación*. México: Horizontes Pedagógicos Volumen 14. N° 1.
- SEP (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Matemáticas. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.
- SEP (2016). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*. México: SEP.

EL DISEÑO 3D DE TINKERCAD: HERRAMIENTA DIGITAL PARA EL APOYO DEL DESARROLLO DE HABILIDADES MATEMÁTICAS

Brenda Guadalupe Alcalá Onofre

Licenciada en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas

Escuela Normal Superior del Estado de Puebla

a.bao.tm@gmail.com

Eduardo Vázquez Ruiz

Estudiante de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Secundaria

Escuela Normal Superior del Estado de Puebla

moraleslalo265@gmail.com

Sergio Raphael Zamora Ríos

Estudiante de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Secundaria.

Escuela Normal Superior del Estado de Puebla

zsergioraphael14@gmail.com

Línea Temática: Formación Docente, Culturas Digitales y Tecnologías Educativas.

RESUMEN

En esta investigación se muestran los resultados parciales sobre el desarrollo de las habilidades matemáticas de los alumnos de primer y segundo grado en el nivel secundaria, implementando el Diseño 3D en el área de las matemáticas en las clases a distancia y de manera presencial. En donde se aplicaron propuestas didácticas a partir de observaciones que ayudaron a detectar las necesidades académicas de los estudiantes. Las cuales ayudaron al desarrollo de habilidades digitales, de observación y análisis, de igual manera habilidades matemáticas como: imaginación espacial, geométrico, numérico y razonamiento deductivo.

Mediante la investigación-acción, reflexión y cuestionamientos que guiaron a los alumnos a la comprensión y uso del software TinkerCAD, el cual tuvo un impacto positivo en los alumnos, generó interés por las clases por su fácil uso y la manera en la que se abordó los contenidos, con las herramientas variadas que este software nos brinda y la opción de diseñar por medio de bloques de código.

Palabras clave: diseño 3D, habilidades, tecnología, bloques de código.

INTRODUCCIÓN

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el 2020, nos menciona que a partir de la pandemia por Covid-19, la educación tuvo una renovación. El uso de las TIC tuvo un papel muy importante en la comunicación y facilitó el proceso del aprendizaje a distancia.

El uso de las TIC puede contribuir al desarrollo de las competencias digitales, y mejores métodos didácticos. La OCDE (2020) nos menciona que los países latinoamericanos presentan resultados mediocres en cuanto a las competencias digitales de los pobladores. Las competencias son fundamentales para prosperar en un mundo cada vez más digital e interconectado. Y en algunos países de Latinoamérica, como Chile, Colombia y México, se declara que más del 70% de los docentes han utilizado tecnología en la educación secundaria, teniendo resultados desiguales dependiendo de la región. El ciclo escolar 2020-2021 se

observó deficiencias en el área de las matemáticas, falta de motivación y algunos aprendientes no tenían las posibilidades de conectarse en el horario asignado para la clases. Con lo anterior, se tuvo la problemática.

¿Cómo desarrollar las habilidades matemáticas en los estudiantes de secundaria a través del software TinkerCAD: diseño 3D?

Por esta razón, se decidió dar rumbo a esta investigación implementando un software que permitiera un uso amigable para los alumnos, tuviera las características de ser sincrónica y asincrónica, y en la cual se pudieran desarrollar habilidades digitales a partir de una necesidad.

De igual forma se muestran resultados parciales sobre la enseñanza de las matemáticas a estudiantes de nivel básico que cursan sus estudios en una escuela secundaria, durante el ciclo escolar 2021-2022, con clases 100% presenciales, a partir de observaciones donde los aprendientes mostraban deficiencias de habilidades digitales, de observación e imaginación espacial, a través de las propuestas didácticas para la construcción de aprendizajes mediante el diseño 3D y programación por bloques de código, a través del software TinkerCAD.

DESARROLLO

La introducción de las TIC no ha sido nada fácil, ya que en las escuelas se trabajan actividades que no coinciden con las condiciones y necesidades de los nuevos estudiantes, y estos están familiarizados con la información digital, y no con información e imágenes impresas en hojas. Garces (2010) nos menciona que la formación de los alumnos para la sociedad del siglo XXI, exige a los docentes nuevas competencias. Por su parte los alumnos, utilizan herramientas digitales en su día a día, y que son útiles para facilitar su aprendizaje, los recursos tecnológicos se han convertido en recursos educativos.

La introducción de las TIC en las aulas pone en evidencia la necesidad de una nueva definición de roles, especialmente, para los alumnos y docentes. Los primeros, gracias a estas nuevas herramientas, pueden adquirir mayor autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje, lo que obliga al docente a salir de su rol clásico como única fuente de conocimiento (UNESCO, 2013).

Las TIC ocupan un lugar importante dentro de la educación básica, que pueden ayudar a transformar las prácticas pedagógicas, para poder desarrollar en los aprendientes las nuevas habilidades digitales que el mundo actual necesita, ya no basta solo con las clases tradicionales.

En el Simposio de la Sociedad Mexicana de Computación en la Educación (SOMECE), llevado a cabo en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en el 2018, se habló sobre el uso de las TIC en las matemáticas, teniendo como objetivos explorar estrategias para el mejoramiento de los conocimientos matemáticos, respondiendo a las problemáticas detectadas en el contexto escolar.

La presencia de las TIC en el proceso educativo tiene como función ser una herramienta para que los alumnos puedan construir aprendizajes para toda la vida, en el Programa: Habilidades Digitales para Todos (2009) se nos menciona, que las TIC plantean posibilidades para enriquecer las interacciones pedagógicas entre docentes, alumnos, materiales educativos digitales, herramientas y sistemas. Y con una gran oportunidad de crear objetos por medio de las herramientas digitales, para su uso en su vida cotidiana, por medio de sus interés y necesidades.

A este fenómeno se le conoce como “democratización de las herramientas de diseño y fabricación”, configurando al “movimiento Maker”, en una de sus expresiones culturales más interesantes, bajo el lema de “hágalo usted mismo”. En el Simposio Internacional de TIC en la Educación SOMECE 2018, en el documento El trabajo cooperativo y colaborativo para propiciar comunidades de aprendizaje, nos dice que el movimiento está integrado por personas que eligen crear sus propias cosas a comprarlas ya hechas y se caracteriza por tres acciones:

1. El uso de herramientas de prototipado digital como impresoras 3D, cortadoras láser, y máquinas de control numérico que hacen accesible a casi cualquier persona la capacidad de construir objetos.
2. La colaboración y la comunicación entre personas a través de diferentes medios tecnológicos como las redes sociales y las videollamadas.

3. El desarrollo de la cultura del emprendimiento que consiste en fomentar en las personas la capacidad de compartir y distribuir los productos que ha desarrollado desde la perspectiva de comercio justo (Ríos, Jiménez, 2019).

Por lo que es importante el desarrollo de programas o iniciativas que fomenten y desarrollen habilidades y competencias digitales, relacionadas con la innovación, en este contexto se ubica en la metodología STEAM por sus siglas en inglés, Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics (ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas).

Las competencias STEAM pueden desarrollarse en diferentes ámbitos, como: la robótica, diseño y programación, fabricación de espacios maker. Enfocándonos en la cultura maker, podemos encontrar herramientas y utensilios, materiales, pinceles, imanes, hasta impresoras 3D.

Aplicar la metodología STEAM, en el aula podría enmarcar el aprendizaje basado en proyectos, buscando una solución al problema planteado con un recurso tecnológico, con un dispositivo, programador o software. Otra forma de desarrollar las competencias STEAM es mediante el tinkering que se refiere a pensar con las manos o aprender haciendo. Una herramienta que nos permite lograr esto, es el diseño 3D.

En los entornos escolares, cuando se habla del uso de la tecnología, por lo habitual se piensa en un ordenador y un proyector, y con recursos didácticos 2D, como imágenes, fotos, entre otros. Los cuales pueden ser un obstáculo para el estudiante en los aprendizajes relacionados con conceptos de la digitación tridimensional. El diseño 3D ha sido de interés para campos de la educación como la arquitectura, la ingeniería y diseño de productos. Específicamente en el área de Matemática se hacen esfuerzos por mostrar “la potencialidad de este recurso didáctico para movilizar prácticas, objetos, y procesos matemáticos”. Así este recurso didáctico, ayudaría tanto a docentes como alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el lenguaje del diseño 3D, se tiene dos tipos de información, el primero es el conocimiento de la geometría, que hace referencia a la forma del objeto (esfera, cubo, entre otros), y la segunda, los atributos del objeto, que son las características, textura y color.

La tecnología digital se utiliza en diferentes instancias del desarrollo de un producto. En la etapa de diseño, por ejemplo, es fundamental la elaboración de un prototipo para poner a prueba sus dimensiones, su ergonomía y su utilidad práctica. Sin embargo, también avanza su aplicación para la fabricación del producto final gracias a las múltiples ventajas que presenta con respecto a otros procesos de fabricación... ..Por otra parte, la tecnología de

impresión 3D permite fabricar productos personalizados que se ajusten a las necesidades de los usuarios (Bordignon, Iglesias, 2018).

La utilización de software 3D, permite desarrollar la imaginación espacial, ya que se puede manipular, haciendo que la figura gire, se mueva sobre los ejes “x”, “y” y “z”, entre otras, la mayor parte de los softwares de modelación 3D, permiten esta manipulación, un ejemplo es TinkerCAD, software creado por la empresa Autodesk, la cual es una de las empresas líderes digitales en el diseño 3D. Este software cuenta con su versión en español, es completamente gratuita y fácil de manejar, donde diseñadores, aficionados, educadores y niños pueden crear juguetes, prototipos, decoración, entre otros.

El objetivo de TinkerCAD, es ofrecer una herramienta online de diseño e impresión 3D, para cualquier tipo de público, sin importar su experiencia, edad o para quien sea sus creaciones, los principales usuarios, son estudiantes.

TinkerCAD, también nos ofrece Circuitos/Simulador de Arduino, la cual ofrece una serie de componentes como pulsadores, LEDs, resistencias, entre otros, para que el alumno pueda montar, programar y simular circuitos. Y la herramienta de Bloques de Código. El programar con bloques es encajar piezas como si fuera un rompecabezas, de tal forma que genere una lista de acciones, una manera práctica y visual de programar en entornos gráficos. Hacer programas ayuda a desarrollar el pensamiento crítico, analítico y lógico, y promueve la creatividad para resolver problemas.

MARCO TEÓRICO

En esta investigación se buscó dar solución a la problemática, así que se implementó las ideas del maestro Antonio Ramón Martín Adrián, conocido por el movimiento Otros Algoritmos para las Operaciones Aritméticas (OAOA), nos menciona que los métodos tradicionales que se hacen actualmente en las escuelas no aportan ni desarrollan ninguna habilidad o que mejore el razonamiento lógico-matemático del alumno. El maestro Antonio Matín (2020) menciona sobre el cálculo de los volúmenes de prismas y como este se deben relacionar con la capacidad, no se puede enseñar este tema haciendo dibujos, la manera correcta de presentar los cuerpos geométricos es por medio de material manipulable o con software que permitan observar el 3D.

El uso de la tecnología, en el salón de clases, y específicamente en la materia de matemáticas, tiene muchos beneficios, por lo que la Dra. Yolanda Campos (2000), menciona que la educación matemática apoyada en tecnología aporte una manera distinta de leer, acercarse, construir la realidad, en la que el aprendiente es creador y desarrolla habilidades, competencia y actitudes.

Por último, Vargas y Gamboa (2013) nos mencionan que el diseño 3D es una oportunidad para desarrollar una visualización no prototípica que ayude a la construcción de definiciones sobre los objetos geométricos tridimensionales. En la actualidad encontramos variedad de software que nos permite trabajar el diseño 3D, TinkerCAD es una plataforma que nos brinda muchas ventajas y permite desarrollar el modelo de Van Hiele, resulta bastante fácil realizar figuras y cubrir las fases del aprendizaje.

METODOLOGÍA

El modelo de Van Hiele, creada por los doctores Dina Van Hiele-Geldof y Pierre Van Hiele, nos menciona el cómo se produce la evolución del razonamiento geométrico en los estudiantes, dividiéndolo en cinco fases, los cuales son: información, orientación dirigida, explicación orientación libre e integración libre. Este modelo tiene las fases para lograr el razonamiento de los estudiantes en el proceso de aprendizaje de la geometría, y apoyarlo para mejorar la calidad de su razonamiento.

- Fase 1. Información: durante la fase de información el profesor plantea el campo de estudio y todos los aspectos relativos al mismo que considere necesarios (materiales, problemas tipo a resolver, ...) El manejo inicial por parte de los alumnos de los materiales y conocimientos básicos debe permitir al docente establecer los conocimientos previos de los alumnos.
- Fase 2. Orientación dirigida: con ayuda de los materiales suministrados los alumnos deben ir descubriendo, comprendiendo y aprendiendo los contenidos principales del tema objeto de estudio.
- Fase 3. Explicitación: en esta fase es muy relevante el intercambio de respuestas y la justificación de las mismas de forma clara y ordenada. La discusión es la que debe permitir ir generando la nueva red de relaciones.
- Fase 4. Orientación libre: se presentan investigaciones diferentes a las iniciales que permitan aplicar los conocimientos recién adquiridos. Una manera habitual de realizar esta fase es plantear actividades donde los elementos principales debían ser unidos por el estudiante gracias a los nuevos conocimientos, vocabulario y modos de solución que se están trabajando.
- Fase 5. Integración: para culminar el proceso los alumnos deben adquirir una visión general desarrollando nuevas relaciones entre los nuevos contenidos y métodos y los que ya se conocían. Se trata de comprender la globalidad mediante el trabajo de comprensiones globales que no suministren conceptos, propiedades o métodos nuevos a los estudiantes (Díez y Gonzales, 2018).

El uso de las TIC, como herramienta para el modelo de Van Hiele, puede ayudar a que el alumno pueda construir sus propios conocimientos y compartir con los demás sus ideas, con la guía del docente y una serie de actividades que logren el objetivo.

De igual manera se optó por inclinar esta investigación a la Teoría del Conectivismo de los doctores George Siemens y Stephen Downes, la cual está definida como la teoría del aprendizaje para la era digital, y que sucede específicamente en las redes (las cuales se materializan en artefactos físicos, tales como computadores, softwares, etc.).

DIAGNÓSTICO

El trabajo docente se realizó en la Escuela Secundaria General No. 3 “Gobernador Merino Fernández” con la Clave Escolar 21DES0027J, ubicada en Av. San Claudio No. 2612, Col. Hacienda de San Lorenzo, Puebla. Donde se trabajó con alumnos de primer grado con la modalidad a distancia. Para la evaluación de la investigación se tomó una muestra de la población del Primer Grado Grupo “E”, formada por cuatro alumnos los cuales llamamos alumnos focales, los cuales presentaba diferentes tipos de aprendizaje, desinterés en la materia, poco conocimiento del tema, falta de la imaginación espacial y nulas habilidades digitales.

De igual manera se trabajó en el Centro Escolar Doctor Alfredo Toxqui Fernández de Lara, con la Clave Escolar 21EES0363K, ubicada Maximino Ávila Camacho 1205, Santiago Xicotenco, 72810 San Andrés Cholula, Puebla. Implementado las mismas estrategias en alumnos del Segundo Grado Grupo “B” de manera presencial. Se tomó una muestra de los alumnos, los cuales presentaban problemas con la materia, desinterés, y nulas habilidades digitales.

PLAN DE ACCIÓN Y RESULTADOS

El diseño 3D como representación de la geometría hace posible la manipulación y una buena oportunidad para realizar propuestas para la resolución de problemas, y dio inicios para la

elaboración del Documento Recepcional, trabajo realizado en séptimo y octavo semestres, en el cual está dirigido con la línea temática, análisis de experiencias de enseñanza. La competencia didáctica del estudiante normalista para la enseñanza de matemáticas. De las orientaciones académicas para la elaboración del mismo.

Se diseñó una planeación didáctica, buscando la forma de implementar la plataforma de TinkerCAD, basándose en una problemática, a la cual los alumnos buscarían una solución mientras desarrollaran las habilidades digitales y las cuales se describen a continuación.

Como principal objetivo, se tuvo fomentar el cálculo del volumen prismas rectos y la relación entre volumen y capacidad. Al igual manera retomar los aprendizajes sobre el cálculo de áreas, el plano cartesiano y coordenadas.

En la primera actividad se les mostró a los alumnos prismas rectangulares conformados por cubos de una unidad cúbica, por medio de preguntas y retomando los conocimientos previos sobre el tema, se les fue guiando para que llegaran a la fórmula para obtener el volumen de un prisma rectangular.

En la segunda actividad didáctica se realizó un análisis de TinkerCAD, en la opción de Bloques de código, donde los alumnos reconocieron las características de los cuerpos geométricos, como el cubo y el prisma triangular, cambiando los valores de la altura, ancho, largo y aristas. De igual forma, por medio de preguntas, los estudiantes modificaron los valores de los ejes “x”, “y” y “z”, mientras observaban que ocurría con los cuerpos geométricos y su ubicación en el plano tridimensional. Esta primera actividad ayudó a que los estudiantes reconocieran las acciones que realizaba cada bloque de código y tuvieran un mejor manejo del software.

Y en la tercera actividad didáctica, por medio de problemas se recalcó la igualdad entre centímetros cúbicos, gramos y mililitros, retomando el conocimiento previo de varios alumnos, los cuales ya sabían calcular el volumen de un prisma recto. Se les pidió que calcularan el volumen de una caja de leche de un litro, y por medio de preguntas se les guió hasta obtener la relación entre volumen y capacidad. Una vez claro, se les colocó un problema, donde tendrían que crear un recipiente con las cantidades exactas para los ingredientes de una receta de cocina, en la cual los alumnos calcularon las conversiones de

gramos a centímetros cúbicos y obtuvieron la medida de la arista de cada cubo. Una vez que obtuvieron los datos, comenzaron la construcción del recipiente en TinkerCAD, colocando bloques de código de variables, figuras y de movilidad (donde se colocan los valores de los ejes “x”, “y” y “z”).

Después de la aplicación de las propuestas didácticas, a través de actividades que involucran el Diseño 3D por medio de la programación de bloques, fue importante evaluar las propuestas didácticas, en donde los alumnos construyeron conocimientos, desarrollaron habilidades y competencias por lo que se hizo una evaluación de los resultados obtenidos. Se logró que el alumno desarrollará habilidades como la observación, el análisis, la argumentación y la imaginación espacial.

De igual manera los alumnos mostraron mayor comprensión del tema (volumen de prismas rectos y la relación entre volumen y capacidad), interés en las clases de matemáticas y mejor manejo del software TinkerCAD, el cual provocó que por su cuenta, realizaron sus propios diseños.

CONCLUSIONES

TinkerCAD fue una herramienta digital que ayudó a desarrollar habilidades digitales que se exigieron por la situación que se vivió en el año escolar 2020-2021. Al presentar por primera vez el software a los alumnos, se notó la emoción e interés por las clases.

Los resultados obtenidos, nos muestran que el Diseño 3D por medio bloques de código, nos garantiza un aprendizaje autónomo, accesible para los estudiantes, promueve el interés en las clases de matemáticas, como en la participación y en la resolución de problemas que estén dentro de su contexto.

REFERENCIAS

- ANPM Delegación Puebla
[<https://www.youtube.com/channel/UCOcs6YQqwUsKqB2qxn8akiA>]. (2020, 20 mayo). Operaciones Básicas de Fracciones con las Regletas Cuisenaire | Mtro. Antonio

- Ramón Martín Adrián [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=9q-LAsDmrHM>
- Bordignon, F., Iglesias, A. A., & Hahn, Á. (2018). Diseño e impresión de objetos 3D. Argentina: UNIPE: Editorial Universitaria. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/33571/1/Libro-impresion3D-unipe.pdf>
- Campos, Y. (2000). Estrategias didácticas apoyadas en tecnología. México: Dgenamdf.
- Díez Molina, C., & Roa González, J. (2018). Uso de las impresoras 3D para la enseñanza de la geometría de los sólidos siguiendo el modelo de Van Hiele. España. Recuperado de <https://udimundus.udima.es/bitstream/handle/20.500.12226/112/CIBEMVIIMadrid2017%20Impresoras%203D.pdf?sequence=1>
- Garcés, R. R. (2010). El rol del docente en el contexto actual. Revista electrónica de desarrollo de competencias, 2(6), 115-123. Chile. Recuperado de <https://cutt.ly/RvQ2pkA>
- Gutiérrez, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas y posibles limitaciones. Revista educación y tecnología, (1), 111-122. Chile. Recuperado de <https://cutt.ly/YvQ3hfg>
- Ludeña, E. S. (2019). La educación STEAM y la cultura «maker». Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers, (379), 45-51. España. Recuperado de <https://conectar.uao.edu.co/wp-content/uploads/sites/14/2020/05/la-educacion-steam-y-cultura-maker.pdf>
- OCDE. (2020). Aprovechar al máximo la tecnología para el aprendizaje y la formación en América latina. Francia. Recuperado de https://www.oecd.org/skills/centre-for-skills/Aprovechar_al_m%C3%A1ximo_la_tecnolog%C3%ADa_para_el_aprendizaje_y_la_formaci%C3%B3n_en_Am%C3%A9rica_Latina.pdf
- Ríos A., C., Rojas M., A. R., Robles M., P., Reyes G., E. A., Moreno I., A., Rojas E., B., Rodríguez P., M. A., López H., L., & Jiménez C., J. R. (2019). El trabajo cooperativo y colaborativo para proporcionar comunidades de aprendizaje. En El trabajo cooperativo y colaborativo para propiciar comunidades de aprendizaje (pp. 10–20). México. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=4dPBDwAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- SEP. (2012). Programa: Habilidades Digitales para Todos. México. Recuperado de <https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2959/5/images/LB%20HDT.pdf>
- Tinkercad: un software de diseño e impresión 3D online y gratuito. (2017, 30 agosto). Trimaker. Recuperado de <https://trimaker.com/tinkercad-software-diseno-e-impresion-3d-online-gratuito/>

DESAFÍOS Y PERCEPCIONES DE LAS EDUCADORAS SOBRE LA EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

BRITNEY GONZÁLEZ VILLEGAS

“Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua

Profesor Luis Urías Belderraín”

18-b.gonzalez.v@ibycenech.edu.mx

(Estudiante de Licenciatura)

LUIS CARLOS LAMAS MENDOZA

“Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua

Profesor Luis Urías Belderraín”

l.lamas@ibycenech.edu.mx

Maestría (profesor Investigador)

José Alejandro Medrano Ruíz

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profr. Luis
Urías Belderraín”

ja.medrano@ibycenech.edu.mx

Maestría (profesor Investigador)

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación

Línea temática: Formación Docente, Cultura Digitales y Tecnologías Educativas.

RESUMEN

La evaluación es un elemento que está presente y es imprescindible para el proceso de enseñanza y de aprendizaje, por ende, la necesidad de profundizar en torno a esta temática y realizar la presente investigación. La evaluación en el sistema educativo es primordial dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje, por parte de la enseñanza favorece a los docentes en reflexionar sobre qué realizar para propiciar en los alumnos el aprendizaje e identificar qué es lo que les hace falta para desarrollarlo. Díaz y Hernández (2000) “la actividad de evaluación es ante todo compleja, de comprensión y reflexión sobre la enseñanza, además desde una perspectiva constructivista la evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza es una tarea necesaria”. Ahora bien, el presente documento tiene como propósito el analizar los desafíos que presentan las educadoras de un jardín de niños de la ciudad de Chihuahua al realizar el proceso de la evaluación para el aprendizaje y conocer la percepción de las docentes acerca de la evaluación que se efectúa en el nivel de preescolar.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El principal desafío que enfrentamos actualmente en las escuelas en lo relativo a evaluación es asegurar que las prácticas sanas lleguen a cada aula, que las evaluaciones se usen para beneficiar a los alumnos. La investigación surge con idea de explicar la percepción de las docentes acerca de los desafíos y retos que se les presenta al realizar el proceso de evaluación; a partir de exponer este punto, se plantean una serie de preguntas de investigación, estos cuestionamientos se establecieron para definir la dirección de este estudio y además se pretende hacer una profunda indagación, por lo que se plantea los objetivos tanto el general como los específicos, los cuales son los que guían la investigación.

Analizar cuáles son los desafíos que presentan las docentes al realizar el proceso de evaluación en sus alumnos, en el Jardín de Niños 15 de mayo.

En función a lo anterior, se plantean los siguientes objetivos específicos, que posibilitan la elaboración del presente documento de investigación:

1. Conocer la concepción de las docentes acerca de la evaluación en la etapa preescolar.
2. Describir en qué consiste el proceso de evaluación y los momentos de este, en la etapa preescolar.
3. Identificar las estrategias que realizan las docentes para hacer frente a los desafíos que presentan ante la evaluación.

La evaluación es hoy uno de los temas con mayor protagonismo del ámbito educativo, porque se ha hecho hincapié de la importancia y la repercusión del hecho de evaluar. A partir de lo anterior, es posible mencionar que el presente documento pretende abordar la temática de los desafíos que presentan las educadoras al momento de realizar el proceso de evaluación y las percepciones de las docentes dentro del nivel de preescolar referente a este tema.

Santos Guerra (2012), en el libro de Moreno (2016), afirma que la evaluación se ha convertido, desde hace un tiempo, en la piedra angular del sistema educativo. No se puede comprender la enseñanza sin tener en cuenta la evaluación. No sin motivo, porque la evaluación condiciona todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación tiene beneficios sobre la actividad educativa, estos representan la reflexión, la mejora de la práctica educativa y comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza aprendizaje. Actualmente la evaluación en la educación tiene un lugar tan destacado, porque el docente comprende que ésta ofrece posibilidades para fortalecer y consolidar los aprendizajes, así como los logros de los objetivos establecidos al inicio de un período escolar.

La evaluación es un proceso donde se consigue información para tomar las medidas oportunas y enriquecer los aprendizajes esperados; por lo tanto, como se menciona en la teoría sociocultural de Vygotsky, que esta práctica necesita ser continúa, porque también son continuos los cambios sociales; esta debe ser una evaluación formativa, de proceso porque el docente acompaña en su aprendizaje al estudiante para lograr desarrollar su zona de desarrollo próximo, la cual consiste en desenvolver sus propias capacidad de pensamiento gracias a la guía y apoyo apropiado.

Las investigaciones centradas en la evaluación al aprendizaje de los niños son casi inexistentes en cuanto a esta área de conocimiento, no solo a nivel nacional sino a

internacional como lo mencionan Gómez, et al. (2018), no hay aportes con una visión integral del proceso de evaluación al proceso de aprendizaje, sobre todo en la educación preescolar, a continuación, se da referencia textualmente a los autores ya mencionados. La evaluación de aprendizajes en educación infantil o preescolar es un campo que de acuerdo con lo encontrado en el estado del conocimiento puede ser investigado centrándose en la comprensión de las prácticas de evaluación de aprendizajes que se dan en preescolar.

MARCO TEÓRICO

La evaluación. - El concepto de evaluación se puede utilizar en muchos contextos, con diversas finalidades, sin embargo, para poder obtener un concepto más integral de lo que es la evaluación, es ineludible conocer diferentes perspectivas de este término. Cabe rescatar que la evaluación es una estimación y valoración según lo analizado y puede ser de cualquier ámbito que rodea al ser humano; ya que está presente en cualquier ambiente. El concepto de evaluación no es un concepto definido y limitado, sino es el complemento de diferentes factores por ser un término polisémico.

Santos Guerra, (2002) comenta que “la evaluación puede concebirse y utilizarse como un fenómeno destinado al aprendizaje y no sólo a la comprobación de la adquisición de este. Como un instrumento de mejora y no sólo como un ejercicio de medición del logro” (p. 7). La evaluación, es para tomar otra ruta de aprendizaje, reconocer desde qué punto se va a trabajar a partir de ese momento, y tener continuidad en el aprendizaje y mejorar, por lo tanto, la principal finalidad para la evaluación es el aprendizaje y no solo la medición.

El actual plan y programa de educación en México, SEP (2017), en donde se afirma y establece que “la evaluación tiene como objetivo mejorar el desempeño de los estudiantes e identificar sus áreas de oportunidad a la vez que es un factor que impulsa la transformación pedagógica, el seguimiento de los aprendizajes y la metacognición” (p.125), de esta manera

se puede coadyuvar con el propósito que los alumnos logren y se apropien de los aprendizajes.

Evaluación auténtica. - La primera definición que se le proporcionó a la evaluación auténtica es citada por Ravela, et al., (2017) es la siguiente:

Pruebas auténticas son desafíos representativos de las tareas propias dentro de una disciplina determinada. Son diseñadas para enfatizar un grado de complejidad realista (pero, a la vez, justo y razonable); enfatiza la profundidad más que la amplitud. Para hacer esto, necesariamente debe involucrar tareas o problemas poco estructurados y que tengan cierto grado de ambigüedad, Wiggins, (1989, p. 95).

Por su parte Ravela, et al., (2017) dan lugar a una definición anterior a la del trabajo de Wiggins, “el logro intelectual auténtico está basado en tres criterios: la construcción de conocimiento por parte del estudiante (1), a través de la indagación disciplinar (2) que tiene valor más allá del salón de clases (3)” (p. 95), estas son propuesta de igual manera por Newmann (1988). En otras palabras, estos autores expresan inquietud, al observar como en el aula se enseña con problemas que presentan poca relación con la realidad en la que están inmersos, en efecto o una pobre correlación entre los conocimientos y las formas de representación por parte de las escuelas.

La importancia de la evaluación auténtica radica en que se valora los conocimientos de una manera creativa y activa en donde se resuelven problemas, y estos son reales, son representaciones de problemas o situaciones que se presentan en la realidad; y es aquí en donde se da vida a la construcción del aprendizaje, en donde esta construcción se da en el entorno, que sobrepasa las paredes del aula, Moreno, (2016).

Evaluación del aprendizaje. - La evaluación del aprendizaje es conocida como la práctica que pretende “servir a los propósitos de rendición de cuentas, clasificación, o acreditación de competencias” (p. 32) como menciona Moreno, (2016). Este tipo de evaluación es empleada como la que da a conocer información del nivel de rendimiento en la que se encuentran los alumnos, por lo tanto, se espera la obtención de información de lo que han aprendido los alumnos, y si los objetivos han sido logrados, es por lo que esta evaluación se asocia a que es empleada al finalizar un periodo escolar, porque provee información.

Como consecuencia, la evaluación del aprendizaje posee de gran valor en el proceso educativo de otra manera no se podría conocer los logros y lo que falta por adquirir para lograr los aprendizajes esperados de los alumnos; por esto Sánchez y Martínez, (2020) afirman que “la evaluación del aprendizaje es un componente fundamental del proceso educativo, por lo que debemos profundizar nuestros conocimientos y habilidades en sus aspectos metodológicos y aplicativos” (p. 35).

Evaluación para el aprendizaje. Earl, (2013) citada por Sánchez y Martínez, (2020) a la evaluación para el aprendizaje es la que se lleva a cabo “durante el proceso de aprendizaje y no al final, es decir, en el momento en que se pueden tomar decisiones educativas para ajustar la enseñanza de acuerdo con las necesidades de los alumnos y realimentarlos durante su proceso de aprendizaje” (p. 42).

La evaluación para el aprendizaje consiste en decirle a los alumnos como ha sido su desempeño y cómo es que pueden mejorar, para eso es necesario que el docente recabe información del proceso de aprendizaje de ellos, para que lo que tenga que dar como retroalimentación sea cierto y logre orientarlos a la adquisición significativa de los aprendizajes. Por otro lado, la información que se obtenga en este proceso va a permitir que el docente reflexiones acerca de su práctica y él pueda tomar decisiones para que de esta manera él pueda reorientar la ruta para favorecer el aprendizaje.

Este tipo de evaluación busca mejorar la enseñanza y el aprendizaje para permitir el conocer a fondo cuáles son las fortalezas y obstáculos de la enseñanza y el aprendizaje, a partir de lo cual, se pueden generar estrategias más efectivas durante los procesos de aprendizaje, Sánchez y Martínez, (2020).

Cabe resaltar la concepción que emplea Moreno, (2016) “cualquier evaluación que tiene como primera prioridad en su diseño y en su práctica, servir al propósito de promover el aprendizaje de los alumnos” (p. 31), por lo tanto, se le puede reconocer como una representación significativa del aprendizaje de cada alumno, cuando se reúnen algunas evidencias de lo que se han apropiado durante un periodo de tiempo planeado, y obtener información de que se tiene que mejorar y que se ha logrado.

Cuando se evalúa para el aprendizaje, se promueve un aprendizaje revelador y enriquecedor, ya que se usa el proceso de evaluación dentro del aula y la constante información que se

obtiene durante este proceso sirve para comprender el logro de los objetivos que los alumnos han alcanzado, Moreno, (2016).

La evaluación en preescolar. - En la etapa de preescolar es muy importante la evaluación, es la etapa inicial de las enseñanzas del sistema educativo, como afirma Castillo y Cabrerizo, (2010) “constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas y niños y su finalidad es el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños” (p. 244).

Dentro de la etapa de preescolar es necesario que lo los alumnos vayan apropiándose de diferentes habilidades, conocimientos gracias a la interacción con sus compañeros, con el entorno, etcétera; por eso es que la evaluación dentro de esta etapa debe centrarse en la apropiación, adaptación y empleo de todo tipo de aprendizaje, como hace referencia Castillo y Cabrerizo, (2010) “la acción evaluadora en esta etapa debe ir por tanto dirigida a lograr habilidades y capacidades y a consolidarlas” (p. 246).

Por eso, es necesario valorar el proceso de aprendizaje de cada alumno; porque depende de las experiencias de interacción los niños van a tener diferentes resultados y logros, por lo tanto, la evaluación dentro esta etapa debe ser de cualitativo en donde se describa lo avances y logros de cada alumno al ingresar a esta etapa dentro del sistema educativo.

RUTA METODOLÓGICA

El enfoque correspondiente a este estudio es de investigación cualitativa, donde se emplea la recolección de datos no numéricos, para dar respuesta a las preguntas de investigación propuestas. Como menciona Hernández, Fernández y Baptista, (2014) “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358).

Por otro lado, para determinar el paradigma correspondiente a esta investigación, resulta necesario definirlo, así pues, Vargas, (2011) define un paradigma de investigación como “un conjunto de teorías y/o ideas apropiadas para el desenvolvimiento de una investigación” (p.

14), en otras palabras, son un cúmulo de nociones científicas, que orientan toda acción en el proceso de investigación en el ámbito científico.

El diseño metodológico del presente estudio se conforma y opta por trabajar bajo el método de la fenomenología definido por Vargas, (2011) como:

Se centra en la interpretación de los "fenómenos" tal y como se le presentan a la persona en su fuero interno. Para este método, la realidad no está fuera de manera objetiva, sino que se constituye subjetivamente de aquello que sucede en el interior de las personas como consecuencia del vivir y al margen de toda teoría (p.33).

Los supuestos, son las nociones que se plantearon en relación al tema y los resultados que se aspiran rectificar, estos son prescritos con respecto a las concepciones que mantiene el autor en base a los resultados que se pretender hallar sobre el tema, así pues, se toma en cuenta que estos al final de la investigación pueden resultar completamente falsas, o como bien se formularon pueden ser totalmente ciertas, sin embargo, resulta importante señalar y confirmar su veracidad, así como dar respuesta a todos los datos analizados y realizar las conclusiones. Los supuestos del presente trabajo son los siguientes:

1. Las educadoras presentan retos para la elección y la construcción de los instrumentos para la evaluación de los alumnos.
2. La percepción que tienen las educadoras sobre el concepto de la evaluación para el aprendizaje está relacionada con lo que propuesta que hace el plan y programa vigente.

Las técnicas de investigación son una parte esencial de la metodología para llevar a cabo la investigación, y estas deben ser elegidas según corresponda al paradigma, método seleccionado y los objetivos establecidos, todos estos aspectos ayudan a obtener información útil. La entrevista en un enfoque cualitativo tiende a ser más íntima, abierta y llega a ser flexible, pues como lo cita Hernández, et al., (2014) “se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (p.403). Además, Vargas, (2011) menciona que la entrevista es una de las más empleadas dentro del paradigma interpretativo, ya que busca contenidos a profundidad y complejos.

Tal como lo mencionan Hernández, et al., (2014) “la guía de entrevista tiene la finalidad de obtener la información necesaria para responder al planteamiento. Asimismo, debemos tener en mente que la cantidad de preguntas está relacionada con la extensión que se busca en la entrevista” (p. 407). Es necesario que en la guía de entrevista se conserve una relación entre la temática y las preguntas que se enlistan dentro de esta guía, y que se deben basar en los objetivos y dar respuesta al problema planteado.

Para la presente indagación, se realiza y emplean dos guías de entrevista, uno para las docentes y otro para la directora, de nivel de educación preescolar en donde se emplearán y responderán los cuestionamientos del instrumento de guía de entrevista, en este caso semiestructurado, estas guías se presentarán en los anexos, enlistados uno y dos correspondientes al orden en cómo se mencionaron a las participantes de la investigación

Para el análisis de datos se emplea una herramienta de procesamiento de texto, mejor conocido como Word, para después convertir el texto e integrar la información en otro procesador, Atlas Ti, donde permite de una manera más sencilla el análisis de datos, este programa ayuda según Hernández, et al. (2014) a “segmentar datos en unidades de significado; codificar datos (en ambos planos) y construir teoría (relacionar conceptos y categorías y temas)” (p.451), todo esto con el fin de procesar y sintetizar la información obtenida para conocer los hallazgos de la investigación.

Dentro de la investigación resulto imprescindible delimitar ciertas categorías para que analizar la información y obtener los resultados, las categorías se delimitaron de la siguiente manera.

- 1.- Categoría Percepción de las docentes sobre la evaluación con tres subcategorías:
 - a. Percepción de la evaluación auténtica.
 - b. Percepción de la evaluación para el aprendizaje.
 - c. Percepción de la evaluación del aprendizaje.
- 2.- Categoría Proceso de evaluación en el aula de las educadoras con una subcategoría:
 - a. Instrumentos de evaluación.
- 3.- Categoría Desafíos
- 4.- Categoría Estrategias para realizar la evaluación

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Categoría Percepción de las docentes sobre la evaluación. - Las docentes titulares de grupo y la directora entrevistadas expresan sus percepciones y pensamientos que mantienen en relación con el concepto de la evaluación del nivel de preescolar, siendo esta concepción influenciada por su práctica docente, por lo que el propósito se fundamenta en las percepciones de la categoría. Con respecto al concepto de evaluación, la participante 15M0 menciona que la evaluación consiste en «medir el nivel de avance que van logrando los niños a través del proceso, en el que transitan durante todo el período preescolar», la misma participante manifiesta que la evaluación es «medir el nivel de desempeño que van adquiriendo los niños», por otro lado, la participante 15M2 menciona que la evaluación son «valoraciones acerca de los procesos», al tener así una relación entre las respuestas de ambas participantes, así mismo la SEP (2017), menciona que “la evaluación permite valorar los procesos de aprendizaje y de enseñanza, retroalimentando en favor del aprendizaje” (p.12). Con el fin de brindar una valoración, para fortalecer los logros educativos alcanzados, y de esta manera para que sea una apreciación cierta, de la cognición que se han apropiado cada uno de los alumnos.

Subcategoría Percepción de la evaluación auténtica. - La percepción de la evaluación auténtica será comprendida como la concepción que tengan las educadoras de la evaluación que se realiza en relación con la realidad de los alumnos, sus contextos y las dificultades a la que se enfrentan en él, o bien en situaciones creadas para desarrollar el aprendizaje. Ahumada (2005) sustenta que esta evaluación se genera desde un punto de vista teórico constructivista, ya que va acorde a los principios de aprendizaje, en donde se puede reconocer la necesidad de que los conocimientos previos sirvan de unión a los nuevos, con el propósito de que los alumnos construyan su propia sedimentación de lo aprendido.

No obstante, se puede observar que hace falta de profundizar más acerca del concepto de la evaluación autentica por parte de las educadoras y ponerlo en práctica en el aula, porque de

esta manera puede resultar aún más enriquecedor tanto para la retroalimentación del aprendizaje como para la enseñanza. Además, de que esta evaluación se apega completamente al enfoque constructivista, ya que, dentro de esta práctica evaluativa está estrechamente relacionada con el aprendizaje y el contexto del alumno.

Subcategoría Percepción de la evaluación para el aprendizaje. - En este apartado, se pretende rescatar las concepciones que tienen las docentes sobre la evaluación que permite realizar la reflexión y retroalimentación, para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

Para Moreno (2016), esta evaluación tiene como eje central y primordial, el servir y cooperar a la promoción del aprendizaje, siendo esta práctica enriquecedora, en relación a esta propuesta la participante 15M2 percibe que "evaluar para el aprendizaje tiene que ver con los aprendizajes previos, estás identificando el punto de partida y en base a ello tú ya construyes el proyecto para el aprendizaje, para lo que tú quieras favorecer", de acuerdo a esta percepción se une la de la participante 15M5 en donde indica que esta práctica evaluativa consiste en "conocer al niño y ver sus habilidades y entonces buscar cómo la manera que es más fácil para el niño adquirir los conocimientos", por lo tanto se puede acordar que la evaluación para el aprendizaje, permite la reflexión dentro del proceso para permitir promover y potencializar el aprendizaje.

Subcategoría Percepción de la evaluación del aprendizaje. - Dentro de esta subcategoría se pretende recabar las concepciones que las docentes mantienen, sobre la evaluación que permite determinar si se alcanza y logra desarrollar el aprendizaje esperado en los alumnos. Esta subcategoría, al igual que la categoría a la que atañe, pretende analizar las percepciones que mantienen las participantes, pero también tratar de entender las diferencias entre las percepciones que se rescataron con la subcategoría anterior, evaluación para el aprendizaje. La presente subcategoría, es conocida como la que rinde cuentas de si el alumno se ha apropiado de conocimientos y habilidades o no lo ha logrado, para brindar información de rendimiento de aprendizaje como lo menciona Moreno, (2016).

La participante 15M2 opina que la evaluación del aprendizaje “específicamente es cuando ya trabajaste esto, cuando ya tú identificaste qué es lo que necesitabas, cuando ya te diste a la tarea de diseñar un plan, cuando ya lo materializaste, y entonces ya estás observando el resultado, y sobre ese resultado, pues tú ya haces tus registros, y ese ya sería el siguiente punto para continuar avanzando”.

CONCLUSIONES

El estudio responde a la pregunta general planteada al inicio de esta investigación, que es: ¿Cuáles son los desafíos que presentan las docentes al realizar el proceso de evaluación en sus alumnos, en el Jardín de Niños 15 de mayo?, dentro de esta se analizó, que uno de los retos es obtener información que le brinde la retroalimentación a los alumnos con respecto al desarrollo de habilidades y el manejo de conocimientos, esto se consigue a lo largo del proceso de evaluación, en consecuencia se analiza y concluye que las docentes encuentran como limitante el tiempo, para realizar las anotaciones pertinentes a lo anteriormente descrito, y así lograr retroalimentar a sus alumnos.

Por otra parte, se encuentra como hallazgo el que las maestras, observan como dificultad el no contar con un diagnóstico neurológico-educativo que afecta dentro del proceso de evaluación, porque no se brinda una retroalimentación pertinente a la condición de cada alumno; además, otro reto se presenta al comunicar los aprendizajes logrados de los alumnos, en donde se pueda describir la realidad de lo aprendido, refiriéndose así a la evaluación del aprendizaje, lo que se conoce como constructo teórico y que al relacionarlo, los padres de familia tengan una comprensión de lo que se quiso informar de sus alumnos.

Se obtiene que la evaluación es entendida como proceso que debe dar cuenta de lo real, de los procesos que existen los alumnos en cuanto al aprendizaje y no como una práctica relacionada al aprendizaje, en donde se debe enseñar en base a situaciones en las que los

alumnos estén relacionados y que se muestren desafiados y lograr al aprendizaje y dentro de esta misma situación a evaluar, y mantener así la relación entre el aprendizaje y la evaluación, y tener así una visión constructivista del aprendizaje, misma que sigue la evaluación para el aprendizaje, donde se obtiene retroalimentación para la mejora de la apropiación de conocimientos y la evaluación del aprendizaje donde se establece el rendimiento del alumno en cuanto a los aprendizajes.

El segundo, se propuso el describir en qué consiste el proceso de evaluación y los momentos de este, en la etapa preescolar, al contrastar entre los datos obtenidos de las entrevistas y la triangulación con lo que se menciona en el marco teórico, se destaca que las maestras reconocen cómo es el proceso, e identifican al aprendizaje esperado como un referente a la evaluación, y que se debe realizar una reflexión acerca de los resultados de esta. Por otra parte, las maestras distinguen los diferentes momentos en que se realiza el proceso, así como las finalidades de cada tipo de evaluación, y que se debe tener presente la evaluación formativa. No obstante, perteneciente al objetivo, algunas de las docentes presentan una confusión en la conceptualización y empleo de los instrumentos de evaluación.

De esta manera se obtiene que las docentes aplican diferentes tipos de evaluación y momentos, para que se permita la reflexión sobre lo que han logrado los alumnos y lo que se desea alcanzar, y tener al aprendizaje como un criterio para realizar este proceso, con el empleo de diferentes instrumentos, como lo pueden ser la rúbrica, la observación, listas de cotejo, se menciona el empleo de evidencias como instrumento, a pesar de que si brindan información no lo son, pero sí un elemento que brinda información al portafolio, este por otra parte si es considerado como un instrumentos de evaluación en donde se pueden observar los avances de los alumnos.

Y por último el tercer objetivo, reside en identificar las estrategias que realizan las docentes para hacer frente a los desafíos que presenta, ante la evaluación, por lo cual se obtiene como resultado, que se debe planificar en qué momento se realizará la evaluación de los alumnos, fragmentar el aprendizaje por niveles, seleccionar un grupo de niños por día para realizar la

evaluación y el documentarse sobre toda acción que se realiza con el fin de recordar que líneas de acción ya se realizaron y cuáles no.

Se establecieron dos supuestos, el primero, conjetura que las educadoras presentan retos para elegir y construir los instrumentos para la evaluación de los aprendizajes; este es rechazado, por la razón que, al analizar los datos, se halló que las maestras reconocen los instrumentos de evaluación, y cual les puede servir mejor para recabar información y lograr retroalimentar el aprendizaje. No obstante, si se obtuvo información de las limitantes que presentan las educadoras, ya fueron descritas en el momento en que se presenta el cuestionamiento con la que se empezó a realizar la acción indagatoria. El segundo supuesto, la percepción que tienen las educadoras, sobre el concepto de la evaluación para el aprendizaje y la relación con lo que propone el plan y programa vigentes, este se comprobó al analizar y reflexionar que las docentes mantienen una noción del término a nivel preescolar, siendo completa, en donde se expresa las capacidades básicas de los alumnos, correspondientes a cada una de las áreas curriculares del aprendizaje.

En lo que respecta, a la elaboración del trabajo y la obtención de los resultados, así como la verificación de los supuestos, el proceso de investigación y análisis acerca de la temática de estudio, fue primordial la implementación de la ruta metodológica, ha sido la más oportuna dado que permitió responder los objetivos, el paradigma elegido fue el interpretativo y el diseño fenomenológico en el que se basó fue el idóneo ya que permitió rescatar información a través de la entrevista semiestructurada para obtener la perspectiva que tienen las educadoras acerca de la evaluación dentro del nivel preescolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 11-24.
- Cáceres, M., Gómez, L., y Zúñiga, M. (2018). El papel docente en la evaluación del aprendizaje. *Revista Conrado*, 196-207.
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- Fernández, A. (2014). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques*. Valencia: Instituto de ciencias de la educación.
- Fernández, S. (2020). *La evaluación en el preescolar. Miradas y concepciones desde la perspectiva docente*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gómez, L., Cáceres, M., y Zúñiga, M. (2018). La evaluación del aprendizaje del aprendizaje en la educación preescolar. *Aproximación al estado de conocimiento. Conrado*, 56 - 59.
- Gómez, R., y Seda, I. (2008). Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso. *Perfiles Educativos*, 33-54.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. d. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw.
- Martínez, F. (2012). Dificultades para implementar la evaluación formativa. *Perfiles Educativos*, 128-150.
- Martínez, S., y Rochera, M. J. (2010). Las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular. *Análisis desde un modelo socioconstructivista y situado. Revista mexicana de investigación educativa*, 1025-1050.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje, reinventar la evaluación en el aula*. Ciudad de México: Unidad Cuajimalpa.

- Ravela, P., Picaroni, B., y Loureiro, G. (2017). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. Ciudad de México: Grupo Magro.
- Sánchez, M., y Martínez, A. (2020). Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias. Ciudad de México: UNAM.
- Santos Guerra, M. Á. (2002). Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje. Opinión (N° 34), 7-9.
- Sañudo, L., y Sañudo, M. I. (2014). Las concepciones explícitas sobre evaluación en la práctica docente en educación preescolar en Jalisco, México. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 31-42.
- SEP. (2017). Aprendizajes Clave de Preescolar. México: SEP.
- Vargas Beal, X. (2011). ¿Cómo hacer investigación cualitativa? Zapopan, Jalisco: ETXETA.

SCRATCH: INNOVANDO LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y FORTALECIENDO EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Autores: Edgar Cantero Ramírez, Irma Grisel Rojas Zayas, Mitzi Paola Flores Quiroz

Institución de procedencia: Escuela Normal Superior Del Estado De Puebla

Nivel de estudios: Licenciatura, Maestría, Estudiante

Mencionar si es estudiante, profesor o investigador: Profesor, Profesor, Estudiante.

Correo electrónico: cantero00@hotmail.com, griselrojas95@gmail.com,
paolaquiroz032@gmail.com

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.

Línea Temática: Formación Docente, Culturas Digitales y Tecnologías Educativas.

RESUMEN

La presente investigación sigue en curso, muestra resultados parciales de forma cuantitativa y cualitativa en el desarrollo de las habilidades matemáticas de los alumnos, al implementar el programa informático “Scratch” en el área de matemáticas, teniendo como metodología la investigación-acción. A partir de esto, se aplicaron propuestas didácticas implementando programación por bloques como herramienta tecnológica, generando un contexto digital, implicando con esto un aprendizaje autónomo, creativo y único.

Las secuencias didácticas, tuvieron como finalidad el desarrollo de habilidades matemáticas como las de pensamiento: espacial, algebraico, geométrico, numérico y el razonamiento deductivo.

Las propuestas de mayor impacto fueron, el desarrollo de la calculadora básica y los principios de los códigos para un vídeo juego, durante su implementación los alumnos desarrollaron sus habilidades matemáticas, como el pensamiento espacial, el razonamiento deductivo, generando interés por la clase y por la manera de abordar los contenidos.

En otras palabras, “Scratch” garantiza a los alumnos la comprensión de conceptos matemáticos, el desarrollo de habilidades matemáticas a través de programación por bloques.

Palabras clave: Programa, Tecnología, Educación, Evaluación, Scratch, Iterar

INTRODUCCIÓN

El propósito de esta investigación, es utilizar el programa informático “Scratch” como herramienta para fortalecer el campo del aprendizaje, por lo tanto, al implementarlo en clase ayuda a promover el trabajo autónomo o colaborativo entre los estudiantes, por consiguiente, desarrolla habilidades como el pensamiento algebraico, aritmético e imaginación espacial en el área de matemáticas de la misma forma en el proceso cognitivo, como habilidades mentales mediante la programación inicial.

Para ello, se diseñaron secuencias didácticas que guiaron al alumno a facilitar la construcción de ideas propias, de esta manera, se dio soluciones a las problemáticas que enfrentaron, para ello, se basaron en la solución de problemas de Pólya, en el momento de colocar retos en distintos contextos, elaborando códigos de programación de una rutina diaria, hasta llegar a crear la representación de un sistema solar.

Al realizar los primeros proyectos, los alumnos se mostraron con interés, motivación, curiosidad, al poder trabajar con el programa “Scratch”, en el momento de crear y controlar cosas en un mundo en digital, se lograron interactuar con diferentes escenarios, reflejando los aprendizajes obtenidos en clase. como son: teorema de Pitágoras, hasta distancia entre dos puntos.

Al ejecutar los proyectos se percataron que cometieron errores en los códigos, se hizo una valoración para ajustar los códigos, por lo que, los alumnos lograron la funcionalidad de sus códigos a la perfección, garantizando que alcanzaran los aprendizajes esperados y sus competencias genéricas acorde al plan y programa de estudios 2011, asociándolo con el marco curricular 2022.

Los alumnos realizaron autoevaluaciones de manera constante, lo que, mejoró su trabajo individual, al aprender programación por bloques, de tal manera que el proceso de aprendizaje se vuelve autónomo y al mismo tiempo un proceso de enseñanza híbrido, que lo hace de una manera digital, como presencial, es decir la enseñanza es de forma intuitiva, el papel del docente se caracteriza en guiar a los estudiantes para que concreten conocimientos matemáticos y tecnológicos por medio del lenguaje de programación “Scratch”.

Las distintas formas de abordar al alumno, se estimaron por medio de un test de estilos de aprendizaje, de esta manera las actividades que se crearon para aplicar por medio de

“Scratch” son de manera creativa, autónoma, disciplinaria, colaborativa y sobre todo original, puesto que cada uno de ellos nos proporcionó una respuesta diferente para dar solución a la misma problemática planteada.

Se puede garantizar que los procesos de enseñanza y aprendizaje se ven reforzados por actitudes y aptitudes que desarrollan los alumnos, entre estas cualidades aprendieron a ser analíticos, críticos además de observadores.

Durante el periodo de investigación, se plantearon objetivos como el desarrollo de la autonomía, relacionado con el proceso de solucionar problemas por medio del método de Pólya, se muestra inmersa la elaboración de sus diseños, donde explotaron su creatividad y trabajaron de manera colaborativa al momento de compartir las ideas entre compañeros.

En la elaboración de proyectos, al momento de realizar sus códigos. Los alumnos se empezaron a cuestionar, puesto que suscitaban algunas confusiones en el uso de los bloques y creación de variables, principalmente en aquellas actividades que involucran la creación de algoritmos de iteración o con bloques de operación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las actividades propuestas que se desarrollaron en las aulas, ayudaron a conocer con mayor profundidad a los alumnos, con ello también se observó sus formas de trabajo y los materiales que les agradaban, esto orientó a construir la siguiente pregunta, misma que servirá de derrotero de esta investigación:

¿Cómo implementar Scratch en las clases de matemáticas para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y el aprendizaje autónomo?

Con este planteamiento surgieron nuevas interrogantes. que ayudaron a estructurar actividades para adaptar el entorno, el cual, está dirigido al proceso de aprendizaje en cualquier momento y lugar. Esta situación dio origen a los siguientes cuestionamientos:

¿Qué características deben considerarse en el diseño de actividades para que Scratch favorezca el desarrollo de habilidades en el alumno?, ¿Cuáles serían las ventajas o desventajas de implementar el Scratch en aula?, ¿Qué habilidades desarrollan los alumnos en el momento de manipular herramientas tecnológicas y materiales digitales?, ¿De qué manera se pueden valorar los aprendizajes construidos al integrar Scratch en un espacio áulico?

Estos cuestionamientos ayudaron a reflexionar, para que durante la práctica educativa se observaran las fortalezas académicas al momento de monitorear y evaluar la sesión de clase; el diseño de las propuestas estuvieron sujetas a los documentos normativos: a) Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente I y II y b) Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional.

Tomando en cuenta los lineamientos normativos, se delimitó la problemática a través de una línea temática, un núcleo temático y subnúcleos temáticos, mismos que se describen a continuación:

Línea temática:

La competencia didáctica del estudiante normalista para la enseñanza de la matemática.

Núcleo temático:

Diseño, organización y aplicación de actividades didácticas.

Subnúcleos temáticos:

Capacidad para integrar elementos del enfoque de enseñanza de las matemáticas con los contenidos de la asignatura en la educación secundaria y las necesidades de aprendizaje que establecen en las propuestas didácticas.

- Diversidad de formas de trabajo que emplean para tratar uno o varios contenidos matemáticos.
- Habilidad para articular los contenidos de enseñanza en secuencias didácticas.
- Aplicación del enfoque en las actividades didácticas.

Lo anterior sirvió para orientar el diseño como la aplicación de las propuestas didácticas, fue necesario seleccionar algunos alumnos para observar la construcción de los aprendizajes.

La innovación de la práctica educativa son acciones que, favorecen el trabajo, es de suma importancia para la solución de la problemática, con la que se efectuó el periodo del Trabajo Docente, esto dio auge para determinar la evaluación de dichas propuestas.

MARCO TEÓRICO

Durante la historia evolutiva del ser humano, la tecnología nos ha mostrado una mayor comodidad al realizar las actividades día a día, mientras el ser humano evolucionaba, la tecnología también evolucionaba, se puede decir que iban de la mano de esta manera y se volvió un recurso con gran impacto en las sociedades.

Con base en las tendencias de innovación en el campo educativo, se requieren las Tecnologías de la información y comunicación (TIC), para satisfacer las necesidades que pueden presentar el alumnado, al desarrollar habilidades matemáticas en los alumnos que da como consecuencia la disminución del rezago educativo.

Esto genera escenarios, en los cuales los procesos de enseñanza y aprendizaje se pueden desarrollar de mejor manera, es decir se tiene que relacionar la materia con el entorno que rodea a un alumno. La tecnología por sí sola no garantiza el aprendizaje, solo es un medio de interacción, para que el aprendizaje suceda, se deben diseñar estrategias para el uso adecuado de la tecnología, de no tener dichas estrategias la tecnología se puede convertir en un distractor.

A través de los dispositivos o medios tecnológicos se tiene una mayor flexibilidad para presentar la información digital que interviene en el aprendizaje.

La tecnología llegó a transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, cambiar el modelo tradicional de enseñanza por uno más atractivo para los alumnos. El uso de la tecnología hoy es fundamental, puesto que cada día va avanzando más, los trabajos del hoy, tanto los de un futuro están conectados a esta tecnología y permite el aprendizaje en todo momento, como en todo lugar, lo que facilita el desarrollo de nuevas habilidades y competencias.

El proyecto se puso en práctica creando “Scratch”, con el objetivo de hacer una programación accesible a cualquiera. Este fue desarrollado con la colaboración de la dependencia Medida Lap Del Mit, el cual uno de los responsables fue, Michel Resnick declarando que la aplicación labora con fines educativos, dando a conocer: "Queremos que los niños sean los creadores, queremos que hagan cosas interesantes y dinámicas en el ordenador".

El Machine Learning, es la rama de la ciencia que busca el desarrollo de técnicas de inteligencia artificial que permitan a los ordenadores aprender por sí mismos.

Con base a los trabajos de Pascal construyó una máquina similar, aunque más compleja, compuesta de cilindros dentados con longitud incremental; calculadora conocida como Stepped Reckoner, donde se podían realizar las operaciones como son, suma, resta, multiplicación y división e incluso sacar raíces cuadradas mediante una serie de pasos, este invento no solo fue idóneo para realizar estas operaciones sino también facilitó la manera de operar.

En 1675 durante un congreso sobre calculadoras en la Academia de Ciencias de Francia, uno de los científicos dijo que “... con la máquina de Leibniz, ¡incluso un niño puede realizar la mayoría de los cálculos complicados!”.(Elementos esenciales para programación: Algoritmos y Estructuras de Datos, 2014)

A partir de las ideas de Gottfried Wilhelm Leibniz filósofo, matemático, historiador, político, geólogo, nacido en Leipzig, Alemania en 1646, quien demostró ser un prodigio autodidacta. Primer pensador occidental en investigar la aritmética binaria, importante descubrimiento al cálculo diferencial e integral y la máquina de calcular, entre otras.

Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) pensador del siglo XVII y XVIII, decía que “Es una pérdida de tiempo que personas cualificadas pierdan horas como esclavos en la labor de calcular, lo que podría ser delegado en cualquier otro si se pudieran utilizar máquinas”. (Arqueología informática: diseño e implementación de una calculadora tipo Leibniz con Scratch, 2016)

METODOLOGÍA

La presente investigación se basa en la metodología investigación – acción por Antonio Alatorre (2003) con la cual podemos basarnos para obtener los resultados del impacto que obtuvieron las actividades diseñadas en la innovación de las prácticas educativas a través de herramientas tecnológicas que se implementaron por medio de lenguaje de programación por bloques durante el ciclo escolar 2020-2021 de la Licenciatura Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas .

Por lo tanto, las estrategias, el contexto o los materiales tecnológicos tienen un papel importante en el aprendizaje autónomo, se integraron estos aspectos a la práctica educativa que se realizó en la Escuela Secundaria Centro Escolar Aparicio, durante el ciclo escolar 2021-2022, en dos grupos, segundo año y tercer año del turno matutino.

Durante los periodos del trabajo docente se observaron diferentes tipos de alumnos, para realizar una selección de alumnos caracterizados por sus fortalezas y debilidades académicas, estos alumnos los denominamos como alumnos focales.

Algunas características se tomaron en cuenta para seleccionar a los alumnos focales fueron: necesidades especiales, poco participativos, carencia de hábitos para realizar las tareas, etc. Estos aspectos que se relacionaron con la problemática de la investigación.

El objetivo de las propuestas dirigidas al desarrollo de habilidades matemáticas por medio de la programación por bloques, es garantizar que los alumnos puedan construir su conocimiento, promover el aprendizaje autónomo tanto como el trabajo en equipo.

Por lo que, las habilidades matemáticas son aquellas que se desarrollan por medio de acciones y/o operaciones matemáticas, son construcciones que hace el alumno para que actúe de manera crítica, lo que permite indagar, buscar conceptos, propiedades o relaciones, para que obtenga un método o procedimiento para resolver problemas matemáticos. Las acciones que tome el alumno en función de resolver actividades matemáticas que se presenten como reto, se retomaron para marcar el inicio de su desarrollo y habilidades, tanto procedimentales, actitudinales o de razonamiento matemático.

Se puede decir que una habilidad matemática se desarrolla cuando el alumno es capaz de integrar una solución determinada con conceptos como sustento matemático, en sus diferentes representaciones, es decir, que interprete la información, planifique una estrategia, elabore un procedimiento y verifique su acción durante la solución de un problema matemático.

Los alumnos con ayuda de la herramientas tecnológicas, se ven inmersos el proceso nativo que nos ofrece el aprendizaje, así mismo, la programación por bloques, interactúa con el medio digital para obtener representaciones múltiples como: código, aritmética, algebraica o gráfica, lo que permite al alumno tener un análisis más profundo de las situaciones matemáticas que se le presenten.

Pensar en la preparación del alumno para resolver operaciones básicas, demostrar un teorema o resolver una ecuación es importante pero también atender sus posibilidades de interpretar información, planificar un método o procedimiento, poner en acción el plan para obtener un resultado de un proceso analítico.

El lenguaje de programación “Scratch” desarrolló las habilidades de imaginación espacial, pensamiento algebraico, pensamiento numérico, por medio de sucesiones de primer grado ascendientes y decentes.

La aplicación por medio de los códigos o procesos de operación, desarrolla la habilidad de pensamiento algebraico, pensamiento numérico por medio de retos como el de construir una calculadora básica por medio de bloques de operación.

La aplicación por medio de problemáticas permitió desarrollar la imaginación espacial y visualizar de una manera más concreta, las características de los contenidos abordados, por ejemplo: en cuerpos geométricos al momento de calcular áreas laterales, totales, así como en volúmenes.

Dado estos procesos de desarrollo, se tomó como la principal herramienta que apoyó a la autoevaluación por medio de códigos de programación.

Esta herramienta tecnológica, nos garantiza fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y promover el aprendizaje autónomo.

RESULTADOS

A lo largo de la implementación de la propuesta, el lenguaje de programación por bloques con “Scratch” se basa, en que la tecnología promueve innovación en la práctica educativa, desde un sentido disciplinar como curricular.

Los alumnos y los docentes de formación inicial, como continua, desarrollaron habilidades tecnológicas, mismas que facilitaron algunas tareas administrativas la evaluación cuantitativa y la construcción de conceptos matemáticos de una manera deductiva e interactiva.

En los resultados recabados, se observa que en los participantes, se mostró interés, trabajo en equipo, colaborativo, motivación, entre otras cualidades, lo que provocó que la construcción de los conceptos matemáticos con “Scratch” y los códigos de programación han sido mejores, ya que se tuvieron un mayor número de aciertos en los problemas y ejercicios planteados en situaciones correspondientes a las evaluaciones.

Por lo que en la investigación, se observó que con la herramienta tecnológica “Scratch”, favorece los procesos de aprendizaje, enseñanza por actitudes y aptitudes que desarrollan los alumnos, entre estas cualidades los alumnos aprendieron a ser analíticos, críticos y observadores.

CONCLUSIONES

Los aprendizajes esperados, se concluían con favorables resultados, de manera cuantitativa y aumentando de un 70% por ciento a un 84% en promedio general, los alumnos mostraron mayor autonomía, tanto en la evaluación como en la construcción de su conocimiento.

La evaluación sirvió para tomar decisiones y realizar adaptaciones al diseño, como a la elaboración de actividades, cuando era necesario; reflexionar sobre la formación inicial y las tendencias de innovar en la práctica educativa, dando seguimiento al diseño, la implementación y evaluación de las propuestas aplicadas.

REFERENCIAS

- Ayuso, Á. M., Povedano, N. A., & López, R. B. (2020). La resolución de problemas basada en el método de Polya usando el pensamiento computacional y Scratch con estudiantes de Educación Secundaria. *Aula abierta*, 49(1), 83–90.
- Capot, R. B., & Espinoza, R. M. (2010). Desarrollo del Pensamiento Computacional con Scratch. *Tise.cl*. <http://www.tise.cl/volumen11/TISE2015/616-620.pdf>
- Cuevana 3. (s/f). *Cuevana3.io*. Recuperado el 13 de noviembre de 2021, de <http://cuevana3.io>
- Durango-Warnes, C., & Ravelo-Méndez, R. E. (2020). Beneficios del programa Scratch para potenciar el aprendizaje significativo de las Matemáticas en tercero de primaria. *trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 12(23), 163–186.
- Escribano, C. L., & Sánchez-Montoya, R. (2012). Scratch y Necesidades Educativas Especiales: Programación para todos. *RED*, 34. <https://revistas.um.es/red/article/view/233521>
- Galindo Suárez, M. (2015). Efectos del proceso de aprender a programar con “Scratch” en el aprendizaje significativo de las matemáticas en los estudiantes de educación básica primaria /. *Escenarios*. <http://repositorio.uac.edu.co/handle/11619/3078>
- Galindo Suárez, M. (2016). Efectos del proceso de aprender a programar con “Scratch” en el aprendizaje significativo de las matemáticas en los estudiantes de educación básica primaria. *Escenarios*, 13(2), 87.
- Molina Ayuso, Á., Adamuz Povedano, N., & Bracho López, R. (2020). La resolución de problemas basada en el método de Polya usando el pensamiento computacional y Scratch con estudiantes de Educación Secundaria. *Aula abierta*, 49(1), 83–90.
- Monclús López, I. (2015). Scratch en la educación musical. *Eufonía : didáctica de la música*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/193965>
- Moreno-León, J., Robles, G., & Román-González, M. (2015). Dr. Scratch: Análisis Automático de Proyectos Scratch para Evaluar y Fomentar el Pensamiento Computacional. *RED*, 46. <https://doi.org/10.6018/red/45/10>
- Morrás Aranoa, H. (2014). *Iniciación a la programación informática en Educación Primaria con Scratch*.
- Pérez Narváez, H. O., Roig Vila, R., & Jaramillo Naranjo, L. (2020). Uso de SCRATCH en el aprendizaje de Programación en Educación Superior. *Cátedra*, 3(1), 28–45.
- Pérez-Tavera, I. H. (2019). Scratch en la educación. *Vida Científica Boletín Científico de la Escuela Preparatoria* No. 4,7(13). <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/view/3588>
- Serna Agudelo, B. N., Recalde España, E., Beltrán, G. A., & Cañón Recalde, C. A. (2018). El Scratch como estrategia didáctica para desarrollar la exploración del medio en la educación inicial - Fase I y II -. *Inclusión & desarrollo*, 5(2), 21–38.

- Valle, J. E. M., & Salgado, V. C. (2012). Centro de Investigación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. *Vinculos*,9(1), 87–95.
- Vidal, C. L., Cabezas, C., Parra, J. H., & López, L. P. (2015). Experiencias Prácticas con el Uso del Lenguaje de Programación Scratch para Desarrollar el Pensamiento Algorítmico de Estudiantes en Chile. *Formación Universitaria*,8(4), 23–32.

USO DE MAPAS CONCEPTUALES CON CMAPTOOLS, COMO PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DOCENTE PARA ENRIQUECER EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE MEDIADO POR TIC EN LAS LICENCIATURAS DE LA ESCUELA NORMAL DE CUAUTITLÁN IZCALLI

Línea de trabajo: 8. Formación Docente, Culturas Digitales y Tecnologías Educativas.

Autores:

Dra. Paulina Giovanna González Hernández, maestra.paulina@gmail.comMtro.

Alberto Sebastián Barragán, albertosebastianbarragan@gmail.com Dra. Gema

Isabel Chávez Arreola, geisa_107@hotmail.com

Institución de procedencia: Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli, Estado de México.

RESUMEN

El propósito de esta propuesta de intervención es involucrar y provocar el interés de los estudiantes, para presentar documentos que apuntalen a la calidad, en la construcción, así como en la incorporación de TIC, a los procesos de enseñanza y de aprendizaje con los estudiantes, que promuevan el uso del software CmapTools. En ese sentido se busca que la comunidad estudiantil reconozca la importancia del uso de las TIC, para enriquecer los procesos de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, que implemente las TIC aplicadas a la educación como el software CmapTools, que reconozca que hay otras formas de reestructurar el conocimiento, que genere un recurso y una estrategia que permita enriquecer el proceso de enseñanza - aprendizaje en las diferentes asignaturas impartidas en las Escuelas Normales, como parte de un proceso innovador precisamente, pero sí como una alternativa, que cubra los distintos estilos de aprendizaje mediado por tecnología, gratuito y portable.

PALABRAS CLAVE:

Mapas conceptuales, CmapTools, Estrategias de Enseñanza Aprendizaje

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación del siglo XXI, requiere para ser atendida, y responder a los requerimientos del proceso de globalización y las particulares características de sus educandos, de profesores profesionales que ayuden a desarrollar competencias en sus docentes, para proponerlas con los estudiantes, a través de herramientas pertinentes para tales efectos, entre las que resultan idóneas: las TIC.

El docente de nuestro siglo interactúa con una generación muy especial que requiere de metodologías y docentes transformadores. Ahora bien, el hecho de afirmar que las TIC no han llegado, al menos como se requiere, a las escuelas, se manifiesta tanto en el plano de infraestructura, pero más aún en el aspecto de sensibilización y capacitación docente. De nada sirve contar con las mejores tecnologías si no se cuenta con docentes comprometidos, interesados y convencidos de la necesidad de capacitarse y hacer uso pedagógico de estas fabulosas herramientas, para aterrizarlas con sus estudiantes en el grupo.

Las Escuelas Normales, son parte de cambios sustanciales y de fuertes exigencias que día a día se incrementan como parte de una serie de proyectos que, desde hace casi dos décadas, se vienen desarrollando.

Algo que llamó la atención, fue la utilización de mapas conceptuales en papel, en los diferentes cursos. Constantemente se podía apreciar en los pintarrones de los diferentes salones, mapas conceptuales creados por los profesores; otros muchos más, formaban parte de los productos que los estudiantes entregaban y eran elaborados en hojas tamaño carta, o en formatos de mayor tamaño; así mismo se podían visualizar constantemente en sus cuadernos, como mecanismos de toma de notas.

De esa manera surgió la necesidad de realizar una indagación, con actividades formales, para recuperar el interés sobre los mapas conceptuales e identificar cómo se pueden trabajar como estrategia de enseñanza y de aprendizaje, propuestas de intervención y evidencias de aprendizaje de los docentes en formación. Es por ello que se destinaron sesiones de

academia, que donde se presentó y compartió este software de trabajo con algunos docentes de la Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli.

Las nuevas generaciones padecen la coexistencia entre dos culturas opuestas, por un lado, se “educan” en una cultura tradicional, que se caracteriza por ser lineal, verbal, abstracta, analítica y “racional”, pero nacieron y han emanado, afirma Ferres (2000) de una cultura mosaico que es global, visual, simultánea, intuitiva y sintética.

La comunidad educativa en general (docentes, estudiantes, padres de familia, directivos) debemos ser más sensibles ante las necesidades y los cambios que la nueva sociedad exige y espera de sus instituciones escolares; es necesario aprender a adaptarnos a los cambios acelerados de la posmodernidad¹ de este mundo globalizado, sin que por ello dejemos de poner los pies en la tierra y nos convirtamos en promotores de oníricos proyectos no alcanzables pensando que las TIC son la solución al problema educativo de una nación o, por otro lado, detractores infundados del uso pedagógico de las TIC y los Nuevos Ambientes de Aprendizaje (NAA).

Partiendo del contexto anteriormente descrito y del interés de los docentes en formación por el empleo de los mapas conceptuales, se propuso un proyecto para aprender a utilizar el software CmapTools y construir estos mapas que se venían realizando en formato físico, pero ahora enriquecidos mediante la utilización de las TIC.

Lo que en momentos anteriores pudo ser un total rechazo o evidente resistencia por la incorporación de las TIC en procesos de enseñanza y de aprendizaje, cobró una panorámica diferente cuando se mostró a los docentes el potencial, utilidad y facilidad del software CmapTools.

Es en este contexto precisamente que se planteó, como una propuesta innovadora de intervención, el integrar el uso de mapas conceptuales empleando CmapTools, como estrategia de enseñanza y/o aprendizaje; lo que se vuelve relevante en cualquier espacio educativo, son las grandes ventajas y beneficios que ¹ Hoy día se habla mucho de posmodernidad; más aún, se habla tanto de ella que ha venido a ser casi obligatorio guardar una distancia frente a este concepto, no considerarlo una moda pasajera, ni declararlo como

concepto superado. Con todo, sostenemos que el término posmoderno sigue teniendo un sentido, y que este sentido está ligado al hecho de que la sociedad en que vivimos es una sociedad de la comunicación generalizada, la sociedad de los medios de comunicación (“mass media”) donde la transición se ha convertido en un continuum de rupturas, permanencias y acontecimientos nuevos.

genera, esto es: promover el empleo de los mapas conceptuales como estrategia para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje mediado por TIC.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Mapas conceptuales como propuesta durante la intervención.

El desarrollo en cuanto a la comprensión del aprendizaje humano ha llevado a cambios importantes en los procesos educativos. Hoy en día, y en el mejor de los casos, la enseñanza centra parte de sus tareas en la comprensión de los conceptos y no tanto en su memorización, como propuesta de intervención, durante y después de las clases.

El nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje se subordina al aprendizaje y los esfuerzos educativos se centran en el individuo que aprende. Este es el fundamento del Proceso de Bolonia del Espacio Europeo de Educación Superior iniciado en 1999 (González, 2005).

Por su parte, Ausubel (1968) en su Teoría de la Asimilación del Aprendizaje, sentó los principios de intervención educativa. Los más importantes, que se enmarcan en este nuevo paradigma, son:

- La necesidad de tomar como punto de partida lo que el alumno ya sabe, es decir, sus posibilidades de razonamiento y los conocimientos y experiencias que éste ha adquirido anteriormente.
- La consecución de un aprendizaje significativo, es decir, que el alumno construya su propio conocimiento, relacionando los nuevos conceptos, procedimientos y actitudes

que ha de aprender con los que ya posee.

Entonces, aprender significativamente supone modificar los esquemas conceptuales que el alumno tiene, partiendo de su realidad y desarrollar su potencial de aprendizaje, con lo cual el aprendizaje del alumno se vuelve realmente significativo.

Es precisamente en este contexto que la utilización de los mapas conceptuales se convierte en herramienta didáctica, estrategia de gran potencial y aún más, cuando se asocian al uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, como es el caso específico del software de CmapTools. En esta línea los mapas conceptuales se están imponiendo como una de las herramientas didácticas más potentes. Numerosos estudios y publicaciones los avalan desde los años setenta en que Novak y sus colaboradores los definieron en el marco del Programa de Educación en Ciencias y Matemáticas (PECM) del Departamento de Educación de la Universidad de Cornell en Ithaca, New York (Moreira y Novak, 1988).

MARCO TEÓRICO

La Teoría de Ausubel (1968) pone de relieve cuatro tipos de aprendizaje que podemos agrupar en dos bloques, en tanto que se refieren a procesos diferentes. Por un lado, en función del tipo de instrucción recibida, tenemos los aprendizajes por recepción y por descubrimiento. Por otro lado, con base en cómo se integran los nuevos conocimientos en la estructura cognitiva, tenemos los aprendizajes significativo y memorístico.

El aprendizaje por recepción es aquel en el que el estudiante recibe el nuevo conocimiento, ya sea suministrado por el docente o por cualquier otro método. Así, a este nivel, tenemos las tablas de multiplicar, las clases magistrales, etcétera. En el extremo opuesto está el aprendizaje por descubrimiento, en el que el aprendiz encuentra los nuevos conceptos y/o interrelaciones. Ambos aprendizajes no forman una disociación completa, sino que forman

un continuo donde, por ejemplo, tenemos estadios intermedios como el aprendizaje por descubrimiento forzado.

Este último se da cuando el profesor hace la labor de guía en la instrucción por descubrimiento del estudiante, y este no tiene más que seguir las pautas marcadas para llegar al nuevo entendimiento o bien andamiaje creativo. A continuación, expondremos dos definiciones imprescindibles para identificar la base y potencialidad de la propuesta realizada.

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

ocurre cuando un conocimiento nuevo se incorpora o asimila a una estructura cognitiva previa, en tanto que se ancla en ella mediante los llamados inclusores, construyendo una nueva organización.

De esta forma, los conceptos incluidos adquieren un significado personal para el aprendiz. Los conocimientos así adquiridos permiten la aplicación y/o extrapolación a nuevas causas o situaciones, en tanto que se ha realizado una comprensión de lo aprendido. El conocimiento incluido permite la incorporación de nuevos conceptos y proposiciones a la estructura cognitiva, la cual sufre una reestructuración continua en este tipo de aprendizaje creando un proceso dinámico (Moreira, 1988). Cada nuevo aprendizaje de este proceso pasa por las fases ya mencionadas de inclusión, diferenciación progresiva y reconciliación integradora. Este carácter propio y personal del proceso de aprendizaje marca de manera única la estructura cognitiva del alumno, de forma que no existirán dos individuos con organizaciones mentales idénticas (Moreira, 1988; Bolte, 1997).

Por tanto, si la esencia del conocimiento es la estructura conformada por las interrelaciones verbalizadas como proposiciones, y el aprendizaje significativo es la evolución de dicha estructura, tenemos que la unidad mínima del aprendizaje significativo serán las proposiciones (Novak y Gowin, 1984 y 1994; Novak, 1991)

Y no perdamos de vista que el aprendizaje significativo es por necesidad un acto de voluntad, pues el sujeto decide aprender significativamente (Ausubel et al, 1978; Novak y

Gowin, 1984; Novak, 1991). Cabe destacar que en este proceso el alumno, además de su voluntad, precisa que el material didáctico empleado sea igualmente significativo (Novak, 1998).

APRENDIZAJE VISUAL

El Aprendizaje Visual se define como un método de enseñanza que utiliza un conjunto de organizadores gráficos tanto para representar información como para trabajar con ideas y conceptos, que al utilizarlos ayudan a la persona que aprende a pensar y a aprender más efectivamente. Vale la pena aclarar que, aunque el Aprendizaje Visual comprende una amplia gama de organizadores (Mapas Conceptuales, Mapas de Ideas, Telarañas, Líneas de Tiempo, Diagramas Causa –Efecto, Matrices de Comparación, etcétera), en el presente documento nos centramos específicamente en los mapas conceptuales y el software para su elaboración denominado CmapTools.

El Aprendizaje Visual es uno de los mejores métodos para enseñar las habilidades del pensamiento. Las diferentes técnicas de Aprendizaje Visual ayudan a quien estudia a:

- Clarificar el pensamiento.
- Reforzar la comprensión.
- Identificar conceptos erróneos.

REPRESENTANTES Y DESARROLLADORES DE CMAP TOOLS

El doctor Joseph Novak es un experimentado científico que completó sus estudios superiores en la Universidad de Minnesota en 1958. Su campo de investigación actual incluye métodos para aplicar ideas y herramientas educativas, tales como Mapas Conceptuales, en ambientes corporativos y en programas de aprendizaje a distancia y más recientemente, el desarrollo de Mapas Conceptuales “expertos” que ayuden a construir el andamiaje para permitir mejorar el aprendizaje, utilizando “mapas conceptuales” con Internet y otros recursos. El doctor Alberto J. Cañas, tiene Maestría en Ciencias de la

Computación y Doctorado en Ciencia Administrativa de la Universidad de Waterloo, Canadá. Enseñó en el Instituto Tecnológico de Costa Rica, en el INCAE de ese mismo país y en la Universidad de Tulane. Además, fue el director del Centro Latinoamericano para la investigación educativa de IBM en Costa Rica. Ha estado y desde siempre, comprometido con la utilización de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en educación, especialmente en los niveles de Básica y Media generando para éstos soluciones innovadoras y centrando su interés no solo en los aspectos teóricos sino en la escalabilidad del uso de los computadores. Su campo de investigación incluye, además de lo anteriormente mencionado, la gestión de conocimiento, la adquisición de conocimiento, la recuperación de información y la interacción hombre-máquina.

LOS MAPAS CONCEPTUALES

Los mapas conceptuales son una técnica elaborada por Joseph D. Novak, quien la presenta en tres dimensiones conceptuales:

Como estrategia: “Procuraremos poner ejemplo de estrategias sencillas, pero poderosas en potencia, para ayudar a los estudiantes a aprender y para ayudar a los educadores a organizar los materiales, objeto de este aprendizaje” (Novak y Gowin, 1988, p. 19).

Como método: “La construcción de los mapas conceptuales (...) es un método para ayudar a los estudiantes y educadores a captar el significado de los materiales que se van a aprender”.

Como recurso: “Un mapa conceptual es un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones” (Ibid., p. 33).

Sin embargo, también se pueden considerar como una estrategia didáctica pedagógica, puesto que dinamiza los procesos de enseñanza y de aprendizaje

Por qué utilizar CMAP TOOLS.

Los mapas conceptuales (MC) son esquemas para la representación del conocimiento mediante los cuales se hacen evidentes, tanto los conceptos como la forma en que se enlazan estos para formar proposiciones. Constituyen redes en las que los nodos son los conceptos y los enlaces contienen las palabras que relacionan los conceptos. Novak (1994) ha descrito el acto de hacer mapas como una actividad creativa, en la cual el estudiante debe hacer un esfuerzo para aclarar significados, por medio de identificar los conceptos importantes, relaciones, y estructura dentro de un dominio específico de conocimiento.

La creación de conocimiento requiere un nivel alto de aprendizaje significativo, y los mapas conceptuales facilitan el proceso de creación de conocimiento, para los individuos y escolares en una disciplina (Novak, 1994).

METODOLOGÍA Y CONSTRUCCIÓN

La investigación acción, como el método empleado

La propuesta metodológica sobre investigación-acción del Doctor Raúl Rojas Soriano se sustenta en su práctica sociopolítica, académica, profesional y deportiva, en la que no sólo trata de conocer la realidad concreta, sino de participar en su transformación.

Para construir necesitamos desarrollar nuestra imaginación e ir adaptando el propósito de lo que será esta estructura de un mapa conceptual, como CMAP. El

docente o el estudiante, hace preguntas sobre los problemas que intenta resolver o bien transformar, mejorar, como parte de sus procesos de desempeño, rescatamos el trabajo colaborativo que se da en el aula, el trabajo en equipo, con el intercambiar ideas e información concreta sobre el tema de estudio.

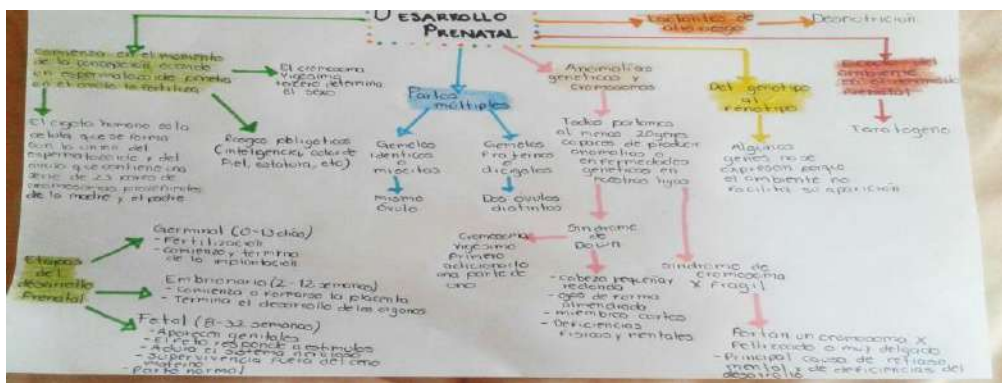
Por lo que desde esta postura sobre investigación – acción, partimos que no hay acción sin que se transforme el sujeto a través de varios esquemas. Te preguntará ¿por qué basarnos en este autor? Explicamos porqué brevemente: Rojas Soriano ha escrito sobre la

metodología, para el autor, no se da como una receta de cocina, como lo enuncia, sino como un proceso, como una construcción, como una formulación de objetivos y (añadimos) desde una reflexión y una posición más crítica ante lo aprendido, ya que, para hacer un mapa conceptual, se requiere un nivel cognitivo importante para realizar la asociación de conceptos de forma que impacte en nuestro andamiaje.

Se aplicó un cuestionario y resultado del mismo, del contacto directo con los estudiantes participantes a lo largo del proyecto emanar las siguientes observaciones que se consideran pertinentes hacer notar. Respecto a los datos Sociodemográficos el grueso de la población es de mujeres (28) en comparación con los 11 hombres, en la Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli.

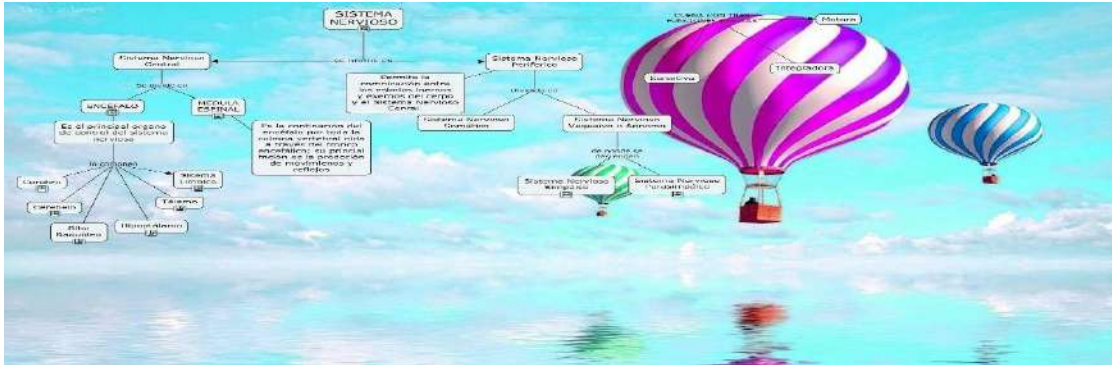
El cuestionamiento sobre cuál fue su experiencia previa en el uso de los mapas conceptuales antes de aprender a utilizar CmapTools, las diferentes respuestas se inclinaron por una constante solicitud de controles de lectura, presentar un nuevo tema, hacer conclusiones de algún tópico, como algún tipo de reactivo para un examen y en una mayor parte para ir explicando temas al tiempo que con el grupo se construirá en el pizarrón algún esquema o mapa conceptual. Por lo cual, la principal propuesta consistió en trasladarnos hacia un software, que es gratuito y cuyo producto se construye en el mismo grupo, con aportaciones de todos los compañeros, aquí el siguiente ejemplo; del antes y después de la construcción.

Figura 1. Organizador de información hecho a mano.



Como se puede apreciar en la Figura 1., la evidencia corresponde a un trabajo individual, donde el tema central era el “Desarrollo prenatal”. La organización de los elementos gráficos se tiene que adecuar a las dimensiones de la hoja, lo cual limita la creatividad y profundidad de la presentación de la información.

Figura 2. Mapa construido con CMapTools.

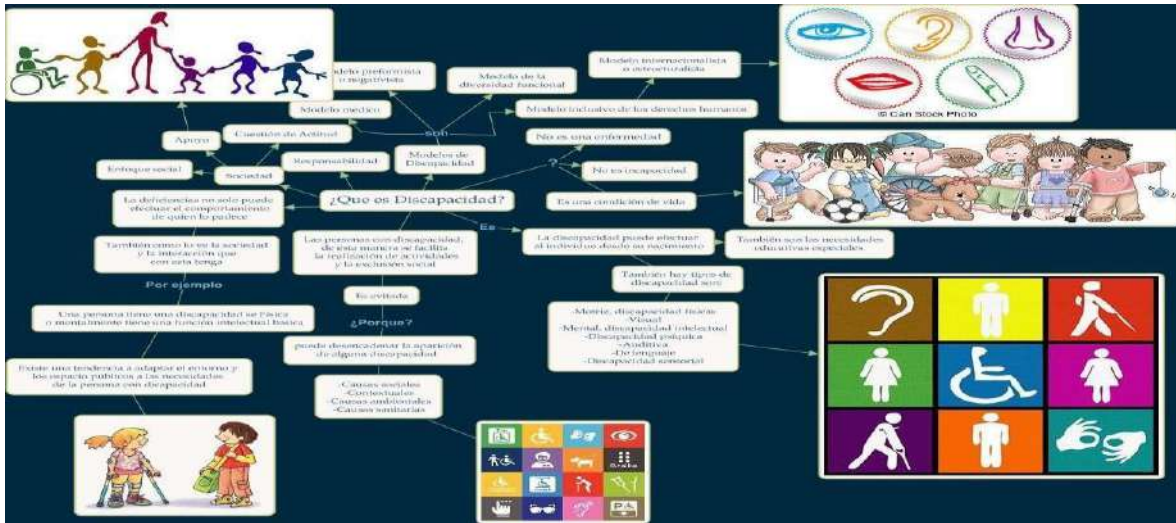


En la Figura 2., el trabajo consistió en el abordaje del tema: “El sistema nervioso”, la construcción se realizó por medio del software: CmapTools, donde separtió de la consulta de una lectura y las aportaciones fueron realizadas de manera colectiva, a partir de los subrayados y notas de cada docente en formación.

Otro de los elementos relevantes de CmapTools, es el carácter intuitivo y defácil uso de las herramientas del programa. Como se puede apreciar en la Figura 3., el programa ofrece “cajas” para registrar definiciones, líneas unidireccionales o bidireccionales para unirlas y palabras enlace para generar la proposición lógica a partir de la disposición gráfica de textos y elementos. Del mismo modo que muchos

otros programas asociados al trabajo educativo, se pueden insertar imágenes propias o de galerías de internet.

Figura 3. ¿Qué es discapacidad?



La construcción de Mapas, con CmapTools, es posible a partir de un dispositivo que puede ser ocupado de manera individual, pero también se puede proyectar el trabajo para generar aprendizaje colaborativo. El trabajo con CmapsTools tiene un gran alcance porque entrelaza tres momentos del abordaje de temas: el previo, que implica la lectura de textos, observación de contextos o registros a partir de alguna fuente; el durante, que pone en juego la comprensión e interpretaciones a partir de los saberes y experiencias de los docentes en formación; el después, que implica el revisar la producción, como actividad prescrita por parte de los docentes del curso, recordar las asociaciones y repasar las proposiciones lógicas para fortalecer el dominio disciplinar, a partir de un ejercicio de síntesis del conocimiento consultado y el propio.

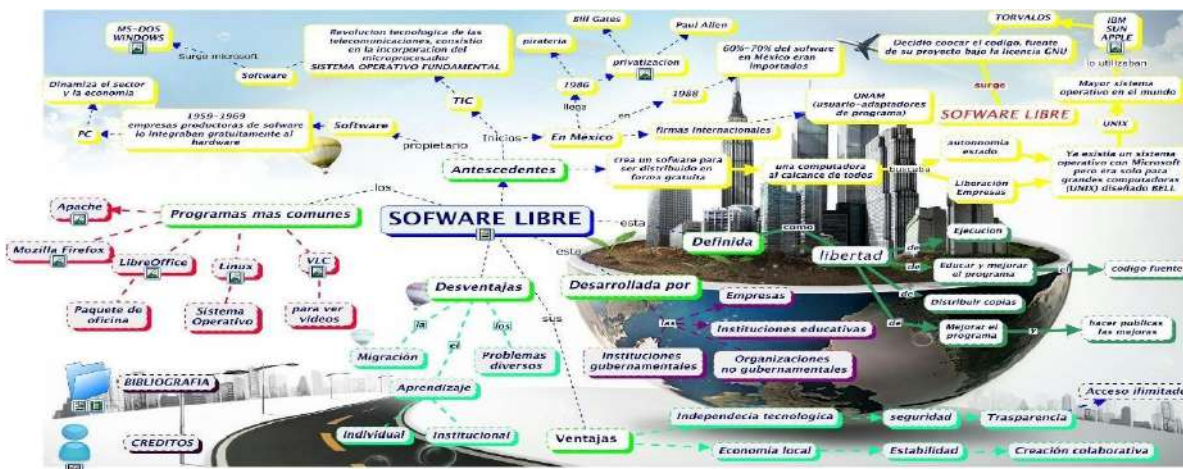
RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Experiencia sobre el uso del mapa conceptual en las diferentes asignaturas impartidas.

La experiencia de utilizar los mapas conceptuales en diferentes cursos, antes de conocer el uso de CmapTools, refiere resultados en las construcciones de los mapas creados, en hojas por los estudiantes, otras respuestas que consideraban simplemente que les resultaba muy práctico y didáctico su uso en el salón de clases y también otras que

destacaron que cuando pedían la entrega de algún mapaconceptual a sus alumnos, como producto de algún control de lectura, había quienes les entregaban mapas “muy bonitos, y comentarios realizados por los estudiantes”.

El resultado fue prácticamente unánime: son un recurso excelente y no sólo eso, representan toda una estrategia de enseñanza y de aprendizaje. En la figura 4 se muestra la construcción colectiva de un Mapa del tema: Software libre, donde se recabaron ideas derivadas de experiencias personales y de información obtenida de una lectura guiada. Se iluminaron con colores los conjuntos de ideas, conforme a subtemas, y se incluyó un folder de “Bibliografía”, como elemento de consulta inmediata, dentro del mapa, para regresar a la fuente original y constatar la información y darle profundidad al repaso.



Experiencias del uso del mapa conceptual antes de conocer CmapTools.

A este respecto los maestros destacan en su mayoría las respuestas que mencionan que lo que más les gustaba de la utilización de los mapas conceptuales era los productos que sus estudiantes les entregaban, fueran éstos en formatos físico o electrónico; una mayor interacción de sus estudiantes con el docente y el tema al momento de construir mapas durante una sesión; el interés mismo que algunos estudiantes mostraban en el tema; la posibilidad de apreciar cómo

evolucionaba la apropiación de los temas por parte de los docentes y de todos en su conjunto.

En relación a los aspectos que menos les gustaban del uso de los mapas, en su mayoría consideraron que no había respuesta de su parte al respecto. Algunos declararon que lo que menos les gustaba era que muchos estudiantes no mostraban mucho interés en la herramienta que no conocían una forma más práctica y llamativa de construir mapas y llamar la atención de los estudiantes, incluso hubo quienes se atrevieron a decir que se sentían un tanto molestos al ver que era una nueva estrategia, sin embargo, se comenzó con la estrategia, la explicación, la construcción paso a paso, desde la descarga hasta el uso del software.

Al responder sobre qué otros usos darían a los mapas conceptuales se notó un entusiasmo casi generalizado, al hacer afirmaciones como: “ahora se me ocurre que puedo formar equipos para construir mapas de forma colaborativa”; una vez iniciando la descarga del software, comentaron “yo pienso que se puede crear un banco de mapas conceptuales, los mejores claro, y compartirlos con toda la escuela”; “se pueden utilizar para mejorar el aprendizaje de los alumnos, pues el uso de las TIC les gusta más y ponen más atención”; “se pueden utilizar para sintetizar todos los contenidos de un bloque”; de esta manera, el trabajo se puede fortalecer, ya que CmapTools se puede utilizar para despertar el interés de los estudiantes, indagar sobre un tema, favorecer su comprensión y respaldar ejercicios de vinculación y repaso, para fortalecer los propósitos de los programas de los cursos y el perfil de egreso de los docentes en formación.

CONCLUSIONES

En la percepción de la comunidad docente en torno al empleo de las TIC en los procesos de enseñanza–aprendizaje se aprecia un cambio importante. No sólo en el uso de la herramienta de CmapTools, sino en el mismo interés de la comunidad por aprender a utilizar nuevos recursos, una vez que se percata de todas las bondades, tal es el caso que los mismos docentes solicitaron aprender otras herramientas que les resultaban novedosas tales como

generadores de historietas digitales, software para crear crucigramas, mapas mentales, líneas del tiempo sopas de letras, infografías. El interés y disposición en definitiva están cambiando, se están transformando, para mejorar la calidad y la apropiación del conocimiento. Hay mucho camino por recorrer, pero se dieron ya los primeros pasos. El interés y valoración por el uso de recursos, mediados por TIC, enriquece los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Otra razón más para utilizar los organizadores gráficos es que son una de las maneras de mayor alcance para construir memorias semánticas. Cuando se desarrollan trabajos intelectuales a través de patrones permiten recordar más y mejor, porque cuando las ideas se ligan juntas, las relaciones que se establecen son mayores y si las ponemos en forma gráfica, mejor aún. Este proceso implica modificar la memoria de corto plazo, en memoria de largo plazo.

Finalmente, al pensar en la utilidad de usar organizadores gráficos debemos remitirnos a los estilos de aprendizaje, ya que no todos aprendemos igual, poseemos algún estilo de aprendizaje predominante. En el mapa conceptual construido colectivamente, con CmapTools, se cubren distintas áreas como canales visual auditivo y kinestésico, pero también se combinan pensamientos lineales y divergentes; ya que en la herramienta se puede incorporar exposiciones, asociaciones y acuerdos respaldados en videos, sonidos, imágenes, colores, recuadros, fondos e hipervínculos.

También es cierto que las nuevas generaciones tienen una tendencia a lo visual, lo práctico y todo aquello que implique el uso de dispositivos tecnológicos, así como especialmente móviles. Sumar todos estos insumos pueden fortalecer un tránsito, cada vez más nutrido, hacia las culturas digitales para la formación docente.

REFERENCIAS

Alberto J. Cañas & Joseph D. Novak (2009). Origen y Desarrollo de los Mapas Conceptuales. En línea. <http://cmap.ihmc.us/docs/origenes.php>

- Ausubel, D. P.; Novak, J. D.; Hanesian, H. (1997). Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Editorial Trillas.
- Ausubel, D.P; Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. Trillas
- Cabero, J. (2000). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. Universidad de Sevilla.
- Ferreiro, R y De Napoli, A. (2006). Más allá del salón de clases: Los nuevos ambientes de aprendizaje. Revista Panamericana de Pedagogía. UP.
- González, F. (2005). El mapa conceptual y el diagrama de V, recursos para la enseñanza superior en el siglo XXI. Nárcea.
- Monereo, C. (Coord.) (2005). Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender. Graó.
- Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo.
- Moreira, M.A. (1980). Mapas conceptuales como instrumentos para promover la diferenciación conceptual progresiva y la reconciliación integradora. *Ciència e Cultura*, 32 (4), pp. 474-479.
- Moreira, M.A. (1988). Mapas conceptuales y aprendizaje significativo en ciencias.
- Cadernos do Aplicaçao, Porto Alegre, 11(2), 143-156 [SEP]
- Moreira, M.A. y Novak, J.D. (1988). Investigación en enseñanza de las ciencias en la Universidad de Cornell: esquemas teóricos, cuestiones centrales y abordajes metodológicos. *Enseñanza de las ciencias*, 6(1), pp.3-18.
- Novak, J. D (1994). Conocimientos y aprendizaje. Los Mapas Conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas. Alianza Editorial.
- Novak JD, Cañas, A. J. Del origen de los mapas conceptuales al desarrollo de CmapTools. Disponible en: <http://www.eduteka.org/Entrevista22.php> [Consultado: 5 de marzo del 2016].
- Novak, J.D. (1991). Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender. *Enseñanza de las Ciencias*, 9(3), pp. 215-228.
- Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca.



FORTALECIMIENTO DE LA COLABORACIÓN EN CLASE PRESENCIAL CON EL APOYO DE LA TECNOLOGÍA

Línea temática: Formación Docente, Culturas Digitales y Tecnologías Educativas

Autores:

Diego Manuel Guzmán Reyes

Escuela Primaria Ignacio Zaragoza (Carlos A. Carrillo, Veracruz)

Licenciatura

Docente de educación básica

diego.guzmanboss@gmail.com

María de los Milagros Cruz Ramos

Escuela Normal “Juan Enríquez” (Tlacotalpan, Veracruz)

Doctorado

Profesora-Investigadora

milcruz@msev.gob.mx

RESUMEN

Esta investigación constituye un reporte de una intervención educativa realizada con un grupo de tercer grado de primaria en una ciudad de la región conocida como la Cuenca del Papaloapan. La intervención consistió en la implementación de un diseño instruccional mediante el cual se pretendía contribuir a la mejora de la colaboración. El diseño instruccional empleó técnicas de aprendizaje colaborativo apoyadas en los principios del modelo tecno pedagógico RASE, de modo que los estudiantes utilizaran dispositivos móviles en el aula, generando así un ambiente adecuado para el desarrollo de la colaboración con el apoyo de la tecnología. Aunque la técnica de colecta de datos fue la observación, uno de los instrumentos arrojó datos cuantitativos, y otro cualitativos, por lo que el diseño de la investigación fue de tipo mixto. El instrumento cuantitativo fue sometido a dos procesos de validación de cara y contenido a fin de garantizar que valorara indicadores de la variable colaboración de forma adecuada y clara. La muestra fue obtenida utilizando muestreo intencional, y los resultados indican que el uso de las tecnologías educativas en el aula influyó positivamente en el nivel de colaboración de la muestra.

Palabras clave: Ambientes de aprendizaje, Tecnología educativa, Relaciones interpersonales, Colaboración, Convivencia

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La contingencia sanitaria ocasionada por el virus COVID-19 forzó a los docentes de nivel educativo de primaria a hacer uso activo de sus habilidades tecnológicas a través del uso de diversas herramientas. Así, tanto alumnos como docentes debieron adaptarse a modalidades de trabajo distintas a la presencial. Desafortunadamente, en general, ni docentes ni alumnos estaban familiarizados con el trabajo virtual, lo cual de acuerdo con Garzozzi-Pincay et al. (2020) provocó que se tratara a este tipo de modalidad apoyada en tecnología de forma un tanto improvisada. Estos autores señalan como posibles causas “una considerable deficiencia en competencias digitales de los docentes con falta de desenvolvimiento en el entorno digital, o limitado conocimiento y dominio del número de aplicaciones que podrían hacer uso en la docencia virtual (Garzozzi-Pincay et al., 2020, p. 60).

Sin embargo, de acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en 2020 se estimó una “población de 84.1 millones de usuarios de internet, que representan 72.0% de la población de seis años o más. Esta cifra revela un aumento de 1.9 puntos porcentuales respecto a la registrada en 2019” (INEGI, 2021, p. 1). Por lo tanto, resulta contradictorio que hayan existido y aún existan tantas complicaciones para utilizar tecnologías en el ámbito escolar. Desde la propia experiencia y el trabajo con otros docentes en instituciones educativas, podemos argumentar que una de las principales limitaciones al adentrarse en el trabajo a distancia apoyado en tecnología fue el no poder recrear el mismo ambiente de aprendizaje que se tenía en una modalidad presencial.

Esto resulta particularmente importante si se considera que el ambiente de aprendizaje que existe dentro de un aula tiene un gran impacto en los alumnos. Esto se ve reflejado en el documento oficial de Aprendizajes Claves 2017, en el apartado ‘Ambiente de Aprendizaje’ dentro del ‘Currículo de la Educación Básica’ donde se menciona que “Los procesos cognitivos necesarios para que el aprendizaje ocurra están estrechamente vinculados a los ambientes que los propician” (SEP, 2017, p. 119). Además, al no poder recrear un ambiente

de aprendizaje como el que se genera de forma presencial, sería lógico pensar que esto también afectaría las relaciones entre los alumnos, dado que las relaciones sociales de los alumnos son un elemento esencial del ambiente de aprendizaje

De hecho, si el proceso de enseñanza-aprendizaje se aborda desde una perspectiva constructivista, es indispensable que los estudiantes interactúen tanto con el contenido, como entre sí (Schunk, 2012). Sin embargo, las tecnologías que existen en la actualidad sí son capaces de asemejar la interacción directa siempre y cuando exista un diseño instruccional adecuado para ello. De acuerdo con Coll et al. (2019), es posible utilizar modelos para el diseño instruccional también denominados ‘tecno-pedagógicos’. Cruz-Ramos et al. (2019) explican que deben considerarse dos aspectos: 1) el tecnológico, que se encargará de las herramientas tecnológicas a introducir en el ambiente virtual; 2) el pedagógico, que deberá tomar en consideración los objetivos de aprendizaje, así como las habilidades y competencias que los estudiantes han de alcanzar y sus características.

Evidentemente, tenemos frente a nosotros una enorme área de oportunidad. En concreto, en lo concerniente a las habilidades digitales, el plan de estudios antes mencionado, indica que en el transcurso de la educación primaria el estudiante debe estar familiarizado con las tecnologías básicas que se encuentran a su alcance, y que al finalizar debe dominar las distintas herramientas para utilizarlas con el fin de aprender, informarse, comunicar, crear, practicar, entre otras cosas (SEP, 2017). Si bien, la contingencia sanitaria puso de manifiesto que estas habilidades habían sido del todo fortalecidas en ciclos escolares previos, con el regreso a la presencialidad resulta más necesario que nunca buscar soluciones para una inclusión eficiente e intencionada de las tecnologías bien sea en aula o de forma distribuida.

MARCO TEÓRICO

La literatura relacionada con el presente trabajo se organiza en torno a tres principales conceptos: ambientes de aprendizaje, tecnología educativa y colaboración.

De acuerdo con García (2014) el término ambiente de aprendizaje debe considerarse como pluridimensional pues “se conforma por varios elementos, por lo físico, lo social, lo cultural, lo psicológico, lo pedagógico” (p. 64). En este sentido, la creación de un ambiente de aprendizaje adecuado y óptimo en educación primaria demanda que los docentes consideren diversos elementos e incluso valores. Tal como lo indica el Plan y Programa de Estudio para la educación básica (SEP, 2017) “El ambiente escolar debe propiciar una convivencia armónica en la que se fomente el respeto, la responsabilidad, la libertad, la justicia, la solidaridad, la colaboración y la no discriminación” (p. 120).

Esto coincide con las afirmaciones de autores como García (2014) y Herrera (2006), quienes afirman que un ambiente no sólo abarca los elementos físicos y recursos materiales relacionados con el aprendizaje. Esto se debe a que un ambiente de aprendizaje adecuado involucra elementos que, en conjunto ayudan a generar un clima propicio para que los alumnos puedan crear conocimiento al tiempo que les permite reflexionarlo y compartirlo de la manera en la que cada uno se adapte a hacerlo.

Duarte (2003), indica que los ambientes de aprendizaje involucran acciones, experiencias y vivencias por cada uno de los participantes. De igual manera la autora destaca tres elementos centrales de estos ambientes, los cuales son: a) Condiciones físicas; b) Condiciones sociales y afectivas; c) Enseñanza y aprendizaje

Gracias a estas perspectivas se puede observar que los elementos que indican los autores que debe tener un ambiente de aprendizaje no difieren mucho, pues coinciden en la necesidad de considerar tanto las condiciones físicas como el aspecto social y la interacción entre alumnos,

sin dejar de lado los contenidos educativos y los aprendizajes esperados. Entonces, para incluir elementos tecnológicos en el ambiente de aprendizaje, será importante determinar el propósito y función que dichos elementos cumplirán en relación con la parte pedagógica.

Valarezo y Santos (2019), mencionan que las tecnologías de aprendizaje involucran el “empleo de las tecnologías como medio didáctico al servicio del aprendizaje y de la adquisición de conocimientos, y no solo de desarrollar habilidades tecnológicas” (p. 181). Es decir, hacer uso de las herramientas tecnológicas para poder aprender sobre cualquier tema y no solo sobre aprendizajes relacionados a la tecnología.

En lo que respecta a las relaciones interpersonales, podemos definir las como aquellas relaciones humanas que establecemos con el propósito de comunicarnos e intercambiar ideas, sentimientos, experiencias, etc. De acuerdo con Bisquerra (2003), de las relaciones humanas depende “la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas” (p. 25). Sin embargo, dentro de las relaciones interpersonales se encuentra implícitamente el dominio de las habilidades sociales, el desarrollo de las capacidades de comunicación y una serie de valores y actitudes que actúan en pro de lo social. En el ámbito educativo los alumnos tienden a desarrollar todas estas habilidades ligadas a las emocionales, mediante la convivencia diaria entre ellos. Debido a esto, se considera que un ambiente de aprendizaje resulta favorable para los alumnos si se trabajan elementos de las relaciones interpersonales, como la colaboración y la convivencia dentro del aula. Chao et al. (2018), plantean que:

La escuela es, sin duda, uno de los contextos más importantes en donde se ejercita la convivencia y la socialización en la vida de una persona, considerando que un niño o joven en edad escolar pasa en la escuela un promedio de 6 horas al día, durante al menos 12 años de educación básica (p. 40).

Chao et. al. (2018) afirman que: “la colaboración es la capacidad para establecer relaciones interpersonales positivas que permitan, entre otros, alcanzar metas comunes que favorezcan la construcción de una conciencia social y colectiva, que vea más allá de las necesidades individuales” (p. 40). Evidentemente, esto depende mucho del diálogo y la comunicación entre las personas que se ven involucradas, ya que para colaborar se necesita ser un personaje activo en el proceso. Si se traslada la colaboración al ámbito educativo, debemos pensar en el aprendizaje colaborativo. Este tipo de aprendizaje es definido en palabras de Johnson et

al. (1999), como “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (p. 5).

METODOLOGÍA

A modo de obtener un sustento para el diseño instruccional de la propuesta educativa a implementar, se realizó una amplia búsqueda y recopilación de conocimiento producido en torno a los dos elementos centrales de la intervención a aplicar: la colaboración y el uso de modelos tecno pedagógicos. La búsqueda se realizó de forma sistemática empleando palabras clave en 4 buscadores académicos: Google Académico, Redalyc, SciElo y Dialnet. Los principios pedagógicos y tecnológicos seleccionados para la intervención se presentan a continuación.

Colocar a las relaciones interpersonales como foco central del proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de técnicas y actividades concretas. Una vez que estas técnicas y actividades se han tomado en cuenta, podemos hablar de aprendizaje colaborativo. De acuerdo con Barkley et al. (2012), durante el aprendizaje colaborativo, “los estudiantes trabajan por parejas o en pequeños grupos para lograr unos objetivos de aprendizaje comunes. Es aprender mediante el trabajo en grupo, en vez de hacerlo trabajando solo” (p. 17). En este sentido, el aprendizaje colaborativo requiere de técnicas y actividades, es por ello que, estas autoras, presentan una segmentación de cinco tipos de técnicas para el aprendizaje colaborativo (a las cuales denominaremos TACs) (Ver Tabla 1).

Tabla 1.

Técnicas de aprendizaje colaborativo.

Técnica	Descripción
Técnicas para el diálogo	Estas técnicas se basan en actividades que buscan la interacción de los alumnos principalmente mediante el habla y el intercambio de ideas y pensamientos.

Técnica	Descripción
Técnicas para la enseñanza recíproca	En esta técnica se requiere una participación más activa por parte de los estudiantes, en donde brindan y reciben apoyo mutuo entre ellos para adquirir conocimientos y poder asimilarlos. Los alumnos refuerzan su proceso de aprendizaje al tener que complementarlo con el proceso de enseñanza, al explicar un tema o actividad a sus compañeros.
Técnicas para la resolución de problemas	Para esta técnica se aplican actividades orientadas a que los alumnos practiquen su capacidad de resolución de problemas enfocados en su contexto y la búsqueda de soluciones de diversas problemáticas, todo esto de manera colaborativa, dialogando y compartiendo ideas.
Técnicas para organización de información	En esta técnica las actividades se centran en la clasificación de información y la organización de esta, desde saber cómo organizarla y clasificarla en categorías conceptuales hasta hacerlo en formatos y organizadores gráficos.
Técnicas para redacción colaborativa	Para esta técnica se pueden implementar diversas actividades, cada una con características diferentes y pertenecientes a campos formativos variados, pero todas estas actividades deben hacer énfasis en que los alumnos utilicen la palabra escrita y la redacción de textos.

A cada una de estas técnicas le corresponde un grupo de actividades específicas que en conjunto comparten aspectos fundamentales y responden a un mismo objetivo. Revelo-Sánchez y Collazos-Ordóñez (2018), recalcan que “cada TAC representa un propósito o un enfoque particular [...] y son complementarias” (p. 120). Esto quiere decir que, si bien cada técnica abarca objetivos diferentes y tienen diferentes características, se puede hacer uso de diversas actividades y de más de una técnica para abordar ciertos contenidos. Por ende, para poder diseñar o adaptar una actividad colaborativa, se debe considerar el contenido a enseñar y la habilidad o habilidades con las que se relaciona dicho contenido.

Para el diseño instruccional de la intervención realizada se toma como referente el modelo tecno pedagógico RASE (Recursos, Actividades, Soporte y Evaluación). Este modelo se basa en conceptos teóricos como los entornos de aprendizaje constructivistas, pues se centra en elementos que ayudan a los alumnos en la construcción de su conocimiento. Churchill et al. (2013) lo explican de la siguiente forma:

Lo central para el modelo RASE es la noción de que los recursos no son suficiente para el pleno logro de los resultados del aprendizaje. Además de los recursos, los maestros deben considerar las actividades, el soporte y la evaluación (p. 140).

Los cuatro elementos del modelo RASE resultan igual de importantes; y pueden relacionarse fácilmente con los contenidos para el aprendizaje planteados en los planes y programas educativos de la SEP para educación primaria. Los elementos del modelo pueden explicarse de la siguiente forma:

- Recursos: contenidos, materiales y herramientas que los alumnos utilizarán al trabajar con las diversas actividades.
- Actividades: procedimientos diseñados con un fin u objetivo establecido, con las cuales los alumnos participan en el proceso de adquisición de aprendizaje y trabajan en diferentes tareas, haciendo uso de los recursos.
- Soporte: apoyo que se les brinda a los estudiantes, garantizándoles ayuda y apoyo cuando sea requerido. Este soporte puede venir de parte del maestro o entre los mismos estudiantes brindándoles herramientas de colaboración para resolver dificultades.
- Evaluación: proceso cuyo objetivo es obtener información acerca del progreso de los estudiantes, así como información para comprender que más se debe hacer para garantizar que los alumnos alcancen el aprendizaje esperado.

DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN

La muestra estaba compuesta de 16 alumnos del grupo tercero 'B', quienes fueron seleccionados mediante un proceso de muestreo intencional cuyo principal criterio de inclusión fue que los sujetos tuvieran una asistencia constante a clases presenciales. Los niños tenían entre ocho y nueve años de edad al momento de iniciar la investigación. Todos ellos habitan en el municipio de Lerdo de Tejada, Veracruz, y sus familias cuentan con un nivel socioeconómico de clase media (C-) de acuerdo con los Niveles Socioeconómicos (NSE), propuestos por la Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión Pública (AMAI, 2020).

La intervención tuvo una duración de seis semanas, durante las cuales se trabajaron de tres a cuatro sesiones con distintas. Además, se realizó transversalidad con distintos campos formativos básicos del grado correspondiente como lo fueron español, matemáticas, ciencias naturales y formación cívica y ética. Esto, con el propósito de que los estudiantes notaran que es posible colaborar en diferentes materias y que no asociaran al trabajo colaborativo con un campo formativo de forma exclusiva.

En el diseño instruccional de la intervención se consideraron las TACs propuestas por Barkley et al. (2012), descritas en la sección anterior. A partir de los objetivos de estas cinco técnicas se diseñaron actividades para que los alumnos trabajaran en una modalidad presencial, adoptando también principios de la modalidad de aprendizaje móvil (M-learning). Es decir, los alumnos se encontraban de forma presencial en un aula escolar; sin embargo, se hizo uso de dispositivos móviles como computadores, celulares y videos tanto en clase. En ocasiones estos dispositivos también eran utilizados en casa para el cumplimiento de tareas.

Por cada tipo de técnica de colaboración se diseñaron de tres a cuatro actividades, de manera que los alumnos trabajaban con una técnica por semana. Estas actividades se compaginaron

unas con otras de manera que los alumnos pudieran trabajar desde las más sencillas hasta las más complejas. Cada actividad requería del trabajo colaborativo, algunas veces en parejas y otras en grupos de cuatro o cinco integrantes. Las actividades requerían del uso de los dispositivos móviles mencionados con anterioridad para complementar el proceso de aprendizaje de los alumnos mientras compartían y socializaban tareas en el aula.

El diseño de la intervención se apoyó además en el modelo tecno pedagógico RASE (Ver sección anterior) pues se contemplaron sus cuatro componentes: recursos, actividades, soporte y evaluación. Los recursos que se utilizaron para esta intervención fueron: a) Videos informativos correspondientes a diferentes campos formativos; b) Presentaciones electrónicas con información para trabajar en casa; c) Apuntes e información impresa encargada de tarea; d) Materiales de papelería para la realización de exposiciones.

Se diseñaron 14 actividades en total, las cuales se relacionaron con cinco técnicas de colaboración diferentes. Es decir, algunas técnicas se emplearon en 3 y otras en 4 actividades. Uno de los recursos principales fue el sitio web Genially³⁶, el cual le permite al docente crear presentaciones y documentos informativos para que los alumnos trabajen con la información de manera digital por medio de un hipervínculo.

El soporte adicional que se brindó durante esta intervención fue maestro - alumno en todo momento de la sesión, de manera presencial; y alumno - maquina al tener información y explicaciones en las presentaciones y trabajos electrónicos a los cuales podían acceder. De igual manera se atendieron dudas de los alumnos en todo momento fuera de la sesión en el aula por medio de mensajería de WhatsApp en el grupo del aula. La evaluación se realizaba mediante una escala valorativa con la cual se evaluaban ciertas actividades de las diferentes técnicas realizadas en clase, así como una lista de cotejo para evaluar las exposiciones que se realizaban por equipo cada dos semanas.

³⁶ <https://genial.ly>

INSTRUMENTOS DE COLECTA

Para esta investigación en específico, fue necesario analizar diversos elementos como, los objetivos, el propósito del trabajo, las intenciones que se tenían y el alcance que iba a manejar a fin de encontrar la técnica y el instrumento adecuados, que reflejen los resultados que se quieren obtener. En consecuencia, se decidió utilizar la observación como técnica de investigación, y que los datos obtenidos queden registrados en dos instrumentos de recolección, una lista de cotejo y el diario de prácticas.

El primer instrumento registra lo observado en un formato que aporta datos principalmente cuantitativos; el diario de prácticas, por otro lado, aporta datos cualitativos en la investigación. La lista de cotejo se diseñó siguiendo un proceso de operacionalización de la variable colaboración. Es decir, se analizó qué era lo que se quería medir u observar, y se buscaron dimensiones e indicadores de ellas.

Los indicadores se transformaron en 8 criterios o indicadores dentro del instrumento: 1) Comparten ideas con los demás miembros del equipo; 2) Realizan comentarios que benefician la planeación de la actividad; 3) Escuchan opiniones de los demás miembros del equipo; 4) Aceptan opiniones de los demás miembros del equipo; 5) El equipo realiza la actividad de manera equitativa; 6) Se apoyan entre sí cuando alguien los necesita; 7) Los miembros del equipo presentan un comportamiento respetuoso durante la presentación de su trabajo; 8) Los miembros del equipo presentan habilidad para exponer el trabajo frente a la clase. Este proceso se apoyó en la literatura y se retomó el trabajo de Chao et al. (2018). La lista de cotejo se sometió a dos procesos de validación de contenido por juicio de expertos y a un pilotaje, se empleó en tres ocasiones durante la intervención para valorar la colaboración entre los miembros de 5 equipos de trabajo.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Los resultados de obtenidos por la lista de cotejo comprenden la sumatoria de puntos obtenidos por cada equipo en los 8 indicadores en los tres momentos señalados con anterioridad. De este modo, el valor máximo posible era de 8 puntos para la colaboración observada en los equipos y el mínimo era 0. La Figura 1 nos muestra las variaciones en los puntajes obtenidos por los equipos al inicio de la intervención, a la mitad y al final de esta. Resulta evidente que, de acuerdo con los indicadores evaluados, los equipos empiezan en diferentes niveles pues, en la primera evaluación un equipo alcanzó una puntuación de 1, otro 2, uno más 6, y los dos equipos restantes 4; estos resultados fueron fluctuando a lo largo de la intervención (Ver Figura 1).

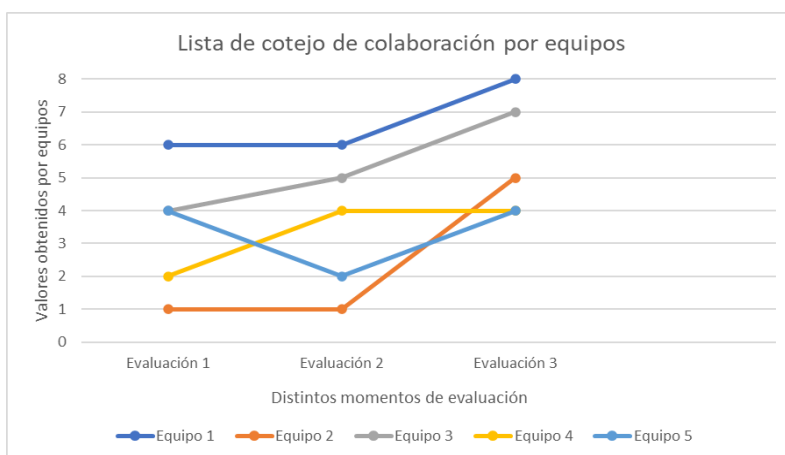


Figura 1. Colaboración de los equipos en tres momentos durante la intervención.

El equipo que parece haberse beneficiado más de la intervención es el equipo 2, pues sus primeras dos puntuaciones fueron las más bajas del grupo, con un resultado de 1 punto, logrando una mejora de 4 puntos al final de la intervención. De forma similar, el equipo 4 mejoró su nivel de colaboración de forma constante en cada evaluación, logrando una diferencia de 3 puntos entre el inicio y el término de la intervención. Si bien, ninguno de los equipos parece haber retrocedido entre el inicio y el final de la intervención, el equipo 5 sí mostró un retroceso entre la primera medición y la segunda, recuperando su puntaje original

en la tercera. Las anotaciones del diario de práctica se enfocaron en los mismos criterios o indicadores rescatados por la lista de cotejo a fin de poder triangular los datos obtenidos en los dos instrumentos con la teoría (Ver Tabla 2).

Tabla 2.

Muestra de extractos del diario codificados por colores

15/03/2022 En algunos casos les costó ponerse de acuerdo ya que cada quien quería poner lo que quería y discutían ligeramente.

28/03/2022 Un equipo en particular hablaba mucho sobre ponerse de acuerdo, todos eran pacientes y escuchaban con calma las ideas de un compañero, se esperaba que uno terminara de hablar para que otro hablara.

10/03/2022 Pude notar que los alumnos realmente mostraban interés en hacerlo y se notaban emocionados por esta actividad. Todos trabajaban, daban ideas y opinaban acerca de cómo querían que quedará el trabajo final...por lo que todos nuevamente decían que querían decir y quien quería presentar, entre otras cosas.

31/03/2022 Los alumnos al no saber que escribir pedían los comentarios y las opiniones de los demás miembros del equipo. En esta ocasión sí había aportes, comentarios y si se preguntaban entre ellos que escribir y que anotar.

28/03/2022 Algunos equipos trabajan de manera muy sencilla, en donde esperan a que un compañero empiece a repartir deberes y todos los cumplen.

05/04/2022 Lo que hicieron fue repartirse el trabajo de manera rápida al inicio y cada quien se puso en ello. De igual manera había comunicación con otros equipos, ya que se pedían cosas prestadas.

28/03/2022 A la hora de presentar, los alumnos siguen presentando muchas fallas, hablan muy bajos, no se logra escuchar lo que dicen porque no están seguros de cómo hacerlo y sienten pena.

05/04/2022 La mayoría son penosos y se ponen nerviosos cuando pasan a exponer frente al grupo, la mayoría no habla bien ya que se traban al hablar y suena sumamente bajo, salvo un equipo, y otros se distraen cuando están de pie.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

En concreto, los resultados obtenidos de la lista sugieren que 4 de los 5 equipos mostraron una mejora en los 8 indicadores considerados para la variable colaboración, mientras que 1 de ellos se mantuvo en el mismo nivel de colaboración. Si se consideran las afirmaciones de diversos autores en el tema, cuando indican que, el uso de estos grupos de trabajo creados por alumnos, maximizan tanto su propio aprendizaje, como el de los demás (Johnson et al., 1999), era de esperarse que estas actividades impactan positivamente en el desempeño de los alumnos, logrando un aumento en el nivel de los criterios de colaboración.

Los datos recogidos en el diario de prácticas indican que los miembros de los equipos mostraban disposición a trabajar en equipos, pero que una de las principales dificultades fue la toma de acuerdos. De acuerdo con lo rescatado en el diario, los niños solían compartir ideas e intercambiar opiniones escuchando atentamente las de sus compañeros, pero al final querían que fueran sus propias ideas las que se adoptaran. Otro aspecto destacable es que los equipos se comunicaban entre sí.

En el caso del equipo que no mostró una mejora real en los indicadores utilizados para medir la colaboración, esto pudo deberse a ciertos miembros del equipo que no fueron capaces de cumplir adecuadamente con todos los criterios que se consideraron para esta variable, y estos resultados negativos se ven reflejados en todo el equipo. Como afirman Barkley et al. (2012), en el aprendizaje colaborativo, los alumnos son responsables tanto de su aprendizaje, como el de sus compañeros. Además, la literatura nos indica que no todos los equipos de trabajo

son equipos que favorecen el aprendizaje, sino que algunos sólo entorpecen el proceso de adquisición de conocimiento y provocan que los participantes se sientan insatisfechos (Johnson et al., 1999).

Respecto a los efectos positivos de la inclusión de la tecnología en el aula para crear un buen ambiente de aprendizaje, Mortera (2007) menciona que la combinación de instrucciones cara a cara con la tecnología genera una gran gama de posibilidades que reflejan riqueza educativa. Dentro de las estrategias usadas en la intervención, la tecnología empleada constituyó un apoyo para que los alumnos aprendieran sobre diversos temas y no sólo para el desarrollo de conocimiento tecnológico, en línea con lo propuesto por la SEP (2017). Consideramos que, en efecto, incluir tecnología en el aula a través del uso de dispositivos móviles contribuyó al proceso de enseñanza-aprendizaje y que la aceptación de la implementación por parte del alumnado demuestra que la transversalidad con los distintos campos formativos es posible. De hecho, las notas tomadas durante la implementación también dejan vislumbrar una mejora en la convivencia de los alumnos, lo cual representaría otro aporte a las relaciones interpersonales del grupo.

No obstante, es importante aclarar que existió un punto débil en la intervención, los estudiantes no aceptaron de inmediato colaborar con ‘cualquier’ compañero de su grupo; es decir, esperaban colaborar en las actividades con sus amigos. Esto no quiere decir que no pudieran trabajar en equipo, pues lo hacían de manera adecuada, pero resultaba evidente que trabajaban con más entusiasmo cuando estaban con compañeros de su agrado. Este punto es particularmente válido si tomamos en cuenta que la teoría habla de elementos no físicos de un ambiente de aprendizaje, entre los que se incluyen el sentido de pertenencia y acogimiento por parte de un individuo en un grupo de personas (Castro y Morales, 2015).

Se estima que para los sujetos que conformaron la muestra sí existió una relación entre un buen ambiente de aprendizaje apoyado en tecnología y la colaboración, apuntando a una posible mejora en otro aspecto de las relaciones interpersonales, la convivencia. Sin embargo, no existen suficientes datos sobre esta otra variable, pues no era el objeto de este estudio. En

consecuencia, se recomienda realizar una nueva investigación al respecto a docentes e investigadores interesados en ese tema en específico. Una recomendación para aquellos docentes interesados en aplicar modelos tecno pedagógicos para el diseño de la instrucción apoyada en tecnología, es que estos pueden servir como una guía clara para la planeación de actividades en una intervención educativa. Esto, siempre y cuando se realice una selección cuidadosa del modelo tecno pedagógico a usar.

La amplia variedad de estos modelos dificulta su selección, pues si no se tiene una idea clara de la postura teórica del proceso educativo que se quiere adoptar, todos parecen óptimos para su aplicación. En este caso, reiteramos que la selección del modelo RASE se debió a sus bases constructivistas, las cuales resultan por demás compatibles con las Técnicas de Aprendizaje Colaborativo adoptadas.

REFERENCIAS

- AMAI (2020). Perfil de los hogares según Nivel Socioeconómico 2020. párr.4. Recuperado de: <https://www.amai.org/NSE/index.php?queVeo=niveles>
- Arias, F. (2012). El Proyecto de Investigación (6^a ed.). Venezuela: Editorial Episteme.
- Barkley, E., Cross, P., & Major, C. (2012). Técnicas de Aprendizaje Colaborativo (2^a ed.). España: Ediciones Morata.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, 21 (1). Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Castro, M., & Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. Revista Electrónica Educare, 19 (3). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.11>

- Chao, C., Penilla, C., & Salgado, R. (2018). Colaboración y convivencia en un ambiente de aprendizaje auto-organizado. Ciudad de México: Didac. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2018/no72/7.pdf>
- Churchill, D., King, M., Webster, B., & Fox, B. (2013). Integración del diseño del aprendizaje, la interactividad y la tecnología. En la 30ª Conferencia de Ascilite (p. 140). Sídney. Recuperado de <https://bit.ly/3wi62Cr>
- Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2019). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el análisis de casos y la resolución de problemas. En C. Coll & C. Monereo, *Psicología de la educación virtual* (1st ed.). Morata.
- Cruz-Ramos M.M., González-Calleros J.M., & Herrera-Díaz L.E. (2019b) The RASE Model Applied to the Development of Communicative Competence Online. In: Ruiz P., Agredo-Delgado V. (eds) *Human-Computer Interaction. HCI-COLLAB 2019. Communications in Computer and Information Science*, vol 1114. Springer, Cham.
- Díaz, S., & Sime, L. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1 (49). Recuperado de <https://bit.ly/3CvuaF8>
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana De Educación*, 6.
- García, G. (2014). Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 1 (29).
- Garzozzi-Pincay, R., Garzozzi-Pincay, Y., Solórzano-Méndez, V., & Sáenz-Ozaetta, C. (2020). Ventajas y Desventajas de la relación enseñanza-aprendizaje en la educación virtual. *Tecnología Educativa Revista CONAIC*, 7(3), 58-62.
- Herrera, M. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3 (1). Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1326Herrera.pdf>
- INEGI. (2021). COMUNICADO DE PRENSA NÚM. 352/21. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/END_UTIH_2020.pdf

- Jiménez, R. (2011). Ambientes de aprendizaje espacios de interacción y desarrollo. E-FORMADORES, 3. Recuperado de <https://bit.ly/3LcIHXa>
- Johnson, D., Johnson, R., Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula (1st ed.). Virginia: Paidós SAICF.
- Mortera, F. (2007). El aprendizaje híbrido o combinado (Blended Learning): acompañamiento tecnológico en las aulas del siglo XXI. Tecnología educativa en un modelo de educación a distancia centrada en la persona. Distrito Federal, México: Limusa.
- Revelo-Sánchez, O., & Collazos-Ordóñez, C. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. Tecnológicas, 21 (41).
- Schunk, D. (2012). Teorías del Aprendizaje (6th ed.). Pearson.
- SEP (2017). Aprendizajes claves para una educación integral (1st ed.). Ciudad de México.
- Valarezo Castro, J. W., & Santos Jiménez, O. C. (2019). Las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento en la formación docente. Revista Conrado, 15(68), 180-186. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES DE LOS DOCENTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Autores

Dra. María Guadalupe Gamas Ocaña villagamas64@hotmail.com

Mtra. Eneyda Álvarez Hernández eneyda.alvarez.hernandez@tab.nuevaescuela.mx

Mtro. Carlos Ramírez Silvan carlos.ramirezsilvan@gmail.com

Línea temática: No. 8. Formación Docente, Culturas Digitales y Tecnologías Educativas.

RESUMEN

El presente estudio permite identificar el nivel de competencias digitales con las que cuenta el personal docente de la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Primaria que favorecen al proceso de formación de los estudiantes, considerando el perfil de egreso de la licenciatura en educación primaria.

El estudio consideró las opiniones de los estudiantes en relación con las competencias de los docentes titulares de los cursos de los semestres de primero, tercero y quinto, del ciclo escolar 2020 - 2021, la evaluación docente se llevó a cabo de febrero a marzo de 2021.

El análisis de los resultados del estudio, aportó información básica descriptiva en relación con las dimensiones y competencias que integran el instrumento de investigación, concebido desde el paradigma cuantitativo.

En cuanto a los resultados generales sin hacer distinción por semestre la competencia con el valor más bajo de la media, es justamente la que refiere al dominio en el uso y selección de las TIC.

Se identifica que en la **dimensión Previsión del proceso de Enseñanza-Aprendizaje** que en definitiva la competencia menos desarrollada por los docentes es la que refiere al Dominio en el uso y selección de las Tecnologías de la Información y Comunicación.

Palabras clave

Competencias docentes, evaluación docente, competencias digitales.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El proceso de mejora continua, requiere fundamentalmente de valorar periódicamente el trabajo docente que desempeña el personal dedicado a la formación inicial de los estudiantes, es por ello que el estudio está encaminado a identificar el nivel de competencias con las que cuentan los docentes de la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Primaria, y que a la vez permita detectar esos vacíos a los que se enfrentan los estudiantes durante su estancia en la escuela formadora.

La orientación del estudio fue redireccionada a partir de la nueva modalidad de atención a los estudiantes en virtud de los acontecimientos vividos a consecuencia del confinamiento y la urgencia de emigrar de clases presenciales al trabajo virtual, sin dar tiempo a que el

personal docente de la escuela fuera capacitado o actualizado en el uso de plataformas educativas o en otras alternativas tecnológicas, de allí surge la interrogante:

¿Cuál es el dominio de la Tecnología de la Información y la Comunicación de los docentes formadores de la?

Teniendo como propósito de estudio la identificación de los niveles de desempeño de las competencias de los docentes que favorecen al proceso de formación de los estudiantes, considerando el perfil de egreso de la licenciatura en educación primaria.

MARCO TEÓRICO

Con la finalidad de establecer una perspectiva del término competencias desde la cual abordar el estudio, resulta de interés realizar algunas precisiones conceptuales dada la naturaleza de las Escuelas Normales (EN), que tienen como función sustantiva la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), lo anterior refiere principalmente al trabajo del docente formador en el aula.

En este sentido de las competencias, muchos son los términos que se acuñan al ejercicio de la práctica docente, entre ellos se identifican nociones como competencias profesionales, competencias docentes universitarias, competencias laborales, competencia docente, competencias docentes, ante tal diversidad, resulta importante precisar que el objeto de estudio del presente, es la evaluación de las competencias de los formadores para el trabajo en el aula, por lo que resulta interesante detenerse en los dos últimos términos.

Competencia docente, Al respecto Guzmán y Marín (2011) refieren al singular y plural del término competencia docente, que en el ámbito universitario puede ser entendido en un amplio sentido como la competencia profesional docente, es decir, un profesor universitario que asume la docencia como alternativa a su competencia laboral en el campo que fue

formado, desarrollando así, de forma implícita, y como resultado de esas interacciones pedagógicas alternativas, una nueva competencia profesional, la competencia docente. A su vez estas interacciones pedagógicas se concretan en desempeños docentes y la suma de estos constituyen las competencias docentes.

Visto así, *las competencias docentes* se construyen en parte, desde los desempeños genéricos propios del quehacer y funciones cotidianas del docente que tienen que ver con la organización y el ejercicio del trabajo escolar que lleva a cabo el docente y que pueden colocarse de manifiesto en diferentes momentos; así como desde el desempeño específico, asociado a una práctica docente concreta y peculiar, como es la formación de maestros en las EN. Por lo que, para este estudio, se entiende el término competencias docentes como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes, tanto genéricos como específicos que permitan al docente de la EN, desempeñarse efectivamente en la cotidianidad de la interacción pedagógica, en los diferentes contextos y situaciones que implica para la formación de maestros, el trabajo en el aula.

La revisión de las diferentes propuestas de competencias docentes tanto para las universidades como para las EN y formas para evaluar las competencias docentes ha permitido buscar las que pueden servir para conformar un marco de referencia apropiado al contexto de las escuelas formadoras de docentes, ya que como mencionan McLaughlin y Pfeifer (1988, citado en Luna y Rueda, 2008), los sistemas de evaluación deben ser congruentes con la filosofía institucional para apoyar el logro de la misión.

En este sentido, uno de los trabajos más recientes para evaluar competencias docentes en el ámbito de las EN es el modelo presentado por Leyva (2012) en el cual la Escuela Normal Prof. Serafín Peña, de Montemorelos, Nuevo León, convino llegar a definiciones colegiadas de lo que debe ser la práctica de la docencia en función de su misión, filosofía y visión.

Sin embargo, parten de un ejercicio de autoevaluación a partir del Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD) de Rueda, Luna, García y Loredó (2008), este ejercicio de autoevaluación contrasta tanto aquellas situaciones de la práctica que les resultan comunes a las competencias docentes universitarias, como aquellas que pudieron considerarse como ajenas.

Otra alternativa es la de Morales y Ávila (2012) quienes a partir de un proceso de autoevaluación basado en las Diez competencias que considera Perrenoud (2004), realizaron un diagnóstico de las competencias de los docentes de la LEP del Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE), de la Ciudad de Puebla, México.

Si bien es cierto que los docentes conforme desarrollan su práctica tienen la oportunidad de continuar desarrollando sus competencias, y que este desarrollo continuo es parte de un proceso de reflexión sobre la práctica, también es de reconocer lo que menciona Darling-Hammond y McLaghlin (2003) cuanto más pronto los docentes vayan desarrollando competencias para la docencia, esto se verá reflejado en el aprendizaje de los estudiantes.

Referido lo anterior, cabe destacar que el nivel de desarrollo de las competencias de los docentes es un factor importante para el desarrollo de las competencias de los estudiantes en formación, por lo tanto, resulta de interés identificar el nivel de competencias de los formadores para el trabajo frente a grupo, y esto de alguna forma permitirá contar con un referente de las competencias que desarrollan los estudiantes en formación.

En cuanto a las *Competencias necesarias en la era digital*, la experiencia en el desarrollo de estas competencias, desde el punto de vista de Bates (2015) considera que lo siguiente:

No se trata de si los instructores ayudan a los estudiantes a desarrollar competencias –sí lo hacen– sino de considerar si estas competencias intelectuales coinciden con las necesidades de los trabajadores basados en el conocimiento, y si se le da suficiente énfasis al desarrollo de competencias dentro del plan de estudios. (p. 225).

De igual manera Bates (2015) nos proporciona nueve pasos para una enseñanza de calidad en la era digital con el objetivo de proporcionar un marco de calidad en el servicio que prestan los docentes, estos nueve pasos pueden recorrerse de forma paralela en vez de forma secuencial, por lo que resulta interesante valorarlos en el desarrollo de las competencias digitales que deben contar los profesores, mismos que se refieren a continuación:

Paso 1: Decidir cómo quiere enseñar.

Paso 2: Decidir la modalidad de distribución.

Paso 3: Trabajar en equipo.

Paso 4: Aprovechar los recursos existentes.

Paso 5: Dominar la tecnología.

Paso 6: Establecer objetivos de aprendizaje adecuados.

Paso 7: Diseñar la estructura del curso y las actividades de aprendizaje.

Paso 8: Comunicar, comunicar, comunicar.

Paso 9: Evaluar e innovar. (p.386)

METODOLOGÍA

El estudio consideró las opiniones de los estudiantes en relación con las competencias de los docentes que tuvieron a su cargo los cursos de los semestres de primero, tercero y quinto, del ciclo escolar 2020 - 2021, por lo que la evaluación se llevó a cabo de febrero a marzo de 2021. Cabe hacer mención que los docentes en formación de 7° semestre no participaron por la naturaleza de sus funciones de la práctica profesional. La caracterización de la muestra puede visualizarse con mayor especificación en la tabla 1

Tabla 1.

Caracterización de la muestra.

Semestre	Grupos	Total de alumnos	No. de cursos evaluados
1°	A, B, C, D, E	173	Siete cursos
3°	A, B, C, D, E	170	Siete cursos
5°	A, B, C, D	117	Siete cursos

El análisis de los resultados del estudio, aportó información básica descriptiva en relación con las dimensiones y competencias que integran el instrumento de investigación, concebido desde el paradigma cuantitativo, no para emitir juicios de valor, sino como insumo para la

toma de decisiones en relación con las estrategias de formación continua de los docentes de la institución.

Dichas Dimensiones (D), que integran el instrumento de recogida de datos son tres, la Dimensión 1 (D1) refiere a la previsión del proceso de enseñanza y/o aprendizaje, la Dimensión 2 (D2) es la relativa a la conducción del proceso de enseñanza y/o aprendizaje y la Dimensión 3 (D3) valora el impacto del proceso de enseñanza y/o aprendizaje. Cada una de las dimensiones valora sus propias competencias e indicadores de análisis, cabe aclarar que, por motivos de precisión en el presente trabajo, únicamente son presentados los indicadores relativos al uso de la tecnología que son referidas en cada una de las tres dimensiones señaladas.

Los resultados del estudio fueron organizados en tres niveles de análisis, siendo primero el general, conteniendo las puntuaciones de todos los estudiantes participantes en la muestra, posteriormente los datos fueron presentados por semestres y por último los datos obtenidos por grupo. De igual forma los datos revelaron la media aritmética de las opiniones emitidas por los estudiantes en cada semestre y por cada uno de los grupos, la media sirvió como indicador que dio cuenta del nivel de competencias de los docentes en los diferentes cursos impartidos.

El medio para la recogida de datos proporcionados por los informantes fue a través de un formulario de Google, dado que los estudiantes se encontraban estudiando en línea, debido a la pandemia de COVID-19 causada por el virus SARS-CoV-2. El instrumento de evaluación fue a partir de un muestreo intencional o de conveniencia que consistió en una encuesta de opinión que consta de 74 ítems, de los cuales a partir de una escala tipo Likert de cuatro opciones de respuesta: nunca, algunas veces, mayormente y siempre.

RESULTADOS

En cuanto a los *resultados generales de todos los estudiantes*, sin hacer distinción por semestre, a partir de las tres dimensiones que dan forma al instrumento, fue posible detectar que en las puntuaciones promedio, el valor más bajo con una media de 3.27 corresponde a la dimensión que aborda todos los aspectos referentes a la previsión del proceso de enseñanza y/o aprendizaje (Planeación), y la competencia con el valor más bajo de la media, es justamente la que refiere al dominio en el uso y selección de las TIC con una puntuación de 3.19, ver tabla 2

Tabla 2.

Resultados de las medias por competencia

Competencias	Media
D1. Plantea el enfoque del curso.	3.35
D1. Diseña el plan de trabajo del curso.	3.29
D1. Dominio en el uso y selección de TIC.	3.19
D1. Diseña experiencias de aprendizaje.	3.25
D1. Define criterios y actividades de evaluación y acreditación para el curso.	3.29
D2. Gestiona la progresión de los aprendizajes.	3.31
D2. Lleva a cabo la interacción didáctica orientada a incrementar la motivación y expectativas de resultados.	3.31
D2. Utiliza formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico.	3.40
D3. Utiliza formas adecuadas para valorar los procesos de enseñanza, aprendizaje autorregulado y colaborativo.	3.35

Nota: Fuente: Cuerpo Académico Evaluación Educativa. Los prefijos D1, D2 y D3 refieren a las dimensiones descritas líneas arriba.

De acuerdo a los **resultados generales** obtenidos en los cinco grupos de **primer semestre**, en la tabla 3 puede observarse que la competencia con el valor más bajo de la media, es la que refiere al Dominio en el uso y selección de TIC (3.22), por el contrario, la competencia que muestra el valor más alto de la media para el conjunto de las competencias es la Utilización de formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo a académico (3.50)

Tabla 3

Medias promedio general por dimensión primer semestre

Competencias	Media
D1. Plantea el enfoque del curso	3.40
D1. Diseña el plan de trabajo del curso.	3.34
D1 Dominio en el uso y selección de TIC.	3.22
D1 Diseña experiencias de aprendizaje.	3.32
D1 Define criterios y actividades de evaluación y acreditación para el curso.	3.35
D2 Gestiona la progresión de los aprendizajes.	3.39
D2 Lleva a cabo la interacción didáctica orientada a incrementar la motivación y expectativas de resultados.	3.38
D2 Utiliza formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo a académico.	3.50
D3 Utiliza formas adecuadas para valorar los procesos de enseñanza, aprendizaje autorregulado y colaborativo.	3.44

Nota: Fuente: Cuerpo Académico Evaluación Educativa. Los prefijos D1, D2 y D3 refieren a las dimensiones descritas líneas arriba.

En la tabla 4 se observa los resultados obtenidos en el **primer semestre** particularmente en **cada** uno de los **grupos** en donde puede percibirse los valores alcanzados en el Dominio del uso y selección de TIC. Cabe hacer mención que en todos los grupos fue la competencia con el valor más bajo de la media.

Tabla 4

Medias promedio por grupo del primer semestre de la competencia Dominio en el uso y selección de TIC

GRUPO	Media
A	3.26
B	3.24
C	3.03
D	3.31
E	3.24

Puede confirmarse que en todos los grupos de primer semestre se observó que la competencia Dominio en el uso y selección de TIC es la menos desarrollada y menos favorecida en el trabajo pedagógico por los docentes, lo que llama la atención por ser una herramienta fundamental para llevar a cabo el proceso de las clases virtuales, por el contrario, la más desarrollada es la competencia, Utiliza formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo a académico.

En cuanto a los **resultados generales del tercer semestre** para los cinco grupos A, B, C, D y E, es destacable de manera especial, que el valor más bajo con una media de 3.17 lo tiene la competencia del Dominio en el uso de la TIC. Sin embargo, la competencia con mayor valor para la media es de 3.34 relacionada con la Utilización de formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico, ver tabla 5

Tabla 5

Medias promedio general por dimensión tercer semestre

Competencias	Media
D1. Plantea el enfoque del curso.	3.29
D1. Diseña el plan de trabajo del curso.	3.24
D1. Dominio en el uso y selección de TIC.	3.17
D1. Diseña experiencias de aprendizaje.	3.19
D1. Define criterios y actividades de evaluación y acreditación para el curso.	3.22
D2. Gestiona la progresión de los aprendizajes.	3.23
D2. Lleva a cabo la interacción didáctica orientada a incrementar la motivación y expectativas de resultados.	3.24
D2. Utiliza formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico.	3.34
D3. Utiliza formas adecuadas para valorar los procesos de enseñanza, aprendizaje autorregulado y colaborativo.	3.28

Nota: Fuente: Cuerpo Académico Evaluación Educativa. Los prefijos D1, D2 y D3 refieren a las dimensiones descritas líneas arriba

De manera puntual es interesante mostrar los resultados reflejados en cada uno de los grupos del tercer semestre, especialmente en la competencia del Dominio de la TIC, por lo que en la tabla 6 puede visualizarse las medias promedio alcanzadas.

Tabla 6

Medias promedio por grupo del tercer semestre de la competencia Dominio en el uso y selección de TIC

GRUPO	Media
A	3.15
B	3.18
C	3.18
D	3.32
E	3.06

A manera de cierre del tercer semestre, puede identificarse que el grupo E presenta la puntuación más baja en relación con el promedio de la escuela y de todos los grupos de tercer semestre; mientras que el grupo D es el que logra los promedios más altos en esta competencia en correspondencia con los promedios de la escuela y los relativos al tercer semestre.

Por último, corresponde presentar los **resultados generales del quinto semestre**, en donde puede notarse la misma situación de los semestres que le antecedieron, pudiéndose observar que la media más baja de todas las competencias estudiadas, recae de nueva cuenta en el Dominio en el uso de la TIC con un dato de 3.15 siendo la media más baja general de todos los semestres. Ver tabla 7

Tabla 7

Medias promedio general por dimensión de quinto semestre

Competencias	Media
D1. Plantea el enfoque del curso.	3.33
D1. Diseña el plan de trabajo del curso.	3.25
D1. Dominio en el uso y selección de TIC.	3.15

D1. Diseña experiencias de aprendizaje.	3.19
D1. Define criterios y actividades de evaluación y acreditación para el curso.	3.26
D2. Gestiona la progresión de los aprendizajes.	3.28
D2. Lleva a cabo la interacción didáctica orientada a incrementar la motivación y expectativas de resultados.	3.26
D2. Utiliza formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico.	3.32
D3. Utiliza formas adecuadas para valorar los procesos de enseñanza, aprendizaje autorregulado y colaborativo.	3.28

Nota: Fuente: Cuerpo Académico Evaluación Educativa. Los prefijos D1, D2 y D3 refieren a las dimensiones descritas líneas arriba

Por último, la tabla 8 refleja las Medias promedio alcanzadas en cada uno de los grupos del quinto semestre de la competencia Dominio en el uso y selección de TIC.

Tabla 8

Medias promedio por grupo del quinto semestre de la competencia Dominio en el uso y selección de TIC

GRUPO	Media
A	3.25
B	3.31
C	3.12
D	2.81

Puede afirmarse que la media con los valores más bajos que se observan de acuerdo a los resultados y que es recurrente en todos los grupos de quinto semestre, es la competencia sobre

el Dominio en el uso y selección de las TIC, la media con los valores más altos se localiza en las competencias que se refiere a: Plantea el enfoque del curso y Utilización de formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico, respectivamente.

El grupo D presenta las medias más bajas en relación con los otros grupos, es decir, los docentes que trabajaron con ese grupo son los que desde la perspectiva de los estudiantes tienen menor dominio de las competencias, quedando en evidencia a partir de la pandemia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los resultados presentados, se identifica que en la **dimensión Previsión del proceso de Enseñanza-Aprendizaje** que en definitiva la competencia menos desarrollada por los docentes es la que refiere al **Dominio en el uso y selección de las Tecnologías de la Información y Comunicación** En la **dimensión Conducción del proceso de Enseñanza-Aprendizaje en línea**, la competencia con menor desarrollo por parte de los docentes tiene que ver con **Llevar a cabo la interacción didáctica orientada a incrementar la motivación y expectativas de resultados**.

En general la competencia mejor valorada es la que refiere a **Utiliza formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico**, quedando en evidencia que la planta docente trató de cubrir la falta del uso de la TIC, abriendo canales de comunicación con sus estudiantes, con el propósito de atender el abordaje de contenidos curriculares.

REFERENCIAS

- Bates, A.W. (2015). *La Enseñanza en la Era Digital: Una guía para la enseñanza y el aprendizaje*, Creative Commons no comercial 4.0, Canadá.
- Darling-Hammond, L. & McLaglin, M. W. (2003). *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Cuaderno de discusión 9. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17355>
- Guzmán, I. y Marín, R. (2011). *La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación*. REIFOP, 14 (1), 151-163. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192012>
- Leyva, Y. E. (2012). *La evaluación de las competencias docentes de profesores de licenciatura en educación preescolar y primaria: el caso de una escuela normal mexicana*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 5 (1)(e). Recuperado de <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4432>
- Morales, J. D. y Ávila, R. C. (julio, 2012). *Competencias docentes en el contexto de las escuelas normales*. Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9. ISSN 2007 - 2619 Recuperado de <https://111.ride.org.mx/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/view/118/114>
- Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó. pp. 17-32.
- Rueda, M., Luna, E. Loredó, J. & García, B. (octubre, 2008). *Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior*. *Revista iberoamericana de evaluación educativa* 1(3)(e). Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf

GOOGLE KEEP COMO ESTRATEGIA PARA APRENDIZAJE EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

Google Keep as a strategy for learning in the Bachelor of Primary Education.

Autores:

Mtra. Rocío Yaressi Cisneros Martínez

Docente

Normal Miguel F. Martínez

rocio.cisneros@enmfm.edu.mx

Dra. Adriana Domínguez Saldívar

Docente

Normal Miguel F. Martínez

adriana.dominguez@enmfm.edu.mx

Mtro. Everardo Ortiz Jaramillo

Docente

Normal Miguel F. Martínez

everardo.ortiz@enmfm.edu.mx

Línea temática: Formación Docente, Culturas Digitales y Tecnologías Educativas.

RESUMEN

La presente investigación, buscó analizar y aplicar la estrategia de estudio con el recurso tecnológico de la aplicación de Google Keep, debido a que es uno de los elementos de las competencias del Plan de estudio 2018 del perfil de egreso de 102 alumnos de primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, de una Escuela Normal de Monterrey, N. L. México; a través de la pregunta ¿Cuál es la influencia de Google Keep para favorecer la competencia “Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica”? El proyecto se aplicó durante un semestre, siendo una investigación cualitativa con diseño de fenomenológico. Se emplearon diferentes técnicas e instrumentos para recolectar datos: la observación participante y una escala de Likert, donde se utilizó un cuestionario que se aplicó a los estudiantes normalistas. Asimismo, se triangularon estos resultados con lo que menciona la teoría propuesta por Cisneros (2006). Se encontró que los alumnos respondieron positivamente a la aplicación, valorando la toma de notas como espacio cotidiano de introspección para la consulta de los saberes propuestos en las clases.

Palabras clave: Google Keep, Aprendizaje, Licenciatura, Educación Primaria, herramienta digital.

Abstract: The present investigation sought to analyze and apply the study strategy with the technological resource of the Google Keep application, because it is one of the elements of the competences of the 2018 Study Plan of the graduation profile of 102 first-semester students. the Bachelor of Primary Education, from a Normal School of Monterrey, N. L. Mexico; through the question What is the influence of Google Keep to favor the competition "Does it use information and communication technologies critically"? The project was applied for a semester, being a qualitative research with a phenomenological design. Different techniques and instruments were used to collect data: participant observation and a Likert scale, where a questionnaire was applied to normalist students. Likewise, these results were triangulated with what the theory proposed by Cisneros (2006) mentions. It was found

that the students responded positively to the application, valuing note-taking as a daily space for introspection to consult the knowledge proposed in the classes.

Keywords: Google Keep, Learning, Degree, Primary Education, digital tool.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Según UNESCO (1998) las tecnologías de la información repercuten en el proceso educativo en cuatro aspectos: Generación de entornos de aprendizaje y cooperación, establecimiento de redes de comunicación, modernización administrativa y desarrollo social mediante la educación a distancia y comunidades virtuales de aprendizaje.

A su vez ante las necesidades para la implementación del rediseño de las Licenciaturas en Educación en México dentro de las Escuelas Normales. Surge:

la actualización del Plan de Estudios se sustenta en las tendencias más recientes de la formación docente; en las diversas perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas que son objeto de enseñanza en la educación básica y de aquellas que explican el proceso educativo; en los desafíos que enfrenta la formación de maestros en las Escuelas Normales como lo es el uso de las tecnologías (DOF, 2018).

Al ser Desarrollo y Aprendizaje una de las asignaturas de incorporación a la Malla curricular 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria, el reto de hacer eficiente el trabajo, se revalora la competencia del perfil de egreso la cual es “Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica” (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, 2018) para sanar las necesidades de estudio y la influencia de las temáticas del curso para propiciar en los estudiantes espacios, no solo para favorecer en su didáctica en las aulas, sino también en sus procesos pedagógicos propios para su trayecto formativo inicial como educadores; siendo la plataforma digital de Google Keep. El recurso digital como lo define el Instituto Internacional Español de Marketing Digital:

“Una aplicación para móviles que funciona como organizador o agenda digital, Google Keep te permite grabar un recordatorio por medio de una nota de voz estés donde estés, la cual se transcribirá automáticamente, además facilita la captura de ideas al momento como, por ejemplo, fechas importantes, tareas, reuniones o citas importantes” (IIEMD, Consultado 30/10/18).

La experiencia a socializar del empleo de la aplicación fue durante el semestre agosto 2019 y febrero 2020 en tres unidades cursadas. El uso de la aplicación ha sido favorecedora para la sistematización de trabajo de 102 normalistas de 3 grupos diferentes de la Licenciatura de Educación Primaria de una Escuela Normal. Cada uno de los estudiantes contó con acceso al recurso digital de un celular o tableta electrónica donde contenían el recurso tecnológico de la aplicación, con la finalidad de una organización de sus notas de clase y tareas que favorecieran su trabajo estudiantil. A su vez, dentro de las sesiones de clase.

El empleo de la herramienta tecnológica de Google Keep plantea la oportunidad de valorar su alcance en el logro de los aprendizajes a través de favorecer el estudio por medio de la creación de notas. Estableciendo que uno de los objetivos para el trabajo sea analizar la experiencia a partir de las percepciones de los estudiantes del empleo de las notas para favorecer su trayecto formativo. Esperando como hipótesis que la técnica de estudio por medio de notas electrónicas favorezca al estudiante en el logro y consolidación de los aprendizajes primeramente planteados en el aula y adquiridos en tareas; por medio de herramientas tecnológicas, se delimita el planteamiento del problema en la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la influencia de Google Keep para favorecer la competencia “Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica”?

MARCO TEÓRICO

Hoy en día se pueden observar los diversos avances que ha desarrollado la educación en temas del ámbito tecnológico. La creación de Entornos Virtuales de Aprendizaje según González (2014) es una alternativa de diversificación de estrategias en comunidades educativas dentro del proceso de aprendizaje del educando, donde se plantea de manera activa la reflexión, discusión e intercambio de experiencias de conocimientos que tienen unos con otros dentro de un contexto virtual. Por otra parte, se tiene según Rayón Parra (2009) también plantea una concepción de estos espacios para el autoaprendizaje del individuo, donde se fomentando la autonomía con ayuda de la instrucción organizada, materiales de apoyo, recursos didácticos, actividades para realizar, foros y chats para la interacción entre tutores y compañeros de clase, de esta manera se brinda la atención necesaria para realizar las actividades a trabajar de manera personalizada y cooperativa, sin llegar a un encuentro presencial.

Se considera que este tipo de herramientas tienen la funcionalidad de ser “accesibles” en cuestión de telecomunicaciones hacia el público que lo utiliza, debido a que su evolución ha permitido que dentro de la virtualidad y de los aparatos que se utilizan para llevarlo a cabo hay una navegación interactiva, fácil y clara. Hiraldo (2013) expresa que estos entornos son como un conjunto de medios funcionales, los cuales se ejercen hacia los participantes que interactúan en ella de manera sincrónica, el cual se considera cuando realizas el proceso de aprendizaje a la par de otros participantes fomentando la interacción y el intercambio de opiniones en tiempo real, y asincrónica, definida como el carecimiento de la interacción entre participantes, haciendo que el aprendizaje no se realice al mismo tiempo; provocando que los participantes aprendan su propio ritmo y horario. (Salazar, 2020), todo esto para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de un sistema de administración.

La existencia de los entornos virtuales de aprendizaje ha evolucionado a través de los años y sus inicios comenzaron desde el siglo pasado cuando la tecnología se empezaba a involucrar con la educación, haciendo que sus primeras aplicaciones se realizaran en la década de los

sesenta con la creación de PLATO, un sistema de instrucción asistido por ordenador (CAI), desarrollado para su uso en ordenadores conectados en tiempo real, al igual que empezaron a modificar los errores y así mismo aumentar su desempeño para el público de bajos ingresos en Mississippi por la Stanford University en 1969 así lo señala Cruz (2016).

Google Keep.

Es una herramienta de Google que permite al usuario generar un archivo de notas que facilita la organización de información. Entendiendo según la Real Academia Española (1999) “f. Apunte que se hace para recordar algo” Para el contexto estudiantil la toma de notas es un recurso que acerca el aprendizaje. La aplicación cuenta con recursos digitales que complementan la recolección de ideas desde con un audio a escrito, con anexos de videos, hipervínculos, recordatorios, etiquetas para categorizar notas y hasta acceder en cualquier dispositivo en línea si previamente se comparte lo producido.

Para la generación de notas es indispensable disponer de una cuenta de Gmail y descargar la aplicación Google Keep, que permita enlazar las producciones cada vez que se tenga acceso en cualquier dispositivo compatible. La interfaz es muy intuitiva y es acompañada de pequeñas frases que permiten deducir su función. Una de las vinculaciones que se consideran más amables a la cotidianidad de uso de procesadores de texto en el ámbito escolar. Es que la misma aplicación de Google Keep facilita la transformación de las notas en un Documento de Google Docs y poder descargarlo como un archivo del software Microsoft Word.

La toma de notas es un recurso sintético personalizado para la paráfrasis de un mensaje expuesto. Dentro de la cotidianeidad del trabajo en las aulas el que el estudiante construya herramientas que le permitan recurrir al saber de manera interiorizada e impregnada de su proceso introspectivo propio, pudiera aseverarse que lo potencia a digerir el conocimiento adquirido en un momento educativo. Dentro del nivel superior se pudiera valorar que la toma de notas según se considera de la siguiente manera:

Para Cisneros (2006) la toma de notas representa un instrumento de estudio común, de una técnica que forma parte del proceso de comprensión y articulación de la información presentada, a la que el estudiante se enfrenta tanto visual como oralmente y sugiere para su empleo la sistematización de integrar los elementos que potencian el valor y funcionalidad del tipo de texto para acercarlo a la función de recurso de aprendizaje.

Descripción del momento de tomar notas los cuales son: Primeramente es relevante rescatar la mayor cantidad de información e ir entrelazándola con contenido y síntesis a criterio personal de tal manera de dar prioridad a lo considerado significativo y en caso de ser una exposición determinar atención en la construcción de apuntes acorde a lo que el exponente da mayor apreciación. Durante este segmento se pueden incluir frases orientadoras, códigos, frases y enumeraciones.

En una segunda instancia se requiere diferenciar la información esencias se la complementaria. Durante este momento se reestructura lo escrito, se construyen o se integran ideas para generar definiciones. Para el último momento se espera combinar los pasos previos y dar atención a complementar el material escrito de tal manera de precisar y ser entendidas las ideas del tema plasmado en notas.

METODOLOGÍA

La presente investigación está bajo un enfoque cualitativo, este tipo de estudio de caracteriza por examinar puntos de vista de los sujetos que forman parte de dicha investigación, profundiza en puntos de vista y experiencias que brindan información relevante de un suceso o acto del que se busca, Según Jiménez-Domínguez (2000):

La investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta. Si bien, como lo establece el autor antes mencionado, las investigaciones con esta característica buscan comprender un suceso para después generar nuevas perspectivas y sean útiles para seguir indagando en el tópico elegido, de modo que en este trabajo se quiere conocer la perspectiva de los normalitas en un determinado tema. En enfoque antes

mencionado la recolección de datos no busca visualizar un análisis de forma estadística, sino indagar la obtención de datos por medio de los individuos inmersos en el contexto.

El diseño que toma esta investigación corresponde al fenomenológico, en el cuál su principal objetivo es estudiar las perspectivas de los participantes que forman parte del estudio, de tal manera que se permita comprender las opiniones o experiencias. Hernández (2014) menciona que el objetivo específico de este diseño es descubrir el significado de un fenómeno para varias personas. La población seleccionada para la presente investigación forma parte de una Normal ubicado en el estado de Nuevo León, integrado por 3 grupos de 102 alumnos cursando la asignatura de Desarrollo y Aprendizaje de primer semestre para el Plan 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria.

Los instrumentos utilizados para la recolección de información se ha establecido el uso de cuestionario con preguntas, así mismo se utilizaron interrogantes cerradas utilizando la escala de Likert la cual podemos definir como una escala fijada estructuralmente por dos extremos recorriendo un continuo desde favorable hasta desfavorable con un punto medio neutral para cada afirmación (Blanco, N. Alvarado, 2005), en ellas se recopilan reacciones de los sujetos encuestados midiendo el grado de acuerdo o desacuerdo según lo que se está cuestionando. Así como encuesta y preguntas de tipo abierto a manteniendo el formato de Google Forms. Se puede definir a la encuesta como una técnica mediante la cual se recopilan datos de una muestra de la población seleccionada con el fin de explorar o explicar un suceso a estudiar (Casas, 2002), por medio de esta es posible indagar en la perspectiva que tienen los encuestados, en el caso de la presente investigación sobre la importancia del empleo de notas para favorecer el estudio y aprendizaje.

RESULTADOS

Como resultado del análisis y la reflexión de la práctica mediante este escrito Para la realización de este estudio se aplicó una encuesta mediante una escala de Likert a los alumnos. La cual valora la competencia “*Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica*” propuesta por DGESE (2018) aplicados durante las sesiones de trabajo. Los aspectos segmentados permitieron estructurar la práctica docente y encontrar su impacto en el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes normalistas que favoreciera el logro de la competencia en análisis.

Como primer elemento a analizar con el cuestionamiento ¿Google Keep favoreció el aprendizaje del curso? Para este cuestionamiento se presentaron únicamente tres respuestas 54.9% Totalmente de acuerdo, 30.2.% de acuerdo y 5.9% indeciso. Por lo que pudiéramos destacar que el proceso de generación de notas es viable para el curso en análisis. Como plantea DGESE, (2018), menciona que el estudio deriva la reflexión teórica y contribuye a mayores niveles de comprensión-explicación de los temas abordados en Desarrollo y aprendizaje.

Como segundo componente a analizar es acerca de la afirmación “Google Keep favorece el desempeño en la competencia: Utiliza las tecnologías de la información” Como principal resultado se encuentra en Totalmente de acuerdo con la afirmación con 64.7%, De acuerdo 34.3% y 1% Totalmente en desacuerdo. Siendo estas valoraciones un referente a cumplir como uno de los retos en la formación docente que es el uso de las tecnologías y la integración de herramientas digitales que le permitan al normalista favorecer su proceso como estudiante y comunidad de la Escuela Normal. Para Del Moral (2003) diseñar entornos adaptados a los estilos cognitivos de los estudiantes, por entender que esto se halla en relación directa con los resultados académicos, y la calidad de la docencia virtual.

Como tercer aspecto a analizar es acerca de la afirmación “Google Keep favorece mejorar el desempeño en la competencia: Utiliza la comunicación de manera crítica”. Para este caso la

respuesta predominante fue 59.8% para De acuerdo, que nos permite destacar la toma de notas como punto de partida de interactuar con el saber adquirido en clase, que parten del ámbito de selección de la información. A su vez concordando con alcanzar una de las orientaciones para el aprendizaje y la enseñanza del curso que es: trabajar bajo estrategias que impliquen el estudio, diálogo y discusión conceptual que se surja de la reflexión teórica y empírica desde un trabajo individual y colectivo (DGESPE, 2018).

En cuarto criterio a analizar es acerca de la afirmación “Google Keep favorece la organización del aprendizaje”. Como resultado más recurrente tenemos la respuesta de 50% en De acuerdo y como segunda respuesta 44.1% Totalmente de acuerdo. Según Cisneros (2006) la toma de notas está determinada con el referente del que se requiere extraer la información, por lo que la integración de otros recursos como organizadores de texto, recursos video gráficos o iconográficos y de consulta enriquecen el proceso de escritura de lo aprendido.

El quinto apartado corresponde a analizar una pregunta abierta la cuál es: ¿Qué conveniencia haz encontrado en utilizar Google Keep?. Donde se valora como respuestas predominantes el sistematizar las ideas de la clase, recordar lo aprendido con anterioridad de manera más rápida y el poder acceder a lo escrito en el aula desde cualquier dispositivo conectado a internet y compatible con Gmail.

El empleo de toma de notas digitales se dio en respuesta de la necesidad de abordar el trabajo de competencias tecnológicas y así fortalecer el logro del perfil de egreso de alumnos de la LEP. A su vez dar un sentido de lo planteado en el contenido curricular de los tópicos de la asignatura de Desarrollo y Aprendizaje, que permitiera vivenciar al futuro docente herramientas que permean la práctica del campo del estudio autoaprendizaje y aprendizaje de sus futuros estudiantes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este estudio se pretende destacar del uso de notas digitales para favorecer el aprendizaje competencias por medio del estudio. El trabajo de tipo de texto seleccionado se realizó durante todas las sesiones de clase. Esto con la finalidad de valorar el acto escrito como un recurso de potencialización del sujeto, con lo que se pretende aprender y a su vez destacar el proceso con sus implicaciones a la hora de producir un escrito que sea herramienta para el trabajo áulico.

A su vez la propuesta estuvo encaminada a romper limitantes del acto docente en el aula que permita un impacto a la par de temporalidad de su trabajo y rompa la discriminación del contenido teórico por transmisión reforzándolo con el recurso de estudio para dar respuesta: el aprendizaje. Es importante según Domínguez S. y Quintal J. (2020) mencionar que los profesores de las normales de acuerdo con las experiencias obtenidas de los estudiantes no siempre logran los aprendizajes necesarios, ya que muchas de las asignaturas desarrolladas teóricamente, luego no tienen seguimiento a lo largo de los semestres, quedando limitados en la adquisición de esos conocimientos. Con esta experiencia se busca mostrar a su vez pudiera dar un impacto inmediato en la toma de conciencia de los aprendizajes con la realidad que enfrenta el educando al momento de estar cursando su proceso formativo sobre todo en trayectos o asignaturas con amplio contenido teórico; que es una de las distinciones de los cursantes de cualquier licenciatura.

Con base a la necesidad de estudio, como escenario de la investigación se buscó proponer bajo el criterio la metodología de enseñanza centrada en el aprendizaje, la estrategia de trabajo por proyecto. La cual consiste según (Díaz, 2006) el trabajo sistemático de una tarea con el fin de obtener un producto de aprendizaje acorde a las necesidades pedagógicas del estudiante. Por lo que en ese caso se propuso la producción del tipo de texto: notas. En un primer momento hacer requerimiento de un dispositivo electrónico, y descargar con la aplicación Google Keep con una cuenta de correo Gmail, para el caso de nuestra institución

se cuenta con correo institucional para cada uno de los estudiantes, el cual es compatible con las aplicaciones de Google. Posterior a eso se socializó la interfaz de la aplicación, destacando la construcción y agrupación de notas para la clase; la integración modelada de un ejemplo de notas por parcialidad y fin de curso a manera de entrega digital en un hipervínculo de Google Docs.

Cabe destacar que el papel docente es de vital relevancia, dado a que da orden y sistematicidad al inicio de cada sesión de clases al proceso escrito de sus estudiantes en función de moderador del proceso de diálogo y sea un defensor del mismo de tal manera que integre en su exposición pautas y marcas de relevancia desde su didáctica para la generación de ideas a las notas de clase. Siendo aquí un punto a destacar del papel docente de escuelas normales donde según DGESPE (2018) el proceso de aprendizaje es determinado por la mediación docente en las actividades pedagógicas que implique una coordinación intención-acción-reflexión entorno a los objetos de conocimiento y con intervención de determinados lenguajes e instrumentos que para este caso influenciados por la tecnología.

Aunque la decisión de aplicar la escritura notas fue desde una perspectiva experimental, las bases para propiciar surgen de atender la competencia “Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica” (2018, DGESPE, pág. 6). Buscando como objetivo lograr influenciar en el aprendizaje por medio de los recursos tecnológicos y comprobar si la aplicación de Google Keep es un recurso para el estudio y aprendizaje. Por lo que se valora como producto la convicción de los estudiantes destacaban el momento de realizar notas y el integrarlas al proceso de construcción de aprendizajes del curso. Muchos de los estudiantes dieron continuidad el empleo de las notas digitales en su cotidianidad reflejando la influencia del tipo de texto y del recurso tecnológico como herramienta para cumplir objetivos de bienestar. Cabe recalcar que algunos normalistas propusieron Google Keep en sus actividades de Jornadas de práctica para trabajar la producción de textos bajo esta plataforma.

Por otra parte, destacar la relevancia del que el normalista vivencie la experiencia a replicar a sus alumnos el trabajo de Google Keep en un momento futuro durante sus jornadas de

práctica; le permita aprovechar la experiencia desde la perspectiva didáctica con sus estudiantes de Educación Básica. Por lo tanto, se espera seguir profundizando en el favorecer experiencias como se propuso con la toma de notas en aulas de Educación Normal, que integren experiencias a la par de favorecer el aprendizaje del estudiante e impactando en sus procesos de enseñanza con el recurso tecnológico que responda a los espacios de comunicación social actual y a su tarea de educar.

Se piensa que una de las limitantes para la implementación de esta la actividad de escritura es la cotidianeidad que tienen los estudiantes al hacer apuntes en la libreta, respetando en casos particulares el emplearlas bajo su preferencia, pero posteriormente integrándolas como fotografías en la aplicación Google Keep y poder como docente recurrir a su trabajo en los momentos que se disponen para realizar evaluaciones, sin tener que estar retirando cuadernos para valorar producciones.

Se concluye este documento recalcando a los lectores en el hecho de proponer aspectos que favorezcan a los sujetos, no sólo en su trayecto académico, sino en su ya sea profesional o académico. Para así cumplir con la meta de la educación Normal de transformar personas para bien y tenga como producto la valoración del docente y sus recursos, es específico la tecnología; para la vida de los sujetos educando.

REFERENCIAS

- Blanco, N., & Alvarado, M. E. (2005). Escala de actitud hacia el proceso de investigación científico social. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(3), 537-546.
- Casas Anguita, J. Repullo Labrador, J. Donado Campos, J. (2002). La encuesta como técnica de investigación. *Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos*. España. Pág. 527. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/82245762.pdf>
- Cisneros S. (2006). De la comprensión a la redacción: la toma de notas. *Maestro y Sociedad*, Vol. 3, No. 2.
- Del Moral, M. (2003). Adaptación de entornos virtuales a la diversidad cognitiva de los universitarios y su eficacia en el aprendizaje. *Memoria de Investigación*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Díaz Barriga, A. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- DGESPE (2018) Producción de textos escritos Licenciatura en Educación Primaria. Recuperado 1 de julio, 2020, de <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/1143.pdf>
- DOF. (2018). Acuerdo 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. *Diario Oficial de la Federación*, p. 155. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018
- Evaluación y Calidad. Gobierno de Navarra. (2009). Guía para medir la satisfacción respecto a los servicios prestados. Recuperado 30 octubre, 2018, de <http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/5A006CFC-7EBC-4A3F-9FA5-4574ADA817D8/0/GuiaPARAMEDIRLASATISFACCION2012.pdf>
- González, I. (2014). *Los entornos Virtuales como espacios de enseñanza aprendizaje*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Hernández, R. (2014), *Metodología de la investigación*, Sexta edición. México. Mc Graw Hill.

- IIEMD. (2017, 23 octubre). ¿Qué es Google Keep? Recuperado 30 octubre, 2018, de <https://iiemd.com/google-keep/que-es-google-keep>
- Jiménez-Domínguez, B. (2000). Investigación cualitativa y psicología social crítica. Guadalajara. Recuperado de: <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug17/3investigacion.html>
- Rayón Parra, A.(2009). Ambientes virtuales de aprendizaje. Ambientes de aprendizaje (pp. 1-9). México, Secretaría de Apoyo Académico.
- Española, R. A. (2001). Real academia española. Diccionario de la lengua castellana. Imprenta nacional. Recuperado de: <https://dle.rae.es/nota?m=form#otras>
- Secretaría de Educación Pública (2013), Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo, México. Recuperado de: https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/h_4_Estrategias_instrumentos_evaluacion.pdf
- SEP. (2018). Desarrollo y aprendizaje. Licenciatura en Educación Primaria. Recuperado 1 noviembre, 2018, de <https://cevie-dgespe.com/Page/documentos/1101b.pdf>
- UNESCO. (1998). Conferencia mundial sobre la Educación Superior: La Educación Superior en el siglo XXI. Recuperado de: <http://sigc.uqroo.mx/Documentos%20Externos/Educacion%20Siglo%20XXI%20UNESCO.pdf>

LA ROBÓTICA COMO HERRAMIENTA PARA DESARROLLAR HABILIDADES STE[A]M A LOS FUTUROS DOCENTES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

PONENCIA

Álvarez Reyes Cinthya Judith. Profesor. Maestría.

calvarezr@normalmsg.edu.mx

Martínez Aguillón Alejandra Guadalupe. Estudiante

al121195238@normalmsg.edu.mx

De León Aguilar Gabriela Matilde Sanjuanita

al121195040@normalmsg.edu.mx

Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”

Línea temática: 8. Formación Docente, Culturas Digitales y Tecnologías Educativas

RESUMEN

La educación desde hace algunas décadas ha dejado de ser ajena a las necesidades de la sociedad, con la propuesta contextualizada e integral de la Nueva Escuela Mexicana se vuelve indispensable que los egresados de las escuelas normales sean conscientes del cambio que estarán realizando desde sus primeros acercamientos a las aulas teniendo contacto con diferentes sectores de comunidades escolares, hacia un uso sistemático de la tecnología al proceso de enseñanza-aprendizaje lo que conlleva a la inmersión de nuevas herramientas como la robótica dirigida al desarrollo de habilidades STEAM, buscando la cultura digital en cualquier ámbito socioeconómico, es así como este trabajo muestra los resultados obtenidos de seis estudiantes de diferentes semestres con especialidades en física y español de la Escuela Normal Superior del Estado de Nuevo León, quienes integran el primer club de robótica en la institución.

Palabras clave:

STEAM, Robótica, Papel del docente, Rol del estudiante

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación en los últimos años ha experimentado un constante cambio, desde la entrada de la tecnología a nuestra vida, hemos tenido una vorágine de nuevas maneras de comunicarnos con las personas, en el ámbito de la docencia no es la excepción, pues encontramos inmersos a nuestros estudiantes desde edades muy tempranas en ella, es así como la idea de la calidad educativa debe de tornar un sentido diferente, porque ahora no solo nos preparamos para un trabajo “normal” sino que estamos al borde de un cambio significativo en cualquier momento.

La pandemia que trajo consigo la inmersión del virus SARS COVID-19 desde marzo 2020, según lo declarado en la Organización Mundial de la salud (OMS), promovió un impacto para modificar de manera radical el seguir una educación de nuestros estudiantes en todos los niveles, haciendo de ello una necesidad, dejando de ser una opción el uso de herramientas tecnológicas. Por lo mismo es indispensable, que los futuros docentes empiecen a desarrollar competencias docentes para mejorar su práctica.

Desde la Secretaría de Educación, el STEM tiene una visión inclusiva, buscando como propósito la garantía de un desarrollo sustentable al mismo tiempo equitativo para los conciudadanos mexicanos, se trata de construir y compartir una visión común en los sectores

públicos y privados (Rojas, 2019), buscando ampliar este tipo de metodología a lo largo y ancho del país, siendo el marco referencial los niños, niñas y jóvenes (NNJ).

La robótica, como parte del desarrollo de habilidades STE[A]M, termina con un paradigma de tradicionalismo que venía haciéndose presente en la mayoría de las clases en el último siglo, Sánchez (2019) resalta que con su llegada se vuelve un reto el planteamiento de situaciones donde los alumnos acompañados de los docentes, buscarán solucionar de forma sistemática a través de proyectos, talleres, ambientes y alfabetizaciones digitales.

Ante este panorama nos hacemos algunas preguntas:

¿Qué habilidades STE[A]M tienen los estudiantes normalistas que puedan implementar al usar la robótica en sus clases?

¿Cuál es el nivel de conocimiento del STE[A]M que tienen los estudiantes normalistas a partir de la robótica?

MARCO TEÓRICO

Desde la UNESCO según Zubowicz (2018) la idea de un desarrollo sostenible como uno de los principales desafíos para el futuro, permite una educación que desenvuelva habilidades de pensamiento de orden superior empezando por uno crítico y siguiendo con la capacidad para resolver situaciones problemáticas de contextos cercanos, coincidiendo con la educación STEAM en este objetivo que cuida el medio ambiente así como introduce el arte como parte fundamental de la educación.

La Estrategia Nacional de las Escuelas Normales (SEP, 2019), sitúa al docente como quien proporcione herramientas para transformar la enseñanza, impulsando metodologías y prácticas activas, interactivas, críticas, cooperativas y participativas promoviendo un pensamiento crítico dirigido a un aprendizaje significativo en cada uno de los estudiantes, que de acuerdo a NEM dicho proceso múltiple de aprendizaje ocurre dentro y fuera del aula desarrollándolo durante toda la vida.

Hablar de STE[A]M aplicada a la educación es conocer de habilidades en diversas áreas incluyendo las que integran sus siglas en inglés: S=science, T=technology, E=engineering, M= Math y desde el 2008 se comienza a escuchar la A para la palabra “art”, para Santillán-Aguirre (2020) este tipo de metodología trae consigo un enfoque interdisciplinario, que a su vez permite socializar para resolver problemas a través de estrategias creativas, lo cual brinda oportunidades y desafíos digitales, Salgado (2018) agrega que desarrolla capacidades integrales.

Para Llanas y Segura, mencionados por Rojas (2019) el siglo XVIII se caracterizó por el cultivo, así como desarrollo y difusión de las ciencias exactas, vimos un amplio avance en este ámbito, por lo mismo los docentes han estado en la búsqueda por encontrar estrategias

para encontrar soluciones creativas ante las adversidades presentes en el día a día, la adquisición de herramientas, en donde se rescata el papel del docente quien fungirá como innovador, creador de situaciones contextualizadas involucrando a la tecnología, incluyendo a cada uno de los estudiantes de las clases para que sean colaborativos, facilitando la solución de la problemática propuesta.

La evolución del STE[A]M de acuerdo a Moreno (2019) surge desde 1800 con la llegada de la primera revolución industrial en la mecanización así como las primeras máquinas de vapor, posteriormente en 1900 en la segunda revolución industrial dirigida a la electricidad y a la producción en serie, que fueron antecedentes de la tercera revolución industrial en el 2000 involucrando automatización y las tecnologías de la información y comunicación (TIC), para dar paso en la actualidad a la cuarta transformación industrial, resaltando el internet de las cosas, la nube y la robótica.

De acuerdo a Rojas (2019), entre algunos de los objetivos que busca esta metodología se encuentran los siguientes:

- Alternativa para integrar y complejizar los niveles de educación.
- Hay una transformación educativa
- Existe gamificación.
- Se solucionan problemáticas cercanas al estudiante.
- La inclusión es parte de ella.
- Permite el aumento de comunidades académicas.

Todo ello significa un enfoque integral, adoptando el constructivismo así como el holístico en la formación de los futuros docentes de educación básica, referido por Santillán-Aguirre (2020), entre las competencias que se adquieren con el STE[A]M se encuentra la autonomía, emprendimiento, la colaboración, el diseño y fabricación de productos, la creatividad e innovación, el conocimiento y uso de la tecnología, el pensamiento crítico y resolución de problemas, siguiendo una transversalidad entre las asignaturas del currículum descrito por González (2019).

Rojas (2019) detalla un ciclo de aprendizaje en la educación STEM, el cual incluye cinco fases:

Fase 1. Colaboración.

Fase 2. Diseño de investigación.

Fase 3. Análisis e interpretación de datos.

Fase 4. Aplicación de anteriores o nuevas situaciones.

Fase 5. Reflexión metacognitiva.

Cada una de las fases mencionadas, trae consigo un algoritmo para que los estudiantes puedan por sus propios medios llegar a la solución de una situación problemática, sin embargo la orientación del docente es prioridad para obtener mejores resultados en la búsqueda de dichas soluciones, tomando en cuenta que cuando se involucran a los alumnos de manera activa ellos mismos construyen su propio aprendizaje, ya que se va fomentando la indagación, la

curiosidad, el desarrollo sano de la personalidad e incluso las habilidades socioemocionales (Rojas, 2019).

La misma autora menciona que la creación de un clima de aprendizaje positivo, en cualquier modalidad educativa permite que los comportamientos de los estudiantes sean de la misma forma, tomando como base el aprendizaje social así como el emocional que brindan apoyos individualizados de acuerdo a las necesidades de los estudiantes que enfrentan diversas adversidades. Al desarrollar estrategias productivas se desarrolla la motivación, la competencia y el aprendizaje autodirigido.

González (2019) menciona que la principal tecnología dirigida a la robótica usada es LEGO, encontrando como lenguaje de programación a Scratch, de esa manera están previstas las funciones para el trabajo con esta metodología, además para Evers (2018) la robótica está presente desde los enseres domésticos hasta actividades más rudimentarios como usos industriales y militares, por lo mismo hace referencia a una conectividad con la humanidad permitiendo resolver grandes problemas como el envejecimiento de la sociedad, amenazas ecológicas así como conflictos mundiales.

METODOLOGÍA

Durante el ciclo escolar 2021 – 2022, a nuestra escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”, se le becó por parte de la compañía “Robotix” a través del convenio que se tiene entre la Secretaría de Educación Nuevo León y LEGO, desde ese momento se comenzó una investigación exploratoria con el propósito de descubrir de que forma la robótica puede ser una herramienta para el acercamiento al STE[A]M de los estudiantes normalistas dentro de un club.

Para llevar a cabo la investigación exploratoria se optó que fuera de tipo mixta es decir, cuantitativo y cualitativo, mediante una valoración a través de la observación y finalizando con una encuesta a cada uno de los participantes del club de robótica, quienes a su vez a través de una escala Likert se autoevaluaron acerca de las competencias desarrolladas para determinar la integración de STEAM a partir de que estuvieron en contacto con la robótica realizando las actividades planeadas desde la misión encomendada por FIRST LEGO LEAGUE (FLL), donde se pedía cumplir una serie de misiones dirigidas a los medios de transportes que mejoran la vida de la sociedad.

RESULTADOS

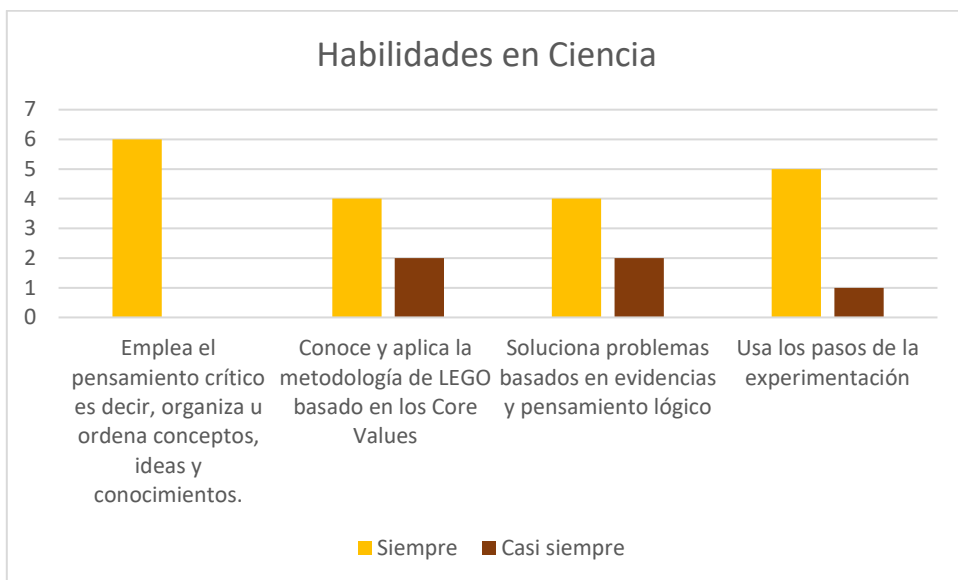
Si bien es cierto que la educación va dirigida hacia alumnos que prácticamente están naciendo con un chip tecnológico, debemos considerar el notable cambio que se debe de hacer desde la escuela normal, es así como la dirección de este estudio estuvo enfocado a seis participantes, tres del género masculino y tres al género femenino, dos estudiantes en edades menores a 20 años, dos más del rango de 21 a 25 años y finalmente otros dos más entre 26 a 30 años, quienes cumplen con estudios de bachillerato, a su vez comentan que su experiencia docente solo en las jornadas de práctica, así mismo están distribuidos cuatro en el área de ciencia y dos en el área de lengua y literatura.

Los resultados obtenidos se acomodaron de acuerdo a las habilidades que se desarrollaron durante el tiempo de trabajo con los estudiantes del club de robótica, los cuales aparecen en orden del acrónimo STE[A]M:

Science (Ciencia)

Hablar de ciencia que proviene del latín *scientia*, se está considerando en los conocimientos que se obtienen por medio de la observación y experimentación para dar respuesta a fenómenos físicos, naturales y sociales, así como descubrir nuevos fenómenos y con ello entender el funcionamiento del universo según la Real Academia Española (RAE, 2022), en el club de robótica encontramos las siguientes habilidades que deben fortalecer cuando se involucran los alumnos:

- Emplea el pensamiento crítico es decir, organiza u ordena conceptos, ideas y conocimientos.
- Conoce y aplica la metodología de LEGO basado en los Core Values
- Soluciona problemas basados en evidencias y pensamiento lógico
- Usa los pasos de la experimentación

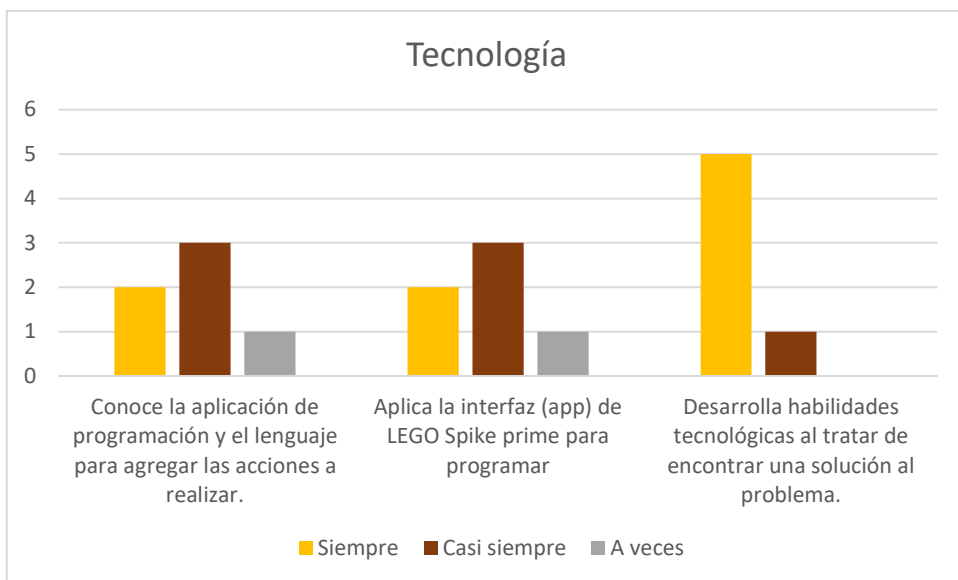


Los resultados obtenidos indican que los estudiantes en su mayoría desarrollaron habilidades en ciencia, además comprobamos que ellos pueden diferenciar lo que necesitan al estar en contacto con la robótica, a pesar de ser de diferentes áreas en la licenciatura, fueron pocos meses los que se tuvo la oportunidad de practicar considerando que solo eran los sábados en un tiempo de 4 horas.

Technology (Tecnología)

Según la RAE (2022) la tecnología proviene del griego *τεχνολογία*, tecnología, definiéndola como la suma de nociones, conocimientos y habilidades con el propósito de transformar y dar solución a un problema en específico así como satisfacer las necesidades y mejorar la calidad de vida del humano, considerando que un estudiante se ve involucrado en este apartado desde edades tempranas debería de ser más factible el acceso a la misma. Para conocer si se desarrollaron las habilidades dentro del club de robótica se consideraron las siguientes:

- Conoce la aplicación de programación y el lenguaje para agregar las acciones a realizar.
- Aplica la interfaz (app) de LEGO Spike prime para programar
- Desarrolla habilidades tecnológicas al tratar de encontrar una solución al problema.

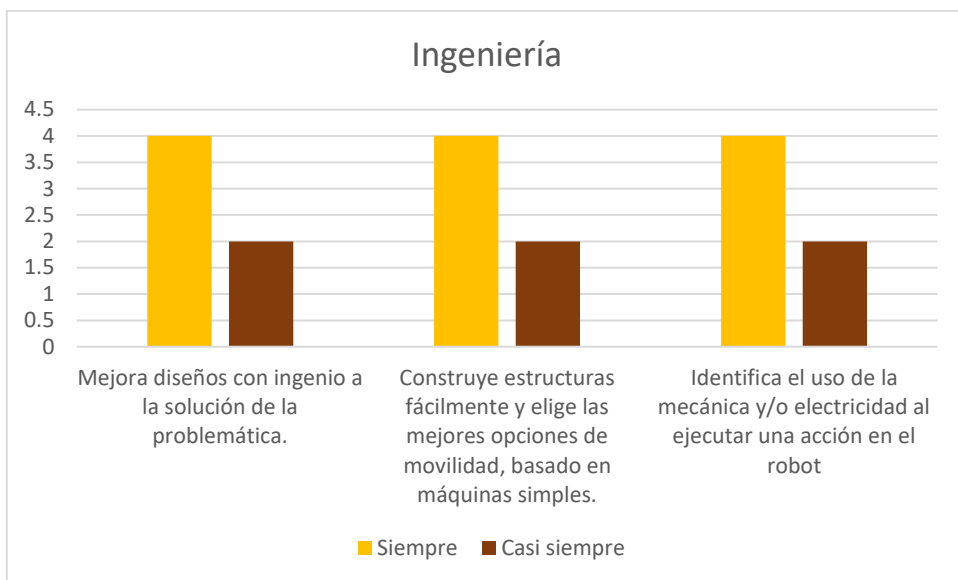


Sin embargo en los resultados de los alumnos, observamos como existe aun una inseguridad en específico de uno de ellos al momento de aplicar el lenguaje de programación así como la programación en sí, de la misma manera sucede con la aplicación de la interfaz de LEGO SPIKE PRIME. De las demás habilidades encontramos que casi siempre y siempre las desarrollaron durante la estancia del club de robótica.

Engeneering (Ingeniería)

De acuerdo a la RAE (2022), la palabra ingeniería proviene del latín *ingenium* y se define como conjunto de conocimientos orientados a la invención y utilización de técnicas para el aprovechamiento de los recursos naturales o para la actividad industrial. Dentro de las habilidades que se consideraron trabajar durante el club de robótica se encuentran:

- Mejora diseños con ingenio a la solución de la problemática.
- Construye estructuras fácilmente y elige las mejores opciones de movilidad, basado en máquinas simples.
- Identifica el uso de la mecánica y/o electricidad al ejecutar una acción en el robot.

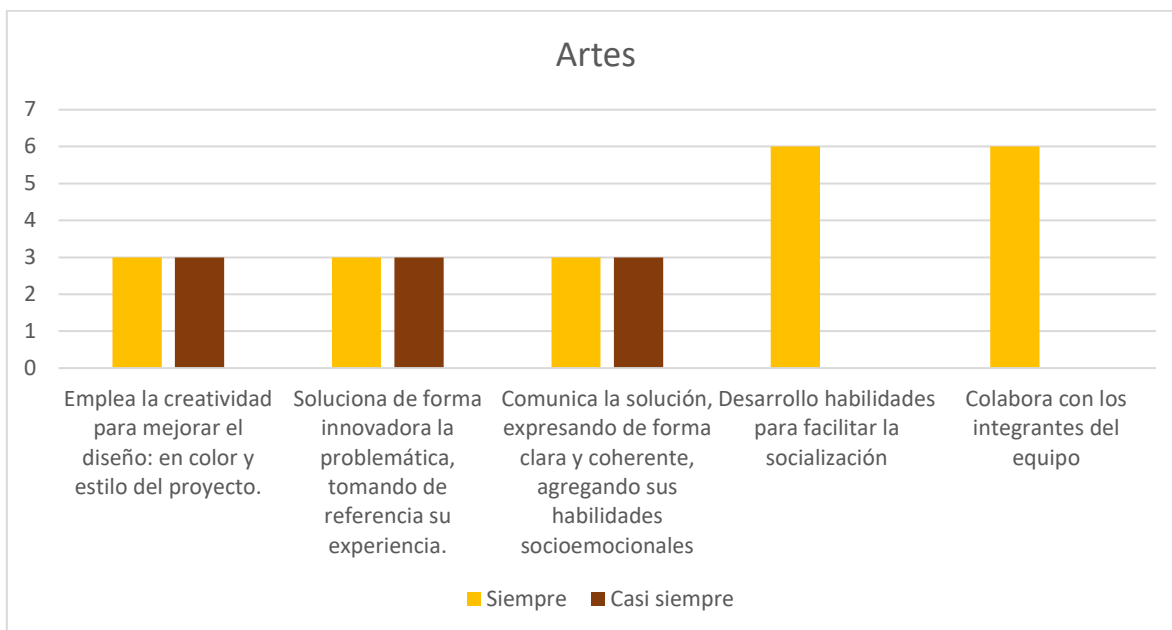


Las habilidades en la ingeniería dirigidas hacia la innovación e implementación de sus ideas en la realización de estructuras que permitan la movilidad, la construcción de nuevos objetos, fueron en su mayoría desarrolladas por los estudiantes del club, considerando que sus prácticas fueron pocas y en diferente momento para cada uno de los integrantes ubicándose en los niveles de siempre y casi siempre.

Art (artes)

El arte proveniente del latín ars, se define como las expresiones creativas del ser humano, en las cuales se pueden representar emociones y sentimientos mediante una gran variedad de técnicas y disciplinas, actualmente con el agregado al STEM de esta área del arte, se ha destacado que aunque no esté físicamente implementada la letra A en el acrónimo, se trabaja durante la metodología de aprendizaje basado en proyectos. Para las habilidades a desarrollar en el club, se mencionan a continuación las siguientes:

- Emplea la creatividad para mejorar el diseño: en color y estilo del proyecto.
- Soluciona de forma innovadora la problemática, tomando de referencia su experiencia.
- Comunica la solución, expresando de forma clara y coherente, agregando sus habilidades socioemocionales
- Desarrollo habilidades para facilitar la socialización
- Colabora con los integrantes del equipo

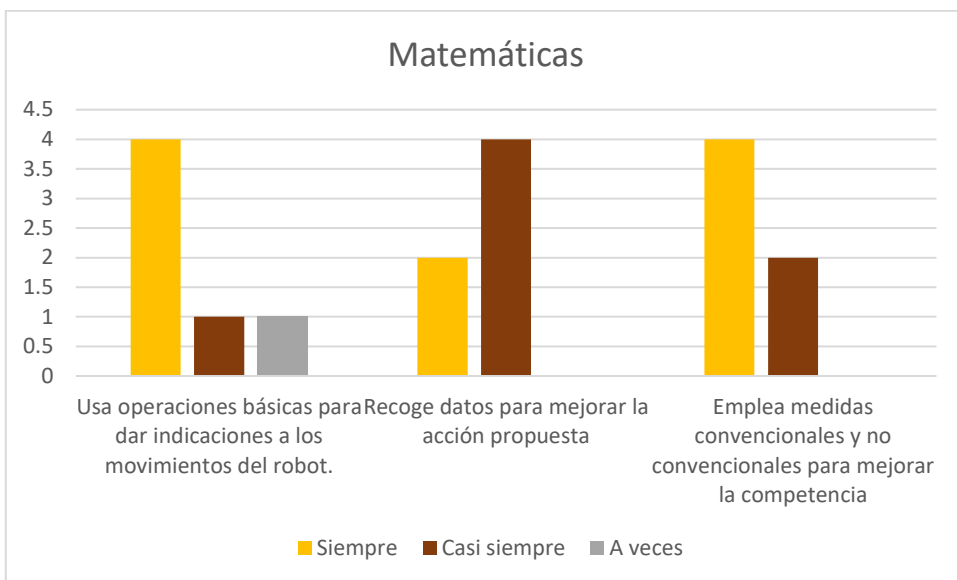


Los resultados obtenidos por los estudiantes en esta área se resaltan por la socialización y a pesar de que están situados en siempre con un 50% y casi siempre en el otro 50% al ubicarlos en la creatividad, la innovación así como la edición del proyecto, mencionan que les permitió colaborar con todos los integrantes dependiendo de los momentos que se requiriera dicha habilidad, así que este ámbito pudo resaltarse como aceptado por los estudiantes en el club.

Math (Matemáticas)

De acuerdo a la Real Academia Española Matemáticas del lat. mathematicus, se define como la ciencia deductiva que estudia las propiedades de los entes abstractos, como números, figuras geométricas o símbolos, y sus relaciones, entre las habilidades que se fortalecen en este ámbito se encuentran las siguiente:

- Usa operaciones básicas para dar indicaciones a los movimientos del robot.
- Recoge datos para mejorar la acción propuesta
- Emplea medidas convencionales y no convencionales para mejorar la competencia



La mayoría de los estudiantes mencionan que las operaciones básicas dan indicaciones a los movimientos del robot además de que recogen los datos para mejorar dichos movimientos, empleando medidas convencionales y no convencionales para tener un campo visual y espacio adecuado, permitiendo solucionar las acciones planteadas, haciendo reconocimiento de la superficie atendiendo velocidad y tiempo a la par.

Al realizar la observación del proceso que siguieron los estudiantes durante las sesiones del club de robótica, desde la perspectiva como coach del equipo, se están considerando las cinco fases que Rojas (2019) detalla como un ciclo de aprendizaje en la educación STEM, encontrando las siguientes aportaciones:

Fases	Resultado en el club de robótica
Fase 1. Colaboración.	La colaboración en los estudiantes, tiene un lugar privilegiado al momento de interactuar en el club de robótica, porque deben de aprender a confiar en si mismos y en los demás, en ocasiones tomar diferentes roles para poder sacar adelante el proyecto.
Fase 2. Diseño de investigación.	Los estudiantes que tenían por lo menos dos semestres en la normal en el área de ciencias, se les hizo más factible comprender la investigación así como la información encontrada en diferentes fuentes bibliográficas dirigidas a competencias de LEGO, demostrando así ser los líderes del equipo de robótica, pero aquellos que tenían su experiencia en lengua y literatura pudieron plasmar las ideas de forma coherente y detallada en los informes entregados en ciertas sesiones.

<p>Fase 3. Análisis e interpretación de datos.</p>	<p>La mayoría de los estudiantes lograron interpretar los datos y analizarlos en colaboración, para cumplir con el reto propuesto dependiendo de las misiones o acciones que necesitaban, es importante su reflexión para poder encontrar soluciones viables y de esa manera establecer generalidades o caminos que permitan tener un aprendizaje significativo con el desarrollo de las habilidades de las diferentes áreas del STE[A]M</p>
<p>Fase 4. Aplicación de anteriores o nuevas situaciones.</p>	<p>La intención de por lo menos en alguno de los integrantes para tomar el liderazgo en las actividades permitía hacer que las ideas fluyeran de forma natural al buscar las soluciones a los retos y/o misiones, proponiendo diferentes maneras de solucionar las situaciones que les impedían avanzar en el cumplimiento del proyecto basado en problemas por STE[A]M.</p>
<p>Fase 5. Reflexión metacognitiva</p>	<p>La idea de expandir la robótica a todas las áreas aunque no estén dentro de aquellas que integran el STEAM es para brindarle la oportunidad a aquellos estudiantes quienes tienen el gusto o la intención de innovar su práctica docente, es importante resaltar los aspectos cognitivos que van permitiendo que los integrantes del club hagan sinergia para cumplir cada uno de los roles que les llegarán a tocar.</p>

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019) tiene como objetivo la formación integral de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, buscando promover un aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo, así como equitativo a lo largo del trayecto de formación desde su nacimiento hasta que concluya los estudios, por ello es necesario adaptar la educación a las necesidades de cada región enseñando además el cumplimiento del artículo 3° constitucional referente a la educación. De acuerdo con lo mencionado en el párrafo anterior, se detalla que la propuesta con base a STE[A]M cuida esos aspectos que involucran los principios de la NEM, quien propiciando un método activo para el aprendizaje permite el desarrollo de las áreas que integran el acrónimo, dirigido hacia la creación de un club de robótica permite que cada uno de esos aspectos estén desarrollándose paulatinamente en cada interacción de la solución de problemas o cuando es tiempo de desarrollar un proyecto basado en problemas.

En conclusión, para responder a la pregunta de: ¿qué habilidades STE[A]M tienen los estudiantes normalistas que puedan implementar al usar la robótica en sus clases? encontramos las siguientes con la mayor puntuación: emplea el pensamiento crítico es decir, organiza u ordena conceptos, ideas y conocimientos; usa los pasos de la experimentación; desarrolla habilidades tecnológicas al tratar de encontrar una solución al problema; desarrollo habilidades para facilitar la socialización; colabora con los integrantes del equipo; mejora diseños con ingenio a la solución de la problemática; construye estructuras fácilmente y elige las mejores opciones de movilidad, basado en máquinas simples; identifica el uso de la mecánica y/o electricidad al ejecutar una acción en el robot; finalmente el de emplea medidas convencionales y no convencionales para mejorar la competencia,

Y para la pregunta de ¿cuál es el nivel de conocimiento del STE[A]M que tienen los estudiantes normalistas a partir de la robótica? Se confirma que es en cada una de las áreas que integran el acrónimo, de alguna manera estuvieron desarrollando conocimientos que se vinculan entre ellos para formar la transversalidad de contenidos y ayudarles a completar los retos propuestos desde el inicio del club de robótica.

REFERENCIAS

Evers, V. (2018) De robots y hombres. Correo de la UNESCO. Un solo mundo, voces múltiples. Consultado en: <https://es.unesco.org/courier/2018-3/robots-y-hombres>

González, et. al. (2019). Panorama de la robótica educativa a favor del aprendizaje STEAM. Consultado en: [https://www.redalyc.org/journal/920/92065360002/html/#:~:text=Las%20competencias%20asociadas%20al%20aprendizaje,problemas%20\(S%C3%A1nchez%20Lude%C3%Blas%202019\)](https://www.redalyc.org/journal/920/92065360002/html/#:~:text=Las%20competencias%20asociadas%20al%20aprendizaje,problemas%20(S%C3%A1nchez%20Lude%C3%Blas%202019))

Rojas, Graciela, et. al. (2019), Visión STEM en México. Consultado en: <https://talentoaplicado.mx/wp-content/uploads/2019/02/Visio%C3%ACn-STEM-impresio%C3%ACn.pdf>

Sánchez, E. (2019). La educación STEAM y la cultura maker. Padres y Maestros, 379. Consultado en: <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/11742/10977>

Salguero, C. (2018). Educación STEAM. Otra forma de entender la educación. Consultado en: <https://www.vermislab.com/educacion-steam-otra-forma-de-entender-la-educacion/#:~:text=STEM%20es%20el%20acr%C3%B3nimo%20de,estas%20disciplinas%20el%20arte%2C%20STEAM.>

Santillán-Aguirre, J. et. al. (2020) STEAM como metodología activa de aprendizaje en la educación superior. Consultado en: <file:///Users/cinthyaalvarez/Downloads/Dialnet-STEAMComoMetodologiaActivaDeAprendizajeEnLaEducaci-7554327.pdf>

SEP (2019) Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. <http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>

SEP (2019) Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. 04/09/22. Material Educativo Club. Sitio web: <https://www.materialeducativo.mx/2022/05/la-nueva-escuela-mexicana-pdf.html>

Real Academia Española. (2022). Ciencia. 03/09/2022, de RAE Sitio web: <https://dle.rae.es/ciencia?m=form>

Real Academia Española. (2022). Tecnología. 03/09/2022, de RAE Sitio web: <https://dle.rae.es/tecnolog%C3%ADa?m=form>

Real Academia Española. (2022). Ingeniería. 03/09/2022, de RAE Sitio web: <https://dle.rae.es/ingenier%C3%ADa?m=form>

Real Academia Española. (2022). Artes. 03/09/2022, de RAE Sitio web: <https://dle.rae.es/arte?m=form>

Real Academia Española. (2022). Matemáticas. 03/09/2022, de RAE Sitio web: <https://dle.rae.es/matem%C3%A1tica?m=form>

Zubowicz (2018) La importancia de la metodología STEAM para el medio ambiente y las artes. 03/09/2022, de Medium Sitio web: <https://ianinazubowicz.medium.com/la-importancia-de-la-metodolog%C3%ADa-steam-para-el-medioambiente-y-las-artes-7026ddfd4d6d>

“USO DE APPS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA ESCRITURA EN INGLÉS EN NORMALISTAS”

Autor: Mtro. Jorge Alberto Avitia

Escuela Normal Superior “José E. Medrano R.” Unidad Juárez

j.avitia@ensech.edu.mx

Nivel de estudios: Maestría

Función: Profesor de Tiempo Completo

Línea temática: “Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas”

RESUMEN

Esta ponencia tiene como objetivo la presentación parcial de los resultados de un estudio en el que se investigó el uso de apps para smartphone para desarrollar las competencias de escritura en inglés en los estudiantes de la especialidad de lengua extranjera inglés. La relevancia de esta investigación subyace en la necesidad de los estudiantes de obtener al menos un resultado de B2 para obtener una posición docente en la Secretaría de Educación Pública (SEP). Se realizó una prueba de diagnóstico para establecer el nivel de cada estudiante y comparar con los resultados después de la intervención, que se llevó a cabo durante el semestre de clases regulares en modalidad virtual. Los estudiantes entregaron reportes del uso de las apps cada semana, y se obtuvo una base de datos con la cual se analizaron los resultados. Se implementó un método cualitativo a través de grupo focal y cuestionario Likert para obtener la percepción de los estudiantes con respecto al uso de las apps para mejorar su escritura en inglés. Los resultados fueron favorables tanto para el desarrollo de competencias de escritura como para la percepción de los estudiantes del uso de las apps.

Palabras clave: Enseñanza del Inglés, Inglés como Lengua extranjera, Tecnologías de la Información y Comunicación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

De acuerdo con mi experiencia en el aula y el ejercicio docente, los estudiantes tienen poco tiempo o iniciativa para desarrollar sus habilidades productoras (habla y escritura) en inglés. La responsabilidad no solo recae en ellos, sin embargo, sino que también es muy difícil que el docente pueda proveer una retroalimentación completa durante el tiempo en clase en tiempo real. Las tareas y proyectos presentan otro reto, dado que es agotador para el maestro confirmar si los escritos son, de hecho, realizados por los estudiantes sin recurrir al plagio o el uso excesivo de los traductores digitales, entre otras cosas.

No obstante, no solo atañe al desempeño en clase la necesidad de que el estudiantado posea habilidades sólidas para la escritura, sino que es obligatorio para ellos ser capaces de escribir ensayos sobre diversos temas con soltura y precisión en inglés. Para ser aceptados como docentes en el sistema de la SEP, la Convocatoria para el Ingreso a la Educación Básica, Ciclo Escolar 2019-2020 (Secretaría de Educación y Deporte, 2019) describe que, para el caso de la asignatura de Segunda Lengua, Inglés, se debe contar con un puntaje de al menos 12 en el examen de la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI), el cual es equivalente a B2 en el MCER. Así entonces, es de gran relevancia el dominio de la escritura en inglés tanto en fluidez (fluency) como precisión (accuracy).

Los niveles de inglés del grupo con el que se trabajó (Ilustración 1) muestran que su nivel promedio está por debajo de lo requerido por la SEP.

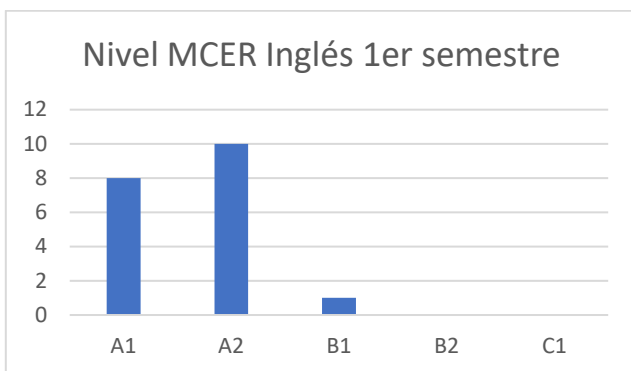


Ilustración 3. Nivel de inglés de los estudiantes del primer semestre de la especialidad de Inglés acorde al MCER.

Así pues, conforme a esta problemática, se presenta la propuesta de utilizar la tecnología móvil, ya que es de fácil acceso para todo el estudiantado a través de un smartphone. El sustento teórico y pragmático surge del Computer Assisted Language Learning (CALL), que se refiere al uso de la computadora o tecnologías dentro del aula para el aprendizaje de lenguas. Bax (2003) define el objetivo de CALL como el uso de la tecnología para aprender hasta el punto en que se vuelva invisible. Si bien el CALL no es lo que atañe a este trabajo, es su sucesor, el Mobile Assisted Language Learning (MALL) el que se define como hablantes no nativos de una lengua que usan diversos dispositivos móviles para acceder a información en cualquier hora y en cualquier lugar para propósitos académicos de una segunda lengua (Jarvis & Achilleos, 2013).

MARCO TEÓRICO

En este apartado se revisan las principales teorías en que este trabajo se sustenta, en tanto Enseñanza de Lenguas Extranjeras, el Conectivismo y el MALL, o uso de apps para el aprendizaje de una segunda lengua, y cómo convergen para dar como resultado un sistema que puede implementarse a la par de los contenidos de los programas de estudio de Inglés.

Para este trabajo, así como para la enseñanza del inglés tanto en las Escuelas Normales del país como en la educación básica, se utilizaron los lineamientos del Communicative Language Teaching (CLT), o Acercamiento Comunicativo de la Enseñanza de Lenguas. Este acercamiento prevalece por sus obvias ventajas con respecto a métodos obsoletos como el Grammar-Translation, que consistía en la constante implementación de ejercicios de traducción y el excesivo énfasis en las estructuras gramaticales. A partir de los exponentes como Chomsky, Hymes, y Savignon en la década de los sesenta y setenta, se prioriza la competencia en las cuatro habilidades de la lengua (escucha, lectura, escritura, y habla).

Para Hymes (1972) la competencia se refiere al conocimiento que se tiene de la estructura lingüística y cómo a través de este se crean oraciones creativas de forma infinita. La competencia es una capacidad ideal. El desempeño es el uso real del lenguaje. La Competencia Comunicativa, por otro lado, se refiere a no solo las estructuras gramaticales en situaciones ideales, sino de lo apropiado, que toma en cuenta lo social y el contexto (Hymes, 1972). La práctica comunicativa real, entonces, pese al incremento de errores gramaticales, es esencial para desarrollar la Competencia Comunicativa (Savignon, 2017).

Una de las principales características del CLT es el significado, es decir, la efectividad comunicativa, dejando de lado el énfasis en la exactitud gramatical o precisión. “En muchos aspectos, la fluidez en una lengua extranjera es igual, si no es que más importante (que la forma). En la literatura psicológica se discute bajo el concepto de automatización y cae bajo la teoría de aprendizaje de habilidades” (Dörnyei, 2011, p. 39). Una de las maneras de desarrollar la fluidez es mediante la entrada de información que el estudiante pueda interpretar y practicar, la práctica controlada, y la práctica abierta con sus pares, que implica una mejora de la habilidad cada vez más amplia (Anderson, como se citó en Dörnyei, 2011).

De manera muy resumida, a continuación se listan las actividades ideales para desarrollar la competencia comunicativa para entablar interacciones significativas (Richards, s.f.):

Para la fluidez:

- Reflejar el uso natural de la lengua.
- Enfocarse en lograr comunicación.
- Requerir un uso de la lengua significativo.
- Requerir el uso de estrategias de comunicación.
- Producir lenguaje que puede no ser predecible.
- Buscar el nexo para el uso de la lengua en ciertos contextos.

Para la precisión:

- Reflejar el uso de la lengua en el aula.
- Enfocarse en la formación de ejemplos correctos del lenguaje.
- Practicar la lengua fuera del contexto.
- Practicar pequeñas muestras de lenguaje.
- No requerir comunicación significativa.
- La elección de lenguaje está controlada.

Todas estas guías para actividades fueron tomadas en cuenta para la elección de las apps con las que los estudiantes trabajaron, y las actividades desarrolladas. Aunque el CLT pareciera enfocarse más en la fluidez que en la precisión, lo hace con base en la diferencia de otros enfoques antiguos. No obstante, el CLT presta también atención a la precisión, por lo que la gramática presenta un papel importante, si bien no primordial.

Otro exponente importante para este trabajo es Siemens, que con base en su teoría del Conectivismo afirma que la tecnología y la información permea nuestra vida cotidiana, forma de vivir, de comunicar y aprender. De acuerdo con Siemens (2005):

La integración de principios explorados por el caos, las redes y teorías de la complejidad y autoorganización. El aprendizaje es un proceso que ocurre dentro de ambientes nebulosos de elementos cambiantes – no enteramente dentro del control del individuo. El aprendizaje (definido como conocimiento accionable), puede residir fuera de nosotros (dentro de una organización o base de datos), está enfocado en conectar fragmentos de información

especializados, y las conexiones que nos permiten aprender más son más importantes que nuestro estado actual de conocimiento (p. 5).

Así entonces, el Conectivismo ve al individuo como parte de una red en constante cambio que le permite aprender de otros nodos mediante conexiones permanentes. El aprendizaje requiere que las personas sean parte de esta red, dado que el conocimiento está en todo lugar y a toda hora. Duke, Harper & Johnston, (2013) mencionan que la multimedia permite al estudiante experimentar ambientes de aprendizaje a partir de la participación social, problemas culturales y sociales, de tal manera que las redes pueden ayudarlo a analizar críticamente el mundo. El conocimiento, de acuerdo con Siemens (2005) puede residir en aplicaciones no humanas.

La tecnología móvil es una de las que más rápido han avanzado en las dos últimas décadas. El celular ha pasado de ser una herramienta para hacer llamadas y enviar mensajes, a una herramienta para el entretenimiento, la productividad, lo académico, y más. En este sentido, el smartphone funciona también para el aprendizaje y adquisición de una segunda lengua, dado que no requiere estar presente en un aula y a que se puede utilizar de manera ubicua.

Pachler (como se citó en Cakir, 2016), afirma que la comunicación se puede dar de forma síncrona y asíncrona y manifestar interacción mediante herramientas culturales. Cuando se utiliza de forma correcta, las actividades mediante MALL pueden reducir la ansiedad, incrementar la motivación y generar actitudes positivas hacia el aprendizaje. Además, es importante mencionar que el MALL y las apps se basan en teorías importantes como el Conductismo (drills, repetición, acciones observables y retroalimentación); Constructivista (la construcción de nuevos conceptos basados en su conocimiento previo, simulaciones); Aprendizaje Situado (Contexto auténtico y cultural, casos y problemas); Aprendizaje Autorregulado (los estudiantes controlan su aprendizaje a su ritmo); Aprendizaje Auténtico (acceso a materiales y recursos auténticos para practicar a aprender el lenguaje).

Para este trabajo es importante mencionar que el MALL se ha utilizado ya para la escritura en diversos estudios previos. Y no solo en ambientes controlados, sino que actividades del CLT en el aula implican valerse de apps como Whatsapp para que los estudiantes escriban a sus pares de manera instantánea y significativa. “Los adolescentes escriben mucho, pero no

piensan en sus correos ni mensajes instantáneos o de texto como escritura” (Al-Hamad, Al-Jamal & Bataineh, 2019).

De esta manera, para este trabajo se tomaron en cuenta las teorías prominentes relacionadas con la tecnología móvil y el aprendizaje y enseñanza del inglés como lengua extranjera para elegir las actividades y aplicaciones con las cuales el estudiantado trabajó durante el semestre. A continuación se detalla la metodología empleada para tal esfuerzo.

METODOLOGÍA

Se hizo una revisión de apps para smartphone relacionadas con el aprendizaje del inglés y la escritura. El autor bajó las apps, todas gratuitas, para sistema operativo Android, a través de la Google Play Store. Algunas apps tenían opción de paga para desbloquear características. Las apps de paga fueron descartadas. Se buscó que las apps tuvieran diferentes contenidos y actividades para que los estudiantes no se aburrieran, y se pudieran analizar diversas estrategias.

Finalmente, se eligieron cuatro apps: Writing Prompts, que presenta prompts, o sugerencias iniciales de historias que el estudiante debe continuar. El tema de las historias es aleatorio y están escritas por la misma comunidad (Ilustración 2). La segunda fue Elevate, que es una app que se enfoca en vocabulario y gramática. Provee un examen diagnóstico para que el aprendiz comience desde su propio nivel. Esta app muestra el avance mediante puntajes desde Principiante hasta Élite (Ilustración 3). La tercera fue Writings, que proporciona ejemplos de párrafos, ensayos, historias, cartas formales e informales, entre otros. Proporciona sugerencias de temas académicos para que el aprendiz escriba. Finalmente, IELTS Writing, que contiene ejemplos de práctica de ensayos para la prueba estandarizada IELTS.

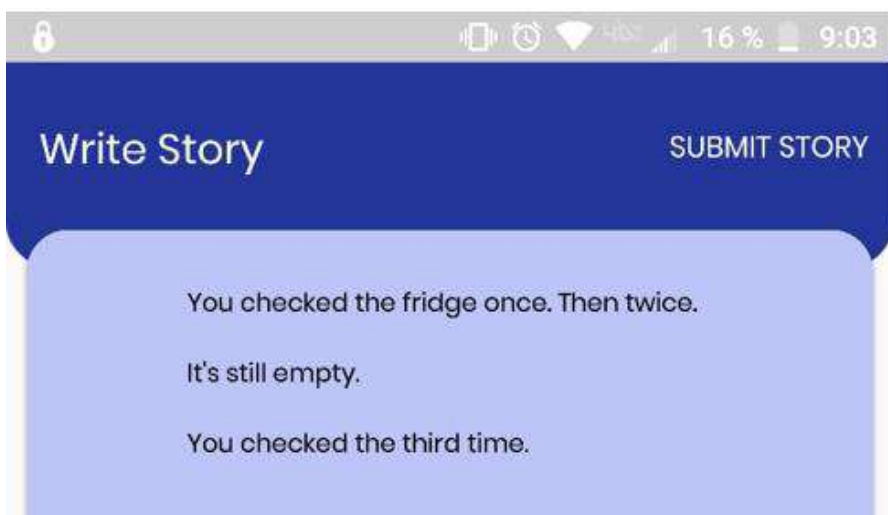


Ilustración 2. Ejemplo de un prompt en la app Writing Prompts, a partir de la cual el estudiante debe continuar la historia.

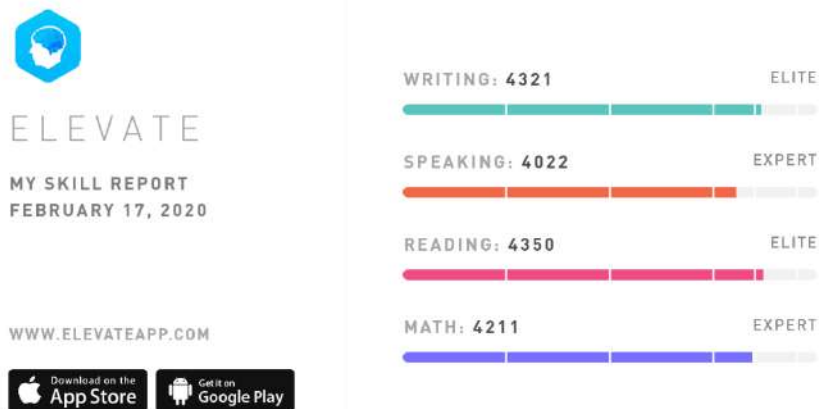


Ilustración 3. Ejemplo de sistema de puntaje de Elevate (puntajes del autor).

El proceso de implementación se dio durante el semestre de clases durante tres meses. Los estudiantes trabajaron cada semana con las apps a lo largo de este tiempo. Todas las entregas contaron con retroalimentación individual para cada estudiante. Las entregas tuvieron calificación como tareas para el semestre y para asegurarse de que los alumnos cumplieran en tiempo y forma.

Para el análisis de los resultados se trabajó con un enfoque cualitativo, con apoyo de recursos cuantitativos. Cuando se estudia al sujeto la observación depende del punto de vista del observador (Martínez, 2004). Sin embargo, también interesa en esta investigación la

comparación de medias de respuestas a un cuestionario cerrado. De esta manera se obtiene información más comprehensiva que mediante el análisis exclusivo de datos duros o solo el análisis de las percepciones de la realidad de los participantes.

Técnicas

Se valió de una triangulación metodológica que incluye el análisis de resultados a través de: grupo focal, encuesta, y examen basado en el MCER. Estas técnicas permitieron determinar si la implementación del uso de apps para mejorar la escritura en inglés funcionó, y para saber la percepción y significados que los estudiantes tienen del uso de las apps. Cabe notar que para este trabajo solo se presentarán los resultados de las percepciones de los estudiantes con base en el grupo focal y la encuesta.

Grupo focal. De acuerdo con Valles (1999), el grupo focal es similar a la entrevista, pero con algunas ventajas como la flexibilidad y economía, la interacción grupal, y por supuesto, la obtención de información oral.

Encuesta. Se realizó un cuestionario cerrado con escala Likert para obtener datos muy puntuales y analizarlos de manera objetiva y proveer datos estadísticos. De acuerdo con Hernández et al (2010) la escala Likert presenta afirmaciones que el sujeto valora y posteriormente selecciona una opción dada previamente.

Examen MCER. Se aplicó un examen de escritura que consistió en escribir un ensayo de 250 palabras en un tiempo límite con base en un tema dado. El escrito fue evaluado y se le dio un valor referente con base en una rúbrica específica del MCER.

Participantes

Los participantes en este proyecto (n=20; 11 mujeres, 9 hombres) fueron los alumnos del grupo de la Especialidad de Lengua Extranjera Inglés de la generación 2019-2023. La razón principal de trabajar con este grupo fue que el autor de este trabajo trabajó con ellos durante el semestre en clases virtuales. Además, de acuerdo con los resultados previos de su nivel de inglés, la mayoría cuentan con un nivel de A1 y A2 en la escala del MCER, lo cual los clasifica como principiantes.

RESULTADOS

Escala Likert

Valoraciones globales para las apps

En este trabajo se utilizaron cuatro apps: Elevate, Writing Prompts, Writings, y IELTS Writing.

La valoración global media para Elevate fue de 4.5 (sobre cinco); Writing Prompts obtuvo 4.38; Writings 4.13; y finalmente IELTS Writing tuvo una media de 4.25. Todas las apps caen en el rango de la opción Muy Buena y Excelente de la escala Likert.

Vocabulario, gramática, fluidez

Se les pidió a los participantes que eligieran la opción que más consideraban fuera representativa de lo que les ayudó a mejorar durante el uso de cada app (Tabla 1). Las opciones de respuesta fueron Vocabulario, Gramática, y Fluidez. A continuación se presentan los porcentajes de respuesta de cada app.

Tabla 4.

Porcentajes de categorías que cada app ayudó a mejorar más de acuerdo con los participantes.

<i>App/Categoría</i>	<i>Vocabulario</i>	<i>Gramática</i>	<i>Fluidez</i>
<i>Elevate</i>	56.3%	31.3%	12.5%
<i>Writing Prompts</i>	6.3%	62.5%	31.3%
<i>Writings</i>	25%	37.5%	37.5%
<i>IELTS Writing</i>	25%	50%	25%

Finalmente, para la pregunta “¿Consideras que la utilización de la app te ha ayudado a escribir mejor en inglés?”, los valores medios para cada app fueron los siguientes: Elevate 4.0; Writing Prompts 4.56; Writings 4.13; y IELTS Writing 4.0.

Grupo Focal

Cada app recibió comentarios diversos de los estudiantes, tanto en cuanto a su facilidad de uso, utilidad, y valoración para escritura. Se presentan aquí comentarios importantes e información relevante recabada.

Las ventajas de Elevate son la retroalimentación automática, que tiene un buen nivel de reto, y que es buena para obtener nuevo vocabulario. Se hizo énfasis en lo amigable que es la interfaz.

Writing Prompts tuvo los comentarios más favorables: una palabra clave fue Creatividad. De acuerdo con Jorge, “A mí me gustó porque tiene categorías, bueno géneros de los que habla, entonces creo que te deja mucho de la libertad de la persona, su gusto y de qué manera se quiere expresar”. También tuvo buenos comentarios sobre vocabulario y fluidez, dado que la práctica consistió en escribir historias. “A mí me ayudó con la fluidez, con el vocabulario, te empiezas a soltar a escribir. Aunque a lo mejor el verbo era en pasado, pero la idea la continúas. Tienes la libertad de equivocarte” -Ray. Esta estrategia fue la que dio menor importancia a la gramática, y la intención fue de fomentar la creatividad y fluidez en los participantes. Como menciona César, lo importante es la libertad al expresarse:

...y las tareas en WP nos permitían equivocarnos, entonces usted siempre nos decía, equivocóquense, si no se saben una palabra no importa, yo les corrijo, pero nos daba la libertad de expresarnos. Si un profe no nos da la libertad de expresarnos, pues no vamos a aprender. Para la app de Writings, las palabras más repetidas fueron estructura, gramática, sintaxis, y vocabulario formal. Esto da cuenta de cómo cada app permite fortalecer ciertas partes de la escritura con mayor facilidad. Jacqueline menciona que “A mí me gustó por tener un vocabulario más formal, no coloquial, sino enfocarnos ya en un tema y expresarnos de manera formal”. La diferencia puede radicar en que Writings es una app que presenta temas más delimitados y formales.

La última app, de IELTS Writings, tuvo las opiniones menos favorables en cuanto a su impacto. Algunas de las ventajas, sin embargo, que se mencionaron, incluyen que les obligó a expresarse de mejor manera, con una buena estructura, y con un mayor rango de vocabulario.

En realidad, los comentarios negativos de las aplicaciones fueron nulos, y los estudiantes solo comentaron algunos puntos que se podrían mejorar o características que estaría bien que

las apps incluyeran. Algunas de estas participaciones incluyeron que sería bueno incluir algunas imágenes para asociar vocabulario, o la implementación de audios para practicar la escucha.

Para finalizar, la valoración que se dio al uso de las apps como estrategia probable para su implementación en sus propias clases fue enriquecedora. La utilización de las estrategias en el aula a manera de warm ups, actividades de conocimiento previo, competencias dentro del aula, fueron algunas opciones viables que ellos ven. “Sí. Yo había pensado en que por ejemplo Elevate como son juegos, podría poner a los alumnos a crear equipos o parejas para que se vuelva algo más competitivo, que impulsa mucho al ser humano.” -Victoria.

Finalmente, la última pregunta que se les hizo fue que escogieran una app solamente, aquella que les pareció la mejor y con la que trabajarían en aula en su ejercicio docente. Los resultados fueron más favorables para Writing Prompts con un 60%, seguida de Elevate y IELTS Writings con 20% cada una.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este apartado se da cuenta de los resultados de la implementación del uso de las apps para desarrollar fluidez y precisión en la escritura en inglés. De acuerdo con las técnicas tanto cualitativas como cuantitativas, se presentan las conclusiones de acuerdo con la información obtenida y los datos analizados.

Con base en la aportación de Siemens y su teoría del Conectivismo, el conocimiento no está en el control del individuo solamente, sino que puede ser externo y es conectado a través de fragmentos de información. De esta manera, el uso de las apps para el aprendizaje de lenguas como aplicación no humana permite que los aprendices accedan al conocimiento aún fuera de las aulas y en tiempos distintos a las clases.

De acuerdo con la información obtenida de los estudiantes, algunas recomendaciones y conclusiones son las siguientes:

1. Es importante darles libertad para expresarse y dejar fluir su creatividad para que puedan comunicar ideas. Dejar de lado la formalidad de la estructura y gramática

puede dar como resultado que el aprendiz sea capaz de explorar sus capacidades y expresarse sin miedo.

2. Las apps que se basan en la fluidez y creatividad requieren de la evaluación formativa constante del docente.
3. Las apps podrían categorizarse de acuerdo con la parte del lenguaje en que se enfocan. En este caso fue vocabulario, precisión (gramática), y fluidez (creatividad).
4. Para desarrollar la precisión y estructura gramatical se deben proveer ejemplos que muestren el uso correcto del lenguaje en situaciones específicas.
5. Las estrategias implementadas con apps deben planearse adecuadamente y con objetivos específicos. Es importante dar seguimiento puntual y constante a los avances del estudiantado para dar retroalimentación adecuada.
6. Trabajar con apps a la par de las clases regulares es posible con planeación adecuada.
7. La percepción de los estudiantes del uso del MALL para mejorar su escritura en inglés es favorable de manera unánime.
8. El conocimiento, como menciona Siemens (2005) está también más allá de las aplicaciones no humanas.
9. Para lograr que los estudiantes desarrollen sus competencias en escritura, es importante trabajar con apps integralmente, es decir, que incluyan los elementos de fluidez y precisión de acuerdo con el CLT.

REFERENCIAS

- Al-Hamad, R., Al-Jamal, D. & Bataineh, R. (2019). The effect of MALL instruction on teens' writing performance. *Digital Education Review*, No. 35, pp. 289-298. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/334168377_The_Effect_of_Mall_Instruction_on_Teens%27_Writing_Performance
- Bax, S. (2003). CALL – past, present and future. *System*, Vol. 31, pp. 13-28. Recuperado de http://www.u.arizona.edu/~jonrein/internettech10/bax_03.pdf
- Cakir, I. (2016). Mobile-Assisted Language Learning (MALL). En Yaman, I., Ekmekci, E. & Senel, M. *Current Trends in ELT*. (pp. 170-189). Nüans Publishing.
- Dörnyei, Z. (2011). The 2010s, The Communicative Language Teaching in the 21st century: The principled communicative approach. 34th National Convention of TESOL, Italy, Rome.
- Duke, B., Harper, G. & Johnston, M. (2013). Connectivism. En P. Blessinger & K. Petrova (Eds) *The International HETL Review*. New York: HETL Publishing.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En J. Pride & J. Holmes (Eds). *Sociolinguist/cs*. Harmondsworth, UK: Penguin Books.
- Jarvis & Achilleos, M. (2013). From computer assisted language learning (CALL) to Mobile Assited Language Use (MALU). *TESL-EJ*, Vol. 16, número 4, pp. 1-18. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1004355.pdf>
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Richards, J. (s,f). *Communicative Language Teaching Today*. Singapore: RELC.
- Savignon, S. (2017). Communicative Competence. En J. Lontas (Ed). John Wiley & Sons, Inc.
- Secretaría de Educación y Deporte. (2019). Convocatoria para el Ingreso a la Educación Básica, Ciclo Escolar 2019-2020. Chihuahua: Gobierno del Estado de Chihuahua. Retrieved from http://file-system.cnspd.mx/2019-2020/sistema_logos/aprobadas/nivel_2/enlace_8/convocatoria_381/convocatoria_COI-EB-19.pdf

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.

ANÁLISIS DE LA REALIDAD DE LOS ACTORES EDUCATIVOS DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL ESTADO DE BAJA CALIFORNIA SUR “PROFESOR ENRIQUE ESTRADA LUCERO” TRAS LA PANDEMIA POR COVID-19

Línea temática: Formación Docente, Culturas Digitales y Tecnologías Educativas

.Lic. Elva Yazmin Higuera Albañez

docencia_yazminha@hotmail.com

Profesor-investigador

Dr. Piñeda Verdugo Tito Fernando

tpiñeda@ensbcs.mx Profesor-investigador

Mtro. Juan Manuel Higuera Martínez

juanmhigueramtz@outlook.es Profesor-investigador

Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar un reporte parcial de los resultados de la investigación “Acceso, uso y conocimientos digitales de los estudiantes normalistas para la educación a distancia”, llevada a cabo al inicio del ciclo escolar 2021-2022 por Grupos de Investigación constituidos con personal académico y administrativo de la Escuela Normal Superior de Baja California Sur “Profesor Enrique Estrada Lucero” (ENS-BCS). La finalidad de este ejercicio fue analizar la realidad de los estudiantes de la ENS-BCS al inicio de la pandemia en México; el acceso en sus hogares a Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y sus conocimientos respecto a herramientas digitales para participar activamente en la emergente modalidad de educación a distancia. El alcance de la investigación fue exploratoria-descriptiva y el método utilizado fue la encuesta. Entre los avances principales, se encuentra que la información constituyó un elemento clave para que los formadores de formadores realizaran sus ajustes a sus planes de clase hacia el desarrollo autónomo de aprendizajes, que es en el último de los casos, una condición sine qua non para la educación en el marco de la pandemia y las sociedades de la información y conocimiento.

PALABRAS CLAVE: Uso de herramientas digitales, Conocimientos digitales, Grupos de Investigación, Pandemia.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A escasos meses de haber iniciado el 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) preparaba una declaración de emergencia de dimensiones planetarias, derivado que a principios de diciembre del 2019 las autoridades sanitarias de China informaron de una neumonía de origen desconocido en la ciudad de Whuan. En pocas semanas la enfermedad se reprodujo sorprendentemente, de tal manera que el 01 de enero del 2020 la OMS solicitó nueva información. Para ese momento los científicos ya habían encontrado relación entre lo que sucedía en Wuhan y lo sucedido a principios de siglo, con las epidemias de coronavirus del Síndrome Respiratorio Agudo Severo del 2003 y, del Síndrome Respiratorio del Medio Oriente (MERS) en 2012 (Serrano, Antón et al. 2020). El gobierno chino fue el primero que apostó por el confinamiento y el distanciamiento social, cerrando las fronteras de la ciudad.

El alto índice de transmisibilidad del nuevo coronavirus y la enfermedad que producía, conocida como Covid-19, puso en alerta máxima a la mayoría de los gobiernos en el mundo. Ante la acelerada expansión de la epidemia, y la pérdida de control de labioseguridad en las regiones afectadas, en marzo del mismo año la OMS decretaría el estado de pandemia. A partir de ello, existió un cambio profundo en la dinámica social y la educación, incluidas las formas de diseñar ambientes de aprendizaje y, las interpretaciones comunes que se venían realizando sobre la relación entre la tecnología y los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas (Santiago y Lazcano, 2019).

Durante la tercera semana del mes de marzo de 2020, el gobierno mexicano decidió cerrar las escuelas en todo el país y recluir a la población en los hogares. Las preocupaciones en torno a esta decisión, no se hicieron esperar. La discusión sobre el desarrollo de los aprendizajes mediados tecnológicamente (“Educación en línea”, “virtual” o “e-Learning”) para ese momento no era nada nuevo, sin embargo, el atraso en el que viven países periféricos respecto a otras sociedades del norte global, pusieron en alerta roja a las instituciones educativas y a quienes tradicionalmente, desde las aulas, mediaban la producción de conocimientos curriculares. Por un lado, los actores escolares (docentes y estudiantes)

No contaban con los conocimientos, las habilidades y el hábito que se requieren para gestionar de manera autónoma el aprendizaje y; por otro, la pobreza y la marginación de miles de familias en el país, limitaban el acceso a los soportes tecnológicos sobre los cuales fundaron las estrategias educativas nacionales.

Así pues, ante este panorama, la Secretaría de Educación Pública (SEP) diseñó junto a las empresas televisoras más importantes del país una estrategia de educación a distancia denominada “Aprende en casa”. Este programa pretendía dar continuidad al trabajo académico a partir de la teledifusión de los contenidos de los programas educativos vigentes, tanto de primaria, secundaria y bachillerato. Y, paralelo a esta apuesta por la tele-educación, la SEP estableció una alianza con Google for Education y Youtube, teniendo como primer resultado lo que se conoce como “Estrategia de educación a distancia: transformación e innovación para México”, con la cual se han promovido diversas herramientas a través de cursos de actualización entre los distintos actores de las comunidades escolares: padres y madres de familias, estudiantes, docentes y personal administrativo.

La Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur (ENS-BCS) por su parte, ante la nueva condición educativa, procedió por dos vías, primero, para agosto del 2020, se capacitó a toda la planta docente en La Paz, San José del Cabo y Ciudad Constitución, en la plataforma GSuite, y especialmente, en el uso de aplicaciones como el Classroom. Por otro lado, los docentes en la primera reunión de Consejo Técnico Escolar de 2021-2022, reconocieron la necesidad de hacer frente a la incertidumbre que significó el cierre de las escuelas y el peligro de que sus estudiantes no siguieran desarrollando los aprendizajes propios de sus disciplinas que también requiere, su perfil de egreso.

Así pues, este panorama incierto no permitía la toma de decisiones, por lo cual se hizo necesario valorar la situación a la que se estaban enfrentando el estudiantado después de meses de confinamiento, el acceso real que tenían en casa a las TICs y sus habilidades digitales para el uso de estas herramientas, se consideró como insumo clave para bosquejar un panorama de los actores de la ENS-BCS y para que los docentes pudiesen responder a las necesidades reales y diversas de los alumnos, a la hora de hacer el ajuste de los cursos.

PREGUNTA GENERAL DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las condiciones reales de los estudiantes de la ENS-BCS al inicio de la pandemia en México, vinculadas al acceso en sus hogares a Tecnologías de Información

y Comunicación (TIC) y sus conocimientos respecto a herramientas digitales para participar activamente en la emergente modalidad de educación a distancia?

Preguntas secundarias

1. ¿Qué información es relevante respecto al acceso a Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y los conocimientos digitales de los estudiantes de la ENS-BCS al inicio de la pandemia en México?
2. ¿Cómo promover la cultura de la investigación educativa en la ENS-BCS involucrando a formadores de docentes y personal del área administrativa de la institución?
3. ¿Qué datos son pertinentes ofrecer a la planta docente, para el ajuste de sus planes de clases?

OBJETIVO GENERAL

Analizar información referente a las condiciones reales de los estudiantes de la ENS-BCS al inicio de la pandemia en México, vinculadas al acceso en sus hogares a Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y sus conocimientos respecto a herramientas digitales para participar activamente en la emergente modalidad de educación a distancia.

OBJETIVOS PARTICULARES

En términos muy generales se puede decir que este proyecto de investigación tuvo tres objetivos particulares:

1. Obtener información relevante, respecto al acceso a Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y los conocimientos digitales de los estudiantes de la ENS-BCS al inicio de la pandemia en México.
2. Promover la cultura de la investigación educativa en la ENS-BCS con el diseño colectivo de proyectos y, la conformación de los primeros Grupos de Investigación
constituidos por formadores de docentes y personal del área administrativa de la institución.
3. Ofrecer a la planta docente, información pertinente para el ajuste de sus planes de clases a las necesidades concretas.

MARCO TEÓRICO

Ante la pandemia por Covid-19 se evidenció, gracias a los datos duros con los que se cuenta hasta el momento, que quienes habitan las periferias del sistema mundial moderno capitalista, han sido los más afectados. Basta con revisar la información expuesta por la Comisión Económica para América y el Caribe (CEPAL), donde se expresa que, si bien en el 2020 la región apenas estaba poblada por "...el 8,4% de la población mundial, a diciembre de ese año, se concentraban en ella el 18,6 de los contagios acumulados de COVID-19 y el 27,8% de las muertes causadas por esta enfermedad..." (CEPAL, 2020, p. 1). La misma CEPAL, insistió en el mismo reporte, que la exclusión, el desorden ambiental, la violencia de género, la pobreza, el hambre, las deficiencias nutricionales de la población y la falta de servicios de salud que caracteriza las sociedades del continente americano (toda una matriz de desigualdades) generaron las condiciones para que el contagio y las manifestaciones severas de esta nueva enfermedad, hayan proliferado con el impacto que tuvo.

En México, esta pandemia no solo exacerbó la brecha de desigualdades entre las clases sociales, volviendo insoslayable la discusión pública sobre tres grandes problemas: la pobreza alimentaria de millones de personas; la deficiencia nutricional de la mayor parte de los mexicanos (ENSANUT, 2021) y, la precariedad con la que ha operado el sistema de salud desde hace décadas (WJP, 2020).

Además, la pobreza y el creciente desempleo comprometió el acceso y la permanencia de Niñas, Niños y Jóvenes (NNJ), en las escuelas públicas. Los datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), obtenidos con la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED, 2020), mostraron que la población educativamente activa en el ciclo 2019-2020, disminuyó en un 2.2%, es decir, 740 mil estudiantes de todos los niveles educativos desertaron a sus propios procesos escolares. Por si fuera poco, en el siguiente ciclo escolar, no se inscribieron 2.3 millones de estudiantes por cuestiones vinculadas directamente con la pandemia y 2.9 millones, por razones relacionadas principalmente a la falta de dinero y recursos.

Esto lo radicalizó la pandemia, pero los reportes de organismos internacionales como los del Banco Mundial (2020) demuestran que antes que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declarara la emergencia planetaria por las afecciones de la Covid-19, 258 millones de NNJ en el mundo, no estaban gozando de su derecho universal a la educación. Pero, además, en los países periféricos con ingresos medios y bajos, la tasa de pobreza de aprendizajes "...era del 53%, lo que significaba que más de la mitad de los niños de 10 años no podían leer y comprender un relato sencillo adecuado para su edad...", (GBM, 2020, p. 4) lo que evidenció que la pandemia, en este sentido, provocó

la profundización de la crisis en los aprendizajes y amenazó con acelerar el deterioro de los resultados educativos.

Sin embargo, los gobiernos en el mundo no tuvieron otra alternativa más que optar por el confinamiento social y con ello, el cierre total de las escuelas fue inminente. En el caso de México, esto fue un reto para profesores, estudiantes y directivos, quienes no estaban preparados pedagógica ni técnicamente, para afrontar una educación a distancia. Por ello, desde marzo del 2020 que se decidió cerrar las aulas, la Secretaría de Educación Pública en México, no dejó de diseñar estrategias de educación a distancia para que los aprendizajes se gestaran desde casa. A pesar del gasto público y el capital cultural y humano que se buscó fortalecer a través de cursos de alfabetización digital para los docentes y alumnado, estudios recientes (Rodríguez, Magallanes y Gutiérrez, 2021) demuestran que no se lograron desarrollar como se esperaba, los tan anhelados aprendizajes esenciales y detener la ola de deserción escolar que no ha cesado hasta el día de hoy.

Por más de tres décadas se ha sostenido que el uso de la tecnología en los procesos de enseñanza permitiría mejorar los aprendizajes, sin embargo, como ha quedado de manifiesto con las experiencias educativas durante la emergencia sanitaria y los últimos datos de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso Tecnologías de Información en los Hogares (ENDUTIH, 2020) que exponen acceso a internet por parte de casi el 80% de la población en las ciudades en México, esto solo había sido un exceso de confianza (Santiago et al., 2019). González (2019) sostuvo que la idea de que “...mientras más acceso haya a las computadoras y a la Internet, mejor desarrollo se tendrá...” (p. 282), no solo es completamente falsa, sino, además, “...al ser aceptado, creído y técnicamente comprado...”

por el gobierno, “...favorece a algunos sectores ya previamente favorecidos en esta sociedad...” (González, 2019, p. 282).

Lo que permite pensar González (2019), es que el problema de la educación en el marco de la sociedad de la información y el conocimiento (Castells, 2003), no solo tiene que ver con el acceso a dispositivos tecnológicos, sino a la gestión de la información para el auto-aprendizaje, lo que exige saberes y habilidades específicas para un uso adecuado y pertinente de la tecnología educativa (Segura y Vilchis, 2021).

METODOLOGÍA

Este ejercicio de investigación se realizó bajo un enfoque cuantitativo, y tiene un alcance exploratorio-descriptivo (Hernández et al., 2006), sobre todo, porque la finalidad era identificar las condiciones materiales de los estudiantes de la ENS-BCS al inicio de la pandemia en México, el acceso que tienen en sus hogares a Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), el conocimiento que poseen respecto a herramientas digitales y se añadió también como aspecto relevante identificar las condiciones emocionales que prevalecieron en el ciclo escolar 2020-2021.

Frente al contexto de la emergencia sanitaria provocada por el Coronavirus Sars Cov-2 y atendiendo a los protocolos de salud pública emitidos por las autoridades federales, estatales y municipales, se aplicó en línea, a través de un formulario de Google, una encuesta de 61 reactivos, los cuales estuvieron organizados en función de cuatro grandes variables:

1. Las condiciones sociales y económicas de los estudiantes normalistas.
2. El acceso en sus hogares de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).
3. Uso y conocimientos básicos sobre herramientas digitales para el aprendizaje a distancia.
4. La situación afectiva o emocional en el contexto del aislamiento social.

Valdría precisar aquí que, por cuestiones de espacio, solamente se van a presentar algunos de los datos que permitieron evaluar las variables vinculadas a, 1) Acceso que tienen los maestros en formación a las TIC y, 2) el uso y los conocimientos con los que cuenta para su aprovechamiento educativo. Sobre esta última variable, se clasificaron en función de la intencionalidad de las aplicaciones, herramientas y sistemas digitales, que, en el último de los casos permiten la estructuración de ambientes digitales para el aprendizaje (Náñez Solano y Bernal, 2019). Así, existen intencionalidades de difusión de información, convivencialidad, gestión de información y diseño.

Así pues, el total de estudiantes matriculados en la ENS-BCS sede La Paz, en el momento de realizar el estudio, fue de 491 jóvenes. Para determinar la representatividad de la muestra, se empleó el método probabilístico aleatorio simple, considerándose así la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N \times z^2 \times p \times q}{e \times (N - 1) + z^2 \times p \times q}$$

Donde:

- El Tamaño poblacional (N) = 491.
- Nivel de confianza = 99% (equivale a Z=2,58)

- Tamaño de la proporción = 50% (equivale a $p=0.5$ y $q=0.5$)
- Error máximo admisible (e) = 2%. = (0.02)

Que substituyendo con los valores de este estudio resulta:

$$491 \times 2.58^9 \times 0.5 \times 0.5$$

$$n = \frac{0.02^9 \times (491 - 1) + 2.58^9 \times 0.5 \times 0.5}{}$$

Así, se determinó una muestra de 440 participantes, mismos que respondieron al instrumento. Es importante mencionar que las muestras probabilísticas siempre son representativas de la población, es decir que con este muestreo se pueden generalizar con precisión los resultados a la población y hacer inferencias con un margen de error dado.

RESULTADOS

Los 491 estudiantes de la ENS-BCS en La Paz, en el momento de evaluarlos, estaban distribuidos de la siguiente manera: en el primer semestre, había un total de 156 jóvenes; 184 estudiantes en tercer semestre; 80 alumnos en quinto semestre y, en séptimo

semestre, un total de 67 maestros maestras en formación. En total eran 487 estudiantes regulares en las Licenciaturas de Educación Secundaria de Español, Matemáticas, Biología, Química, Física, Historia, Inglés y, 4 estudiantes extemporáneos que corresponden a 2 personas en la Licenciatura de la Enseñanza y el Aprendizaje de la Formación Ciudadana y Ética en Educación Secundaria y, 2 más en la Licenciatura en Educación Especial con Énfasis en Atención Intelectual.

Es importante mencionar que casi el 80% del estudiantado normalista encuestado en La Paz, fueron maestras en formación. Además, un dato que no se encuentra en la tabla anterior pero que es importante destacar son los rangos de edad. Casi el 63%, estuvieron entre los 17 y los 20 y hubo un 29%, que se encontraba entre los 21 y los 24 años de edad.

Sobre el equipamiento tecnológico y acceso a la red de los estudiantes normalistas La ECOVID-ED (2021) permite caracterizar el acceso y uso de TIC a nivel Nacional y su impacto educativo en la contingencia sanitaria. Una de las estimaciones que llama la atención en este reporte nacional, es que está vinculado a los dispositivos electrónicos utilizados para actividades escolares. Entre otras cosas, menciona que en la educación superior, el 52% de los encuestados utiliza la computadora portátil, el 33% utiliza celular inteligente y un 13%, cuenta con una computadora de escritorio. En el caso de las normalistas encuestadas, el 23% de ellas dicen contar con una computadora de escritorio, casi el 77% con una computadora portátil y, 98.2%, cuenta con un teléfono celular inteligente.

Con relación al pago del teléfono celular, casi el 90% de los encuestados que cuenta con un móvil, mencionan que recargan tiempo aire o pagan paquetes cada vez que lo requieren o tienen ingresos para hacerlo, y el 11.5%, paga fijamente cada mes una cuota.

En el caso del acceso a Internet, el 87.8% de los estudiantes dijeron tener acceso a la red desde su casa. Se les preguntó además si la conexión era fija, móvil o ambas, respondiendo un 76.6% que solo era a través de wi-fi; un 9.1% mencionó que el acceso era a través de la red del móvil y, 14.3% de los encuestados dijeron que la conexión era a través de Wi-fi y móvil.

Para acceder a la red de Internet, utilizan principalmente dos dispositivos, que es el móvil (teléfono inteligente) y su laptop. El 71.9% de los estudiantes dice utiliza el teléfono inteligente y el 21% utiliza una laptop para acceder a la red. Uso y conocimientos de herramientas digitales

Para efectos del análisis, categorizamos la información, en herramientas, aplicaciones, plataformas o sistemas digitales vinculadas a, 1) la difusión de información, 2) la

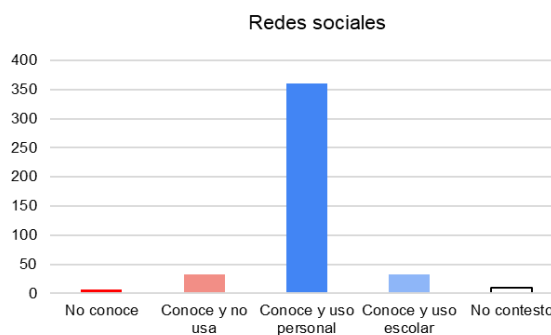
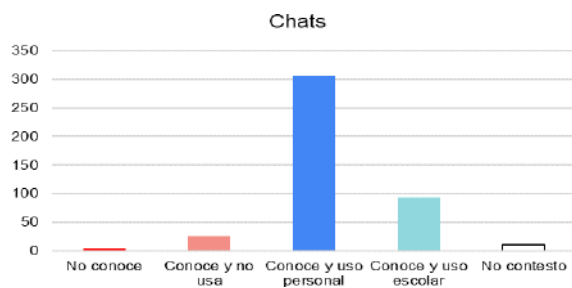
convivencialidad, 3) la gestión de información y, 4) herramientas para el diseño y la objetivación de aprendizajes. Tabla 2. Plataformas, sistemas, aplicaciones y herramientas digitales para actividades escolares

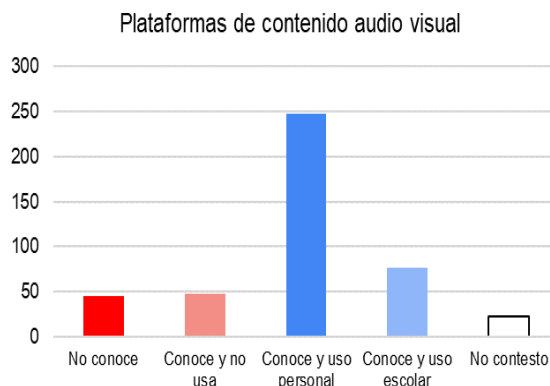
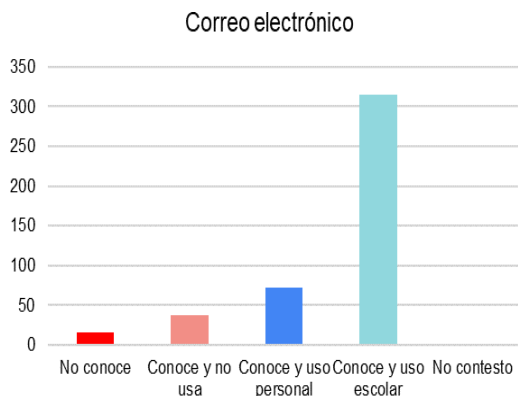
Difusión	Herramientas y plataformas que permite compartir información para el desarrollo de actividades escolares	Correo electrónico	Gmail, Office 365, Yahoo, etc.
		Chats	Whatsapp, Facebook Messenger
		Redes sociales	Facebook, Twitter, Google+, Instagram, Linkedin, Tiktok
		Plataformas de contenido audiovisual	youtube, TED, Vimeo, Souncloud
Convivencialidad	Herramientas, sistemas y plataformas que permite intercambio información, conocimientos e ideas, y además, hacen posible el diálogo y tomar acuerdos en colectivo	Foros educativos	Moodle, Google groups
		Plataformas para videoconferencias	Skype, Hangouts, Zoom
		Plataformas para trabajo colaborativo	Blogs, Wikis, Google Suite
		Plataforma gestión de aprendizaje	Moodle, Blackboard, Sakai, Google Classroom
		Sistema de respuestas en tiempo real	Turning Point, Mentimeter, Learning Catalytics, Socrative, Kahoot
Gestión de información	Plataformas y herramientas que permiten acceder y gestionar información con la cual, hacen posible la realización de diversas actividades escolares y facilitan trabajo colaborativo	Buscadores de información	Google, Yahoo, Bases de Datos Académicas
		Lectores de RSS	Flipboard, Feedly, Apple Podcasts, RSS Owl, Sage
		Administración archivos digitales	Dropbox, Google Drive, OneDrive
		Repositorios institucionales	Merlot, Biblioteca Digital Icesi
		Herramientas gestión de fuentes y revisión citación	Mendeley, Endnote, Zotero
		Herramienta de organización de notas	Google Keep, Onenote, Evernote
		Herramienta creación de cuestionarios	Google Forms, SurveyMonkey, PollDaddy
		Herramientas	Word, Excel, Powerpoint, Google

Expresión y diseño	Herramientas, sistemas digitales, plataformas y aplicaciones que permiten la producción de exposiciones multimedia, podcast, narrativas audiovisuales, entre otras actividades de entornos escolares digitales.	ofimáticas	Docs, Openoffice
		Editores de imágenes	Photoshop, Inkscape, Gimp
		Editores de audio	Audacity, Wavepad, Pro tools, Audition
		Editores de video	Windows Movie Maker, Imovie, Adobe Premiere
		Herramientas para creación de contenido	Prezi, Office Mix, Powtoon
		Marcadores sociales	Pinterest, Scoop.it, Tumblr, Diigo, Pocket
		Sistema de gestión de contenido	Google Sites, Wix, Wordpress, Blogger, Joomla
		Herramienta de captura de pantalla	Camtasia, Screencastomatic

Fuente: Grupo de Investigación sede La Paz (2021)

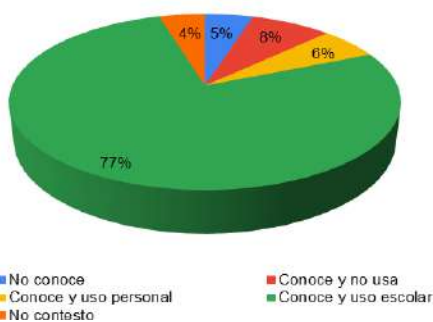
Por otro lado, se cuestionó sobre las herramientas y plataformas que permiten compartir información de todo tipo, incluyendo correos electrónicos; chats; plataformas de contenido audiovisual como YouTube, Vimeo y Soundcloud o, redes sociales como Facebook, Instagram o Tik tok, mismas que están incluidas en la categoría de Difusión. Según los datos obtenidos son herramientas conocidas pero que, salvo el correo electrónico, se utilizan de manera personal.



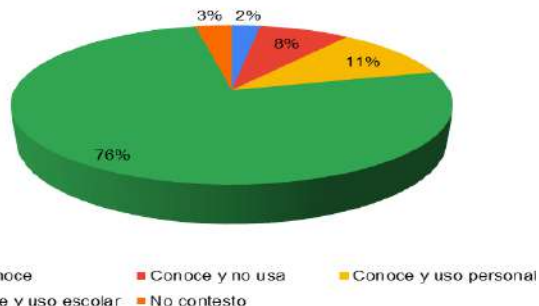


En el caso de los sistemas, herramientas y plataformas que permiten compartir ideas, conocimientos e información, pero, además, establecer diálogos; construir saberes de manera colectiva y, sobre todo, diseñar espacios que permitan generar ambientes virtuales de aprendizaje, su intencionalidad y uso es fundamentalmente escolar. Así, cuando se les preguntó a los estudiantes sobre usos y conocimientos de plataformas vinculadas a las videoconferencias, el 76% de los encuestados mencionaron que se si lo conocían y que, lo usaban en ambientes académicos. Del mismo modo, el conocimiento básico y uso de plataformas como Moodle, Blackboard o el mismo Google Classroom, lo conoce el 90%, y de ellos, el 83% lo usaba en ese momento.

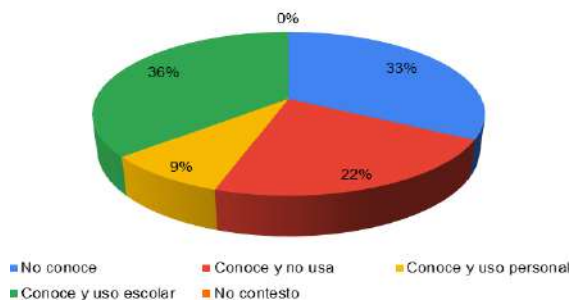
Plataforma gestión de aprendizajes



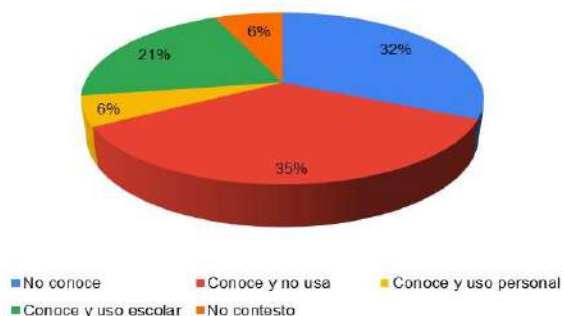
Videoconferencias



Foros educativos



Trabajo colaborativo

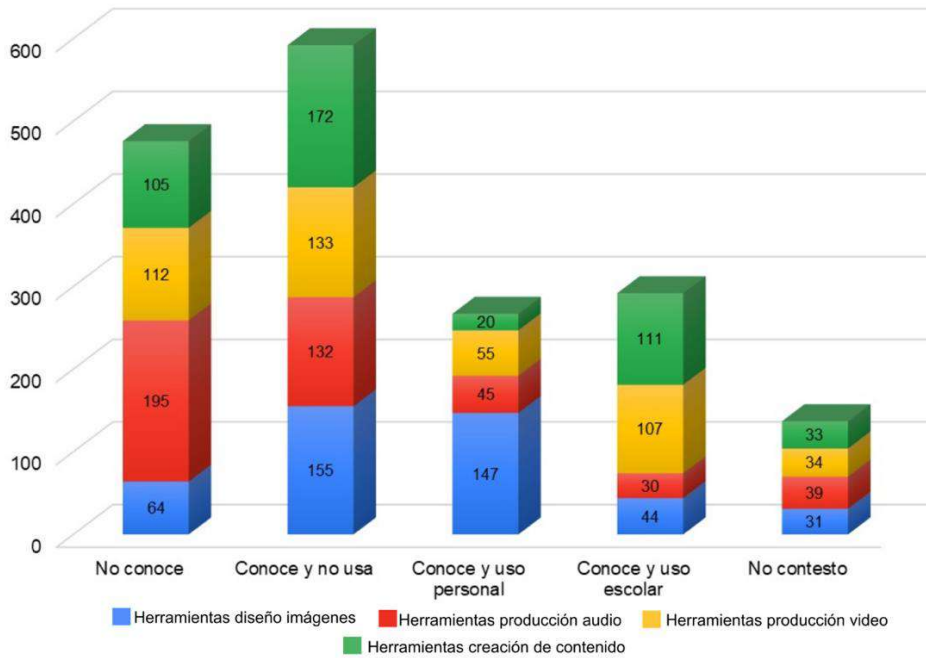


En el caso de las plataformas vinculadas a los foros educativos, los cuales requieren un nivel distinto de participación y conocimientos para su uso, el porcentaje de usuarios bajó significativamente: el 33% de los encuestados respondieron no conocerles y el 22%, lo conocía, pero no lo usaba. Con porcentajes relativamente similares, el uso de blogs, wikis y otros espacios para el quehacer y el trabajo colaborativo como los de google suite, son muy poco utilizados. Según las respuestas de los normalistas, solo el 21% lo usa para realizar actividades escolares, el 6% lo usa de manera personal; el 35% lo conoce, pero no lo usa y; el 32% de los encuestados, no conoce espacios o plataformas de esta naturaleza.

Otra de las categorías que permitió organizar el análisis y la presentación de los datos está vinculada a los usos y conocimientos de herramientas, plataformas o sistemas para la búsqueda y gestión de información. En primer lugar, se les preguntó a los estudiantes si conocían y usaban buscadores de información general en la red y, como era de esperarse, 280 respuestas coincidieron en el uso escolar, lo que representaban el 63% de estudiantes que participaron en la encuesta. También se les solicitó que informaran si conocían y tenía acceso a repositorios o bancos de datos, y la respuesta fue prácticamente la contraria: 45% mencionó que no conocía cuál era la función de un repositorio; un 25% lo conocía, pero no requería de él y, 9% no respondió la pregunta.

Y, por último, las plataformas, aplicaciones o herramientas que permiten la producción o diseño multimedia como podcast educativo, storytelling, video-cápsulas o video exposiciones, como lo demuestra el próximo gráfico, es poco conocido y, en consecuencia, poco utilizada.

Herramientas de diseño audiovisual



Existen muchos otros datos muy importantes que hicieron posible ciertos ajustes razonados a las planeaciones didácticas de los formadores de formadores, y al mismo tiempo,

hicieron necesaria la alfabetización digital de toda la comunidad escolar de la Escuela Normal Superior.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONE

Si bien es cierto que fueron las circunstancias sanitarias las que provocaron la emergencia de los primeros Grupos de Investigación en la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur, no se puede dejar de lado la relevancia que ha tenido el hecho de obtener información suficiente para que los maestros y maestras normalistas diseñaran estrategias pedagógicas acorde a la realidad local y establecieran además, las vías de comunicación alternativas en sus clases virtuales, sin duda, este representa un ejercicio que ha sido trascendental para realizar una caracterización de la comunidad educativa.

En este sentido, una de las variables que mayor atención se prestó por parte de los docentes cuando se expusieron los datos en el consejo técnico del mes de octubre del ciclo escolar 2021-2022, fue el de los usos y conocimientos vinculados a las aplicaciones, herramientas y sistemas digitales que, en su momento, permitirían desarrollar algunas metodologías activas y actividades para desarrollar aprendizajes colaborativos en línea.

Como se ha dicho, se les preguntó a los estudiantes si conocían y usaban, ya sea de manera personal o escolarmente, herramientas y sistemas digitales para el trabajo académico, además, se indagó sobre el uso de correo electrónico, redes sociales, foros educativos, editores visuales, sonoros y audiovisuales, sistema de gestión de contenidos, buscadores de información, herramientas para la gestión de datos, plataformas educativas, entre otras.

Lo que permitió conocer cómo los jóvenes utilizan las Tecnologías de la Información y Comunicación, y la importancia de acciones encaminadas a la alfabetización digital, por el desconocimiento que fue evidente entre algunas de las principales herramientas educativas que se cuestionaron.

El observar que una parte importante de la población no cuenta con recursos tecnológicos nos habla de que las brechas que hemos mencionado antes, están presentes en la realidad educativa, además, un dato más que llamó la atención de los maestros, fue el tiempo que los jóvenes utilizaban la red. A pregunta expresa de ¿Cuántas horas al día usaban Internet? El 26.9% respondió que más de 6 y menos de 9 horas; el 22% de los estudiantes mencionaron que más de 12 horas estaban conectados al día; el 20% mencionaron que utilizaban Internet entre 9 y menos 12 horas; el 19.8% más de 3 y menos de 6 horas y, solo 9% hacían uso de la red de 1 a 3 horas al día, lo que da un panorama sobre los tiempos frente a pantalla del estudiantado.

Estos hallazgos permiten dar cuenta de la realidad económica, social y tecnológica de una parte de la población que habita en Baja California Sur, y en la ENS han representado un insumo fundamental para la toma de decisiones que generaron condiciones para desarrollar aprendizajes esenciales en los estudiantes, incluyendo aquellos jóvenes que

no son favorecidos por la situación económica de sus familias y las condiciones geográficas en las que se desenvuelven cotidianamente.

De modo sucinto, la experiencia de que los GI estén constituidos fundamentalmente por maestras y maestros normalistas que ante su compromiso con sus estudiantes decidieron indagar lo que se muestra en este artículo, es una prueba de que en las escuelas normales se puede hacer investigación sin necesidad de descuidar su función principal, que es la formación inicial docente. Nosotros consideramos que un referente de esta naturaleza, contribuye significativamente a cultivar lo que Freire consideraba esencial para la enseñanza crítica: la rebelde e insumida necesidad de aprender críticamente la realidad para provocar en los estudiantes la incesante necesidad de transformarla.

REFERENCIAS

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2021), “Panorama Social de América Latina” (LC/PUB.2021/17-P), en <https://www.cepal.org/es/publicaciones/47718-panorama-social-america-latina-2021>
- Freire P. (2004), “Pedagogía de la autonomía”, México, ed. Paz y Tierra
- Rodríguez G. J., Magallanes D. R., Gutiérrez H. N. (2020), “Estrategias docentes para la educación a distancia del programa Aprende en Casa I”, revista Investigación Científica, Vol. 14 No. 2, revisado en <https://revistas.uaz.edu.mx/index.php/investigacioncientifica/article/view/970>
- Sandín M. P. (2003), “Investigación cualitativa en educación”, ed. McGraw Hill, Madrid, España.
- Santiago J. M., Lazcano H. M., Hernández N. L. (2019), “La valoración ética en la educación tecnológica”, revista Innovación Educativa, Vol. 19 No. 80, pp.137-160, disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179462794008>
- Segura L. G., Vilchis T. I. (2021), “Sociedad escolar y pandemia en México: de refugio temporal a definitivo”, Revista Apertura, Vol. 13, No. 2, pp.142-147 Doi <http://doi.org/10.32870/Ap.v13n2.2006> **Documentos-Covid-19: impacto en la educación y respuesta de política pública (2020)**, Grupo del Banco Mundial, revisado en: <https://pubdocs.worldbank.org/en/143771590756983343/Covid-19-Education-Summary-esp.pdf>
- Encuesta Nacional para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación (2020), Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, revisado en <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovidml/2020/>

- Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (2020), Secretaria de Salud del Gobierno de México, revisado en:
<https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanutcontinua2020/doctos/informes/ensanutCovid19ResultadosNacionales.pdf>
- Encuesta de Acceso a la Salud y Estado de Derecho en el marco del Covid-19, World Justice Project, revisado en:
<https://worldjusticeproject.mx/resultados-de-la-encuesta-de-acceso-a-la-salud-y-estado-de-derecho-en-el-marco-del-covid-19/>
- Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de Información en los Hogares (ENDUTIH, 2020), Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, revisado en
https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf

LA FORMACIÓN DOCENTE PARA FAVORECER LA CULTURA DIGITAL EN SECUNDARIA

Línea temática: 8. Formación Docente, Culturas Digitales y Tecnologías Educativas.

Autores: Hernán Medrano Rodríguez (Profesor)

Lorenza Sánchez Sánchez (Estudiante)

Magaly Guadalupe Martínez Cerda (Profesora)

Institución de procedencia: Escuela de Ciencias de la Educación (ECE)

Nivel de estudios: Doctorado

Correo electrónico: hernanmedrano@ece.edu.mx

RESUMEN

La investigación realizada tuvo como objetivo, analizar la formación que requieren las y los docentes de educación secundaria, considerando el nivel de competencia digital que asumen las y los estudiantes, para fortalecer la cultura digital en escuelas públicas del estado de Nuevo León, México, y es parte de una investigación con mayor alcance. El diseño fue de corte cuantitativo, no experimental y de tipo descriptivo. Para la recolección de datos se aplicó el Cuestionario para el Estudio de la Competencia Digital del Alumnado de Educación Superior (CDAES) creado por Gutiérrez-Castillo et al (2017). Participaron en la investigación 1721 estudiantes de secundaria, los cuales fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional (conveniencia). Los resultados indican que la competencia digital en las cuatro escuelas se ubica en un nivel intermedio, siendo la dimensión dos, correspondiente a la búsqueda y tratamiento de la información, en donde más se perciben competentes con una media de 6.84; y la dimensión tres correspondiente al pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones, en la que se perciben menos competentes dando una media de 6.08. Los hallazgos permitirán diseñar una propuesta de formación que fortalezca la cultura digital de docentes de educación secundaria.

Palabras clave

Formación docente, Competencia digital, TIC en educación, Educación secundaria.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Al paso de los años, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han sido una pieza clave en el desarrollo de la sociedad (Cabero et al., 2016, citado en Delgado Rodríguez & Fernández González, 2018). En la actualidad el cambio tecnológico, la globalización y los cambios demográficos demandan el desarrollo de competencias adecuadas para alcanzar el éxito en todos los aspectos de la vida. (OCDE, 2019), por lo que la incorporación de las TIC en la educación se ha convertido en una necesidad básica para el desarrollo humano. (Ascencio, 2017; Caudillo, 2016).

En este sentido, el reforzamiento de la competencia y el aprendizaje digital poseen la capacidad de incrementar el alcance y la pertinencia de los sistemas educativos (UNESCO, 2021a), así como, apoyar a las nuevas generaciones para enfrentar los retos actuales mediante el desarrollo de aptitudes y actitudes vinculadas con el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) para mejorar las perspectivas de empleo de los jóvenes en las nuevas economías digitales que se encuentran en constante evolución. (Quiñones et al., 2020).

Sin embargo, a pesar de los avances que ha tenido la educación con respecto a la integración de las TIC en sus programas educativos, la pandemia del COVID-19, hizo evidente la necesidad de reforzar la competencia digital tanto de docentes como de estudiantes para ayudarlos a enfrentar con éxito, el gran reto del nuevo contexto social, económico, laboral y educativo.

Si bien la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) del año 2020, reporta que 84.1 millones de mexicanos están conectados a Internet mediante diferentes dispositivos, y esto representa un 72.0% de la población de seis años o más (INEGI, 2021). La experiencia denota que, aunque los jóvenes están inmersos en una sociedad digitalizada, esto no asegura la adquisición, por sí mismos, de las competencias básicas para el manejo adecuado de estas herramientas tecnológicas. (Acosta-Silva, 2017).

Por lo tanto, las instituciones educativas deben desarrollar estrategias adecuadas que permitan asegurar que las y los estudiantes desarrollen la competencia digital durante su etapa

formativa, ya que, como mencionan Gisbert & Esteve (2016), el incluir herramientas tecnológicas en el proceso educativo sin una estrategia adecuada no garantiza que el estudiante adquiera el nivel de competencia esperado.

En este sentido, la competencia digital debería desarrollarse desde edades más tempranas (Caudillo, 2016; García et al., 2016; Barbudo et al., 2021), por esta razón se considera que la educación secundaria es un nivel educativo adecuado para desarrollar la competencia digital, pues los estudiantes de este nivel emplean fuertemente las tecnologías en el proceso de aprendizaje (Barbudo et al., 2021) y algunos de ellos también inician su vida laboral. Sin embargo, un elemento indispensable para facilitar el desarrollo de competencias digitales es el docente, de ahí el interés por su formación.

Es aquí, donde en miras de la nueva normalidad que nos espera, la presente investigación pretende apoyar a las y los docentes con información relevante sobre el estado actual de la competencia digital de las y los estudiantes de educación secundaria de cuatro secundarias públicas del estado de Nuevo León, México, con la intención de proponer un plan de acción adecuado hacia el fortalecimiento de su propia competencia digital basado en las necesidades detectadas en el estudiantado.

Así pues, la pregunta de investigación que se plantea es: ¿Qué formación requieren las y los docentes de educación secundaria, considerando el nivel de competencia digital que asumen las y los estudiantes, para fortalecer la cultura digital en escuelas públicas del estado de Nuevo León, México?

MARCO TEÓRICO

El tema de la competencia digital, preocupa a todo el mundo, por lo que al respecto se han hecho varios estudios (Castellanos et al., 2017; Tolosa, 2018; García, 2019; Dávila, 2021; UNESCO 2021b) a nivel internacional y nacional los cuales concluyen que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe contemplar nuevas estrategias formativas, encaminadas a la adquisición de conocimientos más especializados y el desarrollo continuo de la competencia digital. Por lo que el desarrollo docente con respecto a este campo, es relevante.

Por mencionar solo algunos, en el ámbito internacional, Orosco et al. (2021) realizó un estudio con enfoque cuantitativo y diseño transversal descriptivo para analizar el logro de competencias digitales de estudiantes de educación secundaria, según sexo y grado. La muestra estuvo compuesta por 665 estudiantes de las instituciones educativas públicas de una provincia de la región central del Perú. Los resultados muestran que en más del 50% de estudiantes de educación secundaria prevalecen las competencias digitales en un nivel de logro esperado, siendo el área de solución de problemas, y comunicación y colaboración, las que obtuvieron un promedio menor. Recomendaron al personal docente integrar estas competencias en el proceso de aprendizaje para su fortalecimiento.

En el ámbito nacional Quiñones et al. (2020), con su estudio titulado “Competencia digital en niños de educación básica del sureste de México” analizó la manera en que los niños de educación básica del municipio de Mérida, emplean las TIC. Los participantes fueron 160 niños (53 % mujeres y 47 % hombres). El estudio cuantitativo tipo encuesta tuvo un alcance descriptivo y transversal, cuyo resultado evidenció que el 78 % de los niños poseen un dominio limitado con respecto al uso de las TIC. Con base en los hallazgos, los investigadores señalan que es necesario desarrollar en los estudiantes las competencias digitales para que puedan empelar de forma responsable el Internet en sus actividades académicas.

COMPETENCIA Y ALFABETIZACIÓN DIGITAL

Al paso de los años, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han sido una pieza clave en el desarrollo de la sociedad. Actualmente día a día, la dependencia de la tecnología en la vida diaria es más que evidente, lo cual quedó comprobado a nivel mundial, desde el primer momento en que inició la pandemia por COVID-19. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, “Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden complementar, enriquecer y transformar la educación” (UNESCO, 2018a).

En este sentido, Cabero et al., (2016, citado en Delgado Rodríguez & Fernández González, 2018) considera que las TIC pueden considerarse como instrumentos al servicio de nuevas pedagogías y deben utilizarse como herramientas para la resolución de problemas. Así mismo, menciona que, al adaptarse en metodologías modernas, creativas e inclusivas, favorecen una educación personalizada y posibilitan un aprendizaje híbrido y de calidad.

La Real Academia Española (RAE), (2021), define la palabra competencia como pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. Las competencias son fundamentales para permitir el progreso de las personas y de los países en un mundo cada vez más complejo, interconectado y cambiante. Los países en los que las personas desarrollan competencias sólidas y las usan de manera plena y eficaz en el trabajo y en la sociedad son más productivos e innovadores, además disfrutan de un mayor nivel de confianza y calidad de vida (OCDE, 2019).

Por su parte, la OCDE (2019) sostiene que los desafíos originados por el cambio tecnológico, la globalización y los cambios demográficos que se demandan de la sociedad, involucran de manera relevante el desarrollo de competencias adecuadas para alcanzar el éxito en todos los aspectos de la vida. Ante esta situación la incorporación de las TIC en la educación se ha convertido en una necesidad básica para el desarrollo humano. (Ascencio, 2017; Caudillo, 2016).

En palabras de Aguilar & Otuyemi, (2020) “la competencia digital es una necesidad permanente”, no se trata solamente de una habilidad sino de un conjunto de habilidades que facilitan el trabajo en equipo, el aprendizaje autodirigido, el pensamiento crítico, la creatividad y la comunicación.

Bajo este contexto, la alfabetización digital (AD) se relaciona con el desarrollo de competencias en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Ésta, representa la habilidad que las personas tienen para realizar tareas de manera eficaz y eficiente en ambientes mediatizados por la tecnología (Reyes, 2021). Al respecto, la UNESCO (2018), menciona que los programas de alfabetización digital deben estar orientados al desarrollo de habilidades asociadas al uso de las tecnologías, e integración de las TIC, como parte de las competencias básicas del estudiante.

Durante la Reunión Global sobre la Educación organizada por la UNESCO en octubre de 2020, a raíz de la interrupción masiva del aprendizaje por la pandemia de COVID-19, los gobiernos y la comunidad internacional identificaron cinco prioridades de acción urgente, una de ellas se refiere a las inversiones en las competencias y la reducción de la brecha digital. Reconociendo que el reforzamiento de las competencias y aprendizaje digitales posee la capacidad de aumentar el alcance y la pertinencia de los sistemas educativos, así como, mejorar las perspectivas de empleo de los jóvenes en las nuevas economías digitales con rápida evolución (UNESCO, 2021b).

En nuestro país, los esfuerzos gubernamentales por contar con una educación acorde a la nueva sociedad del conocimiento se han enfocado en reformular y reorientar el sistema educativo a través de reformas educativas que incluyen el desarrollo de habilidades digitales como una de las prioridades en la formación de los estudiantes desde la educación básica (SEP, 2020).

Entendiendo que el desarrollo de habilidades digitales es un esfuerzo que requiere de la participación de gobierno, industria, academia y sociedad civil (SCT, 2019), la Secretaría de Educación Pública (SEP) incluyó la educación digital en la Ley General de Educación, y creó la Agenda Digital Educativa como instrumento para integrar y planificar las políticas públicas relacionadas con las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digitales (TICCAD) en el Sistema Educativo Nacional de México. (SEP, 2020).

Es por esto, que el desarrollo de habilidades digitales de las y los docentes de México, se torna relevante, para que puedan experimentar y llevar a la práctica la integración de las TICCAD en el aula, la escuela y su comunidad. Favoreciendo también a las y los jóvenes en

el desarrollo de habilidades que les permitan enfrentar los desafíos actuales y contribuir a la transformación de su entorno.

METODOLOGÍA

El diseño empleado en la presente investigación es de corte cuantitativo, no experimental y de tipo descriptivo. Se ha optado por este tipo de enfoque metodológico debido a que se trata de un método de investigación capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables cuando la información es recogida de forma sistemática, garantizando el rigor de los datos obtenidos (Hernández-Sampieri et al., 2018; Bernal 2016).

También se considera un estudio de tipo transeccional o transversal ya que los datos se recogieron en un solo momento, tiempo único (Hernández-Sampieri et al., 2018; Bernal 2016), del 01 al 18 de marzo del 2022.

El estudio se realizó contemplando cuatro escuelas de educación secundaria de una misma zona escolar del estado de Nuevo León. El total de la población fue de 2144 estudiantes de los tres grados escolares distribuidos en las cuatro escuelas participantes. La distribución de la población total se describe en la Tabla 1.

Tabla 5.

Distribución de la población

<i>Escuela</i>	<i>Primer grado</i>	<i>Segundo grado</i>	<i>Tercer grado</i>	<i>Total</i>
<i>Escuela uno</i>	79	65	58	202

<i>Escuela dos</i>	195	195	162	552
<i>Escuela tres</i>	252	249	259	760
<i>Escuela cuatro</i>	185	195	250	630
<i>Total</i>	711	704	729	2144

Nota: Elaboración propia.

Por las características de la población considerada en la investigación y el objetivo de la misma, la muestra para el estudio fue determinada por un muestreo no probabilístico de tipo intencional o de conveniencia. Este tipo de muestreo es ideal ya que permitió lanzar una convocatoria de participación al total de la población (2144 estudiantes), de los cuales 1877 atendieron la invitación y de ellos, 1721 aceptaron participar en el estudio, logrando así un 80.27% de participación con respecto al total de la población, superando el tamaño de muestra requerido (326) para un nivel de confianza del 95%. La distribución de la participación se muestra en la Tabla 2.

Tabla 6.

Tamaño y distribución de la muestra

<i>Escuela</i>	<i>Primer grado</i>	<i>Segundo grado</i>	<i>Tercer grado</i>	<i>Total</i>
<i>Escuela uno</i>	68	65	57	190
<i>Escuela dos</i>	130	145	119	394

<i>Escuela tres</i>	193	156	178	527
<i>Escuela cuatro</i>	169	191	250	610
Total	560	557	604	1721

Nota: Elaboración propia.

Para diagnosticar el nivel de competencia digital de los alumnos, se utilizó el “Cuestionario para el estudio de la competencia Digital de Alumnado de Educación Superior (CDAES)” diseñado por Gutiérrez-Castillo et al. (2017). El instrumento considera 6 dimensiones de competencia y consta de 44 ítems con una escala tipo Likert de 10 valores para medir el grado de dominio, donde; 1 indica que no lo domina, y 10 que lo domina perfectamente. El puntaje obtenido en cada dimensión indicará nivel de competencia digital del estudiante.

Las dimensiones consideradas son: D1. Alfabetización tecnológica; D2. Búsqueda y tratamiento de la información; D3. Pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones; D4. Comunicación y colaboración; D5. Ciudadanía digital; D6. Creatividad e innovación.

RESULTADOS

En el estudio se contó con la participación de estudiantes de cuatro escuelas de educación secundaria, dando un total de 1721 alumnos, logrando así un 80.27% de participación con

respecto a los 2144 alumnos que conforman el total de la población, superando el tamaño de muestra requerido (326 alumnos) para un nivel de confianza del 95%.

Con respecto a los datos generales de los participantes, la muestra total reporta que el 24% tenía 12 años, el 33% eran de 13 años, el 35% de 14 años, el 7% de 15 años y un 1% tenía más de 15 años. En cuanto al género, el 46 % fueron mujeres, el 53 % fueron hombres y un 1 % prefirió no decirlo.

Tomando en cuenta que América Latina aún carece de estándares de competencia digital e instancias de acreditación que constituyan marcos de referencia a seguir; que cada país en este continente ha desarrollado iniciativas nacionales propias (Henríquez-Coronel et al., 2018); y que no se encontraron estándares oficiales para la medición de la competencia digital en México. El análisis del nivel de competencia digital se realizó atendiendo a cada una de las dimensiones que considera el cuestionario CDAES, tomando como base el promedio obtenido de las puntuaciones Likert (1-10) en los indicadores de cada una de las dimensiones para determinar el nivel de competencia digital de acuerdo a la Tabla 3.

Tabla 3.

Niveles de competencia digital.

<i>Nivel</i>	<i>Rango de promedio</i>
<i>Básico</i>	1.0 a 3.99
<i>Intermedio</i>	4.0 a 7.99
<i>Avanzado</i>	8.0 a 10

Nota: Elaboración propia.

ANÁLISIS GENERAL DE COMPETENCIA DIGITAL

Así pues, con respecto al promedio general obtenido por cada escuela incluyendo los tres grados escolares, el análisis de datos muestra que la escuela uno tuvo un promedio general de 5.96, ubicándola en un nivel de competencia digital intermedio bajo; la escuela dos mostró un promedio de 5.89, quedando también en un nivel intermedio bajo; la escuela tres obtuvo

un promedio de 6.93, lo cual la ubica en un nivel intermedio alto; y por último, la escuela cuatro presentó un promedio de 6.52, quedando también en un nivel intermedio alto. La Tabla 4 y Figura 2 muestran el promedio general obtenido por escuela, grado y dimensión.

Tabla 4.

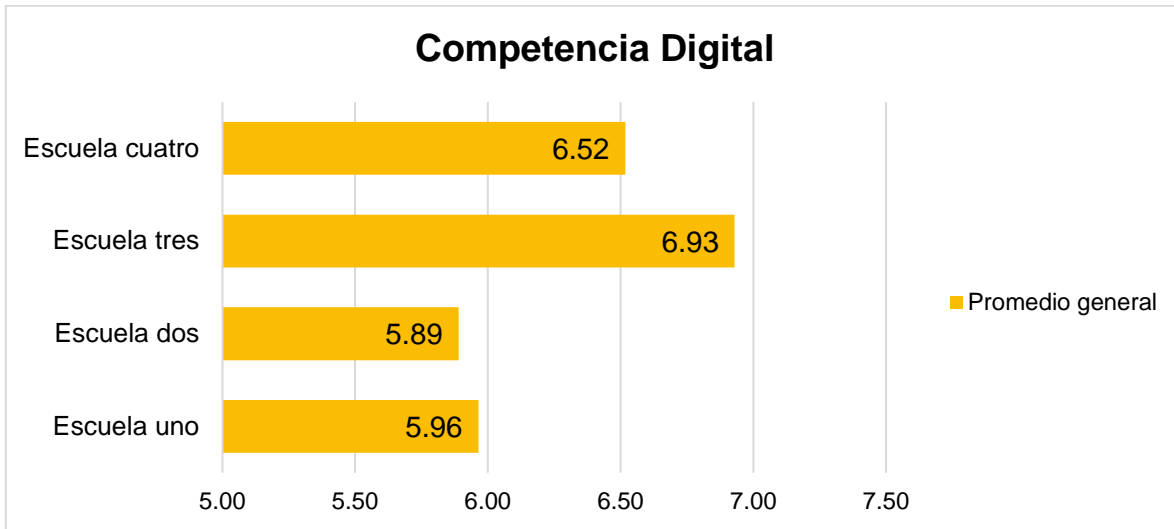
Promedio por escuela, grado y dimensión

Escuela	D1	D2	D3	D4	D5	D6	TOTAL
Escuela uno	5.73	6.27	5.52	6.07	5.91	6.29	5.96
Primero	4.83	5.36	4.66	5.26	5.09	5.53	5.12
Segundo	6.45	6.86	6.13	6.76	6.40	6.80	6.56
Tercero	5.99	6.67	5.86	6.25	6.32	6.61	6.28
Escuela dos	5.78	6.22	5.60	5.87	5.72	6.15	5.89
Primero	5.83	6.24	5.57	5.96	5.79	6.32	5.95
Segundo	5.69	6.27	5.46	5.78	5.58	6.03	5.80
Tercero	5.83	6.15	5.81	5.88	5.80	6.10	5.93
Escuela tres	6.81	7.33	6.65	6.87	6.78	7.14	6.93
Primero	6.58	7.09	6.61	6.66	6.63	6.96	6.76
Segundo	7.04	7.55	6.80	7.02	6.98	7.34	7.12
Tercero	6.84	7.39	6.57	6.96	6.77	7.17	6.95
Escuela cuatro	6.36	7.01	6.05	6.45	6.45	6.79	6.52
Primero	5.91	6.62	5.52	6.01	6.10	6.45	6.10
Segundo	6.06	6.77	5.67	6.17	6.13	6.57	6.23
Tercero	6.89	7.44	6.71	6.96	6.93	7.18	7.02
TOTAL	6.29	6.84	6.08	6.40	6.32	6.69	6.44

Nota: Elaboración propia.

Figura 1.

Promedio por escuela, grado y dimensión.

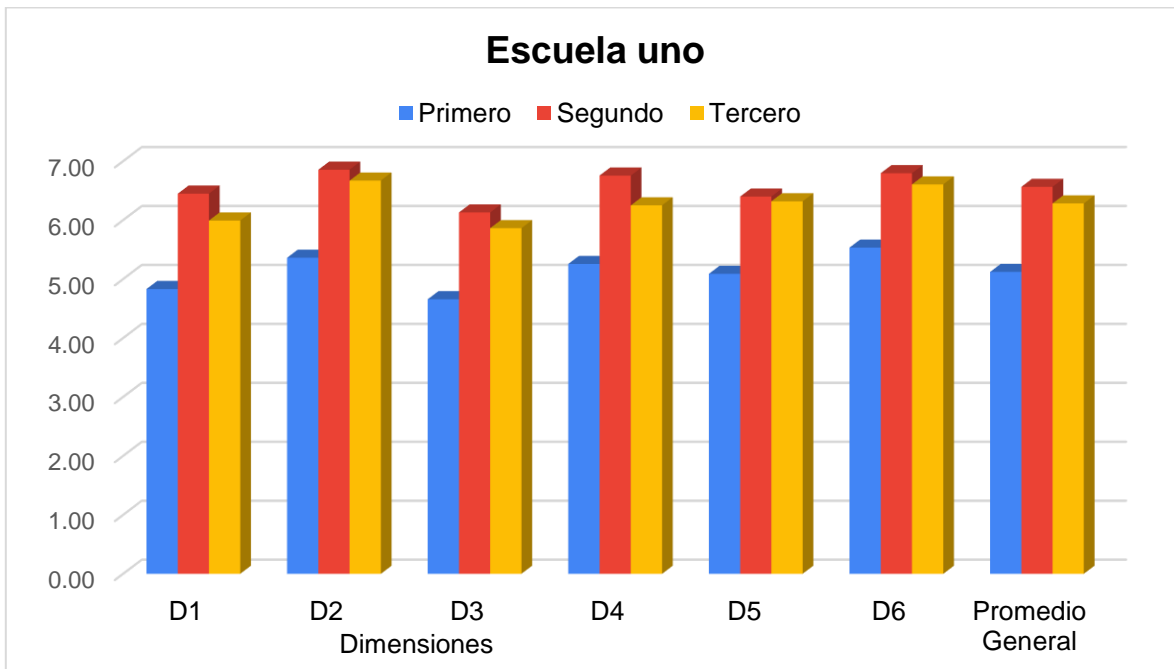


Nota: Elaboración propia.

Por su parte, las Figuras 2, 3, 4 y 5 muestran respectivamente el promedio obtenido en cada grado por escuela.

Figura 2.

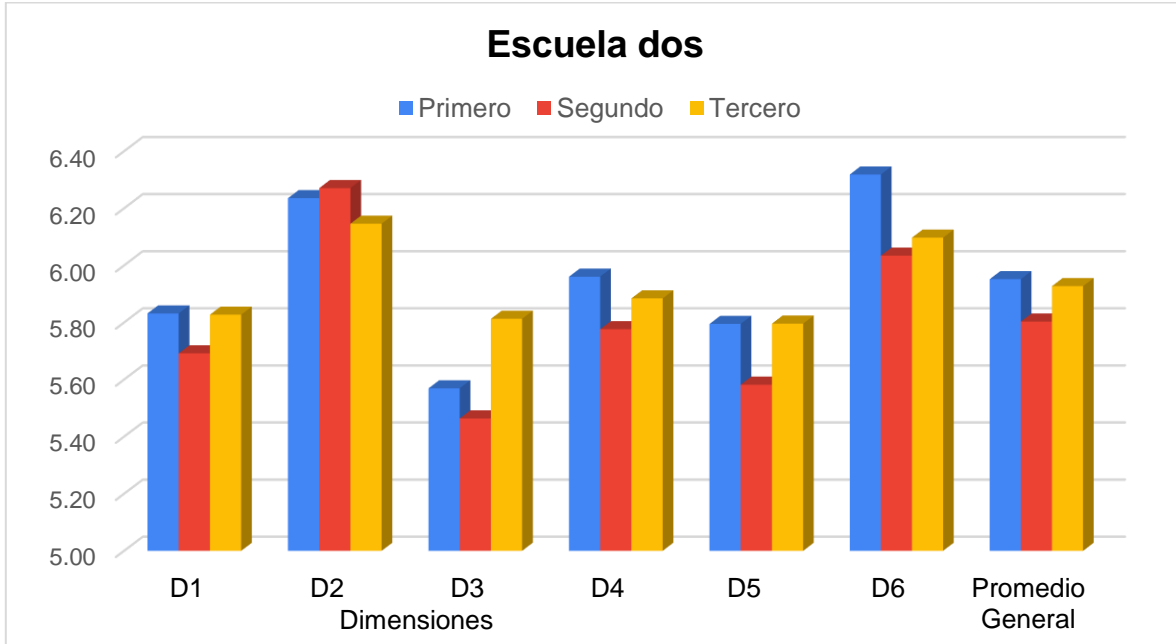
Promedios por grado en Escuela uno.



Nota: Elaboración propia.

Figura 3.

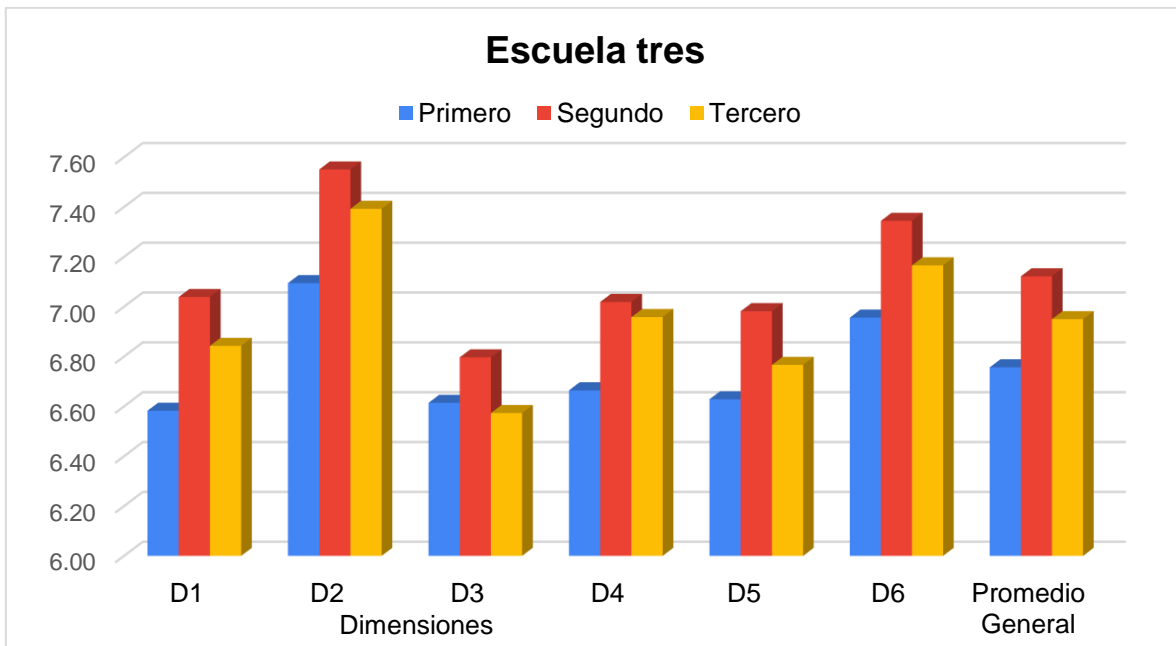
Promedios por grado en Escuela dos.



Nota: Elaboración propia.

Figura 4.

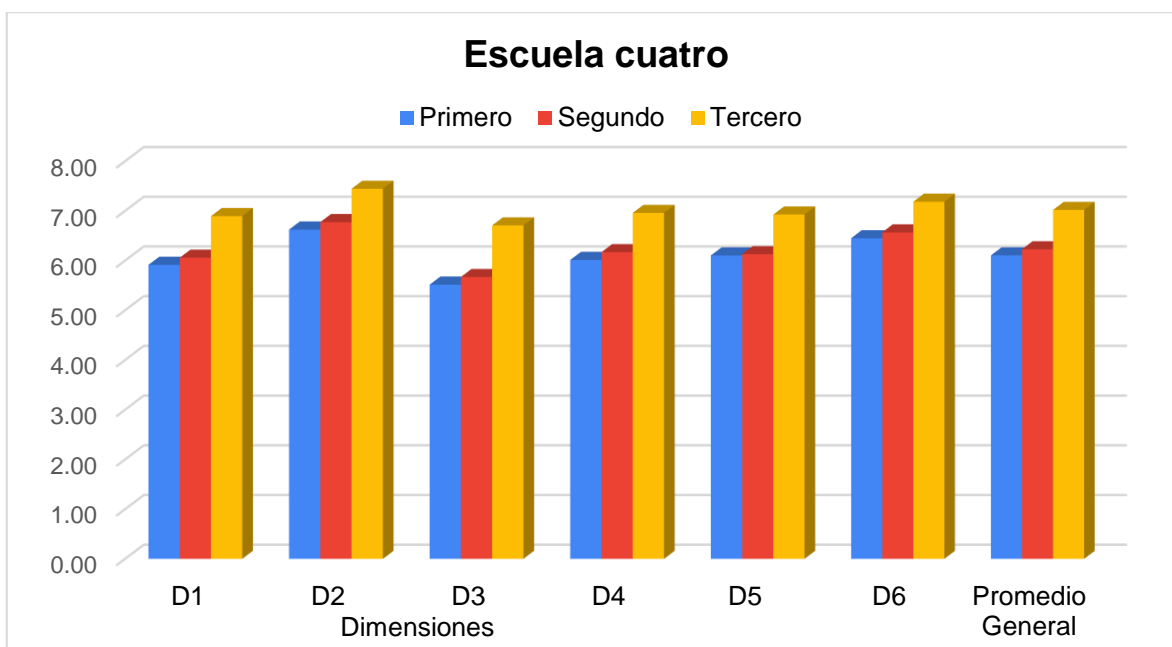
Promedios por grado en Escuela tres.



Nota: Elaboración propia.

Figura 5.

Promedios por grado en Escuela cuatro.



Nota: Elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras el análisis de resultados se concluye que La dimensión que obtuvo mayor promedio en las escuelas dos, tres y cuatro fue D2 correspondiente a “Búsqueda y tratamiento de la información” indicando un nivel intermedio alto (6.22 a 7.01). La escuela uno, a diferencia de las demás, presenta el mayor promedio (6.29) en D6 correspondiente a “Creatividad e innovación”, sin embargo, la diferencia es de 0.02 puntos (6.27) con respecto a D2, por lo que, también la búsqueda y tratamiento de la información es una de las dimensiones en donde más competentes se perciben los estudiantes.

En contraparte, la dimensión en donde se perciben menos competentes es D3 correspondiente a “Pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones” la cual registró promedios de 5.52 a 6.05, considerado un nivel intermedio bajo. Por lo anterior, se recomienda reforzar la competencia digital de las y los estudiantes principalmente en la dimensión de pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones. Así mismo, será necesario implementar estrategias que desarrollen la alfabetización tecnológica.

En este sentido, otro de los resultados implica diseñar una propuesta de intervención educativa hacia el fortalecimiento de las habilidades digitales de las y los docentes que intervienen en el nivel educativo de secundaria. Con esta propuesta, se podrá experimentar y llevar a la práctica la integración de estrategias y actividades que desarrollen y fortalezcan la competencia digital de las y los estudiantes, con respecto a las necesidades detectadas en cada una de las dimensiones del estudio realizado.

REFERENCIAS

- Acosta-Silva, D. (2017). Tras las competencias de los nativos digitales: avances de una metasíntesis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 471-489. <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-latinoamericana-de-ciencias-sociales-ninez-y-juventud/articulo/tras-las-competencias-de-los-nativos-digitales-avances-de-una-metasintesis>.
- Aguilar, R. I., & Otuyemi, E. (2020). La Competencia digital es una necesidad permanente. Instituto para el Futuro de la Educación, <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/competencia-digital-una-necesidad-permanente>.

- Ascencio, P. (2017). Estándar de Competencia Digital para Estudiantes de Educación Superior de la Universidad de Magallanes de Chile (TFM). Universitat de Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=153977>.
- Barbudo, A. A., Zapata, A., & Reyes, W. (2021). Competencias digitales en estudiantes de educación secundaria. Una revisión sistemática. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 21(2). DOI: <http://doi.org/10.30827/eticanet.v21i2.20959>.
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la Investigación_ 4ed.* Pearson.
- Castellanos, A., Sánchez, C., & Calderero, J. (2017). Nuevos modelos tecnopedagógicos. Competencia digital de los alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 1-9. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1148>.
- Caudillo, D. (2016). Competencia Digital en el Proceso de Apropiación de las TIC en Jóvenes de Secundaria en el Estado de Sonora, México. Propuesta de Innovación Educativa para la Mejora de las Habilidades Digitales en el Aula. [Tesis de doctorado, Universidad de Sonora]. <https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2018/02/Caudillo-Ruiz-Tesis-doctorado.pdf>.
- Dávila, R. (2021). Estilos de aprendizaje y la competencia digital del Discente en una universidad privada de Huancayo. [Tesis de maestría, Universidad Marcelino Champagnat]. <https://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/3325>.
- Delgado Rodríguez, S., & Fernández González, M. (2018). Análisis de la implantación de las TIC en la educación secundaria. Tendencias tecnológicas actuales. *Revista de estilos de aprendizaje*, 11(22), pp. 109-135. DOI: <https://doi.org/10.55777/rea.v11i22.1082>.
- García, S. (2019). Análisis de las competencias digitales de estudiantes de ingeniería de una universidad pública peruana. *Hamut'ay*, 6(3), 114-125. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i3.1852>.

- García, V., Aquino, S., & Ramírez, N. (2016). Programa de alfabetización digital en México: 1:1. Análisis comparativo de las competencias digitales entre niños de primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 23, <http://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n23/1870-5308-cpue-23-00024.pdf>.
- Gisbert, M., & Esteve, F. (2016). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 0(7), 48-59. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3359/3423>.
- Gutiérrez-Castillo, J., Cabero-Almenara, J., & Estrada-Vidal, L. (2017). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital del estudiante universitario. *Espacios*, 38 (10), pp. 16-37. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n10/a17v38n10p16.pdf>.
- Henríquez-Coronel, P., Gisbert, M., & Fernández, I. (2018). La evaluación de la competencia digital de los estudiantes: Una revisión al caso latinoamericano. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (137), pp. 91-110. <https://www.redalyc.org/journal/160/16057171013/html/>.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc. Graw Hill.
- INEGI. (2021). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la información en los Hogares (ENDUTIH) 2020. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf: INEGI.
- OCDE. (2019). *Estrategias de competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor*. Fundación Santillana.
- Orosco, J., Gómez, W., Pomasunco, R., Salgado, E., & Álvarez, R. (2021). Competencias digitales en estudiantes de educación secundaria de una provincia del centro de Perú. *Revista Educación*, 45(1). <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/41296/45332>.

- Quiñones, S., Zapata, A., & Canto, P. (2020). Competencia digital en niños de educación básica del sureste de México. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 9 (17).
<https://www.ricsh.org.mx/index.php/RICSH/article/view/199/937>.
- RAE. (2021). Competencia. Obtenido de Real Academia Española:
<https://dle.rae.es/competencia>
- Reyes, W. (2021). Alfabetización digital en la educación básica en México: análisis documental del plan de estudios. *ie revista de la investigación educativa de la Rediech*, 12. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1155.
- SCT. (2019). Marco de Habilidades Digitales. SCT,
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/444450/Marco_de_habilidades_digitaes_vf.pdf.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). Agenda Digital Educativa. SEP.
https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf.
- Tolosa, J. (2018). Estilos de aprendizaje en estudiantes de educación superior utilizando recursos de la web 2.0. (TFM). UNAM.
<http://132.248.9.195/ptd2018/agosto/0779933/Index.html>.
- UNESCO. (2018). Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social. UNESCO, <https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social>. Obtenido de <https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social>
- UNESCO. (2018a). Las TIC en la educación. Obtenido de UNESCO:
<https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>
- UNESCO. (2021a). Estándares de competencias en TIC para docentes. Eduteka. Estándares UNESCO de competencia en TIC para docentes.

UNESCO. (2021b). Reforzar el aprendizaje y las capacidades digitales en los países más poblados del mundo para estimular la recuperación de la educación. UNESCO, <https://es.unesco.org/news/reforzar-aprendizaje-y-capacidades-digitales-paises-mas-poblados-del-mundo-estimular>.

EL (DES)USO DE LAS TECNOLOGÍAS EN LA NUEVA NORMALIDAD Y SU INFLUENCIA EN LA ENSEÑANZA

Título del trabajo: El (des)uso de las tecnologías en la nueva normalidad y su influencia en la enseñanza.

Autor: Gustavo Sebastián Rodas Hernández.

Institución de procedencia: Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

Nivel de estudios: Doctorante.

Profesor

Correo electrónico: gsrodher@outlook.com

Reporte parcial de investigación

Línea temática: Formación Docente, Culturas Digitales y Tecnologías Educativas

RESUMEN

Sin duda alguna, la Pandemia originada en el 2020 impactó la manera en que la sociedad vivía y en el ámbito académico, se originó un drástico cambio que tomó por sorpresa a docentes y alumnos. El presente estudio tuvo como propósito el conocer como fue la vivencia de los docentes en formación antes y después de la Pandemia y el indagar la ruta que han optado los docentes titulares en su práctica en relación con las TIC. Algunos de los temas más relevantes que guiaron esta investigación fueron los propuestos por Tyng et al (2017) en relación con el aislamiento, la manera en que el confinamiento afectó en el ramo educativo como lo dijo Gervacio y Castillo (2021), y los efectos postpandemia, como la evaluación (Dorrego, 2006). Para llevar a cabo esto, el paradigma cualitativo fue el más adecuado como el enfoque de método de caso para guiar este proyecto. Los resultados más sobresalientes fueron el (re)uso de las TIC y la capacitación necesaria de estas herramientas. Igualmente, la indudable relevancia de establecer comunicación entre docentes y alumnos para evitar situaciones complicadas, y por último, como las prácticas parecen haber sido modificadas de algún modo después de la Pandemia.

Palabras clave: Tecnología, Pandemia, Diálogo, TIC, Enseña-aprendizaje

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los procesos de enseñanza y aprendizaje siempre han jugado un rol de gran relevancia en la formación docente a pesar de que mayoritariamente la práctica se había abordado de manera presencial, dentro de ésta se han evidenciado algunas dificultades aún mayores en contextos digitales. En el año 2020, derivado del surgimiento del virus SARS-COV2, se presentó un nuevo reto para con la forma de cómo (re)dirigir la práctica pedagógica en tiempos de Pandemia para la cual hubo un incremento en términos de investigación e innovación. A su vez, dos años después, en plena actualidad los avances, actualizaciones, y ejercicios aprendidos parecen haberse traspuesto en los contextos áulicos. Es por esto por lo que esta investigación explora los pensares de los docentes en formación con respecto a su educación en ambientes digitales en las épocas de confinamientos y la nueva presencialidad post-Covid 19. De igual manera, se pretende identificar las razones por las cuales las prácticas de los participantes se han tornado de esta forma.

MARCO TEÓRICO

Con el propósito de ahondar profundamente sobre todos los elementos que convergen en los procesos de los docentes en formación, es menester el explorar conceptos teóricos que ayudaron a guiar esta investigación. Ejemplos de esta gira en torno a los aspectos socioemocionales que generó el permanecer en cuarentena por un tiempo prolongado y al grado de estabilidad socioemocional que tanto el docente como alumno tengan. Por ejemplo, Tyng et al., (2017) mencionan que “el aislamiento que va inevitablemente asociado al confinamiento tendrá efectos en términos de equilibrio socioemocional que dejarán huella, en particular, en aquellos estudiantes con problemáticas ya existentes” (p. 23). Esto indica que algunas situaciones difíciles de resolver como lo son el manejo de emociones, resolución de conflictos, y lo relacionado a estos corrieron el riesgo de amplificarse durante este encierro.

Derivado de lo anterior, fue necesario el tomar medidas o acciones que ayudaran a enfrentar y resolver dichos inconvenientes. Dichas situaciones han pasado desapercibidas por mucho tiempo, tomando un énfasis indispensable y sobre todo necesario durante la Pandemia. Aunado a estos sentimientos de incertidumbre, se agregó otro factor que impactó en la vida de los participantes, en este caso las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). El manejo de estas solamente reflejó algo que se sabía de manera poco general, la mayoría de los docentes no estaban capacitados para su uso. Esto es reafirmado por Gervacio y Castillo (2021) quienes indicaron que:

México al igual que otros países durante la pandemia del COVID-19, las escuelas están ofreciendo enseñanza a distancia a través de aulas virtuales, las universidades del país y del mundo, tuvieron que sucumbir ante el movimiento online que fue considerada como una de las alternativas más viables para continuar y finalizar el segundo periodo del semestre febrero-julio del 2020, si bien es cierto que este suceso trajo consigo tensión, ansiedad y diferencias de opiniones, era claro que el gobierno Mexicano al igual que otros gobiernos del

mundo, las instituciones educativas, docentes, personal administrativo y estudiantes no estaban preparados para hacerle frente a la contingencia y al confinamiento. (p. 24)

Lo anterior mencionado refleja la realidad vivida a lo largo de esos casi dos años de confinamiento con relación a la inexperiencia en el campo de las tecnologías. Cruz-Pérez et al., (2019) consideran que las TIC son la “creación educativa de esta era y permiten tanto a docentes como a estudiantes cambios determinantes en el quehacer diario del aula y en su proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 4). La explicación nos proyecta un potencial beneficio para el quehacer docente rompiendo el yugo tradicional de la enseñanza debido a los cambios dentro de este. Coincidiendo con esos conceptos, se encuentra Tello (2011) quien define las TIC como “el conjunto de herramientas, soportes y canales para el proceso y acceso a la información, que forman nuevos modelos de expresión, nuevas formas de acceso y recreación cultural” (p. 10). La combinación de todas estas herramientas nos lleva de la mano hacia un cambio, el cual fue vivido por la gran mayoría de docentes y estudiantes.

Desafortunadamente, ninguno de los principales tenores estaba completamente listo para emprender el vuelo hacia estos horizontes en un inicio. Por mencionar algunos factores que fueron diferentes para los vastos contextos del país fueron la equidad de oportunidades para tener dispositivos electrónicos, viabilidad para la conexión de servicios de telefonía y/o internet, las planeaciones y secuencias didácticas. Estas últimas lejos de entrar a una posible adaptación, fue en sus comienzos, un intento de recreación a grosso modo de intentar replicar lo hecho en la presencialidad a un ambiente virtual. Como resultado, aparentes retrocesos educativos tanto para los alumnos como para los docentes se volvieron evidentes. Es por esto mismo, que reconocer las diferencias de los escenarios presenciales y digitales era algo imprescindible para evitar errores en la manera de llevar a cabo una clase en línea. Un claro ejemplo de esto fue la relación social entre docente y alumnos. Mendoza-Castillo (2020) coincide en esto ya que “mientras que en un aula el profesor tiene la inmediatez de la comunicación con sus alumnos, en un evento a distancia la interacción depende de conexiones, velocidad de transmisión de datos, video y audio de calidad” (p. 5). Esta condición no solamente limitaba a los participantes del aula virtual, sino que también ampliaba la brecha digital entre ambos.

Siguiendo los previos conceptos, la manera en cómo y para qué se solicitaba las actividades era un aspecto necesario por considerar. Dorrego (2006) señala que para:

Una evaluación funcional para el aprendizaje toma en cuenta decisiones fundamentadas, criterios explícitos de evaluación, una evaluación auténtica y una planeación. Por ello, se deben considerar las necesidades de los alumnos, del profesor, de la comunidad y de la institución. (p. 10)

Dichas necesidades en múltiples ocasiones fueron escasamente pensadas por parte de los docentes y alumnos. Esto resultó en planeaciones incongruentes y un seguimiento de actividades poco adecuado que conflictuó a los actores principales involucrados en los procesos enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, el sumar aspectos socioemocionales que tomaron desapercibidos a la mayoría de la población, más la falta experiencia de docentes y alumnos en el manejo de las TIC, y una poca sólida planeación generaron una brecha que parecía imposible de cerrar. Sin embargo, los años han pasado y, se ha regresado casi a una nueva normalidad donde los hechos sucedidos en el confinamiento parecen haber pasado desapercibidos.

Esto haciendo referencia a que la mayoría de las actividades parecen ser tomadas como eran antes. Entrega de trabajos rutinariamente, evitar el uso de plataformas digitales o ambientes virtuales de aprendizaje, trabajar un poco menos con hardware y software se ha convertido en casi un mandato para una vasta mayoría. Por consiguiente, explorar que ha orillado a los profesores a optar por estas decisiones y como ha impactado en los docentes en formación. Para esto, se ahondará en la metodología la cual será descrita en la siguiente sección.

METODOLOGÍA

Es innegable mencionar la relevancia que el diseño metodológico tiene para el investigador, ya que esta lo apoya a construir sus argumentos y mantener una congruencia interna a lo largo del proceso. A raíz de las características que esta investigación tiene, así como la relación de los objetivos de ésta, la selección del paradigma cualitativo fue la más apropiada. Seguir este tipo de paradigma permite el entender y explorar un caso en su entorno real, aproximarse a sus participantes y a los tenores dentro de ésta, como otorgar la misma importancia a los procesos como a los resultados. Por ejemplo, Fraenkel y Wallen (1996) enlistan las siguientes características fundamentales de seguir este tipo de paradigma:

1. El ambiente natural y el contexto que se da el asunto o problema es la fuente directa y primaria, y la labor del investigador constituye ser el instrumento clave en la investigación.
2. La recolección de los datos es una mayormente verbal que cuantitativa.
3. Los investigadores enfatizan tanto los procesos como lo resultados.
4. El análisis de los datos se da más de modo inductivo.
5. Se interesa mucho saber cómo los sujetos en una investigación piensan y que significado poseen sus perspectivas en el asunto que se investiga.

De acuerdo con lo mencionado previamente por los autores, estas características se vinculan con lo relacionado a este estudio, puesto que se tiene un interés en los tenores de la investigación. Derivado de lo anterior, cabe mencionar que, dentro del paradigma cualitativo, existen diversos enfoques como lo son la fenomenología, la etnografía, el método de caso por mencionar algunos. Tomando este último, sobresale como elemento clave un interés en casos individuales, y no por métodos de investigación (Stake, 1995). Por lo tanto, conocer a fondo la individualidad de quienes participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje es una razón más para la viabilidad del uso de este enfoque. De igual manera, siguiendo con esta idea Dörnyei (2007) aclara que a pesar de que los casos suelen centrarse en personas, el investigador no está limitado a ellas, ya que él o ella tiene la oportunidad de explorar un

programa a profundidad, una institución, una escuela, una organización, o una comunidad. Por consiguiente, este enfoque embona perfectamente con el caso que se analizó y sus características las cuales tienen como meta el explorar ideas, creencias, y que significan para los participantes. Esto da luz a lo concerniente con la manera en que los docentes retoman, planean, y trabajan, después del período post pandémico. Por último, es posible el indagar en como esto impacta en los futuros maestros que se encuentran preparándose.

Para llevar a cabo esto, fue necesario la aplicación de instrumentos para la recolección de datos. Empezando con cuestionarios sobre la manera en que los docentes en formación llevaron a cabo sus cursos en la Pandemia con, así como un grupo focal con ellos. Para finalizar, se realizaron entrevistas semiestructuradas con los docentes titulares con el propósito de conocer la manera en que ellos planeaban sus sesiones. Refiriéndose a los participantes de este proyecto, se tomó a un grupo de veinticinco alumnos del segundo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología en Secundaria. Cuatro docentes que impartieron clases con ellos después de la Pandemia. El contexto donde se recolectó la información fue en dos momentos. Siendo el primero en un entorno virtual a través de la plataforma de Google Forms durante el período de confinamiento y el segundo de manera presencial una vez regresando a la nueva normalidad.

RESULTADOS

En esta sección se discutirá la información recolectada, así como su interpretación relacionada a los procesos de aprendizaje de los docentes en formación y de la didáctica de los maestros titulares. Esta investigación generó tres temas sobresalientes los cuales fueron: 1) El (re)uso de las TIC, 2) comunicación entre docentes y alumnos, y 3) la Pandemia, per se. Primeramente, se presenta de manera general una visita del (re)uso de las TIC y cómo éstas influyen en las percepciones de los alumnos y maestros. En el segundo tema, se explica como entablar constante comunicación entre los tenores principales es necesario para el trabajo áulico a lo largo del curso. Subsecuentemente, se menciona como aún después de una nueva normalidad, la Pandemia aún sigue repercutiendo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como es bien sabido, la Pandemia tomó desapercibidos tanto a maestros como alumnos en casi todo el país en términos de tecnología. Ahora bien, a pesar de que los primeros meses existió una brecha entre las actividades digitales y la manera en que se pudiesen compartir y comunicar. Con el paso del tiempo esto fue subsanando con los meses venideros. Esto nos lleva al uso de las TIC tomando dos momentos importantes, el primero durante la Pandemia y el segundo de manera presencial en la nueva normalidad. Durante el confinamiento, los docentes en formación y maestros titulares aprendieron a manejar los ambientes virtuales a través de la prueba y error.

La implementación de estas herramientas al inicio se presentó como un rechazo para ciertos participantes derivado de múltiples variables, entre las cuales destacaron las siguientes: La conectividad del internet o datos móviles, el manejo adecuado de las actividades solicitadas, el contar con un hardware adecuado para ejecutar ciertas tareas, y el interés generado entre docentes y estudiantes. Derivado de lo anterior, nuevas medidas fueron tomadas para evitar dicha problemática. Algunas soluciones fueron presentación de asignaciones de manera quincenal o mensual para evitar que los alumnos y docentes no necesitaran una constante conexión. Con la misma importancia, las instrucciones y tipo de software usado fueron

simplificados con el propósito de reducir la ambigüedad de ellas y facilitar el trabajo en plataformas. Sin embargo, el no tener a la disposición equipos óptimos de Hardware para el uso de aplicaciones o actividades en línea, parece haber sido la única variable que difícilmente pudo ser subsanada. Lo último se debe a factores de índole socioeconómico, los cuales suelen depender de terceras personas. Por lo tanto, es complicado tratar de solucionar esta problemática. Finalmente, la relación entre interés y motivación dependió de como los docentes hicieron frente al manejo de las TIC, el tipo de actividades a realizar, las aplicaciones que se tenían que usar, por mencionar algunos ejemplos. Esto se traduce en un desfase con respecto a la planeación, la ejecución y los resultados obtenidos.

De la mano de esta concepción, el segundo tema se refiere a la (in)comunicación entre los docentes en formación y los maestros titulares. La información arrojó algo que a simple vista puede considerarse fundamental, pero durante la Pandemia este elemento fue carente y es que se habla de la falta de socialización entre estos dos tenores principales durante los procesos enseñanza-aprendizaje. Esto refiere a que, a lo largo de los cursos en la modalidad en línea, tanto alumnos como docentes asumieron progresos y avances a través de las plataformas que existieron sin denotar dificultad. Del mismo modo, la consulta de dudas con respecto a los contenidos de las actividades y al manejo de herramientas derivadas de las TIC fueron dadas por sentadas.

No obstante, del grupo de participantes, una minoría afirmaba que se había mantenido en contacto con maestros titulares. Desafortunadamente, no en todas las ocasiones se recibía una retroalimentación que satisficiera a quienes consultaban dichas prerrogativas. Las razones variaban debido a que sentían vergüenza por no llenar rápidamente las expectativas del maestro para el uso de las nuevas tecnologías. Por otro lado, los docentes titulares comentaban que algunas actividades podían ser más retadoras que otras debido a que se asumía que si los alumnos eran capaces de utilizar satisfactoriamente redes sociales como Facebook, Instagram, YouTube, What'sapp, etc...ellos mismos podrían comprender el funcionamiento de un software enfocado en la educación.

Lo anterior mencionado, aunado a la poca experiencia en diseño de planes de estudio para un modelo virtual, generaron una gran ola de dudas que repercutieron en el rendimiento

académico de los estudiantes. Si se consideran estos cambios más el manejo inadecuado de las TIC, y un currículo carente en una planeación, el resultado refleja que se necesitaba de una comunicación más directa y clara entre alumnos y docentes. El hacer esto y clarificar dudas o inquietudes sobre los procesos, no solamente hubiera influenciado en los aspectos cuantitativos escolares, sino también en una ligereza en el estado emocional de aquellos que se enfrentaron a este modelo nuevo.

Por último, se describe la Pandemia por sí misma en la manera en que aún sigue repercutiendo en distintas aristas; desde aspectos académicos, pasando por los factores emocionales, familiares e inclusive hasta los socioeconómicos. Para este tema algunos de los elementos más recurrentes fueron la falta de planeación de las clases y contenidos de los cursos. Esto de algún modo impactó en la manera en que tanto los docentes en formación como los titulares tomaban las clases y se desenvolvían antes ellas. Sentimientos tales como la frustración y desinterés eran recurrentes ya que a veces la conectividad era la responsable de la poca entrega o la demora de éstos. Así mismo, mencionan los docentes en formación que muy pocos docentes titulares tenían un dominio considerable en las herramientas tecnológicas, lo cual era un plus para la motivación de esos cursos. A su vez, los maestros entrevistados mencionaron que a pesar de desconocer lo necesario para elaborar un óptimo plan de trabajo, que se adaptara a las necesidades de los alumnos y tomara en cuenta las variables anteriores, se enfocaron en tratar de ser lo más flexible posible para la implementación de asignaciones y clases. Para este punto es importante el denotar que existe una contradicción entre lo dicho por ambos tenores. Esto puede entenderse como una brecha en la comunicación entre ellos dado que los alumnos mencionaban que no había un seguimiento adecuado a lo trabajado en línea. Por el lado contrario, los docentes replicaban una poca o nula entrega por parte del estudiantado en una gran mayoría de asignaciones. Como resultado de todo lo anterior, ciertos sentimientos detonaron en ambos tenores, lo cual se presenta a continuación.

Siguiendo con esta noción, otro afecto que se relacionaba con esta problemática eran los relacionados al espectro emocional. El encierro, la convivencia en casa con toda la familia, la sensación de sentirse observado por largos períodos a través de la cámara, la suma de actividades simultáneas bajo el mismo techo, fueron algunos factores que salieron a la luz.

Esto se conectaba evidentemente al desempeño escolar ya que al sentirse mal consigo mismo, era difícil el poder estar mejor en otros ámbitos, mencionaron algunos participantes. Entre tantas distintas situaciones que tanto maestros y docentes vivieron, muchas veces la empatía entre estos dos tenores no se adecuaba. Por un lado, la exigencia en cuestiones de tiempo y calidad por parte de los catedráticos llegaba a ser cansado para los alumnos al momento de solicitar tareas. Por contrario del lado de los alumnos, la falta de organización y problemas de conectividad originaron situaciones en las que los alumnos dejaban de participar, de responder en las sesiones sincrónicas o inclusive permanecían en el aula virtual, pero parecían ‘fantasmas’. Esto último era descrito como individuos que solamente se quedaban al pase de lista y después no había alguna participación de ellos, pero se mantenían en línea, comentaron los docentes entrevistados.

Por último, pero no menos importante, son los problemas familiares y socioeconómicos. Las dificultades de este tipo vienen ligadas entre sí puesto que un sin número de hogares perdieron su empleo durante la Pandemia. Si se suma esta situación al confinamiento en el hogar, se generaron pensamientos que aquejaron a los estudiantes en su casa. Así mismo, la necesidad de incluso contar con hardware más potente o de uso más rápido para poder mantener la conectividad ocasionó a algunas cabezas del hogar buscar un subsidio económico para tratar de apoyar a los estudiantes. En el caso de que no hubiese esa posibilidad, algunos alumnos recurrían a compartir un mismo dispositivo entre los diferentes miembros de la familia. Esto originaría que, en ocasiones, se desconectarán de clases para permitir a alguien más el entrar a su sesión correspondiente.

Así mismo, dentro de los hogares las sesiones académicas entraron para toda la familia. Madres cocinando, hermanos y hermanas caminando detrás de bambalinas, padres escuchando las clases mientras pedían ayuda en la casa, fueron algunas de las situaciones planteadas por ambos tenores. Si se toma en cuenta que no todas las casas contaban con espacios acondicionados para la toma de clases, las sesiones originaban dificultades para los docentes en formación como lo era tener cámaras apagadas, micrófonos silenciados, o poca participación en las sesiones. Del lado de los maestros titulares, la adaptación de espacios fue necesario ajustar espacios, actividades, planeaciones, y una nueva rutina que facilitara la virtualidad originada por la Pandemia.

Al paso de los meses y con una nueva normalidad, los docentes en formación y titulares comenzaron a sobresalir y a mejorar las prácticas en ambientes virtuales con un mayor logro. De acuerdo a los alumnos, antes de regresar a la presencialidad, la mayoría de sus docentes ya dominaban en su mayoría el uso de plataformas virtuales educativas como lo eran Google Classroom y EdModo, por mencionar algunas. De igual manera, el uso de material didáctico interactivo y actividades digitales que motivaran el interés de los alumnos fueron de los recursos de los cuales los alumnos se beneficiaron más. Por el lado de los titulares, ellos comentaron que el performance de los alumnos incrementó de manera positiva en algunas clases. Sin embargo, en este regreso a la nueva normalidad, pareciese que lo documentado en estos años quedo de lado lo cual será discutido en las conclusiones que a continuación se presentan.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A lo largo del presente documento se discutió primeramente el planteamiento del problema donde se presentó el explorar lo que tanto docentes en formación como docentes titulares

pensaban con relación a los ambientes digitales antes y después de la Pandemia. Así mismo, el indagar al respecto del porqué las prácticas de los docentes después del confinamiento se han despegado poco a poco de la virtualidad y al (re)uso de la tecnología. Introducir ejes temáticos como lo son el ámbito socioemocional de los participantes, las TIC y la planeación de cursos, así como su manejo antes y después de la Pandemia fueron esenciales en el marco teórico. La metodología continuó para señalar la elección de un paradigma cualitativo bajo un enfoque de método de casos y los instrumentos para la recolección de datos fueron descritos, así como los participantes del estudio. Se procedió posteriormente a hablar sobre los resultados donde tres temas fueron los más relevantes. En ese mismo apartado se describió como el (re)uso de las TIC ha cambiado durante el tiempo que se recolectaron los datos. De igual manera, se planteó cuan importante son los vínculos entre docentes y alumnos para los procesos de enseñanza durante el período de Pandemia. Se comentó como los efectos de haber estado en confinamiento afectaron en su momento y como siguen trascendiendo en las prácticas actuales como última parte de los resultados. Finalmente, en esta sección se presentará la discusión final sobre este estudio.

Por parte del primer tema que arrojó el análisis de los datos, el (re)uso de las TIC se puede estimar que en su momento y actualmente es necesario el brindar capacitación a los docentes titulares y docentes en formación. Para eso, hay que entender que la enseñanza dentro de la virtualidad va más allá del manejo de herramientas, sino a una didáctica donde éstas influyan positivamente en los alumnos y les ayuden no sólo durante su proceso de aprendizaje, sino también en su quehacer docente. El proponer esta (re)formación en los futuros docentes abre las puertas a nuevas y mejores prácticas para alumnos que se encuentren en distintos contextos.

Del mismo modo, un vinculo que tiene que reforzarse por más evidente que se crea que es en la actualidad, es la comunicación entre docentes y alumnos. Esto se traduce en canales de comprensión que ayuden a empatizar a ambos tenores ya que, por medio de esto, se permite una reflexión y a un alivio desde el ámbito psicopedagógico para los alumnos y docentes. Aunque en las políticas escolares e institucionales e inclusive internas se mencione y se insista en el compromiso en esto, no es aplicable en todos los contextos. Se entiende que está bien, el no siempre estar bien, pero siempre y cuando exista un entendimiento para

comprender que sucede. Sin duda alguna, el reforzar esta área puede ayudar a los alumnos en momentos complicados y de igual manera el desempeño de los docentes en la actualidad.

Finalmente, la Pandemia y la práctica docente que se adjunto a ella cambió y sigue impactando en la práctica docente. La comodidad, el área de confort, el tiempo dedicado a la elaboración de material, son sólo algunas razones por las cuales se ha optado por no incluir las TIC en esta nueva normalidad. Sin embargo, no hay que olvidar lo aprendido en el confinamiento, los docentes fuimos, somos, y seremos trabajadores que puedan confrontar y salir airoso ante cualquier adversidad. Por eso mismo, continuar el uso de las tecnologías en el aula y fomentar su uso en los nuevos docentes es menester ya que ellos continuarán en nuevos entornos donde las nuevas generaciones requieran y demanden un uso más lúdico, dinámico, e innovador para su práctica docente.

REFERENCIAS

Cruz-Pérez, M. A., Pozo-Vinueza, M. A., Aushay-Yupangui, H. R., & Arias-Parra, A. D. (2019). Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación estudiantil. *E-Ciencias de la Información*, 9(1), 44-59. <https://doi.org/10.15517/eci.v1i1.33052>

- Dorrego, E. (2006). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. RED Revista de Educación a Distancia, V(VI), 155-162. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54709904>
- Dörnyei, Z. (2007). Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies. Oxford University Press.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1996). How to design and evaluate research. Mc. Fraw-Hill Inc.
- Gervacio, J. H., & Castillo, E. B. (2021). Impactos de la Pandemia Covid-19 en el rendimiento escolar durante la transición a la educación virtual. Revista Pedagógica, 23(1), 1-29. <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.6153>
- Mendoza-Castillo, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), L(1), 343-352. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27063237028>
- Stake, R. E. (1995). The art of case study research. SAGE.
- Tello, E. (2011). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: Su impacto en la sociedad de México. Rev. RUSC, 4(2), 1-18. <http://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v4n2-tello/305-1221-2-PB.pdf>
- Tyng, C. M., Amin, H., U., Saad, M. N., & Malik A., S. (2017). The Influences of Emotion on Learning and Memory. Frontiers in Psychology, 8(1), 15-28. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>

“PRÁCTICAS Y CONSUMOS CULTURALES DE JÓVENES NORMALISTAS, HACIA LA CONFIGURACIÓN DE NUEVOS TERRITORIOS VIRTUALES: EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL LIC. LARRAÍNZA”

Autores:

María de Lourdes Morales Vargas: Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (CESMECA-UNICACH).

Nivel de estudios: Doctorado en Estudios Regionales Línea de Cultura.

Profesora Investigadora ambartierra@hotmail.com

Adán Hernández Morgan: Escuela Normal Primaria “Lic. Manuel Larraínzar”. **Nivel de Estudios:** Doctorado en Estudios Regionales Línea Educación. **Profesor Investigador.**

adanhm60@hotmail.com

Línea temática: Formación Docente, Culturas Digitales y Tecnologías Educativas

RESUMEN

Este estudio tiene como propósito hacer una revisión de los consumos culturales y prácticas virtuales que han adquirido los jóvenes estudiantes de la Escuela Normal “Lic. Manuel Larraínzar” a raíz de la pandemia. Estos jóvenes son estudiantes en formación docente entre 18 y 25 años, por lo que se supone que a partir de la pandemia por COVID 19 y la adecuación de la práctica docente tradicional hacia una educación virtual las y los jóvenes en etapa de formación como docentes gradualmente se adecuaron y apropiaron de nuevas prácticas tecnológicas virtuales y diversos consumos culturales como: diversidad de medios escritos y audiovisuales, exposiciones, museos, galerías virtuales, consumo de imágenes, artes, cine, conciertos, consumos que han influenciado y transformado las formas y estrategias para llevar a cabo las prácticas de enseñanza en la formación inicial docente y han reconfigurado los espacios escolares. Los resultados previos de esta investigación dan cuenta por una parte de los consumos culturales en medios tecnológicos y virtuales de los y las jóvenes normalistas como consecuencia de la pandemia por Covid 19, y de la reconfiguración de las estrategias que aplican en sus propias prácticas docentes que implican la configuración de nuevos territorios y espacios educativos.

Palabras clave: Formación Docente, Jóvenes Normalistas, Prácticas Culturales, Consumo Cultural.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A raíz de los cambios y transformaciones sociales, culturales, económicas y políticos a nivel mundial los sistemas educativos se han reorganizado de forma considerable, desde la educación básica hasta el nivel superior las reformas educativas buscan asegurar una educación para la ciudadanía, el cuidado con el medio ambiente, la conciencia con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, entre otras consideraciones que puntualizan la conciencia ciudadana y el cuidado del otro, una premisa fundamental para la convivencia que nos permita construir un nuevo contrato social para la educación (UNESCO, 2021).

Es importante considerar que desde hace más de dos décadas las transformaciones sociales han estado mediados por los procesos de globalización, un fenómeno que ha sido aprovechado por algunos países, y para otros, ha mostrado una brecha de desigualdad, como afirma Beck (1998), ha llevado al ser humano a un descontrol tanto en producción como en consumo de lo que se produce, propiciando con ello disparidades al acceso de los bienes. Aunado a esto, en los últimos tres años los efectos de la pandemia por Covid 19 aceleró el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en todos los espacios, no solo para la conectividad, sino en la generación de una cultura de consumo en todos los ámbitos de la vida como las plataformas virtuales educativas, el cine, libros, música, etc., lo que ha configurado otras prácticas en los jóvenes universitarios, y para el caso de los que se forman como docentes los nuevos consumos culturales rápidamente se están relacionando con las necesidades de procesos de enseñanza aprendizaje en las aulas de educación básica, que es el espacio donde éstos realizan sus prácticas docentes intensivas.

Para Buckingham (2003) es necesario observar como la infancia y la juventud se encuentran atravesadas por el influjo de medios como la televisión, Internet, los videojuegos y la telefonía celular. Actualmente, la influencia de estos fenómenos culturales se traduce en reclamos a la escuela que, además de hacerse cargo de la transmisión cultural, debe incluir

los avances tecnológicos y la diversidad de recursos y medios de aprendizaje con los que están interactuando los niños a razón de la expansión tecnológica, plataformas y territorios virtuales.

Según Singer (1998), existen factores que podrían catalogarse como positivos, por ejemplo, la facilidad de comunicación entre los individuos, el intercambio cultural y científico que se ha incrementado de manera exponencial al crecimiento tecnológico, los avances en salud. Por el contrario, lo que sí ha llegado es el poder y dominio de Estados y organismos supranacionales a naciones del tercer mundo y otras cosas peligrosas, como las enfermedades, como la que nos afecta ahora y es el motivo de esta reflexión, la COVID-19. Los efectos negativos y positivos de la globalización podrían analizarse desde distintos planos, el técnico, el político, el ideológico cultural y el económico (Hirsh, 1996), además del educativo, que ahora ocupa importante atención a raíz de los distintos consumos culturales en los nuevos territorios virtuales. En relación a esto, hoy que el estudio del consumo cultural ha cobrado una importancia creciente en los últimos años en América Latina, y se ha transformado en un terreno desde donde pensar los procesos culturales, mediáticos, socio-culturales y educativos que actualmente atraviesan nuestras sociedades.

En el ámbito de la educación normal, espacio en el que se realiza esta investigación, la situación de la pandemia por COVID 19, los procesos de formación de los jóvenes se ha adecuado de una práctica docente tradicional hacia una educación virtual, donde los usos y apropiaciones de la tecnología y los medios virtuales y plataformas socio digitales, se hicieron necesarios, los y las jóvenes en etapa de formación como docentes normalistas gradualmente se adecuaron y apropiaron de nuevas prácticas tecnológicas virtuales y diversos consumos culturales como: diversidad de medios escritos y audiovisuales, exposiciones, museos, galerías virtuales, consumo de imágenes, artes, cine, conciertos, consumos que hoy por hoy han influenciado y transformado las formas, las maneras, las estrategias de llevar a cabo sus propias prácticas de enseñanza en la formación inicial docente y con ello reconfigurado los espacios escolares (aulas) en donde llevan a cabo sus prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Asumimos como prácticas de consumo cultural como toda actividad que incluye cine, televisión, radio, deportes, cursos alternativos, monumentos, museos y el consumo de otras ofertas culturales como espectáculos de circo, teatro, y danzas, además de la lectura de libros, asistencia a bibliotecas, exposiciones, blogs, portales, entre otros (Hinojosa, 2012). A raíz de la pandemia por Covid 19, los jóvenes que se forman como docentes en las escuelas normales han asumido nuevas prácticas y consumos culturales, reconfigurando con ello la formación inicial docente; lo anterior obligó a plantear como interrogantes ¿Cuáles son las prácticas de consumo cultural que actualmente están usando los jóvenes normalistas para su aprendizaje en la formación inicial docente en la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con enfoque Intercultural Bilingüe? y ¿qué usos y los sentidos otorgan los jóvenes a sus prácticas de consumo cultural y cómo esta comprensión puede contribuir a una construcción pedagógica potente entre las culturas juveniles durante la formación docente?

MARCO TEÓRICO

A nivel nacional es puntual la exigencia para las Escuelas Normales el fortalecimiento y transformación de estas instituciones, en especial en el ámbito de los procesos de enseñanza aprendizaje centrados en los procesos tradicionales, para transitar a otros modelos didácticos que articulen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como los territorios virtuales que están reconfigurando la forma de educar desde la escuela (Pini et. al, 2016). Desde esta perspectiva, la docencia rebasa el tecnicismo de la enseñanza que antaño caracterizaba a los docentes de estas instituciones, para reorientar las actividades pedagógicas hacia las nuevas tendencias educativas tecnológicas, virtuales, y de conectividad en el ámbito de la educación, atravesadas por el influjo del internet, televisión, videojuegos, telefonía de última generación, etc., muy articulada a las nuevas prácticas consumos cultural de las nuevas juventudes y la infancia (Buckingham, 2003).

La formación de docentes, según la Revista Educar se designan a las funciones de formación inicial, actualización, superación, capacitación y nivelación de docentes, las cuales se describen brevemente de la siguiente manera: a) Formación inicial: preparación profesional para la docencia (especializada en algún nivel o área educativa), b) Actualización: profundización y ampliación de la formación inicial incorporando nuevos elementos (disciplinarios, metodológicos, tecnológicos, etc.). y c) Superación: profundización y ampliación de la formación inicial mediante programas de posgrado para profesionales de la educación (puede entenderse como una modalidad de la actualización). Si partimos de estas premisas, entonces se puede inferir que la formación de docentes se enfoca dentro del concepto de aprendizaje permanente, es decir; los saberes y competencias docentes son resultado no sólo de la formación profesional sino de aprendizajes realizados a lo largo y ancho de la vida, dentro y fuera de la escuela, y en el ejercicio mismo de la docencia.

Es una tendencia que plantea que el docente es un sujeto reflexivo que cuestiona no sólo las particularidades del contexto cultural y social en la que se encuentran los niños, sino que además transforma a partir de la enseñanza. A esto refiere Martínez (1997) al indicar que “el profesor es un profesional comprometido con el cambio y la innovación que no se reduce a la mera gestión de la vida del aula, sino que trasciende el ámbito escolar y busca transformación de las estructuras sociales que enmarcan la actividad académica” (p. 11). Ante esta perspectiva el profesor es un sujeto eminentemente autónomo, agente de cambio, pero ante todo sujeto político que busca emanciparse de la estructura institucionalizada.

El papel de los formadores no es exclusivamente enseñar conocimientos o aplicar contenidos escolares, sino más bien; el papel del docente es ayudar a los estudiantes a aprender a aprender de manera autónoma, promoviendo en todo momento, el desarrollo cognitivo y personal mediante actividades reflexivas y aplicativas teniendo en cuenta las características de los alumnos y trabajar mediante un procesamiento activo e interdisciplinario de la información para que los estudiantes construyan su propio conocimiento y no se limiten a realizar una simple recepción para la memorización de la información que el docente proporciona. La formación inicial no debe estar únicamente sujeta a que se apliquen

contenidos educativos, se requiere pensamiento crítico y creativo para innovar la docencia; en este proceso la investigación educativa juega un papel importante, porque al trascender la formación inicial de docentes al terreno de la investigación, no se busca objetivar la enseñanza para hacer de ella una receta, sino de crear las condiciones para que el profesor reflexione su práctica, al mismo tiempo transforme y se transforme como sujeto político de la educación.

La premisa central es que no es posible mejorar la calidad de la educación sin mejorar prioritaria y sustancialmente la calidad profesional de quienes enseñan. Es necesario entender y encaminar nuestras acciones para la construcción del nuevo modelo educativo acorde con los tiempos y con los requerimientos del siglo XXI, para ello se requiere de medidas integrales y urgentes destinadas a revertir en todos los órdenes el perfil y la situación actuales de la formación y profesión docente. El docente que es un actor comprometido con su profesión asume una actitud reflexiva y propositiva al educar, consciente que trabajará con personas y no con objetos tiene presente los cambios tecnológicos, económicos, políticos, culturales, sociales, históricos, etc., que la profesión docente enfrenta.

Lo anterior, remite a puntualizar el valor que en las instituciones de educación superior se está otorgando a las prácticas de consumo cultural de los jóvenes universitarios, en especial en aquellas instituciones que están formando las futuras generaciones de profesores que se insertan al proceso de enseñanza aprendizaje en las escuelas de educación básica, y que su principal acción pedagógica está en relación a las mediaciones de las nuevas prácticas de acceso a diversos consumos culturales. Por lo que la teoría de los consumos culturales brinda una mirada multidisciplinaria para intentar comprender algunos aspectos de este fenómeno complejo en un grupo especialmente sensible como es el de las juventudes universitarias.

La relevancia de la cultura de los jóvenes en el contexto actual de la expansión de distintos consumos culturales es fundamental, en especial en la forma en que estos los están incorporando a los espacios escolares, jaqueando con ello los procesos de enseñanza y aprendizajes tradicionales, debido a que ellos están más inmersos que otras generaciones a los cambios en la cantidad y formas de ese tipo de bienes y servicios simbólicos (Romero,

2020). Como consumo cultural puede entenderse lo que indica el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) (2019), como la participación de los usuarios o beneficiarios en las actividades que proporcionan los bienes y servicios culturales, como leer, escuchar radio, visitar espacios culturales, entre otros; que a razón de la circular globalización se van reconfigurando estos consumos culturales. Ianni (1996), explica que la aldea global es el resultado de la conformación de una comunidad mundial, concretada principalmente por los avances tecnológicos, poniendo de relieve a la electrónica y comprende un modo de vida con un cambio social que advierte evidentemente a la globalización.

En esta aldea global no se venden las mercancías convencionales, sino que ahora la información, el entretenimiento y las ideas son productos comercializables como mercancías. Por lo tanto, la aldea global implica la idea de comunicación global, por lo que en el mundo no hay fronteras geográficas, por lo tanto, toda economía nacional se vuelve periférica de una economía global (Ianni, 1996), estos mismos criterios de centro y periferia, son aplicables para la sociedad, cultura, educación y, como se puede apreciar en este momento, en la salud. Por tal motivo, la educación se ha beneficiado de los avances tecnológicos, se puede comprar un libro y tenerlo en segundos después de un pago de manera electrónica, o tomar una clase sin considerar las distancias o la estancia en las universidades.

Para Ortega (2012) al referirse al consumo cultural lo refiere como “El conjunto de procesos socioculturales en que se realiza la apropiación, recepción y uso de los bienes producidos en el campo de la producción cultural” (p. 24), que además se reconfigura con las propias necesidades sociales, en las que estos procesos no siempre son siempre productos, sino bienes subjetivos propios de las industrias culturales.

En este caso se podría indicar que los consumos culturales están articuladas a las prácticas culturales de los sujetos, que para Hinojosa (2012) son “aquellas actividades donde incluyen, a un gran número de población. Entre estas se consideran conciertos, televisión, cine, radio, deportes, cursos alternativos, monumentos, museos, y el consumo de otras ofertas culturales como espectáculos de circo, teatro, y danzas, además de la lectura de libros, asistencia a

bibliotecas, exposiciones, entre otras”. (p. 6). Que insertos en las dinámicas globales están produciendo transformaciones en el consumo de las prácticas culturales en los jóvenes universitarios, lo que hace que la utilización de algunas de estas sea cada vez más diversa y llevada a cabo con diferente frecuencia, mientras que otras están dejando de ser consumidas (Villamil y Hurtado, 2019).

Es necesario considerar que la tecnología y el internet están generando transformaciones importantes en el consumo cultural de los jóvenes universitarios, es un fenómeno, produciendo lo que Castell (2007) denomina tecnosociabilidad, que de forma acelerada incorpora nuevas relaciones, maneras de ser, establece valores, transforma el tiempo, espacio, el cuerpo con nuevos acontecimientos culturales; de modo que la globalización, las nuevas tecnologías, y las industrias culturales producen nuevas prácticas de consumo cultural en los jóvenes, lo que hace que la utilización de algunas de estas sea cada vez más diversa y llevada a cabo con diferente frecuencia.

Es importante que estas nuevas configuraciones sociales que producen los consumos y prácticas culturales en el marco de la virtualidad, la tecnología y la comunicación remiten a lo que se puede cuestionar con la categoría de jóvenes, y aunque para este estudio los definimos como jóvenes universitarios, lo importante será observar estas nuevas identidades a partir de lo que estos jóvenes consumen y la forma en que estas prácticas culturales producen relaciones, lo que rompe con viejas concepciones de cómo se les denomina en un contexto que produce cambios en ellos, pero también transforma a partir de sus prácticas y consumos culturales.

El sentirse identificado con un grupo por su consumo simbólico muestra parte de su aprendizaje intelectual, pero también la búsqueda de nuevas experiencias que lo irán definiendo. Es importante considerar a lo que Rosas (2002) llama la atención, que existe una falta de conocimiento sobre el consumo cultural que poco a poco ha ido tomando cierto interés por parte de instituciones gubernamentales de cultura, la academia y las industrias culturales, con sus notables diferencias e intereses en cada una de las esferas.

METODOLOGÍA

La metodología empleada fue por muestreo, el estudio se concentró en 68 estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Lic. Manuel Larraínzar, que realizaron sus prácticas docentes intensivas en Escuelas Primarias en la periferia de San Cristóbal de las Casas. Esta decisión de incluir a los alumnos de octavo semestre fue por la cercanía con los grupos de educación básica, a ellos les fue asignado un grupo de alumnos en una escuela primaria durante la pandemia en el ciclo escolar 2021-2022, y el proceso de enseñanza aprendizaje lo realizaron en línea por condiciones de la pandemia por las condiciones de la pandemia por Covid 19.

Para recuperar los aportes de los participantes se aplicó un formulario de google con los siguientes ámbitos: a) Medios escritos educativos: libros, diarios, noticias, blogs y portales; b) Audiovisuales virtuales educativos: cine, teatro, museos, música, recitales, conciertos, televisión; c) Arte Virtual educativo: exposiciones, museos, galerías virtuales, imágenes; d) Digitales educativos: Apps educativos para celular, Facebook, Instagram educativos, Videos educativos, Música educativa, Videojuegos educativos.

RESULTADOS PREVIOS

La edad de los participantes osciló en un rango de los 18-21 años, todos los participantes se ubicaron dentro del rango de edad joven considerado por la característica universitaria y por categoría los consumos culturales específicos que los distinguen. Las mujeres representaron el 55% de los encuestados y el 45% hombres. El 15 % de los estudiantes indicó que contaba con un empleo temporal, y el 75% se dedica únicamente a sus estudios, otro rasgo es que el 100% de ellos recibe una beca gubernamental que oscila entre los 3 mil pesos mensuales, lo que les permite tener condiciones de apoyo económico para su formación académica, a parte de indicar que reciben apoyos de sus padres.

Es importante observar que 98% de los alumnos cuenta con los dispositivos necesarios, ya sea una computadora de escritorio, laptop o teléfono celular de uso personal en sus hogares, únicamente un dos por ciento indicó que no tenía ninguno de los medios antes mencionados. Con respecto a la conectividad se pudo encontrar que el 67% de los alumnos indicó que tenía conectividad de internet de prepago y un 33% indicó que tiene internet fijo, lo que permite observar que los recursos económicos de los jóvenes también condicionan el acceso.

Un aspecto importante, es que el 100% indicó que de los alumnos de primaria que atendieron en las clases únicamente se conectaba el 30% en las clases virtuales, por lo que se hizo uso de los cuadernillos escolares. Esto es importante pues los consumos culturales de los jóvenes normalistas están articulados con su formación como docentes y con los recursos de apoyo didáctico y pedagógico para los espacios escolares donde realizan las prácticas intensivas en las escuelas primarias. En este escrito únicamente daremos cuenta de uno de los ámbitos del cuestionario: a) Medios escritos educativos: libros, diarios, noticias, blogs y portales.

Con respecto a los libros digitales es importante observar que el 83% de los jóvenes indicó que durante su periodo de práctica intensiva consultó libros digitales, algunos referidos en los programas escolares, pero más allá de eso, el WhatsApp facilitó este consumo cultural,

pues los jóvenes refieren que es mucho más fácil compartir y descargar los libros, por lo general se comparten en grupo. Únicamente un el 13% de los alumnos encuestados indicó que prefieren los libros físicos, porque se les dificulta descargar la información de un libro, y es complejo leer en la computadora o el celular.

En lo que refiere a diarios, noticias, es importante observar que el únicamente el 2% de los alumnos indicó que busca información en diarios digitales, o noticias en medios formales, y el 98% indicó que obtiene este tipo de información en las redes sociales como Facebook, Instagram, Tiktok; por lo general el tipo de información al que se concentran está relacionado con las políticas educativas, aspectos curriculares, modificaciones de leyes, entre otros, que son aspectos que les interesa en el plano educativo, otras noticias están relacionados por intereses personales.

A diferencia de los Blogs y portales, es interesante observar que al menos el 53% de ellos indica que es uno de los medios que utilizan para alojar tareas, trabajos, actividades que comparten con sus compañeros, o también es a petición de los profesores, que van generando una cultura de consumo de estos medios para el aprendizaje colaborativo. Al contrario, un 47% de los jóvenes entrevistados indica que no les han dado uso a esos medios por no saber utilizar o diseñar en las plataformas requeridas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En estos resultados previos dan cuenta que los jóvenes rápidamente se integran a las nuevas tendencias globales, como se ha dicho con anterioridad los procesos globales, los cambios tecnológicos, los medios de comunicación se reestructuran a una velocidad impresionante, esto lo han entendido los jóvenes, pues en cualquier ámbito en el que se encuentren, como el caso de lo educativo, reorientan sus consumos culturales. De acuerdo con Rosas (2002), los consumidores se hacen, las influencias culturales desde diversos frentes están presentes durante toda la vida.

Los alumnos de la escuela normal que se forman como docentes, se apropian de nuevos consumos culturales muy articulados con su formación profesional, muchas veces influenciados por los profesores, otras más por los discursos educativos, las reformas, las tendencias y cambios educativos a nivel internacional, en la universidad hay una diversidad importante de personas que pueden permear en el gusto, pero también hay un mayor conocimiento y énfasis en la vida cultural. Los procesos de globalización y las TIC han provocado un redimensionamiento en la forma en que se configuran las identidades y diferencias en los jóvenes; construyen sus experiencias influenciadas por el consumo de símbolos culturales globales diversos y fugaces (Bermúdez, 2001).

REFERENCIAS

- Beck, U. (2008). “¿Qué Significa la globalización? Dimensiones, controversias y definiciones” (apartado IV). En ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuesta a la globalización, Barcelona: Paidós, pp. 59-122.
- Buckingham, D. (2003), Media education. Literacy, learning and contemporary culture, Cambridge: PolityPress.
- Castells, M. (2007). Comunicación móvil y sociedad. Una perspectiva global. Recuperado de <http://www.eumed.net/librosgratis/2007c/312/comunicacion%20movil%20segundoel%20genero.htm>
- Hinojosa L. (2012). Consumo y prácticas culturales de la comunidad universitaria de una universidad mexicana [Universidad Autónoma de Nuevo León México]. Recuperado de http://www.aeic2012tarragona.org/comunicaciones_cd/ok/58.pdf
- Hirsch, J. (1996). “¿Qué es la globalización?”, en Globalización, capital y Estado. México: UAM-X, 1996, pp. 83-93.
- Ianni, O. (1996). “Metáforas de la globalización.” En Teorías de la globalización, México: Siglo XXI, pp. 3-13.
- Ortega, F. (2012). El impacto de las nuevas tecnologías digitales en la cultura comunicativa de los jóvenes universitarios. Una visión panameña. Revista Communifé, 12(12), 73-87.
- Pini, M; Amaré, M; Cerdeiro, C; Terzian, C. Consumos digitales de los jóvenes: ¿puentes o muros para la enseñanza escolar?. Propuesta Educativa, núm. 46, noviembre, 2016, pp. 84-92. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina
- Romero, A. J., (2020) Aproximación al consumo cultural de estudiantes universitarios de economía en Puebla, México. ÚLTIMA DÉCADA, N°53, JULIO 2020, PP. 210-234
- Rosas, A. (2002). Los estudios sobre consumo cultural en México. En D. MATO (Comp.), Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder. Buenos Aires: Clacso.
- Singer, P. (1998). Globalización positiva y globalización negativa. La diferencia es el Estado, Cuadernos de Nueva Sociedad, núm. 2, segundo semestre, sepp.15-37.

UNESCO, (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education.

España: UNESCO.

Villamil, G. C. I. y Hurtado, T. L. M., (2019). Consumo de prácticas culturales en jóvenes universitarios de algunos países latinoamericanos. Signo y Pensamiento. Vol. 38, Número 75, Julio-Diciembre.

EL MANEJO DE LAS TIC EN LA PRODUCCIÓN DE TRABAJOS QUE FORTALEZCAN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Adriana Natalie Pelayo Jiménez

Escuela Normal Para Educadoras De Unión De TVLA

Unión de TVLA, Jalisco, México

Licenciatura En Educación Primaria

Estudiante

Correo Electrónico

narali010401@gmail.com

**El Manejo De Las TIC En La Producción De Trabajos Que Fortalezcan El Proceso De
Enseñanza-Aprendizaje**

Línea Temática: 8. Formación Docente, Culturas Digitales y Tecnologías Educativas

RESUMEN

La tecnología es una necesidad para la sociedad actual que vive un incesante progreso, puesto que las actividades cotidianas y profesionales exigen su tratamiento. Por lo que, gracias a ella estamos al alcance de más conocimientos, y por consiguiente, la demanda de **herramientas TIC en la educación** es más alta y exigente. De esta forma, las TIC se han convertido en una herramienta para fortalecer las [nuevas tecnologías en la educación](#).

Además, se presentan algunas estrategias sugieren para atender esta problemática en donde tanto alumnos como docente son partícipes, con el propósito de mejorar la situación y obtener resultados favorables en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que beneficien ambas partes con el apoyo de directores, maestros y padres de familia.

Es importante atender la problemática mencionada en este proyecto, para atenderla y darle solución, puesto que se presentó en el grupo de 5° y 6° grado de la escuela primaria “Emiliano Zapata”, ubicada en Autlán de Navarro, Jalisco, donde hay alumnos que no tienen idea de conceptos fundamentales de tecnología, como encender una computadora, o realizar trabajos en aplicaciones básicas como word o power point, lo que resulta un problema para ellos cuando ingresen a educación secundaria o en la vida cotidiana, repercutiendo en su desenvolvimiento para enfrentar los retos y desafíos que la sociedad actual exige.

Además, las herramientas tecnológicas **crean nuevas soluciones y espacios de intercambio entre los estudiantes**. Estas abren campos de ideas y de acceso inmediato a la información que potencian el desarrollo personal e intelectual de cada escolar. Las TICs son la innovación educativa del momento y permiten a los docentes y alumnos modificaciones determinantes en el quehacer diario del aula y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, el uso de las TIC para la producción de documentos electrónicos, facilita la comprensión, fomenta la alfabetización digital y audiovisual, aumenta la autonomía del estudiante, enseña a trabajar y colaborar en equipo, ayuda a desarrollar un mayor pensamiento crítico.

Palabras clave: Educación, Tecnología, Enseñanza, Aprendizaje, Metodología, Escuela.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Es importante capacitar a los alumnos para que dominen las tecnologías y con ello se fortalezca el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde sean capaces de enfrentarse a los retos y demandas actuales que la sociedad exige, por lo que, Díaz Levicoy (2013) plantea que “Las nuevas tecnologías han invadido el proceso de formación de los estudiantes de los diferentes niveles, entregando nuevas y mejores estrategias para la enseñanza y aprendizaje de las diferentes disciplinas”, puesto que para tener profesionales eficientes, primero hay que formarlos, cimentando todas sus bases, en las que una de las más importantes es la tecnología. Para Sánchez (2000) y Corrales (2009) citados en Díaz Levicoy (2013):

Las TIC's son herramientas computacionales e informáticas que permiten procesar, recopilar, resumir, recuperar y presentar información de diversas formas, de acuerdo a los requerimientos y necesidades de los usuarios. Es decir, son el conjunto de técnicas para administrar la información, especialmente computadores y programas para obtener, guardar, generar y transmitir información.

Con lo cual, se puede constatar que el uso de las tecnologías en el ámbito educativo impacta de manera positiva en el aprendizaje de los alumnos. Por un lado, aumenta la motivación e interactividad en ellos, y por otro, fomenta la cooperación e impulsan la iniciativa y la creatividad. Pero si no se utilizan pueden generar un rezago, en el que los educandos no desarrollen y adquieran habilidades y competencias que les permitan desenvolverse con eficacia para enfrentar los retos que la sociedad actual exige como ciudadanos.

Por lo que, se ha identificado por medio de la observación, el análisis y preguntas rápidas de conteo a manera de encuesta, que los alumnos de quinto y sexto grado de la escuela primaria “Emiliano Zapata” no dominan ni tienen conocimiento del manejo de algunas aplicaciones para la producción de trabajos, lo que limita su formación y preparación para la vida profesional, y el desenvolvimiento académico, pues no saben utilizar las TIC.

No obstante, acorde a los resultados obtenidos, 6/37 alumnos conocen herramientas básicas para la producción de documentos educativos, pero no los saben utilizar en totalidad. Lo que

muestra que 31/37 estudiantes no conocen aplicaciones apropiadas para la educación, lo cual limita fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de habilidades y competencias para grados posteriores y en la vida cotidiana.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿De qué manera la capacitación para el mejor uso de las TIC en los alumnos de quinto y sexto grado de la escuela primaria “Emiliano Zapata” fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje?
2. ¿Qué actividades implementar para capacitar a los alumnos de quinto y sexto grado de la escuela “Emiliano Zapata” en el manejo de las TIC?

OBJETIVO GENERAL

1. Fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de quinto y sexto grado de la escuela primaria “Emiliano Zapata” mediante capacitación para el uso de las TIC.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar a los alumnos de quinto y sexto grado de la escuela primaria “Emiliano Zapata” que tienen o no conocimiento acerca de las aplicaciones utilizadas para la producción de trabajos.
2. Capacitar mediante pequeñas clases a los alumnos de quinto y sexto grado de la escuela primaria “Emiliano Zapata” para que adquieran conocimientos básicos sobre el uso de las TIC.
3. Aplicar estrategias a los alumnos de quinto y sexto grado de la escuela primaria “Emiliano Zapata” para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto al uso de las TIC para la producción de trabajos escolares.

4. Evaluar los conocimientos adquiridos de los alumnos de quinto y sexto grado de la escuela primaria “Emiliano Zapata” en el proceso de capacitación del uso de las TIC’s.

MARCO TEÓRICO

Según aportes de Gómez Bastar (2012) “El marco teórico es un instrumento de gran importancia, pues permite precisar, organizar, y esclarecer todos los elementos que constituyen la descripción del problema”, por lo que, es pertinente sustentar teóricamente aquello de lo que se está hablando, y al momento de aplicarlo poder obtener resultados viables y eficaces acorde a lo que se quiere lograr.

No obstante, es preciso mencionar que la sociedad ha evolucionado, así como las teorías psicológicas y psicopedagógicas que sustentan el aprendizaje también lo han hecho, con lo que se puede asegurar que la **Teoría Constructivista** promueve el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación y las tecnologías web.

Por lo tanto, Chadwick citado en Gómez Bastar (2012), señala que:

El sistema constructivista se basa en la ejecución del alumno, es generativa en cuanto a que se requiere una ejecución o demostración generalmente para una audiencia real y para un propósito útil. Debe ser significativa para el alumno, ya que puede producir información, servicios y productos. Es conectada y continua porque es parte de la instrucción y el alumno aprende durante la evaluación y finalmente es justa porque se busca que el resultado represente el grado de aprendizaje real del alumno evaluado.

Lo cual se entiende, como un proceso en el que el docente es mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje, y el alumno autor de su propio conocimiento, en el que desarrolla y adquiere competencias y habilidades que aplique en la escuela y en su cotidianidad, construyendo aprendizajes significativos para él. Por lo que, ese proceso no estaría completo

sino se atienden también actividades actuales, en las que la tecnología es promotora para adaptarse a los cambios sociales y educativos que enfrentan las personas para desenvolverse con eficacia.

De igual forma, otra teoría que sustenta el uso de las TIC en educación es la **Teoría del Conectivismo** promovido por Stephen Downes y George Siemens. En la que el centro de atención es el individuo, puesto que el conocimiento personal se forma de una red que abona información a organizaciones, donde el docente actúa como un guía, más que como una fuente de datos y brinda la posibilidad a los estudiantes de desarrollar autonomía a través de un grupo.

Así pues, según Martí-Villar (2013) citado en Montoya (2019) destaca que los alumnos desarrollan de su propia autonomía y emancipación, la “capacidad de crear conocimientos gracias a la doble vía asimilación–exposición que caracteriza el aprendizaje basado en el colectivo, tanto el del grupo de clase como el colectivo global que es Internet”. Con lo cual, los alumnos crean su conocimiento trabajando en grupo como una red entrelazada, en la que participan activamente en la difusión de aprendizajes individuales y colectivos.

No obstante, Ovalles (2014) citado en Montoya (2019) menciona que:

Esta teoría del aprendizaje para la era digital sustenta que el aprendizaje es un proceso que ocurre en cualquier parte, en ambientes difusos y cambiantes; es decir, reside fuera de nosotros cuando es conocimiento aplicable por medio de una organización o base de datos, conectando un conjunto o conjuntos de información especializada.

Motivo por el cual, el presente proyecto se sustenta en teorías mencionadas por diversos autores, que son nuevas e incluso desconocidas para la sociedad actual, con orígenes de modelos populares, debido al impacto que ha generado el uso de la tecnología en el ámbito educativo, puesto que, a pesar de no ser utilizada en totalidad en todas las escuelas, si es muy popular, y genera controversia al no conocerse las ventajas que tiene al formar alumnos capaces de desempeñarse en el mundo laboral y profesional.

METODOLOGÍA

Después de hacer mención de la importancia que tiene el Marco Teórico en este proyecto, y al presentar las teorías que lo sustentan, tales como, el constructivismo y el conectivismo, es preciso destacar que la metodología implementada para su realización es la **Investigación-Acción**, puesto que representa una alternativa viable para dar respuesta a los problemas cotidianos y acuciantes que experimentan los docentes en el ejercicio de su tarea, con el fin de producir mejoras en sus prácticas educativas.

Según Lewin (1946), su creador, y otros autores que desarrollaron este tipo de investigación como Carr y Kemmis (1988), citados en Cabrera Morgan (2017) mencionan que dicha investigación “implica la visión dialéctica entre la investigación y la acción, de modo que ambos procesos quedan integrados y complementados a través de fases cíclicas que proponen planificar, actuar, observar y reflexionar”. Se trata de una investigación transformadora de la realidad y la enseñanza, una actividad cuestionadora, reflexiva, contextualizada, participativa que articula la teoría y la práctica, el conocimiento y la acción.

Por otro lado, Kemmis y McTaggart (1988) definen la Investigación-Acción como “Una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales, con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que estas tienen lugar”.

Por lo que, los autores sostienen que es posible mejorar la educación cambiando las prácticas, siendo el análisis reflexivo y la acción sobre la práctica el medio idóneo para generar los cambios, siguiendo un proceso, en el que después de aplicar el proyecto, según Suárez (2002), citado en Cabrera Morgan (2017) “Es fundamental recoger evidencias de lo que sucede y de los cambios que se van produciendo, a través de diversas técnicas aplicadas en forma sistemática”

La investigación-acción educativa se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan.

La investigación-acción fue descrita por el psicólogo social Lewin (1946), citado en Latorre (2004), como “una espiral de pasos: planificación, implementación y evaluación del resultado de la acción. La investigación-acción se entiende mejor como la unión de ambos términos.” Tiene un doble propósito, de acción para cambiar una organización o institución, y de investigación para generar conocimiento y comprensión. La investigación-acción no es ni investigación ni acción, ni la intersección de las dos, sino el bucle recursivo y retroactivo de investigación y acción.

Entender la investigación-acción desde este marco es considerarla como una metodología que persigue a la vez resultados de acción e investigación; como un diálogo entre la acción y la investigación. Conlleva la comprobación de ideas en la práctica como medio de mejorar las condiciones sociales e incrementar el conocimiento. No obstante, la mayoría de autores enfatizan la importancia de la acción; ésta conduce la investigación y es la fuerza motivadora. Otros resaltan el carácter comprometido y a veces apasionado de los investigadores en la acción.

RESULTADOS

Los resultados de una investigación son una parte fundamental ya que son los que le dan consistencia y peso a las hipótesis con el fin de validarlas, es decir, permiten analizar el nivel de logro obtenido después de aplicar las estrategias de intervención, al corroborar si las actividades generaron cambios, por medio de recursos gráficos y conclusiones.

Por lo tanto, para atender la problemática sobre la importancia de capacitar a los alumnos sobre el manejo de las TIC en las actividades educativas para favorecer el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, detectado en los grados de 5° y 6° de la Escuela Primaria “Emiliano Zapata” se trabajó a distancia durante una semana, lo que fue difícil debido a las características presentadas, pues no todos cuentan con internet o un dispositivo electrónico, por lo que se adecuaron las actividades, y se optó por enviar hojas para obtener datos sobre el interés que muestran los educandos por aprender a utilizar aplicaciones para la elaboración de trabajos digitales, diagnosticar el nivel de conocimiento con que contaban al inicio de la semana, además, se mandaron audios al grupo de WhatsApp de los padres de familia en las que se explicaban los conceptos de Microsoft Word y Power Point, sus características, principales funciones con las que cuentan, y por lo tanto, se evaluaron los conocimientos con un exámen.

No obstante, al revisar los datos obtenidos, se puede constatar que el 100% de los alumnos adquirieron los aprendizajes esperados (Fig. 1), en torno a conocer las partes de una computadora, distinguir algunas aplicaciones para elaborar documentos electrónicos, como Word y Power Point, diferenciar un procesador de textos de un generador de diapositivas, y analizar las situaciones en las que es preciso utilizar uno y otro, conforme al tipo de información y propósitos con los que se quiera elaborar.

Por otro lado, no se lograron los objetivos que se esperaban, puesto que no se dió la oportunidad de que los alumnos interactuaran entre ellos y manipularan una computadora, analizaran presentaciones por medio de un proyector y que realizaran trabajos digitales sobre

un tema en particular, lo cual, no fue grato, sin embargo, los educandos adquirieron nociones básicas de tecnología, que fue el objetivo principal de este proyecto, al propiciar que se reconociera la importancia del uso de las TIC en educación, clasificadas como herramientas para mejorar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Es decir, que la teoría fue adquirida por los alumnos, por lo que, es indispensable guiar este proceso para que puedan practicar y aplicar los conocimientos, donde se de seguimiento para fortalecer sus competencias, y en un futuro las puedan desempeñar de forma eficaz, en grados posteriores e incluso en las actividades cotidianas.

CONCLUSIONES

Al realizar este proyecto, es posible percatarse de que, el uso de las TIC en el aula, al buscar información en diferentes fuentes, o elegir una aplicación para la elaboración de documentos electrónicos, implica compartir puntos de vista y debatir sobre las ideas, lo que ayuda a que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico, además las redes sociales animan a los estudiantes a expresarse y relacionarse con otros compañeros.

No obstante, por la facilidad para compartir contenidos es posible aprovechar la red para facilitar a los estudiantes materiales educativos como libros electrónicos, infografías, videos y tutoriales, además, su flexibilidad y capacidad de adaptación permute que los estudiantes puedan seguir ritmos distintos en su aprendizaje. Por lo que, los estudiantes más aventajados pueden tener a su disposición contenidos adicionales y aquellos que necesiten un refuerzo, pueden recurrir a materiales de apoyo para reforzar aquello que aprenden en clases. Por lo tanto, el uso de la tecnología en el espacio educativo permite el uso de herramientas más interactivas y que mantienen la atención de los estudiantes con más facilidad. De esta forma los alumnos se entusiasman más en aprender. Además, en el mundo laboral, en casi todos los empleos, hay que comprender cómo funciona la tecnología. Si los alumnos comienzan a usarla desde temprana edad entonces estarán

mejor preparados para el futuro y podrán conseguir mejores oportunidades laborales, pues permiten una forma organizada y sencilla de encontrar las respuestas que los estudiantes pueden necesitar para asignaciones o proyectos.

Sin embargo, aunque no pudo llevarse a cabo el proyecto tal como se diseñó originalmente, se presentan resultados donde se establece que los alumnos adquirieron los aprendizajes, tales como la noción del concepto de TIC, Microsoft Word, Power Point, además de sus características, funciones y aplicabilidad, lo que permite, que si en grados posteriores se le da continuación al tema, y reciben más conocimientos, los pueden aplicar con equipos y aplicaciones adecuadas, que propicien el desarrollo de competencias y habilidades necesarias para su desenvolvimiento.

Por lo tanto, el uso de las TIC no solo se puede dar en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, sino también en la evaluación, ya que, la tecnología aporta la posibilidad de no sólo evaluar el producto colaborativo sino también el proceso. Este hecho es significativamente diferente del que ocurre en las prácticas presenciales que resulta de mucho interés para una verdadera evaluación formativa. Puesto que, mediante el uso de tecnología relevante, la experiencia del estudiante puede ser mejorada a través de un mejor acceso a la información de las evaluaciones, un rango mayor de tareas, retroalimentación más rápida y automatizada, y mediciones de apoyo a los pares y en grupos.

REFERENCIAS

Cabrera Morgan, L (2017) La investigación-acción: una propuesta para la formación y titulación en las carreras de Educación Inicial y Primaria de una institución de educación superior privada de Lima. Perú. Revista Información Científica

Díaz Levicoy, D (2013) Tic en educación superior: ventajas y desventajas. Chile. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5072156> Recuperado el 18 de agosto del 2022

Díez Palomar, F.J (2005) Enseñanza de las matemáticas en la educación de personas adultas: Un modelo dialógico. Barcelona. Universitat de Barcelona. Disponible en: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1310/01.PARTE_I.pdf?sequence=2&isAllowed=y Recuperado el 27 de agosto del 2022

Gómez Bastar, S (2012) Metodología de la Investigación. México. Red Tercer Milenio. Disponible en: http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Axiologicas/Metodologia_de_la_investigacion.pdf Recuperado el 28 de agosto del 2022

Latorre, A (2004) La Investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España. Editorial Graó

Montoya Acosta, L.A, Parra Castellanos, M.R, Lescay Arias, M, Cabello Alcivar, O.A, Coloma Ronquillo, G.M (2019) Teorías pedagógicas que sustentan el aprendizaje con el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Revista Información Científica

Valdez Alejandro, F.J (2012) Teorías educativas y su relación con las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). México. UNAM

<https://www.jalisco.gob.mx/es/jalisco/municipios/autl%C3%A1n-de-navarro> Recuperado el 01 de septiembre del 2022

<https://datamexico.org/es/profile/geo/autlandenavarro?redirect=true&totalGenderEducation=totalOption> Recuperado el 02 de septiembre del 2022

<https://www.rotaryzona25a.org/por-que-es-importante-tener-un-plan-de-accion#:~:text=Un%20Plan%20de%20Acci%C3%B3n%20marca%20los%20tiempos>

[Antes de la ejecución se, de hacia
de te diriges. Segundo el tiempo de
terminado para, necesarias para alcanzar la meta.](#)

FORMACIÓN DOCENTE POST PANDEMIA: LA RELEVANCIA DE DISEÑAR UN NUEVO MODELO QUE INTEGRE EDUCACIÓN PRESENCIAL CON EDUCACIÓN A DISTANCIA

LAURA PATRICIA FLORES TENORIO

lauraflorasytenorio@gmail.com

ESCUELA NORMAL SUPERIOR FEDERALIZADA DEL ESTADO DE PUEBLA

RESUMEN

El presente estudio se basa en un reporte parcial de investigación y tiene como propósito presentar una propuesta de formación continua en tecnologías educativas, tanto para los docentes normalistas, así como para las alumnas y alumnos en formación. Ésta se está desarrollando en este ciclo escolar 2022-2023 y propone un modelo híbrido en donde tres o cuatro profesores de la escuela adopten una hibridad académica. El propósito radica en tomar conciencia del contexto VUCA en que vivimos y que, desafortunadamente, podría traer aparejada el regreso a un modelo virtual completo de impartición del conocimiento. Luego entonces, es necesario mantener a tres o cuatro profesores que continúen experimentando el blended learning en cada institución, y sobre todo, que estos docentes sigan estando a la vanguardia con respecto a las *tic* para que, justamente sean ellos, los que capaciten a docentes que regresan al modelo cara a cara; olvidándose ya de las mega-tendencias tecnológicas en educación. Finalmente, no debe olvidarse que al impartir clases usando nuevas tecnologías educativas, nuestros estudiantes normalistas las aplicarán en sus prácticas docentes y en su quehacer futuro.

PALABRAS CLAVE: Proyecto de formación profesional, innovación educativa, *tics*, entornos VUCA, práctica profesional, blended learning.

ANTECEDENTES

Durante los últimos meses del 2019, por primera vez, se escuchó el término COVID-19, acrónimo en inglés de la enfermedad denominada *coronavirus disease*. A partir de ese momento, la humanidad se enfrentó a un malestar desconocido y que ha provocado cambios en todos los ámbitos: social, económico, cultural, político, educativo, etc. El 2020, quizá, ha sido el año más convulso y en el cual casi todo el planeta, probablemente, sin entender a cabalidad, vivió dentro de un entorno VUCA. Este término fue usado a partir de 1990 por el ejército norteamericano. La palabra VUCA corresponde al acrónimo inglés Volatility (V), Uncertainty (U), Complexity (C) y Ambiguity (A). En español designará a las palabras volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad. Efectivamente, a partir de la COVID-19 se evidencia que vivimos en entornos volátiles porque todo puede cambiar de un momento a otro. Entornos inciertos, hoy más que nunca se vive con poco certeza a nivel global; es difícil estar seguro de algo. Entornos complejos porque muchas situaciones y eventos cambian drásticamente de un día para otro. Finalmente, entornos ambiguos; difíciles de entender. El efecto que deja la pandemia impacta a nuestro entorno; atravesando todas y cada una de las esferas, en especial al sistema educativo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante la pandemia generada por la COVID-19 se replanteó la forma de realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Del salón de clase tradicional se migró al aula virtual. En algunos países en vías de desarrollo, para muchos docentes, los primeros días de clase resultaron caóticos. De pronto, se escuchaban términos nuevos como aprendizaje móvil, aprendizaje situado, aula virtual, e-learning, moodle, tele enseñanza, plataformas, videoconferencia, Zoom, entre otros más. Para las y los maestros que rara vez o casi nunca habían impartido clases a distancia, todo el proceso resultó abrumador. La Secretaría de Educación Pública en México reaccionó rápidamente e inició programas de impartición de clases a través de la televisión. La Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGSEuM) capacitó fuertemente a los docentes mexicanos. Sin duda el Seminario Internacional, “Desafíos de la profesión docente en las culturas digitales”, dirigido, no sólo a las comunidades de formadores en México, sino en Iberoamérica, fue de gran ayuda para los profesores. Además, la DGSEuM apoyó en la habilitación docente a través de charlas como “El desafío docente ante la pandemia: La educación a distancia y la didáctica digital”. Las y

los profesores mexicanos se fueron preparando, unos más pronto que otros; unos con interés y entusiasmo; otros no tanto.

Durante el año escolar 2020-2021 las clases se impartieron de manera virtual. En el período académico 2021-2022 la Secretaría de Educación Pública (SEP) implementó un modelo híbrido para la impartición de los saberes. Exactamente, el 22 de julio del 2021, la SEP emitió un boletín sobre los acuerdos a los que se llegaron durante la XLIX Reunión Ordinaria del Consejo Nacional de Autoridades Educativas, CONAEDU, (SEP, Boletín 196). En dicho acuerdo se presentó el modelo híbrido o semi presencial, éste se refiere al plan educativo formal en el cual, las y los alumnos cumplen con el programa escolar a través de clases a distancia y otras, de forma presencial. El objetivo era claro, respetar en la medida de lo posible el confinamiento para evitar contagios. El debate, en ese momento se abrió, y se cuestionaba qué era mejor, la educación a distancia o la educación presencial (Béjar, de la O y Sánchez Vera, 2022). Aguilar Gordón (2020) explica que es esencial entender que el proceso de aprendizaje trasciende la educación formal y que:

dentro del sistema educativo es donde el sujeto aprende a interactuar con otros grupos que difieren en tradiciones, costumbres o creencias. La escuela se convierte en la institución capaz de formar integralmente al sujeto hasta que adquiera su condición ontológica de llegar a ser lo que es en relación con los otros.

Otros autores presentan argumentos opuestos. Navarrete y Manzanilla- Granados (2017) sostienen que una educación a distancia sería de mucho beneficio para el país puesto que se ampliaría la “cobertura en educación”, de esta forma se lograrían los objetivos impuestos por diversos organismos internacionales. Por otra parte, de acuerdo a estos autores, se conseguiría “ser más inclusivos y formar en las tecnologías educativas (**tics**), tanto a los administrativos como a los docentes y alumnos; para, por lo menos, estar a la vanguardia en educación”. Es complicado tratar de mantenerse en una de las dos postura. Acá, es vital comprender que este siglo XXI nos acerca a vivir en entornos VUCA, y que, lamentablemente, estamos como sociedad inherentemente expuestos al potencial de nuevas crisis que, incluso podrían detonar, otra vez, distanciamientos obligatorios.

El problema que se presenta en esta propuesta, parte de la necesidad de no olvidar la preparación en tecnologías educativas (**tic**) que se ha logrado y que a muchos docentes del país ha costado trabajo entender y usar. Luego entonces se formula el siguiente planteamiento: ¿Es vital que los docentes normalistas comprendan que vivimos en contextos VUCA y que es muy necesario seguir aprendiendo sobre las **tic**? ¿Se deben diseñar nuevos modelos híbridos de formación docente? El planteamiento del problema de investigación que da lugar a la necesidad de realizar una investigación y se resume de la siguiente forma:

- El siglo XXI presenta contextos VUCA.
- Eventos como la pandemia de la COVID-19 replanteó la manera de formar y educar.
- Se puede observar que para muchos docentes fue complicado entender y aplicar las **tic**; por tanto, se debe seguir practicando y aprendiendo de éstas.
- Nuevos modelos de hibridismo académico deben desarrollarse

Después de las consideraciones anteriores, la justificación de esta investigación se apoya en el argumento de que se está viviendo en contextos VUCA y que por ende, es relevante diseñar una propuesta de enseñanza-aprendizaje que combinen educación a distancia; integrada con la educación presencial.

MARCO TEÓRICO

El vocablo VUCA puede ser definido como un concepto empleado por el ejército estadounidense a partir de 1990. VUCA, para la milicia americana, representaba un mundo incierto e impredecible. El acrónimo de la palabra VUCA se forma de cuatro palabras: Volatility (volatilidad), Uncertainty (incertidumbre), Complexity (complejidad) y Ambiguity (ambigüedad). La “volatilidad” se comprende como la celeridad con la que se presentan los cambios y “la falta de los procesos estáticos que prometan la estabilidad” (Sales Business School, 2020). La “incertidumbre” alude a la muy poca seguridad que tenemos como humanidad para pronosticar escenarios futuros. De igual forma, la “complejidad” se explica a través de las decisiones que los líderes deben tomar en cuanto a las diversas problemáticas que en la actualidad nos aquejan (Quiroga Gil, 2021). Para ellos, cada vez esta toma de decisiones se presenta más compleja debido a las diferentes condiciones económicas, políticas y sociales que aquejan al mundo globalizado. En Sales Business School, “la ambigüedad en el entorno VUCA presenta la falta de claridad provocada por los factores que ya se han mencionado. Ahora una decisión A puede tener una serie de efectos imprevistos e incontrolables lo que requiere un estudio detallado y precisión extrema” (2020). Finalmente, la “volatilidad” se refiere a la inestabilidad, pero sobretodo a la fragilidad personal y colectiva que vivimos en pleno siglo XXI. En suma, la post-pandemia (COVID-19) nos ha obligado a replantear nuestro entorno, nuestra forma de relacionarnos y sobre todo nuestra forma de compartir el conocimiento. Los docentes han roto abruptamente con las formas tradicionales relacionadas a la enseñanza-aprendizaje; del salón de clase tradicional, se brincó al aula virtual. Sin embargo, durante el ciclo escolar 2021-2022 se planteó la necesidad de regresar al salón de clase de manera presencial, pero también, de forma virtual; adoptando un modelo de educación híbrido.

El modelo de educación híbrido, es conocido también como blended learning o b-learning. Graham (2006) especifica que: “el aprendizaje híbrido o blended learning consiste en incorporar a la instrucción tradicional formas de enseñanza multimedia basadas en recursos TIC”. Este modelo se desarrolló en la década de los 90 y ha sido catalogado como una herramienta de enseñanza semiescolarizada en el nivel de educación superior. Es necesario mencionar que el modelo híbrido no es una metodología de enseñanza, sino una forma a través de la cual se imparte la educación (UNDEP, 2019). De acuerdo a Bartolomé en Turpo (2013) el blended learning no es un modelo que se desarrollará durante el siglo XXI: “durante años hemos estado combinando las clases magistrales con los ejercicios, los estudios de caso, juegos de rol y las grabaciones de vídeo y audio, por no citar el asesoramiento y la tutoría”.

Osorio (2010) explica que la forma de transmisión del conocimiento en el modelo híbrido integra a la instrucción tradicional “formas de enseñanza” multimedia y que se apoyan en recursos **tic**. Asimismo, el aprendizaje híbrido, favorece la incorporación de nuevas tecnologías para posibilitar el aprendizaje. Este modelo ha ganado popularidad y ha beneficiado la educación a distancia a través de la televisión, la radio, la computadora y de otros dispositivos móviles. Es un hecho que el trabajo remoto permite que las y los alumnos posean cierto grado de control sobre sus recursos: tiempo y espacio.

Como se ha mencionado anteriormente, debido a la pandemia derivada de la COVID-19, las clases en línea fue la única opción que permitió continuar con la transmisión del conocimiento. En México, para el ciclo escolar 2021-2022, la SEP publicó que se regresaría a clases el 29 de agosto de 2021 bajo el modelo híbrido. Este modelo se presentó como una excelente alternativa para retornar al salón de clase; proponiendo cierta normalidad en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje. No obstante, el modelo de educación híbrida ha supuesto un reto para las instituciones educativas ya que cada una debe cumplir con todos los protocolos que la SEP ha solicitado. Además, los docentes deberían de seguir con su preparación relacionada con las **tic**.

Actualmente, se encuentran un sin fin de posiciones que explican a las **tic** y particularidades en el entorno educativo. Daccach en Sánchez Duarte define a las **tic** como las tecnologías que se necesitan para la gestión y transformación de la información, y muy en particular el uso de ordenadores y programas que permitan crear, modificar, almacenar, proteger y recuperar esa información (2008). Por otra parte, Alcántara (2007) establece que las **tic** “se consideran como las herramientas, soportes y canales que procesan, almacenan, sintetizan, recuperan y presentan información de una forma variada”. Belloch, las define como tecnologías relacionadas al almacenamiento, procesamiento, recuperación y comunicación de la información a través de diferentes dispositivos electrónicos e informáticos (2012). Más aún, este autor considera que conocerlas e integrarlas a procesos de transmisión del conocimiento, fomenta un “aprendizaje constructivista y significativo”. En México el uso de las **tic** dentro del contexto educacional estimula el desarrollo de diversas competencias, como

la del pensamiento crítico, la de autonomía, la de responsabilidad, la del uso de diversas tecnologías, etc. Otro importante principio teórico, relacionado a las **tic**, se ha fundamentado por la DGEsUM en el programa de estudio 2012 del 1er semestre de la Licenciatura en Educación Primaria:

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (**tic**), aunado a otras innovaciones pedagógicas, curriculares y de organización y gestión escolar, permiten mejorar la práctica de los docentes, incidiendo en la calidad del sistema educativo. En este sentido, las instituciones formadoras de docentes deben desarrollar diversas formas de integración de las tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que su incorporación a este proceso tenga un sentido fundamentalmente didáctico-pedagógico, de apoyo al logro de competencias profesionales y genéricas de los futuros docentes de educación básica y no se limite a una simple formación tecnológica de carácter instrumental.

De acuerdo a la página Educación 3.0 (2022) entre las principales tendencias educativas en el 2022, se encuentran:

- Aulas colaborativas.
- Aprendizaje automático o 'Machine Learning'
- Blockchain.
- Ciberseguridad.
- Educación híbrida.
- Inteligencia artificial (IA)
- Metaverso y realidad virtual.

Precisamente, la educación híbrida es reconocida como una mega-tendencia educativa. Todas las anteriores mega-tendencias educativas deben ser evaluadas nuevamente y no olvidadas rápidamente en contextos educativos in-situ. Beltrán et. al. (2015) argumentan que:

El uso de la tecnología simboliza, tanto para el estudiante como para el profesor, la mejora en el proceso de la enseñanza... Por otra parte, las propuestas innovadoras siempre traerán cambios en los hábitos, creencias y actitudes de los maestros... En este sentido, es necesario impulsar y reconocer iniciativas mediante estructuras que permitan establecer una línea de investigación que se oriente hacia el estudio del diseño, el desarrollo, la implementación y la evaluación de la tecnología educativa, dada la importancia que la sociedad le confiere actualmente al uso efectivo de dicha tecnología.

METODOLOGÍA

Esta investigación se basa en un estudio exploratorio y, antes de explicar la metodología de esta propuesta, es importante resaltar que el ambiente post- pandemia aún continúa y que, lamentablemente, la COVID-19 aún no se encuentra erradicada o controlada del todo; por tanto, la propuesta se está realizando durante este semestre y que para la presentación del 5° Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, en caso de que sea aceptada esta investigación, ya se tendrán ciertos avances.

Esta investigación propone un modelo híbrido de impartición del conocimiento. La propuesta se desarrolla en varias fases. En la primera etapa, el Director de la escuela normalista y en compañía de sus coordinadores académicos, deberá reconocer a los tres o cuatro profesores que hayan sido más dinámicos o más abiertos a las **tics** durante la pandemia y que además hayan sido profesores o profesoras muy comprometidos con el modelo de educación a distancia; es decir, que durante pandemia, siempre hayan impartido todas sus clases y hayan mostrado entusiasmo para trabajar bajo este modelo. Finalmente, se solicitará que estos docentes estén abiertos para adoptar este modelo híbrido. El segundo paso del modelo consistirá en preparar el programa de estudio ya con el modelo híbrido ; proponiendo los días y las horas con los alumnos para trabajar distancia, pero también de manera presencial. Por ejemplo, se propone que si son dos sesiones de 2 horas cada uno a la semana, en una se trabaje de forma virtual y en la otra, de manera presencial. En la tercera etapa, los docentes trabajarán o impartirán clases proponiendo el uso de las **tics** mas recientes. Al finalizar cada parcial, los docentes se reunirán y compartirán sus experiencias con este modelo híbrido; analizando las nuevas **tics** usadas. Además, se socializará el sentir de los estudiantes y de los docente durante el proceso de de adopción de este modelo.

Al finalizar el semestre, los docentes que trabajaron con este modelo híbrido, mediante un trabajo colegiado, y ante la comunidad docente, expondrán cuáles son las áreas oportunidad y cuáles fueron los aciertos de trabajar de la manera propuesta. De hecho, lo más importante y para el propósito principal del diseño de este modelo, será el capacitar a todos los docentes de la escuela con respecto a las nuevas **tic**.

RESULTADOS

Los resultados que se esperan con la adopción de este modelo híbrido es que no se desatienda o se olvide lo adquirido referente a la capacitación docente, en el momento álgido de la pandemia, en cuanto a las **tic**. Además, es vital el continuar preparando a los demás maestros y maestras con las nuevas tendencias tecnológicas; vivimos en ambientes VUCA y no sabemos cuándo se deba regresar a una educación virtual total, aunque sea por breves periodos de tiempo. Asimismo, existen muchas ventajas que deja un modelo híbrido. Osorio (2021) identifica a la educación híbrida como positiva y resume a las siguientes características de este modelo de la siguiente forma:

- Expanden los espacios y tiempos en el proceso educativo.
- Integran los espacios y tiempos de aprendizaje: presenciales, virtuales y autónomos.
- Potencian el aprendizaje contextualizado y situado, a través de actividades auténticas.
- Potencian la interacción estudiante-estudiante y estudiante-profesor.
- Ofrecen mayores recursos y me-dios en el proceso educativo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una amplia discusión sobre esta propuesta deberá darse durante este ciclo escolar y sobre todo, al finalizar éste. Sin embargo, vale la pena aclarar que mucha investigación está ocurriendo en este momento post-pandemia y que en un futuro, se podrá consolidar una investigación más profunda.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CITADAS

Aguilar-Gordón, F. & Chamba, A. P. (2019). Reflexiones sobre la Filosofía de la Tecnología en los procesos educativos. CONRADO. Cienfuegos, XV(70), 109-119.

<http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

Belloch, C. (2012) Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje. Material docente [on-line]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Valencia.

Recuperado de <http://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA1.pdf>

Casero Béjar, María de la O; Sánchez Vera, María Del Mar (2022) Cambio de modalidad presencial a virtual durante el confinamiento por Covid-19: percepciones del alumnado universitario RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, vol. 25, núm. 1, 2022 Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia, España Disponible en <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30623>

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. The handbook of blended learning, 3-21.

ENTORNOS DIGITALES Y MUNDO VUCA (2021) Libro de Resúmenes y Presentaciones de la 1o Jornada Entornos Digitales y Mundo VUCA/ Mariela Quiroga Gil - Mónica Martin - Silvia Baldivieso / San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2021. Libro digital, PDF

Ferreiro, Ramón F. (2006) El reto de la educación del siglo XXI: la generación N Apertura, vol. 6, núm. 5, noviembre, 2006, pp. 72-85 Universidad de Guadalajara Guadalajara, México.

Navarrete-Cazales, Z. y Manzanilla-Granados, H.M. (2017). Panorama de la educación a distancia en México. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 13 (1), 65-82.

Turpo Gebera, O. (2013). Perspectiva de la convergencia pedagógica y tecnológica en la modalidad blended learning. RED, Revista de Educación a Distancia. Número 39. 15 de diciembre de 2013. Consultado el (dd/mm/aaaa) en <http://www.um.es/ead/red/39>

Osorio, L. A., i Adriana, L. (2010). Ambientes híbridos de aprendizaje: elementos para su diseño e implementación. SISTEMAS: Ambientes Educativos Modernos Basados en Tecnología, 117, 70-citation_lastpage.

Sánchez Duarte, Esmeralda (2008). Las tecnologías de información y comunicación (tic) desde una perspectiva social. Revista Electrónica Educare, XII (),155-162.[fecha de Consulta 9 de Febrero de 2020]. ISSN: . Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194114584020>

SEP Secretaría de Educación Pública (2013) Licenciatura en Educación Primaria, Plan de estudios 2012. Recuperado de: https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/las_tic_en_la_edu

https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-196-conviviran-en-el-futuro_modelo-de-educacion-presencial-y-a-distancia-esteban-moctezuma-barragan?idiom=es

<https://salesbusinessschool.es/thinking-on-sales/entorno-vuca/>

REPRESENTACIONES SOBRE LA PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE PROCESO, EN NORMALISTAS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

LÍNEA TEMÁTICA: Formación Docente, Culturas Digitales y Tecnologías Educativas.

PONENCIA: Reportes finales de investigación

María Elena Andrade Torres

Egresada de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”
mariel.andrade.torres@gmail.com

Diana Cecilia Álvarez Celestino

Egresada de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”
alvarezcelestinod.cprim2017@gmail.com

Cutberto José Moreno Uscanga

Docente de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”
cutmoreno13@hotmail.com

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo principal dar a conocer las representaciones sociales de los estudiantes normalistas de la BENV cuando planifican la evaluación de proceso, para comprender el trasfondo de las decisiones que toman al evaluar los aprendizajes, en estudiantes de educación primaria. Los referentes teóricos que sirven de soporte son la teoría de las Representaciones Sociales y el de evaluación didáctica y formativa. La investigación se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo, a través del estudio de caso de 2 grupos de estudiantes que cursan el octavo semestre de la licenciatura en educación primaria; se emplearon como técnicas la revisión documental de planificaciones didácticas e instrumentos de evaluación, así como los grupos de discusión. Se encontró que los normalistas planifican la evaluación del proceso de aprendizaje con la intención de conocer y registrar lo aprendido más que generar situaciones de evaluación que apoyen el proceso de aprendizaje. Además, se halló que los instrumentos de evaluación poseen inconsistencias técnicas y los criterios para su uso se ciñen al registro. Finalmente, otra situación detectada fue una presencia predominante de representaciones implícitas y conocimientos prácticos erigidos durante las prácticas educativas, como sustento en las decisiones que los normalistas toman sobre la evaluación, muy por encima de la teoría enseñada en la Escuela Normal. Por esta razón, es necesario reflexionar cómo fortalecer la formación de los normalistas sobre la evaluación de proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Representaciones, evaluación de proceso, estudiantes normalistas, prácticas de evaluación.

INTRODUCCIÓN

Para Díaz Barriga (2006) una de las principales críticas posibles a la evaluación que por lo común se realiza en las instituciones educativas es que no hay congruencia entre evaluación y enseñanza, es decir, se enseña una cosa y se evalúa otra” (p.126). Al respecto, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) propone concebir la evaluación como una actividad coordinada con la planeación del proceso aprendizaje, de modo que, cuando el docente planea la enseñanza, diseñe al mismo tiempo la evaluación. En este sentido, se ha detectado que entre los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV), Enrique C. Rébsamen, existen dificultades para diseñar una estrategia de evaluación para ser empleada durante el proceso.

Con frecuencia, al interior de BENV, los docentes han insistido en explicar que la evaluación con un enfoque cuantitativo mide y califica los alcances al término de un periodo para otorgar una calificación, mientras que la evaluación formativa y de proceso, centran la atención en el alumno mientras ocurre el aprendizaje. Pese a los esfuerzos que ha hecho la Escuela Normal, los normalistas revelan dificultades para diseñar estrategias y situaciones de evaluación que acompañen a los procesos de aprendizaje.

Para Litwin (2010): “La evaluación es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de las enseñanzas en sus aprendizajes” (p. 12). Por ello, es necesario conocer las representaciones de los estudiantes normalistas sobre la evaluación, porque ahondará en la conceptualización que tienen y las oportunidades de mejora en su formación.

Este estudio, busca responder lo siguiente: ¿Cuáles son las representaciones que tienen los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENV sobre la planificación de la evaluación del proceso de aprendizaje, qué referentes teóricos y experienciales toman en cuenta para ello y cómo diseñan los instrumentos de evaluación de los aprendizajes? El objetivo principal fue conocer cuáles son las representaciones que tienen los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación de la BENV sobre la planificación de la evaluación del proceso de aprendizaje, el diseño y uso de instrumentos y los referentes en los cuales sustentan deliberaciones en torno a la evaluación.

El supuesto hipotético de este problema de investigación, considera que los estudiantes normalistas poseen representaciones acerca de la evaluación de proceso que guían la toma de decisiones sobre cómo planifican la evaluación del aprendizaje en los estudiantes de educación primaria.

MARCO TEÓRICO

Para Serrano (2008): “El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional” (p. 269). Por lo que, resulta relevante conocer cuál es su pensamiento, puesto que éste es el sustento de su práctica. Al respecto, existen investigaciones enmarcadas en lo que se denomina, pensamiento del profesor, el cual tiene como propósito “conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del maestro durante su actividad profesional” (Serrano, 2008, p. 269). Conocer cómo piensa un docente cuando enfrenta su quehacer didáctico cotidiano es interesante porque lo que se encuentra en el trasfondo de su mente, es lo que rige en alguna medida la toma de decisiones sobre cómo planifica y lleva a cabo los procesos de evaluación.

En este estudio se aborda el pensamiento del profesor sobre cómo planifica la evaluación del proceso de aprendizaje, desde la perspectiva teórica de las representaciones sociales, concepto que refiere aquella actividad que implica traer a la mente un hecho u objeto de la realidad (Jodelet, 1986). Se ha decidido indagarlo específicamente desde la teoría de las representaciones sociales porque estudia tanto la parte individual como social del sujeto, ya que éste construye su conocimiento en la interacción con el otro y no en solitario. Para Moscovici (citado en Castorina y Kaplan, 2008, p.16) las “representaciones sociales son formas de organización, algo así como <<teorías implícitas>> sobre el mundo social, justifica que se puede hablar de una epistemología del sentido común”.

Al respecto, para Lloyd y Duveen (2008) las representaciones sociales son “tipos particulares de estructuras que tienen como función aportar a las colectividades medios compartidos intersubjetivamente por los individuos para lograr comprensión y comunicación” (p. 30), y para Jodelet (1986): “la representación siempre conlleva algo social: las categorías que la estructuran y expresan, categorías tomadas de un fondo común de cultura” (p.478); por lo anterior, las representaciones sociales son un tipo de conocimiento que revela rasgos en común de un grupo cultural o social.

El *Plan de Estudios para la Educación Básica*, sostiene que la evaluación de los aprendizajes es (SEP, 2011) “el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje” (p. 31). Castillo y Cabrerizo (2010) ven a la evaluación enlazada con el accionar didáctico de los profesores, por eso, a través de ella, destaca la condición perfectible de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este tenor, Tobón (2018) destaca que la evaluación “consiste en el proceso mediante el cual se le brinda retroalimentación y apoyo continuo a los alumnos mediante la colaboración para que logren los aprendizajes esperados y mejoren su desempeño” (p.75).

Se coincide con la idea de que la evaluación de los aprendizajes no se limita a recabar información para la mejora posterior, para registrar o constatar resultados, sino que extiende sus alcances hasta constituirse en una parte sustancial de la didáctica, porque requiere ser planificada. Desde esta óptica, evaluar consiste en producir diversas situaciones de evaluación que coloquen al estudiante ante varias oportunidades para aprender, valorar lo aprendido o identificar las dificultades para encontrar las estrategias para superarlas. El *Plan de Estudios para la Educación Básica* (2011, P.31) alude que el enfoque formativo de la evaluación, “sugiere obtener evidencias y brindar retroalimentación a los alumnos a lo largo de su formación, ya que la que reciban sobre su aprendizaje, les permitirá participar en el mejoramiento de su desempeño y ampliar sus posibilidades de aprender”.

Además de la importancia de planificar la evaluación, focalizada a la mejora del aprendizaje, Camilloni (2004) agrega que requiere activarse durante el aprendizaje, y no solo para recolectar información y emplearla posteriormente para decidir mejoras, al respecto, sugiere que “la evaluación formativa, se posiciona, así de manera general, como la operación que permite recoger información en tanto los procesos se encuentran en curso de desarrollo” (p.7). De igual forma, Anijovich y González (2011) sostienen que “el objetivo de la evaluación formativa es ofrecer orientaciones y sugerencias a cada uno de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje” (p.11). Por lo que, una evaluación desde este enfoque valora al aprendizaje y la toma decisiones sobre cómo mejorar su construcción durante el momento en que ocurre.

Así mismo, se recupera la postura de Anijovich, Malbergier y Sigal (2004) quienes plantean que la evaluación inicia desde que se conocen los objetivos, pasa por el momento de construcción del conocimiento hasta llegar a un juicio sobre los logros para seguir aprendiendo.

METODOLOGÍA

La investigación se situó en la BENV Enrique C. Rébsamen, con estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, esto debido a que ya cursaron todas las asignaturas de la malla curricular y han cumplido con la experiencia de llevar a cabo diversas prácticas en educación primaria. Por otro lado, para la selección de informantes claves, fueron compañeros estudiantes de la misma licenciatura y semestre, por lo que conocerlos facilitó elegirlos, tomando como base el criterio de la calidad de información que proporcionaban. Esta licenciatura se caracteriza por tener tres grupos por semestre, así que para tener un panorama más amplio de la generación 2017-2021, se consideró que los participantes en esta investigación pertenecieran a los tres grupos (A, B y C) debido a que les dieron clases maestros distintos, además poseen experiencias diferentes, cuestión que dota de heterogeneidad de saberes y experiencias a los dos colectivos que se formaron.

Para investigar las representaciones sociales de los normalistas sobre la evaluación de proceso, se optó por una mirada cualitativa que contribuyera a interpretar a mayor detalle las percepciones de profesores en formación, y traer a la superficie las ideas que dan soporte a las decisiones que toman para evaluar. La investigación es de tipo descriptivo, puesto que su alcance pretende conocer y relatar las representaciones sociales que poseen estudiantes normalistas a través de un estudio de caso con método comparativo. Los casos son instrumentales debido a que no son típicos, es decir, no fueron elegidos por un conjunto de características especiales, sino que únicamente los sujetos fungieron como el medio para abordar el problema de investigación.

Con la intención de estudiar el fenómeno desde diferentes ángulos, se consideró emplear las técnicas de revisión documental de planeaciones e instrumentos de evaluación, e integrar el estudio de los casos mediante la constitución de dos grupos de discusión, con 6 estudiantes cada uno, conjuntando 2 integrantes del grupo A, 2 del B y 2 del C, con un total de tres sesiones de trabajo. Además, se revisaron por cada normalista, tres planeaciones de las asignaturas de español, matemáticas y ciencias naturales, con sus respectivos instrumentos de evaluación y registro. El proceso de investigación fue el siguiente: a) revisión de planificaciones e instrumentos de evaluación y registro, b) análisis de los datos, y con base en ello se preparó la primera sesión de grupo de discusión; c) posteriormente se volvieron a examinar datos, y de acuerdo con las piezas faltantes para comprender las representaciones, se prepararon la segunda y tercera sesión de grupos, d) enseguida se llevaron a cabo las reuniones restantes de discusión para rastrear ciertos datos que era importante conocer para tener explicaciones más profundas del fenómeno, y d) por último se hizo el análisis comparativo final de los datos.

Para atender a la validez se pilotaron los instrumentos con diversos sujetos, además fueron revisados por expertos, a fin de tener certeza de que recuperaran la información que se pretendía. En cuanto a la confiabilidad, metodológicamente se buscó obtener datos del mismo observable desde diferentes fuentes para poder triangular los hallazgos. Sumado a ello, los datos seleccionados para la presentación de resultados son aquellos que mostraron aparecer de manera constante en distintas fuentes, sujetos y técnicas. Por último, el análisis de resultados se hizo generando códigos y categorías que emergieran de los datos, para confrontar ambos casos mediante una matriz comparativa de datos, para a continuación integrar el informe de resultados a partir de las semejanzas o contrastes encontrados.

RESULTADOS

CONSTRUCCIÓN DE REPRESENTACIONES Y ASPECTOS CONSIDERADOS AL EVALUAR

Los normalistas tuvieron consenso en expresar que el espacio formativo por excelencia donde aprendieron a evaluar, fue durante los periodos de práctica en las escuelas primarias, así como al solucionar situaciones que ahí surgían, tal es el caso de la elaboración de exámenes. Desde la postura de los sujetos de estudio, la normal cumplió primordialmente con la tarea de propiciar una aproximación teórica sobre la evaluación, pero el aprendizaje adquirido no llegó a especificar a detalle el uso de instrumentos en situaciones reales o cercanas a ella, por ejemplo, si se evalúa una sola vez un contenido, o pueden ser varias mediante diversas evidencias de aprendizaje.

Así mismo, afirmaron que planifican la evaluación y el diseño de instrumentos, considerando el aprendizaje esperado y aplicando diversos referentes teóricos, sobre todo los expresados en los programas oficiales de educación primaria emitidos por la SEP. Cabe mencionar, que en la revisión de planificaciones didácticas se constató que explican de qué manera evaluarán, al tiempo que anexan el respectivo instrumento de valoración. Sin embargo, cuando se cuestionó sobre los referentes teóricos en los cuales fundamentan la evaluación que realizan, solo mencionaron dos autores como sustento, lo que habla de un bajo impacto de la teoría, y lleva a cuestionar la razón por la cual los normalistas no recurren a propuestas teóricas para diseñar la evaluación y lo hacen más partir de saberes intuitivos erigidos en la práctica.

Se encontró que los docentes en formación echan mano de una estrategia que les permiten evaluar el aprendizaje durante el proceso, la cual consiste en conocer mediante preguntas lo que el alumno sabe (recuperación del conocimiento previo), y no emplean otro tipo de

situaciones que evalúen el proceso y apoyen el aprendizaje. Sobre los instrumentos de evaluación, los utilizan al final del proceso para identificar y registrar progresos, pero no son un insumo que sirva al docente y alumno para monitorear el proceso, ni tampoco como guía de los estudiantes para ir valorando si están atendiendo correctamente una actividad.

Los normalistas parcialmente son conscientes de la trascendencia que tiene para el proceso de aprendizaje planificar la evaluación. Además, hasta este momento de su formación inicial como docentes, aunque en el discurso reconocen el enfoque formativo de la evaluación señalado en el plan de estudios de educación básica y normal, no les es posible aterrizarlo en toda su complejidad en las planeaciones y en la práctica, diversificándolo, pues recurren solamente a la interrogación de saberes previos como estrategia única. Sumado a esto, los estudiantes normalistas, en sus discursos, declaran saber aspectos teóricos, no obstante, en la práctica hacen otra; por ejemplo, cuando manifiestan que la evaluación es usada durante el proceso para ajustar la enseñanza. Esto porque durante el análisis de las planeaciones, específicamente en la revisión de sus instrumentos de evaluación, se notó que tienden a cuantificar el proceso al final de una clase, unidad o bloque, y en menor escala, recurren a la cualificación, o como medio para monitorear el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin que conlleve necesariamente un llenado numérico.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN A LO LARGO DE LA SECUENCIA DE ACTIVIDADES

Los normalistas planifican empleando solamente la secuencia didáctica, y en ella se localiza un apartado destinado a plantear la evaluación. Para sistematizar lo encontrado, se expresan las actividades de evaluación habituales en cada uno de los tres momentos de la secuencia de actividades. En el inicio recuperan conocimientos previos a través de preguntas directas de lo que saben; en el desarrollo, monitorean el avance de las actividades formulando preguntas; mientras que, en el cierre, proponen la socialización de productos o exponer resultados de una actividad.

Existe un repertorio limitado de actividades o situaciones que los normalistas ocupan para generar momentos donde los niños de educación primaria, reflexionen sobre su aprendizaje, las dificultades enfrentadas, los errores cometidos, los avances o cómo mejorar su trabajo, en cambio, predominan actividades de enseñanza y aprendizaje sin marcar ciertos altos en el camino para ir valorando el proceso. Sumado a esto, emplean como recursos reiterados de evaluación, el planteamiento de interrogantes a los niños, o que éstos socialicen sus productos de clase, aunque éste último ya lo hacen al final, por lo que son limitadas las vías para evaluar el proceso de aprendizaje en los tres momentos de la secuencia didáctica; no obstante, existen otras posibilidades, entre las que destacan: identificar errores a partir de un modelo, intercambiar trabajos por parejas para retroalimentarse, diseñar situaciones donde se

equivocuen e identifiquen la causa del error, usar un instrumento de evaluación para cotejar que se cumpla con lo requerido, entre muchas otras.

AGENTES QUE PARTICIPAN EN LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

En la evaluación intervienen varios agentes que permiten desde su perspectiva, aportar elementos para mejorar lo que se aprende. Es así como Bordas y Cabrera (2001) plantean que, durante el proceso de aprendizaje, la evaluación formativa proviene del docente (heteroevaluación) hacia los estudiantes, mientras que la formadora, se basa en el autoaprendizaje y es aquella que emana de los alumnos, en su modalidad de coevaluación o de autoevaluación. En el caso de los estudiantes normalistas, se encontró que ellos son los agentes que en mayor grado evalúan los procesos de aprendizaje de los alumnos de educación primaria, pues de 12 sujetos, solo 3 de ellos propician que los niños se autoevalúen. Pero la heteroevaluación no apareció en ninguno de los normalistas estudiados.

Sumado a esto, una limitante registrada en los pocos estudiantes normalistas que utilizan la autoevaluación, consiste en que por lo general se enfoca en que los niños llenen instrumentos para autoevaluarse, pero al final del proceso, no durante el mismo. Además, no se da como una situación donde los estudiantes de la primaria puedan reflexionar sobre lo aprendido, sus dificultades o cómo mejorar, sino que se reduce a que coloquen un número con el cual otorgan un valor a lo aprendido. Lo anterior limita las potencialidades de la evaluación como una estrategia para favorecer el aprendizaje, y el normalista cuenta con poca información de la percepción de sus alumnos, por otro lado, los niños entienden que solo es el maestro quien tiene la responsabilidad de hacerles ver qué y cómo mejorar en sus aprendizajes.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y SUS CARACTERÍSTICAS

Se encontró que los normalistas tienen un repertorio de tres instrumentos de evaluación que emplean, los cuales son: lista de cotejo, escala valorativa y rúbricas. Para evaluar el proceso de aprendizaje de sus alumnos, 3 de ellos utilizan únicamente escalas valorativas, 3 más solo emplean rúbricas, otros 3 usan listas de cotejo, 2 hacen uso de listas de cotejo y escalas valorativas, finalmente 1 echa mano de listas de cotejo y rúbricas. Al ser cuestionados sobre los criterios empleados para la selección de algún tipo de instrumento, se halló que no poseen elementos para fundamentar cómo y por qué los eligen, sin que existan elementos pedagógicos, didácticos o de aprendizaje que orienten la toma de decisiones para emplear uno u otro instrumento.

Cabe mencionar que se encontró que 3 de los estudiantes normalistas confunden los instrumentos de evaluación, es decir, mencionan que es una rúbrica, pero en realidad es una

lista de cotejo, y así ocurre con otros instrumentos. Lo anterior, revela que los estudiantes no tienen conceptualizado los instrumentos de evaluación y sus características.

Al analizar los instrumentos de evaluación, se usan al final de la sesión para valorar lo aprendido y hacer el registro correspondiente que permita conocer lo que el niño aprendió. Sin embargo, un problema encontrado, consiste en que los normalistas al elaborar sus instrumentos, evalúan aspectos distintos a lo que enseñan, lo que les impide tener un dato que indique el grado de apropiación de los aprendizajes esperados.

Cobra relevancia significar qué aspectos evalúan los instrumentos diseñados por los normalistas cuando asisten a sus prácticas, los cuales se irán mostrando en orden jerárquico, comenzando por aquel que se repitió con más frecuencia, hasta el de menor número.

- 1.- Participación individual. En 7 sujetos.
- 2.- Trabajo en equipo. En 5 sujetos.
- 3.- Entrega de productos de clase. En 5 sujetos.
- 4- Conocimientos conceptuales. En 5 sujetos.
5. Aprendizajes esperados o contenidos. En 7 sujetos.
6. Empleo de conocimientos. En 3 sujetos.
7. Contenido del producto de aprendizaje. En 2 sujetos.

Llama la atención que sólo 7 de los 12 normalistas estudiados, evalúan los contenidos o aprendizajes esperados. Esto significa que el 41% de los sujetos no evalúa lo que enseña, es decir, planifica actividades atendiendo a los contenidos del programa, pero evalúa algo distinto en sus instrumentos. Esto indica que los normalistas recolectan datos de la evaluación que no les serán válidos ni útiles para estimar lo enseñado y lo aprendido, pero además de ello, al integrar la evaluación sumativa, estarían asignando una calificación numérica que no corresponde al aprendizaje. Otro factor que agudiza este problema es que 9 de los 12 sujetos de estudio no señalaban los valores o porcentajes de cada aspecto a evaluar. En otros casos, por ejemplo, los porcentajes se asignaban en automático, es decir, si el instrumento en total valía 10%, y tenía 10 aspectos a evaluar, a cada uno le asignaban un punto, sin considerar que aquellos más complejos o difíciles de alcanzar, podrían tener un mayor peso numérico.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las representaciones sociales de los estudiantes normalistas sobre la planificación de la evaluación de proceso reflejan que diseñan una evaluación para darse cuenta de lo aprendido y registrarlo, sin embargo, esta información la obtienen al final del proceso y no durante el mismo para usarla como insumo para direccionar o replantear el proceso de aprendizaje. Por esta razón, el sentido de la evaluación de proceso se desdibuja porque no se registraron indicios de situaciones que contribuyeran a realizar valoraciones mientras ocurría el proceso a fin de incrementar y mejorar las posibilidades de aprendizaje. Para evaluar, el agente predominante es el normalista, mientras que los niños escasamente lo hacen, lo que limita la formación para la autonomía pues los alumnos de la primaria dependen de las observaciones del normalista, así mismo, el único recurso para evaluar el proceso consiste en formularle preguntas a los estudiantes al inicio y desarrollo de la secuencia didáctica.

Los docentes en formación solo manejan tres instrumentos de evaluación para cuya selección no hubo indicios de usar criterios didácticos ni pedagógicos. Otros inconvenientes consisten en que confunden entre sí los instrumentos, además de que existen problemas técnicos en su elaboración, y en varios casos, no incluyen como aspectos a evaluar los aprendizajes esperados. Por ello, preparan la enseñanza con base en los contenidos, pero evalúan otros aspectos, lo que les impide valorar los aprendizajes de los niños, otorgar una calificación que corresponda con la apropiación de los contenidos, y tener datos confiables para hacer ajustes al proceso didáctico. Asimismo, los normalistas emplean limitados referentes teóricos para diseñar sus evaluaciones, y recurren básicamente al conocimiento acuñado en la experiencia durante los periodos de práctica y la observación de sus tutores de la escuela primaria.

La relevancia de esta investigación y los hallazgos registrados, consisten en identificar las prácticas de la evaluación de proceso en los estudiantes normalistas y las áreas de oportunidad que se tienen en la formación de los futuros docentes. Esta situación pudiera no ser privativa de los dos casos de grupos focales estudiados de una generación, sino que pudiera presentarse en el resto de estudiantes de la escuela, o de otras escuelas, por lo que es una invitación a reflexionar sobre cómo fortalecer la formación de los estudiantes normalistas en cuanto a cómo planificar y ejecutar una evaluación de proceso, orientada a brindar más y mejores oportunidades para el aprendizaje.

REFERENCIAS

- Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Buenos Aires, Argentina: Aiqué Educación.
- Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Bordas, M. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 59(218), 25-48.
- Camilloni, A. (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Quehacer Educativo*, 14(68), 6-12.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Castorina, J. y Kaplan, C. (2008). Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En J. Castorina (Ed.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona, España: Gedisa.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Coor.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp.469-494). Barcelona, España: Paidós.
- Litwin, E. (2010). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la nueva enseñanza. En A. Camilloni (Ed.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-33). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lloyd, B. y Duveen, G. (2008). Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En J. Castorina (Ed.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona, España: Gedisa.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. Ciudad de México, México. SEP

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes claves: para la educación básica*. Ciudad de México, México. SEP.

Serrano, J. y Pons, M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1).

Tobón, S. (2018). *El proyecto de enseñanza: aprendizaje y evaluación*. Cuernavaca, México: CIFE.

EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS TIC'S DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL SUR DEL ESTADO DE SONORA

Félix Jonathan Díaz Tuyub

Luis Ignacio Riosmena Gaxiola

Misael Enríquez Félix

menriquezfelix@gmail.com

Escuela Normal Superior Plantel Navojoa

LÍNEA TEMÁTICA:

8. Formación Docente, Culturas Digitales y Tecnologías Educativas.

RESUMEN

El presente estudio, tiene el propósito de elaborar una estrategia de formación y actualización docente que facilite la incorporación del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación a la tarea pedagógica. La información que arroje el presente estudio servirá para proponer el diseño de políticas de capacitación y formación profesional para los docentes, así como la adquisición de equipamiento que faciliten la alfabetización digital de la planta académica de la Escuela Secundaria Estatal N° 29 “Heroico Colegio Militar”, ubicada en la Colonia Aviación en la Cd. de Navojoa. El método para el desarrollo de la presente investigación es con el enfoque cuantitativo a través de un cuestionario en escala de Likert, en el cual se utilizó como muestra a la totalidad de la planta docente, correspondiente a 45 profesores de dicha institución. El diseño permite hacer estadísticas descriptivas entre los grupos, análisis entre variables y de relaciones causales. Los resultados muestran la forma en las que las tecnologías se han ido incorporando en los procesos de enseñanza y aprendizaje en Educación Secundaria, además se establecen relaciones directas entre los años de servicio de los profesores y la cotidianeidad con la que usan las tecnologías.

PALABRAS CLAVES: Estrategia de formación, Tarea pedagógica, Competencias, Alfabetización digital.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La cuarentena por el COVID 19, provocó que la educación migrara a los entornos virtuales de aprendizaje, sin embargo, también sacó a luz pública las brechas en el uso y adopción de las herramientas digitales, que existen entre los países desarrollados, subdesarrollados y los que están en extrema pobreza. Cada vez se hace más evidente que la incursión de las nuevas tecnologías demanda de nuevos modos de concebir y relacionarse con el afuera, con el mundo de la vida. La alfabetización digital se ha vuelto una prioridad de los sistemas educativos alrededor del mundo. Los programas de alfabetización tecnológicas que se desarrollan en cada sistema provocan resistencia, interpretada en muchos de los casos, como apatía por parte de los maestros, desidia o dificultades para aprender. Pero en el trasfondo de todo esto, los docentes requieren una reconfiguración de los esquemas mentales, que les permita adaptarse a las demandas educativas de la actualidad.

Los sistemas educativos alrededor del mundo se encuentran en tiempos de incertidumbre, debido a los constantes cambios en las formas de enseñanza y metodologías de trabajo áulico, enmarcados por el mundo globalizado. El manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC'S), han venido a revolucionar la forma de desarrollar los aprendizajes al interior de los centros escolares. Hoy en día, la sociedad exige que los alumnos conozcan y desarrollen competencias para el manejo de las tecnologías.

La dinámica con la cual se están incorporando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC'S) a la sociedad en general y a la educación en particular, ha generado la necesidad de que el docente posea nuevas competencias, notablemente diferentes a las requeridas hasta hace poco tiempo en la formación tradicional (Cabero, 2007). En la actualidad, los Sistemas Educativos, como parte de una economía del conocimiento, enfrentan retos para impulsar la transformación financiera y social que genera el paso de una sociedad industrial a una que se basa en la generación y aplicación del conocimiento y el uso de recursos renovables para apoyar la producción y los servicios (Raposo, M. 2002).

La educación actual pone de manifiesto la preocupación de afrontar la enseñanza ante los nuevos medios tecnológicos y ante las nuevas potencialidades comunicativas que éstos ofrecen. La inclusión de las TIC'S en el sistema educativo genera una multitud de interrogantes frente a los modelos de enseñanza tradicionales, los planteamientos organizativos, el rol del profesorado o la elaboración de materiales didácticos acordes con los nuevos contextos áulicos.

La introducción de las TIC'S a los ámbitos educativos es una exigencia de la sociedad. Las instituciones de educación superior, así como las de los otros niveles, entre ellos, Educación Básica, no pueden evolucionar a espaldas de las TIC'S, sino que se deben dar a la tarea de

diseñar entornos áulicos propicios para el desarrollo tecnológico, donde los maestros diseñen y apliquen sus estrategias didácticas apoyada en los recursos que los medios electrónicos ofrecen, manteniendo así, la motivación constante del alumnado y contribuyendo a la generación de aprendizajes significativos.

El uso de las TIC'S en educación alrededor del mundo ha sido, sin lugar a dudas, uno de los principales factores de inducción al cambio y adaptación a las nuevas formas de hacer y de pensar, que dieron inicio a partir de los años ochenta en diversos sectores de la sociedad. En esta década no se consideraba la importancia que llegaría a tener la incursión de las TIC'S en el entorno de la educación, mucho menos se preveía un impacto tan profundo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, (López De la Madrid, 2007).

A nivel mundial las políticas educativas, de incorporación de las TIC'S a los ámbitos de enseñanza han venido a transformar la manera en cómo hasta este momento se había concebido a la educación, incorporando nuevas y mejores formas de trabajo en el aula, y desarrollando nuevos escenarios educativos para el aprendizaje de los alumnos. La incorporación de las TIC'S en la educación del nuevo milenio es una exigencia de la sociedad de la información (SI). Con respecto a esta demanda la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) expone que las instituciones de educación superior deberían de tomar en consideración sistemáticamente las tendencias que se dan en el mundo laboral y en los sectores científicos, tecnológicos y económicos (UNESCO, 2004:7).

Se pudieran enmarcar algunas de las limitantes que coartan este hecho, pero debe de entender el sentido común de la globalización de la educación para lograr lo ya esperado, el cambio de las masas en un sentido objetivo dinamizador que vea al alumno como un todo logrando consensos en las partes. Es aquí donde el papel del maestro define líneas de acción concretas, para ello deberá tener una preparación de característica profesional.

El docente se rehúsa a usar los medios tecnológicos e inclusive él mismo hace la crítica del gis y pizarrón como único medio didáctico, entonces, ¿cómo lograr el cambio de trabajo del docente donde deje la libertad de cátedra como escudo y deje de un lado ciertos vicios y acepte el hecho que está inmerso en un medio y mundo cambiante el cual le exige enérgicamente la idea de preparación y uso de TIC's para lograr en los futuros maestros una perspectiva innovadora del hecho y objetivos de los nuevos enfoques de la educación en nuestro país?

Para enfrentar estos desafíos, los docentes de las instituciones educativas requieren desarrollar competencias básicas en TIC'S que les permiten ofrecer a sus estudiantes mayores

oportunidades de aprendizaje en contextos innovadores y de esta forma desempeñar un papel esencial en la capacitación tecnológica de los mismos (Raposo, M. 2002).

Con el propósito de elaborar una estrategia de formación y actualización docente que facilite la incorporación del uso de las TIC'S a la tarea pedagógica, es necesario evaluar el grado de conocimiento que los docentes de la Escuela Secundaria Estatal N° 29 “Heroico Colegio Militar”, ubicada en la Colonia Aviación en la Cd. de Navojoa, poseen sobre el manejo de los recursos tecnológicos y su relación con la tarea didáctica.

MARCO TEÓRICO

En la actualidad, los avances científicos y tecnológicos impulsan a la sociedad a usar las TIC'S, las cuales conllevan a un cambio en todos los ámbitos de la actividad humana. Por lo tanto, es necesario repensar la educación desde la perspectiva global, emergente y cambiante, acorde con la sociedad del conocimiento.

En este contexto, dentro del Plan Nacional de Desarrollo 2012-2018, contemplaba en el eje 3.3 Igualdad de oportunidades, objetivo 11. Impulsar el desarrollo y aplicación de las nuevas tecnologías para apoyar la inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida, menciona en sus múltiples estrategias el impulso que se está dando a las TIC'S en el ámbito educativo, con la capacitación de docentes y el mejoramiento de la infraestructura tecnológica, que permitan ofrecer programas de educación a distancia, a través de uso de plataformas virtuales. En el actual PND 2018-2024, se fortalece a través de políticas públicas el uso de las tecnologías dentro del aula, para promover el aprendizaje y fomentar una cultura digital, aunque aún se está muy lejos de cumplir con las estrategias enmarcadas, debido a la falta de inversión en materia de tecnología en los planteles escolares.

De poco o de nada sirve la dotación de equipos tecnológicos a las instituciones educativas, sino se sabe cómo manejarlos, es por ello que, dentro de las estrategias establecidas en el PND, se contempla la capacitación de los profesores en el manejo de las TIC'S y materiales digitales. El objetivo es hacer que los docentes encuentren un uso didáctico a las tecnologías que les permita modificar los esquemas tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

La educación a distancia a través de plataformas tecnológicas, son una alternativa para elevar los índices de alfabetización, debido a la desigualdad regional y complicada geografía del país. Las telecomunicaciones, por su accesibilidad inmediata y sus posibilidades para la interactividad, ofrecen una oportunidad que se debe aprovechar como una de las formas

posibles para acercar el conocimiento a quienes viven en los lugares más apartados. Así como la telesecundaria, la educación a distancia recibirá un impulso decidido en los niveles educativos posteriores.

Igualmente, importante, en México el Plan Nacional de Desarrollo contempla la realización de reformas educativas orientadas al logro de mayor calidad que estimulen programas de formación docente en nuevas competencias relacionadas con el uso y avances en materia de Tecnologías de Información y Comunicación (Gobierno Federal de México, 2020).

Las TIC's se han convertido en un eje transversal de toda acción formativa, donde casi siempre tendrá una triple función: como instrumento facilitador de los procesos de aprendizaje, como herramienta para el proceso de comunicación y como contenido implícito de aprendizaje. Así, los formadores ocupan de utilizar las tecnologías de la información en muchas de sus actividades.

En México, las TIC'S, han cobrado un lugar relevante dentro de la educación básica, lo que facilita a profesores y alumnos su labor dentro del aula en el proceso enseñanza-aprendizaje, cuyos resultados pueden advertirse también en el ámbito social en el que se desarrollan. La llegada de las aulas de medios, el wifi y el uso de plataformas digitales, son ejemplos claros de como las tecnologías hoy en día son parte del quehacer cotidiano de las escuelas de Educación Básica y en general en todos los niveles.

Para que la educación tenga los resultados que se esperan de las TIC'S no sólo es necesario partir de una metodología que implica la formulación de propósitos derivados de los planes y programas de educación, sino también tener en cuenta el tipo de estrategias a seguir, así como los materiales didácticos a emplear y, finalmente, evaluar los diferentes aspectos que intervienen en el proceso para constatar la eficacia y eficiencia del uso de los medios en la educación y así, contar con los elementos que permitan corregir y/o mejorar los lineamientos generales para desarrollar proyectos educativos de los que se obtengan mejores resultados (Salinas, J. 2004).

En la actualidad, a diferencia de hace 20 años, resulta más fácil para las personas acceder a la información que ocupa. Pero, hoy la sociedad está sometida a cambios muy vertiginosos que plantean de forma continua nuevos paradigmas, lo que exige la adquisición de nuevas competencias en procedimientos del uso de herramientas y aplicación de estrategias para las TIC's. Las formas actuales para el manejo de los procesos de enseñanza, el papel de los profesores no es tanto el enseñar los conocimientos, ahora el aprendizaje está en función de la actualización y accesibilidad permanente de los conocimientos, ayudar a los estudiantes a aprender a aprender de manera autónoma en esta cultura del cambio y promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicables, aprovechando la gran

cantidad de información disponible y la poderosas herramientas de las TIC'S para la construcción de su propio conocimiento y no se limiten a realizar una simple recepción de la información.

Por último, la diversidad de los estudiantes y de las situaciones educativas que pueden darse, aconseja que los formadores aprovechen los múltiples recursos disponibles (que son muchos, especialmente si se utiliza el ciberespacio) para personalizar la acción docente, y trabajen en colaboración con otros colegas (superando el tradicional aislamiento, propiciado por la misma organización de las escuelas y la distribución del tiempo y del espacio) manteniendo una actitud investigadora en las aulas, compartiendo recursos, observando y reflexionando sobre la propia acción didáctica y buscando progresivamente mejoras en las actuaciones acordes con las circunstancias. Si bien, se han diseñado entornos de aprendizaje capaces de diversificar las fuentes de información en la construcción social del conocimiento, también ha propiciado una amalgama de certezas e incertidumbres sobre sus implicaciones en procesos escolares. Sin duda la incorporación y uso de la TIC'S, genera nuevas formas de aprendizaje y de aprehender la realidad.

El discurso educativo vigente enfatiza en las bondades del desarrollo tecnológico para la expansión y mejora de los espacios educativos. Estos avatares que implican a las TIC'S replantean algunos retos para la escuela, y en específico a las formadoras de docentes: Fomentar una cultura de uso de las TIC'S de una manera más flexible, humanista y pertinente a las necesidades actuales de la educación y la sociedad del conocimiento. Propiciar en el sujeto el desarrollo de un pensamiento más intencional y orientado a objetivos precisos y definidos para la resolución de problemas, con capacidad de buscar, discriminar y transformar la información en conocimiento significativo; Estimular la capacidad de aprender a aprender, desarrollar la curiosidad, la creatividad y las habilidades cognitivas. La inserción de las TIC'S no solo implica equipamiento, y la certificación digital no solamente su uso técnico. Las escuelas normales deben volver la mirada al docente como un sujeto que modifica y representa su realidad y no solamente la refleja, centremos la tarea en representarnos la inserción de las TIC'S como un proceso complejo pedagógico que las involucra activamente para aprender de ellas.

METODOLOGÍA

Para dar respuesta a las preguntas de esta investigación se realizará un estudio con enfoque cuantitativo centrado en la medición de conocimientos y actitudes de los profesores de las escuelas secundarias del sur del estado, a través de un cuestionario en la escala de Likert, con alcance descriptivo debido a que con este estudio se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas. Es decir, que únicamente se pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos y variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es cómo se relacionan éstas.

Los participantes son docentes de ambos sexos de la Escuela Secundaria Estatal N° 29 “Heroico Colegio Militar”, ubicada en la Colonia Aviación en la Cd. de Navojoa, adscritos con diferentes estatus de contratación: definitivos, interinos y de tiempo parcial y están distribuidos de manera ponderada por división académica y responderán a diferentes perfiles e interés con relación al uso de las TIC’S. El instrumento se aplicó a 45 docentes 24 son de sexo femenino y 21 masculino; en cuanto al grado de estudios, todos tienen licenciatura titulados, y cinco tienen maestría y cuatro doctorados. El 80% de los docentes no tiene ningún posgrado, lo que representa una brecha académica importante al momento de plantear estrategias para mejorar la calidad educativa. El Instrumento para Evaluar las Competencias Básicas en Tecnologías de la Información y la Comunicación de los Docentes, consta de 114 ítems, dividido en cinco partes, las cuales se presentan a continuación:

Parte I. Información General
Parte II. Adopción basada en intereses
Parte III. Evaluación de las competencias básicas en TIC’S
Parte IV. Uso de las TIC’S en los procesos de Enseñanza y aprendizaje.
Parte V. Actitudes de los docentes hacia las tecnologías de la información.

Para hacer el proceso de adecuación al contexto y nivel, debido a que la versión original fue elaborada por Edutec-e Revista Electrónica de Tecnología Educativa (marzo, 2011), diseñado para medir las competencias digitales en adolescentes, se modificaron algunos ítems y se agregaron las partes correspondientes al quehacer docente. Posteriormente de la adecuación realizada al instrumento, se llevó a cabo el pilotaje para hacer la validación de este. Para el proceso de validación del instrumento se hizo el cálculo del índice de Alfa de Cronbach, con un valor de 0,9556.

RESULTADOS

La parte inicial del proceso de investigación fue la aplicación del instrumento sobre dominio de las TIC'S con 45 profesores de la Escuela Secundaria Estatal N° 29 “Heroico Colegio Militar”, ubicada en la Colonia Aviación en la Cd. de Navojoa. Con este piloteo se analizaron aspectos como: a) conocer los parámetros de tendencia central y dispersión para cada uno de los reactivos; b) explorar las distribuciones y los estimadores para las dimensiones del instrumento de medida y c) conocer los niveles de asociación entre los reactivos y sus dimensiones para evitar repeticiones y co-linealidad.

Para hacer un Análisis Factorial de la investigación se hace énfasis en la muestra. Esta está conformada por 45 docentes, de ambos géneros y con sus diversas adscripciones de horas, así como su antigüedad y grado académico; los docentes a los cuales se les aplicó la encuesta representan el 100% de la población académica de la institución.

Las características de la muestra son las siguientes:

Datos generales de la muestra

N° de docentes	Género		Adscripción de horas		Antigüedad		Grado académico	
	M	F	Tiempos completos	Medios tiempos	Menos de 5 años	Más de 5 años	Doctorado/maestría	Licenciatura/Técnicos
45	21	25	30	15	18	27	9	36

Como puede observarse en el recuadro anterior, un alto porcentaje de los docentes tiene estudios de maestría o doctorado. Otro aspecto que resaltar es que la población que constituye la muestra, el 40% tiene menos de 5 años en el sistema, una situación que se vive en el contexto educativo, sobre todo en el de las escuelas secundarias, la renovación de la planta docente y con ello la disminución de la brecha generacional y con ello de las prácticas metodológicas al interior de los grupos de clases. De la muestra total de docentes, poco más del 50% de los docentes a los cuales se les aplicó el instrumento son mujeres. Aunque los hombres representan un porcentaje ligeramente menor, se puede decir que existe equilibrio entre género en lo que concierne a los docentes responsables del proceso de formación inicial de los alumnos.

En lo referente al nivel de adopción que se relaciona con el uso de herramientas (word, correo electrónico, internet, Excel, etc) tiene que ver con la forma en que se utiliza la tecnología en el aula para su propio beneficio y para generar nuevos productos. Es un hecho

que, en los últimos años, se están haciendo esfuerzos por incluir de manera asertiva, las TIC'S en las aulas, como apoyo en los procesos educativos en Educación Básica. Todavía existen muchas limitantes en infraestructura para que pueda ser una realidad palpable en muchas instituciones, pero poco a poco se están dando los procesos adecuados para que se implementen.

El intervalo de confianza hace referencia a que las personas que asumen un nivel básico de adopción tienen 2.43 de frecuencia en el uso de la computadora. Teniendo como máximo 4 y la media de la población anda entre 2.14 y 2.72; o sea, el intervalo de confianza indica donde se encuentra la media de todos los profesores de la institución con .95 media de probabilidad. Lo que nos indica que más de la mitad de los docentes se considera con un nivel de adopción básico, es decir maneja las herramientas electrónicas básicas, tales como procesador de textos y de cálculo, además de que casi la totalidad de la muestra utilizada frecuentemente el internet.

La desviación Típica nos indica que los profesores que se consideran avanzados en algunas de las herramientas electrónicas tales como el Excel, tienen demasiada dispersión, es decir, en los extremos en el manejo de las TIC'S existen un mayor número de profesores que lo utiliza frecuentemente y en el otro extremo, un menor número de profesores que lo utiliza poco. En lo concerniente al manejo de las TIC'S para la preparación de sus clases, solo 12 de los 45 las utilizan de 0 a 5 veces por semana. En lo concerniente a la utilización del procesador de palabras, la población es similar con 14 docentes que lo utilizan de 0 a 3 días a la semana, y 19 docentes con un uso de 4 o más veces por semana. En lo que respecta al uso del correo electrónico, un 60%, lo utilizan toda la semana, aunque no todos con fines explícitamente educativos, sino de comunicación e información personal. Además, el 70.8% utiliza la herramienta Word más de 5 días a la semana, la mayoría de ellos con fines educativos, relacionados con material escrito y planificación de clases.

El nivel de adopción basado en interés tenemos que 18 docentes están en nivel intermedio, quedando en nivel básico 14 docentes, dato que se comparte en aproximación con el avanzado el cual es de 13 docentes. Tomando en cuenta esto, se considera que un alto porcentaje de los docentes, solamente manejan cuestiones básicas de las tecnologías, lo que, sin duda, no permite que se obtenga de ella todas las bondades pedagógicas que ofrece para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

La actual Sociedad de la Información, caracterizada por el uso generalizado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC'S) en todas las actividades humanas y por una fuerte tendencia a la mundialización económica y cultural exige de todos los ciudadanos nuevas competencias personales, sociales y profesionales para poder afrontar los continuos cambios que imponen en todos los ámbitos los rápidos avances de la Ciencia y la nueva economía global.

Este impacto que conlleva el nuevo marco globalizado del mundo actual y sus omnipresentes, imprescindibles y poderosas herramientas TIC'S, está induciendo una profunda revolución en todos los ámbitos sociales que afecta también, y muy especialmente, al mundo educativo. No cabe duda, que las TIC'S son la herramienta más innovadora que posee la sociedad en la actualidad. Como consecuencia, la llegada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a los sistemas educativos viene enmarcada por una situación de cambios de paradigma en la tarea pedagógica, así como también en la formación de los usuarios y escenarios donde ocurre el aprendizaje. Este fenómeno configura una nueva sociedad a la que el sistema educativo y principalmente las universidades están comprometidas a servir.

La incorporación de las tecnologías de información y comunicación al trabajo del profesorado constituye hoy un imperativo. Así, su uso puede contribuir significativamente a mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes y a optimizar los procesos de gestión de las instituciones educativas. La presente investigación da la oportunidad de lograr analizar el nivel de competencias y de desempeño en el uso de las TIC'S a los diferentes docentes y así poder hacer una valoración más sustancial de su labor académica enfocada a las nuevas exigencias tanto de los planes y programas de estudio, como en los requerimientos de las nuevas tendencias educativas orientadas estas hacia la actualización de su formación profesional. Resulta relevante saber en qué dirección deben ir las acciones que orienten la formación del profesorado, tomando como punto de partida el nivel actual de sus competencias en tecnologías de información y comunicación. Por lo que la información que este estudio proporciona será de vital importancia para generar las estrategias más acordes para la capacitación del profesorado.

La formación y actualización del docente debe ser considerada por todas las instituciones educativas como un elemento estratégico y de enorme importancia para el buen funcionamiento de los centros escolares y la consecución de los objetivos propuestos. Los trayectos formativos al interior de los planteles son la posibilidad más palpable que posee el docente para actualizarse y capacitarse para un mejor desenvolvimiento académico. La formación del docente ha sido objeto de muchos análisis y controversias, considerando diferentes aspectos como son las competencias que desarrollar, las habilidades docentes, estrategias de aprendizaje centradas en el estudiante, instrumentos de evaluación y el uso e

incorporación de las tecnologías y las características que pudieran considerarse como las ideales para el desempeño de las funciones que el docente tiene que asumir.

Se considera necesario una pronta concientización en los diferentes sectores implicados donde se proponga un plan de acción que se constituya del plan de trabajo del docente, haciéndolo partícipe de los cambios que como lo menciona Edgar Morín: “el mundo es cada vez más un todo” y en ese todo estamos inmersos todos los docentes, claro está, en nuestro ámbito.

El hecho de que la mayoría del profesorado siga participando en prácticas monótonas, lleva consigo una serie de situaciones que obliguen a un cambio radical en las políticas constituyentes, un ejemplo de este rezago es ver los niveles de participación en los programas de fortalecimiento de las escuelas normales que si bien, son inevitables las ausencias de los implicados en la elaboración de estos. Dicho problema se engrandece al evaluar el nivel de desempeño docente que trae consigo prácticas monótonas en la impartición de clase y esto a su vez un nivel de bajo rendimiento de los alumnos en formación evaluados por ENLACE o PISA, siendo estos insumos de las diferentes evaluaciones de los programas de donde las escuelas llegan a poder tener sus propios recursos donde sus resultados varían considerablemente entre cada una de las instituciones de educación básica.

Pues como podemos observar, el nivel de eficacia del docente trae por consecuencia bajo nivel de percepción de recursos, siendo un problema latente el cual hay que atacar. Dejando por un lado el aspecto económico podemos enmarcar el impacto que esta deficiencia propicia en el desenvolvimiento del futuro docente carente de una formación en valores en la mayoría de los casos. En este contexto, los docentes desempeñan un rol de mediadores en la tarea de auxiliar a los estudiantes a adquirir las capacidades que les permitan ser autodidactas, regular su propio aprendizaje y ser competentes en el manejo de las TIC'S. Es competencia del docente, el ir orientando a los alumnos hacia el uso educativo de las TIC'S en los contextos áulicos y brindar medios para que se dé la interacción virtual y tecnológica con fines educativos.

Como parte de las habilidades que integran las competencias básicas, se indagará la frecuencia con la cual los docentes diseñan sus materiales didácticos en la computadora y el grado de conocimiento que expresan tener los docentes sobre el uso de equipos y materiales técnico-didácticos existentes en la universidad donde se pretende conocer las actitudes de los

docentes en el uso de las TIC'S. Asimismo, los resultados obtenidos en el presente estudio pretenden hacer reflexionar a los profesionales de la educación, sobre la inclusión de habilidades o aprendizajes claves en el currículo de las diversas áreas del conocimiento a fin

de ampliar y actualizar las oportunidades de aprendizaje de docentes y estudiantes. Además, como producto de la investigación, se identifican y caracterizan las fortalezas y debilidades de las docentes relacionadas con las competencias básicas en el uso de las TIC'S para mejorar el proceso de formación permanente de los docentes, orientados a la integración curricular de medios y tecnologías en la tarea didáctica en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabero, J. (2004). Incidentes críTIC´sos para la incorporación de las TIC´S a la Universidad. *Revista EDUTEC* [Revista en Línea].nº 1. Disponible: <http://www.uib.es/depart/dceweb/revelec.html>. [Consulta: 2021, Noviembre 15].
- Gobierno Federal en México (2020). *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2014*. Recuperado el 04 de mayo de 2022, de [Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 | Centro Nacional de Control de Energía | Gobierno | gob.mx \(www.gob.mx\)](http://www.gob.mx/plan-nacional-de-desarrollo)
- López de la Madrid, MC (2007). Uso de las TIC´S en la educación superior de México. Un estudio de caso. *Apertura*, 2007, vol. 7, Nº 007. Universidad de Guadalajara (México).
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC´S en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol. 1 #1, 2004. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es>
- Rodríguez, F. (2008). Las actitudes del profesorado hacia la informáTIC´sa. *Revista Pixel-bit*, Vol., pp 91-103.
- Raposo, M. (2002). *Tecnologías de la Información y la Comunicación y calidad de la docencia universitaria: análisis de necesidades de formación del profesorado de la Universidad de Vigo*. Tesis doctoral, Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación de la Universidad de Vigo.
- UNESCO (2008). *Estándares de competencias en TIC´S para docentes*. Recuperado el 28 de mayo de 2021 de <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>

USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE ÁREA Y VOLUMEN DE FIGURAS Y CUERPOS GEOMÉTRICOS

Christian Israel Morales Nevárez

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Estudiante del 7° semestre de la Lic. en Enseñanza y Aprendizaje de las matemáticas en Educación Secundaria

christian.morales.nevarez@bycened.mx

Yadira María González Mercado

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Docente

yadis.gm@gmail.com

Karla Rocío Campos Martínez

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Docente

karla.campos.martinez@bycened.mx

LÍNEA TEMÁTICA: Educación Normal y culturas digitales. Experiencias y soluciones.

RESUMEN

Derivado de la pandemia generada por la COVID-19, los procesos de enseñanza – aprendizaje se adoptaron a una nueva modalidad de trabajo, sustituyendo los ambientes presenciales por la virtualidad, en el mejor de los casos de forma sincrónica y la mayoría de las ocasiones asincrónica. Esto potenció un fortalecimiento de las habilidades digitales tanto de docentes como de estudiantes.

Por lo anterior, resulta lógico aprovechar la mejora en el nivel de dominio de las competencias en el manejo de las TIC para integrarlas como recurso en el desarrollo de estrategias didácticas y promover mejores escenarios para el desarrollo de las competencias matemáticas, particularmente en el nivel de educación secundaria.

En el presente estudio se menciona el resultado de aplicar algunas herramientas digitales como el Geogebra, Genially y Geometry-AR (realidad aumentada) en el diseño de estrategias didácticas para el manejo de la geometría con estudiantes de educación secundaria.

PALABRAS CLAVE: TIC, formación docente, educación secundaria, estrategias educativas, matemáticas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La importancia de la adquisición de competencias relacionadas al empleo y desarrollo de las tecnologías se presenta desde inicios del siglo XXI con la globalización e impulso de los dispositivos digitales. De esta forma, se plantean y proponen nuevas estrategias para el dominio e implementación de las tecnologías de la información y la comunicación, y en general, de las plataformas digitales, (Sanabria y Romero, 2018).

Como es sabido, los alumnos de educación básica de la actualidad son conocedores de la tecnología, debido a que en su vida cotidiana es necesario que interactúen con todas las herramientas digitales que tienen disponibles y a su alcance, es por esto, que es importante que los docentes se aventuren a disponer de las herramientas tecnológicas que disponen y adecuarlas dentro del desarrollo de las clases, y por ende, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje para enriquecer y mejorar, simultáneamente, la enseñanza actual de las matemáticas en la escuela secundaria.

A pesar de lo anterior, en diversas instituciones aún hace falta el uso, implementación y desarrollo de las tecnologías y recursos tecnológicos digitales, pues, a pesar de que algunas de las escuelas comúnmente cuentan con aulas de Habilidades Digitales para Todos (HDT) muy bien equipadas, los profesores y personal casi no les dan utilidad y no se apoyan en éstas para desarrollar nuevas técnicas de enseñanza, ya que, únicamente, centran su atención al desarrollo de las clases y actividades dentro de las aulas asignadas para el periodo del ciclo escolar, limitando a los alumnos al desarrollo de nuevas habilidades y competencias.

Con lo anterior, se expone la necesidad de mejorar la calidad de propuestas educativas y la urgencia de implementar las nuevas tecnologías como facilitadoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es por ello, que el objetivo principal de esta investigación es el diseñar e implementar una serie de actividades basadas en el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y dispositivos móviles, que ayuden a favorecer la adquisición de conocimientos matemáticos, en específico, del cálculo de áreas de polígonos regulares y el cálculo de volumen de prismas rectos en estudiantes de educación secundaria.

Por lo anterior, en el presente estudio se dan a conocer los referentes teóricos y las estrategias metodológicas que se pueden emplear como apoyo en las secuencias didácticas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje; con el fin de fomentar el desarrollo de estas habilidades y competencias en los alumnos y, a su vez, promover el uso y aplicación de dichas tecnologías en el aula, provocando el uso entornos de aprendizaje favorables para el logro de la adquisición de conocimientos.

MARCO TEÓRICO

A lo largo de estos últimos años, se han realizado diferentes propuestas que buscan implementar el uso de diferentes recursos y herramientas tecnológicas que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje; es por ello que, a pesar de involucrar estas nuevas estrategias y metodologías de enseñanza que favorezcan el aprendizaje de los alumnos, es imprescindible el uso de las tecnologías y su selección adecuada, pues éstas van explícitamente ligadas con la innovación de la práctica docente.

El Consejo Nacional de Profesores de Matemática (NCTM) expresa que “cuando las herramientas tecnológicas están disponibles, los estudiantes pueden concentrarse en la toma de decisiones, la reflexión, el razonamiento y la resolución de problemas” (NCTM, 2000, p. 25).

En este sentido, Serrano y Casanova (2018) hacen referencia a los recursos tecnológicos y educativos destinados al enfoque pedagógico como lo es el “Flipped Learning” o aula invertida, el cual en general se basa en un enfoque de aprendizaje inverso, en el que el alumno abandona su papel pasivo durante las clases, convirtiéndose en un elemento activo a lo largo de estas, y a su vez, destaca la importancia del uso de las TIC como apoyo y facilitador de las estrategias didácticas.

Con ello, su investigación va en dos sentidos, por un lado, facilitar el trabajo de los docentes y aumentar el interés y motivación de los estudiantes; mientras que, también, busca optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por consiguiente, la educación ofrecida por asignatura.

Lo anterior, desglosa un objetivo específico, el cual se refiere a diseñar tareas y actividades desde este enfoque pedagógico con las TIC y los sistemas online seleccionados que promuevan un aprendizaje activo, cooperativo, reflexivo y significativo. En definitiva, los resultados obtenidos concluyen que, el trabajo desarrollado con base en las Tecnologías de Información y Comunicación fue muy positivo para el alumnado por la calidad y cantidad de conocimientos adquiridos de manera activa tanto individualmente como de forma colaborativa (Serrano y Casanova, 2018).

En México el desarrollo de estas habilidades ya se consideraba en los planes y programas de estudio, pues, como se menciona en SEP (2011), uno de los rasgos del perfil de egreso de los estudiantes es: “aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento”, (p.44). Por lo cual, estos rasgos se han tratado de adecuar a los cambios tecnológicos que se presentan constantemente, y así mismo, están dirigidos a forjar alumnos preparados para utilizar los recursos tecnológicos a su alcance y para resolver problemas en situaciones de la vida cotidiana.

Dado lo anterior, las tecnologías están directamente relacionadas con las matemáticas, auxiliando a los alumnos a desarrollar un pensamiento abstracto, y a utilizar, de manera óptima, todas las herramientas y recursos digitales que estén a su alcance.

En este sentido, son innegables los beneficios que ofrecen las TIC como recurso de apoyo dentro de las aulas, independientemente de la metodología aplicada; sin embargo, a pesar de ello, es importante mencionar que los recursos tecnológicos no tienen ningún beneficio o utilidad por si solos para la mejora educativa, ya que es necesario seleccionarlos y adecuarlos a los aprendizajes esperados y objetivos de enseñanza que se desean lograr (Bergmann, Overmyer y Wilie, 2013).

Con base en lo anterior, debemos identificar cuáles son los recursos apropiados para conseguir estas competencias y cuales se aplican al tema que estamos tratando. Por lo tanto, debemos considerar que el uso de estas herramientas no puede sustituir la conceptualización ni los procesos que conllevan la enseñanza de la asignatura. Sino que, nos sirven de soporte para lograr un mejor entendimiento de estos (Cruz y Puente, 2012).

Así pues, enfocándonos en los contenidos a desarrollar durante esta investigación, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2017) es importante realizar una selección apropiada de actividades disponibles en Internet, diseñadas con herramientas y con otras aplicaciones digitales.

Las herramientas más utilizadas en el diseño de actividades de aprendizaje de matemáticas son las hojas de cálculo, los manipuladores simbólicos y los graficadores. Igualmente, se sugiere emplear el software GeoGebra, pues combina características de los programas mencionados, lo que permite tratar diferentes representaciones dinámicas de conceptos y situaciones, como representaciones gráficas, numéricas y algebraicas (SEP, 2017).

Con ello, se fomenta al empoderamiento digital, el cual se basa en el uso cotidiano de computadoras y teléfonos inteligentes; sin embargo, en el contexto diario, estos recursos son utilizados por la mayoría de los docentes y estudiantes con fines de entretenimiento y comunicación; es importante utilizar estos recursos como un medio para realizar tareas, resolver problemas, comunicarse, administrar información y recursos; colaborar, crear y compartir contenido y construir conocimiento de manera efectiva, eficiente y adecuada; de manera crítica, creativa, autónoma, flexible; ética, reflexiva; la posibilidad de comunicarse e interactuar en cualquier momento y en cualquier lugar, independientemente de la distancia (Ramón y Vilchez, 2019).

Por todo lo anterior, las herramientas son uno de los componentes más importantes a tomar en cuenta dentro del uso de las TIC, en este sentido, la Secretaría de Educación Pública (2011) durante los últimos años se ha dado a la tarea de promover estrategias que busquen mostrar el potencial de la tecnología para apoyar a una mayor comprensión de las matemáticas, más allá de su uso como auxiliar en procesos de cálculo y representación de datos; es por ello, que esta investigación se centra en el uso de la tecnología en el área de matemáticas, principalmente enfocadas al nivel secundaria.

METODOLOGÍA

Se ha optado por llevar a cabo esta investigación mediante una metodología cualitativa. Debido a la diversidad teórica y metodológica que existe, es complejo definir este tipo de investigación, sin embargo, Sandín (2003) da una definición amplia y sintética:

[...] la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento (p.123).

Así mismo, Van Maanen (1983), por su parte menciona que las metodologías cualitativas no son subjetivas, ni objetivas, sino, más bien interpretativas, en ellas se incluye la observación y el análisis de la información, en ámbitos naturales para explorar los fenómenos, comprender los problemas y responder las preguntas. De esta manera, el objetivo de la investigación cualitativa es explicar, predecir, describir o explorar el “porqué” o la naturaleza de los vínculos entre la información no estructurada.

La principal técnica se aplicó es la observación participante, DeWALT y DeWALT (2002) creen que "la meta para el diseño de la investigación usando la observación participante como un método es desarrollar una comprensión holística de los fenómenos en estudio que sea tan objetiva y precisa como sea posible, teniendo en cuenta las limitaciones del método" (p.92). De esta manera, estos autores reconocen a la observación participante como una forma de mejorar la validez de la investigación, como observaciones que pueden ayudar a los investigadores a comprender mejor el contexto y el fenómeno del estudio.

Para realizar y registrar esta investigación, fue necesario realizar notas de campo, pues según Kawulich (2005) menciona que los registros de campo son la primera forma de obtener datos recopilados a partir de la observación participante. Taylor y Bodgan (1984) por su parte comentan que, como método de investigación analítico, la observación participante se basa en el registro de notas de campo completas, precisas y detalladas. Se deben tomar notas después de cada observación y después de un contacto más ocasional con el informante.

De igual forma, las notas de campo deben incluir descripciones de personas, eventos y conversaciones, así como las acciones, sentimientos, intuiciones o supuestos de trabajo de los observadores. En este sentido, las notas de campo no deben incluir sólo descripciones de lo que ocurre, sino también un registro de los sentimientos, interpretaciones, intuiciones, preconcepciones del investigador y áreas futuras de investigación. Es necesario registrar la secuencia y la duración de los acontecimientos y las conversaciones con la mayor precisión

posible. La estructura de las escenas se describe en detalle. En pocas palabras, las notas de campo intentan registrar en el papel todas las observaciones memorables (Taylor y Bodgan,1984).

DISEÑO DE LA PROPUESTA

Para llevar a cabo esta propuesta didáctica, se utilizaron 3 sesiones, con una totalidad de 5 módulos, los cuales tienen una duración de 50 minutos cada uno.

Se inició la primera sesión con el tema de cálculo de áreas de polígonos regulares abarcando los primeros dos módulos (1 hora y 30 minutos), durante esta clase se utilizarán como herramientas y recursos tecnológicos el uso de proyector, presentaciones de PowerPoint en las cuales se presenta una animación para deducir la fórmula del área y así mismo, se emplea el software GeoGebra con una demostración de la fórmula.

La segunda sesión abordó el contenido de cálculo de volúmenes de prismas regulares, igualmente con una duración de dos módulos (1 hora y 30 minutos). Durante esta sesión, se utilizaron nuevamente el proyector con una presentación de PowerPoint, en la cual se mostrarán diversos prismas, sus partes y algunos problemas a realizar, de igual forma se empleó la aplicación de realidad aumentada Geometry-AR como apoyo visual para la realización de una actividad.

Y, por último, durante la sesión final y módulo restante, se aplicó una actividad de cierre como evaluación para formalizar los aprendizajes adquiridos, utilizando códigos QR, candados en Genially y el proyector como apoyo audiovisual.

SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

Se realizó esta investigación en la Escuela Secundaria Técnica No. 53, en específico con tres grupos de segundo grado sección “A”, “C” y “E”. Todos los alumnos de este grado se encuentran entre los 13 y 14 años de edad.

El grupo de segundo grado sección “A” cuenta con un número total de 32 alumnos, dentro del cual solamente un estudiante es hombre y las restantes son mujeres. Debido a la repartición de estudiantes se logra identificar que este alumno es algo reservado y poco

participativo. A pesar de esto en su mayoría los alumnos son muy participativos y activos durante las sesiones, así mismo, se llevan muy bien entre sí.

En cuanto al grupo de segundo grado sección C, se cuenta con un total de alumnos de 32, dentro de los cuales 15 son mujeres y 17 son hombres. En él, se observa que los alumnos tienen problemas de integración, ya que son muy serios entre sí, son muy poco participativos y se dificulta que interactúen entre ellos, ya sea de forma grupal, en equipos o parejas.

El grupo de segundo año sección “E” al igual que los grupos anteriores cuenta con un total de 32 alumnos, dentro de los cuales únicamente 12 son hombres y los 20 restantes son mujeres. Este grupo posee un muy buen ambiente de trabajo y son participativos lo que facilita llevar a cabo las sesiones y la comprensión de los contenidos.

Es importante mencionar que debido a la pandemia y confinamiento por la COVID-19 la escuela optó por trabajar con grupos reducidos, asistiendo únicamente una mitad del grupo por semana, acudiendo de forma intermitente los alumnos, cada tercera semana.

RESULTADOS

A partir de lo que se abordó durante esta investigación se logró observar con mayor claridad e identificar algunos de los rasgos que facilitan el aprendizaje utilizando las tecnologías de la información y comunicación como herramienta para el desarrollo de estrategias didácticas y así mismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante las clases.

En primera instancia, es necesario mencionar que en la escuela secundaria se cuenta con equipo de cómputo, sin embargo, no lo utilizan debido a medidas de sanidad a causa la COVID 19, dejando inhabilitados estos espacios.

La escuela cuenta con red Wifi solamente en zonas en las que es necesario trabajar con ordenadores, como los son oficinas, laboratorios y talleres, sin embargo, esta red no es accesible para todos los integrantes de la institución, pues la contraseña no es visible al público estudiantil, es por esto por lo que los alumnos no cuentan con acceso a internet por parte de la institución.

Contrariamente a lo anterior, los alumnos diariamente utilizan el celular; y de igual forma, a pesar de que no disponen de la red Wifi, alrededor de entre 7 a 10 (50% al 66%) alumnos de cada grupo cuenta con un plan de datos móviles en el teléfono celular, teniendo de esta manera accesibilidad a las redes sociales.

Por otra parte, una dificultad visualizada durante esta investigación es que los profesores no les permiten a los estudiantes utilizar el celular, ya que consideran que lo usan como un distractor en lugar de visualizarlo como una herramienta para facilitar la adquisición de conocimientos. De esta manera, los docentes necesitan adecuar estas herramientas tecnológicas para que los alumnos entiendan la funcionalidad y la ayuda que brindan estos dispositivos durante las clases.

Dado lo anterior, las actividades diseñadas y las herramientas empleadas tuvieron un gran impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas con el alumnado.

Al incorporar proyector y presentaciones llamativas los alumnos realizan las actividades con mayor interés, ya que, los alumnos al poseer un canal de aprendizaje mayormente visual y auditivo, el uso de las tecnologías apoyó facilitador del aprendizaje; así mismo, el otro porcentaje que presenta canal cinestésico auxilia un poco más a la adquisición de conocimientos con la manipulación de los programas y aplicaciones.

De esta manera, gracias a realizar y proyectar representaciones gráficas, uno de los resultados más favorables que se obtuvo es que los alumnos adquirieron de mejor manera los conceptos de área y volumen, de igual forma, durante la primera sesión, en cuanto el cálculo de áreas de polígonos regulares, pudieron diferenciar entre los polígonos regulares e irregulares, dedujeron y conceptualizaron con sus propias palabras el concepto de apotema y, por último, en la segunda sesión referida al contenido de cálculo de volumen de prismas rectos, identificaron los elementos que componen a un prisma recto y como nombrarlos.

En otra perspectiva, una dificultad encontrada se vio reflejada en cuanto al tiempo, pues al tener que trasladar el proyector de un lugar a otro, es necesario volver a conectar los dispositivos, lo que ocasiona un poco pérdida del tiempo al inicio o al final de la sesión.

Con el uso de la tecnología, el objetivo más favorable obtenido fue que, con apoyo del software GeoGebra y animaciones en PowerPoint, los estudiantes lograron deducir por sí mismos la fórmula en cuanto al cálculo de áreas de polígonos regulares, así como la fórmula para el cálculo de volúmenes de prismas rectos.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del contenido de cálculo de volumen de prismas rectos, al utilizar la aplicación Geometry-AR en el celular (a pesar de que únicamente fue de apoyo), los alumnos se ven más comprometidos a realizar la actividad, los motiva y llama la atención, pues muchas de las veces lo ven como un juego o algo de entretenimiento y no como una actividad monótona y aburrida. Sin embargo, una dificultad encontrada para llevar a cabo el trabajo, el cual consistía en completar una tabla de doble entrada en la que se debía

nombrar el prisma, mencionar el polígono de su base, medida del lado, medida de la apotema, área de la base, altura del prisma y volumen; no se podían realizar las medidas con la aplicación, por lo que es necesario proporcionar los datos de medida del lado, apotema y altura del prisma para lograr realizar con efectividad la actividad.

Por otra parte, al implementar herramientas tecnológicas en el aula se observó un desarrollo en habilidades en los alumnos, como la resolución de problemas y el trabajo autónomo, principalmente con el uso del teléfono celular y la calculadora, pues con la verificación de los resultados obtenidos, los alumnos de manera autónoma realizan las actividades y comprueban sus resultados, logrando simultáneamente una optimización en el tiempo para la resolución de problemas, actividades y de la clase en general.

Por medio de los dispositivos móviles, programas y aplicaciones los estudiantes fortalecieron el trabajo colaborativo, mejorando así sus habilidades interpersonales, pues en algunas ocasiones, a pesar de no encontrarse trabajando en equipo, los alumnos presentaban curiosidad y decidían compartir algunos resultados o auxiliar a los compañeros a realizar las actividades.

Por último, también se pudo visualizar que la gran mayoría de los estudiantes lograron realizar los procedimientos y contestar los problemas planteados de manera correcta en el primer intento, obteniendo así resultados positivos en la construcción de conocimientos.

Debido a que los alumnos se encontraban en evaluaciones finales, no se logró implementar la última sesión, pues durante ella se realizaron los exámenes y actividades necesarias para terminar su evaluación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En definitiva, con esta investigación se logra visualizar los beneficios que se obtienen al utilizar y aplicar las tecnologías dentro del aula, mediante su selección y adecuación a los contenidos solicitados, así como evidenciar el potencial que tienen para apoyar a generar una mayor comprensión y construcción de las matemáticas.

Primeramente, al aplicar la secuencia didáctica, se logra identificar y establecer los recursos tecnológicos adecuados para trabajar los contenidos matemáticos, que en este caso es el cálculo de áreas de polígonos regulares y el cálculo de volumen de prismas rectos, y de esta manera se consigue impactar en el desarrollo cotidiano del proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando de lado el proceso tradicional, facilitando la adecuación de los recursos

y herramientas tecnológicas que se tienen al alcance favoreciendo las competencias del siglo XXI.

Por lo anterior, los estudiantes mejoraron en cuanto a la comprensión y adquisición de los contenidos matemáticos y sus conceptos, así como desarrollar el objetivo principal de las matemáticas, el cual es la resolución de problemas, gracias al uso e implementación de las herramientas tecnológicas.

Así mismo, la selección y adecuación de los recursos y herramientas tecnológicas aumentaron el interés del alumnado por las clases, generando un ambiente activo y participativo dentro del aula, así como habilidades interpersonales y el trabajo autónomo, motivando a los estudiantes y facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas.

De esta manera, son innegables los beneficios que ofrecen las TIC como recurso de apoyo dentro de las aulas, pues el trabajo desarrollado con base en las Tecnologías de Información y Comunicación fue muy positivo para el alumnado por la calidad y cantidad de conocimientos adquiridos de manera activa tanto individualmente como de forma colaborativa.

REFERENCIAS

- Bergmann, J., Overmyer, J. y Wilie, B. (2013). The Flipped Class: What it is and What is Not. The Daily Riff, 9 de julio de 2013. <http://bit.ly/19tQVlh>
- Cruz, I. y Puente, Á. (2012). Innovación Educativa: Uso de las TIC en la enseñanza de la Matemática Básica. *Edmetic*, 1(2), 127-144.
- DeWalt, M. & DeWalt, R. (2002). Participant observation: a guide for fieldworkers. AltaMira Press
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. Recuperado de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2715>
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). Principles and Standards for school mathematics. Reston, VA: NCTM.
- Ramón, J., y Vilchez, J. (2019). Tecnología Étnico-Digital: Recursos Didácticos Convergentes en el Desarrollo de Competencias Matemáticas en los Estudiantes de Zona Rural. *Información tecnológica*, 30(3), 257-268.
- Sanabria, J., y Romero, M. (2018). Competencias del siglo XXI en proyectos co-tecnocreativos. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 10(19), 10.
- Sandín, M. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Mc Graw and Hill Interamericana.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Matemáticas. Educación Secundaria. (1.^a ed.).Secretaría de Educación Pública.
- Serrano Pastor, R. M., & Casanova López, O. (2018). Recursos tecnológicos y educativos destinados al enfoque pedagógico Flipped Learning.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1984). La observación participante en el campo. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.:Paidós Ibérica.
- Van Maanen, J. (1983). *Qualitative Methods Reclaimed*. Alfred P Sloan School of Management Cambridge Ma.

ESTRATEGIAS NEURODIDÁCTICAS APLICADAS PARA INCENTIVAR EL APRENDIZAJE DE INGLÉS EN ENTORNOS DIGITALES

Irina Stoyanova Vlaeva

irinastoyanova@enrr.edu.mx

Escuela Normal de Rincón de Romos

“Dr. Rafael Francisco Aguilar Lomelí”

LÍNEA TEMÁTICA:

Formación Docente, Culturas Digitales y Tecnologías Educativas

RESUMEN

La presente investigación retoma las bases teóricas de la neuroeducación y los doce principios de aprendizaje natural expuestos por Caine y Caine (1994), los cuales Molina et al. (2017) abordan en el contexto universitario como principios de neurodidáctica. Considerando el contexto particular de la Escuela Normal de Rincón de Romos ubicada en el estado de Aguascalientes, México, el diagnóstico inicial del dominio del idioma inglés y las características de la población estudiantil, así como la problemática referente a la impartición de clases en línea se diseñaron y aplicaron en modalidad virtual intervenciones basadas en estrategias neurodidácticas con el propósito de indagar sobre su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. Utilizando la metodología de investigación-acción se desarrollaron mediante tecnologías educativas cuatro tipos de intervenciones durante un periodo de ocho semanas; posteriormente se recabó información acerca de las experiencias que vivenciaron los estudiantes utilizando cuestionario de preguntas abiertas; se llevó a cabo análisis y categorización de los datos cualitativos para identificar cuales estrategias neurodidácticas incentivaron el aprendizaje de inglés; los resultados revelaron el potencial de las intervenciones basadas en el principio del cerebro/mente eminentemente social y del aprendizaje influido positivamente por los retos y negativamente por entornos de amenaza.

PALABRAS CLAVE (máximo seis)

Estrategias neurodidácticas, entornos digitales, aprendizaje, inglés

INTRODUCCIÓN

Los docentes del siglo XXI, en particular los que somos formadores de formadores, inminentemente ocupamos conocimientos y herramientas de enseñanza actualizados para ser capaces de diseñar estrategias que respondan a las necesidades de los alumnos del siglo XXI. La importancia de los conocimientos sobre el cerebro como órgano principal del aprendizaje radica en el impacto que puedan tener tanto en el aula, como en la educación a distancia para desarrollar estrategias didácticas que potencialicen el cumplimiento de nuestra misión como educadores: formar seres humanos capaces de adaptarse, desarrollar plenamente su potencial y ser felices en el entorno que los rodea, siendo ciudadanos responsables dotados de valores trascendentales y conciencia ecológica.

La enseñanza de lengua inglesa, presente en los planes y programas de estudio de educación superior en México, contribuye al fomento de la apertura cultural y a la sensibilización hacia una convivencia armónica entre personas y países, al respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos en un marco de inclusión global; así mismo, favorece la formación integral que educa para la vida, desarrollando en las personas capacidades que les permitan dar a conocer la riqueza cultural de su país al mundo entero utilizando el idioma inglés.

La necesidad de innovar las estrategias didácticas en todos los ámbitos del saber, incluyendo la enseñanza de un segundo idioma, cobró suma importancia durante la pandemia provocada por el virus COVID-19 y las medidas sanitarias de restricción de movilidad, pues los docentes de todos los niveles educativos se vieron obligados a repensar por completo sus prácticas áulicas, aún las más exitosas e “infalibles”, para diseñar estrategias que funcionen a distancia en entornos digitales, ante la urgencia de motivar e involucrar más que nunca, a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje sin tener contacto presencial con ellos.

La presente investigación se propuso como objetivo diseñar y aplicar mediante plataformas digitales estrategias fundamentadas en los principios de neuroeducación expuestos por Molina et al. (2017), tomando en cuenta diagnóstico del contexto, la problemática del semestre inmediato anterior y el programa curricular de inglés para incentivar el aprendizaje significativo en modalidad virtual.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Varios estudios recientes a nivel latinoamericano, nacional y en el contexto particular del subsistema de las Escuelas Normales resaltan la importancia de fomentar la popularización y las aplicaciones prácticas de principios de neuroeducación y estrategias neurodidácticas entre los docentes en servicio y los docentes en formación (Aguilar et *al.*, 2019; Díaz-Cabrales, 2021; Vasquez y Campillo; 2021).

Díaz-Cabrales (2021) planteó la necesidad de recabar información diagnóstica cuantitativa sobre la presencia de la neuroeducación en los programas de formación, actualización y profesionalización docente en México y realizó un estudio exhaustivo de las mallas curriculares de una amplia base de programas de licenciatura y posgrado en el sector público y privado, incluyendo a las escuelas normales y los centros de actualización del magisterio. Se encontró que solo el 12% de las 2 891 mallas curriculares analizadas cuentan con materias relacionados con neurociencia y con neuropsicología, revelando la problemática de la poca inclusión de materias neuroeducativas en general y aún más, de cursos enfocados a la neuropedagogía y la neurodidáctica. Es por eso, que el sector educativo a nivel nacional necesita estudios que aporten elementos y evidencias para impulsar la investigación en neurodidáctica.

Los autores Aguilar et *al.* (2019) llevaron a cabo un diagnóstico exploratorio con enfoque mixto sobre la importancia de la inclusión de la neuropedagogía en la formación docente en las escuelas normales. El estudio se realizó en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora con la participación de 67 estudiantes, 22 docentes y 2 directivos; sus principales hallazgos indican que, por una parte, los conocimientos sobre neurociencia y neuropedagogía de los actores inmersos en este contexto educativo no son amplios y han sido autodidáctas, pero al mismo tiempo 83.7% de los participantes encuestados consideran favorable y necesario incluir estos temas en el currículo y solo un 16.3% no está seguro de ello. Dada la importancia del desempeño que tiene el maestro frente a grupo como modelo a seguir para los docentes en formación, la investigación-acción con intervenciones didácticas basadas en principios de neuroeducación podría abonar los argumentos críticos necesarios para detonar una transformación tanto en los contenidos del currículo, como en la práctica docente.

Por otra parte, aunando a la problemática general, es imprescindible considerar las condiciones que impactaron todos los niveles educativos en México durante la pandemia provocada por el virus SARS-Cov2, situación que ocasionó la necesidad de impartir clases a

distancia en modalidad virtual para salvaguardar la salud y la vida de la población durante el periodo de cuarentena. Aun contando con dispositivos electrónicos y conexión a internet, en el contexto de la escuela Normal de Rincón de Romos la participación de los estudiantes en video conferencias fue muy intermitente; algunos asistían a ciertas sesiones y a otras no, algunos se conectaban y desconectaban varias veces durante la sesión, otros abiertamente declaraban que no cuentan con posibilidades económicas de contratar paquetes de datos o servicio de internet que les permita permanecer conectados en periodos prolongados, perdiendo así la continuidad de las sesiones, la interacción con sus compañeros o la explicación de ciertos puntos clave. Las cuestiones mencionadas afectaron la planeación y la conducción de las clases en línea, posiblemente generando sentimientos negativos tanto en los estudiantes como en los docentes.

Las situaciones problemáticas expuestas exigen recurrir a estrategias didácticas que permitan involucrar de manera activa a todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones de conectividad; llevar a cabo a distancia trabajos colaborativos que fomenten interacción social en confianza; incentivar la creación de productos verdaderamente auténticos y significativos, que motiven a los jóvenes a creer en su propio potencial y seguir superándose.

La gamificación es una estrategia neurodidáctica fundamentada en principios de neuroeducación que fue ampliamente recomendada durante la pandemia, ya que a través de la integración de elementos de juego en cualquier ambiente de aprendizaje, los estudiantes pueden incrementar sus niveles de motivación, involucrarse en dinámicas significativas y buscar el cumplimiento de metas a corto y largo plazo; de esta manera, se generan estados de ánimo positivos, los cuales potencializan la memoria emocional y generan procesos atencionales y motivacionales más efectivos que favorecen el aprendizaje. (Vasquez y Campillo, 2021)

MARCO TEÓRICO

El campo interdisciplinario de la Neuroeducación ofrece un respaldo científico para numerosas propuestas educativas orientadas a potenciar el aprendizaje, tomando en cuenta las características biopsicosociales del cerebro humano. El uso de comunicación multi-sensorial, trabajo colaborativo, educación socioemocional, aprendizaje significativo basado en proyectos o en problemas, aula invertida, son solo algunos de los enfoques contemporáneos permeados por las aportaciones de las neurociencias cognitivas, que aparecen con frecuencia en las orientaciones curriculares de los planes y programas de estudio para ser considerados por el profesorado en sus intervenciones didácticas (Tokuhama-Espinoza, 2010).

El modelo original de aprendizaje basado en el cerebro de Caine & Caine (1994) se sustenta en tres condiciones fundamentales denominados por los autores *Relaxed Alertness* (estado alerta y relajado al mismo tiempo), *Orchestrated Immersión in Complex Experience* (inmersión orquestada en experiencias complejas y multi-sensoriales) y *Active Processing* (estado activo de procesamiento).

El primero de ellos se refiere a la creación de un entorno desafiante, pero libre de amenazas. Dado que el aprendizaje basado en el cerebro requiere reflexión y otros aspectos del procesamiento activo, los maestros deben de procurar un ambiente que fuera lo menos crítico posible para fomentar la exploración libre de ideas. Este tipo de entorno seguro contrarresta la tendencia de adoptar un modo defensivo, volviéndose menos flexible y menos abierto a nueva información e ideas, que usualmente se manifiesta bajo estrés y se hace más fuerte cuando los límites de tiempo se imponen desde el exterior.

La inmersión orquestada en una experiencia compleja implica que se aprende no solo de los maestros, sino también de eventos breves, actividades continuas y todo tipo de interacciones sociales; en resumen, de toda la experiencia y el contexto físico. Por lo tanto, es recomendable incluir en el proceso de aprendizaje una mezcla interesante de personas, espacios y vivencias, así como múltiples oportunidades para aplicar sus propios conocimientos con diferentes propósitos.

El procesamiento activo para consolidar el modelo mental emergente requiere experimentación abierta y un enfoque gentil que alienta a los grupos a reflexionar sobre cómo aprenden ellos mismos y a relacionar esas ideas con situaciones de enseñanza específicas.

Los autores Molina et al. (2017) parten de la carencia de suficiente investigación práctica sobre cómo aplicar los avances desarrollados en neurodidáctica en el ámbito universitario y realizan un estudio de exhaustiva revisión bibliográfica para llegar a conclusiones y sugerencias generalistas acerca de cómo actuar desde el punto de vista del quehacer docente para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior. Su investigación reúne aportaciones de autores recientes, reconocidos en el campo de neurociencias y psicología cognitiva en torno a los 12 principios generales del aprendizaje “natural” o “basado en el cerebro”, propuestos por Caine & Caine (1994). Entre ellos destacan: cada cerebro es único; todo aprendizaje implica fisiología y biorritmos; el cerebro/mente es eminentemente social; el aprendizaje está influido positivamente por los retos y negativamente por las amenazas; para aprender mejor se requiere inmersión en experiencias complejas y multi-sensoriales; estado mental alerta y relajado.

Tokuhama-Espinoza (2014) ha sido una de las investigadoras de talla internacional con amplia experiencia en todos los niveles educativos, que ha logrado llevar el discurso de los avances en el campo de Mente, Cerebro y Educación al aula, haciendo recomendaciones específicas sobre la aplicación de estrategias neurodidácticas en el salón de clase a través de 50 mejores prácticas para transformar la intervención docente.

Para los fines del presente trabajo, las conclusiones de Molina et al. (2017) y las mejores prácticas expuestas por Tokuhama-Espinoza (2014) se tomaron en cuenta para el diseño y desarrollo de intervenciones neurodidácticas en modalidad virtual a través del uso de herramientas digitales; posteriormente, con base en los resultados obtenidos al finalizar el proyecto se pretende abonar a la reflexión con comentarios sobre la factibilidad e implicaciones de las estrategias neurodidácticas en el aprendizaje de inglés a distancia.

METODOLOGÍA

La metodología de investigación-acción se consideró la más apropiada para los fines del presente trabajo, ya que partiendo de una problemática existente relacionada con la impartición del curso de inglés durante el primer semestre de formación en las licenciaturas de educación física y educación primaria, se busca desarrollar e implementar una propuesta de mejora que permita incentivar el aprendizaje de inglés en modalidad virtual e indagar sobre el posible impacto de las intervenciones neurodidácticas en el involucramiento y la motivación de los estudiantes de segundo semestre.

Se eligió esta metodología, porque como lo expresan Kemmis y McTaggart (1988) la investigación-acción se propone mejorar la educación a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias del cambio, siendo uno de sus principales beneficios el protagonismo activo y autónomo del docente, quien selecciona los problemas a resolver y lleva el control del propio proyecto encaminado hacia la mejora de la práctica.

Podemos mencionar otros rasgos distintivos de la investigación-acción que la convierten en metodología idónea para el desarrollo e implementación de estrategias neurodidácticas. De acuerdo a Lomax (1995) la investigación-acción trata de buscar una mejora a través de la intervención, es una forma rigurosa de indagación que ayuda a generar teoría de la práctica, es participativa y necesita de una continua validación de testigos educativos (en el caso del presente trabajo, los estudiantes) desde el contexto al que sirve.

Por otra parte, Pring (2000) expone cuatro características procedimentales de la investigación-acción enlistadas a continuación:

- Es cíclica y recursiva, con pasos que tienden a repetirse en una secuencia similar.
- Es participativa y por lo tanto los informantes se implican como participantes activos en el proceso de investigación.
- Es cualitativa y trata más con el lenguaje que con datos numéricos.
- Es reflexiva, ya que la reflexión crítica sobre el proceso y los resultados son partes importantes de cada ciclo.

Las fases metodológicas del presente trabajo retoman la propuesta de Whitehead (1991) y su modelo del ciclo de la investigación-acción, el cual comprende los siguientes pasos:

1. Sentir o experimentar un problema.
2. Imaginar la solución del problema.
3. Poner en práctica la solución imaginada.
4. Evaluar los resultados de las acciones emprendidas.
5. Modificar la práctica a la luz de los resultados.

En su primera etapa el proyecto de investigación inició con diagnóstico, análisis y descripción de una situación problemática, dando continuidad en un segundo momento con el diseño de intervenciones que hipotéticamente podrían dar solución a las dificultades detectadas, seguido por su respectiva aplicación, en este caso, uso de estrategias neurodidácticas; para posteriormente evaluar el impacto de las intervenciones implementadas y en la última fase analizar y sistematizar la información recabada para facilitar la toma de decisiones si conviene o no modificar la práctica docente incorporando estrategias neurodidácticas o buscar otras alternativas para atender la problemática detectada al inicio.

RESULTADOS

El examen diagnóstico del nivel de inglés se aplicó a 138 estudiantes normalistas de las carreras de educación física y educación primaria al inicio del ciclo escolar 2020-2021, revelando falta de homogeneidad en los grupos en torno a los niveles de dominio del idioma inglés. Adicionalmente, los alumnos respondieron encuesta referente al uso del idioma inglés en su entorno socio-cultural; para indagar sobre las oportunidades de contacto con el idioma, en ésta se preguntó: ¿Se habla habitualmente inglés en tu contexto familiar? Las respuestas indicaron que más de 86% de los estudiantes utiliza exclusivamente español en su contexto. El hallazgo anterior concuerda con los datos arrojados en la pregunta complementaria: ¿Tú o alguien más en tu familia habla algún otro idioma o lengua además del español?, a la cuál 83% respondió que no habla otra lengua. Estos resultados podrían comprometer de cierta

forma la disposición hacia el aprendizaje de inglés, pues muy pocos de los alumnos tienen contacto o experiencia contextual con el idioma que haga referencia a cierta utilidad en la vida cotidiana.

Por otra parte, llama la atención un dato alentador relacionado con el uso de internet como fuente alternativa de contenidos auténticos en lengua inglesa. A la pregunta ¿Tienes acceso a materiales escritos, libros o revistas digitales, programas, música o películas en inglés?, 66% de los estudiantes normalistas afirmó que tiene acceso a materiales multimedia en inglés lo que posibilita algún contacto con el idioma y justifica el uso de entornos digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El porcentaje anterior podría relacionarse con los resultados del diagnóstico de conectividad, donde una cantidad muy parecida de alumnos (68%) se encuentra en condiciones de acceso a internet mediante varios dispositivos electrónicos.

Tomando en cuenta los hallazgos anteriores, se fueron diseñando y estructurando actividades, recursos y materiales que permitan abordar los contenidos del programa de inglés y a la vez, incentivar la participación activa de los estudiantes a favor del desarrollo de sus competencias lingüísticas. A continuación, se describen de manera sintetizada cuatro de las estrategias neurodidácticas implementadas y sus respectivos fundamentos neuropedagógicos.

La primera estrategia neurodidáctica consistió en diseñar un juego de repaso en la plataforma digital *Playfactile* que posteriormente se llevó a cabo en equipos de 5-6 participantes agrupados según su lugar de origen. Dicha estrategia se sustenta en los principios de que el cerebro/mente es eminentemente social, el sentido de pertenencia a un grupo (en este caso, localidad de origen) brinda seguridad, y el aprendizaje está influido positivamente por los retos y negativamente por entornos de amenaza.

La segunda estrategia neurodidáctica se desarrolló a través de un ejercicio de interacción grupal con cámaras encendidas, incluyendo uso, manipulación y movimiento de material en físico previamente elaborado por los alumnos (banderitas con dos pronombres diferentes). La actividad se diseñó tomando en cuenta los siguientes principios: el cerebro/mente es eminentemente social, el estudiante aprende cuando compromete todos sus recursos sensoriales, está alerta y en estado activo de procesamiento de información, activación de las neuronas espejo para reconocimiento facial y de movimientos, incorporación de actividades que estimulan la atención y la memoria utilizando repetición con novedad.

La tercera estrategia se implementó mediante juego interactivo en la plataforma *Kahoot* con imágenes llamativas de diferentes países y posibilidad de audio-intervenciones en tiempo real. En el diseño de esta estrategia neurodidáctica se consideraron nuevamente los principios

que el aprendizaje está influido positivamente por los retos y negativamente por entornos de amenaza, así como la inmersión orquestada en experiencias complejas y multi-sensoriales, incluyendo la posibilidad de compartir vivencias propias referentes a la elección de cierta respuesta.

La cuarta estrategia implicó elaboración colectiva de mapas mentales en la pizarra digital *Jamboard* sobre temas del curso de inglés. El sustento neuropedagógico de la actividad se relaciona con la estimulación de distintas áreas cerebrales, uso de recursos analíticos y metafóricos, aprendizaje colaborativo, diseño de aulas participativas donde todos pueden aportar al mismo tiempo variedad, creatividad y conocimientos interdisciplinarios.

Cabe destacar que cada actividad que implica conexión a internet por tiempo relativamente prolongado fue vinculada con alguna recompensa emocional (reconocimiento) o económica (rifa de premios como saldo de telefonía celular entre los participantes ganadores de los juegos en línea), así como retroalimentación permanente enfocada a las mejores prácticas y habilidades metacognitivas detectadas durante las actividades.

En la fase de evaluación y análisis de los resultados posterior a la implementación de las estrategias, se identificaron las intervenciones que fueron significativas para los estudiantes durante las clases de inglés en entornos digitales, interpretando la información cualitativa recabada mediante cuestionario de preguntas abiertas en vista de los principios de neuroeducación subyacentes a cada intervención.

En términos generales, los resultados demuestran que las estrategias neurodidácticas aplicados en modalidad virtual impactaron en la memoria de 93% de los alumnos, de los cuales 75% detallaron que recuerdan una intervención en específico, 20% describieron dos o más intervenciones diferentes y 5% refirieron “juegos en equipo” sin precisar.

Respecto a las intervenciones que fueron significativas para los estudiantes, se obtuvieron los siguientes resultados: 42% de los participantes mencionan como memorable la intervención a través de *Playfactile*, la cual incluye competencia gamificada entre equipos, interacción social y trabajo colaborativo entre los integrantes de cada equipo. Los motivos principales por los que los estudiantes recuerdan la actividad, aluden a la diversión, el gusto y la interacción social. A continuación, se transcriben algunas respuestas recurrentes para ilustrar lo dicho.

“Lo recuerdo porque era muy divertido y dinámico”; “Me gustó mucho porque aprendimos sobre muchos temas y practicamos pronunciaciones y todo eso en grupo en donde todos colaboraron”; “La primera vez que trabajamos en equipo, fue una clase súper padre”; “Era

de gran ayuda para nosotros ya que nos apoyábamos entre nosotros y si alguien no sabía el otro decía y así”; “De una forma divertida estuvimos practicando”. [E2, E15, E31, E48, E70]

28% de los encuestados recuerdan el juego interactivo en Kahoot sobre otros países por básicamente los mismos motivos, apareciendo también respuestas alusivas a la novedad o distintas motivaciones intrínsecas derivadas de la modalidad de competencia individual.

“Fue algo divertido y que llamó mucho nuestra atención porque en lo personal había lugares que no conocía”; “Se me hizo muy interesante y divertida a la vez, aprendimos las nacionalidades”; “Fue algo muy divertido y dinámico donde todos pudimos participar de una manera voluntaria y con muchas ganas”; “Es emocionante esperar a ver en qué lugar quedas”; “Recuerdo porque me quede en los primeros 5”; “Me fue muy bien por eso la recuerdo perfectamente”. [E13, E27, E34, E84, E92, E101]

20% de los informantes recuerdan la intervención con cámara encendida que implica concentración, movimiento y manipulación de objetos. Lo interesante es que todos ellos mencionan con precisión los pronombres IT y THEY que practicaron. Además de los motivos relacionados con la diversión y el gusto, en este tipo de intervención aparecen argumentos alusivos a mejor comprensión como se puede percibir en estos ejemplos:

“Nos ponen a pensar y reaccionar muy rápido. me ayudó mucho a diferencias los significados de las palabras y a saber en qué ocasiones utilizarlas”; “Con esa actividad puedo identificar claramente el plural y el singular”; Me gustó mucho y me ayudó, aparte se me hizo sencilla pero creativa y entendible”; “Fue una actividad muy divertida y mis compañeros interactuaron muy bien”. [E8, E19, E62, E75]

Relativamente pocos alumnos, solo 6% recordaron la intervención en el pintarrón virtual Jamboard, pero sus razones son muy parecidas a las expuestas anteriormente:

“Estaba muy divertido y era en equipo y todos podíamos modificar y acomodar”; “Se me grabaron porque eran cosas nuevas que no había hecho”; “Fue una manera de interactuar todos los del equipo”; “Teníamos que poner palabras e imágenes relacionadas con las estaciones”. [E21, E15, E31]

En vista de la posibilidad de continuar con un ciclo subsecuente de investigación-acción tomando en cuenta las percepciones y sugerencias del alumnado podemos mencionar que 81% de la población estudiantil expresamente manifestó que desea conservar sin modificaciones la dinámica de trabajo por el principal motivo que les gusta, se sienten cómodos y están aprendiendo. Se transcriben algunas respuestas que ilustran lo dicho:

“Personalmente dejaría todo igual porque vamos avanzando muy bien de esta manera”; “Me ha gustado la dinámica en la que trabajamos y no cambiaría nada”; “Me parece muy bien la forma en la que estamos trabajando por que aprendemos de diferentes formas, y yo no cambiaría nada”; “La forma de trabajo que estamos llevando me parece muy bien y me gustaría conservar todo”; “No lo cambiaría, ya que es una forma de trabajar para mi más fácil y entendible”; “Me parece muy buena la manera en la que se está llevando a cabo sinceramente, ya que si utilizamos todos las tics y los libros”; “Creo que está bien establecido y me gustaría continuar así”. [E7, E25, E44, E58, E73, E97, E103]

DISCUSIÓN

Considerando el impacto de las estrategias implementadas que los mismos estudiantes señalan destaca el alto nivel de motivación y satisfacción, aspecto que coincide con los resultados obtenidos en el estudio cuantitativo realizado por Tacca, Tacca y Alva (2019) en Perú con una población de estudiantes universitarios durante los primeros años de la carrera, en vista de su retención. Dicho estudio cuantitativo efectuado con gran rigor metodológico en términos de validación y confiabilidad de los instrumentos y exhaustivo análisis estadístico correlacional y transversal de los datos con el paquete SPSS v.22, aportan evidencia contundente que el uso de estrategias neurodidácticas se correlaciona positivamente con la satisfacción y el rendimiento académico de los estudiantes, destacando las estrategias de naturaleza socio-emocional. Tomando en cuenta lo anterior, en una segunda etapa la presente investigación sobre la aplicación de estrategias neurodidácticas pretende enfocarse en el uso de estrategias socioemocionales en las interacciones en línea.

Las investigadoras Sánchez y Rodríguez (2020), llevaron a cabo un estudio cualitativo mediante investigación-acción para determinar el impacto del uso de estrategias neuropsicopedagógicas en las habilidades cognitivas y socioemocionales de estudiantes universitarios de primer semestre. Su trabajo se distingue por la gran riqueza metodológica e instrumental durante la recopilación y triangulación de datos cualitativos obtenidos de docentes y estudiantes con el programa Atlas-Ti, así como en la contrastación con categorías teóricas. La evaluación diagnóstica se realizó mediante cuestionario de preguntas abiertas para los estudiantes, así como entrevista semiestructurada para los profesores con base en categorías y subcategorías de estudio relacionadas con los componentes cognitivo y socioemocional.

Los resultados del estudio cualitativo de Sánchez y Rodríguez (2020), también demuestran impacto positivo de la aplicación de estrategias llamadas neuro-psico-pedagógicas en la población de estudiantes universitarios del primer año, reflejado en el mejoramiento de sus

niveles de motivación y participación en las actividades académicas propuestas. Ambos trabajos coinciden con lo detectado en la presente investigación-acción, por lo tanto, se contempla la posibilidad de continuar con un segundo ciclo, que incluya diagnóstico socioemocional y diseño de intervenciones que impacten positivamente en este aspecto.

CONCLUSIONES

Según lo manifestado en los comentarios de los estudiantes de segundo semestre de las carreras de educación física y educación primaria en la Escuela Normal de Rincón de Romos, Ags., las estrategias neurodidácticas son aplicables y surten efecto en entornos digitales, generan impacto en la memoria emocional de los estudiantes aún a través de las pantallas e incentivan el aprendizaje significativo de inglés.

Los resultados cualitativos del presente trabajo coinciden con estudios previos cuantitativos y cualitativos realizados en otros países iberoamericanos, lo que abona a la credibilidad del proyecto y la posibilidad de ser replicado en educación a distancia en condiciones habituales.

Las intervenciones que tuvieron mayor impacto en modalidad virtual se sustentan en los principios del cerebro/mente eminentemente social, el sentido de pertenencia a un grupo brinda seguridad y el aprendizaje está influido positivamente por los retos y negativamente por entornos de amenaza. Por otra parte, las intervenciones que se sustentan en la inmersión orquestada en experiencias complejas y procesamiento activo de información comprometen los alumnos con mejores resultados de comprensión y recuperación de conceptos explícitos como estructuras gramaticales o vocabulario especializado.

Para 93% de los estudiantes normalistas de segundo semestre de las licenciaturas en educación física y educación primaria que participaron en el estudio, la aplicación de estrategias neurodidácticas en entornos digitales tuvo un impacto positivo para incentivar el aprendizaje significativo del idioma inglés.

REFERENCIAS

- Aguilar Ochoa, M., Conde Barragán, C., & Hernández Trejo, M. (2019). Importancia de la inclusión de la neuropedagogía en la formación docente en las escuelas normales: diagnóstico BYCENES. Memorias del congreso CONISEN . Playas de Rosarito, BC, Mexico.
- Caine, R., & Caine, G. (1994). Making connections. Teaching and the human brain. Innovative Learning publications.
- Díaz-Cabrales, A. (2021). La neuroeducación en los programas de formación y profesionalización docente en México. *Ciencia y Educación*, 63-78.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (Eds.). (1988). The action research planner. Deakin University
- Lomax, P. (1995). Action Research for Professional Practice. *Journal of In-Service Education*, 21(1), 49-57. <https://doi.org/10.1080/0305763950210105>
- Molina Jordá, J. M., Parra Santos, M. T., & Casanova Pastor, G. (2017). Neurodidáctica aplicada al aula en el contexto universitario. *Redes colaborativas en torno a la docencia Universitaria*, 115-125. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante.
- Pring, R. (2000). *Philosophy of Educational Research*. Continuum
- Sánchez Trujillo, M. d., & Rodríguez Flores, E. A. (2020). Diseño y aplicación de estrategias neuropsicopedagógicas en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(1), 113-130.
- Tacca Huamán, D. R., Tacca Huamán, A. L., & Alva Rodríguez, M. A. (2019). Estrategias neurodidácticas, satisfacción y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(2), 15-32.
- Tokuhama-Espinoza, T. (2010). *The new science of teaching and learning: Using the best of mind, brain and education science in the classroom*. Columbia University Teachers College Press.
- Vasquez Arteaga, I.A., Campillo Gómez, M.A. (2021). La gamificación como estrategia neurodidáctica para incentivar la motivación escolar. *Universidad CES*.
- . Whitehead, J. (2000). How Do I Improve My Practice? Creating and legitimating an epistemology of practice. *Reflective Practice*, 1 (1), 91-104. <https://doi.org/10.1080/713693129>

EL SOCIALISMO DIGITAL EN COMUNIDADES PROSUMIDORAS EN LA ESCUELA NORMAL OFICIAL DE IRAPUATO

Carolina Hernandez Mata
Heriberta Catalina Corona Campos
Ignacio III Arana García
iaranag@enoi.edu.mx
Escuela Normal Oficial de Irapuato

LÍNEA TEMÁTICA: Formación Docente, Culturas Digitales y Tecnologías Educativas
Reporte parcial de investigación

RESUMEN

En las el sistema educativo mexicano muchas veces parece que se prima la calidad por la cantidad, por diversas cuestiones políticas se implementan, en ocasiones al vapor, diversas capacitaciones, cursos, talleres y símiles que no tienen clara una finalidad desde la filosofía humanista y obedecen más a fines operativos y utilitarios que a una resignificación de la tarea docente y al humanismo que permea la docencia. En este documento se analizan los resultados observables en un grupo de alumnos normalistas que asistieron a un taller de alfabetización digital como una asignatura extracurricular, no obstante, en lugar de centrar la mirada en la cantidad de software de ofimática que manejan, la velocidad de búsqueda y selección de artículos científicos en revistas indexadas o el conocimiento nominal de los equipos, se realizó un estudio de teoría fundamentada (grounded theory) enfocado en el análisis de los elementos del socialismo digital que se generaban en el marco de un taller de alfabetización digital al interior en pequeñas comunidades de creadores de aplicaciones para Android basado en programación de bloques, utilizando para el análisis del discurso y procesos de observación, un estudio automatizado basado en algoritmos generados por el software Max Qualitative Data Analysis.

PALABRAS CLAVE: Escuela Normal, Teoría fundamentada, Alfabetización digital, Socialismo digital, excedente cognitivo

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El universo de la práctica se localiza en la ciudad de Irapuato, Guanajuato, centrándose el foco de la acción en la Escuela Normal Oficial de Irapuato (ENOI).

Alumnos de diversos grados y licenciaturas que ejecutaban su práctica docente en el periodo de pandemia mostraron algunas áreas de oportunidad, entre las que destacaban deficiencias en el uso de las herramientas digitales para la información y la comunicación, comúnmente denominadas TIC y en cómo existía la inhabilidad para transitar de ellas como mera herramienta a un proceso en el que se utilizara dicha tecnología para potenciar los procesos de aprendizaje y conocimiento, conocidas como TAC, asimismo la mayoría desconocían modelos para crear insumos tecnológicos adecuados a sus contextos y sus necesidades específicas, centrándose en mera reproducción técnica de acciones de paquetería ofimática. Se realizó una carta descriptiva para un taller extracurricular en el que se habilitaría a 30 alumnos en cuanto a competencias digitales de manera gradual, con la finalidad última de que fueran capaces de integrar a su práctica recursos didácticos basados en TAC (tecnologías para el aprendizaje y la comunicación) además de mecanismos de sistematización tanto en los rubros administrativos y evaluatorios, aunque, todo hay que decirlo, de manera meramente operativa.

Se pretende recuperar, a la luz de la teoría fundamentada, los fenómenos no calificados de manera tradicional que surgen a lo largo del proceso de capacitación en un taller de alfabetización digital en una población multigrado de normalistas.

MARCO TEÓRICO

El término socialismo, se entiende básicamente como una forma de organización política y económica administrada por los obreros que aportan la fuerza de trabajo y tiene como meta la igualdad sociopolítica y económica de todos, el término socialismo digital se refiere a una “fuerza colectiva, a una audiencia global que tiene objetivos y productos en común. Y, si bien no es una ideología, sí se comparten varias actitudes, técnicas y herramientas que promuevan la colaboración, el compartir, la agregación y la coordinación”. (Ceballos, 2009, s/p)

Se asume que la propiedad de los bienes intelectuales debe de estar en mano de los trabajadores, debe existir un socialismo sin planes quinquenales ni propiedad del estado ni racionamiento. Siempre basada en la libertad de creación, la meritocracia y el acceso libre a los productos cognitivos que mejoren la calidad de vida. Actualmente las llamadas licencias

Creative Commons, y los Open Access Journals son marco de este nuevo socialismo (Pardo, 2010), además existen opiniones sobre como el internet y la comunicación digital se han convertido en un bien esencial para la especie humana, por lo que este recurso se debería tratar como un bien común de utilidad pública sin fines de lucro (Klein, 2020)

Para evitar la segregación cultural, es necesario tomar medidas normativas a nivel mundial, nacional y local para obtener soberanía digital y tecnológica por eso habría que empezar cuanto antes a socializar la nube y desarrollar infraestructuras digitales públicas hacia la socialización de los datos y hacia la democracia digital como bienes públicos esenciales (Diez, 2022)

La educación ya no es privilegio del potentado, situación que obliga a entender que el desarrollo de la tecnología y las llamadas soft skills (comunicación bilingüe, ética, autonomía, flexibilidad, entre otras) son las habilidades que le permitirán al sujeto interactuar con un futuro incierto dentro de la sociedad líquida. La educación autónoma y autogestora, la formación en línea y autónoma, el uso de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital (TICCAD) parecen haber llegado para quedarse, a pesar de la paranoia de formadores que se reusan a salir de su visión escolástica, sin darse cuenta de su calidad de operarios cualificados que, en ocasiones, se reducen a imitadores técnicos. El hecho de incluir tecnologías por incluirlas no representan en sí mismas un avance educativo, aunque si un gran logro como negocio privado a los proveedores de la tecnología, pues existen voces que (Ferrer, Ferrán, et al., 2010, p. 68) coinciden e insisten una y otra vez en que la calidad educativa y los aprendizajes no mejoran significativamente, e incluso en algunos casos pueden empeorar, por la mera introducción de ordenadores y pizarras digitales en las aulas sin más, ya que hay otros factores determinantes y mucho más importantes que hay que tener en cuenta y prever. Entre otros: -formación, estabilidad y motivación del profesor -metodología empleada - implicación del centro - integración de las actuaciones en el plan de centro y en el currículo-apoyo y asesoramiento didáctico y no sólo tecnológico- adecuación y adaptación de las TIC a cada realidad.

Lo anterior expuesto no significa que las tecnologías sean algo pernicioso, antisocial o que están destinadas al fracaso, pues existen casos de éxito en otros países, no obstante, se debe pensar más allá de la alfabetización digital y empezar a analizar sus efectos sociales. Es momento de dejar de mirar al proceso de alfabetización digital de manera atomizada y utilitarista en unas pocas áreas, dejando de lado la parte social y personal que se genera mediante los procesos de alfabetización digital consciente o inconsciente en los que estamos inmersos, en esta tesitura, Vázquez (2009), considera que ello obliga a un cambio, a una resignificación, pues considera que este proceso ha sobrepasado la realidad misma y esto:

...ha generado la necesidad de formar un nuevo tipo de maestro, de alumno y de egresado. La velocidad a la que el conocimiento se produce, y la información se difunde, requiere de una constante actualización, de una visión más global y menos local y del manejo de herramientas tecnológicas y de lenguajes y de métodos de investigación que permitan aprovechar, discriminar y procesar la información disponible. (Vázquez del Mercado, 2009, p. 85)

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) afirma que las tecnologías, pueden llegar a brindar oportunidades de apoyo para la población que se encuentran en crisis y enfatiza que muchos casos de movilidad forzada tienden a dañar a los sujetos pues “Cuando no se reconoce, valida y acredita el aprendizaje informal de los refugiados, se menoscaba su capacidad para obtener un trabajo decente o proseguir con su educación y capacitación” (UNESCO, 2019, p.156) y al poder lograr, mediante un sistema basado en TIC, una forma de demostrar sus saberes enriquece no solo al migrante sino al país receptor, pues capta un ciudadano productivo, aunque la misma UNESCO no tenga suficiente claridad en cuanto a la manera de dar seguimiento y medir cuáles son los saberes digitales ideales para la productividad y autonomía del sujeto, ello lleva a pensar más allá de la mera ejecución de rutinas en software, como por ejemplo el excedente cognitivo término que se funda en la descentralización lúdica y creativa y en una autoridad que viene de un conocimiento compartido descentralizado. Se va difundiendo la idea de que compartir de un modo amplio es una vía importante para la producción y difusión de ideas y conocimientos, “un ejemplo clásico independientemente de cómo se la juzgue está en Wikipedia, fruto de las convergencias de ideas, tiempo libre y la capacidad crítica de un gran número de personas de todo el planeta, conectadas entre sí”. (Spadano, 2014, p.9-11) En este momento de la investigación surgió la inquietud de analizar no solamente las capacidades operativas que se avalan mediante constancias, sino las habilidades suaves (soft skills) y sus derivados sociales observables ya que la escuela como institución formal en la sociedad, ha generado un proceso de credencialización en el que prima el obtener un documento que es reconocido socialmente y le brinda al sujeto un status quo a nivel social que, en ocasiones no garantiza la calidad, certeza, ni la pertinencia de los saberes que dicho documento avala, se ha caído pues en una mercantilización del conocimiento, en una supuesta hiperracionalidad y especialización en que esta venta del saber “aparece como una consecuencia sociocultural de la globalización.

Inspirándose en las metáforas de la era industrial, la educación se comercializa en la actualidad como el “producto” de una “industria del conocimiento” competitiva a escala mundial” (Gidley, 2012, p.424) lo que termina por elitizar y fragmentar el conocimiento, considerando muchas veces como válida, solo aquella que emana de paradigmas positivistas o bien ayuda a la generación de bienes en masa, menospreciando otras formas de obtener conocimiento basadas en la interrelación humana, creatividad, innovación, naturalismo y ecosustentabilidad, entre otras tantas, con el problema añadido de que la escuela está

preparando sujetos para un mundo que ya no existe, Spring (2009 citado en Centro Nacional de planeamiento estratégico [CEPLAN], 2014) “la educación debería dar un giro y tomar como gran objetivo a la felicidad humana, y esto implica –en su opinión– incrementar la calidad de vida y desarrollar a los individuos integralmente.”

Cuando se hace una revisión de lo planteado es impactante percatarse que en otros países como Estados Unidos “existe una tendencia a valorar positivamente las habilidades socioemocionales, e incluso, en algunos casos, por encima de las cognitivas, es bastante clara en países con ingresos per cápita elevados.” (CEPLAN 2014, p.6) pues es posible que, en una sociedad mutable, sean mejor recibidos sujetos que muestran desarrolladas las habilidades blandas en lugar de sujetos inestables con un mejor desempeño en exámenes estandarizados, pues los primeros tienen mayor probabilidad de resolver problemas de la realidad a diferencia de sus homólogos con mejores resultados en exámenes. Esto se vino a comprobar de manera técnica, pues estudios realizados en un sector de más de 3.000 empresarios del vecino país del norte, indica que ellos valoran “más la actitud y las habilidades de comunicación que las acreditaciones académicas de sus empleados, y como contraste, en Inglaterra, la principal queja del empresariado sobre la fuerza laboral resultó ser la falta de actitud y motivación de los trabajadores.” (CEPLAN, 2014, p.6)

METODOLOGÍA

En el marco del taller extracurricular normalista para la adquisición de habilidades digitales, se realizó un análisis de contenido en el que se incluyó encuestas, entrevistas, transcripciones de focus group y registros de observación, así como productos realizados y obviamente insumos de teoría integrados al texto como parte de la unidad hermenéutica de teoría fundamentada, misma que intenta interpretar desde una simbolización por niveles lo que ocurre en la realidad social de los individuos, en este sentido, la teoría fundamentada es bastante diferente del modelo tradicional de investigación, donde el investigador elige un marco teórico existente, y solo luego recopila datos para mostrar cómo la teoría se aplica o no al fenómeno en estudio.

La teorización en este proceso no es comprobada a cada momento como en el positivismo clásico que cuida que los datos que van emergiendo cuadren con los axiomas o reglas establecidas, sino que se generan verdades válidas para los miembros de una determinada realidad sin preconcepciones sobre los resultados finales de la investigación.

En este sentido se realizó un análisis de la realidad de la ENOI, se encontraron situaciones problema relacionadas con la falta de alfabetización, de ahí se crearon categorías conceptuales que eventualmente generan códigos, mismos que se llenan de descripciones en

los memos con información sobre sus propiedades e interrelaciones, mismos que se van entretejiendo hasta que aparecen variables o ejes respaldados por los datos cualitativos y se muestran aptos para explicar cortes de la realidad en espacios y tiempos determinados, previa saturación teórica de las categorías.

El paso final fue el generar árboles, esquemas, gráficos o mapas de jerarquía donde se señalan de manera visual las correlaciones, causas y efectos de diversas acciones, es decir, puede analizarse, de manera visual, que elementos son los que afectan a tal o cual fenómeno y de ahí proceder a teorizar diferentes tesis, cuidando que lo que se lee, no antagonice con la realidad observada.

RESULTADO

Al llegar el momento de evaluar la propuesta se generó un conflicto interno. ¿Qué medir? ¿indicadores? ¿aprendizajes esperados? ¿puntualidad y asistencia? ¿cantidad de productos generados? ¿criterios copypasteados de estándares de la UNESCO? Mientras se generaba la reflexión, se llegó a la conclusión de que lo más importante era el proceso de creación de los alumnos, cada cual, en su justa percepción, revalorar el constructo de saberes elaborados de manera comunal y aquilatar en su justa medida:

...el peso de la subjetividad, de la cultura en la comprensión de las prácticas sociales; la realidad ha dejado de verse como una máquina regida por ineludibles leyes, para ser reconocida como una construcción colectiva de sentido, como un tejido de relaciones sociales y culturales históricamente conformado. (Habermas, como se citó en Saavedra, 2014, p.160).

La estrategia adecuada para lograr lo anterior no era posible mediante el clásico proceso de operacionalización de variables de los estudios cuantitativos, tampoco se podría operar con indicadores que midieran las percepciones y experiencias personales, pues en mucho del discurso empleado para describir las vivencias, los formandos se expresaban en función de su perfil de egreso o de las competencias del plan de estudio, por lo cual la decisión que se tomó fue la de realizar una lista de cotejo de indicatums acompañados de un anexo para agregar observaciones personales, mediante la técnica de la observación. En este sentido “hay que distinguir entre indicatum (por ejemplo, desintegración social) e indicador (criminalidad)” (Zemelman, como se citó en Osorio, 2014, p.205). Se obvió la calificación o un nivel de logro o desempeño que implica un estándar laboral puesto que lo que interesa es revisar el comportamiento social y la capacidad de creación y aplicación, sin miras a emplearse en un sistema instituido.

Los indicatums, entendidos estos como una “reconstrucción epistémica del indicador donde se muestren, se hagan evidentes y se argumenten los universos incluidos y excluidos”

(Zemelman, como se citó en Osorio, 2014, p.205) que se trataba de observar, fueron compartidos con los normalistas, con el propósito de que desarrollaran una autoevaluación de sus procesos y se hicieran conscientes de sus logros, fueron los siguientes:

Tabla 1
Elementos de la autoevaluación

<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolle la capacidad de aplicar el conocimiento adquirido en tres ámbitos: académico, en un hobby y en un área laboral que no sea la docencia. (Obtengo conocimiento útil y aplicable)
<ul style="list-style-type: none"> • Generación y difusión de propuestas didácticas basadas en TAC con sus compañeros en formación. (Soy un futuro docente con responsabilidad social)
<ul style="list-style-type: none"> • Ayudo en la creación de contenidos a otros compañeros talleristas aun si no son de mi grupo o de la licenciatura. (Puedo aportar al cierre de brechas cognitivas y digitales en la sociedad)
<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda autónoma de soluciones a situaciones no vistas en clase. (Desarrollo capacidades de autonomía y metacognición para seguir desarrollándome)
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizo plataformas de inteligencia colectiva para enriquecer mis productos o entender nuevas formas de usar lo ya aprendido. (Me integro a la sociedad del conocimiento y expando mis posibilidades de aprendizaje)
<ul style="list-style-type: none"> • Soy capaz de generar recursos didácticos basados en TAC para mis prácticas en la escuela de nivel básico que me asignaron. (Soy difusor de conocimiento y oportunidades para los demás)
<ul style="list-style-type: none"> • Soy voluntario para volverme tallerista colaborador de este curso para el próximo semestre. (Difundo la cultura y me asumo como actor de cambio)
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es lo más importante que me ha dado este seminario-taller? (criterios no considerados, pero que me son relevantes)

Se procedió a realizar un ejercicio de hetero-descripción en la que se anotan fragmentos de entrevistas a los participantes en los que se tratan de identificar los indicatums descritos con anterioridad para realizar una reflexión de cómo se están generando y si de verdad se están desarrollando las características deseables del docente del futuro, todo esto desde la perspectiva de alumnos mediante una descripción de la experiencia y compañeros docentes observadores, mediante la técnica del amigo crítico.

La noción de amigo crítico, surgida en el ámbito del desarrollo educativo y comunitario (Evans, 2014), se refiere a aquel profesional que opera como un coinvestigador y apoyo reflexivo en los equipos docentes con distintas aplicaciones, a saber: propuestas de desarrollo profesional, asesoramiento colaborativo, análisis de datos, comunidades de aprendizaje, etc. (Escudero, 2009; Foulger, 2010; Hargreaves y Fullan, 2014). Para Costa y Kallick (1993) el amigo crítico es una persona confiable que colabora a la investigación educativa, haciendo preguntas provocadoras, proveyendo información para

ser analizada bajo nuevas perspectivas, ofreciendo una crítica acerca del trabajo de los otros como un amigo, en el sentido que proporciona retroalimentación desde otro punto de vista si es solicitada con una actitud de escucha y valoración. (Figueroa et al, 2019. p.3)

Todo el contenido se integró a la unidad de análisis hermenéutico vía software en MaxQDA, se obtuvieron diversos insumos que arrojaron elementos para la interpretación de la realidad, en primer lugar, una nube de palabras con constructos de significancia estadística entre los diversos autores del universo.

Figura 1. Nube de códigos con significancia estadística



Nota: Términos relevantes que emanaron del análisis cualitativo por software

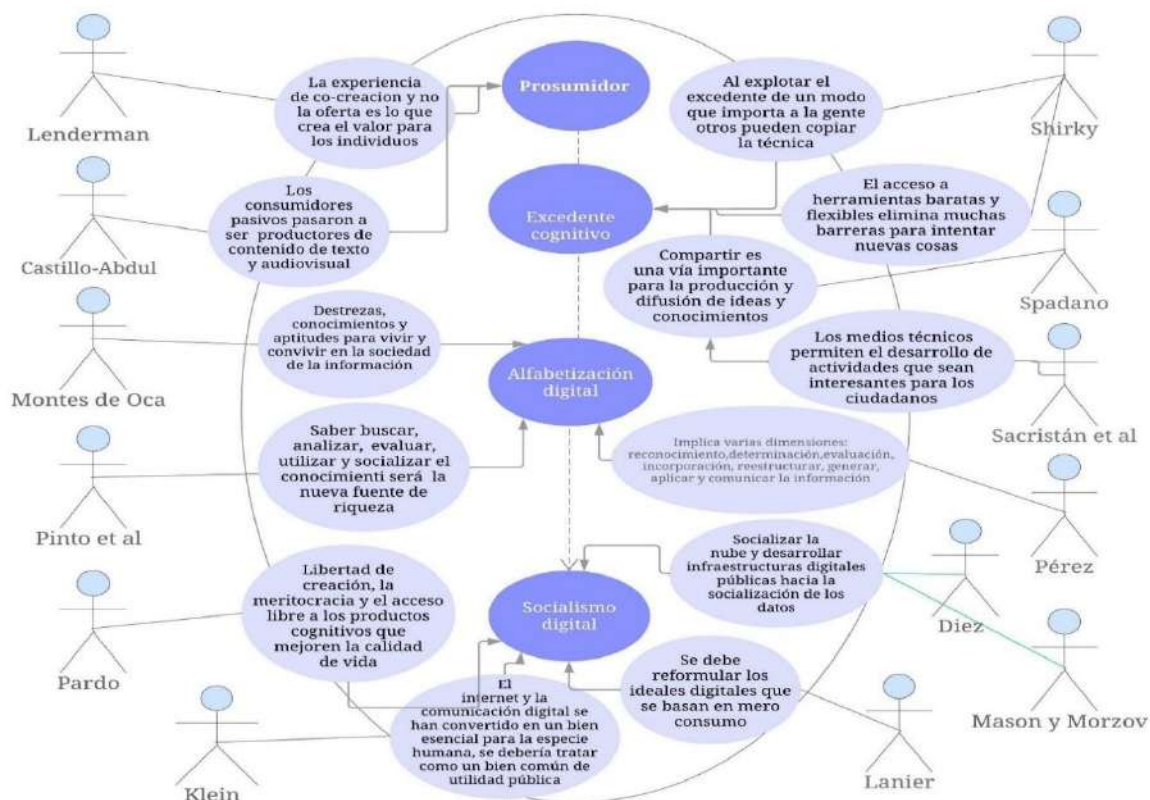
Fuente: Elaboración propia.

Un hecho importante fue descubrir que, en general, no se estaba tomando la alfabetización como un proceso de aprender a usar un software determinado, sino que se pensaba en una nueva racionalidad, derivada de un momento histórico para aprender y conocer enfocándose en el pensamiento complejo y la resolución de problemas.

Se realizó también un mapa de insumos que muestra la articulación de los elementos que generaron la propuesta formativa, dando congruencia al proceso de articulación del taller en cuanto a su constructo epistemológico.

Figura 2

Enriquecedores de la propuesta formativa.



Nota: Se muestran los diferentes teóricos que articulados, generaron la propuesta formativa.

Fuente: Elaboración propia

Lo más ilustrativo de este proceso fue la comprobación gráfica de como los diferentes teóricos y conceptos derivados de otras disciplinas, tuvieron un proceso de migración disciplinar articulado para la construcción de los productos sociales que se observaron.

En la figura 3 se observan también, de manera comparativa, los avances de los alumnos observados en cuanto a competencias observables en cuanto a la inclusión de procesos digitales en secuencias didácticas, evaluación y sistematización de resultados, uso de Realidad virtual y/o aumentada y por supuesto, los constructos de prosumidor y socialismo digital.

Figura 3 Variación de elementos de mejora derivados de la alfabetización digital

INDICATUM	ANTES	DESPUÉS
Noción y aplicación sobre uso de TIC en aula	Era limitado. Basado meramente en proyectar los mismos contenidos tradicionales en pantalla, usando power point, youtube y mp3.	Uso de recursos interactivos basados en web 2.0, recursos de QR, bases de datos y apps interactivas, así como la creación de paquetes de instalación de Android personalizados.
Evaluación y sistematización de resultados	Procesos aislados. Consumen mucho tiempo y son tardados. Carentes de análisis de respuestas para tomar decisiones. Es un proceso que genera fatiga al docente.	Evaluación y sistematización inmediata. Visualización de los reactivos y problemas que se están evaluando. La manera dinámica de realizar la evaluación les parece atractiva y divertida a los alumnos de nivel básico.
Retroalimentación en tareas realizadas secuencias didácticas en sus clases.	Resultaban muy tardadas y muchas veces inexistentes	La retroalimentación se da de manera inmediata, focalizada y simple. Se visualiza el error como medio de aprendizaje
Uso de Recursos basados en Realidad Aumentada y Realidad Virtual	Inexistente.	Utilizan recursos basados en VR y RA para motivar y ejemplificar en el aula
Socialismo digital y trabajo didáctico comunitario	Se encontraba presente raras veces. Más común en alumnos del mismo grado o asignatura.	Los formandos crean grupos para compartir código fuente, apoyo en secuencias didácticas.
Prosumidores	Ignorancia del término, son meramente consumidores.	Conocen y aplican la teoría sobre el uso de TAC y alfabetización digital. Además producen recursos, se capacitan entre pares, al personal de las escuelas de educación básica y son capaces de enseñar a formadores de formadores.

Nota: Descripción de factores antes y después de la propuesta de mejora. Fuente: Elaboración propia.

Del proceso analítico en MaxQDA se obtuvieron algunas tesis relacionadas con el análisis axial y cotejadas en la realidad mediante la observación.

1.-Se replican los principios del socialismo digital al crear bases de datos con repositorios personales para compartirse con sus pares sin ánimo de lucro.

Esto se desprende de la observación de las células de trabajo generadas al interior de los talleres y el cómo los alumnos compartían el código fuente de sus creaciones, llegando a casos donde un 69% de estudiantes usaban un código similar para resolver una tarea donde se les solicito un cuento interactivo para niños en una asignatura ajena al que escribe, si bien esto no es disruptivo como innovación, muestra ya el carácter utilitario de las TIC y en algunos casos, un proceso de transición a las TAC en cuanto a la inclusión de estrategias didácticas para la lectura.

2.-Los alumnos se constituyen en creadores de material digital de pequeñas comunidades de formadores.

En el año de 2019, derivado de este proceso, jóvenes de primer año de la Licenciatura en Educación Primaria fueron capacitados como monitores para el taller, encargados de apoyar al seguimiento de las dudas que se generaban con sus pares mientras se daban las instrucciones a nivel general. Tras esa experiencia y su socialización, fue solicitado el taller

para los maestrantes en Innovación Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, subunidad 111. De manera premeditada, se realizó una inversión de roles, el tallerista se dedicó a ser monitor y los alumnos se volvieron quienes impartían los procesos, los maestrantes solicitaron una segunda parte del taller. Posteriormente, un 66% de esos mismos docentes en formación lograron una certificación nacional por parte de la SEP en la plataforma México X.

3.- Se empiezan a generar prosumidores libres.

Los talleres libres tienden a la no linealidad y divergen en múltiples patrones de creación de diferentes tipos de Android Application Package (APK).

4.-Fortalecimiento del Proceso de identidad Profesional Docente.

Los maestros en formación se tornan en multiplicadores del proceso en una suerte de espiral auto replicante similar a la de la investigación acción emancipante y muestran un uso filantrópico del excedente cognitivo Shirkyano.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La práctica docente, en este momento histórico, necesita nuevas formas de dimensionarse, tan solo en América Latina los docentes son primordialmente operadores de currículo con modelos educativos de corte reproductor nacidos el siglo pasado, por lo que se requiere una nueva manera de educar, enfocándose en resolver problemas sociales mediante estrategias didácticas que impliquen el uso de nuevas tecnologías, movilidad académica, pensamiento complejo para cerrar brechas sociales y digitales mediante redes sociales que generen una profesionalización docente que, a pesar de no estar oficializada, permita la resolución de problemas complejos que la ciencia positivista ha fallado en solucionar.

Las instituciones educativas, a menudo sometidas a la dominación del pensamiento económico, reducen hoy la educación a la adquisición de competencias profesionales. La función de los educadores se limita entonces a la transmisión de saber especializado. El formador pronto es reducido a un técnico de la transmisión electrónica de las informaciones digitalizadas. (Galvani, 2011, p.6)

¿Será tal vez necesario un proceso de formación no escolarizado que valide y permita demostrar el potencial de formación disruptiva generado en grupos de aprendizaje autónomos formados en la pandemia? ¿Existe la posibilidad que en grupos de formación autónomos dentro de las escuelas normales se generen modelos de enseñanza exitosa al margen de lo

que plasman los planes de estudio vigentes? Solo el tiempo lo dirá, sin embargo, tal parece que la educación del futuro podría encaminarse a los procesos de formación expedita en pequeñas comunidades que dejen atrás la proverbial educación bancaria de Freire y los sujetos empiecen verdaderamente con su liberación.

REFERENCIAS

- Ceballos, L. (2009). Hay que empezar a hablar de socialismo digital. Pulso Social. <https://pulsosocial.com/2009/12/21/hay-que-empezar-a-hablar-del-socialismo1digital/>
- CEPLAN, (2014). La educación del futuro y el futuro de la educación. Centro Nacional de planeamiento estratégico. Serie: Avance de investigación/ Nro.2. <http://bvpad.indeci.gob.pe/doc/pdf/esp/doc2403/doc2403-contenido.pdf>
- Diez, J. (2022). Pedagogía antifascista. Ediciones Octaedro.
- Ferrer, F. et al (2010) Buenas prácticas para la selección de recursos educativos abiertos: experiencias del MOOC innovación educativa con REA. Revista actualidades educativas. <https://www.redalyc.org/journal/447/44745615004/html/>
- Figuroa, I. Ossa, C. & Jorquera, C. (2019). Educational psychologist as a critical friend: contributions and possibilities for school change and improvement. Interdisciplinary Journal of Philosophy & Psychology. <https://www.scielo.cl/pdf/limite/v15/0718-1361-limite-15-5.pdf>
- Galvani, P. (2011). Estrategias Dialógico-Reflexivas para la Eco-formación. Visión Docente Con-Ciencia. https://www.ceuarkos.edu.mx/vision_docente/estrategias59.pdf
- Gidley, J. (2012). Hay futuro. Visiones para un mundo mejor. Open Mind, BBVA. <https://www.bbvaopenmind.com/articulos/futuros-de-la-educacion-para-una-sociedad-global-en-rapido-cambio/>
- Klein, N. (2014). La doctrina del shock. Grupo Planeta.
- Murillo, J. S. (2010). Programas Escuela 2.0 y Pizarra Digital: un paradigma de mercantilización del sistema educativo a través de las TICs. Revista electrónica interuniversitaria de formación del Profesorado. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217014950006.pdf>
- Osorio, F. (2004). Ensayos sobre socioautoipoiesis y epistemología constructivista. Ediciones MAD
- Pardo, H. (2010). Geekonomía, un radar para producir en el postdigitalismo. Edicions de la Universitat de Barcelona. <https://ciccentro.files.wordpress.com/2013/11/lib1geekonomia-un-manual-para-producir-en-el-postdigitalismo-pardo-2010.pdf>

- Saavedra, M. (2014). Formación docente eficaz. Estrategia de investigación dialéctica transdisciplinaria. Editorial Pax.
- UNESCO (2019) Competencias para el trabajo. Organización de las Naciones Unidas para la Educación La Ciencia y la Cultura https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371068_spa
- Vázquez del Mercado, M. B. (2009). Globalización y educación superior en México Reencuentro. Redalyc. núm. 54, pp. 83-90. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34012025008.pdf>

“EL IMPACTO TRANSFORMADOR DE LA TECNOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR; CREENCIAS Y PERCEPCIONES DEL USO DE LAS TIC EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE”

Margarita Eduvigés Mendivil Aragón

cren.mmendivil@creson.edu.mx

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 262 Navojoa

Maestría en Educación con Campo en Formación Docente

Estudiante de Posgrado

Meam171077@hotmail.com

CARACTERÍSTICAS

Reporte final de investigación

LÍNEA TEMÁTICA 8: Formación Docente, Culturas Digitales y Tecnologías Educativas.

RESUMEN

Las disciplinas pedagógicas han variado a lo largo de los años debido a la búsqueda de encontrar métodos efectivos para brindar una educación de calidad que responda a las necesidades de la sociedad. En la actualidad aparecen nuevos retos que son necesarios de afrontar tal es el caso de la introducción de las TIC en el quehacer docente. Las TIC emergen de un nuevo paradigma para la enseñanza que se perfila en el marco de la sociedad de la información con nuevas prestaciones de ordenadores que proporcionan acceso a todo tipo de información inmediata, herramientas apropiadas que favorecen el aprendizaje y la creatividad de los alumnos, información que servirá de gran utilidad a los docentes en su quehacer cotidiano; las instituciones deberán convertir la alfabetización tecnológica del profesorado en prioridad y darle formación permanente que les haga más creativos e innovadores en la docencia puesto que los estudiantes de nivel superior cada vez requieren entornos de aprendizaje flexibles que incluyan las TIC. Por tal motivo, el docente debe de adquirir formación continua en Tecnologías de la Información y la Comunicación como

competencia básica para transformar su práctica docente la cual comprenderá entornos dinámicos de enseñanza-aprendizaje apropiados en esta nueva era de la información.

Palabras Claves: Tecnologías de la información y la comunicación, tecnología educativa, alfabetización tecnológica, políticas públicas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente el cambio en las Instituciones de Educación Superior (IES) está influido por el contexto social de la globalización, en este sentido el gobierno mexicano a través de sus políticas públicas ha incidido en las instituciones de educación superior para que reestructuren y/o cambien sus planes de estudio, no solo en contenidos de la profesión disciplinar, sino en sus estrategias y técnicas, en sus métodos de enseñanza de acuerdo a las nuevas exigencias del mercado.

Estas normas, principios y orientaciones de la educación y la política deben estar acordes a la estructura social y cultural en la que vive el individuo cubriendo sus necesidades básicas de subsistencia. De tal modo que las aspiraciones de la política educativa de un pueblo son la consecuencia de sus antecedentes históricos, de los proyectos desarrollados y de los diagnósticos, de sus recursos actuales, para después fundamentarlos en propuesta de mejora.

Y una de esas propuestas de mejora es la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como medios de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de mejorar la calidad del aprendizaje puesto que las nuevas generaciones están desarrollando nuevas competencias y valores que les condescenderá su plena participación para enfrentar los desafíos que traen los cambios sociales, económicos, científicos, culturales y tecnológicos.

El informe mundial sobre la educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000) expresa que las tecnologías constituyen un desafío a los conceptos tradicionales de enseñanza y de aprendizaje, pues redefinen el modo en que profesores y alumnos acceden al conocimiento, y por ello tiene la capacidad de transformar radicalmente estos procesos.

El tema de la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior ha sido explorado desde diferentes ángulos. De ahí que el presente estudio titulado: “El impacto transformador de la tecnología en la educación superior; creencias y percepciones del uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Por tal motivo, el interés de investigar la percepción de los docentes y estudiantes con respecto a la utilización, beneficios, infraestructura y políticas de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, surge por una experiencia vivida en el Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda” de Navojoa, Sonora, al estar como oficial administrativo especializado de la subdirección académica; circunstancia que ha permitido obtener información surgida de las necesidades de los docentes y los estudiantes que conforman este centro educativo.

En ese sentido, es importante conocer: ¿Cómo utilizan los docentes y los estudiantes las tecnologías? ¿Qué creencias y percepciones juegan en el uso/no-uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

MARCO TEÓRICO

Las TIC hacen referencia a las Tecnologías de la Información y la comunicación, sin embargo, para aproximarse a lo que este término engloba, se cita algunas definiciones: según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), las TIC son aquellos dispositivos que capturan, transmiten y despliegan datos e información electrónica y que apoyan el crecimiento y desarrollo económico de la industria manufacturera y de servicios. (Stockholm, 2002, p. 25).

Para México: “Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se pueden concebir como resultado de una convergencia tecnológica, que se ha producido a lo largo de ya casi medio siglo, entre las telecomunicaciones, las ciencias de la computación, la microelectrónica y ciertas ideas de administración y manejo de información. Se consideran como sus componentes el hardware, el software, los servicios y las telecomunicaciones”, citado en la Conferencia de Autoridades Iberoamericanas de Informática (CAIBI, 2005, p. 5).

Castells define a la tecnología como el “uso del conocimiento científico para especificar modos de hacer cosas de una manera reproducible. Entre las tecnologías de la información incluye el conjunto convergente de tecnología de la microelectrónica, la informática (máquinas y software, las telecomunicaciones/ televisión/ radio y optoelectrónica) (Castells, 2004, p. 56).

Villazul (2004) se refiere a la tecnología como “el conjunto de instrumentos, herramientas, elementos, conocimientos técnicos y habilidades que se utilizan para satisfacer las necesidades de la comunidad y para aumentar su dominio en el medio ambiente” (Villazul et al., 2004, p. 2).

La Teoría Educativa (TE)” ... ha sido concebida como el uso para fines educativos de los medios nacidos de la revolución de las comunicaciones, como los medios audiovisuales, televisión, ordenadores y otros tipos de hardware y software” (UNESCO, 1994).

“La Teoría Educativa es un campo de conocimiento donde encontramos un espacio específico de reflexión y teorización sobre la acción educativa planificada en función de contextos, caracterizada por su mediación; y un espacio de intervención en el que los medios y los procesos de comunicación educativa se constituyen en objeto de investigación y aplicación preferentes”. (De Pablos, 1996, p. 102).

Desde el enfoque curricular contextualizado los medios además de ser transmisores de información y sistemas simbólicos se contemplan atendiendo a todos los elementos del contexto, ya que pueden configurar nuevas relaciones entre profesores, alumnos y entorno.

“La TE contribuye a ampliar los márgenes de acción, decisión e intercomunicación entre profesores y alumnos y permitir el acceso a los nuevos medios de explorar, representar y tratar el conocimiento”. (De Pablos, 1996, p. 102).

En la actualidad, se ha agregado la combinación de los medios tecnológicos y lenguajes permitiendo la creación y transmisión de mensajes. El cual implica en el ámbito educativo (directivos, administrativos, profesores, alumnos), obtengan los conocimientos para el manejo y uso de tecnologías.

La Alfabetización Tecnológica (Technology Literacy) se asocia a lo que significa la tecnología educativa, que se define como un proceso integrador y complejo en el que están implicadas personas, ideas, dispositivos y organización para analizar problemas, y diseñar, poner en práctica, evaluar y arbitrar soluciones para esos problemas relacionados con cualquier aspecto del aprendizaje. (Gutiérrez, 1997:9).

Según Castillo (2008:20) la alfabetización multimedia va más allá de saber leer y escribir; incluye otras alfabetizaciones como saber utilizar lo verbal, audiovisual e informática que permitan el manejo significativo de los componentes de multimedia: texto, sonido e imagen, así como su procesamiento informático.

Sin los conocimientos científicos computacionales difícilmente se podría acceder a información apropiada que favorezca efectivamente nuestra labor educativa o dar solución a problemas que se presentan en la utilización de las tecnologías.

De acuerdo con Gutiérrez (1997:12) los aspectos inmediatos de la alfabetización multimedia son:

- 1.- Proporcionar el conocimiento de los lenguajes que conforman los documentos multimedia interactivos y el modo en que se integran.
- 2.- Proporcionar el conocimiento y uso de los dispositivos y técnicas más frecuentes de procesamiento de la información.
- 3.- Proporcionar el conocimiento y propiciar la valoración de las implicaciones sociales y culturales de las nuevas tecnologías multimedia.
- 4.- favorecer la actitud de receptores críticos y emisores responsables en contextos de comunicación democrática.

A su vez Luke citado por Gutiérrez (2001:13) advierte que los requisitos de la alfabetización tecnológica han cambiado y seguirán cambiando a medida que se van incorporando nuevas tecnologías a nuestra vida diaria, y si los educadores no toman la iniciativa para desarrollar una metodología adecuada de incorporación de estos nuevos medios electrónicos y formas de comunicar a la educación, serán los expertos en informática y diseñadores de software quienes decidan cómo aprenderá la gente.

Los docentes han de desempeñarse no como sujetos que median entre el conocimiento y los alumnos, sino como elementos que invierten en múltiples formas de aprendizaje y proceso de construcción de conocimientos que los alumnos de forma muy particular van desarrollando para darles un sentido y significado que interviene el desarrollo individual y social de los estudiantes y de ellos mismos.

METODOLOGÍA

La presente investigación se realizó bajo el enfoque cuantitativo, el cual de acuerdo a Hernández y otros (2008, p.5) define que para obtener resultados el investigador recolecta datos numéricos de los objetos, fenómenos o participantes, que estudia y analiza mediante procedimientos estadísticos, de esta manera, los proyectos se caracterizan porque son indagaciones en donde se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas para describir lo que se investiga.

La investigación es de carácter descriptivo. Hernández (2008, p. 83), la define como describir fenómenos y contextos en que se presenta y las maneras en que se manifiestan.

En ese sentido el trabajo de acuerdo a los objetivos específicos se pretende medir las variables que son las siguientes:

Tabla 1. Variables que se consideraron para la recolección de la información a partir de la técnica de la encuesta del cuestionario.

VARIABLES	INDICADORES
1. Datos generales	1. Datos Académicos
2. Frecuencia de uso de las TIC	2. Finalidad de uso de las TIC
3. Beneficio de las TIC	3. Habilidad y destreza tienen de las TIC
4. Infraestructura tecnológica	4. Disposición de las TIC en la IES como apoyo a su proceso de enseñanza-aprendizaje
5. Percepción de políticas de las TIC	5. Disponibilidad para el uso de las TIC

Fuente elaboración propia a partir del Modelo de Maribel Castillo Díaz.:

“Metodología para la gestión de políticas en educación en torno a las Tecnologías de la Información y Comunicación” (2009)

Un aspecto medular de la investigación es diagnosticar el uso que se da a las tecnologías en la enseñanza-aprendizaje de la unidad académica al examinar las creencias y percepciones de dos de los elementos que conforman el trinomio de la educación, en este caso los docentes y estudiantes de la Unidad Académica (UA) citada anteriormente.

De tal forma que permita valorar el uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que finalmente se aporten soluciones a las problemáticas que se presenten.

La población la conforman principalmente 9 docentes, así como los 112 alumnos del séptimo semestre de la licenciatura en Educación Primaria, Plan 1997. La muestra está orientada en un primer momento a los docentes que imparten clases en el séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1997 (LEPRI'97), posteriormente a los estudiantes que se perfilan para obtener su licenciatura en educación primaria. Presentando un tipo de muestreo aleatorio estratificado.

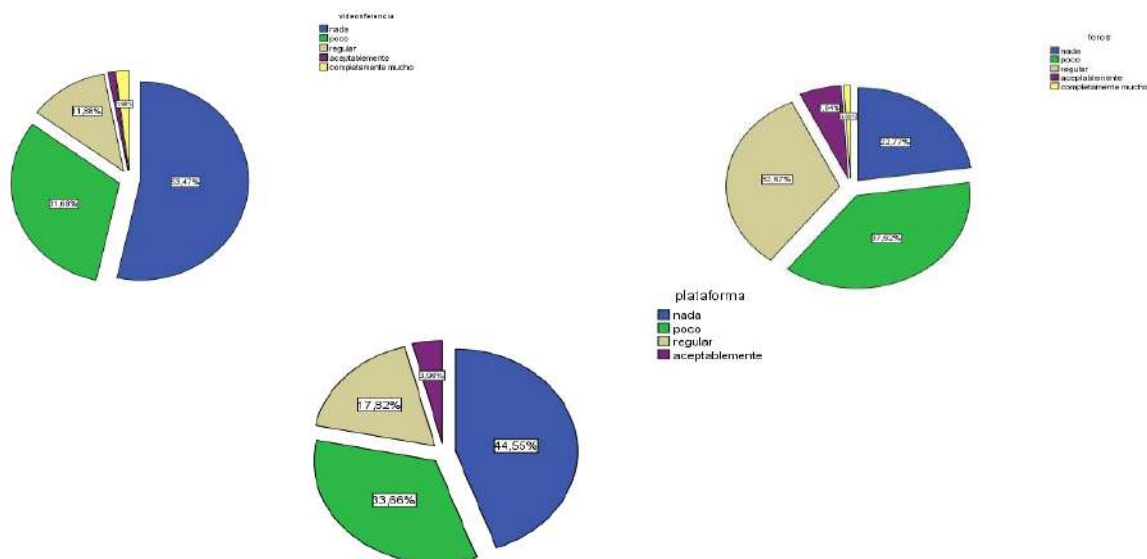
El proceso de implementación del cuestionario fue en dos etapas, en la primera, se aplicaron los cuestionarios a los 9 docentes que atienden al séptimo semestre del Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”. Cabe destacar que la percepción que tienen muy particularmente los docentes que laboran en la LEPRI'97, respecto al uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es de suma importancia para la elaboración de esta investigación, ya que son éstos los que determinarán en gran medida a través de su percepción qué es lo que se requiere para el avance tecnológico.

En la segunda etapa, se implementa el mismo cuestionario a los alumnos que corresponden a los estudiantes de la licenciatura en educación primaria plan 1997. La aplicación de los cuestionarios a través de la implementación de la escala Likert permitió recabar información exacta de lo que se pretendía revelar en esta investigación.

La investigación se ubica en el nivel de licenciatura, específicamente de la unidad académica federalizada: Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”, con Clave de Trabajo (CT) 26DNP0003F; ubicada en Carretera Internacional Kilómetro 153 Sur, Colonia Juárez de Navojoa, Sonora, México.

RESULTADO

Los resultados que se presentan a continuación respecto a la utilización, beneficios, infraestructura tecnológica y políticas de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los docentes y estudiantes del Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”; servirán de apoyo para que a partir de los resultados y necesidades se diseñen políticas de mejora que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa, visión que refiere elevar la calidad educativa y los aprendizajes a través del desarrollo de lo que la UNESCO ha definido como los cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Esta realidad demanda una cultura académica a las instituciones de educación superior y un diferente modelo de formación de sus profesionistas. Como se puede observar en las gráficas de frecuencia de uso, existe un alto porcentaje respecto a la poca utilización de recursos didácticos para el proceso de enseñanza-aprendizaje como lo son los medios tecnológicos de las videoconferencias ya que el 53.47% de los encuestados indicó que no se utilizan y solo el 1.98% arrojó que completamente mucho, en el caso de uso de los foros arrojó que el 32.67% lo utilizaba de forma regular y en el uso de plataforma virtual el estudio arrojó que el 44.55% nada. Es importante reconocer que la integración de estos medios de apoyo tecnológicos a la planeación didáctica contribuirá significativamente a los aprendizajes científicos de los estudiantes y solo se podrá lograr en un 100% si los docentes están actualizados en el uso y manejo de las TIC en su quehacer docente.

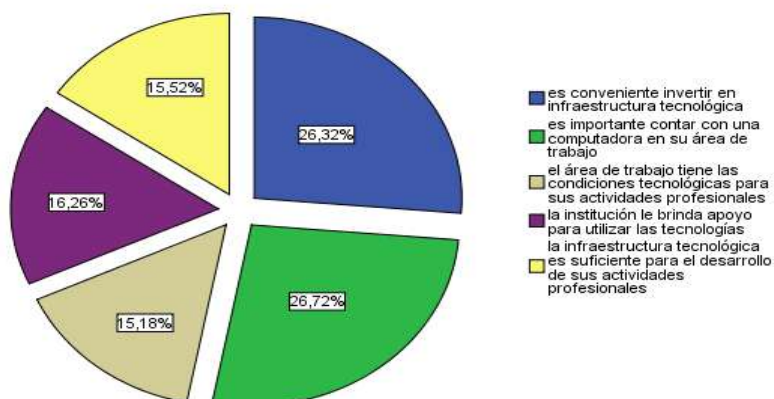


Así mismo, se observa en la gráfica inferior respecto a la variable beneficio de las tecnologías de la información y la comunicación, que el 58% de la población reconoce que las tecnologías

traen beneficio en su proceso de enseñanza-aprendizaje, posibilitándolos acceder más rápido a los conceptos científicos, así como además que el uso de las mismas los posibilita aprovechar más el tiempo para las actividades.



En la variable de infraestructura tecnológica, se observa que el 26.72 % y el 26.32% consideran que es conveniente invertir en infraestructura tecnológica puesto que consideran importante contar con un área de trabajo adecuada que les proporcione un servicio de calidad y apropiada para los tiempos actuales y acorde a una institución de educación superior.



Respecto a la variable percepción de políticas públicas para la integración y el uso de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, se encuentra que el 19.28% como porcentaje más elevado, considera importante el uso de las tecnologías en la enseñanza-aprendizaje, seguido

del 18.81% que refiere a la importancia de invertir en capacitación de las TIC concentrada a los recursos humanos, indicándonos con esto que, la actualización del docente respecto a esta temática es de gran importancia para generar el conocimiento científico a través estrategias didácticas que incluyan los medios tecnológicos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En ese sentido, el Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”, tendrá que buscar mejorar su calidad educativa a través de la capacitación continua de sus docentes en el uso e implementación de las TIC en el que hacer docente e implementar políticas públicas del uso frecuente y oportuno de las TIC, puesto que es un centro educativo que se proyecta en una visión que está centrada en ser una Institución de Educación Superior que forma profesionales de la educación, que realiza investigación educativa a través de un cuerpo académico consolidado, con programas educativos de calidad certificados por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y bajo la norma ISO 9001-2008. Que se proyecta a la sociedad por las prácticas educativas que realizan sus alumnos y docentes, con una infraestructura acorde al desarrollo de los tiempos actuales”. (Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal 2011-2012) e implementar con más frecuencia el uso de las TIC como una herramienta que facilita llegar al conocimiento científico, así como también actualizar los espacios que los docentes y los alumnos requieren para acceder al conocimiento científico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carnoy, M. (2004). Las TIC en la enseñanza: posibilidades y retos». En: Lección inaugural del curso académico 2004-2005 de la UOC (2004: Barcelona) [en línea].<http://www.uoc.edu/inaugural04/dt/esp/carnoy1004.pdf>

Castillo, M. et al (2008): Diagnóstico sobre la utilización de las tecnologías de la información y comunicación en los docentes del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas.

< <http://148.202.167.123/publicaciones/handle/123456789/48>>

Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, México.
<http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf> [Consulta: 10 de febrero de 2010]

Villazul, et al (2004). El valor de la Tecnología en el Siglo XXI. México. FCA.

Hernández, S. et al (2008). Editorial McGrawHill, cuarta edición, México, p. 5.

UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, reunidos del 5 al 9 de octubre de 1998 en la Sede de la UNESCO París, www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/confluencia/68/16.htm150209

Ibañez, J.E. (2010). El uso educativo de las TIC. Recuperado el 25 de noviembre de 2010, de http://jei.pangea.org/edu/f/tic-uso-edu.htm#_Toc50017374

HABILIDADES DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN PARA EL DISEÑO DE RECURSOS DIDÁCTICOS DIGITALES

VIANEY MONROY SEGUNDO

vianey.monroy@escuelanormaldeatlaacomulco.edu.mx

ESCUELA NORMAL DE ATLACOMULCO

"PROFESORA EVANGELINA ALCÁNTARA DÍAZ"

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: 8. Formación Docente, Culturas Digitales y Tecnologías Educativas.

RESUMEN

En la presente ponencia se presentan avances de la investigación denominada Habilidades de los docentes en formación para el diseño de recursos didácticos digitales que se desarrolló con estudiantes del quinto y sexto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria (LEAEES), específicamente en los cursos Innovación para la Docencia y Proyectos de Intervención Docente

Palabras Clave: habilidades digitales, recursos digitales, formación de docentes.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el presente artículo se presentan los resultados de la investigación denominada Habilidades de los docentes en formación para el diseño de recursos didácticos digitales que se desarrolló con estudiantes del quinto y sexto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria (LEAEES), específicamente en los cursos Innovación para la Docencia y Proyectos de Intervención Docente.

Esta investigación responde a la necesidad de indagar sobre las habilidades para el diseño de recursos digitales que han desarrollado los estudiantes normalistas a lo largo de los primeros

semestres de su formación. Se espera que sean capaces de presentar propuestas innovadoras con el uso de recursos educativos digitales, como lo expresa el curso Innovación para la docencia, sin embargo, la malla curricular de esta licenciatura no presenta espacios formativos para el desarrollo de dichas habilidades, así que se da por sentado que se trata de habilidades que se desarrollarán de forma transversal con el apoyo de los diferentes cursos y las estrategias didácticas y metodológicas vinculadas con las TIC que empleen sus maestros.

Con esta investigación se logra dar cuenta del nivel de desarrollo de las habilidades para el diseño de recursos didácticos digitales que han desarrollado los estudiantes para tomar decisiones respecto a los espacios formativos que es necesario abrir para abordar de manera explícita esta dimensión en la formación de los docentes. La propuesta metodológica empleada fue la etnografía digital, entendida como el estudio del uso que las personas hacen de los medios, las tecnologías y los instrumentos digitales, para lo cual se empleará la observación online de los participantes, el análisis de documentos digitales y la entrevista con grupos focales.

El curso Innovación para la docencia que se imparte en el quinto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria pretende que los estudiantes generen propuestas de innovación docente en la educación secundaria, utilizando diversas estrategias didácticas, recursos y tecnologías, según las necesidades, características o problemáticas de los adolescentes en las escuelas de práctica. En este sentido, es importante indagar el nivel de dominio de las habilidades para el diseño de recursos didácticos con herramientas tecnológicas, pues se asume que el estudiante ha ido desarrollando estas habilidades de manera transversal, con las dinámicas propuestas por los formadores de docentes de los diversos cursos que no están necesariamente relacionados con el dominio de habilidades digitales y de manera autodidáctica, asumiendo también que los estudiantes forman parte de los “nativos digitales” es decir, que nacieron en un contexto social y familiar en el que el uso de la tecnología forma parte de la cotidianidad y por ello cuentan con un desarrollo óptimo de sus habilidades digitales.

Sin embargo, como se ha detectado el diagnóstico, los estudiantes han tenido pocos acercamientos sistemáticos con el desarrollo de habilidades para el uso de la tecnología en educación, su relación con las plataformas educativas ha estado mediada por la necesidad planteada por la pandemia y el aislamiento social como medida para la prevención del contagio. Muchos de ellos expresan también lo poco significativo o difícil que resultó la comunicación con sus estudiantes de educación secundaria durante los periodos de práctica, a través de las tecnologías y se puede inferir su añoranza por la dinámica que marcaba la presencialidad en el desarrollo de las clases.

Esta situación nos lleva a cuestionar por las habilidades que han desarrollado hasta el quinto y sexto semestres, los estudiantes de la LEAEES, quienes han cursado tres semestres de la licenciatura con mediación de la tecnología, ya sea en entornos completamente virtuales o en la modalidad híbrida con trabajo sincrónico y asincrónico, siempre con la mediación de plataformas educativas. Dado que los estudiantes no cuentan con espacios diseñados exprofeso para fortalecer sus capacidades para diseñar e implementar recursos didácticos digitales, es necesario hacer una investigación sobre el nivel de desarrollo con el que cuentan y recuperar los resultados para la toma de decisiones tanto a nivel institucional, en lo que corresponde a espacios formativos complementarios, como a nivel nacional en cuanto a espacios curriculares en los que se aborde explícita e intencionalmente el uso de la tecnología en educación.

En función de lo anterior, se plantearon las siguientes preguntas como guía para la investigación

¿Qué nivel de desarrollo de habilidades para el diseño de recursos didácticos digitales tienen los docentes en formación del quinto y sexto semestre de la LEAEES?

¿Cómo impacta el nivel de desarrollo de habilidades para el diseño de recursos didácticos digitales de los docentes en formación en su desempeño en las prácticas profesionales?

MARCO TEÓRICO

Para el desarrollo de la presente investigación, se partió de una caracterización de los recursos digitales educativos de acuerdo con Posada (2012), quien señala que tomando como punto de partida la experiencia de usuario en interacción con un soporte digital surgen factores técnicos, pedagógicos y ergonómicos que determinan las características fundamentales que deben tener los recursos educativos digitales. Estas características son:

- **Multimedia.** Los recursos deben aprovechar las prestaciones multimedia disponibles para superar los formatos analógicos. Además del texto y la imagen, el audio, el vídeo y la animación son elementos clave que añaden una dimensión multisensorial a la información aportada pero que también permiten exponerla con una mayor riqueza de matices: descripción gráfica de procesos mediante animaciones, simulación de situaciones experimentales manipulando parámetros, etc.
- **Interactividad.** El diseño de recursos interactivos e inmersivos proporcionan base para el desarrollo de experiencias de aprendizaje más ricas. Se asegura una motivación intrínseca al contemplar la posibilidad de tomar decisiones, realizar acciones y recibir un feedback más inmediato a las mismas. La manipulación directa de variables o parámetros en situaciones de simulación o experimentación permite estrategias de

aprendizaje por ensayo-error. El desarrollo de itinerarios de aprendizaje individuales, a partir de los resultados obtenidos en cada paso, favorecen una individualización de la enseñanza. La interactividad también tiene una dimensión social que puede facilitar que el alumno/a participe en procesos de comunicación y relación social.

- **Accesibilidad.** Los contenidos educativos digitales deben ser accesibles. Esta accesibilidad debe garantizarse en sus tres niveles: Genérico: que resulte accesible al alumnado con necesidades educativas especiales; Funcional: que la información se presente de forma comprensible y usable por todo el alumnado a que va dirigido; y Tecnológico: que no sea necesario disponer de unas condiciones tecnológicas extraordinarias de software, equipos, dispositivos y periféricos, etc. y que sea accesible desde cualquier sistema: window, mac, linux, etc.
- **Flexibilidad.** Se refiere a la posibilidad de utilizarlo en múltiples situaciones de aprendizaje: clases ordinarias, apoyos a alumnos con necesidades educativas, en horario lectivo, no lectivo, en un ordenador del aula de informática, de la biblioteca, del aula, de casa, etc. tanto individualmente como por parejas, tríos, etc. Esta flexibilidad también debe aludir a la posibilidad de usarlo con independencia del enfoque metodológico que ponga en práctica el docente.
- **Modularidad.** El diseño modular de un recurso multimedia debe facilitar la separación de sus objetos y su reutilización en distintos itinerarios de aprendizaje favoreciendo un mayor grado de explotación didáctica. A menudo tenemos experiencia de la existencia de recursos donde una animación concreta resulta interesante en un momento puntual mientras que el resto no tanto. El diseño modular garantizaría un acceso directo a un elemento concreto y ello aumenta sus posibilidades de uso.
- **Adaptabilidad y reusabilidad.** El diseño de recursos fácilmente personalizables por parte del profesorado permite la adaptación y reutilización en distintas situaciones. Así, por ejemplo, un cuestionario de preguntas donde sea posible modificar fácilmente las preguntas y respuestas es más reutilizable que un cuestionario cerrado.
- **Interoperabilidad.** Los contenidos educativos digitales deben venir acompañados de una ficha de metadatos que recoja todos los detalles de su uso didáctico. Esto facilitará su catalogación en los repositorios colectivos y la posterior búsqueda por parte de terceros.
- **Portabilidad.** Los recursos digitales educativos deben ser elaborados atendiendo a estándares de desarrollo y empaquetado. De esta forma se incrementará considerablemente su difusión. Se pueden integrar con garantías y plena funcionalidad en distintos sistemas admitiendo también su uso en local. A menudo se olvida que todavía actualmente existen muchos centros sin una conexión adecuada a Internet y que demandan recursos para su explotación en local.

Para Posada (2012), un Objeto de Aprendizaje (OA) es un objeto digital educativo que resulta de la integración de varios elementos multimedia y que tiene una función didáctica explícita.

El OA representa el nivel más pequeño con función didáctica explícita dentro del diseño de instrucción. Dicho objeto puede incluir una o varias actividades de aprendizaje y su evaluación. De forma opcional puede incluir mapas conceptuales y sistemas de evaluación del conocimiento previo. Su cobertura curricular aproximada puede ser un elemento de contenido de una asignatura en un nivel educativo determinado.

Educational Technology and Mobile Learning (2012), resume las habilidades digitales que deben poseer los docentes en el siglo XXI con referencia al uso de las Tecnologías de la información y comunicación:

- Crear y editar audio digital
- Usar blogs y wikis para generar plataformas de aprendizaje
- Aprovechar las imágenes digitales, contenidos audiovisuales y videos para su uso en el aula
- Utilizar infografías para estimular visualmente a los estudiantes
- Utilizar las redes sociales
- Crear y entregar presentaciones
- Crear un e-portafolio
- Tener un conocimiento sobre seguridad online
- Ser capaz de detectar el plagio en los trabajos de sus estudiantes
- Entender los derechos de autor
- Crear cuestionarios de evaluación en línea
- Uso de herramientas de colaboración
- Usar dispositivos móviles
- Identificar recursos didácticos digitales
- Usar organizadores gráficos online
- Buscar eficazmente en Internet
- Usar herramientas para compartir archivos y documentos con los estudiantes

Existen varias definiciones acerca de los objetos de aprendizaje. Wiley (2006) define el objeto de aprendizaje como “un recurso digital que puede ser reutilizado para facilitar el aprendizaje”. Varas (2003) amplía la definición entendiendo que los objetos de aprendizaje son piezas individuales autocontenidas y reutilizables de contenido que sirven a fines instruccionales. Los objetos de aprendizaje suponen una manera sencilla de crear materiales digitales, ya que no son cursos completos, sino unidades de contenido.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolla bajo el paradigma cualitativo, considerando la propuesta metodológica de la etnografía digital, en correspondencia con el objeto de estudio

y los objetivos. Esta metodología responde al contexto de la digitalización que ha provocado cambios en las relaciones entre la vida social y su análisis (Marres 2010 como se citó en Pink et al., 2016).

Una de las características de la etnografía digital es que se establece contacto con los participantes a través de los medios, se trata de un contacto “mediado” más que una experiencia directa (Pink et al., 2016, p. 19). En este caso, esta forma de investigación es pertinente porque la indagación sobre el nivel de desarrollo de habilidades digitales de los futuros docentes para el diseño de objetos de aprendizaje se realizará principalmente en los medios digitales en los que publican sus objetos de aprendizaje.

Otro de los argumentos que permite sustentar la elección metodológica que aquí se presenta es la que señala Lupton (2014 como se citó en Pink et al., 2016) quien afirma que un tipo de práctica que puede estudiarse a través de la etnografía digital es el estudio del uso que las personas hacen de los medios, las tecnologías y los instrumentos digitales. En este sentido, la etnografía digital permitirá averiguar cómo la cultura digital ha pasado a formar parte de las prácticas docentes, específicamente en lo que se refiere al diseño de objetos de aprendizaje. El estudio de lo digital se entiende como parte de algo mayor que es la práctica docente, en este sentido, la investigación permitirá también generar ideas sobre el impacto de lo digital en la práctica profesional de los futuros docentes. De acuerdo con Pink et al. (2016) la etnografía digital es pertinente para estudiar la participación de las personas en la creación o cocreación de contenidos mediáticos.

Los métodos de investigación a emplear son la entrevista con grupo focal, la observación participante online y offline, y las biografías mediáticas de los participantes, con la intención de captar los significados tácitos y el nivel de desarrollo de habilidades digitales para la creación de objetos de aprendizaje.

La investigación se desarrollará con 32 estudiantes del quinto y sexto semestres de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria (LEAEES), de los cuales, 10 hombres y 22 mujeres que realizan sus estudios en la Escuela Normal de Atacomulco “Profesora Evangelina Alcántara Díaz”.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de los datos obtenidos a través de la entrevista con grupo focal, la observación participante online y offline, y las biografías mediáticas se presentará a través de dos categorías centrales: las características que cumplen los recursos educativos digitales que

diseñan los estudiantes normalistas como parte de su proceso de preparación para las prácticas profesionales, con el objetivo de lograr aprendizajes esperados contemplados en las Prácticas Sociales del Lenguaje del programa de Español en Educación Secundaria, o como parte del proyecto de intervención que llevan a cabo para atender una problemática detectada en el diagnóstico. La segunda categoría central para el análisis de los resultados son las Habilidades Digitales de los docentes del siglo XXI. Cada una de estas categorías se subdivide para permitir un análisis detallado de los hallazgos al aplicar la observación participante online y offline, la entrevista con grupo focal y las biografías mediáticas que plasmaron en su informe de prácticas profesionales al concluir el sexto semestre.

Características de los recursos educativos digitales, diseñados por los docentes en formación

1. Multimedia

Esta característica se observó en las presentaciones digitales de los estudiantes que fueron diseñadas principalmente en programas como power point y en plataformas como canva. Sin embargo, la mayor parte de estos recursos se enfocaron en el texto y la imagen, un número reducido de presentaciones insertaron videos o audios o animaciones en el contenido.

Otro recurso multimedia de uso frecuente de los estudiantes durante el quinto y sexto semestre fue el diseño de rompecabezas, sopas de letras y ruletas aleatorias a través de plataformas como <https://puzzel.org>, <https://im-a-puzzle.com>, <https://es.educaplay.com>, principalmente.

Los estudiantes reconocen las ventajas del formato multimedia y lo emplean principalmente con recursos que retoman de internet, que no son de su creación pero pueden adaptar a los aprendizajes esperados que trabajan en las prácticas sociales del lenguaje. En este sentido, el recurso multimedia más empleado son los videos de la plataforma youtube y las habilidades de los estudiantes se enfocan en la selección y adaptación de materiales disponibles en la red. En este sentido, el reto de los formadores de docentes radica en emplear recursos multimedia para lograr el diseño de animaciones atractivas para los estudiantes y pertinentes para abordar los aprendizajes esperados de las prácticas sociales del lenguaje señaladas en los programas de Educación Básica, como lo señala una docente en formación en su biografía mediática recuperada en el informe de prácticas profesionales:

“Las diapositivas que implementé fueron de apoyo para la explicación de mi tema, los alumnos estaban atentos a las explicaciones y a la visualización de las diapositivas ya que ellos están más interesados a lo que implique recursos tecnológicos, aunque considero que me faltaron algunos ejercicios para resolver dentro de mis diapositivas para que pudiera conocer los aprendizajes que ellos están desarrollando y saber si se están comprendiendo los temas, para mis siguientes prácticas de intervención

implementaré dentro de mis diapositivas o mis presentaciones algunos ejercicios para resolver, o algunas actividades interactivas dentro de la plataforma”.

2. Interactividad

Esta característica de los objetos de aprendizaje digitales fue aprovechada por los docentes en formación para el abordaje de aprendizajes esperados relacionados con contenidos lingüísticos de reflexión sobre la lengua como características de un cuento, recursos retóricos, elementos de un anuncio publicitario, estructura de diversos tipos de textos, conjugaciones verbales, entre otros.

Las principales plataformas que los estudiantes emplearon para recuperar juegos o actividades interactivas previamente diseñadas para el aprendizaje del español fueron: www.cerebriti.com, liveworksheets.com, aprenderespanol.org. Por otro lado, las plataformas empleadas para crear sus propias actividades interactivas, pertinentes para el abordaje de los aprendizajes esperados fueron: puzzel.org, www.menti.com, educaplay.com, im-puzzle.com, padlet.com, kahoot.it, jigsawplanet.com, wordart.com/create, Ruleta aleatoria personalizable, principalmente.

Las características del contexto en el que practicaron los estudiantes normalistas les exigieron tomar decisiones para la implementación de los objetos de aprendizaje digitales e interactivos, como lo señalan en sus relatos sobre la práctica:

“En la práctica una de las desventajas que existen al utilizar estas técnicas de gamificación son los espacios que están habilitados y los recursos con los que cuenta la escuela. Por ejemplo, en la práctica específicamente en una de las instituciones en las que se hicieron uso de estos recursos las aulas con las herramientas para realizarlo estaban equipadas, pero no habilitadas”.

“Considero que para utilizar una computadora de manera individual sería interesante para los alumnos, pues se llevarían a cabo diferentes actividades, por ejemplo, videojuegos, usar aplicaciones para trabajos escolares atractivos, investigar, etc. por lo tanto pienso intentar para la siguiente ocasión contemplaré en algunas sesiones la sala de cómputo para que los estudiantes tengan la oportunidad de ver cómo se utiliza este dispositivo”.

En los juegos diseñados por los estudiantes normalistas, se incluyen las variables vinculadas con el uso de la lengua que son puestas en juego durante un reto, tarea o experimentación a través de medios digitales. Al no contar con acceso a un equipo por cada estudiante, los normalistas proyectan los juegos interactivos y los resuelven de manera grupal, situación que atrae la atención de los alumnos, pero que no permite el desarrollo de itinerarios de aprendizaje individuales.

Otra forma de implementar estas actividades interactivas es compartir el link de ingreso a los estudiantes y pedir que realicen las actividades en las tardes, de manera que cada uno pueda realizar las prácticas que considere necesarias, identifique sus errores y siga intentando adquirir los conocimientos por ensayo-error. Sin embargo, no todos los estudiantes tienen acceso a los recursos tecnológicos en sus casas, es decir a un dispositivo o a una red de internet, por tanto, pierden la oportunidad de poner en práctica lo aprendido en clase, identificar dudas o corregir errores a través de las actividades extraclase diseñadas con recursos digitales.

3. Accesibilidad

La accesibilidad genérica referida a la atención del alumnado con necesidades educativas especiales no fue un eje de reflexión en el diseño de recursos didácticos del grupo con el que se llevó a cabo la investigación. Los estudiantes normalistas diseñaron recursos digitales sin poner énfasis en las adecuaciones necesarias para atender nee, esto debido a dos factores: el primero de ellos es que desde la planeación didáctica no se solicitan esos ajustes curriculares, a pesar de que se aplica un diagnóstico que sí considera cuestionar a los titulares sobre la existencia de estudiantes con estas características en el salón de clases. El segundo factor es que las habilidades digitales de los estudiantes son básicas, la exploración que han realizado durante estos dos semestres para el diseño de recursos digitales no les es suficiente para hacer adaptaciones de acuerdo a las características particulares de los adolescentes. Se han enfocado en el abordaje de los contenidos curriculares y en mantener y atraer la atención de la mayoría de los estudiantes.

En cuanto a la funcionalidad, que es un criterio que forma parte de la accesibilidad, los normalistas logran que los recursos digitales que diseñan para los estudiantes sean comprensibles, tanto los que aplican en forma grupal como los que entregan a los estudiantes para su trabajo extraclase.

4. Modularidad

La modularidad no es una característica de los recursos digitales empleados y diseñados por los docentes en formación. Los juegos o presentaciones digitales son recursos compactos, de una sola fase o propósito, sin posibilidad de reutilizar en distintos itinerarios de aprendizaje; una vez empleados, se agotan y dejan de ser útiles para otros aprendizajes o contenidos curriculares; sus propósitos son concretos y puntuales, por lo que las posibilidades de uso son limitadas.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

Los avances presentados permiten identificar que los estudiantes normalistas que han iniciado su formación con el plan de estudios 2018, no cuentan con habilidades digitales que les permitan diseñar y aprovechar recursos digitales para la enseñanza. Sus habilidades se limitan a la búsqueda y selección de materiales pertinentes, más o menos apegados a las exigencias de los contenidos curriculares y se enfocan en el dominio de aspectos lingüísticos, ejercitación o prácticas que favorezcan la comprensión de los contenidos.

La formación de los nuevos docentes requiere considerar la exigencia del diseño de materiales digitales con todas las características y criterios que permitan la efectiva incidencia en el aprendizaje, la diversificación de experiencias para los alumnos y la atención a sus necesidades y características contextuales y personales. El abordaje explícito, intencional, sistematizado de estos temas no ha sido considerado en los planes de estudio 2018 y ante la experiencia de atención a estudiantes en época de pandemia, la necesidad de fortalecer las habilidades digitales de los docentes se convierte en una realidad que no ha sido suficientemente abordada en las escuelas normales.

REFERENCIAS

Pink, S. et al. (2016) *Etnografía digital. Principios y práctica*. Morata.

Posada, F. (2012). *Diseño de recursos digitales educativos*.
<https://canaltic.com/blog/?p=889#dao8>

UNESCO (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible*.
<https://en.unesco.org/education2030-sdg43>

UNESCO. (2015). *Declaración de Qingdao*.
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/Qingdao_Declaration.pdf

UNESCO (2019) *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>

Varas, L. M. (2003). *Repositorio de Objetos de Aprendizaje*.
http://www.alejandria.cl/recursos/documentos/documento_varas.doc

Wiley, D. (2006). *Guetting Axiomatic About Learning Objects: lanzando axiomas sobre objetos de aprendizaje*. Laboratorio Virtual. Departamento de Lenguajes y Sistemas Informáticos. <http://www.reusability.org/axiomatic.pdf>

MODELO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA ESCUELA NORMAL FEDERAL DE EDUCADORAS MAESTRA ESTEFANÍA CASTAÑEDA: PROPUESTA TEÓRICA Y METODOLÓGICA

Línea de investigación: Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas.

Autores: Vargas Olmedo, Denia Elizabeth; Vargas Olmedo, Alinne Cristina; Juárez García, Mauro.

RESUMEN

La presente investigación tiene el objetivo de diseñar una propuesta de Modelo de Educación a Distancia (EaD) para llevar a cabo en la Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda, dado que a raíz del confinamiento por la pandemia de COVID 19, fue necesario adoptar las clases a distancia. Se revisan bibliográficamente los elementos de los Modelos de EaD como son el diseño curricular e instruccional, los procesos de evaluación y seguimiento a alumnos, así como los procesos de selección de facilitadores y capacitación de estos. Esta investigación se llevó a cabo con una metodología con enfoque cualitativa y diseño de investigación etnográfico. Los resultados obtenidos permiten diseñar un modelo de EaD que permite ajustar a las necesidades institucionales, profesionales y docentes de la Escuela Normal.

Palabras Clave: Modelos de educación a distancia, tecnología, COVID 19, B-learning.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Escuela Normal Federal de Educadoras “Maestra Estefanía Castañeda” tiene el objetivo de ser líder en la formación inicial de docentes en educación preescolar, con una gestión propositiva y trascendente que promueva una actualización constante del personal, garantizando la eficiencia terminal de sus alumnos acorde al perfil de egreso que demanda la Reforma curricular de las escuelas normales.

En este sentido, en 2012, tras la gestión institucional y el interés de un grupo de docentes por innovar en los procesos educativos, se crea el Campus Virtual 1 Estefanía Castañeda, el cual para el año 2013 solo el 17% de los docentes se encontraba habilitado para poder usar este espacio virtual (García, Ferrer y Guajardo (2014), por lo que las acciones que se han implementado han estado encaminadas a generar proyectos de formación continua para capacitar a los docentes en TICs y con ello fomentar el uso del campus virtual.

A lo largo de los años, se han ido sumando docentes en el uso del Campus Virtual, como una herramienta adicional para favorecer los contenidos y actividades de los cursos del plan de estudios, para el año 2020 eran aproximadamente 18 docentes que en algún momento habían usado el campus. En ese mismo año, por instrucciones de la Secretaría De Educación Pública y el Gobierno de México por motivo de la pandemia por COVID 19 se suspendieron las clases presenciales en todas las instituciones educativas del país en todos los niveles del sistema educativo mexicano, por lo que se promovió en los docentes el uso del Campus Virtual Estefanía Castañeda sin embargo fueron muy pocos los que atendieron la indicación y decidieron por otras herramientas como Google Classroom.

A partir de lo anterior, como parte de los proyectos del Cuerpo Académico en Formación CAEF-2 TICs en Educación de la ENFEMEC, en 2021 se implementa un diplomado para capacitar a los docentes frente a grupo en el nuevo Campus Virtual Estefanía Castañeda, espacio en Moodle que se rediseñó con una tecnología e interfaz más accesible para el diseño y ejecución de los cursos en línea, así el producto de este diplomado fue que los docentes crearan su curso en dicha plataforma, por lo que los el 100% de los cursos de la malla curricular se encuentran albergados en el campus virtual.

A pesar de lo anterior, en el inicio del año escolar 2021 – 2022, y ante un panorama de clases híbrido propuesto para las escuelas de educación superior por parte de la Secretaría de Educación en Tamaulipas, fueron alrededor de 8 docentes los que finalmente usan el Campus Virtual escolar, utilizando nuevamente plataformas como Google Classroom o el uso del correo electrónico para compartir material y evidencias.

Por lo anterior, se requiere analizar los fundamentos teóricos y metodológicos necesarios para promover un Modelo de Educación a Distancia (EaD) que permita integrar las acciones necesarias para brindar una educación de calidad dado las características y necesidades de la educación normalista en nuestro país ante la pandemia por COVID19.

A partir de ello surgen las siguientes preguntas de investigación que definen este trabajo: ¿Cuál es el Modelo de EaD que propone la Escuela Normal Federal de Educadoras Mtra. Estefanía Castañera? ¿Qué elemento deberá integrar el Modelo de EaD de la EN? ¿Qué características metodológicas con respecto a la implementación, tutoría, evaluación y formación del Modelo de EaD se deberán integrar en la propuesta para la EN?

El objetivo general de este trabajo de investigación se define como:

- Diseñar un modelo de educación a distancia basada en las necesidades actuales de la Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda.

Así como los siguientes objetivos específicos:

- Determinar los elementos que integrarán el Modelo de EaD propuesto para la EN que propone la literatura reciente.
- Identificar las características metodológicas para la implementación, la evaluación, la formación y la tutoría del Modelo de EaD propuesto para la EN.

MARCO TEÓRICO

Modelos de Educación a Distancia.

En la actualidad, los modelos a distancia han alcanzado un gran interés por la comunidad educativa en todos los niveles de educación en el mundo, ya que, a raíz de la pandemia por COVID 19, las instituciones educativas siguiendo las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud y de las instancias de salud y educativas propias de cada país, suspendieron las actividades presenciales en los entornos educativos, por lo que se vieron obligadas a suspender los procesos de enseñanza y aprendizaje presenciales y dieron continuidad a ellos, en un formato virtual, convirtiendo lo anterior en un gran reto dado la rapidez de la indicación y las circunstancias apremiantes (Pérez-López et al., 2020).

De acuerdo con Moreno (2015) un modelo académico corresponde a la organización de las instituciones educativas a fin de ir a la par de los ideales educativos. Por lo anterior, los modelos académicos consideran los objetivos de cada institución, sus características y los motivos por los cuales se han creado con la finalidad de organizar tanto las actividades académicas (planes y programas de estudio, metodologías de enseñanza-aprendizaje, recursos académicos, evaluación) como las administrativas y de gestión.

Con respecto a la educación a distancia Moreno (2015) la describe como una forma de romper los paradigmas tradicionales de la educación y permitir que, los actores educativos (docentes y alumnos) se comuniquen y desarrollen ambientes de aprendizaje idóneos a pesar de no estar en un mismo lugar, ni estar en el mismo momento. Desde esta descripción hecha por el autor,

pone de manifiesto la realidad actual de las escuelas en nuestro país, pues la pandemia ha llevado que los docentes y alumnos, requieran una comunicación constante a pesar de no compartir el aula físicamente.

Por su parte, García Aretio (2015), señala que la educación a distancia es un proceso didáctico entre el docente y el estudiante que se caracteriza por la flexibilidad, la independencia y la colaboración.

Moreno (2015) menciona que podemos encontrar distintos modelos de educación a distancia, en los cuales debemos considerar elementos de clasificación como los siguientes: autonomía, tecnologías utilizadas, finalidad, cobertura, idioma, estrategias didácticas y por generaciones. En el caso de la ENFEMEC, podemos describir respecto a la autonomía de la institución, que está dedicada a la presencialidad, las condiciones de educación a distancia se dieron por necesidad ante la problemática de salud mundial, como sucedió a muchas escuelas. Por lo anterior, sus programas educativos, los planes de estudio y otros elementos académicos y pedagógicos como organizativos y de gestión institucional no estaban preparados para atender a distancia.

Considerar las características de la institución, de los actores educativos y de los procesos de gestión, es primordial en el diseño de modelos de educación a distancia, como lo menciona Moreno (2015).

García Aretio (2015) clasifica y describe los modelos de educación a distancia de acuerdo con su práctica en cuatro grandes rubros: modelos institucionales, modelos organizativos, modelos pedagógicos y modelos tecnológicos.

De acuerdo con lo planteado por García Aretio (2015), la ENFEMEC se consideraría con un modelo institucional semipresencial, ya que como lo describe la institución cuenta con servicios en su programa de estudios virtuales y presenciales. Con respecto al modelo organizativo, el autor menciona que puede clasificarse en una relación solo síncrona, sólo asíncrona o una relación con estas dos modalidades.

Los modelos a distancia pedagógicos se clasifican en dos elementos como son las corrientes educativas históricas, según las variables centrales, de acuerdo con los tipos de cursos y materias, así como del grado de autonomía y dependencia (García Aretio, 2015). Además, agrega que dentro de la centralidad del aprendizaje un modelo integrador el cual toma encuentra las cualidades del docente, los contenidos de los programas, los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, así como sus estilos e intereses, considerando además el aprendizaje colaborativo. De acuerdo con lo anterior, la ENFEMEC requiere desarrollar este modelo, ya que, al considerar los estilos de aprendizaje y considerarlo en la organización del curso, permite que los contenidos y las estrategias vayan acorde a las competencias que se pretenden alcanzar con el uso de las tecnologías a su alcance.

Diseño curricular e instruccional en los Modelos de EaD.

El diseño curricular incluye los objetivos que se quieren alcanzar en un entorno educativo, las experiencias educativas, su organización y los procedimientos que faciliten el logro de objetivos previstos. Para Díaz Barriga, (1981) citado por Aguilar Morales y Vargas Mendoza (2011), el diseño curricular responde a las problemáticas sociales, políticas, económicas que impactan de una u otra forma a la realidad educativa.

Según lo planteado por Cabuto, *et al.* (2018) existen diversos enfoques de modelos de diseño curricular, sin embargo, en educación superior, se ha utilizado el enfoque por competencias para dar cabida a las necesidades de la sociedad del conocimiento y la globalización. Según lo propuesto por Tobón (2013) citado por Cabuto, *et al.* (2018) el diseño curricular socio formativo tiene las siguientes características:

La *auto-eco-organización* se refiere a la relación entre las propuestas educativas y el contexto y sus necesidades; la *recursividad organizacional*, se puede describir como el favorecer los procesos de evaluación integrales, así como el desarrollo de las competencias universales y pertinentes a las necesidades globales; *el dialógico*, pretende articular las propuestas educativas a las expectativas de la comunidad educativa, priorizando a la innovación y la calidad, considerando programas de estudio flexibles y a la investigación como eje principal. Por último, *hologramático*, se refiere a que la articulación coherente del perfil de ingreso, egreso y proyectos dentro del proceso formativo, así como todos estos elementos dan respuesta a las políticas educativas donde se desarrollan el programa educativo.

En este sentido, es preciso analizar la propuesta realizada por Marreros y Amaya (2016), en la cual mencionan que es necesario la construcción de un modelo educativo por competencias a fin de atender las necesidades del desarrollo local, así como que los alumnos desarrollen los conocimientos que les permitan insertarse en un campo laboral más globalizado.

Marreros y Amaya (2016) señalan que la Educación a Distancia (EaD), es pertinente para que el sistema educativo universitario logre que la educación llegue a todos permitiendo que esta sea inclusiva, equitativa y con cobertura a una realidad de la necesidad social. Así mismo, para el diseño de las asignaturas en la modalidad a distancia es necesario una planificación detallada en la cual se identifiquen desde las competencias a alcanzar, así como las actividades didácticas, los recursos, las estrategias y la evaluación, a estos elementos de planificación Marreros y Amaya (2016) le denominan diseño instruccional por competencias. Según lo menciona IT Madrid (2019) el diseño instruccional e-learning es el “proceso de analizar, diseñar y desarrollar materiales digitales de aprendizaje, centrado en el estudiante, al objeto de alcanzar objetivos personales y organizaciones perfectamente definidos” (párr. 5). Por lo anterior, el diseño instruccional pretende dirigir o guiar las acciones pedagógicas a fin de lograr los objetivos educativos, por ejemplo, de un currículo.

Para comprender de mejor manera el diseño instruccional se toman como base las teorías del aprendizaje, principalmente el conductismo, el constructivismo, el conectivismo y la teoría

del aprendizaje de Robert Gagné (IT Madrid, 2019). Estas teorías, permiten al docente definir tanto el papel del estudiante, la finalidad del aprendizaje y el papel del maestro.

Evaluación y seguimiento a estudiantes en el Modelo de EaD.

La tutoría individual es un trabajo imprescindible en las instituciones de educación superior, por lo tanto, en los modelos de educación a distancia de las universidades “el tutor virtual es un componente esencial del contexto educativo a distancia” (Mora, 2010, p. 105).

Es definitivo que se deben establecer características del tutor virtual y señalar los alcances y límites en su funcionalidad dentro de la institución educativa, sin embargo, es preciso señalar que el tutor virtual en los ambientes virtuales de aprendizaje es quien de manera no presencial y asincrónica interactúa con los estudiantes así mismo se propone características específicas de tutor virtual mencionando que estas características son adicionales a las de un tutor presencial así mismo debe de tener competencias en el uso de nuevas tecnologías y ser un mediador pedagógico (Mora, 2010).

El rol del tutor virtual será el definir estrategias para que los alumnos puedan motivarse activamente en sus actividades académicas a pesar de la distancia, tomando como base la construcción colaborativa del conocimiento (Mora, 2010).

METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo con un diseño de investigación etnográfico, el cual se define como una descripción de un estilo de vida de un grupo de personas en un mismo contexto, pretendiendo comprender la realidad de un grupo determinado (Bernal, 2010, p. 65).

La triangulación interpretativa en el diseño etnográfico busca interpretar los resultados de la investigación, relacionando la teoría, la realidad de los involucrados y el observador (Tezanos, 1998), por lo que el proceso metodológico que se utilizó en este proyecto fue: la revisión bibliográfica en un primer momento, el cual permitió definir las líneas temáticas de la investigación, enseguida las entrevistas a los participantes y por último el análisis de la información y el desarrollo de la propuesta.

Para esta investigación se utilizó la entrevista semiestructurada, como instrumento de recolección de datos y se utilizó con personal del área de Tecnología Educativa de la ENFEMEC, docentes y alumnado. Estas entrevistas permitieron conocer la realidad de la educación a distancia y compartir las experiencias que permitieran definir las necesidades actuales de la institución.

RESULTADOS

A continuación, se presenta la propuesta del Modelo de EaD para la Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda (ENFEMEC), considerando además de los elementos teóricos que justifican la propuesta, se incluyen análisis metodológicos y propuestas de instrumentos para generar un modelo holístico que permita implementar de forma adecuada el modelo.

A) Modelo de Ead propuesto para la ENFEMEC

Los modelos de educación a distancia deben de estar caracterizados por la innovación a miras de que se faciliten los procesos educativos (Moreno, 2015). En este sentido, lograr que la Escuela Normal Federal de Educadoras implemente un modelo de educación a distancia, dadas las circunstancias actuales, es garantizar que tanto docentes como alumnos faciliten los procesos de aprendizaje y se garantice la educación de calidad.

El modelo *Blended Learning (b-learning)*, propuesto por García (2004) es el adecuado para la institución, este se caracteriza por contar con estrategias de enseñanza presenciales y con tecnologías de la enseñanza virtual. De acuerdo con los elementos considerados por el mismo autor, se deben incluir los siguientes elementos del modelo de educación a distancia que se propone aplicar a la ENFEMEC:

Figura 4. Propuesta del modelo B-LEarning para la ENFEMEC.

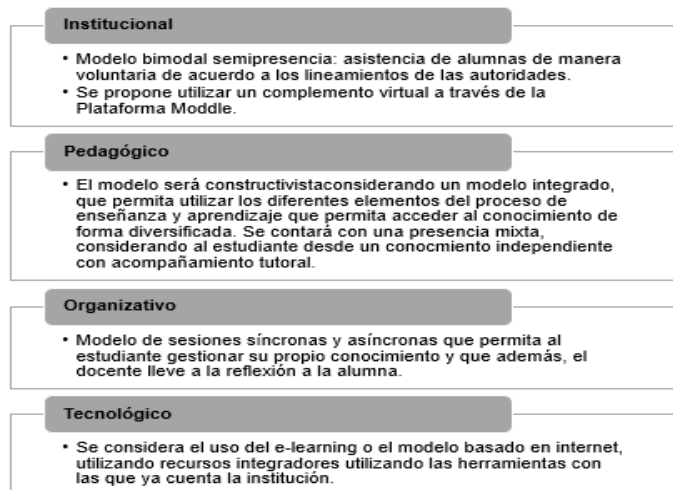


Figura 5. Representación gráfica del Modelo EaD de Campus Virtual Estefanía Castañeda.

b) Diseño curricular e instruccional de programas a distancia

Hablar de diseño curricular e instruccional, es necesario para definir los alcances y objetivos de la actividad educativa, por lo que estos temas permiten redireccionar las acciones del modelo educativo que se pretende diseñar en la Escuela Normal Federal de Educadoras, Mtra. Estefanía Castañeda (ENFEMEC).

El plan de estudios de la ENFEMEC, puede adaptarse al modelo b-learning antes mencionado, e incluir dentro de sus diseños, el instruccional como prioritario para el diseño de los cursos que conforman la malla curricular. De acuerdo con SEGOB (2018) el modelo mixto en línea o virtual sería el que se apegaría al modelo de EaD que se propone para la institución, ya que este es un modelo flexible que combina las características de la modalidad escolarizada y no escolarizada, en donde existen o no coincidencias espaciales entre los actores educativos y puede darse a través de medios sincrónicos.

Es importante recordar que la ENFEMEC cuenta con una plataforma Moodle en donde el 100% de los cursos cuentan con su espacio virtual, sin embargo, el diseño de estos (actividades, evaluación y estrategias), se realizaron de acuerdo con los programas de estudio de cada materia los cuales están diseñados para ejecutarse en una modalidad cien por ciento presencial. Será necesario aplicar el diseño instruccional para rediseñar estos espacios virtuales analizando la pertinencia de estrategias previamente propuestas por los autores, como es Marreros y Amaya (2016) que presentan los elementos de guiones instruccionales donde se incluye el encuadre, la secuencia didáctica, la estrategia didáctica, cuestionario en línea, portafolio de aprendizaje y planeación de la conferencia.

Para lograr lo anterior, es necesario que se retomen estrategias como las propuestas por IT Madrid (2019) que abarca elementos del *design thinking*, el cual es un modelo de solución de problemas que permite al estudiante y al docente, implementar estrategias para resolver situaciones creativas en entornos reales o imaginados de su realidad educativa. Por lo tanto, como estos autores lo mencionan, la clave para el desarrollo de cualquier estrategia o metodología sobre el diseño curricular se requiere que el docente esté capacitado y conozca como desarrollar y aplicar estas formas de trabajo, por lo que es necesario desarrollar proyectos de capacitación sobre los siguientes temas:

- Design thinking aplicado a estrategias docentes a distancia.
- Diseño instruccional para el diseño de cursos en línea.

La gestión y logística de esta capacitación estaría a cargo de la Oficina de Tecnología de la ENFEMEC.

c) Capacitación y selección docentes formadores a distancia.

El perfil del docente de educación a distancia supone un reto en el diseño del modelo educativo a diseñar en la Escuela Normal Federal de Educadoras, Mtra. Estefanía Castañeda (ENFEMEC), ya que, para toda Escuela Normal, el docente normalista tiene una labor importante al ser él quien forme en las habilidades pedagógicas y disciplinares a los maestros del futuro.

Tradicionalmente la selección de docentes que imparten los distintos cursos de la malla curricular, lo realiza los directivos escolares, considerando entre los elementos de selección: cantidad de horas disponibles del docente, experiencia o perfil del docente y cantidad de grupos a atender. Sin embargo, para este modelo mixto en línea o virtual se requiere una estrategia de selección de docentes con mayor rigurosidad por lo que se propone fundamentarla con el modelo propuesto por García (2020) sobre los compromisos y competencias del docente a distancia para una educación de calidad.

Para lo anterior, se propone desarrollar un *Instrumento De Selección Docente* a través de una lista de cotejo que contenga de manera general una visión objetiva de las competencias de cada docente candidato a participar. Este instrumento sería llenado por el Área de Docencia, rescatando la información de las evaluaciones docentes y del currículum del docente candidato. Así mismo, este mismo instrumento puede servir de autoevaluación, para que el docente identifique sus áreas de oportunidad y fortalezas y sirva además para diseñar estrategias de capacitación docente.

Es importante mencionar, que esta propuesta de selección de docentes de educación a distancia permite establecer los parámetros necesarios para desarrollar el modelo con eficacia y, además, para evaluar de manera constante los alcances y limitaciones de las intervenciones docentes que se proponen en este modelo.

d) Atención y seguimiento de estudiantes a distancia

Para el Modelo Educativo a Distancia que se propone para la Escuela Normal de Educadoras Mtra. Estefanía Castañeda (ENFEMEC) la figura del tutor virtual es trascendental para lograr que este tenga éxito, ya que se requiere un acompañamiento puntual al estudiante para su adaptación y conclusión de los cursos del trayecto formativo.

El primer punto que se puede definir es que, en la ENFEMEC, desde el 2008, existe el Programa Institucional de Tutorías Académicas (PITA), el cual ha propuesto a la tutoría individual como elemento esencial de formación del estudiante y ha definido desde diferentes programas (tutoría individual, grupal y por pares) la importancia de este como acompañamiento continuo y permanente del estudiantado.

Dentro del Modelo EaD que se propone, es importante incluir la figura de tutor virtual, mismo que partirá como un programa adicional del PITA para atender específicamente a los estudiantes que cursen los cursos propuestos en el modelo EaD y que tengan dificultad para adaptarse a la modalidad que se propone.

Para lograr lo anterior, es necesario definir lineamientos específicos para ejecutar el programa de Tutoría Virtual, considerando que además de pertenecer a la oficina de Tutoría Académica Institucional, deberá de participar la Oficina de Tecnología Educativa, la cual será responsable de la ejecución del modelo.

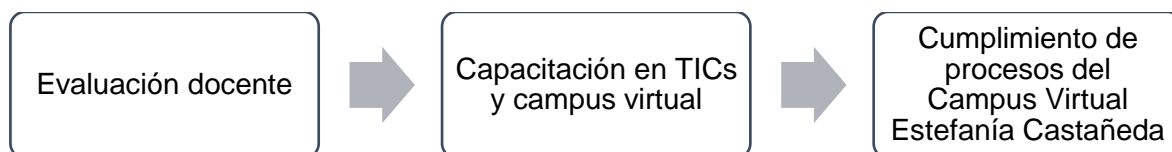
e) Evaluación y calidad de la instrucción

La evaluación como un proceso complejo donde se incluyen muchos factores para poder determinar que se cumplan los objetivos tanto académicos como institucionales, por lo tanto, requiere de una revisión de todos los involucrados en el proceso educativo.

Para el modelo de EaD propuesto para la Escuela Normal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda (ENFEMEC), se pretende retomar la integración de elementos para la selección del docente virtual, así como para evaluar tanto los procesos educativos como las acciones emprendidas en distintos cursos en el Campus Virtual.

Se pretende, además, solicitar al docente que diseñe los procesos de evaluación de sus cursos desde la evaluación auténtica, formativa y sumativa que le permita desarrollar un sentido crítico y reflexivo al alumno y no solo la obtención de una calificación.

Por lo anterior se presenta el siguiente esquema donde se integran elementos de la evaluación propuestos por la UNAM (2020) y UAT (2020) adaptado al contexto institucional de la ENFEMEC.



Esta propuesta de evaluación pretende articular diferentes medidas que permitan evaluar no solo el desempeño del docente, sino visualizar las acciones que se deberán implementar para mejorar los procesos educativos en el este modelo de EaD.

Como reflexión final, es necesario determinar que la evaluación no solo debe de ser un proceso de inicio, sino que debe de garantizar que sea un proceso continuo que permita establecer estrategias de mejora.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El desarrollo de este trabajo de investigación ha permitido identificar las fortalezas existentes en la ENFEMEC en el proceso de ajustar su atención pedagógica a las alumnas dadas las características de la atención virtual por la pandemia de COVID 19, desde el año 2020. Una de ellas es la plataforma *moodle* en Campus Virtual Estefanía Castañeda, el cual es un recurso que existe en la institución desde 2011 y que, a lo largo de los últimos 10 años, ha habido una serie de capacitaciones y acercamientos a la utilización de este. A pesar de contar con una herramienta vanguardista, muchos de los docentes no utilizan este espacio y en su lugar, utilizan otros sistemas informales o poco eficaces para el desarrollo de las clases en formato mixto.

Diseñar e implementar un modelo EaD utilizando el recurso del Campus Virtual institucional es una estrategia adecuada para aprovechar esta plataforma, además de que con esta propuesta se analizan los aspectos teóricos necesarios para su implementación.

Se debe de considerar que el nuevo panorama que nos ha traído la pandemia y con ello las clases en modalidad virtual o híbrida, pone en una realidad a la ENFEMEC, la educación no será igual después del confinamiento por la pandemia actual, por lo tanto es necesario mencionar que las acciones que se han realizado en el campo de las TICs en la ENFEMEC han sido innovadoras y necesarias a las exigencias de la educación actual, sin embargo es imperante que se proponga un modelo educativo a distancia que, además de responder a las necesidades de la institución, de un fundamento y organización necesario para que aquellas acciones pasadas y futuras puedan perdurar para garantizar una educación de calidad.

El producto de trabajo de esta investigación es el desarrollo de un manual para el desarrollo de los cursos en modelo *b-learning*, en donde se puedan establecer criterios para la implementación del modelo de EaD y que permita definir los criterios adecuados para garantizar la calidad educativa en la comunidad digital.

REFERENCIAS

- Bernal, C. A. (2010). Metodología de la investigación. Colombia: Pearson Educación.
- De Tezanos, A. (1998). Una etnografía de la Etnografía. Bogotá: Antropos.
- García, A. (2004). Viejos y nuevos modelos de educación a distancia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 56(3-4), 409-429. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/39214322_Viejos_y_nuevos_modelos_de_educacion_a_distancia
- García, L. (2020) Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación. *Revista Iberoamericana de Educación a distancia*, 23(2), 09-30. DOI:<http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26540>
- García, J., Ferrer, K. y Guajardo, B. (2014) Uso de ambientes virtuales en las escuelas normales. Foros de consulta nacional para la revisión del modelo educativo.
- Moreno, M. (2015). Modelos de educación superior a distancia en México. Una propuesta para su caracterización. En M. Pérez y M. Moreno (Ed.) Modelos de educación superior a distancia en México (pp. 15-29). Guadalajara, Jalisco: UDG Virtual, Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual.
- Marreros, J.G. y Amaya, A. (2016). Diseño de asignaturas en línea bajo el modelo por competencias para programas educativos e-Learning. *Revista Campus Virtuales*, 5(2), 30-43. Recuperado de <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/164>
- Powell, M. (2020). ¿Qué es un sistema de gestión de aprendizaje (LMS)?. Blog Docebo. Recuperado: <https://www.docebo.com/es/blog/que-es-un-sistema-de-gestion-de-aprendizaje/>
- SEGOB (2018). Lineamientos por los que se conceptualizan y definen los niveles, modalidades y opciones educativas del tipo superior. Diario Oficial de la Federación. Secretaría de Gobernación. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5544816&fecha=27/11/2018
- UNAM (2020) Evaluación para la Educación a distancia: Estrategias en situación de emergencia. Universidad Nacional Autónoma de México, México. Recuperado de: <https://cuaieed.unam.mx/descargas/Evaluación-para-la-Educación-a-distancia-estrategias-en-situación-de-emergencia.pdf>
- UAT (2020). Lineamiento para la supervisión y evaluación de profesores en línea. Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
- UAT (2020). Lineamiento para el Armado de Asignaturas en el Sistema Campus en Línea. Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

DISEÑO DE OBJETO DE APRENDIZAJE (APP MÓVIL) PARA EL APRENDIZAJE DE LA MULTIPLICACIÓN CON MÉTODOS GRÁFICOS.

Autores:

María Dolores Adame Villa
Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez”
Doctora en Ciencias de la Educación
Docente investigadora
lolisadame@hotmail.com

Mauricio Córdova Portillo
Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez”
Doctor en Ciencias de la Educación
Docente investigador
cordova_m@hotmail.com

Josefina Herdosay Salinas
Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez”
Doctora en Ciencias de la Educación
Docente investigador
chepy_herdosay@hotmail.com

Línea temática: 8. Formación Docente, Culturas Digitales y Tecnologías Educativas.

Resumen

En el presente trabajo, se desarrolla una propuesta didáctica donde se integran las nuevas tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital (TICCAD), como estrategia para promover el aprendizaje primeramente en los docentes en formación y posteriormente en estudiantes de telesecundaria, con actividades que permitan mejorar el interés por aprender.

La importancia de este proyecto radica en que, las consecuencias de una deficiente formación en el área matemática por parte de los estudiantes, pueden tener efecto en habilidades básicas como la lógica y el razonamiento, resolución de problemas, abstracción, entre otras.

Este proyecto representa una oportunidad de acercar a los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en telesecundaria de la Escuela Normal Urbana Federal "Prof. Rafael Ramírez", en la ciudad de Chilpancingo de los Bravo, Gro, al uso de herramientas digitales y brindarles alternativas en su material didáctico adecuándolo al entorno y que resulte atractivo para los estudiantes el uso de estas técnicas en un ambiente dinámico e interactivo.

El proyecto describe la construcción de una app móvil educativo, se hace énfasis en las técnicas e-learning, en el diseño interactivo y animado de las lecciones para el aprendizaje de la multiplicación con métodos gráficos.

Palabras clave: Formación docente, E_learnig, Secundaria, Matemáticas, TICCAD.

Definición del problema

La multiplicación es una operación matemática básica, en la que se suma un número por sí mismo tantas veces como lo señala otro número. La dificultad que encuentran muchos niños de educación primaria al aprender a multiplicar es una de las **preocupaciones** más habituales para los docentes y padres de familias.

Aprender a multiplicar es necesario e imprescindible tanto para desenvolverse en la vida como para avanzar en el aprendizaje matemático. Saber usar la multiplicación en la resolución de un problema y tener una cierta agilidad para ello nos facilita mucho la vida. Se trata de **habilidades que vamos a usar en nuestro día a día y que además necesitaremos para aprender a realizar potros tipo de operaciones matemáticas.**

Los docentes en formación, asisten periódicamente a sus jornadas de práctica docente en diferentes telesecundarias del estado de guerrero a poner en práctica lo aprendido en las aulas de la escuela normal. Con frecuencia se encuentran con situaciones en el área de las matemáticas en donde los estudiantes no saben multiplicar, ni se saben las tablas de multiplicar, lo que ocasiona, que no se pueda avanzar con los temas correspondientes al nivel educativo.

Al revisar y documentar los casos en los diarios de campo de los estudiantes normalistas con respecto a los alumnos de telesecundaria se encontró con múltiples factores que

generan dificultad a los estudiantes para aprender a multiplicar, como pueden ser: Los conocimientos matemáticos previos son débiles o nulos, debido a que se les comienza a enseñar la multiplicación cuando aún no han comprendido conceptos como la noción de cantidad, la ordenación de los números o la suma. Otros de factores es que se enseña a multiplicar sin considerar situaciones que tiene que ver con la vida real. El uso Recursos didáctica que carecen de motivación para aprender, son poco atractiva para los niños, es importante mantener el interés y la motivación, tener recursos en donde los niños puedan manipular, interactuar, digitales, etc.

Al profundizar un poco más sobre el uso de los recursos se pudo identificar la falta de herramientas tecnológicas como los son las app y software educativos para el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que se solo se utilizan antologías y libros de texto de telesecundaria, sin el apoyo de las nuevas tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital (TICCAD), como estrategia para promover, lo que provocaba una desmotivación, falta de actitud para aprender, desinterés por el autoaprendizaje, dando como resultado un bajo rendimiento académico.

Con respecto al uso de recursos didácticos que permitan a los niños aprender a multiplicar se creó un objeto de aprendizaje digital que sirva de herramienta para ayudar a los niños a aprender a multiplicar de una manera más creativa, haciendo uso de método gráficos en donde se representar las gráficas asociadas a las operaciones de multiplicación y deducir su solución.

Marco teórico

La transición hacia la cultura digital ha sido un proceso científico que involucra la adopción y utilización de registros, microprocesadores, computadoras, dispositivos móviles y redes digitales, el término se refiere a la incorporación plena de la digitalización de los procesos y cambios radicales que han incidido en las propias tecnologías de la información y comunicación existentes.

La transformación digital está presente en diversos sectores sociales y ámbitos del ser humano, se busca la transición del uso de tecnologías obsoletas a otras más actuales, mediante la adquisición de nuevas habilidades, saberes y competencias con vistas hacia una cultura digital que permita alcanzar una innovación creativa permanente, que posibilitarán al ser humano alcanzar el crecimiento y bienestar individual y colectivo.

En el ámbito educativo y en los procesos de enseñanza-aprendizaje la tecnología ha ingresado gradualmente mediante el uso de TIC (tecnologías de la información y la comunicación), TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento) y las TEP (tecnologías para

empoderamiento y la participación). Estas tecnologías se integran en ticcad (tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digitales), como resultado de una evolución conceptual y la aplicación y uso en los campos del aprendizaje, adquisición, construcción y divulgación del conocimiento.

Los modelos educativos en el mundo están transitando de la visión de pasado a un enfoque de futuro; de la premisa de estabilidad de los entornos educativos a la de dinamismo y cambio constante; de la idea de permanencia de los saberes a la aceptación de su rápida obsolescencia; del abordaje disciplinario y rígido al enfoque interdisciplinario para la solución de problemas complejos; de la rutina a la creatividad e innovación; del aprendizaje en el aula al aprendizaje en múltiples espacios, vinculado a las unidades productivas, a los espacios sociales y a la solución de problemas del entorno (SEP, Agenda digital educativa, 2020).

En una sociedad basada en el conocimiento y la información es necesario diseñar y crear instrumentos tecnológicos que fortalezca los procesos de enseñanza y de aprendizaje en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional y genere una nueva educación digital que incorpore y beneficie socialmente a todos los ciudadanos en esta cuarta evolución cognitiva y tecnológica del mundo.

Muchas veces hemos escuchado la frase de las matemáticas son complicadas, lo cierto es que para algunos las matemáticas es una ciencia placentera, mientras que para otros resulta una pesadilla.

Particularmente en la multiplicación. Es probable que el método tradicional para multiplicar en la escuela es, primero aprendes las tablas de multiplicar de memoria para luego resolver los cálculos número tras número, si las cifras a multiplicar tienen varios dígitos, necesitarás de un proceso repetitivo para resolverla. Pero si esta larga lista de líneas numéricas, una debajo de la otra resulta complicado comprender, existen otras alternativas para resolver un cálculo matemático. aquí es donde aparecen las habilidades artísticas.

El método “Maya” insiste en aplicar ciertas propiedades de la multiplicación de números naturales y otras estrategias metodológicas, permitiendo que, al manejar el algoritmo de la multiplicación, basta con conocer “de memoria” el producto de 15 números naturales por los dígitos no nulos, haciendo más atractivo el aprendizaje de las llamadas tablas de multiplicar. La utilidad de este método estriba en que es la puerta de entrada al cálculo mental y al desarrollo de habilidades y competencias en matemáticas. (Ruiz, 2020).

Otro método gráfico muy conocido son:

El método “Waldorf”. Representación de las tablas de multiplicar: se trabaja el proceso matemático de forma manipulativa, utilizando un sistema de aprendizaje kinestésico, en el que se procesa la información asociándola a sensaciones y movimientos, acorde al planteamiento eurítmico establecido

por (Steiner, 1991), olvidando la repetición memorística asociada a la escuela tradicional y asimilando e interiorizando los conceptos matemáticos.

Los estudiantes en muchos de casos desde primero de primaria comienzan a aprender a multiplicar pasando por estructuras aditivas y multiplicativas, iniciándose de esta forma en el pensamiento pre operacional y/o concreto (VYGOTSKY, 1979); los recursos que se utilizan en las escuelas de educación básica poco contribuyen a desarrollar autonomía de pensamiento y análisis lógico. Por ello, se consideró importante elaborar una aplicación móvil que sirva como de base a la estructuración del pensamiento lógico formal, mediante métodos gráficos para la multiplicación, como lo son método Maya, método Waldorf y método de los dedos.

En la cultura digital al material didáctico se le denomina Objeto digital de aprendizaje que son diseñados y creados con intencionalidad didáctica. Adoptan, en la mayor parte de las ocasiones, el formato de actividades o ejercicios que tiene que cumplimentar un estudiante, son en gran parte de los casos, multimedia e interactivos. También pueden ser organizados y accesibles en bibliotecas o repositorios online educativos.

El ecosistema digital educativo digital es un espacio en continuo crecimiento donde están disponibles numerosos sitios web, blogs, redes docentes, portales institucionales, de empresas editoriales y otros agentes e instituciones que ofrecen una muy abundante de cantidad objetos, productos, servicios, recursos y herramientas online destinadas a su utilización didáctica. Existe, en consecuencia, una amalgama a modo de cajón de sastre de productos educativos digitales que complica su identificación y definición. Actualmente, la producción, difusión y acceso a los materiales y recursos digitales escolares se realiza principalmente a través de tres vías: a) los portales institucionales b) las plataformas comerciales de las empresas privadas (editoriales). c) los sitiosweb y los blogs de profesorado, de fundaciones y de asociaciones profesionales que publican y/o difunden materiales y recursos educativos. (Programa Estatal de Investigación, 2019)

Metodología

Con la finalidad de investigar las características que se consideran para el diseño de la aplicación móvil, que ayuden a establecer condiciones de diseño de interfaces e interactividad con los métodos gráficos para multiplicar, así como, conocer las necesidades de manejo de información y dificultades sobre la operación de multiplicación, durante la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, fue necesario utilizar una metodología analítica descriptiva, apoyados por la netnografía como técnica de

investigación que permite que permitió hacer la indagación, comprensión y análisis profundo, contrastando los elementos obtenidos (Turpo, 2008).

En la construcción de Objetos de Aprendizaje se vincularon a teorías del aprendizaje con modelos de diseño instruccional para la configuración de entornos de aprendizaje propicios. En este sentido, el diseño instruccional sirve de guía en el proceso de desarrollo de Objetos de Aprendizaje; proceso que se guía sobre la base de tres parámetros medulares, como cita Guardia (2000), al referir que

“los materiales didácticos deben comprender diversas formas de entregar los contenidos; el estudiante conforma el centro de atención, por lo que el nivel de interacción y tipo de la misma es un elemento importante; y debe promoverse un rol activo en los aprendices a fin de asegurar la apropiada adquisición de conocimientos y estimular la investigación...”

Asimismo, se consideraron los criterios de diseño recurrentes y las posibilidades que ofrece el ambiente virtual de aprendizaje, que se resumen a continuación, (ESPINOSA, 2008)

1. Organización de la información (estructura). Tener claro el tema
2. Aspectos motivacionales. Despertar interés, curiosidad, el desafío, la acción.
3. Interactividad. Actuar sobre el contenido
4. Multimedia. Medios de presentación de contenidos
5. Hipertexto. Posibilidad de recorrer libremente textos
6. Navegabilidad. Posibilidad de subir, bajar, avanzar, retroceder en el documento
7. Interfaz. Colores, tipografía, dibujos, imágenes, animaciones
8. Usabilidad. Usar fácilmente
9. Accesibilidad. Ingresar fácilmente
10. Flexibilidad. Modificar y actualizar fácilmente.

(ARCEO, 2006) señala “El disponer de modelos que guíen este proceso es de indudable valor para el docente o el pedagogo, que en muchos casos será requerido para diseñar los materiales y estrategias didácticas del curso. Es en este sentido en el Diseño Instruccional, establece las fases a tener en cuenta en este proceso y los criterios para el mismo”.

Con respecto al diseño instruccional, el escenario de diseño-producción conforma el proceso de elaboración tecno-pedagógica de los Objetos de Aprendizaje. En este contexto se hizo uso de ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación), un modelo genérico tradicionalmente empleado por los diseñadores de instrucción y desarrolladores formativos. Se trata de un modelo de Diseño de Sistemas de Instrucción (ISD, por sus siglas en inglés), que consta de cinco fases o etapas diagramadas a fin de ofrecer un marco sistémico, eficiente y efectivo para la producción de recursos educativos e instrucción.

Se seleccionaron a 20 niños de primer grado de telesecundaria durante un periodo de jornada de prácticas docentes a quienes se les pidió que interactuaran con la aplicación y se les realizaron las siguientes preguntas.

1. ¿Que opinión tienes sobre la aplicación móvil?

2. ¿Con respecto a las tablas de multiplicar qué opinión tiene sobre los métodos gráficos?

3. ¿La aplicación te ayudo a aprender a multiplicar?

De la misma forma se les pidió a dos docentes en formación que observaran el comportamiento de los niños al interactuar con la aplicación móvil.

Resultados

Tomando en cuenta los criterios de diseño de aplicaciones móviles, así como de la metodología de diseño instruccional ADDIE, se desarrolló del objeto de aprendizaje para aprender a multiplicar con métodos gráficos.

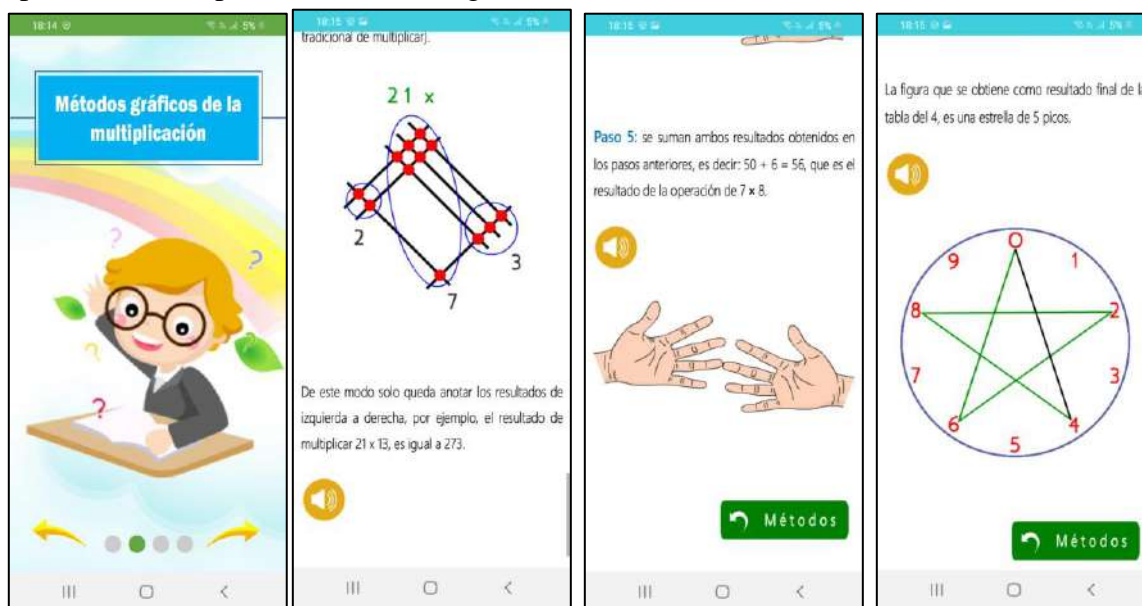


Imagen1. Interfaces de la aplicación móvil y los tres métodos gráficos (malla, dedos y rueda de waldorf)

Con respecto a las preguntas planteadas a los estudiantes de telesecundaria,

1. ¿Qué opinión tienes sobre la aplicación móvil?, el 90% mencionó que le agrada la aplicación y se interesó por utilizar en varias ocasiones algunos ejercicios, el 10% solo dijo que estaba bien.

El uso de imágenes, colores, animación y la interactiva que tengan los usuarios con una aplicación les resultara una buena experiencia de usuario.

2. ¿Con respecto a las tablas de multiplicar qué opinión tiene sobre los métodos gráficos?, un 95% hizo uso de los métodos gráficos, comentaron que les gusta hacer

simulación de los métodos, y que prefiera aprender a multiplicar de manera creativa, un 5% mencionaron que no comprendieron los métodos gráficos.

El 30% mencionó que ya conocía los métodos gráficos, pero que les gusto que fueran a través de una aplicación móvil.

3. ¿La aplicación te ayudo a aprender a multiplicar?, el 70% menciona que después de hacer uso de la aplicación hasta en más de 5 ocasiones empezaron a comprender el proceso y la forma en que se obtiene resultados a través de la aplicación, un 30% se le dificulto comprender el proceso de multiplicar, presentaron problemas de conocimiento anterior sobre el concepto de números.

De la misma forma se les pidió a dos docentes en formación que observaran el comportamiento de los niños al interactuar con la aplicación móvil y mencionaron que los niños se motivaron al hacer uso de la aplicación, les dedicaron tiempo para conocer la app y en algunos casos hubo socialización entre ellos, de lo que iban descubriendo al manipular e interactuar con los métodos gráficos.

Discusión y conclusiones

Los métodos gráficos no son una estrategia de aprendizaje nuevo, han sido utilizados como recurso didáctico a lo largo de muchos años en escuelas de educación básica para que los estudiantes aprendan a multiplicar de una manera creativa y lúdica.

Los métodos gráficos surgen como una alternativa de las tablas de multiplicar, no se requiere memorizar y son una buena posibilidad para que los estudiantes con deficiencia en la multiplicación aprendan algoritmos en lugar de memorizar.

Lo importante de esta investigación es hacer uso de la nueva tecnología móvil complementada con el enfoque de la TICCAD en procesos que acerquen más a los estudiantes y docentes, a través de juegos y retos interactivos que produzcan en los usuarios una motivación por aprender.

La aplicación móvil es intuitiva, es decir, no fue necesario dar un curso de sobre el manejo de la aplicación, esta es quizás una de las principales ventajas de los nativos digitales y de quienes están transitando a la cultura digital.

El reto actual es donde estudiantes, docentes y personas en general, transitan día a día entre dos culturas: la presencial y digital, es rescatar todos a aquellas estrategias didácticas que son útiles en entornos presenciales y transformarlas a objetos de aprendizajes digitales, considerando criterios y el enfoque de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital.

En esta investigación se puede comprobar que los objetos de aprendizaje digital, son herramientas de fácil acceso en línea en cualquier lugar y momento, permiten a los estudiantes adaptar su experiencia a su estilo de aprendizaje, medir fácilmente conocimientos, habilidades y actitudes en los alumnos.

Referencias

- ARCEO, F. D. (2006). Enseñanza situada.
- Bryan, C. (20 de septiembre de 2010). *Chapman Alliance*. <http://www.chapmanalliance.com>:
<http://www.chapmanalliance.com/howlong/>
- ESPINOSA, F. M. (2008). ESTRATEGIAS Y ESPACIOS VIRTUALES DE COLABORACION PARA LA ENSEÑANZA SUPERIOR.
- Mayer, R. (2009). *Multimedia Learning*.. Cambridge University Press.
- Programa Estatal de Investigación, D. e. (2019). GUÍA PARA LA PRODUCCIÓN Y USO DE MATERIALES. Universidad de La Laguna.
- Ruiz, J. H. (2020). EL MÉTODO " MAYA ". Universidad de San Buenaventura, Universidad de San Buenaventura.
- SEP. (5 de febrero de 2020). Agenda digital educativa. Mexico.
- Steiner, R. (1991). La educación del niño desde el punto de vista de la antroposofía.
- VYGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.

APRENDIZAJE CON HERRAMIENTAS DIGITALES. UN ESTUDIO DE CASO.

Autoras: Solyenitzin Bravo Ponce y Alejandra Bravo Ponce

Nivel de Estudios: Doctorado

Profesoras investigadoras

Institución y correo electrónico: Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes y Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes
bravo.ponce.solyenitzin@crena.edu.mx;

alejandra.bravo@ensfa.edu.mx

Línea temática: Formación Docente, Culturas Digitales y Tecnologías Educativas

Resumen

Este trabajo presenta el estudio de caso en una institución que alberga a niñas y niños de una casa hogar en Aguascalientes, México. El estudio se realizó durante la pandemia de COVID-19, condición que evidenció las desigualdades de acceso a la tecnología (CONEVAL, 2021). Su objetivo fue comprender y analizar el proceso de apropiación de habilidades digitales de los infantes en situación de abandono y orfandad de una casa hogar de Aguascalientes, México. El estudio se llevó a cabo desde un enfoque de investigación cualitativa y la investigación-acción que consideró el taller de edu-entretenimiento como una estrategia de la Comunicación para el Desarrollo y el Cambio Social (CDCS) en donde se trabajó con 49 infantes de entre 8 y 14 años, mediante el uso de herramientas tecnológicas que permitieron la adquisición de habilidades digitales. El estudio concluye que los infantes se apropiaron de habilidades digitales como parte fundamental de su libertad para crear y producir, lo que enmarca un proceso de empoderamiento a través del uso de la tecnología digital.

Palabras clave: Apropiación, habilidades digitales, comunicación para el desarrollo, infancia vulnerable.

Planteamiento del problema

En los últimos años, se han realizado estudios acerca de la tecnología digital que usan las niñas y niños en diferentes latitudes del mundo, por ejemplo, en China y Australia, Dezuanni (2018); en España, Rascón-Gómez et al. (2019) y Tena et al. (2019); en Bolivia, Tapia (2019); en Colombia, Díaz-Murillo et al. (2020), y en México, Pérez-Soto et al. (2020). Éstos han atendido distintas poblaciones de infantes de áreas rurales en situación de vulnerabilidad, como los estudios de Pérez-Soto et al. (2020), Díaz-Murillo et al. (2020), Rascón-Gómez et al. (2019), Tena et al. (2019), y también en zonas urbanas, como el trabajo de Dezuanni (2018). Aunado a esto, los organismos internacionales han puesto su interés en que se desarrollen las habilidades digitales en las niñas y niños, pues así lo demuestran varios informes y documentos: Agenda de la infancia y la adolescencia en México (UNICEF, 2019), Los derechos de la infancia y la adolescencia en México (UNICEF México, 2018), Niños en un mundo digital (UNICEF, 2017), Derechos de la infancia en la era digital (UNICEF, 2014) y Las políticas TIC en los sistemas educativos en América Latina (Díaz Barriga, 2014).

Por otro lado, la Agenda 2030 pone de relieve la importancia que tiene mejorar el uso de la “tecnología instrumental, en particular la tecnología de la información y las comunicaciones”, como un elemento fundamental del empoderamiento (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2018, p. 25). Sin embargo, “las prácticas digitales de los niños presentan un desafío social significativo a padres, educadores y responsables políticos y siguen siendo poco investigadas” (Dezuanni, 2018, p. 82).

Aunado a lo anterior, el objetivo de este trabajo es conocer el nivel de adquisición de habilidades digitales mediante herramientas tecnológicas a través de una intervención con infantes en situación de abandono y orfandad de una casa hogar de Aguascalientes, con el fin de mejorar y facilitar sus capacidades para el bienestar y el desarrollo. Todo ello en la óptica de contribuir al inicio de cambios positivos en el contexto de una institución donde las niñas y niños en situación vulnerable se encuentran internados.

Frente a lo antes expuesto, y considerando mi experiencia como profesionista en el ámbito educativo que me ha permitido presenciar la situación de desigualdad social en cuanto al acceso de la tecnología digital que viven una gran cantidad de niñas y niños de nuestro país en comunidades rurales, indígenas y urbano-marginales, desde este proyecto se atendió la siguiente pregunta: ¿Cómo ocurre la apropiación de habilidades digitales en los infantes en situación vulnerable de una casa hogar de Aguascalientes, México, a través de una intervención con edu-entretenimiento?

En este contexto, la “alfabetización digital” cobra importancia para la apropiación de habilidades básicas relativas a Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) que toda persona debe manejar para no ser o estar socialmente excluido (UNESCO, 2013, p.17) lo cual, posibilita al ser humano a alcanzar el crecimiento y el bienestar individual y colectivo.

Este proyecto es pertinente porque contribuye a ampliar las oportunidades de justicia, bienestar, empoderamiento y la promoción de los derechos de los infantes, específicamente por medio de la apropiación de habilidades digitales que les permiten a los menores incorporarse al desarrollo, acceder a mejores condiciones de bienestar, expresarse y participar mediante el uso de dispositivos electrónicos para aumentar el conocimiento, entender y cambiar actitudes, así como propiciar el cambio social positivo y de comportamiento en los asuntos que los afectan.

Marco teórico

La composición teórica y conceptual en la que se fundamenta este estudio se desarrolla a partir de dos ejes: el edu-entretenimiento (E-E) como una herramienta teórico-metodológica de la comunicación para el desarrollo y el cambio social (CDCS) y las tecnologías de la información y comunicación y las habilidades digitales.

En este trabajo se recurre al edu-entretenimiento (E-E) como una estrategia y referente clave de mediación para indagar cómo las herramientas de la comunicación son útiles en el empoderamiento de infantes excluidos y vulnerados. Con esto, se abre una posibilidad que permite comprender cómo las niñas y niños en situación de abandono y orfandad adquieren las habilidades a partir de la apropiación de herramientas comunicativas digitales.

La tecnología digital, de acuerdo con lo que plantea Castells (2006), está inmersa en las formas sociales y tecnológicas que impregnan todas las esferas de la actividad, alcanzando los objetos y hábitos de la vida cotidiana. En este sentido, las niñas y niños no quedan ajenos a estas circunstancias, por lo que se requiere un uso responsable de la tecnología y la formación necesaria para que puedan desenvolverse, apropiarse y conectarse como una exigencia del presente. De esta manera, se visualiza la tecnología como una herramienta para el desenvolvimiento humano y social (Sunkel, 2010), que puede tener un impacto positivo respecto a la capacidad de agencia en el proceso de interacción comunicativo y en el desarrollo de capacidades en los infantes.

Las constantes transformaciones que caracterizan a las sociedades actuales en materia de flujos de la información y de los medios para comunicarse requieren pensarse en torno a la alfabetización digital como una formación permanente que permita responder a las exigencias vigentes, lo cual implica una interacción de la persona con las TIC y de su uso para desenvolverse en la sociedad a través de éstas.

Siguiendo con esta idea, ha habido varios planteamientos en los últimos años por parte de diferentes organismos, como la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Unión Europea y el Marco de Habilidades Digitales de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes de México (SCT, 2019) que plantean un Marco de Habilidades Digitales que parte de las tendencias tecnológicas que establecen las necesidades de inclusión de la sociedad con base en los estándares internacionales. Para este estudio se retoma la clasificación de las habilidades digitales como funcionales y alfabetización digital, así como 12 indicadores los cuales se aprecian en la tabla 1.

Tabla 1. Clasificación de habilidades digitales: funcionales y de alfabetización digital

Habilidades digitales	Indicadores
Habilidades funcionales	1. Usar aplicaciones
	2. Usar dispositivos electrónicos
	3. Navegar en internet
	4. Crear cuentas y perfiles
	5. Localizar información
	6. Guardar, administrar y organizar información
	7. Comunicación y colaboración en ambientes digitales
Habilidades de alfabetización digital	8. Creación de contenidos
	9. Ciudadanía digital
	10. Derechos digitales
	11. Privacidad e identidad digital
	12. Evaluar la relevancia de la información

Los planteamientos anteriores constituyen un marco analítico no sólo para entender el cambio tecnológico en tanto tal, sino para explicar cómo las habilidades digitales están presentes en todas las dimensiones de la sociedad: económica, política y cultural. Desde este punto de vista, la tecnología no es vista sólo como una base material de la sociedad, sino como un elemento constitutivo de la misma; “tecnología es sociedad y ésta no puede ser comprendida o representada sin sus herramientas técnicas” (Castells, 2006, p. 31). Ante esto, y el desarrollo acelerado de la tecnología, se hace patente la necesidad de estructurar las habilidades digitales para contribuir a la disminución de la brecha digital y promover un acceso equitativo a las nuevas tecnologías que abran posibilidades para nuevas aplicaciones y usos.

Con esto se atienden los conocimientos y habilidades digitales desde la perspectiva de la apropiación (Crovi, 2012) como una forma de trabajar a favor del desarrollo que atiende las

voces de las niñas y niños desde el enfoque sociocultural. Como lo plantean Dubois & Cortés (2005), este proceso aporta “nuevos lenguajes para el entendimiento humano, para compartir experiencias y conocimientos. En este sentido, las TIC son herramientas culturales, nuevos espacios estratégicos de las mediaciones sociales, que posibilitan procesos de interacción social y reconstrucción cultural” (p. 29).

Metodología

En su nivel teórico-metodológico, el trabajo se direccionó en una intervención a través de la investigación-acción con un enfoque aplicado y, en ese sentido, una contribución a la atención de problemas concretos desde el trabajo de campo mediante la implementación de la estrategia de E-E con niños y niñas. Todo esto situado en una casa hogar como un espacio desde donde los infantes en condición vulnerable y abandono interactúan, participan y desarrollan habilidades digitales a través de sus creaciones con herramientas tecnológicas.

El estudio está definido empíricamente por una institución ubicada en Aguascalientes, México, que alberga a infantes en situación de orfandad y abandono. La institución es un orfanato. Una parte de los infantes que habitan este sitio son canalizados por las autoridades locales de justicia, cuando las condiciones de delitos y violencia ocasiona la pérdida de los padres y, por lo tanto, el desamparo de las niñas y niños, con lo que queda establecida la relación con el sistema de procuración de justicia del estado.

Con la autorización de los dirigentes de la institución, se convocó a los infantes internados para explicarles e invitarles a participar en el estudio, logrando la aceptación niñas y niños, de 49 de entre 8 y 14 años de edad, a quienes se les explicó –de forma que pudieran entender lo mejor posible– los objetivos del trabajo y la importancia de su consentimiento informado. Se diseñó un taller que retoma los principios de la recepción crítica que plantea Orozco (2017) y los planteamientos epistemológicos que sustentan este trabajo para realizar las acciones del taller de edu-entretenimiento digital.

En concordancia con lo anterior, el trabajo metodológico se centra en el edu-entretenimiento y las producciones con herramientas tecnológicas para la adquisición de habilidades digitales. Con lo cual, para esta investigación se contempla la creación de contenidos con herramientas digitales a través de la estrategia de edu-entretenimiento brinda elementos para que éstas propicien la apropiación de las habilidades digitales a través de los pares, quienes por medio del intercambio y la práctica en acción permutan apropiaciones para hacer crecer en capacidad crítica, analítica y reflexiva al sujeto que está en contacto con esto (Orozco, 2017).

Conforme a lo anterior, la propuesta metodológica que se planteó en este proyecto se desarrolló junto con los infantes participantes. Se diseñó un plan de trabajo de acuerdo con las orientaciones de la investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 1989), integrando las etapas de diagnóstico, intervención y evaluación. Se buscó facilitar en los participantes un proceso dialéctico en el que las acciones individuales y colectivas fueran mediadas por la

reflexión, el diálogo y el uso de herramientas tecnológicas para la adquisición de habilidades digitales a través de un taller de edu-entretenimiento.

La metodología que se empleó para planificar las actividades se centró en el constructivismo (UNESCO, 2005), donde los infantes aprendieron a través de la acción, de su propia experiencia (no a través de la mera recepción de información), al construir significados que les fueron útiles, como realizar tareas en equipo colaborativo, emplear fuentes y herramientas tecnológicas de diferente tipo para que crearan sus propios proyectos de trabajo digital. De esta manera, el taller se centró en la práctica con el uso de herramientas y aplicaciones digitales con actividades de diferente grado de complejidad para la adquisición de las habilidades digitales. En este sentido, se retomó también la metodología de enseñar competencias digitales, propuesta por CDigital_INTEF (2015).

Las técnicas e instrumentos metodológicos que apoyaron en la construcción del conocimiento de este trabajo, de acuerdo con las fases de la investigación-acción que se llevaron a cabo son: observación participante, diario de campo, registro fotográfico, registro audiovisual, entrevistas y rúbrica de competencias digitales.

Para la construcción de los productos que elaboraron los infantes se emplearon diferentes recursos tecnológicos: cuatro computadoras personales, dos teléfonos celulares, seis iPads y dos cámaras fotográficas, que se pusieron a disposición de las niñas y niños. Esto dejó ver parte de las habilidades digitales que emergieron desde allí, materializándose en contenidos que revelan sus configuraciones identitarias, promueven y fortalecen sus capacidades, haciendo patente la latencia de su yo.

Resultados

Este trabajo presenta una parte de los resultados surgidos de la investigación en relación con la apropiación de habilidades digitales. Cabe destacar que, sin perder de vista el enfoque cualitativo, se emplearon datos numéricos de manera cualitativa que ayudan a comprender, a evaluar, cómo se fue dando la adquisición de habilidades digitales de los infantes.

La apropiación de habilidades digitales en los infantes se fue desarrollando conforme se fueron llevando a cabo cada una de las actividades del taller de edu-entretenimiento. Se muestra cómo las niñas y niños son capaces de llevar a cabo su propio proceso de apropiación de habilidades digitales para su desarrollo, en un ámbito de posibilidades que se les presentaron para crear experiencias lúdico-creativas que ellos pudieron relacionar con sus intereses y necesidades personales.

A continuación, en la Tabla 2 se presentan los resultados de cómo fue ocurriendo el nivel de adquisición de las habilidades digitales alcanzado por los infantes durante el desarrollo de las actividades del taller, desde el nivel básico hasta el avanzado.

Tabla 2. Actividades del taller de edu-entretenimiento (promedios)

Actividad	Promedios por niveles de apropiación			
	Básico	Intermedio	Avanzado	Sin apropiación
“Los reporteros”	27.3	5.3	0	16.3
Un juego de escritura para contar historias: Construir un personaje, reconstruirse”	26	5.6	1	16.3
“Mis manos”	26.58	10.6	3.58	8.1
“Historietas digitales”	12.8	22.58	5.4	8.1
“Autorretrato en foto”	9.6	36.58	2.7	0
“Mi tráiler-movie: Función de cine, ¿qué historia quieres contar?”	2	34.5	12.5	0
“El árbol de mi vida”	3.9	34.5	12.5	0
“Ciudadanía digital”	0.6	28.08	20.08	0.16

“Revista digital”	14.4	15.7	18.8	0
“Fan page Expresiones de la Ciudad de los Niños”	8.9	18.5	19.9	0

Para obtener los promedios de los niveles de apropiación presentados en la Tabla 2, se consideró el conjunto de habilidades propuestas en el Marco de Habilidades Digitales (SCT, 2019). El cálculo corresponde a la suma de cada nivel en las habilidades de cada actividad, obtenido a partir de una rúbrica implementada para el efecto.

Los resultados indican, para la columna de nivel básico, que en las tres primeras actividades el promedio de niñas y niños que se encontraban en este nivel es mayor que las del resto. Mientras que de la actividad cuatro a la décima va disminuyendo. Lo cual sugiere que en los primeros acercamientos que los infantes tuvieron con las herramientas y aplicaciones tecnológicas se centraron mayormente en conocer su uso, y conforme tuvieron una mayor interacción con los dispositivos digitales, el promedio evolucionó de un nivel básico a un nivel intermedio.

Respecto al nivel intermedio, los resultados muestran que el promedio de niños y niñas se incrementa desde la primera actividad hasta la última, es decir, los infantes transitan de un nivel de conocimiento básico a una mayor comprensión de las habilidades digitales. En tanto que, para el nivel avanzado, los resultados muestran un mayor promedio en las últimas actividades, lo cual indica cómo los infantes fueron capaces de poner en práctica sus habilidades digitales. Lo anterior muestra que las niñas y niños adquirieron un nivel de apropiación avanzado, esto conforme se llevaban a cabo las actividades y la movilización de las habilidades digitales.

El proceso de apropiación de las habilidades digitales estuvo orientado por la interacción de los niños y niñas a través de las herramientas tecnológicas que se emplearon durante el transcurso de las actividades. Otro aspecto que contribuyó fue la acción y las relaciones sociales entre los infantes, que desde la perspectiva de Leontiev, (1981) y Vigotsky, (1978) significa que los conceptos que se interiorizan llevan a su apropiación, convirtiéndose en instrumentos personales y privados, así como en mecanismos vitales para desarrollar y preservar la sociedad y su cultura; dimensiones que integran la interacción sociocultural.

Discusión y conclusiones

La creación de las producciones de los infantes con dispositivos digitales fungió como medio para la descripción de las diversas prácticas comunicativas, desde las cuales relataron, reflexionaron, propusieron, expresaron sus intereses, conocimientos, interacciones y apreciaciones. Y, sobre todo, para que tomaran sus propias decisiones para desarrollar su empoderamiento. Con lo que se hace presente "el campo de lo que denominamos mediaciones que se haya constituido por los dispositivos a través de los cuales la hegemonía transforma desde dentro el sentido del trabajo y la vida de la comunidad" (Martín-Barbero, 1987, p. 207).

En los momentos que los infantes no asistían al taller, las niñas y niños ponían en práctica las habilidades digitales dentro de su entorno, empleando las herramientas y dispositivos tecnológicos. Muestra de ello es el caso de tres infantes, con los seudónimos de Spencer, Débora y Ken, que, a través del apoyo de otros actores que forman parte de la casa hogar, pudieron acceder a la tecnología digital dentro de su institución en horarios diferentes a los del taller de edu-entretenimiento. Estos ejemplos sirvieron para ilustrar cómo los infantes se iban apropiando e interesando en las habilidades digitales.

Por ejemplo, Spencer se comunicó con personas que no lo visitaban, individuos externos a la institución, desde un teléfono celular que le prestó uno de los trabajadores de edad muy avanzada. En este caso, el infante ha enseñado al adulto mayor a usar el dispositivo, a crear cuentas de correo electrónico, a descargar aplicaciones y a navegar en la red. Ejemplo de que los infantes se han apropiado de las habilidades digitales, poniéndolas en práctica con los miembros de su comunidad: *Mi padrino me presta el celular y yo le digo cómo puede hacer llamadas de Whatsapp; también le hice una cuenta de correo electrónico para poder hacerle su Facebook. También me deja usar su celular y puedo jugar.*

De igual modo, Débora compartió la apropiación de sus habilidades digitales con madres religiosas que fungen como "cuidadoras" de los infantes. Ella tuvo la experiencia de mostrarle a su "cuidadora" cómo hacer Tik Tok. Descargó la aplicación en el dispositivo móvil y creó su cuenta para entrar a Tik Tok. Ahora, cada vez que le prestan el celular, sus amigas y ellas pueden hacer este tipo de videos.

De manera semejante, Ken mostró un interés mayor que el resto de sus compañeros y compañeras, al adquirir diferentes dispositivos de almacenamiento, pues en cada sesión del taller me sorprendía con algún artículo nuevo. En una ocasión llevó un radio portátil y una USB. Ese día se esperó al final de la sesión y me solicitó que le ayudara a ordenar las canciones que tenía grabadas en su memoria. Le cuestioné que dónde había grabado esa música y me dijo que a veces el personal administrativo que labora en las oficinas lo dejaba usar su computadora. Otro día, llegó con una micro USB y me pidió que le pasara fotos de él y sus hermanos para tenerlas de recuerdo y algún día mostrárselas a su mamá.

Todo ello contribuyó al conocimiento de la percepción que tienen los niños y niñas sobre las redes sociales digitales y las posibilidades de expresión que les ofrecen esos entornos, pues de manera natural el tema llevó a los infantes a interesarse, informarse y compartir datos sobre la ciudadanía digital. La usabilidad de las herramientas y aplicaciones digitales fue efectiva, ya que las niñas y niños navegaron sin mayores dificultades por cada uno de los elementos de las aplicaciones utilizadas y, además, lograron ponerlas en práctica en otros espacios de su vida cotidiana dentro de la casa hogar.

En suma, en esta etapa, la apropiación de las habilidades digitales de los infantes permitió la participación e interacción en colaboración, lo que hizo emerger su capacidad de un modo activo y constructivo, esto a través del taller de edu-entretenimiento.

Las creaciones de los infantes son una muestra de las adquisiciones de habilidades que las niñas y niños lograron al final del proceso en el taller de edu-entretenimiento. A partir de la manipulación, observación, cooperación e intercambio de los objetos tecnológicos, los infantes aprendieron a conocer herramientas y aplicaciones para realizar trabajo con sus pares. Realizaron exploraciones con los equipos para ver videos, audios, presentaciones y búsquedas de temas de su interés en la red. La observación del trabajo que sus pares realizaban y el intercambio de artefactos tecnológicos fue importante para realizar videos, audios, presentaciones y búsquedas de temas de su interés en la red de manera autónoma. De esta manera, se fueron apropiando de los conocimientos necesarios para crear producciones.

De ahí que los infantes fueron adquiriendo las habilidades digitales necesarias para crear producciones, además de la retroalimentación de los aportes individuales y colectivos, lo que dio como resultado un sistema emergente de apropiación digital como una forma de experiencia abierta, centrada en el libre intercambio de conocimientos, bajo estructuras abiertas y horizontales que promovieron la interactividad, estimularon la experimentación-investigación, la convergencia, la reflexión y la generación de conocimientos individuales y colectivos.

La emergencia de relatos digitales de los infantes ocurrieron como lo afirma Pérez (2011, p. 21), cuando los infantes se “organizaron espontáneamente y sin leyes explícitas complejas, hasta dar lugar a comportamientos inteligentes, gracias a la interacción y a la retroalimentación de sus usuarios”. A partir de la propia interacción, exploraron las potencialidades de autorganizarse, creando los diferentes espacios donde los infantes se han empoderado a partir de la creación de productos digitales. Siguiendo a Pérez (2011, p. 23), “desde esta perspectiva, los usuarios-actores pueden ser vistos como agentes colectivos de investigación y de cambio social, en la medida en que son estimulados a explorar las formas de producir dichos cambios”.

También se pudo constatar cómo los infantes transitaron hacia nociones cada vez más centradas en el conocimiento distribuido entre los pares, el autoconocimiento, la autonomía y el desarrollo de habilidades en la acción como un ejercicio de empoderamiento en situación de marginación. En este aspecto, las habilidades que emergieron orientadas por la acción, la manipulación y el descubrimiento que se desarrolló a través de las actividades permitió que los conocimientos fueran apropiados de manera significativa. Es decir, los nuevos conocimientos de las niñas y niños se fueron vinculando con los anteriores para aplicarlos en

situaciones concretas, como la creación de diferentes contenidos digitales que revelan su nivel de apropiación, al ser capaces de realizarlos.

Las tecnologías fortalecieron y aumentaron las posibilidades de comunicación, así como las habilidades de coordinación y colaboración entre iguales, situación que se reflejó con las prácticas comunicativas, ya que jugaron un papel importante para preparar a los niños y niñas para tener la capacidad de comunicar, intercambiar, criticar y presentar información e ideas que favorecieran la participación y contribución positiva a la cultura digital.

Las herramientas digitales mediaron y generaron nuevas estructuras de sentido con nuevas significaciones para los infantes que van construyendo su realidad. En este sentido, los procesos comunicativos, la interacción y el nuevo significado que fueron adquiriendo las habilidades digitales en la vida de los infantes, así como las decisiones de cómo aprovechar y gestionar las tecnologías, ponen en evidencia cómo fueron desarrollando el “ser”, donde fluyen los hechos de su vida; o en palabras de Sen (2000): potenciar metas que uno desea desarrollar para ser o hacer aquello de lo que tenemos razones para valorar. De esta forma, las capacidades de los infantes se vieron concretadas a partir de la mediación de las herramientas tecnológicas desde el contexto de los infantes, para lograr ser capaces de apropiarse de conocimientos y actuar provocando cambios desde su espacio de enunciación.

Referencias

- Castells, M. (2006). *La Era de la información. La sociedad red (Vol. 1)*. Siglo XXI.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe Gracias por su interés en esta publicación de la CEPAL*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- CONEVAL. (2021). *Informe de evaluación de la Política de Desarrollo Social en México (Número 160)*. www.coneval.gob.mx
- Crovi, D. (2012). Apropiación: una apropiación conceptual. En I. Portillo, M. y Cornejo (Ed.), *¿Comunicación Posmasiva? Revisando los entramados comunicacionales y los paradigmas teóricos para comprenderlos* (pp. 149–161). Universidad Panamericana.
- Dezuanni, M. (2018). Hacia la comprensión de las vidas digitales de los niños en China y Australia. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 57, 81–90.
- Díaz-Murillo., M. del P., Cueca-González., M. O., & Castiblanco-Moreno., C. E. (2020). Proceso de co-creación de una cartilla tipo cómic para conocer problemas sentidos por niños(as) campesinos. *Humanidades Médicas*, 20(1), 28–47.
- Díaz Barriga, F. (2014). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina:*

Caso México. UNICEF.

- Dubois, A. y, & Cortés, J. J. (2005). *Nuevas Tecnologías de la Comunicación para el Desarrollo Humano.* HEGOA.
- Kemmis, S., y McTaggart, T. (1989). *Como planificar la investigación-acción.* Laertes.
- Leontiev, A. (1981). *Actividad, consciencia, personalidad.* Pueblo y Educación.
- Martín-Barbero, J. (2016). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía.* Gustavo Gili Editor.
- Orozco, G. (2017, junio 25). El espectador. *Mediaciones, recepción y educación mediática en Edumed17*, 1.
- Pérez-Soto, F., Escamilla-García, P. E., Figueroa-Hernández, E., & Pérez-Figueroa, R. (2020). Bienestar infantil y capacidades humanas entre niños, niñas y adolescentes (NNA) trabajadores de zonas agrícolas rurales en México. *Papeles de Población*, 26(105), 97–129. <https://doi.org/10.22185/24487147.2020.105.23>
- Pérez, Rubio, J. (2011). Actualidades Pedagógicas Comunidades de práctica como sistemas emergentes de aprendizaje Comunidades de práctica como sistemas emergentes de aprendizaje. *Actualidades Pedagógicas*, 1(58), 15–27.
- Rascón-Gómez, M.-T., Cabello-Fernández-Delgado, F., & Alvarado-Jódar, A. (2019). Miradas multimedia sobre resiliencia y educación: innovación educomunicativa para la resiliencia de la infancia en riesgo social. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, X, 157–169. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.28.434>
- SCT. (2019). *Marco de Habilidades Digitales.* https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/444450/Marco_de_habilidades_digitales_vf.pdf
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad.* Planeta.
- Sunkel, G. (2010). *TIC para la educación en América Latina.* Comisión Económica para América Latina.
- Tapia, J. M. (2019). La transversalidad de las tecnologías de información y comunicación. *Educación Superior*, VI((NO. 1)), 14–21.
- Tena, R. R., Gutiérrez, M. P., & Cejudo, M. del C. L. (2019). Technology use habits of children under six years of age at home. *Ensaio*, 27(103), 340–362. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701752>
- UNESCO. (2013). Enfoque estratégico sobre Tics en educación en América Latina y El Caribe. En *Oficina de Santiago Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.* UNESCO. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>
- UNICEF. (2014). Derechos de la infancia en la era digital. *DESAFÍOS*, 18, 1–12.

UNICEF. (2017). *Niños en un mundo digital*. www.unicef.org/SOWC2017

UNICEF. (2019). *La agenda de la infancia y la adolescencia 2019-2024*.

UNICEF México. (2018). *LOS DERECHOS DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA EN MÉXICO*.

Vigotsky, L. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós.

LOS RETOS DE LA ESCUELA NORMAL RURAL EN SU GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA SOCIEDAD EN RED

JONATAN BENJAMIN HERNANDEZ HERNANDEZ

ADDA ALEJANDRINA PENICHE LOZANO

ISAAC ABISAÍ HERNANDEZ MIJANGOS

jonatanhn35@gmail.com

ESCUELA NORMA RURAL JUSTO SIERRA MENDEZ

Líneas temáticas: Formación Docente, Culturas Digitales y Tecnologías Educativas

Resumen

Las Escuelas Normales Rurales (ENR) están siendo rebasadas por la globalización y por todo lo que conlleva la complejidad de la sociedad en red y de la información. La gestión del conocimiento en red en estas instituciones, hasta antes del confinamiento por el Covid-19 era una opción, sin embargo, de forma abrupta, llega a ser la única forma viable para continuar con la formación docente. Ante este reto, los profesores de las ENR se ven en la imperante necesidad de moverse a entornos virtuales donde las redes sociales y el e-learning exigen nuevas formas de gestionar el aprendizaje. Aunado a lo anterior, las formas de agenciarse del conocimiento de los actuales estudiantes normalistas como una generación que vive y aprende enganchada a las redes sociales, donde la ciudadanía trasciende a lo digital y el internet y sus recursos como las redes sociales son ahora escenarios de aprendizaje. Todos esos elementos, son los insumos sobre los cuales se ha elaborado esta Sistematización de la práctica docente desde dónde se analizan algunos retos de la formación docente actual en la Escuela Normal Rural de Hecelchakán, Campeche.

Palabras clave: Formación inicial docente, Gestión del conocimiento, Sociedad de la información, redes sociales.

Planteamiento del problema

Las Escuelas Normales (EN) han sido las instituciones donde históricamente se han formado a los docentes de educación básica en México, en 1984 fueron homologadas académicamente como Instituciones de Educación Superior (IES), desde entonces entre sus tareas específicas se encuentra el desarrollo de actividades de docencia, de investigación educativa y de difusión cultural; sin embargo, a pesar de que han existido varios programas y proyectos académicos de índole nacional para su mejora, estas instituciones aún siguen centralizadas y con grandes rezagos que no permiten dar respuesta a las necesidades de formación de sus estudiantes, mucho menos para insertarse en un mundo globalizado y conectado, espacio donde las universidades y demás instituciones de nivel superior han avanzado por medio de la implementación de novedosas formas de gestión del conocimiento, de modo que han modificado sus estructuras y contribuyen a la formación de nuevos ciudadanos que son cada vez más demandantes como los denominados Generación Millennials y la Generación Z (Soroya y Ameen, 2020; Velarde y Casas, 2020).

En disonancia a las universidades, las ENR tienen problemas de fondo para lograr innovaciones significativas en la formación de maestros, se caracterizan por la falta de trabajo colaborativo y en red con otras instituciones académicas, nacionales y extranjeras, que hacen complejo un cambio institucional, de cómo gestionar el conocimiento y donde se viven rutinas y procedimientos que rechazan por principio cualquier propuesta externa, sobre todo para transformarse (Reyes y Zúñiga, 1994: 90).

Ahora bien, los estudiantes de las ENR serán en un futuro cercano, los agentes que tendrán la función social de educar a las nuevas generaciones de ciudadanos. Serán ellos los encargados de transmitir concepciones, ideas, actitudes, formas de ser y de pensar con respecto a los otros, por eso, en este documento se hace un ejercicio de reflexión sobre cómo las escuelas normales y sus profesores están avanzando e incorporándose a la sociedad del conocimiento y a la sociedad en red, atendiendo a estudiantes nativos digitales con programas de estudios rigurosos que se direccionan hacia un saber pedagógico y disciplinar de los contenidos de educación primaria.

Marco teórico

En nuestros tiempos, las tecnologías de la información y comunicación han enlazado al mundo a través de la web y se ha dado un nuevo orden social llamado globalización; ahora bien, para algunos contextos ha sido favorable, pero para otros es inasequible. Entonces es importante analizar las políticas internacionales que están regulando que la globalización sea una realidad, sin embargo, existen brechas y desigualdades que deben ser analizadas y sobre todo en el sector educativo. Así, este trabajo se centra en los retos de las Instituciones de Educación Superior (IES) específicamente las Escuelas Normales Rurales están incurriendo en su inserción en la sociedad en red y lo que esto implica.

De acuerdo con Ocampo, Camarena y Caballero (2011) el Banco Mundial (BM), la organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) son organismos internacionales que han construido políticas que regulan en la educación superior su inserción de las IES a la sociedades del conocimiento y a la globalización, y después de diez años de implementar y financiar las estrategias para lograr este objetivo, se pueden enlistar casi los mismos grandes retos como son:

- Que los aprendizajes permanentes que se deben inculcar en los ciudadanos para mantenerse actualizados y crecer en habilidades, actitudes y valores deben ir de la mano con la sustentabilidad, el cuidado y respeto por el planeta.
- Acrecentar el acceso y equidad para ampliar la cobertura a mayor cantidad de ciudadanos y sobre todo a las zonas más vulnerables de cada país.
- La gestión de recursos, becas para los grupos en desventaja, financiamiento y rendición de cuentas.

Siguiendo las ideas de Moreno (2013), los organismos internacionales citados anteriormente, así como los gobiernos latinoamericanos coinciden en que el papel del profesor es importante en el aprovechamiento escolar de los estudiantes y para elevar la calidad educativa; por lo tanto, la formación de profesores como su continua capacitación es una parte importante de las reformas educativas de cada país. Sin embargo, los esfuerzos realizados en este ámbito en México no han sido suficientes, la formación docente es diseñada e impartida sobre la base de modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

En México, revisar la formación de docentes es una tarea de las Escuelas Normales Rurales; aunque los compromisos políticos estén en la agenda del gobierno federal, es indudable que

aún existen grandes brechas para crear una verdadera inserción de la ENR a la sociedad del conocimiento, de las cuales se remarcan aquellas que se vinculan más con el contexto de las Escuelas Normales Rurales, como son:

- La conciencia plena de los académicos de lo que significa la inserción en la sociedad del conocimiento.
- La apertura de programas académicos en modalidades educativas alternativas.
- La flexibilidad en los programas académicos que permitan salidas laterales y tomar en cuenta los tiempos de trabajo de los estudiantes.
- La incorporación de la movilidad de estudiantes y profesores intra e interinstitucional para abrir las fronteras del conocimiento en todas las direcciones.
- El reconocimiento de la calidad académica que traspase fronteras regionales, nacionales e internacionales, lo que constituye la puerta de acceso a la sociedad del conocimiento.
- La vinculación real y efectiva de la escuela con la industria nacional para abordar problemas de manera conjunta.

Con referencia a los planes y programas de la Educación Normal 2018, una novedad ha sido considerar que el estudiante normalista tiene el dominio de habilidades tecnológicas y se le conduce a utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) con una perspectiva didáctica, así se da por hecho que ya las emplea y que tiene acceso a ellas. Lo que no es así, lejos de esto y como muestra, los estudiantes han dejado observar sus debilidades en el uso de software básico como el procesamiento de textos, el procesamiento de datos, elaboración de presentaciones, lo que se ha observado en este confinamiento por el Covid-19 en el 90% de la población estudiantil de la ENR Justo Sierra Méndez de Campeche, una vez que se analizaron sus necesidades para continuar con los programas de estudio.

En los programas de formación de profesores de educación básica, existen posturas que minimizan los retos de formar ciudadanos digitales para la sociedad en red, estos supuestos se relacionan con el hecho de considerar a los estudiantes actuales como nativos digitales, lo que podría ser una realidad, ya que la Generación Z ha crecido con el uso continuo de las redes y medios sociales, sin embargo, hay que precisar ciertas ideas como se verá más adelante. Otro supuesto es que las TIC se trabajan de forma transversal en el currículo formativo; creencia que presupone que la mera utilización de un recurso en clase genera la necesaria reflexión y conocimiento pedagógico para que el futuro profesor pueda tomar decisiones informadas sobre los medios de enseñanza. También, se piensa que todo lo que se realiza empleando tecnologías digitales es automáticamente innovador. Si esto fuese así, se estarían dejando a un lado las múltiples formas de aprender y que las experiencias de aprendizaje tienen diferentes demandas cognitivas, emocionales, intelectuales y relacionales (Sancho, Bosco, Cano y Valero 2015).

Si bien los jóvenes que actualmente están siendo formados en las instituciones de nivel superior son llamados nativos digitales, González, Bernal y Palomero (2021) destacan que,

aunque estos estudiantes expresan tener habilidades para percibir los problemas existentes en el uso de la red y las Redes sociales (RS); ellos mismos consideran que es necesario recibir una formación específica para complementar la educación juvenil en el área cívico-digital y llegar a ser miembros críticos en la sociedad. Estos autores insisten que con una formación específica en la escuela se puede prevenir a los adolescentes de los riesgos a nivel tecnológico y psicológico.

Definitivamente las nuevas formas de aprender de las generaciones contemporáneas, obliga a realizar cambios inmediatos en las prácticas docentes, lo que fuerza a que el profesor en su práctica profesional emplee las redes sociales como herramientas que permitan el aprendizaje colaborativo y el intercambio inmediato de la información. Además, se debe conducir al nuevo estudiante hacia el aprendizaje autogestivo, propiciar el desarrollo del pensamiento complejo y al mismo tiempo fomentar la cooperación, la investigación, y el desarrollo de habilidades como el análisis, el razonamiento, la síntesis, la capacidad crítica y la toma de decisiones.

De acuerdo con Barreiro y Bozutti (2017) los formadores de profesores deben de entender los intereses y particularidades de la nueva generación de estudiantes, de modo de poder seleccionar apropiadamente las herramientas, estrategias y métodos de enseñanza más adecuados para alcanzar los objetivos del currículum de manera satisfactoria; no obstante, el reto también es para la familia y no solo de la escuela. Se trata, en definitiva, de ayudar a la nueva generación a que puedan disfrutar de las enormes posibilidades de las nuevas tecnologías sin quitar importancia a sus riesgos y sin que se conviertan en el centro de su vida. Ya que emplear las redes sociales en el proceso educativo involucra el desarrollo de competencias digitales, aprendizaje social, disminución de barreras entre el espacio y el tiempo, aprendizajes de nuevos códigos y términos, fomento de la comunicación y aumento de la motivación de los estudiantes. En este mismo sentido, Casas (2005) señala que la transformación en IES debe realizarse mediante innovaciones apoyadas en las modernas tecnologías que constituyen los medios denominados ahora como de *virtualización*, que permitan un nuevo contexto para las maneras de aprender, enseñar y gestionar el conocimiento.

Metodología

Se trata de un estudio de tipo descriptivo, con carácter exploratorio y analítico (Newby, 2010) dirigido a identificar las brechas que surgen en la Escuela Normal de Hecelchakán ante un mundo globalizado y en red. Esta investigación evidencia las tendencias del uso de los medios digitales a partir del análisis de datos que surgen de cuestionarios online y entrevistas semiestructuradas a 20 profesores de la institución y 60 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. Además, se hace una investigación documental sobre las posibilidades que las Normales Rurales viven ante la globalización y se presentan los avances de la investigación.

Resultados

Retos de las Escuelas Normales Rurales para su inserción a la sociedad en red

La educación normal está siendo rebasada por la globalización, la sociedad del conocimiento y de la información, cada vez más este tipo de instituciones educativas están siendo sumergidas en un mundo analógico del que deben trascender. Entonces, es imperante trabajar para construir desde las necesidades de cada ENR, las gestiones académicas, políticas educativas y la transformación de la propia práctica docente para caminar con pasos firmes hacia la globalización y la sociedad del conocimiento. De lo que se trata es de que el rol del docente cambie y en vez de ser quien centra la información, él pase a ser un guía, un tutor y un orientador para el alumno y su aprendizaje (Casa y Stojanovic, 2005).

Antes bien, en México, el gobierno federal reconoce que “es tiempo que el tema de la paz se integre a la agenda federal, y no solamente lo concerniente a la pobreza, la desigualdad y la marginación social”; cabe reflexionar sobre si en las escuelas normales se están formando profesores que ejercen su ciudadanía de tal forma que puedan inspirar a los niños y adolescentes a transformar positivamente el contexto circundante. Para González, Ortiz y López (2020) los jóvenes que actualmente están siendo atendidos en las IES en México, alejan de sus responsabilidades aquellas acciones que requieren un nivel de compromiso mayor para llevar a cabo cambios en su comunidad, sean estas acciones realizadas de manera presencial o en las redes sociales. Lo que va en contraposición de lo que se espera sea un ciudadano motivado a formarse como profesor, como un agente de cambio y no solo llegar a ser un conductor del aprendizaje.

En las ENR se debe procurar que el estudiante normalista tenga la oportunidad de reconocer a los otros como iguales, vivenciarse como un ser social en la diversidad; que aprende en cualquier lugar y de todos y que además considere que la responsabilidad de formar a la próxima generación desde una postura crítica es parte de su actuación profesional. De la

misma manera, es necesario que ejerza su ciudadanía y su participación ciudadana completamente reflexionada. Así mismo, el trabajo que se realiza en las aulas de las ENR ha de permitir enriquecer las características de un ciudadano ejemplar, aún más promover a través de los medios sociales las habilidades para acrecentar su ciudadanía activa, así como lograr que el egresado de las ENR sea capaz de incorporarse a la sociedad del conocimiento. Por otro lado, las ENR de todo el país y de acuerdo con los tiempos de distanciamiento social por el COVID-19, se vieron en la necesidad de emplear la telefonía móvil y la educación en línea para construir estrategias de transmisión de conocimientos y así continuar con el desarrollo de los planes y programas de estudio. Fue como por medio de entrevistas semiestructuradas, en la ENR de Hecelchakán, Campeche, los profesores señalaron haberse sentido preocupados cuando las TIC, las redes sociales; el aprendizaje móvil y el e-learning fueron las opciones para avanzar con la formación inicial de docentes. Los mismos maestros reconocieron que el cambio de pasar de lo completamente presencial al trabajo online fue “violento”.

En ese escenario se percibieron con mayor claridad las brechas que existen en cuanto a las políticas para que las IES se integren a la sociedad del conocimiento, en el caso de la ENR de Hecelchakán, solo uno de cada diez estudiantes tenía acceso a la red wifi en casa, mientras que los demás se conectaban por medio de celulares siempre que cuenten con los recursos económicos suficientes para adquirir paquetes de datos móviles. En este punto conviene subrayar que las escuelas normales mexicanas desarrollan sus planes y programas de estudio bajo un paradigma completamente presencial, es decir, hasta ahora en la gestión del conocimiento que se realiza desde las ENR se han desaprovechado los beneficios de la gestión del conocimiento por medio del modelo instruccional a través de redes y recursos online para atender el proceso de educación formal y sea primado lo presencial.

Por lo anterior, la gestión del conocimiento adquiere importancia en las IES en la medida que contribuye a mejorar su gestión interna, así como promover la innovación mediante la transferencia de conocimiento, del mismo modo fortalece la cultura de experiencias entre profesores, investigadores y estudiantes; asimismo, origina la actualización continua y el desarrollo de habilidades y competencias e influye significativamente en la toma de decisiones por parte del equipo directivo y como consecuencia, se alcanzaría un nivel superior de calidad que generaría mayor valor organizacional (Escorcía y Barros, 2020). De acuerdo con Chahuán (2008) la gestión del conocimiento debe implementarse como una estrategia de aprendizaje-enseñanza que oriente al logro de las competencias de los programas educativos, que permita la ruptura de esquemas de educación tradicional respecto a la generación de nuevos conocimientos y habilidades.

No obstante, la realidad y las exigencias de un mundo globalizado y una ciudadanía en red están rebasando el potencial de las IES, ya no se cubren las expectativas de los estudiantes con algunos currículos desfasados, lo que produce una brecha entre el conocimiento que se requiere y lo que se enseña. Entonces, el camino que requiere recorrer una IES debe de estar

fundamentado en un enfoque desde el pensamiento complejo, donde un fenómeno forma parte de otro, así, la comprensión de lo real se crea desde orden, desorden, reorganización, mediante el análisis disciplinario, multidisciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario de la naturaleza cambiante. Aquí de nuevo cabe otra reflexión ¿cómo construir pensamientos complejos en nuestros estudiantes, con profesores con pensamiento rígido?

Discusión y conclusiones

A pesar de existir políticas internacionales que guían el acceso de las instituciones de educación superior hacia la sociedad del conocimiento, así como estrategias para mejorar la educación normal en México, la ENR aún tienen brechas graves para estar a la par de las universidades. La ENR hasta estos días siguen centralizadas, lo que significa que la Federación sigue normando su direccionalidad y creando planes de carácter nacional que hace que los programas educativos sean rígidos, descontextualizados y hasta cierto punto desfasados. Es posible que para las ENR sea un gran reto encontrar su autonomía, ya que históricamente la formación docente parece ser una tarea específica de la federación, aún así, la gestión del aprendizaje está en manos de los directivos y docentes a nivel de institución y en el aula de clases respectivamente; ellos deben promover el desarrollo de la capacidad metacognitiva de los alumnos para encaminarlos a la autogestión del aprendizaje.

Por su parte, los formadores de profesores han de repensar su forma de proceder y redimensionar su práctica profesional e incursionar con prácticas docentes pluridimensionales en el proceso educativo, con lo que posiblemente se pueden crear espacios donde la gestión del conocimiento juegue un papel preponderante y al mismo tiempo, se consideren las nuevas formas de aprender de la generación de estudiantes que actualmente están cursando la educación normal, mismos que aprenden de formas diversas debido a sus estilos de aprendizajes y por sus habilidades natas digitales, donde el internet y las redes sociales se han convertido en su principal vía de comunicación.

Además, es necesario disminuir la simplicidad en las tareas escolares y dar paso a la complejidad, de manera tal que se formen normalistas reflexivos capaces de motivar a los niños y jóvenes de la educación básica a involucrarse a resolver problemas de su entorno. Este aspecto está siendo poco estudiado y queda para futuras reflexiones la interrogante ¿cómo ejercen su ciudadanía los egresados de las ENR en una sociedad en red?

Ahora bien, para los profesores de las ENR es imperativo avanzar en lo que significa la inserción en la sociedad del conocimiento, ya que pueden conformar sociedades con altos perfiles académicos capaces de construir comunidades de aprendizaje, cuerpos académicos o redes de trabajo interinstitucionales para minimizar el desfase que se viene produciendo

entre el perfil de egreso y las demandas del campo laboral a través de la investigación educativa.

A su vez, las ENR han de proponer mejoras al currículo oficial, una concepción pedagógica y planteamientos teóricos, metodológicos y epistemológicos que fundamenten como apropiarse de un modelo educativo que agregue la conectividad permanente entre estudiantes y profesores, donde, además, los recursos de internet y de las redes sociales se aprovechen de forma reflexiva y crítica. Finalmente, la forma de cómo apropiarse de un nuevo paradigma que emplee esos recursos como espacios de formación y donde el aula presencial ya no sea el único lugar donde se aprende, se ha de convertir en una línea de generación y aplicación del conocimiento entre las comunidades normalistas que deseen producir nuevos conocimientos.

Referencias

- Barreiro, S., y Bozutti, D. (2017). Desafíos y dificultades en la enseñanza de la ingeniería a la generación Z: un caso de estudio. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 127-183. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.163>
- Casas, M., y Stojanovic, L. (2005). Innovación y virtualización progresivas de las universidades iberoamericanas hacia la sociedad del conocimiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 8(1-2), 127-146. <https://doi.org/10.5944/ried.1.8.1060>
- Chahuán J, K. (2008). Evaluación cualitativa y gestión del conocimiento. *Gestión Educativa*, XII (3). <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1538/1843>
- Escorcía, J. y Barros, D. (2020). Gestión del conocimiento en Instituciones de Educación Superior: Caracterización desde una reflexión teórica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(3), 83-97.
- González, A., Bernal, B. y Palomero, I. (2021). Uso de las redes sociales entre los jóvenes y ciudadanía digital: análisis tras la COVID-19. <http://hdl.handle.net/10662/11414>
- González, M., Ortiz, G., y López, R. (2020). Jóvenes universitarios: participación ciudadana, democracia y redes sociales digitales. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(2), 70- 91. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i2.12695>

- Moreno, A., (2013) Los organismos internacionales y las políticas de formación docente. En La escuela normal: una mirada desde el otro / Patricia Ducoing Watty, coordinadora. -- 1a ed. México, D. F.: UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, 2013. 392 páginas. – (IISUE educación)
- Newby, P. (2010). Research methods for education. Pearson.
- Ocampo, F., Camarena, G. y Caballero, R. (2011). Los desafíos de las instituciones de educación superior de México en la sociedad del conocimiento. *Innovación Educativa*, 11(57),207-212. ISSN: 1665-2673. Disponible en:<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1794/179422350022>
- Reyes, R., y Zúñiga, M. (1994), Diagnóstico del subsistema de formación inicial, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.
- Sancho, G., Bosco, P., Cano, C. y Valero, S. (2015) Formación del profesorado en Tecnología Educativa: de cómo las realidades generan los mitos. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, Vol. 14, núm. 1 (2015), p. 17-30. DOI 10.17398/1695-288X.14.1.17 <https://ddd.uab.cat/record/213965>
- Soroya, S. H., & Ameen, K. (2020). Millennials' Reading Behavior in the Digital Age: A Case Study of Pakistani University Students. *Journal of Library Administration*, 60(5), 559-577. <https://doi.org/10.1080/01930826.2020.1760563>

APROXIMACIÓN A LA PRÁCTICA DOCENTE MEDIADA POR TIC Y SU VISIBILIDAD EN EL TRAYECTO FINAL DE LA LICENCIATURA. UN CASO DESDE LA ESPECIALIDAD DE FÍSICA

Vladimir Carlos Martínez Nava

vladimircarlos@gmail.com

Enrique Rocha Moreno

enriquerocha890@gmail.com

Martha Cristina Guerra Medina

cristinag.06@hotmail.com

Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”

LÍNEA TEMÁTICA 8. Formación Docente, Culturas Digitales y Tecnologías Educativas.

RESUMEN

El siguiente estudio aborda el caso de un estudiante normalista de la especialidad de Física, al momento de ejercer la docencia con estudiantes de segundo grado de secundaria durante las jornadas de práctica profesional y aprendizaje en servicio, con la finalidad de reconocer el impacto de la tecnología educativa y valorar de manera crítica la transposición didáctica. El estudio es una extensión del seguimiento al uso didáctico de las TIC por parte de los profesores formadores y su visualización por los normalistas de la primera generación del Plan de Estudios 2018. Cabe señalar que la generación 2018-2022 tuvo una atención simétrica entre los enfoques presenciales y en línea debido a la emergencia sanitaria provocada por el Sars-CoV2, y que a pesar de que los datos arrojados no distinguen al periodo, sí reflejan la valoración de las herramientas TIC desde el inicio de la Licenciatura. El sentido de combinar la metodología descriptiva del análisis a los datos grupales (83.33 % de los estudiantes) con el estudio de caso le da un carácter mixto a la investigación. El resultado más significativo es el reconocimiento del enfoque indagatorio utilizando simuladores de la plataforma *PhET* y la transferencia hacia el logro de los aprendizajes de los adolescentes.

PALABRAS CLAVE

Competencia digital, Mediación TIC, Indagación, Pedagogías Emergentes, Cultura digital, Enseñanza de la Física

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Con frecuencia las decisiones sobre los cambios curriculares se toman sobre la base de una evaluación sistemática de los aprendizajes desarrollados por los estudiantes. Sin embargo, el seguimiento del logro del perfil de egreso de los estudiantes en el Plan 2018 para Normales, ha quedado en esfuerzos aislados y personales de los docentes. Las finalidades curriculares en torno a la mediación tecnológica se encuentran en las competencias genéricas que corresponden con: la toma de decisiones sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y con la aplicación de sus habilidades comunicativas en diversos contextos. De tal manera, reconocemos que:

Faltan elementos que aporten certeza sobre el uso pedagógico de las TIC, la relación que tienen con el desarrollo de la competencia docente en materia TIC y su expresión en las jornadas de Práctica profesional y vida escolar, y en Aprendizaje en Servicio.

Para aproximarnos al conocimiento del alcance que tienen los normalistas al estar frente a grupo, planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las prácticas educativas mediadas por TIC mejor valoradas por el estudiante normalista de la especialidad de Física a lo largo de la Licenciatura?
- ¿Cuáles son las aplicaciones/plataformas/*websites* que facilitan el aprendizaje de la Física?
- ¿Cómo se organiza el proceso de enseñanza de la Física considerando elementos de las culturas digitales y la mediación TIC?
- ¿Cuáles herramientas digitales son consideradas para efectuar la trasposición didáctica?
- ¿Cómo se evidencian las competencias docentes en materia TIC orientadas hacia la colaboración, interacción y acompañamiento pedagógico?
- ¿Cómo impacta la mediación TIC en el aprendizaje de los adolescentes?

MARCO TEÓRICO

En la búsqueda de estrechar la brecha generacional con el tema de la mediación TIC, la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza” (ENSMSG) incorporó entre sus activos la plataforma *MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)* a mediados de la primera década del siglo XXI. Con el tiempo, la docencia se fue adaptando al uso de la tecnología educativa, especialmente a los recursos incorporados en dicha herramienta digital, sin embargo, faltaba valorar las habilidades digitales como apoyo al aprendizaje, incluso se consideraba un distractor (Castillo, Lira y Martínez, 2018). Entre los hallazgos de aquel momento encontramos:

- Una tendencia disruptiva con el uso de la telefonía móvil cuyas estrategias de planificación y organización resultan incipientes, mediante el uso del motor de búsqueda *Google* y el intercambio de información a través de *Whatsapp*; también reconocen actividad en *MOODLE* incorporando la etiqueta digital: *#ENSEñandoCiencias*.
- Las estrategias de aprendizaje utilizando tecnologías emergentes corresponden con las utilizadas en la cotidianidad en función del bajo impacto, estableciendo un foco de alerta desde la visión tradicional del formador, pero interpretada como un área de oportunidad para establecer inercias de aprendizaje con los enfoques de: Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP), desde las miradas emergentes.

Ambas conclusiones coinciden con la visión de la docencia entre profesores de los niveles Básica y Superior, específicamente normalistas quienes se pronunciaron con neutralidad ante la incorporación de las TIC en el aula (Martínez, Cruz y Agustín, 2021). El estudio exploratorio expuso que los docentes:

- Mostraban aversión por la mediación TIC como un elemento importante en la didáctica, considerándola innecesaria; siendo la organización de las actividades áulicas lo que acaparaba el interés de profesores con un fuerte compromiso por el logro de los aprendizajes esperados. Antes del periodo de contingencia sanitaria, los problemas educativos se centraban en el cambio curricular y en el equipamiento e infraestructura de las escuelas, de acuerdo con los documentos institucionales de la SEP.
- Rompieron la resistencia ante el uso de las TIC en el periodo pandémico, reconociendo la importancia de la elaboración propia de recursos digitales con orientación colaborativa y lúdica; y la gestión de ambientes de aprendizaje mediados por TIC para acompañar al alumno diversificando los agentes de la evaluación formativa.
- Identificaron la necesidad de capacitación/actualización en línea para abordar temas como: la creación de contenido digital, la evaluación formativa, el acompañamiento

del aprendizaje mediado por tecnologías y abordaje de aspectos socioemocionales, basado en enfoques educativos emergentes a partir del TAC y el TEP.

Los profesionales de la educación se consideraban alfabetizados digitalmente, además de estar familiarizados con el uso de plataformas *LMS* como *MOODLE* y *Classroom*, mostrando gran correspondencia con la visión de los estudiantes de las especialidades de Física y de Química (Martínez, Campos, Cruz y Domínguez, 2022). El estudio exploratorio recoge información sobre la manera en que el estudiantado percibe el trabajo de sus docentes, encontrando:

- Manifiestan cotidianidad en actividades de interacción, colaboración y construcción de comunidad en los espacios digitales a favor del logro de las competencias del perfil de egreso de las licenciaturas; también se da certeza de los procesos de acompañamiento del docente en los ambientes de aprendizaje en línea utilizados durante el distanciamiento social. En general los estudiantes se sintieron atendidos, acompañados y muy satisfechos.
- Crean contenido digital considerando la indagación como fundamento de la enseñanza de las ciencias, utilizando: *Canva*, *YouTube*, *Pinterest*, *Spotify*, *GoogleWorkSpaces*, *Worpress* y *Pixton*. También reconocen al enfoque lúdico como parte importante de la didáctica de la disciplina y utilizan: *Kahoot*, *Liveworksheets*, *Genially* y *Wordwall*.
- Reconocen a la innovación como un elemento importante en los espacios digitales gestionados por los docentes que puede mejorar con la incorporación de recursos digitales para la pospandemia y en metodologías tecnológicas emergentes: Inteligencia Artificial (IA), Realidad Virtual (VR), Realidad Aumentada (AR), TAC y TEP.

Los conceptos mencionados por los estudiantes normalistas reflejan la integración de la cultura digital en su cotidianidad y expresan la necesidad de cambiar los ambientes de aprendizaje hacia la mediación TIC. Las variantes propuestas, ponen de manifiesto deseo de controlar la naturaleza educativa motivados por la innovación en la interacción tecnológica. De acuerdo con Riverón (2016), el estudio que se encarga de los aspectos transformadores en los ámbitos social, ético y estético provocados por las TIC, se denomina Cultura Digital. Sin embargo, son las propias nuevas tecnologías (NT) quienes están cambiando la cultura y la forma de pensar de la sociedad: las prácticas sociales se condicionan y contextualizan por ellas.

Desde la mediación TIC, los cambios deseables en el plano educativo van más allá de la interacción, alcanzando la colaboración y el acompañamiento pedagógico, pues se orientan hacia la socialización del estudiantado. Para Uribe (2020), la diversidad de interacciones que se presentan en la cultura digital implica la participación de los agentes, quienes deben adoptar los valores del grupo en la base del diálogo. Es importante la autogestión de espacios

creativos y colaborativos para investigar y experimentar con tecnologías libres que favorecen la creación, publicación y distribución de los contenidos generados en clases. En nuestro estudio, el seguimiento va en función desde los ambientes creados para *MOODLE* y las plataformas abiertas cuyo nodo es la etiqueta digital *#ENSEñandoCiencias*.

Actualmente, el mundo está interconectado por ondas electromagnéticas en las que transitan imágenes, datos, metadatos, videos y conversaciones integradas completamente a la cotidianidad del sujeto, en su cultura. La familiaridad que tiene el sujeto que aprende con las NT, obliga a las formadoras de docentes a la actualización permanente, promoviendo cambios curriculares adecuados a las nuevas condiciones sociales. Así, el perfil de egreso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Física (LEyAF), considera competencias profesionales que facultan al normalista en la implementación de la innovación tecnológica, en el diseño de objetos de aprendizaje (ODA) y recursos digitales para promover aprendizajes disciplinares; asimismo para utilizar las TIC, TAC y TEP como herramientas de construcción para favorecer la significatividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (CEVIE, 2018). De la misma manera, se pretende que el normalista aplique lo aprendido al momento de estar frente a grupo en las jornadas de práctica docente.

La transferencia de lo aprendido en el aula normalista hacia los salones de secundaria involucra la adaptación al estilo de enseñanza y considerar las necesidades de aprendizaje de los adolescentes atendidos, representa el gran reto para el futuro docente. Otra variable que se aparece en el proceso de construcción y deconstrucción de significados es la transformación natural que le da el sujeto que enseña al apropiarse del contenido y acomodarlo en su bagaje. En ese tenor, Ramírez (2005) y Gómez (2005), mencionan que la distancia entre el saber y el enseñar se denomina transposición didáctica, considerando que la transformación se orienta a la parte didáctica para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, aproximándose a su saber experto. La mediación TIC posibilita estrechar la brecha generacional y sintonizar significados con los estudiantes poniendo al descubierto la transposición didáctica.

La naturaleza dinámica de las NT y las TIC transfieren su cualidad cambiante a la gestión de ambientes de aprendizaje, además de incrementar su complejidad e incertidumbre al incorporar el acompañamiento pedagógico, la interacción y la colaboración en entornos digitales. Para Adell y Castañeda (2012) las pedagogías emergentes pretenden aprovechar la potencialidad de interacción, colaboración y creación digital para el accionar comunicativo e informacional con fines innovadores en la cultura del aprendizaje, aunque señala enfáticamente su falta de sistematización en función de las etapas de exploración en que se encuentran. Resulta interesante conocer cómo se integra la indagación mediada por TIC, el aula invertida, e-learning, MOOC y PLE de manera natural expresando la cultura digital del normalista

Así es como se integraron acciones centradas en el tratamiento y la transformación de la información, y la movilización de los normalistas hacia la solución de problemas cotidianos de la sociedad y los contextos específicos, inscritas en los enfoques educativos emergentes como

METODOLOGÍA

La estructura del análisis del estudio se soporta sobre los resultados de una encuesta al 83.33 % de los egresados de la primera generación del plan 2018 de la especialidad de Física, desde una mirada descriptiva. El instrumento está conformado por cuatro elementos: dos escalas Likert unipolares (frecuencia y cantidad); otro de preguntas abiertas en torno a la opinión sobre el alcance del enfoque de las ciencias y el uso de recursos tecnológicos; finalmente, una escala de satisfacción. La intención final es aproximarse a la relación entre la valoración de los ambientes de aprendizaje generados por los docentes normalistas y la mediación TIC observada durante el último tramo de formación en las jornadas de Práctica profesional y Aprendizaje en Servicio.

Combinamos el estudio descriptivo realizado con la generación 2018-2022 con el estudio de casos de un estudiante, en virtud de que a lo largo de su carrera colaboró en diferentes actividades académicas del cuerpo académico “sujetos de la formación inicial”. La elección de la metodología de casos se da en función de la sistematización de la recogida de datos de un normalista en práctica docente genuina, desde el entendido de la complejidad del tema de la transposición didáctica. Considerando a Yin (1994), un caso es una investigación empírica en contextos reales considerando la falta de claridad entre los límites del fenómeno, que se estudia en un modelo de convergencia llamado triangulación (citado en Yacuzzi, 2005). La triangulación que ofrece niveles de confiabilidad en la medida de utilizar: datos de la observación participante, del estudio descriptivo y teóricos.

El entramado de variables se diluye cuando la observación se concentra en distinguir los saberes expertos de los saberes de enseñanza, sobre todo, la aproximación entre ambos. De acuerdo con Stake (1999), la triangulación es el uso de diferentes estrategias, conceptos y explicaciones alternativas para dar precisión al estudio y favorecer la validación, a pesar de existir la posibilidad contraponerse a los datos de la investigación descriptiva. En nuestro estudio, la aproximación a la valoración de la mediación TIC que han proporcionado los estudiantes normalistas, nos acercan a datos descriptivos confiables y estar en condiciones de contrastarlos con la observación participante del caso observado.

Las fuentes de datos para el presente estudio son: la planeación de las actividades del normalista, los instrumentos de evaluación utilizados con los estudiantes de secundaria y la evidencia de sus aprendizajes; además de la información estadística proveniente del grupo de egresados de la especialidad de Física. En concreto, el estudio descriptivo se basa en la

valoración de la selección de las herramientas TIC utilizadas en la ENSE y su pertinencia curricular, así como su aportación al logro del perfil de egreso; además se indagó sobre el aporte a la metodología propia de la enseñanza de las ciencias y la conformación de comunidades de aprendizaje. Y el estudio de caso nos permite acercar nuestra mirada a lo que ocurre en el salón de clases atendido por un normalista, y establecer la relación entre lo que aprende en la ENSE y lo que propone en las aulas de Educación Secundaria.

RESULTADOS

Desde su cimentación, el Plan de estudios 2018 para las Escuelas Normales Públicas apuesta por una formación docente enfatizada en el desarrollo de competencias genéricas, profesionales y disciplinares. En la especialidad de Física, se busca que los futuros formadores adquieran habilidades, las aptitudes y los conocimientos necesarios para ejercer la práctica profesional y dominar los contenidos disciplinares. Con esa directriz, en la ENSE se han planteado como objetivo principal gestionar ambientes de aprendizaje para alcanzar el perfil de egreso, a pesar del periodo pandémico 20-22, en que se vieron obligados fomentar el rol autogestor del aprendizaje entre los estudiantes en su práctica docente.

La primera generación de egresados de la especialidad de Física reconoce en un 89 % (en suma, de los criterios de valoración positiva) que sus profesores se preocupan por la gestión de ambientes de aprendizaje mediados por TIC (ANEXO 1), haciendo referencia principal al uso de simuladores en la plataforma PhET, aprovechando la metodología de la indagación (ANEXO 2). Los simuladores aprovechan la oportunidad de controlar las variables estudiadas en un fenómeno para favorecer el pensamiento hipotético deductivo con la formulación y prueba de hipótesis, además de aportar en el desarrollo de la competencia digital, diversificando las plataformas, sitios *web* y aplicaciones utilizadas desde la perspectiva pedagógica y aproximándolos a la claridad de la transposición didáctica.

En cuanto al uso de herramientas que favorecen el acompañamiento formativo en la construcción de contenidos digitales, se puede identificar una tendencia hacia la elaboración de elementos gráficos utilizando Canva, además de quedar bien posicionada la interacción mediante *Nearpod* y *GoogleSites*, mientras la gamificación muestra un crecimiento significativo con el uso de *Wordwall* y los elementos audiovisuales como *YouTube* se ven rebasados por prácticas que implican el acompañamiento formativo y la colaboración (ANEXO 3). Resulta confortante observar la manera en que los estudiantes normalistas valoran la diversificación de recursos y de actividades que utilizan sus profesores, lo que nos posiciona con altas expectativas para que se pueda realizar la transposición didáctica en las aulas de secundaria durante las jornadas de práctica profesional.

La emergencia sanitaria provocada por el SARS-CoV-2 representó una oportunidad para utilizar la mediación TIC por los estudiantes normalistas, de manera autónoma, en la

construcción de su perfil de egreso. Un reflejo de los aprendizajes se da en desempeño frente a grupo, porque aplican diversas estrategias y metodologías abordadas en clase poniéndolos a prueba en la realidad. En la especialidad de Física, las NT adecuadas a enfoques disciplinares, favorecen el desarrollo de la competencia digital y científica mediante el uso de las TIC, TAC y TEP. Los constructos relacionados con la didáctica de la especialidad, actuaron de manera dinámica, movilizandolos los saberes del normalista hacia las nuevas generaciones de adolescentes.

Estudiar en la especialidad de Física favoreció el trabajo virtual antes y durante la pandemia, pues desde el inicio de su licenciatura fuimos expuestos al uso de herramientas digitales dirigidas a la enseñanza. En ambos periodos, se utilizaron recursos como: *GoogleWorkSpace*, simuladores *PhET*, *YouTube* y *Canva*, con la intención de diversificar los procesos de aprendizaje de los adolescentes. Por este motivo, planificaron su intervención desde una perspectiva digital y colaborativa, utilizando herramientas audiovisuales sincrónicas como *Zoom* o *GoogleMeet*, prevaleciendo la necesidad de incrementar los niveles de participación y promoviendo la asistencia de los normalistas. De este modo, al promover las relaciones interpersonales de los alumnos en modalidad no presencial, se fortaleció la competencia de gestionar ambientes de aprendizaje inclusivos para su desarrollo integral, considerando a la innovación como eje central de la práctica.

En la experiencia docente del normalista, se hizo evidente el uso *GoogleWorkSpace* que incluye aplicaciones como *Google Docs*, *Google Slides*, *Google Sites*, *Google Forms* y *Google Classroom* utilizada como base LMS. Dicho entorno virtual permitió asignar, evaluar y realimentar a los alumnos acompañando su desempeño, además de fomentar la colaboración y la interdependencia positiva entre adolescentes (ANEXO 4). Los resultados de su implementación fueron favorables desde la visión del acompañamiento formativo, pues los adolescentes expresaron gratificación al ser atendidos de manera oportuna y permanente; además de valorar la colaboración al aceptar apoyar a sus compañeros y recibir ayuda de su parte.

Con relación a los simuladores *PhET*, su aplicación en el aula virtual fue una experiencia inédita y favorable para los adolescentes, quienes desde el inicio del ciclo escolar expresaron interés por desarrollar prácticas experimentales en un laboratorio. La certeza de implementar esta herramienta con los discentes surge de la experiencia de los normalistas en cursos como Mecánica, Experimentación y Modelización, Termodinámica, Óptica y Acústica. Es importante reconocer que el normalista observado utilizó representaciones múltiples para explicar conceptos, procesos, ideas, procedimientos y métodos del ámbito de la Física; y evaluó la pertinencia de diferentes simulaciones de acuerdo con su intención didáctica (ANEXO 5). Reconocemos que la experimentación auténtica es insustituible, la virtualidad de los simuladores fortaleció el desarrollo del pensamiento científico en los educandos, mismos que ejercitaron sus habilidades digitales a través de las TIC y las TAC.

Durante la presencialidad pre-pandémica se trabajó la edición de materiales audiovisuales que apoyaron la práctica docente durante la pandemia. A lo largo de los ocho semestres de formación profesional, los profesores crearon contenidos digitales en los cuatro trayectos formativos de tal manera que estaban habituados a la mediación TIC. Es importante reconocer que la creación de contenido original, permitió fomentar entre los adolescentes la producción de sus propios videotutoriales, acrecentando sus habilidades comunicativas, así como la difusión de contenido científico en redes sociales. En consecuencia, los alumnos demostraron un dominio aceptable de los aprendizajes esperados (Anexo 3); los videos fueron publicados en la plataforma *YouTube* y se compartieron con el grupo en *Google Classroom*.

Otra de las herramientas con mayor aceptación es Canva, su diseño intuitivo y acceso a cientos de plantillas e íconos, posibilitó la elaboración de contenidos digitales en el aula. Su implementación se hizo presente en la creación de infografías, *poster* y presentaciones, siendo estas últimas las más destacadas. En el caso del normalista, se identifica el aprovechamiento del espacio sincrónico colaborativo para monitorizar a sus estudiantes. Es de reconocer que el uso de cuentas educativas, el normalista conformó equipos dentro de la plataforma, accediendo a recursos ilimitados (ANEXO 5). Los productos generados por los adolescentes funcionaron como recursos de apoyo para que estos demostraran su desempeño en exposiciones y *webinars*.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

- Las prácticas educativas mediadas por TIC mejor valoradas corresponden con: el uso de simulaciones virtuales para abordar contenidos que requieran experimentación y modelización de conceptos (*PhET*, *Tracker*); la gestión de entornos virtuales de aprendizaje mediante *LMS* como *Google Classroom*, o en su caso a través de *Google Sites*. La evaluación formativa a través de aplicaciones como *Nearpod*, *Pear Deck*, *Kahoot*, *Quizizz* o *Mentimeter*. La producción de videos y presentaciones digitales haciendo uso de Canva, así como de podcast en la aplicación *Anchor*.
- La planeación de las actividades de aprendizaje comienza con la planeación de la enseñanza, evaluando el acceso de los estudiantes a las nuevas tecnologías. Si el contexto es viable para trabajar con las TIC, es tarea del docente en formación seleccionar aquellos recursos digitales que funcionen como soporte para alcanzar los aprendizajes esperados, y sobre todo, que permitan a los alumnos adquirir nuevas habilidades de manera autónoma.
- La competencia docente en materia TIC pone de manifiesto al momento de sostener una comunicación bidireccional y permanente con los alumnos, empleando correo electrónico, buzón de sugerencias en una página *web*, redes sociales, o bien a través de mensajes privados dentro de un *LMS* (*Google Classroom*, *MOODLE*). De igual forma, al

tener encuentros sincrónicos con los estudiantes mediante *Zoom* o *Google Meet*, con la finalidad de estrechar los vínculos afectivos a través del acompañamiento pedagógico, la interacción entre los estudiantes y la colaboración.

- La mediación TIC, impacta de manera positiva en el aprendizaje de los adolescentes de secundaria, pues descubren nuevas formas de construir conocimientos científicos a través de la indagación mediada por TIC. Para los adolescentes, aprender Física utilizando recursos digitales es más atractivo que simplemente hacer apuntes en el cuaderno, implementar las TIC, TAC y TEP permite que aprendan a considerar nuevas formas de explicitar sus aprendizajes y de difundirlos con la comunidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord). Tendencias emergentes en educación con TIC. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. pp. 13-32. Disponible en: https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/29916/1/Adell_Castaneda_emergentes2012.pdf
- Castillo, D., Lira, M. y Martínez, V. (2018). Dispositivos móviles y redes sociales virtuales como distractores en las estrategias y hábitos de estudio del normalista. Un caso. UANL. México
- Centro Virtual de Innovación Educativa (CEVIE). Planes de Estudios 2018. Sitio web de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM). Especialidad de Física. Disponible en: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/115>
- Gómez, M. (2005). La transposición didáctica: historia de un concepto. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. 1(1)83-115. UC. Colombia
- Martínez, V., Campos, M., Cruz, M., Domínguez, A. (2022). Visibilidad de Competencia digital docente durante la pandemia. Un estudio desde la perspectiva del estudiante en las especialidades de Física y de Química de la ENSE. En Estudios de investigación educativa en tiempos de Covid-19. UANL, México.
- Martínez, V., Cruz, M., Agustín, E. (2021). Retrospectiva, perspectiva y prospectiva docente ante la pandemia. Una aproximación exploratoria. Primer Congreso Internacional de Formación Docente e Investigación Educativa. CRESUR. México

Ramírez, R. (2005). Aproximación al concepto de transposición didáctica. Folios. Segunda época. N21:33-45. UPN. Bogotá

Riverón, G. (2016). La cultura digital en la sociedad moderna. En Revista de Investigación en Tecnologías de la Información. 4(8), 1-6.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7242782.pdf>

Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Morata, Madrid.

Uribe, A. (2020). Cultura digital emergente y prácticas educativas expandidas: reflexiones desde Platóhedro. Folios, 51, 117-127. doi: 10.17227/folios.51-9577

Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de la investigación: teoría, mecanismos causales, validación. Universidad de CEMA. Serie de documentos de trabajo, 1. Argentina. Disponible en; <https://ideas.repec.org/p/cem/doctra/296.html>

DATOS PERSONALES DE LOS AUTORES.

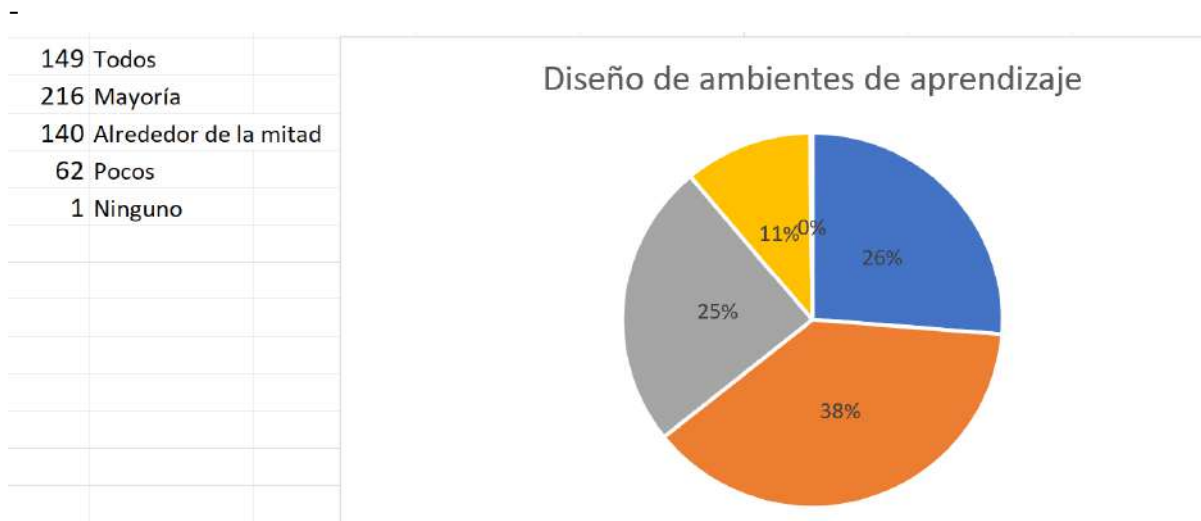
Vladimir Carlos Martínez Nava, pasante de maestría en Educación Media con Especialidad de Física y Química. Profesor $\frac{3}{4}$ de tiempo titular B en Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza” en Monterrey, Nuevo León, México: vladimircarlos@gmail.com

Enrique Rocha Moreno, Licenciado en Enseñanza y Aprendizaje de la Física en Educación Secundaria. Maestro por Horas en Nivel Secundaria en Escuela Secundaria No. 50 "Lic. José Vasconcelos" en Monterrey, Nuevo León, México; enriquerocha890@gmail.com


Martha Cristina Guerra Medina, Estudiante de séptimo semestre de Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español: cristinag.06@hotmail.com

ANEXOS

ANEXO 1. Identificación del diseño de ambientes de aprendizaje mediados por TIC



ANEXO 2



abordar animaciones aplicaciones aprendizaje basadas buenas canva colaborativo contenidos creo cuerpo desarrollo dinamicas diversas educacion elaboracion emplear entender escuela fisica funcionamiento geneally google haciendo herramientas humano **indagacion** indagaciones instituciones kahoot linea manejo modelos normal optimo planificaciones plataformas recursos retos secundaria serian servicio significativos **simulaciones** **simuladores** sites social tanto trabajar trabajo trivias **USO** videotutoriales **virtuales**

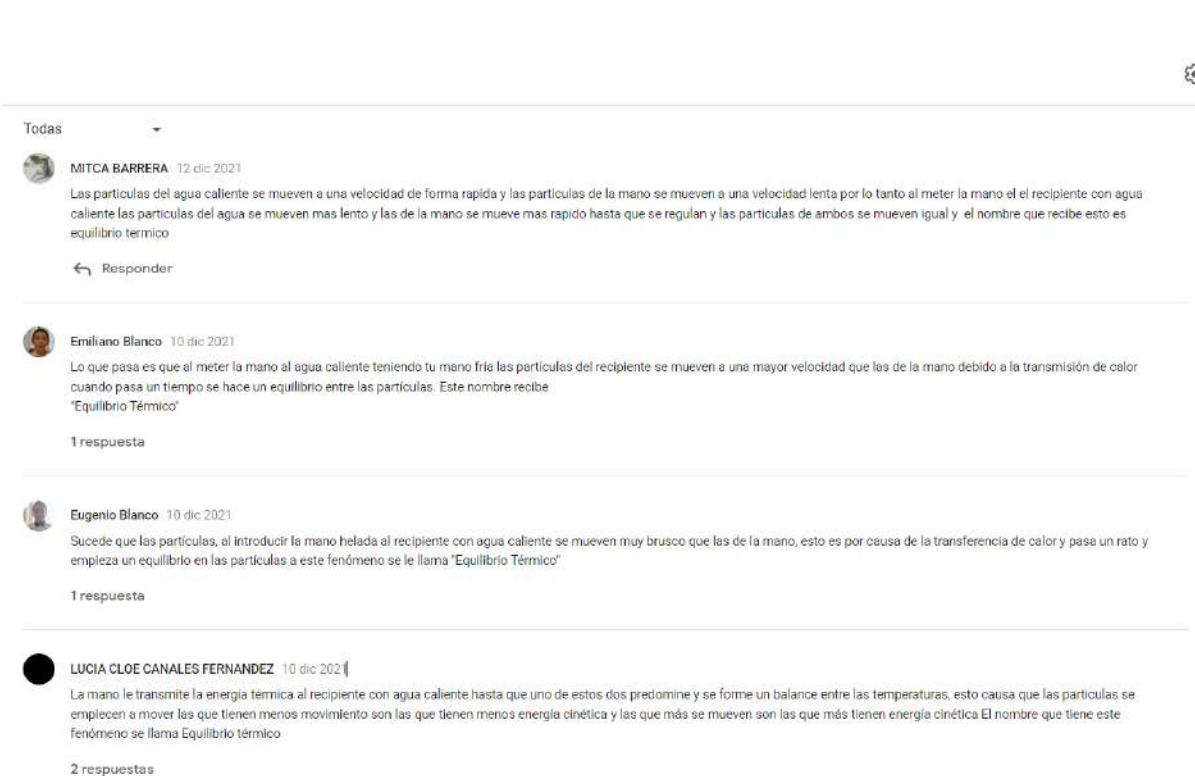
Las herramientas digitales que mejor favorecieron el aprendizaje de la Física a lo largo de la carrera son los simuladores, especialmente los diseñados para la plataforma Phet (*Physics Education Technology*)

ANEXO 3



Aplicaciones digitales mejor valoradas para la creación de contenido digital: interactivo, gamificador, gráfico, audiovisual.

ANEXO 4



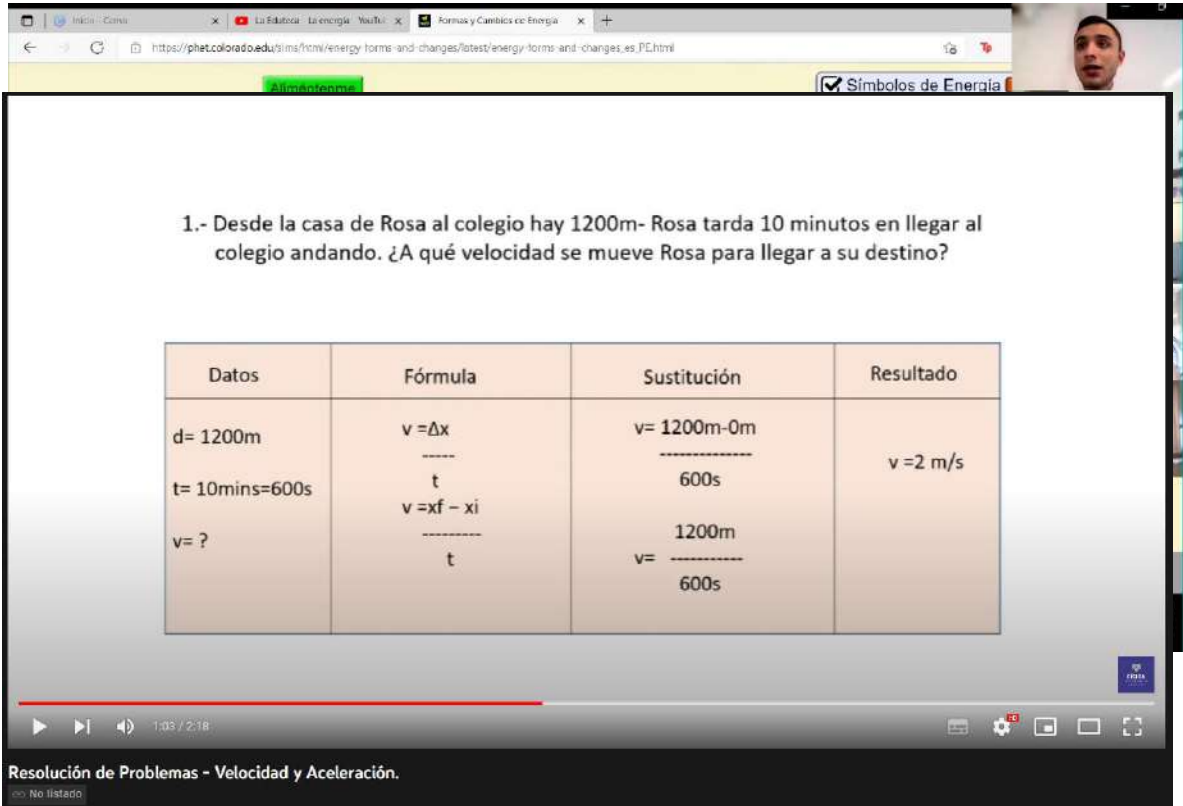
Todas

MITCA BARRERA 12 dic 2021
Las partículas del agua caliente se mueven a una velocidad de forma rápida y las partículas de la mano se mueven a una velocidad lenta por lo tanto al meter la mano en el recipiente con agua caliente las partículas del agua se mueven más lento y las de la mano se mueven más rápido hasta que se regulan y las partículas de ambos se mueven igual y el nombre que recibe esto es equilibrio térmico
Responder

Emiliano Blanco 10 dic 2021
Lo que pasa es que al meter la mano al agua caliente teniendo tu mano fría las partículas del recipiente se mueven a una mayor velocidad que las de la mano debido a la transmisión de calor cuando pasa un tiempo se hace un equilibrio entre las partículas. Este nombre recibe "Equilibrio Térmico"
1 respuesta

Eugenio Blanco 10 dic 2021
Sucede que las partículas, al introducir la mano helada al recipiente con agua caliente se mueven muy brusco que las de la mano, esto es por causa de la transferencia de calor y pasa un rato y empieza un equilibrio en las partículas a este fenómeno se le llama "Equilibrio Térmico"
1 respuesta

LUCIA CLOE CANALES FERNANDEZ 10 dic 2021
La mano le transmite la energía térmica al recipiente con agua caliente hasta que uno de estos dos predomine y se forme un balance entre las temperaturas, esto causa que las partículas se empiecen a mover las que tienen menos movimiento son las que tienen menos energía cinética y las que más se mueven son las que más tienen energía cinética El nombre que tiene este fenómeno se llama Equilibrio térmico
2 respuestas

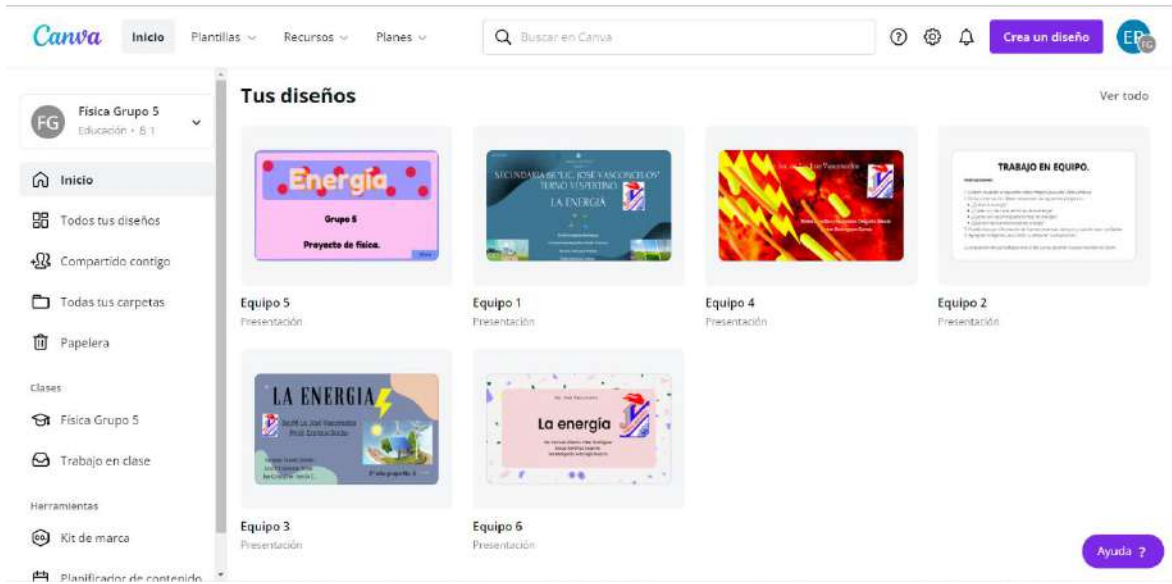


1.- Desde la casa de Rosa al colegio hay 1200m- Rosa tarda 10 minutos en llegar al colegio andando. ¿A qué velocidad se mueve Rosa para llegar a su destino?

Datos	Fórmula	Sustitución	Resultado
d= 1200m	$v = \frac{\Delta x}{t}$	$v = \frac{1200m - 0m}{600s}$	v = 2 m/s
t= 10mins=600s	$v = \frac{x_f - x_i}{t}$	$v = \frac{1200m}{600s}$	
v= ?			

Resolución de Problemas - Velocidad y Aceleración.

ANEXO 5



The screenshot shows the Canva design tool interface. At the top, there is a navigation bar with the Canva logo, tabs for 'Inicio', 'Plantillas', 'Recursos', and 'Planes', a search bar labeled 'Buscar en Canva', and a 'Crea un diseño' button. On the left side, there is a sidebar menu with options like 'Inicio', 'Todos tus diseños', 'Compartido contigo', 'Todas tus carpetas', 'Papelería', 'Clases', 'Física Grupo 5', 'Trabajo en clase', 'Herramientas', 'Kit de marca', and 'Planificadores de contenido'. The main area is titled 'Tus diseños' and displays a grid of six presentations. The presentations are: 'Energía' (Grupo 5, Proyecto de física), 'LA ENERGIA' (Equipo 1, Presentación), 'Trabajo en Equipo' (Equipo 2, Presentación), 'LA ENERGIA' (Equipo 3, Presentación), 'La energía' (Equipo 6, Presentación), and 'Trabajo en Equipo' (Equipo 4, Presentación). A 'Ver todo' link is located in the top right corner of the design grid, and an 'Ayuda ?' button is in the bottom right corner.

USO DE TECNOLOGÍAS EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Eida Acosta Almanza
Normal Superior José Medrano
a_eida@hotmail.com

Característica del trabajo: reporte parcial de investigación

Línea temática: Formación Docente, Culturas Digitales y Tecnologías Educativas.

RESUMEN

Este documento presenta resultados parciales de una investigación realizada, en el estado de Chihuahua, con la intención de identificar el uso que se da a los recursos tecnológicos aplicables a la educación y a las diferentes disciplinas para la formación de maestros de nivel secundaria, así como el conocimiento que tienen al respecto estudiantes normalistas y maestros formadores de docentes.

Este estudio considera el análisis de las destrezas que poseen tanto catedráticos como maestros en formación, a partir de las habilidades digitales para el siglo XXI que propone la UNESCO y los requerimientos de egreso que establecen los planes de estudios para la formación de docentes. Se trata de un trabajo de corte cuantitativo, donde se analiza la información recopilada mediante métodos estadísticos que permiten medir y correlacionar las variables definidas en las preguntas de indagación. Para recopilar los datos de análisis se utilizaron dos instrumentos: uno dirigido a docentes y otro a estudiantes, mismos que fueron previamente probados y validados. Los resultados preliminares que se dan a conocer en las próximas líneas presentan únicamente resultados que arroja el instrumento aplicado a formadores de docentes.

Palabras clave: formación docente, habilidades digitales, uso de tecnologías, tecnología educativa

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las exigencias del siglo XXI demandan formar ciudadanos con grandes destrezas para participar en un mundo competitivo y en constante cambio, mediado por la tecnología en todos los sectores económicos. Con ello, surge la necesidad de desarrollar habilidades digitales en los estudiantes desde la educación básica y, por tanto, contar con maestros diestros y capacitados para asesorar a sus estudiantes en el uso de recursos tecnológicos aplicados a las diferentes áreas del conocimiento.

En México, los Planes de Estudios 2018 (SEP) para la formación de maestros indican de manera puntual que los egresados de las Escuelas Normales serán capaces de utilizar de manera crítica las tecnologías de la información y la comunicación, empleado diversos recursos de este tipo para el desarrollo de habilidades de sus estudiantes. Sin embargo, son pocos los programas de estas licenciaturas que consideran en sus trayectos formativos cursos relacionados con la tecnología, en el entendido de que se atiende de manera transversal el desarrollo de estas habilidades. Para ello, es indispensable que los maestros y maestras de las escuelas normales se caractericen por utilizar de manera efectiva diversos recursos tecnológicos y disciplinares para el desarrollo de habilidades digitales en sus estudiantes.

En este sentido resulta importante conocer las competencias que poseen los formadores de docentes respecto al uso y conocimiento de tecnologías, por ello el objetivo de esta investigación se concreta en caracterizar el uso de las tecnologías de la información y comunicación por parte de los formadores de docentes de secundaria en el estado de Chihuahua. A partir de esta pretensión resultan las siguientes interrogantes: ¿Qué uso se le da las tecnologías de la información y la comunicación para fortalecer la formación docente?, ¿Cuáles son las herramientas tecnológicas que utilizan los formadores de docentes para fortalecer el perfil de egreso de sus estudiantes?

Marco Teórico

Según la UNESCO (2021), la tecnología permite transformar la educación, ya que en un primer momento facilita el acceso a los sistemas educativos, facilita el desarrollo profesional de maestros y maestras, mejora la calidad; y con ello apoya el logro de las habilidades requeridas para vivir y desarrollarse en un mundo globalizado.

La incorporación de recursos tecnológicos a las aulas se agudizó a partir de la contingencia sanitaria que se presentó a inicios del año 2020. Los sistemas educativos migraron sus espacios físicos a salas virtuales que en gran cantidad no llegaron a los educandos debido a las grandes carencias de recursos que enfrenta la población vulnerable; provocando grandes índices de reprobación y deserción a nivel global.

Ante esto, el Fondo Fiduciario UNESCO-Grupo Weidong (2020) presenta una propuesta que se centra en el uso de la tecnología para disminuir el rezago académico que se presenta desde inicios de la contingencia sanitaria. Ante ello es necesario que maestros y maestras estén preparados para hacer frente a ese reto, desarrollando habilidades no solo de uso y manejo de herramientas tecnológicas básicas, sino para la incorporación de recursos específicos de la enseñanza en las diferentes áreas del conocimiento.

Retomando las ideas de Philippe Perrenoud (2012), en cuanto a los elementos informáticos mínimos que todo maestro debe dominar, es importante que se considere la utilización de procesadores de texto; utilización de herramientas multimedia; conocimientos sobre software educativo que permita la adquisición de nuevos conocimientos y competencias en los estudiantes; programas que faciliten la enseñanza; de igual forma, el uso de la telemática como recurso para comunicar información.

Por otro lado, es indispensable favorecer la interacción de los estudiantes con la realidad y la experimentación, sobre todo en aquellas áreas disciplinares relacionadas con la ciencia, para ello la práctica docente debe verse caracterizada con el uso de laboratorios y simuladores virtuales.

A mediados del siglo XX, el doctor Seymour Papert (1995) realizó estudios sobre la incorporación de la tecnología en los procesos educativos, tomando como referente el paradigma constructivista de Piaget, considera la *acción* como determinante en el desarrollo de estructuras cognitivas. Esta teoría afirma que la construcción de nuevos conocimientos se da de manera automática y resulta más significativa cuando se construyen objetos. En este sentido, se valora el uso de la tecnología como la principal fuente para construir objetos al mismo tiempo que se va construyendo un nuevo aprendizaje.

Actualmente se dispone de grandes recursos digitales y tecnológicos que cuentan con interfaces amigables y permiten construir y crear material educativo que hace un aprendizaje significativo para el alumnado; el cual, debe conocer y utilizar todo maestro. Ante ello, es importante fortalecer la formación de maestros en el uso de tecnologías.

Varias investigaciones realizadas en instituciones formadoras de docentes, durante los últimos cuatro años, reflejan que gran parte de los catedráticos tienen conocimientos para el manejo de un sistema operativo y paquetería de ofimática, en tanto que solo un pequeño equipo de maestros utiliza software específico para la enseñanza disciplinar.

Resaltan también que, existe un gran interés y motivación por parte de los estudiantes normalistas cuando se incorporan las tecnologías, de tal forma que, en repetidas ocasiones hacen uso de ellas durante sus prácticas en las escuelas de educación básica, logrando

resultados favorables específicamente cuando se utiliza algún tipo de software relacionado con áreas de la disciplina (Varela y Valenzuela, 2020).

METODOLOGÍA

El estudio realizado es de corte cuantitativo ya que mediante el análisis de datos estadísticos ha sido posible medir y correlacionar variables definidas en las preguntas que guían la indagación y, así, generar una nueva perspectiva teórica del tema analizado.

Para la recolección de información se diseñaron dos cuestionarios que fueron aplicados de manera aleatoria en formato digital, uno dirigido a estudiantes y otro a maestros, ambos compuestos por cuatro grandes dimensiones relacionadas con: caracterización de los sujetos, uso, dominio y percepción de las tecnologías. Para efectos de los resultados parciales que en esta ocasión se dan a conocer se consideran únicamente las aportaciones de los formadores de docentes. Se contó con la participación de 67 maestros que imparten clase en alguna de las diez licenciaturas para la formación de maestros de secundaria.

RESULTADOS

Respecto a la caracterización de los maestros participantes en la muestra resalta que el 12% cuenta con estudios de doctorado, 56% de maestría y el 32% tiene únicamente estudios de licenciatura. La antigüedad en el servicio docente de la mayoría de estos maestros está entre 11 y 20 años.

En relación con la habilidad que identifica cada maestro respecto al uso de tecnología, la mayoría considera que no tiene dificultad para interactuar con las TIC's (89%).

Con la intención de rescatar la forma en que han adquirido sus habilidades digitales, se cuestiona ¿cuál ha sido la fuente de su capacitación o habilitación en el uso de tecnologías?, el 54 % de los maestros indicaron que fue de manera autodidacta, el 24% busco alguna capacitación de manera personal y solo el 6% recibió capacitación por parte de la institución. La mayoría de los participantes (46%) comentan que su última capacitación sobre este tema fue durante el último año, en tanto que el 29% comenta que fue entre 2 y 5 años atrás, el resto de ellos refiere que fue hace más de 5 años o que nunca ha recibido una capacitación en el uso de tecnologías.

Respecto a la capacitación específica que han recibido, la mayoría ha sido sobre entornos virtuales de aprendizaje y plataformas digitales. De este dato resalta que nadie mencionó haberse capacitado en el uso de software disciplinar.

Uno de los principales cuestionamientos realizados al personal docente que imparte clase en algún área disciplinar es si utiliza software propio de la especialidad, a lo que únicamente el 30% de los maestros respondió de manera afirmativa. De este porcentaje solo el 50% identificó con nombre el software que utiliza.

Se consideró importante identificar la frecuencia con que utilizan las TIC's en el desarrollo de clases, rescatando que el 70% de los maestros las utilizan de manera frecuente, en tanto que el 30% las utiliza poco o rara vez. De este último dato el 100% coincide en que es complicado o muy complicado utilizar las tecnologías en el aula.

Una de las herramientas más utilizadas para favorecer la interacción entre los estudiantes a través de tecnología es el uso de foros de discusión, sin embargo, casi el 40% de los maestros coincide que es complicado o muy complicado llegar a una verdadera reflexión e interacción entre los estudiantes por este medio.

Ante la pretensión de identificar el tipo de tecnologías que utilizan los formadores de docentes se solicitó identificar si utiliza, domina, conoce o desconoce sobre: software disciplinar, herramientas de geolocalización, herramientas de edición y reproducción de audio y video, diseño de organizadores gráficos digitales, diseño de exámenes en línea, creación de contenido web, simuladores virtuales y herramientas para trabajo colaborativo.

El 63 % de los encuestados afirman conocer las herramientas, en tanto que el 37% desconoce la mayoría de ellas. Del total de personas que conocen dichos recursos, únicamente el 16% las domina y el 5% las utiliza. En contra parte, el 4% de quienes refieren desconocer, aceptan haber utilizado estas tecnologías en algún momento dentro del aula.

Finalmente, más del 74% de los formadores de docentes comentan que el principal aspecto que obstaculiza la incorporación de tecnologías para fines académicos tiene que ver con problemas de accesibilidad, en tanto, casi el 20% habla de falta de capacitación y el porcentaje faltante refiere el mal uso que se hace de los recursos tecnológicos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como bien se planteó anteriormente, esta investigación plantea caracterizar el uso de las tecnologías de la información y comunicación por parte de los formadores de docentes de secundaria en el estado de Chihuahua. Aspecto que después de analizar los resultados, permite identificar que la mayoría de los formadores de docentes utilizan las tecnologías de manera cotidiana y cuentan con habilidades para el manejo de las mismas; sin embargo, es necesario que se fortalezca el proceso de capacitación y habilitación no solamente en el uso de herramientas informáticas básicos sino en el uso de software especializado para la enseñanza y en áreas disciplinares.

En respuesta a las preguntas planteadas se rescata la mayoría de los maestros utilizan las tecnologías las aplican en el aula para fines académicos, estando presente en la mayoría de los casos el uso de plataformas educativas, presentaciones digitales, uso de videos.

En este sentido, y con la intención de apoyar la formación de docentes que enfrentaran los grandes retos y problemas educativos se viven en educación básica, se recomienda incorporar en las capacitaciones docentes aspectos relacionados con diseño de material multimedia, diseño de exámenes digitales, creación de contenido web, uso de simuladores y laboratorios virtuales y utilización de herramientas digitales para trabajo colaborativo.

De igual forma apostar por el desarrollo de habilidades digitales en los estudiantes normalistas desde los primeros semestres de su formación, apoyados de la tutoría y con actividades complementarias.

REFERENCIAS

Papert, S. (1995). La máquina de los niños. Editorial Paidós, España

Perrenoud, P. (2012). Diez nuevas competencias para enseñar. Editorial Grao, México

SEP. (2018). DGESE. Obtenido de CEVIE: <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/>

UNESCO (2020). Aprovechar las TIC para alcanzar las metas de Educación 2030. Consultado en: <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/weidong>

Varela S. y Valenzuela J. (2020). Uso de las tecnologías de la información y comunicación como competencia transversa a la formación inicial de docentes. Revista Electronica Educare, vol. 24, num.1, pp. 172-191. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/journal/1941/194162217010/movil/, num1>.

LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE. PERCEPCIONES DEL DOCENTE EN FORMACIÓN

Autor:

Aldo Esaú Rodríguez Guevara

aldorodriguez@benmac.edu.mx

RESUMEN

La educación socioemocional es un paradigma que se ha venido afianzando recientemente en los procesos de formación a nivel internacional; particularmente en México, es una visión que se ha priorizado en las recientes reformas a los distintos niveles educativos. En el caso de la formación inicial docente, cabe preguntarnos cómo estamos formando docentes desde una perspectiva integral y un enfoque socioemocional y cómo inciden sus competencias emocionales en la construcción de su identidad profesional docente. El presente reporte parcial de investigación, presenta los resultados del análisis de una entrevista semi estructurada aplicada a estudiantes que cursan el Octavo Semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” de Zacatecas. La entrevista recupera la percepción de los docentes en formación respecto al desarrollo de sus competencias emocionales en la formación inicial y su relación con la identidad profesional docente. Los resultados permiten identificar que la gran mayoría se percibe con grandes carencias respecto al desarrollo de dichas competencias, pues no es un aspecto que se trabaje en la formación inicial, además que reconocen una relación estrecha entre este aspecto con la construcción de la identidad profesional docente.

Palabras clave: Competencias emocionales, formación inicial, identidad profesional docente, educación socioemocional.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los paradigmas educativos actuales demandan concebir la educación desde una visión humanista y holística, en la que se coloque en el centro del esfuerzo formativo, tanto a las personas como a las relaciones humanas y al medio en el que habitamos, pensar en el alumno como un sujeto complejo desde las dimensiones cognoscitiva, social y emocional. El siglo XXI exige mejorar la calidad de la educación por medio de la implementación de nuevos ambientes de aprendizaje, y adoptar nuevos paradigmas en su visión y perspectiva. Hoy en día, se demanda la formación de seres humanos, ciudadanos del mundo que con sus habilidades de comunicación, adaptabilidad, pensamiento crítico e inteligencia emocional destaquen sobre sus habilidades técnicas y manifiesten una formación integral. En el Informe Delors elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, se propuso uno de los primeros marcos para determinar las competencias necesarias en este siglo. Las cuatro perspectivas del aprendizaje descritas en este informe emblemático (a saber, conocimiento, comprensión, competencias para la vida y competencias para la acción) siguen siendo puntos de referencia y principios de organización pertinentes con miras a determinar las competencias para el aprendizaje en el siglo XXI (Luna, 2015).

Las recientes reformas en el Sistema Educativo Mexicano han considerado replantear la forma en que se percibe al proceso educativo, recuperando un enfoque humanista e incorporando la educación socioemocional como un aspecto nodal en la formación de los niños y adolescentes mexicanos. La educación socioemocional se ha incorporado con el propósito de que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida (SEP, 2017)

La formación de profesores es una de las tareas sustantivas del Sistema Educativo Mexicano, es por ello que, al igual que en la educación obligatoria, en la educación normal también se ha presentado un nuevo Modelo Educativo que busca precisamente, consolidar los planteamientos que se plantean en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, por medio de establecer referentes comunes, sin embargo, es necesario considerar, ¿cómo se está concibiendo la educación socioemocional en la formación inicial docente? y ¿cómo formar docentes desde una perspectiva socioemocional?

La formación de los docentes de educación básica debe responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en nuestro país y en el mundo. Ante los retos que ésta supone, el sistema educativo nacional ha puesto en marcha desde la primera década de este siglo, un conjunto de medidas para hacer de la educación, en sus diversos tipos y

modalidades, una de las piezas clave para atenderlos con mayores niveles de eficacia y eficiencia (SEP, 2018).

En este escenario de grandes cambios y transformación que vive nuestro Sistema Educativo, es necesario reconocer que la profesionalización de los docentes en México y en el mundo se encuentra, hoy por hoy, muy lejos de poder satisfacer los requerimientos educativos que plantea el siglo XXI y permanece atravesada por diversas polémicas. (Ducoing W, 2013)

A partir de las experiencias en los procesos de formación inicial, es posible identificar una serie de dificultades y retos que enfrentan los alumnos normalistas, los cuales muchas veces están relacionados directamente con su dimensión socioemocional. A pesar de que existe la Tutoría como una Estrategia de Acompañamiento Académico, muchas veces resulta complejo poder atender las situaciones relacionadas con este aspecto.

Al inicio del Séptimo Semestre de Formación, los alumnos de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria redactan un relato retrospectivo, dentro del cual, realizan una autoevaluación sobre el desarrollo de sus competencias con base en los rasgos que se establecen en el Plan de Estudios 1999 de esta Licenciatura; en este ejercicio describen sus percepciones respecto a los avances y carencias en cada uno de estos rasgos. Un aspecto que llama especialmente la atención tiene que ver con el hecho de que los alumnos identifican como algunas de las principales dificultades o debilidades, algunas cuestiones relacionadas al desarrollo de sus habilidades socioemocionales. Enseguida se presenta algunos fragmentos de estos ejercicios de autoevaluación:

“En general considero que en la mayoría de los rasgos he logrado tener un desarrollo favorable, desde las habilidades intelectuales hasta las competencias didácticas, sin embargo, mis mayores dificultades se encuentran en el manejo de las situaciones que se generan sobre todo en las prácticas, la sobrecarga de trabajo, el estrés por las planeaciones, la frustración por no poder lidiar con todas estas cuestiones, aunque estos son aspecto que no aprendes en la escuela normal, tú tienes que aprenderlo de manera autónoma”

(Relato de autoevaluación de las competencias, Docente en Formación.)

“...en cuanto a la identidad profesional, considero que es en el rasgo en el que se presentan más carencias de mi parte, creo que es complicado asegurar que consideras a la docencia como una carrera de vida, a veces es difícil lidiar con adolescentes que lo único que quieren es hacerte la vida imposible, que disfrutan verte molesto, y agrado a ello, llegar a la casa, revisar tus planeaciones, los contenidos, redactar el diario, y por si fuera poco, hacer tu vida, no sencillo lidiar con todo esto...”

(Relato de autoevaluación de las competencias, Docente en Formación.)

Ante este escenario, se identifica una problemática relacionada con el desarrollo de las competencias emocionales del alumno normalista durante su proceso de formación inicial y la relación de estas competencias con la construcción de su identidad profesional docente, entonces, ¿qué estamos haciendo al interior de las escuelas normales para formar a los futuros docentes en esta dimensión emocional? o mejor dicho ¿por qué no lo estamos haciendo?

En Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad establece en su perfil de egreso 5 rasgos que definen los saberes a consolidar al concluir el proceso de formación inicial docente:

1. Habilidades intelectuales específicas

2. Dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria
3. Competencias didácticas
4. Identidad profesional y ética
5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela (SEP, 1999)

Si revisamos este perfil de egreso, no es posible identificar de manera explícita algún rasgo o competencia que haga referencia a la dimensión socioemocional del alumno. Cabe recalcar que este plan de estudios data de 1999 y que actualmente ya existe un rediseño curricular del mismo, del cual se modifica incluso el nombre de la Licenciatura, quedando ahora como Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria.

El rediseño curricular de la educación normal, atendió directamente a poder armonizar los procesos de formación docente con los planteamientos del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, en el cual, la educación socioemocional juega un papel protagónico, colocándola como una de las Áreas de Desarrollo Personal y Social dentro del currículo obligatorio; sin embargo, al revisar la Malla Curricular de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (Imagen 1), es posible identificar que sólo aparece un curso relacionado con este aspecto, el cual se ubica en el Trayecto Formativo Bases Teórico Metodológicas para la Enseñanza, durante el segundo semestre y se denomina Desarrollo Socioemocional y Aprendizaje.

Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria							
1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
Desarrollo en la asistencia a h / 4.5 h	Desarrollo socioemocional y aprendizaje a h / 4.5 h	Ateneación y evaluación 6 h / 6.75 h	Neurociencia en la asistencia a h / 4.5 h	Educación inclusiva a h / 4.5 h	Fundamentos de la educación a h / 4.5 h	Retos actuales de la educación en México a h / 4.5 h	Aprendizaje en el Servicio 20 h / 6.4 h
Problemas socioeconómicos y políticos de México a h / 4.5 h	Teorías y modelos de aprendizaje a h / 4.5 h		Gestión del centro educativo a h / 4.5 h	Metodología de la Investigación a h / 4.5 h	Fortalecimiento pedagógico a h / 4.5 h	Educación Física a h / 4.5 h	
Retos en el aula diversa a h / 4.5 h	Prácticas con proyectos a h / 4.5 h	Ateneación en el aula diversa a h / 4.5 h	Evaluación en el aula diversa a h / 4.5 h	Conexiones y aprendizajes en redes a h / 4.5 h	Proyectos de intervención socioeducativa a h / 4.5 h	Autonomía curricular a h / 4.5 h	
Telesecundaria y telebachillerato en México a h / 6.75 h	Resolución de problemas matemáticos a h / 6.75 h	Matemáticas, ciencia y tecnología a h / 6.75 h	Didáctica de la Historia a h / 4.5 h	Didáctica de la Física a h / 4.5 h	Didáctica de la Química a h / 4.5 h	Investigación educativa a h / 6.75 h	
Comunicación y producción de textos a h / 6.75 h	Prácticas sociales del lenguaje a h / 4.5 h	Idioma extranjero a h / 4.5 h	Conceptos históricos a h / 4.5 h	Geografía social a h / 4.5 h	Formación Ciudadana a h / 4.5 h	Didáctica de las artes a h / 6.75 h	
	Optativo 4h / 4.5 h	Optativo 4h / 4.5 h	Optativo 4h / 4.5 h	Optativo 4h / 4.5 h	Optativo 4h / 4.5 h		
Herramientas para la observación y análisis de la escuela y comunidad a h / 4.5 h	Observación y análisis de la cultura escolar a h / 4.5 h	Prácticas docentes en aula a h / 6.75 h	Estrategias de trabajo docente a h / 6.75 h	Innovación para la docencia a h / 6.75 h	Proyectos de intervención docente a h / 6.75 h	Práctica profesional y vida escolar a h / 6.75 h	
34 h / 38.25 h	36 h / 40.5 h	35 h / 40.5 h	36 h / 40.5 h	36 h / 40.5 h	36 h / 40.5 h	32 h / 36 h	
101. Desarrollo de competencias socioemocionales a h / 6.75 h	101. Desarrollo de competencias socioemocionales a h / 6.75 h	101. Desarrollo de competencias socioemocionales a h / 6.75 h	101. Desarrollo de competencias socioemocionales a h / 6.75 h	101. Desarrollo de competencias socioemocionales a h / 6.75 h	101. Desarrollo de competencias socioemocionales a h / 6.75 h	101. Desarrollo de competencias socioemocionales a h / 6.75 h	

Imagen 1. Malla Curricular de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria.

La situación que genera un punto de análisis tiene que ver con el hecho de considerar que, no existe una visión explícita sobre una formación desde un enfoque socioemocional, ni en Plan de estudios 1999 ni el 2018, al menos en el caso de la Licenciatura en Telesecundaria, lo cual pone sobre la mesa el hecho poder generar desde la formación inicial docente condiciones para que pueda propiciarse el desarrollo de las competencias emocionales de los alumnos normalistas.

Objetivo General:

Analizar las percepciones del docente en formación respecto al desarrollo de sus competencias emocionales en relación a la construcción de su identidad profesional docente durante la formación inicial.

Objetivo específico:

Identificar la relación que se establece entre las competencias emocionales y la construcción de la identidad profesional docente.

Pregunta central:

¿cuáles son las percepciones del docente en formación respecto al desarrollo de sus competencias emocionales en relación a la construcción de su identidad profesional docente durante la formación inicial?

Pregunta específica:

¿Cómo se relacionan las competencias emocionales del docente en formación con la construcción de su identidad profesional docente?

MARCO TEÓRICO

El paradigma de la educación socioemocional se concibe como un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética (Bisquerra Alzina, 2014)

Las competencias emocionales se analizan desde la perspectiva de (Fernández, 2005), (Pérez-Escoda, 2012), (Bisquerra, 2014), quienes plantean la trascendencia de la educación socioemocional como un paradigma emergente en los procesos de formación en todos los niveles educativos, reconociendo a las emociones como un factor ligado estrechamente al aprendizaje. Cada uno de estos autores realiza sus aportes partiendo de una corriente Humanista.

(Fernández, 2005) plantea que un desafío fascinante para la escuela actual es educar a los alumnos tanto académica como emocionalmente. Este desafío está justificado por el número creciente de programas de prevención e intervención para jóvenes en España. Muchos de estos programas incluyen habilidades de Inteligencia Emocional (IE), pero carecen de un marco teórico y empírico.

(Pérez-Escoda, 2012), quien propone un modelo teórico de competencia emocional que establece que las competencias emocionales se pueden agrupar en cinco grandes dimensiones: Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, la competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

La conciencia emocional integra la capacidad de ser consciente de las propias emociones, y la capacidad de captar el clima emocional en un contexto específico. Regulación emocional se refiere a la capacidad de utilizar las emociones adecuadamente. Autonomía personal incluye un conjunto de características relacionadas con el automanejo de emociones tales como: la autoestima, la actitud positiva ante la vida, la responsabilidad, la capacidad de analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos cuando sea necesario, y las creencias de autoeficacia. La competencia social se refiere a la capacidad de establecer relaciones positivas con otras personas. Se requiere el dominio de habilidades sociales básicas, la comunicación efectiva, el respeto por los demás, la conducta prosocial asertiva. Competencias para la vida y el bienestar se refiere a la capacidad de mostrar un comportamiento responsable y adecuado para resolver los problemas de tipo personal, familiar, profesional, sociales dirigidos a la mejora de la persona y de la sociedad del bienestar.

Sobre la identidad profesional docente se recuperan los aportes de (Vaillant, 2008) (Marcelo, 2009) (Aristizábal & García, 2012), , (Madrid, D., Mayorga-Fernández, 2017) (Porta et al., 2015),. (Rodríguez & Pedrajas, 2016), (Cantón,I.,Tardif, 2018) , (Guzmán, 2018), quienes de forma general han estudiado este eje desde un enfoque cualitativo, coincidiendo en el hecho de caracterizarlo como un proceso complejo y multifactorial. La mayoría de los autores abordan la IPD desde una perspectiva psicológica, pedagógica y social, por lo que se ubican en una corriente Pedagógica Humanista.

La identidad profesional docente es un proceso de carácter multidimensional, dinámico y cambiante que contribuye a formar las personas a partir de sentimientos clave en la relación entre subjetividad, el contexto social, la propia biografía y las experiencias de formación profesional, esta construcción empieza a forjarse cuando la persona es alumno/a en la educación infantil y no deja de desarrollarse a lo largo de toda su vida, aunque cuando ya sean profesores en ejercicio. Constituye un continuo cargado de significados e interpretaciones de la experiencia (Vivar & Mayorga-fernández, 2017, p.376) .

En las últimas décadas, el concepto de identidad docente se ha convertido en un área de investigación que ha ido evolucionando de manera significativa. Este se refiere a la relación

entre la vida y experiencias personales y de formación de los docentes con su vida profesional. Este campo empieza a cobrar importancia dado que la identidad profesional determina cómo enseñan los profesores, cómo se desarrollan profesionalmente y cómo se relacionan con los cambios educativos que se reflejarían significativamente en la eficacia en la escuela. (Aristizábal & García, 2012)

La identidad profesional del profesorado constituye un complejo constructo teórico, que se construye a partir de la interrelación de diferentes dimensiones psicosociales. En este sentido, es necesario abordar la problemática de la identidad profesional docente desde una perspectiva internacional y comparada, que contemple no solo la dimensión psicológica e intraindividual del profesorado, sino también el enraizamiento histórico y sociocultural de la escuela de cada país, así como otros aspectos definitorios del ejercicio docente, se ha revelado como una tarea altamente compleja y arriesgada (Cantón & Tardif, 2018).

METODOLOGÍA

Para el desarrollo del presente trabajo de corte cualitativo, se aplicó una entrevista semi estructurada a 9 docentes en formación que cursan el octavo semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria de la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho de Zacatecas. La entrevista va enfocada a recuperar las percepciones de los docentes en formación respecto a cómo ha sido el desarrollo de sus habilidades socioemocionales durante su proceso de formación y cómo estas habilidades se relacionan con la construcción de su identidad profesional docente.

1. ¿En qué medida considero he desarrollado competencias emocionales socioemocionales durante mi proceso de formación inicial?
2. ¿Qué importancia tienen las competencias emocionales para el desarrollo de las competencias docentes que requiere el nuevo maestro?
3. ¿Cómo considero que mis competencias emocionales inciden en la construcción de mi identidad profesional docente?
4. ¿De qué manera mi proceso de formación inicial docente ha potenciado el desarrollarme en el ámbito socioemocional?

RESULTADOS

El análisis de resultados parciales derivados de las respuestas a la entrevista, se realiza desde los planteamientos de Foucault (1986) y Touraine (1997) que hacen referencia a que el sujeto se construye en un primer momento a partir de reconocerse como individuo, sus carencias, limitaciones y potencialidades; es un proceso en el que se da la voluntad de obrar y de ser reconocido como actor social para después ser sujeto en relación con los otros.

Pregunta 1 ¿En qué medida considero he desarrollado mis competencias emocionales durante mi proceso de formación inicial?

Se manifiestan básicamente 2 posturas, la primera hace referencia a que se considera que se ha presentado un desarrollo considerable en dichas habilidades, mientras la otra considera que desde la formación inicial no se ha trabajado en esa parte.

Se han desarrollado en gran medida	No se han desarrollado de manera considerable
(33%)	(67%)

Respecto esta pregunta los docentes en formación externan respuestas como:

Se han desarrollado en gran medida:

“[...]Considero que se han logrado desarrollar de gran manera, debido a que desde que inicie mi formación inicial, mis competencias emocionales han tenido un papel muy importante dentro de mis prácticas docentes, estas me han permitido poder pensar cómo reaccionarían las personas a mí alrededor, a controlar mis propias emociones, a regularlas y mantener un punto de equilibrio. Antes de iniciar mi formación como docente mis emociones eran muy inestables, cualquier cosa que me afectara y se hacía un descontrol, no tenía la capacidad de regularme a mí mismo”. (O)

No se han desarrollado de manera considerable

“[...]Estas competencias emocionales no las había percibido durante los primeros años de la carrera, al menos no en el sentido de que debían ser trabajadas en la escuela normal ni en la telesecundaria, sino como algo más personal, sin embargo, teniendo conocimiento de la importancia que éstas tienen últimamente en la educación, creo que en la escuela normal ha faltado poner atención en este aspecto para que sea un proceso a trabajar en la formación inicial docente”. (L)

Como se observa, aunque son dos percepciones opuestas, la mayoría de los docentes en formación percibe que el desarrollo en sus competencias emocionales ha sido carente y, además, señalan que por parte de la formación inicial es un aspecto que no se atiende. Lo cual, como formadores de docentes nos debe llevar a reflexionar acerca de cómo podemos

potenciar este aspecto que hoy en día es fundamental, pues como ya se ha venido mencionando, uno de los componentes esenciales que hoy fundamentan el modelo educativo vigente, tiene que ver precisamente con esta perspectiva de la educación socioemocional.

Lo anterior nos lleva a reconocer que definitivamente este es un aspecto que representa un área de oportunidad desde la formación inicial docente, pues ¿cómo formar sujetos en la educación básica como competencias emocionales, si no estamos formando docentes con estas mismas competencias?, ¿qué estamos haciendo desde la formación inicial para que el futuro docente visualice ese vacío en su formación? y finalmente ¿cómo formar docentes con competencias emocionales sólidas desde la formación inicial? Este estudio marca un precedente para en lo posterior, poder aportar algunas respuestas a estos cuestionamientos que se derivan del análisis del primer cuestionamiento.

Pregunta 2: ¿Qué importancia tienen las competencias emocionales para el desarrollo de las competencias docentes que requiere el nuevo maestro?

Respecto a esta pregunta, el 100% de los entrevistados coincide en la importancia que tienen competencias emocionales para el desarrollo de las competencias docentes. La totalidad identifica y señala que es de gran importancia para el futuro docente contar con estas habilidades desde la idea de poder formar en el mismo sentido:

[...]Creo que son muy importantes, porque estas competencias te permiten estar regulado y enfocar tu trabajo hacia donde debería de ir o poner más énfasis en algunas otras habilidades que se requieren para poder ser buen profesor, además hay una frase muy famosa que dice “no puedes enseñar lo que no sabes hacer”, cómo pretendemos ayudar a nuestros alumnos a controlar sus habilidades socioemocionales cuando ni nosotros mismos somos capaces de tal cosa. (E)

[...] las competencias emocionales tienen gran impacto para el desarrollo de las competencias docentes por el hecho de que el maestro debe poner en juego sus propias emociones para realizar un buen trabajo, en donde sea capaz de autorregularse en cuanto sus comportamientos y responsabilidades, para posteriormente poder impartir una buena enseñanza (W).

Como se observa, la totalidad de los docentes en formación reconoce la importancia que adquiere el desarrollo de estas competencias, en un primer momento como un aspecto que te permite estar en equilibrio y regulado como profesor, reconociendo también que hoy en día es un aspecto importante dentro de la educación básica y que, por lo tanto, si ellos como docentes no logran desarrollarlo, será difícil propiciarlo en sus alumnos.

Además, reconocen este tipo de competencias como parte o complemento de las competencias docentes, que si bien, no se establecen como tal en su perfil de egreso, ellos le adjudican esa relevancia considerando que de esta forma se podrá impartir una buena enseñanza.

Ante este cuestionamiento, es posible identificar que, a pesar de que dentro de las asignaturas que integran el mapa curricular cursado por los docentes en formación entrevistados, no se incluyen este tipo de temas, a partir de sus experiencias en las prácticas profesionales y una autoevaluación que ellos mismos realizan, se logra reconocer la trascendencia de esta

perspectiva de la educación socioemocional, lo cual nos debe llevar a pensar en incluir y relacionar este tipo de temáticas dentro de la formación inicial, pero además, orientar la formación también desde esta perspectiva.

Pregunta 3 ¿Cómo considero que mis habilidades socioemocionales inciden en la construcción de mi identidad profesional docente?

En esta pregunta el 100% de los docentes en formación reconoce la relación y la incidencia que se da entre las competencias emocionales y la identidad profesional docente, considerando que en ambos casos se trata de cuestiones que tienen que ver con la vocación y la iniciativa por ser docente, además de que son procesos intrínsecos relacionados de manera directa:

[...] *Son aspectos que involucran en la identidad porque ser docente es incidir en la vida de otros, con el trabajo diario con los alumnos que gran parte de su día lo viven en las aulas y con los docentes. Es por eso que se requiere educar conforme a ello, asumiendo el papel de guía que el alumno requiere en el aula en todos los sentidos, pues lo académico no sólo son las cuestiones de contenidos en disciplinas, inclusive ahí se requieren las competencias emocionales para enseñar de una forma óptima, así como formar relaciones con los alumnos que generen buenos ambientes de aprendizaje y con los padres de familia [...]* (G)

Al analizar las respuestas, es posible identificar el reconocimiento y la relación que establecen los docentes en formación respecto a estos dos elementos: competencias emocionales e identidad profesional docente, pues es evidente que tienen un conocimiento claro de las implicaciones de la identidad profesional docente, al reconocer que como docentes, incidimos en la vida de las demás personas y que por lo tanto, este tipo de competencias permitirán al docente fortalecer el hecho de asumirse como docente, entendiendo que si me reconozco como sujeto y como profesional en todas mis dimensiones, podré reconocirme como docente.

Se reafirma la idea de que la identidad profesional es un proceso no lineal, es un proceso multifactorial e interactivo caracterizado por las dificultades que son eficazmente superadas con la apropiación de competencias profesionales puestas en contextos reales de desempeño, generalmente son los espacios que corresponden a las prácticas profesionales. En este tipo de competencias profesionales, los docentes en formación reconocen a las competencias emocionales, pues al enfrentarse a las condiciones reales de trabajo en el séptimo semestre, reconocen que, en este espacio, se generan una serie de complejidades que provocan contradicciones que producen malestar, tensión y dudas que colocan al profesor en la encrucijada de la determinación social y la mirada individual y subjetiva (Vanegas, C., Fuentealba, 2019), permitiendo estas dificultades, fortalecer y reafirmar la identidad profesional docente.

Pregunta 4 ¿De qué manera mi proceso de formación inicial docente ha potenciado el desarrollarme en el ámbito socioemocional?

En esta pregunta la gran mayoría de los entrevistados (77%) coincide en considerar que su proceso de formación inicial no ha potenciado el desarrollo de estas competencias, en general valoran como altamente favorable su proceso de formación, pero sí consideran que específicamente en el desarrollo de las habilidades socioemocionales fue poco lo que se aportó de manera intencionada, más bien cada uno las desarrolló de manera autónoma.

*[...]se ha exigido el desarrollo de ciertas competencias emocionales para el manejo de la enseñanza con ellas, atendiendo sus características. Pero la reflexión de mi actuación ha sido algo interno, esta ha sido propiciada por la formación docente al conocer cómo es el trabajo, no sólo en contacto con otros, si no para otros, que exige ciertas cuestiones que implica reconocer al otro como ser humano a partir de la enseñanza, por lo que en este proceso he aprendido a que se requiere una autorregulación y el desarrollo de las habilidades socioemocionales para desenvolverse en las aulas escolares con los grupos.
[...]*

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Existen dos posturas generales respecto a las percepciones de los entrevistados en referencia al desarrollo de sus habilidades socioemocionales, mientras algunos consideran presentar un gran avance otros se reconocen con fuertes carencias en este sentido.

podemos identificar ciertas generalidades en las percepciones de los docentes en formación respecto a la importancia de las habilidades socioemocionales y su relación con la construcción de su identidad profesional docente. La totalidad de los encuestados reconoce la trascendencia de un tema como lo son las habilidades socioemocionales, específicamente como habilidades propias del futuro docente, sin embargo, un aspecto que llama a atención tiene que ver con el hecho de que se afirma que o es un aspecto o una dimensión que se trabaja desde la formación inicial.

La totalidad de los entrevistados identifica una estrecha relación entre el desarrollo de las habilidades socioemocionales y la construcción de la identidad profesional docente, lo cual nos hace pensar en la necesidad de reforzar la dimensión socioemocional desde los procesos de formación, pues como vimos esta no se trabaja ni desde la curricula ni desde las prácticas docentes.

Si queremos lograr los fines de la educación planteado en el modelo educativo para la educación obligatoria específicamente aquellos relacionados a la educación socioemocional y jóvenes de nuestro país debemos reformular los procesos de formación inicial y

encaminarlos a un verdadero enfoque humanista en el cual se tenga por premisa que solamente un docente integral y completo podrá formar ciudadanos en el mismo sentido.

REFERENCIAS

- Aristizábal, A., & García, Á. (2012). Construcción De La Identidad Profesional Docente: ¿Posibilidad O Utopía? *Revista Educyt*, 126–138.
- Bisquerra Alzina, R. (2014). Educación emocional e interioridad. *Maestros Del Corazón. Hacia Una Pedagogía de La Interioridad*, 1–20.
- Ducoin W, P. (2013). La Escuela Normal. Una mirada desde el otro. In *UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, México D.F.* (Vol. 6).
- Fernández, P. (2005). *La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey Emotional Intelligence and emotional education from Mayer and Salovey 's model*. 19(3), 63–93.
- Fortoul Ollivier, M. B. (2008). La concepción de la enseñanza según los estudiantes del último año de la licenciatura en Educación Primaria en México. *Perfiles Educativos*, XXX, 72–89.
- Guzmán Palacios, L. A. (2018). *La construcción de la identidad profesional docente. Estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía en programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado*. 1. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=158326>
- Luna, C. (2015). *El Futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?; Education, research and foresight: working papers; Vol.:14; 2015*. 19. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996s.pdf>
- Pérez-Escoda, N. (2012). *Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares*.
- Porta, L., De Laurentis, C., & Aguirre, J. (2015). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. *Praxis Educativa*, 19(2), 53–56.
- SEP. (1999). *Plan de estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos básicos*. 82. Retrieved from <http://ensech.edu.mx/docs/Plan de estudios 1999.pdf>
- SEP. (2017). *Educación socioemocional y tutoría*. 515–581. Retrieved from <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9615011e.pdf>
- SEP. (2018). *Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*. (SEP, ed.). México, D.f.
- Touraine, Alain. (1997) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes* Madrid, PPC Editorial
- Vanegas, C., Fuentealba, A. (2019). *IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE* ,

REFLEXIÓN Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA: CONSIDERACIONES TEACHING PROFESSIONAL IDENTITY , REFLECTION AND PEDAGOGICAL. 58(1).

<https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.780>

Vivar, D. M., & Mayorga-fernández, M. J. (2017). *Construcción y reconstrucción de la identidad de los futuros docentes a través de sus autobiografías académicas [en] Construction and reconstruction of teaching identity through academic autobiographies : a practical experience. 28(2), 375–389.*

LAS APPS EDUCATIVAS EN LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Mtra. Antonia Olguín Neria, aolguin@envm.edu.mx

Dr. Juan Reyes Olvera, jreyes@envm.edu.mx

Mtra. Astrid Ojeda Aguilar, aaguilar@envm.edu.mx

Institución: Escuela Normal “Valle del Mezquital”, Progreso de Obregón, Hidalgo.

Línea temática: 8. Formación Docente, Culturas Digitales y Tecnologías Educativas.

RESUMEN

Las Escuelas Normales sufrieron cambios relevantes al desplazar los procesos de formación presencial a entornos a virtuales y atender las políticas educativas implementadas por el gobierno. La investigación denominada las Apps Educativas en la práctica docente en la educación a distancia, se desarrolló en la Licenciatura en Educación Primaria, de la Escuela Normal “Valle del Mezquital”, ubicada en Progreso de Obregón, Hidalgo, México; a partir de la implementación de las Tecnologías de la Información y las Comunicación (TIC), en la práctica docente durante la pandemia por COVID-19. La cual tuvo como propósito reconocer el sentido pedagógico de las Apps en la enseñanza y aprendizaje. La metodología de investigación consideró el enfoque cualitativo, mediante el diseño de campo y método de comparación constante. Los resultados evidencian que las Apps Educativas afianzan conocimientos de los estudiantes, su uso requiere de un plan pedagógico previo por parte del docente, promueven el auto-aprendizaje y generan motivación en los alumnos. Los docentes reconocen necesidades de capacitación relacionados con el uso de las Apps en contextos adversos en la educación a distancia y como respuesta emergente ante la pandemia.

Palabras clave

Educación a distancia, Aplicaciones educativas, Práctica docente

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El crecimiento tecnológico ha sido indetenible, las TIC reflejan innovación y renovación de manera permanente. La formación de docentes debe responder a las demandas de la sociedad y, por consiguiente, a la revolución digital, pero ¿cómo lograr que el estudiante sea autónomo, creativo, crítico, con capacidades y competencias para desenvolverse en un contexto adverso e incierto? Cuestionamiento que puede tener una serie de connotaciones y nos permite reflexionar el quehacer docente en la enseñanza y el aprendizaje a distancia en la Escuela Normal “Valle del Mezquital” ante la pandemia Covid-19.

Las Aplicaciones Educativas se convierten en una actividad vinculante con el alumno, al utilizar dispositivos y medios que son de uso cotidiano. Las TIC han influido en la forma de enseñar, basados en la premisa de que, al implementarla se mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sangrá y González-Sanmamed, 2010, citado en Morales, et al., 2020), desde esta perspectiva, la educación como motor de desarrollo y cambio social, le corresponde formar un ser humano que responda a las características requeridas de la sociedad cambiante y digital, para ello es necesario revisar ¿cómo se realiza? y asumir la responsabilidad que corresponda como institución de nivel superior. Derivado de la pandemia en la Educación Normal, se generaron una serie de acciones, desde instancias federales, estatales e institucionales, con la finalidad de fortalecer las competencias digitales de los docentes. Las acciones ha sido diversas, pero, no se ha logrado consolidar habilidades digitales que demanda el marco común europeo (2017). Los docentes deben estar actualizados y responder a las necesidades de sus estudiantes. En el ciclo escolar 2021-2022, se inicia la investigación con la intención de conocer las aplicaciones educativas que usan los docentes en sus clases a distancia; se reconoce que sólo el 28% usa aplicaciones y el 72% utiliza la plataforma como Classroom y *WhatsApp*. Así mismo, se consideran las aportaciones que dan los docentes en las sesiones de academia de las licenciaturas en primaria; en donde, un sector de docentes usa aplicaciones educativas e incorporan en la enseñanza y aprendizaje a distancia, y otro sector evidenció la poca o nula utilización de estas.

Lo anterior lleva a la reflexión, en virtud de que hace más de una década la institución ha dotado gradualmente a los docentes de equipo de cómputo o laptops, así como, diversos cursos para fortalecer sus habilidades digitales, por lo que se espera exista avance en el uso pedagógico de tecnologías. Las intervenciones que realizan los docentes en la sesión de academia de la licenciatura en educación primaria, permite reconocer que se hace uso instrumental de la tecnología, dejan ver el desconocimiento de las múltiples y variadas herramientas que brindan las Apps Educativas e incluso no ofrecen alternativas para la intervención docente en el aprendizaje a distancia. Otro aspecto que se analiza, son las planificaciones didácticas, en las que se identifica que el desarrollo de actividades poco cambian el rol del docente o las tareas académicas de los estudiantes. Situación que permite visualizar a docentes que comparten archivos a través de medios digitales, para realizar

consulta de contenidos, uso de presentaciones digitales y videos. Estas actividades escasamente se articulan con un diseño instruccional para la modalidad a distancia y el uso de herramientas tradicionales que resultan poco novedosas para los estudiantes. Por otra parte, se identifican a docentes que utilizan algunas *Apps*, así como, quienes reconocen la finalidad del uso y sobre todo la manera en que estas impactan en el aprendizaje y por ende en los desempeños de los estudiantes. Derivado de lo anterior, se origina la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera los docentes utilizan las *Apps* educativas, que favorecen el aprendizaje a distancia en la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Valle del Mezquital, de Progreso de Obregón, Hidalgo, en el ciclo escolar 2021-2022?

MARCO TEÓRICO

La educación no escapa de la influencia del avance científico, por ello no puede permanecer ajena a las alternativas, aplicaciones y plataformas que las tecnologías ofrecen. Al respecto Nieto & Marqués (2016), refieren que:

El impacto de las tecnologías en la educación no se limita a proporcionar instrumentos para la mejora didáctica. La tecnología puede constituir en sí misma un elemento que desencadene y genere un cambio de los esquemas tradicionales por el que se viene abogando desde hace prácticamente un siglo, (p.8).

Los docentes se enfrentan continuamente a retos, uno de ellos fue la pandemia, lo que implicó atender desde su espacio las necesidades propias de cada contexto, de ellos que se revisen qué son las aplicaciones educativas.

Aplicaciones Educativas

Ardila (2017), refiere que las aplicaciones educativas o *Apps* educativas son herramientas que están diseñadas para ayudar afianzar los conocimientos de los estudiantes en las diferentes áreas de aprendizaje; cuentan con imágenes, sonidos, dibujos y animaciones, son creadas para las diferentes edades y según el área del conocimiento a trabajar. Ferran Adell, (citado por la APEGA, 2020), dice que la aplicación móvil educativa, refiere a un programa informático que puede instalarse y utilizarse en dispositivos móviles, con el objetivo de que quien use, desarrolle y aprenda habilidades o conceptos determinados. Son transversales, porque cualquier docente o profesional con conocimientos mínimos de gestión de herramientas informáticas puede aprender a crear una; además, facilitan el camino para mejorar el aprendizaje, su uso se condiciona a un plan pedagógico previo. Permiten a los alumnos un aprendizaje dinámico y comprensible al recibir la clase.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología (UNESCO, citado en Jaramillo, 2017), refiere que el uso de Apps Educativas tiene el propósito de facilitar la construcción del conocimiento y desarrollar en los estudiantes la habilidad para resolver problemas en una plataforma flexible que promueve el autoaprendizaje. Rodas, Tapia y Torpoco (2015, citado en Cajo e Iquise 2020), indica que los docentes y estudiantes pueden aumentar su conocimiento al utilizar estas herramientas. Por su parte, Monta (2020), reconoce a las Apps Educativas como recursos didácticos pueden apoyar a los docentes en el proceso de enseñanza al incrementar el interés de aprendizaje por los estudiantes. Monsalve y Valderrama (2016), consideran criterios pedagógicos en la selección de Apps:

- Participación. Deben permitir la participación, discusión e interacción entre de los estudiantes.
- Interacción. Se adaptan a la interacción del docente con sus estudiantes y contenga contenidos dinámicos, accesibles y comunicativos.
- Elaboración de contenidos. Acordes a las habilidades de cada estudiante y que favorezca el diseño de materiales.
- Permiso a la información. Acceso a los recursos educativos mediante distintos dispositivos celulares, *tablets* o computadoras.
- Evaluación y seguimiento al cliente. Favorece el seguimiento a los estudiantes en su aprendizaje y permita autoevaluar el proceso de aprendizaje.
- *Feedback*. Permiten la retroalimentación para mejorar en su aprendizaje.
- Evaluación. Herramientas que permitan evaluaciones mediante actividades orientadas a la solución de problemas.

Los criterios pedagógicos podrían ampliarse, pero Villalonga & Marta-Lozano (2015), consideran la sencillez de la aplicación, la usabilidad y accesibilidad, sumado al diseño atractivo, la disponibilidad, la diversidad temática y la adaptabilidad a las necesidades del usuario.

La práctica docente

Hernández (2015), concibe a la práctica docente como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación, circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos. Campuzano (2019), enuncia el resultado emanado de acciones educativas que el profesor realiza de manera consciente e intencionada que se desarrollan en un espacio, con interacciones entre los distintos actores involucrados en la formación. Estas interacciones enmarcan una estructura metodológica (presentación del conocimiento, el ambiente de aprendizaje, los contenidos educativos, las estrategias

didácticas, los recursos y la evaluación) y todas las actividades dentro de una institución escolar, donde convergen distintos ámbitos, estilos de docencia, el cual se retroalimenta y renueva constantemente con el propósito de mejorar y transformar. Pérez (2019), refiere que la práctica docente contiene una serie de elementos que este mismo procura, posee e integra a la enseñanza medios y recursos didácticos, experiencias, saberes y creencias; las concepciones educativas, psicopedagógicas y sociales; al igual que habilidades e intencionalidades éticas y profesionales, tendencias políticas e ideológicas; así como modificaciones graduales que conllevan al cambio, como son las referidas a las reformas curriculares y otras disposiciones oficiales.

La educación a distancia

Beltrán (2020), dice que la educación a distancia es un sistema de enseñanza que se desarrolla a través de las tecnologías de la información con el fin de evitar el desplazamiento de los alumnos al lugar de estudio. Moreno (citado en Zubieta, Rama, 2015), indica que se propicia el acercamiento con quienes se encuentran lejos de las instituciones educativas, concibe a la educación a distancia como la existencia de un centro educativo o institución que coordina, diseña, elabora y distribuye materiales, un medio de comunicación (dimensión tecnológica), unos estudiantes que se sitúan en distintos puntos geográficos, y alguna forma de interacción, con el intercambio de mensajes a través de algún medio (carta, teléfono, fax, correo electrónico, etc.). La característica esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje en la formación a distancia de acuerdo a Lima y Fernández (2017), es la comunicación mediada por las TIC.

Los estudios en el uso de Aplicaciones Educativas

Salcines-Talledo & González-Fernández (2020), realizan un estudio cuantitativo, para conocer el uso que dan docentes y alumnos a las aplicaciones educativas; en sus resultados identifican que los estudiantes usan las aplicaciones más que los docentes, *WhatsApp* es la herramienta más utilizada. Hamon y Portela (2017), analizan las Apps Educativas como herramientas pedagógicas, en una institución Educativa de nivel básico; dicho estudio, busca identificar si estudiantes y docentes usan la App Educativa *GCompris* para la asignatura de inglés. El estudio es cualitativo y descriptivo, los resultados recomiendan la capacitación permanente de docentes, en virtud que desconocen las Apps Educativas. La Universidad Galileo (2020), a partir de un estudio concluye que en la actualidad está aumentando la demanda de consumo y desarrollo de Apps educativas, diseñadas para jugar y aprender, durante el distanciamiento social. Debido a este aislamiento, la mayoría de países en el

mundo experimentan, buscan *Apps* Educativas para aprender ya sea un idioma, lenguaje a señas, fortalecer conocimientos en ciencias o practicar matemática. Por otra parte, Juca (2016), se analizan los elementos teóricos relacionados con los estudios conceptuales y prácticos sobre la educación a distancia con el uso de las TIC en la formación inicial y continua de los profesionales, a través de una investigación con corte cualitativo, aplican métodos teóricos y de nivel empírico; sus resultados mostraron que la calidad pedagógica y la preparación del docente con el uso de las TIC mejoran el proceso de enseñanza y aprendizaje.

METODOLOGÍA

El enfoque es de corte cualitativo, busca comprender el problema de investigación, que se relaciona con la incorporación de *Apps* Educativas y la manera cómo se emplean en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la modalidad a distancia, derivado del confinamiento por pandemia Covid-19. La unidad de análisis para este estudio son los docentes, por ser quienes usan las *Apps* Educativas en las sesiones remotas o asincrónicas durante la pandemia. Para ello, se buscó obtener datos de las personas en un contexto específico, se consideró a la Licenciatura en Educación Primaria, por ser la que tiene el mayor número de estudiantes de la institución.

De acuerdo a Rodríguez, et al., (1996), el propósito de la investigación cualitativa, busca comprender e interpretar la realidad tal y como es entendida por los participantes del contexto estudiado. Al identificar de qué manera usan las *Apps* y comprender cómo se da el proceso de enseñanza aprendizaje en el entorno de la pandemia. La entrevista a docentes prevé situaciones educativas mediadas por el uso de *Apps*. El diseño fue de campo, no experimental y transversal pues el estudio se realizó en el lugar donde ocurren los acontecimientos. Para recabar la información se utilizó el procedimiento de selección de informantes, el muestreo fue intencional de acuerdo a Goetz y Le Compte (1988), y considera a docentes de la Licenciatura en Educación Primaria, pues se pretende comprender el fenómeno de interés, que, a nuestro juicio, presentan las "características típicas" para la investigación (Tejada, 1997, p.92). Los criterios considerados: edad (rango entre 30-60 años), que trabajen en la Licenciatura en Educación Primaria, que tengan mínimo 4 años de servicio (en esta institución), en virtud de que les permite conocer el proceso de formación inicial de docentes en una escuela Normal, en el lapso que dura la carrera. Docentes que aplican constantemente *Apps* Educativas, (referido a cierto nivel de *expertis*), así como aquellos que usan poca tecnología en sus prácticas docentes y dos docentes de cada semestre (2°, 4° y 6° semestre).

RESULTADOS

El análisis de información se realiza mediante el método comparación constante:

Primera categoría de análisis: Uso de TIC en la enseñanza y el aprendizaje

En esta se integran dos preguntas la primera para identificar el uso de TIC en la práctica docente y la segunda busca identificar las percepciones de los docentes sobre el uso de éstas: ¿utiliza en su práctica docente las TIC?, ¿es posible que las TIC mejoren el aprendizaje de los alumnos?, al primer planteamiento todos refieren utilizar las TIC en su práctica docente y consideran que mejoran el aprendizaje de los alumnos; así mismo, refieren algunas ventajas en el uso.

Docente 1. Ofrecen opciones de aprendizaje muy valiosas.

Docente 2. Mejoran el aprendizaje de los alumnos siempre y cuando sepan utilizarlas adecuadamente, ya que se corre el riesgo de naufragar en lugar de navegar en ese enorme mundo de información.

Docente 3. [Se hace referencia la generación de estudiantes con la que trabajamos]... tienen un acercamiento con la tecnología más frecuente y esto posibilita que se logre innovación a partir de las TIC.

Docente 4. [Plantea necesario buscar diferentes mecanismos para que el alumno aprenda] ...que mejor que hacer uso de estas herramientas que nos ofrece la tecnología y que se encuentran al alcance de todos.

Docente 5. [Condiciona el uso] ...siempre y cuando las aplicaciones permitan a los estudiantes generar aprendizajes significativos.

Docente 6. [Refiere usarlas desde antes del confinamiento]... en este tiempo de trabajo a distancia empleo diversas y para diferentes fines: comunicación, enseñanza, monitoreo de aprendizaje de los estudiantes y la plataforma *Classroom* para desarrollar el curso, ... son útiles y, bien empleadas pueden favorecer el aprendizaje porque son un medio atractivo para los estudiantes, muchas veces los estudiantes dominan más que el docente su funcionamiento, esto puede ser una desventaja, creo que es muy importante saberlas emplear con todos sus elementos antes de trabajar con los estudiantes.

Los docentes y estudiantes ahora pueden valerse de recursos potentes como el que ofrece las aplicaciones TIC, pues estas abren un nuevo campo de posibilidades, en medio de este escenario, donde el aprendizaje a distancia, en entornos de aprendizaje formal e informal, ha tenido un auge meteórico (aulaPlaneta, 2021).

Segunda categoría: Conceptualización de Apps Educativas

Al cuestionamiento ¿Qué son las Aplicaciones Educativas?, los docentes tienen conceptualizaciones vinculadas a programas, a multimedia y dispositivos electrónicos y se reconocen como recursos educativos o con fines educativos.

Docente 1. Las aplicaciones educativas son un tipo de programas que se han creado con fines educativos y que son utilizados en dispositivos electrónicos como medios didácticos.

Docente 2. [Considera]... Son programas para ser utilizados en dispositivos electrónicos, que tienen alta influencia en el aprendizaje.

Docente 3. Es un programa multimedia que puede ser usado a través de los dispositivos comunes: electrónicos móviles.

Docente 4. Una herramienta digital y multimedia que se puede usar en dispositivos móviles y/o computadoras.

Docente 5. Son recursos educativos que se encuentran al alcance de los alumnos a través de un dispositivo electrónico en su mayoría móvil; que sirven para enseñar, reforzar o practicar un tema.

Docente 6. Las Apps son programas o software creado para fines didácticos, en el caso de inglés nos pueden servir para practicar el idioma a través de juegos, enseñanza con audio, sonido y video sobre una amplia gama de temas.

Los docentes reconocen a las Apps Educativas como programa multimedia, e identifican el uso de estas en dispositivos móviles, así como la influencia que tienen en el aprendizaje

Tercera categoría: Conocimiento de Apps Educativas acordes al curso

Las Apps Educativas son diversas por ello se solicita a los docentes que mencionen ¿Cuáles son las que más se ajustan a su curso?, de las respuestas obtenidas se identifica un docente que sólo menciona el uso de plataforma de videoconferencia y plataforma para gestionar las clases; el resto de los docentes refieren diferentes aplicaciones. Sin embargo, se observa algunas coincidencias, aunque también se existe un conocimiento diferenciado, entre los mencionan solo dos y otros con un con mayor profundidad en relación a clasificación de acuerdo al uso.

Docente 1. *Google Classroom, Meet.*

Docente 2. *Classroom, Khan Academy, Geogebra, Calculadoras electrónicas de Texas Instruments, Soroban, Compass and ruler, y otras.*

Docente 3. *Prezi, Slideshare, Drive, Emaze, Canva, Classroom, WhatsApp* (audios, video llamadas), Aplicaciones relacionadas al audio (Spotify), Google Meet.

Docente 4. *Kahoot, Classroom, Google maps, Google education, Quiz, Canva, Geneally*

Docente 5. *GeoGebra, Calculadora estadística, ejercicios de probabilidad, kahoot, nearpod, Educaplay, Metinmeter, wordwall, Classroom, WhatsApp*

Docente 6. Para comunicarme con los estudiantes: *WhatsApp*, [realiza una aclaración]...honestamente no uso Messenger, ni twitter. Para realizar actividades relacionadas con mi curso: *Nearpod, kahoot, whiteboard, padlet, jamboard.*

De los docentes entrevistados cinco de ellos refieren dentro del uso de Apps, a Classroom, esta es una herramienta de *Google* que permite gestionar las clases online, y puede utilizarse tanto para el aprendizaje presencial, también para el aprendizaje 100% a distancia, o incluso para el aprendizaje mixto.

Cuarta categoría: Características consideradas en la selección de Apps

En relación a esta categoría se cuestiona ¿Cuáles son las características que considera para seleccionar las Apps Educativas que utiliza en su curso?, se observa la coincidencia en relación a que sea gratuita, la utilidad y sencilla de usar.

Docente 1. Que sea gratuita y vaya acorde con la edad de los alumnos y que permita el desarrollo de las habilidades cognitivas...

Docente 2. Que sean las adecuadas al tema o tarea a realizar; que sean tecnológicamente amigables.

Docente 3. Que puedan ser integrados al contenido que solicita la unidad, que puedan lograr el uso y funcionalidad.

Docente 4. La utilidad de la misma y que sean gratuitas.

Docente 5. Que sean funcionales al tema, gratuitas, de bajo peso en memoria y fáciles de utilizar.

Docente 6. Que tengan una interfaz sencilla de utilizar, hemos recibido cursos para usar más aplicaciones, [aclara]...pero no siempre recuerdo cómo utilizarlas. Cuando he participado en algunos demos de uso de la aplicación visualizo la forma en la que la emplearía en mi curso y de esa forma indago más sobre la aplicación considerando: fácil manejo, que pueda incluir a varios estudiantes para que todos estén participando en la clase de manera dinámica, que me permita poner en práctica alguna de las habilidades en el idioma inglés de los estudiantes y que me facilite el registro del desempeño-participación de ellos.

A partir de las respuestas que los docentes ofrecen, se identifica algunas características en la selección; sin embargo, se deben considerar criterios para determinar ¿cuáles son las Apps de Aprendizaje acordes a su curso?, para ello es necesario realizar una evaluación de la aplicación que vaya más allá de los aspectos técnicos (tales como estabilidad, fiabilidad, consistencia o rapidez de descarga) y se observen los beneficios educativos de la misma. De acuerdo a Walker (2010), Vicen (2011), (citados en Prieto, 2020), recomiendan criterios: Conexión con el currículo, que estén conectadas con las competencias; la autenticidad, se valora las habilidades a trabajar que se practican en un entorno de aprendizaje basado en problemas; flexibilidad, la aplicación satisface necesidades; la retroalimentación, el estudiante recibe una retroalimentación; habilidad de pensamiento, fomenta habilidades de orden superior; usabilidad, puede utilizarse de manera independiente; motivación, se observa si el estudiante está muy motivado en el uso de la aplicación; compartir, el producto creado en la aplicación se guarda dentro de la misma y pueden ser enviada al profesor; y finalmente el trabajo colaborativo, la App fomenta la colaboración entre los estudiantes y la generación de un producto colaborativo.

Quinta categoría: Aprendizaje del docente en uso Apps Educativas

Con respecto a esta categoría, se cuestiona al docente sobre ¿cómo ha aprendido a usar Apps Educativas?, en las respuestas que dan se identifica aprender a usar las aplicaciones derivado

de capacitarse a través de cursos, congresos, talleres; las cuales realizan de manera autodidacta.

Docente 1. De manera autodidáctica y con el apoyo de los compañeros docentes.

Docente 2. A partir de las necesidades que mis cursos plantean.

Docente 3. [Refiere que siempre hay algo nuevo por aprender]... si exploramos más Apps creamos posibilidades de más interés en nuestro curso y al mismo tiempo fortalecemos las habilidades en las TIC de los estudiantes.

Docente 4. [Enuncia una necesidad ante la situación]... aprender en congresos, *Webinars*, cursos, talleres y tutoriales.

Docente 5. A través de explorarlas o tutoriales ... [en otro momento de la entrevista refiere]... fue necesario aprender y de manera personal, he aprendido a utilizarlas con la práctica y he descubierto paulatinamente sus bondades, me facilitan el trabajo.

Docente 6. En cursos cortos, de manera personal a través de la práctica.

Es evidente la necesidad de formación de los docentes ante la transformación digital en el mundo académico, como lo refiere Guarneros (2022), quien plantea que esta adopción surgida por la situación, debe estar basada en el entendimiento y en la consolidación de herramientas; es decir, no se trata sólo de entregarles la tecnología o de conectarlos, también de saber aprovecharlas de forma conjunta para generar entornos de educación inmersiva. Cuando el docente refiere “fue necesario aprender y de manera personal”, existe una necesidad que fue atendida ante las circunstancias que enfrenta; así mismo, esto lleva a la reflexión de que la educación requiere cambios, sobre todo aquella que ahora está basada en tecnología, desde Rangel (citado en et al. Guarneros), requiere de cambios de paradigmas en la enseñanza, pues no se trata de trasladar las dinámicas del modelo tradicional, sino de que los docentes establezcan metodologías que les simplifiquen el proceso de enseñanza e integren conectividad, funcionalidad y acceso a contenidos.

Sexta categoría: Necesidades de formación

Con respecto a esta categoría plantea la pregunta ¿Cuáles son las necesidades formativas relacionadas con el uso de Apps Educativas en su práctica docente?, dentro de las repuestas los docentes en su mayoría refieren la necesidad de conocer otras aplicaciones educativas, así como las relacionadas con sus cursos. Así mismo, consideran conocer cuáles existen, su uso de manera práctica.

Docente 1. [El docente considera refiere el conocimiento de Apps como necesario]...conocer la gran cantidad de Apps que existen, así como el manejo de ellas y lo que pueden aportar para el desarrollo intelectual de los alumnos.

Docente 2. [Hace referencia a las relacionadas con su asignatura]... Sin embargo, creo que me haría mucho bien aprender a utilizar otras de uso más generalizado y asociado a las tareas básicas de la enseñanza: las que propician el trabajo colaborativo, las que permiten resumir y presentar conclusiones, las que permitan una dinámica mayor en las tareas de aprender.

Docente 3. [Plantea conocer aplicaciones para fortalecer su curso]... principalmente las referidas a la expresión oral, corporal, musical y de expresión corporal, ... [otra necesidad que se plantea] ...es la sistematización de la información, la organización de las ideas y la planeación.

Docente 4. [No refiere necesidad de formación, y enuncia una problemática en las escuelas de práctica profesional]...La falta de infraestructura tecnológica, dificulta que los alumnos puedan aplicar lo aprendido en clase...

Docente 5. Es necesario conocer otras aplicaciones y su manejo.

Docente 6. Conocer de manera más práctica su uso...todos sus elementos, trucos de uso.

Los resultados muestran que existen necesidades de capacitación en el conocimiento y uso de Apps Educativas, aunque existe un saber, este no suficiente. Los docentes toman conciencia de esta necesidad para ampliar su formación; por consiguiente, se asocia con la motivación por capacitarse de manera autodidacta, (ante la situación que enfrentaron en el contexto de la pandemia y la enseñanza a distancia). Esto habla de una toma de conciencia de los docentes, y se identifica un cambio de rol por parte de los docentes, al pasar de ser transmisores de conocimiento a convertirse en facilitadores o gestores del aula, como lo refiere Meneses, (2020), estas herramientas les den una información de mucho valor añadido, donde vean exactamente cómo va avanzando cada alumno, y qué es lo que sabe o no sabe". También se reconoce la necesidad de aprender; qué aplicaciones existen e identificar de qué manera apoyan el aprendizaje.

Séptima categoría: Influencia en el aprendizaje de los estudiantes al usar Apps Educativas en la modalidad a distancia

Con respecto a esta categoría se plantea la interrogante ¿cómo influyó en el aprendizaje de los estudiantes el uso de Apps Educativas en la modalidad a distancia?, algunos aspectos que coinciden en las respuestas de los docentes es que el uso de las Apps Educativas transforman el entorno de aprendizaje, permite aprender de manera autónoma; por tanto, su influencia es positiva al ofrecer posibilidades para innovar, aunque usarlas representa un reto, el uso de estas es gratificante para el alumno, aunque también puede ser frustrante cuando la conectividad no es óptima.

Docente 1. Las Apps permiten modificar el entorno educativo de los alumnos, transformándolo de un entorno colectivo a un entorno más individual o personalizado y desarrollando el hábito de aprender de manera autónoma.

Docente 2. Ofrecen la posibilidad de aprender con cierta autonomía respecto al docente. Hacen más versátiles las tareas de aprendizaje.

Docente 3. La influencia en el aprendizaje a distancia es muy pertinente, porque ha sido un reto para todos... [se aclara que el uso de las Apps, son un reto tanto para los docentes como para los alumnos]...

Docente 4. Los estudiantes han buscado las posibilidades de innovación, utilizando Apps que se les proponen y que al mismo tiempo llaman su interés.

Docente 5. Se les comparte y contagia a los estudiantes la innovación educativa para que ellos realicen prácticas educativas diferentes e innovadoras.

Docente 6. Positivamente y de gran aporte educativo, es una manera de reforzar u obtener los conocimientos con estas herramientas que están más a su alcance. Les agrada mucho, aunque para algunos puede ser frustrante el problema de la conectividad ya que cuando su conexión no es buena no se puede gozar de la experiencia de práctica con alguna aplicación.

A partir de la experiencia del docente, refieren que la influencia de las aplicaciones en el aprendizaje de los estudiantes es positiva. Pero cuando hablamos de la metodología de la modalidad presencial y a distancia, Guilbauth (2022), indica que es una de las etapas del acto didáctico que, si tiene grandes diferencias, en la presencialidad el docente es el actor principal, resultando así que el papel del estudiante es pasivo y sólo receptor de información.

Octava categoría: Resultados de aprendizaje con el uso de Apps

La última categoría buscó responder a ¿Cuáles son los resultados de aprendizajes de los estudiantes, cuando usan las Apps Educativas?, entre las respuestas se destaca que el estudiante aprende a su ritmo y esto sucede dentro o fuera del aula, se adquiere conocimiento y facilitan habilidades para la comprensión. Además, se diversifican actividades, por lo que los resultados de aprendizaje son mejores y productivos; aunque esto, depende del curso y de la aplicación que se usa.

Docente 1. [Destaca]...Los estudiantes aprenden a su propio ritmo, el aprendizaje se ajusta a las necesidades particulares de cada alumno y su aprendizaje puede suceder en el aula o fuera de ella.

Docente 2. Primero, posibilitan más la concentración en las actividades. Diversifican las actividades [referidas al aprendizaje]..., superando el sólo leer. Facilitan el desarrollo de habilidades de comprensión y de expresión de ideas ... [las enuncia] como una alternativa a la monotonía...

Docente 3. [En este hace referencia al curso que desarrolla, como la facilidad que le brinda al docente para organizar información]...La información por unidades de aprendizaje de cada curso es más ordenada, sistematizada, por alumno...[específica] tener más claro el proceso, incluso para cualquier aclaración, al obtener porcentajes automáticamente en la tabla de calificaciones ... [hace referencia a plataformas de gestión de clases, que a su vez ofrece información puntual sobre el desempeño del estudiante].

Docente 4. La influencia de las Apps, son muy positivas debido a que los alumnos adquieren nuevos y mejores herramientas para acrecentar sus conocimientos.

Docente 5. Mucho mejores y más productivos, dan mejores resultados en el aprovechamiento académico y se asegura su aprendizaje.

Docente 6. Disfrutan el aprender y practicar. Se motivan en la clase, cuando son honestos con su propio aprendizaje y se preparan para la sesión previamente es una buena experiencia de práctica; sin embargo, cuando tienen dificultades con el idioma y no están

en contacto con el vocabulario las actividades son poco motivadoras ya que necesitan demasiado tiempo para resolver un ejercicio.

Los docentes valoran las Apps de manera positiva, al reconocer el aporte que dan a los estudiantes cuando estos aprenden y reconocer que el aprendizaje se da a su ritmo y dentro o fuera de ella.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En relación al uso de TIC en la enseñanza y el aprendizaje, se reconoce que la generación de estudiantes tiene mayor acercamiento con las TIC, lo que implica que el docente conozca cómo usarlas a fin de generar aprendizajes significativos. En cuanto a la conceptualización de Apps Educativas, los docentes coinciden con Marques, (1995) como programas de ordenador creados con la finalidad específica de ser utilizados como medio didáctico; Galvis, (2000), apoyan directamente el proceso de enseñanza aprendizaje; García &García, (2011), como instrumento didáctico; Bolaños (2011), programas de computadora orientados al servicio de la educación; Ardilla, (2017), diseñadas para ayudar a afianzar los conocimientos de los estudiantes en las diferentes áreas de aprendizaje y Adell, (citado en APEGA, 2020), como programa informático puede instalarse y utilizarse en dispositivos móviles. En estas se mantiene la premisa de “ser aplicaciones informáticas vinculadas directamente con el proceso de enseñanza y aprendizaje”.

En relación al uso de Apps Educativas, un grupo de docentes utiliza aplicaciones acordes a su curso, mientras que otro grupo, hace refiere que son acordes a la intención a lograr. Sin embargo, existen más de 80,000 apps educativas (aula1, 2021), que pueden ser utilizadas en los dispositivos móviles.

En relación a las características consideradas en la selección de Apps, los docentes coinciden en algunos criterios para seleccionar las aplicaciones; sin embargo, es necesario que el docente conozca elementos que puedan favorecer su selección; es aquí donde el criterio del docente, su experiencia y conocimiento en torno a la disciplina le permitirá determinar elementos en la toma de decisiones y considerar criterios propuestos por expertos.

El Aprendizaje del docente en uso Apps Educativas, se identifican cambios en sus paradigmas de enseñanza, al pasar de un entorno presencial a uno a distancia, y reconocer su necesidad de formación al asistir a webinars, talleres, congresos que les permitió conocer otras aplicaciones que fortalecieran su docencia. La formación del docente es necesaria, la sociedad demanda de un gestor del conocimiento, ello implica que debe saber utilizar nuevas formas de comunicar y compartir. De acuerdo UNESCO (2020), los docentes deben diseñar metodologías curriculares, considerar tiempos, objetivos, y otras variables en una interfaz educativa eficiente.

Las necesidades de formación entorno a las Apps educativas (aula1, 2022), refieren que estas deben permitir el aprendizaje en cualquier contexto, dentro y fuera del aula. Al tratarse de programas multimedia con un importante contenido gráfico formado por vídeos, imágenes, audios, etc., el atractivo para los alumnos se multiplica y favorece su atención. Muestran interés por Apps “que propician el trabajo colaborativo”; y reconocen la influencia en el aprendizaje al usar Apps Educativas en la modalidad a distancia. En este caso en estudio, el docente tuvo que buscar alternativas, para atender a sus estudiantes al referir “*Las Apps permiten modificar el entorno educativo (...), “hacen más versátiles las tareas de aprendizaje”*”; el estudiante es activo, autónomo en la realización de sus actividades colaborativas.

En relación a los resultados de aprendizaje con el uso de Apps, se reconoce que permiten diversificar las actividades y convierten al aparato móvil como un medio complementario para el aprendizaje. Esto implica que el docente debe conocerlas, no es sólo usar Apps por usar, se tiene que basar en un plan pedagógico previo; cuando refieren “*...disfrutan el aprender y practicar*”, implica que estas sean acordes al curso o temática que aborda, en la clase permiten un aprendizaje más dinámico y comprensible, lo cual fortalece su aprovechamiento. Adell, (APEGA, 2020), advierte que las Apps Educativas facilitan el camino para mejorar el aprendizaje, si su uso se condiciona a un plan pedagógico previo, esto implica definir a quién nos dirigimos, qué queremos que aprenda y en qué contexto.

El desarrollo de la tecnología es imparable, avanza de manera vertiginosa en el mundo globalizado, por lo que no existe prácticamente actividad que esté exenta de su uso. En el sector educativo, y principalmente en la formación inicial de docentes es un aspecto que demanda el uso de TIC; de manera particular, en este tiempo donde el distanciamiento social fue primordial. De acuerdo con el trabajo presentado y a los resultados obtenidos, se pueden plantear algunas conclusiones.

- Las Apps Educativas son herramientas que están diseñadas para ayudar a afianzar los conocimientos en las diferentes áreas de aprendizaje.
- Las Apps facilitan el camino para mejorar la enseñanza; si su uso, se condiciona a un plan pedagógico previo, pues se crea un entorno de aprendizaje más personalizado, dinámico y comprensible.
- Las Apps generan motivación, las nuevas generaciones de estudiantes están más familiarizadas con ellas; por tanto, es menester el uso de Apps flexibles que promuevan el auto-aprendizaje.
- La selección de Apps Educativas, deben considerar criterios pedagógicos como la conexión con el currículo, flexibilidad, retroalimentación, fortalezcan las habilidades de pensamiento de orden superior, la usabilidad, motivación, compartir y favorezca el trabajo colaborativo.

- Aprovechar las necesidades de capacitación expresadas y reconocidas por los docentes. Considerar que estas son diferentes y responde a: diversas edades, el énfasis debe centrarse en el dominio de los fundamentos pedagógicos para el uso de las Apps.

REFERENCIAS

- Aula1, (2022). Apps educativas ¿Cuáles son sus ventajas? *School Management, Detecsyst Soluciones Ti*, Bloc aula1. <https://www.aula1.com/apps-educativas/>
- APEGA, (16 junio 2020). *Apps educativas: claves para enseñar y aprender desde el teléfono móvil o la tableta*. Asociación de Pedagogos/as e Psicopedagogos/as de Galicia. Recuperado de: <http://www.apega.org/index.php/2020/07/16/apps-educativas-claves-para-ensenar-y-aprender-desde-el-telefono-movil-o-la-tableta/>
- Ardila, E. R. (2017). Apps educativas como herramienta pedagógica para niños y niñas de segundo grado en el Colegio Sorrento I.E.D. Fundación Universitaria Los Libertadores. 14 de junio de 2017. Recuperado de: <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1285/hamonedna2017.pdf?sequence=1>
- Barquero, C. (2016). Las Apps como nuevo soporte de interacción entre la entidad universitaria y sus stakeholders *Opción*, vol. 32, núm. 11, pp. 15-33 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.
- Beltrán, F. (26 octubre 2020). *Educación a distancia. Ventajas y beneficios*. Berlitz, México. Recuperado de: <https://www.berlitz.com/es-mx/blog/educacion-a-distancia-ventajas-y-beneficios>
- Cajo, S. I. A. & Iquise A. M. E, (2020). Relación entre el uso de aplicaciones móviles y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes del 4to grado del nivel secundario de la I.E. Catalina Buendía de Pecho de ICA, año 2020, Tesis de licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola, Lima Perú.
- Campuzano, D. G. (12 noviembre 2019). La práctica docente: una posibilidad para la formación profesional. Recuperado de: <file:///D:/Escritorio/Descargas/43-Texto%20del%20art%C3%ADculo-98-1-10-20200421.pdf>
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata, S. A. Madrid, España
- Guilbauth, J. A. (8 de abril 2022). *La calidad de aprendizaje, depende de la modalidad de enseñanza*. Portal Alfabetización Digital. Red Educativa Mundial (REM). Panamá, <https://www.alfabetizaciondigital.redem.org/la-calidad-de-los-resultados-de-aprendizaje-depende-de-la-modalidad-de-ensenanza/>

- Hámon, A. R. & Portela, M. A. (2017). Apps educativas como herramienta pedagógica para niños y niñas de segundo grado, en el Colegio Sarento I.E.D. Tesis para obtener de licenciatura en Pedagogía Infantil. Fundación Universitaria “Los Libertadores”, Bogotá, Colombia.
- Hernández, C. R. H. (septiembre de 2015). Análisis de la práctica docente desde las creencias docentes en la educación superior. Universidad Autónoma del Estado de México.
- IBERDROLA, (2020). Mobile learning: bienvenidos a la nueva realidad en las aulas. Recuperado de: <https://www.iberdrola.com/talento/que-es-m-learning-y-ventajas>
- Isidro, A. & Moreno, T. (2018). Redes sociales y aplicaciones de móvil: uso, abuso y adicción. International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología, 4(1), 203-212.
- Jaramillo, L. (2017). El mobil learning y la educación virtual ubicua. Eniversidad Tecnológica Equinoccial (UTE), Ecuador. Recuperado de http://www.eduqa.net/eduqa2017/images/ponencias/eje4/4_07_JARAMILLO_Lilian_-_El_Mobil_Learning.pdf
- Juca, F. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. Revista Universidad y Sociedad, 8(1), 106-111. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000100016&lng=es&tlng=es.
- Lima, M. S. y Fernández N. F. A, (2017). La educación a distancia en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. Reflexiones didácticas Atenas, vol. 3, núm. 39, pp. 31-47, Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos.
- Meneses, I. (23 de septiembre 2020). *Apps' educativas para rediseñar la educación del futuro*. Portal digital “El país”, Madrid España. https://elpais.com/economia/2020/09/23/actualidad/1600864548_666566.html
- Miramontes Arteaga, M., Castillo Villapudua, K., & Macías Rodríguez, H. (2019). Estrategias de aprendizaje en la educación a distancia. Revista de Investigación en Tecnologías de la Información, 7(14), 199-214. Recuperado de <https://www.riti.es/ojs2018/inicio/index.php/riti/article/view/216>
- Monsalve, E. y Valderrama, A. (2016). Criterios para valorar herramientas TIC para la creación de Recursos Educativos Digitales. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/investigacion/mod/book/tool/print/index.php?id=10437#ch252>
- Montenegro S., Fernández F. (2017) La educación a distancia en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. Reflexiones didácticas. Atenas, vol. 3, núm. 39, pp. 31-47, 2017 Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055149003/html/>
- Morales, J., Ramírez, N. Vargas, S. y Molina, I., (2018). Dificultades en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje dentro del Aula de Clase e Influencia de las TIC para

- Minimizarlas; En Las TIC, la Innovación en el Aula y sus Impactos en la Educación Superior por J. C. Morales y S. A. Rodríguez-Jerez, pp. 57-82, Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, Colombia.
- OCDE, (2019). Educación. Portal OECD.org Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/calidadeducativa>
- Palma Ruiz, J. M., González Moreno, S. E., & Cortés Montalvo, J. A. (2019). Sistemas de gestión del aprendizaje en dispositivos móviles: evidencia de aceptación en una universidad pública de México. *Innovación educativa* (México, DF), 19 (79), 35-56. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v19n79/1665-2673-ie-19-79-35.pdf>
- Pascuas-Reginto, Y. S, García-Quitero, J. A, Mercado-Valera, M. A., (2020). “Dispositivos móviles en la educación: tendencias e impacto para la innovación”, *Revista Politécnica*, vol.16, no.31 pp. 97-109. Recuperado de: <https://revistas.elpoli.edu.co/index.php/pol/article/view/1702/1432>
- Pérez, R. I. (2019). La práctica docente y sus implicaciones pedagógicas. *Revista Universitaria UPN*, vol 5. Disponible en: <http://educa.upnvirtual.edu.mx/index.php/hecho-en-casa/8-hecho-en-casa/371-la-practica-docente>
- Prieto-Preboste, S. (16 de junio 2020). *Criterios para la utilización y diseño de aplicaciones móviles*. Portal de Educaweb. <https://www.educaweb.com/noticia/2015/04/29/criterios-utilizacion-diseno-aplicaciones-moviles-educativas-8814/>
- Monta U. (2020). Aplicaciones móviles educativas en la enseñanza de Funciones Químicas Inorgánicas para los estudiantes de primer año de Bachillerato de la Unidad Educativa República Federal Suiza, Provincia de Pichincha, D.M.Q, parroquia de Calderón, año lectivo 2019-2020. Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/22410/1/T-UCE-0010-FIL-1016.pdf>
- Monroy, G. (14 junio 2020). GICES. Herramientas Tecnológicas Aplicadas a la Educación a Distancia Recuperado de: <https://www.gicesperu.org/articulo.php?id=q+sNp2eAe7ON4EYpqsM>
- Morales, J.C.,Ramírez, N. E, Vargas, S. H., Peñuela, A. J. (2020). Uso de aplicativos móviles en el aula y sus factores determinantes. Recuperado de <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v13n6/0718-5006-formuniv-13-06-13.pdf>
- Salcines-Talledo, I., & González-Fernández, N. (2020). Aplicaciones Educativas en Educación Superior. Estudio sobre su uso en estudiantes y docentes. *Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, 35 (1), 15-30. Recuperado de <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/1929/1879>
- Sandoval, C. (2020). La educación en tiempos de Covid-19. Herramientas TIC: El Nuevo Docente en el Fortalecimiento Proceso Enseñanza Aprendizaje de Prácticas Educativas Innovadoras. *V CI-VTAC*, 9(2), 45-69

- Tejeda, J (1997). El proceso de investigación científica. Barcelona: Fundación la Caixa/Escola d'Infermeria "Sta. Matrona".
- Ramírez, M.L.G, (3 febrero de 2020). Profesionalización docente: Competencias en el siglo XXI, Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación del Tecnológico de Monterrey. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/profesionalizacion-docente-competencias-siglo-xxi>
- UNESCO. (2020). Marco de Competencias de los Docentes en materia de TIC. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/marco-competencias-docentes>
- UNESCO. (2021). Las TIC en la educación. Portal de La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>
- Universidad Galileo (23 de abril 2020). La importancia de Apps Educativas. Avances tecnológicos, portal Universidad Galileo C. A. Guatemala 2022. Recuperado de <https://www.galileo.edu/trends-innovation/importancia-desarrollo-apps-educativas/>
- Villalonga, C., & Marta-Lozano, C. (2015). Modelo de integración educucomunicativa de "apps" móviles para la enseñanza y aprendizaje. *Píxel-Bit*, 46, 137-153
- Zubieta G. J. & Rama C. R. (2015) La Educación a distancia en México. Cap. Moreo C. M. La Educación superior en México, una propuesta para su análisis histórico. P.3. Universidad Nacional autónoma

LÍNEA TEMÁTICA 9

POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

LA EVALUACIÓN DE DOCENTES DE LAS ESCUELAS NORMALES EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Autor: Angélica Victoria Tercero Velasco

Nivel de estudios: Doctorado

Institución de procedencia: Docente de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Correo: antercero@msev.gob.mx

Línea temática 9 “Políticas Educativas para la Formación Docente”

RESUMEN

La evaluación es una política que surge en la educación superior desde los años noventa; la cual fue implementada a los universitarios a través del Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP 1996), hoy Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Este programa inició con el propósito de apoyar con becas la obtención de grado y mejorar la infraestructura que requerían los académicos de las universidades, por lo que la evaluación estaba ligada al financiamiento. A partir del año 2005, las escuelas normales pasan a formar parte de las Instituciones de Educación Superior (IES), por lo que los docentes se ven inmersos en una serie de evaluaciones que han tenido que asumir.

Por lo que en este documento se mostrarán las distintas evaluaciones a las que son sometidos los docentes normalistas, en diferentes periodos sin recibir financiamiento para su mejora profesional. En este caso se expondrán algunos aspectos de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, institución con mayor número de indicadores PRODEP.

Palabra clave: política educativa, educación superior, escuelas normales, evaluación docente normalista

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los docentes de las escuelas normales se encuentran sometidos a una serie de evaluaciones que le fueron impuestas desde el año 2005, respondiendo a requerimientos de la política educativa de las IES, y también del programa que estaba destinado a las escuelas normales (Programa “Estimulo al Desempeño Docente”), por lo que existe una dispersión de esfuerzos, de formas de requerimientos, de evaluaciones sobre evaluaciones, que le desgastan, le estresan, le desmotivan e incluso hasta le desenfocan de su actividad principal: la docencia para formar maestros de educación básica, y en el caso del PRODEP sin recibir financiamiento ni para obtención de grado, ni infraestructura que apoye en su labor docente; por lo que la pregunta: es cual es sentido de tantas evaluaciones a docentes normalistas si con ello no se asegura el mejoramiento profesional?

JUSTIFICACIÓN

Después de 17 años de que las escuelas normales pasaron a formar parte de las IES, las tareas, actividades y requerimientos hacia los maestros en los programas de evaluación docente les han mantenido en un continuo trabajo de exigencia. Distintos programas, con criterios similares, en fechas distintas, con requisitos diversos ha provocado que los docentes se encuentren en un estado de sometimiento a los mencionados programas que intentan “mejorar la calidad de la educación a través de evaluaciones”, algunas ligadas a financiamiento y otras sólo parecen ser exigencia política.

Por lo que “el mejoramiento profesional docente” se queda alejado de la política educativa de las escuelas normales, y se vuelve solo parte del discurso político de los distintos actores políticos, sin que exista un impacto real en el apoyo y reconocimiento a la labor docente y que redunde en los aprendizajes de los estudiantes.

MARCO TEÓRICO

Evaluar, en un sentido amplio, es atribuir un valor a una cosa (Moliner, 1980 citado en Ramos 2017); no obstante, en el ámbito educativo el tema de la evaluación ha dado lugar a debates teóricos importantes de los paradigmas de que provienen y de la época en que surge. Al

respecto, Ramos (2017), plantea que los conceptos de evaluación que se encuentran en la literatura refieren a dos aspectos: “al contexto al cual fueron acuñados y a los supuestos epistemológicos implícitos que los sustentan”.

En ese sentido, uno de los conceptos se refiere al propuesto por Kemmis (1986) la evaluación “debe ser un proceso altamente interactivo y no sólo contemplar decisiones sumativas”, es decir, de diálogo y consenso entre los involucrados. Otro de los conceptos es el que plantea Stake (2006) en el cual se centra en el conocimiento y éste es concebido como “buena parte del conocimiento proviene de la experiencia personal y, a menudo, de nuestra propia conciencia”

Así, para Santos Guerra (1993), la evaluación debe tratarse como un proceso de diálogo, comprensión y mejor, en el que la naturaleza de la evaluación sea “interrogar el valor educativo de los programas y plantear como un medio para entenderlos y mejorarlos”, en ese sentido, la evaluación forma parte de los proyectos educativos, no como algo añadido al final de los mismos, o como un complemento o adorno que se pondrá en funcionamiento si queda tiempo.

A decir por Romero (citado en Ramos 2017), uno de los problemas existentes de la evaluación en la educación “es que tanto la evaluación como la educación han tendido a centrarse en la forma y no en el fondo, desatendiendo aquella parte de los contextos donde se ubican los aspectos sociales y culturales particulares y omitiendo el factor humano, vital en los procesos de formación”. En ese sentido, la evaluación a los docentes tendrá que servir para plantear un medio para conocer lo que realizan y como mejorar la actividad docente.

En el caso de la evaluación a docentes, existen una diversidad de programas que “no muestran una articulación entre sí, aunque desde el año 2000 sus resultados sean considerados como indicadores para tomar decisiones con respecto al financiamiento” (Díaz, 2008), de ahí que esto se ha vuelto un programa ligado a recursos que tienen distinta naturaleza, como se muestra en la tabla 1. No obstante, para el caso de las escuela normales el PRODEP no se traduce como financiamiento a los docentes de las escuelas normales, sin embargo, si se tiene la misma exigencia que a los académicos de las distintas IES.

Objetivos

Los principales objetivos de este trabajo son:

- Identificar cuáles son los distintos programas a los que son sometidos los docentes de las escuelas normales desde que forman parte de las IES
- Mostrar algunos resultados de estas evaluaciones en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

METODOLOGÍA

Este es un tipo de estudio se inscribe como parte del ámbito de la investigación evaluativa y análisis político, ya que de acuerdo con McMillan y Schumacher (2011) la investigación evaluativa se enfoca en conocer el valor de un programa, un producto, un procedimiento o un objetivo educativo; el cual es el propósito de este trabajo.

El enfoque que rige este trabajo es mixto, ya que analiza la descripción de los programas de evaluación dirigidos a los docentes de las escuelas normales y los resultados alcanzados en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, institución que es la elegida para mostrar los efectos de estos programas por algunas características:

- Es la institución con 5 programas educativos
- Cuenta con mas de 400 docentes
- Es la que cuenta con 13 Cuerpos Académicos reconocidos por PRODEP
- Cuenta con una planta docente con varios maestros que han podido ingresar al SNI
- Quien presenta este trabajo forma parte de la planta docente de la BENV

RESULTADOS

Actualmente en las escuelas normales los docentes son sometidos a distintas evaluaciones entre las que se encuentra: Sistema Nacional de Investigadores (SNI), PRODEP tanto para obtener el Reconocimiento al Perfil Docente como al pertenecer a Cuerpos Académicos, y finalmente al Programa de Estímulo al Desempeño Docente. Cabe mencionar que, de los programas mencionados, solo el PRODEP no se traduce en financiamiento.

Para el caso del PRODEP, es un programa que atiende dos vertientes de evaluación: individual y colegiado. En el caso de la evaluación individual es la que otorga el

Reconocimiento al Perfil Docente, el cual considera una duración de tres años, al igual que el programa anterior, sus objetivos son:

- Contribuir al fortalecimiento de los conocimientos y habilidades para el desempeño de las funciones del Personal Docente, personal con funciones de dirección y personal con funciones de supervisión de las IPEMS; a través de la Oferta Académica de programas de formación continua.
- Coadyuvar con las IPEMS, en el seguimiento del personal docente, personal con funciones de dirección y personal con funciones de supervisión en los programas de formación continua, a través de medios informáticos.

Y aunque los docentes de las escuelas normales no reciben ningún beneficio, a diferencia de los académicos de las otras IES, en el caso de la BENV hay 32 maestros que cuentan con el Reconocimiento mencionado. Ver tabla 3

De acuerdo con Edel, Ferra y Vries (2018), el modelo de evaluación usado por el PRODEP pone en duda la idoneidad para que las universidades públicas mejoren el desarrollo en el terreno de la investigación; aludiendo a que básicamente éstas se han dedicado a la formación de profesionistas que atenderán las necesidades laborales del país. Aunado a lo anterior, mencionan que “este énfasis en la producción además genera múltiples distorsiones en el trabajo académico, entre ellos, el abandono de la docencia y la búsqueda de puntajes”

Para el caso de la evaluación en colegiado, en la BENV existen 13 Cuerpos Académicos (Tabla 1), de los cuales, participan 49 docentes; entre los que se destaca que 34 docentes cuentan con maestría (69.39%) y 15 con doctorado (30.62). Esto permite ver que se ha fortalecido la Profesionalización de ellos docentes y que han cumplido con los requisitos y exigencias que el PRODEP establece, sin embargo, estos docentes no han contado con el apoyo de financiamiento para ello, y lo mismo sucede para los maestros que cuentan con el Reconocimiento al Perfil Deseable; 32 docentes con el reconocimiento vigente a la fecha.

En el caso del SNI, las condiciones de participación del Programa en los docentes normalistas, no es sencillo; éstos han tenido que trabajar arduamente para alcanzar las exigencias del Programa, implicando un gran desgaste para ello. Si bien es cierto que en la escuela se cuentan con seis maestros que han ingresado, también hay que mencionar que a partir de ese momento deben tener presente las actividades a realizar para poder evaluarse en el plazo establecido (tres años) y poder mantener su permanencia en el SNI.

El objetivo del programa alude a:

promover y fortalecer, a través de la evaluación, la calidad de la investigación científica y tecnológica, y la innovación que se produce en el país. El Sistema contribuye a la formación y consolidación de investigadores con

conocimientos científicos y tecnológicos del más alto nivel como un elemento fundamental para incrementar la cultura, productividad, competitividad y el bienestar social.

De acuerdo con Didou y Gérard (2010), el SNI “es un mecanismo relevante en la definición de grupos científicos de calidad y en la organización jerárquica de los mismos”, en donde las actividades de investigación y difusión es la parte fundamental de las actividades; tema importante y trascendental para el desarrollo del conocimiento; si bien es cierto que en las escuelas normales se genera conocimiento, es un conocimiento sobre la práctica, sobre la docencia y las formas de enseñanza y aprendizaje, esto no estaba considerado en los trabajos realizados en las escuelas normales, ni tampoco en los posgrados.

Finalmente, el Programa de estímulo al Desempeño Docente es un Programa de recursos Federales que se transfieren al Estado, y éste se encarga de operar el Programa a través de la Dirección de educación Normal, el cual ha establecido que el periodo de evaluación es de cada dos años, por lo que los docentes que desean participar deben prepararse con todos los requisitos para poder concursar; el último periodo de evaluación fue la convocatoria en 2020, en donde participaron 14 docentes y sólo gozaron del beneficio 9 (Ver tabla 2)

Cabe mencionar que no existe mucha información al respecto de este Programa, pero se puede mencionar que en el caso de Veracruz, en la última convocatoria fue un proceso violatorio de garantías individuales, puesto que no se tenía derecho a réplica, se hacía firmar un documento en donde los docentes participantes aceptaban la inapelabilidad de los resultados, aunado a lo anterior, en el Estado no se cuenta con un Reglamento que regule los procesos y requisitos para participar en el Programa; ocasionando que cada autoridad educativa en funciones los estipule de manera arbitraria.

En el caso de la BENV, para los periodos 2020 y el actual 2022, los docentes de la BENV que participan en el proceso se han unido buscando distintas alternativas; entre las que se puede mencionar oficios dirigidos al Secretario de Educación, al Director(a) de Educación Normal, al Director de la propia escuela, e incluso al Gobernador del Estado; pero aún así no se ha logrado contar con la Reglamentación necesaria que regule este programa, dejando en el sometimiento y en la indefensión a los docentes normalistas, los cuales han externado que se trata de una evaluación inquisidora, con autoridades cobardes que se escudan en una evaluación basada únicamente en un instrumento, condenando a la evaluación instrumentista y denostando la actividad y el desempeño docente de los maestros normalistas y convirtiendo a este programa en un *Programa de Devaluación Docente*.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Como se ha mencionado, actualmente existen tres programas de evaluación docente, los cuales tienen criterios muy similares; sin embargo, los objetivos son muy distintos y los beneficios no son iguales para los docentes de las escuelas normales que para los académicos de otras IES (Ver tabla 3). Ello ha contribuido a la desidia y que sean pocos los docentes que quieren participar en los programas mencionados, por lo que “mejorar la calidad de la educación”, a través de este tipo de programas en las escuelas normales no logra ese cometido.

En su investigación Nuñez Sifuentes y cols. (2017), evidencia que el perfil docente de los normalistas, se encuentra alejado a lo que se establece en los documentos normativos y del PRODEP; y evidencia la necesidad de contar con otros indicadores que permitan identificar las actividades que, por un lado favorezcan la formación de los futuros docentes, pero que también den cuenta de que los maestros normalistas tienen una sólida y pertinente formación académica.

Lo anterior, reitera que los programas de evaluación han sufrido una perversión y distorsión de los propósitos con los cuales surge la evaluación en cuestión, ya que desahucia a los docentes con todos los requerimientos y los tiempos para llevarla a cabo, y por otro los somete a que quienes no se evalúan no son considerados “maestros de calidad”

Finalmente, se hace necesario repensar “la evaluación docente”, sus finalidades, objetivos, exigencias ya que no tiene caso someter a los docentes a las tensiones, exigencias y “bolsas de concurso”, si los docentes no van a ser reconocidos en su labor sustantiva. Cuál es el sentido de evaluar a los docentes y “otorgarles” un Reconocimiento de Perfil Docente, en el cual se plantea que es un docente que cumple con todas las exigencias impuestas a los universitarios y que sólo se les reconoce a través de un papel.

O cuál es el sentido de una evaluación al Desempeño Docente, en donde o existen Reglas claras, y cada autoridad educativa que asume el puesto, impone los requisitos a través de un famoso “instructivo” (o lista de cotejo), que además “*se evaluará*” de acuerdo a los criterios personales y no académicos y profesionales que se requiere en el ejercicio de la docencia, función principal y sustantiva de las escuelas normales.

Si bien la evaluación es una política de las IES, y las escuelas normales forman parte de este universo desde el 2005, entonces, no sería necesario repensar la evaluación y su sentido para los docentes de estas IES?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cuevas Y. coord. (2018) Reforma educativa 2013. Evaluación, política y actores. Colección UNAM Posgrado. NEWTON edición y tecnología educativa.
- Díaz A. coord. (2008) El impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales. IISUE México, D.F. Plaza y Valdés editores, S.A. de C.V.
- Didou S, Gérard Etienne (2010) El sistema Nacional de Investigadores, veinticinco años después. ANUIES
- Edel-Navarro, Rubén, Ferra-Torres, Gerson, & de Vries, Wietse. (2018). El Prodep en las Escuelas Normales mexicanas: efectos y prospectiva. Revista de la educación superior, 47(187), 71-92. Epub 06 de septiembre de 2018. Recuperado en 14 de mayo de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602018000300071&lng=es&tlng=es.
- McMillan, J. Schumacher, S. (2011) Investigación educativa. España. PEARSON
- Núñez Sifuentes y cols. (2017) El perfil deseable de los maestros para la formación docente en las escuelas normales del estado de chihuahua. CONISEN Memorias Recuperado el 28 de agosto 2022 de www.conisen.mx/memorias/memorias/4/C200117-R082.docx.pdf
- SEP. Objetivos PRODEP. Recuperado el 13 de mayo de 2022, de <http://prodep.desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/>
- SEV (2022) Convocatoria de Estímulo al Desempeño Docente. <http://www.sev.gob.mx/educacion-normal/destacadas/estimulo-al-desempeno-docente-2022-2024/>
- Tercero, A. (2020) La transferencia de las políticas de la Educación Superior a la Educación Normal y sus efectos. -El caso de la BENV “Enrique C. Rébsamen”. Facultad de Pedagogía UNAM. Tesis Doctoral.

ANEXOS

Tabla 1 Cuerpos académicos con registro en la BENV

Clave	Nombre del CA	Grado	No. integrantes	Nivel de estudios
BENVECRCA-1	Innovación educativa en la sociedad del conocimiento	En consolidación	5	3 Maestría 2 Doctorado
BENVECRCA-2	Políticas y gestión del conocimiento	En formación	5	4 Maestría 1 Doctorado
BENVECRCA-3	Formación del profesorado: educación, cultura y sociedad	En consolidación	5	5 Maestría
BENVECRCA-4	Estudios interculturales en la formación docente	En consolidación	3	2 Maestría 1 Doctorado
BENVECRCA-5	Tecnologías de la información y comunicación en la formación del profesorado	En formación	6	6 Maestría
BENVECRCA-6	Formación y práctica docente en educación especial	En consolidación	3	2 Maestría 1 Doctorado
BENVECRCA-7	Evaluación educativa y autorregulación en la construcción de los aprendizajes	En consolidación	5	2 Maestría 3 Doctorado
BENVECRCA-9	Formación para la docencia, desarrollo humano y mejora educativa	En formación	3	3 Maestría
BENVECRCA-10	Profesionalización de formadores	En formación	4	3 Maestría 1 Doctorado

BENVECRCA-11	Contextos, actores educativos y didácticas específicas	En formación	3	2 Maestría 1 Doctorado
BENVECRCA-13	Formación docente y prácticas pedagógicas innovadoras	En formación	4	2 Maestría 2 Doctorado
BENVECRCA-14	Investigación, tecnología y prácticas reflexivas para atender a la diversidad	En formación	3	3 Doctorado

Elaboración propia

Tabla 2 Programas de evaluación en la educación superior

	Nombre del Programa	Propósito	Instancia que opera	Periodo de vigencia	El resultado se traduce en financiamiento
Programas dirigidos a Académicos	Sistema Nacional de Investigadores (SIN)	Evaluar la producción de los investigadores y establecer un estímulo económico a su desempeño	CONACYT	1984-	SI
	Becas al desempeño docente	Evaluar el trabajo académico y establecer un estímulo económico a su desempeño	Secretaría de Programación y Presupuesto/SES IC	1990-1992	SI
	Carrera docente (Programas de estímulos)	Evaluar el trabajo académico y establecer un estímulo económico a su desempeño	Secretaría de Programación y Presupuesto/SES IC	1992-	SI
	Programa para el Mejoramiento	Apoyar con becas la obtención de grado y apoyar la infraestructura que	ANUIES/SESIC	1996-	Indirectamente

	del Profesorado (PROMEP)	requieren académicos	los			
--	--------------------------	----------------------	-----	--	--	--

Fuente: Díaz (2008) Programas de evaluación de la calidad educativa establecidos en México (Fragmento) p. 27

Tabla 3 Programas de evaluación en que participan los docentes de la BENV

Programa de evaluación	Docentes participantes	El Programa se traduce en financiamiento
Sistema Nacional de Investigadores (SIN)	6	SI (Financiamiento Federal)
Maestros con Reconocimiento de Perfil PRODEP	32	NO
Estímulo al Desempeño Docente	9	SI (Financiamiento Estatal)

Fuente: elaboración propia

Tabla 4 Criterios de evaluación de los programas destinados a docentes

SIN (Art. 29 Reglamento CONACYT 2021)	Estímulo al Desempeño Docente		PRODEP
<i>Para Candidata o Candidato:</i> a) Contar con el grado de doctor o doctora. Las personas con título de médico podrán	1. Calidad en el desempeño de docencia	1.1 Formación continua 1.2 Desempeño Profesional 1.3 Tutoría y asesoría	Requisitos: 1) Nombramiento de ser profesor de tiempo completo 2) Grado académico de Maestría o Doctorado

<p>acreditar la equivalencia del grado, en términos de los criterios específicos del Área III: Medicina y Ciencias de la Salud.</p> <p>Excepcionalmente, las personas con título profesional podrán acreditar la equivalencia del grado con su trayectoria profesional ante la Secretaría de Educación Pública, en términos de la normativa aplicable;</p> <p>b) Tener capacidad para realizar investigación de frontera y ciencia básica en algún área de conocimiento que contribuya al avance del conocimiento universal, o desarrollo de tecnologías estratégicas de vanguardia o innovación abierta para la transformación social, o para incidir en la atención de problemas nacionales, preferentemente en el marco de los Programas Nacionales Estratégicos que impulsa el CONACYT;</p>		1.4 Trabajo colegiado	3) Actividades académicas requeridas
	2. Dedicación a la docencia	2.1 Diseño y participación en proyectos institucionales	3) Actividades académicas requeridas:
		2.2 Investigación. Innovación y difusión como apoyo a la docencia	3.1 Docencia haber impartido un curso frente a gripe al año
		2.3 Gestión administrativa, como apoyo a la docencia	3.2 Generación o aplicación innovadora de conocimiento; presentar un producto de buena calidad por año en promedio
	3. Permanencia en actividades de docencia	3.1 Formación académica	3.3 Tutorías o Dirección individualizada (Dirección de Tesis) contar por lo menos una actividad en el último año inmediato anterior o en el curso
		3.2 Antigüedad en el subsistema	3.4 Gestión académica-vinculación; contar por lo menos una actividad en este rubro en el último año inmediato anterior o en el año en curso
3.3 Trabajo frente a grupo			

<p>c) Participar en el fortalecimiento y consolidación de la comunidad humanística, científica, tecnológica o de innovación a través de la dirección o codirección de trabajos de titulación de licenciatura o posgrado en México, de la participación en comités tutorales de licenciatura o posgrado en México, o de la impartición de asignaturas en nivel medio superior, licenciatura o posgrado en México. Estos requisitos se acreditarán con la carta institucional de la autoridad con atribuciones para tal efecto;</p> <p>d) Promover el acceso universal al conocimiento y sus beneficios sociales, entre otros, mediante la generación de contenidos gráficos o audiovisuales o de otras formas de divulgar el conocimiento</p>			
--	--	--	--

<p>al menos una vez al año, que sean difundidos en plataformas o revistas disponibles,</p> <p>preferentemente del CONACYT, así como la promoción de las vocaciones científicas o tecnológicas tempranas;</p> <p>e) Cumplir con los criterios específicos correspondientes al área del conocimiento de su elección en el SNI y a la categoría a la que aspira, y</p> <p>f) Los demás que establezca la convocatoria correspondiente, este Reglamento y las demás disposiciones aplicables</p>			
--	--	--	--

PERCEPCIÓN DE DOCENTES DE PRIMARIA SOBRE LA DEROGACIÓN DE LA LEY GENERAL DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE Y LA NUEVA REFORMA EDUCATIVA 2019

Nabor Antonio Rincón Lira
rinconlira13@gmail.com

Luis Antonio Álvarez Nájera*
luis.alvarez473@gmail.com

María Guadalupe Siqueiros Quintana*
Siqueiros.marilu@enesonora.edu.mx

*Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Línea temática

Políticas Educativas para la Formación Docente

RESUMEN

La presente investigación tiene el propósito de dar a conocer la percepción de docentes de primaria sobre la derogación de la LGSPD (Ley General del Servicio Profesional Docente) y la nueva Reforma Educativa 2019. Esto con el fin de obtener información que logre la deducción del tema de estudio se formulan las siguientes preguntas de investigación ¿Cómo perciben los docentes la derogación de la LGSPD? ¿Qué conocimiento tienen los docentes de la nueva Reforma Educativa 2019 y sus leyes secundarias? ¿Cuál es el significado de la Reforma Educativa 2019 para los docentes? La investigación aborda un enfoque cualitativo, puesto que es una indagación social que pone al participante como fuente primaria en la recolección de información; su alcance es de nivel exploratorio descriptivo por el poco estudio hacia la investigación; la técnica empleada fue la entrevista semiestructurada de 7 preguntas empleadas durante una sesión presencial, que fueron grabadas por audio para

después transcribirla de manera clara y precisa. La muestra fue de 10 docentes de educación primaria. Con la información recabada se pudo deducir que el magisterio está adaptándose a la nueva Reforma Educativa del 2019, aun así, siguen cuestionando todas las nuevas propuestas.

Palabras clave: Evaluación, Reforma, Derogación, Percepción, LGSPD (Ley General del Servicio Profesional Docente).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde la promulgación de la Reforma Educativa del 2013 la opinión del magisterio salió a la luz, puesto que los docentes del país en ese momento estarían regidos por la LGSPD, que se presumía de ser una ley arbitraria que pondría los derechos de los maestros en riesgo. Así lo refirió Martínez: “para estas agrupaciones, esta reforma afecta los derechos sindicales de los profesores, la bilateralidad en las negociaciones laborales y su estabilidad en el empleo” (como se citó en Márquez, 2016, párr. 03).

Posteriormente el descontento del magisterio conllevó a crear manifestaciones en busca de una solución por parte del gobierno, respuesta que sea beneficiosa para ellos, puesto que la Ley General del Servicio Profesional Docente ponía en riesgo su labor, “Los profesores mexicanos han alterado durante dos semanas el orden caótico de la Ciudad de México con una serie de protestas para detener la reforma educativa, promulgada por el presidente, Enrique Peña Nieto” (Corona,2013, párr. 1).

La opinión de los docentes también arremete contra la reforma del 2019, ahora las contradicciones presupuestales son el tema principal de esta, puesto que se realizaron propuestas de promoción, pero los recursos disminuyeron, “Por un lado, el gobierno de la 4T ha decidido disminuir recursos para la formación de habilidades y para la gobernanza y administración del sistema educativo. Por el otro, el acceso, la infraestructura y los materiales educativos” (Fernández et al.,2019, párr. 6).

La educación en primera infancia es un punto del cual el gobierno pretende hacer gran hincapié, esto por la importancia en el desarrollo infantil, pero el presupuesto es indistinto para llevar a cabo su elaboración, “la propuesta presupuestal es profundamente insuficiente, especialmente porque hay apenas una cobertura de 1% para los niños de 0 a 3 años y de 70% de cobertura preescolar para niños entre 4 y 6 años de edad” (Fernández et al.,2019, párr. 7). Un punto fundamental en el éxito educativo son los docentes, es por esto que el gobierno propone una revalorización del magisterio y promueve los incentivos para ellos, pero aun así las cifras presupuestales dicen lo contrario, “Para poner en práctica su compromiso, el gobierno propone destinar 1.2 mil mdp a estas actividades. Es el monto más bajo de los últimos tres años: representa sólo el 1% de lo que se está asignando al presupuesto educativo”

(Fernández et al., 2019, párr. 10-11).

MARCO TEÓRICO (REVISIÓN DE LA LITERATURA)

Una investigación analizada es Una reforma “educativa” contra los maestros y el derecho a la educación. En esta investigación López (2013) habla abiertamente de la Reforma Educativa 2013, propuesta por el expresidente Enrique Peña Nieto, y se planteó como propósito reconocer el impacto que tienen las reformas educativas con respecto al ámbito laboral docente y paulatinamente abriendo un panorama caótico para el desarrollo de las generaciones futuras. Su método de investigación es histórico porque procura tener un proceso cronológico de pasado a futuro, por consecuente en la investigación se presentan antecedentes respecto a las políticas educativas para contextualizar y posteriormente se van desglosando los elementos de las reformas y sus impactos.

La investigación menciona uno de los puntos clave que se deben de conocer, puesto que el primer error por el cual existe el fiasco educativo es el fracaso de las reformas educativas en México. Es de conocimiento general que las reformas en este país siempre tienen inconsistencias y aun así se vuelven a cometer, entonces no es viable seguir usando los mismos métodos y solo llamarlos de una manera distinta si las cifras publicadas por el propio gobierno lo sustentan, y la respuesta del gobierno al mando es culpar al gobierno anterior.

Otra investigación analizada es Reforma educativa 2019: retos y perspectivas. En esta, González (2021) presenta de manera general la Reforma Educativa del 2019 propuesta por el presidente Andrés Manuel López Obrador; tiene el propósito de contextualizar esta reforma y dar a conocer los retos que ha afrontado en la derogación de la anterior con base en los problemas generados. De igual manera, muestra las estrategias trabajadas para la mejora de la calidad de educativa y por consiguiente puntea lo que establece esta nueva renovación educativa en su promulgación. Este trabajo de investigación, al igual que el anteriormente analizado, maneja un método histórico al plantear un proceso cronológico de pasado a futuro, pero aquí se contextualiza la Reforma del 2013, para posteriormente contrastarla con la Reforma Educativa del 2019, y así continuar sumergiendo al lector en la ejecución de esta.

Este estudio abona información importante al tema de estudio tratado, principalmente, esta indagación pone al maestro como el eje central para la resolución de las problemáticas en todo lo que gire al entorno escolar, es así como se mantiene una estrecha relación con este estudio, ambos manejan la percepción como un concepto central en la búsqueda de la mejora educativa.

Por otro lado, una investigación realizada por Báez y Fernández (2020) tuvo como principal

propósito establecer las razones que defienden las últimas dos reformas constitucionales en educación que se han llevado a cabo en México, la de 2013 y 2019, con el fin de analizar los efectos negativos y positivos que han tenido en el sistema educativo. Esta se realizó a través de una metodología de análisis normativo sistemático y argumentativo, donde se documentó por medio del análisis de la Constitución, leyes reguladoras e informes teóricos sobre el tema, concluyendo que el cambio de la reforma de 2013 a la actual de 2019, representó una mutación abrupta, pero con un diseño teórico favorable en términos de estructura administrativa, sistema de evaluación, derechos de los docentes y prospección de excelencia para la educación nacional.

METODOLOGÍA

Enfoque alcance y diseño de la Investigación

El enfoque de la presente investigación es cualitativo, puesto que el estudio se basa en las percepciones de los docentes de primaria y se focaliza en las impresiones de estos; además de centrarse en ser una investigación social que pone al participante como fuente primaria para la deducción y resolución del tema de estudio.

Este estudio presenta un alcance de nivel exploratorio, principalmente porque el tema de estudio ha sido muy poco estudiado en relación con la reciente ley dirigida al magisterio de México, a su vez, establecerá nuevas incógnitas para futuros trabajos de investigación del tema de estudio. Este estudio presenta un diseño narrativo, puesto que su principal objetivo es recabar información con base en la percepción, es decir, se enfoca en localizar las opiniones de sus participantes.

Participantes

Los participantes de este estudio son una muestra de 10 docentes frente a grupo de educación primaria. El rango de edad que reflejan los participantes es de 25 a 50 años, nueve son de sexo femenino y uno de sexo masculino. La selección de los participantes fue por carácter de facilidad de contacto, se eligió a docentes con características de edad muy diferentes, esto con el objetivo de tener percepciones desde un punto de vista o un contexto distinto acerca del tema de estudio. En cuanto a la selección de participantes se presentaron algunas dificultades; entre ellas, se pudo observar cierto temor a la entrevista cuando se les planteaba el tema de estudio

Estrategias o Técnicas de Investigación

Como técnica de investigación se utilizó la entrevista, que, de acuerdo con Meneses y Rodríguez-Gómez (2011) como: “un intercambio oral entre dos o más personas con el propósito de alcanzar una mayor comprensión del objeto de estudio, desde la perspectiva de

la/s persona/s entrevistada/s” (p. 34). Arias (2012) menciona que esta técnica está basada en un “diálogo o conversación ‘cara a cara’, entre el entrevistador y el entrevistado acerca de un tema previamente determinado, de tal manera que el entrevistador pueda obtener la información requerida” (p. 74).

Los datos se obtuvieron mediante una entrevista estructurada, definida por Piza, Amaiquema y Beltrán (2019) como “una base de preguntas específicas contenidas en una guía previamente elaborada” (p. 457). Con base en esto, se diseñó una guía de entrevista estructurada, la cual es “un guion de entrevista fijo y secuencial” (Folgueiras, 2016, p. 3).

Instrumentos de Investigación

El instrumento de investigación utilizado fue el guion de entrevista semiestructurada que tuvo el objetivo de recaudar información con una serie de siete preguntas a manera de extraer del participante la percepción acerca del tema de estudio. El guion se divide en dos secciones, en la primera se le pide al participante una serie de datos personales, con ellos se logró identificar a este mismo únicamente por el investigador, los datos solicitados son: edad, sexo, nivel académico, el grado que imparte y el carácter idoneidad, esta última pregunta determinó el grado de participación, si fue por sorteo o de manera voluntaria

La segunda parte del instrumento estuvo conformados por las siete preguntas de la entrevista semiestructurada que se desglosan principalmente de las tres preguntas de investigación, estas preguntas aparecen a continuación: 1. ¿Cómo percibió usted la LGSPD?; 2. ¿Qué opinión le merece la derogación de la LGSPD?; 3. ¿A través de qué mecanismos o medios se enteró de la nueva Reforma Educativa?; 4. ¿Qué es para usted la nueva Reforma Educativa promulgada en 2019?; 5. ¿Cómo percibe el contenido de las leyes secundarias de la nueva reforma?; 6. ¿Qué repercusiones laborales tendrá la nueva Reforma Educativa? Y 7. ¿Considera que la nueva Reforma Educativa es pertinente en la nueva realidad socio-política? ¿Por qué?

Procedimiento

Este trabajo de investigación tuvo una temporalidad de cinco meses. Primeramente, se realizó una búsqueda de los docentes participantes, puesto que ellos son la pieza fundamental para la recuperación de datos, esta parte del proceso fue la más larga, puesto que algunos docentes mostraban toda la disposición, pero otros no, esto debido a intereses personales que no les permitían participar aun queriéndolo hacer. En el primer momento fue la realización de entrevistas, teniendo a los 10 docentes ya seleccionados se procedió a su ejecución; es importante mencionar que todas estas fueron grabadas en audio para no perder nada de información; en el segundo momento de la aplicación del instrumento se condujo a la transcripción de las entrevistas con el fin de procesar la información de manera más fácil y ordenada; para finalizar, en el tercer momento, se estableció la codificación de los datos, esto con el fin de encontrar similitudes, diferencias y factores que pueden influir en los

argumentos proporcionados.

Limitaciones de Estudio

En este último apartado se presentan condicionamientos que ponen en riesgo el proceso de la investigación, primeramente, se presentó una limitación que ha causado problemas no solo en este tipo de investigaciones, sino, en la vida cotidiana de la sociedad actual, claramente se está hablando del COVID-19, está de más decir que esta enfermedad no permite la presencialidad por su alta probabilidad de contagio, es así como afecta a una investigación donde su instrumento de recolección de información es una entrevista.

Una limitación más fue, la poca colaboración por parte del magisterio, pero ahora por represalias o poca confianza, puesto que el tema de estudio es delicado dentro del colectivo docente, es bien sabido la imposición que ha ejercido el gobierno sobre los docentes, entonces, el hecho de hablar algo y ser grabado puede poner en una zona de desventaja al participante, desde el principio se aclaró la confidencialidad que maneja la investigación y la nula exposición de datos personales durante y después del proceso, aun así muchos de los docentes no tenían la confianza suficiente por hechos sucedidos en el pasado que les imposibilitaba poder participar.

Después de ver lo anterior se puede deducir que la inseguridad fue la limitación más grande dentro de la investigación, por lo tanto, el cumplimiento de las normas de confidencialidad y el manejo de la información recabada siempre se manejó de manera ética y respetando el anonimato del participante, esto con el fin de agradecer la disposición sabiendo que el tema tratado puede ser perjudicial.

RESULTADOS

El propósito general de la investigación es conocer a profundidad la percepción de los docentes de primaria sobre la derogación de la LGSPD y la nueva Reforma Educativa del 2019, por tal motivo, el siguiente apartado presenta los principales resultados obtenidos de las entrevistas, resultados que dan a conocer datos relevantes para la deducción de las preguntas de investigación.

¿Qué opinión le merece la derogación de la LGSPD?

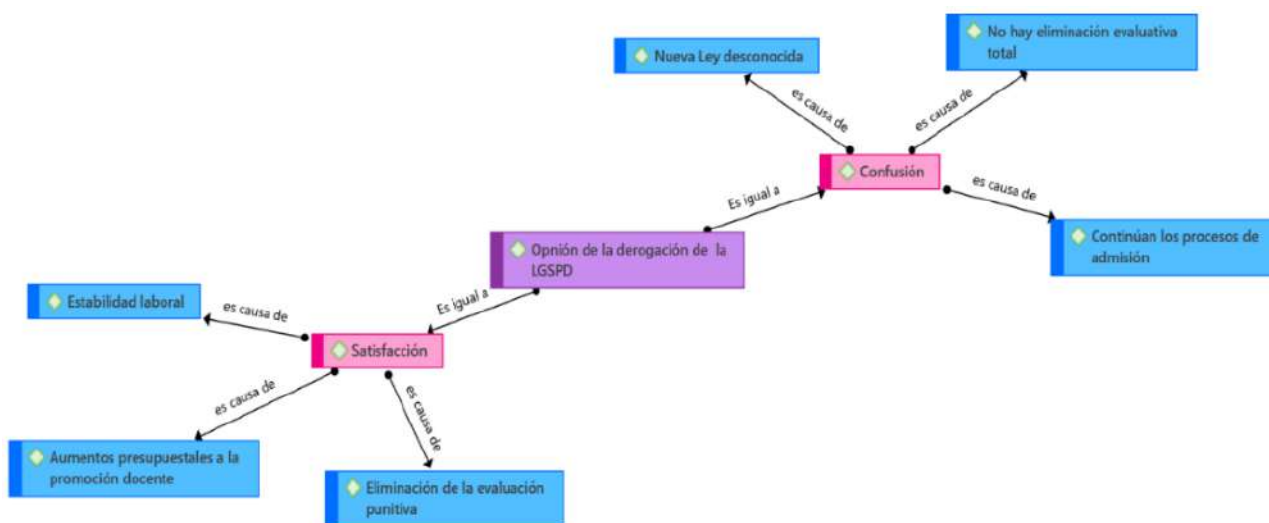
Mucho se habló de lo bueno o malo de la derogación de la LGSPD, pero es ahí donde esta se convirtió en una de las preguntas centrales de la entrevista, los resultados mostraron una conformidad del casi 100%, pero hubo factores como la eliminación parcial de la evaluación y el desconocimiento de esta ley, que causaron confusión en la misma percepción.

También se debe recalcar que la satisfacción de los educadores entrevistados se basa en la eliminación de la evaluación punitiva, que ponía en riesgo la labor docente de los maestros

en servicio, además de que se creía que la LGSPD era más una ley laboral que educativa, es así como lo afirma un entrevistado: *Pues por lo que sé, se me hacía mal que se ponía en riesgo nuestro trabajo, entonces sí creo que está bien porque iba encaminado más a una reforma laboral que educativa (EM33MA-3).* (ver figura 1)

Es importante mencionar cómo esta reforma mantuvo inestables a los maestros, puesto que los mantenía en una incertidumbre laboral, es así como lo menciona López (2013) “Se pasa de la estabilidad a la incertidumbre laboral, pues no respetará la plaza base al establecer que el ingreso, la promoción y la permanencia de los maestros estarán sujetas a los resultados de las evaluaciones estandarizadas” (p. 69). (ver figura 1)

Figura 1. Opinión de la derogación de la LGSPD



¿Qué es para usted la Nueva Reforma Educativa Promulgada en 2019?

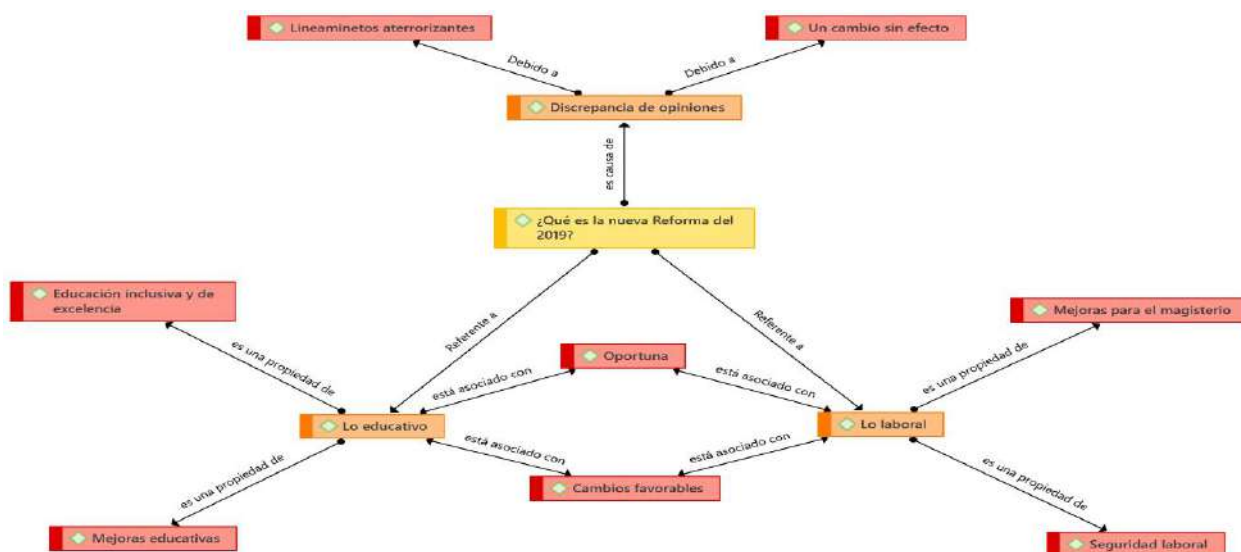
Después de tomar como punto de comparación a la LGSPD ante la nueva Reforma del 2019, ahora se debe reconocer los impactos de la nueva ley promulgada, buscando conocer la percepción que tienen los docentes como punto de mejora o retroceso; la importancia de este cuestionamiento nace de comprender y analizar la opinión de los participantes hacia ¿Qué es la nueva reforma del 2019?

Los resultados arrojados expresan una discrepancia de opiniones que manifiestan descontento o terror por esta; primeramente, se encuentra que las propuestas son las mismas, no se está buscando ningún cambio que mejore la educación o los problemas con el magisterio, solo se están buscando sinónimos para que se escuche distinto. Para casi el 90% de los participantes esta nueva reforma fue positiva y conforme a los resultados arrojados, se mostraron dos puntos clave: lo laboral y lo educativo.

En lo laboral sus mejoras van de la mano con la inclusión, ahora la educación se centra en el alumno y en la adecuación de la escuela para que todos puedan recibirla, es decir, se apega a las realidades actuales para saber de dónde partir, así lo afirma un participante, *la veo como*

una oportunidad de mejora, mejora el desempeño docente porque va encaminada a una enseñanza apegada a la realidad (EH25MA-10). Esto también es visto desde esta perspectiva por parte de los maestros en servicio, puesto que, los procesos de admisión se vuelven más claros y con objetivos precisos, es así como lo argumenta González (2021) “Se establece que admisión, promoción y reconocimiento del personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión se realizarán a través de procesos de selección a los que concurren los aspirantes en igualdad de condiciones” (p. 16) (ver figura 2)

Figura 2. ¿Qué es la nueva reforma del 2019?



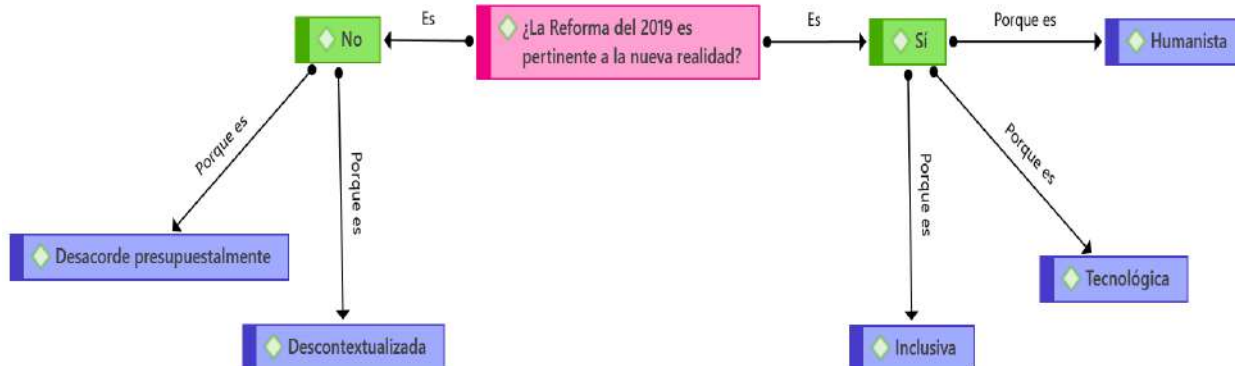
¿Considera que la Nueva Reforma Educativa es pertinente en la nueva realidad socio-política y por qué?

El último de los cuestionamientos aborda la pertinencia de la nueva reforma a la realidad actual y de esta pregunta se desglosan dos puntos claves específicos que son sí y no, para poder comprender cada uno de ellos se debió enfocar en las percepciones de los entrevistados, desglosando minuciosamente sus aportaciones para lograr comprender lo recabado desde sus perspectivas.

Primeramente, los participantes que consideraron que no es pertinente tienen como fundamentos principales la descontextualización y discrepancia presupuestal, esta última es la base fundamental, puesto que, aunque los lineamientos sean mejores, los apoyos económicos no se están viendo concretos o no son suficientes. Por otro lado, se encuentra quienes consideraron que sí es pertinente hacia la realidad actual, puesto que va de una educación tecnológica, inclusiva y humanista, y al hablar de estos temas que en las sociedades actuales son de importancia mayor, hacen que la educación tome un nuevo rumbo en el cual va de la mano con lo que se está viviendo, donde claramente se está pretende

atender a las necesidades de todas las personas.

Figura 3. ¿La Reforma del 2019 es pertinente a la nueva realidad?



Esta reforma se ha conocido como humanista e inclusiva, puesto que pone al alumno al centro y busca la educación para todos, esto es por lo que los maestros en servicio miran a la reforma como contextualizada hacia las necesidades actuales, percepción que va encaminada a la obligatoriedad de la educación, es así como lo menciona Fernández et al. (2019), este gobierno se ha comprometido a promover la universalidad y obligatoriedad del derecho a la educación (párr. 18).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio logra dar a conocer la percepción de los docentes acerca de los lineamientos que han regido su labor, la LGSPD (Ley General del Servicio Profesional Docente) y la nueva Reforma Educativa del 2019. Se pudo focalizar en la importancia que dan los docentes ante este tipo de reformas, puesto que su percepción es pieza fundamental para el cambio en la educación mexicana.

Los principales hallazgos encontrados fueron la casi generalidad de conformidad con la derogación de la LGSPD, puesto que la anterior era una ley que ponía la labor de los docentes en riesgo; y sobre la pertinencia de la nueva Reforma Educativa del 2019, de este se dio a conocer que existen dos opiniones: una va de la mano con el humanismo y lo tecnológico, argumentando que sí es pertinente, puesto que las nuevas sociedades se sustentan en lo antes mencionado; y en contraste se encuentra la descontextualización y por las discrepancias presupuestales, mostrando una posición hacia la no pertinencia. Estos hallazgos revelan factores que ya se conocían, pero ahora se sustentan con datos verídicos y no recae en solo una hipótesis de los que los maestros piensan.

Con los datos recabados de la investigación se pudo reafirmar el descontento del magisterio

con la LGSPD, las percepciones de los docentes entrevistados que se codificaron en redes hacen constar que algunos maestros de primaria vivían con un constante miedo por la evaluación punitiva y las repercusiones laborales que esta traía; así mismo también se pudo comprobar la aceptación de la nueva Reforma Educativa del 2019, pero cuestionando los lineamientos que la rigen y tratando de buscar las mejoras para el colectivo docente y la educación de las niñas y niños del país.

Después de lo investigado y viendo las percepciones claras de los docentes, existe cierta inquietud por el rechazo de estos hacia la mayoría de las leyes de las reformas educativas, dentro de lo recopilado se pudo observar que, para los docentes entrevistados, los gobiernos muestran poco interés por el magisterio; entonces, se pueden realizar nuevos cuestionamientos que ayuden a encontrar las fallas estructurales que impiden una educación de calidad en México, por lo tanto se pueden implementar nuevas preguntas de investigación como: ¿Cómo se diseñan los proyectos de reforma educativa en México? ¿Qué aspectos consideran importantes para su contextualización? ¿Cómo se informan los maestros sobre las reformas educativas?, estas preguntas se pueden desglosar y estructurar para encontrar los factores puntuales que le permitan a México tener una educación de excelencia.

REFERENCIAS

- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Venezuela: EPISTEME.
https://www.academia.edu/23573985/El_proyecto_de_investigaci%C3%B3n_6ta_Edici%C3%B3n_Fidias_G_Arias_FREELIBROS_ORG
- Báez, J. & Fernández E. (abril, 2020). El sistema para la carrera de las maestras y los maestros en la cuarta transformación, avances y perspectivas de su reforma en México. Universos Jurídicos. *Revista de derecho público y diálogo multidisciplinar*, 8(13), 1-37. Recuperado de <https://universosjuridicos.uv.mx/index.php/univerjuridicos/article/view/2552>
- Corona, S. (29 de agosto de 2013). Las protestas de los maestros trastornan la capital mexicana. *El País*.
https://elpais.com/internacional/2013/08/29/actualidad/1377735828_732861.html#:~:text=Una%20serie%20de%20manifestaciones%20contra,de%20la%20capital%20del%20pa%C3%ADs&text=Los%20profesores%20mexicanos%20han%20alterado,el%20presidente%2C%20Enrique%20Pe%C3%B1a%20Nieto.
- Fernández, M., Herrera, N., y García, F. (16 de septiembre de 2019). Las promesas de la nueva reforma educativa y sus contradicciones presupuestales para 2020. *Nexos*.

- <https://educacion.nexos.com.mx/las-promesas-de-la-nueva-reforma-educativa-y-sus-contradicciones-presupuestales-para-2020/>
- Folgueiras, P. (2016). La entrevista. Diposit Digital. Universidad de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>
- González, B. (febrero, 2021). Reforma educativa 2019: retos y perspectivas. *Dilemas contemporáneos educación, política y valores*. Edición especial (1), 1-29 Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/dilemas/v8nspe1/2007-7890-dilemas-8-spe1-00001.pdf>
- López, M. de J. (mayo-junio 2013) Una reforma “educativa” contra los maestros y el derecho a la educación. *El Cotidiano* (179), 55-76. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32527012005>
- Márquez, A. (julio, 2016). Derecho a la educación vs derechos magisteriales ¿Indivisibilidad y/o jerarquización de los derechos humanos? *Perfiles educativos*, 38(153), 3-13. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n153/0185-2698-peredu-38-153-00003.pdf>
- Meneses, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. <https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario-entrevista/>
- Piza, N., Amaiquema, F., & Beltrán, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Revista Conrado*, 15(70), 455-459. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n70/1990-8644-rc-15-70-455.pdf>

ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA Y LA PARTICIPACIÓN DE INTEGRANTES DE UN CUERPO ACADÉMICO DE UNA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SONORA

Gloria del Carmen Mungarro Robles

María Siqueiros Quintana

Salma Nallely Arce Casillas

siqueiros.marilu@enesonora.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

Línea temática: 9. Políticas Educativas para la Formación Docente.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo analizar la producción científica de un cuerpo académico de una escuela normal en el estado de Sonora. Para el análisis de los datos se empleó el enfoque cuantitativo sobre el porcentaje de las investigaciones según el tipo de publicación, el nivel educativo en el que se investiga, el método utilizado y el porcentaje de participación de cada integrante del cuerpo académico. En total se analizaron 20 publicaciones del CA, generadas entre 2016 al 2022. Entre los hallazgos más significativos se reconoce que la mayoría de las investigaciones realizadas por el cuerpo académico se publican como ponencias, están basadas mayormente en un enfoque cualitativo y se realizan en el contexto de las escuelas normales; de igual manera, se encontró un desequilibrio en el nivel de participación de sus integrantes. Se concluye sobre la importancia de generar un trabajo colegiado y de conseguir un progreso gradual que muestre el grado de madurez en el tipo de publicaciones que realice el cuerpo académico.

Palabras clave: Cuerpo académico, Producción científica, Métodos de investigación, Política educativa, investigación educativa

LOS CUERPOS ACADÉMICOS DE LAS ESCUELAS NORMALES Y SU PRODUCCIÓN CIENTÍFICA

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019) define a los CA o cuerpos académicos como grupos de profesores o profesoras de tiempo completo que comparten “líneas de generación de conocimiento, investigación aplicada o desarrollo tecnológico e innovación en temas disciplinares o multidisciplinarios y un conjunto de objetivos y metas académicas. Adicionalmente atienden los programas educativos afines a su especialidad en varios tipos” (p. 4).

Desde el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), se pretende contribuir para que los profesores de tiempo completo de las universidades del país se articulen y consoliden en CA que avancen en su grado de consolidación para generar una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno (SEP, 2006).

Las escuelas normales, a pesar de que desde 1984 ofertan el nivel de licenciatura, no habían estado suscritas o relacionados con la Subsecretaría de Educación Superior (SES); a partir de 2005, con la creación de la Dirección General de Educación para Profesionales de la Educación (DGESPE), se les ha dado la oportunidad de acceder a recursos o programas que antes solamente se destinaban a otras universidades (Romero y Aguilar, 2017).

En este sentido, las escuelas normales, reconocidas hasta hace poco como instituciones de educación superior y con años de tradición en la docencia, a partir de 2009 empezaron a participar en el PRODEP, con lo cual entraron en esta nueva dinámica de hacer investigación y producir conocimiento de manera individual o a través de la conformación de cuerpos académicos para el desarrollo de Líneas Generales de Aplicación de Conocimiento (LGAC).

En sus inicios, según datos reportados por Galván et al. (2017), participaban 13 entidades federativas con 35 cuerpos académicos. En el 2012 existían 63 CAEF y dos CAEC (Siqueiros et al., 2018). Una década más tarde (agosto, 2022), existen 242 CA; de estos, 70.2% se encuentra en formación, 26.4% en consolidación y solo 3.3% (ocho CA) consolidados, estos últimos ubicados en Chiapas, Sinaloa y Michoacán (PRODEP, 2022)

Los temas para investigar tienen que ser elegidos de manera conjunta, por lo que los grupos poseen unas líneas básicas de investigación definidas, además de que existe un sometimiento periódico de su producción al escrutinio público de los pares, ya sea en foros, seminarios o simposios, o gracias a la publicación periódica de enfoques, de procedimientos y de resultados de su trabajo. Lo anterior, con la intención de registrar una evaluación del trabajo y su productividad para, de esta manera, asignar a los grupos de investigación un ascenso, ya sea, cuerpos académicos en formación, en consolidación o consolidados.

Las disciplinas orientadas al estudio de los cuerpos académicos y su producción tienen la tarea de actualizar constantemente, de forma cuantitativa y cualitativa, el reconocimiento de los actores que participan, es decir, cuántos y quiénes son los que participan, cómo se autonoman, qué y cómo producen, “así como medir sus impactos en la ciencia, en las políticas públicas y en las prácticas sociales” (Sime, 2017, p.98).

Algunas de las investigaciones sobre grupos de investigación se han enfocado en las colaboraciones y organización en grupos destacados (Altopiedi et al., 2015), clasificación multirreferencial sobre disciplina, temas, sujetos y ámbito (Sime, 2017), así como el análisis de la producción científica (Caballero et al., 2012).

En el contexto particular de las escuelas normales, existe poca o nula investigación sobre el análisis de la producción científica de este tipo de agrupaciones. Los estudios sobre los cuerpos académicos en estas instituciones de formadoras de docentes se han enfocado, principalmente, en la formación y desarrollo de estas agrupaciones (Cruz, 2013; Cruz et al., 2013; Ortega y Hernández, 2016).

Por lo tanto, el objetivo general de esta investigación es analizar la producción científica realizada por un cuerpo académico en formación de una escuela normal en el estado de Sonora, identificando el tipo de publicación que han realizado, el nivel educativo en el que investigan, las metodologías de investigación que han utilizado, así como la participación de cada integrante.

El presente estudio surge de una justificación práctica o empírica debido a que no existe información o evidencia suficiente sobre el tema en el contexto que se analiza. Los datos que se pretenden analizar son de suma importancia para derivar orientaciones para la mejora de la propia investigación del cuerpo académico y para la mejora de la práctica docente.

Es importante mencionar que no existe registro previo de un análisis de este tipo en dicha institución; por lo tanto, se pretende que, además de brindar respuesta a las preguntas de investigación inicial, el presente trabajo funcione como una herramienta para el diagnóstico, evaluación y análisis propio de los cuerpos académicos con la intención de ofrecer una base para mejorar los propios procesos investigativos del CA.

MARCO TEÓRICO

La producción científica es una expresión que engloba procesos y productos distintos, personas, asociaciones, agencias financiadoras y sus múltiples consumidores (Porto, 1997). Para Piedra y Martínez (2007), la producción científica “es considerada como la parte materializada del conocimiento generado” (p. 33).

De igual manera, Jiménez (1993) señala que la producción científica está formada por el conjunto de productos que se han generado a través de las actividades que, vinculadas a la investigación, ha realizado el docente o grupo de investigadores considerando un período determinado. Este mismo autor plantea que la producción puede ser cuantificada a través de indicadores fácilmente medibles. Así, el valor de la producción científica se cuantifica, por ejemplo: por el número de publicaciones, número de patentes o del juicio u opinión que dé un investigador.

En este sentido, para Chang et al. (2013), la evidencia más sólida del trabajo realizado por investigadores o grupos de investigadores son los productos académicos que generan: libros, capítulos de libros, patentes, prototipos, artículos indexados, artículos arbitrados, asesorías, consultorías, informes técnicos, obras de arte, etcétera.

Spinak (1996) asocia y, a la vez, diferencia este concepto con el de productividad científica, el cual lo define como la cantidad de investigaciones producidas por los científicos, pero agrega que la medición de esta constituye los indicadores científicos y considera dos medidas de productividad, medirse por la cantidad de publicaciones producidas por un autor, un grupo, una institución, o un país, o por la cantidad de investigadores por disciplina y subdisciplina, y el número de citas que reciben sus publicaciones. Por lo tanto, la productividad sería un eslabón inseparable de la producción científica porque constituye su elemento medible.

Como puede apreciarse, los dos términos analizados muestran diferencias, aunque en ocasiones lleguen a considerarse indistintamente; en conclusión, la producción se refiere al número de productos generados en un tiempo definido y se expresa con unidades producidas, en cambio, la productividad hace referencia a los resultados y el impacto que genera en un área determinada.

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Enfoque y diseño de investigación

El enfoque metodológico utilizado para el desarrollo de este análisis fue de carácter cuantitativo, es decir, enfocado en la contabilización de resultados. Según Otera (2018), este enfoque representa un proceso sistemático, empírico y crítico de la investigación, con una perspectiva o visión objetiva enfocada a los datos medibles que no requieren interpretación por parte del investigador.

El diseño de este estudio está basado en una investigación documental; esto debido a que las unidades de análisis no son propiamente las personas, sino los documentos que estas han escrito. Tancara (1993) señala que la investigación documental consiste, en primera instancia, en una serie de métodos y técnicas de búsqueda, procesamiento y almacenamiento de la información contenida en los documentos, y, en segunda instancia, en la presentación sistemática, coherente y suficientemente argumentada de nueva información en un documento científico.

Unidades de análisis y participantes

Se tomaron como unidades de análisis la producción de un cuerpo académico de una escuela normal del estado de Sonora. Este CA existe desde el 2009 y estaba conformado por cinco integrantes en el periodo analizado; sin embargo, recientemente se jubiló uno de ellos y actualmente está integrado por cuatro Profesores de Tiempo Completo. Todos cuentan con doctorado y desarrollan funciones de docencia, investigación y extensión a partir del trabajo que generan en el CA.

Entre las unidades de análisis consideradas para esta investigación se encuentran una amplia variedad de documentos y diversas publicaciones que se relacionan con estrategias, la asignación de plazas docentes, las concepciones de maestros, estudios en la escuela normal, entre otras. Para este análisis se consideró el periodo 2016 al 2022, abarcando 6 años. Se encontraron y analizaron 20 documentos publicados por este CA.

Instrumentos y procedimientos de recopilación y análisis de datos

Se utilizó una tabla para hacer un concentrado de la producción que sirvió para identificar fecha, tipo de producto publicado (si es ponencia, artículo, capítulo, libro), el nivel educativo en el que se realiza la investigación, el método y las participaciones en cada documento. A cada uno de los participantes se les asignó un número para evitar mencionar directamente los nombres e identidades de estos.

Para la recopilación de los datos, se solicitó la lista de producción al líder del cuerpo académico y al Representante Institucional ante PRODEP (RIP). Con los nombres de las producciones se procedió a buscar cada ponencia en internet para proceder a la recuperación de datos requeridos para su análisis.

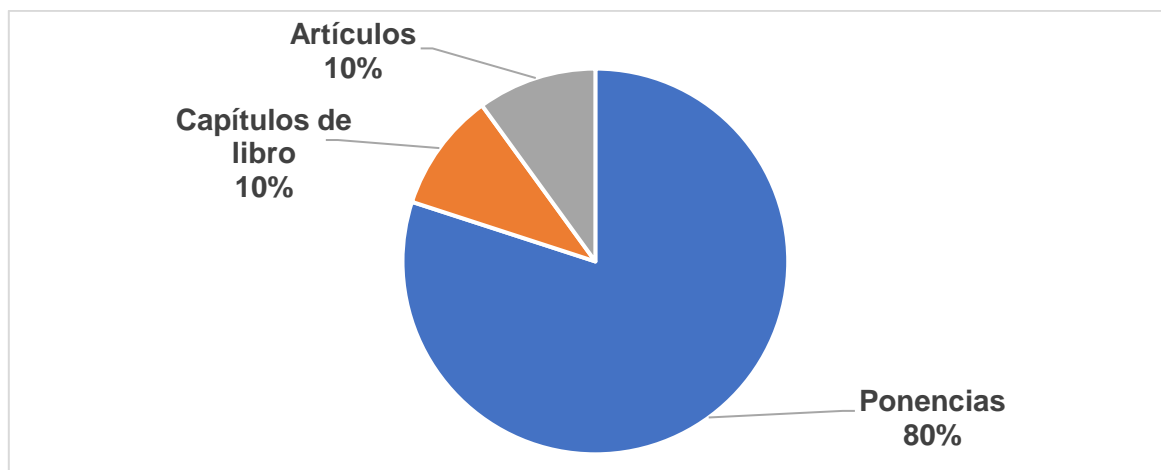
Una vez recopilados los datos, se procedió con el análisis de estos. Para el tipo de publicación, el nivel educativo y la método o enfoque utilizado se obtuvieron porcentaje de la frecuencia de cada tipo. De la misma manera se procedió a contabilizar las frecuencias de participación por integrante. Estos análisis y la elaboración de gráficas se realizaron en Excel.

RESULTADOS

En cuanto a las publicaciones analizadas, se puede detectar que este CA ha participado en diferentes eventos como congresos, foros y simposios a nivel nacional e internacional, los cuales se celebran con cierta periodicidad (cada uno o dos años) con la publicación de investigaciones. Con base en la información analizada, 80% de estos trabajos de investigación son ponencias.

Presentan 10% de Capítulos de libros y ese mismo porcentaje en artículos de revista (ver Figura 2). Es importante mencionar que uno de los capítulos de libros y los dos artículos de revista de este cuerpo académico han sido publicados en los últimos dos años; es decir, antes del 2020 casi la totalidad de su producción eran ponencias de congreso.

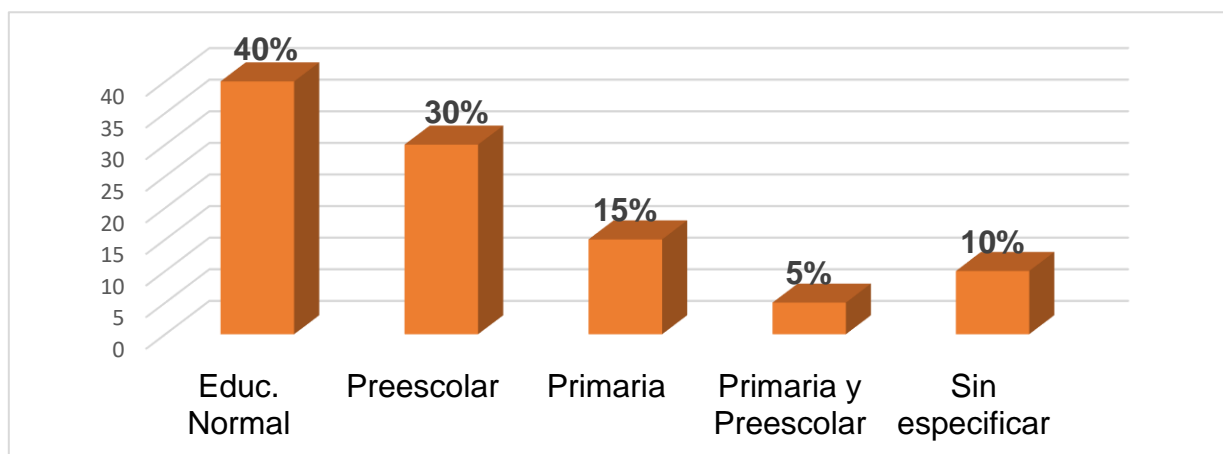
Figura 1 Tipos de publicaciones del CA.



Fuente: elaboración propia.

En cuanto al nivel educativo en el que realizaron sus investigaciones, como era de esperarse, el mayor porcentaje de sus investigaciones son realizadas en educación normal, ya sea trabajando con alumnos de cualquier semestre, profesores o maestros egresados de la institución; el segundo nivel educativo en el que investigan con mayor frecuencia es el de preescolar ya sea con niños, educadoras o directivos (ver **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**).

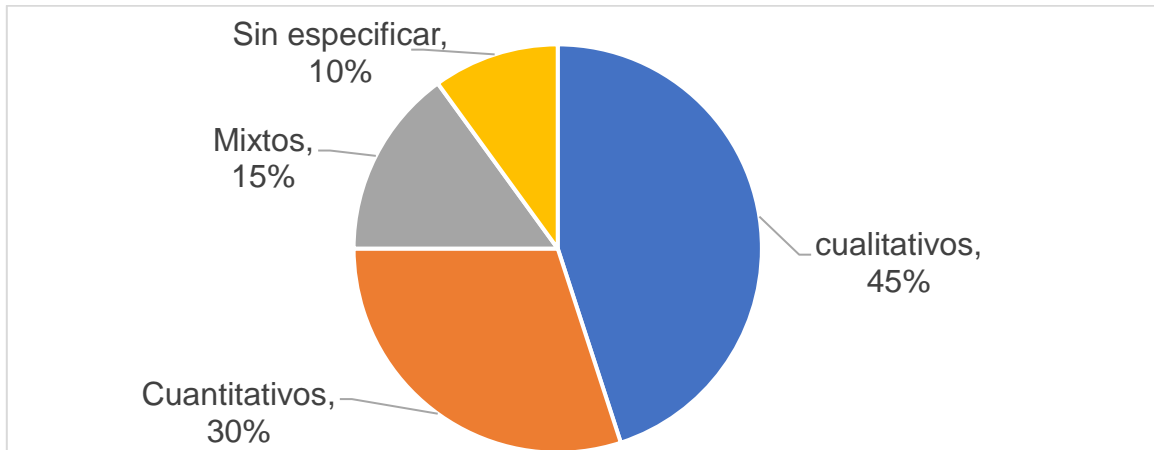
Figura 2 Nivel educativo en el que ha investigado el CA.



Fuente: elaboración propia.

En lo que corresponde a la metodología utilizada, se logra identificar que el enfoque metodológico mayormente empleado por este cuerpo académico es el cualitativo, ya que 45% de las investigaciones están basadas en este; sin embargo, el enfoque cuantitativo también ha sido empleado en 30% de las investigaciones analizadas. Para dos de las producciones se optó por un enfoque mixto y dos más no establecen explícitamente el enfoque empleado (ver Figura 3).

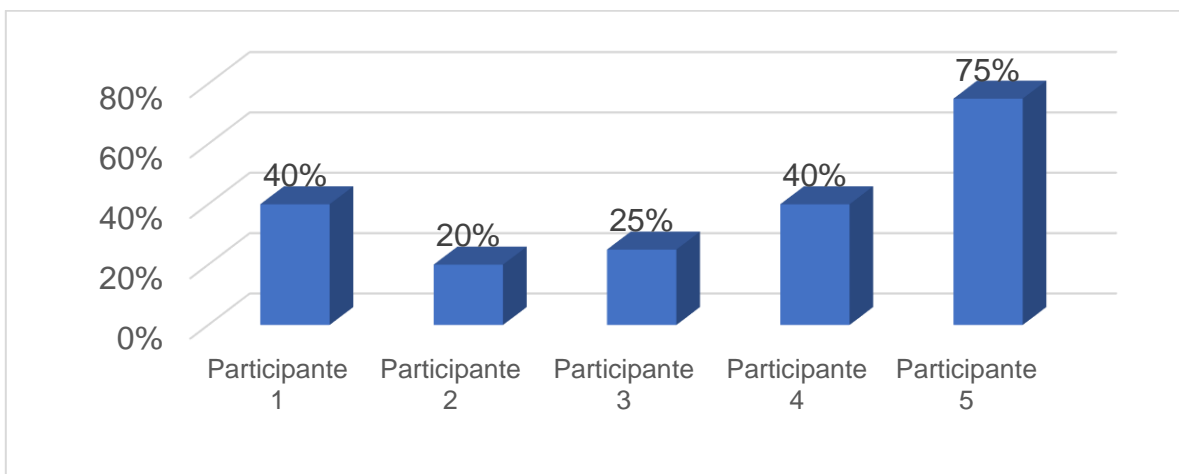
Figura 3 Métodos de investigación



Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, con base en las participaciones de cada integrante del CA para ampliar la producción de este, y como se muestra en la Figura 3, el participante 5 es quien tiene el mayor número de participación con 75%; es decir, ha participado en 15 de las 20 publicaciones.

Figura 4. Porcentaje de participación de cada integrante del CA.



Fuente: elaboración propia

Dos integrantes (participante 1 y 4) han participado en 8 de las 20 publicaciones (40%) cada uno; mientras tanto, los participantes 2 y 3 son quienes tienen menor participación con 20% y 25%, respectivamente. Como se puede observar, se logra identificar un desequilibrio en el nivel de participación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con base en el análisis realizado de cada una de las variables consideradas para esta investigación, primeramente, es posible concluir que el tipo de publicación que más realiza el CA en cuestión es ponencia. Esto es congruente con lo reportado por Prieto-Benavides et al. (2016) en un contexto internacional (Colombia) en grupos de investigación educativa y por Velázquez et al. (2011) en un contexto nacional en una escuela normal. Estos últimos autores plantean que la poca o nula producción de libros se debe a que en este tipo de instituciones no cuentan con comités editoriales.

Por otro lado, la falta de publicaciones en revistas, según Prieto-Benavides, se debe a la falta de hábito de publicar en revistas indexadas. Así mismo, Vessuri (2007) menciona que lograr que las investigaciones se acepten y publiquen en revistas científicas es un indicador de madurez e independencia. En el caso de este cuerpo académico se logra visualizar un avance a partir de la publicación de sus dos artículos en los últimos dos años. Esto es muestra de que el nivel pudiera ir incrementando con el paso del tiempo.

El nivel educativo en el que mayormente se investiga es en la escuela normal; sin embargo, la institución de la que forma parte este cuerpo académico oferta la Licenciatura en Educación Primaria y la Licenciatura en Educación Preescolar, esto explica que se investigue también en el nivel de educación básica específicamente en preescolar y primaria. Además, esto es congruente con lo que concluye Torres (2017) en su análisis sobre los temas que se investigan en escuelas normales, al clasificar en dos grandes grupos: uno, en necesidades locales (propias de las normales); y dos, en necesidades no locales, ubicadas en educación básica.

En cuanto a la metodología utilizada, solo dos de las ponencias no presentan de manera explícita el método; sin embargo, se concluyó que la mayoría de las investigaciones hacen uso del método cualitativo. En este sentido, se recomienda realizar también estudios mixtos con la intención de enriquecer los resultados y tener un mejor acercamiento a los objetos de estudio.

Sobre los integrantes del CA, además de reconocer su participación en cada una de las producciones es importante mencionar la producción conjunta que se ha tenido dentro del grupo de investigación. Aunque los docentes pueden publicar de manera independiente, la producción conjunta es la manera más fácil de mostrar o evidenciar la colaboración entre los integrantes de un grupo (Chang et al., 2013). Al ser reconocido de manera oficial como CA se pretende que exista investigación colegiada y resultaría difícil imaginar que no publiquen o den algún tipo de evidencia conjunta; por lo tanto, una de las recomendaciones para este cuerpo académico es promover más la participación equilibrada de todos sus integrantes con la intención de ampliar en cantidad y calidad las producciones y el trabajo colegiado.

La realización de este análisis permitió valorar algunos variables de la producción científica; así mismo, se logra identificar necesidades e inquietudes con base en lo que se ha

investigado por este cuerpo académico en particular en temas relacionados a la educación en el contexto de la formación docente. Este tipo de análisis puede servir como un ejercicio de autoevaluación del propio CA que oriente y facilite la identificación de lo que pueden aportar, innovar o ampliar en investigaciones que se encuentran en proceso y en las que realicen a futuro.

REFERENCIAS

- Altopiedi, M., Hernández, E., & López, J. (agosto, 2015). Características relevantes de grupos de investigación destacados en Andalucía. *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(16), 126-142.
- Caballero, F. C., Uresti, R. M., & Ramírez, J. A. (2012). Análisis de la producción científica de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y evaluación de su impacto en los indicadores educativos de calidad. *Revista de La Educación Superior*, 41(161), 31–52.
- Chang, E., Rodríguez, E. & Sanlúcar, E. (2013) “Los Cuerpos académicos de la División Académica de Educación y Artes. Factor para la producción de conocimientos. Entre lo deseable y la realidad”. En S. Aquino, D. Magaña y P. Sánchez (Eds.). *Cuerpos Académicos en Educación Superior: Retos para el Desarrollo Institucional*. pp. 105-127. Villahermosa Tabasco, México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Cruz, K. A. (2013). *Cuerpos Académicos de la IByCENECH: oportunidad para la formación de investigadores*. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato, Guanajuato. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0933.pdf>
- Cruz, K. A., Guzmán, S., Loya, A., & Rivera, S. A. (enero-junio, 2013). Una experiencia en la integración de Cuerpos Académicos en las escuelas normales públicas de México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10 (ISSN 2007-2619).
- Galván, A., Ramírez, M. Y., & Soto, M. (2017). *El origen de PRODEP en las escuelas normales del país*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1740.pdf>
- Jiménez, B. (1993). Productividad en investigación del docente universitario. *Revista Espacios Digitales*, Vol. 14, No. 3. Obtenido de *Revista Espacios Digitales*: <http://www.revistaespacios.com/a93v14n03/44931403.html>

- Ortega, C., & Hernández, A. (julio-diciembre, 2016). La conformación del cuerpo académico en la escuela normal, un medio para mejora en la formación docente. *Ra-Ximhai*, 12 (ISSN 1665-0441), 295–303. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194020>
- Otera, A. (2018). Enfoques de investigación (Versión PDF). Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Alfredo_Otero_Ortega/publication/326905435_ENFOQUES_DE_INVESTIGACION_TABLA_DE_CONTENIDO_Contento/links/5b6b7f9992851ca650526dfd/ENFOQUES-DE-INVESTIGACIONTABLA-DE-CONTENIDO-Contenido.pdf
- Piedra, Y. & Martínez, A. (diciembre, 2007). Producción científica. *Ciencias de la Información*, 38(3),33-38. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1814/181414861004>
- Porto, G.(1997). *Produção científica*. Campinas: Editora Á tomo,1997.
- Programa para el Desarrollo Profesional Docente (2022). *Cuerpos académicos reconocidos por PRODEP*. México (consultada el 25 de agosto de 2022). <http://promep.sep.gob.mx/CA1/>
- Prieto-Benavides, D. H., Palacios, A., Cardozo, L. A., Correa, J. E., y Ramírez-Vélez, R. (2016). Capacidad científica e investigadora de los profesionales de educación en Colombia. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 123, 19-27. <https://www.redalyc.org/journal/5516/551663295002/html/>
- Romero, M., & Aguilar, L. (2017). *Los perfiles docentes y la formación de cuerpos académicos de las escuelas normales*. Ponencia presentada en Primer Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal (CONISEN). Mérida, Yucatán, México. <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/4/I017.docx.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Programa de Mejoramiento del Profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. México: SES. Recuperado de: <Http://ses4.sep.gob.mx/pe/promep/PROMEpanalisis1.pdf>
-
- (2019) ANEXO del Acuerdo número 22/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2020, publicado el 29 de diciembre de 2019. México: Autor. Recuperado de http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/DSA%20gobmx/Fin_ROP_S247_2020.pdf

- Sime, L. (octubre-diciembre, 2017). Grupos de investigación en educación: hacia una tipología multirreferencial desde casos representativos. *Revista de la educación superior*, 46(184), 97-116.
- Siqueiros, M.G., Vera, J.A. y Mungarro, G.C. (2018) *Evolución de las escuelas normales ante el Programa para el Desarrollo Profesional Docente de Tipo Superior (PRODEP)*. Ponencia presentada en el segundo Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal (CONISEN). Aguascalientes, Ags. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/4/P104.pdf>
- Spinak, E. (1996) Diccionario enciclopédico de Bibliometría, Cienciometría e Informetría. Caracas: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002433/243329S.pdf>
- Tancara, C. (1993). La Investigación Documental. *Temas Sociales*, (17), 91-106. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29151993000100008&lng=es&tlng=es.
- Torres, R.M. (2017). *Producción de conocimiento en educación. Aportaciones de las Escuelas Normales a la investigación educativa*. Conferencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN). Mérida, Yucatán, México.
- Velázquez, H., Reyes, B., y González, L. (2011). *Diagnóstico de la producción académica en las escuelas normales del estado de México. Los investigadores educativos del valle de Toluca en el marco de PROMEP*. Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Cd. de México, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_11/0126.pdf
- Vessuri, H. (2007). The training of researchers in Latin America and the Caribbean [La formación de investigadores en América Latina y el Caribe]. Presentado al seminario regional Políticas de investigación y enseñanza superior para transformar a las sociedades: Perspectivas desde América Latina y el Caribe. España. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001542/154242m.pdf>

DESARROLLO DE COMPETENCIAS MATEMÁTICAS EN LA PANDEMIA

Lic. Ana Luisa Reza Rodríguez

18-a.reza.r@ibycenech.edu.mx

Mtro. Sergio Antonio Rivera Rascón

s.rivera@ibycenech.edu.mx

Mtra. María Guadalupe Solís Villalobos

mg.solis@ibycenech.edu.mx

Línea temática: Políticas Educativas para la Formación Docente.

RESUMEN

El presente documento es un extracto de una tesis en la cual se pretende indagar el nivel de desarrollo de competencias matemáticas durante la pandemia, se hace análisis de los planes de estudios vigentes y de instrumentos estandarizados que permitan medir las competencias que deben adquirir los y las estudiantes al terminar el tercero, cuarto y quinto grado de educación básica. Los sujetos de estudio fueron alumnos de quinto grado de una escuela de la ciudad de Chihuahua, Chihuahua, México y el análisis de datos se realizó mediante hojas de cálculo; los resultados arrojaron que las competencias se desarrollaron un 40% durante la pandemia y que el grado escolar más afectado fue en el que no se asistió a clases presenciales en ningún momento. Se llegó a la conclusión que durante la pandemia si se desarrollaron competencias, sin embargo, los niveles son bajos. Además, se encuentra que el tiempo que se estuvo tomando clases presenciales en cada ciclo escolar está directamente relacionado con el nivel de competencias adquiridas, lo que deja valorar la importancia de la presencialidad e interacción entre alumno-alumno y alumno-docente.

Palabras clave: Competencias, taxonomía, planes de estudio, aprendizaje, matemáticas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante el aislamiento provocado por la pandemia COVID-19 cambió radicalmente la rutina de actividades diarias que cada uno tenía establecida pues era necesario estar en confinamiento debido a los numerosos contagios que se podían presentar como consecuencia de convivir con personas que no vivían en la misma casa.

Por esta razón las labores escolares diarias estuvieron detenidas y se cambiaron por labores realizadas desde casa. Lo mismo ocurre en el ámbito educativo, para evitar aglomeraciones que pudieron terminar en miles de contagios, se toma la decisión de trabajar con clases a distancia por medio de diversas plataformas digitales. A nivel nacional se decide implementar una estrategia implementando clases televisadas impartidas por diversos actores famosos, se elabora un horario para los diferentes niveles educativos; abarcando las asignaturas que les correspondían a cada uno de ellos. Algunos canales de televisión abierta se destinan exclusivamente para transmitir los programas que tienen la misión de que los miles de alumnos sin asistir a la escuela continúen ejerciendo su derecho a la educación pese a la distancia.

En el caso del estado grande, se implementa la *Estrategia Chihuahua* en donde se menciona como propósito “coordinar estratégicamente el cierre y resultados del ciclo escolar 2020-2021 y la apertura del 2021-2022” (SEyD, 2021, p.18) para esto se consideran las formas de trabajo de los docentes así como las medidas que se implementan para mantener comunicación con los alumnos, en busca del logro de aprendizajes.

Esta investigación tiene como objetivo general definir en qué medida se desarrollaron las competencias matemáticas durante la pandemia. Es decir, si las competencias que cada alumno debe adquirir en cada grado escolar se alcanzan de manera satisfactoria, si quedan inconclusas o no se definitivamente no se desarrollan acorde a lo esperado. Derivan del objetivo general, dos objetivos específicos; Identificar las competencias matemáticas que se deben alcanzar en cada grado escolar y determinar el grado en el que se encuentran las y los alumnos de la escuela primaria investigada según los conocimientos matemáticos adquiridos.

MARCO TEÓRICO

Debido a la estructura del Plan de Estudios 2017 y a la variedad de programas que se abordan en la educación primaria, en la actualidad se trabaja con el plan 2011, el 2017 y la Nueva Escuela Mexicana. Para fines del presente documento se ha decidido que, de los

instrumentos seleccionados para aplicar, se trasladen a los aprendizajes del plan 2017, ya que estos empatan, solo que, con algunas variaciones en los nombres del eje, tema y del mismo aprendizaje esperado. Al comparar los planes de estudio, se encontraron los mismos ejes y temas, pero con sinónimos.

La estructura en la que se organiza el Plan de estudios está plasmada en tres componentes: el primero, y en el que entra la asignatura de matemáticas, es el de formación académica, el segundo es el de desarrollo personal y social de los alumnos, y el tercero le da autonomía curricular a las escuelas para que respondan a las necesidades, intereses y contextos de los estudiantes. Debido a que los aprendizajes esperados son graduales, se establecen once ámbitos en el perfil de egreso de la educación; de los cuales el número dos es pensamiento matemático, el número cuatro pensamiento crítico y solución de problemas, y el número seis colaboración y trabajo en equipo, dichos ámbitos son los que están presentes en el perfil de egreso de la asignatura a estudiar.

Cada uno de los once ámbitos del perfil de egreso viene acompañado con lo que se espera al término de la educación preescolar y al término de la educación primaria, por lo que para los fines de esta investigación ambos nos competen. Como parte de la misma organización, el programa contiene los Aprendizajes esperados por grado escolar de forma anual y organizados en tablas por asignatura o área. Acorde al tema y los fines del documento más adelante se redacta los aprendizajes, temas y ejes de la asignatura de matemáticas. Las matemáticas en la educación básica desarrollan habilidades que tienen el propósito de que los estudiantes identifiquen, planteen y resuelvan problemas, estudien fenómenos y analicen situaciones y modelos en una variedad de contextos.

En relación con los propósitos generales se mencionan tres, los cuales son: Concebir las matemáticas como una construcción social en donde se formulan y argumentan hechos y procedimientos matemáticos; Adquirir actitudes positivas y críticas hacia las matemáticas, y desarrollar curiosidad e interés por buscar la resolución de problemas; Desarrollar habilidades que les permitan plantear y resolver problemas usando herramientas matemáticas.

Por otro lado, se mencionan siete propósitos específicos para educación primaria: Utilizar de manera flexible la estimación, el cálculo mental y el cálculo escrito en las operaciones con números naturales, fraccionarios y decimales. Identificar y simbolizar conjuntos de cantidades que varían proporcionalmente, y saber calcular valores faltantes y porcentajes en diversos contextos. Usar e interpretar representaciones para la orientación en el espacio, para ubicar lugares y para comunicar trayectos. Conocer y usar las propiedades básicas de los triángulos, cuadriláteros, polígonos regulares, círculos y prismas. Calcular y estimar el perímetro y el área de triángulos y cuadriláteros, y estimar e interpretar medidas expresadas con distintos tipos de unidad. Buscar, organizar, analizar e interpretar datos con

un propósito específico, y luego comunicar la información que resulte de este proceso. Reconocer experimentos aleatorios y desarrollar una idea intuitiva de espacio muestral.

El enfoque que corresponde a la asignatura de matemáticas habla de la resolución de problemas como una meta de aprendizaje, siendo a su vez, un medio para aprender los contenidos correspondientes. Se espera que los estudiantes desarrollen métodos de resolución sin que estos hayan sido enseñados anteriormente, pues el interés y proceso de aprender debe ser disfrutado. Para que se logre este fenómeno es necesario tener en cuenta el contexto de cada uno de los alumnos y del grupo en general, pues al momento de resolver problemas que tienen que ver con situaciones de la vida cotidiana se forma un ambiente auténtico.

El espacio curricular de la asignatura se organiza en tres ejes temáticos y doce temas. El primer eje es Número, álgebra y variación, con los temas de Número, Adición y sustracción, Multiplicación y división, Proporcionalidad, Ecuaciones, Funciones y patrones, Figuras geométricas y expresiones equivalentes. El segundo eje es Forma, espacio y medida, con los temas de Ubicación espacial, Figuras y cuerpos geométricos y Magnitudes y medidas. El último eje es Análisis de datos, con los temas de Estadística y Probabilidad.

Por lo que se refiere a los ejes, temas y aprendizajes de tercer grado se comienza con el eje de Número, álgebra y variación, con el tema de Número en donde hay dos aprendizajes esperados; Lee, escribe y ordena números naturales hasta 10 000. Usa fracciones con denominador de dos, cuatro y ocho para expresar relaciones parte-todo, medidas y resultados de repartos. Luego continuamos con el tema de Adición y sustracción, en donde hay tres aprendizajes esperados; Resuelve problemas de suma y resta con números naturales hasta 10 000. Usa el algoritmo convencional para restar. Calcula mentalmente, de manera exacta y aproximada, sumas y restas con números hasta de tres cifras. Resuelve problemas de suma y resta con fracciones del mismo denominador *-medios, cuartos y octavos-*. Para terminar, el tema de Multiplicación y división en donde los aprendizajes esperados son; Resuelve problemas de multiplicación con números naturales cuyo producto sea hasta de tres cifras. Calcula mentalmente multiplicaciones de números de una cifra por números de una cifra y por múltiplos de 10, así como divisiones con divisores y cocientes de una cifra. Resuelve problemas de división con números naturales hasta 100, con divisores de una cifra (sin algoritmo).

El segundo eje es Forma, espacio y medida, en donde tenemos tres temas: Magnitudes y medidas, Figuras y cuerpos geométricos y por último el de Ubicación espacial el cual tiene únicamente un aprendizaje esperado; Representa y describe oralmente la ubicación de seres u objetos, y de trayectos para ir de un lugar a otro en su entorno cercano (aula, casa, escuela). A continuación, el tema de Figuras y cuerpos geométricos con el aprendizaje; Construye y analiza figuras geométricas, en particular triángulos, a partir de comparar sus lados y su

simetría. Por otro lado, el tema de Magnitudes y medidas con dos aprendizajes esperados, los cuales son; Estima, compara y ordena longitudes y distancias, pesos y capacidades usando metro, kilogramo, litro y medios y cuartos de estas unidades, y en el caso de la longitud, el centímetro. Compara y ordena la duración de diferentes sucesos usando la hora, media hora, cuarto de hora y los minutos; lee relojes de manecillas y digitales.

Para terminar con los ejes, temas y aprendizajes esperados de tercer año de primaria, está el eje de Análisis de datos que tiene un tema el cual es Estadística, que a su vez tiene únicamente dos aprendizajes esperados: Recolecta, registra y lee datos en tablas. Lee pictogramas sencillos. Con estos aprendizajes esperados se cierra lo que corresponde al grado menor que se analiza en esta investigación.

En cuanto a los aprendizajes esperados de cuarto año corresponden a los mismos ejes y temas que los del grado anterior, sin embargo, los aprendizajes si cambian pues van subiendo de complejidad. Los aprendizajes que corresponden al tema de Número son: Lee, escribe y ordena números naturales hasta de cinco cifras. Usa fracciones con denominadores hasta 12 para expresar relaciones parte-todo, medidas, y resultados de repartos. El segundo tema que corresponde al eje de Número, álgebra y variación es el de Adición y sustracción el cual cuenta con tres aprendizajes esperados; Resuelve problemas de suma y resta con números naturales hasta de cinco cifras. Calcula mentalmente, de manera exacta y aproximada, sumas y restas de números múltiplos de 100 hasta de cuatro cifras. Resuelve problemas de suma y resta de fracciones con el mismo denominador (hasta doceavos). Luego el tema de Multiplicación y división tiene tres aprendizajes esperados. Resuelve problemas de multiplicación con números naturales cuyo producto sea de cinco cifras. Usa el algoritmo convencional para multiplicar. Resuelve problemas de división con números y cociente naturales (sin algoritmo). Calcula mentalmente, de manera aproximada y exacta, multiplicaciones de un número de dos cifras por uno de una cifra y divisiones con divisor de una cifra. En cuanto al eje de Forma, espacio y medida tenemos en primer término el tema de Ubicación espacial, el cual cuenta con el aprendizaje de; Representa y describe oralmente o por escrito trayectos para ir de un lugar a otro en su comunidad. Por otro lado, el tema de Figuras y cuerpos geométricos tiene únicamente el aprendizaje; Construye y analiza figuras geométricas, en particular cuadriláteros, a partir de comparar sus lados, simetría, ángulos, paralelismo y perpendicularidad.

Para finalizar, el tema de Magnitudes y medidas tiene dos aprendizajes esperados; Estima, compara y ordena longitudes y distancias, capacidades y pesos con unidades convencionales: milímetro, mililitro y gramo. Estima, compara y ordena superficies de manera directa y con unidades no convencionales. Con estos se acaban los aprendizajes correspondientes al eje Forma, espacio y medida. El último eje correspondiente a este grado es el de Análisis de datos con el tema de Estadística, el cual cuenta con tres aprendizajes

esperados; Recolecta, registra y lee datos en tablas. Lee gráficas de barras, usa e interpreta la moda de un conjunto de datos.

Por último, los aprendizajes esperados de quinto año, correspondientes al tema Número, que pertenecen al eje de Número, álgebra y variación son; Lee, escribe y ordena números naturales hasta de nueve cifras y decimales. Ordena fracciones con denominadores múltiplos. En cuanto al tema de Adición y sustracción, los aprendizajes son; Resuelve problemas de suma y resta con decimales y fracciones con denominadores, uno múltiplo de otro. Calcula mentalmente, de manera exacta y aproximada, sumas y restas de múltiplos de 100 hasta de cinco cifras y de fracciones usuales. El tema de Multiplicación y división el cual tiene cuatro aprendizajes esperados: Resuelve problemas de multiplicación con fracciones y decimales, con multiplicador con número natural. Resuelve problemas de división con números naturales y cociente fraccionario o decimal. Usa el algoritmo convencional para dividir con dividendos hasta de tres cifras. Calcula mentalmente, de manera aproximada, multiplicaciones de números naturales hasta dos cifras por tres, divisiones hasta tres entre dos cifras; calcula mentalmente multiplicaciones de decimales por 10, 100, 1000.

En este grado, a diferencia de los dos anteriores se agrega al eje, el tema de Proporcionalidad. Este tiene únicamente un aprendizaje esperado: Compara razones expresadas mediante dos números naturales; calcula valores faltantes en problemas de proporcionalidad directa con números naturales.

Siguiendo con el orden de los ejes, continuamos con el de Forma, espacio y medida en donde el tema de Ubicación espacial cuenta con el aprendizaje: Diseña e interpreta croquis para comunicar oralmente o por escrito la ubicación de seres u objetos y trayectos. Luego el tema de Figuras y cuerpos geométricos con los aprendizajes: Construye círculos a partir de diferentes condiciones. Construye prismas rectos rectangulares a partir de su desarrollo plano. Por último, los aprendizajes del tema de Magnitudes y medidas: Resuelve problemas involucrando longitudes y distancias, pesos y capacidades con unidades convencionales, incluyendo kilómetro y tonelada. Resuelve problemas que implican calcular el perímetro de polígono y del círculo, y el área de rectángulos con unidades convencionales.

Al eje de Análisis de datos se le agrega en este año el tema de Probabilidad, el cual tiene los aprendizajes: Identifica juegos en los que interviene o no el azar. Registra resultados de experimentos aleatorios en tablas de frecuencia (frecuencia relativa, frecuencia absoluta). Y el tema de Estadística es el aprendizaje esperado: Recolecta, registra y lee datos en tablas y gráficas de barras, e interpreta la moda.

METODOLOGÍA

La investigación es de corte cuantitativo, entendiéndose por ésta como la que “usa la recolección de datos para probar la hipótesis, con base en la medición numérica y análisis estadísticos para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.4). Es cuantitativo ya que va acorde a los objetivos que se persiguen, a las hipótesis que han sido planteadas y al tema de investigación que rige este documento, encaminado a establecer un patrón de comportamiento que comienza con el inicio de la

Según Edson (2019), el corte de tipo transversal es aquel que “recolecta datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables” (p.17), por lo que la presente investigación es de corte transversal, al recolectar los datos en un momento único a través de una prueba a lápiz, con la finalidad de recolectar información para posteriormente describir variables desencadenadas a partir de la pandemia del COVID-19.

Se trata de un estudio de caso pues según Stake (2005) “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (como se citó en Álvarez y San Fabián, 2012, p.2), además se trata del estudio de un fenómeno contemporáneo en donde se busca una visión global. Como resultado se obtiene una comprensión más completa y realista de la realidad.

Derivado a la situación actual; en donde se tuvieron 17 meses a distancia durante los cuales los estudiantes y maestros utilizan la modalidad en línea o de forma virtual, luego pasaron cuatro meses en modalidad híbrida y luego medio ciclo escolar de forma presencial, se tiene la hipótesis de trabajo de que los estudiantes de quinto grado tienen un rezago de dos años, los aprendizajes esperados coinciden con los de tercer grado.

Para llevar a cabo la investigación y recolectar los datos necesarios para comprobar la hipótesis se construyó un instrumento a partir de pruebas estandarizadas de tercer, cuarto y quinto año de primaria, por lo que es una recopilación de tres instrumentos independientes elaborados por instituciones educativas quienes se encargaron de validar cada uno de los problemas, así como de establecer ítems a considerar posterior a la realización de cada prueba.

El análisis de los resultados parte de los aprendizajes, temas y ejes de cada grado escolar. Cada instrumento contiene con una tabla de especificaciones en donde le coloca a cada pregunta un aprendizaje esperado, que es el que corresponde al conocimiento que se debe demostrar al responder correctamente la pregunta o problema planteado.

La prueba de tercer año se obtuvo de la página del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), en el apartado de Evaluaciones Nacionales, Evaluación 3° de Primaria en donde aparece una prueba modelo del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MCDE), La Rioja y Castilla, dicha prueba estaba en dos partes y junto con ellas se encontraba la guía de codificación en donde vienen los problemas con la respuesta correcta, el valor que se le asigna a cada respuesta, el bloque de contenido, el proceso cognitivo al que pertenece cada pregunta, la destreza, la dificultad estimada: baja, media, alta, el estándar de aprendizaje y el tipo de respuesta: cerrada, semi estructurada, construida, abierta.

Por otro lado, la prueba de cuarto y quinto año se obtuvieron de los Materiales Educativos y Apoyos Didácticos (MEAD), al igual que la de tercer año estas vienen acompañadas de una tabla de especificaciones que contiene las competencias, el bloque, los aprendizajes esperados, eje, tema, contenidos, objetivos de evaluación, el nivel taxonómico, el valor de cada pregunta y el reactivo clave. Ambas pruebas traen consigo el escudo del estado, el de la Secretaría de Educación y Deporte, así como el de Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH).

Al unificar las tres pruebas en un solo instrumento no se modificó ningún dato, ni estructura de los problemas ya que al hacerlo se podría irrumpir con los propósitos para los que ya están asignados, únicamente se cambió el formato de presentación. Se tomó la decisión de dejar el título de nivel taxonómico, el cual se manejaba en las pruebas de MEAD para determinar cuáles preguntas son de conocimiento, aplicación o comprensión y se unificó con la parte de proceso cognitivo que manejaba la prueba de tercero, en esta venían los procesos de: conocer y reproducir, aplicar y analizar, y razonar y reflexionar correspondientes a su vez a conocimiento, aplicación y comprensión respectivamente.

El instrumento unificado consta de 61 preguntas, de las cuales 31 corresponden a tercer grado de primaria, 15 a cuarto grado y las últimas 15 a quinto grado, de la totalidad de las preguntas 38 son de respuesta cerrada, 22 semiestructurada y una construida. La resolución del instrumento dura aproximadamente una hora y media y lo único necesario es tener borrador y lápiz para contestar.

La investigación se lleva a cabo en una escuela primaria de la Ciudad de Chihuahua, Chihuahua, México, el grupo al que se le aplicó el instrumento de investigación en el mes de abril del 2022 es 5°B en donde hay 21 alumnos. La muestra empleada es la no probabilística por conveniencia, pues según Otzen y Manterola (2017), “permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador” (p. 230) y haber seleccionado a el grupo al cual tenía accesibilidad y permiso de la maestra titular.

RESULTADOS

Apegado a los objetivos de la investigación, se presentan los resultados obtenidos para cada tema y eje correspondientes, según el grado del que se recupera información dependiendo de las preguntas del instrumento aplicado.

En el primer eje de tercer grado; Número, Algebra y Variación resalta que el tema que tiene menor porcentaje es el de Multiplicación y división en donde los alumnos deberían saber resolver problemas de multiplicación con números naturales cuyo producto sea hasta de tres cifras, mientras que en el tema en donde el porcentaje es más alto es en el de Adición y sustracción. Dentro del mismo grado se incluye el eje Forma, Espacio y Medida en el que el aprendizaje Compara y ordena la duración de diferentes sucesos usando la hora, media hora, cuarto de hora y los minutos, fue el que tuvo un mayor porcentaje junto con el aprendizaje de Estima, compara y ordena longitudes y distancias, pesos y capacidades, conformaron el 67% para el tema al que corresponden.

A lo que corresponde a cuarto grado, el primer eje que es forma, Espacio y Medida en donde el tema con porcentaje más alto fue el de Número, con los aprendizajes; Lee, escribe y ordena números naturales hasta de cinco cifras, y el de Usa fracciones con denominadores hasta 12 para expresar relaciones parte-todo, medidas, y resultados de repartos. Luego en el eje de Forma, Espacio y Medida únicamente hubo un reactivo que abonará al aprendizaje: Construye y analiza figuras geométricas, en particular cuadriláteros, a partir de comparar sus lados, simetría, ángulos, paralelismo y perpendicularidad, por lo que el bajo porcentaje de este estuvo sujeto a un solo reactivo, lo cual significa que el porcentaje que cada alumno obtuvo en ese tema era cero o cien.

Finalmente, en quinto grado, el primer eje es Forma, Espacio y Medida en donde el tema con mayor porcentaje fue Multiplicación y división con el aprendizaje; Resuelve problemas de división con número naturales y cociente fraccionario o decimal. Lo contradictorio es que se pudiera pensar que es el tema más complicado y en el que se asume como más sencillo fue donde se obtuvo menor porcentaje. Por último, el eje de Forma, Espacio y Medida en el que hay dos temas, se obtuvo el porcentaje más alto en Ubicación espacial con el aprendizaje: Diseña e interpreta croquis para comunicar oralmente o por escrito la ubicación de seres u objetos y trayectos, el resultado es lo que se podría haber predicho ya que es el aprendizaje que se da de manera natural.

Como resultado del análisis previo se puede deducir que el grado escolar en el que los alumnos estuvieron la mitad del tiempo de manera regular y la otra mitad del ciclo escolar a distancia debido a el inicio del confinamiento, tercer grado, en donde arroja porcentajes por

debajo del 35% pero que posiciona los aprendizajes adquiridos entre los de cuarto y quinto grado.

En casos contrarios tenemos a los porcentajes obtenidos que corresponden a cuarto y quinto grado. Cuarto grado fue cursado por los alumnos, de manera virtual de principio a fin y coincide con el hecho de que son los aprendizajes correspondientes a este grado los que menos se obtuvieron. Del lado contrario los resultados que corresponden a los aprendizajes de quinto grado; son los más altos, probablemente porque es hasta que llegaron a dicho grado cuando se comenzó a asistir a la escuela de manera presencial. Es importante aclarar que, a pesar de ser los porcentajes más altos, no quiere decir que sean satisfactorios pues estos apenas llegan o alcanzan a pasar el 50%.

El eje que tuvo más porcentaje de aprendizajes adquiridos durante los tres ciclos escolares en los que intervino el confinamiento fue el de Análisis de datos, seguido del de Forma, Espacio y Medida, y por último quedó el de Número, Algebra y Variación, sin embargo, el porcentaje de diferencia entre un eje y otro es del 7% aproximadamente. Esto quiere decir que se fueron desarrollando a la par durante esos tres ciclos escolares.

Los porcentajes obtenidos a partir de los aprendizajes esperados evaluados con el instrumento aplicado rondan alrededor del 40% por lo que desarrollo del Plan de estudios está por debajo de la mitad de lo que se esperaba obtener antes de que sucediera la pandemia. Ya que el Plan de estudios tiene un enfoque competencial y este es definido por Manríquez (2012) como “el desarrollo de las posibilidades que posee cualquier individuo de recorrer la mencionada pirámide de Miller”(p.379) los alumnos a los que se les aplicó el instrumento recorrieron una parte de dicha pirámide pero desarrollando menos de la mitad en cada una de sus etapas, es decir, menos del 50%.

Debido a que los resultados arrojaron que se desarrollan en mayor medida las competencias de quinto grado que las correspondientes a tercer y cuarto grado, se puede afirmar que las mismas están directamente relacionadas con el tiempo que los alumnos estuvieron acudiendo al salón de clases de manera presencial, pues coincide con la situación de la pandemia que se estaba viviendo durante el grado que los alumnos estudiados estaban cursando. Es por este motivo que se le atribuye a la interacción entre pares un peso importante, pues según Bruner (1997) “la interacción para el desarrollo del aprendizaje...es sobre todo a través de la interacción con otras personas cómo los niños y niñas averiguan de qué trata la cultura y cómo conciben el mundo” (como se citó en Gutiérrez y Castro, 2018, p. 79).

En esta sintonía se puede explicar el por qué las competencias de tercer grado; en donde la mitad del ciclo escolar fue presencial y la otra mitad fue virtual, se encuentran en el nivel medio con respecto a los resultados de los otros dos grados analizados. Bajo el mismo

enfoque se tiene que el grado escolar que fue totalmente virtual debido a la pandemia, es el que tiene los niveles más bajos de competencias adquiridas. Y finalmente el grado que va desarrollando las competencias en mayor medida es en el que se encuentran actualmente pues ya se está acudiendo de manera normal a las escuelas.

Como consecuencia al tiempo en que se estuvo trabajando a distancia debido a la contingencia, las competencias de quinto grado, que son las que les corresponden a los alumnos que contestaron el instrumento, no se están logrando en el porcentaje que en otra situación se hubieran desarrollado, pues se trae un rezago educativo provocado por la situación vivida.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una vez analizados los resultados obtenidos se afirma que sí se desarrollaron competencias matemáticas durante la pandemia, a pesar de la virtualidad de las clases y de las pocas herramientas que se tenían para enfrentarse a una situación como lo fue la ocurrida en los ciclos escolares a partir del año 2020.

Las competencias en el grupo de quinto grado se desarrollaron al 40% con pequeñas variaciones entre las que correspondían a tercero, cuarto o quinto grado, están relacionadas con el tiempo en que los alumnos asistieron a clases presenciales, compartieron conocimiento con sus compañeros y tuvieron la guía de su profesor.

Se esperaba que el grado de competencias de los alumnos estuviera como mínimo un grado por debajo al que pertenecen, se visualiza que tienen competencias desarrolladas de los dos grados inferiores inmediatos, han desarrollado competencias durante este tiempo que se podrían reforzar para poder incrementar el porcentaje de dominio que se tiene en los aprendizajes esperados y en los niveles taxonómicos.

Una de las causas que influyó para que los alumnos salieran con buen porcentaje de competencias es que debido a la gravedad de la situación y a la importancia que la educación tiene desde los ojos de los padres de familia y maestros, es que se tuvo el apoyo de la mayoría de los actores involucrados en la educación.

Por otro lado, se tuvo el apoyo de la Estrategia Chihuahua en la cual se rescatan la diversidad de circunstancias bajo las que se estuvo trabajando y a partir de estas se construyó una forma de trabajo para atender los retos educativos y recuperar los aprendizajes de ciclos escolares pasados que se vieron afectados por las medidas y cambios tomados a raíz de la contingencia. Esto permitió reducir la cantidad de contenidos que se tenían que ver y dejar

únicamente los esenciales para que se les reforzara, sin afectar el perfil de egreso de los alumnos ni la progresividad que el Plan de estudios maneja. El documento de Aprendizajes Esperados Esenciales en Educación Básica del Sistema Educativo del Estado de Chihuahua ha sido el marco de referencia para el ciclo escolar 2021-2022, o al menos lo fue hasta el momento en que se estaba trabajando la modalidad híbrida.

Se deben de tomar en cuenta las competencias que no se desarrollaron por completo o que tienen un porcentaje muy bajo, para retomarlas y que los aprendizajes sean adquiridos en su totalidad evitando dejar vacíos. En el caso específico del grupo que contestó el instrumento es recomendable se retomen los aprendizajes significativos de cuarto grado, según la Estrategia Chihuahua, pues fue en donde salieron con niveles de competencia más bajos y sin ellos no se van a poder desarrollar los aprendizajes esperados que cursan actualmente.

Es importante concientizar a los profesores y padres de familia acerca de la importancia de la progresividad de aprendizajes esperados, pues solo considerándolo así se puede trabajar con el debido interés en los aprendizajes esperados. Si se logran desarrollar las competencias a partir de los aprendizajes esperados esenciales, en un futuro, cuando los alumnos cursen grados superiores de la educación no tendrán dificultades para adquirir nuevos conocimientos.

REFERENCIAS

- Álvarez, C. y San Fabian, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa.. *Gazeta de Antropología*, 28, (1), 1-12.
- Edson, J., Huairé, I. (2019). *Método de investigación*. Material de clase.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Manríquez, L. (2012). ¿Evaluación en competencias? *Estudios Pedagógicos*, XXXVII, (1), 367-380.
- Otzen, T. y Manterola, C. Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35 (1): 227-232,2017.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. Ciudad de México, México: SEP.
- Secretaría de Educación y Deporte Gobierno del Estado de Chihuahua.(2021). *Estrategia Chihuahua*, Recuperado del sitio web http://educacion.chihuahua.gob.mx/sites/default/files/estrategia_chihuahua_seyd.pdf

RELEVANCIA DEL SEGUIMIENTO A EGRESADOS EN LAS NORMALES PUBLICAS DEL ESTADO DE VERACRUZ

Julio César Juárez Pérez

juarper@gmail.com

Línea Temática: **Políticas Educativas para la Formación Docente**

RESUMEN

El Seguimiento a Egresados es un tema nodal en los procesos de evaluación institucional en la educación superior y un indicador de calidad académica de las instituciones formadoras de docentes incluyendo a las escuelas normales.

Una de las directrices de política educativa es precisamente impulsar para su implementación con base en el diseño de proyectos de seguimiento implementados por las escuelas normales. A partir de 2020 y con la integración de un equipo interinstitucional se trazaron los puentes necesarios para el diseño e implementación del Seguimiento a Egresados en las Escuelas Normales Públicas del estado de Veracruz.

En este documento se describe el informe final del proyecto, el cual fue elaborado bajo la coordinación de un experto metodológico, los enlaces institucionales de las cinco escuelas normales públicas del estado, una responsable de la dirección de educación normal y los colaboradores institucionales.

A partir de una metodología evaluativa, se describe el proceso metodológico para definir los objetivos, preguntas de investigación, dimensiones e ítems que dieron pie al diseño de las encuestas dirigidas a egresados de licenciatura.

Finalmente se concluye con la descripción de los resultados, la respuesta a las interrogantes y la prospectiva del programa.

Palabras Claves: **Inserción Laboral, Formación Inicial, Formación Continua, Desempeño profesional**

RELEVANCIA DEL SEGUIMIENTO A EGRESADOS EN LA EDUCACIÓN NORMAL

Las instituciones de educación superior (IES) formadoras de docentes se encuentran en el proceso constante de mejora continua, por lo cual se necesita contar con información relevante, oportuna y actualizada de la eficiencia y eficacia de los procesos formativos que ofertan los planes de estudio. En la actualidad se considera que los programas de licenciatura resultan insuficientes y para responder a las necesidades del mercado laboral, en virtud de lo anterior los planes y programas de estudio deberán integrar campos del conocimiento pertinentes con la realidad nacional.

Uno de los grandes problemas es el tiempo que transcurre desde que el estudiante inicia el estudio de un programa de licenciatura hasta que lo termina; para cuando esto sucede, las condiciones del país, del mercado y del conocimiento han cambiado (ANUIES, 1998). Por tal razón, las IES específicamente las normales públicas, apuestan a la investigación de trayectorias escolares y de seguimiento de egresados, como una alternativa que permita conocer el desempeño de los nuevos profesionales en el ambiente laboral.

El presente estudio permitió identificar las fortalezas y/o limitaciones de nuestros egresados una vez concluido sus estudios profesionales, conocer su estatus laboral y tener un panorama más claro de las necesidades de las instituciones del sector en el que se desarrollan profesionalmente.

En ese sentido, es necesario que las escuelas normales (EN) propicien la formación docente, atendiendo los principios del Modelo Educativo de la Nueva Escuela Mexicana para resignificar la educación con un enfoque integral y comunitario, además de favorecer un perfil de egreso no solo profesional si no también democrático, equitativo, inclusivo e intercultural que ponga énfasis en la perspectiva de género y respeto a los derechos humanos, las libertades y la cultura de paz para

promover los valores humanos, el desarrollo socioemocional y la mejora continua de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (DOF, 2022).

MARCO TEÓRICO

Los estudios previos de seguimiento a egresados son variables y de distinta índole, en la búsqueda realizada por el equipo interinstitucional se encontraron aquellos que se derivan de un posicionamiento institucional de algunas universidades, reportes de investigación y artículos derivados de investigaciones sobre el tema.

El primer documento rector que se aborda es el publicado por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), denominado Ejes, Categorías e Indicadores para la Acreditación de Instituciones de Educación Superior en México (2018), el cual menciona que uno de los Indicadores de Gestión de Vinculación con que debe cumplir la Institución para ser acreditable es el Seguimiento a Egresados.

Al respecto, para los CIEES, un programa de seguimiento a egresados debe al menos incluir como indicadores relevantes los siguientes: mecanismos para mantener una relación entre la institución y sus egresados en donde queden establecidos los procedimientos para su apoyo a la institución y su evidencia; la opinión sobre la suficiencia de los contenidos programáticos y los métodos de enseñanza aprendizaje y la vinculación con la toma de decisiones sobre el plan de mejora del programa educativo.

Otro documento rector recuperable es el Programa de Seguimiento a Egresados de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), en donde se establece que “a través del Programa de Seguimiento a Egresados, las estrategias que permiten recuperar información respecto a los egresados de nivel superior, con la finalidad de conocer tanto las fortalezas como las áreas de oportunidad (UAEM, 2017, p. 3).

A nivel internacional es trascendente el documento denominado Diseño de un Sistema de Seguimiento de Egresados y una estrategia para la implementación de dicho sistema (Procalidad, 2018), realizado para el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa del Perú. Para esta agencia, el seguimiento a egresados supone, entre otros aspectos, registrar niveles de inserción laboral, así como la percepción que tienen los egresados y empleadores respecto de la utilidad de lo aprendido con respecto a las demandas laborales.

El informe de investigación Los Egresados de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. Múltiples Miradas a la Identidad Profesional Docente (Patrón, Herrera y Aguayo, 2019) se orienta a reconocer la identidad docente pero también a detectar las carencias formativas que se evidencian durante el desempeño profesional de sus egresados. Los hallazgos se dividen en 2 dimensiones: desarrollo personal y desarrollo profesional.

Otro de los informes recuperados es Seguimiento de Egresados para la Mejora de la Formación Profesional en la Escuela Normal (Torres, 2019), en el que se abordan las necesidades teórico y prácticas de los egresados de tres generaciones a partir de los trayectos formativos y su impacto en su desarrollo profesional, enfatizando en la importancia de convertir esta información en un insumo para la toma de decisiones en torno a la organización escolar, la práctica docente, política educativa y la experiencia en las escuelas con miras a reconsiderar los planes y programas de estudio.

Se encuentra también el documento La Satisfacción Laboral Profesional de las Egresadas de la Escuela Normal (Vergara., 2017) donde se plantea la satisfacción laboral como una expresión o actitud de los individuos hacia su trabajo y en este sentido considera se pueden reconocer elementos que impiden la generación de ambientes de trabajo positivos, introduciendo un componente emocional que interviene en un mejor desempeño laboral.

También se localizó la investigación sobre los Factores que influyeron en los Egresados de la ENRE (2011-2015) para obtener el Nivel de Idoneidad en su Ingreso al Servicio Profesional Docente (Esquivel, Valdés, González, Villareal, 2017).

Dentro de las memorias del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), el Seguimiento de Egresados en una Escuela Normal de Yucatán (Chacón, et al. 2017) describe el estudio de

seguimiento de egresados dando como resultado un estudio completo y pertinente que permite conocer y analizar el impacto de los egresados en el campo laboral, evaluando de esta manera los servicios y procesos de la escuela normal, esperando que los resultados obtenidos sirvieran para el mejoramiento de la formación brindada en la institución.

Del mismo congreso, se encuentra Seguimiento a egresados: un estudio diagnóstico en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (Ahumada, et al. 2017) se da a conocer cómo la formación inicial de los egresados les ha proporcionado elementos para su inserción al campo laboral y en su desempeño profesional, utilizando el método de autoevaluación del titulado. Los resultados que tuvieron entre los docentes encuestados refieren sentirse satisfecho con la preparación académica recibida en la institución y volverían a seleccionarla como primera opción para cursar una carrera de educación superior, de igual forma, los hallazgos reflejan áreas de oportunidad en la pertinencia y diseño del Plan de Estudios cursado.

Como parte de COMIE 2019, se localiza la investigación El Perfil de Egreso de los Docentes en Formación Inicial y el Perfil de Ingreso al Servicio Profesional Docente de la ESEF y la BENM (León et al. 2019) donde analizan la relación entre los rasgos del Perfil de egreso del plan de estudios 2002 para la Escuela Superior de Educación Física (ESEF) y 2012 para la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), en contraste con los Perfiles de ingreso al Servicio Profesional Docente. Con ello, buscan confirmar que la evaluación sea una clara radiografía de que la formación docente debe evolucionar para concretar los perfiles docentes requeridos de acuerdo con las transformaciones y necesidades educativas que la sociedad demanda.

MÉTODO

Las interrogantes preliminares de la investigación cuestionaban acerca de ¿cuál es la percepción del egresado acerca del logro de su perfil de egreso y su pertinencia al campo laboral donde se desempeña profesionalmente?, ¿el plan de estudios que el estudiante cursó en la normal le permite continuar su trayectoria académica y desarrollo profesional?, ¿es pertinente el Plan de Estudios de las Escuelas Normales ante los requerimientos educativos actuales?, de esta forma se llegó a las preguntas principales que orientaron la presente investigación evaluativa que planteaban ¿cómo evaluar de forma integral la pertinencia en la inserción laboral, social y profesional de los Egresados Normalistas del Estado de Veracruz?, y ¿de qué manera definir la prospectiva de la formación inicial y continua de los Egresados Normalistas del Estado de Veracruz?

OBJETIVOS

General.

Evaluar la pertinencia en la inserción laboral, social y profesional de los egresados Normalistas por planes de estudio del Estado de Veracruz.

Específicos.

- a) Contribuir con la generación de conocimiento a través de la investigación aplicada, para la toma de decisiones institucionales y prospectiva en política educativa, del Seguimiento a Egresados en las Escuelas Normales Públicas del Estado de Veracruz.
- b) Generar una propuesta metodológica-operativa para sistematizar el Seguimiento a Egresados de las Escuelas Normales Públicas del Estado de Veracruz.
 - i) Conformar un equipo de investigación interinstitucional con la participación de Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales Públicas del Estado de Veracruz (ENEV).

Se llevó a cabo un estudio evaluativo que de acuerdo con Powell (2006) es un proceso riguroso y sistemático que involucra la recolección de datos sobre organizaciones, procesos, programas, servicios y/o recursos, que debe mejorar el conocimiento, la toma de decisiones y conducir a aplicaciones prácticas.

PARTICIPANTES

De una población de 2248 estudiantes se seleccionó una muestra no probabilística, con margen de error de 5%, nivel de confianza de 95% y 50% de heterogeneidad, de 348 estudiantes egresados de las generaciones 2012-2016, 2013-2017, 2014-2018 y 2015-2019 de las cinco Escuelas Normales Públicas del Estado de Veracruz: Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, Centro de Estudios Superiores de Educación Rural “Luis Hidalgo Monroy”, Centro Regional de Educación Normal “Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán”, Escuela Normal “Juan Enríquez” y Escuela Normal Superior Veracruzana “Dr. Manuel Suárez Trujillo”.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Para realizar la encuesta se elaboró un cuestionario con 51 reactivos, cuya validez de constructo y contenido contempló 5 dimensiones: Dimensión Laboral, Dimensión Social, Dimensión Profesional, Dimensión de Formación Inicial y Dimensión de Formación Continua. y 34 indicadores asociados con la definición operacional de Seguimiento a Egresados.

Para obtener su confiabilidad se consideró el índice de consistencia interna de los reactivos, a través del Alfa de Cronbach, el cual reportó 0.8760, cuya magnitud se ubicó en muy alta.

RESULTADOS

Dimensión Laboral

Los resultados de ingreso al Servicio Profesional Docente de los egresados encuestados oscilan entre los 81 y 100 puntos; lo que ejemplifica la pertinencia de la formación recibida y los cuestionamientos de la evaluación. Es importante mencionar que se identificó la mayor prevalencia en la categoría “Idóneo A” como el nivel alcanzado por los egresados al momento de ingresar al Servicio Profesional Docente.

En términos generales los egresados percibieron dentro de rangos satisfactorios su proceso de ingreso al Servicio Profesional Docente.

La temporalidad para la asignación de plazas en las generaciones 2016 a 2019 se ubicó entre 1 y 6 meses, lo cual caracterizó el proceso de la incorporación laboral de los egresados.

La percepción que se tiene sobre el proceso de contratación para las generaciones estudiadas, es considerada adecuada. Tomando en cuenta que en el año 2016 se obtuvo un mayor nivel de satisfacción adecuado sobre el proceso de contratación, sin embargo, cabe señalar que en el 2018 fue muy adecuado.

Se observa es incipiente la participación en los procesos de promoción o recategorización para director o ATP, en la generación 2016 sólo existió la participación de dos docentes. Sin embargo, esto se puede atribuir a que por ejemplo para poder concursar en la promoción a categoría de director entre los requisitos generales se menciona que deberán cumplir con nombramiento definitivo y la normatividad de ingreso al servicio profesional docente establece que en el segundo año se les otorgará el alta definitiva por ingreso al servicio profesional docente.

Prevalece en los rangos satisfactorios la percepción positiva sobre la pertinencia del ingreso con base en los resultados para el ingreso, promoción o recategorización.

Predomina la suficiencia de plazas para la licenciatura de egreso, pero esta suficiencia no alcanza la mitad total de la población. Una condición del acceso al servicio profesional docente es la obligatoriedad de realizar el proceso de ingreso, independientemente de que existan lugares ofertados.

Dimensión Social

En términos generales, se observa que los egresados permanecen de uno a dos años en la (s) adscripción (es).

Se observa en términos generales que los egresados se encuentran de satisfechos a completamente satisfechos con los resultados, tanto de su examen de permanencia como de su adscripción actual. Los egresados se encuentran satisfechos en cuanto a las condiciones del centro de trabajo: ubicación geográfica, seguridad, infraestructura y clima laboral.

Los egresados en las generaciones 2016 al 2019 lograron establecer un vínculo con la comunidad del centro de trabajo. En una cerrada mayoría de casos, los egresados pueden participar en la toma de decisiones de programas y actividades de las comunidades en las que laboran.

En torno a los programas y actividades comunales relacionados con el bienestar social se evidencia que los egresados intervienen pocas veces, sin embargo, predomina la posibilidad de participación.

La percepción que se tiene sobre el salario es considerada como No justo en comparación al desarrollo de las actividades laborales que realizan. De la misma manera, se evidencia que no perciben alguna mejora salarial al participar en promociones o recategorizaciones. Prevalece la percepción negativa que presentan los egresados al considerar no satisfactoria la mejora salarial debido a la promoción o recategorización. Sin embargo, también muestra la relación entre remuneración salarial y su aplicación en la satisfacción de necesidades básicas los encuestados señalan una tendencia afirmativa con un 83.4%.

Dimensión Profesional

Relacionado con la percepción sobre su formación inicial se exponen seis ámbitos, todos ellos con una tendencia a la suficiencia. Se considera que su formación inicial contribuye completamente con la satisfacción de las demandas laborales que se les presentan, así como evidencia la contribución favorable a las competencias laborales.

La percepción que predomina en los egresados acerca de su formación inicial para prepararlos suficientemente para satisfacer las demandas del Servicio Profesional Docente es en un sentido de suficiencia.

La percepción sobre la relación entre su formación inicial y el dominio de contenidos del nivel educativo en el que se desempeñan tiene una evaluación mayormente positiva. Predomina en la percepción de los egresados una satisfacción positiva sobre la consistencia entre el trabajo y la formación inicial.

Se observa una marcada tendencia de los egresados que consideran la posibilidad de laborar en niveles y servicios educativos distintos a la formación de licenciatura.

Predomina la apreciación de los egresados que consideran como una posibilidad factible laborar en campos profesionales distintos a la formación de licenciatura.

Dimensión Formación Inicial

En una aproximación sobre la pertinencia de la formación inicial de los encuestados se observa una marcada tendencia de satisfacción sobre la congruencia de las competencias de la formación inicial con el trabajo profesional.

Prevalece la percepción favorable de los egresados al considerar que su formación inicial se relaciona con sus expectativas laborales. Se percibe en términos generales que los egresados consideran pertinentes los contenidos curriculares (campos o trayectos formativos) con el campo laboral, destacando los que corresponden a la Práctica Profesional y a la Preparación de la enseñanza y el aprendizaje.

En cuanto a la reorganización de las mallas curriculares de los distintos planes y programas de estudio, la percepción de los egresados varía: el mayor peso se encuentra sobre estrategias diversificadas y contenidos didácticos; mientras que en menor medida los contenidos disciplinares y pedagógicos.

La percepción que tienen los egresados sobre algunos de los servicios complementarios a la formación inicial obtuvo una calificación mayormente positiva en todos los rubros, resaltando asesoría de aprendizajes, música, arte y danza.

Se identifica que existe total congruencia en el abordaje curricular de: práctica profesional, psicopedagógico y preparación para la enseñanza con el campo laboral y medianamente con la lengua adicional y TIC y esto puede atribuirse a que los tres primeros se encuentran relacionados de manera directa con la docencia.

Se aprecia que, en las licenciaturas de educación normal, los temas transversales que más se han trabajado son la igualdad y equidad de género, educación ambiental y sustentabilidad, además de la ciudadanía, sin embargo, sería conveniente reforzar temas relacionados con la educación financiera.

En congruencia con el resultado anterior, la opinión sobre la integración de los contenidos transversales es altamente positiva en igualdad y equidad de género, educación ambiental y ciudadanía.

También se identifica que los encuestados opinan con un 67.8% que los temas transversales que se ofertan en la formación inicial, deben ser incluidos como parte de créditos obligatorios y no solo como cursos o talleres opcionales.

Dimensión Formación Continua

En cuanto al nivel de inserción en estudios de diplomados y posgrados y las diferentes áreas de interés en la formación continua, se observa que:

- De los 348 encuestados, 143 docentes han participado solo en cursos de actualización, notándose que el número de participantes es mayor en las generaciones 2018 y 2019 en comparación con las generaciones anteriores. En tanto que, 46 egresados han optado, además de esta opción de formación, por realizar diplomados, observándose que la mayoría de quienes lo ha hecho pertenecen a la generación 2016 (con más años de haber egresado).
- 24 docentes han realizado estudios de maestría, observándose nuevamente que, quienes poseen este grado en su mayoría egresaron en 2016. Cabe señalar que, de igual forma sucede con quienes se han formado profesionalmente en dos o tres opciones de formación: cursos de actualización, maestrías e incluso diplomados. Lo que se puede interpretar que, egresados con algunos años en servicio parecen elegir opciones de formación profesional más formales como lo son los diplomados e incluso maestrías.

Específicamente, el 83.6% de los encuestados opinó que ha tenido la oportunidad de realizar cursos de actualización una vez que ha egresado de la escuela normal; así mismo un alto porcentaje (30.7%) ha cursado diplomados y 25.6 % estudios de maestría. En menor porcentaje aparecen certificaciones de una segunda lengua o laborales y el doctorado.

Por otra parte, entre las principales necesidades de formación continua (que forman parte de los créditos obligatorios) que los egresados normalistas identifican indistintamente de la generación a la que pertenecen se relacionan con: la gestión escolar; las didácticas específicas; pedagogía; conocimiento disciplina; currículum-desarrollo curricular; la evaluación de aprendizajes; la diversidad e Inclusión; las tecnologías; la investigación y el conocimiento disciplinar, principalmente.

Con respecto a las necesidades de formación continua las respuestas fueron variadas. el 53.7% de los encuestados, consideran necesario el respaldo del empleador para realizar estudios de posgrado y el 46.3% no lo consideran así. En tanto que se identifica que la mayoría de los encuestados (el 67.8%) manifestaron contar con el respaldo del empleador para cursar y concluir cursos de formación continua y (el 32.2%) expresaron no tenerlo.

Sin embargo, entre los impedimentos más notorios para realizar alguna de las opciones de formación continua están asociados con: la ubicación del lugar de procedencia y la oferta educativa, el traslado, la carga administrativa y las condiciones económicas, y en menor medida: la carga académica y el apoyo del empleador. Específicamente con este último punto, la opinión de los egresados sobre si consideran que su empleador les brindaría las condiciones necesarias para acceder a programas de posgrado, las opiniones se encuentran divididas entre sí y no, percepción que evidencia en todas las generaciones.

A pesar de los retos o impedimentos sobre las opciones de formación, los intereses que movieron a los egresados a cursar uno de los programas de posgrado que se imparten dos de las Escuela Normales del Estado están relacionados con: los intereses profesionales y el prestigio de la institución en mayor medida; en tanto que, la orientación del programa y su modalidad, el prestigio del propio programa y la modalidad profesional- social, en porcentajes medios y en último término identifican el costo de estos como uno de los motivos para elegir un posgrado en la EN.

CONCLUSIONES POR DIMENSIÓN

Con relación a la inserción laboral, dimensión en la que mostramos información relacionada con las oportunidades laborales, la adecuación y conveniencia de los elementos de formación inicial del egresado normalista, para el ejercicio profesional docente, es posible concluir que:

- Para ingresar al Servicio Profesional Docente (SPD), los egresados de las EN se registraron puntuaciones altas que oscilaron entre el 80 y 100%, siendo más evidentes en las generaciones 2016, 2017 y 2018. Sin embargo, esta información contrastó con el Nivel de idoneidad obtenido al ingresar al SPD en el año de egreso 2019, pues casi la totalidad de los encuestados obtuvieron un Nivel A, en contraste con la variación reportada durante las generaciones 2016 al 2018.

- Los años más activos en relación con la participación de los docentes en algún proceso de promoción o recategorización para permanencia fueron el 2016 y 2017; sin embargo, encuestados con funciones de Apoyos técnicos pedagógicos (ATP) y directores de estas generaciones expresaron no haber recibido promoción alguna.
- El tiempo de espera para la asignación de plazas por parte de los egresados de las EN ha sido en un mayor porcentaje entre uno y tres meses; no obstante, durante el 2018 se observó una variación entre uno hasta más de seis meses para este proceso.
- Los egresados percibieron el proceso de contratación como adecuado y su mayor participación en los procesos de promoción o recategorización para la permanencia predominó la generación 2016. La generación 2016 fue "invitada" a evaluarse obligatoriamente a los dos años de haber obtenido la plaza según la Ley General del Servicio Profesional Docente.
- Se identificó una incipiente participación en los procesos de promoción o recategorización para Director o ATP, en la generación 2016 sólo se ubicó la participación de dos docentes. Lo anterior podría atribuirse a que, por ejemplo, para poder concursar en la promoción para la categoría de director, entre los requisitos generales se contemplaba cumplir con el nombramiento definitivo, y la normatividad de ingreso al servicio profesional docente establece que en el segundo año se les otorgará el alta definitiva debido a su ingreso al servicio profesional docente.
- Existe la percepción sobre la suficiencia de plazas en la licenciatura de egreso, pero no así en la población total de egresados. Una condición del acceso al servicio profesional docente es la obligatoriedad de realizar el proceso, independientemente de que existan lugares ofertados. En un análisis más exhaustivo y quizá como una prospectiva, se puede evaluar esta percepción con respecto al número de egresados y plazas disponibles por licenciatura. Seguramente los números cambian al comparar entre ellas.

La dimensión social concentró información relacionada con la oportunidad social, adecuación y conveniencia de los elementos de formación inicial del egresado normalista, para el ejercicio profesional docente. Al respecto, la información permitió identificar que:

- El tiempo estimado en el que la mayoría de los egresados de las EN han permanecido en sus adscripciones (independientemente haya sido la primera, segunda o tercera adscripción) oscila entre 0 a 2 años; además reportan que, entre el segundo y tercer lugar de adscripción han dejado de aplicar para un cambio, lo que se interpreta como cierta permanencia y arraigo en el centro de trabajo y la comunidad.

- Si bien el clima laboral en los centros de trabajos de los egresados es mayormente satisfactorio; las condiciones de infraestructura, ubicación geográfica, pero sobre todo de seguridad muestran un número considerable de opiniones de poca y nada satisfacción. A pesar de ello, casi la totalidad de los egresados de las distintas generaciones menciona que su trabajo ha favorecido el establecimiento de vínculos con la comunidad, permitiéndoles intervenir en distintas ocasiones en la toma de decisiones en programas y actividades de la comunidad y en programas para el bienestar social.
- En torno a los programas y actividades comunales relacionados con el bienestar social se evidencia que los egresados intervienen de manera limitada, sin embargo, predomina la posibilidad de su participación, su percepción sobre el salario lo consideran como “no justo” en comparación con el desarrollo de las actividades laborales que realizan. De la misma manera, no perciben alguna mejora salarial al participar en promociones o recategorizaciones y prevalece su percepción negativa al considerar no satisfactoria la mejora salarial debido a la promoción o recategorización.

La percepción predominante sobre la dimensión profesional de los egresados, es que su formación inicial contribuyó con las demandas laborales que tuvieron que afrontar, además de considerarla positiva para el desarrollo de sus competencias laborales, así como, para satisfacer las demandas del Servicio Profesional Docente, en síntesis, que existe consistencia entre el trabajo que desempeñan y la formación inicial.

Asimismo se observó una marcada tendencia de los egresados a considerar la posibilidad de laborar en niveles y servicios educativos distintos a la formación de licenciatura y la factibilidad de laborar en campos profesionales distintos a su formación inicial.

Dimensión de Formación Inicial

Los egresados manifestaron una marcada tendencia de satisfacción acerca de la pertinencia de sus competencias con el trabajo profesional, consideran que su formación inicial se relaciona con sus expectativas laborales y consideraron pertinentes los contenidos curriculares (campos o trayectos

formativos) con el campo laboral, destacando aquellos relacionados con la Práctica Profesional y la Preparación de la Enseñanza y el Aprendizaje.

- En cuanto a la reorganización de las mallas curriculares de los distintos planes y programas de estudio, la percepción de los egresados es variable, el mayor peso se encuentra sobre estrategias diversificadas y contenidos didácticos; mientras que en menor medida los contenidos disciplinares y pedagógicos. La mayoría de los egresados manifiestan que se requiere una adecuación total a las mallas o mapas curriculares y valoran positivamente todos los servicios complementarios a la formación inicial, destacando la asesoría de aprendizajes, música, arte y danza.
- Los egresados consideran que existe total congruencia entre el abordaje curricular de práctica profesional, psicopedagógico y preparación para la enseñanza con el campo laboral y, en menor medida, con la lengua adicional y TIC, lo anterior quizá atribuible a que los 3 primeros se relacionan de manera directa con la docencia.
- Los temas transversales de mayor incidencia en la educación normal son la igualdad y equidad de género, educación ambiental y sustentabilidad, además de la ciudadanía, sin embargo, se contempla necesario reforzar los temas relacionados con la educación financiera. En congruencia con lo anterior, la opinión de los egresados sobre la integración de los contenidos transversales es altamente positiva en igualdad y equidad de género, educación ambiental y ciudadanía.
- Desde la perspectiva de los egresados, los temas transversales ofertados a lo largo de la formación inicial, deben ser incluidos como parte de créditos obligatorios y no solo como cursos o talleres opcionales.

Finalmente, en la **dimensión de formación continua**, gran parte de los encuestados ha tenido oportunidad de realizar cursos de actualización una vez que ha egresado de la escuela normal; un porcentaje considerable ha cursado diplomados y estudios de maestría. En menor medida se registran las certificaciones de una segunda lengua, laborales y estudios doctorales.

- Entre las principales necesidades de formación continua (parte de los créditos obligatorios) que los egresados normalistas identifican se relacionan con la gestión escolar, las didácticas específicas, pedagogía, curriculum - desarrollo curricular, la evaluación de aprendizajes, la diversidad e inclusión, así como, las tecnologías, la investigación y el conocimiento disciplinar.
- Más de la mitad de los egresados consideran necesario el respaldo del empleador para realizar estudios de posgrado y refirieron contar con el mismo, en contraste un sector de los mismos expresaron no contar con el apoyo del empleador para la formación continua y entre los impedimentos más notorios que identifican son la ubicación del lugar de procedencia y la oferta educativa, el traslado, la carga administrativa y las condiciones económicas, en menor medida, la carga académica y el apoyo del empleador. Específicamente con este último punto, la opinión de los egresados sobre si consideran que su empleador les brindaría las condiciones necesarias para acceder a programas de posgrado, las opiniones se encuentran divididas.

REFERENCIAS

- Ahumada, F. N., Obregón, C. I., y Obregón, E. (2017). Seguimiento a egresados: un estudio diagnóstico en la Benemérita y Centenaria escuela normal del estado de San Luis Potosí. En Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1227.pdf>
- ANUIES (1998). Esquema básico para estudios de egresados. México: ANUIES.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A. C. (2018). Ejes, Categorías e Indicadores para la Acreditación de Instituciones de Educación Superior de México. México. <https://www.ciees.edu.mx/descargables/>
- DOF (2019). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México: DOF.
- Esquivel, L., Valdés, N., González, R., Villarreal, T., Escuela Normal Regional de Especialización (2017). Factores que influyeron en los egresados de la ENRE (2011-2015) para obtener el nivel de idoneidad en su ingreso al servicio profesional docente. CONISEN. <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/4/C180117-H006.docx.pdf>
- Patrón, A. L., Herrera, H., Aguayo, U., Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, (2019). Los egresados de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. Múltiples miradas a la identidad profesional docente. CONISEN. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P445.pdf>
- Powell, R.R. (2006). Investigación de evaluación: una visión general. Library Trends 55 (1), 102-120. doi: 10.1353 / lib.2006.0050
- ProCalidad. Educación Superior (2018). Diseño de un sistema de seguimiento a egresados y una estrategia para la implementación de dicho sistema. Lima, Perú. ProCalidad.
- Torres, A., Escuela Normal para Educadoras "Profr. Serafín Contreras Manzo", (2019). Seguimiento de egresados para la mejora de la formación profesional en la escuela normal. CONISEN. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P536.pdf>
- UAEM. (2017). Programa de Seguimiento a Egresados. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Documento Rector
- Vergara, M., Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl., (2017). La satisfacción laboral profesional de las egresadas de la escuela normal. CONISEN. <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/3/C180117-H071.docx.pdf>

“EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN MÉXICO: CONTINUIDAD, CAMBIOS E INERCIAS, 1925-2000”

Rosalina Romero Gonzaga

rrgonzaga@comunidad.unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Línea: 9. Políticas Educativas Para La Formación Docente

RESUMEN

El trabajo examina la gestación y el desarrollo de la educación secundaria y la formación de profesores en la Escuela Normal Superior de México, a partir de una investigación documental y entrevistas a profesores-alumnos participantes en una etapa de reforma académica y administrativa generada por la institución formadora, con el propósito de identificar la continuidad, los cambios e inercias generadas en la educación secundaria y las políticas de formación inicial docente en periodos de reformas educativas. Los ejes conductores del análisis son: 1) las orientaciones de la política educativa; 2) la reorganización académica y administrativa como mecanismo de depuración de la institución, 3) el voluntarismo de los funcionarios y autoridades educativas, los cuales han configurado las trayectorias de su desarrollo. Se sostiene que la educación secundaria y la formación de los profesores para el nivel educativo han sido dos ámbitos de política educativa intencionalmente diferenciados, con implicaciones prácticas adversas.

Palabras clave: educación secundaria, formación docente, política educativa, instituciones, reformas educativas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación secundaria y la formación de profesores de secundaria se han caracterizado por sus históricos y perdurables desfases. Mientras la educación secundaria fue un nivel educativo creado como una ampliación de la primaria, controlado y centralizado por el gobierno federal, la formación de los profesores de secundaria se distinguió por procesos de reestructuración en los cuales se limitó el acceso de sus egresados a la educación media superior y superior, se debilitaron sus trayectos formativos y degradó su vitalidad académica, organizativa y política. Lo anterior fue producto de decisiones gubernamentales y acciones de grupos académicos, políticos y sindicales enmarcadas en las reformas a la educación básica y la formación docente, así como de las necesidades profesionales con escasa respuesta por parte de las autoridades educativas.

El trabajo examina la gestación y el desarrollo de la educación secundaria y la formación de profesores en la Escuela Normal Superior de México, a partir de una investigación documental y entrevistas a formadores de docentes, para identificar la continuidad, los cambios e inercias generadas en la educación secundaria y las políticas de formación inicial docente en periodos de reformas educativas. Éste es un ejercicio de interpretación de la historia de dos instituciones educativas perturbadas profundamente cada seis años, de tal manera que las reformas en educación secundaria no vienen acompañadas de los cambios necesarios en la formación docente inicial.

La pregunta de investigación que interesa responder es la siguiente: ¿Cuáles fueron las condiciones estructurales en las que se concibieron la educación secundaria y la formación de profesores de secundaria? Con ello quiero dar cuenta de la persistencia de un conjunto de decisiones tomadas por distintos actores que marcaron la ruta y dinámica de las instituciones en un período establecido.

Como hipótesis se sostiene que la educación secundaria y la formación de los profesores para el nivel educativo han sido dos ámbitos de política educativa intencionalmente diferenciada: en la secundaria, el gobierno federal se propuso controlar y centralizar el ciclo educativo para ofrecer una preparación general masiva poco vinculada con la realidad de los adolescentes y dominada por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Por su parte, las decisiones de política pública en la preparación de maestros fueron ambiguas y erráticas, al oscilar entre los intentos de ejercer mayor control, establecer una débil regulación, abstenerse de intervenir, regular la matrícula y dejar el control al sindicato magisterial.

APROXIMACIONES TEÓRICAS PARA EXPLICAR LA GESTACIÓN Y DESARROLLO DE LAS INSTITUCIONES

En la investigación analizo el desarrollo, devenir y cambio en períodos de reforma educativa de dos instituciones: la escuela secundaria y la Escuela Normal Superior de México (ENSM) con base en los conceptos analíticos del path dependence, las coyunturas críticas (institucionalismo histórico) y la sedimentación (institucionalismo sociológico). Para ambos enfoques, las instituciones generan rutinas, normas y estructuras formales que persisten en el tiempo y dejan una fuerte impronta en los resultados políticos (Immergut, 2006) o trayectoria dependiente (path dependence) que es perpetuada por los actores educativos mediante patrones regularizados de conductas y prácticas rutinarias que se han ejercidos desde antaño. Una idea clave del concepto de trayectoria dependiente es la noción de coyunturas críticas (critical junctures), definido como un período de cambio significativo o una situación de transición política experimentada que delimitan la producción de diferentes legados, caracterizado por un clima de profundo cambio. De este modo, rastreo las trayectorias de desarrollo curricular, académico, organizacional y político institucional que configuraron a la escuela secundaria y la ENSM a partir de 1925 y hasta 2000 por medio de las secuencias en las distintas reformas educativas.

La estabilidad y continuidad en las instituciones tienen lugar a través del concepto de sedimentación, el cual se refiere a las prácticas que se asientan en el pasado para explicar la persistencia de ideas y valores forjados a lo largo del tiempo, lo cual implica ver a las instituciones como constructos sociales con una enorme carga histórica acumulativa. La sedimentación opera como el mecanismo de perpetuación de rutinas, instituciones, normas, procesos, el cual no está exento de pugnas y conflictos políticos. Ambas vertientes institucionalistas brindan formulaciones teóricas esenciales, a fin de explicar el desarrollo histórico que basa sus premisas en la permanencia de la estructura y su influencia en los comportamientos y las decisiones de los actores en coyunturas específicas, sobre todo, tratándose de dos instituciones atrapadas en procesos y prácticas organizacionales ancladas en el pasado.

CREACIÓN, AUGE Y DEBILIDAD DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LA FORMACIÓN DOCENTE: 1925-1970

En pleno desarrollo del Estado nacionalista revolucionario, surgió la escuela secundaria. En el marco de una política educativa basada en la escuela popular la secundaria se forjó en medio de un conjunto de visiones que develaron que el ciclo educativo sería un campo amenazado por las invasiones de la educación primaria y la educación superior.

Por decreto presidencial la escuela secundaria fue creada con el propósito de ser un puente entre las escuelas primarias y las preparatorias, con métodos poco apropiados para la adolescencia, con escasa variedad en sus posibilidades educativas, e inflexible en cuanto a proporcionar diversas salidas hacia diferentes campos de actividad. El nivel educativo fue sometido a varios cambios en sus planes de estudio, el primero de los cuales (1923) marcó un derrotero o trayectoria que ha prevalecido hasta la actualidad: las materias recibieron la influencia de los estudios de preparatoria y la universidad, lo que propició la falta de estructuración de una escuela para adolescentes. Los planes duraban lo mismo que el funcionario que los imponía (Meneses, 1986). Su renovación pasaba por ampliar, limitar o suprimir el número de materias que los alumnos podían cursar, prolongar o reducir los cursos, aumentar o disminuir las horas-semana de clase impartidas sin atender propiamente la personalidad del adolescente.

El desarrollo y debate sobre la naturaleza de la enseñanza secundaria avanzaban paulatinamente mientras la preparación de los maestros para ese nivel de enseñanza se realizaba con tribulaciones en la antigua Facultad de Altos Estudios (FAE), dependiente de la Universidad Nacional de México (UNM), en la sección de Escuela Normal Superior Universitaria (ENSU) y la Escuela Nacional de Maestros (ENM). Pese a los conflictos de la UNM con el gobierno federal, el departamento escolar de la SEP organizaba con la Universidad cursos ordinarios especializados que incluyeron materias académicas, prácticas y culturales con contenido psicopedagógico.

La nueva orientación de la política educativa del cardenismo (1934-1940) imprimió a la escuela secundaria un sentido posprimario, coeducativo y prevocacional plasmados en el artículo 3° y el Plan Sexenal. La secundaria socialista, como arma del gobierno para obtener consenso y legitimación (Lerner, 1979; 1981) significó aumentar el número de horas-clase (a 36); suprimir las materias optativas, introducir talleres, trabajos de gabinete y prácticas de laboratorios; cursos de cultura cívica, organizar conferencias de orientación vocacional; implantar el método de la dialéctica materialista, el materialismo histórico y la pedagogía dialéctica.

La secundaria movilizó voluntades de maestros, funcionarios públicos e intelectuales que colaboraron en el diseño y la puesta en práctica de las iniciativas gubernamentales para el nivel educativo a través del Instituto de Mejoramiento del Profesorado de Enseñanza Secundaria (IMPES), auspiciado por el Instituto de Orientación Socialista (IOS) y el Consejo Nacional de la Educación Superior y de la Investigación Científica (CNESIC), dos instituciones creadas en el cardenismo con el propósito de recuperar el control y centralizar la enseñanza secundaria con el soporte ideológico de los maestros del nivel. Esta labor fue afanosamente apoyada por el biólogo Enrique Beltrán Castillo, quien propuso fundar el IMPES como instituto de perfeccionamiento y especialización superior con los objetivos de “formar en el profesorado de enseñanza secundaria un criterio socialista uniforme, robustecer y mantener al día la información científica y la técnica pedagógica de dichos maestros” (Paz Ruiz, 2021, p. 43). El presidente Cárdenas incorporaría la preparación del profesorado de secundaria como un ámbito de la política educativa de nivel profesional y “alta cultura”.

El gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) delineó los linderos de la segunda enseñanza: un ciclo secundario unificado, práctico y amplio y para la adolescencia a través de “la igualdad de planes y programas de estudio y de métodos de enseñanza” (Vidales, 1991) para las escuelas del campo y la ciudad. La reforma en la enseñanza posprimaria significó ajustar el plan de estudios de 1943 suprimiendo el curso de informaciones y prácticas socialistas, sustituyéndolo por el de educación cívica (moral, economía y social); se agregaron otros y aumentaron el número de horas de enseñanzas especiales para las clases teóricas o talleres. El nivel educativo fue atendido marginalmente por la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos y Textos Escolares (1944), a pesar de que se aseguraba que los textos estaban dirigidos a especialistas y que era necesario dosificarlos y adaptarlos al nivel de aprendizaje de los adolescentes. Con estos problemas acumulados, el voluntarismo del secretario en turno consistió en elaborar el plan de 1945 donde las materias eran las mismas, con la opción de poder añadir un cierto número de horas de enseñanzas especiales o técnicas; fusionó materias (Meneses, 1998; Paz Ruiz, 2021). La autoridad educativa reconocía que la segunda enseñanza enfrentaba serios obstáculos como “la falta de realidad del conocimiento, la exageración de los métodos memorísticos y la insuficiencia de los recursos para que participen los estudiantes en las labores de investigación y comprobación de las teorías” (SEP, 1976, p. 255). A pesar de esta situación, el impulso del nivel educativo fue cuantitativo con la expansión de diversos tipos de escuelas: secundarias diurnas, nocturnas para trabajadores, de enseñanzas especiales (técnico-industriales, comerciales), particulares, foráneas.

El IMPES que para entonces se nombró Centro de Perfeccionamiento para Profesores de Enseñanza Secundaria (CPPE) se convirtió en una poderosa institución emisora, reproductora de ideología y formadora de maestros de secundaria, al frente de la cual

estuvieron prominentes hombres del régimen como Isaac Ochoterena y Fernando Orozco Díaz, quienes conjugaron sus facetas de funcionarios con la de científicos y académicos. Bajo el nuevo régimen la institución formadora experimentó la rearticulación de los grupos políticos y académicos quienes aseguraron la posibilidad de reproducir y ampliar su influencia a nivel nacional. El CPPES -refundado como Escuela Normal Superior- adquirió una amplia proyección producto de la influencia y hegemonía (Ledesma y Barahona, 1999) que ejercieron ciertas comunidades académicas y científicas durante el cardenismo y el régimen de la unidad nacional, periodos en los cuales el Centro estuvo articulado con las finalidades del poder político al dirimir las diferencias entre los grupos políticos y académicos en pugna a través del nuevo currículo, la distribución de las cátedras, el reglamento interno establecido. El desarrollo académico e institucional de la ENS pasarían a ser ámbitos controlados por el sindicato mediante el ingreso y movilidad escalafonaria de profesorado de secundaria urbano, así como en la asignación de las becas-comisión y las ayudas económicas para profesores-estudiantes foráneos (Bahena, 1996). La secretaría de educación intervendría en la orientación ideológica de sus planes y programas de estudio, otorgándole un margen de autonomía limitada en función del peso que adquirirían ciertas academias.

Bajo la administración de Miguel Alemán los programas de la secundaria permanecieron sin reforma alguna. Sólo fueron revisados y se modificó el plan de estudio de 1945 en el sentido de “reducir el número de horas semanales de clases de 42 a 34, en el primer año, y a 35 en segundo y tercero, según se dijo se hacía con base en las experiencias de años anteriores para equilibrar el tiempo de estudio y el descanso del alumno” (Meneses, 1998, p. 369). La reforma educativa consistió en crear una oficina de orientación vocacional; y comisionar al Instituto Nacional de Pedagogía para determinar las características del estudiante de segunda enseñanza.

En los sexenios de Adolfo Ruiz Cortínez y Adolfo López Mateos, el plan de estudios aprobado en 1945 se modificó hasta 1953 al reducir la carga horaria de 34 a 30 horas semanarias de clase; luego estableció 33 horas para cada grado escolar. La prioridad gubernamental lo constituyó la secundaria técnica y la reforma del nivel educativo llegó hasta 1959 la que consistió en reducir el número de materias (de 13 a 10); establecer cursos teóricos y actividades; convertir la educación cívica en actividad y asignatura; invertir el orden de los cursos de historia (de México en 1º; Universal en 2º, de la Revolución Mexicana en 3º); aumentar el número de horas de las materias obligatorias, electivas y optativas con el objeto de “intensificar la práctica constante de la observación, la experimentación en laboratorios, el trabajo en equipos, la generalización del uso de las ayudas audiovisuales, la aplicación del estudio dirigido y, en general, la mayor objetividad de la enseñanza” (Meneses, 1998, pp.376; 484). Para 1960, la secundaria -integrada a la educación general básica- introdujo la

metodología “enseñar produciendo”, consistente en ejecutar actividades tecnológicas, a fin de evitar la deserción y preparar obreros especializados. El Grupo de Trabajo de Ciencias de la Educación, coordinado por el Instituto Nacional de Pedagogía, criticó la metodología por “estar insuficientemente experimentada, emplearse por maestros carentes de guía y orientación y aplicarse sin los recursos suficientes” (Latapí, 1975, p. 1327). El financiamiento y la planeación de la educación decayeron lo que provocó estancamiento en el desarrollo escolar de los adolescentes.

En la ENS comenzó a emerger una vida política que permeaba lo académico a través de las diferentes posturas ideológicas, derivado del crecimiento de los cursos foráneos de invierno y verano y los conflictos políticos y académicos entre grupos antagónicos de alumnos, unos pugnaban por la organización democrática para dirigir la escuela, otros por seguir las directrices de la SEP, en la organización y funcionamiento de ésta. La presencia del SNTE en los asuntos profesionales del magisterio superior se intensificó. La ENS se convirtió en el centro de disputa de los grupos políticos encabezados por los secretarios de educación, en alianza con el SNTE, quienes intentaron perpetuar el control político-sindical y profesional con distintas políticas de formación inicial y continua.

EL DECLIVE, ABANDONO Y DETERIORO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LA FORMACIÓN DOCENTE: 1970-2000

En el marco de las reformas administrativas promovidas por los gobiernos de Luis Echeverría (1970-1976) y José López Portillo (1976-1982) tuvo lugar la Asamblea Nacional del Consejo Nacional Técnico de la Educación (Conalte), donde se aprobó el plan de estudios de educación media básica con dos estructuras programáticas: por áreas de aprendizaje y por asignaturas o materias. En la práctica operaron dos planes de estudio: el de 1960 (12 asignaturas) y el de 1974 (6 áreas o 10 asignaturas). La reforma echeverrista en secundaria propuso ofrecer una educación general y común dirigida a la “formación integral del educando, favorecer el dinamismo y la creatividad de los alumnos; estimular la iniciativa de maestros y educandos” (SEP, 1974) con una estructura centralizada del subsistema de Educación Básica en dos órganos: la subsecretaría de Educación Elemental y la subsecretaría de Educación Media, ambas posiciones cedidas al grupo hegemónico del SNTE con impulso del gobierno en turno. La reforma en secundaria se tradujo en un plan de estudios estructurado con una carga semanal académica de 32 horas.

La grave situación económica por la que atravesaba el país en términos de caída de los salarios alcanzó a los profesores-alumnos de la ENS, quienes demandaron el otorgamiento de doce horas-semana-mes de clase para sus egresados, una plaza cercana de los lugares de residencia de los egresados de la escuela, canchas deportivas, aumento en las becas, una

escuela de prácticas. La agitación estudiantil transcurrió de manera paralela a la política señalada para la ENS por parte del régimen político, la cual consistió en una nueva reforma académica y administrativa orientada a reconfigurar los grupos de poder académico y político a través de un nuevo modelo curricular. En un ambiente de convulsión social, crisis económica y de la profesión la escuela propuso separar la educación normal superior de la segunda enseñanza y elevarla de rango para unificar la educación media en el país y afirmar su carácter profesional.

En la etapa del desarrollo compartido, la educación secundaria fue considerada débilmente en el documento de planeación titulado Programas y metas del sector educativo 1979-1982, al establecerse que se ofrecería el nivel a todos los que la demanden a partir de 1980 (SEP, 1982) a pesar de haberse planteado su obligatoriedad (SEP, 1977). El ambicioso programa educativo del gobierno federal se planteó como meta lograr que en 1982 el 90% de los egresados de primaria se inscribiera a secundaria. No obstante, en los años 1976-1977 y 1981-1982 las cifras sobre deserción y reprobación señalaban lo contrario: la primera disminuyó, de 11% a 9.6%; en cambio, la segunda aumentó de 27.3% a 28.2 (Meneses, 1997, p. 71). La telesecundaria y la secundaria técnica fueron las modalidades educativas que recibieron mayor impulso, aunque la general captaba más alumnos. El plan de estudios de 1974 permaneció sin cambios; se hizo permanente el curso de orientación educativa para estudiantes como para maestros.

Los proyectos educativos de los regímenes en turno presionaron a la ENSM para que renovara su plan de estudios y los diversos programas alineados al plan integrado de la reforma educativa de 1972 por campos globalizadores, con la intención de formar maestros de secundaria en poco tiempo con habilidades generales transferibles a otras materias, bajo la modalidad curricular de las áreas. La reforma educativa por áreas recibió el apoyo de los directores de las secundarias técnicas, industriales, agropecuarias, bastiones del SNTE para operar el currículum por áreas; la enseñanza por asignaturas fue apoyada por las secundarias generales y la Normal Superior. Esta última consideró que se rebajaba el nivel académico a la de técnicos profesionales, empobrecían los contenidos en los planes y programas de estudio, deshumanizaba la enseñanza al reducir las materias sociales y aumentar las técnicas, servir varias materias con un solo maestro (Nieto López, 1996; Valiente Barderas, 1990).

La ENSM había acumulado una serie de problemas derivados del abandono del gobierno federal (Nieto, 1996; S. Valiente, Entrevista, 2022) y el nivel de politización que alcanzó la institución formadora. Los colegios de profesores se conformaron como camarillas cerradas y el comité ejecutivo del doctorado impedían el desarrollo académico de la institución con anuencia del SNTE (Valiente Barderas, 1990; Nieto López, 1996). Los problemas se combinaron con la decisión del gobierno Luis Echeverría de incorporar la educación normal a nivel superior en la Ley Federal de Educación y un proceso político que favoreció al

“movimiento plebeyo radical” (E. Ávila, Entrevista, 2022) de la comunidad normalista (1976-1983), el cual fue encapsulado y sometido a irregularidades académicas, de gestión presupuestal, corrupción y crisis institucional (J. Nieto, Entrevista, 2022). Las amenazas, incumplimientos e intransigencias del gobierno federal y la autoridad educativa en contra del proceso democrático de la ENSM exhibieron la pérdida de control de la institución y su recuperación con el uso de la fuerza para reducir la matrícula y permitir la expansión de escuelas privadas superiores, con apoyo del SNTE.

En el gobierno de Miguel de la Madrid, la educación secundaria siguió trabajando con los planes de estudio por áreas en las cuatro opciones que ofrecía: la general, la técnica (agropecuaria, forestal, industrial y pesquera), la de trabajadores, y la telesecundaria, modalidades que presentaban dificultades para integrarlas y coordinarlas. Siendo que el gobierno gastaba más en la secundaria, su demanda y calidad reflejaban lo contrario. Pese a que la deserción se redujo de 10.3% en 1982 a 9.3% en 1988; la reprobación aumentó de 25.7% a 26.4% (Meneses, 1997). La eficiencia terminal en el nivel era pobre: de 52 estudiantes terminaban el sexto grado, 44 se inscribía en secundaria y sólo el 38 completaba el ciclo. La falta de congruencia, continuidad y correspondencia entre los planes y programas de estudio de la normal superior y los de la educación secundaria originaron graves deficiencias en el proceso de enseñanza y deterioro en la calidad educativa. La secundaria siguió mostrando pobre rendimiento académico; programas recargados de contenidos informativos; profesores sin formación docente continua; carencia de recursos como mobiliario, materiales para laboratorios y talleres; deficiencia administrativa; contracción de la matrícula.

A nivel organizacional, la dirección general de secundaria comprendida en la subsecretaría de Educación Media mantuvo la persistencia de hábitos administrativos viciosos, producto del dominio ejercido por el grupo hegemónico sindical Vanguardia Revolucionaria.

La SEP liquidó la Normal Superior de Fresco y abrió un nuevo plantel con maestros identificados con el SNTE, se implantó el plan de estudios por áreas y se restableció el doctorado bajo la égida sindical. La Normal Superior comenzó a aceptar a todos los aspirantes sin el filtro del examen de ingreso (Pérez López, 2011) y con la impronta de prácticas dominantes permeadas por las autoridades educativas federales, los colegios de profesores y sindicato nacional. Los docentes de las especialidades se configuraron como grupos balcanizados que respondían a los intereses de los directores, quienes entablaron relación directa con los subsecretarios de educación superior e investigación científica y el SNTE para obtener prebendas y concesiones laborales y profesionales. Las iniciativas y reformas curriculares fueron diseñadas e impulsadas por académicos, políticos y sindicalistas con capacidad para influir en distintos ámbitos de la política educativa nacional.

El gobierno de Carlos Salinas de Gortari ensayó una nueva reforma educativa bajo el título de Programa Nacional para la Modernización Educativa (1988-1994), la cual planteó establecer un modelo de educación fincado en articular los ciclos educativos y explorar nuevas alternativas de organización y financiamiento mediante la descentralización del sistema educativo (SEP, 1989). La reforma estableció la obligatoriedad del nivel educativo y modificó su estructura curricular por asignaturas. Las medidas no frenaron los problemas persistentes del subsistema como el insuficiente financiamiento, las pésimas condiciones de trabajo y la falta de formación de la planta docente. El plan de estudio para secundaria reprodujo la fragmentación, la dispersión y la inflexibilidad curricular (Quiroz, 1998, 2005) al establecer una reforma curricular con asignaturas y contenidos idénticos que inhibe el saber cotidiano de los adolescentes, así como la apropiación y comprensión duradera del conocimiento.

Para avanzar en la descentralización del subsistema de educación secundaria se creó la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (SSEDF), instancia encargada de la operación del nivel educativo, pero bajo el control del sindicato magisterial.

La reforma curricular para las normales superiores llegó con la instrumentación del plan de estudios 1999, la cual recuperó parte de la tradición normalista orientada a la formación para la docencia y la práctica docente, no obstante, el peso e incidencia del SNTE en la ENSM, las estructuras burocráticas creadas y las viejas prácticas académicas e institucionales de las instituciones propició la cohabitación de intereses gremiales, políticos y académicos. La situación profesional y académica de los formadores de docentes experimentó zozobra e incertidumbre al no verse beneficiada del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y estar sometida a nuevas formas de negociación que la SSEDF estableció sin considerar las condiciones institucionales de la escuela formadora, cuyos titulares eras avalados por la dirigencia sindical nacional para dirimir conflictos políticos, laborales y profesionales.

REFLEXIONES FINALES

¿Cuáles fueron las condiciones en las que se estructuró la educación secundaria y la formación de profesores de secundaria? Con base en el institucionalismo histórico y sociológico las instituciones generan rutinas, normas y prácticas que persisten en el tiempo y dejan una fuerte impronta en los procesos de decisión. El concepto del path dependence permitió ubicar un conjunto de decisiones primigenias de los distintos grupos al establecer sendas o trayectorias que se forjaron en coyunturas críticas dando forma a los comportamientos futuros de los actores y a las relaciones de dependencia que son perpetuadas por sus preferencias y decisiones. El concepto de sedimentación permitió detectar las prácticas que se asientan en el pasado para explicar la persistencia de ideas y valores forjados a lo largo de años o décadas, lo cual implica ver a las instituciones como constructos sociales con una enorme carga histórica acumulativa.

La educación secundaria en su origen recibió la influencia de los estudios de preparatoria y universidad, lo cual dejó una impronta en el subsistema al ejecutar un currículo cifrado en normas, prácticas, rutinas y estructuras formales forjadas por grupos académicos, políticos y sindicales, con intereses en pugna, que persistieron en el tiempo. Este contexto propició un path de sujeción, fundado en la añeja orientación de perpetuar esquemas de control y dominación bajo los cuales se estructuraron el nivel educativo. La estabilidad y la continuidad de la educación secundaria estuvieron anclados en arreglos institucionales e incentivos como la reforma educativa echeverrista que implantó dos estructuras académicas: por áreas y por asignaturas. La primera recibió el apoyo de los directores de las secundarias técnicas, industriales, agropecuarias, bastiones del SNTE para operar el currículum por campo globalizador; la segunda fue apoyada por las secundarias generales y la Normal Superior de México. La secundaria al carecer de fuentes de apoyo social, consensos, voluntades y recursos para realizar cambios en favor de los adolescentes se convirtió en el instrumento de los gobiernos para obtener consenso y legitimidad de sus decisiones de política educativa, al tiempo que fue un campo curricular en disputa entre las academias de la ENSM, los reformistas y el SNTE. En cada reforma educativa se realizaron hasta cuatro planes de estudio diferentes y cambios de programas en relación con la carga semanal reforzando el carácter pragmático, disciplinario y formal del diseño curricular, con pocas o nulas posibilidades de incorporar la estructura cognitiva de los adolescentes.

Por su parte, la creación de la Normal Superior respondió discursiva y curricularmente al proyecto educativo del régimen cardenista, lo cual trazó una trayectoria que fue reproducida una y otra vez por los regímenes posteriores. Los grupos académicos, políticos y sindicales dejaron vestigios de su propia historia, al forjar legados institucionales sobre los cuales se

estructuran la vida académica, administrativa e institucional de la institución formadora, convertidos en rutinas y procedimientos estándares. La estabilidad y la continuidad de la ENSM, como institución emisora y reproductora de ideología, estuvieron anclados en arreglos institucionales e incentivos como los modelos curriculares por áreas o asignaturas, así como el haber sido homologados con el personal académico de una institución educativa superior sin modificar estructuras organizativas que incentivara la formación del profesorado. El desarrollo de la vida académica, institucional y organizacional de la escuela siguió ciertas trayectorias y lógicas de acción impuestas por distintos grupos de interés que limitaron su configuración como institución de educación superior. La institución formadora para docentes de secundaria recreó rutinas, prácticas y estructuras formales impuestas por grupos de poder que persistieron en el tiempo y dejaron huella en su configuración, a pesar del interregno democrático experimentado.

El cambio educativo en la secundaria se pospuso al implementarse un conjunto de acciones con escaso efecto en los procesos de enseñanza por la preferencia de asegurar aprendizajes mínimos y no permitir que en el currículum se vieran reflejados los intereses, necesidades y expectativas de los adolescentes. El cambio en la formación de docentes enfrentó dificultades que retrasaron su reforma. Las nuevas competencias didácticas, nuevos lenguajes y prácticas educativas que requieren los maestros implican una reorganización de los planteles, transformación de los docentes y de sus relaciones laborales, aspectos que han quedado ausentes en la política pública.

REFERENCIAS

- Bahena, U. (1996b). Historia de la Escuela Normal Superior de México. LX Aniversario, Tomo II, México, ENSM-SEP.
- Immergut, E. M. (2006). El núcleo teórico del nuevo institucionalismo. En Víctor Alarcón Olgún (coord.), Metodologías para el análisis político. Enfoques, procesos e instituciones. UAM-Iztapalapa/Plaza y Valdés, pp. 387-424.
- Latapí Sarre, P. (1975). “Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos (1952-1975)”, Comercio Exterior, vol. 25, núm. 12, pp. 1323-1333.
- Ledesma Mateos I. & Barahona Echeverría, A. (1999). “Alfonso Luis Herrera e Isaac Ochoterena: la institucionalización de la biología en México”, Historia Mexicana, vol. 48, número 3, enero-marzo, pp. 635-674.
<https://www.jstor.org/stable/25139238?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Meneses, E. (1986). Tendencias Educativas Oficiales en México, 1911-1934. México, Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, volumen II.
- Meneses, E. (1998). Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964. México, Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, volumen III.
- Meneses, E. (1997). Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988. México, Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, volumen IV.
- Nieto López, J. (1996). Historia de la Escuela Normal Superior de México, 1976-1983, México.
- Paz Ruíz, V. (2021). La biología en la Escuela Normal Superior de México (Siglo XX). Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez López, F. (2011). Origen y desarrollo de los estudios de posgrado en la Escuela Normal Superior de México. FFyL-UNAM.
<http://www.ciencianueva.unam.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/115/80.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Quiroz, R. (1998). “La reforma de la educación secundaria en México: currículum y prácticas de enseñanza”, Revista Cero en Conducta, número 47, pp. 95-113.
- Quiroz, R. (2005). “Balance y perspectiva de la reforma de educación secundaria en México”. Eduardo Weiss, Annette Santos, Rafael Quiroz. Expansión de la secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad, pp. 93-156.
- SEP (1974). Educación media básica. Resoluciones de Chetumal. Plan de estudios. Programas generales de estudio. México.
- SEP (1976). México a través de los informes presidenciales. La educación pública. México, Tomo 11.
- SEP (1977). Plan Nacional de Educación, volumen I, México, SEP.
- SEP (1982). Memoria 1976-1982. I Política Educativa. Volumen I. México. SEP.

Valiente Barderas, S. (1990). “Historia de la Escuela Normal Superior de México. El período democrático (1976-1983) [versión actualizada]”, Simposio “Historia de la Escuela Normal Superior”, Auditorio B, 20 de marzo, ENSM.

Vidales Delgado, I. (1991). La Escuela Normal Superior. Breve Historia. Cuadernos del Archivo, No. 57, México, Nuevo León.

ENTREVISTAS

Enrique Ávila Carrillo, Entrevista realizada el 21 de enero de 2022, CDMX. Profesor normalista, especializado en la enseñanza de la Historia. Miembro del Consejo Técnico Consultivo Paritario (CTCP) en el proceso democrático de la ENSM y subdirector administrativo en 1982. Fundador de la CNTE.

Santiago Valiente Barderas, Entrevista realizada el 9 de febrero de 2022, CDMX. Profesor normalista, especializado en la enseñanza de las Matemáticas. Miembro del CTCP y encargado del doctorado en 1982.

José Nieto López, Entrevista realizada el 2 de febrero de 2022, CDMX. Profesor normalista, especializado en la enseñanza de la Historia. Miembro del CTCP y secretario general de la delegación sindical de catedráticos-sección X-SNTE.

La formación profesional en la Licenciatura en Educación Primaria desde la Investigación Educativa

Francisca Nallely Valdés Villalobos

Escuela Primaria. Vicente Guerrero.

nallelyvaldes.18@gmail.com

María del Refugio Lárraga García

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

mlarraga@beceneslp.edu.mx

Aideé Monsserrat Waldo Lárraga

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

awaldo@beceneslp.edu.mx

Línea temática: Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

Tipo de ponencias que presenta: Reporte final de investigación (X)

RESUMEN

La investigación, desarrollada valora la formación profesional en la Licenciatura en Educación Primaria desde la Investigación Educativa, tomando los productos finales de la formación inicial de los estudiantes de la BECENE, plan de estudios 2012 en su modalidad de “Tesis” generados bajo el rigor científico durante el período 2018 – 2020 desde el repositorio institucional. La ponencia expone los resultados en su dimensión perfil de egreso

del normalista desde los niveles de logro, lo que permite una mirada a los alcances del perfil profesional de los estudiantes al finalizar su formación inicial. El estudio tiene su directriz desde el macro proyecto que desarrolla el cuerpo académico “Formando Investigadores”, denominado; “la formación académica en la BECENE plan 2012: Una visión de sus egresados”, vinculado con la línea de investigación correspondiente a la evaluación institucional. La metodología empleada, pertenece al enfoque cualitativo bajo el paradigma interpretativo. La obtención de los datos para la dimensión del perfil de egreso responde a la rúbrica lo que permitió explicar el sentido y significado a las acciones manifiestas en dichos documentos. Los hallazgos muestran irregularidades que conllevan a la reflexión sobre la formación inicial, de tal manera que sea posible intervenir las áreas de oportunidad detectadas para alcanzar niveles de logro del perfil de egreso de excelencia reflejados en la construcción del documento de titulación y por ende en sus prácticas profesionales.

Palabras clave: formación profesional, formación inicial de profesores, formación docente, investigación educativa, practica profesional

INTRODUCCIÓN

El tema que se desarrolló a lo largo de la investigación, tuvo como propósito valorar la formación profesional en la Licenciatura en Educación Primaria desde la Investigación Educativa. Para la presente ponencia solo se considera la dimensión perfil de egreso del estudiante normalista, el objeto de estudio es la investigación educativa y los sujetos de investigación corresponden a los productos finales de la formación inicial de los estudiantes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luís Potosí (BECENE), plan de estudios 2012 en su modalidad de Tesis generados bajo el rigor científico durante el período 2018 – 2020 y que se ubican en el repositorio institucional.

Entendiendo que la evaluación es una tarea docente que implica aspectos de tipo personal y profesional pues cuestiona los procesos que docentes y alumnos ponen en juego durante la enseñanza y el aprendizaje, lo que conduce a una reflexión sobre la mejora continua. Al evaluar se emite un juicio de valor tanto de las competencias de los estudiantes como de los

docentes, así como de sus respectivos niveles de logro, mismos que se encuentran plasmados en los documentos de titulación. Lo que en conclusión permite generar una mirada a los alcances del perfil profesional de los estudiantes al finalizar su formación inicial.

El desarrollo de este estudio, se efectuó, desde los documentos de titulación de la Licenciatura en Educación Primaria, del plan de estudios 2012, en la modalidad de Tesis, tomados del repositorio de la BECENE y tiene su directriz desde el macro proyecto que desarrolla el cuerpo académico Formando Investigadores, denominado; la formación académica en la BECENE Plan de estudios 2012: Una visión de sus egresados, vinculado de igual manera con la línea de investigación correspondiente a la evaluación institucional.

La metodología empleada a lo largo del proceso, pertenece al enfoque cualitativo bajo el paradigma interpretativo, para la recogida de los datos, se aplicaron diversos instrumentos como el cuestionario de corte cuantitativo, la rúbrica y la lista de estimación de carácter cualitativo, pues estos datos derivan de las producciones humanas con el fin de explicar el sentido y significado de dichas acciones. La muestra consideró 66 tesis de las cuales 56 corresponden a la licenciatura de primaria y 10 a la Lic. en educación preescolar.

Los hallazgos muestran irregularidades que conllevan a la reflexión sobre la formación inicial, de tal manera que sea posible intervenir las áreas de oportunidad detectadas para alcanzar niveles de logro del perfil de egreso de excelencia reflejados en la construcción del documento de tesis.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente las exigencias sociales a las que se enfrentan los profesionistas noveles suelen ser altas y regularmente existen pocas oportunidades de crecimiento que les permitan explotar sus conocimientos, habilidades y actitudes, esta situación compete directamente a las Instituciones de Educación Superior (IES) ya que estas son formadoras del recurso humano y por ende deben llevar a cabo un replanteamiento de su función, misión y objetivos para que puedan estar en sintonía con las condiciones y formas de vida actuales de tal manera

que los jóvenes puedan responder a las exigencias sociales actuales. Por todo ello la investigación educativa realizada por las IES, debe tener una pertinencia social entre lo que se investiga y las acciones que se esperan ejecutar en la sociedad, sin embargo, desarrollar acciones para aplicar en la inmediatez es poco conveniente debido a que se está en un constante cambio, por tanto, se deben establecer acciones a largo plazo. De acuerdo con Colina, Lesbia (2007), las actividades de investigación deben estar orientadas por un propósito definido, en el marco de los lineamientos políticos, nacionales y conforme a un plan estratégico de desarrollo de acciones nacionales, regionales y locales.

La Encuesta sobre la Percepción Pública de la Ciencia y la Tecnología en México (ENPECYT) 2017 tiene como finalidad recopilar información relevante para la generación de indicadores que midan el conocimiento, entendimiento y actitud de las personas, relativos a las actividades científicas y tecnológicas, para satisfacer las necesidades de información estadística en esta materia y brindar un panorama que coadyuve en la toma de decisiones en cuestión de políticas públicas en el país.(INEGI, 2018). De manera general se obtiene información sobre que el 82.4% de la población muestra interés en los desarrollos científicos y tecnológicos, en especial encaminados a Medicina (74.3%), Humanidades (62.2%) y Ciencias Sociales (60.8%), estando por debajo otras ramas como la Biología, Química, Fisicomatemáticas, Biotecnología e Ingenierías entre otras. Sin embargo, dicho interés resulta un poco contradictorio, pues cuando se trata de visitar museos de ciencia y tecnología, bibliotecas, planetarios, teatros, zoológicos o incluso dar realce a la semana nacional de ciencia y tecnología, el porcentaje de población que los visita se encuentra en un intervalo del 6.9% al 32.6%.

Además de la reducción del presupuesto que se destina hacia el gasto en ciencia y tecnología, cuyo Producto Interno Bruto (PIB) destinado es menor al 0.5%, aunque por ley este estipulado el 1% del PIB y este de igual forma se encuentra muy por debajo del promedio de países de la OCDE quienes invierten el 2.3% de su PIB.

Desde la formación inicial normalista se reconoce que la intencionalidad educativa no es formar para la investigación, pues si bien sus programas no están destinados a la formación para la investigación sobre la educación, es un hecho que la inserción de las escuelas normales en la Educación Superior (ES), obliga a sus docentes a generar un estilo de enseñanza que favorezca un aprendizaje práctico de la investigación. Al reconocer que desde planes y programas se establece como parte de la línea de formación de la práctica docente el desarrollo de competencias básicas de investigación, por lo que se debe evitar como señala López O. (2009), una enseñanza escolástica de la investigación, es decir clases técnicas de investigación y metodología con el apoyo de manuales, sino que debe favorecer un aprendizaje directo de la investigación a partir de participar directamente en un proyecto es un tipo de aprendizaje práctico, en donde se aprende a investigar investigando. Lo anterior se convierte en una razón para realizar un seguimiento a la formación normalista desde los planes de estudio vigentes en la BECENE.

Ante lo cual Martínez A. (2013) alude, en la actualidad es determinante la adquisición de competencias por parte del docente, entre las más importantes se encuentra la investigación educativa, ya que ésta es la que da sentido a su práctica en relación con la teoría. Uno de los elementos para llevar a cabo esta competencia es la comprensión del qué y para qué investigar en educación, y los formadores de docentes son clave para el desarrollo de las competencias, tanto de la comprensión como de la investigación educativa del futuro profesor. (p. 12)

La investigación estuvo centrada en la valoración de la formación profesional en la Licenciatura en Educación Primaria desde la Investigación Educativa como objeto de estudio, tomando los productos finales de la formación inicial de los estudiantes de la BECENE, plan de estudios 2012 en sus diversas modalidades de titulación generados bajo el rigor científico durante el período 2018 – 2020 y que se ubican en el repositorio institucional. Desde el cuestionamiento ¿De qué manera la formación inicial docente ha sido impactada por la investigación educativa y plasmada en los documentos recepcionales de los estudiantes de la licenciatura en educación primaria de la BECENE plan 2012? Para el caso de esta ponencia solo se desprende la dimensión perfil de egreso manifiesto en los documentos de tesis, bajo las interrogantes: ¿Cuáles son las competencias genéricas y profesionales que los

estudiantes normalistas ponen en juego para construir el documento recepcional? ¿Qué competencias profesionales se ven favorecidas? ¿Qué competencias genéricas y profesionales muestran menos aplicación durante el proceso investigativo planteado?

Aspectos del campo de la educación

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

El conocimiento es la relación entre el sujeto y el objeto contenidos en la palabra Epistemología, para referirse al carácter científico, que considera tres elementos: el sujeto que pretende conocer algo, el objeto que es el entorno, medio, ámbito o espacio que se quiere conocer, es decir la realidad y la relación entre ambos, que se mueve y cambia permanentemente. Para Pacheco y Cruz (2005), el conocimiento epistemológico se produce como resultado de la interacción del sujeto cognoscente y un objeto del conocimiento. A lo anterior tenemos que estos elementos determinan el elemento estructural de la investigación donde quien investiga se expresa en un contexto de confrontación con la Investigación Educativa (IE), bajo múltiples relaciones expresadas en la trama institucional de su escuela buscando como producto la actividad constructiva del sujeto investigado.

La Investigación sobre Educación hace referencia a cuando se investiga el hecho educativo con métodos y criterios de validez provenientes de otras disciplinas. En cambio, la Investigación en Educación es cuando se investiga en el campo educativo desde las propias lógicas que lo articulan, y es en este último donde inserto el proyecto, en el campo de la Investigación de la Educación, dado que se pretende involucrar en los procesos de desarrollo investigativo que viven los docentes investigadores en su campo de profesionalización. (Martínez R. 2011, p. 56-59)

Para Ángel Díaz Barriga, la investigación educativa se puede delimitar conceptualmente a partir de un trabajo que reporta, con sólidos elementos conceptuales, una experiencia educativa (Rodríguez, 2005, p. 27). Así la investigación educativa es un proceso sistemático

para obtener información significativa que permita comprender mejor un objeto de estudio del 66 campo de la educación y guiar la práctica pedagógica (Glazman, 2006, p. 3).

El perfil de egreso constituye el elemento referencial y guía para la construcción del plan de estudios, se expresa en competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión. Comprende las competencias genéricas y las profesionales, así como sus unidades o elementos. (DGESPE, 2021)

La educación se fortalece mediante el intercambio de ideas, la organización de eventos de esta naturaleza es una oportunidad para la realización de acuerdos y convenios entre entidades académicas de diversos países, a fin de generar puentes de comunicación y propiciar el establecimiento de redes, que lleven a estudiantes y académicos a construir nuevos espacios del conocimiento de carácter transdisciplinario. Entonces surge el interés de académicos en la formación de docentes reflexivos capaces de innovar su práctica educativa para atender las necesidades de la educación básica, a partir de la necesidad de cumplir con los enfoques de programas educativos de la Educación Normal. No obstante, dentro del ejercicio profesional también existen profesores que opinan que para llegar a la innovación, se requiere de la IE para la mejora y la transformación de las prácticas educativas.

Finalmente referir que un aspecto que también debe considerarse es la política en la construcción de prácticas investigativas que formalicen los procesos de construcción de habilidades de la investigación desde el currículo ante ello se visualiza:

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA INTERVENCIÓN DE PROBLEMÁTICAS SOCIALES

Los cambios sociales y tecnológicos a los cuales nos enfrentamos como sociedad con el paso del tiempo son significativos. La sociedad de la información ha tomado fuerza en la época actual, esto sin duda, representa un reto para la 78 educación; una exigencia social que se

debe atender, sin embargo, en los últimos años ni la educación u otros aspectos globales como el ámbito económico y salubre, se habían visto tan afectados como hasta ahora, esto por la actual contingencia sanitaria por el virus Covid-19. Dicha situación de aislamiento social por la que atraviesa la humanidad ha mermado el desarrollo del mundo, en nuestro país, varias problemáticas sociales que presentaban un bajo perfil se han acrecentado de tal manera que sus afecciones causan estragos en las comunidades escolares.

Tal es el caso de la deserción escolar en educación básica, ha aumentado considerablemente, esto por las situaciones contextuales inmediatas de la familia del estudiante, que involucran aspectos socioeconómicos, condiciones laborales de los padres, acceso a dispositivos de trabajo como computadoras o teléfonos celulares e inclusive a la red de internet. Por otra parte, la respuesta de los estudiantes ante el trabajo académico, suele ser poco o nula, lo que afecta en el logro de los aprendizajes esperados y por ende en el desempeño de los alumnos. Otra problemática es el aspecto emocional, sin duda fue un ámbito que la actual contingencia sanitaria impactó gravemente en los estudiantes, familia de los mismos e inclusive de los profesores; en conjunto la comunidad escolar se vio en la necesidad de cambiar sus formas de trabajo, sin embargo los diferentes factores contextuales mencionados con antelación, no permitieron una mezcla homogénea de actividades, si no que fueron actividades heterogéneas buscando que todos los estudiantes tuvieran oportunidad de llevar a cabo las actividades y alcanzar los aprendizajes esperados.

La investigación educativa en este contexto se convirtió en el recurso que permite buscar estrategias que favorezcan el aprendizaje del estudiante de manera virtual, así como la búsqueda de herramientas apropiadas para el diseño de las actividades escolares, en el ámbito socioemocional, la investigación educativa ha jugado un papel muy importante, permitiendo al docente conocer estrategias de impacto favorable en el alumno e inclusive de su propia persona.

METODOLOGÍA

La investigación desarrollada retoma la investigación cualitativa con enfoque documental desde la formación inicial normalista a fin de analizar los aportes documentados de los exalumnos del plan de estudios 2012 desde sus tesis, que permita reconocer desde la información disponible el alcance del perfil de egreso de los estudiantes normalista relacionado con la investigación educativa realizada.

La muestra corresponde a los siguientes datos del periodo 2018-2020

Tesis 2018-2020			
	Lic. Preescolar	Lic. Primaria	
2018	2	16	18
2019	3	15	18
2020	5	25	30
	10	56	66

Fuente: Repositorio institucional. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/>

El protocolo metodológico que siguió la investigación se expresa en el siguiente esquema:



Para la recolección de los datos se construyeron dimensiones y categorías de estudio los cuales obedecen a los aspectos del pensamiento crítico y al perfil de egreso, dando por resultado tres instrumentos: a) El cuestionario relacionado con el pensamiento crítico y el

perfil de egreso, mediante la aplicación de formularios de google, b) La rúbrica para medición del grado de desarrollo de pensamiento crítico la cual se adaptó de la Rúbrica de valoración del pensamiento crítico, realizada por la Universidad de Northeastern Illinois de cuyos criterios se tomaron en consideración tres relacionados con las dimensiones: interpretación, análisis e inferencia, cuya valoración se compone de tres grados de desarrollo: en progreso, satisfactorio y excelente, c) La escala estimativa concentra la atención sobre un rasgo determinado. Aplicada una vez realizado el análisis completo de los documentos a fin de valorar el proceso completo que para el caso representó el perfil de egreso cuyas competencias representan indicadores sometidos a diferentes grados de desempeño evidenciado durante el análisis.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Con base al análisis documental realizado y con asentamientos en el perfil de egreso de la educación normal, en el que se identifican seis rasgos conformados por diferentes competencias, se presentan a continuación los hallazgos más significativos de la presente investigación.

RASGO DEL PERFIL DE EGRESO	COMPETENCIAS	HALLAZGOS
Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social.	Participa de manera colaborativa con diversos grupos y en distintos ambientes.	Desde esta competencia el trabajo colaborativo entre personas, orientado a conseguir objetivos específicos comunes, se identifica en las tesis como una acción estratégica para intervenir las diversas problemáticas sociales en las que inciden, se identifica desde las descripciones experienciales que se fomenta la organización y distribución de tareas, se recogen las intervenciones de los estudiantes de sus grupos de práctica, sin embargo se aprecia débilmente documentada como un medio que favorece la formación del conocimiento colectivo, la resolución de problemas, la consolidación de valores colectivos, necesarios en la interacción con otros agentes sociales. Solo se realiza en aquellas en las que el objeto de estudio o sus variables se relacionan con ello. El solo hecho de realizar una investigación coloca a los estudiantes frente a la realización de una gestión, organización y toma de acuerdos con otros que directa o indirectamente se ven involucrados en la misma, pero esto no es documentado en las tesis.
	Desarrolla proyectos con temáticas de importancia social mostrando capacidad de organización e iniciativa.	
	Promueve relaciones armónicas para lograr metas comunes.	
Actúa con sentido ético.	Respeto la diversidad cultural, étnica, lingüística y de género.	Se reconoce que todos los documentos de tesis revisados refieren un respeto por su labor, por sus objetos de estudio, la docencia, no así se muestra por el problema social que abordan pues en algunos casos se observa un tratamiento superficial del objeto de estudio, falta de claridad e interpretación en su estudio. Es importante considerar este aspecto dado que el tratamiento de los problemas sociales requiere de profundidad en su análisis para acceder con mayor equidad a una sociedad más justa.
	Participa en los procesos sociales de manera democrática.	
	Asume los principios y reglas establecidas por la sociedad para la mejor convivencia.	
	Contribuye a la preservación del medio ambiente.	

RASGO DEL PERFIL DE EGRESO	COMPETENCIAS	HALLAZGOS
Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social.	Participa de manera colaborativa con diversos grupos y en distintos ambientes.	Desde esta competencia el trabajo colaborativo entre personas, orientado a conseguir objetivos específicos comunes, se identifica en las tesis como una acción estratégica para intervenir las diversas problemáticas sociales en las que inciden, se identifica desde las descripciones experienciales que se fomenta la organización y distribución de tareas, se recogen las intervenciones de los estudiantes de sus grupos de práctica, sin embargo se aprecia débilmente documentada como un medio que favorece la formación del conocimiento colectivo, la resolución de problemas, la consolidación de valores colectivos, necesarios en la interacción con otros agentes sociales. Solo se realiza en aquellas en las que el objeto de estudio o sus variables se relacionan con ello. El solo hecho de realizar una investigación coloca a los estudiantes frente a la realización de una gestión, organización y toma de acuerdos con otros que directa o indirectamente se ven involucrados en la misma, pero esto no es documentado en las tesis.
	Desarrolla proyectos con temáticas de importancia social mostrando capacidad de organización e iniciativa.	
	Promueve relaciones armónicas para lograr metas comunes.	
Actúa con sentido ético.	Respeto la diversidad cultural, étnica, lingüística y de género.	Se reconoce que todos los documentos de tesis revisados refieren un respeto por su labor, por sus objetos de estudio, la docencia, no así se muestra por el problema social que abordan pues en algunos casos se observa un tratamiento superficial del objeto de estudio, falta de claridad e interpretación en su estudio. Es importante considerar este aspecto dado que el tratamiento de los problemas sociales requiere de profundidad en su análisis para acceder con mayor equidad a una sociedad más justa.
	Participa en los procesos sociales de manera democrática.	
	Asume los principios y reglas establecidas por la sociedad para la mejor convivencia.	
	Contribuye a la preservación del medio ambiente.	

RASGO DEL PERFIL DE EGRESO	COMPETENCIAS	HALLAZGOS
Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos	Se expresa adecuadamente de manera oral y escrita en su propia lengua.	Desde esta competencia es posible identificar que a través de los documentos se hace manifiesta habilidades de expresión escrita que si bien en lo general es adecuada predominan aspectos de expresión poco clara e incoherente, se identifican ideas que no se concretan o que no son coincidentes con la experiencia expresada. Se identifica ausencia de una conceptualización esencial para el manejo del objeto de estudio, lo que conduce a expresar ideas y mensajes con poca claridad relacionados con los argumentos presentados. Lo que conduce a expresar ideas y mensajes con poca claridad. Con respecto a la comunicación a partir de la aplicación de los conocimientos teóricos se identifica una aplicación correcta de la propuesta definida desde la metodología sin realizar una triangulación adecuada de la teoría a la experiencia desarrollada, en el mejor de los casos solo figuran sustentos mediante la enunciación de citas sin realizar un análisis, comprensión e indiferenciación que visualice la triangulación, aun y cuando también se presentan documentos los menos con una estructura y un estilo que crean un discurso atractivo y empático, que permite al lector adentrarse en la temática de estudio y recrear las vivencias del investigador.
	Desarrolla sus habilidades comunicativas para adquirir nuevos lenguajes.	
	Utiliza una segunda lengua para comunicarse.	
	Argumenta con claridad y congruencia sus ideas para interactuar lingüísticamente con los demás.	
Emplea las tecnologías de la información y la comunicación.	Aplica sus habilidades digitales en diversos contextos.	Desde esta competencia se hace referencia a las tecnologías de la información. Si se reconoce que el 96% de los documentos de tesis están orientados hacia la generación de conocimiento relacionado con las necesidades personales de formación y transformación del ser y hacer docente al favorecer la práctica profesional mediante el manejo de problemáticas sociales que afectan el contexto educativo, entonces es viable que no se identifique esta competencia. De las 66 tesis sólo dos corresponden al tratamiento de esta competencia directamente.
	Usa de manera crítica y segura las tecnologías de la información y la comunicación.	
	Participa en comunidades de trabajo y redes de colaboración a través del uso de la tecnología.	

Los estudiantes normalistas en sus documentos de tesis ofrecen un panorama de los hallazgos principales y se presenta una valoración general adecuadamente planteada, hacen referencia a limitaciones del estudio y realizan recomendaciones

Es necesario enfatizar en la importancia que conlleva la construcción del resumen de los documentos, puesto que en un 85% de los documentos analizados, este apartado, muestra irregularidades en los elementos que lo componen y precisamente el resumen es el primer encuentro del lector con el documento.

La argumentación teórico- práctica, es un aspecto de gran relevancia en la construcción de un trabajo de investigación, puesto que permite al autor dar validez a su conocimiento empírico, además es importante que exista un seguimiento a partir de la recolección de información, de tal manera que esta esté vinculado directamente con la intervención, de igual forma en la presentación de resultados, los autores deben describir sus logros, sin pasar por

alto los objetivos iniciales de su investigación, vinculando lo anterior con los rasgos del perfil de egreso y dando cuenta de manera clara y precisa, los alcances y limitaciones de su investigación.

Los autores deben dar cuenta de los rasgos del perfil de egreso a los que su investigación contribuye, de tal manera que sea posible identificar qué competencias se potenciaron a partir de la investigación, lo cual se vincula directamente con los principales hallazgos de la investigación.

De acuerdo al análisis realizado, se puede mencionar que los estudiantes normalistas casi nunca, dan cuenta respecto del favorecimiento de estas competencias, suelen describir brevemente la respuesta de los alumnos a las actividades y mencionar que hubo una mejora en el aprendizaje, sin embargo, no se concreta realmente, ni se argumenta de manera clara.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colina Colina, Lesbia. La investigación en la educación superior y su aplicabilidad social. Laurus, vol. 13, núm. 25, septiembre-diciembre, 2007, pp. 330-353 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111479016.pdf>
- INEGI (2018). Encuesta sobre la Percepción Pública de la Ciencia y la Tecnología (ENPECYT) 2017. Recuperada de: <https://www.inegi.org.mx/programas/enpecyt/2017/>
- Glazman, R. et. al (2006). Informe de la comisión de reestructuración de áreas del Comie [en línea]. México: Comie. Recuperado de <http://www.comie.org.mx>
- López, O. 2019. PLAN NACIONAL DE DESARROLLO. Disponible en: <https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf>
- Martínez, A. (2013). La comprensión del qué y el cómo hacer investigación educativa Revista Conexión. Año 2 • número 5 • ISSN: 2007- 430. Consultado noviembre 2020 en: <https://docplayer.es/1847399-Ano-2-numero-5-issn-2007-4301.html>
- Martínez, R. (2011). Paisajes epistemológicos de la investigación educativa. Ed. Doble Hélice Chihuahua, México.
- Pacheco y Cruz (2005). Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento, y la evaluación de proyectos y programas. Santiago de Chile: Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES)/ CEPAL/ Naciones Unidas.

LA RESIGNIFICACIÓN DEL NIVEL EDUCATIVO DE PREESCOLAR; A PARTIR DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS QUE LO RIGEN

REGINA SOTRES CEPEDA reginaso3c@gmail.com

MARTHA SANCHEZ TABLAS mtra.marthas8321@gmail.com

TERESA PEÑA RODRIGUEZ tpeña0407@hotmail.com

ESCUELA NORMAL URBANA FEDERAL CUAUTLA

Línea temática 9: Políticas educativas para la formación docente.

RESUMEN

En la presente ponencia, se analiza la desvalorización social del nivel preescolar en pleno siglo XXI, a partir de la mirada de estudios y teorías que han demostrado el impacto insoslayable de éste en el desarrollo integral del niño; y de que, desde noviembre del 2002, se estableció la obligatoriedad de tres años de preescolar en el Artículo 3ero. de la Constitución Mexicana; y no obstante lo anterior, sigue siendo una tarea pendiente. Esta situación, se ha recrudecido por la crisis de salud denominada pandemia SARS-Cov-2; pues la sociedad manifestó su preocupación por qué el estudiante cursara el nivel educativo de primaria hasta profesional, no siendo así por el preescolar; enfatizando aún más en la

invisibilidad de este nivel educativo; por tal razón, se planteó como objetivo de investigación: **analizar la valoración de la educación preescolar desde las políticas educativas y desde la voz de docentes pertenecientes a los diferentes niveles educativos: primaria, secundaria, media superior y superior.** Para lograr lo anterior; se revisó el Marco jurídico y se explicó **por qué las políticas educativas actuales no han impactado en el cumplimiento de hacer obligatorio el que los niños en México cursen los tres grados del nivel educativo de preescolar.**

Palabras claves: resignificación, nivel preescolar y políticas educativas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El nivel de preescolar se instituye en México de 1902 y desde ese entonces hasta los inicios de este siglo XXI ha sufrido una desvalorización social en el Estado de Morelos; siendo su reconocimiento social una tarea pendiente, con base en la valoración del impacto que tiene este nivel educativo en los niveles subsecuentes; pues es aceptado por los diferentes docentes de los otros niveles educativos, que al no cursar la educación preescolar, el infante manifiesta una serie de limitaciones no solo físicas, motrices, sociales, emocionales sino también cognitivas y dentro de estas, el desarrollo de las habilidades comunicativas como es leer, escribir, escuchar y hablar; así como una gran limitación en el desarrollo de un razonamiento lógico que constituyen el desarrollo integral del ser humano.

Por lo anterior, pretendemos **analizar la valoración del nivel educativo de preescolar; a partir de las políticas educativas vigentes y plantear la necesaria resignificación del mismo.** Partiendo de la pregunta eje **¿Cuál es la valoración que le dan los docentes de diversos niveles educativos a la educación preescolar?;** no obstante, fue necesario buscar respuesta al siguiente cuestionamiento: **¿Cuál es el trasfondo político, para que no se**

cumpla con la obligatoriedad de tres años de la educación preescolar?, ¿Cómo resignificar el nivel de educación preescolar desde las actuales políticas educativas?

MARCO TEÓRICO

En el siguiente apartado, se plantean teóricamente las unidades de análisis que fundamentan la indagación, se explica qué significado tiene desde este trabajo de investigación la palabra **resignificación**, dado que su estructura gramatical está compuesta por dos palabras el prefijo “re” y “significado”, el primero refiere a la “repetición en sentido de reconstruir; por otra parte, “significación” se define como la “importancia en cualquier orden” es decir, resignificación es un proceso de reconstrucción que da importancia nuevamente a algo. (RAE, 2014). Por otra parte, hay quienes “insisten en adoptar la resignificación como forma de actualización cualitativa en términos de actualización teórica, simplemente para re-aprender a ver y a pensar el contexto críticamente y desde ahí, recuperar y reinventar también algunos aspectos de nuestra cultura” (Massé y Juárez, 2015, p. 202), los mismos autores mencionan que el término resignificar “en general se plantea para todo profesional formado en disciplinas teóricas, sobre todo cuando éste es formado en ciencias sociales y, la educación es un objeto de investigación de muchas de ellas” (Massé y Juárez, 2015, p. 209)

No obstante, por lo polisémico que puede ser el término (Molina, 2013) realiza cuatro entrevistas a quienes han utilizado el término en sus escritos para conocer cuál es la concepción de cada uno de ellos. Su primer entrevistado menciona que “cuando hablo de la resignificación me refiero a la creación de una nueva perspectiva y manera de concebir e interpretar el pasado desde la situación que se vive en la actualidad y los marcos que lo acompañan” (E14) Molina, 2013. p.10. Por otra parte el segundo entrevistado refiere que “resignificamos cada vez que comprendemos empáticamente el uso actual de las palabras vitales, tales como paz, pobreza, agonía, recreo trabajo salud” (E11). Molina ,2013. p.10

Por ello, “la educación tiene por imperativo estar en un proceso de resignificación y reinención que garantiza procesos actualizados y mejorados que ayudan al progreso de la humanidad. De este modo la resignificación pedagógica, como reinención de la educación es la estrategia que permite un discurso actualizado que ayuda, de manera indescriptible, a la cientificación de la educación” (Molina, 2013)

En tanto “la actividad humana no se restringe al aula, los significados asociados al conocimiento matemático tampoco y de ahí que hablemos de una significación continua y progresiva, de una resignificación” (E3) Molina, 2013. p.10 “un proceso de reinención o recreación de significaciones, en el campo individual o colectivo, que cuando se consuma en su expresión más radical puede dar lugar a una redefinición de una situación, lo cual implica institución de una nueva realidad.” (E8) Molina, 2013. p. 11. Así también implica un cambio en la percepción del sujeto, no sólo una transformación en la realidad” (Cerecero, 2016, p. 63), por otra parte, significa una nueva oportunidad para iniciar y reorientar el sentido del nivel educativo de preescolar. Por tanto, desde este trabajo de investigación la resignificación es producto de la reflexión del propio actuar, que da la posibilidad de mirar que se puede mejorar y enfatizar en la importancia de un hecho.

Como otra unidad de análisis importante se define: **educación preescolar** y su situación actual; dado que “Representa el cimiento del desarrollo. A merced de los estudios de la psicología, conocemos la importancia e impacto de este tramo formativo en la vida de las personas” (INEE, 2010) por tal razón, se parte de considerar que este nivel educativo existió desde la época prehispánica, donde las culturas mesoamericanas proveían ciertos cuidados y atenciones a los niños; posteriormente, en la colonia las diferentes casas religiosas se hacían cargo de los niños sobre todo de los huérfanos. Fue hasta finales del siglo XIX donde surgieron las primeras escuelas de párvulos en las ciudades, (UPN, 2014); bajo diferentes enfoques pedagógicos como de Federico Froebel al mencionar que la mujer era la indicada para cuidar a los niños pequeños; después Ovidio Decroly que plantea la necesidad de

priorizar los centros de interés y subsanar las necesidades básicas de los preescolares; hasta llegar a las ideas de la Escuela Nueva bajo la influencia de Jean Piaget, Lev. S Vigotsky, Ausbel, Jerenome Bruner, Serger Moscovici; y considerar que los niños son los constructores de sus aprendizajes al interactuar con el objeto de conocimiento y el medio, en interacción con otros y con el lenguaje, de vivenciar aprendizajes significativos, a partir del descubrimiento, o a partir de las representaciones sociales; no obstante, y a pesar de las teorías, el nivel preescolar durante un siglo fue una opción para los niños de 3 a 6 años de edad es por ello que:

“El problema por considerar es el efecto de la marginación en preescolar sobre el desempeño en la primaria, pues aunque aquel nivel no es prerequisite de ingreso, son los niños sin la experiencia de preescolar los más vulnerables a la deserción precoz, si bien no está establecido si lo que les afecta es la ausencia de estímulos oportunos al desarrollo cognitivo, o una simple falta de familiarización con el ambiente escolar, o bien se trata de que la marginación de preescolar está unida a las formas extremas de pobreza y a los factores culturales y sociales que hacen más probable la expulsión temprana de la primaria” Molinar Fuentes, 1989. p 10.

Comprender lo que sucede en el nivel de preescolar en el siglo XXI; requiere pensar cual es la **política pública** de México y que se permea hasta el Estado de Morelos; pues de esta manera visualizaremos cual ha sido la visión gubernamental para conducir el sistema educativo nacional. Se partirá explicando que el término de política pública, puede ser vista desde dos perspectivas: desde la visión del gobierno, son la forma adecuada de decidir sobre temas de interés público en una sociedad democrática, en contraste con ideas basadas en concepciones liberales, o las que postulan una planeación autoritaria. De acuerdo a (Martínez F. , 2018) “Las políticas educativas son acciones que tienen lugar en un sistema educativo.....se entiende por esto el conjunto de instituciones cuyo propósito es preparar a niños y adolescentes para la vida adulta”. No obstante; Espinoza 2009, precisa “La política

educativa puede entenderse formalmente como las acciones emprendidas por un gobierno en relación con prácticas educativas y la forma en que el gobierno atiende la producción y oferta de la educación” Por lo anterior la Política educativa es la visión de sus gobernantes en relación a la intencionalidad de la educación. Ubicando el tema en un tiempo y en un espacio, se plantea en el Diario Oficial de la Federación por el que se establece el Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria menciona: “El presente Acuerdo iniciará su aplicación con la generación de estudiante que les corresponda cursar el primer grado de preescolar” (DOF, 22). Lo anterior plantea el preescolar en sus tres grados.

METODOLOGÍA

En lo que corresponde a metodología, la investigación se planteó desde un corte cualitativo con un enfoque exploratorio-descriptivo; se construyó en tres etapas: en la primera, se realizó una indagación documental exploratoria por medio de tres pasos, se inició con un bosquejo sobre la educación preescolar, posteriormente se realizó un estado de la cuestión a partir de la lectura analítica y sistémica, donde se citaron diversos trabajos nacionales revisados en documentos como libros, revistas indexadas y sitios web. Finalmente se entrevistaron a docentes expertos y analizaron registros de observación a fin de formular nuevas preguntas exploratorias (Campenhoudt & Quivy, 2006).

En la segunda etapa, se hizo una revisión de políticas educativas, en función de ello se delimitó el problema planteado y la perspectiva teórica, se determinaron conceptos a partir del estudio de trabajos teóricos, lo que permitió construir la pregunta eje y las preguntas de investigación. En la tercera etapa, se construyó la estructura metodológica, determinando que se efectuaría bajo un enfoque cualitativo, no se manipularon variables o generaron

situaciones extraordinarias, se trabajó a partir de la cotidianeidad existente sin estimular realidades (Campenhoudt & Quivy, 2006).

El diseño de la investigación fue flexible, constantemente se reestructuraron sus diversas etapas. La recolección de datos se orientó hacia la interpretación centrada en el entendimiento de los significados los docentes que laboran en los diversos niveles educativos: preescolar, primaria, secundaria, medio superior y superior, no en la recolección numérica de datos medibles. La muestra, la recolección y el análisis fueron fases que se realizaron en gran medida de manera simultánea. Las investigadoras se asumieron como personas con valores y creencias que de algún modo formaron parte del proceso de estudio (Campenhoudt & Quivy, 2006).

RESULTADOS

Los primeros resultados que se obtuvieron derivaron de una entrevista exploratoria aplicada a 20 docentes en servicio de los niveles de educación primaria, secundaria, medio superior y superior de diferentes instituciones del Estado de Morelos; fue con el propósito de indagar sus opiniones respecto a la valoración que le da al nivel educativo de preescolar. Tras realizar dichas entrevistas y el análisis de sus respuestas; advertimos lo siguiente:

Ante la pregunta: ¿considera importante el estudio de los tres niveles de la educación preescolar?, la población entrevistada de nivel primaria responde: “Hablaré con base en la experiencia que tengo como docente de educación primaria y de atender a grupos de primer grado; es muy visible cuando un niño ha cursado la educación preescolar por lo menos un año, (que lo ideal sería que fueran los tres grados que mandata la Ley). y los niños que no; los primeros se muestran con mayor seguridad al relacionarse en un ambiente escolarizado, los segundo se cohíben y se les dificulta adentrarse en la dinámica escolar requiriendo de

mayor apoyo por parte del docente y más tiempo. Respecto a las relaciones sociales, los niños que cursan preescolar conocen las reglas de convivencia, lo que genera y dinamiza las diversas actividades, los que no; se muestran “desencachados” y son poco aceptados por sus compañeros; muestran inseguridad al participar en los trabajos dirigidos y los momentos libres; tienen menos habilidad lingüística para leer, escribir, escuchar y hablar, así como observa se les ha limitado en resolver problemas propios de la edad”, “sí un individuo no cursa los tres grados de educación preescolar, o al menos uno, tiene repercusiones no solo en el aspecto cognitivo, de lenguaje, social, físico, psicomotor”.

Puntualizaron que “los saberes de un niño que cursó preescolar y otro que no lo hizo, requiere de mayor atención y apoyo por parte de los padres, de los maestros y de la comunidad educativa en general”. “Son visibles las limitantes que presentan los niños en el nivel subsecuente de primaria, secundaria, nivel medio superior y superior ocasionando la dificultad para enfrentar las implicaciones sociales”. Reconocen que las experiencias educativas en el nivel preescolar, son la base para cimentar los aprendizajes posteriores

Como otro dato significativo se citan las opiniones de docentes de nivel secundaria: “Mi experiencia como docente en la modalidad de telesecundaria me posibilita reconocer que los alumnos que no cursaron los tres grados de nivel preescolar, evidencian un impacto negativo en algunas materias; debido a que los alumnos no desarrollan sus actitudes, habilidades y destrezas; por ende les cuesta mayor trabajo autorregular sus emociones; al no desarrollar su motricidad fina en los primeros años de escolarización; tienen limitaciones al recortar, trazar líneas, colorear, escribir y dibujar; así mismo en la clase de educación física se observa que los alumnos no desarrollan su motricidad gruesa; por lo tanto, su coordinación, lateralidad, desplazamiento, control, equilibrio y manipulación de los objetos lo realizan con mayor problema. En matemáticas muestran mayor dificultad al agrupar cantidades” (DNS12022).

Por su parte el docente DNS22022 comentó: “Lo anterior es similar a lo que se observa en el nivel de secundaria técnica en el área de matemáticas; pues se percibe un déficit en el pensamiento lógico matemático de los alumnos que no cursaron los tres grados de preescolar, dado que no logran consolidar un razonamiento ordenado. Durante el proceso de solución de un problema, su mente no logra tener un orden lógico del camino que tiene que seguir para

dar una respuesta adecuada; divaga, confunde y mezcla aleatoriamente toda la información. Estas experiencias se han vuelto cotidianas en la vida escolar del alumno y nos motiva a reflexionar sobre la importancia de los niveles anteriores, principalmente el preescolar, en donde el infante desarrolla su razonamiento e inicia a poner en juego sus habilidades para solucionar problemas”.

“En el nivel educativo de secundaria técnica como docente de la asignatura de geografía y formación cívica; he notado que los alumnos principalmente los de primer grado presentan deficiencias en algunos rasgos que considero se aprenden en nivel preescolar, por poner un ejemplo la motricidad fina, esto lo noto cuando deben recortar mapas o dibujos y es solo una muestra, la coordinación es otro aspecto que también falla en algunos alumnos. Considero que definitivamente que la educación preescolar contribuye al mayor desarrollo neuronal del alumno; también se forma un carácter y sus capacidades para relacionarse con las demás personas, lo mencionado, determina su desarrollo en las etapas posteriores como es el caso de la secundaria” (DNS32022).

“En la experiencia como docente de Educación media superior, los alumnos presentan un rezago en relación a los elementos básicos e iniciales, como coordinación, sentido de espacio y tiempo, relación social, afectiva y emocional, que aunque a simple vista parece no tener importancia, al paso del tiempo es un factor importante en su desarrollo escolar y personal. En el área cognitiva específicamente los alumnos que no cursaron su educación preescolar, tienen serios problemas en marcar espacialidad en sus escritos o bien en tener coherencia al redactar; de ahí radica en una gran parte el valor del preescolar en la vida del alumnado; lo cual confirma su relevancia y merece la pena reflexionar y sobre todo difundirla, para que los padres tomen conciencia y no priven a sus hijos de la misma (DNMS42022).

“Se puede observar diferencias en alumnos de nivel superior que cursaron tres, dos y un año de educación preescolar; toda vez que las experiencias sensoriomotrices, perceptivas, lingüísticas y de socialización, permiten construir las primeras nociones básicas en esa etapa, por lo que la interacción propia del nivel es necesaria para lograr un desarrollo integral favorable, se puede identificar dificultad para socializar, capacidad de análisis, de síntesis y

de reflexión, así como graves limitaciones en su proceso de comprensión de lectura y escritura” (DNSU12022).

Entre otros hallazgos significativos, se reconoció que los docentes entrevistados desean que se dinamicen las políticas educativas que consideren lo que mandata el Artículo 3ro., respecto a la obligatoriedad de los tres grados de la educación preescolar. Para esto el gobierno tendría que crear las condiciones de infraestructura como de personal para que se atiendan los tres grados educativos de la educación preescolar.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Partiendo de una revisión a las políticas educativas vigentes y con la finalidad de discutir los datos recabados, se reconoce que la obligatoriedad de la educación preescolar fue hasta el mes de noviembre del 2002 cuando se publicó el Decreto de Reforma en el Artículo 3ero. y 31° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; documento en donde se vertieron diferentes implicaciones como ratificar lo establecido desde 1993 de la obligatoriedad del estado para impartir la educación preescolar; la obligación de los padres o tutores de escolarizar a sus hijos en este nivel; y el que llama la atención menciona: “Que para el ingreso a la educación primaria será requisito- en los plazos y con las excepciones establecidas en el propio decreto- haber cursado la educación preescolar, considerada como un ciclo de tres grados.” Dado que en el Diario Oficial de la Federación establece:

“La educación preescolar será obligatoria para todos en los siguientes plazos: en el tercer año de preescolar a partir del ciclo 2004-2005; el segundo año de preescolar, a partir del ciclo escolar 2005-2006; el primer año de preescolar, a partir 2008-2009. En los plazos señalados el Estado mexicano habrá de universalizar en todo el país” (DOF, 2002).

Como otro elemento de análisis importante, se cita el Artículo 3ro. de la Constitución Mexicana que a la letra dice: “Toda persona tiene derecho a recibir educación [...]. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias” (párrafo primero), es decir; desde este artículo se aborda como la educación preescolar impacta y transversa toda la educación obligatoria y más del desarrollo integral del ser humano. Por tal razón, la discusión de la invisibilidad y de la poca valoración del nivel preescolar es objeto de discusión, ya que desde las políticas educativas la obligatoriedad de que se cursen los tres grados que constituyen a la educación preescolar no es una realidad.

Resulta importante destacar que la educación preescolar juega un papel que conlleva una gran responsabilidad, ya que el desarrollo del niño en los diferentes aspectos y niveles educativos, determina los procesos que cada uno de ellos presentará, dependiendo de su contexto geográfico, social, familiar, cultural y económico en que se desenvuelva; las condiciones que se generen deben ser favorables para potenciar los procesos de aprendizaje y desarrollo de la personalidad.

Partiendo de las entrevistas aplicadas a los docentes de los distintos niveles, se rescata la importancia de que los alumnos cursen el nivel preescolar, dado que su estudio es fundamental para los años posteriores de su educación básica, pues durante dicho nivel los alumnos adquieren los primeros conocimientos, habilidades, hábitos capacidades, actitudes y valores que serán de vital utilidad en los aprendizajes de los siguientes grados; es decir, es evidente que la formación de preescolar, es trascendental en la vida del ser humano, misma que se concreta en la edad adulta.

Otra conclusión derivada de este trabajo es la resignificación de los docentes de los niveles subsecuentes al preescolar (primaria, secundaria, media superior y superior) al reconocer que el jardín de niños y la etapa de educación preescolar cimienta las bases de todo aprendizaje y que de este depende que el individuo tenga un pleno desarrollo.

Si se da voz a las experiencias de los docentes de los diferentes niveles educativos, será un atenuante para que la ley se ejerza; y los tres grados de preescolar se convierta en una responsabilidad del estado, de los padres, los maestros y de la sociedad en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta-Silva, D. (2017). Tras las competencias de los nativos digitales: avances de una metasíntesis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 471-489. <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-latinoamericana-de-ciencias-sociales-ninez-y-juventud/articulo/tras-las-competencias-de-los-nativos-digitales-avances-de-una-metasintesis>.
- Acta Notarial número 47953. (28 de Abril de 1978). *Protocolo Notarial del Patronato de la Escuela Normal Urbana Federal Experimental, 753*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 2021 de enero de 21
- Aguilar, R. I., & Otuyemi, E. (2020). La Competencia digital es una necesidad permanente. *Instituto para el Futuro de la Educación*, <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/competencia-digital-una-necesidad-permanente>.
- Albert Gómez, M. J. (2007). *LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: CLAVES TEÓRICAS*. Madrid: McGRAW-HILL.
- Alliaud, A., & Antelo, E. (2009). Iniciarse en la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado*, 89-100.
- Alvarez, G. J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. España: Paidós.
- Alzina, R. B. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Andión Gamboa, M. (Agosto de 2011). Génesis, desarrollo y perspectivas del normalismo preescolar en México. Distrito Federal, México. Recuperado el 10 de Diciembre de 2020, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34019137006>
- Arnal J., Del Rincón D. y Latorre A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Editorial Labor, S. A.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: SEP.

- Arredondo, M. (30 de Diciembre de 2020). Historia de la Escuela Normal Estefanía Castañeda. (R. R. Sánchez, Entrevistador) Mexicali, B.C., México.
- Arteaga Castillo , B., & Camargo Arteaga, S. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *Integra Educativa Vol.11/No. 3*, 121-133.
- Arteaga Castillo, Belinda, & Camargo Arteaga, Siddharta. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *SciELO, Revista Integra Educativa,, 2(3)*, 121-133. Obtenido de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432009000300006
- Ascencio, P. (2017). *Estándar de Competencia Digital para Estudiantes de Educación Superior de la Universidad de Magallanes de Chile (TFM)*. Universitat de Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=153977>.
- Ausubel, D. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado*, 43-59.
- Ayala R. . (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*.
- Ballester, L. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. University of the Balearic Islands.
- Barba, B. (2014). Axiología constitucional y proyecto educativo de México. *Perfiles educativos, volumen XXXVI*, 116-133.
- Barberá Elena, B. A. (2004). *Educación con aulas virtuales*. Madrid: Antonio Machado S.A.
- Barbudo, A. A., Zapata, A., & Reyes, W. (2021). Competencias digitales en estudiantes de educación secundaria. Una revisión sistemática. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 21(2). DOI: <http://doi.org/10.30827/eticanet.v21i2.20959>.
- Barrón, M. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En C. H. (Coord), *Educación y pandemia: una visión académica* (págs. 66-74). Ciudad de México: UNAM-IISUE.
- Bautista Guillermo, B. F. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales*. Madrid: Narcea.
- BECENE. (2020). *Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí*. Obtenido de <http://beceneslp.edu.mx/sitio/un-poco-de-historia>
- Bello, M. E. (2003). *Educación y globalización Los discursos educativos en Iberoamérica*. Barcelona: Antropos.

- BENERZ. (s.f.). *Normal Rosaura Zapata*. Obtenido de <http://www.normalrosaurazapata.edu.mx/nosotros.html>
- BENUFF. (s.f.). *facebook*. Obtenido de <https://www.facebook.com/benuffoficial/about/>
- BENV. (1999). *Acta Academica*. Obtenido de <https://www.aacademica.org/benv>
- Berlanga, R. M., & Juárez, H. L. (2020). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la retroalimentación asertiva en educación normal. *ie Revista de investigación educativa de la Rediech*, 11(791), 1-23. doi:https://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.791
- Bermúdez, M. (1986). *Rrevista de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica.*, 135-143.
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la Investigación_ 4ed*. Pearson.
- Beuchot, M. (1996). *Posmodernidad, Hrmenéutica y Analogía*. D.F., México: Miguel Ángel Porrúa.
- Beuchot, M. (2013). *Hemenéutica Analógica y Ontología*. Cuernavaca, Morelos: CIDHEM.
- Biembengut, R. C. (1997). Modelación matemática: una antigua forma de investigación-un nuevo método de enseñanza. . *Números. Revista de didáctica de la matemática*, 13-25.
- Bloch, M. (1982). *Introducción a la historia*. Argentina: Fondo de cultura económica.
- Bonilla Molina, L. (2008). *Mafaldas o zombis. El complejo industrial cultural en el siglo XXI*. Caracas, Venezuela: Otras Voces en Educación.
- Bourdieu, P. (1975). Campo intelectual y proyecto creador. En J. Pouillon, M. Barbut, A. Greimas, M. Godelier, P. Boudieu, & P. Macherey, *Problemas del estructuralismo* (págs. 135-182). D.F,México: Siglo XXI.
- British Council. (2022a). *¿Por qué elegir el examen Aptis?* Obtenido de British Council Mexico: <https://www.britishcouncil.org.mx/examen/aptis/que>
- British Council. (2022b). *Aptis Remote*. Obtenido de British Council Mexico: <https://www.britishcouncil.org.mx/examen/aptis/remote>
- C.A.P.F.C.E. (23 de Mayo de 1979). Convenio de Coordinación. *Convenio de Coordinación*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- C.A.P.F.C.E. (13 de Septiembre de 1978). Convenio de Coordinación. *Convenio de Coordinación*, parr. 4. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 13 de Febrero de 2021
- Cadena Hernández, B. (2014). ¿Por qué Ayotzinapa? Las vicisitudes político-pedagógicas de las Escuelas Normales Rurales en México. *Revista nuestraAmérica*, 10-14.
- Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2006). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México: Limusa.
- Cantón Mayo, I., Tardif, M., & (Coords.). (2018). *Identidad Profesional docente*. España: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.

- Carbonell, S. J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI Alternativas para la innovación educativa*. Brcelona: Octaedro.
- Carmona, D. D. (s.f.). *Memoria Política de México*. Obtenido de biografías : <https://www.memoriapoliticademexico.org/Biografias/LPP20.html>
- Castellanos, A., Sánchez, C., & Calderero, J. (2017). Nuevos modelos tecnopedagógicos. Competencia digital de los alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 1-9. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1148>.
- Castillo, M., & Muñoz Mancilla, M. (2021). *La reforma curricularde educación normal: un estudio de representaciones sociales de los docentes formadores*. Durango: REDIE.
- Castillo, P. L. (2016). *El dibujo infantil: una herramienta para potenciar las diferentes áreas de desarrollo psicoemocional y creativo en niñas y niños de 4 a 6 años* . Los Ángeles .
- Caudillo, D. (2016). *Competencia Digital en el Proceso de Apropiacion de las TIC en Jóvenes de Secundaria en el Estado de Sonora, México. Propuesta de Innovación Educativa para la Mejora de las Habilidades Digitales en el Aula*. [Tesis de doctorado, Universidad de Sonora]. <https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2018/02/Caudillo-Ruiz-Tesis-doctorado.pdf>.
- Cerecero, M. (noviembre de 2016). Teorización de los procesos de resignificación de la práctica educativa del docente de lenguas. Toluca, Estado de México, México.
- César coll, L. F. (2010). Identidad y educación tendencias y desafíos. *Educación. Universidad de Barcelona*, 17-27.
- Chaves, A. (2001). IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA TEORÍA. *Revista Educación*, 59-65.
- Clifford, J. (2001). *Dilemas de la cultura antropológica. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. . Barcelona: Gedisa,.
- Cobos Alvarado, F., Peñaherrera León, M., & Ortiz Colon, A. M. (2016). Design and validation of a questionnaire to measure research skills: experience with engineering students. *Journal of Technology and Science Education*, 6(3), 219-233.
- Comisariado Ejidal. (28 de Abril de 1978). Acta de Asamblea General de Ejidatarios. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 26 de Enero de 2021
- Comisión para la Regularización de la Tenencia de la Tierra, delegación Baja California. (26 de Octubre de 1978). Of. Núm. 1200-10-377. Mexicali, Baja California, México. Recuperado el 7 de Enero de 2021
- Comunicado a padres y madres de familia. (3 de Abril de 1979). *Comunicado a padres y madres de familia*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Coronado, M. (2009). *Competencias docentes Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires, Argentina.: novelduc.

- Corro, O. (1964). *La enseñanza normal en Veracruz*. Jalapa: Gobierno de Veracruz.
- Corro, O. (1964). *La enseñanza normal en Veracruz*. Jalapa: Gobierno de Veracruz.
- Corro, O. (1964). *La enseñanza normal en Veracruz*. Jalapa: Gobierno de Veracruz.
- Cueto, J. (2013). *Los ocho beneficios del dibujo que un niño no debe perderse*.
- Damasio, A. (2009). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica Barcelona.
- Dávila, R. (2021). *Estilos de aprendizaje y la competencia digital del Discente en una universidad privada de Huancayo*. [Tesis de maestría, Universidad Marcelino Champagnat]. <https://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/3325>.
- Delgado Rodríguez, S., & Fernández González, M. (2018). Análisis de la implantación de las TIC en la educación secundaria. Tendencias tecnológicas actuales. *Revista de estilos de aprendizaje*, 11(22), pp. 109-135. DOI: <https://doi.org/10.55777/rea.v11i22.1082>.
- DGESuM. (2018). *Orientaciones para organizar el proceso de titulación. Planes de estudio 2018*. México, D.F.: SEP.
- DGESuM. (2020). *Orientaciones de titulación 2018*. México: SEP.
- Díaz-Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. *Educación y pandemia. Una visión académica*, 19-29.
- Dirección General de Educación Normal. (2 de Mayo de 1978). Of. núm. 1014. *Autorización para suscribir convenio*. D.F., México, México. Recuperado el 6 de enero de 2021
- Dirección General de Educación Normal. (5 de Octubre de 1978). Of. Núm. 828. D.F., D.F., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Dirección General de Educación Pública del Estado de Baja California. (8 de Mayo de 1978). Oficio 852-22/. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 7 de Enero de 2021
- Directivos ENEC & Patronato. (21 de Junio de 1979). Oficio se solicita su intervención. Mexicali, Baja California, México. Recuperado el 01 de enero de 2021
- DOF. (02 de noviembre de 2002). http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_153_12nov02_ima.pdf.
Obtenido de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_153_12nov02_ima.pdf:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_153_12nov02_ima.pdf
- DOF. (2018). *ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*. Recuperado el 4 de noviembre de 2018, de Dirección General de Educación Superior para el Magisterio: https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/Acuerdo14_07_18.pdf

- DOF. (19 de 08 de 22). *Gobierno Federal*. Obtenido de Gobierno federal:
<https://www.dof.gob.mx/#gsc.tab=0>
- Ducoing , W. P. (2013). *La Escuela Normal Una mirada desde el otro*. D.F., México: IISUE.
- Ducoing Watty, P. (2013). *La escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México: IISU.
- Ducoing, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Las conferencias pedagógicas: Un instrumento para la formación permanente* (pág. 18). México: UNAM.
- Ducoing, P. (2004b). Redalcy, Revista Historia de la Educación. 6(6), pp. 39-56. Obtenido de
<https://www.redalyc.org/pdf/869/86900604.pdf>
- Ducoing, P. (Ed.). (2013b). *La Escuela Normal una mirada desde el otro*. México, México:
Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/?dd-product=la-escuela-normal-una-mirada-desde-el-otro-3>. Recuperado el 06 de Enero de 2021, de
<http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/?dd-product=la-escuela-normal-una-mirada-desde-el-otro-3>
- Eco, U. (1986). *La estructura ausente, introducción a la semiótica*. España: Editorial Lumen.
- Eisner, E. (1990). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. México: Paidós.
- El Colegio de México. (1997). *Historia de la lectura en México*. México: El Colegio de México.
- Enans, R. (1991). *Concepciones del maestro sobre la historia*. Barcelona: Asociación universitaria de profesores de historia.
- Escuela Normal Urbana Federal de Educadoras. (27 de Junio de 1978). Of. Núm. 033. *Of. Núm. 033*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Espinosa, C. (1964). *Historia de la Educación en Coahuila*. Saltillo: Escuela Normal de Coahuila.
- Estrada, A. (1992). *La formación de maestros en México. Evolución y contexto social*. Querétaro: Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela Normal de Querétaro.
- Evans, R. (1991). *Concepciones de los maestros sobre la historia*. Barcelona: Asociación de profesores de didáctica de las ciencias sociales.
- F., A. M. (2016). *las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un análisis desde la filosofía de la mente*. Argentina.
- Fernández Jaime, D., Cordeiro Naranjo, A., Cordeiro Naranjo, E., & Pérez Fuentes, C. (2004). Diseño de un cuestionario para la identificación de las habilidades generales y las cualidades del investigador científico. *Revista Pedagogía Universitaria*, 9(1), 25-36.
- Fierro, C., Fortoul , B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa* . Madrid : ediciones Morata.

- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid España: Ediciones Morata.
- Flores, R. c. (2012). *¿Cómo se ha fincado la educación en el joven Estado de Baja California?*
Obtenido de <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/librobuenodrflores3.pdf>
- Flòrez, R. M. (2017). Sociedad del Conocimiento, las TIC y su influencia en la educación. .
Espacios, 39.
- Folio 0074. (22 de Abril de 1983). *Cédula de identificación del centro de trabajo*. D.F., México,
México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Folio 0532. (23 de Junio de 1983). *Notificación de Movimientos al catálogo de centros de trabajo*.
Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*.
Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México DF.: Siglo XXI.
- G, G. M. (2008). Desarrollo Emocional: impacto en el desarrollo humano. *Revista educacao*.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y Método Vol. 1*. España: Sígueme S.A.U.
- Galván, L. E. (2012). Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921). *SciELO*,
16(38), 43-62. doi:<https://doi.org/10.1590/S2236-34592012000200003>
- García M. y Medrano H. (2021). Eficacia de un programa formativo en línea. *Presencia
Universitaria UANL*, 44-57.
- García M., Medrano H., Vazquez J., Romero J. y Berrún L. (2021a). Brecha digital de género en
docentes de educación básica durante pandemia por COVID-19. *Revista Andina de
Educación*, 1-11.
- García M., Medrano H., Vazquez J., Romero J. y Berrún L. (2021b). El aprendizaje electrónico en
tiempos de pandemia: Eficiencia terminal de un MOOC. *Revista Andina de Educación*, 97-
104.
- García M., Medrano H., Vazquez J., Romero J. y Berrún L. (2021c). Experiencias docentes del uso
de la tecnología educativa en el marco de la pandemia por COVID-19. *Revista Información
Científica*, 16.
- García Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje.
REVISTA EDUCACIÓN, 3.
- García, L. (2017). La investigación educativa como elemento fundamental para el desarrollo
académico de una Escuela Normal como institución de educación superior. *Ra Ximhai*,
13(3), 41-50.
- García, R. (2013). *Sistemas complejos*. Barcelona, España: Gedisa.

- García, S. (2019). Análisis de las competencias digitales de estudiantes de ingeniería de una universidad pública peruana. *Hamut'ay*, 6(3), 114-125. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i3.1852>.
- García, V., Aquino, S., & Ramírez, N. (2016). Programa de alfabetización digital en México: 1:1. Análisis comparativo de las competencias digitales entre niños de primaria. *Revista de Investigación Educativa* 23, <http://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n23/1870-5308-cpue-23-00024.pdf>.
- Garrido, A. O. (2017). *El dibujo y las emociones*. Universidad de cantabria .
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid España: Ediciones Morata.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*. Vol. 9, Núm. 18, , 1-20.
- Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera Norte*, 7-32.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Gisbert, M., & Esteve, F. (2016). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 0(7), 48-59. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3359/3423>.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Godínez, R. E. (2017). El dibujo, una aproximación al pensamiento del niño sobre las lesiones no intencionales . *educere*.
- Goetz, J. y. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. España: Morata.
- Gómez Sollano, M. (2002). *Teoría, Epistemología y Educación: debates contemporáneos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez, L. C. (2015). *Modelización matemática. Principios y aplicaciones*. México: Textos Científicos.
- González, J. R. (1944). *Bodas de Oro de la Escuela Normal del Estado de Coahuila*. Saltillo.
- González, P. (2009). *Historia del normalismo en Coahuila*. Saltillo: Grapher.
- González, V. M. (2013). *Filosofía Mexicana de la Educación (Selección Antológica)*. Editorial Torres Asociados.

- Gutierrez, G. (2020). El arte como un medio para la expresión de emociones .
- Gutiérrez, Z. d., & Aznar-Díaz, I. (2019). El desarrollo de competencias investigativas, una alternativa para formar profesionales en pedagogía infantil como personal docente investigador. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 297-318.
- Gutiérrez-Castillo, J., Cabero-Almenara, J., & Estrada-Vidal, L. (2017). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital del estudiante universitario. *Espacios*, 38 (10), pp. 16-37. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n10/a17v38n10p16.pdf>.
- Habermas. (2021). *El intercambio de argumentos entre miembros de una sociedad es la base de la libertad*. España: RBA Editores México.
- Haidar, J. (2006). *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hamui-Sutton , A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Elsevier México*, 211-216.
- Hanover Research. (2014). *Building a Culture of Research: Recommended Practices*. Obtenido de Hanover Research: <https://www.hanoverresearch.com/media/Building-a-Culture-of-Research-Recommended-Practices.pdf>
- Henríquez-Coronel, P., Gisbert, M., & Fernández, I. (2018). La evaluación de la competencia digital de los estudiantes: Una revisión al caso latinoamericano. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (137), pp. 91-110. <https://www.redalyc.org/journal/160/16057171013/html/>.
- Hernandez, O. (4 de Mayo de 2019). Semblanza del Dr. Francisco Dueñas Montes. *La Voz de la Frontera*. Obtenido de <https://www.lavozdelafrontera.com.mx/analisis/semblanza-del-dr.-francisco-duenas-montes-3573578.html>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación 6 edición*. . México: McGraw-Hill.
- Hernández-Nieto, R. (2000). *Instrumentos de recolección de datos en ciencias sociales y ciencias biomédicas*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes, Venezuela. Obtenido de https://www.academia.edu/37886946/Instrumentos_de_recoleccion_de_datos_en_ciencias_sociales_y_ciencias_biomedicas_Rafael_Hernandez_Nieto_pdf
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc. Graw Hill.
- Herrera, E. (2020). *Los Encuentros de Egresados, directriz para los programas de formación docente del plan 2018*. Guanajuato: ENSOG.
- Herrera, E. (2020). Los Encuentros de Egresados, directriz para los programas de formación docente del plan 2018. En ENSOG, *Formación Docente y Prácticas Educativas* (pág. 111). Guanajuato - México: SEG.

- Hierro, G. (1990). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México: Editorial Torres Asociados.
- Hierro, G. (1990). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México: Editorial Torres Asociados.
- Hitt, F. y. (2017). Aprendizaje de la modelación matemática en un medio sociocultural. *Revista Colombiana de Educación*, 153-177.
- Inciarte González, A., Camacho, H., & Casilla Matheus, D. (2017). Sistematización de experiencias formativas en competencias docentes investigativas. *opción*, 33(82), 322-343.
- INEE. (25 de noviembre de 2020). *Instituto Nacional para la evaluación de la educación en México*. Obtenido de Instituto Nacional para la Evaluación de la educación en México: <https://historico.mejoredu.gob.mx/bases-de-datos-inee-2019/>
- INEE. (4 de 08 de 2022). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. Obtenido de www.inee.edu.mx: <https://www.inee.edu.mx/directrices-para-mejorar/>
- INEGI. (28 de Enero de 1970). Recuperado el 10 de 01 de 2021, de INEGI: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1970/>
- INEGI. (02 de 06 de 2020). *INEGI*. Obtenido de Instituto Nacional de Estadística y Geografía: <https://www.inegi.org.mx/default.html>
- INEGI. (13 de ENERO de 2021). Obtenido de INEGI: <https://www.inegi.org.mx/>
- INEGI. (2021). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la información en los Hogares (ENDUTIH) 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf: INEGI.
- INEHRM. (2015). *Historia de las mujeres en México*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (1994). *Estadísticas históricas de México* (Vol. I). MÉXICO.
- Isoda, M. O. (2009). *Extracción del libro "El Enfoque de Resolución de Problemas" "En la Enseñanza de la matemática a partir del estudio de clases"*. Valparaíso Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Jauregui, R. J. Jesús. (2004). *Reseña Fundación de la Escuela Normal de Educación Preescolar*. Mexicali, Baja California, México.
- Jesus Palacios, Á. M. (2002). *Desarrollo psicologico y educación*. Madrid : Alianza.
- Jiménez, C. (1998). *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav.

- Joaquín, G. S. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educar Universidad de Barcelona España*, 37, 41-64. Recuperado el Abril de 2021
- Jourgenson, J. L.-G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México, DF: Paidós Mexicana, S.A.
- kemmis, S. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Gráficas Bisani.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona, España: Paidós.
- Kvale, E. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata.
- Larroyo, F. (1956). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. Madrid España: Graó, de IRIF, S.L.
- Ley García, J. &. (1 de Septiembre-diciembre de 2011). El Colegio de Sonora: Región y Sociedad. *La expansión de la ciudad de Mexicali: una aproximación desde la visión de sus habitantes.*, Vol.23 Núm. 52. Sonora, México. doi:<https://doi.org/10.22198/rys.2011.52.a186>
- López Balboa, L., Carballoso Acosta, M. R., Urra Cabrera, M., Rodríguez Banderas, Y., & Bachiller Morejón, M. d. (2015). El desarrollo de habilidades investigativas en la formación de los profesionales de la salud. *Panorama Cuba y Salud*, 10(3), 3-7.
- Lotman, Y. (1996). *La semiosfera*. Madrid: Cátedra.
- Lowenfield, V. (1980). *El desarrollo de la capacidad creadora*.
- Lozano, O. (2021). *El mundo del trabajo: estudiantes, egresados y empleadores desde la perspectiva de género*. México: ANUIES.
- LUZ NELLY BUSTACARA GARCÍA, M. A. (2016). *El arte como medio para expresar las emociones, en los niños y niñas de educación emocional*. Bogota .
- Lyons, W. (1993). *Emoción*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Manen M. (s.f.).
- Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. España: Idea Books S. A.
- Maria Devora Luis, M. h. (2018). *La educación emocional a través del arte* .
- Martínez , V. M., & Juárez , H. L. (2019). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la la formación en sostenibilidad en estudiantes de educación superior. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 37-54. doi:http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.501
- Martínez Rizo, F. (2020). Los Diseños de investigación. En F. Martínez Rizo, *EL NUEVO OFICIO DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO Una introducción metodológica* (pág. 86). Ciudad de México, CDMX: COMIE.

- Martínez, A., & Borjas, M. (2015). *La formación del docente investigador*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Martínez, F. (2018). Reflexiones sobre las políticas publicas. *RLEE(México)*, 71-96.
- Mas, L. U. (2007). *Expresiones emocionales y procesos de conocimiento en el aula*. Guanajuato : Printed and made México.
- Massé y Juárez. (2015). Hacia una resignificación teórica crítica de la práctica educativa. *Revista de Antropología Experimental*, 201-212.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Ediciones Dolmen.
- Mclaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Medrano Camacho, V., Ángeles Méndez, E., & Morales Hernández, M. (2017). *La educación normal en México*. México: D. R. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 47-60.
- Mejía, J. R. (2014). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur*. México: scripta crítica.
- Meneses, E. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México 1811-1934*. . México: CEE-UIA.
- Mercado, M. R., & Luna, E. M. (2013). *Saber enseñar: un trabajo de maestros*. D.F.,México: Cinvestav.
- Mistral, G. (1924). *Lecturas para mujeres*. México.
- Molina Roldán, A. (2016). La gestión cultural universitaria en México hoy, entre la atención a estudiantes y el mercado cultural. *Periférica Internacional. Revista Para El Análisis De La Cultura Y El Territorio*.
- Molina Roldán, A. (31 de Ene. de 2017). La Gestión Cultural Universitaria en México hoy, entre la atención a estudiantes y el mercado cultural. *Periférica Internacional. Revista Para El análisis De La Cultura Y El Territorio*(17), 189-198. Obtenido de La Gestión Cultural Universitaria en México hoy, entre la atención a estudiantes y el mercado cultural: <http://dx.doi.org/10.25267/Periferica.2016.i17.13>
- Molina Roldán, A. (24 de Noviembre de 2017). *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Obtenido de Memoria Electrónica del Congreso: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/>
- Molina Roldan, A., & Ejea Mendoza, T. (2015). Los caminos de la extensión En américa latina y el caribe. En J. O. Castro, *Los caminos de la extensión en la Universidad Nacional de la Pampa* (págs. 135-154). Universidad Nacional de la Pampa.

- Molina, N. (2013). Discusión acerca de la Resignificación y conceptos asociados. *MECEDUPAZ NO.III*, 39-63.
- Montes, J. (2020). *El duelo al mundo de ayer: la vida en la escuela después del COVID-19. Psicología en contextos de COVID-19*. 16. Obtenido de https://ascofapsi.org.co/pdf/Psicologia-contextos-COVID-19_web.pdf
- Moretta, A. Y. (2009). *El dibujo I*. Mendoza.
- Morin, E. (07 de 01 de 2021). *Aprender a vivir en la incertidumbre, aconseja el filósofo Edgar Morin*. Obtenido de www.google.com.mx: <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/01/07/cultura/aprender-a-vivir-en-la-incertidumbre-aconseja-el-filosofo-edgar-morin/>
- Mosquera, E. M. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Universidad del Norte*, 1-44.
- Mulsow, G. (2008). Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano. *Educacao*.
- Muñoz mancilla, M. (2010). Del desplazamiento de la formación docente para territorios rurales al profesional de la educación. Caso escuelas normales. En D. G. Juárez, *Formación de docentes para territorios rurales. Miradas internacionales* (págs. 69-87). México: Colofón-RIER.
- Muñoz Mancilla, M. (2013). “Evolución de la formación de docentes para la educación básica: De líder social a competente”. En J. Carrillo, *Formación docente: Reflexiones desde diversas perspectivas*. (págs. 44-77). Durango: Redie.
- Muñoz Mancilla, M. (2020). Del desplazamiento de la formación docente para territorios rurales al profesional de la educación. Caso escuelas normales. En D. G. Juárez, *Formación ed docentes para territorios rurales. Miradas internacionales* (págs. 69-87). México: Colofón-RIER.
- Muñoz Mancilla, M., & Rodríguez, E. (2017). *Priorización de lo técnico-instrumental sobre la filosofía en la formación de docentes para el siglo XXI*. Argentina: Asociación latinoamericana de Filosofía de la educación A. C.
- Nava, G. A. (2010). *Tesis. La identidad profesional del maestro normalista: construcción y reconstrucción*. México: UPN.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Esceulas Normales de México. Siglo XX. *Rev.hist.educ.latinoam-Vol.17 No. 25. ISSN 0122-7238*, 17-34.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. 17(25), 17-34. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/869/86941142002.pdf>
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las escuelas normales del México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol 12, núm. 24, 17-34.

- Navas, E. M. (2007). La educación en México. Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas. *Perfiles educativos, Volumen XXIX, num. 117*, 111-130.
- Nemiña, R. E., García Ruso, H., & Montero Mesa, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado*, 101-115.
- OCDE. (2019). *Estrategias de competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor*. Fundación Santillana.
- Of. Núm. 1015. (22 de Noviembre de 1978). *Oficio número 1015*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Of. Núm. 131, expediente 0214461. (27 de Octubre de 1978). *Oficio número 131, expediente 0214461*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Olfos, M. I. (2009). *El enfoque de Resolución de Problemas*. Valparaiso, Chile.: Ediciones Universitarias de Valparaiso. Pontificia Universidad Católica de Valparaiso. .
- OMS. (15 de diciembre de 2020). *ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD*. Obtenido de Cronología de la respuesta de la OMS a la COVID-19: <https://www.who.int/es/news/item/29-06-2020-covidtimeline>
- ONU. (Abril de 2021). *Naciones Unidas*. Obtenido de Objetivos de Desarrollo Sostenible: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Ordoñez, E. (1999). *El Hombre que conforman nuestras escuelas*. México: En impresos.
- Orosco, J., Gómez, W., Pomasunco, R., Salgado, E., & Álvarez, R. (2021). Competencias digitales en estudiantes de educación secundaria de una provincia del centro de Perú. *Revista Educación*, 45(1). <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/41296/45332>.
- Ortega-Díaz, C., & Hernández-Pérez, A. (2016). La conformación del cuerpo académico en la Escuela Normal, un medio para mejora en la formación docente. *Ra Ximhai*, 12(6), 295-303.
- Ortiz, M. A. (2014). Capacidades didácticas en el diseño de tareas con modelación matemática en la formación inicial de profesores. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 110-130.
- Padilla y Sotelo, L. S. (diciembre de 2000). La dimensión espacial del crecimiento poblacional de Mexicali. *Invet. Geo. México, México*. Recuperado el 27 de 01 de 2021, de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-46112000000300007&lng=es&nrm=iso>
- Palomino, A. M. (15 de diciembre de 2020). Historia de la ENEC. (R. C. Sánchez, Entrevistador) Mexicali, B.C, México.

- Patiño, R. G. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *FOLIOS*.
- Pérez, R. M. (Agosto de 2020). EL SNTE EN MÉXICO: DE OBJETO DE ESTUDIO A SUJETO DE TRANSFORMACIÓN. *revista educarnos*, 18. Recuperado el 27 de enero de 2021, de <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2020/10/articulo-miguel.pdf>
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. D.F., México: Siglo XXI.
- Pinedo Villa, F. (Sin fecha). Escuela Normal Experimental Colotlan, Jalisco. Recuperado el 27 de enero de 2021, de https://www.normalcolotlan.edu.mx/sites/default/files/documentos/pagina-basica/Historia_ENECO.pdf
- Piñera, R. David, Álvarez G. José Luis. (Noviembre de 2006). *Books Google*. (U. A. California, Ed.) Obtenido de <https://books.google.com.mx/books?id=XAEZB3ZzNdoC&pg=PA14&lpg=PA14&dq=Historia+de+la+escuela+normal+en+el+distrito+y+en+el+territorio+norte+de+la+Baja+California&source=bl&ots=RVP6rYCz6R&sig=ACfU3U1DCumfKHUd3wOWwzvtJwKc1uvEOg&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwio->
- Piobetta, J. (2013). *Los grandes pedagogos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Presidencia Municipal. (1977). *Of. Núm.0321*. Contrato de Cesión de derechos, Oficialia Mayor, Mexicali, B.C.
- Primero Rivas, L., & Beuchot Puente, M. (2006). *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*. D.F., México: Primero Editores.
- Puiggros, A., & Gomez, M. (2003). *Alternativas Pedagógicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores S.R.L.
- Quiñones, S., Zapata, A., & Canto, P. (2020). Competencia digital en niños de educación básica del sureste de México. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 9 (17). <https://www.ricsh.org.mx/index.php/RICSH/article/view/199/937>.
- RAE. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de <https://www.rae.es/>: <http://www.rae.es/rae.html>
- RAE. (2021). *Competencia*. Obtenido de Real Academia Española: <https://dle.rae.es/competencia>
- Rendón, P. M. (2016). Una experiencia de formación de profesores en modelación matemática en entornos mixtos de aprendizaje. *Acta Latinoamericana de Matemáticas educativa*, 958-966.
- Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje . *Revista EDUCACIÓN* .

- Reyes Esparza, R. (1988). "La formación de los maestros en la década de los cuarenta". *Pedagogía, Revista de la UPN*, vol. 5, núm. 16., 10-15.
- Reyes, W. (2021). Alfabetización digital en la educación básica en México: análisis documental del plan de estudios. *ie revista de la investigación educativa de la Rediech*, 12.
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1155.
- Ricoeur, P. (2000). *Amor y justicia*. Madrid, España: Caparrós Editores.
- Ríos, P. J. (2019). Tradición e identidad: las Escuelas Normales en Oaxaca 1824-2000. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 48-56.
- Robles, B. (2011). *La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico*. México.
- Robles, E. R. (2018). Legislación del artículo tercero constitucional. Políticas que han permeado la formación de docentes en México. En J. D. Trujillo, *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917* (págs. 189-203.). México: SNTE-REDIECH.
- Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. *XI Congreso Nacional De Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*, 437-473.
- Rockwell, E. (10 de Agosto de 2022). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Obtenido de www.google.com.mx:
https://www.researchgate.net/publication/337672512_LA_EXPERIENCIA_ETNOGRAFICA
- Rodríguez, A. (2008). El análisis del discurso y sus aportaciones a los estudios literarios en el marco de las coordenadas autor, obra, lector y contexto. *Andamios*, 77-98.
- Rodríguez, M. (2016). *La formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa*. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria.
- Romero, I. R. (2004). La transición en la pedagogía como campo de conocimiento. Una mirada desde el análisis conceptual de la producción discursiva. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 451-476.
- Ruelas, J. M. (Enero de 2018). Mexicali y su historia con Manuel Ruelas Jimenez. *Mexicali y su historia*. (R. M. Carlos, Entrevistador) 66. Mexicali. Obtenido de
<https://www.youtube.com/watch?v=LnCpEnvcfUk>
- Ruiz Bolívar, C., & Torres, V. (2002). Actitud hacia el aprendizaje de la investigación: Conceptualización y medición. *Educación y Ciencias Humanas*(18), 1-25.
- S., M. L. (2010). *Confianza un valor necesario y ausente en la educación en línea*. México.
- Sampieri, H., Collado, F. C., & Baptista, P. L. (4 de 08 de 2022). *Metodología de la investigación*. Obtenido de www.google.com: <http://metodos-comunicacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/219/2014/04/Hernandez-Sampieri-Cap-1.pdf>

- Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la Investigación Sexta Edición*. México D.F.: Mc Graw Hill Education.
- Sánchez Puentes, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos*.
- Sapiro, G. (2016). *Sociología de la literatura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SCT. (2019). Marco de Habilidades Digitales. SCT,
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/444450/Marco_de_habilidades_digitales_vf.pdf.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Agenda Digital Educativa*. SEP.
https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf.
- Secretaría de Educación Pública. (4 de noviembre de 1977). Oficio número 387 expediente 0214461. *Oficio número 387 expediente 0214461*. D.F., México, México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Secretaría de Educación Pública. (13 de Noviembre de 2015). *Gobierno de México*. Obtenido de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/historia-de-la-secretaria-de-educacion-publica-15650?state=published>
- Secretaría de Salud. (27 de marzo de 2020). *Secretaría de Salud*. (SSA, Ed.) Recuperado el 8 de noviembre de 2020, de Documentos de consulta: https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2020/07/Lineamiento_Espacio_Cerrado_27032020_2.pdf
- Secretaría Municipal. (2 de Julio de 1979). Oficio 615. *Oficio 615*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- SEP. (2011). *La Formación Cívica y Ética en la Educación Básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2014). *Desafíos matemáticos. Cuarto grado*. México: Libros de texto gratuitos.
- SEP. (2014). *Desafíos matemáticos. Quinto grado*. México: Libro de textos gratuitos.
- SEP. (2014). *Desafíos matemáticos. Sexto grado*. México: Libro de textos gratuitos.
- SEP. (2014). *Desafíos matemáticos. Tercer grado*. México: Comisión Nacional de Textos Gratuitos.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: SEP.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral en preescolar*. México.
- SEP. (2017). *Estrategia Nacional de Inglés. Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés*. Obtenido de

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Inglés_DIGITAL.pdf

SEP. (2018). *Programa del curso. English I: Starting Basic communication. Plan de Estudios 2018*. México: Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.

SEP. (22 de Junio | | de 2021). *Gobierno de México*. Obtenido de Gobierno de México: <https://www.sep.gob.mx/es/sep1/Cognitivos>

SEP. (2022). *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. México: SEP.

SG. (2020). *Sistema de información legislativa de la secretaria de gobernación*. Obtenido de Sistema de información legislativa de la secretaria de gobernación : http://www.sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2016/02/asun_3332583_20160211_1455039267.pdf

Solana, F., Cardiel Reyes, R., & Boláños Martínez, R. (2011). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. México: Fondo de Cultura Económica; Secretaría de Educación Pública.

Sosa, G. M. (2013). *ENTENDER, COMPRENDER, INTERPRETAR*. Xalapa, México.

Suarez, L. C. (2003). Modelación en Matemática Educativa. *Acta Latinoamericana de Matemáticas Educativa* (págs. 639-644). México: CLAME.

Tapia Uribe, M. (1994). *Mujer campesina y apropiación cultural*. Cuernavaca, Morelos. México: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

Tenti-Fanfani, E. (2007). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. T. (Compilador), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (págs. 119-142). Argentina: Siglo XXI Editores.

Tenti-Fanfani, E. C. (2007). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. Tenti Fanfani, *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (págs. 119-142). Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S. A.

Thank, D. (1999). *La educación ilustrada. 1786-1836*. México: Colegio de México.

Tolosa, J. (2018). *Estilos de aprendizaje en estudiantes de educación superior utilizando recursos de la web 2.0. (TFM)*. UNAM. <http://132.248.9.195/ptd2018/agosto/0779933/Index.html>.

Toscano, H. (7 de Septiembre de 2007). El Vigía. *Cumple 50 años la Normal*. Obtenido de <https://www.elvigia.net/general/2010/9/7/cumple-aos-normal-22701.html?fbclid=IwAR1OW-0wQIDR0JQDqmJ2ZTm6MDfJQrIJCyxKrETSfzYOXIBkcYVBOryUytI>

Trigueros, M. (2009). El uso de la modelación en la enseñanza de la matemática. *Innovación educativa*, 75-87.

- UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Obtenido de www.google.com.mx:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>
- UNESCO. (2018). Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social. *UNESCO*, <https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social>. Obtenido de <https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social>
- UNESCO. (2018a). *Las TIC en la educación*. Obtenido de UNESCO:
<https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>
- UNESCO. (2021a). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Eduteka. Estándares UNESCO de competencia en TIC para docentes.
- UNESCO. (2021b). Reforzar el aprendizaje y las capacidades digitales en los países más poblados del mundo para estimular la recuperación de la educación. *UNESCO*,
<https://es.unesco.org/news/reforzar-aprendizaje-y-capacidades-digitales-paises-mas-poblados-del-mundo-estimular>.
- UPN. (diciembre de 2014). Curso: Antecedentes e Historia de la Educación en México. Cd. de México., Cd. de México, México.
- Vaillant, D. (8 de Agosto de 2022). *Formación de Formadores. Estado de la práctica*. Obtenido de www.google.com.mx:
http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/POLITICASPUBLICASYEDUCACION23DEJU/document/2.-_Formacion_docente/7_Formacion_de_formadores.pdf
- Vasco, C. (2003). El pensamiento variacional y la modelación matemática. *Conferencia Interamericana* (págs. 1-14). Cali: Universidad de Manizales.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vidal, V. y. (ene-mar de 2012). *SCIELO*. Obtenido de SCIELO:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412012000100016
- Villafuerte, D. B. (s.f.). *Manual metodológico para el investigador científico*.
- Villoro, L. (1997). *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*. México: Fondo de Cultura Económica / El Colegio de México.
- Yáñez, F. G. (2000). *Crónica de la cultura de Coahuila*. Saltillo: Ayuntamiento de Saltillo / Instituto Municipal.
- Zemelman, H. (2002). Hacia un perfil del pensamiento contemporáneo. En S. M. Gomez , *Teoría, Epistemología y Educación: debates contemporáneos* (págs. 11-23). D.F., México: Plaza y Valdes.



LAS ESCUELAS NORMALES Y LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES ¿QUÉ POSGRADOS SE REQUIEREN?

Odete Serna Huesca

Escuela Normal Superior de México

Doctorado

Profesora investigadora

odete.sernah@aefcm.gob.mx

Línea temática: Políticas Educativas para la Formación Docente.

RESUMEN

Muchas de las escuelas normales, institutos superiores y centros de actualización que ofrecen estudios de posgrado lo hacen con pocas opciones porque enfrentan diversos problemas en la implementación de sus programas. El presente documento está referido a un reporte parcial de investigación sobre los programas de Posgrado en Educación que cuentan con la autorización de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) y las condiciones en las que se desarrollan. El objetivo de esta fase del estudio es conocer las características de dichos programas, las necesidades que visualizan los responsables, las fortalezas y los retos que tienen las escuelas normales para ofrecer posgrados de excelencia. La metodología estuvo integrada por el análisis documental así como el diseño y envío de un formulario dirigido a los responsables de los programas de posgrado, mismo que arrojó resultados importantes como las fortalezas en el personal responsable, pero también debilidades y obstáculos particularmente en los procesos administrativos en detrimento del

trabajo académico, la insuficiencia de programas de investigación, las carencias en infraestructura, en personal docente con el perfil necesario así como la urgente necesidad que tiene el sistema educativo para la formación de especialistas de este nivel para la mejora educativa.

PALABRAS CLAVE: calidad educacional, formación de docentes, investigación, política educacional, programa de formación de docentes.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los programas educativos de posgrado permiten contar con recursos humanos altamente capacitados, con conocimientos profundos sobre una disciplina y una masa crítica que genera conocimiento para desarrollar o adaptar innovaciones (COMEPO, 2011; Calderón, 2017; Fabara, 2012; Fuentes, 2016).

La calidad educativa está conformada por los atributos que tenga un programa educativo para preparar a las personas con el propósito de contribuir al crecimiento, desarrollo económico y social (Cardoso et al., 2012). Dicha calidad depende de aspectos sociales, posturas políticas, desarrollo de la ciencia, historia y cultura entre otros. Estos factores determinan la pertinencia de los estudios con la realidad, la consistencia con su misión, los valores que promueven y su aportación a la vida de los estudiantes. Los profesores que intervienen en estos programas deben potenciar la formación de los estudiantes para realizar innovaciones en la educación y favorecer el bienestar de las personas (Sánchez et al., 2022).

Las escuelas normales, al ser consideradas como instituciones de educación superior, debieron integrar a sus funciones sustantivas, la investigación educativa. Los docentes tuvieron que realizar procesos de profesionalización y dinámicas de trabajo semejantes a las desarrolladas en otras Instituciones de Educación Superior (IES) para cumplir con las políticas establecidas por las autoridades educativas. Cano-Rodríguez y Hoyos-Ramírez (2014) señalan que la creación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior (PRODEP) como estrategia que promueve la formación continua de los docentes para contar con estudios de posgrado y la integración de Cuerpos Académicos para fortalecer la productividad, provocaron que algunos docentes cursaran programas de ese nivel, con el propósito de obtener “un papel” para mejorar sus condiciones laborales.

Las escuelas normales no siempre cuentan con las condiciones mínimas para atender esta necesidad por lo que no ofrecen estos programas y los profesores realizan sus estudios en instituciones diversas que no siempre están relacionados con su actividad profesional. La cultura investigativa en estas instituciones responde más a intereses particulares de los

investigadores y a los cuerpos académicos, que a las necesidades institucionales (López et al., 2017).

El problema está referido a las condiciones en las que se desarrollan los programas de posgrado autorizados por la DGE SuM que refleja una escasa atención a las necesidades de formación requeridas por los docentes tanto en cantidad como en pertinencia ya que en su mayoría son para la profesionalización y no a investigación.

El supuesto de la investigación es el siguiente: Las escuelas normales no podrán atender la demanda de los docentes mientras no cuenten con las condiciones adecuadas para desarrollar los programas de posgrado.

¿Cuáles son los estudios de posgrado que ofrecen las escuelas normales públicas?, ¿En qué condiciones se desarrollan los programas ofrecidos? y ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que tienen?

MARCO TEÓRICO

La calidad de un programa en el nivel de posgrado se refleja en la realización de funciones más complejas en el ámbito educativo, como la generación misma del conocimiento, la formación de creadores, pensadores, profesionales, investigadores y líderes para el desarrollo social, económico y político del país (Sánchez et al, 2022).

El concepto de política educativa para este estudio será el de “las acciones emprendidas por un gobierno en relación con prácticas educativas y la forma en que el gobierno atiende la producción y oferta de la educación” (Viennet y Pont, 2017 citados en Martínez, 2018, p.78).

En el caso de la educación, en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, se señalan cinco ejes para la transformación de la Educación Superior: a) Compromiso social de las Instituciones de Educación Superior, b) Transformación de la Educación Superior, c) Cobertura con equidad, d) Gobernanza del Sistema de Educación Superior y e) Financiamiento de la Educación Superior. Para lograr dicha transformación se establecen distintas políticas públicas a partir de distintos programas entre los que destacan el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior (PRODEP) y el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) de CONACyT. Las escuelas normales como IES deben cumplir con indicadores relacionados con dichos programas, particularmente en la operación de los estudios de posgrado que ofrecen.

En particular, se tomarán como referencia las categorías e indicadores señalados en el PNPC de manera general. Dichas categorías son: a) Contexto y responsabilidad social de la

institución, b) Estructura e infraestructura del programa, c) Proceso académico del programa; d) Pertinencia del programa de posgrado y, d) Relevancia de los resultados del programa (CONACyT, 2021).

METODOLOGÍA

En esta primera fase, la investigación se centra en el análisis documental entendido como “un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios” (Arias, 2012, p.27). La población contemplada en la investigación es la conformada por las instituciones que cuentan con la autorización de la DGE SuM hasta el mes de marzo de 2022, porque son las que cumplen con los indicadores congruentes con los programas derivados de las políticas educativas actuales. Se realizará también el análisis de los resultados obtenidos de un cuestionario (formulario google) dirigido a los responsables de los programas de posgrado.

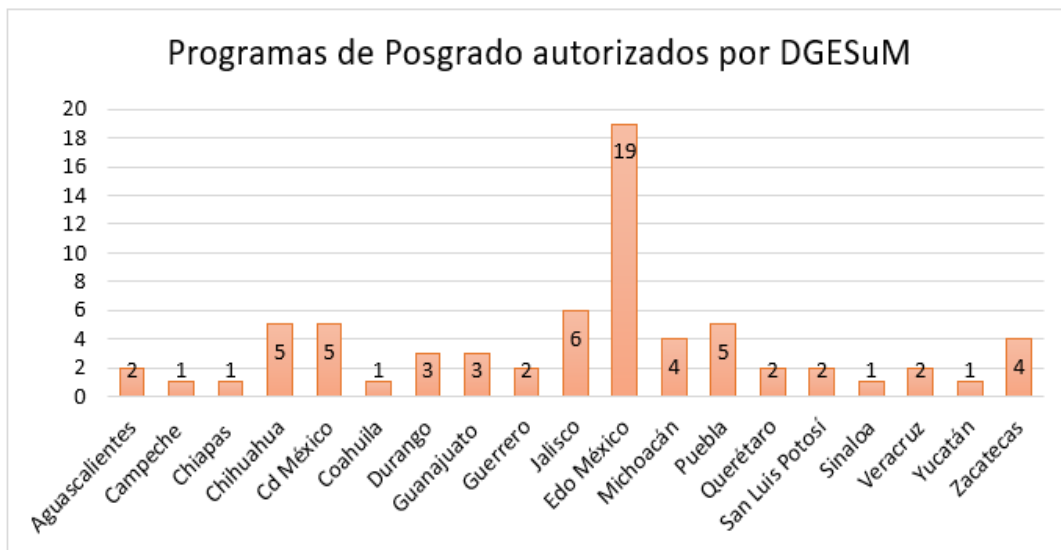
Para la fase heurística del análisis documental se realizó una búsqueda de información en Google académico, IRESIE, Redalyc, Latindex, sobre el tema: los estudios de posgrado en las escuelas normales y, a partir de la información publicada por la DGE SuM, se profundizó sobre cada programa por lo que se analizaron las páginas oficiales de cada institución.

Se diseñó un formulario con 29 preguntas sobre las 5 categorías y 15 criterios planteados por el CONACyT para la evaluación de los Posgrados de Calidad: a) contexto y responsabilidad social de la institución, b) estructura e infraestructura del programa, c) proceso académico del programa, d) pertinencia del programa de posgrado y, e) relevancia de los resultados del programa.

Dicho formulario fue validado por expertos y después de los ajustes necesarios, fue enviado por correo electrónico.

Los resultados obtenidos permitirán establecer comunicación directa con los responsables de la operación de los programas para realizar la segunda etapa en la que se realizarán entrevistas a profundidad.

RESULTADOS



La indagación llevó a ubicar el documento “Programas de posgrado con autorización vigente a marzo de 2022” publicado por la DGESuM que registra 69 programas autorizados en los tres niveles de posgrado, ofrecidos en 19 de las 32 entidades del país. El número total de escuelas normales públicas en México es de 251. En la Figura 1 se señalan los estados y el número de programas autorizados en cada uno de ellos.

Figura 1

Ubicación y número de programas de posgrado vigentes en las escuelas normales

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la Dirección de Políticas para el Sistema de Profesionales de la Educación de la DGESuM (2022).

Un poco más de la mitad de los programas ofrecidos son escolarizados (53.62%), el resto (46.38%) tiene modalidad mixta. Resulta interesante observar el aumento de esta modalidad porque responde a las demandas del contexto y de muchos docentes quienes, por diversas circunstancias, no siempre cuentan con el tiempo suficiente para asistir a clases presenciales.

En relación con el nivel de posgrado ofrecido por las escuelas normales, los estudios de maestría representan el 65.21% (45 programas), seguido de los de especialidad con el 20.29% (14 programas) y para el doctorado, solamente se ofrecen 10 programas (14.50%).

En cuanto a la orientación que tienen los estudios de posgrado, es significativo el porcentaje de los programas profesionales como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Orientación de los estudios de posgrado autorizados por la DGE SuM

Orientación	Número de programas	Porcentaje
Profesional	64	92.75
Investigación	5	7.25
Total	69	100.00

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la Dirección de Políticas para el Sistema de Profesionales de la Educación de la DGE SuM (2022)

Finalmente, las temáticas a las que dan respuesta los programas ofrecidos, también son muy diversas tanto en nivel de generalidad como en los enfoques implícitos en los programas. Cabe mencionar que esta afirmación está basada en el conocimiento de algunos programas y en otros casos, solamente por el título que poseen porque en la mayoría de los casos, no se muestra el plan de estudios.

Tabla 2

Temas abordados por los programas de posgrado autorizados por la DGE SuM

Nivel	
Áreas de atención	Doctorado
Especialidad 1. La Enseñanza del Español en Educación Secundaria	1. Educación 2. Educación Contemporánea 3. Investigación Educativa Aplicada

2. Competencias Docentes para el Desempeño Profesional
3. Práctica Educativa para la Mejora de los Aprendizajes en el Nivel Primaria
4. Metodología Interpretativa en la Investigación Educativa
5. Convivencia Escolar Armónica
6. Dirección y Gestión Educativa
7. Enseñanza del Inglés
8. Reconocimiento de las Emociones y su Enseñanza en la Escuela
9. Docencia de la Historia
10. Metodología para la Investigación Educativa
11. Enseñanza de las Matemáticas en Educación Media Superior
12. Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos
13. Matemática Educativa
4. Ciencias de la Educación
5. Formación de Formadores
6. Educación con Énfasis en Formación Profesional y Práctica Docente
7. Procesos de Enseñanza Aprendizaje

Maestría

Competencias para la Formación Docente	Dirección y Supervisión Escolar
Competencia para la Docencia Innovación Didáctica	Liderazgo y Transformación Educativa Liderazgo Pedagógico para Directores en Educación Básica
Competencias para el Desempeño Docente	Innovación en Educación Básica
Metodología de la Enseñanza para la Educación Secundaria	Innovación de la Educación Matemática
Educación Primaria con Enfoque en Competencias en la Enseñanza de las Matemáticas y Español	Innovación y Gestión Educativa
Desarrollo Educativo	Telesecundaria y Medios Educativos
Educación para el Desarrollo Profesional Docente	Educación Física, Deporte y Salud Integral

Intervención para el Desarrollo Educativo	Educación Básica
Intervención Docente	Educación Media Superior
Educación con Intervención en la Práctica Educativa	Educación de la Actividad Física, Deportiva y Salud.
Educación Campo Intervención Didáctica	Educación Histórica
Investigación Educativa	Educación Especial
Investigación y Desarrollo de Innovaciones Educativas	Educación Especial en el Área Auditiva y de Lenguaje
Docencia de las Ciencias Naturales	Interculturalidad para la paz y los conflictos escolares
Docencia para la Educación Básica Ciencias de la Educación	Tutoría Docente
Educación con Especialidad en Docencia	
Pedagogía de la Iniciación Deportiva	
Enseñanza de las Ciencias	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la Dirección de Políticas para el Sistema de Profesionales de la Educación de la DGE SuM (2022).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los programas de posgrado vigentes ofrecidos por las escuelas normales como estrategia para formar profesionales con un alto grado de especialización requieren de grandes esfuerzos por la existencia de distintos factores que obstaculizan el adecuado desempeño de dichos programas. La política pública está centrada en dos acciones fundamentalmente: el otorgamiento de becas y el fortalecimiento de los programas de posgrado de las Instituciones de Educación Superior y los Centros Públicos de Investigación (Calderón, 2017) a través de estrategias como el PRODEP y las promovidas por el CONACYT para obtener apoyos económicos para los investigadores.

Las escuelas normales como IES deben promover los estudios de posgrado además de la formación inicial de docentes, sin embargo, no en todas ellas se cuenta con las condiciones para ello. Como se puede observar en los resultados, solamente hay 69 programas autorizados por la DGE SuM en 19 estados lo que refleja un desequilibrio en la formación de docentes porque mientras en algunas entidades hay varios programas vigentes; en otros no existe oferta

en las instituciones públicas, por lo que, si los docentes desean realizar estudios de posgrado, deberán hacerlo en escuelas privadas.

En cuanto a las necesidades que atienden los estudios de posgrado en las escuelas normales pudiéramos plantear dos niveles: el que respondería a la importancia de formación especializada de los docentes responsables de la formación y aquel que atendería la demanda de los profesores de educación básica para lograr mejoras en su práctica profesional. La información obtenida a partir del análisis documental, refleja que solamente el 7.5% de la oferta, está enfocado en la investigación mientras que, en el caso de estudios de orientación profesional, las temáticas son diversas en nivel de generalidad y en enfoques; en este último caso, sería importante profundizar sobre si son resultado de un proceso de diversificación que resulta indispensable en la ampliación de la cobertura y la atención a distintas poblaciones y demandas específicas o bien, de un proceso de dispersión entendido como el grado de distanciamiento, de un valor o parámetro, es decir, como una separación o descomposición (Reynaga, 2018).

Sobre las condiciones de operación de los programas, la DGE SuM señala para su evaluación, una serie de aspectos muy cercanos a los solicitados por CONACyT para los posgrados de calidad. Existen posiciones encontradas en diversos investigadores sobre los criterios con los que se evalúa un programa, independientemente de la institución de que se trate. Flores (2018) señala:

Las instituciones que controlan los recursos para la investigación en México se tornan en espacios de poder y control del pensamiento universitario y a través de los fondos concursables se compran consciencias, es decir, que todo lo que se dice o se hace en las IES está controlado por el poder económico concentrado en instancias como el CONACyT o la SEP.

Los tiempos de culminación de una investigación se definen administrativamente y orillan a los investigadores, así como a los alumnos de posgrado, a realizar trabajos definidos por el tiempo y no por la solución de problemas, situación que lleva a los actores a considerar como investigación la aplicación y procesamiento de un instrumento que permite verificar lo ya sabido (p.41).

En las escuelas normales que operan programas de posgrado, los responsables que contestaron el formulario señalaron como retos, aspectos que corresponden a la categoría 2: Estructura e infraestructura del programa para la evaluación de los Posgrados de Calidad; entre ellos destacan “los trámites administrativos, el presupuesto económico de las autoridades educativas” (EC1), la falta de autonomía de las escuelas normales (EC2), los tiempos, la infraestructura y el financiamiento (EC3); los responsables señalan limitaciones para el desarrollo de las actividades académicas puesto que, en muchos casos la falta de recursos económicos afecta el intercambio con otras instituciones, el tipo de tecnologías que se requieren como apoyo. Cabe mencionar que, en la búsqueda de las páginas oficiales de las escuelas, la mayoría tiene como página oficial un espacio en Facebook, los correos de los

responsables son personales y no institucionales, muy difíciles de encontrar. Es decir, los recursos son muy pocos y la visibilidad de los estudios de posgrado para su difusión es mínima.

Otro de los responsables señaló “Solo se autorizan programas de posgrado profesionalizantes y debe haber apertura para autorizar los que tienen enfoque hacia la investigación” (EJ4). Es importante mencionar que los lineamientos para autorizar un programa de investigación requiere contar con infraestructura que es difícil cubrir para una buena parte de las escuelas normales; tener una planta docente adscrita a posgrado con características como haber obtenido su grado académico en una institución diferente a la que se desarrolla el posgrado, establecer convenios con otras instituciones, establecer intercambios, entre otros requerimientos, tampoco es la realidad cotidiana que tienen las escuelas y centros de investigación del país.

Cardoso et al. (2012) señalan:

que los principales responsables de la calidad en los programas educativos son los académicos, quienes investigan y propician el aprendizaje, ya que ellos son los principales agentes de la calidad de un programa, debido a que son el enlace directo y tangible entre éste, la IES y la sociedad (p.213).

Sin embargo, las exigencias académicas de la docencia que tienen limitan otras actividades como la investigación, la divulgación y la formación continua que representan factores que limitan el ingreso de las normales al PNPC porque los requerimientos para inscribir sus programas no son cubiertos, particularmente en la participación de investigadores pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores entre otros. Cardoso y Cerecedo (2011) señalan también “que el CONACYT ha establecido criterios de evaluación que en la búsqueda de calidad y eficiencia han desvinculado a las disciplinas relacionadas con la educación” (p. 76). Hasta el momento no existe una escuela normal o centro de investigación pública que posea un programa autorizado como posgrado de calidad.

Los posgrados que requieren las instituciones formadoras de docentes prioritariamente debiesen estar dirigidos a la investigación, desafortunadamente no cuentan con las condiciones necesarias para ello. Habrá que plantear alternativas para realizar un trabajo conjunto entre las autoridades educativas y las escuelas normales que permitan el aumento de programas que respondan a las necesidades del contexto, pero también a la mejora de la calidad de este tipo de estudios.

Las condiciones en las que operan los programas deben mejorarse en beneficio de los estudiantes, de la escuela y por supuesto, de la comunidad.

REFERENCIAS

- Arias, F. (2012). El proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica. 6ta. Edición. Editorial Episteme. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596009.pdf>
- Calderón, R. (2017). Las políticas de calidad en los posgrados en Jalisco, México. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 7(14), 372-383. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672017000100372
- Cano-Rodríguez, J., & Hoyos-Ramírez, G. (2014). La profesionalización como política institucional y como estrategia de superación profesional de los docentes de las escuelas normales. Ra Ximhai, 10(5), 353-371. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134023.pdf>
- Cardoso, E. & Cerecedo, M. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en Educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13(2), 68-82. <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-cardosocerecedo.html>
- Cardoso, E., Cerecedo, M. T., & Ramos, J. (2012). Evaluar la calidad de los posgrados en educación. En M. Serna, y R. Pérez (Coords). Logros e innovación en el posgrado. Pp. 212-221. COMEPO. <https://www.uv.mx/onapo/files/2022/04/Logros-e-innovacion-en-el-posgrado10-anos-de-COMEPO.pdf>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (2021). Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Términos de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de nuevo ingreso. Versión 7.1. <https://www.uv.mx/posgrado/files/2021/03/TerminosdeReferenciaversion-7.1.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (2020). Programa sectorial de educación 2020-2024.
- Fabara, E. (2012). La formación de Posgrado en Educación en el Ecuador. Alteridad, 7(1), 92-105. <https://www.learntechlib.org/p/195311/>
- Flores, J. M. (2018). Retos y contradicciones de la formación de investigadores en México. Educar em Revista, 34, 35-49. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62554>
- Fuentes, S. G. (2016). El crecimiento de los posgrados en educación en Argentina. Notas acerca de la estructura de la oferta y las políticas de evaluación. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 21, 859-900. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000300011>
- López, Y., González, J., & Martínez, J. (2017). La investigación educativa en las escuelas normales de San Luis Potosí: Diagnóstico y alternativas para su fortalecimiento. Ponencia presentada en el primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Mérida (México), <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/3/C200117-J051.docx.pdf>
- Programa sectorial de Educación. Gobierno de México.

[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa Sectorial de Educación 2020-2024.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf)

Plan Nacional de Desarrollo (2019-2024). (2019). Gaceta Parlamentaria. Cámara de Diputados. <http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/64/2019/abr/20190430-XVIII-1.pdf>

Reynaga, S. (El Posgrado en México: Tensiones entre la diversificación y la Dispersión. En M. Serna, y R. Pérez. (Coords) Logros e innovación en el posgrado. Pp.25-31. Consejo Mexicano de Posgrado.

Sánchez, Y., Castillo-Pérez, I., & Martínez-Lazcano, V. (2022). Calidad educativa. Ingenio Y Conciencia Boletín Científico De La Escuela Superior Ciudad Sahagún, 9(18), 42-44. <https://doi.org/10.29057/escs.v9i18.8841>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020

LA INVESTIGACIÓN EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. PLANES DE ESTUDIO 2018 Y 2022.

Erik Antolin Carrillo García

Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”

Maestría en Docencia y Procesos Institucionales

Docente

erikcarrillo@benmac.edu.mx

La investigación en las políticas educativas para la Formación inicial docente. Planes de estudio 2018 y 2022.

Línea Temática: Políticas educativas para la Formación Docente

Resumen

Al inicio de este siglo, las sociedades están experimentando rápidos cambios y manteniendo una crisis en las diferentes instituciones que eran la base de las mismas; en el ámbito educativo esto trae como consecuencia el que se tengan que buscar mecanismos que permitan abordar las problemáticas emergentes; por lo que constantemente se desarrollan reformas a planes y programas de estudio en todos los niveles educativos. El presente estudio se centra en la legislación y normas que dan sustento a las reformas curriculares que se implementan en la educación Normal con el propósito de conocer cómo se plantea la investigación formativa en los planes y programas de estudios 2018 y el 2022 de la licenciatura en telesecundaria.

El presente estudio es parcial, de corte cualitativo, de tipo documental; se analizó la Ley General de Educación Superior, la estrategia nacional de mejora para las escuelas normales así como el programa sectorial de educación 2020-2024, para conocer cuáles son los planteamientos en relación a la investigación que se tiene para la formación inicial en el subsistema de Normales; los descubrimientos en relación a esto es que para la Educación Superior es importante la formación en investigación, pero en lo que respecta al plan de estudios 2022, desaparecen los cursos que alimentan y complementan la investigación formativa, tales como metodología de la investigación, proyectos de intervención socioeducativa e investigación educativa.

Palabras clave: Investigación formativa, formación inicial docente, Legislación y normativa, planes de estudio

Planteamiento del problema

Al inicio de este siglo, las sociedades están experimentando rápidos cambios y manteniendo una crisis en las diferentes instituciones que eran la base de las mismas, estas transformaciones se han dado en los ámbitos, sociales, económicos, políticos, tecnológicos y educativos los cuales han sido de una magnitud considerable debido a las características que tenía la sociedad industrializada y que las llevó a una globalizada, basada en el conocimiento, la información y el aprendizaje como valores de poder.

El análisis sobre el futuro de la educación superior es hoy en día una de las preocupaciones más sentidas en diversos sectores y espacios académicos. Es destacable la necesidad de revisarlos y transformarlos para enfrentar los retos sociales y las demandas asociadas al mundo globalizado.

En la actualidad nos encontramos inmersos y vinculados ante un modelo económico que justifica la implementación de múltiples “reformas” en educación en aras del desarrollo y la calidad educativa; debido a esta situación se han generado e implementado políticas que han modificado a las escuelas normales que tienen en sus orígenes en el siglo pasado y que en la actualidad la tarea de formar profesores para los niveles de educación básica como es preescolar, primaria y secundaria así como posgrado se vuelven complejas, ya que el aspecto de la formación estriba además en el hecho de que estas escuelas son consideradas Instituciones de Educación Superior (IES) y que tienen entre otras funciones, la docencia, la investigación, la difusión así como la gestión y la tutoría.

En el año 2014 se inició una revisión del modelo educativo vigente donde se abordó la educación básica, media superior y de la educación Normal y para el año 2016 surge la propuesta de actualización de planes y programas de estudios.

El caso de las escuelas normales es particular, debido a la configuración de estas a lo largo de su historia, lo cual hace que su transformación no sea cosa sencilla debido entre otras cosas a la tradición inherente a estas, además esto implica en todo momento un conocimiento adecuado y profundo de la realidad, tanto contextual como social de estas instituciones.

Por lo que se requiere conocer cuáles son las normas y leyes que dan sustento a los cambios de planes y programas de estudio, cuáles son los rasgos de formación docente que las reformas curriculares, generan en el 2018 y hacia dónde se dirige el 2022, pensando en los planteamientos que estas tienen para el fortalecimiento de la metodología de la investigación y la formación crítica de los estudiantes como investigadores educativos, así como que asignaturas en ambos planes, fortalecen la investigación formativa en los estudiantes normalistas.

Marco teórico

A efectos de dar cuenta de los objetivos propuestos, se emplearon diversas fuentes documentales, como son la legislación vigente, así como normativas que dan pie a la reestructuración de los planes y programas de estudio para escuelas normales, así como los planes y programas de estudios (PE) 2018 y 2022.

Para lograr una mirada más cercana al impacto de estas reformas en la Formación Inicial Docente (FID), se muestra cómo se plantea para instituciones de educación superior desde la Ley General de Educación superior (LGES) la investigación en las instituciones que tienen esa consideración, así mismo se mencionan los perfiles de egreso 2018 y 2022 en relación a la formación en investigación para los estudiantes ya que la investigación en el contexto educativo constituye una pieza clave para la transformación de la docencia, y el vínculo de la docencia con la investigación requiere consolidarse en la actualidad; por lo que de forma ideal para obtener este resultado, los estudiantes han de adquirir e integrar saberes teóricos, saberes prácticos y articularlos para dar sentido ya que la experiencia y ejercicio en la investigación los requieren, pues gracias a ellos se puede entender la realidad, ejercer la crítica y buscar los medios y posibilidades de transformación de la sociedad.

Se ha observado que la falta de adaptación de estos programas de formación a la gran complejidad de la sociedad del conocimiento que exige iniciativas y propuestas diversas y flexible (Vaillant, Denise y Manso, 2012, p. 12) por ello, es importante definir y adaptar los PE para generar nuevo conocimiento, y pensar en la investigación en los procesos formativos como una forma de renovar la visión que se tienen dentro del Normalismo, además de las teorías y prácticas del conocer que en ella se genera. Desarrollar los procesos de investigación como base de la FID.

Legislación vigente y normativas que dan paso a la reestructuración de los actuales planes de estudio de las escuelas Normales.

Hoy en día, respecto a los planteamientos curriculares y sus metas, hay que considerar la serie de leyes y normas que regulan a las IES las cuales señalan que deben desarrollar y formar en la investigación; para el caso se señala la LGES publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) que entró en vigor el 19 de abril 2021, en donde se menciona en las disposiciones generales que tiene como objeto contribuir al desarrollo social y científico, a través de la formación de personas con capacidad creativa y crítica, así como la generación y desarrollo de capacidades y habilidades profesionales para la resolución de problemas, a través de un diálogo constante entre humanidades, artes, ciencias tecnología e investigación (Nueva Ley DOF 20-04-2021, p. 1). Por otra parte, señala que se promoverá la formación de quienes cursan la educación superior, la libre discusión de ideas donde se lleve a cabo el derecho tanto de estudiantes y personal académico el aprender, enseñar, y divulgar el pensamiento, la ciencia.

En sí, formar e impulsar profesionales con visión científica, con una sólida preparación en sus campos de estudio, responsables y comprometidos con la sociedad.

En el Título Tercero denominado “De la educación superior en el Sistema Educativo Nacional”, Capítulo II, “Del fortalecimiento a la ciencia, tecnología e innovación en las instituciones de educación superior”, Artículo 24, numerales II y III, se pretende la consolidación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la investigación e innovación científica, humanística y tecnológica (Nueva Ley DOF 20-04-2021, p. 15).

Esto con la finalidad de extender hacia todos los sectores de la sociedad los beneficios de la investigación y desarrollo a las que se refiere este artículo, además se señala que las autoridades educativas y las instituciones de educación superior impulsarán, de manera permanente, acciones de divulgación del conocimiento, dando prioridad a la población escolar en todos los tipos y niveles educativos.

En cuanto al capítulo III. De los subsistemas de educación superior, en su artículo 28, menciona que el Sistema Nacional de Educación Superior se integra por los subsistemas universitario, tecnológico y de escuelas normales, señala, que a fin de garantizar una oferta educativa con capacidad de atender las prioridades específicas son de formación de profesionistas, investigadoras e investigadores para el desarrollo sostenible del país (Nueva Ley DOF 20-04-2021, p. 16).

Un elemento importante además de los señalados, es que, en dicha ley, respectivamente la Sección Tercera, “Del Subsistema de Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente” en los numerales I, II señalan que deben formarse de manera integral a los profesionales de educación básica, así como en los niveles de licenciatura, además de desarrollar actividades de investigación, de extensión y de capacitación en las áreas propias de su especialidad (Nueva Ley DOF 20-04-2021, p. 19).

En lo que respecta al Programa Sectorial de Educación 2020-2024 se señala que los PE de estudio se revisarán y adecuarán a las necesidades y desafíos actuales para lograr una educación integral y de calidad desde la primera infancia hasta la educación superior. Así mismo, “se vincularán los conocimientos y aprendizajes adquiridos con el sector productivo y la investigación científica” (Programa Sectorial de Educación 2020-2024).

Con base a lo anterior, el artículo 35 de la LGES señala que la secretaría debe establecer mecanismos de actualización de los programas de estudio de las Escuelas Normales (EN) por lo que se desarrolla a partir de esto la Estrategia Nacional de Mejora para las Escuelas Normales (ENMEN).

Cabe mencionar que en los últimos meses se ha está desarrollando uno de los ejes principales de la ENMEN en donde se da la participación de la comunidad de las instituciones formadoras de docentes para la construcción colectiva de sus PE; se está poniendo énfasis en el debate y propuesta para desarrollar los cursos, contenidos regionales y locales, tratando así de cumplir con los ejes estratégicos 2 y 5 que a la letra dicen:

2. La Escuela Normal y su planeación hacia el futuro, que permitirá impulsar procesos en esas instituciones que respondan a las demandas actuales y futuras del entorno social...” y... 5. Planteamiento de la ruta curricular con lo cual se diseñarán los planes y programas de estudio de las EN desde la experiencia y conocimientos de los actores involucrados. (*Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*).

Por lo que se espera que a través del rediseño curricular entendido como el proceso en que, a partir de evaluaciones locales, regional y nacionales, se replantean, eliminan o incorporan cursos, contenidos o enfoques de un programa de estudios para mantener vigente la FID en las EN y los programas de formación resultante de este proceso haya un acercamiento a la ciencia, al arte y la cultura.

Por otra parte, esta ENMEN, dentro de los ejes, considera al maestro o maestra como profesional de la educación que contribuyen al proceso de enseñanza-aprendizaje como promotores, guías, investigadores y agentes del proceso educativo.

Para esta estrategia se considera como el punto de partida para el diseño, elaboración, ampliación y seguimiento de las acciones para el fortalecimiento del sistema educativo, por lo que la incorporación de las EN a las políticas y programas de educación superior según señala la ENMEN (2018) representó una oportunidad estratégica para iniciar un proceso de mejora, el punto de partida en la transformación pedagógica de la educación normal es la definición del

perfil de egreso del docente que se quiere formar, para desde ahí dar paso al análisis y atención al planteamiento pedagógico.

El Plan de estudios 2018 para la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), presentó los Planes de Estudio 2018 para la formación inicial de los futuros profesores en Educación Básica. Bajo este plan se formarán tres generaciones de estudiantes normalistas antes de dar paso al nuevo plan de estudios en el año 2022.

Durante ese año, para México y el Normalismo, se planteó un nuevo el PE para las diversas licenciaturas, en el cual se proponen tres modalidades de titulación que tienen relación directa con la investigación, a decir son la tesis, el informe de prácticas profesionales y el portafolio de evidencias; para las cuales el proceso en la realización de estas modalidades se requiere por parte del estudiante y del profesorado una serie de habilidades, conocimientos, valores y actitudes para su desarrollo, es decir, habilidades investigativas.

Hoy en día estas escuelas enfrentan nuevos desafíos ya que la Reforma Educativa desde su planteamiento solicitó que se desarrollaran nuevas prácticas pedagógicas y por lo tanto en el modelo educativo se enfatizó en la necesidad de reorientar lo hecho anteriormente refiriéndose a la formación desde los planteamientos de los planes y programa de estudio, para lograr el desarrollo de competencias en los estudiantes normalistas, priorizando el aprendizaje autónomo y su desarrollo integral.

Esto implicó pensar un nuevo perfil que identificara las habilidades, competencias básicas, actitudes y valores de acuerdo con el proceso formativo de la educación superior. En ese momento surgió nuevamente un elemento más que se consideró podría además de fortalecer la formación teórico-práctica, así como la reflexión de la práctica docente el que los “estudiantes normalistas realicen investigación educativa” (SEP, 2017, p. 20). Para Rebolledo (2020) este aspecto es importante ya que la investigación tiene un carácter formativo, se le asocia a la formación en pregrado, por tanto, a la Formación inicial del profesorado, como ejercicio pedagógico lo que permita la aproximación de los estudiantes al inicio en la producción.

Basado en esto, el Modelo Educativo para la educación Normal buscaba generar las condiciones en que se vivía en las escuelas formadoras y ser congruente con los requerimientos del momento en el campo educativo y del país en un futuro próximo.

Respecto a la profesionalización su objetivo era fortalecer “la formación de profesionistas capaces de generar, aplicar e innovar conocimientos de la ciencia y la tecnología, académicamente pertinentes y socialmente relevantes” (SEP, 2017, p. 56) por ello la necesidad de que la planta docente de acuerdo a esos requerimientos a su vez “realizaran investigación, participar en colegiados académicos, tutorías y asesorías académicas” (SEP, 2018, p. 57), es decir, adquirieran o fortalecieran el conjunto de competencias que abordan las actividades que se solicitan a los estudiantes.

El enfoque en el rediseño curricular para las licenciaturas y a partir de la valoración del contexto actual, el conocimiento disciplinar, respecto a las prácticas pedagógicas se señaló se deberían desarrollar las competencias no solo aquellas referidas a la práctica docente, sino al uso de las herramientas de investigación y metodologías de la investigación.

Esto incorporó la fundamentación en diferentes dimensiones y específicamente, su planteamiento respecto a la investigación es el de producir y usar el conocimiento como los principios que conduzcan a reflexionar de manera profunda sobre la forma en que se interpreta, comprende y explica la realidad; sobre todo la ligada a la educación, así como los avances de la ciencia.

Estos son puntos de referencia para entender que el conocimiento cambia, se enriquece e incrementa y a cada día; así, los campos de conocimiento relacionados con la educación avanzan, por ello la importancia de plantear los elementos de los PE transformando sus propias teorías al igual que lo hacen otras disciplinas científicas.

Respecto al carácter y cultura institucional del Normalismo, el argumento para llevar a cabo la actualización del PE se basa en buscar promover que el estudiante de educación normal, al egresar, elija formas adecuadas para vincularse con la diversa información generada cotidianamente para aprender a lo largo de la vida, por lo que resulta importante sentar las bases para que desarrolle un pensamiento científico, de sus condicionantes y efectos, que lo conduzcan a reflexionar, investigar y resolver problemas de manera permanente.

Por lo que el plan de estudios 2018 es una malla curricular, que está constituida por cinco trayectos formativos, que se interrelacionan para lograr el cumplimiento de las competencias genéricas y profesionales establecidas en el perfil de egreso del futuro maestro.

Este plan está conformado por cinco trayectos formativos, esto posibilita identificar las asignaturas como elementos articulados dentro del plan de estudios, entender su posición en la malla curricular y explicar el sentido de los saberes que interactúan en las unidades de aprendizaje de cada curso.

En el trayecto de Bases teórico metodológicas para la enseñanza, se sitúa en el quinto semestre el curso de metodología de la investigación; en el trayecto de formación para la

enseñanza y el aprendizaje, se encuentran tanto el curso de proyectos de intervención socioeducativa en sexto semestre, e Investigación educativa en el séptimo semestre, estás en la LEAT.

El codiseño curricular. plan de estudios 2022.

El rediseño curricular se encuentra enmarcado en la ENMEN como un proceso en el que, a partir de las evaluaciones locales, estatales y nacionales, se replantean, eliminan o incorporan cursos, contenidos o enfoques de un programa de estudios para mantener vigente la formación de docentes en las EN (2018, p. 16.).

Durante el primer semestre del año 2022 se ha desarrollado el rediseño o también denominado “codiseño curricular” a nivel nacional, este tiene su fundamento en la LGE, así como en la ENMEN, por la necesidad de realizar su revisión para que sea congruente con los cambios que se desarrollan en el país y a su vez para que estos tengan la posibilidad de estar en consonancia con las reformas de educación básica.

Este nuevo plan se ha alejado en primera instancia del concepto de competencias y se ha centrado en el enfoque humanista, definido como el criterio de la educación que fomenta el aprecio y respeto por la dignidad de las personas, sustentado en los ideales de fraternidad e igualdad de derechos, promoviendo el mejoramiento de la convivencia humana y evitando cualquier tipo de privilegio de razas, religión, grupos, sexo o de personas. (Programa sectorial de educación 2020-2024-glosario), esto debido en parte a las condiciones sociales que se viven en México durante las últimas décadas que han llevado a la ruptura del tejido social de formas preocupantes.

El objetivo de este rediseño se ubica en lo que se señala como “el camino hacia la educación del futuro, la formación de maestras y maestros se constituye como la columna vertebral de la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales que concibe a los docentes como generadores del conocimiento” (ENMEN, 2018, p.5) por lo que en esta malla se inserta en el sexto semestre el curso de investigación para la docencia, en el trayecto de bases teóricas y metodológicas para la docencia y dos cursos más denominados seminario de titulación, que posiblemente tendrán injerencia respecto al desarrollo de habilidades investigativas.

Esta estrategia es el punto de inicio para el diseño, elaboración aplicación y seguimiento que se da como fortalecimiento de la educación Normal y en sí del sistema educativo. Se llevó a cabo a través de equipos nacionales de diseño por trayecto formativo con la participación de docentes de escuelas Normales del país. Esta es una estrategia de política pública que pretende que a partir del análisis contextual respondan a las características regionales y locales de las comunidades, por lo que se busca situar al docente como un profesional de la

educación, con reconocimiento social de la comunidad que convoca al saber y un agente de transformación que acompaña al educando en sus trayectorias formativas. (2018. p. 8).

Dos de los principios rectores de esta ENMEN, fueron instrumentar metodologías pedagógicas para contar con una sólida formación inicial, así como dos ejes prioritarios:

2. La Escuela Normal y su planeación hacia el futuro, que permitirá impulsar procesos en esas instituciones que respondan a las demandas actuales y futuras del entorno social, a partir de un proyecto humanista, equitativo y democrático.

5. Planteamiento de la ruta curricular con lo cual se diseñarán los planes y programas de estudio de las EN desde la experiencia y conocimientos de los actores involucrados (ENMEN, 2018, p. 10).

Aunado a esto, estos cambios se buscan alinear a La Nueva Escuela Mexicana (NEM) que es concebida como un instrumento del estado para garantizar la excelencia y la equidad en la educación a través del desarrollo permanente de todo el sistema educativo mexicano (ENMEN, 2018) y por lo que la educación Normal seguirá anclada a los cambios desarrollados en educación básica, afrontando aún los retos que se solicitan desde el perfil de egreso.

Discusión

Se ha incorporado pocos cursos relacionados con la investigación en el plan de estudios 2022 y no colocarlos desde el principio de la carrera puede generar un inadecuado acompañamiento hacia los estudiantes para realizar investigación sistematizada en las escuelas de práctica debido a que los elementos conceptuales de la investigación se encuentran en un solo curso: investigación para la docencia.

Así mismo, se ha corroborado que el hecho de plantear las reformas, no precisamente lleva a los cambios señalados desde la LGES y las normativas que estructuran los planes de estudio, sino que tiene que ver con la cultura en investigación que tienen las instituciones para poder llevar a cabo más allá de las asignaturas la investigación formativa, situación que se va trabajando en las escuelas normales, pero que aún con la legislación y normativas establecidas falta realizar un análisis de los requerimientos para desarrollar y fortalecer los perfiles de egreso sobre todo en aquellos relacionados directamente con el desarrollo de investigación en la formación inicial docente ya que habrá que considerar que las Escuelas Normales no se les ha considerado como núcleos importantes para generar cambios desde la investigación educativa, función que tendría que haber sido alentada con los recursos, procesos, preparación y tiempos necesarios (Navarrete, 2015, p.32).

Conclusiones

Se pudo llevar a cabo el proceso de conocer cómo se plantea la formación inicial docente desde la Ley general de Educación Superior y lo que se espera lograr para el Normalismo como Institución de Educación Superior desde los planteamientos ahí sugeridos, en un primer momento.

En lo que respecta al plan de estudios 2018 se considera que hay elementos más amplios para desarrollar las capacidades y habilidades profesionales para la investigación ya que se plantean no solo las competencias que deben ser alcanzadas por los estudiantes, sino que el número de asignaturas, así como sus propósitos están encaminados a fortalecer la investigación formativa en los estudiantes.

El plan de estudios 2018 es más completo no solo en el número de asignaturas, sino que además desde sus propósitos tienen una relación directa con lo establecido en la LGES, sobre todo porque que menciona que deben impulsarse y consolidarse los procesos de enseñanza y aprendizaje de la investigación.

Al comparar las características de los planes y programas de estudio en relación a las asignaturas relacionadas con la investigación formativa se reconoció que la orientación de la política de la educación en relación a la malla curricular 2022, es confusa, ya que se muestra desde la Ley General de Educación Superior, que la investigación en primer lugar no está contemplada para el Normalismo aún y cuando es considerada una institución de educación superior; este plan se encarece, dejando más retos para la enseñanza de la misma, en particular el de impulsar procesos en estas instituciones que respondan a las demandas actuales y futuras del entorno social como un profesional de la educación que contribuirá al desarrollo social como promotores, guías, investigadores y agentes del proceso educativo.

Además, desde el perfil de egreso 2022 se contraponen a dicha meta, ya que las habilidades a desarrollar en relación a la investigación señala que el estudiante habrá de conocer metodologías de la investigación, aplicar recursos metodológicos y técnicas de investigación, así como reconocer los paradigmas de la investigación educativa, sistematizar información, producir saber pedagógico así como comunicarlos en colectivos docentes; se ve disminuido no solo porque desaparece el curso de metodología de la investigación, sino porque solo se inserta un curso en sexto semestre con cuatro horas denominado *investigación para la docencia*, es decir, no solo se aborda tarde en el plan de estudios, sino que posiblemente con los cursos denominados *seminarios de titulación*, se tendrán dificultades para desarrollar los procesos inherentes al desarrollo de la investigación y titulación con los estudiantes.

Referencias bibliográficas

ACUERDO EDUCATIVO NACIONAL (2018). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*. México. SEP

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR. 20 de abril de 2021. *Nueva Ley DOF 20-04-2021*.

Navarrete-Cazales, Zaira (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25),17-34.[fecha de Consulta 23 de Mayo de 2022]. ISSN: 0122-7238. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86941142002>

Programa Sectorial de Educación 2020-2024. (2020). México: SEP

Rebolledo-Rebolledo, Raquel (2020). La investigación en la formación inicial docente de profesores de Historia y Geografía: Galimatías de fines desde los documentos curriculares. REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(40),111-128. [fecha de Consulta 23 de Abril de 2022]. ISSN: 0717-6945. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243164095006>

SEP (2017). *Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*, México.

Vaillant, Denise , & Manso, Jesús (2012). *Tendencias en la formación inicial docente*. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18),11-30.[fecha de Consulta 2 de Junio de 2022]. ISSN: 1510-2432. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643891001>

ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS DE LA FORMULACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN NORMAL

- Nombre del autor. **PIEDAD CID CARRO**
- Institución de procedencia. **ESCUELA NORMAL RURAL “LIC. BENITO JUÁREZ”, PANOTLA, TLAXCALA.**
- Nivel de estudios. **MAESTRÍA**
- Mencionar si es estudiante, profesor o investigador. **PROFESORA INVESTIGADORA**
- Correo electrónico. panikboo@gmail.com
- Línea temática: **POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE**

Resumen

Se presenta el informe parcial de una investigación en curso que, bajo el cobijo de la metodología cualitativa, pretende conocer la forma en cómo se configura, se implementa y se consolida la política educativa a partir de la cual, los sujetos dentro de las escuelas normales orientan su acción y definen el ser del discurso educativo.

La ponencia detalla los avances que se tienen en una primera fase de la investigación, que contempla el análisis teórico- documental de las políticas implementadas en las Escuelas Normales, partiendo de analizar el papel del Estado en la administración del servicio educativo y el trasfondo en el diseño e implementación de las políticas públicas, con referentes obtenidos de diversos estudios que aportan elementos fundamentales para el análisis de las instituciones. Así mismo, se presenta un breve acercamiento a la construcción teórica del significado de administración pública, al análisis del diseño de la política educativa y a los estudios referidos al Nuevo Institucionalismo, confrontando en todo ello, los aspectos más importantes del “debe ser” y el “ser” (lo instituido y lo instituyente), como elementos que definen a la institución, considerando no sólo la cuestión formal/estructural, sino el conjunto de relaciones que los actores involucrados en ella, llevan a cabo dentro del espacio institucional.

Palabras clave: política educativa, escuelas normales, educación normal, nuevo institucionalismo.

Planteamiento del problema

En los últimos años, el Subsistema de Educación Normal ha experimentado grandes cambios, por una parte, debido a la implementación de políticas educativas que han transformado sus marcos de acción y organización institucional. Por otra, debido a que esas reformas puestas en marcha han trastocado la cultura de cada escuela normal, reconstruyendo paulatinamente sus prácticas, así como el sentido y significado que otorgan a ellas los sujetos que ahí laboran, aspecto que resulta primordial en esta investigación, pues se afirma que en las propias instituciones es donde se consolidan los verdaderos cambios educativos.

A partir de 1984, las escuelas normales fueron elevadas al grado de Licenciatura y con ello, a partir de nuevas disposiciones normativas, integradas al grupo de Instituciones de Educación Superior. Desde entonces, se han incorporado a programas implementados por la SEP para la Educación Superior, como el Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP), creado para la formación del personal académico de tiempo completo y varios más que, a partir de la década de 1990, se centran en el logro de la calidad de la educación. Es así que en las últimas dos décadas han asumido como IES los cambios implementados por el Estado, la mayoría, orientados por organismos internacionales interesados en el desarrollo de la economía mundial, cuyo discurso privilegia la globalización, la sociedad del conocimiento y las tecnologías de la información, para centrar un despliegue discursivo que las hace depositarias de la responsabilidad de producir saberes necesarios para el desarrollo y orden social.

Desde esta lógica abierta a la globalización de los mercados, las IES enfrentan nuevas formas de administración y dirección institucional cada vez más parecidas a las empresas, construyéndose paulatinamente entre diversas fuerzas sociales, económicas y políticas que marcan rupturas radicales en su cultura académica especialmente al fomentar el individualismo y la competencia. No obstante, generalizar en un contexto tan diverso como el mexicano es poco prudente, especialmente cuando se sabe que la composición del sistema de Educación Superior engloba tres subsistemas (universidades, institutos tecnológicos y escuelas normales).

Por tal motivo, resulta interesante preguntar si tales cambios ordenados desde políticas que emergen del exterior de las escuelas normales han tenido efectos positivos y destacables para el desarrollo de estas instituciones, los resultados en valores duros pueden ser numerosos y dar cuenta de la realidad actual, no obstante, qué pasa con aquellos elementos culturales y cómo influyen en el futuro de las políticas implementadas, qué sucede con el grupo de profesores que reciben los mandatos y los hacen suyos desde un bagaje de conocimientos,

creencias, ideas y valores propios, que en lo social, son puestos al debate, discusión y negociación.

Si las políticas públicas son reflejo de una visión y perspectiva determinada respecto al modo en el que se debe dar respuesta a una problemática social; también pueden considerarse como alternativas que combinan objetivos y valores en formas diferentes con estrategias definidas sobre el cómo, cuándo y dónde, han de dar solución a las necesidades sociales detectadas.

En ese entendido, la importancia de estudiar el diseño e implementación de políticas educativas en las normales radica en que permite explorar y entender la forma en la que se configuran, se implementan y se consolidan las prácticas que lo integran, caracterizando su complejidad al constituir un rol indispensable para el desarrollo de la Educación Superior, más allá de un conjunto de decisiones autónomas, lineales y racionales; además, reconocerlo como parte de una lucha de discursos de poder gestados en las necesidades sociales, las presiones y los intereses económicos, y relacionándolo de manera determinante a las diversas interpretaciones, las tradiciones y prácticas arraigadas.

Y es que en búsqueda de la calidad educativa, se les pide participar en programas como PROMEP y consolidar la integración de Cuerpos Académicos (CA), pese a los bajos índices que aún presentan algunas normales de contar con personal de tiempo completo y con doctorado, aunado a condiciones contextuales poco idóneas en comparación con las universidades como: limitada autonomía económica y personalidad legal al seguir estando dependientes del Estado; restricción paulatina de la matrícula, docentes con plazas de bajas categorías que no logran arraigarse a su centro de trabajo ante la falta de mejores salarios, conflictos políticos que afectan su desempeño donde destacan las normales rurales, pérdida del liderazgo de los maestros ante el desánimo por la labor docente y de la propia identidad al haber propiciado el acceso de personal con formación indistinta, falta de incentivos a personal que no cuenta con tiempo completo, etc.

Se busca profundizar, por tanto, en cómo la era moderna ha dotado de mayor complejidad a los procesos académicos de estas instituciones, y la forma en la que el sistema de producción capitalista y las políticas neoliberales han influenciado muchos de los programas puestos en marcha en las Instituciones de Educación Superior y especialmente, las escuelas normales.

En ese sentido, la primera fase de la investigación se centra en estudiar los elementos que, desde la administración pública, resultan referente fundamental para el planteamiento de políticas en el ámbito de la educación donde se administra la política del Estado, que, si bien descansa en acuerdos políticos amplios que comprometen al conjunto de la sociedad y a la propia administración gubernamental, se opera en la realidad por seres humanos concretos.

Marco teórico

Como se ha dicho, para esta primera fase de la investigación que es teórica y documental, se acudió a revisar los planteamientos de Peters (2003) para acercarse al estudio de las instituciones desde el campo de la ciencia política; nutriéndose con las ideas de March y Olsen (1997), respecto al Nuevo Institucionalismo, y además, se exploran las ideas de Wilson (1999), quien ha estudiado a la administración describiéndola como una práctica presente en la vida del hombre desde hace mucho tiempo y como una ciencia de reciente creación: “la administración es la parte más obvia del gobierno, es gobierno en acción, es el lado ejecutivo, el operativo y el más visible del gobierno, y desde luego, es tan antigua como el gobierno mismo” (Wilson, 1999:74). Personaje cuyos estudios permitieron, además, profundizar en el estudio de la administración reconociéndola como un campo de conocimiento complejo el cual, en su hacer práctico ha tenido varios enfoques derivados de las exigencias sociales.

Así mismo, fue necesario realizar el análisis en torno a la administración y al papel relevante que tiene para la política como la parte práctica del gobierno, lo que permitió destacar la importancia de articular a ésta con las instituciones, especialmente cuando se reconocen como marcos de competencia políticos y económicos que proporcionan las pautas para el desarrollo social e individual. En este entendido, ante el abanico extenso de corrientes teóricas que existen referidas al estudio de las instituciones, se seleccionó el posicionamiento de Peters (2003), autor que dividió al estudio de éstas en dos vertientes: el viejo institucionalismo y el nuevo institucionalismo, que son por cierto las más reconocidas en el análisis institucional.

Peters (2003) sostiene que el viejo institucionalismo se caracteriza por el legalismo, estructuralismo, holismo, historicismo y lo normativo, como elementos que ayudan a regular el comportamiento del individuo; sin embargo, afirma que el propio desarrollo del pensamiento humano dio lugar al surgimiento de un Nuevo Institucionalismo, resultado de una serie de revoluciones que se dieron en la manera de significar a las instituciones, pero entre el paso del viejo institucionalismo al nuevo, merece la atención la corriente conocida como de elección racional, que comenzó a afirmar que los sujetos actúan dentro de las instituciones bajo su elección, aun cuando la norma restrinja su comportamiento.

Gracias a los aportes de esta corriente, hasta el momento ha podido comprenderse cómo los sujetos comienzan a caracterizarse como actores bien definidos que aceptan, al ser miembros de una organización, las reglas que se les imponen, pero también buscan sus propios beneficios. Se piensan, además, como individuos que se rigen por expectativas que conocen a la perfección, por preferencias que eligen de manera racional para lograr los objetivos que se han planteado.

Mirar más allá de la norma, permitió que en el campo de la política se diera un desarrollo teórico sin precedentes porque al hacer precisiones referidas al sujeto, implicó crear una nueva visión de las instituciones definiéndolas, como espacios de dominación y como ámbitos de confrontación y resistencias, ubicando como aspecto central el comportamiento del individuo.

En este sentido, se empieza a ver la posibilidad de emancipación del sujeto frente a la norma y de esta manera se multiplican los análisis que buscan analizar cómo los intereses, los valores, la cultura y las interrelaciones influyen en la estructura de las instituciones, lo cual ubica al sujeto social, ya no como un ser pasivo, sino como un sujeto social activo y negociante.

Estos nuevos enfoques tendieron a enriquecer de manera sustantiva la comprensión de las instituciones, el papel de los sujetos en ellas y permitieron la consolidación de una nueva teoría que reconocería la importancia del individuo, con toda su historia cargada de visiones, necesidades e intereses que interactúa con el mundo de manera distintiva, que se sitúa como un actor principal en la definición de las instituciones que él mismo ha creado y en las cuales interviene de manera singular.

De tal forma, según Peters (2003), el nuevo institucionalismo nació como un intento de recuperar las virtudes del viejo institucionalismo y de remontar las limitaciones presentes en el análisis conductista y de la elección racional, el nombre fue introducido por March y Olsen en 1984 y se inscribe como un parteaguas cuya principal distinción radicaría en colocar a la acción colectiva en el centro del análisis, al establecer una relación de reciprocidad entre la acción social y su entorno socioeconómico y político.

Por lo expresado con anterioridad, fue posible apreciar que en el estudio de las instituciones han existido algunos supuestos que han pretendido explicarlas como organizaciones que se rigen en base a las normas que están establecidas para garantizar el control, dentro de este enfoque se afirmaba que la institución está sujeta a imposiciones externas que deciden el modo en el que deben operar y funcionar, aspecto que por lo general nos ha remitido a pensarlas como sistemas de actividades controladas y coordinadas que surgen cuando el trabajo es incorporado en redes complejas de comunicación técnica e intercambios que traspasan fronteras más allá de los intereses del sujeto que participa en ellas.

Los supuestos de este enfoque se han venido objetando cuando se ha descubierto que las instituciones, si bien tienden a tomar en cuenta sus planes formales para su funcionamiento, también se encuentran determinadas por procesos informales que están fuertemente influenciados por la convivencia de los sujetos, exhibiéndolas como construcciones sociales que operan en una lógica creada a partir de negociaciones internas donde se establecen simbolismos y mitos que alteran, cambian, modifican, etc. la estructura de las mismas.

Por lo anterior, es viable aseverar que son las instituciones quienes definen las identidades de los individuos, grupos y sociedades, lo cual significa que pertenecer a éstas, es impregnarse de características propias de un colectivo específico y asumir roles que, estando

o no legalmente establecidos, regulan las conductas y las condicionan con dispositivos explícitos o implícitos, de ahí que se establezca que gran parte del éxito organizacional de una institución dependa de otros factores y no solo de la coordinación y control eficientes de las actividades que se rigen por normatividad.

Así pues, reconocer que el funcionamiento de las instituciones no sólo involucra aspectos formales sino también, los referidos a las relaciones entre los sujetos, ha sido una de las causas que han inspirado a los líderes institucionales a fijar su atención en estos espacios de convivencia, estudiar a una institución por tanto, conlleva añadir nuevos actores al esfuerzo analítico, en este entendido tanto agrega a los participantes internos como a los componentes externos reconociendo que son ambos los que determinan la tipología de las reglas institucionalizadas.

Metodología

La investigación en curso es un estudio de caso, que se centra en indagar desde una metodología cualitativa sobre dos aspectos primordiales:

1. Analizar la política educativa implementada en el campo de la formación docente como parte de un proceso que implica un diseño, una implementación y resultados que se orientan por posicionamientos distintos según los sujetos participantes.
2. Comprender el impacto de las políticas educativas neoliberales al subsistema de formación de profesores en el estado de Tlaxcala y de manera particular, cómo se asumen en la Escuela Normal Rural de Panotla.

Así, se planteó para este trabajo de investigación el objetivo fundamental de:

Indagar en el diseño, implementación e impacto de las políticas educativas del subsistema de formación de profesores del Estado de Tlaxcala al respecto de la Escuela Normal Rural “Benito Juárez” de Panotla. Analizando la institución en cuatro fases o momentos: en primer lugar, la construcción de un primer capítulo teórico- conceptual que permita la comprensión y análisis del diseño de políticas, en segundo momento, la elaboración del marco legal constituido como se dijo anteriormente por todos los elementos normativos y reglamentarios que orientan a la institución hacia determinado funcionamiento; en tercer lugar, la elaboración de metodología operativa-funcional, que implica identificar la manera en la que la institución está organizada en su interior y los procesos que se gestan en ella en la interacción cotidiana entre los sujetos y el discurso, finalmente un cuarto momento que profundizará en la perceptivo-subjetiva de los maestros, que se sustentará en la información obtenida en el dialogo con ellos, en relación a su intervención dentro de la institución con el afán de construir el significado que tiene la institución. El propósito es recuperar las creencias los valores que dan vida a la acción de cada docente. Por lo antes dicho, la investigación es un estudio de caso.

Resultados preliminares

Es bien cierto que como docentes frente a grupo, la mayoría de los maestros normalistas han sido ajenos a las teorías existentes sobre el papel del gobierno en la administración pública, además de lo que subyace y fundamenta las políticas educativas y los debates teóricos en torno a las instituciones, a pesar de ser quienes concretizan las propuestas pedagógicas que se discuten, diseñan, norman y programan por el Estado, por eso se considera como primer logro de esta investigación, el acercamiento que se tuvo con este conocimiento, que permite comprender el valor que tiene la administración como función de gobierno y la contribución que han hecho los estudios de teóricos como Wilson y Ferrel para efficientar este proceso.

Asimismo, esta exploración proporcionó elementos para entender los debates que se producen alrededor de las políticas públicas, por cierto, tarea nada fácil, ya que, en el proceso de amalgamar diversos puntos de vista, las diferentes fuerzas sociales ponen a prueba su poder de negociación, así que conocer los análisis realizados por Majone y Lindblom han sido útiles pues ayudó a comprender como las políticas están íntimamente ligadas al proceso histórico en que se inscriben. Y por lo que corresponde a los estudios realizados por Peters, March y Olsen, aportaron cuestiones inexploradas al respecto de la institución y de las posibilidades que se cuentan para adentrarse a su conocimiento.

La revisión de las políticas de formación docente que son las que acapararon la atención a lo largo de la construcción de esta primera fase de la investigación, se sitúan como segundo alcance pues la posibilidad que se tuvo de apreciar, la evolución de la formación del maestro a partir del movimiento de independencia permitió valorarlo como un ámbito inestable, cuyos cambios han respondido a tres fuerzas importantes; por un lado, la impuesta por las corrientes ideológicas prevalecientes en el ámbito nacional e internacional que determinaron un modo específico de mirar al docente y que se expresaron en el propio diseño de planes y programas educativos de este nivel. Otra fuerza la representó las políticas educativas que se implementaron atendiendo no solo a cuestiones teóricas, sino también planteamientos sociales y políticos propios del momento en que se operaban y por último la tercera fuerza la representó la propia cultura que enfatizó o negó el arraigo de ciertas prácticas impuestas en el discurso dominante.

Ante este panorama fue factible en la investigación discernir un tercer alcance, que consintió en ubicar el nacimiento de las normales rurales en el año de 1922 bajo el emblema de una política revolucionaria que intentaba dar respuesta a la necesidad de llevar educación a los pueblos más necesitados cuya intencionalidad fue la unidad nacional y el progreso del país. Colocar este tipo de institución en ese contexto posibilitó percibir su creación como parte de un discurso liberal que ponía en cada una de estas escuelas la responsabilidad del cambio social tan anhelado, instaurando como objetivo de las mismas preparar a estudiantes de

escasos recursos (hijas o hijos de campesinos) para servir a las comunidades rurales y a la población indígena. Atendiendo a este supuesto, se pudo comparar los diferentes planes de estudio identificando la incorporación en su currículo áreas de trabajo y estudio dedicadas a actividades agrícolas y pecuarias, de organización campesina y de otros aspectos relacionados con el buen desarrollo de la vida rural por tanto se pudo entender la existencia de una infraestructura ahora ya en desuso, pero en aquel tiempo necesaria para cumplir con tales fines.

Hallazgos

Se presentan a continuación, los hallazgos a los que ha permitido arribar en la primera fase de la investigación:

1. El estudio de la administración de la educación como tarea del Estado es un tema de interés reciente por la importancia que ha cobrado descubrir cómo eficientar y mejorar los procesos educativos, no obstante esta preocupación los sujetos que laboran en las escuelas formadoras de docentes están al margen de ello, aspecto del que da cuenta la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” donde pese a que los sujetos entienden que existe una normatividad que expresa la existencia de una política educativa y una forma de administrar a la educación, poco conocen sobre los estudios teóricos que se han hecho respecto a estos temas, lo que ha limitado la capacidad para actuar de manera crítica y comprometida en el ámbito educativo.
2. Se identificó que, aunque socialmente se reconoció a las escuelas normales rurales como instituciones importantes en el desarrollo del país, reconocidas por la sociedad que miraba en ellas la oportunidad de superación de muchos jóvenes y señoritas hijos e hijas de campesinos, hoy se inscriben como instituciones distintas, con una perspectiva política que para varios gobiernos puso en riesgo la estabilidad social.
3. Atendiendo a la corriente del Nuevo Institucionalismo que considera la emancipación del individuo frente a la norma, ha sido posible advertir durante la investigación, que tal como lo afirmaban March y Olsen: “los actores políticos no son individuos fragmentados que reflejan su socialización y su constitución psicológica, y actúan para maximizar el beneficio personal, sino individuos que reflejan fuertemente los valores de las instituciones a las que están vinculados” (March y Olsen, 1989, 46).
4. Se encontró que la política educativa enfocada a elevar la calidad de la educación marginó a este tipo de escuelas; pues si bien antes la contemplaban como una escuela que merecía cuidado y atención a la que le otorgaban recursos para las actividades específicas de la formación que brindaba, después la pensaron como centros con fuerte formación política y mínima académica, lo que ha ocasionado la imposición de normas que limitaron su acción.

5. Se encontró a la institución como un conjunto de reglas y creencias que regulan las relaciones de los sujetos al interior de ésta definiendo lo que será permitido o no hacer bajo ciertas circunstancias y condiciones lo que dio cuenta de que hay restricciones informales y formales. Las primeras que son autoimpuestas y que están contenidas en las tradiciones, cultura y ética social, por ejemplo, honestidad, puntualidad, confianza, calidad, integridad, reputación. Y las segundas que son construcciones sociales que se han dado para eficientar el manejo de la institución.
6. Dentro de la institución, cada modo de interacción está regulado por un sistema de pautas institucionales. Pero, además, está influenciado por un sistema institucional más amplio, dentro del cual tienen lugar esas interacciones.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, Luís Felipe. Problemas públicos y agenda de gobierno. México: Miguel Ángel Porrúa, 2007. 285 p. ISBN: 968-842-998-8.
- Bruner, Jerome S. Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa, 2004. 182 p. ISBN: 84-9784-027-5.
- Cicourel, Aaron. El método y la medida en sociología. Madrid: Editorial Nacional, 1982. 305 p. ISBN: 84-276-0599-4.
- Cobb, Roger W. & Charles D. Elder. Participación en Política Americana. La dinámica de la estructuración de la agenda (1972), México: Noema editores, 1986.
- Geertz, Clifford. La interpretación de las culturas. Barcelona, Gedisa, 2006. 387 p. ISBN: 84-7432-333-9.
- Gil, Manuel. Conocimiento científico y acción social. México: Gedisa Mexicana, 1997. 229 p. ISBN: 84-7432-646-X.
- Heady, Ferrel. Administración pública. Una perspectiva comparada. México: Fondo de Cultura Económica, 2000. 541 p. ISBN: 968-16-5171-5.
- Latapí, Pablo. Un siglo de educación en México. México: Fondo de Cultura Económica, 2003. 424 p. ISBN: 968-16-5546-X.
- Lindblom, Charles. Democracia y sistema de mercado. México: Fondo de Cultura Económica, 2000. 504 p. ISBN: 968-16-4918-4.
- March, James; Olsen, Jhoan. Vergara, Rodolfo (introd.) El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política. México: Fondo de Cultura Económica, 1997. 330 p. ISBN: 968-16-5132-4.
- Majone, Giandomenico. Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas. México: Fondo de Cultura Económica, 2005. 240 p. ISBN: 968-16-4925-7.
- Merton, Robert K. Teoría y estructuras sociales. Ed. 4. México: Fondo de Cultura Económica, 2002. 780 p. ISBN: 968-16-6779-4.

- Meyer, John W; ROWAN, Brian. Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia en POWELL, Walter; DIMAGGIO, Paul (comp.). 1999. El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mills, Wright. La imaginación sociológica. Ed.3. México: Fondo de Cultura Económica, 2005. 256 p. ISBN: 968-16-6794-8.
- Parsons, Talcott. El Sistema Social. Alianza Ed. 1988. 529 p. ISBN: 84-206-2326-1.
- Peters, Guy B. El nuevo institucionalismo. Teoría institucional en ciencia política. México: Gedisa Mexicana, 2003. 254 p. ISBN: 84-7432-887-X.
- Pressman, Jeffrey; Wildavsky, Aaron. Implementación. Cómo grandes expectativas concebidas en Washington se frustran en Oakland. México: Fondo de Cultura Económica, 1998. 441 p. ISBN: 968-16-5150-2.
- Powell, Walter; Dimaggio, Paul. El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional. México: Fondo de Cultura Económica, 2001. 580 p. ISBN: 968-16-4958-3.
- Ruiz, José. Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto. Bilbao, España. Ed. 4. 1996. ISBN: 9788474854237.
- Rodríguez, Gregorio; et al. Metodología de la investigación cualitativa. Ed. 2. España: Aljibe, 1999. 378 p. ISBN: 84-87767-56-7.
- Solana, Fernando et al. Historia de la Educación Pública en México. Ed. 2. México: Fondo de Cultura Económica, 2007. 653 p. ISBN: 968-16-0901-8.
- Schwartz, Howard; JACOBS, Jerry. Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad. Ed. 2. México: Editorial Trillas, 2006. 558 p. ISBN: 968-24-7789-1.
- Wilson, Woodrow. El estudio de la administración en SHAFRITZ, Jay; HYDE, Albert 1999. Clásicos de la administración Pública. México: Fondo de Cultura Económica.
- México, SEP (1993) Ley General de Educación. México, D.F.
- México, SEP (1997) Planes y Programas de Estudio de Licenciatura de Educación Primaria.
- México, SEP S/A El Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública, donde se establezca los derechos y obligaciones de los trabajadores dependientes de la SEP.
- México, SEP S/A Reglamento Interior de Trabajo del Personal Académico del Subsistema de Educación Normal de la Secretaría de Educación Pública.

PANORAMA DE LA EDUCACIÓN NORMAL ANTE LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES EN MÉXICO

Mtra. Melina Cano Corona uvasyduraznos@gmail.com

Mtra. Olimpia Maldonado Bautista olimpia.mb@gmail.com

Mtro. Gilgames Zempoalteca Gonzalez tlxdoc009@normales.mx

Docentes de la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” Panotla, Tlaxcala

Línea temática: Políticas Educativas para la formación docente

RESUMEN

La presente investigación analiza el panorama de la Educación Normal a partir de la implementación de políticas neoliberales en México y su relación con las políticas educativas encaminadas a la inclusión de la Educación Normal en la Educación Superior en México. El estudio constituye un análisis de diversos indicadores en las escuelas normales en el periodo de 1994 a 2014, su objetivo es mostrar la manera en que las políticas educativas de este periodo han impactado en la reconfiguración de las Escuelas Normales y en los docentes de educación normal sujetos a los que están dirigidas las políticas educativas de estos veinte años, se toman como indicadores analíticos a las instituciones que integran el Subsistema de Educación Normal, los programas educativos ofertados, el número total de Escuelas Normales por ciclo escolar, las Escuelas Normales por tipo de sostenimiento y por ciclo escolar, la matrícula de estudiantes de Escuelas Normales por ciclo escolar, total de personal académico de Educación Normal por ciclo escolar, personal académico por nivel de estudio y la Educación Normal y la inclusión de la Educación Normal en la Educación Superior.

PALABRAS CLAVE: Políticas educativas, Educación Normal, Neoliberalismo, Educación Superior

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante más de un siglo el normalismo en México se ha ido transformando a través de los diversos acontecimientos históricos, pasando de ser de un oficio a una profesión, en las últimas décadas destaca la influencia de las políticas neoliberales como un eje rector que marca las directrices y las pautas de las políticas educativas implementadas en México y su influencia dentro del magisterio para constituirse como una profesión mediante las Escuelas Normales.

El normalismo ha sido enmarcado por los procesos históricos, políticos y económicos vividos en México, que han ido de la implantación de la educación rural, a la socialista; el proceso de transformación de un país agrario a uno industrializado; la caída del Estado benefactor por la entrada del Modelo Neoliberal; las crisis económicas provenientes de la devaluación del peso y en consecuencia la caída del salario; la globalización; la competencia; y la revolución tecnológica, han marcado el rumbo de la educación en México y por ende la de la profesión de los maestros en México, afectando no solo su preparación sino su papel desarrollado dentro del aula. La evolución en la formación docente parece no estar al alcance de las expectativas que el capitalismo y la globalización han impuesto, evidenciando que la “época moderna” ha sido demasiado convulsa para la educación en este país. Pues a pesar de todas las reformas y los cambios realizados durante más de un siglo “...en México aún coexisten escuelas del siglo XIX, con maestros del siglo XX y niños del siglo XXI” ... (Arnaut, 2004) provocando un rezago significativo en los profesores y alumnos.

Hoy se cuestiona la función social del educador mexicano, pero no desde el ámbito pedagógico, ni académico, si no desde el ámbito social, donde se bombardea de manera negativa en los medios masivos de comunicación la imagen de los docentes, debido a varios factores, entre los cuales podemos ubicar los siguientes: el primero, los bajos resultados obtenidos en la Educación Básica derivados de los exámenes nacionales e internacionales donde han sido evaluados los logros de aprendizaje de los niños mexicanos; el segundo factor son los resultados poco satisfactorios de los egresados de las Escuelas Normales en el Examen para el ingreso al Servicio Profesional Docente, situación que también ha generado que se cuestione la formación inicial de los docentes, el tercer factor son las formas de participación de los docentes en el ámbito social desde puntos opuestos y contradictorios, todas los discursos y representaciones sociales antes referidos, son resignificados y recreados en su práctica cotidiana por los diferentes actores educativos, de tal modo que son producto de una cultura magisterial, es así que el imaginario social de lo que es un maestro en México, tiene que revisarse y analizarse de cómo se han ido construyendo en diversas etapas y espacios la formación de docentes y cómo en el desempeño de los docentes en la práctica educativa, por lo tanto un espacio que cobra importancia son las Escuelas Normales, porque es ahí donde los futuros docentes se apropian de un estilo de docencia tradicionalista o constructivista que propicie el cambio, la transformación o innovación educativa; por lo

tanto solo se abordara para fines de este trabajo de investigación lo relativo a las políticas educativas en las Escuelas Normales en México.

La implementación de políticas y modelos educativos internacionales en contextos locales y regionales de América Latina actualmente han tenido pocos resultados, el sistema educativo mexicano enfrentan diversos problemas que se pueden agrupar en categorías como la del *aprendizaje* en las que encontramos la deserción escolar, la reprobación, la inclusión educativa, la integración escolar y el rezago educativo, otros problemas son relacionados con la *enseñanza*, en estos se encuentra la falta de capacitación de los docentes, la carencia de perfil profesional, dificultades en el desarrollo de competencias docentes y la falta de una evaluación integral del desempeño docente, otros problemas son los se agrupan en torno a la *organización escolar*, a la *infraestructura educativa*, a la *organización del sistema educativo*, a la *organización sindical* y problemas inherentes a las *políticas educativas* (reformas educativas, oferta educativa, cobertura), en este contexto es necesario revisar cuales han sido las tendencias del Subsistema de Educación Normal en cifras durante el periodo de 1994 hasta 2014.

MARCO TEÓRICO

La educación en el marco de la globalización

Es fundamental comprender las principales transformaciones de la relación educativa con los entornos socioculturales, específicamente a partir de la configuración de un orden mundial como la globalización, desde esta perspectiva se busca indagar cuales son los procesos que inciden en la formación inicial de docentes y su relación con los factores sociales, políticos, sociales y económicos.

La transformación de la Educación Normal está inserta en los desafíos de la Educación del Siglo XXI, a través de la reformas educativas implementadas en México se ha buscado reorientar los paradigmas centrados en la enseñanza, se busca replantear la educación tradicional por una educación en que se configuren procesos de mediación del aprendizaje para la vida que le permitan al individuo utilizar herramientas cognitivas, sociales, afectivas y culturales de manera más flexible, que le posibilite adaptarse a diferentes contextos.

Ante un entorno complejo en el que se demanda la integración y articulación de saberes en los ámbitos educativos, culturales y sociales, el docente es un elemento fundamental en el proceso de transformación educativa, la globalización ha traído consigo nuevos escenarios que han cambiado la relación pedagógica entre el docente y los alumnos, con el uso de la tecnología e informática ha emergido la Sociedad del Conocimiento por tanto la práctica docente requiere de habilidades intelectuales que configuren escenarios que faciliten experiencias de aprendizaje basadas en el constructivismo, que enmarca cuatro principios básicos en los que se destaca la autonomía, libertad y creatividad para que el alumno se apropie de un pensamiento crítico.

La evolución en la formación docente parece no estar al alcance de las expectativas que el capitalismo y la globalización han impuesto, evidenciando que la “época moderna” ha sido demasiado convulsa para la educación en este país.

Actualmente las políticas educativas están orientadas hacia la mejora de la calidad, cuyo eje de cambio y transformación está centrado en la acción del docente, en ese sentido se promueve el desarrollo profesional de los docentes desde una perspectiva de organizaciones que aprenden, como las culturas de colaboración y comunidades de práctica, esto supone un cambio organizativo e individual de lo que se entiende por ejercicio profesional.

La formación docente requiere comunidades de aprendizaje, Bolívar (2010) citando a Stollo et al (2005) y Louis y Kruse (1995) refiere que una comunidad profesional de aprendizaje se estructura en torno a estas dimensiones: valores y visión compartidos, responsabilidad colectiva en la educación ofrecida; educación focalizada en el aprendizaje de los estudiantes y en el mejor saber de los profesores; colaboración y desprivatización de la práctica individual; aprendizaje profesional a nivel individual y de grupo mediante la práctica reflexiva colegiada; todas estas acciones están encaminadas a incrementar la capacidad del profesorado como profesionales con el propósito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Una de las dimensiones que se vislumbran en el ejercicio docente es la relativa a la investigación sobre la enseñanza, en particular se han posicionado en el debate académico paradigmas que plantean la investigación de la propia práctica desde un enfoque crítico en el que se plantea que se puede generar conocimiento de la práctica por los propios profesores en sus contextos de trabajo.

Otro paradigma es el hermenéutico que considera a las escuelas como lugares de investigación de los problemas, con profesores activamente comprometidos en el contexto en el que trabajan mediante una acción reflexiva recursiva, sin embargo en este enfoque se plantea cómo diseñar escenarios de trabajo/investigación para situar a los profesores en el centro de la generación del conocimiento y del proceso de uso; del tal modo que tenga que resignificar la noción de conocimiento para la enseñanza desde las perspectivas de los practicantes en relación al conocimiento generado en el campo.

METODOLOGÍA

El objetivo de esta investigación es identificar las tendencias de la Educación Normal respecto a las políticas neoliberales implementadas en nuestro país durante el periodo de 1994 al 2014.

Se utilizó una metodología de corte cuantitativo, el tipo de estudio utilizado en esta investigación es de corte descriptivo, pues busca indagar datos y factores que generan el fenómeno de estudio a través del uso de la estadística, en este caso identificar la incidencia de las políticas educativas a través de la medición de diversos indicadores de la Educación Normal.

Las técnicas que utilizó en esta investigación fue la Investigación Documental, que consistió en la revisión de documentos en torno a la Educación Normal: informes de gobierno federal, datos estadísticos del SIBEN 8.0, artículos de revistas y periódicos.

RESULTADOS

Panorama del Subsistema de Educación Normal: las implicaciones de las políticas neoliberales en México

Una característica del subsistema de Educación Normal es que está conformado por una diversidad de instituciones entre las que están las Escuelas Normales, indígenas, rurales, urbanas, experimentales, beneméritas, estatales y nacionales, los Centros Regionales de Educación Normal (CREN) que ofertan diversos programas académicos Ver tabla 1, todas se fundaron en momentos históricos diferentes, por tanto no responden a un solo proyecto de formación de docentes, por lo que sus condiciones de organización son diversas teniendo desarrollos diversificados y complejos, esto se ve reflejado en sus logros académicos y/o en los resultados obtenidos en la implementación del plan y programas de estudios.

Tabla 1. Instituciones de Educación Normal y programas educativos ofertados

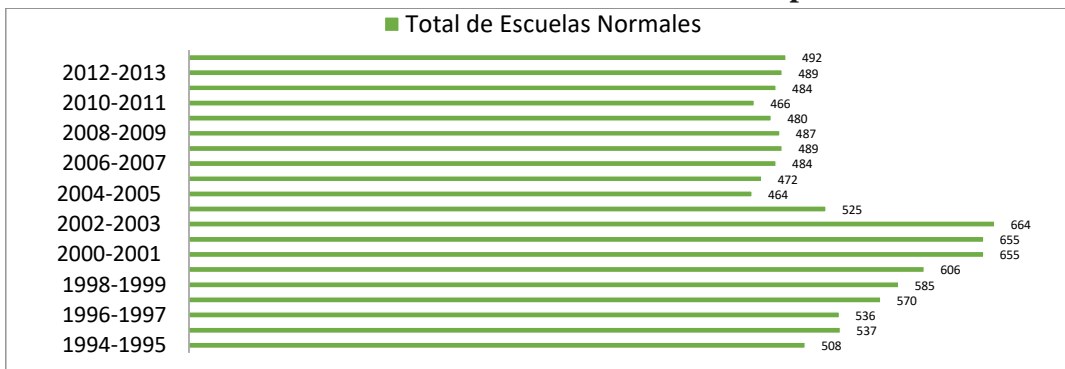
Instituciones	Programas Educativos
<ul style="list-style-type: none"> • Escuelas Normales (EN) • Centros Regionales de Educación Normal (CREN), • Escuelas Normales Rurales, • Escuelas Normales Experimentales, • Beneméritas y Centenarias Escuelas Normales Estatales y Nacionales, • Escuelas Normales Urbano Federales, • Escuelas Normales Superiores, • Centros de Actualización del Magisterio, 	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura en Educación Preescolar • Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe • Licenciatura en Educación Primaria • Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe • Licenciatura en Educación Especial • Licenciatura en Educación Física • Licenciatura en Educación Secundaria • Licenciatura en Docencia Tecnológica

- Escuelas Normales Indígenas e Interculturales,
- Centros Regionales de Formación Docente e Investigación Educativa.

Fuente: Elaboración propia con base a información consultada en la DGESPE (2012)

A continuación, se presenta un análisis del desarrollo de las Escuelas Normales en relación a la evolución de la matrícula escolar, número de escuelas por ciclo escolar, por tipo de sostenimiento y personal académico, esta revisión se realiza a partir del ciclo escolar de 1994, debido a que es cuando se intensifican las políticas neoliberales en México.

Gráfica 1. Número total de Escuelas Normales por ciclo escolar



Fuente: Elaboración propia con base al 1er Informe de Gobierno de la Presidencia de la República (2013).

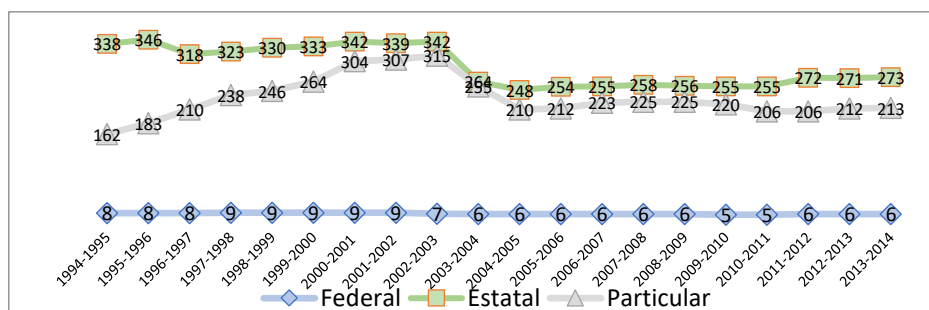
En la gráfica 1 se muestra la información sobre la tendencia que han seguido las Escuelas Normales en el país; en el periodo comprendido entre los ciclos escolares del 1994-1995 al 2002-2003 hay incremento de escuelas normales en sus tres tipos el federal, estatal y particular; pero a partir del ciclo escolar 2003-2004 se presenta un periodo de decremento que no es constante mostrando altibajos en la creación y desaparición de Escuelas Normales, hasta la fecha.

La disminución de las Escuelas Normales tiene como origen la política de reducción de la matrícula, implementada por la SES con base en las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), así lo refiere Avilés (2013) quien señala que este organismo bajo la línea “mejora de la planificación” exhortó a México a que aumente la exigencia para el ingreso a las Escuelas Normales, que establezca un examen de

selección nacional, cree un sistema de estándares de acreditación de para estas instituciones, que los egresados concursen para obtener una plaza e implemente diversos sistemas de evaluación.

Estas directrices se concretaron mediante los Criterios para regular la matrícula de las Escuelas Normales y los procesos de ingreso para el ciclo escolar 2005-2006 emitidos por SES, convirtiéndose posteriormente en una política educativa nacional de reducción de matrícula para escuelas normales tomada por el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) de Educación Superior (ES), establecida en reunión ordinaria del 30 de septiembre de 2008.

Gráfica 2. Número total de Escuelas Normales por tipo de sostenimiento y por ciclo escolar

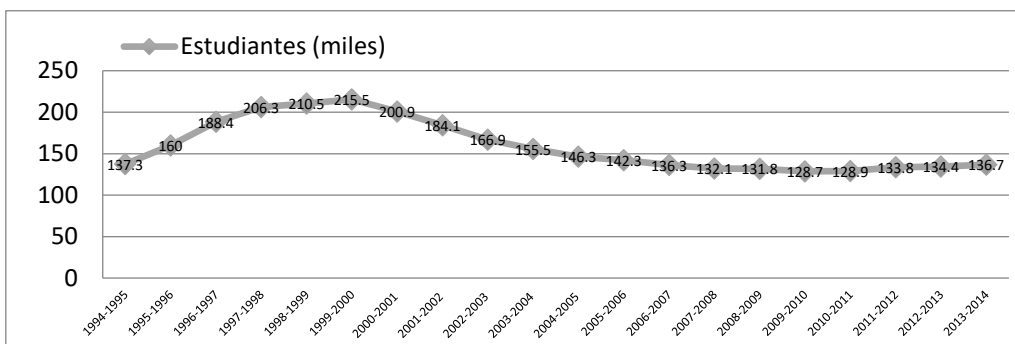


Fuente: Elaboración propia con base al 1er Informe de Gobierno de la Presidencia de la República (2013).

La gráfica 2 muestra que durante el periodo comprendido entre los ciclos escolares de 1994-1995 al 2002-2003 las Escuelas Normales de sostenimiento particular fueron las que crecieron más, representando un aumento del 51.42%, mientras que las Normales de sostenimiento estatal solo aumentaron en un 11.12% y las Normales de tipo federal apenas aumentaron en 1.17%.

En el ciclo escolar 2003-2004 se presentó una disminución muy marcada, las normales particulares bajaron en un 19.05%, por su parte las normales estatales disminuyeron en un 22.81% y normales de tipo federal bajaron un 11.12%; esta tendencia a la baja tiene que ver con la política de reducción de matrícula referida anteriormente.

Gráfica 3. Matrícula de estudiantes de Escuelas Normales por ciclo escolar

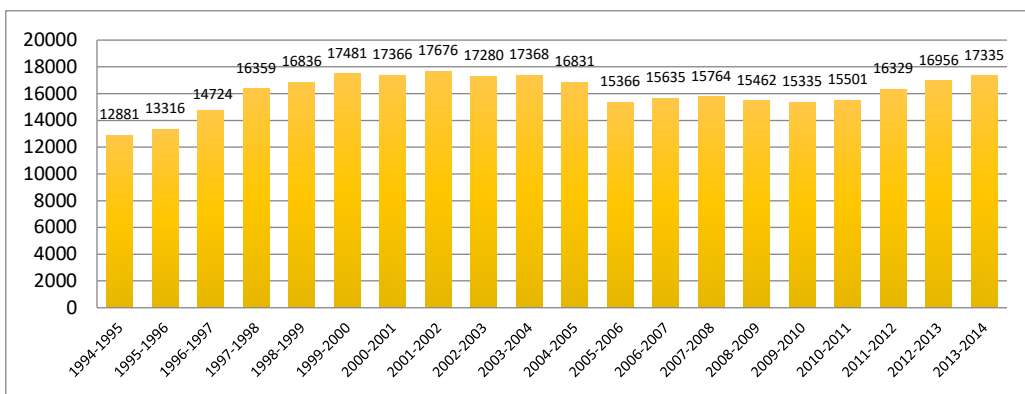


Fuente: Elaboración propia con base al 1er Informe de Gobierno de la Presidencia de la República (2013).

La gráfica 3 muestra la tendencia que ha seguido la matrícula de estudiantes normalistas, entre los ciclos escolares de 1994-1995 al 1999-2000 hay un incremento del 63.71%, sin embargo a partir del ciclo escolar 2000-2001 inicia una reducción notoria de un 3.78%, por lo que no hay una relación directa entre el periodo de disminución de las Escuelas Normales (gráficas 1 y 2) y el periodo de reducción de la matrícula (gráfica 3); es decir la matrícula comenzó a decrecer tres ciclos escolares antes de que disminuyeran las Escuelas Normales, por lo tanto en la práctica las recomendaciones de la OCDE se empezaron a ejecutarse antes de que las formalizaran las autoridades de Educación Superior en el año 2005.

De acuerdo con Hernández (2011) las restricciones para que los estudiantes de bachillerato pudieran acceder a la Educación Normal se intensificaron con los gobiernos del Partido de Acción Nacional (PAN) con los mandatos de Vicente Fox Quesada y Felipe Calderón Hinojosa, en este mismo sentido Avilés (2013) señala que el 2010 fue el año que menor población estudiantil registró este subsistema con una matrícula de 128 mil 900 alumnos, pero paradójicamente al siguiente ciclo escolar 2011-2012 la matrícula volvió a elevarse en un 3.67%, manteniéndose este incremento hasta el ciclo escolar actual.

Gráfica 4. Total, de personal académico de Educación Normal por ciclo escolar



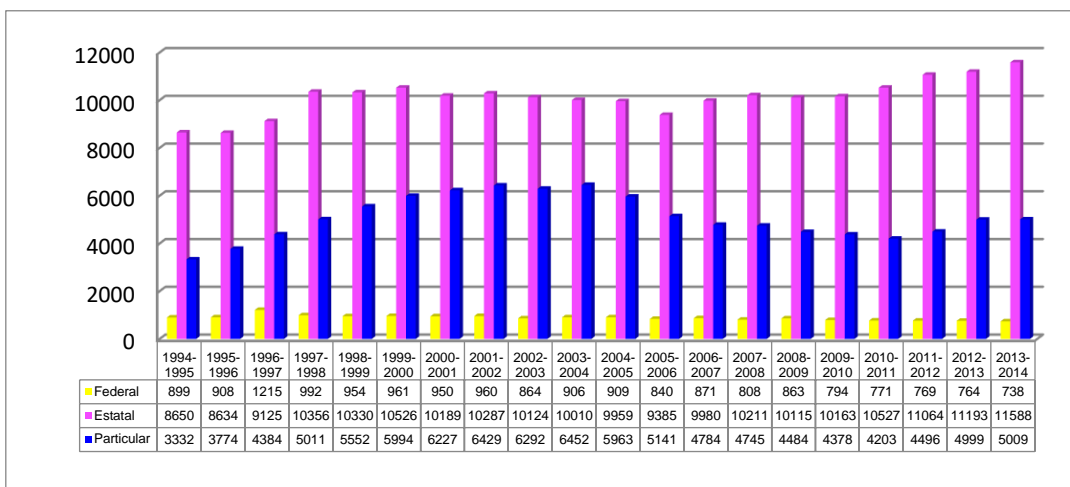
Fuente: Elaboración propia con base al 1er Informe de Gobierno de la Presidencia de la República (2013).

De acuerdo a la información de la gráfica 4, el número de maestros en Educación Normal aumento en un periodo de diez años, comprendidos entre el ciclo escolar 1994-1995 y el 2003-2004; después se observa un decremento constante en un periodo de 7 años, entre los ciclos escolares del 2004-2005 al 2010-2011, finalmente se muestra una tendencia de crecimiento en el personal docente entre los ciclos escolares del 2011-2012 al 2013-2014.

El decremento de docentes de Educación Normal se debe a tres factores identificables uno asociado a la desaparición de Escuelas Normales en el mismo periodo como se muestra en la gráfica 1, el segundo factor fue la jubilación de gran parte de la planta docente de Educación Normal, por contar con la edad para retirarse o por heredar una plaza a un familiar y el tercer factor debido a la implementación de la reducción de matrícula lo que originó la disminución de alumnos, por lo tanto ya no se requerían docentes.

El incremento de docentes en los último tres ciclos escolares se debe al aumento de contratación de personal académico principalmente por honorarios interinatos limitados e ilimitados, lo que se ve reflejado en el tiempo de dedicación a las actividades académicas, siendo los docentes que trabajan por horas el mayor número de docentes que integra la plantilla de personal al haber 8885 en el ciclo escolar 2013-2014, según datos del Sistema de Información Básica de Educación Normal (SIBEN) 8.0.

Gráfica 5. Total, de personal académico por tipo de sostenimiento y ciclo escolar

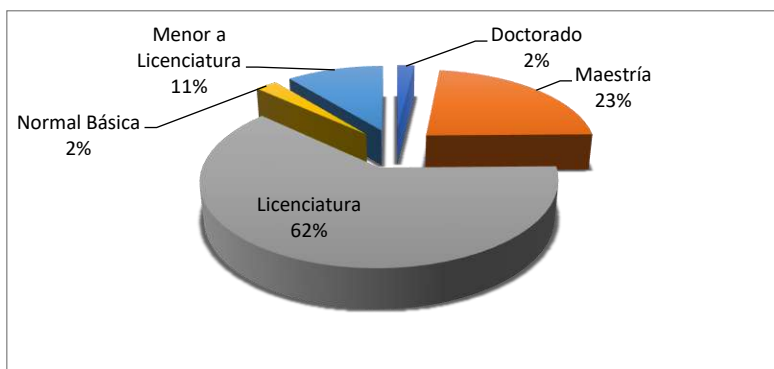


Fuente: Elaboración propia con base al 1er Informe de Gobierno de la Presidencia de la República (2013).

La gráfica 5 muestra que la mayor parte de la planta docente de Educación Normal se concentra en las escuelas de tipo estatal con un crecimiento inconstante pasando de 8650 a 10010 docentes durante los ciclos escolares de 1994-1995 al 2003-2004, este mismo comportamiento presentó el personal docente de las escuelas normales de tipo federal que durante el mismo periodo aumentaron de 899 a 906 docentes, mientras que el personal de las escuelas particulares creció de manera constante pasando de 3332 a 6452 docentes.

Después se observa que el personal académico adscrito a las escuelas normales de los tres tipos de sostenimiento disminuye considerablemente, pero sus tendencias son diferenciadas; mientras el personal docente de las escuelas de tipo estatal presentan una disminución de docentes permanente a partir del ciclo escolar 2005-2006 hasta el ciclo escolar 2013-2014, los docentes de las escuelas de tipo estatal muestran un decremento durante los ciclos escolares 2004-2005 al 2006-2007, posterior a este ciclo hay un aumento de docentes que se mantiene hasta el ciclo actual en las escuelas normales estatales; por su parte el personal de las escuelas particulares presentan una disminución constante entre los ciclos escolares del 2004-2005 al 2010-2011, después se muestra un incremento nuevamente de personal académico entre los ciclos escolares 2011-2012 al 2013-2014.

Gráfica 6. Personal académico de las EN por nivel de estudio, ciclo escolar 2013-2014

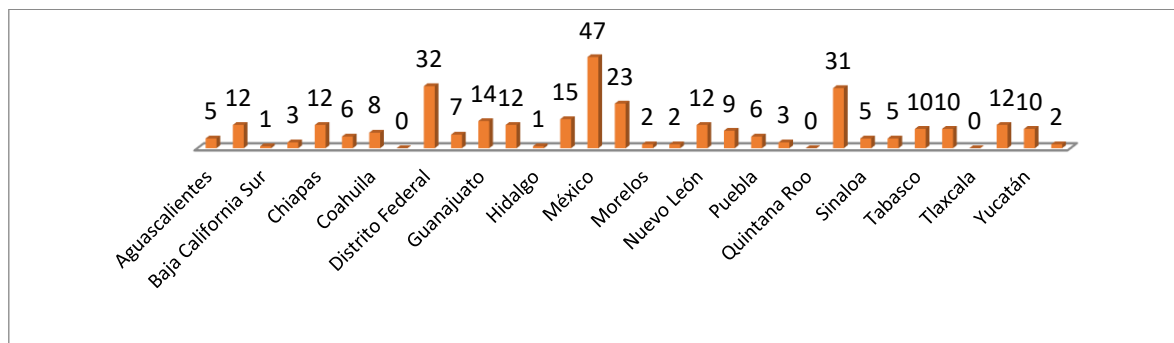


Fuente: Elaboración propia con datos del SIBEN 8.0

La gráfica 6 muestra los tipos de estudios que tienen los docentes que trabajan en el Subsistema de Educación Normal a nivel nacional, hay 1794 docentes que no tienen el grado de Licenciatura, estos representan el 11% del total y que de acuerdo a la normatividad de las Instituciones de Educación Superior (IES) establece que para ejercer la docencia en nivel Licenciatura se debe poseer el grado superior inmediato al nivel educativo que se está elaborando, por lo que esta premisa no se cumple.

Por otra parte, hay 10288 docentes que cuentan con una Licenciatura que representan el 62%, es donde se ubica la mayor parte de docentes, sin embargo, esta formación es muy diversificada, es decir no todos sus estudios son Educación o Ciencias Sociales; hay 3791 docentes con grado de maestría que representan el 23% y solo hay en el país 317 docentes que tienen Doctorado que representan el 2%, porcentaje que es muy bajo en comparación con otros subsistemas de Educación Superior.

Gráfica 7. Personal académico con doctorado por entidad federativa, ciclo escolar 2013-2014

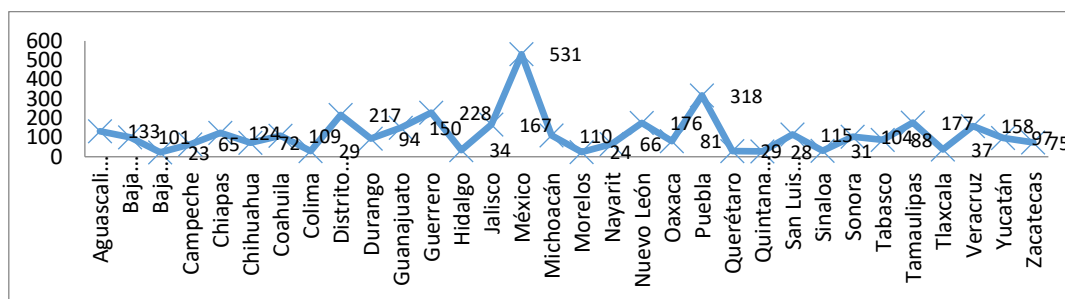


Fuente: Elaboración propia con datos del SIBEN 8.0

La gráfica 7 muestra que los estados de la República Mexicana que tienen mayor número de docentes que laboran en Educación Normal con grado de Doctorado son el Estado de México

con 47 docentes, el Distrito Federal con 32 docentes, San Luis Potosí con 31 docentes y Michoacán con 23 docentes, en contraste los estados donde no hay ningún docente con Doctorado son Colima, Quintana Roo y Tlaxcala; estos indicadores son críticos debido a la ausencia de acciones para lograr las metas establecidas en relación a la capacidad académica, delineada en el Plan de Apoyo a la Calidad y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN).

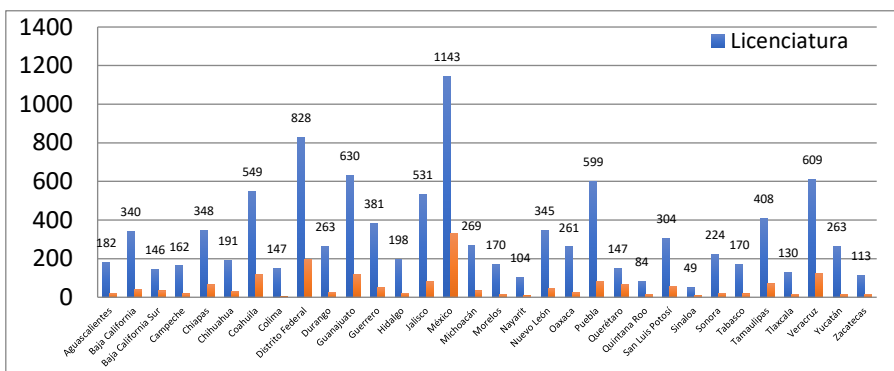
Gráfica 8. Personal académico con maestría por entidad federativa, ciclo escolar 2013-2014



Fuente: Elaboración propia con datos del SIBEN 8.0

En la gráfica 8 se observa que los estados con mayor número de docentes con maestría son el Estado de México con 531, Puebla tenía 318 maestros, Guerrero contaba con 228 maestros y el Distrito Federal tenía 217; mientras que los estados de la República Mexicana con menos docentes que contaban con maestría durante el ciclo escolar 2013-2014 fueron Baja California Sur con 23 maestros, Morelos con 24 maestros, Quintana Roo con 28 maestros, Colima y Querétaro con 29 maestros; el SIBEN solo toma como referencia a los docentes que cuentan con el grado de maestría, es decir que se hayan titulado; sin embargo en las Escuelas Normales hay muchos docentes que han cursado estudios de maestría pero no se han titulado.

Gráfica 9. Personal académico con Licenciatura por entidad federativa, ciclo escolar 2013-2014



Fuente: Elaboración propia con datos del SIBEN 8.0

La gráfica 9 refleja que los estados que tienen mayor número de docentes con Licenciatura son el Estado de México con 1143 licenciados, el Distrito Federal contaba con 828 docentes, Veracruz tenía 609, Puebla tenía 599 y Coahuila tenía 549 y los estados que menos licenciados tienen son Sinaloa con 49 docentes y Quintana Roo con 84; respecto a los estados de la República donde se concentra el mayor número de docentes que tienen estudios menor a Licenciatura son el Estado de México con 332, el Distrito Federal con 195, Veracruz con 123, Guanajuato con 117, en contraste los estados que tienen menos docentes sin Licenciatura son Colima con un docente, Nayarit con 8 y Sinaloa con 9 docentes.

Las instituciones pertenecientes la Subsistema de Educación Normal formalmente fueron incluidas como parte de la Subsecretaría de Educación Superior (Enero del 2005), derivado de esto se implementaron diversos programas para fortalecer su modelo organizacional centrado en tres actividades: Docencia, Investigación Educativa y Difusión Cultural y Extensión Educativa; sin embargo su transición hacia este modelo le ha representado diversos desafíos, sobre todo porque algunas políticas educativas han sido replicadas del modelo universitario a la educación normal.

CONCLUSIONES

A las Escuelas Normales no se les ha considerado como núcleos importantes para generar cambios en las formas de conceptualizar y concretar los procesos de formación inicial de los futuros docentes, tampoco se han delineado estrategias para fortalecer la investigación educativa, como una actividad para producir conocimiento sobre su propio objeto de estudio: la formación docente, función que tendría que haber sido alentada con los recursos, procesos, preparación y tiempos necesarios. Si bien en 1984, las Escuelas Normales adquieren el status de instituciones de educación superior, su destino sigue estando atado a la educación básica. La Secretaría de Educación Pública delinea la normatividad y direccionalidad de las escuelas normales, de modo que en la “realidad” nunca han gozado de autonomía alguna que propicie desarrollo académico para mejorar.

La Educación Normal se encuentra en una encrucijada debido a los cambios rápidos y abruptos en relación a la puesta en marcha de los planes de estudios 2012, 2018 y 2022 se esperan cambios en las políticas públicas de formación inicial, hay un desfase de las necesidades reales de formación y del campo laboral, este análisis evidenció que durante el periodo de veinte años de neoliberalismo la Educación Normal esta falta de identidad propia ante la Educación Superior, porque en esencia el diseño curricular de perseguía era reproducir las políticas educativas neoliberales como la Movilidad académica, que es parte de la internacionalización, la Tutoría actividad institucionalizada en el ámbito universitario, un enfoque por competencias herencia de las escuelas tecnológicas y universidades actualmente, hoy tenemos que repensar en otras alternativas de formación, que conlleven a la transformación y la innovación en las formas de educar a los estudiantes normalistas, una de estas rutas podría ser bajo el modelo educativo de la Escuela Nueva, u otros modelos que eviten los procesos educativos estandarizados, y configurar escenarios educativos tendientes a fortalecer la capacidad reflexiva, crítica, propositiva e innovadora de la comunidad normalista con una identidad propia que le permita transformar profundamente las prácticas educativas del sistema educativo mexicano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avilés, K. (2013). Con Felipe Calderón se redujo la matrícula en Normales. La OCDE aconsejo regular el número de alumnos en las escuelas formadoras de docentes. [Periódico La Jornada. Sección: Sociedad y Justicia. Miércoles 2 de Enero. México, D.F. p.29](#) Consulta realizada el 12 de Mayo de 2014 en <http://www.jornada.unam.mx/2013/01/02/sociedad/029n1soc>
- Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Comunidad, reforma y cambio En Cuadernos de Discusión, N° 17. SEP. pp. 2-15
- [Bolívar, A.](#) (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación - Volumen 8, Número 2
- [Hernández, M. P.](#) (2011). [En defensa del normalismo. Periódico La Jornada. Sección: Opinión. Sábado 24 de Septiembre. México, D.F. página 31.](#) Consulta realizada el 30 de Agosto de 2013 en <http://www.jornada.unam.mx/2011/09/24/opinion/017a2pol>
- Presidencia de la República (2013). Ier Informe de Gobierno 2012-2012. México con Educación de Calidad. Anexo Estadístico. México.
- SEP, (2011) Documento base para la consulta nacional. Reforma Curricular de la Educación Normal: Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe. Dirección General de Educación Superior para profesionales de la Educación/Subsecretaría de Educación Superior. México, D.F. pp. 1-40
- (2014) Documento base Educación Normal. Foros de Consulta Nacional para la revisión del Modelo Educativo. Plan integral de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el Sistema de Normales Públicas.

MODELO DE EVALUACIÓN CONACyT: LÍMITES Y ALCANCES DEL DOCTORADO EN EDUCACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO

Cinthia Jessica Sánchez Serrano

Escuela Normal Superior de México

Doctorado

Profesor- Investigador

cinthia.sanchez@aefcm.gob.mx

Línea temática: 9. Políticas Educativas para la Formación Docente

RESUMEN

Las políticas educativas, han tratado de conformar una cultura de la evaluación de los programas de posgrado en todas las Instituciones de Educación Superior que estén comprometidas con el mejoramiento continuo y la búsqueda de la excelencia y pertinencia de este nivel. La presente investigación parcial, tiene como objetivo analizar a través de la autoevaluación los límites y alcances del programa del Doctorado en Educación(DE) de la Escuela Normal Superior de México(ENSM), por medio de un enfoque mixto bajo la metodología evaluativa del Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC) (categoría 2). Los resultados establecen; que el programa es pertinente y de impacto social, se debe considerar la posibilidad de impartirlo en modalidad mixta y reestablecer la carga horaria de trabajo independiente. La planta docente tiene formación pertinente y de calidad, es importante seguir ampliando la adscripción de docentes al programa. Las LGAC están vinculadas con los Cuerpos Académicos, por último la infraestructura y servicios atienden a la comunidad adecuadamente no obstante son insuficientes. A manera de conclusión el ejercicio de autoevaluación permitió ser una guía en la toma de decisiones de manera que pudo enrumbar el destino del programa del DE permitiendo acciones de mejora.

Palabras clave: Evaluación, política educacional, posgrado, programa de formación

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante muchos años la política del sistema educativo mexicano, centró la mirada en atender la cobertura y el acceso a través de la oferta educativa, primordialmente en el nivel básico y superior. Desafortunadamente, en contraposición la oferta de programas de posgrado era muy reducida y estaba centralizada en muy pocas instituciones, llegando a propiciar que los estudiantes no tuvieran la oportunidad de acceder a estudios de posgrado y que en ocasiones la formación estuviera desarticulada con las necesidades actuales y nacionales (Sánchez, 2012).

Los primeros setenta años correspondientes al siglo XX, los estudios de posgrado en las políticas del sistema educativo, denotaban una falta de identidad y consolidación, de tal manera que no había referencias explícitas y documentadas de una política integral específica de desarrollo del posgrado (Sánchez, 2012), en particular en las escuelas normales y específicamente en la Escuela Normal Superior de México. No obstante este nivel educativo siguió el crecimiento de la educación superior, desarrollándose (Fernández, 2017) durante los años setenta y específicamente en los ochenta y noventa.

Hablando de los años noventa, se presenta la época de la modernización y con ella la visión de la cobertura con equidad, calidad, eficacia, eficiencia y pertinencia que se insertó en el discurso de la política educativa (Martínez, 2001) y pese a que la oferta de programas se intensificaban, las políticas operaban con poca orientación respecto del sentido educativo que debían seguir, de tal manera que se fue construyendo y conformando un posgrado mexicano complejo, diversificado, y diferenciado, Por esta circunstancias se cambia el discurso político, y cambian la visión a privilegiar la evaluación de los posgrados, lo que se traduce en la creación de los padrones de programas de calidad: el Padrón de Excelencia (1991 a 2000), el Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional y su Padrón Nacional de Posgrados (2001 – 2006) y el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (2007 a la fecha) (Sánchez, 2012).

Desafortunadamente, la complejidad del objeto de evaluación, ha incidido, en ejecuciones y acciones equivocadas, producto de la falta de perspectiva y de conocimiento sobre la materia, orientándose a revisiones parciales del sistema en un intento de facilitar el proceso evaluativo, creando un escenario donde la academia vive en una condición de jaque (Valencia & Karam, 2015), como la erosión de la actividad de las comunidades académicas (Arribas, 2017) o el surgimiento de tensiones económicas y organizacionales entre las políticas públicas y las instituciones que ofrecen los programas de posgrado (Cabrerero et al., 2006).

Esta visión de la evaluación se deriva fundamentalmente de los planteamientos establecidos por organismos internacionales, que desafortunadamente originaron esquemas y modelos prescriptivos homogéneos, que se encuentran presentes en todas las estrategias, políticas y normas institucionales que guían las actividades del posgrado en México, sin importar la diversidad e inequidad de condiciones de las instituciones que conforman el sistema de educación superior. No obstante, estas políticas evaluativas de los programas de posgrado, permitieron crear, dado el crecimiento caótico, diversificado y diferenciado de la oferta de

programas de posgrado, una regulación en que la dinámica fuera más coordinada y eficaz, proponiendo diversos modelos de evaluación dentro de ellos se encuentra el establecido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (Sánchez, 2012).

Por tanto, la presente investigación parcial, tiene como objetivo analizar a través de la autoevaluación los límites y alcances que presenta el programa del Doctorado en Educación (DE) de la Escuela Normal Superior de México (ENSM), por medio de un enfoque mixto, sustentado bajo la metodología evaluativa del Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC), con la finalidad de buscar acciones que permitan la mejora permanente del mismo, la posibilidad de hacer un reconocimiento público y ofrecer información clara y transparente del programa. Sin duda alguna la aplicación de este modelo generó cambios en las prioridades y dinámicas del posgrado y en las relaciones entre los actores involucrados (Sánchez-Saldaña, 2004), no obstante la ENSM, tiene el compromiso y responsabilidad de evaluar los resultados de los procesos académicos y administrativos, de los programas de posgrado que ofrece, en este caso en particular del Doctorado en Educación, ya que representa además de una de sus funciones más relevantes, un importante compromiso social de preparar doctorantes comprometidos con el desarrollo de su ambiente, con las competencias y conocimientos necesarios que les permitan contribuir con el bienestar de la sociedad en la que se encuentran inmersos afrontando un entorno altamente cambiante (García et al., 2017).

MARCO TEÓRICO

Los programas de posgrado que se ofrecen deben tener el compromiso, responsabilidad y la obligación de formar y desarrollar egresados con elevados niveles de calidad, capacidad y eficiencia (Gómez, 2017), para que puedan cubrir las necesidades y demandas del mercado de trabajo en el que se encuentra incorporado el estudiante, asimismo, sean capaces de generar y participar activamente en los procesos de cambio requeridos por el entorno social. Para que pueda cumplirse, las IES deben desarrollar a su vez, la capacidad de autocrítica y de autoevaluación a sus correspondientes programas, la cual permitirá realizar los ajustes o reorientaciones académico-administrativa de una manera integral.

Dicho de otra manera, la importancia de asumir una política de la evaluación de resultados de los procesos o actividades académicas – administrativas, radica principalmente en contar con información relevante para identificar las fortalezas, debilidades, límites y alcances existentes con la finalidad de buscar acciones que permitan la mejora permanente de las mismas (García et al., 2017). Valencia y Vallejo (2015) establecen que las incursiones en el aspecto de la calidad tienen un cómplice inevitable y sumamente valioso denominada la evaluación. Para las políticas educativas el ejercicio de ésta se ha convertido en un valioso instrumento y medio para conocer las actividades de las partes que conforman el sistema educativo permitiendo el seguimiento y

valoración de los resultados obtenidos, en aras de mejorar los procesos que permitan obtener las metas o propósitos institucionales.

La evaluación es una actividad que “consiste en valorar algo de acuerdo a determinados estándares, y de algún modo, constituye un hecho consciente de hacer apreciaciones acerca del estado de cosas que guarda el desarrollo o desempeño de personas o de actividades, de acuerdo a la experiencia o en concordancia con la interpretación de ciertas medidas o parámetros” (García, 2008, citado en García, et al., 2017, p. 119). En el caso de los programas de posgrado, generalmente surgen estudios relacionados con su seguimiento cuyo interés radica en conocer si trabajan en los campos para los que se preparan y si existe demanda de sus servicios profesionales por parte de los diferentes sectores de la sociedad, elementos necesarios para verificar la pertinencia social del programa ofrecido, para lo cual existen diversos modelos establecidos por la política educativa vigente.

Dentro de los modelos evaluativos se encuentra el establecido por la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), quienes iniciaron la operación del Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN) SEP-CONACyT, cuyo objetivo es impulsar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de los programas educativos de posgrado que ofrecen IES, del país. Uno de los componentes del PFPN es el Padrón Nacional de Posgrado (PNP) que, establecido en 2002, indica las orientaciones y el marco de referencia para el diseño y el fortalecimiento de programas educativos de posgrado. Constituye el instrumento del gobierno federal para reconocer la buena calidad de los mismos y representa un elemento para la rendición de cuentas de las IES, en virtud del reconocimiento público a la calidad de su oferta educativa de posgrado (CONACyT, 2021).

Asimismo el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), actualmente Sistema Nacional de Posgrado, es un esfuerzo que el CONACyT y la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), reconoce los esfuerzos de las instituciones y centros de investigación que promueven la colaboración entre la comunidad, para la atención de las problemáticas científicas y sociales prioritarias del país y del mundo.

Los procesos de evaluación y seguimiento son componentes clave del PNPC que posibilitan hacer un reconocimiento público y ofrecer información clara y transparente de los programas hacia la ciudadanía, que cumplen con los criterios de una cultura de la evaluación y retroalimentación continua, pertinencia científica y social, así como de cumplimiento de protocolos de ética en la investigación, inclusión y prevención del acoso (CONACyT, 2021, p.8). En la actualidad, la evaluación asume un papel relevante para determinar el grado en que los programas educativos contribuyen al logro de los objetivos sociales de la educación.

METODOLOGÍA

La existencia de las diferentes corrientes de interpretación conceptual y metodológica, forman parte del fundamento para considerar a la evaluación de los programas educativos como un campo de estudio independiente no solamente en el marco del conocimiento pedagógico, sino también filosófico y administrativo entre otros. De esta manera el enfoque que se utilizó para la presente es mixto (con preponderancia en lo cualitativo), bajo la metodología evaluativa del Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC), la primera representa un conjunto de procesos “sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno” (Hernández-Sampieri & Mendoza, citado en Hernández et al., 2014, p.534). Con relación a la metodología evaluativa del PNPC, consiste en establecer rasgos (véase la Tabla 1); categorías, supuestos, criterios, indicadores, preguntas para la reflexión y medios de verificación y así promover la retroalimentación y el diálogo constructivo entre el comité de pares y las personas responsables de la Coordinación de los posgrados, para analizar y apoyar al programa en sus propósitos, medios y resultados (CONACyT, 2021)

Tabla 1

Estructura del Modelo PNPC

	RASGO
Categoría	Sintetizan los principales rubros de análisis de las condiciones que el programa debe satisfacer para su ingreso o permanencia en el PNPC
Supuesto	Hechos, condiciones o situaciones constatables en el funcionamiento del programa que contribuyen en forma significativa a mantener los niveles de calidad, rigor científico, pertinencia y resultados.
Criterios	Norman la tendencia de una actividad tipificada en el programa desde su planeación, procesos y resultados. Son verificables, pertinentes y específicos con capacidades orientadoras y predictivas.
Indicadores	Parámetros cualitativo o cuantitativo para medir hasta qué punto se consiguen los objetivos fijados previamente en relación al criterio a valorar respecto de las actividades contempladas en las categorías del PNPC.
Preguntas para la reflexión	Preguntas exploratorias que pueden facilitar el análisis de la situación actual del programa, su proyección y trazar iniciativas de transformación para el futuro del programa.
Medios de verificación	Identificación de los documentos probatorios y las evidencias que son importantes incluir como parte de la documentación de la solicitud.
Plan de mejora	Documento que integra las recomendaciones y juicios de valor de la evaluación para su atención, incorporando las estrategias, decisiones y cambios que se integran en cada una de las categorías evaluadas, de acuerdo con el nivel, grado y orientación del programa

Nota: Estructura del modelo de evaluación del PNPC, donde se marca categorías, supuestos, criterios, indicadores, preguntas para la reflexión, medios de verificación y plan de mejora.

Este proceso metodológico de evaluación del CONACyT, es una de las etapas más relevantes, pues “consiste en un ejercicio colegiado y colaborativo de introspección realizado por la institución, bajo una visión crítica e imparcial sobre el programa de posgrado. El objetivo principal es lograr un reconocimiento de las condiciones en las que se encuentra el programa de posgrado y como se piensa desarrollar a corto, mediano y largo plazo” (CONACyT, 2021, p. 28).

RESULTADOS

Para la presente, se muestran los resultados de la categoría 2 denominada Estructura e infraestructura del programa, con sus 4 criterios (plan de estudios, núcleo académico, líneas de generación y/o aplicación del conocimiento e infraestructura del programa), se ha seleccionado esta categoría porque la ENSM a partir de los resultados obtenidos, podrá apreciar, analizar y tomar decisiones inmediatas – internas y así dirigir acciones de apoyo para mejorar con base en la reflexión, compromiso y profesionalidad.

Categoría 2, criterio 3: Plan de estudios (Análisis de pertinencia del programa, fundamentación, objetivos y metas, perfil de ingreso, perfil de egreso, contenidos temáticos, mapa curricular, idioma, opciones de graduación).

Un criterio para el análisis de la pertinencia del DE, es su comparación con la oferta actual de doctorados relacionados con el campo, a nivel nacional como internacional, esta comparación se realiza en dos parámetros: las características de los doctorados en educación que se ofrecen, y los avances en el ámbito del campo de la investigación educativa medida en su posición con respecto al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), y en el ámbito de la visión prospectiva. En total se contabilizaron 40 doctorados relacionados con el campo educativo, que se ofrecen en un total de 37 instituciones, de las cuales 26 son IES Públicas. De estas 26 IES, 4 son escuelas normales. Las escuelas normales que tienen un programa de doctorado reconocido por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) son 3; la cuarta escuela normal ofrece doctorado interinstitucional en convenio con la Universidad de Jaén, en España.

De los 40 programas de doctorado, 23 tienen reconocimiento PNPC. Sólo 3 alcanzaron el nivel de reconocimiento internacional, y 5 son considerados como consolidados. En términos relativos, el 70% de los doctorados en el campo registrados en el PNPC, están en el proceso de crecimiento y un impacto favorable que está en construcción. Las IES privadas que ofrecen doctorados en el campo educativo son 14. En este conjunto se consideraron 3 instituciones

privadas que no forman parte del PNPC, pero que son instituciones elegidas por el núcleo académico del posgrado de la ENSM. Los doctorados en el campo educativo son mayoritariamente presenciales, 27 instituciones ofrecen esa modalidad, 6 programas son mixtos, y 7 son programas en línea. Finalmente un último análisis del tipo de programas de doctorado en el campo educativo que se ofrecen a nivel nacional, revela que de los 40 doctorados 36 tienen una vertiente de investigación y sólo 4 son profesionalizantes.

Con relación a la **fundamentación, objetivos y metas**, este programa está sustentado en el marco normativo, legal y de política educativa del momento histórico de su creación, se vislumbraban en los fundamentos del DE (Artículo 3º Constitucional, General de Educación, Estatuto Orgánico). También tiene una fundamentación en principios Filosóficos, Pedagógicos y Epistemológicos y en tres principios como son; la investigación educativa, la mejora cualitativa de la práctica profesional y la intervención en los procesos de formación. Los **objetivos y metas** están en concordancia con la formación y el impacto social. Respecto al **perfil de ingreso** muestra la pertinencia del diseño en relación con el proceso de selección, y con ello haber incorporado estudiantes que han mantenido un ritmo sostenido de estudio a lo largo del programa (14 egresados de 15 aceptados). El **perfil de egreso** se sustenta en la transversalidad del conocimiento para resolver los retos, mediante la articulación de capacidades entre las humanidades, la ciencia y la tecnología para contribuir a la solución de los problemas identificados en los PRONACES y demostrados en sus tesis de grado.

Los **contenidos de este programa**, está conformada por seis Núcleos Temáticos y tres Ejes de Formación, los que a su vez se articulan con seis Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento, de las cuales se desprenden todos los espacios curriculares. Los núcleos temáticos son los siguientes: Teoría, Filosofía e Historia de la Educación (TFHE); Sociedad, Política y Educación (SPE); Gestión Educativa y Escolar (GEE); Procesos de Formación y Prácticas Educativas (PFPE); Educación y Diversidad en el Concierto Internacional (EDCI); y Tecnología e Innovación Educativa (TIE). Los ejes de formación son el Epistémico-metodológico; Básico; y De concentración y construcción. Estos ejes son guía y articulan el trayecto formativo del doctorante, particularmente en la formación teórica y metodológica. Las LGAC son: Formación docente; Didácticas específicas; Educación para la diversidad; Gestión y política educativa; Prácticas educativas; y Las TIC en los procesos de formación docente. Con relación a las asignaturas se organizan de acuerdo a los ejes temáticos, y a la especialización que los participantes van adquiriendo en el programa, son preponderantemente seminarios, clasificados en 3 tipos: general, específico, teórico-metodológico, e instrumental. Esta clasificación obedece al tipo de construcción epistémica que se espera del estudiantado. También destaca en este último aspecto los seminarios que permiten el desarrollo de la investigación, para lo cual se señalan en el diseño de manera explícita las fases de avance en la elaboración de la tesis (FAET). Para la asignación de los créditos a cada uno de los seminarios que integran la Malla Curricular del Doctorado en

Educación, así como para el total de estos, se tomó como base el Acuerdo 279 (DOF, 2000). El doctorado queda integrado por 130 créditos académicos, y 1568 horas bajo la conducción de un académico.

Respecto al **mapa curricular** muestra una estructura horizontal basada en ejes de formación: básico, epistémico metodológico, y de concentración y construcción. La progresión de estos ejes obedece a una mayor construcción de autonomía, de tal suerte que el currículo empieza a mostrar rasgos de flexibilidad a partir del segundo semestre. El eje de concentración y construcción recupera los diversos planteamientos de cada uno de los ejes, brindando dinamicidad al diseño curricular. La organización vertical está organizada por semestres, del primero al cuarto semestre se cursa una asignatura de cada uno de los ejes de formación, con excepción del 7° y 8° semestres que están consagrados exclusivamente al trabajo de tesis, y a los exámenes de candidatura y de grado. En el segundo, tercero y cuarto semestre se alternan seminarios comunes a todo el grupo con seminarios optativos, fuertemente vinculados a las líneas de generación y aplicación de conocimiento (LGAC) del programa. Por último, uno de los requisitos para la obtención del grado es la acreditación de la comprensión lectora de **dos idiomas extranjeros**, de los cuales 14 doctorantes presentaron los comprobantes solicitados para continuar con su **obtención del grado**, cabe aclarar que la única opción que ofrece este doctorado es el examen de grado, habiendo cubierto la totalidad de los créditos y habiendo presentado el examen de candidatura.

Categoría 2, criterio 4: Núcleo académico

El núcleo académico del DE está conformado por docentes que atienden los espacios curriculares, fungen como Directores de Tesis y forman parte de los Comités de Asesoría. El núcleo académico básico, está conformado por 17 docentes (asesores y docentes frente a grupo), el núcleo académico extendido está conformado por 14 docentes que fungen como lectores externos y miembros de sínodos, siendo un total de 31 docentes. Todo el núcleo en general cuenta con grado académico y cédula de grado correspondiente al nivel que se imparte, 4 de ellos pertenecen al nivel I del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), 15 son PRODEP, 17 pertenecen a Redes de Investigación Nacionales e Internacionales, 2 tienen estudios Posdoctorales y 3 los están concluyendo, 13 pertenece a Cuerpos Académicos de la ENSM, 5 pertenecen al cuerpo directivo, 12 docentes pertenecen a otras IES o dependencias de educación como la DGENAM, DGESuM, UPN, UNAM, ENJN y Universidad de Chile, 6 tuvieron estancias de investigación y pasantías en el extranjero.

Categoría 2, criterio 5 líneas de generación y aplicación del conocimiento

La Escuela Normal Superior de México es la única institución formadora de docentes en la Ciudad de México que tiene 10 cuerpos académicos reconocidos ante el Programa para el Desarrollo Profesional del Tipo superior (PRODEP). Estos cuerpos académicos son los siguientes:

- ENSMEX-CA-1 Construcciones simbólicas y prácticas educativas en la formación de docentes para la escuela secundaria

- ENSMEX-CA-2 Aprendizaje y enseñanza de matemáticas en la formación docente y educación básica
- ENSMEX-CA-3 La formación del psicólogo educativo para la atención del adolescente
- ENSMEX-CA-4 Transformaciones teóricas y prácticas de la formación docente en lengua y literatura
- ENSMEX-CA-5 Gestión escolar
- ENSMEX-CA-6 Matemática educativa y formación docente
- ENSMEX-CA-7 La interculturalidad en la formación docente
- ENSMEX-CA-8 Ciencia, tecnología y sociedad en la educación obligatoria y la formación de docentes
- ENSMEX-CA-9 Interacción y prácticas sociales en la educación
- ENSMEX-CA-10 Los procesos psicopedagógicos circunstantes en la mejora de la formación inicial docente

Cada uno de ellos desarrolla de una a dos líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento. Además, un cuerpo académico tiene el grado de consolidado y dos tienen el grado de en consolidación

Resultado del criterio 6: Infraestructura

La infraestructura de la institución disponible para el doctorado cuenta con los espacios suficientes y apropiados para atender las demandas académicas de los doctorantes y docentes 1 salón por programa de posgrado impartido en la institución, biblioteca, cafetería, fotocopiadora, sanitarios, área de atención académica y administrativa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Los procesos de evaluación(autoevaluación) permiten a cada institución educativa preparar el terreno para ser evaluada externamente, a través de organizaciones de acreditación que demuestren la idoneidad, calidad y confiabilidad de sus procesos (DGENAM,2022), basados en un conjunto de indicadores desarrollados internacionalmente bajo la perspectiva de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y de esta manera adoptas nacional, estatal y localmente. Estos indicadores se integran en procesos estandarizados que no forzosamente pueden ser adaptables a todas las instituciones de educación pública, debido a sus múltiples diferencias estructurales (académicas-administrativas- infraestructura).

Por otro lado, se hace latente la importancia de autoevaluar los programas de posgrado por parte de las IES, hablése en este caso de la ENSM con su respectivo programa de Doctorado en Educación. Asimismo, se requiere construir procesos de autoevaluación para formar una cultura de la evaluación por parte de los miembros de la comunidad adscritos a posgrado, evitando la gran confusión entre las autoridades, para identificar el conjunto de acciones que deben emprenderse en la realización de la actividad evaluativa o autoevaluativa de los programas educativos. Particularmente en el caso del Posgrado Nacional, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, señala que se deben cumplir los criterios cuantitativos precisados en su normatividad y establecidos como requisitos previos para el ingreso al Padrón Nacional de Programas de Posgrado, que tiene como fin dar certidumbre a la sociedad de la existencia de posgrados de excelencia; impulsar la oferta educativa de programas nacionales de calidad y; orientar a los aspirantes en la elección de programas formativos rigurosos, con un alto nivel académico (CONACYT, 2000).

La metodología de evaluación del CONACyT, utilizada por la ENSM, fue relevante porque permitió a través de indicadores analizar los límites y alcances del programa del Doctorado en Educación que está ofreciendo la institución, pese a que la presente utilizó una metodología mixta, los criterios señalados por el CONCAyT, son principalmente cuantitativos con lo que no aseguran las cualidades contextuales que pueda tener el objeto que se evalúa. Ha esto se le suma que los responsables de las instituciones y de los programas educativos tienen como principal preocupación alcanzar los niveles que les permitan participar en los programas de acreditación, dejando a un lado lo que debería ser una actividad permanente, gradual y sistemático.

Se puede estar de acuerdo en que los procesos de acreditación realizados por organismos externos (los pares) se realizan con apego a una ética de trabajo respetable, lo que no se cuestiona; pero se reitera en que existe un desfase entre las intenciones de la acreditación que exigen las autoridades educativas y la realidad que vive la ENSM, sobre todo en lo que respecta a crear primeramente las condiciones para asegurar que los procesos evaluativos cumplan con su fin.

Por lo mencionado la ENSM debe crear un sistema de autoevaluación de las funciones sustantivas, que permita la intervención de la comunidad en la que se lleven a cabo el proceso de evaluación, considerando aspectos cualitativos, es decir, que, en la valoración, intervenga el criterio de los involucrados en el proceso educativo y cuantitativos, esto se refiere a establecer indicadores que sean medibles o cuantificables, considerando siempre la sistematicidad, permanencia y continuidad.

En torno a lo anterior, es necesario establecer los límites y alcances detectados en la autoevaluación del programa del Doctorado en Educación, con relación a la categoría 2 (establecido por la metodología de evaluación del PNPC del CONACyT).

- Existe una necesidad de considerar la pandemia que aconteció en el 2019 en el Doctorado en Educación, es decir, poder transformar la modalidad de éste, en mixta, para que cualquier situación que se presente a nivel social-mundial, la ENSM siga ofreciendo con eficacia y pertinencia dicho programa.
- Es importante considerar la carga hora establecida en el mapa curricular del programa, es decir, tratar de equilibrar o de sobreponer las horas de trabajo independiente de los doctorantes.
- Se requiere seguir fortaleciendo la planta docente, si bien cuenta con la requerida para ofrecer el programa de doctorado y se considera que se rebasa, es importante seguir acrecentando la planta docente y seguir generando vínculos con otros docentes para ampliar la LGAC.
- La ENSM ofrece sus instalaciones y sus recursos académicos y administrativos para poder ofrecer el programa de Doctorado en Educación, es relevante trabajar en este aspecto ya que no son suficientes

En ese sentido, la evaluación debe verse como una forma permanente de control de calidad, de eficacia de eficiencia que permita acentuar la intención de mejorar y perfeccionar el servicio educativo que ofrece la ENSM, y no verse como un sistema de premios y castigos que se interese sólo en comprobar el funcionamiento de la institución, calificándola únicamente para encontrar culpables y evidenciarlos, o para destacar las deficiencias sin que exista el propósito o sentido real de corregir y resolver los problemas o causas que las generan.

Respecto a la evaluación, deben destacarse algunas de sus características esenciales para efectuarla consistentemente; ésta debe ser útil, es decir, que los resultados del proceso evaluatorio sirvan para los intereses de la institución y para las personas involucradas; también debe ser factible de llevarse a cabo implicando con ello, la posibilidad de realización sin grandes limitantes o complicaciones; debe generar información precisa y clara; debe realizarse en el momento adecuado (oportuna) que permita decidir para mejorar y por último es necesario realizar un plan de mejora en donde todos los adscritos al programa de posgrado estén involucrados.

REFERENCIAS

- Arribas, J. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 21(4), 381-404. <https://bit.ly/2IcMJm9>
- Cabrero, E., Valadés, D., López-Ayllón, S. (2006). El diseño institucional de la política de ciencia y tecnología en México, Centro de Investigación y Docencia Económicas. Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México.
- CONACyT. (2021). Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Términos de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Nuevo Ingreso. CONACyT. <https://bit.ly/3Rjo4fH>
- DGESuM. (2022). Procedimiento General para la Autorización Federal de Programas de Posgrado para la Profesionalización y Superación Docente. SEP- DGESuM.
- DOF(2000). ACUERDO número 279 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior. DOF. <https://bit.ly/3DfIoL0>
- Fernández, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación Educativa*, 17(74), 183-207. <https://bit.ly/3eku1KN>
- García, T., Pérez, M. & Olivia, M., (2017). La Evaluación DE Programas Educativos de Posgrado desde la mirada de sus Egresados. *Revista Ciencia Administrativa* (2), 118-139. <https://bit.ly/3TFwNKT>
- Gómez, M. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas, *Innovación Educativa*, 17(74), 143-163.
- Hernández, R., Fernández, Carlos., & Pilar, M. (2014). Metodología de la Investigación. Mx Graw Hill.
- Martínez, F. (2001). La educación Mexicana en los noventa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), 1-4. <https://bit.ly/3cpBsjr>
- Sánchez-Saldaña, M. (2004). Calidad e innovación en el posgrado: el papel de las tecnologías de la información. *Revista Digital Universitaria*, 5(10), <https://bit.ly/3cPkoU0>
- Sánchez, S. M. (2012). Políticas de Posgrado. Procesos, coaliciones y efectos de su aplicación en México [Disertación Doctoral inédita]. Universidad Iberoamericana.
- Valencia, D. C. & Karam, V. (2015). Accountability, rendición de cuentas y controles a la administración. ¿Cómo funcionan en Argentina según el ordenamiento jurídico vigente?. *Revista Opinión Jurídica Universidad de Medellín*, 15(29), 165-185.
- Valencia, W. A. & Vallejo Cardona, J. D. (2015). La evaluación educativa: más que una acción, una cuestión ética. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 45, 210-234. <https://bit.ly/2E1CZ7Z>

LÍNEA TEMÁTICA 10

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN NORMAL

LA FORMACIÓN AUTÓNOMA EN LA ESCRITURA LITERARIA DE DOS MAESTRAS NORMALISTAS DE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX Y LA TRASCENDENCIA SOCIAL DE SU OBRA

Eugenia Flores Soria

Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila y Universidad Autónoma de Nuevo León

eugenia.flores.sori@uadec.edu.mx

Jorge Ignacio Ibarra Ibarra.

Universidad Autónoma de Nuevo León

jignacioibarra2003@yahoo.com.mx

Línea Temática: Historia de la Educación Normal

RESUMEN

El avance de la presente investigación tiene como objetivo general localizar los rasgos de la educación normalista en los poemas de María Suárez de Alcocer y Victoria Garza Villarreal, dos profesoras coahuilenses que produjeron su obra poética en la primera mitad del siglo XX. Las dos autoras, además de su formación en la Escuela Normal de Coahuila, estudiaron artes plásticas, música y literatura fuera de esta institución. Su educación privilegiada les permitió desenvolverse en la élite intelectual de su época y plantear proyectos literarios en los que

participaron sus alumnas, lo que marcó la trascendencia social de su trabajo. Las profesoras, además, se preocuparon por documentar el quehacer de las mujeres de su tiempo y reconocer la trayectoria de las más sobresalientes. El corpus de poemas seleccionados se analizará con la teoría de las materialidades discursivas de Julieta Haidar.

Palabras claves: Educación normalista, mujeres, poesía.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Victoria Garza Villarreal (1894-1972) y María Suárez de Alcocer fueron dos profesoras normalistas coahuilenses que incursionaron en la literatura, las artes plásticas y la música. Más allá de su preparación como maestras, trabajaron en profundizar sus conocimientos académicos y artísticos, lo que las condujo a producir obra poética, narrativa y ensayística. Además, compartieron su interés por la escritura con sus estudiantes a través de la publicación de libros y revistas. Sin embargo, hasta ahora en Coahuila, no existe un trabajo crítico que analice los elementos discursivos de su obra poética ni la trascendencia de sus proyectos en la práctica docente.

En la década de los años cuarenta del siglo pasado, principalmente entre los años 1941 y 1944, las profesoras participaron activamente en el ámbito de la cultura escrita. Por esas fechas Coahuila gozaba de una presencia intelectual y artística muy fuerte, pues fueron tiempos de esplendor. La presente investigación, mediante el análisis discursivo de un corpus de poemas de ambas autoras, pretende rastrear elementos tanto estéticos como axiológicos, que den luces del pensamiento femenino de la época y de los rasgos de la educación normalista.

Para el desarrollo y la independencia de la mujer, o de cualquier ser humano, es indispensable la educación. Al analizar la formación normalista y la formación autónoma de las escritoras coahuilenses, se fortalecerán los elementos para teorizar el carácter vital de una educación sólida como principal factor en el crecimiento intelectual y social de las mexicanas. Esto con

la finalidad de contribuir a la historia de la literatura escrita por mujeres en Coahuila y plantear un camino para futuras investigaciones. Este trabajo será pertinente para quienes se adentren en los estudios de género, en la historia de la cultura norestense, en la historia crítica de la literatura coahuilense, en la historia de las escuelas normales y en las ciencias de la educación. La mirada interdisciplinaria ampliará las posibilidades de análisis profundos de esta etapa en la producción poética de la entidad.

MARCO TEÓRICO

La filósofa Graciela Hierro expresó que en el caso de las mexicanas hay una “dolorosa carencia de imágenes fuertes y positivas de mujeres en la historia” (Hierro, 1990, pág. 21). Eso no significa que no existan, sino que no aparecen en el discurso oficial impartido en las escuelas del país. La historia de las mujeres, como disciplina, comenzó en los años cincuenta del siglo pasado (INEHRM, 2015). El camino para una educación incluyente y equitativa es todavía largo. Estudiar y visibilizar el trabajo de las profesoras coahuilenses que escribieron poesía es fundamental para crear y fortalecer la presencia de esas imágenes fuertes y positivas de mujeres en la historia de México.

Durante los años treinta, las mujeres con aspiraciones profesionales (y que tenían la posibilidad de estudiar) ingresaban a la Escuela Normal. Esta institución las relacionó con movimientos artísticos de los que formaron parte. Sin embargo, fuera de las aulas normalistas, también existieron espacios de desarrollo cultural que complementaron la educación de algunas de ellas. En esa década, y el decenio anterior, el país atravesó cambios importantes en materia de educación, lo cual impactó en la formación ideológica del profesorado a la par de los estudiantes.

En Coahuila, al igual que en el resto de país, las reformas de Plutarco Elías Calles sobre la educación rural y el enfoque socialista de Lázaro Cárdenas, provocaron inquietudes en la academia. El modelo educativo de los maestros normalistas de Coahuila, hasta poco antes de estos cambios presidenciales era la pedagogía del pensador norteamericano John Dewey, pionero de la Escuela Nueva. En 1897, el profesor Andrés Osuna y un grupo de estudiantes

(futuros catedráticos de la Escuela Normal) asistieron a las “Conferencias Pedagógicas” de Chicago, impartidas por el pedagogo Francis W. Parker. Un año más tarde, los alumnos estudiaron en la Escuela Normal de Bridgewater Massachussets para completar su formación.

La educación socialista en Coahuila se vio alterada por algunos problemas internos. En diciembre de 1937 comenzó el periodo del gobernador Pedro V. Rodríguez Triana, político militante del Partido Comunista y simpatizante de la ideología socialista de Cárdenas. Para seguir las reformas al artículo 3º, el gobernador suprimió la Dirección General de Educación para crear la Comisión de Educación del Gobierno del Estado, a cargo del profesor José María Hernández. Este maestro “por la posición política que disfrutaba dio una interpretación muy personal al concepto de la jerarquía y de la autoridad; anulando toda injerencia que, con loable espíritu de cooperación en la resolución de los problemas educativos, pudieran brindarle sus colaboradores” (Espinosa, 1964, pág. 154).

A nivel nacional, la educación socialista también causó desconcierto. El filósofo Samuel Ramos criticó duramente la carencia de fundamentación para imponer este modelo que en su momento ni los maestros más instruidos conocían por completo. Declaró que no podía existir una educación socialista, sino a lo mucho una política socialista en la educación (González V. M., 2013, pág. 104).

En la década siguiente, con Manuel Ávila Camacho en la presidencia de México, el escritor Jaime Torres Bodet se convirtió en Secretario de Educación. El panorama internacional con la Segunda Guerra Mundial alentaba a la reflexión sobre la condición humana y los problemas sociales. En su discurso “Planes educativos, programas de estudio y textos escolares”, pronunciado en 1944, el funcionario plantea como deber supremo de los planes educativos lo siguiente:

(...) el de acondicionarlos para la formación moral del tipo humano, democrático y justo, que deseáramos ver fomentado, no solo en México, sino en todas partes, durante los años de la posguerra. Si la victoria que anhelan los pueblos libres ha de garantizar los preceptos en cuyo nombre esos pueblos libres están peleando, la primera norma que las naciones señalarán a su educación será la de convertirla en una doctrina constante para la paz (González V. M., 2013, págs. 132-133).

Entre los valores considerados, Torres Bodet planteó la educación democrática y la educación como una preparación leal para la justicia. En 1944, el Secretario de Educación estuvo en Saltillo para celebrar el cincuenta aniversario de la Escuela Normal. Su discurso, promulgado el 23 de abril de ese año, fue publicado en las memorias de este evento. Gracias al mismo documento se puede constatar que al menos dos de las escritoras analizadas en esta investigación, María Suárez de Alcocer y Victoria Garza Villarreal, asistieron y participaron en las actividades culturales del aniversario (González J. R., 1944).

LA EDUCACIÓN LITERARIA

Durante la década de los años veinte del siglo pasado, las librerías en México empezaban a crecer, a pesar de los altos índices de población analfabeta. Además de los diarios y revistas que circulaban, en la Ciudad de México podían encontrarse las obras de destacados escritores españoles como Miguel de Unamuno, Cervantes, Azorín, Ortega y Gasset, entre otros. Tampoco faltaban los libros de los poetas franceses como Paul Verlaine o las novelas de Oscar Wilde y Nathaniel Hawthorne. Antonio Caso, Jaime Torres Bodet y Amado Nervo eran algunos nombres mexicanos de autores disponibles en las librerías. Unos años después, las novelas de la Revolución Mexicana se volvieron populares entre los lectores (El Colegio de México, 1997).

En Coahuila, la actividad literaria ya había despegado con más fortaleza. La primera antología de poesía coahuilense publicada fue en 1926 a cargo de Manuel J. Rodríguez. Al año siguiente apareció Once poetas de Nueva Extremadura, poesía reunida por Federico Berrueto Ramón y Jesús Flores Aguirre en una primera época dorada de la literatura del estado. Según el historiador Federico González Yáñez (2000), fue hasta 1961 cuando el círculo literario María Enriqueta propuso una tercera antología. Sin embargo, entre esas dos fechas, Coahuila vivió un importante movimiento cultural donde no faltaron las revistas como Cultura y Papel de poesía.

DOS MAESTRAS NORMALISTAS

Victoria Garza Villarreal (1894-1972): La trascendencia social de su poesía.

Victoria Garza Villarreal (1894-1972) nació en Monterrey, Nuevo León, pero en permaneció la mayoría de sus años en Saltillo (Berrueto, A., 2000, p- 265). Fue escritora, pianista y dibujante. Estudió pintura en la Academia del Ateneo Fuente, bajo la dirección de Rubén Herrera, uno de los artistas más célebres e importantes de la época en el noreste mexicano. En la Escuela Normal de Coahuila se desempeñó, en un principio, como maestra de arte, y presentó exposiciones pictóricas a cargo de sus estudiantes. Después impartió clases de literatura castellana en el Colegio Roberts. Como producto de esa intervención docente, la maestra Victoria organizó la publicación de *Bajo el alero* (1931), antología poética de obras escritas por sus alumnas. Además, el libro contó con viñetas e ilustraciones realizadas por la profesora. Unos años más tarde impartió esta materia de literatura castellana en la Escuela Normal de Coahuila, en donde estuvo al frente de las asignaturas de Dibujo, Imitación y Modelado (Suárez de Alcocer, M., 1944, p.89).

Según María Suárez de Alcocer, la otra autora analizada en este proyecto, las colecciones de cuentos de Victoria Garza se conocieron en varios círculos literarios de México y América del Sur. Detalla que la maestra tenía una novela “lista ya para la prensa” y que trabajó en “varios argumentos de películas mexicanas”. Estos datos están aún por confirmarse en la investigación, pues hace falta encontrar más información al respecto. También formó, junto con sus amigas, el grupo literario Club Primavera. Su trabajo literario fue publicado en las revistas *Ateneo* y *Militia* y en los periódicos capitalinos *El Universal*, *El Demócrata* y en *La Prensa* de San Antonio Texas. Su cuento “El sarape” obtuvo el premio del concurso de *El Universal* (Berrueto, 1999).

En 1941 publicó sin firma, en colaboración con la poeta Juventina Siller de Aguirre, un álbum titulado *Biografías. Mujeres Ilustres Coahuilenses*, donde se reconoce el trabajo de las figuras femeninas más sobresalientes, desde las madres de los hombres ilustres, hasta las dentistas, maestras y pintoras. Entre sus libros destaca *La Escuela Normal*, su evolución educativa y directores, *La obra de una vida*, con motivos de las Bodas de Oro magisteriales del profesor José Rodríguez González en colaboración con la maestra Gertrudis Méndez de López de

Lara. Fue la autora del escudo de la Escuela Normal del Estado y fundadora de la Escuela Preparatoria Nocturna. La profesora murió en 1972 y fue hasta 2020 que recibió el reconocimiento de la Presea Saltillo, otorgada por el Ayuntamiento de la ciudad, en la categoría de “Post Mortem”.

María Suárez de Alcocer: Entre la academia y el arte

Estudió como profesora de Instrucción Primaria Elemental y Superior en la Escuela Normal de Coahuila. Los datos de su nacimiento no son claros. La semblanza de Berrueto (2011) apunta que nació en 1889; el “Curriculum Vitae” publicado en el folleto Tres conferencias de María Suárez (Casa de Coahuila, 1968) señala que egresó en 1893 de la Normal. La fecha de su muerte no aparece en las biografías que hasta ahora se han consultado. El Diccionario Biográfico de Coahuila (1999) de Arturo Berrueto solo indica que “falleció en la ciudad de México” (p. 567) y el libro Coahuila Literario (Martínez, S., et al, 2002) no muestra fecha de nacimiento ni de muerte, sólo detalla que “Nació en Monterrey, Nuevo León, y murió en Saltillo” (p. 652), a pesar de que María Suárez de Alcocer fue una de las figuras más destacadas de su tiempo en materia de cultura y educación.

En 1917 fue becada por Venustiano Carranza para estudiar en la Escuela Bryant and Straton, así como en la Universidad de Boston, Massachusetts en Estados Unidos. En la Escuela Normal de Coahuila impartió las clases de Literatura Española, Inglés, Francés, Historia Universal, Declamación, Caligrafía, Dibujo, entre otros, de 1914 a 1929, con la interrupción de los años en el extranjero. Fue profesora en la Escuela Preparatoria Knox (Finishing School) de Cooperstown, Nueva York en el periodo (1926-1927), donde impartió clases de Lengua y Literatura Españolas. Fuera de la Escuela Normal, tuvo otras carreras artísticas. Estudió arte pictórico con el pintor Rubén Herrera en el Ateneo Fuente, entre 1920 y 1926. Además estudió en el Conservatorio Nacional de Música de la Ciudad de México la carrera completa de Composición y Dirección de Orquesta, en la que fue alumna de las figuras más sobresalientes de la música a nivel nacional, como Manuel M. Ponce, Rafael J. Tello, Julián Carrillo, entre otros (Casa de Coahuila, 1968, p. 11).

Según Berrueto (1999), cursó en la UNAM, de 1935 a 1964 las carreras de español, inglés, francés y filosofía. Incluso su tesis de Doctorado en Lenguas Modernas, escrita en inglés,

aún se encuentra en el repositorio de la universidad y puede ser consultada en línea. La misma fuente indica que se desempeñó como catedrática en las escuelas secundarias de la ciudad de México, el INBA, Filosofía y Letras de la UNAM, en la Escuela de Personalidad Marcos Reinbeck. Compuso varias obras musicales, de las que destaca Zapalinamé, sinfonía para orquesta. Escribió los siguientes libros de poesía: Azulejos, Luz y piedras preciosas, Tú... México, Cien Sonetos, Mamá, Invierno y Antología. Sus libros de prosa son Shakespeare y Cervantes, Escuela Normal de Coahuila, Páginas escogidas de El Quijote, Biografía del maestro Luis A. Beauregard y El arte caligráfico moderno (Berrueto, A., 1999, pp. 566-567).

METODOLOGÍA

En esta investigación se trabajará con la teoría de las materialidades discursivas de Julieta Haidar (2006). La propuesta de Haidar está basada en diferentes escuelas de análisis de discurso, particularmente la francesa. Para definir las categorías de la práctica semiótico-discursiva (discurso/texto) la autora acude a las definiciones y planteamientos de disciplinas como la lingüística, lingüística textual, análisis de discurso, semiótica de la cultura.

Según Haidar, las materialidades discursivas y sus funcionamientos son “componentes constitutivos fundamentales de todas las prácticas semiótico discursivas” (pág. 82). Para aplicar esta teoría es importante, como señala la académica, tener en cuenta el enfoque transdisciplinar que se requiere, pues el planteamiento de análisis nace de elementos presentes en diversas disciplinas, como las que se mencionaron anteriormente. Las materialidades discursivas se sintetizan en 13. Para este trabajo, se utilizarán las siguientes tres:

1. Ideológica. Haidar expresa que a través de la materialidad discursiva de la ideología es como se interpelan y se constituyen los sujetos, por lo tanto, es una de las más importantes.
2. Histórica. La autora señala que esta dimensión “se considera tanto en los cambios de los sistemas lingüísticos y culturales, como en las prácticas semiótico-discursivas,

destacando el impacto de los acontecimientos históricos sobre la producción semiótico-discursiva y viceversa” (pág. 87-88).

3. Estético-retórico. Se refiere a la producción de cualquier forma, no solo lo bello. Lo retórico está ya en “todas las semiosis verbales o no verbales, a lo artístico y a lo cotidiano” (pág. 90).

A través de estas materialidades se buscará la relación entre los elementos axiológicos de la Escuela Normal, las condiciones históricas y sociales de las autoras y los elementos de su poética. El corpus estará constituido por una selección de poemas de María Suárez de Alcocer y Victoria Garza Villarreal, tomados de los siguientes libros: Biografías. Mujeres Ilustres Coahuilenses (1941) de Victoria Garza Villarreal, Luz y piedras preciosas (1944) de María Suárez de Alcocer.

La generación a la que pertenecen las escritoras presencié cambios históricos importantes. Ellas ya tuvieron acceso a una educación superior y trabajo fuera del hogar. La época representó un florecimiento cultural fuerte para Saltillo, que en ese momento era conocido como “La Atenas de México”, pues la ciudad era anfitriona de los mejores eventos artísticos de la década, como la presencia de figuras de la talla de Manuel M. Ponce, el mismo Torres Bodet y otras celebridades de la élite cultural. Sin embargo, aún faltaba tiempo para que el movimiento de liberación de las mujeres se desarrollara en la capital coahuilense. Por lo tanto, estas profesoras, activas en los eventos de la Escuela Normal, se conducían dentro de los estándares institucionales y se apoyaron de su formación artística para dejar huella en sus estudiantes.

Al analizar los poemas con las materialidades discursivas se pretende estudiar a profundidad su discurso poético y, con ello, que las materialidades puedan revelar más elementos sobre las condiciones de las mujeres que escribían en ese tiempo. Haidar explica que el poder prohíbe o impone la selección de los objetos semiótico-discursivos. Las mujeres, por su género, históricamente han sido tratadas en subordinación al hombre. Una prueba de ello es que, a la fecha de publicación de las obras de estas autoras coahuilenses, las mujeres en

México aún no conseguían el derecho al voto. Así que las obras de estas profesoras fueron escritas en un ambiente de desigualdad social, incluso dentro de la élite cultura de la ciudad.

Para el inicio de esta investigación se proponen los siguientes pasos metodológicos según el modelo de las materialidades discursivas de Haidar:

1. Revisar y seleccionar la muestra poética de los corpus propuestos ya indicados anteriormente.
2. Estudiar los elementos del contexto de producción de la obra, así como los sucesos históricos y las condiciones sociopolíticas.
3. Investigar la vida de las escritoras, sus roles sociales y su formación intelectual.
4. Determinar los elementos axiológicos de la educación normalista de la época, que corresponden a las líneas institucionales que proponían un modelo de ciudadano.
5. Establecer las condiciones de producción y recepción semiótico-discursivas de la obra a analizar.
6. Identificar el sentido y las materialidades/funcionamientos semiótico-discursivos.
7. Analizar la producción y función del sentido en otros procesamientos.
8. Explicar las relaciones constitutivas entre la exterioridad e interioridad semiótico-discursivas.
9. Presentar un cuadro comparativo de los resultados que permitan argumentar la propuesta de análisis de discurso del proyecto.

RESULTADOS PARCIALES

La investigación se encuentra en su primera etapa de trabajo de archivo y conformación del corpus. En los libros citados ambas escritoras se mencionan mutuamente y reconocen la trayectoria artística y académica de ellas y de otras profesoras normalistas involucradas en la cultura. Los poemas de Bajo el alero (1931), la antología de textos de las alumnas de Victoria Garza Villarreal en el Colegio Roberts, materializa la intención de formar, dentro de los parámetros de la creación, a una generación de muchachas conocedoras de la poesía y dotadas

de los recursos suficientes para expresarse a través de la literatura. Por otro lado, María Suárez de Alcocer, con sus múltiples carreras en varias disciplinas, alentó durante su vida a un alumnado de más de 8 mil estudiantes que cursaron especialidades en México y Estados Unidos (Berrueto, A., 1999, p. 567).

A través del análisis discursivo de la poesía de las profesoras, se pretende rastrear los elementos estéticos (que darán luces sobre la tradición literaria que seguían) a la par de los elementos ideológicos. Profundizar en el rescate de su obra poética, su preparación autónoma y sus logros, aportará al conocimiento de la historia de las escuelas normales, pero también a la memoria de la cultura escrita coahuilense, principalmente en la obra creada por mujeres.

A pesar de ser figuras tan sobresalientes y reconocidas, a nivel regional y nacional, no hay, al menos en las fuentes convencionales de consulta, claridad sobre muchos aspectos de su trayectoria. ¿Dónde está la novela inédita de Victoria Garza Villarreal? ¿Dónde están sus escritos para el cine, su cuento premiado? ¿Dónde está la sinfonía Zapalinamé de María Suárez de Alcocer? Las dos profesoras escribieron valiosos libros sobre la historia de la Escuela Normal de Coahuila, fundada en 1894. El análisis del trabajo literario pretende dar luces sobre otros elementos aún no visibles de su legado.

REFERENCIAS

Berrueto, A. (1999). *Diccionario Biográfico de Coahuila*. Saltillo. Gobierno del Estado de Coahuila.

Berrueto, F. & Flores, J. (2011). *Once poetas de la nueva Extremadura*. México. Universidad Autónoma de Coahuila.

Acosta-Silva, D. (2017). Tras las competencias de los nativos digitales: avances de una metasíntesis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 471-489. <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-latinoamericana-de-ciencias-sociales-ninez-y-juventud/articulo/tras-las-competencias-de-los-nativos-digitales-avances-de-una-metasintesis>.

- Acta Notarial número 47953. (28 de Abril de 1978). *Protocolo Notarial del Patronato de la Escuela Normal Urbana Federal Experimental, 753*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 2021 de enero de 21
- Aguilar, R. I., & Otoyemi, E. (2020). La Competencia digital es una necesidad permanente. *Instituto para el Futuro de la Educación*, <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/competencia-digital-una-necesidad-permanente>.
- Albert Gómez, M. J. (2007). *LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: CLAVES TEÓRICAS*. Madrid: McGRAW-HILL.
- Alliaud, A., & Antelo, E. (2009). Iniciar en la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado*, 89-100.
- Alvarez, G. J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. España: Paidós.
- Alzina, R. B. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Andión Gamboa, M. (Agosto de 2011). Génesis, desarrollo y perspectivas del normalismo preescolar en México. Distrito Federal, México. Recuperado el 10 de Diciembre de 2020, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34019137006>
- Arnal J., Del Rincón D. y Latorre A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Editorial Labor, S. A.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: SEP.
- Arredondo, M. (30 de Diciembre de 2020). Historia de la Escuela Normal Estefanía Castañeda. (R. R. Sánchez, Entrevistador) Mexicali, B.C., México.
- Arteaga Castillo, B., & Camargo Arteaga, S. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *Integra Educativa Vol.11/No. 3*, 121-133.
- Arteaga Castillo, Belinda, & Camargo Arteaga, Siddharta. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *SciELO, Revista Integra Educativa*, 2(3), 121-133. Obtenido de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432009000300006
- Ascencio, P. (2017). *Estándar de Competencia Digital para Estudiantes de Educación Superior de la Universidad de Magallanes de Chile (TFM)*. Universitat de Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=153977>.
- Ausubel, D. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado*, 43-59.

- Ayala R. . (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*.
- Ballester, L. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. University of the Balearic Islands.
- Barba, B. (2014). Axiología constitucional y proyecto educativo de México. *Perfiles educativos, volumen XXXVI*, 116-133.
- Barberá Elena, B. A. (2004). *Educación con aulas virtuales*. Madrid: Antonio Machado S.A.
- Barbudo, A. A., Zapata, A., & Reyes, W. (2021). Competencias digitales en estudiantes de educación secundaria. Una revisión sistemática. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 21(2). DOI: <http://doi.org/10.30827/eticanet.v21i2.20959>.
- Barrón, M. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En C. H. (Coord), *Educación y pandemia: una visión académica* (págs. 66-74). Ciudad de México: UNAM-IISUE.
- Bautista Guillermo, B. F. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales*. Madrid: Narcea.
- BECENE. (2020). *Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí*. Obtenido de <http://beceneslp.edu.mx/sitio/un-poco-de-historia>
- Bello, M. E. (2003). *Educación y globalización Los discursos educativos en Iberoamérica*. Barcelona: Antropos.
- BENERZ. (s.f.). *Normal Rosaura Zapata*. Obtenido de <http://www.normalrosaurazapata.edu.mx/nosotros.html>
- BENUFF. (s.f.). *facebook* . Obtenido de <https://www.facebook.com/benuffoficial/about/>
- BENV. (1999). *Acta Académica*. Obtenido de <https://www.aacademica.org/benv>
- Berlanga , R. M., & Juárez, H. L. (2020). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la retroalimentación asertiva en educación normal. *ie Revista de investigación educativa de la Rediech*, 11(791), 1-23. doi:https://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.791
- Bermúdez, M. (1986). *Rrevista de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica.*, 135-143.
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la Investigación_ 4ed*. Pearson.
- Beuchot, M. (1996). *Posmodernidad, Hrmenéutica y Analogía*. D.F., México: Miguel Ángel Porrúa.
- Beuchot, M. (2013). *Hemenéutica Analógica y Ontología*. Cuernavaca, Morelos: CIDHEM.
- Biembengut, R. C. (1997). Modelación matemática: una antigua forma de investigación-un nuevo método de enseñanza. . *Números. Revista de didáctica de la matemática*, 13-25.
- Bloch, M. (1982). *Introducción a la historia*. Argentina: Fondo de cultura económica.

- Bonilla Molina, L. (2008). *Mafaldas o zombies. El complejo industrial cultural en el siglo XXI*. Caracas, Venezuela: Otras Voces en Educación.
- Bourdieu, P. (1975). Campo intelectual y proyecto creador. En J. Pouillon, M. Barbut, A. Greimas, M. Godelier, P. Boudieu, & P. Macherey, *Problemas del estructuralismo* (págs. 135-182). D.F., México: Siglo XXI.
- British Council. (2022a). *¿Por qué elegir el examen Aptis?* Obtenido de British Council Mexico: <https://www.britishcouncil.org.mx/examen/aptis/que>
- British Council. (2022b). *Aptis Remote*. Obtenido de British Council Mexico: <https://www.britishcouncil.org.mx/examen/aptis/remote>
- C.A.P.F.C.E. (23 de Mayo de 1979). Convenio de Coordinación. *Convenio de Coordinación*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- C.A.P.F.C.E. (13 de Septiembre de 1978). Convenio de Coordinación. *Convenio de Coordinación*, parr. 4. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 13 de Febrero de 2021
- Cadena Hernández, B. (2014). ¿Por qué Ayotzinapa? Las vicisitudes político-pedagógicas de las Escuelas Normales Rurales en México. *Revista nuestraAmérica*, 10-14.
- Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2006). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México: Limusa.
- Cantón Mayo, I., Tardif, M., & (Coords.). (2018). *Identidad Profesional docente*. España: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.
- Carbonell, S. J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI Alternativas para la innovación educativa*. Brcelona: Octaedro.
- Carmona, D. D. (s.f.). *Memoria Política de México*. Obtenido de biografias : <https://www.memoriapoliticademexico.org/Biografias/LPP20.html>
- Castellanos, A., Sánchez, C., & Calderero, J. (2017). Nuevos modelos tecnopedagógicos. Competencia digital de los alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 1-9. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1148>.
- Castillo, M., & Muñoz Mancilla, M. (2021). *La reforma curricular de educación normal: un estudio de representaciones sociales de los docentes formadores*. Durango: REDIE.
- Castillo, P. L. (2016). *El dibujo infantil: una herramienta para potenciar las diferentes áreas de desarrollo psicoemocional y creativo en niñas y niños de 4 a 6 años*. Los Ángeles .
- Caudillo, D. (2016). *Competencia Digital en el Proceso de Apropiación de las TIC en Jóvenes de Secundaria en el Estado de Sonora, México. Propuesta de Innovación Educativa para la Mejora de las Habilidades Digitales en el Aula*. [Tesis de doctorado, Universidad de Sonora]. <https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2018/02/Caudillo-Ruiz-Tesis-doctorado.pdf>.

- Cerecero, M. (noviembre de 2016). Teorización de los procesos de resignificación de la práctica educativa del docente de lenguas. Toluca, Estado de México, México.
- César coll, L. F. (2010). Identidad y educación tendencias y desafíos. *Educación. Universidad de Barcelona*, 17-27.
- Chaves, A. (2001). IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA TEORÍA. *Revista Educación*, 59-65.
- Clifford, J. (2001). *Dilemas de la cultura antropológica. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna.* . Barcelona: Gedisa,.
- Cobos Alvarado, F., Peñaherrera León, M., & Ortiz Colon, A. M. (2016). Design and validation of a questionnaire to measure research skills: experience with engineering students. *Journal of Technology and Science Education*, 6(3), 219-233.
- Comisariado Ejidal. (28 de Abril de 1978). Acta de Asamblea General de Ejidatarios. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 26 de Enero de 2021
- Comisión para la Regularización de la Tenencia de la Tierra, delegación Baja California. (26 de Octubre de 1978). Of. Núm. 1200-10-377. Mexicali, Baja California, México. Recuperado el 7 de Enero de 2021
- Comunicado a padres y madres de familia. (3 de Abril de 1979). *Comunicado a padres y madres de familia*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Coronado, M. (2009). *Competencias docentes Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires, Argentina.: noveduc.
- Corro, O. (1964). *La enseñanza normal en Veracruz*. Jalapa: Gobierno de Veracruz.
- Corro, O. (1964). *La enseñanza normal en Veracruz*. Jalapa: Gobierno de Veracruz.
- Corro, O. (1964). *La enseñanza normal en Veracruz*. Jalapa: Gobierno de Veracruz.
- Cueto, J. (2013). *Los ocho beneficios del dibujo que un niño no debe perderse*.
- Damasio, A. (2009). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica Barcelona.
- Dávila, R. (2021). *Estilos de aprendizaje y la competencia digital del Discente en una universidad privada de Huancayo*. [Tesis de maestría, Universidad Marcelino Champagnat]. <https://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/3325>.
- Delgado Rodríguez, S., & Fernández González, M. (2018). Análisis de la implantación de las TIC en la educación secundaria. Tendencias tecnológicas actuales. *Revista de estilos de aprendizaje*, 11(22), pp. 109-135. DOI: <https://doi.org/10.55777/rea.v11i22.1082>.
- DGESuM. (2018). *Orientaciones para organizar el proceso de titulación. Planes de estudio 2018*. México, D.,F: SEP.
- DGESuM. (2020). *Orientaciones de titulación 2018*. México: SEP.

- Díaz-Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. *Educación y pandemia. Una visión académica*, 19-29.
- Dirección General de Educación Normal. (2 de Mayo de 1978). Of. núm. 1014. *Autorización para suscribir convenio*. D.F., México, México. Recuperado el 6 de enero de 2021
- Dirección General de Educación Normal. (5 de Octubre de 1978). Of. Núm. 828. D.F., D.F., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Dirección General de Educación Pública del Estado de Baja California. (8 de Mayo de 1978). Oficio 852-22/. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 7 de Enero de 2021
- Directivos ENEC & Patronato. (21 de Junio de 1979). Oficio se solicita su intervención. Mexicali, Baja California, México. Recuperado el 01 de enero de 2021
- DOF. (02 de noviembre de 2002).
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_153_12nov02_ima.pdf.
Obtenido de
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_153_12nov02_ima.pdf:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_153_12nov02_ima.pdf
- DOF. (2018). *ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*.
Recuperado el 4 de noviembre de 2018, de Dirección General de Educación Superior para el Magisterio:
https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/Acuerdo14_07_18.pdf
- DOF. (19 de 08 de 22). *Gobierno Federal*. Obtenido de Gobierno federal:
<https://www.dof.gob.mx/#gsc.tab=0>
- Ducoing , W. P. (2013). *La Escuela Normal Una mirada desde el otro*. D.F., México: IISUE.
- Ducoing Watty, P. (2013). *La escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México: IISU.
- Ducoing, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Las conferencias pedagógicas: Un instrumento para la formación permanente* (pág. 18). México: UNAM.
- Ducoing, P. (2004b). Redalcy, Revista Historia de la Educación. 6(6), pp. 39-56. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900604.pdf>
- Ducoing, P. (Ed.). (2013b). *La Escuela Normal una mirada desde el otro*. México, México:
Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/?dd-product=la-escuela-normal-una-mirada-desde-el-otro-3>. Recuperado el 06 de Enero de 2021, de <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/?dd-product=la-escuela-normal-una-mirada-desde-el-otro-3>
- Eco, U. (1986). *La estructura ausente, introducción a la semiótica*. España: Editorial Lumen.

- Eisner, E. (1990). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. México: Paidós.
- El Colegio de México. (1997). *Historia de la lectura en México*. México: El Colegio de México.
- Enans, R. (1991). *Concepciones del maestro sobre la historia*. Barcelona: Asociación universitaria de profesores de historia.
- Escuela Normal Urbana Federal de Educadoras. (27 de Junio de 1978). Of. Núm. 033. *Of. Núm. 033*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Espinosa, C. (1964). *Historia de la Educación en Coahuila*. Saltillo: Escuela Normal de Coahuila.
- Estrada, A. (1992). *La formación de maestros en México. Evolución y contexto social*. Querétaro: Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela Normal de Querétaro.
- Evans, R. (1991). *Concepciones de los maestros sobre la historia*. Barcelona: Asociación de profesores de didáctica de las ciencias sociales.
- F., A. M. (2016). *las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un análisis desde la filosofía de la mente*. Argentina.
- Fernández Jaime, D., Cordeiro Naranjo, A., Cordeiro Naranjo, E., & Pérez Fuentes, C. (2004). Diseño de un cuestionario para la identificación de las habilidades generales y las cualidades del investigador científico. *Revista Pedagogía Universitaria*, 9(1), 25-36.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid : ediciones Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid España: Ediciones Morata.
- Flores, R. c. (2012). *¿Cómo se ha fincado la educación en el joven Estado de Baja California?* Obtenido de <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/librobuenodrflores3.pdf>
- Flòrez, R. M. (2017). Sociedad del Conocimiento, las TIC y su influencia en la educación. . *Espacios*, 39.
- Folio 0074. (22 de Abril de 1983). *Cédula de identificación del centro de trabajo*. D.F., México, México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Folio 0532. (23 de Junio de 1983). *Notificación de Movimientos al catálogo de centros de trabajo*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México DF.: Siglo XXI.
- G, G. M. (2008). Desarrollo Emocional: impacto en el desarrollo humano. *Revista educacao*.

- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y Método Vol. 1*. España: Sígueme S.A.U.
- Galván, L. E. (2012). Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921). *SciELO*, 16(38), 43-62. doi:<https://doi.org/10.1590/S2236-34592012000200003>
- García M. y Medrano H. (2021). Eficacia de un programa formativo en línea. *Presencia Universitaria UANL*, 44-57.
- García M., Medrano H., Vazquez J., Romero J. y Berrún L. (2021a). Brecha digital de género en docentes de educación básica durante pandemia por COVID-19. *Revista Andina de Educación*, 1-11.
- García M., Medrano H., Vazquez J., Romero J. y Berrún L. (2021b). El aprendizaje electrónico en tiempos de pandemia: Eficiencia terminal de un MOOC. *Revista Andina de Educación*, 97-104.
- García M., Medrano H., Vazquez J., Romero J. y Berrún L. (2021c). Experiencias docentes del uso de la tecnología educativa en el marco de la pandemia por COVID-19. *Revista Información Científica*, 16.
- García Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *REVISTA EDUCACIÓN*, 3.
- García, L. (2017). La investigación educativa como elemento fundamental para el desarrollo académico de una Escuela Normal como institución de educación superior. *Ra Ximhai*, 13(3), 41-50.
- García, R. (2013). *Sistemas complejos*. Barcelona, España: Gedisa.
- García, S. (2019). Análisis de las competencias digitales de estudiantes de ingeniería de una universidad pública peruana. *Hamut'ay*, 6(3), 114-125. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i3.1852>.
- García, V., Aquino, S., & Ramírez, N. (2016). Programa de alfabetización digital en México: 1:1. Análisis comparativo de las competencias digitales entre niños de primaria. *Revista de Investigación Educativa* 23, <http://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n23/1870-5308-cpue-23-00024.pdf>.
- Garrido, A. O. (2017). *El dibujo y las emociones*. Universidad de cantabria .
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid España: Ediciones Morata.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte. Vol. 9, Núm. 18*, , 1-20.

- Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera Norte*, 7-32.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Gisbert, M., & Esteve, F. (2016). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 0(7), 48-59.
<http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3359/3423>.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Godínez, R. E. (2017). El dibujo, una aproximación al pensamiento del niño sobre las lesiones no intencionales. *educere*.
- Goetz, J. y. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. España: Morata.
- Gómez Sollano, M. (2002). *Teoría, Epistemología y Educación: debates contemporáneos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez, L. C. (2015). *Modelización matemática. Principios y aplicaciones*. México: Textos Científicos.
- González, J. R. (1944). *Bodas de Oro de la Escuela Normal del Estado de Coahuila*. Saltillo.
- González, P. (2009). *Historia del normalismo en Coahuila*. Saltillo: Grapher.
- González, V. M. (2013). *Filosofía Mexicana de la Educación (Selección Antológica)*. Editorial Torres Asociados.
- Gutierrez, G. (2020). El arte como un medio para la expresión de emociones.
- Gutiérrez, Z. d., & Aznar-Díaz, I. (2019). El desarrollo de competencias investigativas, una alternativa para formar profesionales en pedagogía infantil como personal docente investigador. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 297-318.
- Gutiérrez-Castillo, J., Cabero-Almenara, J., & Estrada-Vidal, L. (2017). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital del estudiante universitario. *Espacios*, 38 (10), pp. 16-37. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n10/a17v38n10p16.pdf>.
- Habermas. (2021). *El intercambio de argumentos entre miembros de una sociedad es la base de la libertad*. España: RBA Editores México.
- Haidar, J. (2006). *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Elsevier México*, 211-216.

- Hanover Research. (2014). *Building a Culture of Research: Recommended Practices*. Obtenido de Hanover Research: <https://www.hanoverresearch.com/media/Building-a-Culture-of-Research-Recommended-Practices.pdf>
- Henríquez-Coronel, P., Gisbert, M., & Fernández, I. (2018). La evaluación de la competencia digital de los estudiantes: Una revisión al caso latinoamericano. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (137), pp. 91-110. <https://www.redalyc.org/journal/160/16057171013/html/>.
- Hernandez, O. (4 de Mayo de 2019). Semblanza del Dr. Francisco Dueñas Montes. *La Voz de la Frontera*. Obtenido de <https://www.lavozdelafrontera.com.mx/analisis/semblanza-del-dr.-francisco-duenas-montes-3573578.html>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación 6 edición*. . México: McGraw-Hill.
- Hernández-Nieto, R. (2000). *Instrumentos de recolección de datos en ciencias sociales y ciencias biomédicas*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes, Venezuela. Obtenido de https://www.academia.edu/37886946/Instrumentos_de_recoleccion_de_datos_en_ciencias_sociales_y_ciencias_biomedicas_Rafael_Hernandez_Nieto_pdf
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc. Graw Hill.
- Herrera, E. (2020). *Los Encuentros de Egresados, directriz para los programas de formación docente del plan 2018*. Guanajuato: ENSOG.
- Herrera, E. (2020). Los Encuentros de Egresados, directriz para los programas de formación docente del plan 2018. En ENSOG, *Formación Docente y Prácticas Educativas* (pág. 111). Guanajuato - México: SEG.
- Hierro, G. (1990). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México: Editorial Torres Asociados.
- Hierro, G. (1990). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México: Editorial Torres Asociados.
- Hitt, F. y. (2017). Aprendizaje de la modelación matemática en un medio sociocultural. *Revista Colombiana de Educación*, 153-177.
- Inciarte González, A., Camacho, H., & Casilla Matheus, D. (2017). Sistematización de experiencias formativas en competencias docentes investigativas. *opción*, 33(82), 322-343.
- INEE. (25 de noviembre de 2020). *Instituto Nacional para la evaluación de la educación en México*. Obtenido de Instituto Nacional para la Evaluación de la educación en México: <https://historico.mejoredu.gob.mx/bases-de-datos-inee-2019/>

- INEE. (4 de 08 de 2022). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. Obtenido de www.inee.edu.mx: <https://www.inee.edu.mx/directrices-para-mejorar/>
- INEGI. (28 de Enero de 1970). Recuperado el 10 de 01 de 2021, de INEGI: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1970/>
- INEGI. (02 de 06 de 2020). *INEGI*. Obtenido de Instituto Nacional de Estadística y Geografía: <https://www.inegi.org.mx/default.html>
- INEGI. (13 de ENERO de 2021). Obtenido de INEGI: <https://www.inegi.org.mx/>
- INEGI. (2021). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la información en los Hogares (ENDUTIH) 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf: INEGI.
- INEHRM. (2015). *Historia de las mujeres en México*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (1994). *Estadísticas históricas de México (Vol. I)*. MÉXICO.
- Isoda, M. O. (2009). *Extracción del libro "El Enfoque de Resolución de Problemas" "En la Enseñanza de la matemática a partir del estudio de clases"*. Valparaíso Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Jauregui, R. J. Jesús. (2004). *Reseña Fundación de la Escuela Normal de Educación Preescolar*. Mexicali, Baja California, México.
- Jesus Palacios, Á. M. (2002). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid : Alianza.
- Jiménez, C. (1998). *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav.
- Joaquín, G. S. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educar Universidad de Barcelona España*, 37, 41-64. Recuperado el Abril de 2021
- Jourgenson, J. L.-G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México, DF: Paidós Mexicana, S.A.
- kemmis, S. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Gráficas Bisani.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona, España: Paidós.
- Kvale, E. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata.
- Larroyo, F. (1956). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. Madrid España: Graó, de IRIF, S.L.

- Ley García, J. &. (1 de Septiembre-diciembre de 2011). El Colegio de Sonora: Región y Sociedad. *La expansión de la ciudad de Mexicali: una aproximación desde la visión de sus habitantes.*, Vol.23 Núm. 52. Sonora, México. doi:<https://doi.org/10.22198/rys.2011.52.a186>
- López Balboa, L., Carballoso Acosta, M. R., Urra Cabrera, M., Rodríguez Banderas, Y., & Bachiller Morejón, M. d. (2015). El desarrollo de habilidades investigativas en la formación de los profesionales de la salud. *Panorama Cuba y Salud*, 10(3), 3-7.
- Lotman, Y. (1996). *La semiosfera*. Madrid: Cátedra.
- Lowenfield, V. (1980). *El desarrollo de la capacidad creadora*.
- Lozano, O. (2021). *El mundo del trabajo: estudiantes, egresados y empleadores desde la perspectiva de género*. México: ANUIES.
- LUZ NELLY BUSTACARA GARCÍA, M. A. (2016). *El arte como medio para expresar las emociones, en los niños y niñas de educación emocional*. Bogota .
- Lyons, W. (1993). *Emoción*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Manen M. (s.f.).
- Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. España: Idea Books S. A.
- Maria Devora Luis, M. h. (2018). *La educación emocional a través del arte*.
- Martínez , V. M., & Juárez , H. L. (2019). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la la formación en sostenibilidad en estudiantes de educación superior. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 37-54. doi:http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.501
- Martínez Rizo, F. (2020). Los Diseños de investigación. En F. Martínez Rizo, *EL NUEVO OFICIO DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO Una introducción metodológica* (pág. 86). Ciudad de México, CDMX: COMIE.
- Martínez, A., & Borjas, M. (2015). *La formación del docente investigador*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Martínez, F. (2018). Reflexiones sobre las políticas publicas. *RLEE(México)*, 71-96.
- Mas, L. U. (2007). *Expresiones emocionales y procesos de conocimiento en el aula*. Guanajuato : Printed and made México.
- Massé y Juárez. (2015). Hacia una resignificación teórica crítica de la práctica educativa. *Revista de Antropología Experimental*, 201-212.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Ediciones Dolmen.
- Mclaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Argentina: Siglo XXI editores.

- Medrano Camacho, V., Ángeles Méndez, E., & Morales Hernández, M. (2017). *La educación normal en México*. México: D. R. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 47-60.
- Mejía, J. R. (2014). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur*. México: scripta crítica.
- Meneses, E. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México 1811-1934*. . México: CEE-UIA.
- Mercado, M. R., & Luna, E. M. (2013). *Saber enseñar: un trabajo de maestros*. D.F., México: Cinvestav.
- Mistral, G. (1924). *Lecturas para mujeres*. México.
- Molina Roldán, A. (2016). La gestión cultural universitaria en México hoy, entre la atención a estudiantes y el mercado cultural. *Periférica Internacional. Revista Para El Análisis De La Cultura Y El Territorio*.
- Molina Roldán, A. (31 de Ene. de 2017). La Gestión Cultural Universitaria en México hoy, entre la atención a estudiantes y el mercado cultural. *Periférica Internacional. Revista Para El análisis De La Cultura Y El Territorio*(17), 189-198. Obtenido de La Gestión Cultural Universitaria en México hoy, entre la atención a estudiantes y el mercado cultural: <http://dx.doi.org/10.25267/Periferica.2016.i17.13>
- Molina Roldán, A. (24 de Noviembre de 2017). *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Obtenido de Memoria Electrónica del Congreso: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/>
- Molina Roldan, A., & Ejea Mendoza, T. (2015). Los caminos de la extensión En américa latina y el caribe. En J. O. Castro, *Los caminos de la extensión en la Universidad Nacional de la Pampa* (págs. 135-154). Universidad Nacional de la Pampa.
- Molina, N. (2013). Discusión acerca de la Resignificación y conceptos asociados. *MECEDUPAZ NO.III*, 39-63.
- Montes, J. (2020). *El duelo al mundo de ayer: la vida en la escuela después del COVID-19. Psicología en contextos de COVID-19*. 16. Obtenido de https://ascofapsi.org.co/pdf/Psicologia-contextos-COVID-19_web.pdf
- Moretta, A. Y. (2009). *El dibujo I*. Mendoza.
- Morin, E. (07 de 01 de 2021). *Aprender a vivir en la incertidumbre, aconseja el filósofo Edgar Morin*. Obtenido de www.google.com.mx: <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/01/07/cultura/aprender-a-vivir-en-la-incertidumbre-aconseja-el-filosofo-edgar-morin/>
- Mosquera, E. M. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Universidad del Norte*, 1-44.

- Mulsow, G. (2008). Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano. *Educacao*.
- Muñoz mancilla, M. (2010). Del desplazamiento de la formación docente para territorios rurales al profesional de la educación. Caso escuelas normales. En D. G. Juárez, *Formación de docentes para territorios rurales. Miradas internacionales* (págs. 69-87). México: Colofón-RIER.
- Muñoz Mancilla, M. (2013). "Evolución de la formación de docentes para la educación básica: De líder social a competente". En J. Carrillo, *Formación docente: Reflexiones desde diversas perspectivas*. (págs. 44-77). Durango: Redie.
- Muñoz Mancilla, M. (2020). Del desplazamiento de la formación docente para territorios rurales al profesional de la educación. Caso escuelas normales. En D. G. Juárez, *Formación ed docentes para territorios rurales. Miradas internacionales* (págs. 69-87). México: Colofón-RIER.
- Muñoz Mancilla, M., & Rodríguez, E. (2017). *Priorización de lo técnico-instrumental sobre la filosofía en la formación de docentes para el siglo XXI*. Argentina: Asociación latinoamericana de Filosofía de la educación A. C.
- Nava, G. A. (2010). *Tesis. La identidad profesional del maestro normalista: construcción y reconstrucción*. México: UPN.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Esceulas Normales de México. Siglo XX. *Rev.hist.educ.latinoam-Vol.17 No. 25. ISSN 0122-7238*, 17-34.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. 17(25), 17-34. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/869/86941142002.pdf>
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las escuelas normales del México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol 12, núm. 24*, 17-34.
- Navas, E. M. (2007). La educación en México. Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas. *Perfiles educativos, Volumen XXIX, num. 117*, 111-130.
- Nemiña, R. E., García Ruso, H., & Montero Mesa, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado*, 101-115.
- OCDE. (2019). *Estrategias de competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor*. Fundación Santillana.
- Of. Núm. 1015. (22 de Noviembre de 1978). *Oficio número 1015*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Of. Núm. 131, expediente 0214461. (27 de Octubre de 1978). *Oficio número 131, expediente 0214461*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Olfos, M. I. (2009). *El enfoque de Resolución de Problemas*. Valparaiso, Chile.: Ediciones Universitarias de Valparaiso. Pontificia Universidad Catolica de Valparaiso. .

- OMS. (15 de diciembre de 2020). *ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD*. Obtenido de Cronología de la respuesta de la OMS a la COVID-19: <https://www.who.int/es/news/item/29-06-2020-covidtimeline>
- ONU. (Abril de 2021). *Naciones Unidas*. Obtenido de Objetivos de Desarrollo Sostenible: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Ordoñez, E. (1999). *El Hombre que conforman nuestras escuelas*. México: En impresos.
- Orosco, J., Gómez, W., Pomasunco, R., Salgado, E., & Álvarez, R. (2021). Competencias digitales en estudiantes de educación secundaria de una provincia del centro de Perú. *Revista Educación*, 45(1).
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/41296/45332>.
- Ortega-Díaz, C., & Hernández-Pérez, A. (2016). La conformación del cuerpo académico en la Escuela Normal, un medio para mejora en la formación docente. *Ra Ximhai*, 12(6), 295-303.
- Ortiz, M. A. (2014). Capacidades didácticas en el diseño de tareas con modelación matemática en la formación inicial de profesores. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 110-130.
- Padilla y Sotelo, L. S. (diciembre de 2000). La dimensión espacial del crecimiento poblacional de Mexicali. *Invet. Geo. México, México*. Recuperado el 27 de 01 de 2021, de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-46112000000300007&lng=es&nrm=iso>
- Palomino, A. M. (15 de diciembre de 2020). Historia de la ENEC. (R. C. Sánchez, Entrevistador) Mexicali, B.C, México.
- Patiño, R. G. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *FOLIOS*.
- Pérez, R. M. (Agosto de 2020). EL SNTE EN MÉXICO: DE OBJETO DE ESTUDIO A SUJETO DE TRANSFORMACIÓN. *revista educarnos*, 18. Recuperado el 27 de enero de 2021, de <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2020/10/articulo-miguel.pdf>
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. D.F., México: Siglo XXI.
- Pinedo Villa, F. (Sin fecha). Escuela Normal Experimental Colotlan, Jalisco. Recuperado el 27 de enero de 2021, de https://www.normalcolotlan.edu.mx/sites/default/files/documentos/pagina-basica/Historia_ENECO.pdf
- Piñera, R. David, Álvarez G. José Luis. (Noviembre de 2006). *Books Google*. (U. A. California, Ed.) Obtenido de <https://books.google.com.mx/books?id=XAEZB3ZzNdoC&pg=PA14&lpg=PA14&dq=Historia+de+la+escuela+normal+en+el+distrito+y+en+el+territorio+norte+de+la+Baja+California>

&source=bl&ots=RVP6rYCz6R&sig=ACfU3U1DCumfKHUd3wOWwzvtJwKc1uvEOg&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwio-

- Piobetta, J. (2013). *Los grandes pedagogos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Presidencia Municipal. (1977). *Of. Núm.0321*. Contrato de Cesión de derechos, Oficialia Mayor, Mexicali, B.C.
- Primero Rivas, L., & Beuchot Puente, M. (2006). *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*. D.F., México: Primero Editores.
- Puigros, A., & Gomez, M. (2003). *Alternativas Pedagógicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores S.R.L.
- Quiñones, S., Zapata, A., & Canto, P. (2020). Competencia digital en niños de educación básica del sureste de México. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 9 (17). <https://www.ricsh.org.mx/index.php/RICSH/article/view/199/937>.
- RAE. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de <https://www.rae.es/>: <http://www.rae.es/rae.html>
- RAE. (2021). *Competencia*. Obtenido de Real Academia Española: <https://dle.rae.es/competencia>
- Rendón, P. M. (2016). Una experiencia de formación de profesores en modelación matemática en entornos mixtos de aprendizaje. *Acta Latinoamericana de Matemáticas educativa*, 958-966.
- Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje . *Revista EDUCACIÓN* .
- Reyes Esparza, R. (1988). "La formación de los maestros en la década de los cuarenta". *Pedagogía, Revista de la UPN, vol. 5, núm. 16.*, 10-15.
- Reyes, W. (2021). Alfabetización digital en la educación básica en México: análisis documental del plan de estudios. *ie revista de la investigación educativa de la Rediech*, 12. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1155.
- Ricoeur, P. (2000). *Amor y justicia* . Madrid, España: Caparrós Editores.
- Ríos, P. J. (2019). Tradición e identidad: las Escuelas Normales en Oaxaca 1824-2000. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 48-56.
- Robles, B. (2011). *La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antrofisico*. México.
- Robles, E. R. (2018). Legislación del artículo tercero constitucional. Políticas que han permeando la formación de docentes en México. En J. D. Trujillo, *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917* (págs. 189-203.). México: SNTE-REDIECH.

- Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. *XI Congreso Nacional De Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*, 437-473.
- Rockwell, E. (10 de Agosto de 2022). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Obtenido de www.google.com.mx:
https://www.researchgate.net/publication/337672512_LA_EXPERIENCIA_ETNOGRAFICA
- Rodríguez, A. (2008). El análisis del discurso y sus aportaciones a los estudios literarios en el marco de las coordenadas autor, obra, lector y contexto. *Andamios*, 77-98.
- Rodríguez, M. (2016). *La formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa*. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria.
- Romero, I. R. (2004). La transición en la pedagogía como campo de conocimiento. Una mirada desde el análisis conceptual de la producción discursiva. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 451-476.
- Ruelas, J. M. (Enero de 2018). Mexicali y su historia con Manuel Ruelas Jimenez. *Mexicali y su historia*. (R. M. Carlos, Entrevistador) 66. Mexicali. Obtenido de
<https://www.youtube.com/watch?v=LnCpEnvcfUk>
- Ruiz Bolívar, C., & Torres, V. (2002). Actitud hacia el aprendizaje de la investigación: Conceptualización y medición. *Educación y Ciencias Humanas*(18), 1-25.
- S., M. L. (2010). *Confianza un valor necesario y ausente en la educación en línea*. México.
- Sampieri, H., Collado, F. C., & Baptista, P. L. (4 de 08 de 2022). *Metodología de la investigación*. Obtenido de www.google.com: <http://metodos-comunicacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/219/2014/04/Hernandez-Sampieri-Cap-1.pdf>
- Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la Investigación Sexta Edición*. México D.F.: Mc Graw Hill Education.
- Sánchez Puentes, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos*.
- Sapiro, G. (2016). *Sociología de la literatura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SCT. (2019). Marco de Habilidades Digitales. SCT,
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/444450/Marco_de_habilidades_digitales_vf.pdf.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Agenda Digital Educativa*. SEP.
https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf.
- Secretaría de Educación Pública. (4 de noviembre de 1977). Oficio número 387 expediente 0214461. *Oficio número 387 expediente 0214461*. D.F., México, México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021

Secretaría de Educación Pública. (13 de Noviembre de 2015). *Gobierno de México*. Obtenido de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/historia-de-la-secretaria-de-educacion-publica-15650?state=published>

Secretaría de Salud. (27 de marzo de 2020). *Secretaría de Salud*. (SSA, Ed.) Recuperado el 8 de noviembre de 2020, de Documentos de consulta: https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2020/07/Lineamiento_Espacio_Cerrado_27032020_2.pdf

Secretaría Municipal. (2 de Julio de 1979). Oficio 615. *Oficio 615*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021

SEP. (2011). *La Formación Cívica y Ética en la Educación Básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada*. México: SEP.

SEP. (2011). *Plan de estudios 2011*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2014). *Desafíos matemáticos. Cuarto grado*. México: Libros de texto gratuitos.

SEP. (2014). *Desafíos matemáticos. Quinto grado*. México: Libro de textos gratuitos.

SEP. (2014). *Desafíos matemáticos. Sexto grado*. México: Libro de textos gratuitos.

SEP. (2014). *Desafíos matemáticos. Tercer grado*. México: Comisión Nacional de Textos Gratuitos.

SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: SEP.

SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral en preescolar*. México.

SEP. (2017). *Estrategia Nacional de Inglés. Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés*. Obtenido de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingle_s_DIGITAL.pdf

SEP. (2018). *Programa del curso. English I: Starting Basic communication. Plan de Estudios 2018*. México: Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.

SEP. (22 de Junio | | de 2021). *Gobierno de México*. Obtenido de Gobierno de México: <https://www.sep.gob.mx/es/sep1/Cognitivos>

SEP. (2022). *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. México: SEP.

SG. (2020). *Sistema de información legislativa de la secretaria de gobernación*. Obtenido de Sistema de información legislativa de la secretaria de gobernación : http://www.sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2016/02/asun_3332583_20160211_1455039267.pdf

Solana, F., Cardiel Reyes, R., & Boláños Martínez, R. (2011). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. México: Fondo de Cultura Económica; Secretaría de Educación Pública.

- Sosa, G. M. (2013). *ENTENDER, COMPRENDER, INTERPRETAR*. Xalapa, México.
- Suarez, L. C. (2003). Modelación en Matemática Educativa. *Acta Latinoamericana de Matemáticas Educativa* (págs. 639-644). México: CLAME.
- Tapia Uribe, M. (1994). *Mujer campesina y apropiación cultural*. Cuernavaca, Morelos. México: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Tenti-Fanfani, E. (2007). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. T. (Compilador), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (págs. 119-142). Argentina: Siglo XXI Editores.
- Tenti-Fanfani, E. C. (2007). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. Tenti Fanfani, *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (págs. 119-142). Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S. A.
- Thank, D. (1999). *La educación ilustrada. 1786-1836*. México: Colegio de México.
- Tolosa, J. (2018). *Estilos de aprendizaje en estudiantes de educación superior utilizando recursos de la web 2.0. (TFM)*. UNAM. <http://132.248.9.195/ptd2018/agosto/0779933/Index.html>.
- Toscano, H. (7 de Septiembre de 2007). El Vigía. *Cumple 50 años la Normal*. Obtenido de <https://www.elvigia.net/general/2010/9/7/cumple-aos-normal-22701.html?fbclid=IwAR1OW-0wQIDR0JQDqmJ2ZTm6MDfJQrIJCyxKrETSfzYOXIBkcYVBOYUytl>
- Trigueros, M. (2009). El uso de la modelación en la enseñanza de la matemática. *Innovación educativa*, 75-87.
- UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Obtenido de www.google.com.mx: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>
- UNESCO. (2018). Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social. *UNESCO*, <https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social>. Obtenido de <https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social>
- UNESCO. (2018a). *Las TIC en la educación*. Obtenido de UNESCO: <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>
- UNESCO. (2021a). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Eduteka. Estándares UNESCO de competencia en TIC para docentes.
- UNESCO. (2021b). Reforzar el aprendizaje y las capacidades digitales en los países más poblados del mundo para estimular la recuperación de la educación. *UNESCO*, <https://es.unesco.org/news/reforzar-aprendizaje-y-capacidades-digitales-paises-mas-poblados-del-mundo-estimular>.

- UPN. (diciembre de 2014). Curso: Antecedentes e Historia de la Educación en México. Cd. de México., Cd. de México, México.
- Vaillant, D. (8 de Agosto de 2022). *Formación de Formadores. Estado de la práctica*. Obtenido de www.google.com.mx:
http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/POLITICASPUBLICASYEDUCACION23DEJU/document/2.-_Formacion_docente/7_Formacion_de_formadores.pdf
- Vasco, C. (2003). El pensamiento variacional y la modelación matemática. *Conferencia Interamericana* (págs. 1-14). Cali: Universidad de Manizales.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vidal, V. y. (ene-mar de 2012). *SCIELO*. Obtenido de SCIELO:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412012000100016
- Villafuerte, D. B. (s.f.). *Manual metodológico para el investigador científico* .
- Villoro, L. (1997). *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*. México: Fondo de Cultura Económica / El Colegio de México.
- Yáñez, F. G. (2000). *Crónica de la cultura de Coahuila*. Saltillo: Ayuntamiento de Saltillo / Instituto Municipal.
- Zemelman, H. (2002). Hacia un perfil del pensamiento contemporáneo. En S. M. Gomez , *Teoría, Epistemología y Educación: debates contemporáneos* (págs. 11-23). D.F., México: Plaza y Valdes.

DOS PROFESORES POTOSINOS INTEGRANTES DEL CONGRESO CONSTITUYENTE DE 1916 – 1917

Francisco Hernández Ortiz

fhernandez@beceneslp.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

LÍNEA TEMÁTICA: Historia de la Educación Normal

RESUMEN

El trabajo tiene como objetivo hacer visible la figura política de dos profesores potosinos egresados de la Escuela Normal para Profesores de San Luis Potosí, participantes en el Congreso Constituyente de 1916-1917. La investigación se ubica en la Historia Social, con técnicas para el análisis de los datos tomados de fuentes primarias de los archivos históricos de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí y el del Sistema Educativo Estatal Regular, junto con datos extraídos del Diario de los Debates del Constituyente de 1916-1917, se realizó la reconstrucción histórica. El análisis del discurso de Luis G. Monzón, se hizo con la aplicación de técnicas del discurso y se elaboró un marco analítico con los siguientes elementos: contexto, contenido; el poder, la persuasión, los valores y la ideología que subyacen en el discurso. Algunos hallazgos muestran la importancia y presencia en el Congreso Constituyente de 1917 de los profesores normalistas en la construcción del Estado posrevolucionario. Su conocimiento en el campo pedagógico y educativo ayuda a valorar la trascendencia de la educación pública como un derecho social, como una conquista de la Revolución Mexicana.

PALABRAS CLAVE: Magisterio, Profesores, Congreso, Revolución, Educación

INTRODUCCIÓN

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO

La Escuela Normal para Profesores de San Luis Potosí, se fundó en 1849, nace como un proyecto educativo liberal, propuesto por el gobernador don Julián de los Reyes. En 1884 durante el gobierno de Pedro Diez Gutiérrez, se reformó el plan de estudio, este se alineó a los preceptos positivistas que imperaban en el porfiriato. Aparecieron asignaturas como filosofía, ciencias naturales, matemáticas, pedagogía y humanidades.

Durante el siglo XIX egresaron de sus aulas, profesores que luego se convirtieron en personajes históricos de la historia nacional como Filomeno Mata y Librado Rivera, el primero “fue secretario del Primer Congreso Liberal en 1900” (Cockcroft, 2004, p.99.). El segundo periodista y editor de varios periódicos como el Editor Republicano y el Ahuizote, entre otros.

Hacia 1900 en el descenso del porfiriato, San Luis Potosí, fue pionero de los clubes liberales, en su interior se analizaba y cuestionaba la situación grave del país, crisis provocada por la dictadura porfirista: falta de democracia, marginación, pobreza, explotación de campesinos y obreros. Personajes potosinos que participan en el club liberal: Juan Sarabia, Camilo Arriaga, Librado Rivera y Antonio Díaz Soto y Gama. El mismo ejemplo lo siguieron otros estados que pronto fundaron clubes liberales como: Nuevo León, Hidalgo, Tamaulipas, Michoacán, Chihuahua, Durango, Chiapas, Puebla y la Ciudad de México.

Bajo el contexto anterior, los estudiantes normalistas en San Luis Potosí vivieron de cerca, estas circunstancias sociopolíticas y económicas a fines del porfiriato y vieron el inicio del movimiento armado. Algunos dejaron las aulas y se adhirieron a las filas de los ejércitos de la Revolución Mexicana.

Los diputados constituyentes de 1916-1917, son personajes históricos de la historia nacional, representaron al grupo constitucionalista triunfante de la Revolución. La configuración del Estado Mexicano, posrevolucionario, fue debatido en el salón de sesiones del Teatro de la República de Querétaro. La evidencia de la argumentación política y jurídica, quedó documentada en el Diario de los Debates. Los derechos humanos, políticos, y sociales quedaron sintetizados en la Carta Magna. Ejemplo de ellos son los artículos 3º, 27 y 123, que dan respuestas a las demandas sociales, expresadas en la Revolución Mexicana.

Con base en lo anterior se planteó la pregunta: *¿cómo fue la participación política de los profesores egresados de la Normal de Profesores de San Luis Potosí como diputados en el Congreso Constituyente de 1916-1917?*

Este trabajo se fundamenta en la Historia Social, porque atiende a un problema social: la Revolución, por tanto, ésta es una lucha interburguesa, entre los grupos políticos, que buscan asumir al poder y tener el control político. El trabajo se vincula con la ciencia política, porque el Congreso Constituyente de 1916-1917 fue el espacio político en donde se establecieron los consensos entre los diputados para definir bases del nuevo Estado Mexicano posrevolucionario y su legitimación a través de la Constitución de 1917.

La metodología utilizada en esta investigación, se dio bajo las directrices generales del método histórico: situando el contexto, en el tiempo y espacio, además de las evidencias que muestran el hecho histórico, a través de la consulta en fuentes, de los archivos históricos de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí y el del Sistema Educativo Estatal Regular respectivamente. Con el apoyo de técnicas comparativas se hizo el análisis de los datos, otros datos fueron extraídos del *Diario de los Debates* del Constituyente de 1916-1917.

Con la técnica de análisis del discurso de Manzano (2005), se examinó la alocución de Luis G. Monzón; se elaboró un marco analítico con los siguientes elementos: contexto, contenido; el poder, la persuasión, los valores y la ideología que subyacen en el discurso.

El objetivo es hacer visible la figura política de dos profesores potosinos egresados de la Escuela Normal para Profesores de San Luis Potosí, participantes en el Congreso Constituyente de 1916-1917.

DE EDUCADORES A REVOLUCIONARIOS, Y LUEGO DIPUTADOS CONSTITUYENTES

Los dos profesores son coterráneos del estado de San Luis Potosí, ambos estudiaron en la Escuela Normal para profesores. Al hacer el análisis del plan de estudio de la carrera, se encontró que subyace la rigurosidad y el enciclopedismo con un enfoque positivista. En los registros de calificaciones del Archivo Histórico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, se localiza el historial escolar de cada uno. Las acreditaciones de las asignaturas de álgebra, geometría y trigonometría. Además de la gramática, lectura, escritura, caligrafía, raíces griegas, francés, inglés y literatura. Cursaron pedagogía, dibujo, y para obtener el título de profesores de primer orden completaron sus estudios con el cursamiento de las asignaturas de botánica, geografía, física, zoología, astronomía, química, mineralogía, geología, fisiología, y lógica, éstas enmarcadas dentro del positivismo imperante de la época. Complementaban la formación con el estudio el estudio de nociones de contabilidad, administración escolar y legislación estatal.

Por la rigurosidad del proceso formativo, era susceptible que no acreditaran los exámenes ordinarios. Los datos sobre los exámenes extraordinarios a que se vieron sometidos en algún momento, también se encuentra en los registros escolares. Un ejemplo es el acta de examen con fecha doce de noviembre de 1908, refiere que el sustentante fue Gregorio Tello en las asignaturas de zoología y botánica, no aprobó, tuvo que examinarse en el año de 1909, presentó zoología, botánica y mineralogía, nuevamente no acreditó. El día 18 del mismo mes hizo el examen del segundo curso de inglés; fue hasta 1910 cuando acreditó las asignaturas de zoología y botánica, según lo encontrado en las actas escolares. (AHBECENESLP. Fondo BECENE. Secc: Administración. Subsección: Alumnos. Serie: Actas de Exámenes. Años 1901-1910, Caja: 77, Exp. 7.).

La Escuela Normal para Profesores de San Luis Potosí, dentro de la formación docente, tenía integrada la asignatura de Táctica Militar, que consistía en una formación militarizada teórica y práctica. Asignaturas que acreditaron Luis G. Monzón y Gregorio A. Tello. Aunque las cursaron en fechas diferentes, ambos se sometieron a los exámenes militares. Monzón en 1890 ostentó la categoría de *soldado*. El ocho de noviembre de 1907 Gregorio A. Tello se examinó y acreditó el grado de *soldado de primera*, el jurado militar fue presidido, teniente Gilberto Parra, mayor Antonio Alatorre, mayor Ignacio Orellana, mayor Max Figueroa y profesor Herculano Cortés, director de la Escuela Normal para Profesores.

Al igual que otros jóvenes, ante el advenimiento de la Revolución, se adhirieron a los grupos revolucionarios, y participaron activamente, concretamente en búsqueda de la reconstrucción del Estado Mexicano.

El profesor Gregorio Ángel Tello Arriaga, nació el 25 de mayo de 1886 en la ciudad de San Luis Potosí. Estudió la instrucción primaria e ingresó a la Normal de Profesores de San Luis Potosí en 1903. De acuerdo al registro de escolaridad de la institución, se graduó como profesor de primer orden en 1910.

Su experiencia educativa fue como profesor de grupo, director de escuelas primarias en los estados Nayarit y Jalisco. Fue integrante del ejército revolucionario en las “caballerías del general Lucio Blanco, jefe del Ejército del Noreste” (Romero, 2014, p.257.) este regimiento formaba parte de compañía militar bajo el mando del general Álvaro Obregón.

De los diez distritos políticos en que se dividía el estado de San Luis Potosí, el profesor Gregorio A. Tello, fue propuesto como diputado propietario por el Partido Liberal Potosino, y representó al distrito sexto del municipio de Venado, Se estableció en la ciudad de México donde falleció el 6 de febrero de 1976 a los noventa años de edad.

Originario del municipio de Villa de Arriaga, nació el 15 de noviembre de 1872 el profesor Luis G. Monzón. Terminó su educación primaria en la ciudad capital, luego se incorporó a la Escuela Normal para Profesores. Hernández (2019, documentó que las actividades docentes las inició en el estado de San Luis Potosí, migró a Chihuahua, Tamaulipas y Sonora. Intentó regresar a San Luis Potosí como Inspector de educación en 1911, pero no se concretizó a pesar de haber dialogado con el gobernador del estado doctor Rafael Cepeda, quien a su vez le pidió platicara el asunto con el profesor David G. Berlanga, director de educación; no fue posible debido al asesinato del presidente Francisco I. Madero, estos funcionarios estatales tuvieron que salir de la ciudad de San Luis Potosí, y unirse a la rebelión impulsada por Venustiano Carranza en contra de Victoriano Huerta.

Ponce de León (1990) asevera que el profesor Monzón, se identificó con el pensamiento político de los hermanos Flores Magón, y con los postulados del maderismo en el Plan de San Luis. Motivo por el cual se levantó en armas en 1913 en Cumpas, Sonora, lugar en donde realizaba su actividad profesional. fue aprehendido y hecho prisionero, se trasladó a los Álamos. Se afilió al constitucionalismo en 1913.

La trayectoria política del profesor Luis G. Monzón, es valiosa, como diputado por Sonora en el Constituyente de 1917, senador en el mismo año de 1917, y senador en 1922 por su estado natal. Los estudios sobre el Constituyente lo señalan como jacobino, de pensamiento radical, se identificó con la izquierda radical, militó en el Partido Comunista Mexicano, miembro de la Liga Nacional Campesina en 1926. Por su trayectoria educativa recibió del gobierno de la República la medalla Ignacio Manuel Altamirano por cincuenta años de servicio en 1936. Falleció el 6 de junio de 1942 en la ciudad de México.

UN ESPACIO POLÍTICO. EL CONGRESO CONSTITUYENTE DE 1916-1917

El Congreso Constituyente de 1916-1917, fue el espacio político creado durante la Revolución Mexicana, para discutir la construcción del Estado, desde la legalidad e institucionalidad. Marván (2006) refiere que fue Venustiano Carranza, como primer Jefe del Ejército Constitucionalista, y como encargado del Poder Ejecutivo, el artífice para convocar al Constituyente.

Después del fracaso de la Convención de Aguascalientes en 1914, el Congreso Constituyente fue el foro idóneo para dar un cauce político a la lucha armada, a fin de mantener la gobernabilidad y unión del país. El tema central del debate político e ideológico, fue reformar y mantener los preceptos liberales de la Constitución de 1857. Al respecto Martínez (2011)

expresa que los diputados fueron defensores de la “laicización del Estado Mexicano” (p.60.). ¿Quiénes eran los integrantes del Constituyente de 1917? Marván (2007) expresa que de acuerdo a su análisis histórico-político, todos eran liberales, formados bajo la influencia del liberalismo y positivismo del siglo XIX. Nacidos durante el porfiriato, fueron testigos de la evolución de la dictadura, hasta su colapso con el surgimiento de la Revolución. A este grupo de hombres les correspondió reformar la Constitución de 1857, dando origen a la Constitución de 1917 el cinco de febrero.

Los integrantes del Congreso Constituyente de 1916-1917, sintetizaron en la Constitución ideas progresistas, situadas en el contexto sociopolítico y económico del inicio del siglo XX, el poderío norteamericano, los acontecimientos en Europa del socialismo y laborismo, aunado a los procesos de cambio en los países de América Latina. En síntesis “fue adoptar las soluciones jurídico- políticas propias de las corrientes progresistas, tal como estaban antes del estallido de la Primera Guerra Mundial en 1914.” (Marván, 2018, p.2.).

El Congreso Constituyente se compuso de 219 diputados, se identificaron dos bandos: derechistas o moderados en una minoría y los izquierdistas o jacobino en una mayoría.” (Smith, 1973, p.366.). Hubo representación de los diferentes sectores de la población: obreros, mineros, agricultores y ferrocarrileros, además de “setenta y dos abogados, dieciséis médicos, dieciséis ingenieros, siete contadores públicos, dieciocho profesores, catorce periodistas, siete contadores públicos y dos farmacéuticos” (Marván, 2005, p. 317.).

Al hacer el análisis en el Diario de los debates, el profesor Luis G. Monzón forma parte de la Comisión de Reformas Constitucionales. Junto con Francisco J. Mújica, Enrique Colunga y Heriberto Jara. Monzón participa en las discusiones sobre el artículo tercero constitucional, mantienen los legisladores el principio de laicidad, enfatizando la discusión en evitar lo sectario y lo dogmático, sino crítico racional y libre como uno de los fines de la educación mexicana.

El debate fue la expresión de posturas políticas para erradicar la intervención de la iglesia y la no participación de sus ministros en la enseñanza, otros diputados asumieron una postura moderada considerando a la educación como una responsabilidad en primera instancia de la familia, ésta construye valores y da una educación religiosa que debe respetarse, no es tarea del Estado intervenir en los asuntos privados de las familias. Tampoco puede prohibir la libre expresión del fervor religioso, eso depende del individuo y de la familia. Por lo anterior un concepto esencial dentro del artículo tercero fue: educación *laica*, algunos diputados cuestionaron la palabra como lo hizo Luis G. Monzón Teyatzin, quien pidió que el concepto de *laica*, se sustituyera por *racional*.

Desde la tribuna el diputado Monzón Teyatzin hizo su alocución sobre la educación pública *racional*, defendió su tesis y propuso eliminar el vocablo de educación *Laica*, por el de *Racional*. “Esa palabra es el vocablo *laico*, empleado mañosamente en el siglo XIX, que yo propongo se substituya por el término *racional*, para expresar el espíritu de enseñanza en el presente siglo.” (Discurso de Monzón en Marván, 2006, p. 154.) En el exordio de su discurso refiere que educación laica alude a que debe estar ajena a cualquier doctrina religiosa; respetando absolutamente las creencias religiosas que se instituyen en cada hogar, “por erróneas, absurdas e irracionales que sean.” (Discurso de Monzón en Marván, 2006, p. 154.). Ni la escuela, ni el maestro tiene la facultad de destruir las creencias, sino esto es una responsabilidad de la familia. Por lo anterior él propone que el término racional, se base desde una perspectiva científica en donde se explique la realidad, desde el estudio de las ciencias naturales y no desde el dogma religioso que provoca enajenación y prejuicios a los individuos.

En la alocución, también rescata la importancia de la participación de los maestros. Lo define como un intelectual poseedor del conocimiento, guía y constructor de la conciencia crítica de los estudiantes. Afirma que “al maestro frente al gran problema de dirigir a las generaciones que se levanten, por los derroteros de la verdad como es dable concebirla a la porción más honrada y consciente de la humanidad.” (Discurso de Monzón en Marván, 2006, p. 154.). Reconoce en su discurso el valor de la educación para el desarrollo de los mexicanos; una educación pública *racional*, basada en la ciencia. Conmina a los constituyentes a legislar en bien del país, sustituyendo el laico por racional en el artículo tercero constitucional.

La propuesta de modificación del concepto laico por racional de Monzón, tiene una orientación pedagógica, mientras que el diputado Félix Fulgencio Palavicini, mantuvo una orientación ideológico-político, para que se mantuviera el concepto de educación laica y libre en el Artículo Tercero, ya que “era una garantía que daba el Estado para que todos la recibieran, pero sin que ésta tuviera que ser forzosamente laica sino libre.” (Trejo, 2014, p.32.). La decisión del Constituyente, tuvo respaldo de 100 diputados a favor, 56 en contra. Monzón se unió al voto mayoritario, de quienes apoyaron la versión final del Artículo Tercero de la Constitución de 1917.

Art. 3º.- La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria. (Diario de los Debate del Congreso Constituyente 1916-1917, p.446.).

Se impuso el posicionamiento de los jacobinos, por tanto, las críticas de los grupos conservadores y la iglesia les calificó de anticlericales, anti-curas, provocando una coyuntura que tendrá consecuencias en la segunda década del siglo XIX. Los diputados recuperaron los preceptos ideológicos de la educación señalados desde la primera generación de liberales de 1831 como José María Luis Mora, preservaron la perspectiva liberal como una forma de avanzar en la reconstrucción del Estado posrevolucionario.

El trabajo legislativo de Gregorio A. Tello de acuerdo al análisis del Diario de los Debates del Constituyente de 1917, hay registro de su participación en la 62ª sesión ordinaria en donde se discutió el texto y contenido de los Artículos 115 y 117, el primero, se refiere a la facultad de los municipios para administrar “libremente su hacienda y el proceso de recaudación de impuestos y su contribución a los gastos públicos del Estado” (Diario de los Debate del Congreso Constituyente 1916-1917, p.447.). El segundo precisa la prohibición de la fabricación y venta de pulque, fabricación de alcohol de maguey y caña en los Estados, Distrito Federal y Territorios, por las implicaciones que tiene para la salud y orden social, iniciativa que fue rechazada por 98 votos contra 54. En el bloque de opositores se encontró Gregorio A. Tello.

En la sesión 65ª de Congreso, Gregorio A. Tello participa en las discusiones de los artículos 24, que alude al principio de la libre conciencia y reglamentación de los actos al culto religioso; se mantuvo el precepto de Estado Laico, por voto mayoritario de 93 diputados, contra 63 que estuvieron por la negativa. El voto de Tello formó parte del grupo que sufragó mayoritariamente. Con base en el análisis realizado se infiere que la participación del profesor Gregorio A. Tello fue moderada, en el Diario de los Debates del Constituyente de 1916-1917 no registra datos de su alocución en la tribuna.

COMENTARIOS FINALES

Los profesores Luis G. Monzón Teyatzin y Gregorio A. Tello, formaron parte de la comunidad de estudiantes de la Normal para Profesores de San Luis Potosí, institución en donde se formaron bajo preceptos educativos del positivismo y de la educación moderna de fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX.

La formación pedagógica, el contexto sociopolítico y cultural de la ciudad y del país, fueron factores que incidieron para integrarse a las filas de la Revolución, y las circunstancias les favorecieron para participar como diputados en el Congreso Constituyente de 1916-1917. Este trabajo, hace visible la aportación educativa, política y social de los profesores normalistas en la construcción del nuevo Estado Mexicano posrevolucionario. Los dos de pensamiento liberal, Luis G. Monzón, radical y jacobino, representante de Sonora, Gregorio A. Tello, moderado, representante de San Luis Potosí, egresados de la misma institución. Como personajes históricos, asumieron con responsabilidad la encomienda social, que les fue asignada por las mismas circunstancias socio históricas del momento.

ARCHIVOS

AHBECENESLP. Archivo Histórico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.

AHSEER. Archivo Histórico del Sistema Educativo Estatal Regular.

REFERENCIAS

- Cockcroft, James. (2004). *Precursores Intelectuales de la Revolución Mexicana*. México: Siglo XXI Editores.
- Diario de los debates (2016). Diario de los debates del Congreso Constituyente, 1916-1917, t. I, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México/Secretaría de Cultura, México [Recuperado de: <https://www.inehrm.gob.mx/recursos/Libros/Diariodelosdebatestomo1.pdf>].
- Hernández, O. F. H. (2019). Luis G. Monzón y Gregorio A. Tello, profesores potosinos integrantes del Congreso Constituyente de 1916-1917. ULÚA. REVISTA DE HISTORIA, SOCIEDAD Y CULTURA, (33). [Recuperado: <https://ulua.uv.mx/index.php/ulua/article/view/2627>].
- Manzano, Vicente. (2005). Introducción al análisis del discurso [en línea] [Fecha de consulta 07 junio de 2016] pp.1 de 29, [Recuperado de: <http://www.aloj.us.es/vmanzano/docencia/metodos/discurso.pdf>].
- Martínez, Francisco. (2011). “Estado Nación laico y secularización masónica en México”. REHMLAC. Revista de Estudios Históricos de la Masonería Latinoamericana y Caribeña, 3(2) 44-65. [Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369537600002>].
- Marván, Ignacio. (2006). *Nueva edición [Facsímil] del Diario de los Debates del Congreso Constituyente de 1916-1917*. México: Suprema Corte de la Nación.
- Marván, Ignacio. (2007). ¿Cómo votaron los diputados constituyentes de 1916-1917? Política y Gobierno. [Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60327293001>].
- Ponce de León, Luis. (1990). Ideario y obra de Luis G. Monzón, Constituyente del Congreso 1916-1917 en La Constitución Mexicana de 1917 Ideólogos, el núcleo fundador y otros constituyentes. México: UNAM. [Recuperado: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4225/13.pdf>].
- Romero, F. J. (2014). Historia del Congreso Constituyente 1916-1917, México, SEP, IJ-UNAM e INEHRM.
- Smith, H. Peter. (1973). *La política dentro de la Revolución: El Congreso Constituyente de 1916-1917*. Historia Mexicana. El Colegio de México.
- Trejo, E. Evelia. (2014). Félix F. Palavicini. Constituyente de 1917. México: Instituto Nacional de Estudios de las Revoluciones de México.

REVALORAR LA FIGURA DEL MAESTRO REQUIERE CONOCER SU HISTORIA. DEL MÉXICO PREHISPÁNICO A LA CUARTA TRANSFORMACIÓN

MARTIN MUÑOZ MANCILLA

martinmum_m@yahoo.com.mx

Escuela Normal de Coatepec Harinas

LÍNEA TEMÁTICA: Historia de la educación normal

RESUMEN

El propósito de éste trabajo consiste en analizar la figura del docente a través de las diferentes etapas evolutivas para poder construir algunas reflexiones y caracterizaciones que permitan comprender y explicar la importancia de la nueva escuela mexicana donde se retoman algunos elementos del humanismo, la inclusión educativa, etc.

La metodología utilizada es de corte cualitativo, dado el interés en conocer las cualidades de la figura docente que se han pretendido formar a través del tiempo. Por lo que se utilizó investigación documental y de campo. Entre las estrategias de investigación se retomó la observación, la entrevista y el trabajo en grupo focal.

Entre los principales hallazgos se destaca que la formación del maestro ha estado íntimamente relacionado con el proyecto político del gobierno en turno. En el Porfiriato con el positivismo, en la época posrevolucionaria con el humanismo, durante el Cardenismo con ideas socialistas, en la industrialización del país con el conductismo, la tecnología educativa y la formación de obreros, durante los gobiernos neoliberales con la formación de competencias.

Por lo que se concluye que en la cuarta transformación con la nueva escuela mexicana se aspira a una mayor justicia social y la formación docente es clave y prioritaria.

PALABRAS CLAVE

Historia, maestro, escuela normal, formación docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como es ampliamente reconocido en los diversos medios de información en los últimos años durante los gobiernos con políticas neoliberales la figura del maestro fue gravemente cuestionada, agredida, y estigmatizada no sólo por su resistencia a dichas políticas, sino también porque su preparación y desempeño laboral supuestamente no cumplían con ciertos estándares de calidad.

Entre los diversos adjetivos que se le otorgaron y por lo que fue estigmatizada la figura del maestro, fue: renuente, por cuestionar los procesos de evaluación; inconforme, por manifestarse; revoltoso, por participar en diferentes manifestaciones; agresivo, por defenderse de aquello que consideraban que era una vulneración de sus derechos; y lo más grave, sin calidad, al no cumplir con los requerimientos burocráticos que se le imponían en una evaluación punitiva; incluso, cuando alcanzaron los puntajes necesarios para ser considerado idóneo, tristemente su destino fue retirarse de la plaza laboral.

Paradójicamente, la búsqueda de un ideal del docente competente más que priorizar en su desempeño sus conocimientos, habilidades, actitudes, saberes, formación, tacto, estrategia y compromiso; se impuso una evaluación distante de esa histórica realidad que los maestros habían vivido en México, como: promotores de la justicia social, comprometidos con el desarrollo de sus comunidades, con mística profesional y sobre todo dispuestos a promover la enseñanza en niños, jóvenes y adultos.

De acuerdo con los docentes entrevistados fue durante la época de gobiernos neoliberales cuando se priorizó en mayor medida el trabajo administrativo en detrimento del trabajo académico; es decir, aumentó en una gran cantidad la elaboración de documentos administrativos y por cumplir con su elaboración y llenado de ellos, se descuidaba el trabajo en el aula y por ende, el aprendizaje de los alumnos.

Se considera que fue una imposición la mal llamada reforma educativa, donde se priorizaba más lo laboral que lo académico. En ella, para poder lograr la calidad se fundamentaba en una evaluación punitiva; es decir, sus resultados evidenciaban quienes eran idóneos y aquellos que no alcanzaban los puntajes requeridos eran considerados no idóneos, por lo tanto, no podían ingresar, ni permanecer en el sistema educativo.

Ante la implantación de dichas políticas neoliberales, algunos maestros empezaron a vivir y sentir cada vez mayor: miedo, inseguridad, incertidumbre, ansiedad, estrés, fatiga, insomnio, e incluso trastornos digestivos y mentales, dada la gran presión ejercida durante dichos procesos evaluativos.

Así pues, con la implantación de las políticas neoliberales, mediante los diversos medios de información la figura del maestro fue severamente cuestionada y denigrada; a diferencia de épocas pasadas, cuando tenían una gran valoración y reconocimiento por autoridades, docentes, alumnos y la población en general, por ser promotor de una mayor justicia social, así como por su compromiso para la educación de las futuras generaciones.

Ante dicha realidad, el 1 de julio de 2018 el pueblo mexicano y los maestros tuvieron la oportunidad de elegir el futuro del país, si continuar con el proyecto político que se venía desarrollando o cambiar el rumbo político. Así pues, gracias a una participación significativa de la población en general se obtuvieron resultados que han sido considerados un parteaguas en la historia nacional.

A partir del 1 de diciembre de ese mismo año, se inició con la cuarta transformación y la construcción de las bases de la nueva escuela mexicana, donde se retoman los preceptos y experiencias relevantes de la historia de nuestro país, donde el maestro fue valorado y reconocido. Ante dicho contexto se plantearon las siguientes interrogantes.

¿Cuáles han sido las razones por las que la figura de los docentes fue perdiendo importancia a través del tiempo y cómo fue pasando de ser un reconocido líder social a simplemente un profesionista que debe dominar lo qué enseña y la manera de cómo lo debe de hacer? ¿Por qué aquella tan destacada figura del maestro considerado ejemplo social con paso del tiempo pasó a ser estigmatizado simplemente por los resultados obtenidos en una evaluación más burocrática, administrativa y cuantitativa? O planteado con otras palabras, ¿De qué manera la figura del maestro como educador, académico, líder y emancipador por la justicia social se fue convirtiendo en un profesionista que simplemente respondía a las políticas burocráticas y administrativas en detrimento del trabajo académico, del liderazgo y de la participación activa en una formación humanista de las nuevas generaciones?

Para poder fundamentar dichas interrogantes fue necesario realizar un rastreo histórico en diferentes medios, tales como: libros, revistas y buscadores, como se presenta y sustenta en el siguiente apartado.

MARCO TEÓRICO

De acuerdo con (Bloch, 1982) para poder entender, comprender, valorar e interpretar el presente se hace necesario conocer la historia. De ahí la pertinencia de construir un rastreo histórico de la figura, los rasgos y el modelo que ha pretendido formar del maestro a través del tiempo para poder ir obteniendo elementos de cada una de las etapas evolutivas por las que ha pasado la educación y así poder comprender en los últimos años la necesidad de una revaloración de la carrera.

La importancia de la historia, según Bloch resulta ser que es el conocimiento del hombre en el tiempo. De ahí la pertinencia de hacer un rastreo de los rasgos del modelo de docente a través de tiempo; es decir, construir un bosquejo histórico que permitan evidenciar como aquella figura protagónica que tuvieron los docentes fue desplazada por una evaluación más cuantitativa, burocrática y punitiva que cualitativa, valorativa y de retroalimentación.

Se puede evidenciar que las diversas generaciones de alumnos, de la población en general, y de manera personal, cada uno de los habitantes recuerdan de alguna manera o tienen alguna evidencia de la historia que han dejado los docentes. A decir de (Evans, 1991) se habla, investiga, lee y escribe sobre la historia por un grupo, tal y como en el presente trabajo se analiza y destaca la historia que han tenido los maestros en México.

Los antecedentes más remotos se encuentran desde la época prehispánica, donde la figura del maestro tenía un amplio reconocimiento social entre la población por sus conocimientos, habilidades, capacidades, liderazgo y compromiso, de ahí la importancia del telpochcalli, donde acudía la mayoría los jóvenes mexicas para desarrollar la disciplina y las habilidades militares; a diferencia del calmecac, donde accedían las clases más privilegiadas.

En la época de la colonia a decir de (Thank, 1999) los evangelizadores fueron los primeros educadores dada la necesidad de enseñar a leer y a escribir a los indígenas para poder difundir la religión católica, aunado a la enseñanza del español. Asimismo, resulta necesario destacar que a partir de entonces se empezó a debatir sobre quien serían las personas idóneas para preparar a las futuras generaciones.

Una de las obras más reconocidas sobre la historia de dicha profesión fue escrita por, (Arnaut, 1998) quien sustenta que la polémica de la profesión y expone la manera de cómo en su peregrinar pasaron de ser pagado por los municipios a ser contratado formalmente por el gobierno, por tanto, se reconoció formalmente como una carrera de Estado.

Por su parte, (Corro, La enseñanza normal en Veracruz., 1964), (Estrada, 1992) y (Muñoz Mancilla, “Evolución de la formación de docentes para la educación básica: De líder social a competente”, 2013) coinciden en que la figura, los rasgos y el modelo de los maestros han ido evolucionando a través del tiempo y de acuerdo a los proyectos políticos de los gobiernos en turno; sin embargo, como sustenta Arnaut , algunos de esos rasgos han persistido disfrazados con el paso del tiempo.

En la época de la independencia a decir de (Meneses, 1988), durante la pugna entre conservadores contra liberales. Los primeros proponían que la Iglesia continuara con la responsabilidad de brindar educación a la población del México independiente; en cambio, los liberales promovían que el Estado debería promover un sistema educativo nacional y establecer instituciones formadoras de docentes denominadas escuelas normales de manera similar a como se estaban desarrollando en los países europeos.

Fue hasta el Porfiriato cuando se establecieron de manera formal las escuelas normales en nuestro país. De acuerdo con (Corro, 1964) la primera escuela normal se fundó en 1886 en la ciudad de Jalapa Veracruz y el responsable de poner las bases organizativas fue el maestro Suizo Enrique Conrado Rébsamen, con formación y experiencia laboral en Alemania.

La segunda escuela normal se estableció en la Ciudad de México un año después; es decir, para 1887. Según (Jiménez, 1998), fue el político y escritor liberal mexicano Ignacio Manuel Altamirano quien de manera similar al maestro Rébsamen organiza el establecimiento de la segunda escuela normal de México.

Después de un análisis comparativo entre ambos planes de estudio se pueden destacar los siguientes aspectos: se priorizó la enseñanza del inglés y francés para que los normalistas leyeran en su versión original autores representativos de escuela de pensamiento, en ambos planes ya se contemplaban prácticas con niños anormales; es decir, ya se incluía parte de lo que en la actualidad resulta ser la inclusión educativa; en ambos se priorizaba la pedagogía y el conocimiento de los grandes pedagogos.

Por lo que se puede inferir que durante el Pofiriato ante la admiración por la cultura francesa el sistema educativo y con ello las escuelas normales fueron proyectadas para formar docentes con el dominio de la alta cultura como se le llegó a denominar entonces a lo que se admiraba de Europa. Por tanto, la figura del maestro fue la de un profesional con amplio dominio teórico y una gran mística laboral.

Figura del maestro que va transformarse para la época posrevolucionaria, donde gracias a la legislación de la constitución política de los estados unidos mexicanos y en específico del

artículo constitucional la obligatoriedad, la laicidad y la gratuidad fueron bases para promover una mayor justicia social desde 1917.

Con base a las aportaciones de (Robles E. R., 2018) la legislación del artículo tercero constitucional de 1917 fue un parteaguas en la vida real de la población en general, dado que la educación ya no fue exclusiva solamente para las clases acomodadas; sino que fue un Derecho que lograron adquirir todos los mexicanos, por tanto, a partir de entonces todos pueden acceder a ella.

Durante la época posrevolucionaria también la figura del maestro sufrió diversos cambios, pasando de ser exclusivo de las clases privilegiadas a ser más común y accesible para todos los mexicanos; pasó de ser un docente con dominio de la alta cultura y cierta mística profesional, a un docente con rasgos de misionero que se entregaba en cuerpo y alma a la noble labor de educar a los mexicanos; por tanto, enseñaba por las mañanas a los niños, por la tardes a los jóvenes y por la noche alfabetizaba a las personas mayores.

Aún más admirable la figura del maestro al involucrarse al desarrollo agrícola, industrial y tecnológico de ahí que en los planes de estudio de las normales se haya integrado las asignaturas de actividades agrícolas, tecnológicas e industriales. Por tanto, la figura del docente misionero tuvo una íntima relación no sólo con la educación, sino también con el desarrollo económico, social, cultural y político de las comunidades. De ahí el amplio reconocimiento y añoranza de la figura del maestro misionero.

Figura que todavía más se vio fortalecida durante el gobierno del General Lázaro Cárdenas, con la implantación del modelo de docente socialista donde se le encomendó al maestro no sólo formar parte de los comités para el reparto agrario, sino también emancipador de la justicia de los menos favorecidos y el rol de líder social.

Sin duda alguna, la figura del docente socialista tuvo un lugar protagónico para el desarrollo de dicho proyecto político; paradójicamente, a decir de Arnaut, algunos de ellos fueron víctimas del cacicazgo prevaleciente, por lo que fueron golpeados, desorejados e incluso asesinados vilmente.

Por lo que se puede resumir que la figura del docente de la época posrevolucionaria hasta la socialista tuvo un gran reconocimiento por la sociedad mexicana dada la importancia sociopolítica y sobre todo su compromiso de trabajar en el medio donde se le encomendara pese a la lejanía, marginación y abandono, los docentes siempre estuvieron predispuestos a tratar de transformar la situación en que se encontraban las comunidades.

Para la década de los cuarenta, con la culminación de la segunda guerra mundial, con la creación de organismos internacionales a fin de recomendar políticas a los países dependientes con la inversión del capital extranjero al país, así con el triunfo de un político adverso a las políticas cardenistas favorecieron las condiciones para la industrialización del país.

La emigración masiva del campo a la ciudad, así como el crecimiento masivo de los centros urbanos provocó mayor demanda de servicios, de ahí la necesidad de establecer más escuelas de educación básica e instituciones formadoras de docentes y así poder atender la demanda educativa.

Según (Reyes Esparza, 1988), la formación del prototipo del docente urbano de la década de los cuarenta suprimió no sólo el trabajo sociopolítico que se venía desarrollando desde décadas atrás, sino que también redujo el campo de acción al cerco perimetral de la escuela y a las cuatro paredes del aula de clases. De ahí la profesionalización de la docencia y la necesidad de dominar lo que se debe enseñar en la educación básica, la manera de cómo enseñarla, así como el manejo de instrumentos de evaluación que a partir de entonces empezaron a tener una gran importancia en la política educativa.

Para la década de los setenta la figura del docente estuvo vinculada con la tecnología educativa y el conductismo, de ahí que el denominado docente tecnólogo quien priorizaba la enseñanza mediante técnicas y haya comprendido al aprendizaje como cambio de conducta. Por tanto, durante su trayecto formativo se priorizó el dominio de técnicas de enseñanza, el manejo de estímulos y respuestas, así como la aplicación de baterías pedagógicas para poder evaluar.

Un parteaguas en la figura del maestro fue el acuerdo presidencial del 22 de marzo de 1984, cuando se elevaron los estudios de la carrera de profesor al nivel licenciatura y se promovió el modelo de un docente – investigador, crítico, analítico y reflexivo. A partir de entonces para el ingreso se requirió el nivel de preparatoria y a las normales se les encomendó el desarrollo de las funciones de investigación y extensión aunadas a la docencia y administración que se venían desarrollando desde sus orígenes.

Para 1996 se puso en marcha el programa de transformación y mejoramiento de las escuelas normales donde se promovía la mejora estructural de las condiciones en las que se encontraban dichas instituciones. Para 1997, se puso en marcha una nueva reforma a la educación normal y en el perfil de egreso aparece por primera ocasión el modelo de formación por competencias, de ahí que para lograr la figura de un docente competente resultaba necesario la formación de conocimientos, valores, actitudes y aptitudes, a decir de

(Muñoz Mancilla & Rodríguez, 2017), priorización de lo técnico instrumental en detrimento de lo académico.

Figura que se va a especificar más en la reforma 2012, donde en el perfil de egreso se contemplan las competencias genéricas y profesionales, por tanto, en el modelo de formación por competencias se trató de articular la educación básica con la formación docente de las escuelas normales siendo la novedad: el inglés, las TIC y la educación socioemocional principalmente.

En 2018 a unos cuantos meses de dejar la presidencia de la república mexicana el Lic. Enrique Peña Nieto se dieron ciertos cambios a las normales que provocaron cierta polémica al interior de dichas escuelas, para algunos fue una nueva reforma; en cambio, para otros fue simplemente una adecuación curricular, de ahí la influencia de las representaciones sociales de los maestros (Castillo & Muñoz Mancilla, M., 2021). Sin embargo, en la política educativa se continuó con el modelo de formación por competencias, la organización por trayectos formativos y la búsqueda de “calidad.”

A decir de los docentes de las escuelas normales a diferencia de reformas anterior donde se propiciaban cursos para la habilitación docente en esta reforma prácticamente no tuviera nada. Situación que todavía fue más compleja por la pandemia del covid 19 donde se evidenció la desigualdad existente no sólo en lo económico, sino también en la conectividad y lo peor, ilustró una desigualdad de manera estructural.

Como se viene exponiendo gracias a la elección del 1 de julio de 2018 y la participación masiva de lo sociedad civil para votar ya fuera por la continuidad del proyecto político o el cambio del rumbo político. En dicha elección el papel de los docentes fue importante dadas las condiciones persistentes donde su figura constantemente esta siendo desvalorada por los medios masivos de información y se les estigmatizaba simplemente por los resultados de una evaluación. Así pues, el cambio político del rumbo de nación obtuvo una gran victoria y vendrían nuevas políticas y condiciones, tal y como se expone posteriormente.

METODOLOGÍA

Comprendiendo que las características del objeto de estudio y la formación del investigador convergen para la selección y construcción de la estrategia metodológica en ésta investigación se eligió la investigación cualitativa con la finalidad de describir las cualidades que han tenido los docentes a través del tiempo.

Para poder fundamentarlo se retomaron elementos de autores, tales como: (Goetz, 1988), (Eisner, 1990), (Clifford, 2001), (Geertz C. , 2003), y (Alvarez, 2003), con la intención de tratar de hacer visible lo invisible, denunciar lo no denunciado, dar a conocer lo desconocido tratando de dar voz a los silenciados.

En la estrategia metodológica se retomó investigación documental y de campo. En la primera se revisaron libros, folletos, artículos, acuerdos y diversos escritos donde se abordaba la figura del maestro y su evolución. En la segunda se utilizó la observación, la entrevista y el trabajo de grupo focal a fin de conocer lo que los maestros vivieron durante los últimos años. Dada la complejidad de un análisis lógico e histórico del presente trabajo se pretendió comprender la convergencia de las diversas relaciones entre las políticas educativas y las etapas históricas, a fin de encontrar las razones que permitieran explicar los rasgos que se le han atribuido a la figura del maestro a través del tiempo.

No olvidando lo que sustenta Bloch, quien promueve la relevante idea de que el hombre es producto de su tiempo, de ahí la necesidad de analizar los aspectos económicos, sociales, políticos, religiosos, culturales que permitan reconstruir su evolución para poder comprender el presente y vislumbrar el futuro del maestro.

Una vez elegido la metodología y después de haber planteado las preguntas de investigación, se propuso alcanzar el siguiente propósito: analizar la figura del maestro a través de las diferentes etapas evolutivas por las que ha pasado la historia de México para construir algunas razones que permitan explicar la manera en que se fueron transformando los rasgos del modelo de docente de cada una de ellas hasta llegar a la caracterización de ésta coyuntura donde después de su desvaloración se pone en marcha la nueva escuela mexicana con la revaloración de la profesión de los docentes.

Una vez construidas las interrogantes y el propósito de planteo el siguiente supuesto: “Si bien, en los últimos años la revaloración del humanismo, de la historia, de la filosofía, de los elementos artísticos en una política de inclusión donde la educación resulta un derecho para todos los mexicanos de acuerdo con la nueva escuela mexicana; sin embargo, podemos sustentar que a través de la historia de la educación en México han estado presentes; sin

embargo, con las políticas neoliberales fueron desplazadas por un modelo de formación por competencias que priorizó más lo inmediatista, técnico e instrumental. En ese sentido, la figura del maestro fue evolucionando pasando de ser un líder social hasta ser un docente competente estigmatizado por el resultado de una evaluación; de ahí la necesidad de la reflexión sobre las razones sobre su revaloración y participación en una política educativa para promover una mayor justicia social”.

Una vez expuesto el planteamiento del problema, el marco teórico y la metodología, se analizan de manera general algunos resultados donde se da cuenta la importancia del docente en el cambio político, en su compromiso y en la promoción por una mayor justicia social, tal y como se expone en el siguiente apartado.

RESULTADOS

Como se viene destacando la figura del maestro durante la puesta en marcha de políticas neoliberales fue severamente cuestionada a través de los diversos medios de información, entre los que se les atribuía: deficiente preparación; utilización de técnicas, estrategias y recursos que no correspondían a los tiempo vividos; problemas de dominio de los contenidos de enseñanza y metodologías; entre otros.

Sin duda alguna, la incorporación de una evaluación punitiva ha sido una de las imposiciones más drásticas que ha vivido los docentes, que como ellos lo han llegado a reconocer: “no había correspondencia entre lo que evaluaban, con el trabajo docente en condiciones reales”; “en la evaluación se te cuestionaba mucho más el dominio de leyes, artículos, reglamentos y normas, que cuestiones del trabajo en el aula”; “las preguntas estaban más encaminadas a la administración, que al trabajo académico”; “había una desarticulación entre lo que se evaluaba, con lo que desarrollamos en el aula los docentes”.

Lo más alarmante consistió que pese a dichas condiciones, con ese tipo de evaluación los docentes en servicio se “jugaban” su plaza laboral; es decir, dependía de la calificación obtenida para saber si continuaba laborando o era dado de baja por no ser idóneo para el trabajo en el aula.

En lo que respecta a los egresados de las escuelas normales o mejor dicho en el caso de los aspirantes a concursar por una nueva plaza, dependía de dichos resultados del examen de ingreso para conocer también si eran idóneos o si no eran considerados no idóneos, por tanto, perdían de toda esperanza de llegar a desempeñarse como docentes.

A decir de los mismos maestros que fueron sujetos que participaron en el proceso de ese tipo de evaluaciones: “muchos nos enfermamos de los nervios, a otros les subió la presión e incluso hubo casos de pre infartos e infartos”; “por cumplir por todos los requisitos y documentos que exigía el proceso de evaluación no sólo se descuidaron los alumnos, sino también a las familias”.

Como se puede dar cuenta la figura del maestro tuvo una historia de bronce en México tal y como lo sustenta (Muñoz Mancilla, 2020); sin embargo, durante los gobiernos neoliberales aquella figura fue severamente cuestionada por los medios de comunicación. Lo más alarmante fue que sufrió una gran presión ante la puesta en marcha de una evaluación punitiva y una reforma que preponderaba lo laboral sobre lo educativo, de ahí la necesidad que tuvieron de votar por el cambio de proyecto político y poner sus esperanzas en las nuevas bases de la educación, tal y como se expone en el siguiente apartado.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con la implantación de las políticas de la cuarta transformación los docentes empezaron a vislumbrar nuevos horizontes mediante la propuesta de la nueva escuela mexicana. En ella se retomó el ámbito legislativo, administrativo, laboral y pedagógico en un solo sector.

Más que formar individuos competentes en esta reforma se propuso lograr una formación integral donde se formaran como seres humanos. De ahí la valoración y recuperación del humanismo mediante un trabajo colaborativo y con apego a los valores para la mejora estructural del sistema educativo.

Entre los aspectos que pretenden lograr destacan. La comunidad como núcleo educativo; la formación de ciudadanos activos, respetuosos de los derechos humanos y de la diversidad, la educación: emocional, física, sexual, social, de cuidado y conservación del medioambiente, entre otras. Llama la atención la formación del pensamiento crítico; el respeto de la interculturalidad; la promoción de la inclusión educativa; la igualdad de género; la valoración de la estética; la promoción de la lectura; la esperanza de paz; la importancia de la democracia, etc.

En esta nueva coyuntura, como se expuso anteriormente la evaluación punitiva fue suprimida y la figura de los maestros empezó a ser revalorada y teniendo de manera gradual algunas transformaciones laborales, pasando de ser quien facilitaba la formación de competencias por la de un profesional quien promueve la colaboración con la comunidad para desarrollar las capacidades de los alumnos y motivarlos a que se involucren en la problemática social.

En ese sentido, la figura del docente empezó a ser valorada no sólo por los ciudadanos y las comunidades; sino por la población en general, y los medios de información dado que su compromiso, actitud, desempeño y formación, han sido trascendentales en la evolución de la historia de la educación y depende mucho del presente para construir un futuro mejor.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta-Silva, D. (2017). Tras las competencias de los nativos digitales: avances de una metasíntesis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 471-489. <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-latinoamericana-de-ciencias-sociales-ninez-y-juventud/articulo/tras-las-competencias-de-los-nativos-digitales-avances-de-una-metasintesis>.
- Acta Notarial número 47953. (28 de Abril de 1978). *Protocolo Notarial del Patronato de la Escuela Normal Urbana Federal Experimental, 753*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 2021 de enero de 21
- Aguilar, R. I., & Otuyemi, E. (2020). La Competencia digital es una necesidad permanente. *Instituto para el Futuro de la Educación*, <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/competencia-digital-una-necesidad-permanente>.
- Albert Gómez, M. J. (2007). *LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: CLAVES TEÓRICAS*. Madrid: McGRAW-HILL.
- Alliaud, A., & Antelo, E. (2009). Iniciarse en la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado*, 89-100.
- Alvarez, G. J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. España: Paidós.
- Alzina, R. B. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Andión Gamboa, M. (Agosto de 2011). Génesis, desarrollo y perspectivas del normalismo preescolar en México. Distrito Federal, México. Recuperado el 10 de Diciembre de 2020, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34019137006>
- Arnal J., Del Rincón D. y Latorre A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Editorial Labor, S. A.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: SEP.
- Arredondo, M. (30 de Diciembre de 2020). Historia de la Escuela Normal Estefanía Castañeda. (R. R. Sánchez, Entrevistador) Mexicali, B.C., México.

- Arteaga Castillo , B., & Camargo Arteaga, S. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *Integra Educativa Vol.11/No. 3*, 121-133.
- Arteaga Castillo, Belinda, & Camargo Arteaga, Siddharta. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *SciELO, Revista Integra Educativa,, 2(3)*, 121-133. Obtenido de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432009000300006
- Ascencio, P. (2017). *Estándar de Competencia Digital para Estudiantes de Educación Superior de la Universidad de Magallanes de Chile (TFM)*. Universitat de Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=153977>.
- Ausubel, D. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado*, 43-59.
- Ayala R. . (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*.
- Ballester, L. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. University of the Balearic Islands.
- Barba, B. (2014). Axiología constitucional y proyecto educativo de México. *Perfiles educativos, volumen XXXVI*, 116-133.
- Barberá Elena, B. A. (2004). *Educación con aulas virtuales*. Madrid: Antonio Machado S.A.
- Barbudo, A. A., Zapata, A., & Reyes, W. (2021). Competencias digitales en estudiantes de educación secundaria. Una revisión sistemática. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 21(2). DOI: <http://doi.org/10.30827/eticanet.v21i2.20959>.
- Barrón, M. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En C. H. (Coord), *Educación y pandemia: una visión académica* (págs. 66-74). Ciudad de México: UNAM-IISUE.
- Bautista Guillermo, B. F. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales*. Madrid: Narcea.
- BECENE. (2020). *Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí*. Obtenido de <http://beceneslp.edu.mx/sitio/un-poco-de-historia>
- Bello, M. E. (2003). *Educación y globalización Los discursos educativos en Iberoamérica*. Barcelona: Antropos.
- BENERZ. (s.f.). *Normal Rosaura Zapata*. Obtenido de <http://www.normalrosaurazapata.edu.mx/nosotros.html>
- BENUFF. (s.f.). *facebook* . Obtenido de <https://www.facebook.com/benufficial/about/>

- BENV. (1999). *Acta Academica*. Obtenido de <https://www.aacademica.org/benv>
- Berlanga , R. M., & Juárez, H. L. (2020). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la retroalimentación asertiva en educación normal. *ie Revista de investigación educativa de la Rediech*, 11(791), 1-23. doi:https://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.791
- Bermúdez, M. (1986). *Rrevista de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica.*, 135-143.
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la Investigación_ 4ed.* Pearson.
- Beuchot, M. (1996). *Posmodernidad, Hrmenéutica y Analogía*. D.F., México: Miguel Ángel Porrúa.
- Beuchot, M. (2013). *Hemenéutica Analógica y Ontología*. Cuernavaca, Morelos: CIDHEM.
- Biembengut, R. C. (1997). Modelación matemática: una antigua forma de investigación-un nuevo método de enseñanza. . *Números. Revista de didáctica de la matemática*, 13-25.
- Bloch, M. (1982). *Introducción a la historia*. Argentina: Fondo de cultura económica.
- Bonilla Molina, L. (2008). *Mafaldas o zombis. El complejo industrial cultural en el siglo XXI*. Caracas, Venezuela: Otras Voces en Educación.
- Bourdieu, P. (1975). Campo intelectual y proyecto creador. En J. Pouillon, M. Barbut, A. Greimas, M. Godelier, P. Boudieu, & P. Macherey, *Problemas del estructuralismo* (págs. 135-182). D.F,México: Siglo XXI.
- British Council. (2022a). *¿Por qué elegir el examen Aptis?* Obtenido de British Council Mexico: <https://www.britishcouncil.org.mx/examen/aptis/que>
- British Council. (2022b). *Aptis Remote*. Obtenido de British Council Mexico: <https://www.britishcouncil.org.mx/examen/aptis/remote>
- C.A.P.F.C.E. (23 de Mayo de 1979). Convenio de Coordinación. *Convenio de Coordinación*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- C.A.P.F.C.E. (13 de Septiembre de 1978). Convenio de Coordinación. *Convenio de Coordinación*, parr. 4. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 13 de Febrero de 2021
- Cadena Hernández, B. (2014). ¿Por qué Ayotzinapa? Las vicisitudes político-pedagógicas de las Escuelas Normales Rurales en México. *Revista nuestraAmérica*, 10-14.
- Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2006). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México: Limusa.
- Cantón Mayo, I., Tardif, M., & (Coords.). (2018). *Identidad Profesional docente*. España: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.
- Carbonell , S. J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI Alternativas para la innovación educativa*. Brcelona: Octaedro.

- Carmona, D. D. (s.f.). *Memoria Política de México*. Obtenido de biografías : <https://www.memoriapoliticademexico.org/Biografias/LPP20.html>
- Castellanos, A., Sánchez, C., & Calderero, J. (2017). Nuevos modelos tecnopedagógicos. Competencia digital de los alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 1-9. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1148>.
- Castillo, M., & Muñoz Mancilla, M. (2021). *La reforma curricular de educación normal: un estudio de representaciones sociales de los docentes formadores*. Durango: REDIE.
- Castillo, P. L. (2016). *El dibujo infantil: una herramienta para potenciar las diferentes áreas de desarrollo psicoemocional y creativo en niñas y niños de 4 a 6 años*. Los Ángeles .
- Caudillo, D. (2016). *Competencia Digital en el Proceso de Aproximación de las TIC en Jóvenes de Secundaria en el Estado de Sonora, México. Propuesta de Innovación Educativa para la Mejora de las Habilidades Digitales en el Aula*. [Tesis de doctorado, Universidad de Sonora]. <https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2018/02/Caudillo-Ruiz-Tesis-doctorado.pdf>.
- Cerecero, M. (noviembre de 2016). Teorización de los procesos de resignificación de la práctica educativa del docente de lenguas. Toluca, Estado de México, México.
- César coll, L. F. (2010). Identidad y educación tendencias y desafíos. *Educación. Universidad de Barcelona*, 17-27.
- Chaves, A. (2001). IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA TEORÍA. *Revista Educación*, 59-65.
- Clifford, J. (2001). *Dilemas de la cultura antropológica. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. . Barcelona: Gedisa,.
- Cobos Alvarado, F., Peñaherrera León, M., & Ortiz Colon, A. M. (2016). Design and validation of a questionnaire to measure research skills: experience with engineering students. *Journal of Technology and Science Education*, 6(3), 219-233.
- Comisariado Ejidal. (28 de Abril de 1978). Acta de Asamblea General de Ejidatarios. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 26 de Enero de 2021
- Comisión para la Regularización de la Tenencia de la Tierra, delegación Baja California. (26 de Octubre de 1978). Of. Núm. 1200-10-377. Mexicali, Baja California, México. Recuperado el 7 de Enero de 2021
- Comunicado a padres y madres de familia. (3 de Abril de 1979). *Comunicado a padres y madres de familia*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Coronado, M. (2009). *Competencias docentes Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires, Argentina.: noveduc.
- Corro, O. (1964). *La enseñanza normal en Veracruz*. Jalapa: Gobierno de Veracruz.
- Corro, O. (1964). *La enseñanza normal en Veracruz*. Jalapa: Gobierno de Veracruz.

- Corro, O. (1964). *La enseñanza normal en Veracruz*. Jalapa: Gobierno de Veracruz.
- Cueto, J. (2013). *Los ocho beneficios del dibujo que un niño no debe perderse*.
- Damasio, A. (2009). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica Barcelona.
- Dávila, R. (2021). *Estilos de aprendizaje y la competencia digital del Discente en una universidad privada de Huancayo*. [Tesis de maestría, Universidad Marcelino Champagnat].
<https://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/3325>.
- Delgado Rodríguez, S., & Fernández González, M. (2018). Análisis de la implantación de las TIC en la educación secundaria. Tendencias tecnológicas actuales. *Revista de estilos de aprendizaje*, 11(22), pp. 109-135. DOI: <https://doi.org/10.55777/rea.v11i22.1082>.
- DGESuM. (2018). *Orientaciones para organizar el proceso de titulación. Planes de estudio 2018*. México, D.F.: SEP.
- DGESuM. (2020). *Orientaciones de titulación 2018*. México: SEP.
- Díaz-Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. *Educación y pandemia. Una visión académica*, 19-29.
- Dirección General de Educación Normal. (2 de Mayo de 1978). Of. núm. 1014. *Autorización para suscribir convenio*. D.F., México, México. Recuperado el 6 de enero de 2021
- Dirección General de Educación Normal. (5 de Octubre de 1978). Of. Núm. 828. D.F., D.F., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Dirección General de Educación Pública del Estado de Baja California. (8 de Mayo de 1978). Oficio 852-22/. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 7 de Enero de 2021
- Directivos ENEC & Patronato. (21 de Junio de 1979). Oficio se solicita su intervención. Mexicali, Baja California, México. Recuperado el 01 de enero de 2021
- DOF. (02 de noviembre de 2002).
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_153_12nov02_ima.pdf.
Obtenido de
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_153_12nov02_ima.pdf:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_153_12nov02_ima.pdf
- DOF. (2018). *ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*. Recuperado el 4 de noviembre de 2018, de Dirección General de Educación Superior para el Magisterio:
https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/Acuerdo14_07_18.pdf
- DOF. (19 de 08 de 22). *Gobierno Federal*. Obtenido de Gobierno federal:
<https://www.dof.gob.mx/#gsc.tab=0>

- Ducoing, W. P. (2013). *La Escuela Normal Una mirada desde el otro*. D.F., México: IISUE.
- Ducoing Watty, P. (2013). *La escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México: IISU.
- Ducoing, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Las conferencias pedagógicas: Un instrumento para la formación permanente* (pág. 18). México: UNAM.
- Ducoing, P. (2004b). Redalcy, Revista Historia de la Educación. 6(6), pp. 39-56. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900604.pdf>
- Ducoing, P. (Ed.). (2013b). *La Escuela Normal una mirada desde el otro*. México, México: Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/?dd-product=la-escuela-normal-una-mirada-desde-el-otro-3>. Recuperado el 06 de Enero de 2021, de <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/?dd-product=la-escuela-normal-una-mirada-desde-el-otro-3>
- Eco, U. (1986). *La estructura ausente, introducción a la semiótica*. España: Editorial Lumen.
- Eisner, E. (1990). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. México: Paidós.
- El Colegio de México. (1997). *Historia de la lectura en México*. México: El Colegio de México.
- Enans, R. (1991). *Concepciones del maestro sobre la historia*. Barcelona: Asociación universitaria de profesores de historia.
- Escuela Normal Urbana Federal de Educadoras. (27 de Junio de 1978). Of. Núm. 033. *Of. Núm. 033*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Espinosa, C. (1964). *Historia de la Educación en Coahuila*. Saltillo: Escuela Normal de Coahuila.
- Estrada, A. (1992). *La formación de maestros en México. Evolución y contexto social*. Querétaro: Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela Normal de Querétaro.
- Evans, R. (1991). *Concepciones de los maestros sobre la historia*. Barcelona: Asociación de profesores de didáctica de las ciencias sociales.
- F., A. M. (2016). *las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un análisis desde la filosofía de la mente*. Argentina.
- Fernández Jaime, D., Cordeiro Naranjo, A., Cordeiro Naranjo, E., & Pérez Fuentes, C. (2004). Diseño de un cuestionario para la identificación de las habilidades generales y las cualidades del investigador científico. *Revista Pedagogía Universitaria*, 9(1), 25-36.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid : ediciones Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid España: Ediciones Morata.

- Flores, R. c. (2012). *¿Cómo se ha fincado la educación en el joven Estado de Baja California?* Obtenido de <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/librobuenodrflores3.pdf>
- Flòrez, R. M. (2017). Sociedad del Conocimiento, las TIC y su influencia en la educación. . *Espacios*, 39.
- Folio 0074. (22 de Abril de 1983). *Cédula de identificación del centro de trabajo*. D.F., México, México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Folio 0532. (23 de Junio de 1983). *Notificación de Movimientos al catálogo de centros de trabajo*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México DF.: Siglo XXI.
- G, G. M. (2008). Desarrollo Emocional: impacto en el desarrollo humano. *Revista educacao*.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y Método Vol. 1*. España: Sígueme S.A.U.
- Galván, L. E. (2012). Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921). *SciELO*, 16(38), 43-62. doi:<https://doi.org/10.1590/S2236-34592012000200003>
- García M. y Medrano H. (2021). Eficacia de un programa formativo en línea. *Presencia Universitaria UANL*, 44-57.
- García M., Medrano H., Vazquez J., Romero J. y Berrún L. (2021a). Brecha digital de género en docentes de educación básica durante pandemia por COVID-19. *Revista Andina de Educación*, 1-11.
- García M., Medrano H., Vazquez J., Romero J. y Berrún L. (2021b). El aprendizaje electrónico en tiempos de pandemia: Eficiencia terminal de un MOOC. *Revista Andina de Educación*, 97-104.
- García M., Medrano H., Vazquez J., Romero J. y Berrún L. (2021c). Experiencias docentes del uso de la tecnología educativa en el marco de la pandemia por COVID-19. *Revista Información Científica*, 16.
- García Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *REVISTA EDUCACIÓN*, 3.
- García, L. (2017). La investigación educativa como elemento fundamental para el desarrollo académico de una Escuela Normal como institución de educación superior. *Ra Ximhai*, 13(3), 41-50.
- García, R. (2013). *Sistemas complejos*. Barcelona, España: Gedisa.

- García, S. (2019). Análisis de las competencias digitales de estudiantes de ingeniería de una universidad pública peruana. *Hamut'ay*, 6(3), 114-125. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i3.1852>.
- García, V., Aquino, S., & Ramírez, N. (2016). Programa de alfabetización digital en México: 1:1. Análisis comparativo de las competencias digitales entre niños de primaria. *Revista de Investigación Educativa* 23, <http://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n23/1870-5308-cpue-23-00024.pdf>.
- Garrido, A. O. (2017). *El dibujo y las emociones*. Universidad de cantabria .
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid España: Ediciones Morata.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*. Vol. 9, Núm. 18, , 1-20.
- Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera Norte*, 7-32.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Gisbert, M., & Esteve, F. (2016). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 0(7), 48-59. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3359/3423>.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Godínez, R. E. (2017). El dibujo, una aproximación al pensamiento del niño sobre las lesiones no intencionales . *educere*.
- Goetz, J. y. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. España: Morata.
- Gómez Sollano, M. (2002). *Teoría, Epistemología y Educación: debates contemporáneos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez, L. C. (2015). *Modelización matemática. Principios y aplicaciones*. México: Textos Científicos.
- González, J. R. (1944). *Bodas de Oro de la Escuela Normal del Estado de Coahuila*. Saltillo.
- González, P. (2009). *Historia del normalismo en Coahuila*. Saltillo: Grapher.
- González, V. M. (2013). *Filosofía Mexicana de la Educación (Selección Antológica)*. Editorial Torres Asociados.

- Gutierrez, G. (2020). El arte como un medio para la expresión de emociones .
- Gutiérrez, Z. d., & Aznar-Díaz, I. (2019). El desarrollo de competencias investigativas, una alternativa para formar profesionales en pedagogía infantil como personal docente investigador. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 297-318.
- Gutiérrez-Castillo, J., Cabero-Almenara, J., & Estrada-Vidal, L. (2017). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital del estudiante universitario. *Espacios*, 38 (10), pp. 16-37. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n10/a17v38n10p16.pdf>.
- Habermas. (2021). *El intercambio de argumentos entre miembros de una sociedad es la base de la libertad*. España: RBA Editores México.
- Haidar, J. (2006). *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hamui-Sutton , A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Elsevier México*, 211-216.
- Hanover Research. (2014). *Building a Culture of Research: Recommended Practices*. Obtenido de Hanover Research: <https://www.hanoverresearch.com/media/Building-a-Culture-of-Research-Recommended-Practices.pdf>
- Henríquez-Coronel, P., Gisbert, M., & Fernández, I. (2018). La evaluación de la competencia digital de los estudiantes: Una revisión al caso latinoamericano. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (137), pp. 91-110. <https://www.redalyc.org/journal/160/16057171013/html/>.
- Hernandez, O. (4 de Mayo de 2019). Semblanza del Dr. Francisco Dueñas Montes. *La Voz de la Frontera*. Obtenido de <https://www.lavozdelafrontera.com.mx/analisis/semblanza-del-dr.-francisco-duenas-montes-3573578.html>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación 6 edición*. . México: McGraw-Hill.
- Hernández-Nieto, R. (2000). *Instrumentos de recolección de datos en ciencias sociales y ciencias biomédicas*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes, Venezuela. Obtenido de https://www.academia.edu/37886946/Instrumentos_de_recoleccion_de_datos_en_ciencias_sociales_y_ciencias_biomedicas_Rafael_Hernandez_Nieto_pdf
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc. Graw Hill.
- Herrera, E. (2020). *Los Encuentros de Egresados, directriz para los programas de formación docente del plan 2018*. Guanajuato: ENSOG.
- Herrera, E. (2020). Los Encuentros de Egresados, directriz para los programas de formación docente del plan 2018. En ENSOG, *Formación Docente y Prácticas Educativas* (pág. 111). Guanajuato - México: SEG.

- Hierro, G. (1990). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México: Editorial Torres Asociados.
- Hierro, G. (1990). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México: Editorial Torres Asociados.
- Hitt, F. y. (2017). Aprendizaje de la modelación matemática en un medio sociocultural. *Revista Colombiana de Educación*, 153-177.
- Inciarte González, A., Camacho, H., & Casilla Matheus, D. (2017). Sistematización de experiencias formativas en competencias docentes investigativas. *opción*, 33(82), 322-343.
- INEE. (25 de noviembre de 2020). *Instituto Nacional para la evaluación de la educación en México*. Obtenido de Instituto Nacional para la Evaluación de la educación en México: <https://historico.mejoredu.gob.mx/bases-de-datos-inee-2019/>
- INEE. (4 de 08 de 2022). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. Obtenido de www.inee.edu.mx: <https://www.inee.edu.mx/directrices-para-mejorar/>
- INEGI. (28 de Enero de 1970). Recuperado el 10 de 01 de 2021, de INEGI: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1970/>
- INEGI. (02 de 06 de 2020). *INEGI*. Obtenido de Instituto Nacional de Estadística y Geografía: <https://www.inegi.org.mx/default.html>
- INEGI. (13 de ENERO de 2021). Obtenido de INEGI: <https://www.inegi.org.mx/>
- INEGI. (2021). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la información en los Hogares (ENDUTIH) 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf: INEGI.
- INEHRM. (2015). *Historia de las mujeres en México*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (1994). *Estadísticas históricas de México* (Vol. I). MÉXICO.
- Isoda, M. O. (2009). *Extracción del libro "El Enfoque de Resolución de Problemas" "En la Enseñanza de la matemática a partir del estudio de clases"*. Valparaíso Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Jauregui, R. J. Jesús. (2004). *Reseña Fundación de la Escuela Normal de Educación Preescolar*. Mexicali, Baja California, México.
- Jesus Palacios, Á. M. (2002). *Desarrollo psicologico y educación*. Madrid : Alianza.
- Jiménez, C. (1998). *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav.

- Joaquín, G. S. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educar Universidad de Barcelona España*, 37, 41-64. Recuperado el Abril de 2021
- Jourgenson, J. L.-G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México, DF: Paidós Mexicana, S.A.
- kemmis, S. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Gráficas Bisani.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona, España: Paidós.
- Kvale, E. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata.
- Larroyo, F. (1956). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. Madrid España: Graó, de IRIF, S.L.
- Ley García, J. &. (1 de Septiembre-diciembre de 2011). El Colegio de Sonora: Región y Sociedad. *La expansión de la ciudad de Mexicali: una aproximación desde la visión de sus habitantes*, Vol.23 Núm. 52. Sonora, México. doi:<https://doi.org/10.22198/rys.2011.52.a186>
- López Balboa, L., Carballoso Acosta, M. R., Urra Cabrera, M., Rodríguez Banderas, Y., & Bachiller Morejón, M. d. (2015). El desarrollo de habilidades investigativas en la formación de los profesionales de la salud. *Panorama Cuba y Salud*, 10(3), 3-7.
- Lotman, Y. (1996). *La semiosfera*. Madrid: Cátedra.
- Lowenfield, V. (1980). *El desarrollo de la capacidad creadora*.
- Lozano, O. (2021). *El mundo del trabajo: estudiantes, egresados y empleadores desde la perspectiva de género*. México: ANUIES.
- LUZ NELLY BUSTACARA GARCÍA, M. A. (2016). *El arte como medio para expresar las emociones, en los niños y niñas de educación emocional*. Bogota .
- Lyons, W. (1993). *Emoción*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Manen M. (s.f.).
- Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. España: Idea Books S. A.
- Maria Devora Luis, M. h. (2018). *La educación emocional a traves del arte* .
- Martínez , V. M., & Juárez , H. L. (2019). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la la formación en sostenibilidad en estudiantes de educación superior. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 37-54. doi:http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.501
- Martínez Rizo, F. (2020). Los Diseños de investigación. En F. Martínez Rizo, *EL NUEVO OFICIO DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO Una introducción metodológica* (pág. 86). Ciudad de México, CDMX: COMIE.

- Martínez, A., & Borjas, M. (2015). *La formación del docente investigador*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Martínez, F. (2018). Reflexiones sobre las políticas publicas. *RLEE(México)*, 71-96.
- Mas, L. U. (2007). *Expresiones emocionales y procesos de conocimiento en el aula*. Guanajuato : Printed and made México.
- Massé y Juárez. (2015). Hacia una resignificación teórica crítica de la práctica educativa. *Revista de Antropología Experimental*, 201-212.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Ediciones Dolmen.
- Mclaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Medrano Camacho, V., Ángeles Méndez, E., & Morales Hernández, M. (2017). *La educación normal en México*. México: D. R. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 47-60.
- Mejía, J. R. (2014). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur*. México: scripta crítica.
- Meneses, E. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México 1811-1934*. . México: CEE-UIA.
- Mercado, M. R., & Luna, E. M. (2013). *Saber enseñar: un trabajo de maestros*. D.F.,México: Cinvestav.
- Mistral, G. (1924). *Lecturas para mujeres*. México.
- Molina Roldán, A. (2016). La gestión cultural universitaria en México hoy, entre la atención a estudiantes y el mercado cultural. *Periférica Internacional. Revista Para El Análisis De La Cultura Y El Territorio*.
- Molina Roldán, A. (31 de Ene. de 2017). La Gestión Cultural Universitaria en México hoy, entre la atención a estudiantes y el mercado cultural. *Periférica Internacional. Revista Para El análisis De La Cultura Y El Territorio*(17), 189-198. Obtenido de La Gestión Cultural Universitaria en México hoy, entre la atención a estudiantes y el mercado cultural: <http://dx.doi.org/10.25267/Periferica.2016.i17.13>
- Molina Roldán, A. (24 de Noviembre de 2017). *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Obtenido de Memoria Electrónica del Congreso: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/>
- Molina Roldan, A., & Ejea Mendoza, T. (2015). Los caminos de la extensión En américa latina y el caribe. En J. O. Castro, *Los caminos de la extensión en la Universidad Nacional de la Pampa* (págs. 135-154). Universidad Nacional de la Pampa.

- Molina, N. (2013). Discusión acerca de la Resignificación y conceptos asociados. *MECEDUPAZ NO.III*, 39-63.
- Montes, J. (2020). *El duelo al mundo de ayer: la vida en la escuela después del COVID-19. Psicología en contextos de COVID-19*. 16. Obtenido de https://ascofapsi.org.co/pdf/Psicologia-contextos-COVID-19_web.pdf
- Moretta, A. Y. (2009). *El dibujo I*. Mendoza.
- Morin, E. (07 de 01 de 2021). *Aprender a vivir en la incertidumbre, aconseja el filósofo Edgar Morin*. Obtenido de www.google.com.mx: <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/01/07/cultura/aprender-a-vivir-en-la-incertidumbre-aconseja-el-filosofo-edgar-morin/>
- Mosquera, E. M. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Universidad del Norte*, 1-44.
- Mulsow, G. (2008). Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano. *Educacao*.
- Muñoz mancilla, M. (2010). Del desplazamiento de la formación docente para territorios rurales al profesional de la educación. Caso escuelas normales. En D. G. Juárez, *Formación de docentes para territorios rurales. Miradas internacionales* (págs. 69-87). México: Colofón-RIER.
- Muñoz Mancilla, M. (2013). “Evolución de la formación de docentes para la educación básica: De líder social a competente”. En J. Carrillo, *Formación docente: Reflexiones desde diversas perspectivas*. (págs. 44-77). Durango: Redie.
- Muñoz Mancilla, M. (2020). Del desplazamiento de la formación docente para territorios rurales al profesional de la educación. Caso escuelas normales. En D. G. Juárez, *Formación ed docentes para territorios rurales. Miradas internacionales* (págs. 69-87). México: Colofón-RIER.
- Muñoz Mancilla, M., & Rodríguez, E. (2017). *Priorización de lo técnico-instrumental sobre la filosofía en la formación de docentes para el siglo XXI*. Argentina: Asociación latinoamericana de Filosofía de la educación A. C.
- Nava, G. A. (2010). *Tesis. La identidad profesional del maestro normalista: construcción y reconstrucción*. México: UPN.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Esceulas Normales de México. Siglo XX. *Rev.hist.educ.latinoam-Vol.17 No. 25. ISSN 0122-7238*, 17-34.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. 17(25), 17-34. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/869/86941142002.pdf>
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las escuelas normales del México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol 12, núm. 24, 17-34.

- Navas, E. M. (2007). La educación en México. Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas. *Perfiles educativos, Volumen XXIX, num. 117*, 111-130.
- Nemiña, R. E., García Ruso, H., & Montero Mesa, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado*, 101-115.
- OCDE. (2019). *Estrategias de competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor*. Fundación Santillana.
- Of. Núm. 1015. (22 de Noviembre de 1978). *Oficio número 1015*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Of. Núm. 131, expediente 0214461. (27 de Octubre de 1978). *Oficio número 131, expediente 0214461*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Olfos, M. I. (2009). *El enfoque de Resolución de Problemas*. Valaparaíso, Chile.: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. .
- OMS. (15 de diciembre de 2020). *ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD*. Obtenido de Cronología de la respuesta de la OMS a la COVID-19: <https://www.who.int/es/news/item/29-06-2020-covidtimeline>
- ONU. (Abril de 2021). *Naciones Unidas*. Obtenido de Objetivos de Desarrollo Sostenible: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Ordoñez, E. (1999). *El Hombre que conforman nuestras escuelas*. México: En impresos.
- Orosco, J., Gómez, W., Pomasunco, R., Salgado, E., & Álvarez, R. (2021). Competencias digitales en estudiantes de educación secundaria de una provincia del centro de Perú. *Revista Educación*, 45(1). <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/41296/45332>.
- Ortega-Díaz, C., & Hernández-Pérez, A. (2016). La conformación del cuerpo académico en la Escuela Normal, un medio para mejora en la formación docente. *Ra Ximhai*, 12(6), 295-303.
- Ortiz, M. A. (2014). Capacidades didácticas en el diseño de tareas con modelación matemática en la formación inicial de profesores. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 110-130.
- Padilla y Sotelo, L. S. (diciembre de 2000). La dimensión espacial del crecimiento poblacional de Mexicali. *Invet. Geo. México*, México. Recuperado el 27 de 01 de 2021, de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-46112000000300007&lng=es&nrm=iso>
- Palomino, A. M. (15 de diciembre de 2020). Historia de la ENEC. (R. C. Sánchez, Entrevistador) Mexicali, B.C, México.

- Patiño, R. G. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *FOLIOS*.
- Pérez, R. M. (Agosto de 2020). EL SNTE EN MÉXICO: DE OBJETO DE ESTUDIO A SUJETO DE TRANSFORMACIÓN. *revista educarnos*, 18. Recuperado el 27 de enero de 2021, de <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2020/10/articulo-miguel.pdf>
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. D.F., México: Siglo XXI.
- Pinedo Villa, F. (Sin fecha). Escuela Normal Experimental Colotlan, Jalisco. Recuperado el 27 de enero de 2021, de https://www.normalcolotlan.edu.mx/sites/default/files/documentos/pagina-basica/Historia_ENECO.pdf
- Piñera, R. David, Álvarez G. José Luis. (Noviembre de 2006). *Books Google*. (U. A. California, Ed.) Obtenido de <https://books.google.com.mx/books?id=XAEZB3ZzNdoC&pg=PA14&lpg=PA14&dq=Historia+de+la+escuela+normal+en+el+distrito+y+en+el+territorio+norte+de+la+Baja+California&source=bl&ots=RVP6rYCz6R&sig=ACfU3U1DCumfKHUd3wOWwzvtJwKc1uvEOg&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwio->
- Piobetta, J. (2013). *Los grandes pedagogos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Presidencia Municipal. (1977). *Of. Núm.0321*. Contrato de Cesión de derechos, Oficialia Mayor, Mexicali, B.C.
- Primero Rivas, L., & Beuchot Puente, M. (2006). *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*. D.F., México: Primero Editores.
- Puiggros, A., & Gomez, M. (2003). *Alternativas Pedagógicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores S.R.L.
- Quiñones, S., Zapata, A., & Canto, P. (2020). Competencia digital en niños de educación básica del sureste de México. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 9 (17). <https://www.ricsh.org.mx/index.php/RICSH/article/view/199/937>.
- RAE. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de <https://www.rae.es/>: <http://www.rae.es/rae.html>
- RAE. (2021). *Competencia*. Obtenido de Real Academia Española: <https://dle.rae.es/competencia>
- Rendón, P. M. (2016). Una experiencia de formación de profesores en modelación matemática en entornos mixtos de aprendizaje. *Acta Latinoamericana de Matemáticas educativa*, 958-966.
- Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje . *Revista EDUCACIÓN* .

- Reyes Esparza, R. (1988). "La formación de los maestros en la década de los cuarenta". *Pedagogía, Revista de la UPN*, vol. 5, núm. 16., 10-15.
- Reyes, W. (2021). Alfabetización digital en la educación básica en México: análisis documental del plan de estudios. *ie revista de la investigación educativa de la Rediech*, 12.
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1155.
- Ricoeur, P. (2000). *Amor y justicia*. Madrid, España: Caparrós Editores.
- Ríos, P. J. (2019). Tradición e identidad: las Escuelas Normales en Oaxaca 1824-2000. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 48-56.
- Robles, B. (2011). *La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico*. México.
- Robles, E. R. (2018). Legislación del artículo tercero constitucional. Políticas que han permeando la formación de docentes en México. En J. D. Trujillo, *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917* (págs. 189-203.). México: SNTE-REDIECH.
- Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. *XI Congreso Nacional De Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*, 437-473.
- Rockwell, E. (10 de Agosto de 2022). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Obtenido de www.google.com.mx:
https://www.researchgate.net/publication/337672512_LA_EXPERIENCIA_ETNOGRAFICA
- Rodríguez, A. (2008). El análisis del discurso y sus aportaciones a los estudios literarios en el marco de las coordenadas autor, obra, lector y contexto. *Andamios*, 77-98.
- Rodríguez, M. (2016). *La formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa*. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria.
- Romero, I. R. (2004). La transición en la pedagogía como campo de conocimiento. Una mirada desde el análisis conceptual de la producción discursiva. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 451-476.
- Ruelas, J. M. (Enero de 2018). Mexicali y su historia con Manuel Ruelas Jimenez. *Mexicali y su historia*. (R. M. Carlos, Entrevistador) 66. Mexicali. Obtenido de
<https://www.youtube.com/watch?v=LnCpEnvcfUk>
- Ruiz Bolívar, C., & Torres, V. (2002). Actitud hacia el aprendizaje de la investigación: Conceptualización y medición. *Educación y Ciencias Humanas*(18), 1-25.
- S., M. L. (2010). *Confianza un valor necesario y ausente en la educación en línea*. México.
- Sampieri, H., Collado, F. C., & Baptista, P. L. (4 de 08 de 2022). *Metodología de la investigación*. Obtenido de www.google.com: <http://metodos-comunicacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/219/2014/04/Hernandez-Sampieri-Cap-1.pdf>

- Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la Investigación Sexta Edición*. México D.F.: Mc Graw Hill Education.
- Sánchez Puentes, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos*.
- Sapiro, G. (2016). *Sociología de la literatura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SCT. (2019). Marco de Habilidades Digitales. SCT,
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/444450/Marco_de_habilidades_digitales_vf.pdf.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Agenda Digital Educativa*. SEP.
https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf.
- Secretaría de Educación Pública. (4 de noviembre de 1977). Oficio número 387 expediente 0214461. *Oficio número 387 expediente 0214461*. D.F., México, México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Secretaría de Educación Pública. (13 de Noviembre de 2015). *Gobierno de México*. Obtenido de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/historia-de-la-secretaria-de-educacion-publica-15650?state=published>
- Secretaría de Salud. (27 de marzo de 2020). *Secretaría de Salud*. (SSA, Ed.) Recuperado el 8 de noviembre de 2020, de Documentos de consulta: https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2020/07/Lineamiento_Espacio_Cerrado_27032020_2.pdf
- Secretaría Municipal. (2 de Julio de 1979). Oficio 615. *Oficio 615*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- SEP. (2011). *La Formación Cívica y Ética en la Educación Básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2014). *Desafíos matemáticos. Cuarto grado*. México: Libros de texto gratuitos.
- SEP. (2014). *Desafíos matemáticos. Quinto grado*. México: Libro de textos gratuitos.
- SEP. (2014). *Desafíos matemáticos. Sexto grado*. México: Libro de textos gratuitos.
- SEP. (2014). *Desafíos matemáticos. Tercer grado*. México: Comisión Nacional de Textos Gratuitos.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: SEP.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral en preescolar*. México.
- SEP. (2017). *Estrategia Nacional de Inglés. Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés*. Obtenido de

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Inglés_DIGITAL.pdf

SEP. (2018). *Programa del curso. English I: Starting Basic communication. Plan de Estudios 2018*. México: Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.

SEP. (22 de Junio | | de 2021). *Gobierno de México*. Obtenido de Gobierno de México: <https://www.sep.gob.mx/es/sep1/Cognitivos>

SEP. (2022). *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. México: SEP.

SG. (2020). *Sistema de información legislativa de la secretaria de gobernación*. Obtenido de Sistema de información legislativa de la secretaria de gobernación : http://www.sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2016/02/asun_3332583_20160211_1455039267.pdf

Solana, F., Cardiel Reyes, R., & Boláños Martínez, R. (2011). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. México: Fondo de Cultura Económica; Secretaría de Educación Pública.

Sosa, G. M. (2013). *ENTENDER, COMPRENDER, INTERPRETAR*. Xalapa, México.

Suarez, L. C. (2003). Modelación en Matemática Educativa. *Acta Latinoamericana de Matemáticas Educativa* (págs. 639-644). México: CLAME.

Tapia Uribe, M. (1994). *Mujer campesina y apropiación cultural*. Cuernavaca, Morelos. México: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

Tenti-Fanfani, E. (2007). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. T. (Compilador), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (págs. 119-142). Argentina: Siglo XXI Editores.

Tenti-Fanfani, E. C. (2007). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. Tenti Fanfani, *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (págs. 119-142). Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S. A.

Thank, D. (1999). *La educación ilustrada. 1786-1836*. México: Colegio de México.

Tolosa, J. (2018). *Estilos de aprendizaje en estudiantes de educación superior utilizando recursos de la web 2.0. (TFM)*. UNAM. <http://132.248.9.195/ptd2018/agosto/0779933/Index.html>.

Toscano, H. (7 de Septiembre de 2007). El Vigía. *Cumple 50 años la Normal*. Obtenido de <https://www.elvigia.net/general/2010/9/7/cumple-aos-normal-22701.html?fbclid=IwAR1OW-0wQIDR0JQDqmJ2ZTm6MDfJQrIJCyxKrETSfzYOXIBkcYVBOryUytl>

Trigueros, M. (2009). El uso de la modelación en la enseñanza de la matemática. *Innovación educativa*, 75-87.

- UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Obtenido de www.google.com.mx:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>
- UNESCO. (2018). Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social. *UNESCO*, <https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social>. Obtenido de <https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social>
- UNESCO. (2018a). *Las TIC en la educación*. Obtenido de UNESCO:
<https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>
- UNESCO. (2021a). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Eduteka. Estándares UNESCO de competencia en TIC para docentes.
- UNESCO. (2021b). Reforzar el aprendizaje y las capacidades digitales en los países más poblados del mundo para estimular la recuperación de la educación. *UNESCO*,
<https://es.unesco.org/news/reforzar-aprendizaje-y-capacidades-digitales-paises-mas-poblados-del-mundo-estimular>.
- UPN. (diciembre de 2014). Curso: Antecedentes e Historia de la Educación en México. Cd. de México., Cd. de México, México.
- Vaillant, D. (8 de Agosto de 2022). *Formación de Formadores. Estado de la práctica*. Obtenido de www.google.com.mx:
http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/POLITICASPUBLICASYEDUCACION23DEJU/document/2.-_Formacion_docente/7_Formacion_de_formadores.pdf
- Vasco, C. (2003). El pensamiento variacional y la modelación matemática. *Conferencia Interamericana* (págs. 1-14). Cali: Universidad de Manizales.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vidal, V. y. (ene-mar de 2012). *SCIELO*. Obtenido de SCIELO:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412012000100016
- Villafuerte, D. B. (s.f.). *Manual metodológico para el investigador científico*.
- Villoro, L. (1997). *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*. México: Fondo de Cultura Económica / El Colegio de México.
- Yáñez, F. G. (2000). *Crónica de la cultura de Coahuila*. Saltillo: Ayuntamiento de Saltillo / Instituto Municipal.
- Zemelman, H. (2002). Hacia un perfil del pensamiento contemporáneo. En S. M. Gomez , *Teoría, Epistemología y Educación: debates contemporáneos* (págs. 11-23). D.F., México: Plaza y Valdes.

GÉNESIS E HISTORIA DE LA ESCUELA NORMAL ESTEFANÍA CASTAÑEDA Y NÚÑEZ DE CÁCERES LÍNEA TEMÁTICA: HISTORIA DE LA EDUCACIÓN NORMAL

Leticia Isabel Fregoso López

Rocío Catalina Ramiro Sánchez

rramios@edubc.mx

Escuela Normal Estefanía Castañeda y Núñez de Cáceres

RESUMEN

El presente trabajo tiene como finalidad describir los hechos que dan origen a la creación de la Escuela Normal Estefanía Castañeda y Núñez de Cáceres, acontecimientos que van construyendo una parte de la microhistoria de la ciudad de Mexicali, no es un inventario de datos sueltos ya que considera cuatro dominios para su análisis; se reconstruye su historia desde el origen de la Institución en 1977 hasta 1980 cuando adquiere el nombre “Estefanía Castañeda y Núñez de Cáceres” mediante el análisis de documentos oficiales e institucionales; ésta historia se desarrolla en la colonia Baja California, ex ejido Orizaba en el tiempo de los setenta; la historia de su génesis en voz de sus propios actores.

PALABRAS CLAVE: historia, escuela normal, educación, normalismo.

INTRODUCCIÓN

La historia de la educación en México, se ha entrelazado en gran parte en torno a las Escuelas Normales, los desarrollos históricos de éstas Instituciones giran alrededor de los procesos histórico-sociales y políticas educativas establecidas por los intereses gubernamentales, de tal manera, que la historia de las Escuelas Normales difiere una de otra, sin importar si fueron fundadas en la misma entidad y/o en el mismo año.

Lo anterior, no fue ajeno a las instituciones formadoras de docentes bajacalifornianas; narrar su historia es complejo, puesto que a pesar de ser instituciones de reciente creación (históricamente hablando), son pocos los estudios historiográficos publicados. En aras de la necesidad por fundar nuevas escuelas en las distintas regiones del país, por razón de la falta de profesores en el medio urbano (y rural), era evidente al paso de los años haber mantenido estrechas relaciones académicas, formando sus propias historias dentro de los espacios y tiempos de la cultura escolar, siendo una contribución de importante relevancia en tradiciones pedagógicas así como una herencia para la identidad normalista, en el contexto de la historia de la educación en México.

El propósito de este ensayo histórico, converge en dos dimensiones, por un lado, se revisa de manera breve el devenir histórico del Normalismo en México y en Baja California. Para este último tema, sólo se presenta de manera general, algunos datos históricos de las Escuelas Normales más representativas (por su momento de creación) del estado. Por otro lado, se reconstruye la historia de la fundación de la Escuela Normal “Estefanía Castañeda y Núñez de Cáceres” de Mexicali, Baja California; por su poca amplitud espacial su periodización es del tipo corta de 1977 a 1980; integrada por cuatro categorías temáticas de análisis: contexto sociopolítico; ex ejido Orizaba cuna de la Escuela Normal; cimientos de un sueño; y por último la vida escolar, éste último a su vez integrado y analizado por cuatro criterios: participación de los padres de familia, matrícula, la academia, personal docente y administrativo.

METODOLOGÍA

El trabajo tiene un enfoque cualitativo, se realiza investigación de archivo, hemerográfico y de campo; para la recolección de información se vale de la técnica documental y de la entrevista a profundidad, su análisis fue sistemático y exhaustivo bajo un sistema de categorización con un criterio o unidad de análisis temático, dicho sistema fue construido por las investigadoras de forma única a partir de los datos obtenidos, de tal manera que cada categoría fue definida por su contenido y limitantes, siguiendo un orden cronológico de sucesos clave, tipo de informantes, tópicos y procesos seguidos, así también para el análisis de la información recogida de las entrevistas fue mediante la triangulación metodológica.

GÉNESIS E HISTORIA DE LA ESCUELA NORMAL ESTEFANÍA CASTAÑEDA Y NÚÑEZ DE CÁCERES MEXICALI, B.C.

El presente apartado tiene como finalidad describir los hechos que dan origen a la creación de la Escuela Normal Estefanía Castañeda y Núñez de Cáceres, acontecimientos que van construyendo una parte de la microhistoria de la ciudad de Mexicali, no es un inventario de datos sueltos ya que considera cuatro dominios para su análisis; se reconstruye su historia desde el origen de la Institución en 1977 hasta 1980 cuando adquiere el nombre “Estefanía Castañeda y Núñez de Cáceres” mediante el análisis de documentos oficiales e institucionales; ésta historia se desarrolla en el espacio de lo que hoy conocemos como la colonia Baja California en el tiempo de los setenta ex ejido Orizaba; la historia de su génesis en voz de sus propios actores: la primera directora y una maestra.

CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO

A principios de la década de los setenta, Mexicali y su Valle experimentaban un cambio en su estructura territorial y económica; su Valle, que prácticamente se iniciaba en la periferia de la ciudad y que en los años cincuenta fue considerado el emporio algodonerero más importante del país, debido a la salinidad del agua, las plagas y el descenso del precio del algodón habían deteriorado la producción algodонера y como consecuencia, parte de la población del Valle de Mexicali emigró a la ciudad (Ley García, 2011, p. 228), poblando los alrededores de la misma, de tal manera que, los ejidos Zacatecas y ejido Coahuila que delimitaban el sur de la ciudad, y, al poniente el ejido Orizaba, en muy poco tiempo se convirtieron en parte de la mancha urbana, en tanto, que para el oriente se habían establecido una serie de colonias entre ellas la Cuauhtémoc, Compuertas, Pro-hogar, entre otras.

Por esos años Mexicali, tenía una población de 396,324 habitantes (INEGI, 1970), y, se dividía en tres grandes secciones: primera sección de uso comercial en el centro de la ciudad. Segunda sección, de tipo residencial misma que se encuentra al oriente de la avenida Río

Nuevo, en tanto que, la tercera sección, se hallaba al poniente de la Avenida de los Presidentes, (hoy Río Nuevo), conformada por las colonias: Pueblo Nuevo, Baja California y Nueva Esperanza. Estableciéndose allí la población trabajadora e inmigrante. Aunado a la emigración poblacional del valle agrícola a la ciudad, suscitándose otra emigración poblacional proveniente del interior del país, especialmente de los estados de Jalisco, Michoacán y Guanajuato.

Ésta inició a mediados de la década de los 60 con el programa bracero. Dichos fenómenos migratorios originaron, por una parte, el crecimiento demográfico en Mexicali, y, por otra parte, la implementación de programas productivos alternativos a la agricultura. Entre ellos, la ganadería y la instalación del sector maquilador. Al respecto, Padilla y Sotelo (2000) opinan que “para la década de 1970 la población originaria de Mexicali, constituida anteriormente por gran número de migrantes, se convierte en mayoría, ya que se triplicó con respecto a la década anterior, iniciándose una transformación urbana” (p. 92). Bajo éste contexto, nace una generación de actores políticos en educación, originarios del interior del país y algunos de ellos radicaban en las colonias de Pueblo Nuevo y Baja California, entre estos jóvenes políticos se encuentra el Profesor José Luis Andrade Ibarra y el Profesor Manuel Ruelas Jiménez, protagonistas ambos, en la creación de Escuelas Normales Experimentales en Mexicali, Baja California., ya que gracias a la posición política que ostentaban en ese tiempo, proporcionaron el apoyo para su creación.

El Profesor José Luis Andrade Ibarra normalista, fue dirigente de la Sección 37 del SNTE durante el ciclo 1971-1974, diputado de la VIII Legislatura del Congreso de Baja California, por el distrito I, en el período de 1974-1977 y Secretario General del SNTE en 1977.

En el año de 1977 y con la realización del XI Congreso Nacional, Carlos Jonguitud tiene el control casi absoluto, dicho Congreso elegirá a José Luis Andrade Ibarra, será el primer Secretario General del SNTE que no salga de la Sección IX ni de la X, (surge de la Sección 32 de BC) y su elección es hasta el último día del Congreso. Aquí aparece un nuevo estilo de asumir el control del sindicato, la decisión de última hora por parte del cacique para decidir por el sucesor. A José Luis Andrade le tocarán los tiempos de gloria del vanguardismo, el 22 de septiembre de 1977 según narra Gerardo Peláez y a cinco años de inicio del movimiento de VR llenarán el Estadio Azteca con 100 mil profesores acarreados de todo el país. Se le demuestra lealtad al presidente y la fuerza de movilización de un sindicato que ha clarificado gran parte de su estructura y su estilo de hacer política sindical. (Pérez, 2020).

En tanto que el profesor Manuel Ruelas Jiménez nació en Ameca, Jalisco en el año de 1943, llegando a esta ciudad de Mexicali en 1951 residiendo en la colonia pueblo nuevo, después fundaron la colonia Baja California.

Luchó por sus sueños de seguir aprendiendo lo que lo llevó a trabajar desde muy joven y continuar sus estudios y egresar de la Escuela Normal Nocturna del Estado, el cual no había

plazas disponibles para trabajar y su generación crearon una modalidad de entrar de ayudar a las escuelas gratuitamente durante dos años, los cuales fueron reconocidos como meritorios. (Ruelas, 2018).

Fue secretario general de la Sección 37, durante 1974-1977. Hacia octubre de 1977, se desempeñó como diputado estatal por el primer distrito. Durante su legislatura, apoyó firmemente el proyecto de creación de la escuela Normal Estefanía Castañeda y Núñez de Cáceres. Ambos personajes, tuvieron una intervención predominante en la educación del estado de Baja California, especialmente en la ciudad de Mexicali. Para 1977, el profesor Andrade fungía como secretario general del SNTE y el profesor Ruelas como diputado estatal por el primer distrito, año que inicia el programa nacional para la creación de Escuelas Normales Experimentales bajo el gobierno presidencial del licenciado José López Portillo.

Al respecto Pinedo (Sin fecha) explica lo siguiente:

En el año de 1976, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Normal, funda numerosas escuelas Normales Experimentales en todo el país (más de 40). Este programa se puso en marcha bajo las siguientes premisas:

- Crear escuelas normales en zonas marginadas para alumnos que vivieran prácticamente en sus casas. Evitando gastos del erario público que significa Inversiones en programas asistenciales como los internados, así como para evitar mayores responsabilidades a los planteles por la presencia constante de los alumnos internos de estas escuelas egresarán profesores con arraigo en esos lugares de origen evitando la movilidad constante de profesores al término de cada ciclo escolar.
- Se crearían patronatos que serían los organismos encargados del sostenimiento de las escuelas desde la construcción de sus edificios hasta la atención de sus requerimientos más elementales.
- El Gobierno Federal participaría en el pago de los sueldos a los trabajadores de estas escuelas y se comprometía a otorgar plazas de manera automática a los egresados de estas instituciones. (p.2)

CIMIENTOS DE UN SUEÑO

Los actores políticos de la entidad habían facilitado los procesos jurídicos administrativos, por lo tanto, derivado de aquella primera charla entre la maestra Medinilla y el profesor Manuel Ruelas Jiménez quien se desempeñaba como secretario general del SNTE, nace toda

una aventura para los protagonistas de esta historia. Surge la propuesta de que la Escuela Normal para Educadoras fuese una extensión de la Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza, al respecto, la maestra Angélica Medinilla nos comenta:

El Sindicato también nos ayudó mucho, cuando México³⁷ no quería la fundación, para que ustedes sepan algo de la historia, querían que la normal fuera crear un grupo de extensión en la Escuela Normal Fronteriza, entonces fuimos y nos atendió de manera personal en la ciudad de México, **José Luis Andrade Ibarra**, que era el Secretario Nacional y que decíamos cómo, nos va a recibir, y aquí el maestro Manuel, claro que las va a recibir; llegamos a las oficinas del profesor, **José Luis Andrade Ibarra** y como a los 10 minutos nos atendió. Él, en esa época pues eran las llamadas telefónicas, habló a varios lugares de la Secretaría de Educación Pública y dijo se construye porque se construye. O sea, un apoyo total recibimos de ellos. Definitivamente, fue algo muy bonito y nosotros muy jóvenes yo tenía 23 años y aparte recién egresadas de la universidad también, verdad ya hacía como 4 años habíamos egresado de la normal. Pero fue una experiencia que todavía te puedo decir que fue maravillosa. Esas reuniones en la ciudad de México, asistí con mi inolvidable amiga Paty Valdés González, verdad, las dos nos fuimos, nos aventuramos y nos fuimos allá a México, también nos acompaña la Sr. Sara Garcilazo de Hernández, que era una profesora de primaria, y que era la tesorera del patronato, el Dr. que era el Presidente y todos ellos, con un interés de que eso no se fuera a malograr. Que se lograra que estuviéramos allí, y pues allí estábamos desde muy temprano hasta en la tarde (A.Palomino, comunicación personal, 15 de diciembre de 2020).

La Escuela Normal Urbana Federal Experimental, inicia sus actividades el 14 de noviembre de 1977 en dos aulas prestadas por el profesor Sakno Reyes, director de la Escuela Secundaria Nocturna por Cooperación No. 7, hoy conocida como la Secundaria Estatal No. 100, para ese entonces, no se contaba con el predio donde se construiría el plantel educativo, ya que este se adquirió hasta el 30 de mayo de 1978 mediante un contrato de donación entre el Sr. Benjamín Lira Godínez y las autoridades educativas, este tema se profundizará en el apartado “Ex ejido Orizaba cuna de la Escuela Normal”.

Al respecto la maestra Medinilla nos comenta:

Trabajamos en la secundaria que esta aun lado, nos prestaron 2 salones, las construcciones eran muy grandes, así que el salón era grandote con mesa-bancos universitarios, pizarrones, nuestra pobre secretaria, que ya se jubiló que bueno. Ella trabajaba en un mesa-banco en el pasillo de los salones, con una maquina portátil, así nos hizo toda la documentación Rosa Amelia y pues, una fortuna el haber contado con ella, una fortuna también haber tenido esos padres de familia tan entusiastas, ahora sí, tan nobles podríamos decir, que nos veían a nosotros y no teníamos la experiencia, uno de los compañeros que entraron a trabajar, hubo gente que nos dijo los horarios se hacen de esta manera, pues allí estaba Paty, y pues ándale Paty tu eres la académica y el administrativo, pues allí estaban haciendo sus cosas verdad sus horarios y yo aprender desde redactar oficios para México, las autoridades del gobierno del estado, nos tocó firmar de manera tripartita la construcción de la escuela con el C.A.P.F.C.E.³⁸. (A. Palomino, comunicación personal, 15 de diciembre de 2020).

³⁷ Hace referencia a la ciudad de México, en esa época la educación se encontraba centralizada.

³⁸ Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (C.A.P.F.C.E.)

La matrícula escolar inicial fue de 122 alumnas que conformarían la primera generación (1977-1981), las cuales lograron egresar un total de 116³⁹ docentes de educación preescolar. El patronato y directivos de la Escuela Normal, realizaron las gestiones pertinentes para así obtener las autorizaciones e instaurar ante la Dirección de Educación Normal. Estando a cargo la profesora Irma Auria Navarro Rosas.

Una vez autorizado el funcionamiento de la Escuela Normal con carácter de experimental, regularizada la tenencia de la tierra donde se construiría el plantel y protocolizado el Patronato pro-construcción, la Dirección General de Educación Normal autoriza a la profesora Angélica Medinilla Palomino responsable de la Escuela Normal para que suscriba convenio con C.A.P.F.C.E. a efecto de que se lleve a cabo la construcción de la Escuela Normal, previamente, la directora debería solicitar por escrito al Ejecutivo del Estado una constancia otorgando su anuencia para el funcionamiento de la Normal y de que acepta el plan de construcción que a nivel Nacional se ha venido desarrollando a través del C.A.P.F.C.E. (Of. núm. 1014, 1978).

A solo unos días de haber recibido la autorización a la que hace referencia el párrafo anterior, se realizó la solicitud al gobernador del estado de Baja California, así lo hace constar el oficio número 852-22/ dirigido al gerente regional del C.A.P.F.C.E. Ingeniero Ángel Leyva Ortiz, signado por el director general de educación pública en el estado que a la letra dice:

La C. profesora Angélica Medinilla Palomino, Directora de la Escuela Normal Urbana Federal de Educadoras se ha dirigido al ciudadano Gobernador del Estado en los siguientes términos: "...La dirección de la Escuela Normal Federal Experimental de Educadoras, solicita respetuosamente a usted cómo Gobernador del Estado tenga a bien extendernos una constancia en que de su anuencia para el funcionamiento de esta Institución Educativa y su programa de construcción". (Dirección General de Educación Pública del Estado de Baja California, 1978).

Es importante mencionar, que el programa de construcción cual debe de aceptar el ejecutivo estatal, indica, que a nivel nacional la construcción de las Escuelas Normales se ha venido desarrollando a través del C.A.P.F.C.E. Y, en forma tripartita: 50% gobierno federal, 25% gobierno del estado y 25% iniciativa privada (Of. Núm. 852-22/, 1978). Considerando que el 25% correspondiente a la iniciativa privada le corresponden a la comunidad, siendo el Consejo Municipal de Desarrollo Rural (COMUNDER) quien apoyaría con recursos económicos para absorber este pago (Of. Núm. 615, 1979); para la construcción total del plantel educativo se firman dos convenios entre el C.A.P.F.C.E., el Patronato pro-construcción representando a la comunidad y la maestra Angélica Medinilla Palomino y la

³⁹ Registro del libro de generación de egresadas del Área de Control Escolar de la Institución.

maestra Patricia Valdez González, directora y subdirectora respectivamente de la Escuela Normal Federal Experimental de Educadora.

El primero de ellos fue el 13 de septiembre de 1978; el Convenio al que se hace alusión, considera en la primera etapa de construcción lo siguiente:

4 aulas, laboratorio triple, taller de música, danza y teatro, administración pórtico, biblioteca y sanitarios. Con un costo total de \$ 3, 500,000.00 (TRES MILLONES QUINIENTOS MIL PESOS 00/100 M.N.) se incluye mobiliario, (sillas de paleta, lámparas fluorescentes y 12 máquinas V 0362 máquinas) dicha cantidad se pagaría 50 % antes de iniciar la obra y el resto cuando la obra presente un avance físico del 75% (C.A.P.F.C.E., 1978, parr.4).

El segundo convenio, se firma el 23 de mayo de 1979, la construcción incluía 2 aulas, mobiliario para el laboratorio triple, taller de música, danza y teatro. Un taller para artes plásticas; mobiliario para la administración; equipo de laboratorio psicopedagógico, de igual manera, mobiliario para trabajo social, sala de maestros, sociedad de alumnos y bodega, así como equipo de biblioteca. El costo total sería de \$ 3, 000,000.00 (TRES MILLONES DE PESOS 00/100 M.N.); en éste segundo convenio se estipulaba que corresponde a la comunidad gestionar los servicios de agua potable, energía eléctrica y drenaje. La aportación económica de la comunidad sería de \$300,000.00 (TRESCIENTOS MIL PESOS 00/100 M.N.); mismos que se pagarían en cuatro emisiones de \$75,000.00 (SETENTA Y CINCO MIL PESOS 00/100 M.N.) cada una, lo que para el 15 de febrero de 1979 debería de entregarse la última cantidad (C.A.P.F.C.E, 1979, parr. 4). En una tercera etapa de edificación se incluyen dos aulas, salón de cantos y juegos, así como el Jardín de niños anexo. Al concluir la segunda etapa de construcción se realiza la inauguración de la Escuela Normal en marzo de 1979, presidieron la ceremonia los directivos y maestros de la Institución, así como el entonces secretario general del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, maestro José Luis Andrade Ibarra, acompañado por el profesor Felipe de la Garza y Camacho Director de Educación Pública del Estado, quién representó al gobernador Roberto de la Madrid. También estuvieron presentes el diputado Manuel Ruelas Jiménez y los dirigentes magisteriales José Ramón Zúñiga de la sección 2 y Eucario Zavala de la sección 37, padres de familia, alumnas y comunidad en general. Gracias al esfuerzo y compromiso de padres de familia, maestros y directivos quienes realizaron las gestiones necesarias ante los diversos organismos y dependencias y participaron de múltiples maneras en la consecución de un sueño para algunos y de un peldaño político para otros.

EX EJIDO ORIZABA CUNA DE LA ESCUELA NORMAL

La Escuela Normal Estefanía Castañeda y Núñez de Cáceres, se crea gracias a la conjugación de varios factores que coinciden en una época determinada: el crecimiento poblacional en las

periferias de la ciudad de Mexicali, los actores políticos locales, las políticas educativas federales y el interés de un grupo de jóvenes maestros.

Respecto a la fundación de la Escuela Normal la Maestra Angélica Medinilla Palomino directora fundadora nos comenta:

Siendo maestra de la Escuela Secundaria Estatal No.27 “José María Morelos y Pavón” el director de la secundaria maestro Maximiliano Ruelas Jiménez me comentó: "tenemos una propuesta, me gustaría que me ayudaras", y nos reunimos con el profesor Manuel Ruelas Jiménez, que había sido secretario de la sección 37 y había sido diputado por el distrito donde está la Institución. Entonces le dije, "pero no tenemos nada". 'Nosotros les vamos apoyar. Van a ir con Benjamín quien era el líder de los campesinos'. Fuimos un domingo le explicamos de que se trataba, inmediatamente los señores accedieron. (A. Palomino, comunicación personal, 15 de diciembre de 2020).

Derivado de la reunión que señala la maestra Medinilla, el 28 de abril de 1977 se formaliza un contrato de derechos posesorios entre el VIII Ayuntamiento de Mexicali representado por los señores Armando Gallego Moreno y Eduardo Letayf Slim, presidente municipal de Mexicali y secretario del ayuntamiento respectivamente, y por otra parte, el señor Lira Godínez Benjamín, quien cede, traspasa y transfiere los derechos posesorios de la fracción oeste de la parcela 21-A del ejido Orizaba, con una superficie de 41, 999.04 metros cuadrados. El precio de la operación fue de \$83,998.08 (OCHENTA Y TRES MIL NOVECIENTOS NOVENTA Y OCHO PESOS, OCHO CENTAVOS, MONEDA NACIONAL). (Of. Núm.0321, 1977)

Para dar validez al contrato de derechos posesorios al que hacemos alusión, el 28 de mayo de 1978 se realizó una Asamblea General de Ejidatarios en el lugar acostumbrado para sesiones en el ejido Orizaba, municipio de la ciudad de Mexicali, Baja California. Se reúnen los representantes de la Secretaría de la Reforma Agraria, el presidente, secretario y tesorero del Comisariado Ejidal, así también, presidente, secretario y tesorero del consejo de vigilancia y la mayoría de los ejidatarios de la zona.

El único asunto a tratar, fue la solicitud presentada por el ciudadano ejidatario Benjamín Lira Godínez en donde expresa el deseo de ceder una hectárea para la creación de la Escuela Normal de Educadoras, argumentando que sería útil para la comunidad ejidal. La asamblea aprobó la cesión de derechos. (Comisariado Ejidal, 1978).

Formalizada y autorizada por la Asamblea General de Ejidatarios, la donación de una hectárea, para que se construyese la Escuela Normal; el 30 de mayo de 1978 se formaliza el contrato de donación sobre una fracción de 10 000 m². Correspondiente a la parcela 21-A. Dicha formalidad, se presenta entre la maestra. Angélica Medinilla Palomino en calidad de directora de la institución educativa, el maestro Maximiliano Ruelas Jiménez en calidad de

gestor y el señor Benjamín Lira Godínez como donante. Protocolizaron el acto el Delegado de la Secretaría de la Reforma Agraria, ingeniero Jorge Ornelas Aguirre y dos testigos.

En dicho contrato se establece que la donación es a título gratuito, que la C. maestra. Angélica Medinilla Palomino acepta la donación y se obliga a construir en dicho terreno un plantel educativo que se destinará a la Escuela Normal de Educadoras.

Ambas partes donante y donatario aceptan que sea la Secretaría de la Reforma Agraria quien autorice el presente contrato en tanto se realiza la expropiación por la autoridad correspondiente; la adquisición de la tierra se corrobora con el oficio número 1200-10-377 con fecha 26 de octubre del año de 1978, donde se le explica a la maestra Angélica Medinilla Directora de la Escuela Normal Federal de Educadoras acerca de los trámites que la Comisión para la Regularización de la Tenencia de la Tierra, delegación Baja California, tiene iniciados para integrar el expediente relativo a expropiar, así mismo, el procedimiento para la subsanación, una vez expropiado (Of. Núm. 1200-10-377, 1978).

Desafortunadamente para las autoridades del plantel no fueron suficientes los 10 000 m², donados por el Sr. Benjamín Lira Godínez ya que uno de los requisitos que se exigían para la construcción del edificio de la Normal era la construcción de un jardín anexo por lo que se requerían de 300 metros más de terreno, de tal manera, que los directivos y patronato (ya constituido para esa época), solicitan la intervención del delegado de la Secretaría de la Reforma Agraria en la ciudad de Mexicali, para realizar los procesos jurídicos-administrativos que se requieran para la donación de 300 m² más de terreno (Directivos ENEC & Patronato, 1979).

Resuelto el problema de la tenencia y regularización de la tierra y que el fundo se encontraba en una zona marginal se cubrirían dos de los tres requisitos que establecía el programa para la creación de Escuelas Normales Experimentales, solo faltaba la instauración del patronato, tema que a continuación explicaremos.

Pues realmente tuvimos mucha suerte, porque formamos inmediatamente un Patronato de Padres de Familia. Ese patronato estuvo jurídicamente avalado en una Notaría Pública, y lo conformaron padres de familia y algunos maestros que tenían hijas allí en la Institución. Entonces, también el fundamento jurídico fue también desde México, solicitar la aprobación de la creación de una escuela normal nueva, nos lo dieron y nos pidieron la anuencia del Gobierno del Estado (Palomino, comunicación personal, 15 de diciembre de 2020).

La conformación del patronato de la Escuela Normal Urbana Federal Experimental, quedó protocolizada en el ACTA NÚMERO CUARENTA Y SIETE MIL NOVECIENTOS CINCUENTA Y TRES del VOLUMEN SETECIENTOS CINCUENTA Y TRES, el día 28 del mes de abril del año de 1978, ante la licenciada Virginia Persson de Morales, titular de la

Notaría número uno de la ciudad de Mexicali, B.C.; a petición de la señora profesora Sara Garcilazo Flores de Hernández.

El acta notarial señala que: se lleva a cabo una reunión de la Asociación de Padres de Familia de la Escuela Normal Urbana Federal Experimental presidida por el profesor Oscar Marcial Guerrero Gómez, el día 9 de abril de 1978 en las instalaciones de la Escuela Secundaria Estatal número 7, situada en la colonia Orizaba de la ciudad de Mexicali, Baja California. En dicha reunión, estuvieron presentes los maestros que laboran en la Escuela Normal Urbana Federal Experimental y la directiva de la Asociación de padres de familia. Teniendo como fin único, el nombramiento de un patronato para la Escuela Normal, quedando constituido de la siguiente manera: Presidente, Dr. Guillermo Hernández Reyes; Secretaria, profesora Sara Gracilazo de Hernández; Tesorero Lic. Francisco Javier Velazco; Primer Vocal, profesora. Xóchitl Ruiz de Nava; Segundo Vocal, profesor Rodolfo Garibay y como Tercer Vocal Consuelo Ramos de Carrillo (Acta Notarial número 47953, 1978).

El patronato y directivos de la Escuela Normal, realizaron las gestiones pertinentes y así obtener las autorizaciones para su funcionamiento ante la Dirección de Educación Normal estando a cargo la profesora Irma Auria Navarro Rosas.

VIDA ESCOLAR

La Escuela Normal Estefanía Castañeda y Núñez de Cáceres ha transitado por una serie de denominaciones indistintamente, al menos así, lo registran los documentos emitidos por las diferentes autoridades educativas analizados, inicia como extensión de la Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza (A. Palomino, comunicación personal, 15 de diciembre de 2020), Escuela Normal Urbana Federal Experimental (Acta Notarial número 47953, 1978), Escuela Normal Federal Experimental de Educadoras (Of. Núm. 852-22/, 1978), Escuela Normal Experimental para Profesoras de Educación Preescolar (Of num. 1015, 1978), Escuela de Educación Preescolar (Of. Núm. 828, 1978), Escuela Normal Federal de Educadoras (Folio 0074, 1983) y Escuela Normal Urbana Federal de Educadoras (Folio 0532, 1983), será durante la gestión de la Mtra. Antonia García Sánchez, que mediante convocatoria para elegir el nombre de la Institución quedando: Escuela Normal Urbana Federal de Educación Preescolar "Estefanía Castañeda y Núñez de Cáceres".

Cómo quedó asentado en párrafos anteriores, la intención primera era la creación de una Normal dependiente de la Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza lo que se corrobora con la serie de oficios emitidos desde la Secretaría de Educación Pública, por lo menos así fue en los primeras años de vida en lo administrativo, escolar y académico, el 4 de noviembre de 1977 el coordinador de las escuelas experimentales profesor Miguel Cruz Estrada autoriza

que funcionen dos grupos de primer grado con el Plan de Estudios Vigente (Plan de Estudios 1975 Reestructurado), indicando que “La selección la realizará mediante la captación de aspirantes del más alto rendimiento en educación Secundaria del Valle de Mexicali en el área rural y urbana fundamentalmente” (Secretaría de Educación Pública, 1977, parr.2).

Un año después de la autorización para el funcionamiento de los 2 grupos de estudiantes para primer grado, el 27 de octubre del año de 1978 (Of. Núm. 131, expediente 0214461, 1978) el Profesor Miguel Cruz Estrada director de la Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza propone al Director General de Educación Normal Profesor Napoleón Villanueva Cruz a la Maestra Angélica Medinilla Palomino, quien se había venido desempeñando de manera responsable y desinteresada en la fundación de la Institución, para que se desempeñe como directora de la Escuela Normal Federal de Educadoras, su respuesta fue casi inmediata, ya que el 22 de noviembre del mismo año el profesor Napoleón Villanueva Cruz oficializa el nombramiento a la primera Directora de la Escuela Normal Experimental para Profesoras de Educación Preescolar, ubicada en la Ciudad de Mexicali, B.C. (Of. Núm. 1015, 1978) hoy Escuela Normal Estefanía

Es significativo reconocer, que este equipo de maestros y personal administrativo, se sentían con el compromiso y la responsabilidad hacia la Institución y con la comunidad que había depositado en ellos un sueño que poco a poco se iba consolidando. Una muestra de ello, fue que, durante los primeros dos años del funcionamiento de la Escuela Normal, los profesores trabajaron sin percibir salario alguno. Al respecto, nos comenta la maestra María Eugenia Arredondo López:

Pues como a mí me invitaron, haz de cuenta que la invitación fue para una maestra que era mi maestra..., fue la que me dijo, ve para allá. Así es no hay, este pues no había pago, no había nada, pero, bueno ahí nos incursionamos en esa aventura y a ver qué resultados se obtenían..., si más no recuerdo, al segundo año, pero era precisamente la sociedad de padres de familia nos daban una pequeña compensación, por hora, lo que nos motivó en la fundación de la escuela, pues, primeramente, valentía, en un momento dado, una aventura, pero más que nada es el dar a las jóvenes sobre todo a esa colonia, en aquellos años o sea una manera una forma de tener acceso a la educación (Arredondo, comunicación personal, 2020).

Así lo demuestra el comunicado de fecha 03 de abril de 1979 (Comunicado a padres y madres de familia, 1979), dónde se les informa lo siguiente:

Que en acuerdo del personal docente y directivo a considerado no recibir compensación alguna por parte de las aportaciones que por obligación tendrán que otorgar sus hijas a efecto de cubrirse las necesidades mínimas de construcción, de mantenimiento, ampliación de terreno, adquisición de material de oficina etc.

Se considera pertinente recalcar que ningún maestro recibirá dinero alguno y sí en cambio se aplique para cubrir las múltiples necesidades de la escuela (parr.1).

Este documento lo firman los maestros y personal directivo de la escuela, en ese tiempo se contaba con la participación de 27 maestros, dos intendentes, dos secretarías y una prefecta. Una vez conformada la planta de maestros y después de recibir instrucciones generales sobre las funciones que había de realizarse académica y administrativamente, los directivos diseñan su Plan de Trabajo Anual (Of. Núm. 033, 1978), dividido en tres aspectos:

1.- Aspecto técnico-pedagógico: En este aspecto se da prioridad a la parte pedagógica, porque hasta ese momento el personal adscrito no había trabajado en este nivel, de tal manera que era prioritario que el personal docente contara con los conocimientos y recursos pedagógicos para realizar con éxito su trabajo, como se puede constatar en el plan de trabajo para el ciclo escolar 1978-1979 dirigido a la maestra Irma Aurea Navarro Rosas Directora General de Normal Preescolar el cual en uno de sus apartados a la letra dice: “Se promoverá ante quién corresponda de cursos de actualización pedagógica para todas las áreas y así lograr la actualización pedagógica de los maestros”(párr.3) la prioridad para los directivos y personal docente giró en torno a la docencia:

Estaremos pendientes para que los planes y programas vigentes se desarrollen en óptimas condiciones y propondremos cómo resultado del consenso de los maestros las modificaciones que se consideren pertinentes a los mismos... se promoverán reuniones de Academia donde se discutan y se revisen los planes y programas de cada una de las áreas; Se programarán con anticipación las prácticas docentes y de observación de las alumnas para que se realicen en las mejores condiciones de orientación técnica y pedagógica para lograr una integración total plena en el proceso enseñanza aprendizaje. Se establecerán materias co-curriculares que den por resultado el establecimiento de clubes y talleres. (párr. 3-6)

En el aspecto técnico se incluía el servicio de psicopedagogía y dentro de sus funciones se encontraba orientar al personal docente en la elaboración de todo tipo de instrumentos de evaluación, asistir a las alumnas en su auto realización personal, formación profesional y lo relacionado con los problemas de relaciones humanas. El servicio de psicopedagogía en la Escuela Normal deberá atender de forma integral los campos de la investigación pedagógica, la psicotécnica, así como de la orientación vocacional y profesional. En este mismo sentido, se consideran las ocupaciones del personal docente, de la secretaria y del auxiliar de intendencia.

2.- Aspecto Social: El aspecto social tiene como objeto el de mejorar el funcionamiento de las diligencias de la escuela, organizarán los siguientes comités de Acción Social: Comité de higiene, deportes, biblioteca, jardinería y reforestación, actividades artísticas y culturales. Estas representaciones, dependerán directamente para un buen desempeño profesional del Consejo Escolar y se integrará por un alumno representando a cada grupo, con un asesor por comisión. Mismos que serán designados entre los maestros de planta durante reunión del Consejo Escolar.

3.- Aspecto Administrativo: Tiene como objetivo realizar en forma oportuna y ágil la tramitación de toda la documentación, conjuntamente con la aplicación de los exámenes mensuales y de recuperación para su evaluación a la dirección de la escuela por último será el encargado de las gestiones necesarias a fin de que la Secretaría de Educación Pública se haga cargo total del sostenimiento de la Institución (Of. Núm. 033, 1978).

A pesar de los vaivenes políticos, así como de las condiciones tan diversas, bajo las cuales se desempeñaban los maestros de la Escuela Normal Federal de Educadoras, gracias a su sentido ético, sentido de responsabilidad aunado a su juventud y entusiasmo, logran concluir con satisfacción el ciclo escolar. Durante los dos primeros años de iniciación de la Escuela, surge la necesidad de establecer una directriz de pertenencia e identidad, por medio de un uniforme y un lema que prevalece hasta hoy después de casi 44 años de su creación.

CONCLUSIÓN

Ha sido positivo recopilar este bagaje histórico sobre el origen de la Escuela Normal Estefanía Castañeda y Núñez de Cáceres, su génesis ha permitido la reconstrucción de un sueño que tuvieron diversas personalidades, maestros y maestras, padres de familia y alumnado, todos ellos influyeron en el proceso de gestión para consolidarla, que creyeron en el beneficio de una comunidad creciente en aquellos años y que hoy ellos son parte de esta historia.

Hoy en día han transitado 43 años de su creación y aún hay mucho que contar sobre los cambios que han transcurrido, de las políticas educativas que han impactado en la formación de docentes para la educación preescolar desde su fundación.

Destacar la importancia de la historia del normalismo en Baja California, y, en particular del origen, tal como el establecimiento de la Escuela Normal Federal de Educadoras, hoy Escuela Normal Estefanía Castañeda y Núñez de Cáceres, por los personajes que de manera desinteresada y con un gran sentido ético, profundas raíces mexicanas y bajacalifornianas dejaron huella imborrable. Trayectoria que ha servido y servirá a las generaciones futuras tanto de niños y niñas, al igual que de los profesionales de la educación que de ella egresen, en aras de servir a la sociedad mexicalense y “POR EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO MEXICANO”.

Gracias a la investigación documental, hemerográfica y a la narrativa de sus principales actores, así como, al uso de hilos históricos y una interfaz gráfica, la presente investigación cumple con el principal objetivo: permitir destacar la importancia del normalismo en Baja

California, al mismo tiempo que, los problemas existentes en materia educativa, dan lugar a mucho margen de mejora, lo que proporcionaría aumentar la calidad del trabajo docente.

REFERENCIAS

- Acosta-Silva, D. (2017). Tras las competencias de los nativos digitales: avances de una metasíntesis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 471-489. <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-latinoamericana-de-ciencias-sociales-ninez-y-juventud/articulo/tras-las-competencias-de-los-nativos-digitales-avances-de-una-metasintesis>.
- Acta Notarial número 47953. (28 de Abril de 1978). *Protocolo Notarial del Patronato de la Escuela Normal Urbana Federal Experimental, 753*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 2021 de enero de 21
- Aguilar, R. I., & Otuyemi, E. (2020). La Competencia digital es una necesidad permanente. *Instituto para el Futuro de la Educación*, <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/competencia-digital-una-necesidad-permanente>.
- Albert Gómez, M. J. (2007). *LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: CLAVES TEÓRICAS*. Madrid: McGRAW-HILL.
- Alliaud, A., & Antelo, E. (2009). Iniciar en la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado*, 89-100.
- Alvarez, G. J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. España: Paidós.
- Alzina, R. B. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Andión Gamboa, M. (Agosto de 2011). Génesis, desarrollo y perspectivas del normalismo preescolar en México. Distrito Federal, México. Recuperado el 10 de Diciembre de 2020, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34019137006>
- Arnal J., Del Rincón D. y Latorre A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Editorial Labor, S. A.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: SEP.
- Arredondo, M. (30 de Diciembre de 2020). Historia de la Escuela Normal Estefanía Castañeda. (R. R. Sánchez, Entrevistador) Mexicali, B.C., México.

- Arteaga Castillo, B., & Camargo Arteaga, S. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *Integra Educativa Vol.11/No. 3*, 121-133.
- Arteaga Castillo, Belinda, & Camargo Arteaga, Siddharta. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *SciELO, Revista Integra Educativa,, 2(3)*, 121-133. Obtenido de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432009000300006
- Ascencio, P. (2017). *Estándar de Competencia Digital para Estudiantes de Educación Superior de la Universidad de Magallanes de Chile (TFM)*. Universitat de Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=153977>.
- Ausubel, D. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado*, 43-59.
- Ayala R. . (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*.
- Ballester, L. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. University of the Balearic Islands.
- Barba, B. (2014). Axiología constitucional y proyecto educativo de México. *Perfiles educativos, volumen XXXVI*, 116-133.
- Barberá Elena, B. A. (2004). *Educación con aulas virtuales*. Madrid: Antonio Machado S.A.
- Barbudo, A. A., Zapata, A., & Reyes, W. (2021). Competencias digitales en estudiantes de educación secundaria. Una revisión sistemática. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 21(2). DOI: <http://doi.org/10.30827/eticanet.v21i2.20959>.
- Barrón, M. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En C. H. (Coord), *Educación y pandemia: una visión académica* (págs. 66-74). Ciudad de México: UNAM-IISUE.
- Bautista Guillermo, B. F. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales*. Madrid: Narcea.
- BECENE. (2020). *Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí*. Obtenido de <http://beceneslp.edu.mx/sitio/un-poco-de-historia>
- Bello, M. E. (2003). *Educación y globalización Los discursos educativos en Iberoamérica*. Barcelona: Antropos.
- BENERZ. (s.f.). *Normal Rosaura Zapata*. Obtenido de <http://www.normalrosaurazapata.edu.mx/nosotros.html>
- BENUFF. (s.f.). *facebook* . Obtenido de <https://www.facebook.com/benuffoficial/about/>

- BENV. (1999). *Acta Academica*. Obtenido de <https://www.aacademica.org/benv>
- Berlanga , R. M., & Juárez, H. L. (2020). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la retroalimentación asertiva en educación normal. *ie Revista de investigación educativa de la Rediech*, 11(791), 1-23. doi:https://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.791
- Bermúdez, M. (1986). *Rrevista de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica.*, 135-143.
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la Investigación_ 4ed.* Pearson.
- Beuchot, M. (1996). *Posmodernidad, Hrmenéutica y Analogía*. D.F., México: Miguel Ángel Porrúa.
- Beuchot, M. (2013). *Hemenéutica Analógica y Ontología*. Cuernavaca, Morelos: CIDHEM.
- Biembengut, R. C. (1997). Modelación matemática: una antigua forma de investigación-un nuevo método de enseñanza. . *Números. Revista de didáctica de la matemática*, 13-25.
- Bloch, M. (1982). *Introducción a la historia*. Argentina: Fondo de cultura económica.
- Bonilla Molina, L. (2008). *Mafaldas o zombies. El complejo industrial cultural en el siglo XXI*. Caracas, Venezuela: Otras Voces en Educación.
- Bourdieu, P. (1975). Campo intelectual y proyecto creador. En J. Pouillon, M. Barbut, A. Greimas, M. Godelier, P. Boudieu, & P. Macherey, *Problemas del estructuralismo* (págs. 135-182). D.F,México: Siglo XXI.
- British Council. (2022a). *¿Por qué elegir el examen Aptis?* Obtenido de British Council Mexico: <https://www.britishcouncil.org.mx/examen/aptis/que>
- British Council. (2022b). *Aptis Remote*. Obtenido de British Council Mexico: <https://www.britishcouncil.org.mx/examen/aptis/remote>
- C.A.P.F.C.E. (23 de Mayo de 1979). Convenio de Coordinación. *Convenio de Coordinación*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- C.A.P.F.C.E. (13 de Septiembre de 1978). Convenio de Coordinación. *Convenio de Coordinación*, parr. 4. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 13 de Febrero de 2021
- Cadena Hernández, B. (2014). ¿Por qué Ayotzinapa? Las vicisitudes político-pedagógicas de las Escuelas Normales Rurales en México. *Revista nuestraAmérica*, 10-14.
- Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2006). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México: Limusa.
- Cantón Mayo, I., Tardif, M., & (Coords.). (2018). *Identidad Profesional docente*. España: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.
- Carbonell , S. J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI Alternativas para la innovación educativa*. Brcelona: Octaedro.

- Carmona, D. D. (s.f.). *Memoria Política de México*. Obtenido de biografías : <https://www.memoriapoliticademexico.org/Biografias/LPP20.html>
- Castellanos, A., Sánchez, C., & Calderero, J. (2017). Nuevos modelos tecnopedagógicos. Competencia digital de los alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 1-9. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1148>.
- Castillo, M., & Muñoz Mancilla, M. (2021). *La reforma curricular de educación normal: un estudio de representaciones sociales de los docentes formadores*. Durango: REDIE.
- Castillo, P. L. (2016). *El dibujo infantil: una herramienta para potenciar las diferentes áreas de desarrollo psicoemocional y creativo en niñas y niños de 4 a 6 años*. Los Ángeles .
- Caudillo, D. (2016). *Competencia Digital en el Proceso de Apropiación de las TIC en Jóvenes de Secundaria en el Estado de Sonora, México. Propuesta de Innovación Educativa para la Mejora de las Habilidades Digitales en el Aula*. [Tesis de doctorado, Universidad de Sonora]. <https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2018/02/Caudillo-Ruiz-Tesis-doctorado.pdf>.
- Cerecero, M. (noviembre de 2016). Teorización de los procesos de resignificación de la práctica educativa del docente de lenguas. Toluca, Estado de México, México.
- César coll, L. F. (2010). Identidad y educación tendencias y desafíos. *Educación. Universidad de Barcelona*, 17-27.
- Chaves, A. (2001). IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA TEORÍA. *Revista Educación*, 59-65.
- Clifford, J. (2001). *Dilemas de la cultura antropológica. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. . Barcelona: Gedisa,.
- Cobos Alvarado, F., Peñaherrera León, M., & Ortiz Colon, A. M. (2016). Design and validation of a questionnaire to measure research skills: experience with engineering students. *Journal of Technology and Science Education*, 6(3), 219-233.
- Comisariado Ejidal. (28 de Abril de 1978). Acta de Asamblea General de Ejidatarios. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 26 de Enero de 2021
- Comisión para la Regularización de la Tenencia de la Tierra, delegación Baja California. (26 de Octubre de 1978). Of. Núm. 1200-10-377. Mexicali, Baja California, México. Recuperado el 7 de Enero de 2021
- Comunicado a padres y madres de familia. (3 de Abril de 1979). *Comunicado a padres y madres de familia*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Coronado, M. (2009). *Competencias docentes Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires, Argentina.: noveduc.
- Corro, O. (1964). *La enseñanza normal en Veracruz*. Jalapa: Gobierno de Veracruz.
- Corro, O. (1964). *La enseñanza normal en Veracruz*. Jalapa: Gobierno de Veracruz.

- Corro, O. (1964). *La enseñanza normal en Veracruz*. Jalapa: Gobierno de Veracruz.
- Cueto, J. (2013). *Los ocho beneficios del dibujo que un niño no debe perderse*.
- Damasio, A. (2009). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica Barcelona.
- Dávila, R. (2021). *Estilos de aprendizaje y la competencia digital del Discente en una universidad privada de Huancayo*. [Tesis de maestría, Universidad Marcelino Champagnat].
<https://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/3325>.
- Delgado Rodríguez, S., & Fernández González, M. (2018). Análisis de la implantación de las TIC en la educación secundaria. Tendencias tecnológicas actuales. *Revista de estilos de aprendizaje*, 11(22), pp. 109-135. DOI: <https://doi.org/10.55777/rea.v11i22.1082>.
- DGESuM. (2018). *Orientaciones para organizar el proceso de titulación. Planes de estudio 2018*. México, D.F.: SEP.
- DGESuM. (2020). *Orientaciones de titulación 2018*. México: SEP.
- Díaz-Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. *Educación y pandemia. Una visión académica*, 19-29.
- Dirección General de Educación Normal. (2 de Mayo de 1978). Of. núm. 1014. *Autorización para suscribir convenio*. D.F., México, México. Recuperado el 6 de enero de 2021
- Dirección General de Educación Normal. (5 de Octubre de 1978). Of. Núm. 828. D.F., D.F., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Dirección General de Educación Pública del Estado de Baja California. (8 de Mayo de 1978). Oficio 852-22/. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 7 de Enero de 2021
- Directivos ENEC & Patronato. (21 de Junio de 1979). Oficio se solicita su intervención. Mexicali, Baja California, México. Recuperado el 01 de enero de 2021
- DOF. (02 de noviembre de 2002).
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_153_12nov02_ima.pdf.
Obtenido de
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_153_12nov02_ima.pdf:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_153_12nov02_ima.pdf
- DOF. (2018). *ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*. Recuperado el 4 de noviembre de 2018, de Dirección General de Educación Superior para el Magisterio:
https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/Acuerdo14_07_18.pdf
- DOF. (19 de 08 de 22). *Gobierno Federal*. Obtenido de Gobierno federal:
<https://www.dof.gob.mx/#gsc.tab=0>

- Ducoing, W. P. (2013). *La Escuela Normal Una mirada desde el otro*. D.F., México: IISUE.
- Ducoing Watty, P. (2013). *La escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México: IISU.
- Ducoing, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Las conferencias pedagógicas: Un instrumento para la formación permanente* (pág. 18). México: UNAM.
- Ducoing, P. (2004b). Redalcy, Revista Historia de la Educación. 6(6), pp. 39-56. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900604.pdf>
- Ducoing, P. (Ed.). (2013b). *La Escuela Normal una mirada desde el otro*. México, México: Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/?dd-product=la-escuela-normal-una-mirada-desde-el-otro-3>. Recuperado el 06 de Enero de 2021, de <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/?dd-product=la-escuela-normal-una-mirada-desde-el-otro-3>
- Eco, U. (1986). *La estructura ausente, introducción a la semiótica*. España: Editorial Lumen.
- Eisner, E. (1990). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. México: Paidós.
- El Colegio de México. (1997). *Historia de la lectura en México*. México: El Colegio de México.
- Enans, R. (1991). *Concepciones del maestro sobre la historia*. Barcelona: Asociación universitaria de profesores de historia.
- Escuela Normal Urbana Federal de Educadoras. (27 de Junio de 1978). Of. Núm. 033. *Of. Núm. 033*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Espinosa, C. (1964). *Historia de la Educación en Coahuila*. Saltillo: Escuela Normal de Coahuila.
- Estrada, A. (1992). *La formación de maestros en México. Evolución y contexto social*. Querétaro: Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela Normal de Querétaro.
- Evans, R. (1991). *Concepciones de los maestros sobre la historia*. Barcelona: Asociación de profesores de didáctica de las ciencias sociales.
- F., A. M. (2016). *las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un análisis desde la filosofía de la mente*. Argentina.
- Fernández Jaime, D., Cordeiro Naranjo, A., Cordeiro Naranjo, E., & Pérez Fuentes, C. (2004). Diseño de un cuestionario para la identificación de las habilidades generales y las cualidades del investigador científico. *Revista Pedagogía Universitaria*, 9(1), 25-36.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid : ediciones Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid España: Ediciones Morata.

- Flores, R. c. (2012). *¿Cómo se ha fincado la educación en el joven Estado de Baja California?* Obtenido de <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/librobuenodrflores3.pdf>
- Flòrez, R. M. (2017). Sociedad del Conocimiento, las TIC y su influencia en la educación. . *Espacios*, 39.
- Folio 0074. (22 de Abril de 1983). *Cédula de identificación del centro de trabajo*. D.F., México, México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Folio 0532. (23 de Junio de 1983). *Notificación de Movimientos al catálogo de centros de trabajo*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México DF.: Siglo XXI.
- G, G. M. (2008). Desarrollo Emocional: impacto en el desarrollo humano. *Revista educacao*.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y Método Vol. 1*. España: Sígueme S.A.U.
- Galván, L. E. (2012). Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921). *SciELO*, 16(38), 43-62. doi:<https://doi.org/10.1590/S2236-34592012000200003>
- García M. y Medrano H. (2021). Eficacia de un programa formativo en línea. *Presencia Universitaria UANL*, 44-57.
- García M., Medrano H., Vazquez J., Romero J. y Berrún L. (2021a). Brecha digital de género en docentes de educación básica durante pandemia por COVID-19. *Revista Andina de Educación*, 1-11.
- García M., Medrano H., Vazquez J., Romero J. y Berrún L. (2021b). El aprendizaje electrónico en tiempos de pandemia: Eficiencia terminal de un MOOC. *Revista Andina de Educación*, 97-104.
- García M., Medrano H., Vazquez J., Romero J. y Berrún L. (2021c). Experiencias docentes del uso de la tecnología educativa en el marco de la pandemia por COVID-19. *Revista Información Científica*, 16.
- García Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *REVISTA EDUCACIÓN*, 3.
- García, L. (2017). La investigación educativa como elemento fundamental para el desarrollo académico de una Escuela Normal como institución de educación superior. *Ra Ximhai*, 13(3), 41-50.
- García, R. (2013). *Sistemas complejos*. Barcelona, España: Gedisa.

- García, S. (2019). Análisis de las competencias digitales de estudiantes de ingeniería de una universidad pública peruana. *Hamut'ay*, 6(3), 114-125. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i3.1852>.
- García, V., Aquino, S., & Ramírez, N. (2016). Programa de alfabetización digital en México: 1:1. Análisis comparativo de las competencias digitales entre niños de primaria. *Revista de Investigación Educativa* 23, <http://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n23/1870-5308-cpue-23-00024.pdf>.
- Garrido, A. O. (2017). *El dibujo y las emociones*. Universidad de cantabria .
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid España: Ediciones Morata.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*. Vol. 9, Núm. 18, , 1-20.
- Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera Norte*, 7-32.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Gisbert, M., & Esteve, F. (2016). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 0(7), 48-59. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3359/3423>.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Godínez, R. E. (2017). El dibujo, una aproximación al pensamiento del niño sobre las lesiones no intencionales . *educere*.
- Goetz, J. y. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. España: Morata.
- Gómez Sollano, M. (2002). *Teoría, Epistemología y Educación: debates contemporáneos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez, L. C. (2015). *Modelización matemática. Principios y aplicaciones*. México: Textos Científicos.
- González, J. R. (1944). *Bodas de Oro de la Escuela Normal del Estado de Coahuila*. Saltillo.
- González, P. (2009). *Historia del normalismo en Coahuila*. Saltillo: Grapher.
- González, V. M. (2013). *Filosofía Mexicana de la Educación (Selección Antológica)*. Editorial Torres Asociados.

- Gutierrez, G. (2020). El arte como un medio para la expresión de emociones .
- Gutiérrez, Z. d., & Aznar-Díaz, I. (2019). El desarrollo de competencias investigativas, una alternativa para formar profesionales en pedagogía infantil como personal docente investigador. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 297-318.
- Gutiérrez-Castillo, J., Cabero-Almenara, J., & Estrada-Vidal, L. (2017). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital del estudiante universitario. *Espacios*, 38 (10), pp. 16-37. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n10/a17v38n10p16.pdf>.
- Habermas. (2021). *El intercambio de argumentos entre miembros de una sociedad es la base de la libertad*. España: RBA Editores México.
- Haidar, J. (2006). *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hamui-Sutton , A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Elsevier México*, 211-216.
- Hanover Research. (2014). *Building a Culture of Research: Recommended Practices*. Obtenido de Hanover Research: <https://www.hanoverresearch.com/media/Building-a-Culture-of-Research-Recommended-Practices.pdf>
- Henríquez-Coronel, P., Gisbert, M., & Fernández, I. (2018). La evaluación de la competencia digital de los estudiantes: Una revisión al caso latinoamericano. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (137), pp. 91-110. <https://www.redalyc.org/journal/160/16057171013/html/>.
- Hernandez, O. (4 de Mayo de 2019). Semblanza del Dr. Francisco Dueñas Montes. *La Voz de la Frontera*. Obtenido de <https://www.lavozdelafrontera.com.mx/analisis/semblanza-del-dr.-francisco-duenas-montes-3573578.html>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación 6 edición*. . México: McGraw-Hill.
- Hernández-Nieto, R. (2000). *Instrumentos de recolección de datos en ciencias sociales y ciencias biomédicas*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes, Venezuela. Obtenido de https://www.academia.edu/37886946/Instrumentos_de_recoleccion_de_datos_en_ciencias_sociales_y_ciencias_biomedicas_Rafael_Hernandez_Nieto_pdf
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc. Graw Hill.
- Herrera, E. (2020). *Los Encuentros de Egresados, directriz para los programas de formación docente del plan 2018*. Guanajuato: ENSOG.
- Herrera, E. (2020). Los Encuentros de Egresados, directriz para los programas de formación docente del plan 2018. En ENSOG, *Formación Docente y Prácticas Educativas* (pág. 111). Guanajuato - México: SEG.

- Hierro, G. (1990). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México: Editorial Torres Asociados.
- Hierro, G. (1990). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México: Editorial Torres Asociados.
- Hitt, F. y. (2017). Aprendizaje de la modelación matemática en un medio sociocultural. *Revista Colombiana de Educación*, 153-177.
- Inciarte González, A., Camacho, H., & Casilla Matheus, D. (2017). Sistematización de experiencias formativas en competencias docentes investigativas. *opción*, 33(82), 322-343.
- INEE. (25 de noviembre de 2020). *Instituto Nacional para la evaluación de la educación en México*. Obtenido de Instituto Nacional para la Evaluación de la educación en México: <https://historico.mejoredu.gob.mx/bases-de-datos-inee-2019/>
- INEE. (4 de 08 de 2022). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. Obtenido de www.inee.edu.mx: <https://www.inee.edu.mx/directrices-para-mejorar/>
- INEGI. (28 de Enero de 1970). Recuperado el 10 de 01 de 2021, de INEGI: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1970/>
- INEGI. (02 de 06 de 2020). *INEGI*. Obtenido de Instituto Nacional de Estadística y Geografía: <https://www.inegi.org.mx/default.html>
- INEGI. (13 de ENERO de 2021). Obtenido de INEGI: <https://www.inegi.org.mx/>
- INEGI. (2021). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la información en los Hogares (ENDUTIH) 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf: INEGI.
- INEHRM. (2015). *Historia de las mujeres en México*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (1994). *Estadísticas históricas de México* (Vol. I). MÉXICO.
- Isoda, M. O. (2009). *Extracción del libro "El Enfoque de Resolución de Problemas" "En la Enseñanza de la matemática a partir del estudio de clases"*. Valparaíso Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Jauregui, R. J. Jesús. (2004). *Reseña Fundación de la Escuela Normal de Educación Preescolar*. Mexicali, Baja California, México.
- Jesus Palacios, Á. M. (2002). *Desarrollo psicologico y educación*. Madrid : Alianza.
- Jiménez, C. (1998). *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav.

- Joaquín, G. S. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educación Universidad de Barcelona España*, 37, 41-64. Recuperado el Abril de 2021
- Jourgenson, J. L.-G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México, DF: Paidós Mexicana, S.A.
- kemmis, S. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Gráficas Bisani.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona, España: Paidós.
- Kvale, E. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata.
- Larroyo, F. (1956). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. Madrid España: Graó, de IRIF, S.L.
- Ley García, J. &. (1 de Septiembre-diciembre de 2011). El Colegio de Sonora: Región y Sociedad. *La expansión de la ciudad de Mexicali: una aproximación desde la visión de sus habitantes., Vol.23 Núm. 52*. Sonora, México. doi:<https://doi.org/10.22198/rys.2011.52.a186>
- López Balboa, L., Carballoso Acosta, M. R., Urra Cabrera, M., Rodríguez Banderas, Y., & Bachiller Morejón, M. d. (2015). El desarrollo de habilidades investigativas en la formación de los profesionales de la salud. *Panorama Cuba y Salud*, 10(3), 3-7.
- Lotman, Y. (1996). *La semiosfera*. Madrid: Cátedra.
- Lowenfield, V. (1980). *El desarrollo de la capacidad creadora*.
- Lozano, O. (2021). *El mundo del trabajo: estudiantes, egresados y empleadores desde la perspectiva de género*. México: ANUIES.
- LUZ NELLY BUSTACARA GARCÍA, M. A. (2016). *El arte como medio para expresar las emociones, en los niños y niñas de educación emocional*. Bogota .
- Lyons, W. (1993). *Emoción*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Manen M. (s.f.).
- Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. España: Idea Books S. A.
- Maria Devora Luis, M. h. (2018). *La educación emocional a través del arte* .
- Martínez , V. M., & Juárez , H. L. (2019). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la la formación en sostenibilidad en estudiantes de educación superior. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 37-54. doi:http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.501
- Martínez Rizo, F. (2020). Los Diseños de investigación. En F. Martínez Rizo, *EL NUEVO OFICIO DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO Una introducción metodológica* (pág. 86). Ciudad de México, CDMX: COMIE.

- Martínez, A., & Borjas, M. (2015). *La formación del docente investigador*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Martínez, F. (2018). Reflexiones sobre las políticas publicas. *RLEE(México)*, 71-96.
- Mas, L. U. (2007). *Expresiones emocionales y procesos de conocimiento en el aula*. Guanajuato : Printed and made México.
- Massé y Juárez. (2015). Hacia una resignificación teórica crítica de la práctica educativa. *Revista de Antropología Experimental*, 201-212.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Ediciones Dolmen.
- Mclaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Medrano Camacho, V., Ángeles Méndez, E., & Morales Hernández, M. (2017). *La educación normal en México*. México: D. R. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 47-60.
- Mejía, J. R. (2014). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur*. México: scripta crítica.
- Meneses, E. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México 1811-1934*. . México: CEE-UIA.
- Mercado, M. R., & Luna, E. M. (2013). *Saber enseñar: un trabajo de maestros*. D.F.,México: Cinvestav.
- Mistral, G. (1924). *Lecturas para mujeres*. México.
- Molina Roldán, A. (2016). La gestión cultural universitaria en México hoy, entre la atención a estudiantes y el mercado cultural. *Periférica Internacional. Revista Para El Análisis De La Cultura Y El Territorio*.
- Molina Roldán, A. (31 de Ene. de 2017). La Gestión Cultural Universitaria en México hoy, entre la atención a estudiantes y el mercado cultural. *Periférica Internacional. Revista Para El análisis De La Cultura Y El Territorio*(17), 189-198. Obtenido de La Gestión Cultural Universitaria en México hoy, entre la atención a estudiantes y el mercado cultural: <http://dx.doi.org/10.25267/Periferica.2016.i17.13>
- Molina Roldán, A. (24 de Noviembre de 2017). *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Obtenido de Memoria Electrónica del Congreso: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/>
- Molina Roldan, A., & Ejea Mendoza, T. (2015). Los caminos de la extensión En américa latina y el caribe. En J. O. Castro, *Los caminos de la extensión en la Universidad Nacional de la Pampa* (págs. 135-154). Universidad Nacional de la Pampa.

- Molina, N. (2013). Discusión acerca de la Resignificación y conceptos asociados. *MECEDUPAZ NO.III*, 39-63.
- Montes, J. (2020). *El duelo al mundo de ayer: la vida en la escuela después del COVID-19. Psicología en contextos de COVID-19*. 16. Obtenido de https://ascofapsi.org.co/pdf/Psicologia-contextos-COVID-19_web.pdf
- Moretta, A. Y. (2009). *El dibujo I*. Mendoza.
- Morin, E. (07 de 01 de 2021). *Aprender a vivir en la incertidumbre, aconseja el filósofo Edgar Morin*. Obtenido de www.google.com.mx:
<https://www.jornada.com.mx/notas/2021/01/07/cultura/aprender-a-vivir-en-la-incertidumbre-aconseja-el-filosofo-edgar-morin/>
- Mosquera, E. M. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Universidad del Norte*, 1-44.
- Mulsow, G. (2008). Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano. *Educacao*.
- Muñoz mancilla, M. (2010). Del desplazamiento de la formación docente para territorios rurales al profesional de la educación. Caso escuelas normales. En D. G. Juárez, *Formación de docentes para territorios rurales. Miradas internacionales* (págs. 69-87). México: Colofón-RIER.
- Muñoz Mancilla, M. (2013). “Evolución de la formación de docentes para la educación básica: De líder social a competente”. En J. Carrillo, *Formación docente: Reflexiones desde diversas perspectivas*. (págs. 44-77). Durango: Redie.
- Muñoz Mancilla, M. (2020). Del desplazamiento de la formación docente para territorios rurales al profesional de la educación. Caso escuelas normales. En D. G. Juárez, *Formación ed docentes para territorios rurales. Miradas internacionales* (págs. 69-87). México: Colofón-RIER.
- Muñoz Mancilla, M., & Rodríguez, E. (2017). *Priorización de lo técnico-instrumental sobre la filosofía en la formación de docentes para el siglo XXI*. Argentina: Asociación latinoamericana de Filosofía de la educación A. C.
- Nava, G. A. (2010). *Tesis. La identidad profesional del maestro normalista: construcción y reconstrucción*. México: UPN.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Esceulas Normales de México. Siglo XX. *Rev.hist.educ.latinoam-Vol.17 No. 25. ISSN 0122-7238*, 17-34.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. 17(25), 17-34. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/869/86941142002.pdf>
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las escuelas normales del México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol 12, núm. 24, 17-34.

- Navas, E. M. (2007). La educación en México. Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas. *Perfiles educativos, Volumen XXIX, num. 117*, 111-130.
- Nemiña, R. E., García Ruso, H., & Montero Mesa, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado*, 101-115.
- OCDE. (2019). *Estrategias de competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor*. Fundación Santillana.
- Of. Núm. 1015. (22 de Noviembre de 1978). *Oficio número 1015*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Of. Núm. 131, expediente 0214461. (27 de Octubre de 1978). *Oficio número 131, expediente 0214461*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Olfos, M. I. (2009). *El enfoque de Resolución de Problemas*. Valparaiso, Chile.: Ediciones Universitarias de Valparaiso. Pontificia Universidad Católica de Valparaiso. .
- OMS. (15 de diciembre de 2020). *ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD*. Obtenido de Cronología de la respuesta de la OMS a la COVID-19: <https://www.who.int/es/news/item/29-06-2020-covidtimeline>
- ONU. (Abril de 2021). *Naciones Unidas*. Obtenido de Objetivos de Desarrollo Sostenible: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Ordoñez, E. (1999). *El Hombre que conforman nuestras escuelas*. México: En impresos.
- Orosco, J., Gómez, W., Pomasunco, R., Salgado, E., & Álvarez, R. (2021). Competencias digitales en estudiantes de educación secundaria de una provincia del centro de Perú. *Revista Educación*, 45(1). <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/41296/45332>.
- Ortega-Díaz, C., & Hernández-Pérez, A. (2016). La conformación del cuerpo académico en la Escuela Normal, un medio para mejora en la formación docente. *Ra Ximhai*, 12(6), 295-303.
- Ortiz, M. A. (2014). Capacidades didácticas en el diseño de tareas con modelación matemática en la formación inicial de profesores. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 110-130.
- Padilla y Sotelo, L. S. (diciembre de 2000). La dimensión espacial del crecimiento poblacional de Mexicali. *Invet. Geo. México, México*. Recuperado el 27 de 01 de 2021, de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-46112000000300007&lng=es&nrm=iso>
- Palomino, A. M. (15 de diciembre de 2020). Historia de la ENEC. (R. C. Sánchez, Entrevistador) Mexicali, B.C, México.

- Patiño, R. G. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *FOLIOS*.
- Pérez, R. M. (Agosto de 2020). EL SNTE EN MÉXICO: DE OBJETO DE ESTUDIO A SUJETO DE TRANSFORMACIÓN. *revista educarnos*, 18. Recuperado el 27 de enero de 2021, de <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2020/10/articulo-miguel.pdf>
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. D.F., México: Siglo XXI.
- Pinedo Villa, F. (Sin fecha). Escuela Normal Experimental Colotlan, Jalisco. Recuperado el 27 de enero de 2021, de https://www.normalcolotlan.edu.mx/sites/default/files/documentos/pagina-basica/Historia_ENECO.pdf
- Piñera, R. David, Álvarez G. José Luis. (Noviembre de 2006). *Books Google*. (U. A. California, Ed.) Obtenido de <https://books.google.com.mx/books?id=XAEZB3ZzNdoC&pg=PA14&lpg=PA14&dq=Historia+de+la+escuela+normal+en+el+distrito+y+en+el+territorio+norte+de+la+Baja+California&source=bl&ots=RVP6rYCz6R&sig=ACfU3U1DCumfKHUd3wOWwzvtJwKc1uvEOg&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwio->
- Piobetta, J. (2013). *Los grandes pedagogos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Presidencia Municipal. (1977). *Of. Núm.0321*. Contrato de Cesión de derechos, Oficialia Mayor, Mexicali, B.C.
- Primero Rivas, L., & Beuchot Puente, M. (2006). *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*. D.F., México: Primero Editores.
- Puiggros, A., & Gomez, M. (2003). *Alternativas Pedagógicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores S.R.L.
- Quiñones, S., Zapata, A., & Canto, P. (2020). Competencia digital en niños de educación básica del sureste de México. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 9 (17). <https://www.ricsh.org.mx/index.php/RICSH/article/view/199/937>.
- RAE. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de <https://www.rae.es/>: <http://www.rae.es/rae.html>
- RAE. (2021). *Competencia*. Obtenido de Real Academia Española: <https://dle.rae.es/competencia>
- Rendón, P. M. (2016). Una experiencia de formación de profesores en modelación matemática en entornos mixtos de aprendizaje. *Acta Latinoamericana de Matemáticas educativa*, 958-966.
- Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje . *Revista EDUCACIÓN* .

- Reyes Esparza, R. (1988). "La formación de los maestros en la década de los cuarenta". *Pedagogía, Revista de la UPN*, vol. 5, núm. 16., 10-15.
- Reyes, W. (2021). Alfabetización digital en la educación básica en México: análisis documental del plan de estudios. *ie revista de la investigación educativa de la Rediech*, 12.
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1155.
- Ricoeur, P. (2000). *Amor y justicia*. Madrid, España: Caparrós Editores.
- Ríos, P. J. (2019). Tradición e identidad: las Escuelas Normales en Oaxaca 1824-2000. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 48-56.
- Robles, B. (2011). *La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico*. México.
- Robles, E. R. (2018). Legislación del artículo tercero constitucional. Políticas que han permeando la formación de docentes en México. En J. D. Trujillo, *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917* (págs. 189-203.). México: SNTE-REDIECH.
- Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. *XI Congreso Nacional De Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*, 437-473.
- Rockwell, E. (10 de Agosto de 2022). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Obtenido de www.google.com.mx:
https://www.researchgate.net/publication/337672512_LA_EXPERIENCIA_ETNOGRAFICA
- Rodríguez, A. (2008). El análisis del discurso y sus aportaciones a los estudios literarios en el marco de las coordenadas autor, obra, lector y contexto. *Andamios*, 77-98.
- Rodríguez, M. (2016). *La formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa*. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria.
- Romero, I. R. (2004). La transición en la pedagogía como campo de conocimiento. Una mirada desde el análisis conceptual de la producción discursiva. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 451-476.
- Ruelas, J. M. (Enero de 2018). Mexicali y su historia con Manuel Ruelas Jimenez. *Mexicali y su historia*. (R. M. Carlos, Entrevistador) 66. Mexicali. Obtenido de
<https://www.youtube.com/watch?v=LnCpEnvcfUk>
- Ruiz Bolívar, C., & Torres, V. (2002). Actitud hacia el aprendizaje de la investigación: Conceptualización y medición. *Educación y Ciencias Humanas*(18), 1-25.
- S., M. L. (2010). *Confianza un valor necesario y ausente en la educación en línea*. México.
- Sampieri, H., Collado, F. C., & Baptista, P. L. (4 de 08 de 2022). *Metodología de la investigación*. Obtenido de www.google.com: <http://metodos-comunicacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/219/2014/04/Hernandez-Sampieri-Cap-1.pdf>

- Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la Investigación Sexta Edición*. México D.F.: Mc Graw Hill Education.
- Sánchez Puentes, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos*.
- Sapiro, G. (2016). *Sociología de la literatura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SCT. (2019). Marco de Habilidades Digitales. SCT,
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/444450/Marco_de_habilidades_digitales_vf.pdf.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Agenda Digital Educativa*. SEP.
https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf.
- Secretaría de Educación Pública. (4 de noviembre de 1977). Oficio número 387 expediente 0214461. *Oficio número 387 expediente 0214461*. D.F., México, México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Secretaría de Educación Pública. (13 de Noviembre de 2015). *Gobierno de México*. Obtenido de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/historia-de-la-secretaria-de-educacion-publica-15650?state=published>
- Secretaría de Salud. (27 de marzo de 2020). *Secretaría de Salud*. (SSA, Ed.) Recuperado el 8 de noviembre de 2020, de Documentos de consulta: https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2020/07/Lineamiento_Espacio_Cerrado_27032020_2.pdf
- Secretaría Municipal. (2 de Julio de 1979). Oficio 615. *Oficio 615*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- SEP. (2011). *La Formación Cívica y Ética en la Educación Básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2014). *Desafíos matemáticos. Cuarto grado*. México: Libros de texto gratuitos.
- SEP. (2014). *Desafíos matemáticos. Quinto grado*. México: Libro de textos gratuitos.
- SEP. (2014). *Desafíos matemáticos. Sexto grado*. México: Libro de textos gratuitos.
- SEP. (2014). *Desafíos matemáticos. Tercer grado*. México: Comisión Nacional de Textos Gratuitos.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: SEP.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral en preescolar*. México.
- SEP. (2017). *Estrategia Nacional de Inglés. Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés*. Obtenido de

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Inglés_DIGITAL.pdf

SEP. (2018). *Programa del curso. English I: Starting Basic communication. Plan de Estudios 2018*. México: Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.

SEP. (22 de Junio | | de 2021). *Gobierno de México*. Obtenido de Gobierno de México: <https://www.sep.gob.mx/es/sep1/Cognitivos>

SEP. (2022). *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. México: SEP.

SG. (2020). *Sistema de información legislativa de la secretaria de gobernación*. Obtenido de Sistema de información legislativa de la secretaria de gobernación : http://www.sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2016/02/asun_3332583_20160211_1455039267.pdf

Solana, F., Cardiel Reyes, R., & Boláños Martínez, R. (2011). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. México: Fondo de Cultura Económica; Secretaría de Educación Pública.

Sosa, G. M. (2013). *ENTENDER, COMPRENDER, INTERPRETAR*. Xalapa, México.

Suarez, L. C. (2003). Modelación en Matemática Educativa. *Acta Latinoamericana de Matemáticas Educativa* (págs. 639-644). México: CLAME.

Tapia Uribe, M. (1994). *Mujer campesina y apropiación cultural*. Cuernavaca, Morelos. México: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

Tenti-Fanfani, E. (2007). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. T. (Compilador), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (págs. 119-142). Argentina: Siglo XXI Editores.

Tenti-Fanfani, E. C. (2007). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. Tenti Fanfani, *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (págs. 119-142). Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S. A.

Thank, D. (1999). *La educación ilustrada. 1786-1836*. México: Colegio de México.

Tolosa, J. (2018). *Estilos de aprendizaje en estudiantes de educación superior utilizando recursos de la web 2.0. (TFM)*. UNAM. <http://132.248.9.195/ptd2018/agosto/0779933/Index.html>.

Toscano, H. (7 de Septiembre de 2007). El Vigía. *Cumple 50 años la Normal*. Obtenido de <https://www.elvigia.net/general/2010/9/7/cumple-aos-normal-22701.html?fbclid=IwAR1OW-0wQIDR0JQDqmJ2ZTm6MDfJQrIJCyxKrETSfzYOXIBkcYVBOryUytI>

Trigueros, M. (2009). El uso de la modelación en la enseñanza de la matemática. *Innovación educativa*, 75-87.

- UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Obtenido de www.google.com.mx:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>
- UNESCO. (2018). Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social. *UNESCO*, <https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social>. Obtenido de <https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social>
- UNESCO. (2018a). *Las TIC en la educación*. Obtenido de UNESCO:
<https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>
- UNESCO. (2021a). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Eduteka. Estándares UNESCO de competencia en TIC para docentes.
- UNESCO. (2021b). Reforzar el aprendizaje y las capacidades digitales en los países más poblados del mundo para estimular la recuperación de la educación. *UNESCO*,
<https://es.unesco.org/news/reforzar-aprendizaje-y-capacidades-digitales-paises-mas-poblados-del-mundo-estimular>.
- UPN. (diciembre de 2014). Curso: Antecedentes e Historia de la Educación en México. Cd. de México., Cd. de México, México.
- Vaillant, D. (8 de Agosto de 2022). *Formación de Formadores. Estado de la práctica*. Obtenido de www.google.com.mx:
http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/POLITICASPUBLICASYEDUCACION23DEJU/document/2.-_Formacion_docente/7_Formacion_de_formadores.pdf
- Vasco, C. (2003). El pensamiento variacional y la modelación matemática. *Conferencia Interamericana* (págs. 1-14). Cali: Universidad de Manizales.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vidal, V. y. (ene-mar de 2012). *SCIELO*. Obtenido de SCIELO:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412012000100016
- Villafuerte, D. B. (s.f.). *Manual metodológico para el investigador científico*.
- Villoro, L. (1997). *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*. México: Fondo de Cultura Económica / El Colegio de México.
- Yáñez, F. G. (2000). *Crónica de la cultura de Coahuila*. Saltillo: Ayuntamiento de Saltillo / Instituto Municipal.
- Zemelman, H. (2002). Hacia un perfil del pensamiento contemporáneo. En S. M. Gomez , *Teoría, Epistemología y Educación: debates contemporáneos* (págs. 11-23). D.F., México: Plaza y Valdes.



TEMA: LA HISTORICIDAD EN LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DE LOS DOCENTES FORMADORES.

Autores:

Socorro García Martínez. sogarciam@envm.edu.mx

Rosa María Mendoza Cortés. rmendoza@envm.edu.mx

Elizabeth Serrano Martínez. eserrano@envm.edu.mx

LINEA TEMÁTICA: Historia de la Educación Normal

Escuela Normal “Valle del Mezquital”, Progreso de Obregón, Hidalgo

RESUMEN

Históricamente las escuelas normales fueron creadas para formar docentes de educación básica para los niveles educativos de primaria y secundaria, y hace algunos años para preescolar y otros campos del currículum. El propósito de este artículo es conocer el papel que juega la historicidad en la conformación o configuración de la identidad de los docentes formadores e incorporar la historia como herramienta para acceder a la cultura al ser un componente de significación en los movimientos y relaciones sociales entre los docentes formadores de la escuela Normal “Valle del Mezquital”. Como parte del propósito se da cuenta de la creación de la institución no como una linealidad cronológica de hechos, sino como una dimensión subjetiva de significaciones de los acontecimientos que marcan el pasado como una línea de modificación o conformación de la identidad. El diseño metodológico corresponde a la narrativa biográfica abordada desde una perspectiva cualitativa. Los datos se obtuvieron de una entrevista grupal a 7 docentes pertenecientes a la planta docente de la escuela normal. Entre los primeros resultados significativos encontrados, se aprecia que la mayor parte de los docentes que ingresan a la escuela normal lo hacen sin tener una formación en educación normal y son invitados a ser docentes sin previa formación y experiencia, lo que hace que vayan conformando su identidad a través de la historicidad en la escuela normal.

Palabras clave: Historia, educación normal, formación, identidad, docentes

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Para comprender de donde surge esta investigación es necesario conocer lo que se vive en la escuela normal a través de su historia, desde su creación, los diferentes momentos vividos en la política educativa, hasta la consolidación como una institución formadora de docentes, ligada a la Educación Básica, ya que por muchos años ha dependido de la Subsecretaría de *Educación Básica y Normal*, y desde hace algunos años propuesta como Educación Superior, sin embargo, no tienen autonomía, no cuentan con un techo financiero suficiente, lo que requiere participar en programas como ProFEN, y recientemente EDINEN, con proyectos que son sometidos a un escrutinio para ser aprobados, mismos que deben ser ejercidos con un alto sentido de responsabilidad en el ejercicio de los recursos financieros.

Las escuelas Normales se van conformando a través de la historia con los sujetos que en ella se desempeñan; sus directores, planta docente, administrativa y de apoyo o su tipo de gestión, ello ha implicado que a través de la vida de la institución se construya una cultura particular, lo cual se aprecia al percibir comentarios como los que se describen; *“cuando empezamos en la Normal, éramos de trabajo, nos poníamos de acuerdo, eso sí discutíamos con ganas”*, *“Cuando el maestro era el Director, había flexibilidad de horario, sin embargo cumplíamos con nuestras clases”* testimonios expresados por una profesora con más de 30 años de servicio en la ENVM. La añoranza de tiempos pasados como mejores épocas, con mayor compromiso de sus docentes, con más libertad y responsabilidad laboral, ha llevado a la institución históricamente a posicionarse a nivel nacional con logros académicos importantes como el 1er y 3er lugar en los resultados del examen de CENEVAL, logros que han dado identidad a sus docentes, apreciándose en expresiones como *“hay que ponerse la camiseta de la EN”*, *“todos estamos en este tren y hay que jalar parejo”* propiciando que sus docentes vayan construyendo su identidad a través de los 45 años que ha brindado su servicio, además, que algunos de sus egresados ahora se desempeñen como docentes en alguna de las cuatro licenciaturas que se imparten. Sin embargo, el ingreso de profesionistas sin un perfil docente ha puesto en entredicho esta identidad. Lo que ha propiciado plantear como pregunta de investigación ¿Cómo la historicidad ha determinado la identidad de los docentes formadores en la ENVM?

MARCO TEÓRICO

Las escuelas normales a nivel internacional y nacional históricamente surgieron como una demanda social para que los alumnos recibieran educación de maestros preparados, esta necesidad de buscar una formación de profesores que actuaran en los espacios escolares propició la creación de escuelas normales, como instituciones flexibles y abiertas a las nuevas ideas en materia de educación y enseñanza.

Los datos encontrados sobre la creación de las escuelas normales a nivel internacional, datan de finales del siglo XVII época en que se fundaron los primeros seminarios de maestros en Francia por Juan Bautista de La Salle, y en Alemania por August Hermann Francke, referentes que muestran que las escuelas normales tiene su origen evidentemente en modelos franceses puestos en marcha desde 1795, definidas en la Convención Nacional tras la Revolución Francesa (Navarrete-Cazales, Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX, 2015). También es importante señalar que a principios del siglo XIX en Alemania, el llamado movimiento pestalociano preparó maestros para la enseñanza primaria.

Esta breve reseña permite identificar el origen del surgimiento de las escuelas normales y la necesidad de su creación, además de apreciar que el punto nodal se aprecia en la función que tienen en el sistema educativo para la transformación de la sociedad.

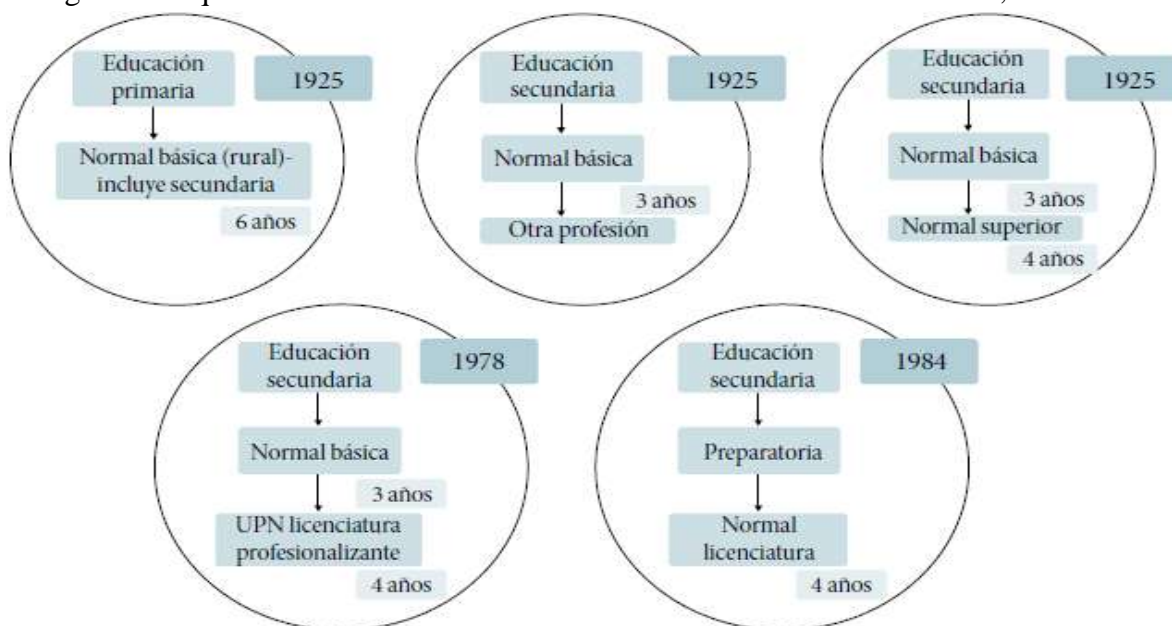
[...] una historia emparentada con la narración, pues como bien lo apunta Ricoeur, “la historia pertenece plenamente en todas sus formas, incluso las que menos describen los hechos, o las más estructurales, al campo de lo narrativo [...] La historia es siempre relato, aun cuando pretende evacuar lo narrativo y su modo de comprensión sigue siendo tributario de los procedimientos y operaciones que aseguran la intriga de las acciones representadas” (Citado en Landesmann, Hickman, & Parra, 2009; 142)

Como argumenta Cruz (2013) al analizar las políticas para las escuelas normales y el trabajo que se ha realizado en ellas a lo largo de la historia, “Las Escuelas Normales son uno de los espacios que configuran un modo de ser profesor –de ser sujeto.” (pág. 49). De esta manera los docentes de las escuelas normales desde su espacio contribuyen a transmitir saberes y estilos de pensamiento durante una larga trayectoria profesional que va de 30 a 40 años de servicio, trayecto en que se configura o modifica su identidad. Es a partir de las prácticas de enseñanza de los docentes de la escuela normal, de sus tradiciones, rutinas, costumbres e incluso transformaciones e innovaciones que van construyendo a lo largo del tiempo, su propio estilo o identidad de ser docente.

En México las Escuelas Normales son las encargadas de la formación de los maestros de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria). Las primeras Escuelas Normales se fundaron en la década de 1820 como parte del movimiento de la Escuela Mutua o lancasteriana, con la finalidad de formar preceptores, no maestros en el sentido moderno del término (Arteaga Castillo & Camargo Arteaga, 2009). La segunda generación de Escuelas

Normales se fundó tras la Restauración de la República, cuya fundación fue el 4 de marzo de 1849. Muchas sólo fueron cátedras de pedagogía y formaron parte de los Institutos Científicos y Literarios que también son antecedente histórico de las Universidades Estatales. La Tercera generación de Escuelas Normales, ya con la idea de modernizar la educación, se inició en la década de 1880, tal como sucedió en gran parte del mundo. La segunda Normal moderna de México surgió en la Ciudad de México, fundada a principios de 1887. Ambas instituciones siguen en funcionamiento actualmente. Ya en el siglo XX se fundaron otros tipos de Escuelas Normales: las Escuelas Normales Rurales a partir de los años 1920, los Centros Regionales de Educación Normal y las Escuelas Normales Experimentales. La generación más reciente de Escuelas Normales se dedica a formar maestros para el medio indígena y en otros campos como artes, educación física, interculturalidad, entre otras Licenciaturas.

El siguiente esquema muestra el recorrido histórico de las Escuelas Normales;



La noción de identidad, como muchos otros conceptos se ha producido en las ciencias sociales, eminentemente la identidad profesional es el resultado de un proceso complejo de trabajo que da lugar a una situación socio profesional. Desde el punto de vista sociológico, la identidad profesional parte de la experiencia que tienen los profesores a lo largo del tiempo y también, estas se forman dependiendo de su cultura, lengua, tradiciones escolares. La identidad docente no se refiere a una realidad empírica objetiva, a una suerte de esencia identitaria de límites y contenidos bien definidos a la cual tenemos acceso a través de nuestras percepciones o de nuestros conceptos. Se trata más bien de una construcción teórica elaborada a partir de diferentes dimensiones psicosociales privilegiadas por los investigadores.

El concepto de identidad que retomo para este trabajo es el Tardif (Cantón Mayo, Tardif, & (Coords.), 2018), quien señala que la identidad profesional de los docentes se debe abordar desde su competencia, su poder, su lugar en la organización, su pertenencia a la Administración del Estado o a entidades privadas y su prestigio social. Todos estos elementos que la configuran parten de una construcción compleja de la identidad profesional.

Algunos autores señalan como componentes de la identidad profesional de los docentes a la autoimagen, el reconocimiento social, el grado de satisfacción, las relaciones sociales en el centro de trabajo, la actitud ante los cambios o tensiones, las competencias profesionales y las expectativas que tienen sobre el futuro de la profesión. Todos estos indicadores también pueden traducirse como componentes de una calidad educativa, aunque cabe resaltar que forman parte de la construcción de la identidad profesional.

Otros autores manejan que la identidad profesional se adquiere en la formación inicial, continua y con la experiencia, espacios que permiten que el docente desarrolle habilidades desde la escuela normal.

Bordieu (1979) citado en Giménez (Giménez, Materiales para una teoría de las identidades sociales., 1997) concibe a la identidad “como elemento de una teoría de la cultura distintivamente internalizada como habitus o como representaciones sociales”, refiere que la identidad puede atribuirse siempre en primera instancia a una unidad distinguible, asociándose con este concepto, ya que muestra una particularidad que los distingue de los demás, pero cuando se trata de personas va más allá, ya que “pretende ser reconocida por los demás en contextos de interacción y de comunicación, lo que requiere de una “intersubjetividad lingüística” que moviliza tanto la primera persona (el hablante) como la segunda (el interpelado, el interlocutor).

Además, Giménez (1997) también plantea que existen cuatro posibles configuraciones identitarias:

- 1) *identidades segregadas*, cuando el actor se identifica y afirma su diferencia independientemente de todo reconocimiento por parte de otros;
- 2) *identidades heterodirigidas*, cuando el actor es identificado y reconocido como diferente por los demás, pero él mismo posee una débil capacidad de reconocimiento autónomo;
- 3) *identidades etiquetadas*, cuando el actor se autoidentifica en forma autónoma, aunque su diversidad ha sido fijada por otros;
- 4) *identidades desviantes*, en cuyo caso existe una adhesión completa a las normas y modelos de comportamiento que proceden de afuera, de los demás; pero la imposibilidad de ponerlas en práctica induce a rechazarlos mediante la exasperación de la diversidad (p. 42) cualquiera que ésta sea.

Por tanto, la identidad del individuo se define en la pluralidad de pertenencias sociales, en consecuencia, cuanto más amplios son los círculos sociales de los que es miembro, tanto más se refuerza y se refina la identidad personal de los sujetos, como refiere (Giménez, Materiales para una teoría de las identidades sociales., 1997).

METODOLOGÍA

El presente estudio se ha planteado desde una investigación cualitativa con un enfoque biográfico narrativo. La investigación biográfica narrativa (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001) se centra en el relato o la narración como género específico del discurso, donde una experiencia humana vivida es expresada en un relato, esta dimensión discursiva retoma los modos de ser de la persona como elemento sustancial en las vivencias de docentes, principalmente en el significado que tiene.

El relato narrativo lo define como una forma de discurso organizado en torno a una trama, una secuencia temporal, a uno o varios personajes y a una situación, que pueda tener un sentido contextual. La narración tiene cierta caracterización que implica leer e interpretar la propia experiencia y la de otros en forma de relato, guían el pensamiento y la acción. Tiene dos grandes funciones; la primera provee formas de interpretación y la segunda proporciona guías para la acción.

Para recopilar la información se utilizó la entrevista a profundidad, considerada desde los postulados de Taylor y Bogan (2013) como flexible y dinámica y realizada a un determinado número de personas, en este caso a siete docentes de la EN. El muestreo teórico se realizó a partir de los participantes elegidos para este estudio; tres de ellos son egresados de una universidad y los 4 restantes estudiaron en una escuela normal, llegando por diferentes circunstancias, por ejemplo: por recomendación de algún docente de la escuela normal, por beneficio familiar, o por permuta.

La intención de obtener información a partir de la entrevista es lograr que mediante la narrativa se obtenga el conocimiento que genera a partir del lenguaje, el cual no se limita a representar la realidad, al contrario, la construye de tal forma que los seres humanos dan sentido a la vida y al propio mundo. Se realizaron entrevistas con los siete profesores de manera virtual debido a las condiciones de la pandemia, estos espacios permitieron obtener información oportuna para el análisis e interpretación de lo dicho por los entrevistados.

El espacio en el que se realizó la investigación corresponde a la Escuela Normal “Valle del Mezquital”, que actualmente es una institución de nivel superior, con 45 años de servicios a la educación. Debe su nombre a la región donde se ubica, el valle del mezquital, entre prados y sembradíos de riego, perteneciente a un medio rural. La plantilla docente de la escuela NVM está conformada por 47 docentes (25 hombres y 22 mujeres). Las condiciones profesionales de habilitación y profesionalización docente es la siguiente: 3 docentes con

normal básica (con una formación elemental, después de concluir la secundaria accedían a la Normal con un Plan de estudios de tres años), 20 docentes con estudios de nivel Licenciatura (normalista o universitario), 23 docentes con estudios de nivel Maestría y 1 con estudios de Doctorado.

RESULTADOS

La escuela NVM desde su creación en 1976 nace como una necesidad de cubrir una demanda de la población para estudiar una profesión, a pesar de su cercanía con la normal “Luis Villarreal” del Mexe, esta nace con buena estrella (argumento de uno de los fundadores de la NVM), porque al poco tiempo de su creación *“se dio la normal de manera federal, nosotros que laboramos aquí nos benefició porque las horas se hicieron federales”* (EG.20/06/2019.P3-c.Pág.4).

Su fundación tuvo orígenes políticos y sociales que la marcaron desde su creación, una de ellas fue la necesidad de dar respuesta a una gran cantidad de alumnos rechazados de la escuela normal Luis Villarreal, del Mexe, y la otra fue abatir un déficit de horas de los maestros formadores, quienes también trabajaban en la escuela normal del Mexe con pocas horas de nombramiento, *“también otro motivo en esos tiempos, el incremento de horas era muy escaso”* (EG.20/06/2019.P2-b.Pág.3), por lo que, *“Muchos hicimos nuestro tiempo completo, con las horas que teníamos en el Mexe y las que obtuvimos aquí, fue por gestión del profesor René López Novoa”* (EG.20/06/2019.P1-a.Pág.5), además, de acuerdo a los relatos de los informantes había un grupo de maestros que estaba creando conflictos en la dinámica escolar y por tanto una de las acciones fue buscar la forma de sacar a ese grupo de maestros y mandarlo a otra escuela. Este grupo de maestros les denominaban los “oaxacos” de acuerdo a uno de los relatos *“había tres maestros que les decían “los oxacos”, que de oxacos pues nada más eran dos maestros, que eran Pedro Lucas Martínez que era el subdirector académico, Ignacio Macés Morales y el maestro Juan Hernández Ávila, entonces ellos habían formado un grupo compacto que siempre le llevaban la contra al director”* (E.I.S. 27112020.P1.c.pag.1) *ese conflicto permanente se aprecia como una causa para salir de esa Normal e integrarse a la de Nueva creación.*

Desde un inicio la ENVM estuvo al frente de docentes que mostraron entusiasmo y compromiso ante las labores que se emprendían, iniciaron sus actividades en instalaciones de la iglesia católica del municipio, con espacios reducidos, ya que utilizaron los salones parroquiales, a pesar de las dificultades a las que se enfrentaron por no tener un espacio físico amplio y suficiente, impartían sus clases; *“la primera semana estuvimos en las instalaciones de la secundaria, después nos prestaron las instalaciones de la iglesia, por la intervención del párroco”* (EG.20/06/2019.P1-d.Pág.4). En las primeras generaciones tuvieron alumnos

más grandes que ellos, alumnos rechazados de otras escuelas o que habían dejado de estudiar por algún tiempo. En sus primeros años *“no se llamaba Normal “Valle del Mezquital”, el nombre surgió después, además surgió por cooperación, nos pagaban por cooperación”* (EG.20/06/2019.P1-f.Pág.4).

La escuela NVM se integró por maestros que originalmente provenían de la normal “Luis Villarreal”, así como de alumnos que fueron rechazados en dicha escuela, este fue un antecedente social muy marcado al inicio de la creación de la NVM, por lo que los alumnos eran objeto de burla ante los alumnos de la otra escuela normal; *“la bautizaron “la normalita” los alumnos del Mexe”* (EG.20/06/2019.P1-e.Pág.4), esto generaba un sentimiento de malestar para los alumnos, aunque los maestros *“le llamaban así por cariño, porque prácticamente es hija de la normal del Mexe”* (EG.20/06/2019.P2-b.Pág.4). De esta manera algunos docentes al ingresar a la NVM se encontraban con un espacio *“pequeño que permitía muchas cosas, permitía expresar y dar ideas, permitía que se emprendieran proyectos* (EG.20/06/2019.P2-a.Pág.19). Por ello, se puede explicar y analizar cómo se dan dentro de las estructuras de una institución en este caso la escuela normal, se masifica desde una práctica de conocimiento, actitudes y acciones que construyen o reconstruyen la identidad del formador de docentes. Por tanto, le daba sentido tanto a este mundo que nos rodea, como a las acciones que se elegían para relacionarse con él.

Muchos de los docentes que integraron la plantilla de la escuela normal solo tenían como formación profesional la Normal Básica o la Normal Superior con alguna especialidad. Como referencia se narra el comentario de uno de los fundadores de la NVM; *“Estamos hablando de 1976, la referencia, la mirada que teníamos los maestros de superación profesional, era la normal superior, el que tenía normal superior tenía el perfil para trabajar en la normal”* (EG.20/06/2019.P3-a.Pág.12). Lo anterior muestra que, al tener una licenciatura en cualquier ramo, solicitaba ser docente de una escuela normal, además *“no había ningún mecanismo de ingreso para el trabajo aquí, ni para docentes, ni para trabajadores de apoyo.”* (EG.2.18/12/19. P1-e.Pág.30). Como parte del reclutamiento de docentes en la escuela normal no ha existido ningún criterio, puede ser que se incorpore algún recomendado porque en educación básica tuvo buenos resultados, o por recomendación política ya sea de la SEP (Secretaría de Educación Pública) o del SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación), al final son los únicos mecanismos, que hacen propuestas y toman decisiones.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La escuela normal “Valle del Mezquital” ha conformado una historia a través de los años, constituyéndose en una institución de nivel superior a partir de la identidad proyectada a nivel estatal y nacional. Fue creada en sus inicios para atender a la demanda de estudiantes rechazados que requerían ser atendidos y debido a la mejora salarial que los profesores de la Normal “Luis Villareal” solicitaban.

En el estudio realizado por Ducoing (2004) respecto a la fundación de la Escuela Normal Superior de México, encontró que al ser creada tuvo la fortuna de contar con una planta docente académica conformada por destacados escritores, historiadores, pedagogos, filósofos y científicos. Resultados que difieren en gran medida de los identificados en esta investigación, ya que, en el caso de la ENVM, los profesores que promovieron la creación de esta institución algunos no eran aceptados en la Normal “Luis Villareal” del Mexe por haber formado un grupo de choque y querían dejarlos fuera y otros buscaban una mejora salarial.

Ríos (2019) en su estudio sobre las Escuelas Normales de Oaxaca, en sus conclusiones rescata que se ha formado una identidad de relación entre el profesor y la educación de los sectores amplios de la población con un carácter oficial y laico mantenido desde el origen de las Normales. El cual coincide en algunos aspectos con esta investigación, ya que se encontró que la identidad está permeada por diferentes factores como la cultura, el contexto, la experiencia la lengua y sus tradiciones escolares, lo cual está presente en los sectores amplios de la población.

En su tesis de investigación Nava (2010) comprende que la identidad de los maestros es dinámica y que esta le da la posibilidad de su existencia cotidiana en la institución educativa, por lo que al integrarse a la comunidad escolar la considera un medio de subsistencia, ya que los enfrenta a motivaciones y vicisitudes que los llevan a construir su identidad profesional. Resultados que de cierta manera son coincidentes, ya que al fundar esta institución los docentes enfrentaron diversas situaciones que los mantuvieron motivados para lograr su objetivo con relación a mantener su propósito, el cual tenía inicialmente un fondo laboral y social.

Históricamente las escuelas normales han sido instituciones encargadas de la formación de profesores para el nivel básico, por lo que la trayectoria no es definitiva ni estática, ya que existe una realidad socio-histórica y política que determina la constitución, trayectoria y transformación a nivel institucional y política. El proceso de profesionalización (Navarrete-Cazales, 2015) en las escuelas normales se ha visto determinado por factores históricos, políticos y económicos, determinados por distintas circunstancias.

REFERENCIAS

- Álvarez -Gayou Jurgenson, J. L. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Arteaga Castillo, B., & Camargo Arteaga, S. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *Integra Educativa Vol.11/No. 3*, 121-133.
- Arfuch, L. (2005). Problemáticas de la Identidad. En L. Arfuch, *Identidades, sujetos y subjetividades* (págs. 21-43). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Blázquez, G., & Lagunes, M. (2016). *De cómo no infamar: reflexiones en torno del ejercicio de escribir sobre vida ajenas*. En F. Gorbach, M. Rufer, & (Coords.), *(In)disciplinar la investigación. Archivo, trabajo de campo y escritura*. (págs. 63-84). México: UAM/Siglo XXI editores.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La Investigación Biográfico-Narrativa en Educación*. Madrid : La Murralla.
- Candau, J. (1998). *Memoria e identidad*. Buenos Aires: Del Sol.
- Cantón Mayo, I., Tardif, M., & (Coords.). (2018). *Identidad Profesional docente*. España: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.
- Chihu Amaparán, A. (2002). *Sociología de la identidad*. México: Universidad Metropolitana de la Ciudad de México.
- Cueto, A. M., & Fernández, A. M. (1985). *El dispositivo Grupal*. En E. Pavlovsky, & J. C. De Brasi, *LO GRUPAL. Historias-Devenires* (págs. 47-85). Buenos Aires: Galerna-Búsqueda de Ayllu.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades*. España: Ediciones Bellaterra.
- Dubar, C. (2001). El trabajo y las identidades profesionales y personales. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo, año 7, No. 13-2001*, 5-16.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela*. En F. Dubet, & D. Martuccelli, *Sociología de la experiencia escolar* (págs. 11-22, 59-86, 315-446). Barcelona: Losada.
- Ducoing Watty, P. (2013). *La escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México: IISU.

- Ducoing Watty, P. (2003). *Sujetos, Actores y Procesos de Formación*. México: GRUPO IDEOGRAMA EDITORES.
- Ducoing Watty, P., & Fortoul Ollivier, B. (2013). *Procesos de Formación. Volumen I. 2002-2011*. México: COMIE.
- Ducoing Watty, P., & Landesmann Segal, M. (1996). *Sujetos de la Educación y formación docente*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Giménez Montiel, G. (2002). *Paradigmas de identidad*. En A. Chihu Amparán, *Sociología de la identidad* (págs. 35-60). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Giménez, G. (1997). *Materiales para una teoría de las identidades sociales. Frontera Norte, Vol.9, Núm.18*, 9-28.
- Huberman, Michael. (1990). *Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. Qurrriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, (2), 139-159.
- Jiménez, M. (2012). En S. Fuentes Anaya, *Investigación Educativa. Huellas Metodológicas* (págs. 219-238). México: Juan Pablos Editor.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Esceulas Normales de México. Siglo XX. *Rev.hist.educ.latinoam-Vol.17 No. 25. ISSN 0122-7238*, 17-34.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente*. España: NARCEA, S,A, DE EDICIONES.
- Ramírez Grajeda, B. (2017). La identidad como construcción de sentido. Los destinos de una identidad convocada. *scielo*, 195-216.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Maracena: ediciones ALJIBE.
- Serrano Castañeda, J. (2015). *La entrevista: entre zozobras y salir victorioso en la indagación*. México.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2013). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España: Paidós.
- Thompson, J. (2006). *Ideología y cultura moderna*. México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.

Wenger, E. (2005). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*.
España: Paidós.

Woods, P. (1993). *La escuela por dentro*. México: PAIDÓS.

EVOLUCIÓN EN LA FORMACIÓN DE AGENTES EDUCATIVAS EN MÉXICO

Raúl Amigón-García⁴⁰

María Alejandra Díaz-Ramírez⁴¹

Elda Idalia Juárez-Titla⁴²

Línea temática: Historia de la Educación Normal.

Resumen

Las agentes educativas son formadas en instituciones de educación superior como universidades y escuelas normales, el objetivo de este trabajo es realizar un recorrido y análisis histórico en la formación de las especialistas en el cuidado infantil en nuestro país. Para la elaboración del trabajo se retomó el método histórico, además se partió de una estrategia global desarrollada en dos fases: una parte documental y otra de campo; la primera hace referencia a la recopilación de la fase teórica y contextual de la temática, se hicieron revisiones sobre dos aspectos; la historia de la puericultura y la formación de las agentes educativas, tomándose antecedentes, conceptos, principales autores, teorías, así como la mirada de los organismos nacionales e internacionales. La segunda fase refiere al análisis de la información reunida, de poner en diálogo problemas, matices, enfoques, relatos, contextos sociohistóricos, sobre orígenes y cimientos de la educación inicial. Las principales conclusiones se rescatan que la formación de las agentes educativas ha sido una demanda social para la atención a las características y necesidades de la población infantil de nuestro país, con la finalidad de dar cumplimiento a las resoluciones internacionales, así como al artículo 3° de nuestra Constitución Política y acuerdo 16/08/22.

⁴⁰ Doctor en investigación e innovación educativa por la BUAP. Docente de la licenciatura en educación inicial del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”. amigon.garcia.r@bine.mx

⁴¹ Maestra en ciencias de la educación por el IEU. Docente de la licenciatura en educación inicial del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”. diaz.ramirez.ma@bine.mx

⁴² Licenciada en Historia por la BUAP. Docente de la licenciatura en educación inicial del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”. juarez.titla.ei@bine.mx

Planteamiento del problema

En nuestro país, la educación inicial es un servicio que brinda atención a niñas y niños de 0 a 3 años de edad, a través de diferentes instancias y modalidades, su tarea es favorecer el desarrollo emocional. Las responsables del cuidado a los pequeños en estas instancias, son llamadas Agentes Educativas, en este sentido, Cabe mencionar que, aunque la educación inicial y sus agentes educativas tienen mayor visibilidad en el sistema educativo, aún los estudios de en este nivel, principalmente los vinculados a la formación de sus docentes son escasas. En este sentido la formación de las puericultoras se enfocaba al cuidado del niño, sin embargo, a lo largo de su historia se ha visto influenciada por diversos acontecimientos y episodios que la han llevado a transformarse en la licenciatura en educación inicial en la forma en la que la conocemos hoy en día.

La formación de las puericultoras se enfocaba al cuidado del niño, sin embargo, a lo largo de su historia se ha visto influenciada por diversos acontecimientos y episodios que la han llevado a transformarse en grado de licenciatura en sus diversas vertientes, además dio pie para el fundamento de la licenciatura en educación inicial en la forma en la que la conocemos hoy en día.

El objetivo de este trabajo es realizar un recorrido y análisis histórico en la formación de las especialistas en el cuidado infantil en nuestro país, se retomarán algunos aspectos del México independiente hasta nuestros días en relación a la confirmación de la puericultura, así como la creación de la licenciatura en educación inicial en las escuelas normales dependientes de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La presente ponencia, a partir del tema elegido, el siguiente paso será programar desde un principio toda la investigación. La primera tarea a realizar será la de conocer a nivel nacional e internacional el estado de la cuestión, para no caer en repeticiones totales o parciales y para saber con qué ayuda se cuenta en el terreno bibliográfico.

Las escuelas normales como entes de la formación docentes desde más de 100 años en el país se han enfocado en la primera infancia y adolescencia con las licenciaturas en educación: inicial, preescolar, primaria y secundaria en sus diversas modalidades y asignaturas. En el año 2013 se crea la licenciatura en educación inicial plan 2013, impartándose en los estados de Puebla y Yucatán. (SEP).

En la ponencia se retomarán los aspectos más importantes en la historia de la puericultura, así como la formación de las agentes educativas en nuestro país, es especial de las licenciadas en educación inicial desde la mirada de las Escuela Normales.

Marco teórico

En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI Visión y Acción auspiciada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (por sus siglas en inglés UNESCO) (2019) menciona que la misión de la educación superior es formar profesionales altamente capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social (UNESCO, 1998). Además, de contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, desde luego incluye a la formación de los licenciados en educación inicial.

En la formación docente en nuestro país ha pasado por diversos momentos históricos, en cada uno de ellos se condieron las técnicas y estrategias de transmisión-recepción, que orientan los aprendizajes de los discentes, además que favorecen la participación de los alumnos en la construcción de sus conocimientos, la formación de valores, el ejercicio de la creatividad, la independencia pedagógica, la capacidad para investigar e implementar proyectos en diversos ámbitos.

Por otro parte, para Martín (2015) la formación de los profesores ya no se realiza desde una concepción tradicional e instrumental por medio de cursos transmisores de conocimientos y habilidades didácticas que posibilitan la enseñanza, sino como una formación en el marco de un proceso educativo potenciador del desarrollo del profesorado. Ésta transcurre de forma continua y matiza su desempeño competente, autónomo y comprometido en la dinámica cotidiana del docente (p.337).

La autora enfatiza que la formación docente comprende todo un conjunto de procesos, a través de los cuales los profesores aprenden a aprender y a comprender, a analizar y a reflexionar en su labor diaria y, sin duda, a enseñar. Resulta imprescindible para la mejora del proceso educativo en la universidad, en continua evolución a partir de los cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos, que los docentes sientan la responsabilidad profesional y social de adquirir nuevas destrezas y conocimientos que optimicen tanto el quehacer diario en el despliegue del proceso docente-educativo, como el fomento de una cultura profesional (p.337).

En la formación docente la comunidad normalista es pilar es su crecimiento y desarrollo, para lo cual los formadores aportan saberes teóricos, éticos, investigativos, entre otros, desde diferentes aristas que les brindan su experiencia educativa en la escuela normal, brindando un panorama actual que permita la transformación pedagógica de las escuelas normales.

Contexto histórico de la formación de puericultoras

El concepto de Puericultura introducido por Caron en 1865 fue recibido con entusiasmo por parte de los círculos pediátricos y difundido rápidamente en todo el mundo. Ya para 1865 se había creado en París la Sociedad Protectora de la Infancia (Genta, 2006).

En Italia, María Montessori (1870-1952), la primera médica y pediatra formada en su país, se dedicó a trabajar con niños subnormales o especiales; fundó en Roma una institución denominada la Casa dei Bambini, y diseñó un innovador método educativo con el que los niños eran considerados verdaderas personitas (Genta, 2006).

De Mause (1982) menciona que la historia de la Puericultura se inicia durante la segunda mitad del siglo XIX cuando aparece la revolución industrial, especialmente en Inglaterra y en el resto del continente europeo; dicha revolución implicaba que las mujeres trabajaran en las fábricas dejando a los niños bajo al cuidado de nodrizas o de otras personas, privándolos de la leche materna y exponiéndolos a posibles accidentes y maltratos (p.471). El autor hace hincapié que es, por primera vez, el siglo de la infancia y habrá una clara preocupación pedagógica por la protección, más allá del modelo caritativo y benéfico de los siglos precedentes.

La puericultura desde sus inicios estuvo vinculada con la medicina y la enfermería, la participación del gremio de la salud en el segundo Congreso Internacional para la protección de la infancia por parte de Guajardo (1921) donde los planteamientos formaron parte a su vez del sentir que se dio en diversos países respecto a los niños: “nunca como ahora, la protección de la infancia, sobre todo en su primera edad, constituye una de las principales preocupaciones de los gobiernos” (p.352).

En algunos ámbitos y momentos históricos, los médicos fueron los principales expertos. Es lo que ocurrió en el caso de la crianza infantil, durante el primer tercio del siglo pasado. La puericultura moderna había eclosionado en Francia a finales del siglo XIX como vertiente aplicada de la medicina pediátrica. Sus promotores aspiraban a fundamentar la crianza de los niños en principios científicos y lo hacían desde una marcada preocupación por la salud colectiva y el progreso de la sociedad, que para ellos iba ligado al fomento de pautas de vida saludables y a la protección de madres y niños. Estos últimos serían los futuros ciudadanos y, por tanto, debían ser objeto de un cuidado especial. (Genta, 2006, pp 2-3)

Una de las principales líneas de acción de la puericultura fue la divulgación de reglas y preceptos para una crianza científica, que no pocas veces cuestionaba las costumbres y

saberes populares. El discurso médico difundió así un modelo de infancia, de familia y de sociedad y ciertas prácticas, actitudes y valores considerados deseables para el progreso de la Nación. (Genta, 2006)

La puericultura actual puede considerarse un área complementaria de la pediatría, pero con unas características muy especiales dado que trasciende el campo puramente médico y se ha enriquecido con el aporte de diversas disciplinas sociohumanísticas, lo que la convierte en un espacio de estudio multidisciplinario. Todas las personas pueden interesarse por la puericultura, pues el interés y el contacto con la niñez comprende hasta el final del ciclo vital humano (Genta, 2006).

Actualmente en nuestro país se ofrece la carrera técnica de puericultura que ofrece la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), a través de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGTI), los Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE) (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2022) y la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT) (2021) a través de los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI) ofrecen la carrera técnica de puericultura en las dos primeras instituciones y la especialidad Asistencia Educativa Inicial y Preescolar en los CECATI.

En dichas instituciones la formación de técnicos en puericultura es relevante porque ofrece un servicio profesional para la atención y cuidado integral del infante lactante, maternal y preescolar, con un enfoque multidisciplinario integrado por su formación profesional (SEM, 2022). La especialidad ocupacional de Asistencia Educativa Inicial y Preescolar con la finalidad de laborar en instituciones públicas y privadas como puericultura (DGCFT, 2021). En el ámbito nacional la puericultura además de ofrecerse en nivel técnico, en varias instituciones privadas y públicas se ofrece la licenciatura en puericultura, así como otras carreras afines como atención infantil, desarrollo infantil, ciencias de la educación con énfasis en la primera infancia.

La formación de los licenciados en educación inicial

Desde una perspectiva histórica la educación inicial en nuestro país, contempla una serie de formas de organización, actividades y sistemas diversos que atienden a la primera infancia, es decir, a los niños de 0 a 3 años. Dentro de esta diversidad, se encuentran guarderías, estancias infantiles, centros de desarrollo infantil, centros de atención infantil, programas asistenciales, entre otros. El tipo de instituciones, pertenecen a su vez a distintos organismos públicos tanto a nivel estatal como federal. Así, se puede notar que, aunque existe una terminología común para referirse a la noción de educación inicial, las prácticas y sistemas que atienden a la primera infancia son numerosos y diversos.

Haciendo un recuento sobre las prácticas profesionales de los agentes educativos que atienden a los niños en educación inicial, se sabe que primeramente se crearon las guarderías y estancias infantiles, más tarde la formación de las encargadas de la atención en ese nivel educativo. En 1979 la Secretaría de Educación Pública (SEP) se encarga de las Escuelas para Auxiliares Educativos de Guarderías, que dependían de la Secretaría del Trabajo; más tarde se cambia el nombre por Escuela para Asistentes Educativos y se pone en práctica un nuevo plan de estudios.

En 1981, surge el programa de educación inicial modalidad no escolarizada, como alternativa viable de bajo costo para beneficio de un mayor número de infantes a través de la participación de padres de familia, en localidades rurales, indígenas y urbanas marginadas en donde el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) (2010) participa activamente con recursos económicos para apoyar a los promotores a través de comités.

A casi 20 años de la implementación el Programa de Educación Inicial (PEI) intentó cambiar el enfoque de las personas que pudieran desempeñarse en educación inicial, no con un perfil asistencialista, sino por el contrario el programa planteaba, un enfoque educativo para intencionadamente desarrollar hábitos, habilidades y actitudes socialmente necesarias en los niños, de modo que permitiera satisfacer sus necesidades y ampliar los espacios de integración social. En los bríos de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) 2011 el PEI (CONAFE, 2010) manifiesta un enfoque por competencias que responda a las necesidades planteadas en los cambios de la educación básica.

Actualmente, en el Estado de Puebla, el servicio de educación inicial lo ofrecen diversas instituciones, tanto públicas como privadas; sin embargo, en éstas no hay personal profesionalizado expreso para el desempeño óptimo de esta actividad. En muchos de los casos, este tipo de servicio es de carácter asistencial y empírico; en otros, es atendido por profesionales de diversos campos que no necesariamente le dan un enfoque educativo. Lo anterior implica la necesidad de formar un tipo de profesionista que atienda, de manera holística, las necesidades de los niños de 0 a 3 años.

Por otra parte, en lo correspondiente al panorama de la educación inicial, en la actualidad se torna más complejo si se considera el desarrollo de la ciencia y la tecnología, ya que las generaciones nacidas antes de 1990 se les denomina inmigrantes digitales y a partir de la década de 2010 se les concibe como nativos digitales; los nacidos actualmente son parte de la D-GEN (Generación Digital) como lo menciona Berry (en Prensky, 2005, p. 5) lo que implica que todos los niños de hoy requieren de una estimulación temprana en el ámbito físico, psicológico y social para cerrar brechas entre los diferentes grupos sociales, a fin de habilitarse para comprender contenidos futuros e interactuar en contextos digitales y tecnológicos.

En el año, 2013, nuestro país responde a las políticas internacionales sobre la primera infancia y en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Poder Ejecutivo Federal, 2013), la Secretaría de Educación Pública crea el Modelo de Atención con Enfoque Integral para la

Educación Inicial (2013), con el objeto de orientar el trabajo educativo con los niños de 0 a 3 años de edad, favorecer el desarrollo de sus capacidades, prepararlos para enfrentar los retos que se les presenten tanto en su vida diaria, como en su trayecto formativo escolar, y brindar una atención de mayor calidad, independientemente de la institución, modalidad o servicio en el que se les atienda.

En este mismo sentido el Gobierno del Estado de Puebla manifiesta la necesidad de contar con personal calificado que atienda a la primera infancia, reto que asumen las instituciones formadoras el coadyuvar en atender desde la primera infancia, a los estudiantes procedentes de familias de habla indígena, así como aquellos que tienen necesidades educativas especiales y discapacidad. En el texto enfatiza en el Fortalecimiento del programa de educación temprana menciona la importancia de “ofrecer alternativas de atención a la educación inicial, que permitan ampliar la cobertura, poniendo énfasis en las zonas rurales y de mayor marginación (p. 160). En el mismo sentido el documento considera “Impulsar un modelo educativo integral que permita articular las estrategias de enseñanza y aprendizaje de todos los niveles, modalidades y tipos educativos, con características de expansión, pertinencia y adaptabilidad a diferentes regiones” (p. 161).

Por otra parte, en el año 2012 se iniciaron los trabajos para el diseño curricular de la licenciatura en educación inicial en el estado de Puebla con el acompañamiento de las autoridades educativas del mismo estado y en conocimiento de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). A partir de entonces, se ofrece el plan de estudios 2013 para la formación de agentes educativos que se desempeñarán con niños de 0 a 3 años, una licenciatura estatal con la autorización de la SEP para ofrecerse en la entidad desde ese año.

Las escuelas normales que implementaron la licenciatura en educación inicial con el plan de estudios 2013 fueron: por el estado de Puebla el Benemérito Instituto Normal del Estado Gral. Juan Crisóstomo Bonilla, el Instituto Jaime Torres Bodet, la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla, Escuela Normal Superior de Tehuacán y la Escuela Normal Fidel Meza y Sánchez, por Yucatán, la Escuela Normal de Educación Preescolar de Yucatán, años más tarde se incorporaron la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, la Escuela Normal de Aguascalientes (SIBEN, 2021).

La primera generación egresó en el año 2017, desde esa fecha han egresado ocho generaciones, las licenciadas en educación inicial del BINE se encuentran laborando en diversas dependencias públicas y privadas del estado de Puebla y estados circunvecinos. Desde el año 2021 la LEI se encuentra acreditada por ISO y evaluada por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) acciones que contribuyen al mejoramiento de la formación docentes y de la calidad en los servicios que ofrece el programa educativo (PE).

Desde el año 2022 la licenciatura en educación inicial en el marco ACUERDO número 16/08/22 forma parte de los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la

Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica, eso significa que el plan es reconocido por la SEP Federal, a diferencia del plan 2013 que fue de corte estatal, el acuerdo será una oportunidad en la formación de las futuras agentes educativas.

Metodología

La aplicación del método histórico exige una serie de fases en la investigación, que resultan imprescindibles para llegar a construir la historia (Ruiz, 1976). Respecto a la selección del método histórico es importante considerar los objetivos del trabajo, en cambio, volviendo a la selección, sí podemos hablar de algunas condiciones consideradas como básicas. Una de ellas sería que hay que considerar conjuntos histórico-pedagógicos representativos en cada período de la puericultura y la educación inicial. El acogerse a fechas que tienen un significado en la historia general, pero no en la historia de la educación es un error manifiesto del que nos debemos apartar (Ruiz, 1976)

Para la elaboración del trabajo se retomó el método histórico, además se partió de una estrategia global desarrollada en dos fases: una parte documental y otra de campo; la primera hace referencia a la recopilación de la fase teórica y contextual de la temática, se hicieron revisiones sobre dos aspectos; la historia de la puericultura y la formación de las agentes educativas, retomándose antecedentes, conceptos, principales autores, teorías, así como la mirada de los organismos nacionales e internacionales. La segunda fase refiere al análisis de la información reunida, de poner en diálogo problemas, matices, enfoques, relatos, contextos sociohistóricos, sobre orígenes y cimientos de la educación inicial.

Es importante considerar que en la investigación no basta con manejar períodos representativos en la historia de la puericultura y la formación de las agentes educativas. Es necesario buscar fechas que sean significativas desde el punto de vista de la educación inicial para responder a los aspectos del método histórico.

Resultados

La continua formación de las agentes educativas posibilita evolucionar el contexto educacional en el que se actúa, como resultado del perfeccionamiento y la actualización de los contenidos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje de y sus valores en virtud de satisfacer las renovadas y crecientes exigencias de la educación inicial en nuestro país. así como el seguimiento a las recomendaciones de diversos órganos nacionales e internacionales. De manera general, los modelos teóricos de formación docente normalista abordan el proceso a partir del desempeño del profesional, centrados esencialmente en los sujetos y en sus relaciones, con énfasis en la calidad de los procesos en la formación docente, mismo que coadyuvan en la formación de las competencias profesionales de las futuras agentes educativas que actuarán en la primera infancia.

Conclusiones

La formación de las agentes educativas ha sido una demanda social para la atención a las características y necesidades de la población infantil de nuestro país con la finalidad de dar cumplimiento a las resoluciones internacionales, así como al artículo tercero de nuestra constitución referido al bienestar y desarrollo integral de las niñas y niños. Asimismo, cabe destacar la disposición de algunas entidades federativas y de la Secretaría de Educación Pública de apoyar en la apertura de la licenciatura en educación inicial para la formación de los especialistas en ese nivel educativo, de esta forma garantizar un servicio de calidad y cobertura a todos los niños menores de cuatro años a través de la relación entre escuelas normales y las modalidades de la educación inicial.

Por otra parte, la formación inicial de las agentes educativas se da en el nivel superior, así como en el medio superior a través del sistema de bachilleratos tecnológicos ya sean públicos o privados, el título ya sea de técnico o licenciatura en puericultura o en educación inicial, es la suma para consolidar la atención asistencial y pedagógica en la primera infancia en nuestro país.

Referencias

- Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica. Diario Oficial de la Federación. https://dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=5662825
- Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Hidalgo. (2022). Puericultura. http://www.cecyteh.edu.mx/generar_oferta_educativa.php?id_carrera=20
- Comisión Nacional de Fomento Educativo. (2010). Modelo de Educación Inicial del Conafe. [CONAFE.https://www.conafe.gob.mx/transparencia1/libro-blanco/2-anexos-educacion-inicial/anexo28/Modelo%20de%20Educacion%20Inicial%20-%20Conafe.pdf](https://www.conafe.gob.mx/transparencia1/libro-blanco/2-anexos-educacion-inicial/anexo28/Modelo%20de%20Educacion%20Inicial%20-%20Conafe.pdf)
- Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo. (2021). Oferta educativa DGCFT 2021-2022. SEP. <http://www.ofertaeducativadgcft.cidfort.edu.mx/documentos/OE%202020-2021.pdf>
- De Mause, L.I. (1982). Historia de la Infancia. Alianza Universidad.
- Guajardo, E. (1921). Informe acerca del Segundo Congreso Internacional para la protección de la infancia. En el Boletín del Departamento de Salubridad Pública, (7), 352-373.
- Genta, G. (2006). Anotaciones para una historia de la pediatría y la puericultura. *Iatreia*, 19(3), 296-304. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=180513854007>
- Martín, D.R. (2015). La formación docente universitaria en Cuba: Sus fundamentos desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 337-349. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v41n1/art20.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2019). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 9(2), 97-113. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171/162>
- Poder Ejecutivo Federal. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013
- Ruiz, J. (1976). El método histórico en la investigación histórica de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 34(134), 449-475. <http://www.jstor.org/stable/23763481>
- Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla. (2013). Licenciatura en educación inicial. Documento base. https://519c1c1a-588c-4c1e-bce5-f749395a61f9.filesusr.com/ugd/f0b71c_74d7521cafbd4fcb942269fd63ba571e.pdf
- Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN). (2021). *Búsqueda*. <https://www.siben.sep.gob.mx/busquedaEscuelas/resultadosBusqueda>
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2022). Educación Tecnológica Industrial DGETI. http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/educacion_tecnologica_industrial_dgeti



LÍNEA TEMÁTICA 11

PRÁCTICA DOCENTE EN MATERIA DE EQUIDAD E INCLUSIÓN

JUEGOS TRADICIONALES APLICANDO LOS PRINCIPIOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA FOMENTAR LA CONVIVENCIA ENTRE LOS APRENDIENTES DE PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

BRENDA INES NAJERA TORRES

FERNANDO CRUZ ORTEGA

KAREN MARLENE HERNANDEZ ROSAS

karenmar.hdzt@gmail.com

ESCUELA NORMAL OFICIAL "PROFR. LUIS CASARRUBIAS IBARRA"

Línea temática

Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión

RESUMEN

El presente trabajo es un análisis, reflexiones, propuestas de mejora, entre otros datos; resultado de la jornada de práctica que realicé en la escuela primaria "Hermanos Serdán". El objetivo fue generar a través de los juegos tradicionales un ambiente de convivencia escolar sana en el grupo de primer grado. Para lograrlo, se trabajó con la metodología de investigación-acción en dos ciclos y para su análisis se aplicó el método R5, que consta de cinco fases. Los juegos tradicionales se incluyeron de manera interdisciplinar en algunas asignaturas y se les hicieron las modificaciones pertinentes. Los resultados se obtuvieron a

través de la técnica de observación e indicaron que durante los juegos los niños conviven entre ellos y se apoyan principalmente en los juegos de equipo. En conclusión, identifiqué que los juegos de competencia hacían que se unieran porque querían ganar y en los juegos en donde no formaba equipos ellos se divertían, ya que esos en su mayoría fueron de cantar y bailar.

Palabras clave: Inclusión, convivencia, juegos tradicionales

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La falta de una buena convivencia entre compañeros dentro del aula, es un problema que afecta a los alumnos y que genera exclusión. En el grupo de primer grado existen situaciones en donde se produce esto, y por ello, es necesario que se haga algo para poder disminuirlo, ya que ocasiona que los alumnos, que son los principales afectados, no tengan ganas de asistir a la escuela, bajen su rendimiento y su autoestima, se comiencen a aislar, entre otras cosas. Muchas veces, cuando no hay buena convivencia en la escuela es porque existe violencia, según la publicación de UNICEF (2018) Una lección diaria. Acabar con la violencia en las escuelas, “150 millones de estudiantes entre 13 y 15 años de 160 países del mundo, han experimentado violencia entre sus compañeros al interior y alrededor de sus establecimientos educativos. Y 1 de cada 3 estudiantes entre 13 y 15 años ha sufrido acoso escolar” (p. 3). Es necesario que se preste especial atención en cuáles son los motivos por los que los alumnos no se llevan bien y observar si existe violencia entre ellos.

En un aula es necesario que entre alumnos se apoyen para resolver las problemáticas que puedan surgir, sin embargo, de acuerdo al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018) en los resultados de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) “a nivel nacional, más de 50.0% de los estudiantes reporta que nunca (7.8%) o pocas veces (45.8%) se ayudan entre compañeros a resolver problemas. Desde el punto de vista de la convivencia escolar, éste es un dato preocupante, dado que el cuidado del otro es parte central de una convivencia armónica” (p. 25). Así que, es importante buscar acciones que logren que entre alumnos se ayuden.

Por falta de una buena convivencia o de la existencia de exclusión entre las persona, en ocasiones genera violencia dentro de las escuelas es algo que sucede y que ocasiona que no exista una convivencia sana, el INEE (Citado en Ponce, M. y Tenorio G., 2014) ha establecido que el estado de Puebla “se encuentra por debajo del promedio nacional en violencia dentro de las escuelas. Se estima que tres de cada diez alumnos de educación básica han sufrido de acosos escolar o bullying, pero de estos, 90% no denuncian” (p. 69).

Desafortunadamente, cuando los alumnos sufren acoso no lo hablan con algún adulto o con alguien de confianza por temor a lo que les puedan hacer, sin embargo, es importante que se busque la manera en que esto disminuya para que así exista una buena convivencia entre compañeros.

MARCO TEÓRICO

Inclusión

Al hablar de este tema el autor Cedeño (citado en Acosta, 2013) la señala como una “actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad” (párr. 3). Así que la inclusión generaría una buena convivencia, en donde todos se llevarían bien. Según la Unesco (citado en Moliner, 2013), también nos dice que es: “el proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias” (p. 10). Para trabajar con la inclusión dentro del aula se necesita la participación de todos, pero también es necesario que se implementen estrategias que permitan mejorar la convivencia.

El Departamento Educativo de New Brunswick (1994) en su documento de buenas prácticas puntualiza las creencias y principios en los que basa la educación inclusiva, los que son reafirmados por otros autores como Raymond (1995):

1. Todos los niño/as pueden aprender.
2. Todos los niño/as asisten a clases regulares, con pares de su misma edad, en sus escuelas locales.
3. Todos los niño/as tienen derecho a participar en todos los aspectos de la vida escolar.
4. Todos los niño/as reciben programas educativos apropiados.
5. Todos los niño/as reciben un currículo relevante a sus necesidades.
6. Todos los niño/as reciben los apoyos que requieren para garantizar sus aprendizajes y su participación.
7. Todos los niño/as participan de actividades co-curriculares y extra curriculares.
8. Todos los niño/as se benefician de la colaboración y cooperación entre su casa, la escuela y la comunidad.

Convivencia

Cuando no existe convivencia surge la exclusión, sin embargo, es necesario trabajar en ello para solucionarlo, García (2012), nos dice que “convivir desde una perspectiva inclusiva se

manifiesta como una forma idónea para corregir los problemas que se derivan de la diversidad del alumnado” (p. 216). Sabemos que en un aula existe diversidad de alumnos, y esta diversidad en algunas ocasiones genera exclusión, por ello, potenciar la convivencia haría que disminuyera este problema.

Juegos tradicionales

El autor Cagigal (1996) nos dice que “es la acción libre, espontánea, desinteresada e intrascendente que se efectúa en una limitación tiempo y espacio de la vida habitual, conforme determinadas reglas, establecidas o improvisadas”. Es una acción libre que se lleva a cabo en los límites de tiempo y espacio, y que incluye sus reglas. El autor Blanco (1995) propone la siguiente clasificación de juegos:

Figura 2. Clasificación de juegos tradicionales infantiles



Fuente: Blanco (1995)

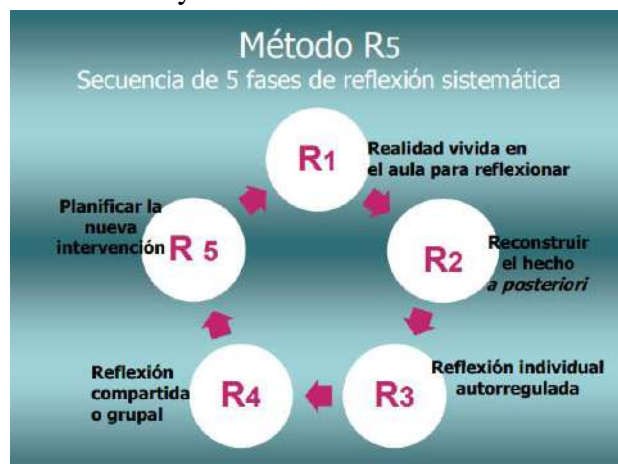
Dentro de los juegos tradicionales se puede encontrar una amplia gama de modalidades lúdicas: juegos de niños o niñas, canciones de cuna, juegos de adivinación, rimas, juegos de sorteo, juguetes y juegos de diversas variedades (Sisfontes, 1999). Cada uno de los juegos tiene un propósito diferente, puede ser para desarrollar la habilidad motriz, trabajar colaborativamente, razonar, etc.

METODOLOGÍA

La metodología aplicada corresponde a la investigación-acción, se basa en investigar y llevarlo a la práctica, “el propósito de la investigación – acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director” (Elliot, 1993).

Para el análisis de datos se aplicó el método R5, la R proviene de *Reflexión* y el 5 del número de fases reflexivas que conforman el método, primero, se dio una clase, se grabó un video de la misma, se redactó lo visto, se analizó y reflexionó con autores de manera individual y después de manera colaborativa, y se hizo una propuesta de mejora. Domingo (2013) nos dice que el Método R5 “pretende principalmente guiar y propiciar en los estudiantes de Magisterio la reflexión sobre su propia práctica docente para obtener a través de ese proceso la mejora de su praxis y mejorar cualitativamente su pensamiento práctico con el que afrontar las situaciones del aula” (p. 269) parte de la práctica y vuelve a esta para mejorarla.

Figura 1. Estructura y fases del Método R⁵



Fuente: Domingo, (2008, p. 273)

La escuela primaria donde apliqué la propuesta fue la “Hermanos Serdán”, con clave 21DPR0453K, ubicada en Huehuetlán el Chico, Puebla, en el grupo de primero “B”, el cual cuenta con 15 alumnos, de los cuales 8 son niños y 7 niñas. Para la recogida de datos se utilizó la técnica de observación y como instrumentos el diario del docente, en este sentido Zabalza (2004) plantea: “Los diarios constituyen narraciones realizadas por los profesores y profesoras (tanto en activo como en formación) [...] el marco espacial de la información recogida suele ser el ámbito de la clase o aula, pero nada impide que otros ámbitos de la actividad docente puedan ser igualmente reflejados en el diario” (p. 16).

Y la videograbación, que según el autor García (2011) nos dice que "el vídeo como herramienta y como elemento activo, incluso como actor, en el proceso de investigación, más que como instrumento de registro o apoyo visual, debe permitir a las personas reflejar sus fortalezas, debilidades y preocupaciones" (p. 6). Es por ello, que este este instrumento nos da acceso a una información variada, ya que después se analiza lo que se grabó.

RESULTADO

Durante la jornada de práctica, realicé ocho clases aplicando juegos tradicionales, divididos en dos ciclos.

Ciclo 1	Ciclo 2
<p>Clase 1</p> <p>Trabajé en Lengua Materna con el contenido del teatro y una de las actividades que planeé fue la de "Arroz con leche", sin embargo, le hice algunas modificaciones a la letra, ya que incluí acciones que se pueden hacer dentro de una obra teatral, como correr, brincar, tirarse, etc. Además de eso, realizamos el escenario y algunos terminaron de elaborar sus máscaras.</p>	<p>Clase 1</p> <p>En Formación Cívica vimos el contenido de la igualdad, jugamos a "Conejos y conejeras", pero esta vez hice que 3 alumnos tuvieran alguna dificultad para poder jugar, como un brazo atado o los ojos vendados, esto con el fin de que los demás compañeros los ayudaran y trataran con igualdad, sin embargo, no salió como lo planeé porque dejaron solos a dos de los compañeros.</p>
<p>Clase 2</p> <p>En la asignatura de Artes vimos el contenido de movimiento, realicé algunas actividades en donde puse música, una de ellas fue el juego de "Las sillas" en donde ellos tenían que ir bailando al ritmo y tratar de sentarse en una silla cuando hubiera silencio, y en las otras realizaron los movimientos que les indicaba la canción o yo, según correspondiera.</p>	<p>Clase 2</p> <p>En Lengua Materna trabajé sobre las características personales, para ello, jugamos al "teléfono descompuesto", en donde la información que se tenían que ir pasando era la de una descripción de un compañero, pero al no saber leer con fluidez a un equipo se le dificultó pasar la información. Después, realizamos actividades en donde tendrían que decir cómo era el compañero que les tocó.</p>
<p>Clase 3</p> <p>En Conocimiento del Medio vi sobre el personal que integra la escuela, para ello,</p>	<p>Clase 3</p> <p>En Lengua Materna y el contenido era escritura de nuevas palabras, aquí</p>

<p>incluí el juego del “stop”, pero con algunas modificaciones, ya que en lugar de ser nombres de frutas o países fue del personal. Así que, a cada uno le asigné un rol de alguien que perteneciera a la comunidad escolar, como director, maestro, alumno, supervisor, etc.</p>	<p>realizamos el juego de “el pañuelo”, en donde por equipos quien fuera ganando recibía unas tarjetas con letras, para posteriormente formar palabras con esas que ganaron. Enseguida, trabajamos con otras actividades que consistían en la creación de otras palabras con las letras o sílabas que ya tenían.</p>
<p>Clase 4 Por último, en la clase 4 de este primer ciclo, trabajé en Lengua Materna sobre los cuentos con lobos, y el juego que incluí fue el de “¿Lobo estás ahí?”, además de otras actividades relacionadas con los cuentos que ya leyeron y donde tienen incluido a este personaje. Vimos sobre las características que tienen en las diferentes historias, en sus similitudes y así como también sus diferencias.</p>	<p>Clase 4 Trabajé en Lengua Materna, con el contenido de descripciones, así que jugamos a “policías y ladrones”, como una actividad para formar parejas, y una vez que cada uno había atrapado a algún compañero realizó una descripción oral de él o ella, para esto fue necesario que les hiciera preguntas para que así ellos complementaran la información que iban dando.</p>
<p>Reflexión individual Algunas de las debilidades que presenté durante la clase, fue el control de grupo, para el autor Basurto (1981) los medios para alcanzar el control y el tipo de disciplina son; la motivación, el comportamiento, la gestión, la responsabilidad y el aprendizaje. Otro problema que presenté en algunas actividades fue en cuanto a las instrucciones que di, Nemours (2010) señala que las instrucciones serán claras para los niños y niñas cuando ellos estén realmente atentos a escucharlas en el momento en que estas son declaradas. En este sentido, es deber del adulto asegurarse de tener la atención de los niños y niñas para que así puedan comprender claramente las instrucciones.</p>	
<p>Reflexión compartida Mencionaron acerca de las reglas, que debo dar indicaciones claras y decirlas antes de llevar a cabo la actividad, para así realizarla de la mejor manera. El juego es, en definitiva, “Una actividad u ocupación voluntaria que se realiza dentro de ciertos límites establecidos de tiempo y espacio, teniéndose a reglas libremente aceptadas e incondicionalmente seguidas.” (80-259). Según la CECODAP (2003:13) para que las normas sean efectivas deben tener las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser construidas y aceptadas por todos los actores involucrados. • Ser pocas y coherentes con el proyecto educativo. • Estar formuladas con claridad, sencillez y equidad. • Definir estrategias adecuadas para exigir cumplimiento. 	

Propuesta de mejora

- Incluir frases referentes al compañerismo
- Complementar con cortometrajes
- Trabajos colaborativos
- Cuentos sobre la convivencia, inclusión, compañerismo, etc.
- Trabajar con la bitácora de COL

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Sistematizar la práctica reflexiva a partir de un método, en esta investigación se aplicó el método 5R los beneficios que se identificaron son: nos permite darnos cuenta en lo que estamos fallando e identificar las actividades, estrategias o acciones que nos dieron resultados. Al momento de observar las grabaciones de mi clase, noté cosas que en ese instante no me percaté y esto es de gran ayuda, ya que nos permite conocer lo que necesitamos mejorar y qué cosas podemos reforzar, para así ir avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje convirtiendo a la docencia en una actividad profesional.

Cuando los alumnos juegan, además de desarrollar ciertas destrezas también conviven con los participantes, por lo que aprenden a llevarse bien con los que interactúan. Al mismo tiempo, se promueve un ambiente de inclusión educativa en los escolares, principalmente en los juegos que son en equipo. Por otro lado, el docente puede realizar algunas modificaciones en los juegos tradicionales para trabajar con la inclusión y también para vincularlos con algún contenido de las asignaturas que imparten.

En cuanto a los juegos tradicionales que implementé, lo hice de manera interdisciplinar, ya que los incluí dentro de alguna asignatura para trabajar ciertos contenidos y esto me permitió aprovechar bien el tiempo de las asignaturas y así no ocupar un espacio extra. En algunos juegos, al momento de llevarlos a cabo surgieron inconformidades por parte de algunos alumnos, ya que no querían trabajar con ciertos compañeros y querían estar con los que se llevaban bien, sin embargo, traté de hablar con ellos sobre que tenían que convivir con todos y respetarlos, y como algunos juegos eran de competencia, cuando iniciaban se les olvidaba que no se llevaban bien con alguien y trataban de hacer lo posible por ganar.

Es por ello, que identifiqué que los juegos de competencia hacían que se unieran porque querían ganar y en los juegos en donde no formaba equipos ellos se divertían, ya que esos en su mayoría fueron de cantar y bailar. A pesar de esto, considero que solo convivían bien cuando jugaban, ya que en otras actividades comenzaban de nuevo a decirse cosas entre ellos, a discutir, entre otras cosas. Por tal motivo, en el segundo ciclo, incluí actividades en donde

se tenía que trabajar en equipos, estos eran formados por mí y los hacía considerando sus capacidades y cómo se convivían, así que trataba de que los que no se llevaban bien trabajaran juntos.

En cuanto a la inclusión, considero que me faltó trabajarla más en los juegos, ya que solo se notó en un juego. Por otro lado, al momento de hacer que los alumnos que no se llevaban trabajar juntos, surgieron, como era de esperarse, comentarios sobre el porqué tenían que trabajar con ciertos compañeros, sin embargo, con el diálogo logré que por lo menos algunos cuantos se apoyaran para realizar la actividad, pero con otros definitivamente se me dificultó mucho porque se cerraban a que no iban a trabajar con el compañero asignado. Y para la evaluación de las actividades utilicé el diario del docente y la observación, ya que con estos pude realizar un análisis y reflexionar sobre lo que sucedía.

Los juegos tradicionales sí ayudan a que convivan entre compañeros, pero en algunos casos solo se hace durante la aplicación del juego, es por ellos que las recomendaciones que puedo dar, es que durante las asignaturas se realicen actividades en donde se lleve a cabo el trabajo colaborativo, aunque no se realicen los juegos dentro de ellas, como los trabajos en equipos, también fomentar los valores, ya que no solo con los juegos se puede lograr mejorar la convivencia, es necesario de otras actividades que permitan visualizar un cambio mayor.

De igual modo, recomiendo que los juegos se realicen de manera interdisciplinaria, ya que así además de que no se requiere la utilización de un tiempo extra, ellos estarían aprendiendo acerca de un contenido de ciertas asignaturas. También, a los juegos tradicionales se les podría hacer ciertas modificaciones, para vincularlos con los contenidos y adaptarlos a las necesidades e intereses del grupo.

Y, por último, se recomienda que los juegos sean llevados a cabo en un área adecuada, de preferencia al aire libre, ya que la limitación del espacio puede resultar un tanto difícil para realizarlos, además que salir al patio hace que se desestresen un momento de estar tanto tiempo dentro del aula. De igual modo, al finalizar los juegos resulta útil hacer cuestionamientos sobre cómo se sintieron, qué problemáticas enfrentaron, como las resolvieron y cómo podrían resolverlas, y no solo hacer cuestionamientos del tema que se está viendo, para que así se haga una reflexión de lo que sucedió y se propongan posibles soluciones. Y antes de aplicar un juego es necesario que se dominen los principios de inclusión y que se evalúe si realmente funcionan.

REFERENCIAS

Acosta, F. (2013). Inclusión educativa, empeño de la U. Gran Colombia.

Cronicadelquindio.com. Recuperado de: <http://www.cronicadelquindio.com/noticia-completa-nota-59259>

Basurto, E. (1981). Organización Escolar. México: Publicación cultural, S.A.

Blanco, T. (1995). Para jugar como jugábamos. Salamanca: Centro de Cultura Tradicional, Diputación de Salamanca.

- Cagigal, J. (1996). Obras Selectas. (Volumen I). Cádiz: COE, 1996.
- CECODAP. (2003) Mediadores por la Paz: Promoviendo la Convivencia Escolar. Ed. El Papagayo, Venezuela
- Domingo, A. (2013). Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. Editorial: Publicia. Recuperado de:
<https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2015/09/Practica-reflexiva-para-docentes.pdf>
- Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción, Madrid: Morata. En la educación. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol. N° 1, U.
- García, A. R. (2012). Prácticas inclusivas de los docentes en la convivencia escolar y en la organización y funcionamiento de los centros de educación primaria de la zona norte de Córdoba. Rie, 216.
- INEE (2018). La convivencia escolar en las escuelas primarias de México. ECEA 2014. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/06/P1D250.pdf>
- Moliner, O. (2013). Educación inclusiva. España: Universitat Jaume I. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/72966/s83.pdf?sequence=1>
- Nemours. (2010). Dar Indicaciones Claras. Recuperado de <https://www.nemours.org/content/dam/nemours/wwwv2/filebox/service/health/parenting/tips/1indicaclara.pdf>
- Ponce, M. y Tenorio G. (2014). El bullying en el estado de Puebla: su regulación en los derechos de convivencia. Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. BUAP, México. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6622336.pdf>
- Raymond, H. (1995) Historias de educación inclusiva y estrategias para el éxito. Recuperado de: <https://dascentre.educ.ualberta.ca/inclusive-education>
- Sisfontes, P. (1999). Juegos y Rondas. Documento en la Biblioteca Clemencia Conejo. Escuela Ciencias del Deporte, Universidad Nacional.
- UNICEF. (2018) Una lección diaria. Acabar con la violencia en las escuelas. Recuperado de:
https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5588_d_An_Everyday_Lesson-ENDviolence_in_Schools_Sp.pdf

PARTICIPACIÓN Y REFLEXIÓN SOBRE LA EXPERIENCIA COMO MEDIACIÓN PARA LA APROPIACIÓN DEL MÉTODO DE PROYECTOS

María Úrsula Palos Toscano, Laura Gabriela Sagástegui Rodríguez

Escuela Normal Superior de Especialidades, Centro Universitario de Ciencias de la Salud,
Centro Universitario de Tonalá de la Universidad de Guadalajara

Linea Temática: Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión.

RESUMEN

Educar, más que reproducir conocimiento, implica inspirar a las personas para transformar y transformarse. El presente documento aborda una estrategia formativa derivada del trabajo de investigación-acción de un colectivo interesado en mejorar sus prácticas de enseñanza e inclusión. El propósito del mismo es describir la mediación que el equipo de profesores-investigadores emplea para facilitar la apropiación y aplicación del Método de Proyectos, quienes participan de esta mediación son docentes especialistas de la Zona 16 de Educación Especial del Estado de Jalisco y profesores de algunas escuelas en las que ellos inciden. El interés por este tipo de mediación emerge del supuesto que el conocimiento construido vivencialmente facilita la apropiación y la transferencia del mismo a múltiples situaciones, se optó para ello por promover entre los agentes educativos los propios principios del Método por Proyectos como son la participación activa, la colaboración y la reflexión compartida sobre actividades situadas. Los hallazgos que derivaron de la mediación aplicada reflejan mayor comprensión sobre el método de proyecto, el reconocimiento de similitudes o vínculos entre los atributos de este método de enseñanza y los de las prácticas inclusivas que hoy se demandan, así como iniciativas que, personalmente y en conjunto, los docentes optaron por probar en sus aulas. Se concluye que es el hecho de experimentar –desde la posición de

aprendices–, las cualidades de las metodologías en estudio lo que facilita la apropiación de su sentido y su aplicación en las aulas, más que la mera adopción de prescripciones curriculares.

Palabras clave: Mediación, Participación, Reflexión, Método de Proyectos, Inclusión.

INTRODUCCIÓN

Las escuelas hoy en día buscan promover en sus estudiantes el acceso a conocimientos contruidos de forma cooperativa, significativa, situada y autónoma; para conseguirlo, es necesario repensar los modelos pedagógicos convencionales o tradicionales para dar lugar a metodologías innovadoras de enseñanza. Por tal motivo, el plan de estudios para la educación básica, plantea una serie de principios pedagógicos que no siempre se ven reflejados en nuestras aulas (SEP, 2018:37). Se trata de estrategias de enfoque socio constructivista, desde las que se asume que el aprendizaje no tiene lugar en las mentes individuales, sino que éste es producto de la negociación de significados y de la

participación compartida, proponiendo el uso de metodologías de enseñanza que alientan la indagación, la creatividad, la motivación y la colaboración en torno a diversas experiencias de aprendizaje.

Entre dichas metodologías destaca el Método de Proyectos, considerado por Antunes como un esfuerzo de investigación deliberadamente dirigido a encontrar respuestas convincentes para preguntas elaboradas por los alumnos, los profesores o, por alumnos y profesores juntos sobre un tema de interés común (2007:15). Hablamos de un método de enseñanza, cuyos atributos destacan por asumir que los aprendientes deben ser participantes activos de su propio proceso de aprendizaje y que éste debe ser situado y auténtico resultado de la curiosidad y disposición natural del ser humano para investigar, explorar y descubrir.

El aprendizaje basado en proyectos permite al aprendiente interactuar con su contexto, plantear dudas e hipótesis, indagar y encontrar soluciones a situaciones o problemas situados en su propia realidad. Los planes y programas de estudio cobran mayor significado al vincularse con el hogar, la comunidad, la nación de cada estudiante, lo que permite que los aprendientes sean participantes y constructores de sus mundos (Chard, 2000).

Sin embargo, La autoevaluación realizada por el colectivo, el análisis de los hallazgos que derivaron y los ejercicios de reflexión que grupalmente realizaron, evidencian que el empleo de métodos como el de Proyectos, es todavía un asunto pendiente que nos confunde y problematiza, ya que en nuestro contexto coexisten distintas maneras de entender y comprometerse con el empleo de esta metodología, lo que posterga el trabajo para la planeación y desarrollo de proyectos posibles, principalmente en términos de colaboración, coordinación y disposición, según evidencia el discurso de los agentes educativos:

Coordinadora: ¿Que creen que necesitamos hacer para que nuestra práctica docente sea innovadora en cuestión de proyectos?

A. “Yo creo que involucrarnos más con la comunidad, porque aquí sí hacemos muchas cosas, pero hacia fuera [de la escuela] no se impacta en nada... y creo que sería importante que en la comunidad sepan que desde aquí se pueden hacer muchas cosas”

M. “...Me parece que al igual que lo hemos estado leyendo de los maestros en Chile, el principal problema es el tiempo... porque hacer un proyecto implica planeación; pero, está la cuestión del tiempo... claro, que es importante que se optimicen los tiempos...”

F. “: Dra. bueno es que tanto aquí como cómo en Ixtlahuacán, está llegando mucha gente nueva, maestros que no están familiarizados con el método de proyectos...”

M: “Maestra, a mí lo que me gustaría es ver. Porque hemos ido aprendiendo algunas cosas y realizamos nuestros proyectos, pero a como Dios nos da a entender... pero la verdad sí me gustaría saber cómo desarrollan esto en otros lados...”

Tomado de la relatoría grupal 01/10/2019.

Con relación a semejantes comentarios surge entre el colectivo una serie de interrogantes: ¿en qué medida se han aprehendido los enfoques pedagógicos innovadores?; ¿de qué manera se emplean en el aula y la escuela? ¿Cómo podemos fortalecer nuestras competencias docentes para mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos?

Con el propósito de responder a tales cuestionamientos, nos proponemos *explorar vivencialmente el Método de Proyectos y las posibles maneras de aplicarlo en las aulas, ya que es uno de los modelos didácticos como que subyacen al plan de estudios vigente*. El objetivo de esta mediación es lograr el desarrollo de competencias docentes que nos permitan brindar una enseñanza diversificada y lo suficientemente flexible, que permita atender

realmente a las necesidades e intereses de todo el alumnado y que a la vez contribuya a uno de los compromisos centrales de la educación hoy en día: la inclusión educativa.

PLANTEAMIENTO INICIAL

El método de Aprendizaje Basado en Proyectos implica un cambio de paradigma, ya que el educador se asume como un facilitador, que lejos de proveer respuestas, alienta a los aprendientes a formular preguntas y a indagar sobre aquellos temas que les interesan y que vale la pena explorar. El educador vincula los temas propuestos en el currículo con los intereses expresados por los alumnos, implicándolos en un proceso sostenido y profundo de observación e investigación de sucesos u objetos presentes en el contexto del alumno. El educador fomenta así la curiosidad, la actitud inquisitiva y promueve con ello, la creatividad y la capacidad de aprender a aprender.

Aprender y apropiarse de estrategias diferentes o innovadoras para mejorar la enseñanza demanda de los docentes asumir también un papel de aprendices activos, a fin de que previamente construyan un conocimiento sólido en torno a las mismas, ya que como Castellaro y Peralta señalan, todo aprendizaje implica un proceso de integración progresiva entre las operaciones del individuo y los elementos provenientes de la experiencia y su entorno (2020).

La exploración y experimentación de nuevas ideas toman así un rol central en los procesos de enseñanza-aprendizaje; en consonancia con otros autores, consideramos que para que el cambio y la mejora se logren, es importante que en las escuelas, indagemos de manera colectiva diversas propuestas e iniciativas que en estos u otros espacios se han intentado o probado (Imbernón 1996), ya que además, como Carbonell nos recuerda, se hace necesario detenernos a contemplar las dinámicas al interior de nuestras aulas, la manera en que como centros nos organizamos, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional que desarrollamos (2001), pues de lo que se trata es de alterar la realidad vigente en la escuela, modificando nuestras concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según sea el caso, los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, mediante el diseño y aplicación de esta mediación, lo que buscamos es abonar a la comprensión y empleo de métodos como éste, ensayando nuevas alternativas de formación que permitan promover entre los docentes cambios significativos respecto de lo significa enseñar y aprender, especialmente considerando que la posibilidad de emplear adecuadamente estas estrategias no tiene que ver únicamente con la aplicación de una serie de principios, métodos o materiales sino que, demanda primero, desarrollar nuevas formas de entender la educación y los fines de ésta, pero sobre todo, demanda nuevas formas de concebir a las personas que aprenden y el sentido de nuestra tarea.

Para lograr tal efecto, mediante esta intervención proponemos el aprendizaje basado en la vivencia como estrategia de actualización y formación, pues suponemos que a partir de los propios intereses de los docentes y al experimentar los principios didácticos desde su posición de aprendices podríamos abonar a que se produzca un cambio a nivel cognitivo y conceptual que contribuya a la modificación de nuestras prácticas.

LOS SUPUESTOS O LAS HIPÓTESIS

La participación activa y la reflexión sobre las propias vivencias contribuye de manera importante a la construcción de conocimiento y la transferencia de éste en múltiples situaciones. Según Dewey, la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia (en Ruíz. 2013).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje se construye a partir de la experiencia, mediante la educación por acción («learning by doing»). Por lo tanto, las prácticas de enseñanza deben favorecer el diseño de experiencias reales para los estudiantes a su vez supongan, la resolución de problemas prácticos. Educar, más que reproducir conocimiento, implica incentivar a las personas para transformar y transformarse.

El método de aprendizaje por proyectos insta a los aprendientes a interactuar con el medio, a explorar e indagar para dar respuesta a las interrogantes que surgen de sus experiencias de vida. En este sentido, el método por proyectos coincide con la filosofía de Dewey, quien considera que la educación es una reconstrucción experiencial en la cual, las experiencias vividas ayudan al aprendiente a afrontar experiencias posteriores. Para Dewey el aprendizaje es “un proceso de vida y no una preparación para la vida futura” (Dewey, 1967).

Asimismo, las fases del método por proyectos concuerdan con la visión dinámica con la que David Kolb (1984) describe el ciclo del aprendizaje experiencial: la observación, reflexión, abstracción y experiencia. Para Kolb, la educación es reconstrucción y reorganización de la experiencia que otorga sentido a la experiencia presente y aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente (Ruíz 2013:108). De manera que la experiencia de indagar juntos en torno a lo que se suscita mientras investigamos qué es o cómo se desarrolla un proyecto, propiciará sin duda un aprendizaje al respecto.

Cabe destacar que el diseño y desarrollo de los proyectos no se produce en forma lineal; no obstante, para fines didácticos puede organizarse en diferentes fases. Para efectos de esta intervención, hemos considerado tres fases que se detallan a continuación:

Fase I: Los participantes se plantean las preguntas de investigación mediante un proceso dialógico en el que se comparten ideas, experiencias e información sobre un tema de interés común que valga la pena explorar. A la primera fase, algunos autores le llaman provocación, Katz y Chard (1989) la llaman "Comenzar". Se dedican varios periodos de discusión en donde alumnos y docente seleccionan el tópico que será investigado.

Algunos de los criterios que guían la elección del tema son que éste se encuentre directamente relacionado con la experiencia de los aprendientes y que permita la integración transdisciplinaria; por ejemplo, que pueda abarcar temas de exploración del mundo social y natural y lenguaje. Asimismo, el tema debe ser suficientemente amplio para ser estudiado por lo menos una semana. El inicio del proyecto suele llevarse a cabo mediante la elaboración de un mapa conceptual o mental integrado por una lluvia de ideas y de preguntas que se intentaran responder a través de la investigación.

Fase II: Esta fase es la piedra angular del trabajo por proyectos; los alumnos observan muy cuidadosamente, exploran e investigan, predicen y esbozan posibles conclusiones basadas en dichas observaciones, construyen modelos, dibujan, anotan o dramatizan sus hallazgos, (Chard, 1992). Durante esta fase, los aprendientes realizan excursiones, entrevistan a expertos y realizan actividades que les permitan la recopilación de información de acuerdo con su edad y características propias.

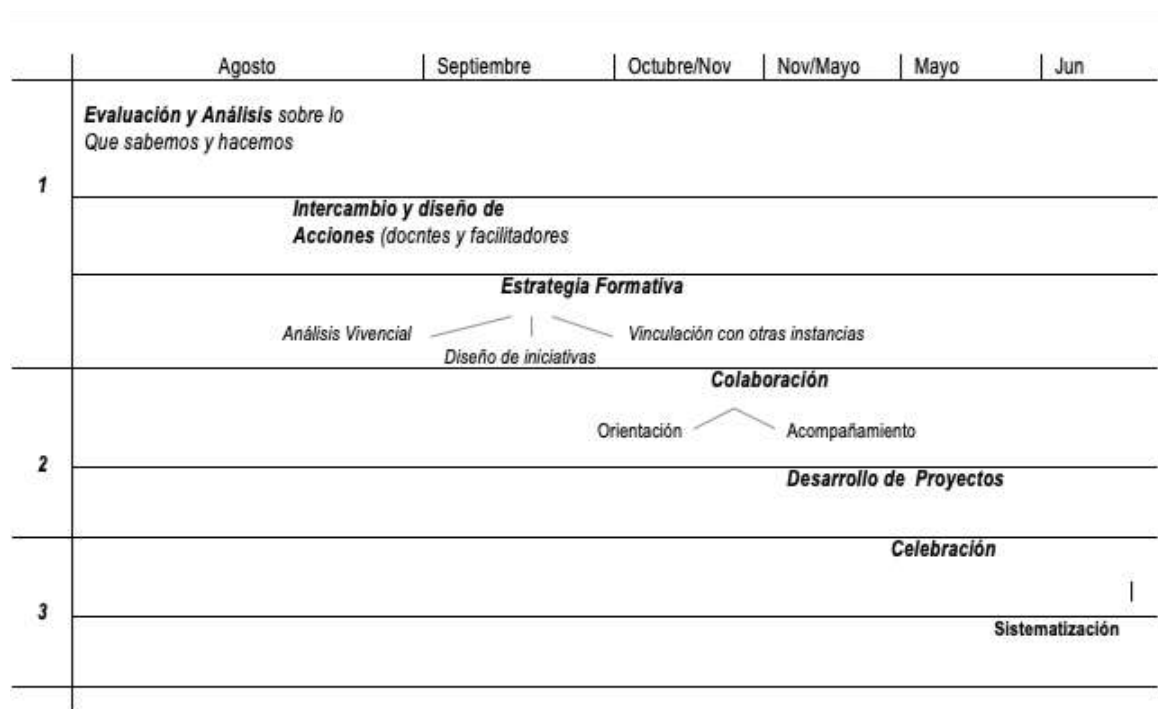
Los alumnos representan sus nuevos conocimientos por distintos medios y de acuerdo con sus habilidades: dibujos, esculturas, relatos mediados por el docente, entre otros. A lo largo de este proceso, el instructor se convierte en un curador del proceso de aprendizaje y lo hace visible ante la comunidad mediante tableros, muros y exposiciones. La comunidad educativa participa de las preguntas, hipótesis, registros y reflexiones de los alumnos.

Fase III: El objetivo de esta etapa es recuperar, socializar y celebrar el aprendizaje logrado a lo largo del proyecto. La celebración integra a alumnos de otros grupos, a las familias y a la comunidad educativa en general. Cabe destacar que el método promueve el aprendizaje colaborativo y la vinculación entre los alumnos, maestros y padres de familia. Por lo tanto, el contexto o medio en el que el alumno se desenvuelve, se convierte en su maestro; los docentes y padres de familia se involucran en cada proyecto como "co-investigadores" dando lugar a un proceso de construcción social y colectiva del conocimiento.

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA PROPUESTA

La mediación realizada por el equipo se diseñó para ser aplicada en tres distintos momentos

Figura 1 Las acciones diseñadas



La figura 1 muestra el proceso seguido en el desarrollo de la experiencia.

- Un primer momento de evaluación, diseño y aplicación de la experiencia, en el que las coordinadoras de la sesión replicaron de manera vivencial todas las etapas por las que se transita durante el desarrollo de un proyecto.
- Una segunda fase de colaboración y acompañamiento diferenciado durante la cual se apoyó, mediante sesiones programadas, a cada equipo de especialistas durante el diseño y aplicación de los proyectos que surgieron con sus respectivos grupos.
- La tercera y última fase, se caracteriza por la socialización de los proyectos; se fomenta el diálogo posterior sobre los hallazgos, dudas e intereses que reflejan el aprendizaje que construyeron sobre este método de proyectos, así como la recuperación y análisis de la experiencia.

Recuperación del proceso

El proceso inicia con la voluntad de compartir conocimientos y experiencias en torno a la implementación del método de aprendizaje por proyectos; las autoras nos dimos a la tarea de organizar, en primera instancia, un coloquio con el cuerpo directivo del CAM José Vasconcelos y la supervisión de la zona escolar. En este primer acercamiento, se examinó

el estado de la cuestión, y se presentaron algunos ejemplos de proyectos realizados con éxito. Se elaboró el plan de trabajo para fortalecer las competencias docentes y favorecer su apropiación de las metodologías activas.

Se decide impartir un taller en donde el aprendizaje experiencial permita a los participantes construir los andamiajes que los lleven a apropiarse del método. El taller modelaría las fases del proyecto en un ambiente genuino que estimulara la curiosidad, la exploración, la indagación y el trabajo colaborativo. Como resultado de la transformación provocada por la experiencia, se espera fomentar un ambiente de motivación que lleve a los docentes a experimentar la aplicación del método a lo largo del ciclo escolar.

Se buscó a través de dicho espacio de aprendizaje que la experiencia concreta fuera trasladada a una conceptualización abstracta, y qué de acuerdo a los sustentos del aprendizaje experiencial, dicha conceptualización fuera probada activamente a través de nuevas experiencias. El taller sobre el Método de Aprendizaje Basado en Proyectos se impartió en la jornada escolar matutina y vespertina con una participación de alrededor de 50 participantes por turno.

Como estrategia introductoria, se puede identificar un primer momento durante en el que los participantes se congregaron alrededor de mesas de trabajo, las cuales habían sido cuidadosamente preparadas con el objeto de recrear la primera fase de un proyecto: *Comenzar*. Cada mesa ofrecía una serie de provocaciones; se estimulaban todos los sentidos

mediante objetos, fotografías, flores, semillas, alimentos, materiales de distintas texturas y colores, así como textos, haikús, modelos, mapas, textos. Los participantes, empezaron a explorar y manipular el material y generar hipótesis. El rol de las instructoras consistió en proveer el acompañamiento no directivo que permite a los alumnos cuestionar, usar su imaginación y dar rienda suelta a la creatividad (anexo 1).

Las instructoras modelaron cómo organizar la provocación y posteriormente, cómo acompañar y guiar las primeras indagaciones mediante un mapa conceptual. Se representaron visualmente las preguntas, y éstas dieron lugar a ideas y planes de trabajo para indagar a mayor profundidad el tema. De igual manera, se modeló el registro que el docente hace de la sesión y se discernió sobre el propósito del trabajo por proyectos, sobre la posibilidad de generar ambientes provocadores que estimulen la indagación y que favorezcan el aprendizaje sobre un objeto de estudio.

Se precisó que el diseño de un proyecto no se trata de una asignatura aparte o complementaria, sino de un contexto rico y estimulante en el cual los alumnos pondrán en práctica competencias y habilidades.

En la siguiente etapa del taller se revisitaron los fundamentos teóricos y metodológicos del trabajo por proyectos. Se definió al proyecto como un esfuerzo investigativo a profundidad de un tópico o tema que vale la pena estudiarse y deliberadamente enfocado en encontrar respuestas a las preguntas planteadas por los niños y niñas o por el docente junto con éstos.

Antes de finalizar la jornada, los participantes recuperaron el proceso y reflexionaron sobre sus propios aprendizajes. Se hizo evidente el nivel de conceptualización logrado y se visualizaron algunos desafíos que tendrían que superarse. En este sentido, la culminación del taller se constituyó como un espacio dedicado a la reflexión y la metacognición. El aprendizaje experiencial fue un catalizador para lograr la apropiación del método por parte de los docentes. Mediante una encuesta, se recabaron datos sobre los compromisos asumidos por los docentes para llevar a la práctica el método por proyectos.

En un esfuerzo por ampliar las redes de vinculación y colaboración con instancias que fomentan metodologías de enseñanza- aprendizaje innovadoras, las coordinadoras del curso establecieron contacto con la organización RedSOLARE México, la cual difunde la propuesta educativa de las escuelas municipales preescolares de Reggio Emilia en México y Latinoamérica. Establecimos contacto también con las autoras de publicaciones sobre el tema. Como resultado de dichos contactos, se nos extendieron becas para asistir en el mes de noviembre 2019 a la Conferencia Anual 2019, “Educación y Ciudadanía Desde la Primera Infancia”, que se llevó a cabo en el Auditorio San Pedro en la Ciudad de Monterrey, México.

La supervisión de la zona estuvo presente en el evento y tuvo oportunidad de intercambiar ideas con las ponentes magistrales.

La filosofía educativa de las escuelas municipales de Reggio Emilia privilegia una mirada incluyente y respetuosa de los niños como aprendientes plenos de potencialidades para su desarrollo y como sujetos de derechos capaces de aprender y desarrollarse en relación con otros.

En dicho evento, las expositoras Paola Strozzi y Sara De Poi, provenientes de Reggio Emilia en Italia, compartieron las experiencias de sus escuelas municipales, ampliamente reconocidas a nivel mundial. Asimismo, la organización RedSOLARE hizo extensiva una invitación para asistir a al seminario Introducción a la Propuesta Educativa de Reggio Emilia, en la que se abordaron los valores fundamentales de la propuesta. Dicha sesión se realizó el jueves 7 de noviembre y, como colofón, se presentó la exhibición Mosaico de Trazos, Palabras, Materiales en Niños CONARTE en el Parque Fundidora en la misma ciudad.

En posteriores sesiones, los directivos y asesores compartieron los aprendizajes e ideas que construyeron a partir de su participación en la conferencia anual antes citada y con dichas ideas en mente, orientaron, acompañaron y colaboraron con el resto de los docentes en el diseño y aplicación de diversos proyectos.

Los proyectos desarrollados por los equipos interdisciplinarios fueron compartidos entre los docentes a lo largo del ciclo escolar, los cuales fueron reconocidos y retroalimentados por sus pares, por padres de familia y demás agentes educativos. Finalmente, algunas de las experiencias de trabajo mediante los proyectos se sistematizaron y se documentaron para su posterior análisis y posible divulgación a otros contextos.

LOS RESULTADOS DE ESTA EXPERIENCIA

Sin lugar a duda, la mediación permitió generar una mayor apropiación del Método por Proyectos entre los docentes participantes. Cabe resaltar que el intercambio de ideas y el apoyo mutuo ha dado lugar a la construcción de una verdadera comunidad de práctica.

Como resultado del taller, se crearon espacios mediados por las TIC en los cuales los docentes que han implementado el Método por Proyectos interactúan, se apoyan y reflexionan sobre su práctica; construyen conjuntamente proyectos que les han permitido apropiarse de las metodologías activas. Las comunidades de práctica son ámbitos privilegiados de aprendizaje en los que los educadores crean y reconstruyen el conocimiento, y logran un aprendizaje colectivo (Wenger, 1998).

Se espera que la incipiente comunidad de práctica se fortalezca hasta constituir un ambiente propicio para que los educadores se asuman como agentes de cambio, capaces de innovar y de construir contextos que permitan el aprendizaje significativo.

Con gran satisfacción hemos podido constatar como asesoras de las estudiantes normalistas que realizaron prácticas profesionales en el Centro de Atención Múltiple José Vasconcelos y Jean Piaget en el ciclo 2019- 2020 que los esfuerzos de mediación para lograr la apropiación del método por proyectos han dado frutos. Dos normalistas, quienes al término de la presente publicación habrán de iniciar su vida como docentes de educación especial, diseñaron y aplicaron el método por proyectos con el fin de fortalecer las competencias comunicativas así como para favorecer el autoconocimiento y el cuidado del cuerpo.

Las medidas de distanciamiento social para abatir la pandemia global causada por el virus Covid-19 nos han llevado a buscar formas alternativas de celebrar y compartir los aprendizajes y los productos generados. En ese espíritu, algunos de los productos que los docentes realizaron se pueden ver reflejados en los capítulos que configuran esta obra.

REFLEXIONES FINALES

La comprensión o la apropiación de los métodos innovadores para la enseñanza representa un proceso que generalmente encuentra diversas limitaciones antes de llegar a materializarse. Según expertos (Iglesias, Lozano y Roldan, 2018), la innovación en las aulas requiere mejorar los programas de formación continua asegurando que respondan a las motivaciones e intereses del profesorado.

Sólo de esta manera los profesores accederán a nuevos conceptos y nuevas formas de acción para explorarlas y asimilarlas dentro de una comunidad de práctica. En este sentido, consideramos que el hecho de experimentar las cualidades de las metodologías en estudio desde la posición de aprendices, contribuyó a propiciar su apropiación y aplicación en las aulas.

Otra reflexión importante al finalizar el trabajo gira en torno al papel estratégico que representa el hecho de observar lo que hacemos y compartir, hacia el interior del colectivo

que formamos, lo que cada uno de nosotros sabemos, porque esto nos permite construir significados compartidos (respecto de lo qué debemos hacer y respecto de cómo podríamos hacerlo).

Por otro lado, es importante destacar el beneficio que representa abrirnos al diálogo y al intercambio con otros actores educativos a partir de acciones distintas de vinculación (como lo que se hizo con los de la conferencia anual y la Red Solare). El hecho de contrastar con otros actores o instancias lo que sabemos y hacemos, representa la posibilidad de escuchar otras voces reelaborar nuestras concepciones y prácticas desde una perspectiva distinta y renovada.

REFERENCIAS

Antunes, Celso (2007) Un método para la enseñanza básica: el proyecto Argentina. Editorial SB

Carbonell, S. Jaume. (2001) La aventura de Innovar: el cambio en la escuela. Madrid. Morata.

Castellaro, M y Peralta N.S. (2020) Pensar el Conocimiento Escolar desde el Socioconstructivismo. Perfiles Educativos. Vol. 42 (168) DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59439>

Iglesias-Martinez, Marcos Jesus, Lozano-Cabezas, Inés, Roldán-Soler Irene (2018) La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: Un estudio cualitativo en dos centros educativos. Revista Iberoamericana de Educación 77 (1) pp.13-34

Katz, L., Chard, S.C. (2a Ed.) (2000). Engaging Children's Minds: The Project Approach. Canada. Greenwood Publishing Group, Inc

Kolb, D. A. (1984) "Experiential Learning", Englewood Cliffs, NJ. Estados Unidos. Prentice Hall.

Ruíz, Guillermo. (2013) La Teoría De La Experiencia De John Dewey: Significación Histórica y Vigencia en el Debate Teórico Contemporáneo. *Foro de Educación* Vol. 11, (15) 103-124.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. México. SEP.

TRABAJO DOCENTE E INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN UN PREESCOLAR DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

Gabriela Berenice Jiménez Ramirez

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua “Profr. Luis Urías Belderráin”

18-g.jimenez.r@ibycenech.edu.mx

José Alejandro Medrano Ruíz

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua “Profr. Luis Urías Belderráin”

ja.medrano@ibycenech.edu.mx

Liliana Guadalupe Palomo Anchondo

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua “Profr. Luis Urías Belderráin”

l.palomo@ibycenech.edu.mx

Temática general: Práctica docente en materia de equidad e inclusión

Tipo de ponencia: Reporte de investigación

RESUMEN

La presente muestra los resultados del estudio acerca de la percepción que tienen los docentes sobre el trabajo de las inteligencias múltiples en el aula de preescolar y está enfocado a rescatar las experiencias de docentes de un jardín de niños del Estado de Chihuahua. Se presenta la literatura y estudios elaborados hasta el momento con relación al tema en cuestión y retoman diferentes posturas de teóricos como Howard Gardner y Thomas Armstrong, que sirven como sustento para refutar los hallazgos realizados en la presente investigación. Este trabajo es de corte cualitativo con un enfoque fenomenológico hermenéutico, que además es descriptivo y de corte transversal, los sujetos participantes son seis docentes del jardín de niños seleccionado, a quienes se les aplica una entrevista semiestructurada conformada por 15 preguntas y se analiza a través de cinco categorías por medio del programa Atlas ti. Se rescata que cada docente participante implementa diferentes estrategias que de manera inconsciente favorecen el desarrollo de las distintas inteligencias en los alumnos, esto gracias al plan y programa, sin embargo, no se lleva a la práctica de la manera adecuada, debido a que no se les da la misma importancia a todos los campos y áreas.

Palabras clave: Educación preescolar, inteligencias múltiples, trabajo docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad, existe una preparación poco adecuada, acerca del tema de las inteligencias múltiples (Zabater, 2018), lo cual puede deberse a distintos factores, sin embargo, el desconocimiento del tema no solo se ve reflejado en el trabajo realizado por el docente dentro del aula, sino que también tiene un impacto en la formación integral de los alumnos, puesto que la inteligencia y el aprendizaje adquirido por los estudiantes va más allá de un coeficiente intelectual. En esta teoría se realza la diversidad que existe entre las personas para aprender, expresarse o resolver situaciones de conflicto, donde se incluye la variedad en los intereses, capacidades, habilidades y necesidades de todos los estudiantes.

Si bien, durante la formación de cualquier docente se hace conocimiento sobre la existencia de las teorías educativas, dentro de las cuales se aborda el modelo de las inteligencias múltiples, sin embargo, al revisar el plan de estudios 2012 de las escuelas normales, esta teoría no se encuentra como tal, de igual manera, tampoco se encuentra

presente dentro de los planes de estudios de educación básica, debido a esto, solamente se retomaron las concepciones e ideas generales de la misma, lo cual no es suficiente para poder llevarse a la práctica de una manera adecuada. Es así como surge la necesidad de responder a esta problemática, por lo que se plantea la siguiente cuestión como pregunta central de la investigación: ¿Cuál es la percepción que tienen los docentes sobre el trabajo de las inteligencias múltiples en el aula de preescolar?

En este proceso de investigación acerca de la percepción que poseen los docentes sobre el trabajo de las inteligencias múltiples en el aula de la educación preescolar, se requiere la revisión de elementos presentes en ella que fundamenten y den reconocimiento de las características principales de cada una de las inteligencias propuestas, así como también de estrategias e instrumentos que orienten este proceso. Una vez delimitado el objetivo general y la pregunta central del estudio, se plantean además las siguientes interrogantes como aspectos relevantes a rescatar durante la investigación:

- ¿Cuál es la relación de las inteligencias múltiples con la práctica educativa?
- ¿Cuáles son las experiencias que poseen los docentes de preescolar con el trabajo de las inteligencias múltiples?
- ¿Cuáles son las ventajas y/o desventajas que implica trabajar con las inteligencias múltiples en el ámbito educativo?

El objetivo general es explicar la percepción que tienen los docentes sobre el trabajo de las inteligencias múltiples en el aula de preescolar. Aunado se pretende identificar la relación de las inteligencias múltiples con la práctica docente en el preescolar y analizar las implicaciones educativas que conlleva trabajar las inteligencias múltiples en el preescolar al examinar las experiencias de los docentes en el trabajo de las inteligencias múltiples en preescolar.

Justificación

Potenciar el desarrollo de cada niño implica atender la diversidad en cada uno de ellos, representa un verdadero reto para el sistema educativo y sobre todo para los docentes ya que reconocer la existencia de las inteligencias múltiples implica tomar conciencia de el ambiente inclusivo que debe reinar en el aula, La UNEZCO (2005) hace mención de como esta representa una solución para responder a las necesidades de formación al atender las diferencias individuales, el contexto y sus capacidades particulares.

Reconocer la existencia de las inteligencias múltiples es avanzar hacia la formación de espacios inclusivos dentro del sistema educativo. Dejar de limitar el potencial particular del niño y dejar de reproducir modelos tradicionales que desde la familia en ocasiones son fomentados al coartar la libertad y particularidad de cada niño.

En la conciencia de no ser fácil responder a la diversidad del aula los docentes no dejan de buscar soluciones e innovar dentro de sus espacios educativos como es el caso de considerar las inteligencias múltiples para su atención y contar con mayores elementos para personalizar la atención a cada integrante del aula. Gardner, (2011) refiere que las inteligencias múltiples son un marco desde el cual la enseñanza puede verse de manera inclusiva al tener una perspectiva más amplia y variada.

Se espera que los resultados de esta investigación permitan tener un panorama más amplio de la percepción de los docentes y contar con elementos para favorecer el diseño de la implementación del modelo de las inteligencias múltiples. Pensar en esta diversidad conlleva pensar en diseñar un ambiente de aprendizaje que le aporte al desarrollo de sus capacidades y confianza.

MARCO TEÓRICO

Al paso de los años, se atribuyeron diferentes concepciones al término de inteligencia, sin embargo, en 1983, Howard Gardner publicó el libro llamado *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*, en donde establece que todas las personas son diferentes y únicas, por lo tanto, cada uno posee varias capacidades de pensar y aprender (Lanchipa, 2017; Sanabria, 2013; Shannon, 2013). De esta forma, Gardner define que “una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada”. (citado por Ixlaj, 2017, p.34).

Sin embargo, no cualquier habilidad puede considerarse como alguna inteligencia, para ello, establece los siguientes aspectos: el primero es por aislamiento a causa de daño cerebral; el segundo es que existan genios, prodigios e individuos excepcionales en esa área; el tercero es se cuenta con información acerca de su desarrollo y un conjunto de habilidades específicas; el cuarto es poseer una historia y definida evolución; el quinto es que se cuenta con el respaldo de datos psicométricos; el sexto es tener apoyo de estudios psicológicos experimentales; el séptimo que cuente con un conjunto de operaciones para su funcionamiento y aplicación; y por último, que sea susceptible para codificarse por medio de un sistema de símbolos (Armstrong, 2012).

Debido a lo anterior, Gardner considera que no existe una inteligencia que sea única y general, sino que esta es múltiple, las cuales abarcan ocho dimensiones, por lo que identifica la existencia de ocho distintas inteligencias, entre ellas se encuentra la lingüística,

la musical, la lógico matemática, la espacial, la kinestésica corporal, la naturalista, intrapersonal e interpersonal (González, 2014; Mendives, 2018), Además menciona que “los distintos tipos de inteligencia suelen actuar en forma armónica, pero son relativamente autónomos” (Gardner, 1999 citado por Lanchipa, 2017, p.38).

Así mismo, es importante mencionar, que además de establecer que existen diferentes tipos de inteligencia según las habilidades, formas de aprender y pensar de cada persona, indica que las ocho inteligencias están presentes en cada individuo, sin embargo, estas se combinan y desarrollan de manera distinta en cada persona. Por lo tanto, la práctica educativa se puede vincular con la teoría de las inteligencias múltiples, principalmente porque como se ha mencionado anteriormente, los fines de ambas en la educación están dirigidas hacia el desarrollo integral de los estudiantes. Tal como menciona Monteros (2006) es necesario “reconocer las múltiples inteligencias del ser humano, es posible al identificar en la que destaca o la forma como se muestran sus habilidades en un contexto de aprendizaje, relacionado con su potencial intelectual” (citado por Galarza, 2017, p.24).

Gardner (1983) y otros psicólogos de la educación como Bronfenbrenner (1970), Feuerstein (1980 y Perkins (1995) consideran que la inteligencia no es fija desde el nacimiento, sino que se esta se puede desarrollar a raíz de la interacción con diferentes factores tanto biológicos como ambientales a lo largo de la vida de la persona (González, 2014). Por otro lado, Campbell y Campbell (1999), mencionan que “las inteligencias múltiples y las funciones diferentes de un individuo están vinculadas a ciertas partes del cerebro. Esa es la razón en que esta teoría es atractiva para maestros y administradores; les da la confianza que se puede aplicar” (citado por Lanchipa, 2017, p.39 y 40).

La teoría de las inteligencias múltiples “abre las puertas a una amplia variedad de estrategias docentes que se pueden aplicar fácilmente en el aula. En muchos casos, se trata de estrategias que llevan años utilizándose” (Armstrong, 2012, p.76). Al basarse en esta teoría se apuesta por “un nuevo modelo de enseñar y aprender centrado en el alumno y en el desarrollo de habilidades y estrategias de las diferentes inteligencias” (Ramírez y López, 2017, p.4). Al considerar que todas las personas son diferentes Gardner destaca lo siguiente:

Es de suma importancia que reconozcamos y alimentemos todas las inteligencias humanas y todas las combinaciones de inteligencias. Todos somos tan diferentes en parte porque todos poseemos combinaciones distintas de inteligencias. Si reconocemos este hecho, creo que al menos tendremos más posibilidades de enfrentarnos adecuadamente a los numerosos problemas que se nos plantean en esta vida (Gardner, 1987 citado por Armstrong, 2012, p.8).

Para el desarrollo de las distintas inteligencias es importante tener en cuenta que existen dos tipos de experiencias que son las detonantes para favorecer o detener su desenvolvimiento, estas experiencias se dividen en cristalizadoras y paralizantes, las

experiencias cristalizadoras son aquellas que son agradables y estimulantes para la persona, lo que puede encender alguna inteligencia y comenzar su desarrollo. Por otro lado, las experiencias paralizantes son todas las situaciones en las que han prevalecido las inseguridades, miedos, fracasos e incluso humillaciones, lo cual reprime el desarrollo natural de la inteligencia (Armstrong, 2012; Shannon, 2013).

Amaris (2002) indica que acorde a Gardner “Es posible enseñarle a cada chico según su inteligencia, respetando su forma de aprender y dándole la posibilidad de demostrar lo que va comprendiendo” (citado por Galarza, 2017, p.23). De esta manera, “los docentes están inmersos en el proceso de transformar actitudes, reconocer y valorar las capacidades de los estudiantes, si los docentes conocen las diversas inteligencias, entonces, podrán desarrollar de manera eficaz su labor pedagógica, beneficiando al aprendizaje de manera integral” (Ipanaqué, 2012, p.22).

“Es necesario que la práctica docente responda de manera adecuada a los retos que implica ofrecer a todos los alumnos oportunidades de calidad que realmente propicien el desarrollo de todo su potencial para aprender” (SEP, 2017, p.161). Por lo que los docentes “deben buscar la mejor manera de favorecer el desarrollo integral de sus alumnos. No cabe duda de que el hecho de trabajar las inteligencias múltiples puede ser una buena estrategia a la hora de potenciar las capacidades de cada uno” (Nadal, 2014, p.123 y 124).

La Teoría de las Inteligencias Múltiples es una excelente herramienta para la práctica docente, debido a que brinda “la oportunidad de comprender la manera en que su propio estilo de aprendizaje afecta su estilo didáctico en el salón de clases” (Sanabria, 2013, p.42). Que de acuerdo a Shannon (2013) “frecuentemente, las actividades que planeamos para los alumnos están directamente relacionadas con nuestras preferencias a las diferentes inteligencias” (p.24).

Así mismo, el trabajo docente basado en las Inteligencias múltiples está estrechamente vinculado con los principios y fines del currículo de la educación infantil, debido a que el principal objetivo de ambos es el desarrollo integral del niño, lo cual es alcanzable, gracias a que brinda a los profesores la oportunidad de aumentar su repertorio de técnicas, herramientas y estrategias más allá de las que predominan en las aulas. (Armstrong, 2012; González, 2014).

Aunque, así como existen grandes beneficios, al trabajar por medio de las distintas inteligencias múltiples, también representa algunos inconvenientes en cuanto a su aplicación, debido a que significa un reto dentro de la práctica educativa, pues el incorporarlo requiere transformar las estrategias y recursos para abordar los temas, así como cambiar las metodologías de evaluación y organización de manera que abonen a las distintas inteligencias al mismo tiempo (González, 2014).

También, el aplicar dicha teoría en una clase real, supone una gran carga laboral para el docente, puesto que debe de diseñar el mismo tema para ocho tipos distintos de inteligencia. “Esto podría llevar a la idea de separar las aulas por inteligencias, cuando lo que debería de promoverse es que se potencien todas ellas, aunque destaquen solo en una” (Gómez, 2013, p.40).

Sin embargo, lo cierto es que esta teoría ha abierto muchas puertas para la innovación educativa debido a que brinda distintas oportunidades a los estudiantes acorde a las diferencias individuales de cada uno, permite resaltar las diferentes capacidades que poseen, y de igual manera favorece el desarrollo de todas las habilidades correspondientes a las inteligencias múltiples, así como enriquece el trabajo cooperativo e inclusivo y mejora la participación, motivación y autonomía de los alumnos (González, 2014; Ipanaqué, 2012).

METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta investigación se emplea una metodología de corte cualitativa, es decir, “es aquella cuyos métodos, observables, técnicas, estrategias e instrumentos concretos se encuentran en lógica de observar necesariamente de manera subjetiva algún aspecto de la realidad. Su unidad de análisis fundamental es la cualidad (o característica), de ahí su nombre: cualitativa” (Vargas, 2011, p.21). De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2014) “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p.358).

Se desarrolla bajo el enfoque fenomenológico, esta se caracteriza por centrarse en la experiencia personal” (Álvarez-Gayou, 2003, p.85), en donde “su propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (Hernández, et al. 2014, P.493). “Se centra en la interpretación de los "fenómenos" tal y como se le presentan a la persona en su fuero interno” (Vargas, 2011, p.33). Al partir de este enfoque se obtienen las perspectivas de los participantes, sin embargo, “en lugar de generar un modelo a partir de ellas, se explora, describe y comprende lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias con un determinado fenómeno” (Hernández, et al. 2014, p.493).

Además, implica un diseño interpretativo, esto significa que se “estudian las cosas en sus ambientes naturales, intentando darles sentido e interpretando los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan” (Primero, Denzin & Lincoln, 1994 citado

por Creswell, s.f. p.13), la cual es “centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones” (Hernández, et al. 2014, p.9). Por lo tanto, esta investigación asimismo es transversal debido a que se “recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único” (Liu, 2008 y Tucker, 2004 citado por Hernández, et al. 2014, p.154).

Herramientas e instrumentos

Las técnicas e instrumentos de investigación seleccionadas ayudan a recabar los datos necesarios para la realización del estudio, “lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno” (Hernández, et al. 2014, p.396). Por lo que se utiliza la entrevista semiestructurada para obtener la información de los participantes, “una entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito.

Procedimiento

A partir del enfoque y los instrumentos utilizados en la investigación, los datos obtenidos en su gran mayoría están enfocados en “las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos)” (Hernández, et al. 2014, p.8). Para lo cual, es necesaria una transcripción de las entrevistas para su posterior análisis por medio del programa Atlas ti, este es un programa adecuado para el análisis de la información, debido a que ayuda a “segmentar datos en unidades de significado; codificar datos y construir teoría (relacionar conceptos y categorías y temas) ... Realiza conteos y visualiza la relación que el investigador establezca entre las unidades, categorías, temas, memos y documentos primarios” (Hernández, et al. 2014, p.451).

Sujetos o muestra

Este estudio se realiza en el municipio de Chihuahua, Chihuahua; específicamente en el jardín de niños con clave 08EJN0129B, de la zona 33. Es una escuela de organización completa y ofrece su servicio en el turno matutino, por lo tanto, la muestra es homogénea, debido a que “las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares. La delimitación de los sujetos participantes seleccionados para la investigación son seis docentes frente a grupo del jardín de niños seleccionado.

RESULTADO

Al realizar la entrevista a las maestras frente a grupo referentes a sus conocimientos de la teoría de las inteligencias múltiples, se rescataron algunas diferencias y similitudes entre las respuestas, en sus respuestas hacen referencia a que realizan una relación entre las características del grupo y los aprendizajes a trabajar para favorecer la diversidad en la forma de trabajo y estimular las distintas inteligencias múltiples en los alumnos, Con respecto a lo anterior, se puede apreciar, como el trabajo con las inteligencias múltiples está presente en el compromiso que realizan con regularidad las educadoras dentro del aula, esto debido a que los diferentes campos y áreas propician la diversidad en la práctica, sin embargo, al considerar las respuestas obtenidas, en su mayor parte trabajan las distintas inteligencias múltiples de manera inconsciente.

Aunque durante las respuestas obtenidas se hace mención a diferentes aspectos relacionados a los intereses de los niños con base a la observación, e incluso en algunos casos las docentes refieren que ellas implementan el uso de diferentes instrumentos para identificar las inteligencias de cada alumno, por otro lado es relevante ver que, al momento de preguntarles sobre el trabajo con las inteligencias múltiples en su gran mayoría, consideran en las actividades los canales de aprendizaje de los alumnos, de manera que identifican si son auditivos, visuales y kinestésicos.

Las respuestas de las docentes, respaldadas por las aportaciones de Armstrong, nos hacen dar cuenta de que el trabajo con las distintas inteligencias múltiples dentro del ámbito educativo va inmerso de manera inconsciente ya sea por la variedad de materias y trabajos que se pueden llevar a cabo, por lo tanto muchas veces se favorece al desarrollo de las mismas, incluso sin notarlo, sin embargo, resaltaron que para ellas es una parte de suma relevancia en la práctica, puesto que además le brinda al niño la oportunidad de conocer sus habilidades, así como también aquellas actividades que requieren un mayor esfuerzo de su parte, pero aún al tener identificadas aquellas destrezas y áreas de oportunidad, es importante además, potenciar el desarrollo de todas las inteligencias en los alumnos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Sin duda, las seis docentes coincidieron en que existen notables beneficios del trabajo para favorecer las inteligencias múltiples en cada estudiante, sin embargo, uno de los más mencionados es el favorecer el desarrollo integral del niño, donde se tomen en cuenta además sus habilidades, características, necesidades e intereses, en donde además, se puede apreciar la gran relevancia de considerar las características individuales de todos los estudiantes, debido a que por medio del trabajo de las inteligencias múltiples, no solo se identifican sus habilidades o talentos, además cada niño puede aprender a su manera, así como demostrar lo que ha aprendido por medio de sus recursos personales, lo cual a su vez, hace más diversa la práctica educativa.

Si bien, hay maestras que no resaltan alguna desventaja, dentro de las mencionadas se encuentran las dificultades en cuestión de organización y planificación, lo cual es una realidad, debido a que tener una mayor información a trabajar, requiere de una mayor carga laboral, mayores tiempos para planificar, organizar las actividades, revisar bibliografía para que lo aplicado sea acorde a lo solicitado, además en este caso, se trabajan ocho distintas inteligencias, lo cual diversifica más una planeación, que al mismo tiempo requiere de una preparación adecuada para su implementación.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial PAIDÓS Educador. Obtenido de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- Armstrong, T. (2012). *Inteligencias múltiples en el aula*. Barcelona, España: Editorial: PAIDÓS Educación. Obtenido de https://www.academia.edu/42833171/Inteligencias_m%C3%BAltiples_en_el_aula_Gu%C3%ADa_pr%C3%A1ctica_para_educadores_Thomas_Armstrong
- Creswell, J. W. (s.f.). *Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo*. Obtenido de <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>
- Gardner, Howard (2011) *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós
- Galarza Porras, Y. E. (2017). *Inteligencias múltiples y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular del distrito de La Victoria*. Obtenido de <https://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/1550>
- Gómez Muñiz, S. (2013). *La teoría de las Inteligencias Múltiples aplicada a la Enseñanza con Metodología AICLE*. Obtenido de https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/19279/TFM_G%F3mez%20Mu%F1iz,%20Silvia.pdf;jsessionid=08A5D7122DE2960336EB60451D2A8A15?s
- González Buisán, C. (2014). *Las Inteligencias Múltiples en el aula de Educación Infantil*. Obtenido de <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2016/05/Las-Inteligencias-M%C3%BAltiples-en-el-aula-de-Educaci%C3%B3n-Infantil.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. Obtenido de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Ipanaqué Moreno, M. C. (2012). *Inteligencias múltiples percibidas por las docentes de los estudiantes de cinco años de la Red 01 Región Callao*. Obtenido de <https://repositorio.usil.edu.pe/items/763dc154-12a3-41c9-9c0a-6e834f038d71>
- Ixla Cardona, J. D. (2017). *Estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples en los estudiantes de la Carrera Técnico en Procesos Agroindustriales e Ingeniería Agroindustrial, Centro Universitario del Sur (CUNSUR), Universidad de San Carlos de Guatemala*. Obtenido de http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/07/07_2331.pdf
- Lanchipa Aro, A. G. (2017). *Inteligencias múltiples y rendimiento académico en estudiantes de último año del centro de educación alternativa “Benito Juárez”*. Obtenido de <https://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/13319/TG-3992.pdf?sequence=1>
- Mendives Aponte, M. F. (2018). *Inteligencias múltiples y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución*

- Educativa Mariscal Castilla -Colán- 2017. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/28879/Mendives_AMF.pdf?sequence=1
- Nadal Vivas, B. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5446538>
- Ramírez Díaz, Y., & López Fernández, V. (2017). La creatividad, las inteligencias múltiples y el rendimiento escolar a través de las áreas instrumentales en 1° y 2° de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). *Revista Talento, inteligencia y creatividad*, 4(2), 3-14. Obtenido de https://www.cucs.udg.mx/talineng/sites/default/files/adjuntos/04_07/04_La%20creatividad.pdf
- Sanabria Hernández, M. (2013). La teoría de las inteligencias múltiples desde la perspectiva del asesoramiento psicopedagógico en el contexto educativo. *Revista Espiga*, 11(23), 33-50. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5340110>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral*. Ciudad de México. Obtenido de https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Shannon, A. M. (2013). La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de español. Obtenido de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b0aab579-353f-46fa-8ebb-50a61cb2e2f9/2014-bv-15-01aliciamarieshannon-pdf.pdf>
- UNESCO (2005): *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado el 28 de marzo de 2012 de <http://unesco.org/educacion/inclusive>.
- Vargas Beal, X. (2011). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa*. México: Editorial ETXETA. Obtenido de <http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/981/94805617-Xavier-Vargas-B-COMO-HACER-INVESTIGA.pdf>

FORTALECIENDO CULTURAS Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN UN CENTRO ESCOLAR DE EDUCACIÓN BÁSICA

Lic. Abigail Vivian Villarreal

Dr. Marco Antonio Gamboa Robles

Dra. María Julieta Maldonado Figueroa

Escuela Normal Estatal de Especialización

eneesonca1@gmail.com

Línea temática: Práctica docente en materia de equidad e inclusión

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo exponer la influencia que tiene la participación del profesorado, directivos y la comunidad, en relación a la construcción y permanencia de prácticas y políticas a favor de la inclusión y cómo esto incide en el desarrollo de una cultura escolar bajo un enfoque inclusivo.

Asimismo, se describe la vinculación que hay entre la escuela y la sociedad, y cómo sus percepciones y creencias, así como valores sobre la inclusión impactan e inciden en la generación de culturas inclusivas y la atención a la diversidad en las aulas a través de una investigación cualitativa de tipo fenomenológico basada en la aplicación de instrumentos

como la observación, entrevistas encuestas y grupos focales a la población de un centro escolar de educación básica.

Se aborda la problemática que surge a partir de adoptar el enfoque de la inclusión mientras se mantienen prácticas, ideas y actitudes tradicionalistas que chocan con los ideales de las políticas actuales. Destacando como pregunta central ¿De qué manera la escuela y la sociedad se vinculan e inciden en la generación de una cultura inclusiva y la incidencia de las percepciones de los actores en el proceso? Se aborda con un estudio basado en investigación cualitativa en modalidad de estudio fenomenológico. Los resultados en general muestran las percepciones del profesorado para atender a la diversidad, la habilitación con que cuentan para ello, así como la vinculación con la comunidad y su contribución a la inclusión.

Palabras clave: educación inclusiva, práctica docente, atención a la diversidad

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.2 Descripción de la problemática

La educación es un proceso el cual tiene como finalidad el desarrollar las potencialidades del ser humano a lo largo de su vida al igual que sus capacidades, habilidades y conocimientos, haciendo que éste se acerque cada vez más a lo que se cree, es un ciudadano ideal, lo que supone su inserción a la sociedad de una manera activa, en comparación a sus primeros años de vida, permitiendo la transmisión de principios comunes a las nuevas generaciones, conservando y perpetuando los valores de una sociedad, contribuyendo a su plenitud personal favoreciendo su unión social (Humanium, s. f.).

Asimismo, se considera como un derecho universal debido a que ésta se convierte en un medio por el cual, personas que se encuentran en una situación desfavorable o de riesgo, toman como un instrumento de apoyo con el que les es posible la creación y desarrollo de una identidad propia alejada de imposiciones e ideas de agentes externos sobre sus condiciones físicas, económicas, emocionales, culturales, religiosas entre otras, además de

volverse vital para el enriquecimiento económico, social y cultural. Con relación a ello, en la Declaración Universal de Derechos Humanos se proclama en su resolución 217 A (III), artículo 26 que:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (ONU, 1948, p.8)

A la vez, marca que los niveles básicos sean accesibles para todos, así como obligatorios, asegurando la dignidad de las personas sin discriminación.

La relación que se establece entre la escuela y los padres, entre otros agentes que conforman la sociedad dan paso a un ambiente que es capaz de potenciar las posibilidades educativas del sujeto, la cooperación de ambos asegura la persistencia de valores y normas sociales que se consideran necesarios para hacer posible la aceptación y adaptación a nuevos tiempos y a las personas que nacen y crecen en ellos.

Es así como surgen en México acuerdos como la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) como “una respuesta a la lógica de exclusión social y educativa que ha prevalecido durante décadas” (SEP, 2019a, p.4) y que materializa el Acuerdo Educativo Nacional que representa el nuevo artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En cuanto a las reformas hechas en materia educativa en el artículo tercero, estas representan los cambios en cuanto a valores y principios del país (SEP, 2019a), reconocieron que lo que principalmente se marcó como una mejora en la educación, es el que sea gratuita, obligatoria, laica y de calidad como en el año 2013 y anteriores, no era suficiente para el momento y lugar en el cual va a ser aplicado sino que, necesitaba el renovar los enfoques por los que se regía, así como el papel y significados que entraban en juego, como lo son la equidad y el respeto. De ahí surge el que ciertas prácticas y políticas dentro de escuelas tomen un rumbo

distinto al conocido tradicionalmente por los adultos que en su tiempo fueron formados bajo las ideas y cultura que promovieron estos espacios.

Con relación a ello, la misión presentada por la escuela objeto de estudio, concuerda con lo anterior al decretar que dicha institución educativa debe crear las condiciones necesarias para que sea posible el aprendizaje de los alumnos, sumando a esto se señala que lo anterior debe estar fundamentado en la interculturalidad, la equidad y la inclusión, dando a entender que es necesario y vital el construir un espacio agradable en donde haya cabida para ciertos valores como el respeto y la igualdad, así como el mostrar actitudes que favorezcan y promuevan una cultura y prácticas inclusivas más, sin embargo, al observar y convivir dentro del contexto como tal y los diversos actores que lo conforman son visibles ciertas discrepancias entre lo que se establece que quiere lograrse y lo que se está haciendo para conseguirlo.

Una cultura inclusiva necesita de prácticas y políticas las cuales tengan como base valores considerados inclusivos, la aceptación de la diversidad como un elemento enriquecedor y un trabajo multidisciplinar que lo respalde y dé paso a la colaboración del colectivo docente y la comunidad para poder alcanzar el cambio y la mejora.

La escuela objeto de estudio presenta tanto aciertos como fallos al intentar construir una cultura inclusiva los cuales se dan como una consecuencia de distintos factores que abarcan lo metodológico, didáctico y organizativo por parte del profesorado de aula regular y los servicios especiales que, al igual que la comunidad de padres de familia, en parte, presentan ciertas deficiencias en cuanto a la actitud que muestran con respecto a la atención a la diversidad.

En el caso del profesorado, muestra el tener los conocimientos necesarios para poder introducirse en metodologías de trabajo que se rigen bajo un enfoque inclusivo, sin embargo, no están completamente dispuestos a intentar una manera de trabajo con la que están poco familiarizados y de la que no saben el tipo de resultados que este les puede traer y si estos

van a estar acordes a las expectativas que tienen los padres sobre lo que la escuela debe hacer con sus hijos.

En consecuencia de ello, resulta más factible, para varios de este colectivo, seguir con aquella manera de trabajo tradicionalista, la cual se tiene normalizada por la comunidad que forma a la escuela, reforzando la idea de atender a la diversidad de forma individualizada con la justificación de que así es como se obtienen resultados con mayor rapidez, siendo muy común para aquellos casos en donde interfiere alguna condición específica o cuando los conocimientos se están adquiriendo con lentitud.

Por consiguiente, es común que en el centro investigado, surjan este tipo de conflictos en donde se apoya a la idea de la inclusión, pero no por ello se hace un cambio en torno a las prácticas para alcanzarla, por lo que, el construir y desarrollar una cultura inclusiva a través de la escuela se siguen mostrando apoyo a actitudes, prácticas y políticas que en la actualidad se consideran segregadoras, mostrando poca motivación por informarse o inclinándose por el conformismo hacia la situación actual al no verse involucrado directamente o viendo las consecuencias de ello inmediatamente.

PROPÓSITOS DEL ESTUDIO

- Interpretar las percepciones y creencias que los padres de familia, la sociedad en general y el profesorado manifiesta sobre la aceptación de la diversidad e inclusión.
- Explicar el impacto que el capital cultural tiene en la atención educativa de la diversidad desde un enfoque inclusivo.
- Caracterizar la dinámica que la escuela y la sociedad realizan en vinculación o por separado para contribuir en la generación de la cultura inclusiva.
- Describir las prácticas sociales comunes que contribuyen a la inclusión en la escuela.

MARCO TEÓRICO

Concepciones generales de la inclusión

La inclusión surge como un proceso que se conceptualiza como aquello que puede contrarrestar a la exclusión apoyando la idea de que todas las personas, independientemente de sus características, condición, cultura, entre otras diferencias o rasgos, deben recibir una respuesta que esté acorde con sus necesidades para que les sea posible desenvolverse de manera activa y plena dentro de la sociedad, lo cual es reforzado por Blanco (2006), quien dice que dicho término “implica hacer efectivo el derecho de la no discriminación para lograr la plena participación” (p.25). Reconociendo la importancia de que el individuo se desarrolle en grupos y actividades comunes para que, en un futuro, esté presente en la sociedad de la manera en que se espera.

Así pues, la inclusión “ofrece una perspectiva multidimensional de la falta de representación social, la cual plantea un entendimiento más completo de la exclusión y puede por lo tanto informar la implementación de políticas públicas de amplio carácter” (OEA, 2016, p.18) como serían aquellas referentes a grupos vulnerables conocidos como las personas que presentan alguna condición de discapacidad, trastorno, nivel socioeconómico bajo, originarios de etnias o pueblos indígenas, mujeres, niños y niñas, etc.; Chuaqui (2016) considera que dicho concepto se trata de que “reivindique el bienestar y capacidad de tener un rol activo y protagónico para ello de los individuos dentro de los sistemas sociales donde participan como sujetos y actores” (p.181).

Por lo tanto, la inclusión “Constituye una idea transversal que ha de estar presente en todos los ámbitos de la vida social, laboral, familiar. Es una cuestión social que requiere el compromiso y la implicación de toda la comunidad en su totalidad” (Epstein, 2001, Delgado, 2001, García, 2002, Henderson y Mapp, 2002, citados por Darreche, et al, 2010, p.6). Por lo que, ésta habla sobre “el proceso de mejora de las habilidades, oportunidades y dignidad de

las personas desaventajadas sobre la base de su identidad para que tomen parte en la sociedad” (Banco Mundial citado por Sandoval, 2016, p.80).

Dicho de otra manera, se trata de visibilizar a aquellas personas que, por cuestiones externas a ellos, no han podido gozar de igual manera las oportunidades y derechos que se esperan todos ejerzan, para así poder modificar tanto las prácticas, como el entorno físico y las políticas públicas desconociendo “la discriminación, además de procurar satisfacer por todos los medios los requerimientos sociales, económicos, políticos y culturales teniendo como principal fundamento la singularidad y la legitimidad de la diferencia” (Akel, et al, s.f.) y, como señala Sen citado por Cáceres Et. al, (2010) incluir al individuo “no sólo cuando sus ingresos son suficientes sino cuando alcanza el desarrollo pleno de sus capacidades” (p.12). La escuela se concibe como un medio esencial para encaminar a la sociedad a una en donde el concepto de inclusión sea conocido y pueda ser observable mediante las prácticas; al adoptar el concepto de inclusión dentro del sistema educativo amplía el panorama para las instituciones sobre las distintas formas en que pueden llevar a cabo el proceso de aprendizaje y brindar herramientas a los estudiantes para enfrentar el mundo real consiguiendo disminuir la segregación y discriminación que llevan a consecuencias como el abandono escolar y la marginación.

METODOLOGÍA

Tipo de investigación

El tipo de investigación aplicada pertenece a un paradigma cualitativo, a su vez, corresponde a un estudio fenomenológico al ser un tipo de investigación que permite visualizar las experiencias obtenidas por un grupo de individuos ante un fenómeno, buscando el porqué de un actuar o idea ya sea mediante narraciones o por interpretaciones propias.

Asimismo, se parte del supuesto que “los actores sociales como lo serían los docentes, padres de familia y alumnos, tienen una construcción significativa, hablan y son reflexivos al tomar decisiones sobre su situación, convirtiéndose en seres autónomos que no son manipulables o dominados” (Monje, 2011, p.12), y se desarrollan en un contexto natural en donde surgen de manera espontánea necesidades y problemas con los cuales se ven involucrados de manera intencional o no.

Según Monje (2011), este tipo de investigación, está “orientado a establecer promedios a partir del estudio de las características de un gran número de sujetos como lo son la cultura, las políticas, la teoría y las prácticas para que, a partir de esto, sea posible explicar acontecimientos en los que se señalan relaciones de causalidad entre los acontecimientos sociales y después contrastarlas con la realidad objetiva y veraz (p.14).

El objetivo de esta investigación es de tipo interpretativo, descriptivo, debido a que se define y caracteriza primeramente al objeto de estudio, para después llegar a profundidad a conocer las interpretaciones significativas en torno a otros procesos que les rodean, como lo son las personas, el lugar y la vida social que “se desarrollan, haciendo posible comprender la complejidad de sus conductas naturales, situaciones sociales, significados, procesos, patrones y lo que de esto deriva” (Sandín, 2003. p.130).

PARTICIPANTES

La población definida para este trabajo son todos los actores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje y forman parte de la comunidad escolar de una Escuela primaria del noroeste de México, como lo son: el colectivo docente en el cual hay un total de 13 maestros regulares, seis del equipo de la USAER, una muestra de 28 y 19 padres de familia.

3.3 INSTRUMENTOS PARA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Este trabajo hace uso de cuatro tipos de instrumentos para la recolección de información: la observación dentro del centro educativo, en el aula regular y la USAER, mediante la interacción directa e indirecta con el entorno; el grupo focal, aplicado a un grupo selecto de informantes con la finalidad de crear un momento de discusión y reflexión de los sujetos que son parte del objeto de estudio para obtener ciertos datos y, como indica Martínez (2004), “haciendo posible el descubrir aquella estructura de sentido compartida mediante los aportes del grupo mismo” (p.5). Se utilizó además la entrevista semiestructurada basada en el problema, dirigida a los actores que en determinado momento se consideraron más pertinentes como informantes sobre temas específicos, proporcionando un ambiente más natural para permitirle su expresión sin presión o sesgo. También, se adaptaron los cuestionarios de indicadores para maestros, alumnado y familia pertenecientes a la versión en castellano del Índice para la inclusión (Index) de Booth y Ainscow (2000), para presentarlos a manera de encuestas en donde se rescataron aquellos indicadores que mejor se relacionaban con la investigación.

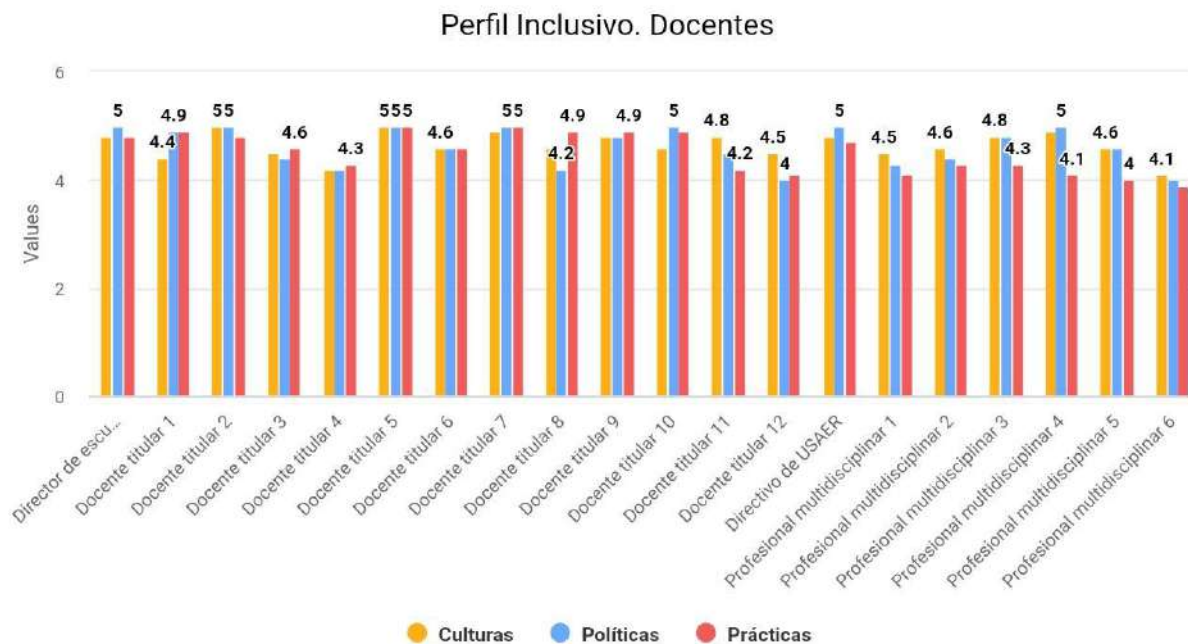
RESULTADOS

Los resultados de este estudio se organizaron en cuatro categorías acordes con las preguntas de la investigación: Percepciones y creencias del profesorado sobre la inclusión y la aceptación a la diversidad, Capital cultural del profesorado para la atención de la diversidad, La presencia y vínculo de la comunidad en el centro educativo y Contribución a la inclusión mediante prácticas sociales y educativas; sin embargo, para efectos de este artículo solamente se presentan los hallazgos de las dos primeras.

Percepciones y creencias del profesorado sobre la inclusión y la aceptación a diversidad

El maestro juega un papel importante dentro del proceso de aprendizaje siendo que es quien crea las condiciones dentro del aula a través de la organización de dicho espacio, el uso de metodologías y estrategias, entre otras herramientas y acciones, para que éste ocurra de la mejor manera y beneficie tanto a los estudiantes como a la forma en que se concibe a sí mismo y al centro en el que trabaja, lo que influye en su trato y relación con otros actores como lo serían compañeros de trabajo, alumnos y padres de familia.

Figura 1. Nivel de inclusión del centro según el personal docente



Fuente: Elaboración propia

Cómo se interpreta en la figura 1, tanto directivos, como docentes regulares y el equipo multidisciplinar conciben a la escuela como un lugar con altos índices en inclusión sobre todo en lo referente a la cultura la cual involucra la cooperación entre la comunidad, la aceptación y trato a la diversidad y la presencia de valores; seguido por las políticas que hacen referencia al enfoque inclusivo, la integración de estudiantes al centro escolar, actividades de desarrollo profesional, y la eliminación de BAP de distintas maneras.

En donde se observa un área de oportunidad en la cual la mayoría del profesorado muestra conocer la situación correspondiente a las prácticas pedagógicas que ejecutan en las aulas. Lo anterior se refleja en las siguientes respuestas obtenidas —Las estrategias específicas es lo que nos da un poquito más de temor al momento de llevarlas a cabo porque no sabemos cómo realizarlas. —Creo que la ignorancia a varios temas, el no conocer la situación del niño, eso produce que haya segregación, exclusión; y sobre las estrategias a incluir en su intervención educativa para que todos lo alumnos aprendan juntos comentan —Ahorita es complicado, con esto de la pandemia, no pueden estar cerca completamente juntos, lo único que pienso que podemos hacer es agarrar actividades para que avancen de manera individual. Shavelson y Stern (1981) citados por Ballesteros (2000) “consideran que los profesores son profesionales que realizan juicios y toman decisiones en un entorno complejo e incierto” (p.13). Algunos de los docentes regulares buscan el apoyo de USAER e intentan cambiar la organización en su aula, la manera de llevar a cabo las actividades y la evaluación de la misma para poder lograr que el alumnado que presenta alguna condición de discapacidad, trastorno, problemas para el aprendizaje, comunicación o conductas puedan obtener aprendizajes significativos, sin embargo, son un grupo considerable los que, al enfrentarse a dificultades o situaciones inesperadas, deciden sostener una postura en la que no pueden hacer mucho por la situación del estudiante por lo que recurren a la aplicación de actividades poco funcionales y/o encomendar una parte considerable de la labor al equipo multidisciplinar

López (2014, p.103) citado por Gonzáles y Triana (2018), indica que, “ante las NEE, la pieza clave es el aire de positividad que debe existir en los profesores, y es necesario que cuestionen sus creencias, prejuicios y la zona de confort en la que desean mantenerse”, por lo que, los docentes al no informarse y en consecuencia tomar medidas superficiales como el trabajar de manera individual con el alumno no resuelve de todo el problema y solo lo posterga.

Acerca de ello, sobre la presencia de alumnos que poseen o no alguna condición de discapacidad, trastorno, dificultades en el aprendizaje, la comunicación o conducta o bien altas competencias siendo una oportunidad de crecimiento en el aula hicieron varios comentarios —Son también retos que debemos sacar adelante, los aprendizajes con estos niños que nos hacen crecer en lo profesional y en lo personal pues es algo a lo que te enfrentas y no lo tenías en mente en algún momento. —Es difícil porque uno utiliza una estrategia y no funciona, y otra y otra hasta que encuentras una que te funciona, y es difícil, pero también te hace crecer como maestro y como persona. —Ayuda a crecer a todos en general, los maestros, los compañeros y los padres en otras partes. —No toda la vida hemos trabajado con todos los trastornos y discapacidades, entonces es apenas una nueva experiencia, se va aprendiendo, es un reforzador porque adquieres conocimiento nuevo.

Los docentes dejan ver que hay apertura para el recibimiento de alumnos con alguna condición dentro del aula, esto debido a que es parte de su rol y sirve para producir nuevas experiencias y conocimientos que pueden serles un referente en el futuro. Esto se considera una ventaja cuando se quieren hacer cambios en las escuelas que lleven a la inclusión la cual es un requisito para ellas en la actualidad.

Al comentar situaciones hipotéticas y sus posibles reacciones, algunos maestros regulares — A lo mejor llega un niño con discapacidad visual, yo no sé braille para darle, ni tampoco se manejar el braille, a lo mejor a la maestra de USAER le puedo preguntar ¿usted sabe manejar el braille? a lo mejor ella sabe, entonces yo en mi salón de clases no; y sobre el prepararse para brindar atención —Solo he tenido una capacitación que le dieron a todos, esa nomás y de ahí lo que la maestra de apoyo me da.

Reconocen que ellos deben hacer lo posible para atender de manera adecuada al alumno y que tienen apoyo por parte de profesionales para lograrlo, pero, para los docentes regulares es difícil aún el generar un interés genuino sobre temas relacionados a cómo trabajar con alumnos que presenten alguna condición de diversidad. Muchos comentan lo difícil que les resulta el encontrar capacitaciones o cursos por motivos de tiempo.

Capital cultural del profesorado para la atención de la diversidad

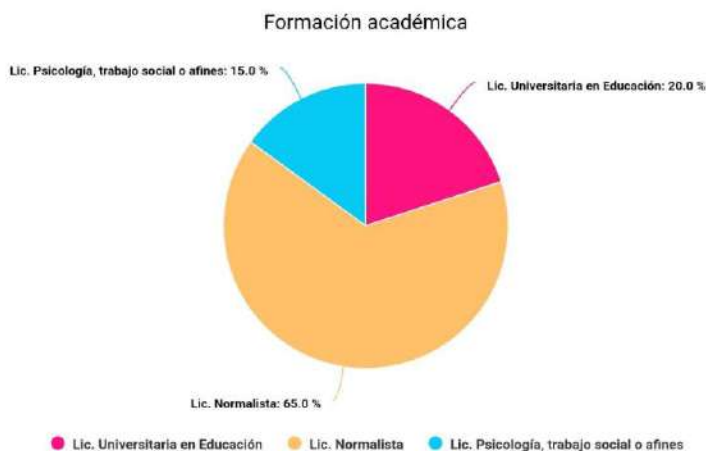
La importancia que se le da a las experiencias generadas en diversos contextos y la interacción con los elementos de este tiene un porqué el cual, en resumidas cuentas es que sirve como un antecedente y referente sobre las acciones, habilidades, conductas y representaciones que tiene una persona y forman parte de sí. “El capital cultural se observa en los bienes materiales de tipo cultural con que los estudiantes cuentan, y a los que puede recurrir para su uso en el espacio escolar” (Colorado, 2009, p.4). Según Hernández (2016), “este no puede ser delegado ni transmitido instantáneamente por el don, la transmisión hereditaria, la compra o el intercambio; está ligado al cuerpo, y por tanto, supone un proceso de incorporación por parte del agente con el objetivo de apropiárselo, de hacerlo suyo” (p.158).

Por lo tanto, la formación inicial que tenga el docente incide de manera directa con la forma en que se va a desenvolver en su práctica dentro del aula educativa, así como las experiencias obtenidas de ella, ya que esto le proporciona información de primera mano sobre la cual basar su toma de decisiones, metodología, así como la manera en que puede reaccionar a diversas situaciones.

La mayoría de los docentes dentro de la escuela observada, como se muestra en la figura 2, 65% (13 personas) de la planta corresponde a egresados de escuelas normales, seguidos de un 35% que tienen carreras universitarias siendo 20% (4) enfocadas a educación y 15% (3) en otras. De ese grupo de normalistas 9 han sido formados con planes y programas vigentes entre los años 80's y 90's los cuales se caracterizan por seguir un tradicionalismo acuñado

por el magisterio, iniciar con contenidos de tipo sociológico, y concentrarse mayormente en lo curricular para la formación.

Figura 2: Formación académica del personal docente



Fuente: Elaboración propia

Aproximadamente de los 20 maestros en total en la institución 13 han pasado por cambios en los planes y programa para educación básica en sus años de servicio lo cual debe indicar que han transformado sus prácticas, políticas y cultura para poder adaptarse a los cambios y poder respetar lo establecido en las leyes y acuerdos nacionales, así como el seguir preparándose para los nuevos retos que impone la educación actual que exige tener enfoque humanista e incluyente el cual dista bastante del que se tenía hace más de 10 años.

Sobre su formación continua, ahora en relación a la inclusión, comentan —Dentro del servicio docente creo que ha sido muy poco. —Conseguimos una capacitación por parte de secretaría, sólo estaban los maestros que iban a tener ese ciclo al alumno, USAER y el director, fue hace 3 años. —Si me remonto un poquito a mi formación como maestra cuando estaba estudiando como normalista, pues es muy poco lo que nos informan acerca de la inclusión.

A excepción de los directivos, el colectivo docente no ha presentado algún curso, diplomado, maestría o doctorado por cuenta propia, y aquellos que han participado en capacitaciones que tratan sobre discapacidad, trastornos, problemas para el aprendizaje, comunicación o

conducta lo han hecho debido a gestión de la escuela y porque es necesario para ofrecer una mejor atención a los alumnos que van a formar o forman parte de su grupo. Esto sucede a pesar de que conocen los beneficios de tomarlas —Logramos ampliar nuestro panorama, pudimos conocer acerca del trastorno porque nosotros conocíamos poco y no teníamos ninguna capacitación acerca de, entonces nos fue de gran ayuda ese para poder hacer algunas actividades con los niños, igual nosotros lo platicamos con los maestros, aunque fuera muy poco.

El no actualizarse constantemente sobre las nuevas tendencias educativas, indagar sobre temas de preocupación relacionados al alumnado diverso por iniciativa propia, o quedarse con suposiciones sobre lo que hay que hacer solo teniendo como base un diagnóstico hecho con única herramienta la observación, son acciones que tienen lugar y resultan preocupantes dentro de la escuela ya que denota falta de motivación y compromiso a favor de la inclusión. Por lo tanto, se seguirán propagando costumbres inadecuadas sobre metodologías y estrategias, así como actitudes de desinterés y desinformación dentro de las escuelas que llevan a la ignorancia y por consecuencia a la exclusión o, en el mejor de los casos, a la integración en el aula que no se considera lo ideal según la Educación Para Todos, las políticas en educación y el Modelo Educativo vigente.

La actualización docente no solo es necesaria para tener mayores conocimientos sobre cómo abordar contenidos de forma innovadora, sino que también lo es porque por medio de esta se pueden dar cambios de panoramas sobre lo que son las NEE, la discapacidad, trastornos, problemas para el aprendizaje, comunicación, conducta, aptitudes sobresalientes, BAP, inclusión entre otras cosas, y obtener una mejor comprensión sobre estas y transformar gradualmente su pedagogía. Sobre esto, Gaitán (2018) menciona que “Cuando el docente esté consciente de dichos cambios en la sociedad y educación, logrará una profesionalización y maduración en la forma de actuar y de ser, ya que, muchas de las veces, se enfocan exclusivamente en tratar contenidos del plan y programas, dejando a un lado, el ser” (s.p.). Es por esto que, el maestro debe ser alguien que se cuestione constantemente sobre sus acciones, actitudes, así como la teoría que conoce y aquello que ha normalizado en la práctica

debido a la convivencia con otros, analizarlo, descubrir sus orígenes, el por qué en su momento parecía lo ideal, cómo es que esto ha cambiado y el cómo puede afectar positiva o negativamente en la comunidad escolar el seguir reproduciéndolo.

CONCLUSIONES

Este estudio permitió el analizar a mayor profundidad de la relación que guardan la sociedad y la escuela con la generación de culturas en esta última, profundizando en las prácticas, actitudes, valores y políticas que impiden o favorecen el desarrollo de un enfoque inclusivo para la atención a la diversidad en las aulas, tomando principalmente a la familia y al colectivo docentes como agentes sobre los cuales recae el papel de orientadores y apoyo para que el alumnado reproduzca y adopte ideas y conductas consideradas positivas hacia distintos individuos independientemente de su situación o condición.

Los resultados arrojados por los distintos instrumentos aplicados, dejaron ver cómo una metodología y creencias tradicionalistas por parte de los docentes logran estancar a la escuela en un estado en donde se cree que ya se tiene establecido un enfoque educativo inclusivo cuando en realidad disfrazan acciones, ideas y conceptos segregadores por integradores, a la vez en que estos últimos los hacen pasar, la mayoría del tiempo por inclusivos siendo que son los que han normalizado, les han funcionado durante la práctica docente y con los que obtienen algún tipo de resultados con los alumnos que presentan alguna discapacidad, trastorno y problemas para el aprendizaje, la comunicación o la conducta. Mientras que, destaca la vinculación con las familias como un área de oportunidad que sigue vigente siendo que la forma en que estos se involucran y la percepción que tienen de la institución no son del todo positivas a consecuencia de no establecer roles y funciones compartidas y una comunicación efectiva que lleve a la confianza.

De tal manera que, las relaciones que hay entre todo el colectivo docente, incluyendo al equipo multidisciplinar, los directivos, y los padres de familia como representantes de una

pequeña parte de la sociedad, suponen un medio, pero a la vez una barrera para el progreso en cuanto a la creación, desarrollo y permanencia de una cultura basada en valores, prácticas y políticas inclusivas que aprecien a la diversidad.

REFERENCIAS

- Akel, S., Bastos, J. & Balóira, K. (s. f.) ¿Qué es la inclusión social? La Inclusión Social como Derecho Humano. <https://sites.google.com/site/g113141dhsocial/home/-que-es-la-inclusion-social>
- Ballesteros, G. (2000). Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria. https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/1299/01.CBG_1de6.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Booth, T. & Ainscow M. (2000). Index for inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos. Traducción al castellano por López, Ana Luisa. Centre for Studies on Inclusive Education. https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf
- Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. Revista Electrónica Sinéctica, (29), pp.19-27. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739003.pdf>
- Castillo, B. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”, 15(2), pp.1-33. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n2/a02v15n2.pdf>

- Chuaqui, J. (2016) El concepto de inclusión social. *Revista de Ciencias Sociales*. (69)
<https://revistas.uv.cl/index.php/rccs/article/view/927/890>
- Colorado, A. (2009). El capital cultural y otros tipos de capital en la definición de las trayectorias escolares universitarias. “Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa”. ISBN 9687542187.
https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1732-F.pdf
- Darreche, U., Fernandez, G. & Goicochea, P. (2010). ¿La educación inclusiva como utopía que nos ayuda a caminar?
https://www.researchgate.net/publication/286928626_La_educacion_inclusiva_como_utopia_que_nos_ayuda_a_caminar
- Gaitán, M. (2018). Importancia de la formación docente en la actualidad. *Nexos*.
<https://educacion.nexos.com.mx/importancia-de-la-formacion-docente-en-la-actualidad>
- González, Y. & Triana, D. (2018) Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://www.redalyc.org/journal/834/83460719002/html/>
- Hernández, J. (2016). Capital cultural y estrategias educativas en hogares periurbanos. Un estudio comparativo en tres localidades del centro de México. *Perfiles Educativos*, 38(154), 154-172. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n154/0185-2698-peredu-38-154-00154.pdf>
- Humanium ONG. (s. f.) Derecho a la Educación. Traducción de Paula Nebot. Humanium.
Derecho a la Educación - Humanium
- Martínez, S. & Liñan, P. (2017). Guía para una Escuela Inclusiva.
http://cresur.edu.mx/cresur/app_guias/guias/4.pdf
- OEA. (2016) Equidad e Inclusión Social: Superando desigualdades hacia sociedades más inclusivas. Editado por Muñoz-Pogossian B. & Barrantes A.
http://www.oas.org/docs/inclusion_social/equidad-e-inclusion-social-entrega-web.pdf

- ONU. (1948). La Declaración Universal de Derechos Humanos.
https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Sandoval, A. (2016). ¿Inclusión en qué? Conceptualizando la inclusión social.
https://www.ehquidad.org/Ficheros/Revista_Ehquidad/ehquidad_5/3_articulo_ehquidad_71_108.pdf
- SEP. (2019). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo Educativo Nacional. México. SEP. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf

LA UNIDAD DE IGUALDAD DE GÉNERO EN LA ENPPFMM: ESTRATEGIA B, SUS PROCESOS ONTOLÓGICO- EPISTÉMICOS EN LA RECONSTRUCCIÓN DE SUS CONCEPTUALIZACIONES EN SUS TRES ÁREAS SUSTANTIVAS

Nachlliery Pérez Soberaniz (Docente investigadora)

Edgar Lima Carro (Docente investigador)

Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca Madera Martínez” de Panotla, Tlaxcala.

Maestría en Innovación en Formación Docente por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Maestría en Docencia y Administración de la Educación Superior por el Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.

nashp_soberaniz@enpfmm.edu.mx

edgarlimacarro@enpfmm.edu.mx

Propuesta de intervención educativa y reporte parcial de investigación.

Línea temática: Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión. Investigaciones y aportaciones sobre las prácticas y experiencias sobre equidad e inclusión en la docencia que se ejerce en las Escuelas Normales.

RESUMEN

El Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal (CONAEN) y la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), en cumplimiento con lo dispuesto en la Ley General de Educación Superior que establece en su artículo 42: “Las instituciones de educación superior, con el apoyo de las autoridades educativas respectivas, en sus ámbitos de competencia, promoverán las medidas necesarias para la prevención y atención de todos los tipos y modalidades de violencia, en específico la de género, así como la protección del bienestar físico, mental y social de sus estudiantes y del personal que laboren en ellas. Dichas medidas se basarán en diagnósticos y estudios de las actividades académicas, escolares y administrativas para lograr una detección y atención oportuna de los factores de riesgo, violencia y discriminación estableciendo protocolos de atención y proporcionando en su caso, servicios de atención y apoyo de trabajo social, médico y psicológico”. Al respecto, la Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca Madera Martínez” de Panotla, Tlaxcala (ENPPFMM) creó su “Unidad de Igualdad de Género” (UIG) donde llevará a cabo cuatro estrategias de intervención para atender estas medidas de inclusión, igualdad y no violencia a través de sus tres áreas sustantivas en la ENPPFMM.

Palabras clave: Construccinismo social, Difusión, Docencia, Investigación e igualdad sustantiva.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Educar o reducir sobre los derechos humanos, la no violencia, la inclusión, el empoderamiento o el significado de lo que es la justicia es una tarea que nos atañe a todos. Por ello, es necesario resaltar la importancia del desarrollo integral del ser humano en materia de derechos humanos, no solo conocer su marco legal que por sí mismas nuestras leyes lo indican, sino que también el poder establecer nuevas perspectivas de reflexión y el análisis profundo de sus conceptualizaciones y poder generar de manera colectiva, la reconstrucción de lo que significan los derechos humanos.

Estas realidades, obliga a las instituciones formadoras de docentes, el poder diseñar diversas estrategias que permitan dar atención a las distintas problemáticas que deriven en torno a los Derechos Humanos a partir de su grado de concreción microsocia (Sánchez, 1993), ya sea individual (estudiante, docente, personal administrativo o personal técnico y de servicio y apoyo a la educación); grupal (estudiantes, docentes, personal administrativo, personal técnico y personal de servicios y de apoyo a la educación) u organizacional e institucional (comunidad normalista en su conjunto).

En la estructura organizacional actual con la que cuenta la ENPPFMM, tiene como cédula fundamental las tres áreas sustantivas: la Docencia, la investigación y la Difusión y extensión educativa. El Área de Docencia, no debe limitarse únicamente a resaltar -como una función específica- el logro de los propósitos y contenidos educativos que señalan cada uno de los programas que componen la malla curricular del Plan de Estudios vigente, o la valoración de los procesos que conforman cada una de sus coordinaciones para tomar decisiones hacia el mejoramiento de las capacidades de sus educandos; también implica que la educación de los derechos humanos y los derechos de la infancia desde la Docencia (Huizar, 2012), donde los docentes en formación inicial no solo adquieren conocimientos sino que construyen el significado de la profesión y elaboran el papel que cumplen frente a sus alumnos y la sociedad mediante el desarrollo de ambientes de aprendizaje que permitan reconstruir las conceptualizaciones sobre estos derechos y crear de manera colectiva una cultura escolar centrada en el reconocimiento de la no violencia, la igualdad de género, la inclusión, la interculturalidad y la justicia social. Esto permitirá atender las bases para que nuestros estudiantes en formación adquieran las capacidades para conducirse de manera ética desde un enfoque de los derechos humanos, bajo dos vertientes: 1) ante la diversidad de situaciones que se presenten en su desarrollo personal y 2) ante la diversidad de situaciones que se presenten en su práctica profesional y poder diseñar estrategias didácticas para fomentar los derechos de la infancia hacia una cultura de paz en beneficio de las niñas y los niños preescolares con base en la perspectiva de género, la sororidad, diálogo constructivo y la búsqueda de acuerdos que permiten la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias.

Por su parte, el Área de Investigación integra un proceso de búsqueda y generación de conocimiento, mediante una actividad compleja, caracterizada por la creatividad del acto, la innovación de ideas, los métodos rigurosos utilizados y la validación y juicio crítico de pares siendo un proceso social que surge en grupos cercanos consolidados o en proceso de formación y se refina en el diálogo y el debate en grupos más amplios dentro de una comunidad educativa (Roa-Mendoza, 2016).

En este sentido, y para educar en la reconstrucción de las conceptualizaciones acerca de los derechos humanos y los derechos de la infancia, la mirada investigadora que debe poseer el futuro docente no solo debe limitarse a ser un simple lector que únicamente estudie el marco legal como simple receptor en el proceso de comunicación sobre los derechos universales, debe necesariamente convertirse en un investigador, tanto en el aula -que es el ámbito natural donde se desarrolla su práctica docente- como en su tránsito por la institución educativa que lo está formando con la finalidad de trascender, bajo una perspectiva filosófica (perspectiva que le ofrece la mirada investigadora) nuevos saberes en la co-construcción de sus conceptualizaciones mediante grupos focales en temas como la inclusión, el empoderamiento o la justicia social y considerarse expresiones genuinas de reflexión y producción de conocimiento acerca de lo que significan los derechos humanos y los derechos de la infancia.

Finalmente, esta fusión tripartida la complementa el Área de Difusión y Extensión Educativa, cuya proyección social o extensión, no debe limitarse solo a organizar los procesos de comunicación, la logística de eventos o difundir en redes sociales lo realizado o acontecido; también implica el desarrollo de procesos continuos de interacción e integración con los agentes sociales y comunitarios, sean locales, estatales, nacionales o internacionales y con ello establecer los vínculos necesarios para atender sus principales problemas, como es el caso de los derechos humanos tales como la violencia de género, la desigualdad, la exclusión o el desempoderamiento y participar en la formulación y construcción de políticas públicas para contribuir en la transformación de la sociedad en una perspectiva de democratización y equidad social, regional, política y cultural.

Pregunta de investigación: ¿Cómo integrar las tres áreas sustantivas Docencia, Investigación, Difusión y Extensión Educativa, en el desarrollo y operación de la UIG de la

ENPPFMM y llevar a cabo los establecido en el Art. 42 de la Ley General de Educación Superior?

Premisa de investigación: Mediante el diseño de un Proyecto de Intervención para sus tres áreas sustantivas constituido por **cuatro estrategias (A, B, C y D)** sobre los procesos de acción y resultados de la UIG en la ENPPFMM.

Objetivo: Promover en la institución formadora de docentes a través de su UIG, las estrategias necesarias para la prevención y atención de todos los tipos y modalidades de violencia, en específico la de género, así como la protección del bienestar físico, mental y social de sus estudiantes y del personal que laboren en ellas mediante sus tres áreas sustantivas: la Docencia, la Investigación y la Difusión y Extensión educativa”.

Estrategia A (reporte parcial): Creación de la UIG de la ENPPFMM en la comunidad de Panotla, Tlaxcala; dar a conocer el marco legal en el que se sustenta su ámbito de actuación en materia de Derechos Humanos; la organización de quienes integran a la misma, así como la realización de las primeras actividades en materia de derechos humanos: la no violencia contra la mujer y el día internacional de la mujer. Dichas acciones se llevaron a cabo para su Difusión y Extensión Educativa en la comunidad normalista.

Proceso de acción de la estrategia A: fue mediante dos actividades realizadas con la comunidad normalista:

- 1) La Difusión y Extensión Educativa de manera formal realizada el pasado 25 de noviembre del 2021 de la comunidad normalista sobre la creación de su “Unidad de Igualdad de Género”, la conformación de sus integrantes (un docente responsable de coordinar dicha unidad; un docente auxiliar en la coordinación; un psicólogo para la prevención y atención de todos los tipos y modalidades de violencia, en específico la de género; una trabajadora administrativa; una trabajadora de servicio y apoyo a la educación) así como de dos estudiantes normalistas (mujer y hombre); quienes se dieron a la tarea de diseñar y llevar a cabo una serie de actividades relacionadas con

la cero violencia dentro del marco del Día internacional de la Eliminación de la violencia contra la Mujer.

Al colocar el distintivo simbólico (moño color naranja) en la Escuela Normal Preescolar por las autoridades educativas de la misma institución, se organizó un ciclo de conversaciones acerca de la no violencia contra la mujer y que se llevó a cabo con estudiantes del tercer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, grupos A, B y C del ciclo escolar 2021-022 con una totalidad de 78 estudiantes que de manera presencial y considerando todas las medidas de sana distancia y retorno seguro a la educación superior, se integraron en mesas de trabajo para reflexionar y analizar las siguientes interrogantes: ¿cómo se vive la violencia de género en la Escuela Normal Preescolar?; ¿cómo prevenir y atender la violencia de género en la Escuela normal Preescolar?; ¿de qué manera se pueden realizar la creación de espacios libres de violencia?; ¿cómo desarrollar políticas institucionales y creación de proyectos en igualdad de género para su educación.?

La concreción de estas reflexiones, se plasmaron en la construcción de un pronunciamiento realizado en la Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca Madera Martínez” que se darán a conocer de esta Actividad 1 en el apartado de Resultados.

- 2) La conmemoración del Día Internacional de la Mujer que fue realizada el pasado 8 de marzo del 2022, y en la que la Unidad de Igualdad de Género desarrollo vínculos de colaboración con otras Instituciones u organismos participantes. En este sentido, la comunidad normalista presenció la conferencia “Mente indomable”, el cual derivó del vínculo que se gestionó con un promotor de los Derechos Humanos e nuestra entidad federal.

ESTRATEGIA B: LOS PROCESOS ONTOLÓGICO -EPISTÉMICOS EN LA RECONSTRUCCIÓN DE SUS CONCEPTUALIZACIONES

Para la Estrategia B (que es el tema de esta investigación,) para llevar a cabo sus procesos ontológico-epistémicos mediante la investigación, desarrollar la reconstrucción de conceptualizaciones acerca de lo que significa “la naturaleza del ser” ante los Derechos Humanos; es decir, como interpretamos de manera subjetiva y compleja los conceptos de igualdad, inclusión, empoderamiento y justicia entre otros con la finalidad de fortalecer, en el caso de sus estudiantes, su capacidad de conducirse de manera ética, desde un enfoque de derechos humanos y derechos de la infancia, ante la diversidad de situaciones que se presentan en su desarrollo profesional y en la práctica profesional.

MARCO TEÓRICO PARA LA ESTRATEGIA B

La Cosmovisión

La importancia de lo humano está constituido por su cosmovisión cultural del espíritu; es decir, que el concepto de cosmovisión debemos entenderla como el resultado del proceso dinámico de interacción del ser humano con su ambiente social, cultural, espiritual y ecológico (Zanga, 2018) como parte integrante de su comunidad y poder reconstruir -por ejemplo- el respeto a la diversidad, la igualdad o la libertad; por tanto, el ser humano puede al mismo tiempo, propiciar la inclusión de otras cosmovisiones (reconociendo lo humano como una razón natural) y con ello mostrar una radiografía sobre los conocimientos que posee el ser en su búsqueda de considerarse como un ente igualitario, solidario, con ciertos

saberes tradicionales o populares que derivan de su propia cosmovisión para reflexionar acerca de su existencia.

Este reconocimiento de lo humano a través de diversas cosmovisiones, históricamente se ha gestado en buscar cuales son las verdaderas razones sobre lo que significa el concepto de “lo humano” ante este basto mundo, y para poder llegar a esa conceptualización de lo que significa “el ser humano”, implica nuevas formas de interacción y comunicación entre los integrantes de una comunidad.

Desde su propia cosmovisión, el resto de la humanidad (que no forma parte de esta élite aristocrática y que no participó en la construcción de esta Declaración Universal de los Derechos Humanos) puede ejercer durante el devenir de su existencia lo que se conoce como su “voluntad de poder”, (Feinmann, 2012) es decir, el poder de rediscutir lo que implican los derechos humanos, rediscutir estas declaraciones universales; sin embargo surgen las siguientes interrogantes: ¿cómo hacer valer por parte del ser humano esta voluntad de poder para ejercer sus propios derechos? ¿en qué momento adquiere esa voluntad de poder? Las respuestas las buscaremos en las siguientes perspectivas filosóficas.

EL EXISTENCIALISMO ALEMÁN DE MARTÍN HEIDEGGER Y EL EXISTENCIALISMO FRANCÉS DE EMMANUEL LEVINAS

Martín Heidegger fue un filósofo alemán, considerado el pensador y filósofo alemán más importante del siglo XX. Una de sus obras más importantes es la que se conoce como Ser y tiempo, donde aborda la cuestión del ser: ¿Qué significa que un ente sea? ¿Qué un ente exista?

Desde la perspectiva filosófica de Martín Heidegger (Feinmann, 2010), debemos considerar que el ser humano, en el momento en que viene al mundo, que existe en el mundo, es lo que se conoce como el DASEIN, es decir, es el ser-ahí, es el “ser humano que está-ahí, en el

mundo”, es un ser existencial cuyo Rostro humano (Jaramillo y Aguirre, 2010:9) forma parte de una realidad o de diversas realidades.

Precisamente, en este punto en el que se refiere a que “el ser humano es un ser existencial constituida por un Rostro”, abordaremos la perspectiva filosófica del lituano-francés Emmanuel Levinas para explicar que significa Rostro. Según Levinas, citado por Jaramillo y Aguirre (2010), cuando nos referimos a la palabra Rostro, es aquel ser-ahí que se revela de manera libre, que se muestra tal y como es al expresarse desde su interioridad; es por consiguiente lo que es: su verdadera humanidad. Este Rostro, forma parte de una Totalidad (Jaramillo y Aguirre, 2010:7) Totalidad que es definida como un conjunto de diversas realidades socioculturales e históricas, y en la que estos diversos Rostros interactúan entre sí bajo una mirada común, mirada que trata de encontrar el significado de lo que entendemos por justicia, por igualdad o por el significado de lo que entendemos por derechos humanos; este Rostro o ser-ahí, por el solo hecho de existir a partir del momento en que nace al mundo y es eyectado a él, adquiere de manera inalienable el ser parte de una cosmovisión y al mismo tiempo el de hacer valer su “voluntad de poder” rediscutir entre diversos Rostros o cosmovisiones dentro de una Totalidad o comunidad social y cultural, el derecho a la educación, que significa la igualdad, la inclusión, la justicia como derecho humano.

Por lo tanto, para la igualdad entre mujeres y hombres, bajo este enfoque filosófico de Heidegger y Levinas, El DASEIN, el ser-ahí es aplicable tanto para la mujer como para el hombre, lo que significa que ambos géneros o Rostros conforman de manera conjunta lo que se conoce como la realidad humana o Totalidad humana. Esta realidad humana definida por Heidegger (mujeres y hombres), tiene la posibilidad de establecer sus relaciones con el mundo, es decir, de poder interactuar con la Totalidad del mundo la reconstrucción de conceptos tales como la justicia, la igualdad, la inclusión, la libertad, el derecho a la vida, a la libertad de imprenta, al credo, a la alimentación, entre otros.

De esta forma, la realidad humana (mujer y hombre) desde el punto de vista legal, forma parte importante en la **Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres** (Congreso, 2022), el cual define a la “igualdad sustantiva” (mujer y hombre o realidad humana) como el

acceso **al mismo trato y oportunidades** para el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales.

METODOLOGÍA

Para abordar la Estrategia B en relación a lo ontológico (estudio del ser) y lo epistémico (como adquiere su conocimiento) (Alfonzo, “2022) se utilizará el método Hermenéutico (Morella et al., 2006) el cual consiste en una actividad interpretativa subjetiva y compleja que realizará el DASEIN (el ser-humano que está-ahí, trátase del Rostro de un estudiante, un docente, personal administrativo, técnico o personal de servicio y de apoyo a la educación) con la finalidad de analizar su interpretación acerca del texto oral (ponencias, conferencias o videos relacionados con la inclusión, la igualdad de género, la violencia en la mujer) o del texto escrito (documentos sobre el marco legal en materia de derechos humanos: leyes, declaraciones, pronunciamientos entre otros) sobre aquellas conceptualizaciones de lo que significa los derechos humanos. Dichas conceptualizaciones, se realizarán mediante una postura construccionista (Gergen y Gergen, 2011) ya que el construccionismo social que derive de la Totalidad de los Rostros o del colectivo estudiantil, docente o la comunidad normalista en su conjunto, partirán de la creación de significados acerca de la inclusión, la igualdad de género, la violencia en la mujer, la justicia, el empoderamiento o los derechos humanos mediante el trabajo colaborativo entre sus participantes.

Para este proceso dialéctico, la técnica e instrumentos que se utilizarán, se realizarán bajo dos vertientes:

1. La observación participante (Taylor y Bogdan, 2002) a través de un foro presencial (Buil et al., 2012), cuya interacción social generará el análisis sobre la reconstrucción de conceptualizaciones mediante una comunicación reflexiva acerca de los derechos

humanos por los participantes. Para ello, se realizarán notas de campo o grabaciones sobre estas interpretaciones.

2. La creación de Grupos focales el cual será un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de la comunidad normalista en materia de derechos humanos, explorando sus conocimientos y la experiencia en un ambiente de interacción colectivista (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013), provocando auto explicaciones hacia la interpretación de los conceptos que integran a los derechos humanos, sus principios, leyes, decretos y/o pronunciamientos.

RESULTADOS

Para la Estrategia A (reporte parcial) sobre la Creación de la UIG de la ENPPFMMM en la comunidad de Panotla, Tlaxcala; en su Actividad 1 sobre la construcción del pronunciamiento dentro del marco de la conmemoración del día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer, se integraron las siguientes acciones: promover las medidas necesarias para la prevención y atención de todos los tipos y modalidades de violencia, trátase de etiquetas despectivas, violencia verbal, violencia de género, violencia simbólica, exclusión en actividades de carácter académico, acoso, el establecimiento de un buzón de comentarios para canalizar ante las instancias correspondientes la protección del bienestar físico, mental y social de sus estudiantes y del personal que laboren en ellas.

También, es necesario implementar: ciclos de lecturas; cine clubes; campañas de sensibilización; intervención en redes socio digitales; ciclos de conferencias; realización de murales y otros que la comunidad normalista determine para realizarlo en lo inmediato y poderse llevar a cabo en los siguientes 365 días. Finalmente, cada mesa dio a conocer mediante un cartel en papel kraft sus conclusiones, los cuales se distribuyeron en toda la comunidad normalista para su Difusión y Extensión Educativa.

Para su Actividad 2, sobre la conmemoración del Día Internacional de la Mujer, realizada el pasado 8 de marzo del 2022, y en la que la UIG, al desarrollar vínculos de colaboración con otros organismos participantes, como el caso de la conferencia “Mente indomable” con un promotor de los Derechos Humanos e nuestra entidad, se propició de manera colectiva hacia la reflexión y el análisis sobre las condiciones del desarrollo humano e igualdad de oportunidades para obtener una mejor calidad de vida en la sociedad, con acceso a la cultura y a la educación y así mismo, el de coordinar la sensibilización, formación, capacitación y profesionalización del personal docente, administrativo, técnico y de servicio y de apoyo a la educación en materia de género, derechos humanos e igualdad sustantiva.

Para la Estrategia B que se refiere a los procesos ontológico-epistémicos en la reconstrucción de sus conceptualizaciones, sus resultados se verán reflejados durante las próximas semanas, ya que la interacción colectiva generada por el diálogo y la discusión propiciará el desarrollo de capacidades con un enfoque sobre los derechos humanos, la inclusión, la igualdad de género y la no violencia en todas sus manifestaciones y poder redireccionar sus orientaciones en la reconstrucción de sus conceptualizaciones.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como entes que formamos parte de una realidad humana, rediscutir lo que significan los derechos humanos, nos da la posibilidad de definir cuáles son nuestras conceptualizaciones acerca de lo que es la justicia, la dignidad, la igualdad de género, la libertad, el Derecho a la Educación, el Derecho a la Salud, a la alimentación, a la libertad de imprenta y de credo de manera colectiva.

La creación de una Unidad de Igualdad de Género en una institución formadora de docentes, no solo tiene la función de analizar el marco legal en beneficio de su comunidad o el de contar con un proceso que canalice casos específicos que requieran la orientación y el acompañamiento hacia la búsqueda de soluciones ante actos de injusticia como la exclusión, la desigualdad, el desempoderamiento o la violencia en todas sus facetas; también es importante señalar, que sus integrantes que formarán parte de esta Unidad, necesariamente aborden la parte epistémica de los derechos humanos desde una perspectiva filosófica.

Los Derechos Humanos, al abordarlos desde una perspectiva filosófica, nos dan la pauta inicial de poder reconocer, como nuestra realidad humana posee una “voluntad de poder”; es decir, la voluntad de poder reconstruir o de co-construir en forma colectiva, diversas conceptualizaciones en torno a lo que conocemos como derechos humanos, donde cada Rostro, DASEIN o ser-ahí que constituyen la Unidad de Igualdad de Género, a través de su propia cosmovisión sociocultural e histórica podrán manifestar y dialogar el significado de lo que es la justicia, la libertad o la igualdad dentro de una comunalidad a la que pertenece.

Por otra parte, en la ENPPFMM la Docencia, la Investigación y la Difusión y Extensión Educativa, que son consideradas como las funciones sustantivas de la educación superior, guardan una estrecha relación hacia el desarrollo de diversos procesos de enseñanza-aprendizaje en materia de derechos humanos; esto es con la finalidad de poder alcanzar el logro de los rasgos del perfil de egreso de sus educandos a través de la generación y aplicación de nuevos conocimientos y con ello, poder promover las diversas capacidades

humanas, éticas, artísticas y culturales de la comunidad normalista sobre lo que significan la inclusión, la igualdad de género, el empoderamiento, la justicia o los Derechos Humanos. Por lo tanto, estas tres áreas sustantivas son indisociables, una contribuye y/o reconstruye a la otra y viceversa. En este orden de ideas, llevar a cabo la educación de los derechos humanos en nuestra institución formadora de docentes, requiere de estas tres áreas sustantivas para impulsar y promover la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres a través de un proyecto de intervención y contribuir en la prevención desde la educación.

REFERENCIAS

Alfonzo, I. (2022). Ontología y Epistemología. Taller Planos del Cocimiento en la Investigación Educativa. En Jornada Académica 2022/A. Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR) Chiapas.

Buil, I., Hernández, B., Sesé, F. & Urquizu, P. (2012). Los foros de discusión como herramienta para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Los foros de discusión y sus beneficios en la docencia virtual: recomendaciones para un uso eficiente. Innovar, Revista de ciencias administrativas y sociales, vol. 22, núm. 43. Universidad Nacional de Colombia. Colombia.

DOF, (2021). Capítulo 1. De las acciones para el ejercicio del derecho a la educación superior, Art. 42. En Ley General de Educación Superior. México

Feinmann, José Pablo (22 de junio de 2010) Re: Heidegger, Ser y Tiempo. [Comentario sobre video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Y7T32k64>

Feinmann, José Pablo (10 de enero de 2012) Re: Nietzsche: vida y voluntad de poder. [Comentario sobre video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=nPi6sU3K5eo>

- Gergen, K. y Gergen M. (2011). El impacto de la construcción social. En Reflexiones sobre la construcción social. Ed. Paidós. España.
- Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013). La técnica de los grupos focales. En Investigación en Educación Médica. Vol. 2, núm. 5 Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- H. Congreso de la Unión (2022). Igualdad sustantiva. En Ley para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. Capítulo Primero. Disposiciones Generales. Artículo 5, fracción V. Diario Oficial de la Federación. México.
- Huízar, A. (2012). El estudio de los significados de la docencia sobre la docencia: algunas perspectivas teóricas y metodológicas. La conveniencia de estudiar los significados sobre la docencia de estudiantes normalistas en sus prácticas profesionales. En Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP, vol. 5. No. 2. Colombia.
- Jaramillo, G. y Juan Carlos Aguirre (2010) La separación de las Ciencias Sociales del discurso de la Modernidad: infinitud y verdad. En Levinas y las Ciencias Sociales: fundamentos epistémicos desde la alteridad. Revista Folios no. 31, Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. ISSN: 0123-4870. Pp. 4-12.
- Morella, A., & Calles, J. & Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica. Una actividad interpretativa. En Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol. 7, núm. 2, pp.171-181.
- Roa-Mendoza, C.P. (2016) Investigación en Modo 3: Una alternativa para la articulación investigación e intervención en educación superior. En Revista Científica Guillermo de Ockham, vol. 14, núm. 2. Colombia.

Sánchez, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la Educación. En Perfiles Educativos del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. UNAM. no. 61, pp. 64-78

Taylor y Bogdan (2002). La observación participante en el campo. En Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Ed. Paidós. España.

Zanga, J. (2018) Impacto de la cosmovisión, a la cultura y la experiencia personal sobre la interpretación de la biblia. Apuntes Universitarios. Revista de Investigación, vol. 8, núm. 2, pp.21-30.

LA VIOLENCIA POLÍTICA EN LAS NORMALES: SUPUESTOS SOBRE LA IMPOSICIÓN COERCITIVA E INSTITUCIONAL

Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez

Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 171, Morelos

Doctor en educación, UAEM-ICE

Investigador del SNI (Candidato a Investigador)

gusen68@hotmail.com

Reporte final de investigación

Línea temática: Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión

RESUMEN

La ponencia visibiliza parte de la investigación sobre el uso teórico de la violencia en las normales mexicanas fundamentalmente en docentes y estudiantes a partir de la elaboración del estado de la cuestión⁴³. La violencia comienza a desarrollarse en los congresos de investigación educativa en México de manera especial en COMIE; aunque el trato violento y la disciplina escolar forman parte de la escolarización formal y son prácticas constantes en las instituciones formadoras normalistas según indican Ducoing (2021) y Furlán y Ochoa (2020). La investigación analiza un corpus de 45 ponencias a fin de establecer un primer acercamiento a la violencia investigada en las normales mexicanas usando el procedimiento indicado por Yu Xiao y María Watson (2017). Las principales conclusiones y hallazgos apuntan a fortalecer la teoría sobre la violencia escolar; continuar su indagación en la vida institucional y reconocer su impacto en la diversidad social, política y cultural.

PROBLEMA

La violencia en las instituciones formadoras de docentes, se entiende como la imposición política; el mandato restrictivo de una de las partes sobre las otras en el gobierno hacia los directores (as), maestros(as) y líderes escolares (Aróstegui, 1994 y Enriquez, 2002). La problemática sobre el uso de la teoría, se interpreta desde dos aristas. La primera muestra las violencias en la institución y las formas en que condicionan la participación política. La segunda como herramienta de comprensión y crítica de la realidad social y política a través de las investigaciones desarrolladas.

⁴³ La ponencia surge del capítulo Análisis de los Usos de la Teoría en Investigaciones sobre Violencia Escolar (2012 -2021), coordinado por el Dr. Raúl Enrique Anzaldúa Arce de la UPN-ajusco como una parte del libro coordinado por Furlán y Spitzer sobre Convivencia, Disciplina y Violencia Escolar del 2012 al 2021.

La violencia en la institución evidencia la incapacidad de sus actores en la solución de los conflictos. Las violencias van desde el despojo, el negocio de las drogas, los secuestros hasta su forma más cruenta en asesinatos. La violencia en la vida escolar se expresa en burlas, discriminación, exclusión y golpes fortuitos o constantes coloreando la realidad de las normales y su incapacidad al tomar decisiones sobre su propia dirección.

Las violencias se recrudecen en la vulnerabilización social y la subalternidad de la mayor parte de la población que asiste a estas instituciones e impiden su participación política plena. La violencia política en la institución formadora; se acentúa en la identidad profesional violentada narrada por los futuros docentes; convertidos en actores secundarios en la toma de decisiones políticas. Las violencias hacia los docentes y estudiantes forman la subjetivación escolar alterando su participación política.

El empleo de la teoría sobre la violencia escolar en las normales es un referente esencial en la elaboración del conocimiento científico sobre una parte de la realidad institucional y un elemento básico a fin de tener una comprensión más clara de la misma. El conocimiento especializado elaborado por las comunidades científicas a partir de las reflexiones críticas constantes permite una ruptura epistemológica con el conocimiento sensible o con las ideas evidentes sobre la realidad, en este caso, las violencias en las normales y las causas que las originan desde un cuestionamiento a su contenido esencial (Bourdieu, Chamboredom y Passeron, 2000).

El uso de la teoría va de lo normativa (apegada al lineamiento académico), descriptivo (características generales del objeto investigado), dialógico (conversación con el objeto de investigación) hasta lo propositivo (propuesta de cambio y modificación) además de la filiación del uso de este conocimiento desde un paradigma, programa de investigación, comunidad científica, disciplina o disciplinas que lo sostienen (Buenfil-Burgos, 2006).

MARCO TEÓRICO

La teoría entretiene los conceptos sobre la realidad estudiada en un sistema organizado y coherente a fin de dar cuenta de esta. La teoría se organiza en un sistema conceptual abierto tanto en sus acepciones, en sus transformaciones como en la creación y recreación de nuevos conceptos (Castro, Castro y Morales, 2005 y Bachelard, 2000). La teoría se reconstruye continuamente en función del avance de las investigaciones y la confrontación de estas con los estudios empíricos y/o en la reflexión epistemológica (Braunstein et. al, 1991).

La teoría, en esta investigación, asume un carácter crítico al identificar, describir, comprobar, analizar y distinguir los intereses ideológico-políticos sostenidos sobre el objeto de investigación; expresa Horkheimer (2003): “Cada parte de la teoría supone crítica y la lucha contra lo establecido, dentro de la línea trazada por ella misma” (p.261). La teoría crítica es una racionalidad que se apoya de las teorías anteriores; pero, decide sobre sus resultados desde su interés social y político.

Las investigaciones se enmarcan en las normas y convenciones establecidas por la ciencia dentro de cada área o disciplina científica (Kuhn, 2000). Los productos científicos se ubican en las tradiciones formativas y en las formas dominantes de fabricación de la investigación. La investigación se coloca social y políticamente de acuerdo con la pertenencia a instituciones, redes, comunidades y prácticas investigativas (Castells y De Ípola, 1984). La investigación se hace palpable al seguir las normas científicas de las comunidades académicas por medio de reportes y publicaciones. Las normas y cultura científica indican los modos de apropiación, decibilidad, conservación y difusión del saber usado en la elaboración de los productos científicos (Foucault, 1991).

El uso académico de la teoría en investigación educativa siguiendo a Buenfil (2006) parte de cinco empleos: normativo, descriptivo, crítico, propositivo. El normativo menciona alguna noción o concepto tratando de cumplir con los requisitos formales. El descriptivo las nociones o conceptos, se emplean al definir o describir el fenómeno estudiado. El dialógico

utiliza los conceptos empleados en una conversación con otros planteamientos u otros autores. El crítico cuestiona y/o debate con los conceptos o nociones investigados. En el propositivo se formulan nociones, conceptos o concepciones alternativas teóricas de elaboración propia a fin de proponer una nueva comprensión y/o explicación de los aspectos estudiados. Además de los usos se establecieron los niveles del manejo epistemológico (comprensión y explicación de la teoría), académico (uso de la teoría en la investigación educativa) y filiación (enfoque teórico-metodológico determinado por el propio autor o identificado en el paradigma, programa de investigación, comunidad científica de pertenecía, disciplina o la disciplinas desde donde investiga).

METODOLOGÍA

Para la revisión de las publicaciones se tomó como referencia el procedimiento propuesto por Yu Xiao y María Watson (2017): criterios de inclusión, identificación de investigaciones, evaluación de los trabajos, análisis de datos y textual, revisión y síntesis de información, análisis descriptivo, finalmente, síntesis temática e interpretativa crítica.

Criterios de inclusión, se revisaron ponencias de investigaciones sobre violencia escolar en la educación normal en México durante el periodo 2012- 2021 en Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN) y Congreso del Consejo Mexicano de Ciencias Sociales (COMECSO). Identificación de la literatura sobre violencia en las normales en las bases de datos: EBSCO, IRESE, Google Académico y los repositorios SCIELO y REDALYC.

Evaluación y selección de los trabajos de acuerdo con su pertinencia para el estudio de aquellos que aportaran elementos sobre el uso de la teoría de la violencia escolar en las normales mexicanas. Se delimito el trabajo a un total de 46 ponencias de COMIE, CONISEN y COMECSO.

El análisis de datos. Se construyeron categorías de análisis a partir de la revisión de las publicaciones seleccionadas, del análisis colectivo con otros compañeros del equipo de trabajo, la reflexión crítica sobre las investigaciones estudiadas y la triangulación con especialistas de cada sub-área del área de violencia escolar.

Revisión y análisis textual. Se recurrió a los planteamientos de Teun Van Dijk sobre el Análisis Crítico del Discurso (1999) y la Teoría Crítica de Max Horkheimer (2003). El análisis del discurso científico de las investigaciones realizadas partió de las prácticas académicas y la teoría situándolo sociopolíticamente (Van Dijk, 1999).

Revisión y síntesis de la narrativa textual. Se emplearon fichas de resumen de los trabajos analizados, para elaborar cuadros donde se concentró la información de acuerdo a las categorías establecidas para su análisis. Análisis descriptivo de la información de los cuadros de concentración.

Síntesis temática sobre el análisis del contenido de la información recabada en cada categoría. Síntesis interpretativa crítica de las teorías utilizadas en las publicaciones analizadas tomando en cuenta las condiciones epistemológicas, académicas y de filiación además de los modos en que el discurso científico reproduce el dominio social y político (Van Dijk, 1999).

RESULTADOS

Epistémico

El manejo de la teoría permite indicar tres aspectos relevantes. En primer lugar, las ponencias tienen un carácter referencial; es decir, 39 de las ponencias (58%) sólo mencionan el objeto de su investigación. En segundo plano, 23 se realiza un trabajo conceptual (34%). En un tercer plano, un empleo nocional con cinco ponencias (8%).

De este modo, a partir del análisis de la información es posible señalar que la mitad de las investigaciones hacen referencia hacia autores, perspectivas de investigación y teorías sobre exclusión, relaciones sociales de género, exclusión de pares o convivencia sin profundizar en las causas de las violencias estudiadas. En la indagación conceptual se establece la relación entre violencia e incivilidad; violencia escolar y la violencia política; bullying, manejo de conflictos, violencia hacia las mujeres, violencia psicológica y relatos sobre la violencia en el contexto familiar con la mira de aclarar relaciones y prácticas institucionales desde la socialización dominante. La función nocional menciona la violencia sin analizar las causas y consecuencias del impacto de esta práctica en las instituciones normalistas. El tema de la violencia y las violencias, se comienza a encarar e identificar en las instituciones normalistas a través de su impacto social, institucional y claramente, se inicia, su señalamiento en lo individual.

Académico

El manejo teórico aparece en cuatro acepciones. La primera predominante es la descripción; en 35 de las investigaciones (52%). La segunda, se hace un manejo dialógico en 23 investigaciones (34%). La tercera, se observa un uso normativo de la teoría en seis de los trabajos (9%). La cuarta, no se hace uso de la teoría en tres casos (5%).

La teoría apuntada en la mitad de las investigaciones se centró en la descripción sobre la exclusión, la convivencia y el trato violento en las instituciones normalistas sin atender a su origen. El manejo a través del dialogo en la teoría se mostró en la violencia entre estudiantes normalistas a fin de reflexionar sobre su implicación psicológica, el trato en las relaciones

cotidianas y la convivencia violenta rutinaria como cuestionamientos a las prácticas de incivildad dominantes en las escuelas normales. El uso teórico se apegó a las normas académicas reforzando el predominio de las explicaciones generales; sin atender a los contextos particulares, donde se viven las violencias. La falta de teoría dejó a la problemática vivida sobre las violencias en las instituciones como comentarios y señalamientos.

Las ponencias del CNIE del COMIE colocaron a los estudiantes y los docentes como objeto de análisis en las violencias claras o “sutiles” tras el género; y la disciplina histórica como una forma de reconocimiento en que el pasado violento se hace presente y lanzas sus expectativas hacia el futuro. El estudio de la convivencia del CONISEN saca a flote la violencia en “el duelo, el miedo y el resentimiento” en las investigaciones sobre las normales sin establecer detalles sobre sus orígenes sociales, políticos o culturales. En el congreso de COMECSO, como detalle significativo encontrado, las violencias son acentuadas ante la inoperancia de las instituciones de justicia mexicana sobre todo en el caso de Ayotzinapa. De las 46 ponencias, se observa un abordaje centrado en los actores sociales de la investigación educativa (estudiantes y docentes); al menos en una cuarta parte de las investigaciones se indaga sobre las violencias ejercidas en las normales sobre estos actores en el escenario institucional.

En sólo 11 trabajos (17%), aparece el concepto de violencia. De esta manera, en los 11 trabajos se investiga: violencia escolar, violencia familiar, violencia y convivencia; bullying, violencia en el noviazgo, convivencia; violencia escolar, violencia y salud, gestión y violencia y violencia estructural asociada a la desaparición forzada de los 43 normalistas de Ayotzinapa, Guerrero. Además un conjunto de trabajos (9%) abordan cuestiones de género, poder y estereotipos. Las metodologías usadas son el ensayo (25 %), cuestionario (25 %), la entrevista (20 %), estudios descriptivos (6%), la investigación-acción (5 %), la narrativa (5%), la etnografía (5%), el análisis documental (6%), el estudio de caso (1%), estudios mixtos (1%), y lista de cotejo (1%).

FILIACIÓN

Los programas de investigación consolidados, de este 17%, son apoyados por instituciones como la UDG, la UNAM, la UV, la UPN-Ajusco y la UACHI. Aparecen investigaciones sobre la temática de la violencia en la Normal Superior de México y las Normales de Chihuahua, Chiapas, Saltillo, San Luis, Sinaloa, Toluca, Escuela Normal Experimental de Teposcolula (ENET) Oaxaca y Normal Superior de Michoacán.

En el CNIE del COMIE del 2013, 2015, 2017 y 2019. De manera general, la violencia escolar aparece en términos de acoso (homofóbico), creencias sobre violencia entre estudiantes; manejo de conflictos por el docente; prácticas violentas entre docentes y estudiantes normalistas; violencia psicológica, física, verbal y auto dirigida en los estudiantes; la percepción de la violencia de los estudiantes normalistas; la violencia en clase; la falta de ciudadanía cultural en el rechazo, discriminación e intolerancia entre estudiantes.

En el 2019 del CNI de COMIE se abordó la violencia política, la escolar y el “bullying” en la formación docente; las prácticas de incivilidad (conductas disruptivas) desde la perspectiva de profesores y estudiantes en la normal. El estudio de las representaciones de infantes sobre la violencia a través de la memoria de los abuelos y padres desde su historia oral, y el análisis de sus dibujos. En 2015 en el CNIE del COMIE se exploró la homofobia en la educación recuperando la diversidad sexual, la enunciación del odio, las formas de acoso y la necesidad de una educación en la perspectiva de la diversidad. En 2013 se exploró el género en la época de la revolución mexicana en San Luis Potosí, y el modo en que se limitó la acción de las maestras, tanto en su participación política como en su libertad escolar.

En el 2019 del CNI de COMIE se dieron a conocer la investigación de Ríos y Reyes sobre la violencia política, la escolar y “bullying” en la formación de los docentes en la Escuela Normal Experimental de Teposcolula (ENET), Oaxaca. El trabajo de Furlán y Ochoa (2019) mostró las prácticas de incivilidad (conductas disruptivas) desde la perspectiva de profesores y estudiantes en la Normal Superior de México. La investigación de Bautista (2015) estampó la homofobia en la educación recuperando la diversidad sexual, la enunciación del odio, las formas de acoso y la necesidad de la educación en y para la diversidad.

Las ponencias del CONISEN tocaron la temática de la violencia desde el género y la convivencia. En el 2017 se estudió sobre las diferencias de género en la formación de normalistas, los adjetivos colocados a las maestras como: endebles, sutiles y hábiles en las manualidades a diferencia de los hombres como: agresivos, dominantes y exigentes. En el 2019 se interrogó sobre la convivencia en un grupo escolar de cuarto de primaria en Monterrey e indicaron cómo las peleas, discusiones, apodos, insultos, exclusiones y burlas prevalecen en clase.

Las ponencias del CNIE del COMIE colocan a los estudiantes y los docentes como objeto de análisis desde las violencias lucidas o “indecibles” como el género y la historia, pero, también las prácticas violentas entre docentes y estudiantes normalistas; la violencia en clase y la discusión sobre la ciudadanía cultural a fin de evitar rechazo, discriminación e intolerancia entre estudiantes. El estudio de la convivencia escolar y la discusión sobre la equidad de género en el CONISEN, aunado, “al duelo, el miedo y resentimiento” ante la ineficacia de las instituciones de justicia mexicanas y del gobierno indicado en COMECSO.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De las 46 ponencias podemos indicar lo siguiente. En el nivel epistemológico, predominan las investigaciones con un carácter referencial; es decir, en 39 de las mismas el 58%, sólo mencionan el objeto de su investigación: autores, perspectivas de investigación y teorías sobre exclusión, relaciones sociales de género, exclusión de pares o convivencia sin ahondar en las bases de las violencias examinadas. En el nivel académico. La descripción prevalece; con 35 investigaciones, el 52%. Las investigaciones enumeran las violencias en el noviazgo, la convivencia escolar; la violencia escolar entre pares, la violencia y salud, la gestión escolar y la violencia. El uso descriptivo de la violencia se queda en un nivel de enunciación de la problemática sin explicar y entender las condiciones políticas y sociales que la determinan.

La teoría empleada en lo académico se centró en delinear la exclusión, la convivencia y el trato violento en las instituciones normalistas sin atender a sus raíces, motivos y secuelas. La violencia en el manejo académico es tocada en las ponencias, sin embargo, predominan las indicaciones generales sobre sus rasgos violentos en la formación docente y escolar. La violencia es enlistada a través de la agresión entre los alumnos, el incumplimiento de las normas institucionales, la manifestación de la violencia escolar en clase y las diferencias de género establecidas en las instituciones de formación. La violencia indicada en las instituciones de formación se narra sin atender a su historia, al contexto donde se realiza, la participación política de los sujetos que la viven y la manera de confrontar una socialización diferente a la dominante.

Los temas consolidados en la operación académica de la teoría sobre violencia escolar son: la incivilidad, la violencia psicológica y la violencia entre estudiantes y en sus familias. El estudio de la convivencia escolar y la discusión sobre la equidad de género aparecen en la agenda académica además de un llamado de atención sobre las normales rurales. Las normales rurales reflejaron la incapacidad de las instituciones de justicia mexicanas para dar una solución clara a las violencias sociales coexistentes en estas, de manera destacada, la muerte de los 43 estudiantes en Ayotzinapa, Guerrero y la falta de una investigación transparente por parte del gobierno. Las normales rurales objetivan las inequidades sociales, políticas y culturales que prevalecen en el país en la educación normalista.

La filiación de las investigaciones analizadas en este corpus de 46 ponencias. La mayor parte de los trabajos realizados (13), se llevaron a cabo en la Ciudad de México, en un segundo lugar, en Chihuahua y después en los estados de Chiapas, Estado de México, Guadalajara, Morelos, Oaxaca, Sonora y Tlaxcala. La Ciudad de México tiene una red institucional que establece líneas, ideas y programas consolidados sobre la temática; cabe resaltar que los estados donde se presentaron los trabajos influyeron en la cantidad de ponencias. Las instituciones dominantes tienen programas de formación en investigación, madurez en la construcción de teorías y fuerza académica en la explicación e interpretación sobre la teoría de la violencia escolar.

Las instituciones dominantes en la realización de investigaciones fueron la Ciudad de México con la UNAM-FESA y UPN-Ajusco. Las normales que se identificaron con reportes de investigaciones en estos espacios y en estas fechas fueron: la Normal Superior de México, la Escuela Normal Experimental de Teposcolula (ENET) Oaxaca, y la Normal Superior de Michoacán.

La violencia en las normales, en términos generales, recuperando lo indicado por las investigaciones, muestra como la imposición política prevalece en la elaboración de teorías sobre la violencia escolar en las normales. La teoría en la investigación sobre la violencia escolar indica su incipiente producción por la comunidad normalista. La arbitrariedad de la violencia política dominante oscurece las expresiones de violencia vivida por directores, maestros, líderes escolares; sobre todo, la participación política de los estudiantes en la elaboración de teoría y en la toma de decisiones sobre la dirección de las instituciones de formación. La violencia investigada permite identificar la solución a los conflictos que prevalecen; es decir, las salidas violentas impiden negociar y la intervención de las personas se reduce a la agresión, rudeza, brutalidad y barbarie.

Las violencias aparecen en el robo, la venta de drogas, el asalto, los secuestros, en su forma más atroz en las muertes de infantes, jóvenes y mujeres. Las violencias se expresan cotidianamente en las normales a través de adjetivos denigrantes usados en la vida escolar; las burlas a compañeras(os); la discriminación, la exclusión y los golpes ocasionales o continuos que matizan la incapacidad de solucionar los problemas de convivencia en el aula, en las instituciones y en la comunidad normalista. Aunadas estas violencias, se agrega la falta de decisión sobre la dirección política de las instituciones normalistas; se aderezan con la vulnerabilización social y la subalternidad de la mayor parte de la población que asiste a estos lugares de formación. La violencia política se agrava en la identidad profesional del docente formado y narrada por los futuros docentes en las violencias rutinarias. El educador(a) es constantemente violentado por todo tipo de agresiones. El docente en formación no tiene claro su papel en las decisiones colectivas de sus instituciones de formación, su lugar de

participación social y la política hacia la comunidad escolar requiere ser analizado con mayor claridad.

En el futuro se requiere investigar la propia violencia institucional de las normales a través de la toma de decisiones de sus diferentes actores. Las nuevas formas de ciudadanía diversa que aparecen en las normales mediante lo indígena, el género, la clase, lo etario y lo laboral requieren ser contrastadas en su acción política. Las condiciones laborales en los nuevos escenarios económicos exigen una nueva vinculación entre sujetos e instituciones democráticas. La nueva cultura económica, política, artística y científica hace necesario reconocer otras formas de reflexividad democrática. Las micro políticas y el uso de la etnia, el género, la clases social y la participación social de los normalistas frente a la violencia hace necesaria una nueva forma de autonomía individual y social en el escenario institucional actual.

REFERENCIAS

Bachelard, G. (2000). La formación del espíritu científico. Editorial Siglo XXI.

- Baderrama Legarreta, B. L. y Prieto Quintana, L. (2017). El género y las relaciones sociales en una escuela formadora de docentes. México: CONISEN.
- Barraza Macías, A. y Méndez Zúñiga, A. (Coord.) (2012). La violencia escolar y las salud mental. Más allá de la educación como experiencia cognoscente. México: REDIE-UPD-IUNAES.
- Bautista Rojas, E. (2015). Violencia y discriminación por orientación sexual e identidad sexo genérica en los centros escolares. México: CNI-COMIE.
- Bourdieu, P.; Chamboredom, J. P. y Passeron, J. C. (2000). El oficio del sociólogo. Editorial Siglo XXI.
- Buenfil-Burgos, R. N. (2006). Los usos de la teoría en la investigación educativa. En Jiménez M.A. (Coord), Los usos de la teoría en la investigación (pp. 37-60). Plaza y Valdés / Seminario análisis del Discurso Educativo.
- Braunstein, N, et. all (1998). Psicología, ideología y ciencia. Editorial Siglo XXI.
- Cadena Hernández, B. (2014). Por qué Ayotzinapa? Las vicisitudes político-pedagógicas de las Escuelas Normales Rurales en México. Revista nuestraAmérica, 2, (4), 10-14.
- Castells, M. y De Ípola, E. (1984). Práctica epistemológica y ciencias sociales. Editorial Universidad Autónoma de Sinaloa
- Castro, L; Castro, M. A. y Morales, J. (2005). Metodología de las ciencias sociales. Una introducción crítica. Editorial Tecnos.
- Cinas Salazar, C. y Preciado Coronado, J. (Coord.). (2017). Reflexiones sobre Ayotzinapa en la perspectiva nacional. México: UDG/CLACSO.
- Ducoing Watty, Patricia (Coord.) (2021). La escuela normal. Una mirada desde el otro. México: UNAM-IISSUE.
- Escalante, María Guadalupe (2013). La relación social de género en la Escuela Normal de San Luis Potosí durante la revolución mexicana. México: CNI-COMIE.
- Foucault, M. (1991). Saber y verdad. Editorial La piqueta.
- Furlán Malamud, A. y Ochoa Reyes, N. E. (2020). Lo que el investigador necesita saber para indagar sobre violencias y convivencias escolares. Conferencia inédita.
- Furlán Malamud, A. y Ochoa Reyes, N. E. (2019). Perspectivas de los profesores y los alumnos de la asignatura “atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo” en la Escuela Normal Superior de México. México: CNI-COMIE.
- García Pérez, J. L. y Arévalo Vázquez, E. (2019). La convivencia escolar en un grupo de 4to. Grado de educación primaria como parte de la formación
- González Villareal, R. y Oliver, G. (Coord.) (2017). Resistencia y alternativas. Relación histórico-política de movimientos sociales en educación. México: UAM-I/CONACYT/RED/Editorial Terracota.
- Horkheimer, M. (2003). Teoría crítica de Max Horkheimer. Amarrortu Editores.
- Soler Durán, A. y Padilla, A. (2015). Relatos y miradas infantiles de la violencia desde la escuela. México: CNI-COMIE.

- Ríos Peña, J. U. y Reyes Pérez, B. (2019). La formación inicial docente para la atención y prevención de la violencia escolar. Experiencias desde la escuela normal. México: CNI-COMIE.
- Ríos Peña, J. U. (2017). México: UNAM-FFyL. Violencia en las escuelas: una aproximación a las vivencias de los estudiantes normalistas de Oaxaca
- Soto Ortiz, J. L. y Hernández Ferrer, E. (Coord.) (2021). Miradas de la investigación social y educativa. Aportes desde la epistemología, las políticas y la disciplina. México: Universidad de Xalapa-IIIS.
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso, *Anthropos*, 186, 23-36.
<http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20E%20l%20cr%20EDtico%20de%20discurso.pdf>
- Vega Villareal, S. (2019). Estereotipos de género en las escuelas normales indicios de una pedagogía sexista. *RECIE*, 4, (2), 1291-1302.
- Xiao, Y. y Watson, M. (2019). Guidance on Conducting a Systematic Literature Review *Journal of Planning Education and Research*, 39(1), 93–112.
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0739456X17723971>
- Zavaleta Betancourt, J. A. (Coord.) (2014). La gestión de integradora contra la violencia en la escuela. Algunas herramientas para directores y otros actores escolares. México: UV.
- Zempoalteca González, G.; Cano Corona, M.; Maldonado Bautista, O.; Quiroz Macías, M. y Cano Corona, F. (2019). La convivencia en un internando en educación normal. *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Currículum*, 5 (5), 1-12.

“EL ENFOQUE DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA) EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA: QUÍMICA”

AUTORES

Lic. Isabel López Mejía

Lic. Juan Carlos Tur Lazcano

INSTITUCIÓN DE PROCEDENCIA

ESCUELA NORMAL DE CHALCO

NIVEL DE ESTUDIOS

ESTUDIANTES DE POSGRADO EN LA MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LAS
CIENCIAS NATURALES.

CORREOS ELECTRÓNICOS

isastar1620@gmail.com

maestrotur0131@gmail.com

Línea Temática: 11. Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión

RESUMEN

La educación es un derecho de todos los seres humanos, un instrumento de desarrollo que busca garantizar la igualdad de oportunidades, sin embargo, aún no se ha logrado dicha cobertura, y es aquí, donde entra en juego el papel de la universalidad, la cual se ve como la piedra angular, para lograr ese derecho. Es por ello que el DUA: “un marco para mejorar y optimizar la enseñanza y el aprendizaje para todas las personas basado en conocimientos científicos sobre cómo aprenden los seres humanos” (CATS⁴⁴, 2021). Así que, este enfoque busca ser una alternativa de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje para todos. El Enfoque del DUA, favorece los principios de inclusión en la educación que permita el acceso y el desarrollo de aprendizajes de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas, entre otras.

Así que, en la presente investigación, bajo la investigación acción se elaboró un plan de clase con base en el DUA y se aplicó en un aula, lo que puso de manifiesto que los estudiantes adquirieron, se motivaron y expresaron lo que saben, de diversas maneras y con ello, hubo un mayor logro de Aprendizajes Esperados.

PALABRAS CLAVES

Educación, educación universal, Diseño Universal para el Aprendizaje, Inclusión, Equidad, Aprendizaje y Enseñanza.

⁴⁴ Center for Applied Special Technology

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación es un derecho de todos los seres humanos, un instrumento de desarrollo que busca garantizar la igualdad de oportunidades, reduciendo la pobreza, mejorando la salud, buscando la paz, entre otros (Banco Mundial, 2020). Así que, es importante que cada nación genere las condiciones propicias para que el total de su población tenga acceso a las oportunidades y beneficios que la educación brinda, de esta manera, el impacto se verá reflejado en la calidad de vida de cada nación.

Aunque, se ha planteado que todos los seres humanos tienen derecho a la educación, la realidad es que aún no se ha logrado dicha cobertura, y es aquí, donde entra en juego el papel de la universalidad, la cual se ve como la piedra angular, para lograr el derecho a la educación, debido a su carácter libre de toda discriminación y exclusión. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, 2019)

Ahora bien, el carácter Universal de la educación, hace referencia a que, “toda persona sin excepción debe tener acceso a la misma” (Montesinos, 2014). Sin embargo, de acuerdo a las estadísticas, se ha demostrado que, en nuestro país, no se cumple con una educación completamente Universal, ya que, muchas personas, aún carecen de acceso a esta. Es importante reconocer, que la universalidad, no solo se limita al acceso a la educación, más bien, hace referencia a la oportunidad de adquirir aprendizajes y construir conocimientos.

Por su parte la OCDE (2016) afirma lo siguiente:

(...) los conocimientos científicos cada vez están más vinculados al crecimiento económico y se vuelven necesarios para dar soluciones a complejos problemas sociales y medioambientales, todos los ciudadanos, y no sólo los futuros científicos o ingenieros, deben estar preparados y dispuestos a enfrentarse a dilemas relacionados con la ciencia. (p.6)

Lo anterior reafirma la importancia de la educación científica, sin embargo, de acuerdo a los resultados de PISA (2015), se observa que, “cerca del 20% de los estudiantes de los países

de la OCDE rinde por debajo del nivel 2, considerado el umbral básico de competencias científicas” (p.4). Es decir, un porcentaje significativo de estudiantes a nivel mundial, presentan un nivel muy bajo en ciencias, en la prueba estandarizada.

En cuanto a México, alrededor del 47% de los alumnos se encuentran en un Nivel 1 en ciencias (OCDE, 2019). En dicho nivel, “los estudiantes tienen un conocimiento científico tan limitado que sólo se puede aplicar a pocas situaciones que conocen. Dan explicaciones científicas obvias y parten de evidencias explícitas” (OCDE, 2016, p.25). Por lo anterior, se pone de manifiesto que son pocos los jóvenes capaces de relacionar diferentes fuentes de información y explicaciones, y utilizar la evidencia de estas fuentes para justificar la toma de decisiones.

Lo anterior deja en claro, que, desde una perspectiva teórica y estadística existen dificultades en los alumnos de secundaria para comprender las ciencias, debido a que se requiere la habilidad de reflexionar e interpretar fenómenos abstractos y muchas veces se carece de esta, además el hecho de no relacionar su estructura cognitiva previa con los nuevos aprendizajes, genera una fijación funcional, lo que dificultará alcanzar un verdadero aprendizaje significativo.

Las barreras se presentan, desde la misma dificultad para acceder a los aprendizajes, lo cual impacta en los bajos resultados en ciencias a Nivel nacional, las dificultades propias de la asignatura de química y las capacidades y características cognitivas de los estudiantes de nivel secundaria.

Para superar las barreras en las dificultades de los Aprendizajes Esperado relacionados a reacción química y coadyuvar a la universalidad en la adquisición de aprendizajes, se ha preguntado, ¿Cuál sería el impacto del enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje, como metodología para favorecer al logro de los Aprendizajes Esperados en Secundaria: Química?

MARCO TEÓRICO

A pesar de que el enfoque ha sido poco tratado a nivel nacional y a nivel Latinoamérica, la realidad es que el Diseño Universal para el Aprendizaje, cuenta con una larga trayectoria, dicho enfoque metodológico partió desde el enfoque de la Arquitectura en 1970 en Estados Unidos, el cual, tenía como objetivo “diseñar y construir edificios y espacios públicos pensados desde el principio para atender la variedad de necesidades de acceso, comunicación y uso” (Pastor, Sánchez, & Zubillaga, 2014, pág. 5). Es decir, el enfoque se centró en construir, desde su origen, espacios públicos que permitieran el acceso a todas las personas. Bajo esta mirada el Diseño Universal, comenzó a concebirse y expandirse en diferentes áreas, trascendiendo del origen arquitectónico, al educativo. De esta manera, se concibió al Diseño Universal para el Aprendizaje, como “un enfoque didáctico que pretende aplicar los principios del DU al diseño del currículo de los diferentes niveles educativos” (Pastor et al., 2014, p. 8).

Actualmente, se define al DUA como “un marco para mejorar y optimizar la enseñanza y el aprendizaje para todas las personas basado en conocimientos científicos sobre cómo aprenden los seres humanos” (Center for Applied Special Technology, 2021). A pesar, de que el enfoque se planteó, bajo la idea de atender a los estudiantes con discapacidad, actualmente los investigadores se han percatado, que el enfoque debe ser más inclusivo y universal, por ello, ya no solo se limita a una población en específico, más bien, busca ser una alternativa de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje para todos.

El Enfoque del Diseño Universal busca favorecer a los principios de inclusión en la educación, ya que a nivel internacional se ha reconocido la necesidad de una educación que permita el acceso y el desarrollo de aprendizajes de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas, entre otras. Esto se ha planteado en diversos documentos internacionales como en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en su objetivo 4, que plantea “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover

oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

En este sentido, el Enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje, busca ser una guía flexible para los docentes, que tiene bases en tres principios: Proporcionar múltiples formas de representación de la información, proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje y proporcionar múltiples formas de implicación. Con estos principios se pretende disminuir las barreras del aprendizaje y favorecer a una educación inclusiva en la adquisición de aprendizajes.

Para atender las diversas capacidades de cada individuo el CAST, formuló tres principios, que son los rectores para el marco del DUA. Cada uno de estos principios, busca dar respuesta a una pregunta, el primero busca responder al ¿Qué?, el segundo busca explicar el ¿Cómo? Y finalmente, el ¿Por qué?

Múltiples formas de representación.

Cuando se habla de múltiples formas de representación, se debe considerar que los estudiantes son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información que se les presenta, así que no hay un medio de representación óptimo para todos los alumnos, por ello, será tarea fundamental del docente ofrecer una amplia gama de opciones para la adquisición de la información, puede ser a través de audios, imágenes, texto escrito, entre otros. (SEP, 2018). Es importante tomar en cuenta, que este primer principio, está relacionado con la activación de los conocimientos previos.

Múltiples formas de acción y expresión

Este principio, se centra en la expresión de los alumnos, ante los conocimientos que han construido, es cierto que no todos percibimos y adquirimos información de la misma manera, por ello, tampoco podemos generalizar y esperar que cada uno de los estudiantes exprese lo que ha aprendido de igual manera. Así que este principio, pretende hacer ver y dotar a los docentes de estrategias que permitan dar una serie de alternativas que favorezcan a que el alumno enuncie lo que sabe de la manera más fácil (SEP, 2018).

Múltiples formas de implicación

Finalmente, el tercer principio hace mención del componente emocional, el cual es fundamental para el aprendizaje y “cada alumno difiere en las formas en que puede estar comprometido o motivado para aprender” (SEP, 2018, p. 30). Hay estudiantes que prefieren trabajar de manera individual, otros más en equipo, algunos prefieren actividades novedosas y otros lo rutinario. Esto debido a la variedad de gustos y conocimientos previos, objetivos, contextos, etc.

Así que el docente, será el encargado de propiciar vías alternativas para captar el interés de los estudiantes, bajo estrategias que respondan a las diferencias individuales. Con el fin de guiarlos a una toma de decisiones que les generen satisfacción con los logros alcanzados. Es decir, promover la autonomía en el aprendizaje que les permita seguir aprendiendo a lo largo de su vida, de una manera responsable (SEP, 2018, p. 199).

METODOLOGÍA

Es cierto que en el campo de la investigación existen varias metodologías que se pueden seguir para comprender una realidad en específico, sin embargo, esta va a depender del sujeto y el objeto de estudio. En el caso de la investigación cualitativa, “se interesa por comprender los procesos sociales en funcionamiento y a partir de los sujetos singulares que los realizan y que participan en ellos” (Guereca, Blásquez, & López, 2016). Es decir, la investigación cualitativa tiene como objetivo comprender los fenómenos de un contexto en específico participando directamente en el ambiente natural, para así, comprender la perspectiva en que participantes perciben su realidad, profundizando en sus experiencias, perspectivas, valores, ideales y opiniones.

En este sentido, la investigación cualitativa posee muchas características que empatan con las necesidades de la presente investigación, debido a que se llevó a cabo en el contexto específico donde los sujetos interactúan (el aula de clase), con el fin de conocer sus procesos de aprendizaje, sin embargo, la investigación da un paso más, ya que, no solo se busca

comprender el contexto de los sujetos, si no, se busca intervenir, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, para ello se seguirán los pasos de la investigación-acción.

Investigación acción

La investigación acción es “vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (Latorre, 2005, p.24). Será el docente el encargado de observar, analizar, reflexionar, investigar, planificar, poner en práctica y volver a reflexionar, con la finalidad de resolver problemas inmediatos que dificultan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Más que generar conocimientos, la investigación acción, tiene el propósito de cuestionar las prácticas sociales, con la finalidad de explicarlas, y si la investigación acción es práctica, después de una reflexión, se planteará una intervención. Siendo en todo momento el profesor el protagonista activo y autónomo de todo el proyecto (Latorre, 2005).

La investigación acción es considerada como un “espiral autorreflexivo” debido a su carácter cíclico, el cual se inicia con un problema práctico, se analiza y revisa el problema con la finalidad de mejorar la situación, se implementa el plan de intervención, se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo (Latorre, 2005). Dentro de este proceso cíclico, será el docente, quien guíe y registre cada una de las acciones.

Dentro de esta espiral, se incluye una revisión o diagnóstico del problema o idea general de la investigación, la acción a través de diversos métodos o técnicas, la reflexión es la parte donde se evalúan los resultados obtenidos de la investigación, lo que podrá llevar a la identificación de un nuevo problema y este a un nuevo comienzo (Latorre, 2005). Por ello, posee el carácter de espiral, porque cada reflexión final, lleva a un nuevo inicio.

Para abordar los aprendizajes esperados, se realizó una planeación de elaboración propia (Anexo 7), en la que se designó un total de 850 minutos, distribuido en tres semanas, en las cuales se señalan las distintas actividades con base en el enfoque del DUA, dentro de la planeación se cuenta con una presentación, un mapa formativo, la secuencia didáctica y la rúbrica de niveles de desempeño por cada aprendizaje esperado, siguiendo la normatividad de los Planes y Programas vigentes.

Dentro de la planeación, para abordar el enfoque, se asignó un color específico a cada principio del Diseño Universal para el Aprendizaje, para una fácil identificación de las actividades.

Figura 13.

ENFOQUE DIDÁCTICO : DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje)
Múltiples formas de representación
Múltiples formas de acción y expresión
Múltiples formas de implicación

Posteriormente, en cada una de las actividades, se considera el principio del DUA que más se favorece, así que, con el código de colores, se ofrece de una a cuatro opciones, con la finalidad de que cada estudiante seleccione la opción que más se apega a sus características.

Figura 5.

<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de información de cambio físico y cambio químico (20 min). • Elaboración de su evidencia (15 min). <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clasificarán fenómenos de su vida cotidiana en cambios físicos o químicos (10 min). 	<u>Múltiples formas de representación</u> <u>Múltiples formas de implicación</u> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Video ✓ Analogía ✓ Lectura 	hielo y alcohol sólido, lectura impresa. Hoja de trabajo	Evidencia de la actividad seleccionada (dibujo, apunte o mapa) Clasificación de los materiales. Construcción de la definición de reacción
	<u>Múltiples formas de acción y expresión</u> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dibujo ✓ Apunte ✓ Mapa conceptual 	Hoja de papel, pedazo de vidrio, encendedor.	
	<u>Múltiples formas de implicación</u> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Situaciones de su vida cotidiana 	Imágenes de las reacciones y hoja de	

De esta manera, por cada actividad planteada, se da a los alumnos una serie de opciones para implicarse, adquirir la información y expresar lo que saben. Dentro de la planeación, también se marcan las pautas para evaluar los productos elaborados por los estudiantes.

Al término de cada secuencia didáctica por aprendizaje esperado se plantea una rúbrica de desempeño, en la que se marca las características de cada nivel alcanzado por los estudiantes en el desarrollo de la secuencia didáctica por Aprendizaje esperado. Finalmente, dentro de la planeación se manejan los referentes utilizados

RESULTADO

Después de aplicada la planeación con el enfoque del DUA y con cada distinta elección que hacían los alumnos, se puede resaltar que cada uno, consideraba sus propias características, gustos, intereses e inclusive sentimientos del día, ya que, los seres humanos se encuentran en un constante cambio, por eso es importante, brindar opciones para adquirir el aprendizaje.

Por otro lado, el Manual de actividades, permitió que los estudiantes expresaran de manera escrita su elección, además del registro del manual, la observación directa permitió obtener algunas reflexiones. Dentro de lo observado se retoma lo siguiente:

Principio I. múltiples formas de representación.

En este principio, de las opciones brindadas a los estudiantes, todas fueron consideradas, al menos por tres, sin embargo, alrededor un 70% de los estudiantes, después de realizada su elección, decidían trabajar otra de las opciones.

Debido a los diversos comentarios y las elecciones de los estudiantes, se podía ver que cada día escogía lo que les llamaba más la atención o lo que les parecía más fácil. Otra situación que se observó, es que no había una constante en su decisión, es decir, no se escogía siempre lo mismo. En las primeras sesiones, predominaban más las lecturas, que era a lo que más estaban acostumbrados, pero con el paso de la dinámica, se empezaron a diversificar más las elecciones, logrando así, tener una distribución similar en cada una de las actividades, teniendo más número de selección, las analogías y simuladores.

Por otro lado, se pudo observar que la comunicación y trabajo en equipo de los estudiantes mejoró, esto debido a que, en cada actividad, se les daba las indicaciones y al momento de pasar con el otro equipo, los estudiantes dialogaban entre sí, para comprender lo presentado y entre ellos se resolvían dudas.

Bajo el enfoque del DUA, además de permitir que el estudiante tenga un acceso más fácil a la información, de acuerdo a sus características, favoreció el trabajo en equipo y el

aprendizaje entre pares, donde al tener una actividad elegida por gustos, les permitía interactuar, a pesar de que no era su círculo de amigos, lo que impactó en aprendizaje de los estudiantes con menor nivel de desempeño en bimestres anteriores.

Principio II. Múltiples formas acción y expresión.

Dentro de este segundo principio, también se observó un impacto favorable, en la entrega de los productos, puesto que los alumnos, no se vieron obligados a entregar un producto estandarizado, más bien, tuvieron la oportunidad de seleccionar en el que se sentían más a gusto o más cómodos realizando.

La elaboración de los trabajos, se hacía dentro de la clase, algunos trabajos tenían la facilidad de realizarse en equipos, mientras que otros se hacían de manera individual. Una vez explicadas cada una de las opciones y marcados los parámetros de la entrega, los estudiantes elegían la opción que más llamaba su atención. De esta manera, se sentían más libres de expresar lo que saben, puesto que, algunos presentan dificultades al escribir, otros para exponer u otros para realizar algún producto manual.

Con los productos entregados, tanto como escritos, videos, audios, periódicos murales, exposiciones, trabajos creativos, ente otros, se permitió que cada alumno expresara lo que ha aprendido, de la manera más adecuada para cada uno. Dentro de los principales resultados, se pudo ver una mayor entrega de trabajos por parte de los estudiantes, que regularmente no entregaban, en cuanto a alumnos con un desempeño más alto, que antes mostraban aburrimiento al terminar rápidamente una, ahora seleccionaban actividades más desafiantes y entregaban productos más completos.

Así también, estudiantes con más creatividad, la expresaban en sus trabajos, sin embargo, conforme se avanzaba con la implementación del enfoque, la entrega de trabajos aumentaba en cuanto a la calidad de forma y de contenido.

Figura 2.



Principio III. Múltiples formas de implicación.

Dentro de la planeación se consideró un apartado para las múltiples formas de implicación, sin embargo, al aplicar cada una de las actividades y dentro de la entrega de productos, se pudo visualizar una actitud más motivada en la mayoría de los estudiantes, puesto que, entre ellos dialogaban sobre las diferentes acciones que debía hacer cada uno, aunque los experimentos, simuladores y analogías, era lo que más llamaba la atención de los estudiantes.

Figura 3.



Esto no quiere decir que solo se halla buscado motivar en esas actividades, también en las lecturas y videos, se propusieron situaciones novedosas. A demás, al inicio de cada aprendizaje esperado, se daba a los estudiantes una situación problema, la cual se les recordaba de manera constante, con el fin de que los jóvenes tuvieran presente la situación, cotidiana que debía resolver.

Con cada una de las actividades, el trabajo en equipo y el planteamiento de situaciones situadas, los estudiantes mostraban motivación al involucrarse en el desarrollo de la clase. Es decir, la forma de implicación, está estrechamente relacionada a los principios anteriores, ya que, al tener la oportunidad de escoger aquellas actividades que más se acomodan a sus intereses, automáticamente, se sienten más motivados. Además, el diversificar los espacios de trabajo, debido a las diferentes opciones de trabajo, generaba interés y motivación ante el mismo. Llevando al logro de los Aprendizajes Esperados.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Dentro de las tres semanas se trabajaron tres Aprendizajes Esperados, el primer elemento para valorar el logro de estos, fue el Manual de Actividades de los 10 estudiantes muestra, del total se obtuvo que seis (60%) contaban con el total de actividades realizadas, tres jóvenes (30%), les faltaba solo una actividad (una diferente cada uno) y solo un alumno (10%), le faltaban 4 actividades, cabe mencionar que este estudiante, presentó ocho trabajos de un total de 42 del trimestre pasado, es decir, con el enfoque utilizado, logró aumentar el número de actividades realizadas.

A demás de la respuesta en la entrega en el Manual, se puede ver un mayor orden y empeño por parte de los estudiantes, con relación a los trabajos presentados en el trimestre pasado. El Manual, tuvo una funcionalidad similar a la de un portafolio, ya que permitió llevar un registro sistemático de las evidencias que se definieron previamente, con el fin de dar cuenta de la evolución cuantitativa y cualitativa de varias evidencias (Frola y Velázquez., 2011). En este sentido, los Manuales, fueron una forma en que se puso de manifiesto lo aprendido de manera cualitativa, ya que cada actividad tenía un valor determinado.

Por otro lado, dentro de las actividades bajo el enfoque del DUA, se consideró una actividad por Aprendizaje Esperado, bajo una lista de verificación, recordando que este instrumento, “aporta información acerca de la manera en que los alumnos cubren o no los indicadores durante sus desempeños o ejecuciones” (Frola y Velázquez., 2011, p.72). En este sentido, estas tres actividades, a pesar de ser diferentes en estructura, se solicitó que incluyeran una serie de características que permitía poner de manifiesto los conocimientos y procedimientos puestos en práctica con los estudiantes. Un ejemplo de la lista de valoración utilizada, sirvió para valorar “las manifestaciones de las reacciones químicas”.

Gracias a la información recaba se puede observar que el utilizar el Diseño Universal para el Aprendizaje, favorece a que los estudiantes, adquieran mejor la información, la expresen a su manera y se motiven ante el aprendizaje. Por ello, existe un mayor logro en los

Aprendizajes Esperados, así que, será importante continuar aplicando este enfoque en diversas clases, para tener un panorama más amplio de su alcance.

REFERENCIAS

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura . (2019). UNESCO. Recuperado el 05 de Febrero de 2021, de <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion/principios-fundamentales>
- Banco Mundial . (13 de Abril de 2020). Bando Mundial Birf- Aif. Recuperado el 26 de Enero de 2021, de <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>
- Banco Mundial. (02 de Diciembre de 2020). Debido a la pandemia de COVID-19, 72 millones de niños más podrían verse afectados por la pobreza de aprendizajes. Recuperado el 02 de Octubre de 2021, de Banco Mundial: <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2020/12/02/pandemic-threatens-to-push-72-million-more-children-into-learning-poverty-world-bank-outlines-new-vision-to-ensure-that-every-child-learns-everywhere>.
- Guereca, R., Blásquez, L., & López, I. (2016). Guía para la investigación cualitativa: entografía, estudio de caso e historia de vida. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía . (2020). INEGI. Recuperado el 05 de Febrero de 2021, de https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/#Informacion_general
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: Editorial Grao. .
- Montesinos, T. F. (2014). LA EDUCACIÓN, ¿UN DERECHO UNIVERSAL? Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación, 111-123.
- Sánchez, I. R. (2016). La sociedad de la Infomación, Sociedad del Conocimiento y Sociedad del Aprendizaje. Referentes en torno a su formación. Bibliotecas anales de investigación, 235-243.

Velázquez., F. y. (2011). Competencias docentes para La evaluación cualitativa del aprendizaje . Ciudad de México : Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional.

“EL DISEÑO UNIVERSAL DEL APRENDIZAJE PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD”

Iris Diana Hernández Ruiz

Licenciatura- Tesista

diana_iris7@o Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado
utlook.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

Alma Verónica Villanueva González

Doctorado-Docente/investigador

avillanueva@beceneslp.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

María Teresa Hernández Trujillo

Maestra-Docente investigador

mhernandez@beceneslp.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

Línea temática: 11. Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión.

Informe final

RESUMEN

La Educación Inclusiva (EI) es un reto que los docentes de educación básica deben de asumir para atender a la diversidad. Desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el 2018, el Diseño Universal del Aprendizaje se considera una práctica inclusiva para durante la enseñanza el alumnado participe, aprenda, goce y disfrute durante su proceso formativo. Este trabajo es resultado de una investigación acción que orienta a investigar la práctica del propio investigador. Su objetivo, reflexionar sobre el impacto de los principios y pautas que propone el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) al ofrecer una educación inclusiva en un grupo de educación primaria. Los sujetos, fueron alumnos de un segundo grado de primaria. Los instrumentos de investigación fueron multivariados: la observación, entrevista, el cuestionario y fuentes de investigación diversas, como fichas descriptivas, propuestas de intervención y trabajos de los estudiantes. Dada la diversidad de los instrumentos, las técnicas de análisis también fueron multivariadas. Los resultados indican que el integrar las pautas que propone el DUA durante la intervención educativa, el docente ofrece una educación inclusiva que le permita atender a la diversidad de los alumnos de su grupo desde la planeación, para el logro de los aprendizajes esperados.

Palabras Clave: Diseño Universal del aprendizaje, Diversidad, Educación Inclusiva, Practicas inclusivas

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva para atender a la diversidad, busca satisfacer las necesidades de aprendizaje que permita a los alumnos ser individuos competentes sin importar su condición personal, por tanto, es un reto para los docentes. Preceptos que se sustenta en políticas públicas internacionales, nacionales y estatales establecidas en diferentes conferencias, convenciones, leyes entre otras, como en la Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje", el informe de la cuadragésima octava reunión celebrado en el centro internacional de conferencias en Ginebra denominado "La educación inclusiva: el camino hacia el

futuro” (2008) surgido en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU celebrada en (2015). En el marco nacional como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la Ley General de Educación (2019) la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2018), la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2018), la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2019), el capítulo décimo del Derecho a la Inclusión de Niñas, Niños y Adolescentes. Estatalmente en la Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en el Estado y Municipios de San Luis Potosí (2014). Todo lo anterior resulta de múltiples esfuerzos para apoyar el derecho de la educación en todas las personas, con alguna discapacidad o diferentes condiciones y que esta a su vez sea digna y no recha a nadie por ningún motivo.

En México, la SEP propuso en 2018 para atender a la política pública de la inclusión educativa el uso del DUA como una práctica inclusiva dirigida a flexibilizar y concretar el currículo en las aulas que propicie la accesibilidad y disminuya o elimine las BAP para atender a la diversidad.

Esta investigación acción nace de la necesidad de atender y dar solución a dicha problemática, enfocada a cómo los docentes pueden ofrecer una educación inclusiva. Durante el trabajo docente realizado en un segundo grado de una escuela primaria pública ubicada en la capital el estado. Se reconoce que la diversidad se hace presente por condiciones particulares del alumnado, lo que provoca que por diferentes situaciones se enfrenten a Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) y que desde la intervención docente se carece de acciones pedagógicas para permitir el acceso al aprendizaje, la participación y el disfrute de su proceso educativo. Por lo que para propiciar el acceso, permanencia, aprendizaje y acreditación de todos los alumnos desde sus posibilidades y condiciones se planteó la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo ofrecer educación inclusiva a través del empleo del DUA para atender a la diversidad de un grupo de segundo grado de educación primaria que promueva el aprendizaje y la participación?

La investigación es de corte cualitativa, emplea la metodología de la investigación acción participativa a través de la que el docente cuestiona, investiga y reflexiona sobre su intervención pedagógica. El objetivo general se dirigió a conocer el impacto del empleo de los principios y pautas del DUA como estrategia para que el docente ofrezca una educación inclusiva que atienda a la diversidad en educación primaria.

Los hallazgos muestran que el integrar en la planificación docente las pautas que propone el DUA permite que su aplicación se ofrezca una educación inclusiva en la enseñanza de los aprendizajes esperados atendiendo a la diversidad existente en el grupo en que se trabaje y de esta manera se implica a todos los alumnos en el proceso educativo en un marco de respeto, igualdad y equidad.

DESARROLLO

La UNESCO (2008) define a la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de la Educación Para Todos (EPT) (p. 7).

Desde la visión de Escudero & Martínez, (2011) la educación inclusiva pertenece al universo de la ética, la justicia social, la democracia profunda y la equidad, que es lo contrario a la lógica de los méritos, la rentabilidad y la eficiencia (p. 88). Hopkins y Stern (1996), citado por Gisbert y Giné (2017) señalan que para hacer posible la educación inclusiva, la actuación del profesorado requiere de compromiso, afecto, conocimiento de la didáctica de la materia enseñada, múltiples modelos de enseñanza, reflexión sobre la práctica y trabajo en equipo que promueva el aprendizaje entre los colegas. Donde la mirada de la educación homogénea sea remplazada por una enseñanza enfocada a las a las necesidades y características de sus estudiantes, mediante el uso de estrategias interactivas de aprendizaje que permitan a todos formarse en el reconocimiento de las diferencias existentes, tanto contextuales, de inteligencia, de variación en las formas de aprender; así como, de las capacidades y limitantes. Es decir, atender a la diversidad.

“La atención a la diversidad, conlleva a los docentes al trabajo a través de un currículo flexible, uso de metodologías y estrategias que den respuestas efectivas a los ritmos de aprendizaje, motivaciones e intereses en cada aula, etc” (Bertrán, 2010, p. 389) para disminuir las BAP. Según Booth y Ainscow (2002) estas son los factores existentes en el contexto que dificultan o limitan el

pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

La SEP (2018) señala que para ofrecer una educación inclusiva es necesario que las escuelas implementen prácticas inclusivas y que estas exigen: a) la eliminación de las BAP, b) el uso de apoyos que aumenten la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Para que además de reducir las BAP y se movilicen los recursos disponibles para este fin, c) realizar los ajustes razonables para garantizar a los estudiantes con alguna condición de discapacidad o de otra índole, el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de sus derechos humanos y libertades fundamentales y d) el empleo del DUA.

El DUA es propuesto por Pastor, Serrano y Río quienes señalan que es un modelo educativo que surge del Diseño Universal (DU) originado por la arquitectura en 1970. Ron Mace empleo por primera vez el concepto definiéndolo como “el diseño de productos y entorno que cualquier persona pueda utilizar, en la mayor medida posible, sin necesidad de una adaptación posterior destinada a un público específico” (Pastor, Serrano, & Río, 2014, p. 5).

Pastor, A., Serrano, J. & del Río, A., (2014) señalan que el DUA es “un enfoque didáctico que retoma los principios del DU al diseño del currículo de los diferentes niveles educativos” (p. 8). Explican que se generó en el Centro de Tecnología Especial y Aplicada CAST con la finalidad de desarrollar tecnologías que apoyaran el proceso de aprendizaje de alumnos con algún tipo de discapacidad para que pudieran acceder al mismo currículo que sus compañeros.

Según el CAST, (2011) el currículo diseñado en marco del DUA, desde el principio debe atender las necesidades y a la diversidad de todos los estudiantes, con la finalidad de evitar cambios posteriores en la metodología de trabajo reduciendo así, el costo y el tiempo de trabajo para el docente. (Pastor, A., Serrano, J. & del Río, A., 2014, p.10).

La SEP (2018) explica que el DUA no solo se centra en el desarrollo del currículo, también se enfoca en que los objetivos, contenidos, materiales y evaluación estén dirigidos hacia todos. Señala que se entiende como “el diseño de materiales y actividades didácticas que permiten que los objetivos de aprendizaje sean alcanzados por individuos con amplias diferencias en sus capacidades” (p.29). El DUA propone el uso de tres principios básicos:

I. Múltiples formas de representación, II. Múltiples formas de acción y expresión y III. Múltiples formas de motivación. Estos principios se traducen en “pautas”; es decir, en acciones concretas que pueden utilizarse en la práctica cotidiana dentro de las aulas como estrategias de trabajo para

ofrecer una educación inclusiva. A continuación, se muestran en la tabla N° 1.

Tabla N° 1. Principios, pautas y Subpautas del DUA

Principios	Pautas	Subpautas
I: Proporcionar múltiples formas de representación	1. Proporcionar diferentes opciones para percibir la información	1.1. Opciones que permitan modificar y personalizar la presentación de la información 1.2. Ofrecer alternativas para la información auditiva 1.3. Ofrecer alternativas para la información visual
	2. Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje y los símbolos	2.1. Definir el vocabulario y los símbolos 2.2. Clarificar la sintaxis y la estructura 2.3. Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos 2.4. Promover la comprensión entre diferentes idiomas 2.5. Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios
	3. Proporcionar opciones para la comprensión	3.1. Activar los conocimientos previos
II: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión	4. Proporcionar múltiples medios físicos de acción	4.1. Proporcionar varios métodos de respuesta. 4.2. Ofrecer diferentes posibilidades para interactuar con los materiales. 4.3. Integrar el acceso a herramientas y tecnologías de asistencia.
	5. Proporcionar opciones para la expresión y hacer fluida la comunicación	5.1. Utilizar múltiples formas o medios de comunicación 5.2. Usar múltiples herramientas para la composición y la construcción 5.3. Incorporar niveles graduados de apoyo en los procesos de aprendizaje
	6. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas	6.1. Guiar el establecimiento de metas adecuadas 6.2. Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias 6.3. Facilitar la gestión de información y de recursos 6.4. Mejorar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances
III: Proporcionar Múltiples formas de implicación	7. Proporcionar opciones para captar el interés	7.1. Optimizar la elección individual y la autonomía 7.2. Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad 7.3. Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones
	8. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia	8.1. Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos 8.2. Variar los niveles de desafío y apoyo 8.3. Fomentar la colaboración y a comunidad 8.4. Proporcionar una retroalimentación orientada
	9. Proporcionar opciones para la autorregulación	9.1. Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación 9.2. Facilitar niveles graduados de apoyo para imitar habilidades y estrategias 9.3. Desarrollar la autoevaluación y la reflexión

Está claro que para operar la estrategia de la equidad y la inclusión educativa el docente debe conocer y comprender el DUA y otros recursos, tanto teóricos como prácticos, para que de manera crítica pueda flexibilizar el currículo y reflejarse en la planeación didáctica que se construye para conducir el proceso de una enseñanza accesible para todos; es decir ofrecer una educación inclusiva que le permita la atención a la diversidad al emplear múltiples formas de representación, acción, expresión e implicación.

METODOLOGÍA

La investigación es de corte cualitativo. Emplea el método de la investigación acción participativa (IAP) que parte de una situación educativa que pretende ser mejorada mediante “acciones que se apliquen, analicen y modifiquen situaciones que se requieren cambiar, mejorar y sobre todo entender”. (Colmenares & Pinero, 2008, p.104). El propósito de la investigación fue reflexionar sobre el impacto de los principios y pautas que propone el DUA al ofrecer una educación inclusiva en un grupo de educación primaria. El diseño de la investigación contempló el estudio de los sujetos en un antes y después, Pick (2002) citado por Villava, (2015, p. 68) haciendo uso de una muestra extraída de una población determinada. La investigación se llevó a cabo en una escuela primaria pública situada en la capital del estado de San Luis Potosí. Los participantes fueron: A) los alumnos de un grupo de segundo grado de primaria conformado por 23 estudiantes, de los cuales 12 son mujeres y 11 son hombres. Sus edades oscilan entre siete y ocho años. Por tanto, fue una muestra no probabilística, por oportunidad de acuerdo a Sampieri (2014) citando a Miles y Huberman (1994), además de Creswell (2009) y Henderson (2009), por ser “casos que se presentan ante el investigador, justo cuando éste los necesita” (p. 397).

Las fases de la investigación acción se recuperan de la propuesta por Colmenares (2011) y se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Fases de la investigación Acción

Denominación de la fase	Aspecto central de la Fase	Acciones Realizadas
Determinación de la preocupación temática	Focalización del problema	Planteamiento del problema Revisión teórica.
	Diagnóstico	Diseño y selección de instrumentos de investigación. Aplicación de los instrumentos de investigación. Análisis y reflexión de los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos diagnósticos.
La construcción y ejecución del plan de acción.	Diseño y aplicación de la propuesta de intervención	Construcción y aplicación de la intervención
Procesos de reflexión permanente y escritura del informe de investigación	Análisis y reflexión de los resultados Escritura del informe de investigación	Sistematización, descripción, codificación, categorización y reflexión de los resultados. Informe de investigación que da cuenta de las acciones, reflexiones y transformaciones propiciadas a lo largo de la investigación

Las técnicas de recogida de información fueron multivariadas porque se emplearon diferentes

fuentes, debido a que permiten conocer mejor el problema y los desplazamientos más significativos que ocurren en las secuencias de acciones de modificación. Los instrumentos de investigación empleadas se muestran en la tabla 3.

Tabla 3 Técnicas e instrumentos de evaluación

Técnica	Instrumentos
Observación	La lista de cotejo para valorar las planeaciones del docente en formación Video de la práctica Registros de observación de la práctica
El cuestionario	Test de Estilos de Aprendizaje Test de Inteligencias Múltiples
Fuentes de investigación	Ficha descriptiva Documentos: planeación del trabajo docente antes del Trabajos de los estudiantes

El análisis y tratamiento de los datos se realizó mediante una metodología multivariada. En los cuestionarios en modalidad de test, evaluaciones de desempeño, se hizo uso del análisis descriptivo, basados en la distribución de frecuencias y porcentajes, representaciones gráficas obtenido con ello índices para sintetizar la información y obtener una primera interpretación. Se utilizó el análisis cualitativo con los demás instrumentos, para ello, se realizó una matriz con categorías e indicadores a valorar, posteriormente mediante el análisis del contenido de la información de la información recogida, se categorizó, codificó y clasificó los resultados en función de criterios establecidos para realizar el análisis e interpretación de los significados del contenido analizado.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos se presentan de acuerdo a las fases estipuladas en el plan de acción que corresponden al diagnóstico, el diseño y la puesta en operación de un plan de intervención en el grupo de segundo grado.

- El diagnóstico

El diagnóstico del plan de acción tuvo como propósito conocer cuáles son los aspectos que caracterizan la diversidad existente en un grupo de segundo grado de educación primaria. Este diagnóstico tuvo dos momentos. El primero, se caracterizó por el empleo de la observación directa, en donde se recuperaron aspectos que caracterizan la diversidad de los niños, como son: sus actividades favoritas, sus juegos más divertidos, personajes y caricaturas preferidas, gustos musicales, tipo de carácter y sentimientos a diversas situaciones. Dicha acción, se realizó mediante un registro sistemático de observación durante las actividades cotidianas en la escuela. El segundo momento, se realizó mediante la aplicación de dos instrumentos, un test de estilos de aprendizaje y uno de inteligencias múltiples. También se recuperó información de unas fichas descriptivas de los alumnos que contienen aspectos académicos como: características particulares de los alumnos, fortalezas, áreas de oportunidad y recomendaciones, estas últimas partiendo del estatus escolar de cada uno.

Los resultados obtenidos, permiten determinar que la diversidad se hace patente en los alumnos del grupo; es de observarse que la variedad de estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples esta patente; así como también, en los resultados en los aspectos del rendimiento académico y que el reconocimiento de ella, conlleva al docente al diseño de actividades auténticas y relevantes que conecte al alumnado con lo que se va a aprender, sus capacidades, posibilidades, necesidades e intereses de aprendizajes.

- El diseño, la aplicación y los resultados del plan de intervención

El diseño de un plan de intervención educativo integró las pautas propuestas por el DUA para ofrecer una educación inclusiva con la finalidad de atender a la diversidad de un grupo. Ello le requirió al docente: a) el conocimiento básico y uso del Plan y programa vigente. Recurso que

brindó los elementos curriculares, las orientaciones pedagógicas y didácticas de la asignatura de matemáticas que fue la seleccionada para brindar la atención; b) la planeación didáctica integrada por secuencias didácticas que fue la metodología empleada para organizar los elementos curriculares, didácticos y las principios, pautas y subpautas del DUA donde se integró: el campo formativo, asignatura, enfoque didáctico, eje temático, bloque, trayecto, aprendizaje esperado, propósito general y propósito por sesión, las actividades, estrategias y principios de DUA, recursos, tiempo, evaluación; c) el conocimiento de los niños que aportó diagnóstico, para dirigir las acciones próximas en la planeación didáctica en función de las características de la diversidad del grupo y las BAP que afrontan los alumnos. En este momento el docente inicia un proceso cognitivo importante en donde analiza los elementos propios de la asignatura, el conocimiento disciplinar de la misma, junto con el que aporta el diagnóstico sobre la diversidad a la quien se va a dirigir la intervención; d) la determinación de los y las metodologías o estrategias de enseñanza que le permitan atender a la diversidad, considerando los principios, pautas y sub pautas del DUA. La propuesta de intervención educativa se integró por cuatro secuencias didácticas. En el diseño consideró el empleo de diversas estrategias de enseñanza que se apoyan y asocian directamente con las pautas y subpautas que permiten proporcionar múltiples formas de representación, acción, expresión e implicación. Considerando que cada principio con sus pautas permite anticipar a las BAP que puedan surgir, entendiendo que la barrera no está en el estudiante sino son externas y se encuentran en el modo de enseñar y en el contexto. De esta manera, el plan de intervención quedó estructurado como se muestra en la ilustración 2.

Campo formativo Pensamiento matemático		Asignatura Matemáticas	
Enfoque didáctico			
Situaciones problemáticas que despierten el interés de los alumnos y los inviten a reflexionar, a encontrar diferentes formas de resolver los problemas y a formular argumentos que validen los resultados.			
Eje temático Forma, espacio y medida	Bloque II	Tema Figuras y cuerpos geométricos	
Trayecto 7. Más cuerpos geométricos	Propósito Continuar con el descubrimiento de nuevas características de cuerpos geométricos que les permitan reconocerlos, consultarlos y describirlos cada vez con mayor precisión, centrando su atención en características principalmente geométricas y desechando como referentes lo que tiene a su alrededor.		
Aprendizaje esperado Construye y describe figuras y cuerpos geométricos			
Subpautas que se aplicaron por sesión de acuerdo al principio			
Secuencia didáctica 1: Diferenciando figuras geométricas y cuerpos geométricos	Principio I	1.1 Opciones que permitan modificar y personalizar la presentación de la información 3.3 Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación	
	Principio II	4.2 Ofrecer diferentes posibilidades para interactuar con los materiales	
	Principio III	8.3 Fomentar la colaboración y la comunidad	
Secuencia didáctica 2: ¿De quién son las huellas?	Principio I	1.3 Ofrecer alternativas para la información visual 3.3 Guiar el procesamiento de la información	
	Principio II	4.2 Ofrecer diferentes posibilidades para interactuar con los materiales	
	Principio III	7.1 Optimizar la elección individual y la autonomía 8.4 Proporcionar una retroalimentación orientada	
Secuencia didáctica 3: Construcciones con cubos y fotos	Principio I	2.5 Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios	
	Principio II	5.1 Utilizar múltiples formas o medios de comunicación Usar múltiples herramientas para la composición y la construcción	
	Principio III	9.1 Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación	
Secuencia didáctica 4: Construyendo cuerpos geométricos	Principio I	3.4 Maximizar la memoria y la transferencia de información	
	Principio II	5.2 Usar múltiples herramientas para la composición y la construcción 5.3 Incorporar niveles graduados de apoyo en los procesos de aprendizaje	
	Principio III	8.1 Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos 9.2 Facilitar niveles graduados de apoyo para iniciar habilidades y estrategias	

Los resultados obtenidos de la intervención respecto a la aplicación del DUA se presentan de manera reflexiva, para ello se analizó el cómo los tres principios le ofrecen al docente actuaciones inclusivas para atender a los alumnos y cómo ellos se benefician en función de la participación escolar y el aprendizaje.

I. Proporcionar Múltiples Formas de Representación.

Para aplicar este principio es indispensable en que el docente piense en todas las maneras posibles en las que puede transmitir el contenido y los conocimientos; es decir, el qué aprender. Durante la intervención se utilizó información que tuvo contenido visual y auditivo para guiar el procesamiento de la información, mediante la utilización de símbolos, ilustraciones y explicaciones con una sintaxis clara y coherente a fin de dar a conocer y explicar el tema, ilustrar ideas y buscar activar los conocimientos previos de los alumnos.

La modelación a partir de ejemplos, fue un mediador que permitió la imitación y la reproducción de las acciones observadas y apoyó en el desarrollo del trabajo, ya sea siguiendo los procedimientos ilustrados o proponiendo otros procedimientos. Esto facilitó que ningún estudiante se quedara sin saber que tenía que hacer. Todos participaron, escucharon y veían lo que el docente hacía, algunos imitaban, otros se apoyaron para ver cómo era la actividad y después continuaron solos.

II. Múltiples formas de acción y expresión

Uno de los aspectos que el docente ha de considerar es la acción y la expresión de su grupo. Por lo que este principio da la oportunidad de entender que, sus aprendices tienen diferentes maneras de aprender y de expresar sus conocimientos. Las pautas que proporciona, conducen al docente a pensar en diferentes formas de respuesta de los alumnos abre la mentalidad de que no solo los textos escritos o los famosos exámenes orales son los que indican el aprendizaje de los estudiantes. La interacción con recursos materiales que dan cuenta del contenido que se ha de aprender y el tipo de interacciones que se les solicita, aumenta la motivación del estudiante, ya que les permite comunicar el conocimiento de manera diversa al ofrecerles la oportunidad de usar herramientas para la observación, exploración, experimentación, composición, construcción, juego, entre otros, donde ellos por su cuenta expresan sus talentos y conocimientos.

A partir del empleo de este principio, se visualizó que los alumnos participan en las actividades de manera distinta, dependiendo de sus habilidades e intereses. Unos son activos durante la búsqueda de la solución a la problemática aportando sus ideas, otros se interesan en la ejecución de acciones y procedimientos o bien en comparar los resultados obtenidos, en guiar a sus compañeros, hay quienes buscan apoyos y ayudas. También se encuentra, quienes esperan a que los demás hagan y partir de la acción de los otros, actúan. Además, se encontró que las formas de respuestas de los alumnos son diversas de acuerdo a la naturaleza de las actividades. Hay quienes se implican más cuando tienen que armar, diseñar, construir, dibujar, jugar, interactuar socialmente; así como, quienes manifiestan su aprendizaje de manera escrita, a otros se les facilita más explicar oralmente con apoyos corporales. Tanto los alumnos que no saben escribir como los que no son expresivos oralmente, mostraron gusto y agrado en este tipo de actividades.

Es necesario considerar que dentro del aula el docente puede proponer diferentes formas de participación, hay alumnos que se paran constantemente y diseñar actividades que implican moverse en el salón, pegar imágenes o escribir en un cuadro comparativo en el pizarrón, participar para poner un ejemplo, dramatizar acciones, les permitía sentirse cómodos a la hora de permitirles trabajar de pie o incluso sentados en el suelo apoyándose de su banca. La idea es generar confianza en su entorno para que se responda con éxito en sus actividades.

El docente, desde su rol, se convierte en guía brindando apoyo en diferentes niveles durante los procesos de aprendizaje, que generan confianza ya que permite la participación y la actuación desde las posibilidades de cada uno de que los estudiantes. A quien más se le dificulte más será guiado por el docente y a quien se sienta seguro de hacer las cosas por sí solo podrá terminar. La idea es que la guía y el apoyo perdure durante este proceso.

III. Múltiples formas de implicación.

La parte emocional es un componente importante en el para qué del aprendizaje. Trabajar con base en este principio le da al docente la oportunidad de preparar sus clases considerando que la motivación no se pierda y que los niños se sientan atraídos y con ganas de estar dentro de las sesiones de trabajo.

Dentro de las acciones que permitieron manifestar la implicación de los estudiantes durante la intervención fueron: variar la organización del grupo, considerando el trabajo individual, en parejas, tercias, equipos. Es importante, generar experiencias para que los alumnos a partir de sus recursos opten por decidir ser o no autónomos, ser auténticos. Para ello es indispensable que el docente, les brinde seguridad y busque la eliminación de distracciones existentes a su alrededor. La generación de ambientes de aprendizaje dirigidas al disfrute del aprendizaje permite, junto con instrucciones claras, la focalización hacia el qué y el cómo del aprendizaje, lo que ayuda al estudiante a centrarse y no perder el interés por las tareas.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos de esta investigación permitieron comprender que el diagnosticar al grupo, forma parte de una de las necesidades y acciones del docente para realizar su intervención; así como también, que éste puede ser integrado por diversos instrumentos, siempre y cuando se tenga claridad sobre los que se desea conoce; es decir, para qué y cómo lo va a usar. Esto posibilita poner al centro a los estudiantes y a sus procesos de aprendizaje, ya que para ello se requiere reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, tipos de inteligencia, estilos y ritmos de aprendizaje; tener en cuenta la pluralidad de situaciones y contextos para comprender al grupo de una mejor manera.

El diagnóstico aporta al docente el conocimiento sobre la diversidad, para que mediante la intervención sea atendida, con la posibilidad de brindar ambientes de aprendizaje acercados a las características e interés de los alumnos para sentirse cómodos y atraídos por aprender. Además, ofrece elementos para reflexionar sobre las barreras a las que se enfrentan los alumnos y brinda insumos para generar la búsqueda de prácticas inclusivas para eliminar las BAP que muchos llegan a afrontar día tras día y qué hacer para reducirlas y permitir que los alumnos participen y aprendan. Con respecto al empleo de los principios del DUA, es importante señalar que le ofrece al docente una diversidad de pautas y Subpautas que dan respuesta a las necesidades de todo el alumnado. Se fundamentan en la neuropsicología y le brinda la posibilidad a docente de atender los diferentes procesos implicados en el aprendizaje como son la atención, la percepción visual, auditiva y kinestésica, las diferentes formas de procesar y analizar la información, las capacidades intelectuales diversas, el empleo de diversas formas lingüísticas para comprender y expresar la información, entre otras.

Desde este posicionamiento, se logró diferenciar significativos resultados que hacen posible marcar un antes y un después de la intervención del profesor. En este trabajo, el DUA permitió ver distintas acciones que perdurarán en su trabajo docente. La primera, transformar la mentalidad para comprender y ajustar la actuación desde el modelo de educación inclusiva, el comprender la condición de los alumnos, comprender y entender las BAP que afrontan y la imperiosa necesidad de implementar prácticas inclusivas para contrarrestarlas. Además de valorar, reflexionar e

investigar para contar con elementos que le permitan de manera crítica y argumentada trabajar en pro la diversidad del grupo que se atenderá durante cada ciclo escolar.

Es preciso mencionar que el DUA, ofrecer al docente de manera sistematizada tres principios y pautas que le permite planificar para “todos” lo que se requiere enseñar; en otras palabras, ofrecer una educación sin exclusiones, distinciones si generar un doble trabajo para el docente.

Lo que el DUA propone es llevar al docente esta propuesta para conocer aspectos que quizá sean muy comunes, pero que a la hora de planear o llevar a la práctica pueden pasarse desapercibidos y que, aunque requieren acciones y recursos mínimos, son indispensables y hacen la diferencia para ofrecer una educación inclusiva en la atención a la diversidad.

REFERENCIAS

- Colmenares, A. (2011). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 3, No. 1, 102-115, 102-115.
- Escudero, J. & Martínez, B. (2011). Educación Inclusiva y Cambio Escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 85-105.
- Gisbert, D. & Giné C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad.
- Hernández, R. (2008). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad del estado de San Luis Potosí. (12 de Julio de 2018). México.
- Marín, A. (2017). Aplicación de los Principios del Diseño Universal en la Enseñanza de la Matemática. V Encuentro Enseñanza de la Matemática UNED.
- Ortiz, G. (2014). *Técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa*.
- Pastor, C. Serrano, J. & Río, A. (2014). *Diseño Universal para el aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo*.
- Peralta, C. (Julio de 2016). Adecuación de la Planeación Didáctica como Herramienta Docente en un Modelo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en*

- Educación, 14(3), 109-130.
- Sacristán, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En Atención a la Diversidad.
- SEP. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral Educación Primaria 2°.
- SEP. (2017). Plan y Programa de Estudio Aprendizajes Clave.
- SEP. (2018). Exploración de habilidades básicas herramienta para la escuela manual en lectura, producción de textos escritos y cálculo mental. México: SEP.
- Tobón, S. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje, evaluación y aprendizaje. . México: Person Educación.
- UNESCO. (2008). La Educación Inclusiva: El camino Hacia El Futuro. CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN. Ginebra. Obtenido de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTE D_48_Inf_2__Spanish.pdf

FACTORES QUE FAVORECEN U OBSTACULIZAN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN NIÑOS CON SÍNDROME DE DOWN

b) Nombre del autor (máximo 3)

C. Cornejo Villaldama Betzy Daniela

Mtra. Morales Olivo María de los Angeles

Mtra. Arias Zarco Gabriela

c) Institución de procedencia

ESCUELA NORMAL URBANA FEDERAL CUAUTLA

d) Último grado de estudios

BACHILLERATO

MAESTRÍA

MAESTRÍA

e) Mencionar si es: estudiante, profesor, investigador

ESTUDIANTE

PROFESOR

PROFESOR

f) Correo electrónico

bedacovi@gmail.com

maría.moraleso@iebem.edu.mx

mor02.gariasz@normales.mx

Línea temática No. 11 Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión.

RESUMEN

La presente ponencia surge como producto del trabajo de investigación llevado a cabo como docente practicante de la Licenciatura en Inclusión Educativa durante el 7° y 8° semestres, en el Centro de Atención Múltiple (CAM) No. 23 del Estado de Morelos. Se presentan los resultados finales de la indagación sobre los factores que han favorecido u obstaculizado el desarrollo del lenguaje de niños con Síndrome de Down que asisten a dicho CAM, así como de otros que viven en lugares aledaños con la misma condición de vida. El estudio se caracterizó por tener un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo etnográfico. La recopilación de información se llevó a cabo durante el Ciclo Escolar 2021-2022, participaron 12 padres de familia de infantes con Síndrome de Down. Se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada que indaga sobre los datos personales y socioeconómicos, antecedentes prenatales, perinatales y postnatales; historia del desarrollo del niño, historia médica, estimulación recibida, ambiente familiar y antecedentes escolares.

Palabras clave: Síndrome de Down, factores de riesgo, desarrollo del lenguaje.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente trabajo de investigación es producto de la práctica docente realizada en el último año de formación como Licenciada en Inclusión Educativa en un Centro de Atención Múltiple del Estado de Morelos, al cual asisten alumnos con distintas condiciones entre ellas Síndrome de Down. El interés por la temática surgió al observar que en los servicios de Educación Especial a los que se acudió en las jornadas de práctica docente durante los tres primeros años de la carrera y, específicamente durante el Ciclo Escolar 2021-2022, asistían alumnos con Síndrome de Down que, aunque con dificultades articulatorias tenían un lenguaje oral desarrollado, es decir, les permitía iniciar y mantener una conversación con otra persona, así como otros cuya expresión oral se limitaba a sonidos vocálicos y/o al uso de recursos extralingüísticos como: gestos, movimientos corporales, señas, etc. lo cual resulta preocupante al reconocer la importancia del lenguaje en el desarrollo intelectual del niño y en el aprendizaje escolar.

En este escenario, se plantearon las siguientes preguntas: ¿Cómo se da el desarrollo del lenguaje oral en los niños con Síndrome de Down?, ¿Qué diferencias y similitudes existen

entre los niños con Síndrome de Down que desarrollaron un lenguaje oral y los que no lo desarrollaron? y ¿Qué factores favorecen u obstaculizan el desarrollo del lenguaje oral en los niños con Síndrome de Down?

De esta manera, la pretensión de este estudio es: Describir la historia de vida de los niños con Síndrome de Down que asisten al CAM No. 23 del Estado de Morelos o que viven en comunidades aledañas, con la intención de determinar los factores que han favorecido u obstaculizado el desarrollo del lenguaje oral.

MARCO TEÓRICO

En primer lugar, es imprescindible definir qué se entiende por comunicación, lenguaje y habla, pues muchas veces se utilizan como sinónimos. Sin embargo, cada uno tiene implicaciones distintas. De acuerdo con Kumin (2014) la comunicación es “el proceso por el que una persona formula y envía un mensaje a otra persona, la cual lo recibe y lo descodifica” (p.15) Es necesario aclarar que la comunicación no se limita a uso del lenguaje hablado, incluye los gestos como señalar, las expresiones faciales, lenguaje de signos, letras, las posturas corporales y los tonos de voz que se utilizan para hacer llegar un mensaje al interlocutor y que éste lo comprenda; pues muchas veces las señales no verbales como fruncir el ceño, una sonrisa o las inflexiones de voz transmiten mejor el significado del mensaje que las palabras que articulamos.

En este mismo orden de ideas, Gallego y Gallardo (2000) refieren que la comunicación puede darse a través de gestos, señas, dibujos, expresiones faciales, expresiones corporales, imágenes, el llanto, hablando o escribiendo. Sin embargo, es necesario resaltar que la mayoría de las personas se comunican utilizando el lenguaje oral o hablado. De esta manera, la comunicación es “un término más general que englobaría al de lenguaje...” (p. 15)

Siguiendo con los planteamientos de Gallego y Gallardo (2000), el lenguaje es entendido como un sistema de signos lingüísticos conformados por un significado (imagen mental) y un significante (palabra escrita o hablada) producidos de forma consciente para expresar ideas y sentimientos. El lenguaje es un instrumento o medio de comunicación exclusivo del ser humano, que posibilita la intercomunicación del individuo con su entorno social. Cabe resaltar que la comunicación sólo será posible cuando tanto el emisor como el receptor compartan la misma lengua (idioma) y el significado de sus expresiones. El lenguaje implica tanto expresar ideas (al hablar o escribir) como comprender las que el otro evoque (al leer o escuchar).

Para Vygotsky (citado por Gallego y Gallardo, 2000) “la función primaria del lenguaje es la comunicación, el intercambio social, convirtiéndose en un instrumento regulador y controlador de los intercambios comunicativos” (p. 20) El lenguaje, de acuerdo con Halliday (citado en Gallego y Gallardo, 2000) el lenguaje tiene diversas funciones, entre las que se encuentran: la instrumental, reguladora, interactiva, personal, imaginativa, informativa y heurística (p. 19). Cabe resaltar que la última función hace referencia a que el lenguaje es un instrumento para aprender.

Respecto al habla, según Kumin (2014) es el lenguaje verbal. Consiste en un acto motor que da la posibilidad de articular los fonemas, para ello los órganos del aparato fonoarticulador adoptan determinada posición para producir un sonido. Este sistema es el más difícil de aprender y de usar para los niños en general, pero en particular para los niños con Síndrome de Down, debido a que el habla implica fuerza, coordinación y ritmo de los movimientos musculares para hacerlos muy precisos. Es importante destacar que la mayoría de los niños con Síndrome de Down “son capaces de comunicarse y utilizar el lenguaje muchos meses y a veces incluso años antes de ser capaces de hablar” (p.16)

Ahora bien, considerando la población con la que se realizó el presente estudio, es necesario definir qué se entiende por Síndrome de Down, de acuerdo a Florez (citado en Perpiñán, 2008) es “una anomalía cromosómica en la que la que los núcleos de las células del organismo tienen 47 cromosomas, en lugar de 46, con una trisomía en el par 21” (p. 25), lo cual provoca una serie de características físicas comunes, así como alteraciones en el desarrollo motor, intelectual y del lenguaje de los individuos que presentan dicha condición de vida.

Perpiñán (2008) señala que, si bien los niños con Síndrome de Down poseen características comunes determinadas por su trisomía en el cromosoma 21, es necesario reconocer que “el niño con Síndrome de Down es por encima de todo, niño; cada uno es diferente; la lentitud no significa ausencia de progreso; hay que significar las potencialidades y no existe un techo o límite de capacidad preconcebido” (p. 22). Sin embargo, para una mayor comprensión de las implicaciones que tiene el Síndrome de Down en el desarrollo del lenguaje, es necesario describir esta condición de vida, de manera general.

De acuerdo con Kumin (2014) el desarrollo del lenguaje en los niños, tengan o no Síndrome de Down, no se da exactamente al mismo tiempo, por ello existen intervalos en las edades para el logro de los diferentes hitos del desarrollo. Sin embargo, en el caso de los niños con Síndrome de Down las habilidades comunicativas por lo general las adquieren varios meses después, en comparación con aquellos con un desarrollo típico, por ejemplo las

vocalizaciones, arrullos y sonidos vocálicos y balbuceo aparecen alrededor de los 12 meses; imitan sonidos, acciones, sílabas, alguna palabra ocasional entre los 12 a 24 meses; señalan o dicen la primera palabra en torno a los 36 a 60 meses; entre los 24 y 36 meses: hacen uso de la jerga en la que entremezcla algunas palabras; inicia conversaciones: señala y pregunta, y entiende de 50 a 100 palabras, evidenciando así que los niños con síndrome de Down comprenden más de lo que lo expresan.

Ahora bien, ¿a qué se debe ese retraso?, siguiendo los planteamientos de Kumin (2014) éste obedece a las dificultades sensoriales, de percepción, físicas y cognitivas que presentan los niños con Síndrome de Down. Sin embargo, se debe aclarar que no por presentar esta condición todos los niños tienen las mismas habilidades y dificultades, tal como lo señala Perpiñán en el apartado anterior.

Respecto a las habilidades sensoriales se refieren a la capacidad de utilizar los 5 sentidos (ver, oír, oler, tocar y gustar) con relación a los objetos y personas en el medio ambiente. En cuanto a las perceptivas tienen que ver con la capacidad para dar un significado al estímulo sensorial, por ejemplo: la capacidad del niño para oír la palabra mesa es una habilidad sensorial y el comprender el significado y asociarlo a un objeto o dibujo son habilidades perceptivas. En el caso de los niños con Síndrome de Down, “la mayoría tienen algún grado de pérdida auditiva, al menos en algún momento de su vida” (p. 25). De acuerdo con la Academia Americana de Pediatría (citado en Kumin, 2014) detectar y tratar la pérdida auditiva tempranamente es fundamental, pues la audición es imprescindible para el desarrollo del habla, del lenguaje y de la cognición.

Las habilidades visuales se refieren a la capacidad de ver correctamente los objetos y asociarlos a palabras concretas. Según la Academia Americana de Pediatría (citado en Kumin, 2014) es común que los niños con síndrome de Down presenten dificultades visuales, por ejemplo: al menos el 50% tiene estrabismo, o alteraciones en el equilibrio muscular que provoca que uno o ambos ojos se desvíen hacia adentro o hacia afuera. También, son problemas frecuentes la hipermetropía (dificultades para ver de cerca) o miopía (dificultades para ver de lejos).

Kumin (2014) señala que en las habilidades táctiles los niños con síndrome de Down pueden tener dificultades con la percepción o conciencia sensorial, es decir, les es difícil procesar las sensaciones en su boca, lo cual provoca que no ejerciten su lengua, labios o mejillas. Además, pueden tener dificultades en la propiocepción táctil, lo que provoca que se les dificulte colocar la lengua en la posición correcta para articular un fonema. A veces también muestran dificultades para procesar sensaciones en la boca o tienen hiposensibilidad, es decir, tienen disminuida la sensación al tacto en la boca o pueden ser hipersensibles al tacto, es decir, no

toleran el tacto alrededor de la cara o la boca. De esta manera, es posible que no disfruten o no toleren explorar objetos con la boca y, por tanto, practicarán menos el movimiento de labios y lengua que les posibilitará articular correctamente los fonemas del lenguaje.

Respecto a las características físicas, los niños con Síndrome de Down presentan diferencias en los músculos o estructura del área facial, las cuales pueden provocar dificultades en el habla, entre las que destacan: hipotonía (bajo tono muscular) en labios, lengua y mandíbula; para mover de forma independiente los órganos mencionados; su boca es relativamente más pequeña, en comparación con su lengua que, al ser hipotónica, parece más grande; tienden a respirar por la boca debido a que tienen demasiado grandes las adenoides o amígdalas, a las alergias recurrentes o a los resfriados; tienen un paladar ojival (alto y estrecho) dificulta los movimientos de la lengua al hablar. Por tanto, la calidad del habla se ve afectada al presentar problemas para articular correctamente los fonemas y muchas veces es ininteligible (no se entiende lo que dicen).

Con relación a las habilidades cognitivas, el razonamiento, la comprensión de conceptos abstractos (intangibles) y la memoria (auditiva, es decir, recordar lo que oye) con frecuencia se ven alterados, lo que provoca que tengan más dificultades para aprender en comparación con sus compañeros. Además, las dificultades en las habilidades cognitivas impactan en las habilidades comunicativas, dado que el “aprendizaje del lenguaje depende mucho de las capacidades cognitivas (pensar)” (p. 36)

En el mismo orden de ideas, McConell y Kipping (citado en Smith, 2004) refieren que si el lenguaje está ausente totalmente o su desarrollo se retrasa (sigue la misma secuencia que otros niños pero a un ritmo más lento), impacta de manera considerable en el rendimiento escolar, dado que presentan dificultades para: seguir instrucciones, articular palabras, estructurar oraciones y expresar sus ideas de manera clara, aprender material nuevo, comprender y expresar ideas que afecta la comprensión lectora y los logros académicos, comprender conceptos abstractos, comprender los múltiples significados de las palabras y conectar la información previamente aprendida con la información nueva. Por tanto, existe una diferencia importante entre sus logros y los de sus compañeros.

Respecto a los factores que influyen en el desarrollo del lenguaje, Gallego y Gallardo (2000) señalan que si bien la adquisición y desarrollo del lenguaje tiene que ver con aprender a combinar fonemas, palabras y oraciones en secuencias ordenadas de manera específica para que sean comprensibles para otras personas; con conocer y compartir los significados de los símbolos o signos lingüísticos elaborados y acordados por una comunidad lingüística, así como con conocer y aplicar reglas gramaticales estructuradas convencionalmente; los autores hacen énfasis en la importancia que tiene el entorno socio-ambiental en el que se encuentra

inmerso el niño en el desarrollo del lenguaje, pues “en función de los distintos ambientes lingüísticos en los que los niños/as se desenvuelven, se originarán diferentes estilos cognitivos” (p.20)

En el mismo sentido, McConell y Kipping (citado en Smith, 2004) refieren que las alteraciones o retrasos en el desarrollo del lenguaje son originadas por: “la discapacidad intelectual, la pérdida auditiva, la falta de estimulación o de experiencias apropiadas (p. 277) Por su parte, Dale, Luria y Rondal (citado en Rey, 2017) mencionan que un ambiente lingüístico deficiente retrasa el desarrollo del lenguaje en el niño. Clemente (citado en Rey, 2017) pondera al estatus socioeconómico como factor influyente en los retrasos del lenguaje, para justificar lo anterior hace referencia a un estudio realizado por Bradis y Henderson, en el que analizaron a niños de 5 años y concluyeron lo siguiente: los niños de las clases medias hacen más demandas de descripción y de narración que los niños de medios desfavorecidos; no existen diferencias en el tiempo que sus madres les dedican a hablar; mientras que las madres de niveles medios-altos lo emplean para intercambiar ideas, las de clase trabajadora lo usan para verbalizar lo que el niño hace bien o mal. Asimismo, hace referencia a Robinson y Rackstraw quienes hicieron una investigación sobre las respuestas que el entorno proporciona a los típicos ¿por qué? de los niños, en el caso de las madres de un nivel socioeconómico bajo no incitan a que los niños les planteen más preguntas y las de un nivel socioeconómico alto ofrecen analogías, metáforas... que despiertan la curiosidad de sus hijos.

Rojas (citado en Cruz y Pimentel, 2015) refieren que la falta de estimulación, la sobreprotección y los conflictos familiares fueron factores asociados al retraso del lenguaje. En el mismo sentido, Pérez y Salmerón (2006) señalan al contexto ambiental como uno los factores que juega un papel fundamental en la adquisición del lenguaje oral, entre los factores extrínsecos incluyen a la hipoestimulación ambiental, al ambiente cultural pobre, a los conflictos familiares que entorpecen la interacción comunicativa y afectiva, y la sobreprotección, pues el adulto se anticipa a las necesidades del niño y no le permite interactuar activamente. Entre los factores intrínsecos incluyen: un nivel cognitivo bajo o inmaduro que genera retrasos en la adquisición del lenguaje comprensivo y expresivo, pérdidas auditivas, síndromes, lesiones cerebrales, así como malformaciones anatómicas y sus disfunciones.

METODOLOGÍA

El estudio se caracterizó por tener un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo etnográfico. La recopilación de información se llevó a cabo durante el Ciclo Escolar 2021-2022. La población participante estuvo conformada por 12 padres de familia de 8 niños y 4 niñas con Síndrome de Down, cuyas edades oscilan entre los tres y diez años. Cabe mencionar que en un primer momento se planeó entrevistar exclusivamente a padres de alumnos con Down del CAM No. 23. Sin embargo, derivado de las condiciones escolares actuales por la pandemia por el COVID 19, muchos alumnos dejaron de asistir al CAM, por lo que fue necesario acudir al DIF del municipio de Temoac y solicitar apoyo para entrevistar a papás de niños con Síndrome de Down que vivieran en comunidades aledañas (Jantetelco y Temoac), con la intención de contar con más casos para el análisis. De esta manera, se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada que indaga sobre los datos personales y socioeconómicos, antecedentes prenatales, perinatales y postnatales; historia del desarrollo del niño, historia médica, estimulación recibida, ambiente familiar y antecedentes escolares.

RESULTADOS

A la entrevista acudieron 11 madres de familia y 1 abuela materna. Los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes:

Categorías/Indicadores	Resultados
Datos personales	
Sexo	El 66.6% son hombres y el 33.3% son mujeres.
Edad	Oscila entre los 3 y 10 años. De 3 años (8.3%), 4 años (33.4%), 5 años (8.3%), 6 años (16.6%), 8 años (16.6%), 9 años (8.3%) y 10 años (8.3%).
Edad de la madre	Oscila entre los 28 y 48 años Menos de 30 años (8.3%), de 35 a 39 (50%) y de 42 a 48 (41.6%)
Nivel educativo	Principalmente secundaria (58.3%), primaria (8.3%), medio superior (16.6%) y superior (16.6%).
Ocupación	Principalmente al hogar (66.6%), oficio (8.3%) y profesión (25%) 2 son docentes y 1 contadora.
Edad del padre	Oscila entre los 33 y 50 años. Menos de 30 años (8.3%), de 33 a 39 (41.6%) y de 40 a 50 años (50%)
Nivel Educativo	Principalmente secundaria (33.3%), primaria (16.6%), medio superior (25%) y superior (25%).
Ocupación	Principalmente se emplean en oficios que no garantizan un sueldo base (75%) y profesión (25%).

De acuerdo con la información anterior, el nivel educativo de ambos padres es principalmente de secundaria y un bajo porcentaje tiene estudios de nivel superior (16.6% y 25% en las madres y padre, respectivamente). Cabe destacar que, en el caso de las madres, dos son docentes lo cual es de interés analizar si esto impacta en el desarrollo del lenguaje de sus hijos. Respecto a la ocupación la mayoría de las madres se dedica al hogar, por lo tanto, el padre es el principal proveedor. Sin embargo, considerando que el mayor porcentaje de los

padres se emplean en oficios que no garantizan un sueldo base (campesinos, albañiles, zapateros, soldados) el nivel socioeconómico de las familias es bajo.

Categorías/Indicadores	Resultados
Antecedentes pre, peri y postnatales	
Control prenatal	El 83.3% no lo tenía y el 16.6% utilizaba el DIU.
Actitud ante el embarazo	Considerando que la mayoría de las madres no llevaba un control prenatal, el 75% demostró sorpresa y preocupación y sólo el 25% felicidad. En un caso hubo un aborto anterior, por lo que fue un embarazo muy deseado.
Edad de la madre al momento del embarazo	De 24 a 29 años (16.6%), de 31 a 39 (66.6%) y de 40 (16.6%). En el caso de las madres de 40 años creían que ya no podían quedar embarazadas.
Control médico	El 100% de las madres llevaron control médico, en el sector salud público, desde el momento en que se enteraron del embarazo, alrededor de los 3 o 4 meses.
Complicaciones en el embarazo	El 33.3% tuvieron amenaza de aborto en los primeros meses, el 33.3% tuvieron infecciones en vías urinarias o vaginales por lo que ingirieron medicamentos, el 8.3% presentó depresión por la separación de la pareja y el 25% no tuvo complicaciones.
Parto	El 50% fue eutócico y el 50% cesárea.
Peso	El 100% de los niños (as) nació con un peso normal, que oscila entre los 2,500 kg y 3,500 kg.
Complicaciones durante el parto	El 50% presentó anoxia y el 50% no presentó complicaciones.

Con base en la información anterior, es importante resaltar el alto porcentaje (41.5%) de niños (as) que tuvieron complicaciones en el embarazo como amenaza de aborto e infecciones, nacieron por cesárea, presentaron anoxia y fue necesario realizar Reanimación Cardio Pulmonar.

Categorías/Indicadores	Resultados
Historia del desarrollo	
Alimentación	El 8.3% fue alimentado con leche materna sólo 6 meses, el 8.3% 1 año, 66.6% por 2 años y el 16.6% por 3 años. La ingesta de leche con biberón se realizó sólo 6 meses en el 8.3%, y se prolongó hasta los 4 años en el 58.3% de los casos, en el 25% hasta los 3 años y en el 25% hasta los 5 años.
Lenguaje actual	El 8.3% no hace uso del lenguaje oral, se comunica con señas y gestos; el 58.3% emite palabras incompletas; el 8.3% posee un vocabulario de entre 1 y 5 palabras completas; sólo el 25% es capaz de enunciar frases cortas de 2 o 3 palabras. Cabe mencionar que el 100% de los niños (as) hace uso de recursos extralingüísticos como señalar, gestos, etc. para comunicarse.
Recursos que utilizan los padres cuando no le entienden al niño (a)	El 75% de los padres reconoció que ante las emisiones de sus hijos señalan objetos hasta que adivinan qué es lo que quiere y sólo el 25% le pregunta nuevamente qué quiere y le repite correctamente el nombre del objeto.

Categorías/Indicadores	Resultados
Historia médica	
Padecimientos de salud que ha presentado	Problemas en los oídos (otitis) 41.6% Problemas visuales (estrabismo) 16.6% Convulsiones 16.6%
Antecedentes heredofamiliares	Sólo el 41.6% tiene antecedentes de tener familiares con problemas de lenguaje, pero no de discapacidad asociado a

	Síndrome de Down, por lo que la herencia no es un factor de relevancia.
Estimulación recibida	Estimulación temprana: 8.3% (1 a 6 años) Equino terapia 25% Terapia Física 33.3% (1-3 años, 2 a 3 años, 2 a 4 años y 3 a 8 años) Terapia de lenguaje: 75%. La edad de inicio de la terapia de lenguaje: 66.6% a los 3 años, el 11.1% a los 2 años y el 22.2% a los 5 años.

De acuerdo con la información anterior, es necesario resaltar el alto porcentaje de niños que presentan problemas de oído (41.6%). Así como, el bajo porcentaje (8.3%) de niños que recibieron estimulación temprana y terapia física (33.3%). Con relación a la terapia de lenguaje, aunque el porcentaje es más alto, la edad de inicio es muy tardía, considerando las edades críticas del desarrollo del lenguaje, así como las características propias del Síndrome de Down de la cavidad bucal y el tono muscular. Otro aspecto que resaltar es la estrategia inadecuada de los padres para comunicarse con sus hijos, al adivinar qué es lo que quieren y proporcionar el objeto que les señalan, en lugar de preguntar e incitarlos a hablar. En consecuencia, de lo anterior, el 75% tiene un nivel de desarrollo de un niño de 9 meses a 1 año, al emitir sílabas y palabras cortas. Sólo en el caso del 25% (2 niños de 6 años y 1 de 8 años) son capaces de combinar las palabras que poseen en frases cortas, lo que les permite comunicarse de manera funcional con otros.

Categorías/Indicadores	Resultados
Ambiente familiar	
Estado civil de los padres	El 33.3% son casados, el 33.3% viven en unión libre y el 33.3% están separados. Cabe destacar que, de los padres separados, el padre es quien abandonó el hogar a consecuencia de la condición de los niños.
Tipo de familia	Nuclear 50%, extensa 41.6% y uniparental 8.3%.
Número de hermanos	0 hermanos (33.3%), 1 hermano (33.3%), 2 hermanos (25%) y 3 hermanos (8.3%).
Tiempo que dedican a la familia los padres	Considerando que la mayoría de las madres se dedican al hogar, el 75% pasan todo el día con sus hijos. En el caso de

	<p>las madres que trabajan les dedican el tiempo que resta del día.</p> <p>En cuanto a los padres, el 58.3% sólo conviven con sus hijos después del trabajo en la hora de la cena; el 33.3% no conviven en ningún momento con ellos y el 8.3% el tiempo que le permite su trabajo (músico).</p>
Convivencia con otros niños	El 41.6% juega con sus hermanos, primos o amigos y el 58.3% juegan solos y les es difícil adaptarse cuando hay otras personas.

De la información anterior, la mayoría de las madres de familia pasan el mayor tiempo con sus hijos. Sin embargo, en el caso de los 3 niños (2 de 6 años y 1 de 8 años) que tienen un lenguaje funcional a través de frases, sólo 1 se dedica al hogar, por lo que la presencia de la madre no es determinante para el desarrollo del lenguaje. Siguiendo con los tres casos anteriores, 2 de ellos tienen hermanos (3 y 1) y juega con ellos, por lo que esto pudiesen influir en el desarrollo del lenguaje.

Categorías/Indicadores	Resultados
Antecedentes escolares	
Escolarizado	50% está escolarizado (50% asisten a CAM, 33.3% a preescolar regular y 16.6% preescolar Montessori) y 50% no escolarizado.
Edad de la escolarización	De los 6 alumnos escolarizados, 1 ingresó a maternal desde el primer año, posteriormente a preescolar regular; 3 ingresaron a los 3 años de edad y 2 a los 5 años.

De acuerdo con lo anterior, es evidente el bajo porcentaje de niños que asisten a un CAM, el 50% no está escolarizado y el 33.3% asisten a preescolares regulares sin servicio de Educación Especial.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Retomando los planteamientos de Kumin (2014) las habilidades comunicativas en los niños con Síndrome de Down por lo general las adquieren varios meses después, las vocalizaciones, arrullos y sonidos vocálicos y balbuceo aparecen alrededor de los 12 meses; imitan sonidos, acciones, sílabas, alguna palabra ocasional entre los 12 a 24 meses; señalan o dicen la primera palabra en torno a los 36 a 60 meses; entre los 24 y 36 meses: hacen uso de la jerga en la que entremezcla algunas palabras; inicia conversaciones: señala y pregunta, y entiende de 50 a 100 palabras, evidenciando así que los niños con síndrome de Down comprenden más de lo que lo expresan.

Lo anterior fue evidente en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los 8 niños y 4 niñas con síndrome de Down en los que se basa la presente investigación, pues a pesar de tener entre 3 y 10 años es indiscutible el retraso en el lenguaje, incluso considerando las edades que señala Kumin, pues el 75% de los casos actualmente se comunican a través de señalar y emitir sílabas o palabras incompletas. Sólo en el caso de 3 niños (2 de 6 y 1 de 8) combinan las palabras que poseen para formar frases cortas. Además, las madres refirieron que, aunque la mayoría (75%) no pueden expresar sus ideas con palabras, comprenden muy bien lo que se les indica y hacen uso de recursos extralingüísticos como señas, gestos o señalan los objetos para comunicar sus necesidades o ideas.

Respecto a las causas del retraso en el lenguaje, siguiendo los planteamientos de Kumin (2014) obedece a las dificultades sensoriales, de percepción, físicas y cognitivas que presentan los niños con Síndrome de Down. En las sensoriales y perceptuales señala que “la mayoría tienen algún grado de pérdida auditiva, al menos en algún momento de su vida” (p. 25), tal es el caso del 41.6% de los niños, pues en la historia médica evidenciaron que presentaron otitis media. De las habilidades visuales, refiere que el 50% tiene estrabismo, o alteraciones en el equilibrio muscular que provoca que uno o ambos ojos se desvíen hacia adentro o hacia afuera, lo cual, aunque en menor porcentaje (16.6%) también lo presenta un niño y una niña.

En cuanto a las características físicas, los niños con Síndrome de Down presentan hipotonía (bajo tono muscular) en labios, lengua y mandíbula; su boca es relativamente más pequeña, en comparación con su lengua que, al ser hipotónica, parece más grande; tienden a respirar por la boca, a tener alergias; tienen un paladar ojival (alto y estrecho) dificulta los movimientos de la lengua al hablar. Por tanto, la calidad del habla se ve afectada al presentar problemas para articular correctamente los fonemas y muchas veces es ininteligible (no se entiende lo que dicen). En este aspecto, los 12 niños (as) presentan estas características físicas.

Respecto a los factores que influyen en el desarrollo del lenguaje McConell y Kipping (citado en Smith, 2004) refieren que las alteraciones o retrasos son originadas por: “la discapacidad

intelectual, la pérdida auditiva, la falta de estimulación o de experiencias apropiadas (p. 277) En este sentido, los 12 niños (as) con Síndrome de Down presentan Discapacidad intelectual en diferente nivel de afectación asociada a su condición de vida y en algunos casos (41.6%) algún grado de pérdida auditiva, debido otitis. Con relación a la estimulación, sólo el (8.3%) de los niños recibieron estimulación temprana al cumplir 1 año. Terapia física sólo la recibió el 33.3%. Sin embargo, no inició desde los primeros meses, sino hasta los 12 meses en 1 caso, a los 2 años en 2 casos y a los 3 años en 1 caso.

En relación con la terapia de lenguaje, aunque el porcentaje es más alto (75%), la edad de inicio es muy tardía, considerando las edades críticas del desarrollo del lenguaje, así como las características propias del Síndrome de Down sobre la cavidad bucal y el tono muscular, pues en 6 casos inició a los 3 años, en 1 caso a los 2 años y en 2 casos hasta los 5 años. Asimismo, el 25% no ha recibido terapia de lenguaje. De acuerdo con lo anterior, es evidente que en el 91.6% de los casos la estimulación recibida no ha sido oportuna y a una edad temprana, como es necesario en los niños con Síndrome de Down.

Por otra parte, Clemente (citado en Rey, 2017) hace referencia a otro factor influyente en los retrasos del lenguaje, el estatus socioeconómico. Tomando en consideración las conclusiones del estudio realizado por Bradis y Henderson, en las que señalan que los niños de las clases medias hacen más demandas de descripción y de narración que los niños de medios desfavorecidos; no existen diferencias en el tiempo que sus madres les dedican a hablar y mientras que las madres de niveles medios-altos lo emplean para intercambiar ideas, las de clase trabajadora lo usan para verbalizar lo que el niño hace bien o mal. La investigación realizada puso en evidencia que el 75% de las familias pertenece a un estrato socioeconómico bajo, debido a que el 66.6% de las madres se dedica al hogar, por lo que el padre es el principal proveedor. Sin embargo, el 75% de los padres se emplean en oficios que no garantizan un sueldo base (campesinos, albañiles, zapateros, soldados, etc.). Además, el nivel educativo de ambos padres es principalmente de secundaria y un bajo porcentaje tiene estudios de nivel superior (16.6% y 25% en las madres y padre, respectivamente). Cabe destacar que, en el caso de las madres, dos son docentes, lo cual sólo en un caso este hecho ha impactado en el desarrollo del lenguaje de su hijo (se comunica por medio de frases) y en la estimulación que le ha brindado desde los 12 meses, así como la cantidad de terapias a las que lo ha llevado (estimulación temprana, terapia física, equino terapia y terapia de lenguaje). Cabe destacar que el 91.6% de los padres, han acudido a terapia de algún tipo, independientemente del nivel educativo.

En el mismo orden de ideas, Dale, Luria y Rondal (citado en Rey, 2017) mencionan que otro factor que retrasa el desarrollo del lenguaje en el niño, es un ambiente lingüístico deficiente. En el mismo sentido, las conclusiones de Robinson y Rackstraw señalan que las madres de

un nivel socioeconómico bajo no incitan a que los niños les planteen más preguntas y las de un nivel socioeconómico alto ofrecen analogías, metáforas... que despiertan la curiosidad de sus hijos. Tales afirmaciones se evidenciaron en la investigación al identificar la poca o nula retroalimentación (feedback) auditiva que brinda el 75% de los padres a sus hijos, pues cuando no les entienden optan por adivinar qué es lo que quiere a través de mostrar diferentes objetos dando así opciones, en lugar de preguntar e incitarlos a hablar y repetir las palabras correctamente.

Por otra parte, respecto a los factores que comparten los tres niños con síndrome de Down que se expresan a partir de palabras y frases son: no presentan problemas auditivos o visuales; en dos casos no hubo complicaciones durante el embarazo y parto; los 3 han recibido terapia de lenguaje (1 desde los 12 meses y dos a los 3 años); 2 tienen hermanos y amigos con los que interactúan, en el caso del tercero ambos padres están muy involucrados en su desarrollo; 2 están escolarizados; y por último, las madres o miembros de la familia los incitan a hablar, les preguntan y repiten correctamente las palabras o la frase que mencionaron.

En el caso de los 5 niños y 4 niñas cuyo desarrollo de lenguaje se limita a emitir palabras incompletas y señalar; los factores que comparten son: no han sido escolarizados (5) o la escolarización es muy reciente (4); presentan problemas en el oído (4) o problemas visuales (2); presentaron complicaciones durante el embarazo y parto (hipoxia 5); han recibido terapia física (2) o de lenguaje (6) y sólo en 1 caso no ha recibido ninguna de las dos; los padres de familia no incitan a sus hijos a hablar pues adivinan lo que quieren al señalar el objeto el niño o en su defecto, muestran varios objetos para averiguar qué quiere su hijo.

Tras los resultados obtenidos en la presente investigación, es posible concluir:

- El nivel de estudios de los padres no es un factor relevante en la temporalidad en que inician la intervención y el tipo de estimulación que brindan a sus hijos.
- Los factores detectados que se considera han obstaculizado el desarrollo del lenguaje en los niños y niñas con Síndrome de Down son: la intervención física y de lenguaje tardía, la ausencia de escolarización, la insuficiente o nula retroalimentación de los padres ante los intentos de intercambio comunicativo de sus hijos, así como las alteraciones auditivas o visuales.
- Un contexto estimulador en el que impere el intercambio comunicativo y la retroalimentación, son factores que influyen de manera positiva en el desarrollo del lenguaje.
- Es necesario, desde que nace el niño o niña con Síndrome de Down, brindar información a los padres de familia sobre la importancia de la estimulación temprana y el tipo de terapias que requiere la condición de vida de sus hijos, así como la manera en que impacta en el desarrollo en caso de no hacerlo.

REFERENCIAS

1. Cruz, L. y Pimentel, S. (2018). Factores externos y el desarrollo del lenguaje en los preescolares en la institución educativa inicial San Judas Tadeo del distrito de Breña. Recuperado de: [DSpace Principal Uwiener](#)
2. Gallardo, J. y Gallego, J. (2000). Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico. España: Aljibe
3. Perpiñán, S. (2008). Tengo un alumno con Síndrome de Down, Estrategias de Intervención Educativa. España: Narcea
4. Pérez, P. y Salmerón, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. Recuperado de: [Redalyc.Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación](#)
5. Rey, M. (2017). Factores de influyen en el desarrollo del lenguaje: un estudio empírico en una muestra de niños de 3 a 4 años. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/24986/TFG-M-L984.pdf;jsessionid=B88C90B6011EDF806AAA004D0190D026?sequence=1>
6. Smith, T. et. al. (2004). Enseñanza a estudiantes con necesidades especiales en ambientes incluyentes. México: Pro-Ed Latinoamericana.
7. Kumin, L. (2012). Síndrome de Down: Habilidades tempranas de comunicación. Una guía para padres y profesionales. España: CEPE.

PERCEPCIONES DE LAS Y LOS DOCENTES: UNA MIRADA A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

LEPRI. Docente: Denisse Fernanda Lucio Cano

fernandalucio.c@gmail.com

Dra. Docente investigadora: Martina Vega Cueto

matty_vega_cueto@tmail.com

Dra. Docente investigadora: Cintya Arely Hernández López

cintya_hdez@hotmail.com

Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón" Saucillo, Chihuahua, México.

Línea temática

Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión

RESUMEN

En la labor docente se presentan retos y desafíos por lo cual es necesario la toma de decisiones sean asertivas del trabajo colaborativo de la comunidad escolar. Durante el ciclo escolar: 2021-2022 en la escuela primaria federal Primero de Mayo ubicada dentro de un contexto urbano marginal: la Colonia Obrera en Cd. Delicias, Chihuahua, México es un país diverso lleno de cultura y tradición, la inclusión educativa va encaminada atender a todos los grupos sin discriminar, reconocer a quienes pueden ser vulnerables y marginados. Formación integradora con valores éticos, busca desarrollar el potencial del alumnado que le permita actuar humanamente propiciando que sean mejores ciudadanos en la sociedad. Esta investigación se centra en la inclusión educativa a través de las percepciones docentes, de ahí parten los propósitos en conocer su importancia y las estrategias implementadas para el aprendizaje significativo de sus estudiantes.

La metodología empleada fue por el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, método fenomenológico, técnicas e instrumentos: observación, entrevista, cuestionario y diario de campo. Los resultados muestran tres categorías: La inclusión educativa, Estrategias para una inclusiva educativa e Impacto de la inclusión educativa. En ambas, se encontraron hallazgos significativos relacionados al papel que desempeñan los valores en la inclusión educativa.

Palabras clave

Percepciones, inclusión educativa, diversidad, estudiante, docentes, impacto

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante mucho tiempo, la educación se ha centrado en contenidos, aprendizaje, conceptos y tradicionalismo. Cada estudiante tiene su manera particular de ser y pensar, es único, sin embargo, al vivir en una sociedad clasista, el docente se ha visto forzado a inculcar la normalidad para la misma; es en este sentido que a partir de las consecuencias que se han generado, se crea el término inclusión educativa, se busca la enseñanza a raíz de desarrollar contenidos a partir de igualdades y diferencias de los estudiantes, para así lograr una buena convivencia dentro y fuera de las aulas.

En base a ello, surgió como pregunta central: ¿Cuáles son las percepciones docentes acerca de la Inclusión Educativa en la Escuela Primaria Federal 1º de mayo de la Colonia Obrera, Cd Delicias, Chihuahua? De la cual se derivaron preguntas de investigación: ¿Qué es la

Inclusión Educativa? ¿Qué es un ambiente inclusivo? ¿Qué estrategias utilizan los docentes para atender una Educación Inclusiva en el aula? ¿Por qué favorecer la Inclusión Educativa? Los objetivos planteados fueron: Conocer la Inclusión Educativa desde la perspectiva docente.

Indagar acerca de los ambientes inclusivos y cómo lograrlos. Identificar las estrategias que pueden llevarse a cabo para atender una Educación Inclusiva en el aula. Conocer la importancia de favorecer la Inclusión Educativa.

La temática del estudio es de interés en la actualidad, los programas educativos están basados en la misma, formar ciudadanos inclusivos y empáticos con las situaciones y la diversidad que se tiene en un mismo lugar. El aprendizaje es fundamental para el desarrollo emocional y físico de las personas, en los niños es importante que desde temprana edad logren independencia y autodeterminación, por ello, la aplicación de un sistema inclusivo educativo que beneficia a todos por igual, fomente valores con los miembros de la comunidad con estrategias que apoyen sus necesidades que coadyuven en el desarrollo de superación personal y evita el rezago en grupos vulnerables.

El impacto considerado del tema de investigación conlleva a formar ciudadanos con igualdad, empatía, equidad, inclusión y analíticos con sus semejantes y dependiendo el contexto en el que se encuentren, asimismo, erradica la exclusión, discriminación y acoso escolar. Al mismo tiempo, la inclusión educativa fomenta una cultura de aprendizaje y aprovechamiento de la diversidad, permite la creación de estrategias que aporten en la educación para que el docente cree calidad en el aula.

MARCO TEÓRICO

La diversidad en la que se vive puede ser catalogada como un término muy amplio, cada individuo cuenta con diferentes características que es lo que hace seres especiales, estas van desde rasgos culturales, religiosos, capacidades físicas, psíquicas y sensoriales. Rosano (2007,) cita a Melero (2000), “la cultura de la diversidad exige que sea la sociedad la que cambie sus comportamientos y sus actitudes con respecto a los colectivos marginados para que éstos no se vean sometidos a la tiranía de la normalidad” (p.2). Se considera una injusticia el tener que adaptar las capacidades únicas para poder llevar una sociedad normal, existe claramente una lucha discriminatoria e inhumana que hay que enfrentar para cambiar esa labor tan ardua que tienen de encajar en un mundo que jamás querrá voltear los papeles, aquí entra la importancia del respeto a la diversidad que se debe de inculcar desde casa y reforzar día a día en todo ámbito contextual desde la infancia.

La exclusión es un problema un foco rojo, es decir, se percibe en la sociedad, pero esos sucesos se vuelven cotidianos que trascienden como si nada pasara. Al respecto, Rosano (2007), citando a Gentili (2001), la exclusión se normaliza, se naturaliza lo lamentable que desaparece como problema se vuelve sólo un dato. Por ende, se considera que hay que lograr una sociedad inclusiva, si bien se dice que la primera escuela es la casa, sin embargo, el reforzamiento e inclusión de valores en la educación básica es fundamental para aquellos alumnos que no tienen un refugio en su hogar; las escuelas deben cambiar y asumir su responsabilidad para lograr una inclusión en las aulas, un espacio seguro para todos, que la diversidad sea un término que esté presente en cada momento de la vida.

Hay que reconocer que, en algunos centros educativos, pueda que exista discriminación, es por ello la necesidad que las y los docentes se den a la tarea de propiciar estrategias integradoras conllevadas a el objetivo de la inclusión en el contexto, menciona Parrillas (2002):

La inclusión significa participar en la comunidad de todos los términos garanticen y respeten el derecho, no sólo a estar o pertenecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje en la escuela, etc. (p. 18)

Es fundamental lograr que las escuelas sean inclusivas eviten la exclusión, por lo tanto, eliminar barreras que les permita el acceso al currículo. En este sentido, es señalado por Rosano (2007) citando a Bartón (1998) “la discapacidad no está causada por las limitaciones funcionales, físicas o psicológicas de las personas con insuficiencias, sino por el fracaso de la sociedad en suprimir las barreras y las restricciones sociales que incapacitan” (p.20). Cada persona aprende a su ritmo, tienen cualidades, habilidades, gustos diferentes que hacen que

los intereses por aprender y por incorporarse a las actividades que surgen dentro del aula sean más significativas, es por ello que los docentes tienen que trabajar para conseguir que cada alumno tenga el gusto por adquirir conocimiento día con día.

De acuerdo con Duarte (2003) “El ambiente se deriva de la interacción del hombre con el entorno natural que lo rodea. Se trata de una concepción activa que involucra al ser humano” (p.96). Si bien, los entornos en donde se desenvuelven los estudiantes ya que es el ambiente en el cual se desarrolla su conocimiento, habilidades y valores, por ello obtener una relación adecuada se logra un aprendizaje significativo. En este sentido, Duarte (2003) citando a Chaparro (1995):

El ambiente educativo no se limita solo al currículo, o a las relaciones interpersonales básicas entre maestros y alumnos. Por el contrario, se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias y vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socio afectivo, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa. (p.102)

Para lograr un ambiente de aprendizaje favorable es necesario profundizar de lo que se puede hacer dar la oportunidad a las y los alumnos que expresen sus gustos e intereses brindar la confianza que expresen cómo y en qué lugar le gustaría trabajar, tipos de materiales que se sientan identificados y tengan un espacio de aprendizajes significativos.

La inclusión educativa es un derecho y una obligación, misma que debe ser atendida y respetada, además, es una tarea de sensibilización y aprendizaje entre participantes. Para REDEM (2014):

La Inclusión Educativa, refiere los procesos educativos y formativos de carácter pedagógico y social que la comunidad junto con el niño, niña y adolescente, en condiciones diversas, debe llevar con la finalidad que el educando esté preparado para ser educado y enseñado en un ambiente que la sociedad determina como inclusivo. (s/p)

Si bien, la diversidad es la principal fuente de conocimiento dentro de la inclusión educativa, de ella se parte para obtener una escuela completa y segura para todo el alumnado en general, ya que los ritmos y estilos de aprendizaje son diferentes entre sí; la educación inclusiva implica un gran compromiso y un reto para la práctica educativa, por ello se considera que los docentes deben ser capacitados en todo momento para lograr un respeto y educación igualitaria.

Señala García (2020):

La educación inclusiva implica que todos los niños, jóvenes y adolescentes de una institución escolar aprendan juntos; independientemente de su origen, potencialidades, condiciones personales, sociales o culturales. Significa que estén considerados –no excluidos- estudiantes

con capacidades distintas, NNA de lenguas indígenas... que todos tengan las mismas oportunidades de aprendizaje entre pares, en una educación con equidad e inclusión. Son estos sectores de la población de los que más requieren el apoyo y el acompañamiento en los procesos educativos y en la movilización de aprendizajes. (p.35)

La educación inclusiva pretende, más que nada, adecuar un sistema educativo a la diversidad que existe en una escuela, tomar en cuenta los valores sociales, creencias y capacidades, asimismo, las autoridades deben estar conscientes del derecho humano que tiene toda la comunidad estudiantil al formarse en un ambiente inclusivo y, a su vez, debe asegurar que toda persona con alguna barrera reciba una educación adecuada que le permita desarrollarse en una sociedad cambiante.

Por otro lado, hay que tener presente que la equidad educativa, indican Niembro, Gutiérrez, Jiménez y Tapia (2021), “educar de acuerdo con las diferencias y necesidades individuales, sin que las condiciones económicas, demográficas, geográficas, éticas o de género supongan un impedimento” (p.42). El gran reto de las escuelas es que la educación gire en torno a la inclusión, Aisncow (2019) propone una revolución en los métodos de enseñanza para lo que es necesario “aprender a vivir con la diferencia y a aprender cómo aprender desde la diferencia y a incluir a los que necesitan más ayuda” (s/p). Es así como se cambiarían las esencias de la educación, es tarea del docente poner atención en las diferencias de sus alumnos día con día y creando estrategias en clase que sobrelleven estas últimas mencionadas; si bien, aunque se crea como una idea utópica, debe ser considerada como un pilar en la sociedad, donde todas las personas rompan aquellas barreras de aprendizaje y obtengan las mismas oportunidades de recibir calidad educativa.

METODOLOGÍA

La metodología empleada en la investigación fue bajo el paradigma interpretativo Patton (1990) menciona que son como unas gafas a través de las cuales se quiere ver la realidad, en este caso lo que se desea estudiar, Se eligió porque se centra en diferentes perspectivas, sobre la visión de los docentes frente a la Inclusión Educativa, así como las estrategias para buscar mejorar en la misma. Se apoyó con el enfoque cualitativo, Creswell (2003) hace mención a que retoma mayormente experiencias de sujetos relacionados con el estudio. El método fenomenológico, en basó esta indagación, la cual tiene como propósito centrarse en las experiencias, de participantes

La técnica e instrumento utilizados fueron la entrevista y el cuestionario, comenta Sandoval (2002):

El cuestionario busca proteger la estructura y objetivos de la entrevista en una forma tal que el entrevistador pueda atender, de manera inmediata y sin perder el “hilo de la conversación”,

tareas que surjan contingencialmente en el desarrollo de la entrevista, tales como revisar el funcionamiento de la grabadora o resolver algún asunto breve ajeno a la charla en curso, las cuales requieren de la atención momentánea del investigador. (p. 144)

De esta manera, Rodríguez (1996) citado por Guzmán y Alvarado (2009) “es una fase metodológica compleja que consiste esencialmente en sistematizar un conjunto de materiales informativos recuperando de diversas fuentes” (p. 84). La información es interpretada a partir de las respuestas obtenidas dentro de las técnicas e instrumentos utilizados, diario de campo y observación de la práctica a lo largo de la jornada escolar.

La selección de participantes fueron 12 docentes frente a grupo, la subdirectora y el director, de los cuales siete de ellos son masculinos y siete femeninas. Se usó la muestra no probabilística y el tipo por conveniencia, debido a la oportunidad de estar inmersa en el contexto escolar donde se realizaron las prácticas profesionales.

Los supuestos de la temática de este estudio son: los docentes que conocen el término inclusión y se han encargado de sobrellevarla día a día en el contexto escolar; estos maestros son aquellos que impulsan la diversidad dentro y fuera del aula, con actividades y participación activa de todos los estudiantes, asimismo vela el cumplimiento de un ambiente sano y seguro. Hay docentes que ignoran la inclusión, son tradicionales y no comparten el gusto por adaptarse; la actualización de contenidos inclusivos no es algo que lleven por humanidad, sino por tener que realizarlo, al mismo tiempo, las actividades que se utilizan son igualitarias en el sentido de no ver cómo aprende cada uno de los alumnos o tomar en cuentas las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

Existen docentes que se esfuerzan en crear un ambiente inclusivo y por el otro lado, aquellos que van iniciando o es nula su participación dentro de la inclusión; existe la confusión de muchos docentes al percibir acerca de qué es la inclusión y la relación que le dan únicamente al lado del alumnado con necesidades físico motoras o psicológicas que, por lo regular, son tratados por Unidad de Servicio y Atención a Escuela Regular (USAER). Por último, se tomó en cuenta el piloteo de instrumentos a docentes y directivos de otra escuela primaria permitieron constatar que las preguntas estuvieron entendibles. Después se dio inicio a la aplicación de la entrevista y cuestionario a los participantes estudiados en la investigación.

RESULTADOS

El análisis de los datos empíricos recabados a través de los instrumentos utilizados permitieron obtener tres categorías: la primera, La inclusión educativa, se encontró en las y los docentes que de acuerdo a su definición en base a lo que han aprendido a lo largo de los años, la inclusión son posibilidades para el alumnado, facilitar el acceso a la educación cuando se presenten situaciones o características particulares que les impidan rescatar los aprendizajes esperados, asimismo que sea una parte fundamental del equipo.

Se presentó que la inclusión educativa es sinónimo de igualdad y humanidad, en la cual se brindan las oportunidades a todos en general, generando un ambiente de confianza, apoyo, empatía y aceptación; asimismo, la práctica de los valores tales como el respeto y la solidaridad eran fundamentales para continuar con el desarrollo de la misma.

Es importante destacar que los docentes sienten una preocupación grave en el tema de la inclusión educativa, dado que no sólo es conocer el concepto, sino que es lograr llevarlo a cabo con cada uno de los alumnos, teniendo en cuenta las dificultades que presenten y el desenvolvimiento que logren en el aula, se piensa que un docente responsable es un docente preocupado por la educación de sus alumnos y por fomentar una inclusión educativa en la misma.

Al hacer mención de una parte humana dentro del sistema docente, se habla de las veces en las que, como maestros y maestras encaminadas al bien de la educación, se busca lo mejor para los estudiantes, al trabajar con pequeños es muy fácil empatizar con ellos y lo que les sucede, por ello, es importante generar un ambiente de confianza que logre erradicar con aquellas barreras en el aula que den como resultado un lugar frío donde la inclusión educativa se vea más como un reto que como una práctica sencilla.

Las y los docentes mencionaron que era importante recalcar el ejemplo de la inclusión, dado que desde ese momento los niños están aprendiendo, por el contrario, si se tienen actitudes negativas o de rechazo frente al grupo, el ambiente se vuelve tenso y autoritario, lleva a todo el grupo a trabajar con temor y esto difícilmente permite un aprendizaje significativo; asimismo, la confianza apoya a desarrollar motivación.

Por consiguiente, el diario de campo al ser uno de los instrumentos, se observó que había docentes que mostraban apatía hacia una inclusión educativa, dado que sus clases eran tradicionalistas; asimismo, el desinterés fue un factor para que se molestaran con el tema de

investigación, alegando que su jubilación estaba próxima y no tenían tiempo de pensar en clases y estrategias inclusivas. Una cultura inclusiva es definida por MEN (2019)

Crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias, que se trasmitan a todos los nuevos miembros del centro educativo. (p. 31)

Es decir, como comunidad educativa se debe reconocer el derecho que tienen todas las personas, sin distinción alguna; en este sentido, los docentes trabajarán desde este enfoque para fomentar los valores, el sentido de pertenencia, participación y permanencia de todos sus miembros en el ambiente escolar, asimismo crear un concepto propio que abone a la práctica de la inclusión educativa.

Como hallazgos se encontraron que existe una relación significativa entre las y los informantes al coincidir en que la inclusión educativa son posibilidades abiertas para todo el alumnado, aprovechar la diversidad que se tiene y aceptarla tal cual para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es fundamental en el aula fomentar valores que desarrollen la inclusión y la lleven por un camino de ejemplo del docente, apoyar el proceso de aprendizaje al ser metodología tradicionalista ignoran si quiera su existencia, siquiera conocer el concepto y la importancia que tiene, al justificarse con apatía y experiencia en el campo docente.

En la segunda categoría, Estrategias para una inclusiva educativa encontró que las y los docentes no sólo creen que es un tema central de estudio importante para la sociedad actual, sino que llevan a la práctica acciones que son rescatadas al ser inclusivas en el ambiente escolar, tal es el caso de las diversas estrategias mencionadas en las preguntas planteadas. Se coincidió en que la inclusión es una práctica que hay que llevar a cabo a través del ejemplo, a ser partícipes de la convivencia escolar a través de este escenario de diversidad, se reiteran que estas estrategias son fundamentales para el desarrollo del alumno y el ambiente seguro que buscamos formar.

En ambos existió una relación significativa con la idea de comenzar con tareas pequeñas para los estudiantes, tales como la participación activa en clase, en donde logren hacer uso de la oralidad, escritura, y todos los tipos de aprendizaje. Es importante rescatar que el apoyo también implica en que cuando el alumno logra realizar alguna de estas tareas o al menos lo intenta, va acompañado de una felicitación por la actividad.

Varios docentes comunican la idea de realizar actividades colectivas o de manera individual pero siempre esforzándose en procurar la diversidad que tenemos, asimismo, dos reiteran que el DUA es una de las herramientas más utilizadas actualmente para fomentar la inclusión; agregando que es un método, tal como su nombre lo menciona, universal, donde analizamos desde el primer momento cómo aprende el niño y el papel tan importante que funge dentro del aula.

Se da paso a la importancia y relación que tiene la inclusión con el conocer los estilos de aprendizaje de nuestro alumnado, iniciando siempre con un diagnóstico para identificar y buscar la manera en que este sea un plus, una herramienta a el ambiente inclusivo que queremos lograr, donde todos se sientan parte del escenario.

Asimismo, este tipo de estrategias antes mencionadas, deben ser una responsabilidad de la comunidad escolar, al hacer partícipe al contexto, es muy probable que se comiencen a generar situaciones de derecho desde un primer momento; es aquí cuando los docentes nos mencionan que dentro de todas las actividades debe existir la participación de todos, esto conlleva a un ambiente inclusivo. También se coincidió en la falta, o nula participación de las autoridades educativas dentro del proceso de una escuela inclusiva y las estrategias que se comenzarían a aplicar de carácter oficial, dado que se requieren buenas capacitaciones donde se les explique y esté en constante información todos los docentes, dado que los nuevos modelos educativos y la sociedad, buscan una educación de excelencia y principalmente inclusiva con todas sus capacitaciones pertinentes para lograrlo.

Ahora bien, con el diario de campo se observó que las estrategias eran funcionales en el aula al ser colectivas, personalizadas e inclusivas; se desarrollaron juegos, hojas de trabajo, videos y audios en los que la participación era excelente y los docentes se capacitaban en cada Consejo Técnico Escolar al compartir ideas de actividades funcionales, asimismo, la participación del USAER era de al menos una vez a la semana, esta era grupal y muy entretenida para los niños. Se impartieron conferencias pequeñas para los alumnos, las cuales apoyaron en la inclusión de estudiantes con barreras como el autismo, discapacidad motora, etc. Con respecto a la tarea que conlleva las actividades inclusivas, dice Soto (2003):

La inclusión educativa trasciende en el ámbito de la escuela, y propone el derecho de todos al aprendizaje, y la atención a cada una de las personas según sus necesidades, características, intereses y potencialidades, cualesquiera que sean sus características individuales. (p. 8)

Es decir, las y los docentes dedicarán tiempo necesario para sus actividades especialmente enfocadas en aquellas necesidades que presente el alumnado para así potenciarlo de manera correcta y llamando la atención de cada uno. Un maestro preocupado por la educación de sus estudiantes es aquel que busca trascender en sus aprendizajes para lograr un mayor rendimiento en sus aprendizajes. Soto (2003) también comenta que “por medio de la

inclusión se aprovecha cada experiencia, situación o evento que se da en un proceso interactivo, como una acción para el aprendizaje” (p. 8). Por ello se deben encontrar aquellas barreras que posicionen al alumno en un ciclo cerrado de exclusión, sin embargo, es tarea del docente interpretar los estilos de aprendizaje y crear estrategias que fomenten la inclusión al mismo tiempo que rescata los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como hallazgos se encontraron la relación que los docentes le dan a la inclusión y el desarrollo de los aprendizajes, es decir, la importancia que tiene fomentar actividades lúdicas y significativas que aporten un criterio empático e igualitario dentro de la población estudiantil, asimismo, que las capacitaciones son sumamente importantes, ya que se comparten ideas innovadoras que apoyan los procesos de los maestros y las maestras, creando un vínculo entre la experiencia y lo moderno, aplicando estrategias que conlleven a la convivencia sana y la creación de un ambiente seguro e inclusivo.

En la categoría tres, Impacto de la inclusión educativa, se encontró que es una práctica de alta influencia en el aula; en ella se rescata que los docentes han logrado ser más empáticos, con criterio y preocupados por su alumnado en general, sin distinciones de algún tipo.

Al plasmar las palabras plan de acción, los docentes hacen referencia a que, al ser una escuela inclusiva, se necesita poner en práctica actividades donde el profesorado sea consciente de las situaciones de su alumnado, se diseñen diversas estrategias motivadoras, novedosas y con sentido de una educación socioemocional coadyuvante a aprendizajes significativos en el grupo.

Con todo ello, poco a poco se crea un salón de clases con valores y aprendizajes que fundamenten a la educación inclusiva para adaptarse a los estilos de aprendizaje de alumno. También permite tener presente la diversidad existente, así como lograr erradicar el rezago educativo que se mostró en la escuela de investigación.

Dentro del diario de campo, en el aula se dejó ver que los docentes se vuelven conscientes de la importancia de la inclusión, toman siempre en cuenta las características de sus alumnos, para así lograr la confianza y logren desempeñarse socialmente, todo esto conlleva a compartir un ambiente enriquecedor de cultura y que aprecie la diversidad humana, por lo que se requiere reconocer a la inclusión en el contexto. Las estudiosas Martín, González, Navarro y Lantigua (2017):

La inclusión es una filosofía de la educación construida sobre la creencia de que todas las personas son iguales y deben ser respetadas y valoradas, como un tema de derechos humanos básicos. Es evidente que mientras más preparado esté el personal docente de las escuelas regulares y estas vayan diseñando óptimas estrategias para educar la diversidad, se creen

mejores condiciones generales, higiénicas, organizativas y de acceso al currículo para los escolares que lo requieran, serán menos los niños con necesidades educativas especiales que precisarán ser ubicados en escuelas especiales. (p.96)

Como se sustenta la importancia de llevar la inclusión al aula, a la vez asimilar el concepto que se crea es fundamental para la misma, ya que recae en el comportamiento del alumnado y el impacto dentro de los mismos; por otro lado, la educación inclusiva rompe con estereotipos sociales y deja de lado la ruptura de la comunidad al fomentar un ambiente empático y equitativo con las necesidades de cada uno.

Como hallazgos se obtuvo que la inclusión educativa forma un alumno consciente de la diversidad que se encuentra en el aula, el aprovechamiento de la misma y empatiza con las necesidades de los compañeros de alrededor, sin importar los prejuicios que puedan provocar; los docentes coincidieron en que los valores juegan un papel importante dentro de la inclusión educativa al momento de ponerlos en práctica para obtener resultados de calidad y ser un apoyo para sus estudiantes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La inclusión educativa demuestra su importancia e impacto dentro de la sociedad, al ser quien valora la diversidad a través de docentes sensibles, que conozcan los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, realice adecuaciones y cuenten con las competencias necesarias para diseñar estrategias que respondan a las necesidades del alumnado. El haber realizado la indagación de esta temática se tiene que se lograron las preguntas de investigación, los objetivos y supuestos planteados con el apoyo de la metodología empleada lo que permitió encontrar hallazgos significativos para la mejora educativa.

Los sujetos estudiados llevaron una práctica inclusiva dentro de sus aulas, a través de su experiencia, el amor a su trabajo y la paciencia que han logrado desarrollar, buscan llevar actividades en el aula que sean significativas para el alumnado y, a la vez, sean diversas para todos los estilos de aprendizaje conocidos, enfocándose por material y repitiendo explicaciones de diversos métodos para que se logre comprender.

Es necesario considerar los factores sociales, familiares y culturales que poseen los estudiantes para lograr impulsar ambientes tanto idóneos como saludables para un aprendizaje, en donde se fomenten redes de colaboración más respeto entre cada uno de los integrantes de dicha acción, al mismo tiempo el docente debe ser animador, el ejemplo de un

buen trato a todo el salón de clase, utilizar herramientas o técnicas de enseñanza y aprendizaje.

La inclusión educativa como apoyo en el aprendizaje de los estudiantes, erradica la violencia que se da por las diferencias y, más que nada, es una parte importante en la práctica docente que debe ser reconocida y aplicada diariamente a través de los docentes, asimismo, funge como principal impulsor de acciones inclusivas en la escuela, a través de actividades y con el papel de tareas para que los estudiantes analicen y asimilen de manera integral cada uno de los aprendizajes esperados. Finalmente, esta investigación aporta elementos significativos para la generación del conocimiento de nuevas líneas que coadyuven a la educación

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2019). La inclusión es el mayor reto que tienen las escuelas. <https://aulaintercultural.org/2019/03/27/ainscow-la-inclusion-es-el-mayor-reto-que-tienen-las-escuelas/>
- Creswell, W. J. (2003). Diseño de investigación Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos. Thousand Oaks, California: Approaches. Second Edition.
- Duarte, D, J. (2003) Ambientes de aprendizaje, una aproximación conceptual. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071807052003000100007
- García, L, J. L. (2020). La inclusión: un compromiso en la educación básica en México. Chihuahua, México.
- Guzmán, A, A. y Alvarado, C, J. J. (2009). Fases y operaciones metodológicas en la investigación cualitativa. Editorial Entorno. Durango, México.
- Martín, G, D. M., González, M, M., Navarro, P, Y. y Lantigua, E, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055150007/html/#:~:text=La%20inclusi%C3%B3n%20es%20un%20concepto,dominante%20en%20la%20pr%C3%A1ctica%20educativa.>
- MEN. (2019). Educación Inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión. Argentina. https://www.academia.edu/39834757/Educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion
- Niembro, G. C. A. Gutiérrez, L. J. L., Jiménez R. J. A. Tapia, C. E.E. (2021). La Inclusión Educativa en México. <http://www.reibci.org/publicados/2021/ago/4300108.pdf>

- Parrillas, L, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. [https://www.altacapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas\(2002\).pdf](https://www.altacapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas(2002).pdf)
- Patton, M. (1990). Evaluación cualitativa y métodos de investigación. <https://legacy.oise.utoronto.ca/research/field-centres/ross/ctl1014/Patton1990.pdf>
- REDEM. (2014). Desde la inclusión educativa para educación inclusiva generando proyectos con calidad de vida. <https://www.redem.org/desde-la-inclusion-educativa-para-educacion-inclusiva-generando-proyectos-con-calidad-de-vida/>
- Rosano, S. (2007). La cultura de la diversidad y la educación inclusiva. https://www.academia.edu/16439505/LA_CULTURA_DE_LA_DIVERSIDAD_Y_EDU_INCLUSIVA
- Sandoval, C, C. A. (2002). Investigación cualitativa. Colombia. <https://viewer.joomag.com/fundamentos-de-la-inv-cualitativa/0523967001446244597?page=144>
- Soto, C, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44730104>

EDUCACIÓN, DEMOCRACIA Y ESCUELA: UNA MIRADA DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

José Luis Arce Lepe

Escuela Normal para Educadores de Arandas

Maestro en educación

Profesor-investigador

joseluis.arce@enea.edu.mx

Martha Ivette Figueroa del Real

Escuela Normal para Educadores de Arandas

Maestro en ciencias de la educación

Profesor-investigador

ivette.figueroa@enea.edu.mx

Miriam Griselda Jiménez Ramírez

Escuela Normal para Educadores de Arandas

Doctor en educación Holista

Profesor-investigador

miriam.jimenez@enea.edu.mx

Línea temática: 11. Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación

RESUMEN

Educación, democracia y escuela es una triada que se entrelazan en el contexto escolar generando interacciones que detonan en hechos educativos que van co-creando una cultura que permea en cada espacio, persona, actividad y decisión convirtiéndose en elementos que resuenan en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la formación inicial de profesores. En este texto se presentan los resultados parciales de la investigación que se realiza en colaboración con el Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa [CIIE] y en la Escuela Normal para Educadoras de Arandas, dicha investigación tiene un enfoque cualitativo usando el método fenomenográfico.

La muestra tomada fueron cuatro alumnos de educación normal, un docente y un directivo; teniendo como intención principal rescatar desde las diferentes posturas qué es la democracia y cómo se vive en la institución y el aula, así como en su proceso de formación.

Palabras clave: Democracia, Formación inicial de profesores, Justicia, Educación

INTRODUCCIÓN

Democracia, un concepto utilizado frecuentemente en la vida cotidiana y en la vida escolar. Diversos planes y programas de estudios de todos los niveles -preescolar, primaria-secundaria, media superior, superior y formación docente- se han centrado en el diseño e impartición de contenidos con el propósito de formar a los ciudadanos del futuro bajo una lógica de respeto, colaboración y democracia, sin embargo, es necesario realizar un análisis profundo del proceso académico en el que se forman los futuros docentes, es decir, de la formación inicial de profesores. Esto implica una revisión crítica de las prácticas directivas y docentes, así como de la postura de los propios estudiantes normalistas por lo que el presente texto pretende reunir las posturas de directivos, docentes y estudiantes de la Escuela Normal para Educadoras de Arandas sobre el concepto de democracia y cómo se vive en el proceso de formación inicial docente. El origen de esta investigación deriva del proyecto: “Democracia en las escuelas como elemento de justicia social” coordinado por el Grupo de Investigación de la Calidad Educativa para la Justicia Social (GICE) de la Universidad Autónoma de Madrid con la participación de instituciones de Inglaterra, Portugal, Argentina, Chile y México que busca:

“(…) que el conocimiento generado tenga desarrollo y aplicación directa en las escuelas, asegurando el impacto social de los hallazgos y la contribución de la investigación al aumento de la calidad educativa, pero también aumentando el conocimiento sobre los procesos de

incorporación de mejoras educativas en los centros” (F. Javier Murillo (general), 2018, pág. 1) Propósito que comparte la formación inicial de docentes desde el normalismo, elemento fundamental para cuestionar, reconocer, asumir y actuar con ética y consciencia desde qué postura formamos a los futuros docentes considerando que desde la fundamentación del Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria 2012 se busca favorecer transformación en “espacios de generación y aplicación de nuevos conocimientos, de producción de cultura pedagógica y de democracia institucional” (DOF, 2012, s/p) para desarrollar una práctica docente más pertinente y efectiva a los problemas contextuales. Y de igual manera, el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria 2018, acentúa que se debe responder y enfrentar a los múltiples cambios en lo social, cultural, económico, tecnológico y educativo que experimenta nuestra sociedad con soluciones contextuales, humanas e innovadoras (DOF, 2018). Por lo que es importante llevar a cabo esta investigación al terreno de la educación normal para conocer desde los diferentes ámbitos los procesos educativos de quienes tienen en sus manos la encomienda de crear una sociedad íntegra “bajo los preceptos de igualdad, justicia, democracia y solidaridad (...) para desarrollar el sentido de responsabilidad social y de pertenencia de los futuros docente” (DOF, 2018 s/p).

Los objetivos generales consisten en: 1) Conocer las concepciones de los agentes educativos sobre democracia y su ejercicio en el contexto de la escuela, 2) Comprender los sentidos y significados políticos que subyacen en la cultura democrática de escuelas y 3) Profundizar en el conocimiento y desarrollo de una educación en y desde la democracia a partir de un proceso de investigación acción con una red de centros escolares comprometidos con la Justicia Social. Las preguntas de investigación se centran en rescatar: ¿Cuáles son las concepciones de democracia de los diferentes agentes educativos -directivos, docentes y estudiantes-?, ¿Cómo se desarrollan procesos democráticos en la escuela? y ¿Cómo se forma a los futuros docentes desde una perspectiva democrática? basadas en el supuesto de que la formación inicial de profesores dista de ser democrática desde los procesos áulicos e institucionales aun cursando las asignaturas de: formación ciudadana y formación cívica y ética establecidos en la malla curricular 2012; al contrario, se asume una simulación en el clima

organizacional. Efecto que emerge en la práctica de un docente egresado en servicio y al ejercer su ciudadanía debido a que la democracia necesita “orden, estabilidad, unidad, propósito y continuidad” (Stenhouse, 2003, p.133) y si esto no tiene cimientos firmes en la etapa universitaria resulta difícil que puedan comprender y aplicar el enfoque de cualquier plan de estudios vigente en educación básica.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación inicial de docentes desde las escuelas normales es una misión privilegiada porque es donde debe estar la cuna de desarrollo, el soporte y la innovación para los problemas educativos que la sociedad presenta, pero también supone una responsabilidad compleja por todo lo que implica al ofrecer procesos académicos que le permitan al normalista desarrollar las competencias profesionales y genéricas establecidas en los acuerdos 649 y 14/07/18 del plan de estudios 2012 y 2018 respectivamente. La dimensión filosófica de estos documentos rectores se menciona claramente que el futuro docente debe asumir la igualdad, justicia, democracia y solidaridad como valores de profesión que le permitan sembrar en los niños y niñas una sociedad de equidad, respeto y compromiso social. Al ser estos rasgos que caracterizan la tarea docente la democracia cobra importancia porque abarca términos como inclusión, equidad, toma de decisiones entre otros que permiten establecer una base de conducta ética. Dewey (1998) menciona que la democracia:

“es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente, además de extenderse al espacio de individuos que participan en un interés, de modo que cada uno ha de referir su propia acción a la de los demás y considerar la acción de los demás para dar pauta y dirección a la propia, equivale a la supresión de aquellas barreras de clase, raza y territorio nacional que impiden que el hombre perciba la plena significación de su actividad” (Dewey, 1998, p. 82)

Por lo que abordar la formación inicial de profesores desde la perspectiva de la democracia implica rever las acciones implementadas no solamente desde el aula, sino desde procesos de gestión y directivos que permean en el ambiente educativo donde las competencias deben desarrollarse armónica y coherentemente. Por lo tanto, la cultura

escolar debe establecer un campo donde se favorezcan una educación democrática para la justicia social (Belavi y Murillo 2016).

METODOLOGÍA

El estudio está planteado desde un enfoque cualitativo ya que pretende recuperar percepciones, opiniones y sentires de las personas. El método se trata de la fenomenografía que consiste en que las categorías de análisis no se definen previa realización del estudio, pues es necesaria una aproximación lo más neutral posible, evitando orientar las concepciones de los participantes.

Para la recolección de datos se tomaron en consideración las concepciones captadas por la entrevista flexible que se constituyó conjuntamente entre el entrevistador y el entrevistado, a través de las ideas mostradas por los participantes, los entrevistados irán profundizando en sus concepciones con preguntas que se ajustarán a su discurso. Recuperando así el mayor número de experiencias que permitan evidenciar la construcción de sus concepciones. En palabras de González (2014) el foco de estudio de la fenomenografía “es el conjunto de formas cualitativamente diferentes de experimentar un fenómeno, centrado, en buena parte, en indagar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y profesores en distintos grados y áreas disciplinarias del sistema educacional” (p. 143). Por lo que una de principales características es la rigurosidad del trabajo en el levantamiento de información, análisis y presentación de resultados.

Actualmente se está trabajando en la primera fase que tiene que ver con conocer las concepciones de alumnos, maestros y directivos acerca del concepto de democracia y su ejercicio en el contexto del aula y la institución. La participación en la investigación inicial centra su estudio en estudiantes de nivel básico, sin embargo, por la relevancia y pertinencia de identificar los procesos democráticos que viven los estudiantes durante su formación, es decir, en los procesos de formación de los futuros docentes y cómo estos van concatenando el concepto de democracia que van construyendo durante su f

formación en conjunto con los distintos actores educativos que inciden en el proceso de manera directa. Se entrevistaron cuatro estudiantes normalistas, un docente y dos directivos de la institución.

La muestra consta de 10 personas entre los cuales se encuentran cuatro alumnos del séptimo semestre de la licenciatura en educación primaria, plan de estudios 2012, cuatro docentes del trayecto de práctica profesional, considerando que desde el plan de estudios se menciona que este espacio curricular debe poner en juego todos los saberes que el estudiante va desarrollando a lo largo de la carrera (DOF, 2012). También se consideraron a los directivos: la directora general y la subdirectora académica porque desde el rol de gestión estratégica que desempeñan cuenta con un panorama más amplio de los procesos tanto académicos como administrativos.

Tabla 1. Datos demográficos de la muestra

Código	Sujeto	Género	
		H	M
Ea1	Alumno		X
Ea2	Alumno	X	
Ea3	Alumno		X
Ea4	Alumno		X
Ed1	Docente de práctica profesional		X
ED1	Directora general		X
	Total	1	5
	Total muestra	6	

Fuente: propia

El instrumento para la recolección de datos que se utilizó fue la entrevista abierta siguiendo los planteamientos de Marton & Booth, (1997); Trigwell, (2000); con el planteamiento inicial y guía de la investigación con la pregunta ¿Qué es la democracia? seguido de otras preguntas que se iban planteando en la medida que contestaban tomando como referencia la investigación fenomenográfica que consiste en que “las concepciones son fenómenos sociales que surgen y se fundamentan en un determinado entorno cultural, mediante interrelaciones sociales que se sostienen en un tiempo y espacio determinado” (F. Javier Murillo (general), 2018, pág. 3). Las opiniones vertidas

van configurando el fenómeno contextualizado en su ejercicio en el aula y la institución. Estos ámbitos son el foco medular para hacer el análisis de la información, vertidos en una matriz de análisis donde se identifican la categoría guía, seguida de las categorías preliminares, en la siguiente tabla se da a conocer la matriz de análisis elaborada:

Tabla 2. matriz de análisis.

Categoría preliminar	Concepción de democracia guía	Categoría Aula	Escuela

Fuente propia.

Para el diseño del sistema de codificación se optó por una estructura simple que permitiera identificar el origen de la información. Se eligió iniciar con el instrumento (E), seguido del informante (a-alumno-,d-docente- y D -directivo) seguido del número consecutivo y de la fecha de aplicación (día, mes y año).

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Mut Bosque (2012) en uno de sus debates pone a relieve que en realidad lo que el ser humano busca no es la democracia como el hecho de adherirse a alguna mayoría, sino que está estrechamente vinculada al ejercicio de sentir la libertad para expresar su verdad como esencia de la persona, recibiendo muestras de respeto. Desde esta perspectiva la comunicación se convierte en un “derecho humano fundamental que sustenta la esencia misma de la democracia” (ONU, s/f). Sin embargo, al interior de las escuelas los procesos democráticos se van diluyendo desde la misma toma de decisiones en las aulas al establecer mandatos unidireccionales a los estudiantes para cumplir parámetros marcados en los espacios curriculares:

E: Pero sí hay maestros que te dicen: *!me tienes que hacer esto y esto y esto y esto...!* y nosotros: *!pero es que maestra tenemos que entregar otro trabajo y otro en esto -otro curso-. Y así....., es como de: !pus es que el programa dice que tenemos que hacer esto y lo tenemos que hacer y quiero que lo hagan!* (Ea1- 130120/1)

El plan de estudios 2012 y 2018 de la Licenciatura en educación primaria hace referencia a un enfoque centrado en el estudiante con flexibilidad curricular, académica y administrativa, lo que debiera tomar en cuenta el docente en la aplicación de contenidos en las diferentes asignaturas haciendo uso de su libertad de cátedra, pero sobre todo tomar en cuenta el contexto y tratar de adecuarse a él y a las necesidades de los futuros maestros. Al no contar con estas acciones en el aula entonces se vuelven acuerdos por mayoría:

E: (...) entonces no hemos tenido problemas en ese sentido porque así se toma desde un inicio que pues *al ser mayoría, tienes que aceptar y tienes que afrontar las acciones* que se van a realizar porque es mayoría (Ea3-051119/1)

De este modo, se dejan de lado las minorías, teniendo que adherirse al grupo de mayor influencia, factor que de algún modo restringe la resolución de las propias necesidades, desdibujando las líneas del mismo enfoque del plan y programas de estudios, por lo que las prácticas de votación por mayoría son un disfraz para cumplir con los contenidos y evidencias del currículum de una forma forzada y sin sentido para el estudiante. Sin embargo, no todo es malo, se han hecho intentos por incorporar procesos de corte democrático, participativo e incluyente en la institución al tomar en cuenta a los estudiantes en la planeación y diseño de proyectos colaborando con el cuerpo directivo en el ejercicio de programación de acciones

desde el Plan de Apoyo a la Calidad Educativa de las Escuelas Normales (PACTEN) ahora convertida en la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Educación Normal (EDINEN):

D: Aquí en la escuela hemos tenido algunos procesos y se denotan en sus prácticas de esos egresados, por ejemplo, la estación de radio. Yo recuerdo los que estuvieron participando como fundadores; *vivieron un proceso democrático, toma de decisiones, participaron en la toma de decisiones, acompañaron el proceso administrativo, rompieron la gestión tradicional*, y los puedo ver hoy practicando y sabiendo que pueden hacer eso, pero son pocos casos, no creo que sea una práctica generalizada ni intencionada, ni asumida por todo el colectivo docente. (ED1-07112019/1)

Esto sin duda es un notable avance en la incorporación de la democracia como un elemento para el desarrollo de sus competencias y la conformación de su identidad como profesionales de la educación, pero ¿Qué acciones hacen falta para que este modelo de participación en Materia de Equidad e Inclusión sea permanente en la Escuela Normal?

Sin duda es una interrogante retadora porque implica estar en un constante flujo de análisis entre las metas institucionales y los intereses y capacidades de los alumnos.

Otro aspecto importante para los procesos democráticos es el liderazgo directivo. Castaño, (2013) argumenta que en las organizaciones existen diferentes tipos de líderes según el estilo de conducta directiva que ejerzan, pero en general se clasifican en autoritario, democrático y laissez-faire -dejar hacer-. Lo que determina el clima organizacional y la forma en la que los procesos educativos y de gestión se llevan a cabo. En la Escuela Normal donde se realizó la investigación existe el discurso de que la autoridad se distribuye entre el cuerpo directivo y se atiende a las minorías como lo explica:

D: (...) la dirección, quien quiera que sea la persona, la subdirección académica, administrativa o de investigación puede determinar qué va a hacer (...) no se centraliza y se hace algo por las minorías, en general es una escuela muy sensible al trato con minorías (ED1-07112019/1)

Pero una situación “no democrática” que describe un estudiante es la toma de decisiones autoritaria sin negociarla con el grupo interesado:

E: Se hizo como el asunto de cambio de los días de recolección de basura, en estos días se ha escuchado mucho, hicieron el cambio de recolección de basura...Porque se hacía como toda la semana y ahora nada más va a ser como ciertos días, pero *ahí sí fue una situación no democrática porque la autoridad nada más llegó y dijo: ¡se va a cambiar!*; entonces a lo

mejor sí faltó como una... una previa consulta... de decir qué consideran para tomar una decisión más acertada (Ea3-011119/1)

Este tipo de liderazgo coarta la creatividad y la innovación de cualquier persona (Castaño, 2013) lo que es inconcebible porque se están formando profesores de educación inicial y esta habilidad se debe desarrollar indiscutiblemente para la resolución de problemas. Lo que Murillo (2006) recomienda es buscar un estilo de liderazgo que permita la expansión del estudiante en todos los sentidos, así como descubrir sus habilidades naturales siempre y cuando se delegue confianza en ellos para fortalecer su formación como un ciudadano responsable tal y como se describe un alumno de la muestra:

E: (...) ya no somos niños, o sea de que somos seres pensantes, que razonamos perfectamente las causas y las consecuencias y que debe de haber, pues más de una opinión sobre qué quieren; porque nada más lo ven como de... de tipo del gobierno al pueblo y no del pueblo al... pues del pueblo al pueblo. (Ea4-051119/1)

Por lo que desde este plano el liderazgo distribuido (Murillo, 2006) pretende ser una opción para aprovechar los recursos y talentos de los integrantes de la comunidad escolar permitido ser y dejar hacer en un marco de holgura institucional para la formación de profesionales de la educación íntegros y con gran calidad humana desde un trato igualitario, equitativo y democrático lo que de algún modo refiere a la libertad de elegir que está enmarcado desde el marco curricular.

Uno de los planteamientos iniciales en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (DOF) menciona que se deberá “educar para la libertad y la creatividad”. La libertad tiende a desarrollar en el individuo la facultad de decidir por sí mismo sin coerción de alguien o algo que incida en la toma de sus decisiones. En palabras de Genro y De Souza (2000: 23) citado en García G. (2015 p. 28) "libertad significa la capacidad de influir en las decisiones que permiten poco a poco reducir las desigualdades sociales de participación entre las clases sociales que, a su vez, permitirán combatir las verdaderas desigualdades sociales". La capacidad de influir en las decisiones de los individuos radica en la libertad que tienen de expresar sus opiniones respecto a un tema o situación en particular que lleve a evitar las desigualdades. Podemos entender a partir del análisis de las entrevistas de los estudiantes que se habla de una libertad de elegir que se ejerce mediante el voto para poder distribuir actividades, roles, y/o llegar a acuerdos y eso está presente al interior del grupo.

E: Las decisiones se toman por medio del voto. Se ponen varias opciones y ya cada persona como individuo apto para votar, da su decisión y toma la mayoría de las decisiones. Es yo, donde lo veo en la escuela más presente, en mi grupo. (Ea3-051119/1)

E: yo considero que, en mi salón todas las decisiones se toman mediante democracia, ... porque bueno en el caso de nuestro salón es un salón muy diverso, entonces hay muchas variantes de ideas; entonces lo que se hace, porque no se llega siempre a un mutuo acuerdo desde un principio.... (Ea3-051119/1)

Los espacios de libertad se dan en un contexto donde el individuo pueda expresar su punto de vista que permita llegar a elegir. Si hablamos a nivel institucional la percepción de democracia desde el precepto de la libertad de elegir, se identifica que se hace parcialmente o en todo caso llega a percibirse como imposición esto lleva a los estudiantes a una situación que genera injusticias, desigualdades e inconformismos por parte de los sujetos involucrados. Uno de los ejemplos es cuando se cita a la institución y por el solo hecho de pertenecer a ella se debe atender la actividad ya sea académica o de otra índole en los tiempos que marca la dirección.

E: Yo creo que aquí en la escuela no hay tanta democracia porque es como tienes que hacer esto, y lo tienes que hacer porque estás en la escuela y... y no hay otra opción (Ea1-130120/1)

E: ...No sé si a lo mejor no está tan mal porque pos es parte de la escuela, pero siento que no... o sea si la mayoría no pueden venir o si algunos no, es como pues ni modo, tú tienes que venir y no me importa si... (Ea1- 130120/1)

En palabras de Guarro, A. (2016) “La acumulación de ese tipo de inconvenientes en un mismo centro puede convertir la escolarización en una misión imposible para muchos alumnos y alumnas, especialmente para los más desfavorecidos, lo que supone una conculcación gratuita y evitable de su derecho a una buena educación”. Estos inconvenientes generan en los sujetos inconformismos, pero sobre todo la finalidad de la educación de los docentes en formación se ve permeada por acciones que poco favorecen en su construcción de un docente democrático.

Finalmente la igualdad y equidad resulta una constante en todas partes del ámbito escolar del nivel superior que el término igualdad sale a relucir y es utilizado para plantear, evocar o exigir un derecho que presupone que a todos les corresponda lo mismo, en este caso “... todos los individuos deben estar en condiciones tales que efectivamente puedan tener acceso a las mismas oportunidades” (Torres Falcón, 2009), constantemente democracia es asociada a la idea planteada anteriormente y establecen que “tienen que dar un trato igualitario para todos, tienen que ser justos con todos, tienen que ser igual el trato igual, las mismas normas las mismas leyes, para todos los mismos tratos, y que no está bien que a unos les den mejor trato que a otros porque tienen que ser igual siempre tienen

que ser democráticos” (Ea2-290119/1), esto es un suelo parejo para todos es el sentir de los estudiantes que se están formando para ser docentes.

Asociar el término a igualdad no niega la posibilidad que cada quien pueda pensar diferente, pero al final de cuentas independientemente de la diversidad de opiniones “tienen que llegar a una solución, tienen que llegar a un acuerdo; por eso es por medio de la votación, lo que la mayoría decida es el acuerdo que toman o queda para todos” (Ea1-130120/1) aun así pueden existir inconformidades, pero siendo transparente logran asumir las decisiones como tales, enfatizan en que la democracia es “... algo que tiene que ser igual para todos” (Ea2-290119/1) siempre y cuando las decisiones se tomen sin trucos o trampas que pongan en desventaja a algunos. Por otro lado, se expresa que la democracia implica dejar de lado las imposiciones y dar libertad para decidir y al final acatar las disposiciones mayoritarias. Es evidente que lo anterior se relaciona con el trabajo académico en el aula que permite que todos opinen y lejos de imposiciones de formatos rígidos se permite en un orden de igualdad que cada quien participe y aporte en las mismas circunstancias que los otros.

Al otorgar oportunidades para todos se sienten parte de la clase y muestran comodidad y apertura para realizar otras actividades más complejas en un ambiente de armonía. También el hecho de dosificar trabajos y disminuir en función de las ocupaciones de los estudiantes se toma como actos que permiten oportunidades para todos en igualdad de circunstancias como en el caso que tengan varios trabajos “la maestra decide... saben qué, solamente vamos a hacer uno, porque yo sé que tienen trabajo, ... Yo sé que tienen trabajos de otras materias o van al trabajo y tienen otras cosas que hacer (...) se ponen más como en nuestro lugar y sí, como más comprensible (Ea1 - 130120/1)

Por su parte los docentes refieren que democracia es “igualdad, equidad, actuar con justicia dar a cada quien lo que le corresponde, lo que cada quien merece y no pasar o sobrepasar los derechos de ningún individuo” (Ed-01-10012020/1) y los directivos y otros maestros omiten el tema de la igualdad, mismo que entre el alumnado hace eco y lo refieren como parte importante de la democracia que en este caso lo mencionan de

manera general y no como un asunto de género que es de suponerse porque en la institución en cuestión existen muy pocos varones.

En resumen, la igualdad tiene estrecha relación con la equidad al dar a cada quien lo que le corresponde. A pesar de referir varios términos en consonancia con la democracia y la igualdad, los alumnos y docentes omiten ejemplificar o hablar de situaciones concretas donde esto se manifieste.

CONCLUSIONES

El conocimiento que se genera a partir de esta investigación se conforma por tres grandes componentes. El primero son las concepciones de democracia de los diferentes agentes educativos -directivos, docentes y estudiantes- giran en torno a una visión de “mayoría” poniendo las situaciones a consideración de los interesados y sometiéndolas a votación para así llegar a un acuerdo. El segundo se refiere a que los procesos democráticos institucionales se llevan a cabo a través de una comunicación directa con la comunidad estudiantil para la toma de decisiones “por mayoría” donde las minorías deben adaptarse y cooperar con los acuerdos establecidos y finalmente el tercer componente analiza que los futuros docentes se forman desde una perspectiva democrática prematura derivada de las políticas institucionales y la normatividad.

Estos hallazgos permiten a la escuela normal tener un parámetro para la toma de decisiones tanto académicas como de gestión para diseñar, implementar, evaluar y caminar hacia una práctica docente para la equidad e inclusión que se viva dentro del clima organizacional, los procesos de E-A centrado en el estudiante para favorecer la autonomía en docentes, alumnos y personal en general dentro de un marco institucional con políticas claras y flexibles, pero sobre todo no dejar que los velos de la democracia en la formación inicial de profesores no permita ver qué es lo realmente importante en esta labor. Además, es importante reconocer que todos los actores escolares hacen la democracia, lo que representa un grado de corresponsabilidad para que haya o no dichos procesos. En ocasiones permitir o no decidir hace que las personas se conviertan en cómplices para entrelazar circunstancias no idóneas para la justicia, educación y

democracia. Sin embargo, los mismos actores pueden fungir como elementos de cambio para el bien de los propósitos institucionales y de la formación inicial de docentes.

REFERENCIAS

Belavi, G. T. (18 de marzo de 2020). DIALNET. Obtenido de <https://www.google.com/search?q=Qu%C3%A9+es+la+equidad%3F&oq=Qu%C3%A9+es+la+equidad%3F&aqs=chrome..69i57j0l9.7628j1j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

Castaño, R. (2013). Un Nuevo Modelo de Liderazgo por Valores (Tesis Doctoral). Recuperado el 30 de abril de 2015, desde: <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/20002>

Dewey, J. (1998). Democracia y educación. Madrid España: Morata.

Diario Oficial de la Federación (2012). Órgano del gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Tomo DCCVII No. 14, México, D.F., lunes 20 de agosto de 2012. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5264718

Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (2021) Disponible en: <https://www.dgesum.sep.gob.mx/> . Consultado: 17/04/2021

DOF (2018). Órgano del gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. Acuerdo 14/07/18 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria, México, emitido el 14 de julio de 2018. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018

G. Belavi y F. J. Murillo. Educación, Democracia y Justicia Social. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 5(1), 13-34. doi:10.15336/riejs2016.5.1 ISSN: 2254-3139 Dponible en: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/4371>

- García Galindo, Juan Antonio (Coord), (1999) Comunicación, Educación y Democracia. Revista científica de ámbito internacional, indizada en la base de datos «ISOC» del CINDOC del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España. Madrid, España: Disponible en: <https://www.revistacomunicar.com/pdf/comunicar13.pdf>
- Guarro, A (2016) Escuelas Democráticas y Coherencia Institucional. En Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 2016, 5(1), 35-55. doi:10.15366/riejs2016.5.1. SSN: 2254-3139. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/4342/4715>
- Murillo Torrecilla, F. Javier (2006) Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 4, núm. 4, 2006, pp. 11-24 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140403.pdf>
- Murillo, Javier (general), R. H.-C. (2018). Documento científico. Madrid España: SE
- Mut Bosque, Maria (2012) La paradoja de la imposición de la democracia, desde la perspectiva político filosófica. Astrolabio: revista internacional de filosofía, [en línea], 2012, Núm. 13, p. 325-34, <https://www.raco.cat/index.php/Astrolabio/article/view/257075> [Consulta: 20-04-2021].
- Organización de las Naciones Unidas (s/f). Declaración Universal de Derechos Humanos. Disponible en: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights> (Consultado: 19/04/2021)
- STENHOUSE, L. 2003. Investigación y desarrollo del currículum. Editorial Morata.
- Torres Falcón, M. (6 de febrero de 2009). www.te.gob.mx. Obtenido de <https://www.te.gob.mx/genero/media/pdf/25576d9646b18da.pdf>

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE UN ALUMNO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

LEF Ashley Nieto Ramírez

Licenciada en Educación Física. Egresada 2022

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

ashleynira.2510@gmail.com

LEF Alyn Janet Córdoba Lobato

Licenciada en Educación Física. Egresada 2022

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

alynlobato97@gmail.com

Dra. María de la Caridad Consejo Trejo

Docente Investigador

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

consejo7@hotmail.com

RESULTADOS PARCIALES DE UNA INVESTIGACIÓN MÁS EXTENSA

LÍNEA TEMÁTICA 11: PRÁCTICA DOCENTE EN MATERIA DE EQUIDAD E INCLUSIÓN

RESUMEN

La educación inclusiva (UNESCO, 2015a) busca identificar y eliminar todas las barreras que impidan acceder al aprendizaje y la participación de todos los alumnos, en los que se incluyen los que presenta discapacidad o trastorno. Situación que es tema del presente estudio de caso, que tuvo como objetivo conocer cómo participa la maestra de Educación Física en la educación inclusiva de un alumno con Trastorno del Espectro Autista en preescolar. Para ello, se realizaron observaciones al contexto y participantes, así como entrevistas semiestructuradas a los participantes: directora, maestra de grupo, maestra de USAER y a la

maestra de Educación Física. La información obtenida se organizó en dos categorías: 1) Contexto, 2) Participación, la cual se trianguló, encontrando como resultado, que la participación de los maestros es parcialmente colaborativa en la inclusión del alumno con Trastorno del Espectro Autista en preescolar. Por lo que, los resultados aportan al estado del conocimiento de la Educación Física al recuperar la forma de participación de la maestra de Educación Física en la inclusión de un alumno con Trastorno del Espectro Autista.

PALABRAS CLAVE: Educación Inclusiva, Preescolar, Educación Física, Trastorno del Espectro Autista.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El Trastorno del Espectro Autista (TEA), para la OMS (2012, citado por Mayada) es un grupo de afecciones caracterizadas por algún grado de alteración del comportamiento social, la comunicación y el lenguaje, y por un repertorio de intereses y actividades restringido, estereotipado y repetitivo. El grado de gravedad, forma y edad de aparición de cada uno de estos criterios varían de un individuo a otro, definiendo cada una de las categorías diagnósticas. Por lo que, este autor define al TEA como una disfunción neurológica crónica con fuerte base genética que desde edades tempranas se manifiesta en una serie de síntomas relacionados con la interacción social, la comunicación y la falta de flexibilidad en el razonamiento y comportamientos. Desde este punto de vista, es que surge el interés por estudiar a los alumnos con TEA a fin de tener las bases que permita conocer el cómo atienden a dichos alumnos, a través de la clase de Educación Física. Crespo-Eguilaz (2003) afirma que los trastornos del desarrollo y las dificultades de aprendizaje “son problemas que se pueden detectar a una edad temprana y que, cuanto antes se detecten, mejor puesto que se puede intervenir y se puede mejorar, y mucho. Para alcanzar el diagnóstico, este autor, considera fundamental la coordinación entre los ámbitos familiar, escolar y clínico”. (p.26)

Es en este sentido, que se considera que una de las problemáticas detectadas en los alumnos con TEA, es la falta de un diagnóstico temprano, lo que dificulta su oportuna atención. Los estudios señalan que a más temprana edad se detecte e intervengan a los alumnos más posibilidades de favorecer el desarrollo y el aprendizaje, sin embargo, no todos los alumnos TEA cuentan con diagnóstico y son incluidos y atendidos educativamente de manera temprana en preescolar. Etapa, en que las posibilidades de desarrollo y aprendizaje son muchas y los estímulos que le brinde el contexto escolar en el que participen padres y maestros en el que se circunscriba el docente de Educación Física puede contribuir en la Inclusión y participación de todos los alumnos. Por lo que, la Educación Física juega un papel muy importante como disciplina al hacer uso de una serie de métodos, técnicas y estrategias

a través de la motricidad en la atención a los alumnos con TEA, experiencias que se sabe se han desarrollado, sin embargo, no han sido documentados formalmente en México. Según la SEP (2017) la Educación Física tiene como objetivo en preescolar “identificar y ejecutar movimientos de locomoción, manipulación y estabilidad en diversas situaciones, juegos y actividades para favorecer su confianza, al explorar y reconocer sus posibilidades motrices, de expresión y relación con los otros para fortalecer el conocimiento de sí y al ordenar y distinguir diferentes respuestas motrices ante retos y situaciones, individuales y colectivas, promueve su imaginación y creatividad”. (p.161)

Es por todo esto que, se considera que la Educación Física es importante en los inicios de la vida de los alumnos de preescolar, ya que, es una disciplina con los métodos y estrategias para promover habilidades, conocimientos, actitudes y valores y que, en el caso de la atención de un alumno con TEA, la Educación Física se vuelve un recurso en el marco de la educación inclusiva al integrarse el maestro como parte del trabajo colaborativo con padres y maestros de educación básica con el propósito común de promover en la participación y aprendizaje de estos alumnos, por lo que el objetivo de este reporte parcial de investigación fue conocer cómo participa la maestra de Educación Física en la educación inclusiva de un alumno con Trastorno del Espectro Autista en preescolar.

MARCO TEÓRICO

En la Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte (UNESCO, 2015b), se expone, que la diversidad cultural de la Educación Física, la actividad física y el deporte pertenece al patrimonio inmaterial de la humanidad y comprende el juego físico, el esparcimiento, la danza, así como los deportes y juegos organizados, informales, competitivos, tradicionales e indígenas. Reconoce que la Educación Física, la actividad física y el deporte pueden reportar diversos beneficios individuales y sociales, como la salud, el desarrollo social y económico, lo que significa comprender la importancia de fomentar la actividad física, no sólo como una forma lúdica o de entretenimiento, sino como una necesidad vital para cada individuo para su sano desarrollo físico, pero también como una forma educativa de promover el compañerismo y el respeto hacia los demás, así como los valores y al medio ambiente. Prevé que la práctica de la Educación Física, la actividad física y el deporte es un derecho fundamental para todos, por lo que las actividades deben reconocerse como un derecho sin discriminación alguna, por lo que se ha de ofrecer, posibilidades inclusivas, adaptadas y seguras de participar en la Educación Física, la actividad física y el deporte a todos los seres humanos, comprendidos los niños de edad preescolar, las personas de edad, las personas con discapacidad y los pueblos indígenas. Por lo que, en este trabajo de investigación consideramos que la Educación Física, debe dar las

mismas oportunidades a las personas de ser incluidas, con alguna discapacidad o como en este caso los alumnos que presentan TEA.

En relación a la educación inclusiva en México en el Artículo 3° constitucional (DOF, 2019) refiere que la educación se basará en el respeto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad y que un aspecto importante es la obligación que tiene el Estado de que los niños y jóvenes tengan acceso, permanencia y participación en los servicios educativos. De esta manera, es obligatorio por parte de las autoridades educativas, reconocer, proteger y promover la educación inclusiva, preceptos que se garantizan en la Ley General de Educación (SEP, 2019) en el Artículo 62 que señala que “el Estado asegurará la educación inclusiva en todos los tipos y niveles, con el fin de favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes, con énfasis en los que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo”. (p.23)

En relación a las personas con Condición del Espectro Autista, ellos cuentan con una Ley General para la Atención y Protección (DOF, 2017) que en el Artículo 2 se expone que esta Ley tiene como objetivo impulsar la plena integración e inclusión a la sociedad de las personas con la condición del espectro autista, mediante la protección de sus derechos y necesidades fundamentales que les son reconocidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en los tratados internacionales y en el Artículo 3°(DOF, 2019) define a las personas con la condición del espectro autista como “Todas aquellas que presentan una condición caracterizada en diferentes grados por dificultades en la interacción social, en la comunicación verbal y no verbal, y en comportamientos repetitivos”. (p.2)

De acuerdo a cifras emitidas por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) uno de cada 160 niños tiene un TEA. Asimismo, se señala que aun y cuando algunas personas con TEA pueden vivir de manera independiente, hay otras con discapacidades graves que necesitan constante atención y apoyo durante toda su vida y que sufren estigmatización, discriminación y violaciones de los derechos humanos, por último, afirma que la atención a las personas con TEA debe ir acompañada de medidas en el ámbito comunitario y social para lograr mayor accesibilidad, inclusividad y apoyo. En México, 1 de cada 115 niños padece TEA, según un estudio de la Secretaría de Salud, realizado por científicos financiados por la organización Autismo Speaks UNAM (2019). Este estudio, estima que alrededor de 400 mil personas tiene autismo.

METODOLOGÍA

Esta investigación es de corte cualitativo, con la que se pretendió conocer la participación de la maestra de Educación Física en la inclusión de un niño con TEA. Según Taylor y Bodgan (1986) este tipo de investigación es descriptiva ya que permite tener un conocimiento más amplio del contexto y sus necesidades, así como construir conocimiento desde un estudio de caso que de acuerdo a Yin (1989) es apropiado para temas que se consideran prácticamente nuevos, pues en su opinión, la investigación empírica con los siguientes rasgos distintivos: examinar o indagar sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real; recuperar las fronteras entre el fenómeno y el contexto que es claramente evidente; utilizar múltiples fuentes de datos y; emplear un único caso o múltiples casos.

El contexto en que se llevó a cabo esta investigación fue un preescolar ubicado en la ciudad de Xalapa en el Estado Veracruz. El escenario es una institución se encuentra ubicada en una zona urbana, cuenta con 4 salones, 1 aula de biblioteca, la dirección, baños para niños y niñas, la cancha de Educación Física y la cocina, sin embargo, las medidas de los salones son de 3 por 4 metros con sillas, mesas y material didáctico, diseñados para la atención de 15 alumnos aproximadamente y en el que se encuentra incluido el niño con TEA. La cancha de Educación Física se encuentra al centro en un espacio de 7 por 4 metros aproximadamente, pero la maestra no cuenta con un espacio específico para guardar su material. En cuanto la maestra de USAER, ella no tiene salón propio, ya que atiende al alumno TEA en el salón de clases.

Participaron en el estudio 4 maestras: 1) la directora, 2) la maestra de grupo, 3) la maestra de USAER y 4) la maestra de Educación Física.

Se utilizaron como técnicas la observación, la entrevista y análisis de documentos. Los instrumentos diseñados fueron: 1) entrevista semiestructurada y 2) guía de observación a partir de 2 categorías de análisis: 1) contexto y 2) participación. Durante la realización de las entrevistas se tomaron notas y se grabó un audio. Después se hizo la transcripción de los audios y se confrontó con la información de las guías de observación y se triangulo esta información con los análisis de documentos oficiales. Luego se realizó el análisis de los datos bajo el enfoque cualitativo de manera manual, lo que permitió categorizar y codificar la información a fin de conocer cómo participan cada uno de los actores en la educación inclusiva, recuperando en particular la participación de la maestra de Educación Física en la inclusión del alumno con TEA en preescolar.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos en esta investigación se presentan a partir de las categorías de análisis: 1) contexto y 2) participación. En esta investigación se entendió contexto, como al proceso en el que se enmarcan los elementos de la práctica. En ese sentido, la directora reconoce en relación al contexto, que su preescolar es un preescolar inclusivo, sin embargo, desde su perspectiva comentó que “debe estar mejor adaptado para la atención de los alumnos con discapacidad ya que la rampa está demasiado inclinada y dificulta a los niños con alguna discapacidad motriz llegar a la biblioteca. En relación a las aulas, señaló que “los docentes deberían tener 12 alumnos por salón” y afirmó que “el preescolar está organizado y cuenta con las condiciones y materiales para el proceso inclusivo aun y cuando las condiciones de infraestructura”. Por su parte la maestra de grupo en donde está incluido al alumno con TEA mencionó en relación al contexto que “el salón está ubicado en el segundo piso, pasando el patio y para ello hay que subir una rampa, lo que dificulta el acceso a los alumnos”. La maestra de USAER afirmó que “no cuento con un espacio propio y por lo que el trabajo lo organizo en el salón y con la maestra de grupo, en el caso de alguna cita con padres de familia lo hago en el salón de cantos y juegos” y señaló que debido al poco espacio que cuenta la institución “me he tenido que adaptar a los espacios con los que cuenta el preescolar para la atención de mis alumnos”. Por último, la maestra de Educación Física mencionó que “la cancha está ubicada al centro de la escuela por lo que, es un distractor para los alumnos que se encuentran en el aula tomando las clases”.

En relación a la participación, esta categoría se definió como la a la intervención de los actores en el acto educativo, para el logro de la educación inclusiva. En ese sentido, la directora considera que su participación consiste en tomar en cuenta las necesidades del personal, hacer el plan de trabajo y permitir el ingreso de todos los niños al preescolar al señalar que “tomo en cuenta a cada uno del personal que trabaja en la institución, para tener un trabajo adecuado con cada uno, así atiendo las necesidades de cada grupo y maestra”.....“con esta información realizo mi plan de trabajo, a partir de las inscripciones y reinscripciones de los alumnos, en los que se aceptan a todo tipo de alumnos, sin excepción, ya que somos una escuela inclusiva y no discriminamos a ningún alumno”. Por su parte la maestra de grupo advirtió que la participación en la inclusión del alumno con TEA consiste en mantener la comunicación y señaló que “la maestra de USAER y yo mantenemos una estrecha y constante comunicación y con la maestra de Educación Física a fin de generar formas de trabajo para el alumno TEA”. La maestra de USAER indica que su participación reside en ofrecer estrategias de intervención del alumno TEA y afirmó que “me integro al aula para así poder tener una observación más directa y ofrecer buenas estrategias tanto a la maestra de grupo como a la maestra de Educación Física y padres de familia”. En relación a la participación en la inclusión de un alumno con TEA, la maestra de Educación Física

considera que su participación debe ser organizada, estructurada y más colaborativa en la que integre a la comunidad escolar, en ese sentido, refirió que “llevo a cabo el programa de Educación Física de educación básica y planeo con base al programa y planeo para todos por igual, no hay ningún ajuste para el alumno con TEA”. (SEP, 2017) y señaló “que durante la pandemia se tuvo que hacer un ajuste en la forma de trabajo, ya que al inicio del ciclo escolar la intervención en casa fue con ayuda de los padres de familia, donde éstos funcionaron como maestro sombra del niño con TEA y ahora al reanudar las clases presenciales es necesario recuperar el trabajo y las formas de trabajo que se emplean con los alumnos y en la inclusión del alumno con TEA”.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En cuando a lo comentado por la directora, al aceptar todos de alumnos, sin excepción y discriminación, coincide con las normas de inscripción de la Secretaría de Educación Pública en cuanto a que es la responsable del preescolar, de la organización y funcionamiento del plantel y el personal, pero además debe dar acceso a los alumnos que soliciten su ingreso, por lo que, su participación en la inclusión de alumnos TEA la realiza tal y como señalan las normas de control escolar de educación básica, aun y cuando no cuenta con las condiciones deseables para la inclusión de alumnos con TEA. . (SEP, 2021). Es importante advertir que para la directora su preescolar es inclusivo, sólo por el hecho de aceptar a todos los niños sin excepción, lo que se comprende su participación centrada en lo administrativo y en la gestión.

Por su parte, la participación de la maestra de grupo en la educación inclusiva del alumno con TEA consiste en generar nuevas estrategias y formas de trabajo, lo cual es congruente con el plan de estudios vigente de preescolar. (SEP, 2017) La maestra de USAER afirma que su participación en la inclusión del alumno con TEA es hacer observaciones en el aula y ofrecer las estrategias a las maestras de grupo y de Educación Física debido a que es la especialista de educación especial y educación inclusiva por lo que participa tal y como señalan los lineamientos de los servicios de educación especial. (SEV, 2017) Por último, la maestra de Educación Física señala que su participación debe ser más organizada, estructurada y más colaborativa, al mismo tiempo que afirma que planea de acuerdo al programa de estudios, sin embargo, para ella, la intervención del alumno con TEA debe de realizarse sin muchas modificaciones. (SEP, 2017).

En este sentido es importante señalar que, cada una de las maestras de este preescolar, concibe de diferente forma su participación en la educación inclusiva. La directora su participación reside en la aceptación sin distinción de los alumnos al preescolar; para la maestra de grupo es mantener una comunicación estrecha entre los docentes y desarrollar

formas de trabajo para la inclusión del alumno con TEA; para la maestra de USAER la participación es la sugerencia de estrategias de intervención a todos los docentes y para la maestra de Educación Física la participación debe ser más organizada y colaborativa en la que integre a la comunidad escolar, por lo que, la concepción de la participación contraviene a la necesidad de trabajar en un sólo sentido, en conjunto y en colaborativo y hacer entre todos una sola intervención. Por todo esto, este trabajo de investigación logró su objetivo al conocer cómo la maestra Educación Física participa en la inclusión del alumno con TEA:

- Concibe su trabajo organizado y colaborativo en el que participe toda la comunidad escolar
- Basa su planeación e intervención en el programa de Educación Física de educación básica
- La planeación es para todo el grupo, por lo que no realiza ajustes para el alumno con TEA
- Recibe algunas sugerencias y estrategias de parte de la maestra de USAER

A manera de conclusión, en cuanto al contexto se considera, que este preescolar no cuenta con las condiciones para la educación inclusiva de los alumnos con discapacidad y TEA, sin embargo, los docentes han realizado constantes modificaciones para lograr la atención de los todos los alumnos en el que se incluye el alumno con TEA, en este sentido pudimos observar el liderazgo de la maestra de USAER y la constante comunicación con la directora, maestra de aula y la maestra de Educación Física a fin de instrumentar la estrategia de educación inclusiva en este preescolar.

Por lo tanto, podemos concluir que la participación de los docentes en la inclusión del niño TEA en este preescolar es parcialmente colaborativa ya que, en la atención del alumno con TEA, participan dos docentes en el intercambio de actividades y estrategias para promover la inclusión, en el que también se incluye a la maestra de Educación Física, que genera actividades y estrategias de manera parcial con la maestra de USAER. Lo que coincide con algunos resultados de investigación que advierten la dificultad de los docentes para el trabajo colaborativo y que éste, es indispensable para una verdadera inclusión del alumno. (Consejo, 2010)

El alcance de este trabajo de investigación, reside en recuperar cómo la maestra de Educación Física participa en la educación inclusiva del alumno con TEA en preescolar, ya que existe poca literatura e investigaciones relacionadas con el tema. En este sentido, este estudio se distingue, porque aporta al conocimiento, al recobrar la experiencia de cómo en ese contexto participan las maestras del preescolar en la educación inclusiva de un alumno con TEA, tal y como les solicitan los documentos oficiales y el plan de estudios de preescolar.

Por todo esto, podemos concluir que el tema de la educación inclusiva en la Educación Física, tuvo un gran impacto en nuestra formación docente, ya que desde principios de la carrera nos vimos inmersas dentro de éste en la asignatura optativa “atención a la población con discapacidad”, sin embargo, la responsabilidad que adquirimos al estar practicado en este preescolar fue muy grande ya que la Educación Física es la base del desarrollo de la inteligencia, conducta, personalidad y comportamiento social de todos los alumnos no sólo del alumno TEA, lo que advierte la importancia de nuestra contribución a la formación de los ciudadanos de este país.

REFERENCIAS

- Consejo, T. M. C. (2010). La integración educativa en preescolar – Xalapa. Estudio de caso. Tesis Doctoral. Universidad Iberoamericana campus Puebla. 10 de diciembre de 2010. Puebla: México. Recuperado de <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1201/7-Caridad-Consejo-Trejo-Puebla2.pdf?sequence=5>
- Crespo-Eguílaz, N. y Narbona, J. (2003). Perfiles clínicos evolutivos y transiciones en el espectro del trastorno específico del desarrollo del lenguaje. Revista de Neurología.
- DOF (2017). Ley general para la atención y protección a personas con la condición del espectro autista. México. Cámara de Diputados.
- DOF (2019). Artículo 3º. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México: Cámara de Diputados. Recuperado de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>
- Mayada, E. (2012). Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders. Autism Res.
- OMS (2021). Organización Mundial de la Salud. Autismo; datos y cifras. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- SEP (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México: Secretaría de Educación Pública.

- SEP (2019). Ley General de Educación. México: SEP. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf (Septiembre, 2022)
- SEP (2021). Normas de inscripción acreditación y certificación para escuelas primarias 2019. México: SEP Recuperado de <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/doctos/dof/NORMAS-CONTROL-ESCOLAR-BASICA.pdf>
- SEV (2017). Lineamientos para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México: SEP
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2000). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, España: Paidós.
- UNAM (2019). Autismo, reto para la salud pública y para la inclusión, en: Gaceta UNAM. DGCS. Recuperado de: <https://www.gaceta.unam.mx/autismo-reto-para-la-salud-publica-y-para-lainclusion/>
- UNESCO (2015a). Declaración de Ichon y marco de acción para la realización del desarrollo sostenible del objetivo 4. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa (Agosto, 2022)
- UNESCO (2015b). *Carta internacional de la educación física, la actividad física y el deporte*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13150&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- YIN, R. (1989). Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos. Investigación científica. Barranquilla, Colombia. Recuperado de <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/YIN%20ROBERT%20.pdf>

TRANSICIÓN HACIA NUEVOS ROLES EDUCATIVOS CON ENFOQUE INCLUSIVO

Lic. Jennifer Danhira Mapula Plata

Dra. María Julieta Maldonado Figueroa

Dr. Marco Antonio Gamboa Robles

Escuela Normal Estatal de Especialización

eneesonca1@gmail.com

LÍNEA TEMÁTICA: Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión.

RESUMEN

Todo profesional de la educación en la actualidad se encuentra asumiendo nuevas funciones en sus prácticas docentes para atender el compromiso que implica la transformación hacia una escuela inclusiva, enmarcada, en el Sistema Educativo Nacional. Los actores involucrados en los procesos educativos, tanto de la escuela ordinaria y especial enfrentan los desafíos manifiestos en nuevos roles que implican el fortalecimiento de las escuelas a través del desarrollo de competencias profesionales, acentuando el desarrollo del trabajo en equipo, colaborativo, interdisciplinario y académico que requiere rigurosamente atender a la diversidad en el aula, bajo el enfoque inclusivo.

El presente trabajo muestra las concepciones, motivaciones, creencia y conducciones que tienen los docentes en cuanto a la transición hacia la inclusión. Lo relevante del estudio, denota peculiaridades de las razones que motivan al profesional de la educación, los recursos con los que cuenta y el argumento que sustenta prácticas docentes que contemple la diversidad y asegure que todo el alumnado tenga cabida en los procesos de enseñanza, que van desde su planificación, desarrollo de la clase, evaluación, asesoría y acompañamiento como oportunidad genuina de aprender que tienen todos los estudiantes; en el marco de la equidad, la inclusión y la educación para todos.

PALABRAS CLAVE: Inclusión, diversidad, roles educativos, práctica docente

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A raíz de la relevancia que detona la inclusión educativa en la educación actual, a nivel mundial, el sistema educativo se ha preocupado y ocupado por incorporar el enfoque inclusivo en los procesos naturales de la docencia, considerándolos tanto en el currículo de formación profesional docente, como en los planes y programas de estudio de educación básica; es decir, se hacen presentes desde su formación inicial hasta la continua y permanente que debe caracterizar a todo profesional de la educación. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos manifiestos, nos encontramos con ciertos elementos que obstaculizan, limitan y desvían el propósito bien intencionado del sistema; mismos que dejan entrever la problemática actual en materia de inclusión, con la que nos encontramos en las escuelas.

Para asumir un centro escolar como una escuela inclusiva, se requiere resignificar las prácticas educativas, pues en muchos casos, resulta complejo identificar el rol o función que tiene cada uno de los involucrados en la comunidad escolar, específicamente el rol actual del docente inclusivo; que si bien, en teoría tendría que ser todo el profesional de la educación; también es muy cierto que el especialista de la inclusión; o bien el profesional de apoyo a la escuela inclusiva será quien orienta y guía al maestro de grupo, donde en el mejor de los casos fungirá exclusivamente como un guía externo; sin embargo, la problemática se torna en función de lograr asumir juntos el proceso de enseñanza y aprendizaje, planear en la co-enseñanza y en función de que la intervención responda en la medida de lo posible en el marco de la equidad, inclusión y la educación para todos; en sí, se pone en tela de juicio el fortalecimiento de competencias profesionales que deberían seguirse atendiendo de forma continua y permanente; mismas que refieren el trabajo en equipo, colaborativo, interdisciplinar y académico como parte de la formación docente que les corresponde; pero que sobre todo impacta de manera desfavorable en las prácticas educativas inclusivas.

MARCO TEÓRICO

Los seres humanos somos diversos a partir de que nacemos diferentes unos a otros, tanto físicamente como mentalmente, poseemos diversas habilidades, inquietudes, pensamientos, necesidades estilo y ritmos para hacer lo que nos corresponde en cada etapa, escenarios y procesos. En el ámbito educativo, esta realidad nos prevé las pautas para educar en y para el aula diversificada que se vive cotidianamente en los centros educativos y en las cuales el docente hace sus intervenciones día a día. Por lo tanto, en el reconocimiento de la diversidad surge la necesidad de atender para todos; lo que plantea la inclusión.

La inclusión tiene muchas vertientes, no es exclusiva de la rama educativa; según Delgado y García (2017), es “un proceso desde el que se promueve la igualdad de oportunidades socioeducativas y culturales para todas las personas, partiendo de sus capacidades particulares y niveles de logro, atendiendo a la diversidad existente, para alcanzar una formación integral” (p.16). Se puede concebir como un proceso integral que permite el abordaje a la diversidad para responder de las necesidades de todos los individuos inmersos en las aulas; en la inteligencia de que esto será posible únicamente a través de la intervención profesional docente que promueva una mayor participación en el aprendizaje, actividades culturales y comunitarias en pro de reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

POLÍTICAS, NORMAS Y PAUTAS QUE ORIENTAN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

En materia de inclusión educativa, existen políticas, normas y pautas que rigen rigurosamente los procesos con los que se abordan. En el sentido más globalizado que involucra al profesional de la educación, la inclusión indica el camino para adecuar procesos pedagógicos, técnicos y administrativos del sistema educativo nacional, que se enmarcan en los preceptos de la educación para todos. Existen múltiples documentos que dan sustento a estas políticas como:

La Declaración Universal de los Derechos Humanos la cual manifiesta que toda persona tiene los derechos y libertades proclamados por esa declaración, todos son iguales en dignidad y derechos, como menciona en su artículo 2º esto deberá cumplirse sin distinción de “raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (ONU, 1948, p.02).

La Declaración Internacional de Ginebra rescata Cinco principios, en estos habla particularmente sobre los niños y elimina discriminación por raza, creencias, y nacionalidad. Estos que no comprometan a ningún gobierno ni Estados, pero tiene como fin responsabilizar a cada uno y que éstos se preocuparan por la infancia y el futuro de la misma; dentro de los puntos esenciales, destaca:

La atención al niño en distintos ámbitos referentes a la salud, educación y la familia. El entregarle protección y condiciones de vida óptimas que le permitan desarrollarse en lo material y espiritual de manera normal siendo él o ella el primero ante todo. (Bofill & Cots, 1999, p.14)

La inclusión social es parte fundamental para la facilitación de la inclusión educativa es un aprendizaje básico a la hora de educar a los menores; implica informar, concientizar y generar

cultura de igualdad, equidad, derechos y oportunidades a nivel integral dentro del contexto educativo. Sin embargo, a nivel internacional, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2021) de la UNESCO, resalta como parte del resumen que la educación sigue resultando poco inclusiva, en sus palabras exactas mencionan que:

Muchos sistemas educativos públicos no consiguen evitar la estratificación y la segregación. Un índice de diversidad social en las escuelas, basado en los datos del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, encontró que Argentina, Brasil, Chile y México tenían altos niveles de estratificación similares en 2018, aunque sólo Chile tiende a ser criticado por la alta proporción de instituciones privadas en su sistema. (p. 3)

En cuanto a inclusión educativa nos queda mucho por hacer; aún las políticas, normas y pautas sean argumentos sustentables que fomentan ir cambiando poco a poco hasta llegar a ser un mundo inclusivo sin discriminar ni segregar. Para ello, en el trayecto del proceso que aborda la actualidad y prevé futuro; el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 tiene 6 metas principales para combatir problemáticas públicas, éstas utilizando diferentes recursos y acciones. A pesar de esto tiene como prioridad “Garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación de todos, implica brindar educación de excelencia en todos los tipos, niveles y modalidades del SEN, en cinco dimensiones esenciales de calidad estrechamente relacionadas entre sí: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia” (SEP, 2020, p.18).

Por otra parte, la Nueva Escuela Mexicana (NEM), asume la educación y su rectoría, dentro de sus metas está el aprendizaje inclusivo. También considera puntos con los cuales garantiza el derecho a la educación; referentes a la Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad, Adaptabilidad (SEP, 2019, p.4).

EL ROL DEL DOCENTE EN LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

El rol del docente actual debe responder a las necesidades contextualizadas de los estudiantes, eso exige una preparación profesional de vanguardia, acorde con los énfasis y enfoques del modelo educativo que marca los fines de la educación; requiere la transformación institucional y resignificar las prácticas docentes, para dejar de lado los rituales tradicionales de reproducción de información y repetición de tareas que no garantizan aprendizajes significativo, pensamiento crítico o desarrollo de competencias en el alumnado; pues esas prácticas, aparte de ser tradicionalistas por ser estandarizadas al momento de retomarlas tal y como se presentan en los planes y programas de estudio nacionales, siguen estando presentes en las intervenciones educativas manifiestas en muchos centros escolares. Al respecto Rodríguez, (2013), cuestiona la educación reproduccióncita, “los contenidos de

enseñanza constituyen los conocimientos y valores acumulados por la humanidad y transmitidos por el maestro como verdades absolutas desvinculadas del contexto social e historio en el que vive el alumno” (p. 39). En este sentido, el rol actual del docente deberá implicar la flexibilización del currículo estandarizado, haciendo los ajustes pertinentes a ello y poniendo en práctica el aprendizaje situado que refiere las prácticas educativas con enfoque inclusivo.

Se necesita que el maestro desarrolle una pedagogía basada en el diálogo, en la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la pluralidad y el trabajo en grupo; que es capaz de tomar iniciativas para llevar a cabo ideas y proyectos innovadores, que posibiliten en los alumnos la aprobación de los conocimientos, valores y capacidades necesarios para aprender a conocer, a hacer y a convivir.

El desafío del actual profesional de la educación sigue manifestándose en las prácticas docentes que implican considerar la experiencia propia del estudiante, su entorno social producto de su propio desarrollo, es decir, debe dejar de verse como un individuo aislado e independiente sino como un ser competente e interdependiente para entender así la interacción entre el estudiante, sus compañeros y el docente, logrando de esta manera tener todo un marco de referencia que ayude a todo profesional de la educación a entender ese mismo entorno y a sacarle el mejor provecho. Así, el rol del docente cobra especial importancia, considerando que debe tener una identidad clara de quién es y qué hace, porque entre sus diferentes funciones, la prioritaria es la de asesoría y acompañamiento, con la cual debe demostrar sus saberes pedagógicos y disciplinares, que, con las demás competencias humanistas, provoque en los estudiantes la responsabilidad por aprender; aprovechar metodologías constructivistas, en contextos socialmente inclusivos.

CAPACITACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE DOCENTES PARA CUMPLIR CON LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

La visión actual de todo el profesional de la educación deberá caracterizarse por “comprender la realidad actual y construir una nueva forma de concebir el aprendizaje [...] ser autónomo, eficaz, con responsabilidad social, crítico y reflexivo” (Calderón & Loja, 2018), siendo esto coherente con el “compromiso con la superación personal, con el aprendizaje, con los alumnos, con la creación de una sociedad mejor y con la revolución educativa y social” (Pereda, s.f., p.4) que se espera se den mientras se guía a los alumnos en la emisión de juicios y opiniones propias. La inclusión educativa por los tanto, deberá garantizar el derecho que tienen todos/as los/as niño/a, adolescentes y jóvenes para acceder en condiciones de equidad a la educación, sin admitir discriminación de ningún tipo, brindando a las personas con o sin

discapacidades una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus competencias y capacidades.

Albores, (2017) determina en sus estudios:

El docente inclusivo es y se asume como un profesional del aprendizaje y la enseñanza, envuelto en un proceso de profesionalización constante a través de diversas vías y métodos, por lo tanto, siempre está abierto a nuevos aprendizajes. Ve en cada situación problemática un reto para superarse y una oportunidad para enriquecer su formación, asimismo, tiene y asume la autoridad profesional para determinar y llevar a cabo las estrategias de enseñanza más adecuadas para cada uno de sus alumnos. y para generar en su grupo ambientes de inclusión. (p.32)

De igual manera promueve una educación abierta a la heterogeneidad de los sujetos de aprendizaje y se compromete profesionalmente para la satisfacción de los requerimientos de la sociedad, dado que considera a la diversidad y responde a las necesidades y particularidades propias de los alumnos/as.

Se ha buscado la homogeneidad como una meta y, al mismo tiempo, como un camino. Los mismos contenidos para todos, las mismas explicaciones para todos, las mismas evaluaciones para todos, las mismas normas para todos. Curiosamente, se buscaba en la justicia el fundamento de esa uniformidad. Sin caer en la cuenta de que no hay mayor injusticia que exigir lo mismo a quienes son tan diferentes. (Santos-Guerra, 2006, en García, 2012, p.182)

De este modo, el sistema educativo desarrollará las redes de interacción y colaboración entre todos los niveles y diseñará estrategias, herramientas y metodologías para eliminar todo tipo de barreras en el proceso de aprendizaje y en la participación de cada alumno.

VINCULACIONES PROFESIONALES PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

Una escuela para la diversidad implica aprovechar al máximo los recursos materiales y humanos disponibles, y una adecuada organización de los mismos. Hay que llegar a acuerdos sobre los criterios que han de orientar la selección, adquisición y elaboración de materiales que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos de la escuela.

En algunos casos, puede ser necesario adquirir materiales, mobiliario y equipamientos específicos, y establecer criterios de adaptación de materiales de uso común para atender las necesidades de determinados alumnos.

Mejora la calidad de la enseñanza y asegurar la igualdad de oportunidades, exige que cada escuela reflexione y planifique de forma conjunta la acción educativa más acorde a su propia realidad. La respuesta a la diversidad como todo proceso de innovación afecta a la globalidad del centro, e implica cuestionar la práctica educativa tradicional.

Introduciendo cambios sustanciales en la misma. La experiencia demuestra que respuesta a la diversidad y educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, ha de ser un proyecto de escuela y no de profesores aislados, ya que uno de los factores de éxito de la integración es que ésta sea debatida en profundidad y asumida por toda la comunidad educativa.

Si bien la comunicación entre el maestro de apoyo y el maestro regular es cada vez más cercana, no se ha traducido, en la medida de lo deseable, en la posibilidad de que trabajen en mutuo acuerdo y tomen decisiones conjuntamente. Se observa que existe una relación basada en la confianza, sobre todo del maestro regular hacia el maestro de apoyo, no obstante, la apreciación del maestro de apoyo hacia la labor que realizan los profesores es que esta no se caracteriza por su sistematicidad y regularidad, independientemente del interés que manifiesten, además de que consideran que no cuentan con la experiencia y la preparación profesional necesarias para apoyar el proceso de integraciones tiene que incrementar el diálogo entre estos profesionales, pues es indispensable que unifiquen sus criterios sobre el establecimiento de prioridades en función de las necesidades educativas de los niños y las acciones que en consecuencia hay que poner en marcha. Se revela ignorancia y prejuicios sobre lo que cada quien es capaz de hacer y sobre las habilidades que poseen, lo que se asocia a actitudes de resistencia y aun rechazo entre ellos que afectan en trabajo colaborativo. (Escalante & Ochoa. 2004, p.156)

Por consiguiente, se hace referencia al desarrollo de competencias que impliquen el trabajo en equipo, colaborativo, interdisciplinar y académico que los profesionales de la educación, refiriéndonos en este caso el maestro especialista y el de la escuela ordinaria, los estudiantes y el resto del personal escolar trabajan juntos sin que nadie asuma el papel de experto, supervisor o evaluador. De esta forma, todos se involucran para facilitar el sistema de apoyo y adaptar la instrucción a las necesidades individuales, en un proceso que asegure cierto grado de atención a la inclusión.

METODOLOGÍA

Esta investigación está dentro del paradigma cualitativo basado en estudio etnográfico, ya que, los datos obtenidos se registran en la realización de los procesos de manera natural y se procesan de acuerdo a la hermenéutica subjetiva del investigador, para presentar resultados vinculados a las categorías de análisis planteadas en las interrogantes iniciales. Busca realizar explicación y descripción del objeto de estudio sin afán de cuantificar o realizar procesos estadísticos, sino más bien busca realizar interpretación a partir del análisis de la información que se recoge de las percepciones y construcciones que los participantes manifiestan, así como de las acciones que realizan y que se registran a través de observaciones o que se exploran simbólicamente a través de entrevistas y charlas en el contexto natural donde los procesos investigados ocurren. Así mismo es explicativa al hacer una relación causal; es decir intenta encontrar las causas del mismo y no sólo describir o acercarse a un problema.

Los participantes involucrados en este estudio son informantes clave de la escuela primaria nueva creación Casa Blanca turno vespertino, que se eligen con intensión, porque son quienes pueden aportar datos para facilitar el procesamiento de información y generar resultados y conocimientos a partir de dicho proceso. Entre los participantes se ubican 12 educadores: siete integrantes de escuela ordinaria y cinco del equipo de USAER, además se consideran informantes indirectos a 79 estudiantes de cuarto y quinto grado, observados en los procesos áulicos para determinar congruencia entre las percepciones y creencias de los docentes y el impacto de sus prácticas reales.

Para esta investigación se utilizaron diferentes tipos de instrumentos para la recolección de información, tales como entrevista, cuestionario y observación participante y no participante.

La entrevista semiestructurada se elaboró con 10 preguntas base que se pueden ampliar o modificar dependiendo del rumbo que toma la charla con los entrevistados, lo que requiere cierta habilidad por el entrevistador para no perder el rumbo y que se puedan abordar las categorías contenidas en las preguntas de la investigación; dicho instrumento se aplicó en momentos en los que cada entrevistado tenía como tiempos libres para no entorpecer la dinámica natural de sus funciones institucionales, se logró aplicar a nueve de los 12 informantes clave, por cuestiones de disponibilidad. está dirigida hacia los docentes regulares y equipo de USAER utilizando la misma ya que es importante saber que opinan sobre el mismo tema, pero desde diferentes perspectivas de su área.

La información recabada a través de la observación se registra en un diario de campo, para posteriormente realizar organización de datos e interpretación de ellos, este proceso se llevó a cabo durante tres meses.

Adicionalmente se pidió a todos los profesores una redacción libre sobre sus expectativas y experiencias en torno a la inclusión, sin embargo, sólo dos personas lo quisieron realizar, por lo que lo relevante de sus producciones se consideró para ampliar el diario de observación como registro de anecdotario.

Para explorar información básica sobre las dimensiones de la inclusión se aplicó una encuesta a partir de una adaptación del index de Booth y Ainscow (2000), dicho cuestionario consta de 37 ítems en total: 15 de cultura inclusiva, 10 de políticas inclusivas y 12 de práctica inclusiva; el cual permitirá construir un perfil institucional de inclusión para posteriormente realizar interpretación cualitativa sobre él.

RESULTADOS

MOTIVACIONES, PERCEPCIONES Y COMPROMISOS DE LOS PROFESIONALES

Al momento de cuestionar al profesorado en las entrevistas, sobre la idea que tienen de lo que es la inclusión educativa se obtuvieron las siguientes respuestas. —Tomar en cuenta todos los aspectos del estudiante y aprovecharlos en campos de oportunidad. —Es atender las necesidades educativas de todos los niños, en especial los que requieran de mayor atención. —El atender todas las necesidades educativas de los niños y las niñas por igual ya sea con o sin discapacidad. —Integración a niños con diversas necesidades educativas. —Incluir a todos los alumnos sin importar su condición. —Es el proceso que garantiza una educación de calidad a todos los niños y niñas con o sin discapacidad. —Las mismas oportunidades dentro del aula a la diversidad.

Se interpreta de acuerdo a las respuestas que el colegiado de docentes no tiene una idea clara sobre qué es la inclusión, porque esta va más allá de lo que expresa. La inclusión es un proceso orientado a garantizar el derecho a una educación de calidad a todos los y las estudiantes en igualdad de condiciones, prestando especial atención a quienes están en situación de mayor exclusión.

Según la UNESCO (2009), la Educación Inclusiva se puede entender como el afrontamiento y la respuesta a las necesidades de todos los estudiantes, por medio de la participación en el aprendizaje, en eventos de carácter cultural y comunitarios y minimizando la exclusión educativa dentro y fuera del sistema educativo. Haciendo responsable al sistema educativo de la educación de todos los educandos, realizando los cambios pertinentes en el sistema para

que esto sea posible. Contestando a la amplitud de las necesidades educativas en entornos no formales y formales como objeto de la inclusión.

Debe servir para cambiar el sistema educativo y su entorno, siendo efectiva ante la diversidad que existe en la sociedad. La oportunidad de enriquecer la enseñanza y el aprendizaje, gracias a la diversidad, así como la comodidad de estudiantes y profesores ante ella, debe ser la intención de la Educación Inclusiva. Sin embargo, lo que se observa en la práctica es todo lo contrario, no es una escuela en la que atienden a los niños por igual. No se observó que el equipo de USAER atendió a los alumnos, ya desde este punto se está truncando el proceso de una educación de calidad.

Los alumnos vienen con mucho rezago en el caso específico de los estudiantes del quinto grado, la mayoría no se enlazaron virtual ni siquiera enviaron tarea ahora el equipo se excusan con que están aún en diagnóstico cuando claramente se observa que no están realizando evaluaciones psicopedagógicas, plan de intervención ni actividades individuales mucho menos grupales.

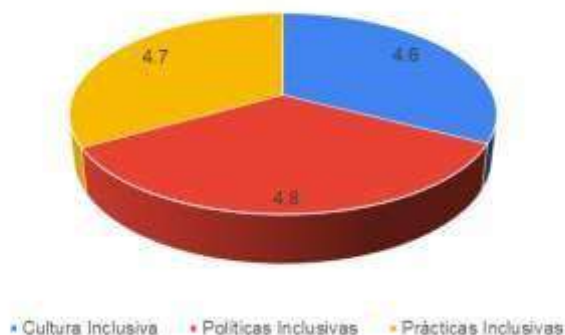
La SEP menciona en la estrategia nacional de educación inclusiva que es el sistema educativo y que necesita una perspectiva de inclusión la cual se define por:

El replanteamiento de la función de la escuela para dar cabida a toda persona, con independencia de sus características o condiciones. Se sustenta en el reconocimiento de la igualdad de todas las personas, en dignidad y en derechos, el respeto a las diferencias, la valoración de cada estudiante, el compromiso con el éxito escolar, el énfasis en aquellos que enfrentan mayores desventajas sociales; el combate a cualquier forma de discriminación, y la transformación de las políticas, las culturas y las prácticas de cada centro educativo. Lo anterior, nos permite hablar, no sólo de inclusión, sino de educación inclusiva. (2019, p.8)

Esto dando a entender que se centra en aceptar y respetar la diversidad como fuente de enriquecimiento. No como un problema.

La gráfica que a continuación se muestra, se deriva de la encuesta aplicada a los docentes regulares y equipo de USAER. Las respuestas arrojaron un 94% de coincidencia con el ideal en la práctica inclusiva, 92% en la cultura inclusiva, 98% en las políticas. Indicando que están en un rango alto de inclusión, lo cual ciertamente en controversia con los datos que arrojan las entrevistas no hay congruencia entre el discurso y la realidad.

Perfil Institucional



ASUMIR NUEVOS ROLES Y TRANSFORMAR SUS PRÁCTICAS

En su totalidad los docentes coinciden con la idea a partir de la entrevista que su rol es guiar a los alumnos. La mayoría tuvieron respuestas como: —El rol de guiar, orientar y motivar a los alumnos en el proceso educativo. Dos docentes tuvieron respuestas en las cuales incluyeron roles que cumplen otros integrantes de la comunidad escolar uno menciona que: —El maestro es un guía en el aprendizaje y el alumno es el constructor de su conocimiento. Mientras que otro adicionó a padres de familia —Alumno, padre de familia y docente son parte de la triangulación durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

Ellos mencionan en las respuestas de la entrevista ser guía y el alumno un constructor de conocimiento, pero la realidad es que los docentes tienden a ser muy tradicionalistas. Les dan el trabajo una explicación breve y un tiempo límite sin tomar en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje de cada alumno y aquellos con o sin discapacidad que enfrentan alguna barrera para el aprendizaje están segregados y siendo señalados por los demás niños del salón.

INTERVENCIÓN DESDE EL ENFOQUE INCLUSIVO

Menciona en la entrevista como realiza las prácticas inclusivas o cómo las lleva a cabo y qué elementos utiliza a lo cual respondieron esto: —Con actividades fáciles y concretas utilizando recursos impresos. —Trabajo en equipo, parejas, monitores. —Mediante el trabajo grupal dónde se busca que todos participen y den su punto de vista. —En conjunto integrándolos al grupo y de manera personal material que ellos puedan manipular y comprender. —Incluyendo a todos por igual sin importar su condición, haciendo uso de la empatía, valores universales y sensibilización. —Tomando en cuenta las necesidades de los alumnos al momento de planear las actividades diarias, fomentando la participación y promoviendo la integración de los alumnos. —Respetando sus derechos que tienen a la educación. En trato de igualdad y equidad.

De acuerdo a sus respuestas en la entrevista y lo que se observó en el contexto escolar que no tienen una idea concreta de lo que es la inclusión educativa porque mencionan recursos impresos, trabajo en grupos y confusión entre terminología donde mencionan integración lo cual posiblemente se deba a que no saben la diferencia entre integración e inclusión. De esta manera la inclusión no busca cambiar o corregir las diferencias de las personas sino contribuir y enriquecerlas.

FORTALECIMIENTO PARA LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS COMO PARTE DE LA MISIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA

Como consecuencia de la falta de conocimiento sobre el tema de la inclusión los educadores carecen de mucha motivación para tomar capacitaciones o autocapacitarse sienten que la inclusión solamente es poner a un niño con discapacidad en el salón. Se les cuestionó sobre qué fundamentos conocían que pudieran respaldar las prácticas inclusivas a lo que respondieron: —La asociación de contenidos en asignaturas que puedan aplicarse para lograr el aprendizaje esperado. —En la declaración de los derechos humanos. —No tengo uno en específico, pero busco en internet o me apoyo en mis compañeros. —Libros e información del tema. —Ninguna. —La ley general de educación. —La constitución mexicana, los planes y programas, vigentes, y mi carrera formativa en educación especial, y todos los cursos recibidos de actualización. Se entiende que varios no tienen idea tampoco conocen o tienen tiempo de buscar la manera para capacitarse y actualizarse. Desconocen en que documentos basarse para ser más inclusivas las dinámicas en el aula puede ser que falte motivación y conocimientos del tema.

También, acerca de este tema en la entrevista les preguntamos cuáles eran los desafíos que enfrentan como docente inclusivo y sus respuestas fueron las siguientes: —Falta de asesoramiento. —Espacios inadecuados, grupos numerosos, falta de capacitación para atender niños con NEE, falta de apoyo de los Padres de Familia. —La igualdad de derecho para todos los alumnos. —Los nuevos avances y la tecnología. —Lograr que todos los alumnos logren los aprendizajes esperados aun cuando sus condiciones sean diversas, el objetivo es que todos alcancen la meta. —Lograr la integración de todos los niños y que todos logren alcanzar los aprendizajes esperados. —Al trabajo en equipo de la escuela. Los docentes mismos informan que no tienen la capacitación necesaria para atender a los alumnos, espacios inadecuados, falta de apoyo de los padres. Todos estos puntos son fundamentales para que se pueda llevar a cabo la inclusión educativa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En materia de inclusión educativa, se sigue un largo camino por recorrer para llegar a considerar que las prácticas educativas son inclusivas, que contamos con escuelas inclusivas y por ende que generamos una cultura enmarcada en la inclusión. Por diversos factores, dentro de esta investigación y a través de la aplicación de instrumentos se percataron situaciones que están causando retrocesos en este proceso. Dentro de la primaria existe mucha desinformación acerca del tema, no solo cuando se habla de alumnos con alguna condición de discapacidad si no de alumnos con rezago académico o que por algún motivo no les deje un aprendizaje significativo, los docentes no responden con la realización de adecuaciones o cambiar la metodología tradicionalista, lo cual lleva al atraso de esos alumnos y por ende la segregación dentro del aula.

Otra parte importante es trabajar en colaboración los docentes de grupo junto con los de apoyo en este nuevo plan no debería estimular la sesión individualizada si no por lo contrario deben trabajar para crear un currículo flexible y abierto de acuerdo a las necesidades de los alumnos, centrándose en ellos como principales actores.

A pesar de que en los consejos técnicos se empieza a mencionar la inclusión sin embargo es muy poco o nulo el conocimiento sobre este tema queda claro que las piezas clave son capacitación y exigencia en la aplicación de ésta como parte de la motivación que debe estar implícita el sistema educativo nacional. Englobando esto queda claro que lo principal ante esta renuencia es la falta de conocimiento y la falta de motivación por parte de los maestros.

REFERENCIAS

- Bofill, A. & Cots, J. (1999). La Declaración de Ginebra pequeña historia de la primera carta de los derechos de la infancia.
https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/declaracion_de_ginebra_de_derechos_del_nino.pdf
- Calderón, P. & Loja, H. (2018). Un cambio imprescindible: el rol del docente en el siglo XXI. ILLARI, (6), 35-40. <https://www.academica.org/margarita.calderon/2.pdf>
- Delgado, M. & García, F. (2017). La atención a la diversidad en el sur de España: concepciones y práctica del Pedagogo Terapeuta. Revista Educaçao. 42. 15-32. <https://doi.org/10.5902/1984644425247>
- García, I.; Romero, S. & Escalante, L. (2012). Diseño y validación de la guía de evaluación de las prácticas inclusivas en el aula GEPIA. Documento presentado en el XI Congreso nacional de investigación educativa, 7-11 noviembre. Consejo Nacional de Investigación Educativa, México, D.F.
- ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Artículos 2, 7, 26. https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Discapacidad/Declaracion_U_DH.pdf
- Pereda, B. (s.f.) Perfil del docente en el siglo XXI, en el marco de un modelo educativo basado en competencias. Universidad Panamericana. http://online.aliat.edu.mx/adistancia/dinamica/lecturas/Lectura2_PERFIL_DEL_DOCENTE.pdf
- Ruíz, H. (2017). Prácticas docentes de diversidad e inclusión. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/531
- SEP. (2019). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Secretaría de Educación Pública. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf
- SEP. (2020). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Secretaria de Educación Pública [SEP]. (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. DOF: 06/07/2020. <http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/medianoplazo/pse20202024.pdf>
- UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

LA INCLUSIÓN EN LA ACCIÓN EDUCATIVA, UN ESTUDIO DESCRIPTIVO DE CORTE CUANTITATIVO EN LA BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUÍS POTOSÍ

MTRA. IRMA INES NEIRA NEAVES

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado
Maestría en desarrollo de competencias
Profesor investigador ineira@beceneslp.edu.mx

MTRA. HILDA MARGARITA LOPEZ OVIEDO

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado
Maestría en Educación
Profesor investigador hlopez@beceneslp.edu.mx

MTRA. DAFNE EUNICE MARTÍNEZ GARCÍA

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado
Maestría en Educación
Profesor investigador
dmartinez@beceneslp.edu.mx

**LÍNEA TEMÁTICA: PRACTICA DOCENTE EN MATERIA DE EQUIDAD E
INCLUSIÓN**

RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito el construir una comparativa entre el desarrollo de las competencias profesionales y genéricas del plan de estudios 2018 y si éstas se perciben en la identificación de las políticas de inclusión en el alumnado de la Licenciatura de Preescolar, Licenciatura de Primaria y la Licenciatura en Inclusión Educativa de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. En la metodología, se aplicó una escala likert de 5 opciones con 6 categorías de análisis, instrumento validado por el método Delphi y en consistencia interna por el Alpha de Cronbach con un valor de 0.997. Dentro de los resultados arrojados por dicho instrumento se observa que hay una estrecha coincidencia entre el desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares y la identificación de las políticas inclusivas implementadas en la BECENE. En las conclusiones, se presentan áreas de oportunidad para dar paso a nuevas investigaciones, así como para la mejora de los planes y programas con miras a el desarrollo de la agenda 2030.

PALABRAS CLAVE: Formación inicial docente, Política Inclusiva, Inclusión, competencias profesionales y genéricas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación de profesionales de la educación básica en México es regido por plan y programas de estudio Nacionales, diseñados en el enfoque de desarrollo de competencias colocando al estudiante en el centro del proceso educativo.

En el perfil de egreso se señalan las competencias profesionales y genéricas a desarrollar al culminar su proceso de formación inicial, estas son específicas de cada licenciatura, actualmente se viven cambios integrales en las interacciones que se tienen en la sociedad que ha marcado importantes pautas de cambio en estas circunstancias, la apertura a identificar las diferencias individuales en toda la índole del ser humano lleva a considerar a la educación inclusiva como la adaptación a diversas circunstancias además de ser una tendencia mundial señalada en la Agenda 2030 publicada por la UNESCO (2015a)

Las instituciones educativas y, particularmente, las instituciones formadoras de docentes no pueden ser ajenas a esta situación y deben tomar medidas en la formación de docentes, concebida como uno de los factores decisivos del sistema educativo y de la sociedad.

(p.45)

El ser inclusivos implica ser empático a una serie de situaciones que permite por incluir a todas las personas evitando al máximo la exclusión Ibáñez y Salceda

Para la escuela, la inclusión representa una búsqueda constante de mejoras e innovaciones en su filosofía, práctica y organización que le permita optimizar la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes al responder positivamente a la diversidad del alumnado, en donde las diferencias se asuman como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre todos. (p.540)

Actualmente la juventud en el mundo a través de la pandemia ha vivido circunstancias que de alguna forma impacta en la manera de valorar la interacción entre personas.

Esto no es ajeno a los estudiantes, hecho por el cual, se identificó una problemática en el sentido de lo que el estudiante desarrolle le permita identificar la aplicación o no de la inclusión en sus prácticas educativas.

Una manera de identificar si es realmente congruente su formación con las tendencias actuales en la interacción social es investigar desde su percepción en qué medida existe desarrollo de las competencias inclusivas señaladas en el perfil de egreso y también si es congruente con las acciones inclusivas que se viven en la institución al atender estas leyes vigentes en el país.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo se relaciona la percepción de los estudiantes sobre su desarrollo del perfil de egreso del plan de estudios 2018 en la Licenciatura de Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Inclusión y la identificación de la aplicación de la política de inclusión en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí?

OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Identificar a través de un estudio exploratorio si la percepción que los alumnos tienen de

su proceso de formación en el logro del perfil de egreso tiene congruencia con identificar la aplicación de la Política Inclusiva en diversos contextos institucionales.

MARCO TEÓRICO

La Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), presenta los Planes de Estudio 2018 para la formación inicial de los futuros maestros en Educación Básica (SEP, 2018a).

Los Planes de estudio, están orientados al enfoque basado en el desarrollo de competencias con una metodología centrada en el aprendizaje, existen elementos de flexibilidad académica atendiendo el contexto de cada una de las Escuelas Normales en la Educación Superior y atender las necesidades de los estudiantes (SEP, 2018b).

PERFIL DE EGRESO LICENCIATURA DE INCLUSIÓN

El licenciado en Inclusión Educativa desarrollará en su formación académica una serie de competencias como las siguientes:

El desarrollo de habilidades intelectuales, dotándolo de un manejo y comprensión del material escrito, así como el saber responder ante los desafíos intelectuales de su profesión y el poder llevar a cabo investigaciones acordes a la licenciatura. Reconoce la secuencia de los contenidos de Educación Básica y logra hacer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y el grado de complejidad de los propósitos académicos, además de dominar los fundamentos de y el poder relacionarlos con educación básica. (SEP, 2019).

Comprende los procesos del desarrollo físico y psicomotor, cognoscitivo, lingüístico y afectivo-social de niños y adolescentes; lo que le proporciona fundamentos para conocer a los alumnos, realizar una detección oportuna de las alteraciones en el desarrollo, y aplicar este saber en su labor educativa lo que le permite identificar las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos con discapacidad, y las derivadas de otros factores, conoce sus causas e implicaciones en el aprendizaje, a partir de la evaluación psicopedagógica, lo que le permite dar una respuesta educativa pertinente y definir la propuesta curricular.

Se compromete con la misión y los principios de la educación especial, y reconoce la importancia de brindar atención educativa a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, para lograr el desarrollo integral de sus

potencialidades y favorecer su integración social y laboral (UNESCO,2015b).

EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva como tendencia mundial ha impactado en gran medida en la formación de profesionales de la educación, de acuerdo con la Declaración de Incheon de la UNESCO, la educación inclusiva garantiza el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en los que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo. Esto se logra mediante la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación. Dichos

obstáculos pueden surgir de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas. (SEP, 2018a). Así mismo, organismos internacionales han recomendado a los países integrantes de la UNESCO, mejorar la equidad en la educación, para que tengamos mayor acceso a los diferentes niveles educativos a los infantes en cualquier tipo de condición, abriendo los centros escolares a la diversidad y el profesorado en procesos permanentes de actualización en habilidades docentes para la inclusión. La educación inclusiva se puede definir UNESCO (2020) como un proceso que responde a la diversidad de los estudiantes, garantizando su participación, permanencia, estancia y logros obtenidos; atendiendo a quienes, por diferentes circunstancias, se pueden ver excluidos o en riesgo de ser marginados.

POLÍTICA INCLUSIVA

De acuerdo a las propuestas internacionales, la educación inclusiva en México busca fomentar valores como la igualdad, la equidad, el respeto y la solidaridad para impactar en una educación de calidad ya que, según el artículo 3º constitucional, los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a acceder a una educación de calidad, por lo tanto, las escuelas e instituciones educativas deben construir espacios seguros y de convivencia donde la diversidad sea tomada como un potencializado en los avances de la comunidad educativa (Cámara de Diputados, 2021).

Para tener en claro si estas leyes atienden a la idea básica del artículo 1º Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, será necesario hacer mención de su contenido:

Todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y

en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece. (Cámara de Diputados, 2021, p1.)

En este orden politológico, en la Ley General de Educación (LGE), señala que la educación inclusiva:

a) se fundamenta en la valoración de la diversidad, la búsqueda del máximo logro de los aprendizajes, la participación y continuidad de los estudios; b) hace énfasis en los grupos de la población que se encuentran en mayor riesgo de exclusión y marginación en todos los tipos y niveles educativos; y c) busca instrumentar acciones para que ninguna persona quede excluida del Sistema Educativo Nacional (SEN) por motivos de origen étnico o nacional, creencias religiosas, convicciones éticas o de conciencia, sexo, orientación sexual o de género, así como por sus características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje.” (Cámara de Diputados, 2019, p.61)

Lo anterior, permite visualizar cómo desde la política se marcan los rumbos a seguir como el camino para adecuar procesos pedagógicos, técnicos y administrativos del sistema educativo, en beneficio de la población con necesidades educativas especiales.

La Ley General de Educación presentan las normas y conceptos sobre la educación inclusiva. En el capítulo VIII es definida como “el conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación.” (Cámara de Diputados, 2019,p.61)

CULTURA INCLUSIVA

La cultura inclusiva se define como la búsqueda de la transformación social contra la desigualdad en diferentes contextos, relacionándose con la educación social, emocional, académica y ética que tiene como objetivo un cambio favorable en los climas escolares. Algunos autores indican que la cultura inclusiva está enfocada en la búsqueda de comunidades escolares seguras, acogedoras y colaboradoras (Ainscow & Hernández, 2020). Donde se propicia enaltecer la cultura de una comunidad educativa a través de diferentes valores como el respeto a la diversidad, el intercambio de información, la comunicación y la participación activa basada en igualdad, justicia y solidaridad (ONU, 2006; OCDE, 2017).

PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Tomando en cuenta las prácticas inclusivas, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

...es un modelo que, fundamentado en los resultados de la práctica y la investigación educativa, las teorías del aprendizaje, las tecnologías y los avances en neurociencia, combina una mirada y un enfoque inclusivo de la enseñanza con propuestas para su aplicación en la práctica. (Alba, 2019, p.55).

Este modelo toma en cuenta las diversidades y necesidades del alumnado desde el inicio de la acción educativa como la planificación didáctica para que todos los agentes tengan oportunidades de aprendizaje.

Con relación a los docentes, se pretende que tengan libertad para enriquecer, fortalecer y flexibilizar la propuesta de la curricula que será aplicada para reducir las barreras en cuanto a las oportunidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de esta forma se atiende el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 de la Agenda 2030, permitiendo ofrecer diferentes caminos para que el alumno pueda sentirse identificado con las diversas propuestas que brindan un abanico amplio de opciones donde no solo se atiende a la comunidad promedio, pues esto excluiría a un porcentaje no considerado en esta escala; por lo tanto, el modelo DUA se perfila como un modelo para apoyar la transformación educativa y así avanzar en el logro del ODS-4 en la Agenda 2030 (UNESCO, 2015a; UNESCO 2015b).

Llevar a la acción de forma continua las políticas inclusivas previamente establecidas y que éstas, se vean incluidas en la vida cotidiana de las personas.

Por otro lado, es necesario definir la palabra inclusión “situación en la que una persona disfruta de los mismos derechos que cualquier ciudadano y participa en la sociedad porque está dentro de ella”. (Booth & Ainscow, 2015, p. 23)

Esto lleva a plantearnos que el día a día de un grupo de personas en un espacio y tiempo determinado debería contar con prácticas, costumbres y acciones que tomen en cuenta a todas las personas inmersas en una sociedad sin considerar su diversidad.

Trasladando esta idea a las instituciones educativas, es importante considerar la postura de algunas instituciones y/o autores. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2017), la inclusión educativa es el proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades desde todos los alumnos a través de la creciente participación en el proceso de aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión.

La UNESCO (2015a), define a la inclusión como

El proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que cubra a todos los niños del rango apropiado de edad y una convicción de que es responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los niños. (p.21)

Aunado a lo anterior, se encuentra que, a partir del 11 de junio de 2003, la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión en México, promulga la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (teniendo como última actualización el 22 de noviembre del 2021); dicha Ley tiene por objeto

...prevenir y eliminar todas las formas de discriminación que se ejerzan contra cualquier persona en los términos del Artículo 1 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como promover la igualdad de oportunidades y de trato...” (Cámara de Diputados, 2022, p.1)

Derivado de una reunión que se tuvo el día 17 de enero del 2020 en la Sala de Juntas del DIF Estatal de San Luis Potosí, donde Universidades y Escuelas de nivel superior fueron convocadas (entre ellas la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí), se pudo obtener un acercamiento al proyecto “Apoyo a los estudiantes con discapacidad en la Universidad” del DIF municipal de SLP, en conjunto con la Fundación Gilberto Rincón Gallardo donde se mencionaba que las prácticas inclusivas y la cultura inclusiva estaban siendo aplicadas en un porcentaje muy bajo dentro del Estado.

Este proyecto tiene como finalidad ser “punta de lanza” para introducir ajustes dentro de las infraestructuras y atender a las diferentes necesidades que la población estudiantil pueda presentar.

A diferencia del modelo internacional DUA que se mencionó con anterioridad, esta iniciativa estatal sólo atiende a las necesidades de comunicación o acceso a los diferentes espacios educativos, sin embargo, las adecuaciones y flexibilidad en los currículos institucionales no forman parte todavía del proyecto estatal Apoyo a los estudiantes con discapacidad en la Universidad. Algo en común que tienen las anteriores iniciativas es brindar oportunidades para que las personas con discapacidad puedan tener acceso a una educación superior y que no se vean excluidos por las diferentes barreras relacionadas a la arquitectura o disposición de espacios que se puedan encontrar en las instituciones (UNESCO, 2020).

El Lic. Guillermo Sánchez Berrones, Director de Integración Social de Personas con Discapacidad, es el enlace Institucional entre la BECENE y el DIF Estatal para tratar asuntos relacionados con dicho programa.

METODOLOGÍA

Este estudio exploratorio de corte cuantitativo se realizó en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, en tres licenciaturas Educación Preescolar, Educación Primaria y Licenciatura en Inclusión Educativa, contando con la siguiente población.

Tabla 1

Educación Preescolar	Educación Primaria	Inclusión	Total
239 estudiantes	218 estudiantes	68 estudiantes	525 estudiantes

Nota. Adaptado de Estadística Educativa de la República Mexicana ciclo escolar 2020-2021, por Secretaría de Educación (2021)

Instrumento: Se aplicó un instrumento de valoración a los alumnos, fue una encuesta estilo Likert de 5 valores con 6 categorías: competencias genéricas, competencias profesionales y unidades de competencia por la variable formación inicial docente, por política de inclusividad, la adaptación del index for inclusion de Booth y Ainscow 2015 con las dimensiones: cultura inclusiva, políticas inclusivas y prácticas inclusivas.

El proceso de validación del instrumento fue a través del método Delphi 10 expertos con grado de doctorado formadores de docentes y politólogos de inclusividad en diferentes partes del mundo. Este método permite estructurar un proceso comunicativo de diversos expertos organizados en grupo-panel con vista a aportar luz en torno a un problema de investigación (Creswell & Creswell (2017).

La validación o consistencia interna de los ítems se reflejó a través del Alfade Cronbach con una muestra diagnóstico no probabilística correspondiente a las licenciaturas de educación física y licenciatura de educación secundaria para determinar si el instrumento era común y factible para todas las licenciaturas de formación inicial docente la cual se

corroboró con el Alpha de Cronbach 0.997 y la validación se desarrolló en el programa SPSS en su versión 28.1 en su procesamiento. adelante se presentan la distribución de ellos por licenciatura.

DISEÑO METODOLÓGICO

1. HIPÓTESIS

Esta es una preposición que para su concreción se requiere de un proceso estadístico como es en este caso, para determinar la validez de la hipótesis planteada se procedió a realizar una investigación.

HA: Existe relación entre la percepción del estudiante del desarrollo del perfil de egreso plan de estudios 2018 con la aplicación de la política de inclusión en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luís Potosí.

HO: No existe relación entre la percepción del estudiante del desarrollo del perfil de egreso plan de estudios 2018 con la aplicación de la política de inclusión en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luís Potosí.

VARIABLES

Perfil de egreso en la Licenciatura en Preescolar, licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura de Inclusión Educativa

Manejo de las políticas inclusivas en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luís Potosí

Tabla 2

Diseño metodológico

Problema	Hipótesis	Variables	Objetivo	Instrumento
----------	-----------	-----------	----------	-------------

¿Cómo se relaciona la percepción de los estudiantes sobre el desarrollo del perfil de egreso del plan de estudios 2018 en las licenciaturas de Educación Preescolar, licenciatura en Educación Primaria, licenciatura en inclusión y la aplicación de la política de inclusión en la BECENE?

Existe relación entre la percepción del estudiante del desarrollo del perfil de egreso del plan de estudios 2018 con la aplicación de la política de inclusión en la BECENE?

Perfil de egreso del licenciatura de inclusión del perfil de egreso del plan de estudios 2018 con la aplicación de la política de inclusión en la BECENE

de un estudio exploratorio si la percepción que los alumnos tienen de su proceso de formación en el logro del perfil de egreso tiene congruencia con la valoración de la aplicación de la inclusión educativa en diversos contextos institucionales.

Identificar a través de una escala de likert

Nota. Elaboración propia (2022)

La finalidad es relacionar mediante un procesamiento estadístico con medidas de tendencia central, medidas de dispersión, correlación de Pearson y Anova, para encontrar la variación que existe en las respuestas que los alumnos dan a la percepción que tienen de su proceso de formación como primera variable a investigar con relación al manejo de la inclusión y su percepción en el manejo de la cultura inclusiva, la política

inclusiva y la inclusión como una variable genérica de Inclusión educativa.

RESULTADOS

Al valorar los resultados de la BECENE en las tres licenciaturas se implementó un método de análisis estadístico con procesamiento de SPSS versión 28.1, de análisis de medidas de tendencia central y medidas de dispersión por licenciatura, correlación de la política de inclusividad por cada una de las licenciaturas antes citadas y ANOVA o análisis de varianza integrada por las tres licenciaturas, éste tipo de prueba permite descubrir si los resultados de una prueba son significativos, es decir, permiten determinar si es necesario rechazar la hipótesis nula o aceptar la hipótesis alternativa.

En este estudio lo que se hizo fue comprobar si el desarrollo de las competencias profesionales y genéricas se percibe al valorar si las políticas de inclusión en la BECENE.

Fue realmente interesante que todos los alumnos de las tres licenciaturas contestaran la encuesta, que permite tener una visión institucional del trabajo con referencia al manejo de la inclusión en la escuela.

Se consideraron los datos de las licenciaturas en general creando las siguientes tablas.

Tabla 3

Estadísticos por variable LEPRE

CG	UC	CP	CI	PI	DPI	FDI	PINC
----	----	----	----	----	-----	-----	------

N	Válido	239	239	239	239	239	239	239	239
Media		4.0159	4.0237	4.0693	4.0243	4.0326	4.1208	4.0363	4.0632
Mediana		4.6000	4.6667	4.6667	4.8000	4.6667	4.8000	4.6275	4.6095
Moda		5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
Desv.Estándar		1.34123	1.36301	1.35801	1.38997	1.33329	1.33904	1.31842	1.29564
Varianza		1.799	1.858	1.844	1.932	1.778	1.793	1.738	1.679

Nota. Elaboración propia (2022). Procesamiento con SPSS. Versión 28.1

Tabla 4

Estadísticos por variable LEP

N	Válido	218	218	218	218	218	218	218	218
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		3.9807	3.9592	3.8523	3.8523	3.8443	3.9086	3.9307	3.8684
Median		4.600	4.476	4.200	4.200	4.300	4.433	4.338	4.3111

a	0	2	0	0	0	3	1	
Moda	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
Desv.	1.355	1.283	1.337	1.337	1.336	1.317	1.217	1.2997
Desvia ción	58	93	31	31	68	89	26	6
Varianz a	1.838	1.648	1.788	1.788	1.787	1.737	1.482	1.689

Nota. Elaboración propia (2022). Procesamiento con SPSS. Versión 28.1

Tabla 5
Estadísticos por variable LIE

	CG	CP	UC	CI	PI	DPI	FDI	PIN
N Válido	68	68	68	68	68	68	68	68
Media	3.6294	3.6225	3.6835	3.5559	3.5088	3.7206	3.6451	3.5951
Mediana	4.3000	4.1667	4.1429	4.0000	4.0000	4.3333	4.1455	4.2111
Moda	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
Desv. Desviación	1.50314	1.43736	1.33295	1.40440	1.34837	1.35006	1.34287	1.33712
Varianza	2.259	2.066	1.777	1.972	1.818	1.823	1.803	1.788

Nota. Elaboración propia (2022). Procesamiento con SPSS. Versión 28.1

Tabla 6

Correlación por las variables formación inicial docente y política de inclusividad LEPRE

	FDI	PINC
FDI_BECENEL Correlación de EPRE	1	.967**

Pearson		
Sig. (bilateral)		0.000
N	239	239
PINC_BECENE LEPRE	Correlación de Pearson	.967** 1
Sig. (bilateral)	0.000	
N	239	239

**.
La
correlación es
significativa en
el nivel 0,01
(bilateral).

Nota. Elaboración propia (2022). Procesamiento con SPSS. Versión 28.1

En el nivel de correlación obtenido por las variables percepción de la formación docente con respecto a la política de inclusividad acorde a Creswell y Creswell (2017), es de alta significancia bilateral al pintar en 0.967.

Tabla 7

Correlación por las variables formación inicial docente y política de inclusividad LEP

FDI		PINC
FDI_BECE NELEP	Correlación de	.923**

Pearson		
Sig. (bilateral)		0.000
N	218	218
PINC_BEC ENELEP	Correlaci ón de Pearson	.923**
Sig. (bilateral)	0.000	
N	218	218

Nota. Elaboración propia (2022). Procesamiento con SPSS. Versión 28.1

En la tabla 7, se observa los resultados de la Licenciatura de Educación Primaria, con un nivel de significancia por las variables: percepción de la Formación docente y Política de Inclusividad en 0.923, siguiendo a Creswell y Creswell (2017) es de alta significancia.

Tabla 8

Correlación por las variables formación inicial docente y política de inclusividad LIE

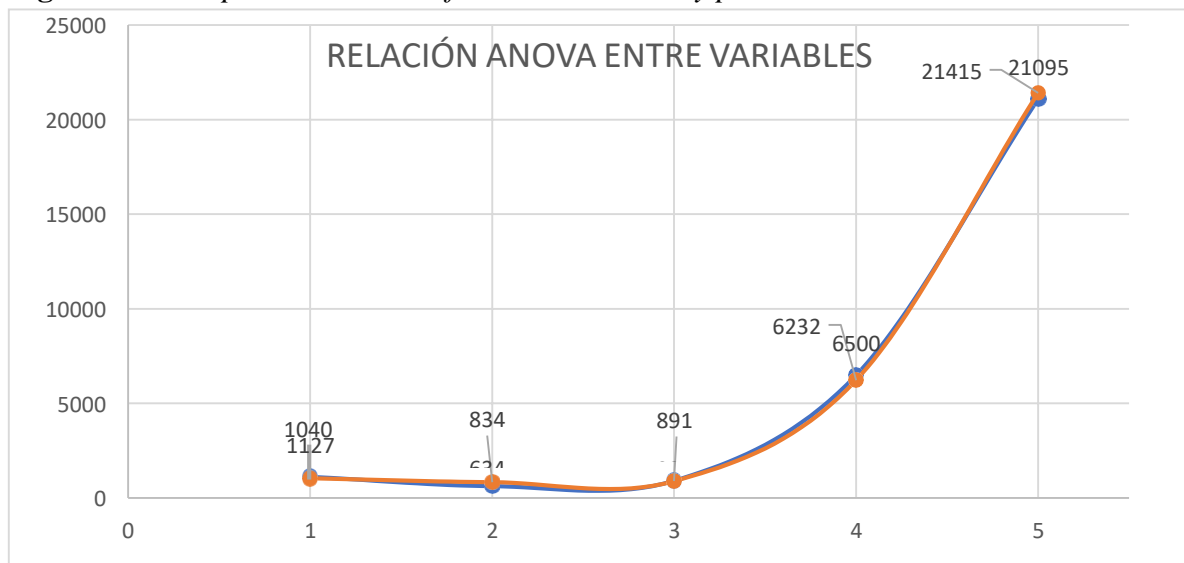
FDI		PINC
FDI_BECENEL IE	Correlación de Pearson	1
Sig. (bilateral)		.872**
N	68	68
PINC_BECENE LIE	Correlación de Pearson	.872**
Sig. (bilateral)	0.000	1
N	68	68

Nota. Elaboración propia (2022). Procesamiento con SPSS. Versión 28.1

En la tabla 8, se aprecia la correlación de Pearson para las variables percepción de la Formación Docente y Política de Inclusividad en el nivel 0.872, acorde a Creswell y Creswell (2017), corresponde a un alto nivel de significancia.

Este análisis permite comparar los resultados de cada respuesta con relación a la valoración de su desarrollo y la forma en que interpreta la aplicación de la inclusión.

Figura 1 Anova por las variables formación docente y política de inclusividad



Nota. Elaboración propia (2022). Procesamiento con SPSS. Versión 28.1

Como se percibe, la diferencia entre lo que se valora de su proceso de desarrollo y la aplicación de lo mismo al valorar la implementación de la inclusión en la Institución, la línea se prolonga de izquierda a derecha y se cruza en el cuadrante uno con un alto nivel de correlación y significancia para las tres licenciaturas en estudio: Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Inclusión Educativa.

Con ello se confirma la Hipótesis Alternativa: Existe relación entre la percepción del estudiante del desarrollo del perfil de egreso plan de estudios 2018 con la aplicación de la política de inclusión en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, como válida, ya que efectivamente se identifica que la formación es congruente con lo que los alumnos identifican en su institución formadora.

CONCLUSIONES

Al evaluar el programa educativo 2018 SEP (2018b) en las tres licenciaturas objeto de estudio con respecto a la política de inclusión educativa se encontró conforme al objetivo general: Identificar a través de un estudio exploratorio si la percepción que los alumnos tienen de su proceso de formación en el logro del perfil de egreso tiene congruencia con la valoración de la aplicación de la inclusión educativa en diversos contextos institucionales, al realizar un estudio censal, ya que la población total del alumnado inscrito en el ciclo escolar 2021-2022 semestre B, que representa la egresión del alumnado de octavo semestre como primera generación formada en el plan de estudio 2018, permite inferir que el alumnado siente totalmente en acuerdo con su formación inicial docente en la inclusión educativa.

Dichos resultados permiten corroborar la hipótesis HA: Existe relación entre la percepción del estudiante del desarrollo del perfil de egreso plan de estudios 2018 con la aplicación de la política de inclusión en la BECENE toda vez que en la figura descrita al aplicar la Anova se proyecta de izquierda a derecha, con el cruce de ambas variables en el cuadrante 1 (Creswell & Creswell, 2017).

Estos hallazgos de tipo exploratorio se suman a los esfuerzos de diez escuelas normales formadoras de docentes de la región norte de cinco estados de la República Mexicana: Sonora, Coahuila, Nuevo León, Tamaulipas y San Luis Potosí, que por primera ocasión se dan cita los cuerpos académicos en coordinación ante la inminente llegada del plan de estudios 2022, que sientan precedente para el análisis y diagnóstico sobre la formación

docente en orientación inclusiva.

Por los resultados encontrados y la validación del instrumento, se considerapuede ser replicado en todas las licenciaturas ofertadas por la BECENE, con otra línea de investigación alterna para estudio comparativo, las percepciones de los formadores de docentes respecto al plan de estudios 2018.

REFERENCIAS

Ainscow, M. & Hernández, A. M. (2020). Desarrollo de una guía para promover un e-learning inclusivo en educación superior. *Perfiles educativos*, 42(168), 60- 75. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.58990>

Alba, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6 (9), 55-66. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>

Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares*. OEIFUHEN

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019). Ley General de Educación. DOF. 30-

092019.

https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf Cámara de

Diputados del H. Congreso de la Unión (2021). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. DOF 28-052021.

<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2022). Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación DOF 13-072022.

https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2022-05/Ley_FPED_0.pdf

Creswell, J. W. & Creswell, J.D. (2017). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage

- Ibáñez, A. & Salceda, M. (2015). Adaptación del Index for Inclusion al ámbito de la educación superior. *Intangible capital*, 11(3),508-545
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. ONU
- Organización de las Naciones Unidas para la educación la Ciencia y la Cultura. (2015a). *Declaración de Incheon. Educación 2030: hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2015b). *Guía para el desarrollo de políticas docentes: resumen*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2017). *Construir un México inclusivo. Políticas y buena gobernanza para la igualdad de género*. https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/Estudio%20G%20C3%A9nero%20M%20C3%A9xico_CUADERNILLO%20RESUMEN.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2020). *Documento de Política 43. Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos*. UNESCO
- Secretaría de Educación Pública. (2018a). *Modelo Educativo. Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*. SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2018b). *Orientaciones Curriculares para la Formación Inicial*. SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo Educativo Nacional. Implementación Operativa*. SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *Estadística Educativa de la República Mexicana. Ciclo escolar 2020-2021*. https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_entidad_federativa/estadistica_e_indicadores_educativos_33Nacional.pdf

INDICADORES DE LOGRO DEL MANEJO EMOCIONAL O AUTORREGULACIÓN COMO HABILIDAD EMOCIONAL, COGNITIVA Y CONDUCTUAL EN UN GRUPO DE PRIMARIA.

Katya Marlenne Cruz-Malacara

Escuela Normal Miguel F. Martínez “Centenaria y Benemérita”
Estudiante de 7° semestre en la Licenciatura en Educación Primaria
katya.cruz19@al.enmfm.edu.mx

Miriam Elizabeth Sáenz García

Escuela Normal Miguel F. Martínez “Centenaria y Benemérita”
Maestra de la Escuela Normal Miguel F. Martínez
miriam.saenz@enmfm.edu.mx

RESUMEN

Se identifica y valora los indicadores de logro del manejo emocional o autorregulación en las habilidades emocionales, cognitivas y conductuales en un estudio descriptivo, cuasi experimental y longitudinal; con un grupo de 19 alumnos de 5o grado de primaria (9 mujeres y 10 hombres) con una edad promedio de 11 años, la cual es no probabilística. Se utiliza el Instrumento valorativo de habilidades sociales y emocionales que consta de 54 ítems divididos en 6 ejes socioemocionales. El estudio está a consideración de investigaciones recientes que indican que los niños, niñas y adolescentes [NNA] se han visto afectados por la pandemia por COVID-19 en sus habilidades sociales y emocionales, así como por la poca atención a la educación emocional. Se siguen posturas que manifiestan que la inteligencia emocional es visible a través de las conductas, habilidades y el desempeño cotidiano. Los resultados mostraron un avance del proceso cognitivo de autorregulación al llegar al nivel de logro esperado después de aplicar una intervención y un postest.

Palabras Clave: inteligencia emocional, manejo de emociones, autorregulación, test de habilidades sociales y emocionales

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En un estudio reciente, escrito por Ortega-Andrade et al. (2021), se analiza la manera en cómo niñas y niños mexicanos se autorregulan ante experimentar el enojo. 34 niñas y niños de entre 9 y 12 años de edad participaron como muestra, los datos se recolectaron a través de un cuestionario que refiere a las cogniciones, conductas y sentimientos del enojo. Los resultados indican que los menores experimentan el enojo sintiéndose irritados, expresado por gestos o respuestas agresivas. Se regulan tratando de tranquilizarse o bien buscando una solución, por lo que se puede concluir que sus respuestas son reactivas antes que anticipatorias.

Más aún, con el COVID-19, Chávez et al. (2022) realiza una encuesta digital para padres y madres de NNA mexicanos con el objetivo de reconocer los síntomas emocionales que perciben en sus hijas e hijos derivados de los efectos de la pandemia. La respuesta de 614 padres y madres de familia de aproximadamente 35 años de edad indican que 17% de los menores presentó al menos un indicador de trastornos psicosomáticos, 42% con depresión, 48% con ansiedad y 52% con problemas de conducta, concluyendo que es imperante la necesidad de crear acciones para favorecer la resiliencia en los NNA para mejorar su calidad de vida.

De manera que los docentes deben saber valorar el nivel del manejo emocional, de tal forma que se puedan aplicar estrategias para desarrollar la inteligencia emocional y fomentar la autorregulación, por consecuencia la resiliencia. Por ende el objetivo de este proyecto de investigación corresponde a identificar los procesos emocionales, cognitivos y conductuales del manejo emocional o autorregulación en un grupo de primaria con un instrumento valorativo a través de la observación docente.

MARCO TEÓRICO

El manejo emocional es de importancia desde los primeros años de vida de una persona. Entre los cinco y once años de edad se adquieren los principales instrumentos cognoscitivos para desarrollar la autorregulación declaran Scholnick y Friedman (1987:38), este es el mecanismo que nos permite controlar los deseos e impulsos y contener acciones o pensamientos inadecuados para alguna situación (Canet-Juric et al., 2016), es una capacidad cognitiva que se utiliza cuando ocurre un desequilibrio entre lo que se siente y lo que se debería sentir (Gravante et al, 2018).

También conocida como autorregulación, definida por Block y Block (1980); Kopp (1982) y Rothbart (1989) (citado por Gonzáles et al., 2001) como una capacidad para modificar la conducta en virtud de las demandas que exigen ciertas situaciones específicas. De acuerdo a Schunk y Zimmerman (2001, citado por Cruz y Tomasini, 2005) se desarrolla en cuatro niveles: *observación*, donde se adquiere conocimiento de habilidades y aprendizaje; *imitación*, donde ocurre la utilización de lo observado; *autocontrol*, cuando se internaliza y finalmente, la *autorregulación*, que es la adaptación o la elección de cuándo utilizar una estrategia o forma de autorregulación.

Simmons y Simmons (1997) sostienen que la inteligencia emocional dirige toda la conducta visible de una persona. Goleman (1995), confirma que, en nuestra capacidad de hacer las cosas, nuestras habilidades y el desempeño en las situaciones de la vida cotidiana, trabajo, relaciones de pareja, familia, estudio y demás, se puede apreciar la propia inteligencia emocional, por ende, afirma que el éxito de una persona depende de su inteligencia emocional debido a que involucra cualidades como la empatía, la expresión, la comprensión de los sentimientos, el control del genio, independencia, adaptación, simpatía, resolución de problemas, persistencia, cordialidad, amabilidad y respeto (Shapiro, 1997). Secundando las ideas de Goleman y Shapiro, Extremera y Fernández-Berrocal (2004, citado por Baños y Ferrándiz, 2012), mencionan que en las emociones se esconde gran parte del secreto al éxito personal, social y académico ya que con un buen control de las emociones se muestra un mejor bienestar psicológico, mayor cantidad de relaciones interpersonales, con mejor calidad y menos conductas disruptivas.

Goleman (1995), considerado pionero en la contextualización del término *inteligencia emocional*, la define como la capacidad de reconocer los sentimientos propios y los ajenos, mejorando el manejo emocional, permitiendo poseer relaciones más productivas con quienes nos rodean; así mismo, recalca que la inteligencia emocional se puede crear, alimentar y fortalecer. Mayer y Salovey (1997, p.10) por su parte la definen como una habilidad para percibir, valorar y expresar emociones; acceder y generar sentimientos; entender las emociones y regularlas con el fin de crecer emocionalmente e intelectualmente. En cambio, López y Arango (2002) como la capacidad de dominar las emociones y configurar rasgos de carácter (autodisciplina, compasión y altruismo). Además de saber reconocer lo que se siente y controlar las respuestas emocionales, poder automotivarse y entusiasmarse con lo que se quiere; definir y conseguir metas, afrontar la vida con confianza y optimismo, ser empáticos y relacionarse armoniosamente con los demás.

El alfabetismo emocional es uno de los cuatro elementos básicos de la inteligencia emocional según Cooper y Sawaf (1997) el cual consiste en la conciencia emocional al canalizar la energía de las emociones a la "pasión" creadora y solucionadora, es decir, saber gestionar las

emociones. Los otros tres elementos son: la agilidad emocional, esta se da de dos maneras: social (crear confianza con otros y la empatía) e individual (ser resilientes); profundidad emocional, la cual tiene que ver con la moral y la ética personal, consiste en saber distinguir lo correcto de lo incorrecto para actuar "ascendiente sin autoridad" y; la alquimia emocional, es la intuición a la creatividad, utilizar las emociones y pensamientos al servicio de la innovación.

METODOLOGÍA

El diseño del estudio es descriptivo, cuasi experimental y longitudinal con una muestra no probabilística de 19 estudiantes de educación pública, 9 niñas y 10 niños de 5° grado, con edad aproximada de 11 años, pertenecientes a una escuela pública de Guadalupe, Nuevo León, de contexto social medio a bajo. A los cuales se les aplica un instrumento por medio de la observación que realiza la docente normalista durante dos Jornadas de Observación y Práctica Docente [JOPD], correspondiendo a un pre y post test; cada JOPD consta de cinco días hábiles en la escuela primaria; cabe recalcar que durante la observación y práctica se cuenta con la presencia del maestro titular del grupo así como durante la aplicación del instrumento.

El instrumento tiene la función de valorar diferentes habilidades sociales y emocionales (Flores, Oldak y Correa, 2016) auspiciado por el Programa nacional de Convivencia escolar dependiente de la Subsecretaría de educación básica; consta de 54 ítems divididos en seis ejes compuestos de 9 indicadores que pueden ser positivos o negativos los cuales tienen valor de un punto. Las habilidades sociales y emocionales que mide el instrumento son: Reglas y acuerdos, resolución de conflictos, familias, autoestima, convivencia y manejo de emociones o autorregulación.

El instrumento no cuenta con valor estadístico sino más bien convencional, la evaluación de cada habilidad es medible bajo tres factores (0 corresponde a nunca, .5 a casi siempre y 1 a siempre), posteriormente se hace la suma de los puntajes por ítem donde se obtiene el resultado final que va de 0 a 2 puntos requiere apoyo, de 3 a 5 puntos existe fortalecimiento y de 6 a 8 es el nivel esperado. En la literatura observada no se observó valor de confiabilidad, validez o pertinencia del instrumento por parte del Programa Nacional de Convivencia Escolar.

Se realiza un *diagnóstico inicial* de las habilidades sociales y emocionales de las y los alumnos, por medio de la observación docente durante la primera JOPD con el grupo, los valores obtenidos del instrumento arrojan resultados que demuestran un nivel de

fortalecimiento en el campo de autorregulación y autoestima, sin embargo al planear en grupo entre normalistas se seleccionó el área de manejo de emociones para trabajar, en la tabla 1 se muestra la comparación de los tres ejes evaluados.

Tabla 1

Diagnóstico inicial de habilidades sociales y emocionales

	Nivel esperado	Nivel: en fortalecimiento	Nivel: Requiere apoyo
AUTOESTIMA		5.36	
MANEJO DE EMOCIONES		5.36	
CONVIVENCIA	6.69		
A			

Los resultados obtenidos corresponden al promedio que se obtuvo entre todos los ítems de los ejes tomados en cuenta, entre ellos Manejo de Emociones, como se podrá observar en la tabla 2, se valoró a cada alumno y alumna del grupo 5° “A” y su resultado total brinda un promedio por eje para indicar el resultado de su nivel de logro.

Tabla 2

Primera valoración por alumno del eje Manejo de emociones

Número de Alumno(a)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	M
EJE 2. MANEJO DE EMOCIONES																			
1. Expresa cómo se siente ante diferentes situaciones.	0	0	1	0	0	1	0.5	0	0	0.5	0	0	0.5	0.5	0	0.5	0	0	0.25
2. Regula la expresión de sus emociones.	0	0.5	0	0.5	1	1	1	1	1	0	0.5	1	1	0.5	0	0	1	1	0.61
3. Actúa en forma asertiva en situaciones que le enojan.	0.5	0.5	1	0.5	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	1	1	0.5	1	1	0.83
4. Tiene tolerancia ante situaciones que lo frustran.	1	0.5	1	0	1	1	1	0.5	1	0.5	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	0.81

5. No tiene fluctuaciones constantes en sus estados de ánimo.	0.5	0.5	1	0.5	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0.5	1	1	0.83
6. Reconoce y valida las emociones de los demás.	0	0.5	0	0	0.5	1	0	0.5	0.5	0	0.5	0.5	1	0.5	1	1	1	1	0.53
7. Está regularmente de buen humor.	1	0.5	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	0.5	1	1	0.5	0.5	1	1	0.5	0.81
8. Es congruente con lo que siente y expresa.	1	0.5	1	0.5	0.5	1	0.5	0.5	1	1	0.5	1	1	0.5	1	1	0.5	0.5	0.69
TOTAL	4	3.5	6	3	6	8	6	4.5	5	3.5	5	6	7.5	5.5	5	5	6	6	5.36

Nota. Para calificar cada ítem se mide con tres factores 0 corresponde a nunca, .5 a casi siempre y 1 a siempre. El promedio del total del eje es de 5.36, lo cual indica área en fortalecimiento. M= Promedio.

En cada ítem valorativo se toman en cuenta los factores emocionales, cognitivos y conductuales para evaluar la autorregulación. Por demás, como se puede notar en la tabla 2, los apartados: *Expresa cómo se siente ante diferentes situaciones* y *Reconoce y valida las emociones de los demás*, mantienen los números más bajos del eje evaluado, el cual se encuentra catalogado como en fortalecimiento por su resultado de 5.36. Para lo cual se planean dos intervenciones didácticas, con dos indicadores de logro del Plan y Programa de Estudios Aprendizajes Clave: *Valora la importancia de generar pensamientos asociados a emociones que le generan bienestar* y *Evalúa los distintos puntos de vista de una situación aflictiva para generar un estado de bienestar*, divididos en dos sesiones.

Tabla 3

Primera sesión de Educación Socioemocional

Asignatura: Educación Socioemocional	
ORGANIZADOR CURRICULAR DE PRIMER NIVEL:	ORGANIZADOR CURRICULAR DE SEGUNDO NIVEL:
Dimensión: Autorregulación	Habilidad: Regulación de las emociones
Aprendizaje Esperado: Valora la importancia de generar pensamientos asociados a emociones que le generan bienestar	
SECUENCIA DIDÁCTICA	

Sesión 1		
INICIO 1. Socializa el aprendizaje esperado. 2. Recopila aprendizajes previos: - ¿Cuáles emociones conoces? - ¿Qué es bienestar?	DESARROLLO 3. Observar el concepto de bienestar. “Estado de la persona cuyas condiciones físicas y mentales le proporcionan un sentimiento de satisfacción y tranquilidad.” 4. Analizar las emociones presentadas por el maestro. (alegría, miedo, rabia y tristeza) 5. Reconocer las emociones que producen bienestar y los beneficios de estar tranquilos y/o satisfechos. 6. Jugar al parchís de las emociones el cual contiene preguntas ¿cuando sienten esa emoción?, ¿ cómo actúas ante esa emoción? ¿Cómo controlar esa emoción?	CIERRE 7. Recuperar las reflexiones sobre el trabajo realizado en clase.
Evaluación	Instrumento/Herramienta: Lista de cotejo Criterios de desempeño: <ul style="list-style-type: none"> ● Reconoce las emociones básicas en la valoración de situaciones. ● Ejemplificar situaciones reales que generan emociones en sí mismo. ● Considera la importancia de las emociones en las acciones que enfrentan las vivencias cotidianas. 	
Materiales, recursos didácticos y tecnológicos: - Concepto de bienestar - Parchis gigante con dados	Fuentes utilizadas (referencias): - Antoni, M., Zentner, J. (2014). Las cuatro emociones básicas. Barcelona: Herder Editorial. - SEP (2017) Aprendizajes clave. EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL. Quinto grado.	

Como se puede distinguir, integra aprendizajes previos, del mismo modo, toma en cuenta las preferencias de las y los estudiantes para llamar su atención y así mantenerla; parte desde los propios conocimientos guiando la construcción de los nuevos aprendizajes a base de la reflexión, la cual existe a lo largo de la secuencia didáctica mientras que, de la misma manera, fortalece el trabajo grupal y en equipos. En la siguiente tabla (tabla 4), se muestra la segunda intervención, que igualmente se desempeña en clase durante la segunda JOPD.

Tabla 4

Segunda sesión de Educación Socioemocional

Asignatura: Educación Socioemocional		
ORGANIZADOR CURRICULAR <u>DE PRIMER NIVEL</u>: Dimensión: Autorregulación		ORGANIZADOR CURRICULAR <u>DE SEGUNDO NIVEL</u>: Habilidad: Regulación de las emociones
Aprendizaje Esperado: Evalúa los distintos puntos de vista de una situación aflictiva para generar un estado de bienestar.		
SECUENCIA DIDÁCTICA		
Sesión 2		
INICIO 1. Socializar el aprendizaje esperado. 2. Recordar el concepto de bienestar de la clase pasada. 3. Responder los siguientes cuestionamientos, -¿A qué les suena la palabra “aflictivo”? -Existirán emociones que te hagan sentir mal	DESARROLLO 4. Conocer el concepto de situaciones aflictivas 5. Identificar las emociones que derivan de situaciones aflictivas. 6. Establecer acciones para regular emociones negativas y generar un estado de bienestar. 7. Utilizar la ruleta para escoger una situación agobiante . 8. Analizar la situación asignada para brindar su punto de vista ante ella. 9. Examinar los puntos de vista de otros compañeros ante la misma situación. 10. Seleccionar los puntos de vista que considera que lo llevarán a un estado de bienestar.	CIERRE 11. Formula una situación aflictiva que haya vivido en los últimos días en la ficha de trabajo. 12. Escribir acciones que me lleven a un estado de bienestar para comprometerme a usarlas en situaciones aflictivas .
Evaluación	Instrumento/Herramienta: Lista de cotejo.	
	Criterios de desempeño: <ul style="list-style-type: none"> ● Reconoce lo que es un estado emocional aflictivo ● Interpreta una situación aflictiva 	

	<ul style="list-style-type: none"> ● Evalúa diversos puntos de vista de una situación. ● Selecciona acciones pertinentes para generar un estado de bienestar
<p>Materiales, recursos didácticos y tecnológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concepto de situaciones aflictivas. - Emociones que las derivan - Acciones para regular las emociones negativas. - Ruleta de situaciones aflictivas - Fichas de trabajo. 	<p>Fuentes utilizadas (referencias):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antoni, M., Zentner, J. (2014). Las cuatro emociones básicas. Barcelona: Herder Editorial. - SEP (2017) Aprendizajes clave. EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL. Quinto grado.

La segunda intervención se diseña para llevarse a cabo de manera más fluida, primero se activan los aprendizajes previos, que en este caso abarcan lo visto en la sesión anterior y la creación de un nuevo concepto a través de la guía de la docente normalista. Posteriormente se recuerdan posibles maneras de autorregularse sólo para dar inicio a la actividad de reflexión gracias a las situaciones hipotéticas brindadas por medio de una ruleta. Lo cual permite que se pueda vislumbrar la actitud de las y los estudiantes en situaciones reales de frustración.

INTERVENCIÓN

Primera Sesión

Se toma de referencia la película *Intensamente* de Disney para hablar de emociones, basta con mencionar cuáles son las emociones que conocen y cuándo las han experimentado. Para continuar, se define *bienestar* como un estado de tranquilidad y satisfacción. Con lo anterior, se identifica qué emociones producen o manifiestan bienestar y cuáles son los beneficios de saber generar bienestar, reconociendo que todas las emociones son importantes de sentir.

Para continuar, la situación didáctica consiste en el juego lúdico de Parchís. El cual consta de 4 casas de color diferente, el objetivo es llevar todas las fichas de la casa correspondiente a la meta, habiendo recorrido todo el tablero con un dado que indica el número de casillas a avanzar. Por lo que habría 4 equipos entre los alumnos para conformar los cuatro colores, complementados con emociones: rojo para furia, azul para tristeza, verde para asco y miedo y amarillo para alegría. Cada casilla posee derivaciones de estas según a la que correspondan, esperando que así sirva para enriquecer el vocabulario de las y los niños, tal como se puede observar en la figura 1.

Figura 1

Parchís emocional



En este caso, se jugaría con 2 dados (figura 2), uno regular, con números del 1 al 6 y otro con 3 preguntas: ¿Cuándo sientes esa emoción? ¿Cómo actúas ante esa emoción? ¿Cómo controlar esa emoción? Las cuales se contestan conforme se tiran los dados y de acuerdo a la emoción donde se posiciona la ficha. Debido al número de alumnos, se recomienda modificar el juego a conveniencia, en este caso, pudo ser mejor trabajar una ficha por equipo así se juega de manera más fluida y se lograría tener un ganador, se pueden intercalar los turnos en aventar los dados de modo que todos los alumnos participen.

Figura 2

Dados para parchis emocional



Nota: dado regular de números y dado con las tres preguntas: ¿Cuándo sientes esa emoción? ¿Cómo actúas ante esa emoción? ¿Cómo controlar esa emoción?

Segunda Sesión

Se recuerda el concepto de bienestar que se formuló grupalmente en la sesión pasada e integra el concepto de aflictivo, con esto se cuestiona al alumno sobre las emociones que derivan de situaciones aflictivas, utilizando ejemplos para aterrizar el aprendizaje, así se establecerán acciones para regresar a un estado de bienestar, estas pueden ser: respirar profundo, contar hasta 10, entretenerse en alguna actividad recreativa, tomar aire, etc.

El desarrollo de la sesión se manifiesta cuando se gira una ruleta que posee situaciones cotidianas cercanas al contexto de la o el alumno, por ejemplo “la maestra encargó mucha tarea”, “mi mejor amigo no me invita a su fiesta de cumpleaños”, “mis amigos deciden no jugar conmigo porque los acusé de copiar en el examen” “mi hermana me culpa de ensuciar la cocina” etc. y de acuerdo a la situación asignada al azar, se explica qué emoción les genera y qué harían para regresar al estado de bienestar. El aprendizaje estará logrado cuando establezcan acciones que reflejen control del estado de ánimo y además un buen alfabetismo emocional. Para terminar, individualmente se escribe una situación aflictiva que haya perturbado su estado de bienestar además de las acciones que se hicieron para encontrar bienestar.

RESULTADOS

Primera sesión

Durante la primera sesión, se obtienen respuestas múltiples tras la entrevista lúdica que se llevó a cabo:

¿Cuándo sientes esa emoción?

Se observó que el vocabulario para la expresión de las emociones no es ejercitado continuamente, no se conoce más allá del feliz, enojado, triste, asombrado, sus derivaciones tuvieron que haber sido ejemplificadas. Además se encontró estudiantes que negaban haber sentido la emoción antes, por lo que no se podía definir si en realidad no sabían reconocerla o, efectivamente, no la habían sentido antes, en algunos casos sí se dio por hecho que fue así, puesto que la emoción era muy radical, por ejemplo odio y desesperanza. Se tiene que cuidar que las emociones sean comunes de experimentar para las y los estudiantes. Por otro lado, en la mayoría de los casos se obtuvieron ejemplificadas situaciones donde se experimenta la emoción, lo cual significa que se desarrolló la inteligencia emocional al reflexionar sobre las situaciones cotidianas que la produjeron.

¿Cómo actúas ante esa emoción?

En este caso, en la mitad de las respuestas se lograba el nivel de logro esperado debido a que se obtuvieron buenos métodos de autorregulación por parte de las y los estudiantes, como respirar, apartarse para tranquilizarse, contar hasta 10, etc. pero en la otra mitad de las respuestas, se reciben algunas como “le grito o le pego”, respuestas aceptables debido a que se debe manejar la honestidad para reflexionar sobre la propia habilidad de autorregulación, además de que el objetivo es ir poco a poco corrigiendo esos reflejos erróneos ante estímulos aflictivos.

¿Cómo controlar esa emoción?

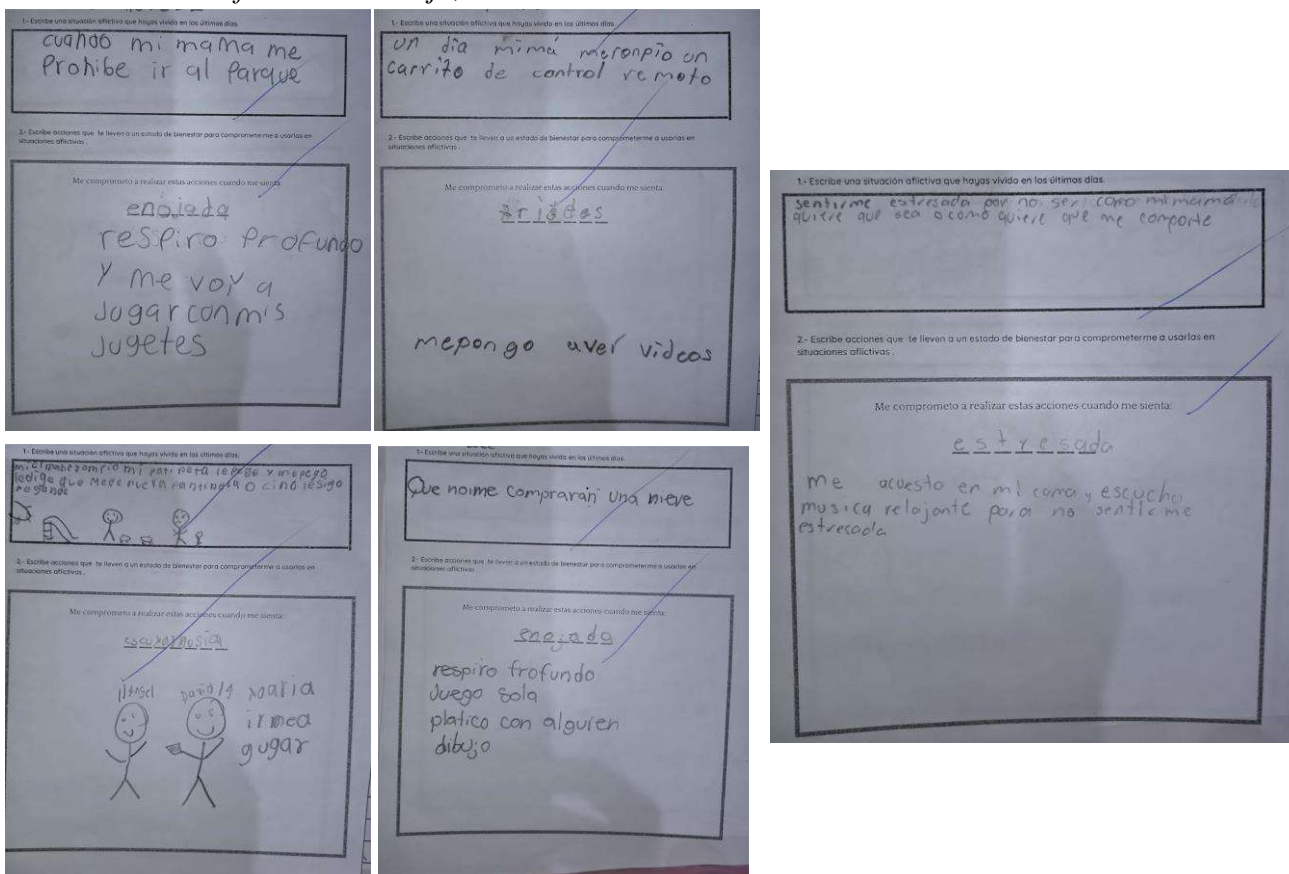
En esta parte todos aportan ideas y comparten sus estrategias para controlar las emociones o bien, salen a la luz las nociones que se tienen sobre el tema. Con ello se espera que escuchando los comentarios de sus compañeros, las y los niños se autoevalúen y corrijan conductas. Se pudo observar que todos tienen una noción de lo que se puede hacer para gestionar emociones intensas, sin embargo la puesta en práctica puede ser aún más difícil.

Segunda sesión

Al inicio los estudiantes parecían tener muy en claro cómo manejar sus emociones ante estímulos aflictivos, pero al momento de pasar a girar la ruleta y toparse con situaciones que pueden ser catalogadas como estresantes o tristes, los alumnos se detenían a pensar qué harían, parece que la falta de vocabulario para la expresión de emociones vuelve a afectar. Sin embargo, conforme se avanza se reciben aportaciones más ricas en métodos de autorregulación o alfabetismo emocional que de las que se habían brindado al inicio de la clase como ejemplos, señal que indica que identificaron sus propios métodos para autorregularse conforme a sus gustos y preferencias, por ejemplo el caso de dibujar, saltar, ver caricaturas, bailar, limpiar, pasear con la mascota, o escuchar música, entre otras.

En las fichas de trabajo se les pidió relatar alguna experiencia de los últimos días, similar a las de la ruleta, y la emoción que despertó en ellas y ellos, a su vez las acciones que deben tomar para regresar al estado de bienestar; en la figura 4 se muestran algunas contestaciones de las y los alumnos que demuestran que integraron acciones originales de acuerdo a sus preferencias.

Figura 4
Evidencias de las fichas de trabajo, sesión 2.



Al término de la semana de JOPD se vuelve a evaluar a través de la observación con el mismo instrumento valorativo de habilidades sociales y emocionales, después de la intervención, a continuación se presentan en la tabla 5 los resultados obtenidos del eje Manejo de Emociones.

Tabla 5
Segunda valoración de habilidades sociales y emocionales

Número de	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	M
EJE 2. MANEJO DE EMOCIONES																				
1. Expresa cómo se siente ante diferentes situaciones.	0.				0.										0.					
	5	0	1	0	5	1	1	0	0	1	1	0	1	1	5	1	0	0	0	0.50
2. Regula la expresión de sus emociones.	0	0.5	0.											0.						
	0	0.5	5	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	5	0	0	1	1	1	0.66

3. Actúa en forma asertiva en situaciones que le enojan.	1	1	1	0.5	1	0.5	1	1	1	0.5	1	1	0.5	1	1	1	1	1	1	0.89
4. Tiene tolerancia ante situaciones que lo frustran.	0.5	1	0.5	0.5	1	0.5	1	0.5	1	0.5	1	1	1	1	0.5	1	1	0.5	0.5	0.76
5. No tiene fluctuaciones constantes en sus estados de ánimo.	0.5	1	1	0.5	1	1	0.5	1	1	0.5	1	1	1	1	1	0.5	1	1	1	0.87
6. Reconoce y valida las emociones de los demás.	0	0.5	0.5	0.5	0.5	1	1	1	0.5	0.5	0.5	1	1	1	1	1	1	1	1	0.74
7. Está regularmente de buen humor.	1	0.5	1	0.5	1	1	1	0.5	0.5	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	1	0.84
8. Es congruente con lo que siente y expresa.	1	0.5	1	1	0.5	1	0.5	0.5	1	1	1	0.5	1	0.5	1	1	1	0.5	0.5	0.76
TOTAL	4.5	5	6.5	3.5	6.5	7	7	5.5	6	5	7.5	6	7.5	6.5	5.5	6.5	6.5	6	6	6.03

Nota: Para calificar cada ítem se mide con tres factores 0 corresponde a nunca, .5 a casi siempre y 1 a siempre. El promedio del total del eje corresponde a 6.03, indicando el nivel esperado. M= Promedio.

Como se puede observar, el promedio del total en el eje manejo de emociones aumentó a 6.03, cambiando a una valoración ideal o esperada para la autorregulación. Además se logra aumentar las puntuaciones por ítem en su mayoría, como se puede observar en la columna de promedios. Entonces decimos que los niños y niñas del grupo pudieron mejorar sus habilidades respecto al manejo emocional.

CONCLUSIONES

Para haberse trabajado el manejo de emociones o autorregulación dentro de la JOPD, la cual tiene una duración de cinco días hábiles en la Escuela Primaria, se logró una diferencia significativa en cuanto a la habilidad de autorregulación con los estudiantes de 5° grado de primaria, según los indicadores de logro del eje en cuestión, pasó de una habilidad en fortalecimiento a ser calificada con un nivel de logro esperado o ideal. Esto gracias a los indicadores que se trabajaron con el instrumento de valoración de habilidades sociales y emocionales y la intervención planificada.

El instrumento de valoración permite centrarse en las áreas de oportunidad de las y los estudiantes del grupo, de esta manera funciona como una guía docente para la observación asertiva en cuanto a cualidades cognitivas, emocionales y conductuales. Habría que tomar en cuenta que el margen de error durante la valoración existe debido a que esta es a criterio del docente, sin embargo según las teorías de Goleman la inteligencia emocional se puede observar bajo las conductas, el desempeño y las decisiones diarias, por lo tanto no se encuentra muy desviada de la realidad. Por otro lado se confirma que la habilidad del manejo de emociones o autorregulación puede ser entrenada y desarrollada con éxito desde edades tempranas.

REFERENCIAS

- Chávez, B., Salazar, E., González, M. y Martínez, G., (2022). Perspectiva paterna de los efectos emocionales de la pandemia en niños. *Revista de psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 11(26), 38-69.
- Cruz, J. y Tomasini, G., (2005). Uso de estrategias de autorregulación en la comprensión de textos en niños otomíes de quinto grado. *RMIE* 10(26), 879-902.
- Goleman, D., (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Paidós
- González, C., Carranza, J., Fuentes, L., Galián, M. y Estévez, A., (2001). Mecanismos atencionales y desarrollo de la autorregulación en la infancia. *Anales de Psicología*, 17(2), 275-286.
- Naciones Unidas (1948): Declaración Universal de los Derechos Humanos. Adoptada proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (iii), de 10 de diciembre de 1948.
- Ortega-Andrade N.A., Viramontes-Martínez L.M. & Jiménez-Rodríguez D. (2021). El enojo desde la perspectiva de un grupo de niños y niñas mexicanos. *European Scientific Journal*, *ESJ*, 17(5), 51. <https://doi.org/10.19044/esj.2021.v17n5p51>
- Secretaría de Educación Pública [SEP], (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral [libro electrónico], 516-581.
- Simmons, S. y Simmons, J., (1997). *Cómo medir la inteligencia emocional*. Madrid: Edaf

PROPUESTA EDUCATIVA PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA ESCUELA ROSARIO MARÍA GUTIERREZ ESKILDSEN EDUCACIÓN PRIMARIA

LÍNEA TEMÁTICA 11: PRÁCTICA DOCENTE EN MATERIA DE EQUIDAD E INCLUSIÓN

Autores: Dra Jenny del Rosario Jiménez Damián.
Dr. Luis Alberto Morales Arias
Mtro. Roberto Carlos Estrada Frías.

Institución de procedencia: ESCUELA ROSARIO MARÍA GUTIÉRREZ ESKILDSEN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Nivel de estudios: Doctorado

Función: Docentes investigadores.

Correo electrónico: jennydamian3011@gmail.com
luismoralesarias02@gmail.com
tab08.restradaf@normales.mx

**PROPUESTA EDUCATIVA PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA ESCUELA
ROSARIO MARÍA GUTIÉRREZ ESKILDSEN EDUCACIÓN PRIMARIA.**

RESUMEN

En el país no todas las Instituciones de Educación Superior cuentan con un área de psicopedagogía, a través del diplomado “Construcción de Políticas Para La Igualdad y la no discriminación para Formadores De Docentes” que se realizó durante los meses de diciembre del 2020 a marzo del 2021, analizando las necesidades que la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen Licenciatura en Educación Primaria no cuenta con un área para atender las situaciones de violencia y discriminación; es importante la elaboración de una propuesta de trabajo, con el objetivo de difundir la perspectiva de género para lograr una sana convivencia; así como también tener un área de género dentro de la institución educativa en el que a través de asesoría y seguimiento se tratarán las situaciones que se presenten en cuanto a equidad y erradicación de la violencia de la comunidad normalista, mediante un estudio cualitativo.

Teniendo un área de género en la institución educativa tendrá grandes beneficios; ya que se no solo se atenderán situaciones de violencia o discriminación; sino que también a través de un plan de trabajo se realizarán actividades que permitan la inclusión, igualdad de género y una sana convivencia con toda la comunidad normalista.

PALABRAS CLAVE: equidad, género, psicopedagogía, violencia, discriminación, erradicación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A finales del 2020 inició el diplomado de Igualdad con todas las escuelas normales del país con el fin de que las instituciones tuvieran el área de género, los temas que se llevaron a cabo durante los meses de diciembre 2020 – abril 2021, constaron de 21 sesiones en las cuales se nos fue dando los temas, presentaciones, se realizaron actividades y tareas extras para ir formando una carpeta de evidencias individual, la cual al término del diplomado se tenía que entregar, así como la integración de un Plan de trabajo para poder llevar a cabo en las Escuelas Normales del país y que este a su vez sería el producto final, el cual se quedaría para empezar a trabajar en la institución educativa.

Durante todo este tiempo las Escuelas normales del Estado de Tabasco ante la necesidad de tener todas unas áreas de género, Coordinación de escuela normales se dio a la tarea de llevar

a cabo sesiones donde se establecieran protocolos y quedaran establecidas en todas las Instituciones, una vez que se tuviera dicho protocolo se procedería a trabajar en la integración de las comisiones de género el cual cada Escuela Normal del Estado de Tabasco se organizaría y quedara establecida todas las comisiones.

Una vez establecidas las comisiones de género y tener un espacio específico para la atención de casos; la Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” ubicada en la Ciudad de Villahermosa Tabasco; ante la urgencia de tener el servicio de atención a la comunidad normalista sobre violencia de género, discriminación y situaciones que se han presentado por depresión se estableció un espacio y se integró la comisión de género de acuerdo a la Coordinación de Escuelas Normales para diagnosticar, detectar y dar seguimiento a los casos antes señalados, sobre todo porque en el semestre julio del 2022 se presentaron varios casos de depresión, ansiedad y que solo se tenía el área de tutoría académica donde solo se les daba una asesoría pero no con las herramientas suficientes ni la atención especializada para tratar los casos.

Cabe destacar que la escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen” no contaba con personal especializado ni espacio para la atención en el área de género y dar seguimiento a los casos de violencia, discriminación, depresión y otros aspectos que se presenten; hasta la fecha ya quedó establecida la integración de la comisión de género y el espacio fue adquirida con recursos del Edinen en cuanto a su construcción y equipamiento.

MARCO TEÓRICO

En la presente ponencia se busca proponer un área de equidad de género para la comunidad normalista que se encargue de detectar, diagnosticar, dar seguimiento y apoyo a los casos que se presenten no solo en mujeres sino en hombres sobre violencia, discriminación y hostigamiento sexual.

La igualdad de género se incorporó a las Normas Internacionales de los derechos humanos mediante la Declaración Universal de Derechos Humanos, aprobada por la Asamblea General el 10 de diciembre de 1948.

En 1976 se reforma el segundo párrafo del Artículo 4o de la Constitución Mexicana, que eleva a rango constitucional la igualdad entre hombres y la mujer, así como la libertad para decidir sobre el número y espaciamiento de las hijas y los hijos. En el terreno de la participación política, se cierra la década de los setenta con un importante logro: Griselda Álvarez gana y obtiene la primera gubernatura (Colima, 1979) para una mujer en la historia moderna de México.

Para lograr el desarrollo de estrategias de solución de conflictos sin violencia en alumnos y alumnas, es necesario crear un ambiente educativo que lo propicie.

De acuerdo con Kreidler (1984), el ambiente del salón de clases debe tener ciertas características para que exista una resolución de conflictos pacífica.

Una tarea que se debe considerar de mucha importancia es que todas las instituciones públicas tengan políticas establecidas para la prevención contra la violencia de género y la discriminación que incide en la desigualdad especialmente en las IES (instituciones de educación superior) ya que se enseñan a formadores de docentes para ser uno de los personajes que educan a la población desde las edades más tempranas, en donde la igualdad, la perspectiva de género sean la base de la enseñanza a la nuevas generaciones y en donde los estereotipos y prejuicios ya no tengan cabida.

Según Daniel, Doudin y Pons (2006), la violencia se puede definir como un abuso de poder que le niega a otro libertades y derechos, y cobra forma en todo lo que impide o dificulta el desarrollo de las personas.

Ésta normalmente se relaciona con el abuso físico, pero es importante reconocer otras formas de violencia como la verbal y la social. En la actualidad es importante cambiar la cultura del género.

A través de sus premisas, cada cultura entretiene las creencias relacionadas con el papel que hombres y que mujeres juegan en la sociedad dando lugar a los estereotipos de género Díaz-Guerrero, (1972).

La discriminación es un problema que siempre ha existido en nuestra sociedad y esta se ha dado por muchas razones y distintos motivos. Aún en estos tiempos, esta sigue siendo una problemática y dentro de ella, el androcentrismo es un tema que nos sigue afectando; se da por el complejo de superioridad en los hombres con respecto a las mujeres.

Género: conjunto de ideas, creencias y atribuciones sociales, construidas en cada cultura y momento histórico, tomando como base la diferencia sexual; a partir de ello se construyen los conceptos de “masculinidad” y “feminidad”, los cuales determinan el comportamiento, las funciones, oportunidades, valoración y las relaciones entre hombres y mujeres. Son construcciones socioculturales que pueden modificarse, dado que han sido aprendidas (INMUJERES, 2005).

No Discriminación: “Es el derecho de toda persona a ser tratada de manera homogénea, sin exclusión, distinción o restricción arbitraria, de tal modo que se le haga posible el aprovechamiento de sus derechos y libertades fundamentales y el libre acceso a las

oportunidades socialmente disponibles; siempre y cuando un tratamiento preferencial temporal hacia ella o hacia su grupo de adscripción no sea necesario para reponer o compensar el daño histórico y la situación de debilidad y vulnerabilidad actuales causada por prácticas discriminatorias previas contra su grupo” Rodríguez Zepeda SEP (2010).

Se puede decir que cuando las personas se encuentran vulnerables son más fáciles que sean víctimas de discriminación o caigan en depresión por no saber controlar sus emociones.

Según Maslow, (1991). El sentido de pertenencia es una de las necesidades humanas más importantes, solo después de las fisiológicas y de seguridad Contar con ello genera bienestar mental y desarrollo propicio dentro de la sociedad. De lo anterior se puede decir que los alumnos a pesar de ser adultos y de estar formándose como docentes debe sentirse seguros de sí mismos para tener esa paz mental que les permita desarrollar sus habilidades no solo dentro de la institución educativa sino también cuando realicen sus prácticas profesionales y transmitir esa seguridad a los alumnos de educación básica.

PRINCIPALES INSTRUMENTOS JURÍDICOS NACIONALES

La Ley General de Educación el artículo 74, señala que las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, promoverán la cultura de la paz y no violencia para generar una convivencia democrática basada en el respeto a la dignidad de las personas y de los derechos humanos y realizarán acciones que favorezcan el sentido de comunidad y solidaridad, donde se involucren los educandos, los docentes, madres y padres de familia o tutores, así como el personal de apoyo y asistencia a la educación, y con funciones directivas o de supervisión para prevenir y atender la violencia que se ejerza en el entorno escolar.

La Ley General de Educación Superior (Una vez publicada en el DOF)

Señala las Directrices para elaborar e implementar mecanismos de prevención, atención y sanción del hostigamiento sexual y acoso sexual en las instituciones de educación superior.

La Constitución Política Estatal Libre y Soberano de Tabasco, enmarca el preámbulo hacia la igualdad entre mujeres y hombres señalamiento que encontramos en el Artículo 2º El respeto a la dignidad de las personas, a sus derechos y libertades, es el fundamento del orden y la paz social”. De igual manera señala que: “Todas las personas son iguales ante la ley. En consecuencia, tienen derecho sin discriminación a igual protección o beneficio de la ley.

La Ley para la Igualdad entre Mujeres y Hombres Estatal esta Ley es de orden público, interés social y de observancia general en el Estado de Tabasco, tiene por objeto regular, proteger y garantizar la igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres, mediante la eliminación de la discriminación, sea cual fuere su circunstancia o condición, en los ámbitos público y privado, promoviendo el empoderamiento de las mujeres y la lucha contra toda discriminación basada en el sexo, con el propósito de alcanzar una sociedad más democrática, justa, equitativa y solidaria.

Estas leyes ayudarán para sustentar las acciones de acuerdo a los protocolos que se fueron elaborando en los talleres impartidos por parte de la Coordinación Estatal de Escuelas Normales del Estado de Tabasco. Así como también La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. publicada en 1 de febrero de 2007 en su última reforma el 18 de marzo de 2021 y la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, decretada el 11 de junio del 2003.

METODOLOGÍA

El poder contar con un área de psicopedagogía sería una excelente oportunidad para que toda la comunidad normalista pueda tener una relación de igualdad de género, inclusión y erradicación de la violencia, así como el procedimiento de cada caso que se presente y las actividades que se programen para el desarrollo de habilidades que permitan la disminución de hostigamiento sexual, discriminación y violencia de género con el objetivo de:

- I. Difundir la perspectiva de género en todas las áreas de la comunidad normalista.
- II. Implementar acciones de mejoras en la convivencia escolar erradicando los tipos y formas de discriminación.

Para la realización de esta propuesta se tomará en cuenta la participación de los docentes en formación de tercer, quinto y séptimo de la Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” licenciatura en Educación Primaria del Estado de Villahermosa Tabasco.

La metodología empelada es de tipo mixto ya que mediante la acción cuantitativa se llevó a cabo la recolección de los datos a través de un cuestionario por Google Forms, se realizó un diagnóstico para detección de Hostigamiento y acoso sexual (HAS) la cual mediante los resultados a través de gráficas se pudo analizar grupos con mayor riesgo o situaciones de violencia; ahora el siguiente paso es detectar los casos, poner en marcha los programas y actividades para darle seguimiento en asesoría, acompañamiento durante todo el proceso para evitar y erradicar la violencia de género, así como también el hostigamiento y acoso sexual que como es sabido en el nivel superior y en la actualidad se vienen presentando estas

situaciones. A continuación, se presentan algunos resultados que arrojó el cuestionario que se les aplicó a los alumnos.

que a través del análisis de los casos se interpretará para darle un seguimiento y desarrollo de cada una de las situaciones; todo lo anterior tendrá como propósito identificar las necesidades que presenta el estudiante normalista para brindarle el servicio y/o canalización a la instancia correspondiente y sobre eso llevar un plan de trabajo que incluya un cronograma de actividades así como también un directorio de instituciones especializadas en atención a la violencia de género, discriminación y hostigamiento y acoso sexual.

Para el plan de igualdad de género se iniciará en este semestre agosto 2022 – enero 2023, de acuerdo con la propuesta de trabajo en sesiones y horarios establecidos. Cabe señalar que hasta el momento hemos tenido casos de depresión y discriminación que se han venido detectando a través de las reuniones de academia donde se dan cita los docentes de cada semestre y se exponen las incidencias que que presentan los alumnos durante su desarrollo profesional; por lo que es urgente hacer el diagnóstico arriba mencionado y las actividades que se establecerán en el plan de trabajo. Las cuales son las siguientes:

PROPUESTA

- Tener un enlace oficial de la Escuela Normal ante las Direcciones de Formación y el Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal.
- Llevar a cabo acciones afirmativas con la finalidad de transversalizar e institucionalizar la perspectiva de igualdad de género en la Escuela Normal.
- Asesorar a las áreas y/o direcciones para incorporar la perspectiva de género en la programación, planeación educativa, así como también establecer vínculos y redes intra e interinstitucionales con las áreas de la Escuela Normal o entidad, así como de la academia, de las organizaciones de la sociedad civil, entre otros, para consolidar acciones en favor de la igualdad.
- Orientar a las áreas y/o direcciones de la dependencia o entidad para que la prestación de servicios a la población se lleve a cabo con perspectiva de género, derechos humanos, interculturalidad y sin discriminación y Actuar como órgano de consulta y asesoría de la dependencia o entidad, en materia de género, cuando así lo requieran; así como también las siguientes actividades del plan de trabajo propuesto para dar cumplimiento al programa de cultura institucional para la igualdad en las escuelas normales.
- Espacios de formación con otras Instituciones de Educación Superior
- Interpretación de datos desde la perspectiva de género, cineclub, círculo de autoayuda

- Difundir el contenido de la Ley Federal para Prevenir y Erradicar la Discriminación a través de Talleres.
- Una campaña de sensibilización en la escuela normal sobre la violencia hacia las mujeres.
- Informar del número de casos de acoso y hostigamiento sexual presentados
- Acciones para prevención de acoso sexual y hostigamiento sexual
- Informar del número de casos de acoso y hostigamiento sexual atendidos mediante rutas, protocolo, etc.
- Realizar un informe de seguimiento del número de casos atendidos mediante rutas, protocolos, etc.

A continuación se presentan las siguientes actividades adicionales a la propuesta.

FECHA	TEMA	ACTIVIDAD	RECURSOS	PRODUCTO
22 DE SEPTIEMBRE 2022	Hostigamiento y acoso sexual <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conceptos de hostigamiento y acoso sexual. ➤ De acuerdo con la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida libre de Violencia. ➤ Componentes del acoso y hostigamiento sexual. ➤ Niveles de acoso y hostigamiento sexual. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se realizará la presentación de los conceptos de hostigamiento y acoso sexual, de qué manera se presenta, cuáles son los componentes y niveles de acoso y hostigamiento sexual. ➤ Se presentará el video acerca de la diferencia que hay entre acoso y hostigamiento. ➤ Participación de los alumnos. ➤ Comentarios y conclusiones. 	Diapositivas Plataforma digitales Video: https://www.youtube.com/watch?v=nG_DAuw421o	Organizador gráfico acerca del tema presentado.
10 DE OCTUBRE 2021	Violencia de genero <ul style="list-style-type: none"> ➤ Que es la violencia. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se iniciará preguntando a los alumnos que es la violencia. ➤ Posteriormente se exponen los subtemas 	Diapositivas Video https://www.youtube.com/watch?v=ub9rWnmiq_g	Infografía

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Concepto de violencia de genero. ➤ Cuáles son las principales causas de violencia de genero. ➤ Tipos de violencia. 	<p>mediante una presentación para explicar cada uno de ellos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se hace una reflexión acerca de los subtemas. ➤ Participación por parte de los alumnos. ➤ Presentación de un video acerca del tema. 		
15 de diciembre 2022	<p>El patriarcado y las estructuras de la violencia contra las Mujeres</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Que es el sistema patriarcal. ➤ El patriarcado como ideología sexista ➤ Contra-pedagogías de la crueldad. Desmontar el Mandato de masculinidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lluvia de ideas acerca del patriarcado y sexismo. ➤ En seguida se exponen los subtemas mediante una presentación en el cual se van explicando cada uno de ellos. ➤ Al terminar la presentación se pedirá la participación de los alumnos, realizaran un análisis acerca del tema expuesto. 	Plataforma de zoom Presentación de power point. Bibliografía	Análisis
5 DE enero 2023	<p>El Género en la vida cotidiana.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Las mujeres y la salud ➤ Los hombres y la salud 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se analizará a cerca de como el género se encuentra en la vida cotidiana. ➤ Seguidamente se presentarán los temas para ir comprendiendo cada uno de ellos. ➤ Al finalizar se pedirá a los alumnos que hagan una tabla comparativa donde se mostrara el papel que juega la salud en hombre y mujeres. 	Herramientas digitales Presentación de power point. Bibliografía	Tabla comparativa de la salud de hombres y mujeres.

<p>19 DE ENERO 2023</p>	<p>Derechos sexuales y reproductivos. El trabajo no remunerado y la ética del cuidado en tiempos de pandemia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se iniciará con los conceptos de derecho y sexualidad. ➤ Se presentará un video a cerca de los derechos sexuales y reproductivos. ➤ Los alumnos podrán realizar un collage a cerca de los derechos que visualizaron en dicho video. ➤ Al finalizar se harán comentarios y conclusiones acerca del tema. 	<p>Video Plataformas digitales</p>	<p>Collage</p>
--------------------------------	--	--	--	----------------

DISCUSIÓN

Es necesario que en todas la Instituciones de Educación Superior IES haya un espacio dedicado a la atención de casos sobre hostigamiento y acoso sexual, así como de violencia de género, discriminación, depresión etc. Con el fin de brindar un servicio de acuerdo a las necesidades que presenta la comunidad normalista, hoy en día este tipo de temas son considerados de mucha importancia en el nivel superior ya que a pesar de que los docentes en formación ya son adultos; necesitan atención especializada de acuerdo a los casos que se vayan presentando, brindándole asesoría, seguimiento y poder contar con la participación de instituciones públicas especializadas en atención a la violencia de genero.

CONCLUSIÓN

Con la integración del Plan de trabajo sobre la igualdad de género se llevará un seguimiento de los casos que se pueden ir presentando no solo en los alumnos sino en toda la comunidad

normalista, el fin de es sensibilizar que hay casos que se presentan en las Instituciones de Educación Superior y que por no tener áreas específicas para su atención no se les da seguimiento pero con el plan de trabajo de igualdad se dará la detección, valoración, y acompañamiento de situaciones que se presenten en la institución así como también favorece ampliamente ya que la parte emocional de los alumnos se tiene que manejar con diferentes estrategias de las cuales a través de talleres, pláticas, presentaciones, actividades grupales, individuales y de toda la comunidad servirán para tener un ambiente de paz y sana convivencia.

Podemos decir que esta propuesta aportaría de una manera considerable una mejoría a la institución educativa en cuanto a la erradicación de la violencia y equidad de género en la comunidad normalista; ya que teniendo un área específica para tratar los casos que se presenten se vería una disminución de la discriminación, apatía, y todos los aspectos personales que afectan el desarrollo y convivencia no solo de los alumnos sino de todo el personal que labora en la escuela.

Con la propuesta se tendrá una mejor eficacia en las funciones y actividades que se realizan durante la formación de docentes, así como mejoramiento en el aspecto emocional que permitirá la sana convivencia. Mediante el diagnóstico, detección, seguimiento de los casos que se presenten se tendrá una disminución de apatía, deserción escolar, violencia y discriminación en la comunidad normalista.

REFERENCIAS

- Comisión Nacional de Mejora Regulatoria. (2012). Equidad de Género y Derechos Humanos. Febrero, 05, 2020, de Gobierno de México Sitio web: <https://www.gob.mx/conamer/acciones-y-programas/equidad-de-genero?state=published>.
- Daniel, M.F., Doudin, P.A. & Pons, F. (2006). Children's representations of violence: impacts of cognitive stimulation of a philosophical nature, *Journal of Peace Education*, 3(2) 209-234.
- Díaz-Guerrero, R. (1972). *Hacia una teoría histórico-bio-psico-socio-cultural del comportamiento*. México: Trillas.
- Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) (2005). *El enfoque de género en la educación preescolar*. México, D.F., México: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100837.pdf
- Kreidler, W.J. (1984) *Creative conflict resolution: More than 200 activities for keeping peace in the classroom*. EEUU: Good Year Book.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010). Equidad de género y prevención de la violencia en primaria. México D.F., México:
[http://www.sep.gob.mx/es/sep1/equidad de genero y prevencion de la violencia en primaria](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/equidad_de_genero_y_prevenccion_de_la_violencia_en_primaria).

ESTUDIO DE UN PROYECTO INICIAL DE RADIO PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

MTRO. FRANCISCO GUADALUPE LUCERO MARTINEZ
CENTRO REGIONAL DE EDUCACIÓN NORMAL “MARCELO RUBIO RUIZ”
NIVEL DE ESTUDIOS: MAESTRIA
PROFESOR- INVESTIGADOR
CORREO: fg.lucerom@hotmail.com

DRA. MALIBE AGUIAR PERPULI
CENTRO REGIONAL DE EDUCACIÓN NORMAL “MARCELO RUBIO RUIZ”
NIVEL DE ESTUDIOS: DOCTORADO
PROFESOR- INVESTIGADOR
CORREO: malibeaguiarperpuli@gmail.com

DRA. JULIA GRACIELA ARCE MAYORAL
CENTRO REGIONAL DE EDUCACIÓN NORMAL “MARCELO RUBIO RUIZ”
NIVEL DE ESTUDIOS: DOCTORADO
PROFESOR -INVESTIGADOR
CORREO: yulay131@hotmail.com

LÍNEA TEMÁTICA: Práctica docente en materia de equidad e inclusión

RESUMEN

El programa de radio “Frecuencia Normalista” generado en el CREN “Marcelo Rubio Ruiz” de Loreto, Baja California Sur, busca que sus estudiantes normalistas se eduquen de manera integral en su formación inicial docente; insertándose en procesos de investigación sistemática, y a la vez, se involucren en la comunidad y desarrollen los rasgos del perfil de egreso. La escuela formadora se ha visto inmersa en procesos de diseño y desarrollo de un programa de radio, cuyo objetivo central es socializar lo que se genera en la escuela

normalista, que estudiantes de educación media superior conozcan nuestra institución y estudien en ella, generándose también procesos de investigación por los estudiantes mediante cápsulas sobre temáticas de interés de la comunidad estudiantil y del público en general. Hasta el momento se logró la grabación de dos programas de radio, hasta en diciembre del 2021, mismo que se transmitieron por medio de la red social de Facebook.

PALABRAS CLAVE: radio, investigación, innovación, práctica educativa.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El programa de radio surge en el CREN “Marcelo Rubio Ruiz” ubicado en el municipio de Loreto, Baja California Sur. Sus primeros intentos de grabación en la escuela normalista surgieron desde el 2015, se llevó a cabo un curso del 20 al 24 de abril, denominado “Taller de Guionismo y Producción de Programas Radiofónicos, Divulgación Científica y Tecnológica” donde se hizo la grabación en los festejos de aniversario de la institución. Posteriormente en el año del 2016 del 5 al 9 de septiembre se llevó a cabo un segundo curso con el mismo nombre, con una duración de 16 horas, con motivo de promocionar la institución formadora de docentes en el Estado, donde se grabó un programa de radio con una duración de 45 minutos y se transmitió en una frecuencia de radio a nivel Estatal.

Posteriormente se interrumpieron los trabajos con el programa de radio y fue hasta el 2021 que se retomó, poniéndose en marcha con una vertiente distinta; enfocándose en la investigación por parte del alumnado en microciclos investigativos de la comunidad, buscando generar un programa de radio de impacto en la comunidad estatal, primero para difundir la escuela y sus actividades académicas, culturales, sociales, artísticas y deportivas, para lograr que los jóvenes se involucraran en la tarea de investigación escolar y de la comunidad.

Posteriormente con la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (ENMEN) dentro de los ejes estratégicos para el desarrollo de las acciones plantea el “Desarrollo profesional de los formadores de docentes a partir de cuatro categorías: actualización y profesionalización, perfil profesional, **investigación e innovación** y movilidad que permita mejorar la práctica en el aula” (SEP, 2018, p.10). Se inició en el diseño de un proyecto con énfasis en la investigación; ya que como docentes normalistas es necesario despertar el interés en los jóvenes por investigar y en los propios maestros al interior de las escuelas normales, y por ello el proyecto de “Frecuencia Normalista” retoma un sentido fundamental dentro de la tarea docente; el investigar desde su práctica educativa para transformar su

realidad, se espera así poder sembrar la semilla de futuros docentes investigadores y sean sistemáticos.

También se consideraron los resultados de la ENMEN sobre la disminución de la matrícula en las escuelas normales, ya que “surge un desinterés en la carrera magisterial, lo cual se ve reflejado en la disminución de la matrícula de las Escuelas Normales, pues en un lapso de diez años pasaron de 133 mil 286 estudiantes inscritos en el ciclo escolar 2008-2009 a 90 mil 333 en el ciclo escolar 2018-2019” (SEP, 2018, p. 7). Es fundamental promocionar la institución en el Estado para captar alumnado, y con este proyecto de Frecuencia normalista, vendrá a fortalecer el vínculo de la escuela con la sociedad, esperando que cada vez más jóvenes de educación media superior conozcan del Centro Regional de Educación Normal y se interesen por estudiar en dicha institución.

Cabe aclarar que en un primer momento se tenía como objetivo central la difusión de la escuela. Ya que la problemática institucional; es que cada vez son menos jóvenes los que hacen el examen en el CREN y la matrícula ha disminuido. Lo que significa que cada vez son menos alumnos y menos egresados de la escuela formadora de docentes. Por lo tanto el programa de radio vendría a otorgar una promoción a nivel Estatal y municipal para que los jóvenes conozcan lo que en la institución se realiza y se vea reflejado en el incremento de fichas expedidas y sobre todo que los mejores alumnos del Estado se interesen en cursar su formación docente en dicha escuela.

Sin embargo; la perspectiva ha cambiado, ya que se han grabado y reproducido al aire dos programas en las fechas de aniversario de la institución en los periodos pasados; y es necesario dar un giro a la forma en cómo se ha organizado. Hoy se pretende formar docentes investigadores; ya que la despedagogización genera docentes inútiles e incapaces de educar, solo reproducir; es necesario generar la contra-hegemonía al interior de la escuela. Que se inicien en la formadora con procesos de investigación de problemáticas y situaciones que se pueden dar a conocer en el programa radio pero con la certeza de haber pasado por un proceso de investigación; para generar la transformación social, educativa y emancipatoria.

MARCO TEÓRICO

La conformación de un proyecto educativo; genera una construcción del conocimiento de manera dialógica, con el otro, en el compartir. Es Freire el máximo exponente de la misma “Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo”; por ello se propone una interacción desde la realidad de la escuela normalista. Se plantea un proyecto dirigido a los futuros docentes sobre la investigación y redunde en un

programa de radio; como voceros de pautas de cambio y para que sean sujetos capaces de desempeñarse en su etapa de estudiante de manera crítica, responsable, manifestarse en la ética, aprender en la acción, lograr ser mejor persona y a su vez formarse como mejor docente en la práctica educativa.

Surge el proyecto desde una perspectiva crítica, como una propuesta de cambio, para el cambio de pensamiento de la educación normalista, donde se sigue un currículo establecido; como una alternativa para construir un mundo mejor. Para aquellos estudiantes alienados, los que piensan, pero no razonan, y pueden permanecer tanto tiempo domesticados al servicio de los que están en el poder, de los capitalistas; aquellos que mueven el sector económico de las naciones o de un país (Bonilla, 2008).

Entonces la educación extiende sus fronteras desde las clases dominadas, hasta lugares como la escuela pública; el preescolar, primaria y secundaria, donde se sigue un currículo sobre qué y cómo enseñar. Tratar de que los marginados lleguen a esferas educativas de nivel superior pareciera algo utópico; es decir, que los jóvenes de clase baja puedan terminar una carrera o que pasen a ocupar un puesto/cargo público o gerencial, es prácticamente impensable (SEP, 2011).

Generar un proyecto sobre educación y pedagogía es sumamente complejo en la actualidad; que se enfoque en despertar mentes críticas capaces de pensar en la acción y se desarrolle en el contexto normalista de la ciudad de Loreto B.C.S., en donde los estudiantes se educan con el Modelo 2018, en transición al Plan 2022, donde se busca trasladar la escuela normalista a ser parte de las Instituciones de Educación Superior (IES) (SEP, 2011); con el mismo presupuesto, mismos docentes pero mayor carga laboral, sin tener resultados en lo importante; en el aprendizaje de los jóvenes y que sean docentes íntegros, éticos y sobre todo formados en la investigación.

Dentro de las Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica (2015), en la Directriz 1 Fortalecer la organización académica de las escuelas normales en sus aspectos clave de mejora, plantea en el inciso c) Dar seguimiento a la trayectoria de estudiantes “establecer incentivos y mecanismos de apoyo para atraer a los mejores estudiantes a la carrera docente” (p.45) donde se percibe como uno de los aspectos a mejorar dentro de las IES, en el caso del CREN fue con el programa de radio como se busca atraer jóvenes de nuevo ingreso y aumente la matrícula de estudiantes en calidad y cantidad. Dentro del mismo documento se expresa en la Imagen objetivo “el fortalecimiento de la imagen y el prestigio institucional de las normales, por lo que se convertirán en alternativas de primera elección en el Sistema de Educación Superior para los egresados de la educación media superior del país” (p. 47).

Generar futuros docentes que se involucren en la tarea de investigación y busquen transformar su realidad es complejo, se requiere que los mismos estudiantes se involucren en la tarea del aprendizaje autónomo, que generen procesos de autoevaluación constantes y sean críticos, se plantea que “si la educación y la formación se analizan desde perspectivas socioculturales o sociocríticas en un contexto determinado, dando importancia al profesorado como sujetos activos y protagonistas de la educación y de sus procesos de formación” (Imbernón, 2007, p. 36) radica en ello la importancia de involucrarse en la propia formación docente, los resultados por lo tanto serán mejores, docentes capaces de generar procesos de cambio de paradigmas con impacto en las escuelas de educación básica.

Desde el Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación de primer grado, de los Aprendizajes Clave para la educación integral (2017) se busca que los docentes que inicien sus primeros acercamientos con la escuela pública lleguen preparados y muestren dominios del nuevo currículo.

En la actualidad algunas licenciaturas de educación primaria de la institución se están formando con el Plan de estudios 2018 y una nueva generación con el Plan de estudios 2022. Por lo tanto; los estudiantes inmersos en las escuelas deben dominar ambos currículos para ponerlos en práctica según la realidad educativa donde se vean inmersos en sus jornadas de práctica docente. Lo que les permite generar procesos de investigación para poder transformar sus enseñanzas y buscar generar aprendizajes en sus alumnos y alumnas.

METODOLOGÍA

Este estudio adopta el enfoque cualitativo, el diseño es no experimental, de carácter transversal y alcance descriptivo (Hernández- Sampieri y Torres, 2018). Para Hernández, Fernández y Baptista (2010), la literatura es útil, entre otros aspectos, para “detectar conceptos claves...” y “mejorar el entendimiento de los datos y profundizar en las interpretaciones” (p. 369), por lo que en la Tabla 1 se define la categoría teórica inicial derivada de la revisión a la literatura que se articula con los sujetos seleccionados por conveniencia, las categorías que emergieron durante la acción investigativa, así como los documentos que concentraron la evidencia para el procesamiento y organización de los resultados.

Tabla 1 *Categoría preliminar y categorías emergentes*

Categoría teórica	Sujetos	Categorías emergentes	Documentos
Caracterización del Proyecto de radio y televisión, y aportes a la educación integral en la formación inicial docente	Profesores del CREN “Marcelo Ruiz” (M1, M2, M3 y M4)	<ul style="list-style-type: none"> Implicaciones del diseño del proyecto inicial Aproximación a la gestión del impacto de la difusión de contenido 	Diario de campo
	Alumnos del CREN “Marcelo Ruiz” 2do. Grado, Lic. en Educación Preescolar (G1); 2do. Grado, Lic. en Educación Primaria (G2); 4to. Grado, Lic. en Inclusión Educativa (G3).	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de competencias a partir de los micro ciclos investigativos para la generación de contenido 	Diario de campo

Nota: Elaboración propia.

De acuerdo con Bisquerra (1989) “el análisis de los datos va en paralelo a la recogida de los mismos. No se distinguen como fases distintas. Hay una interacción permanente entre observación e interpretación, en definitiva, acción-reflexión” (p. 262), para recabar información se recurrió a las técnicas empleadas de la entrevista no estructurada y la observación participante (Hernández- Sampieri y Torres, 2018).

Los criterios de rigor del estudio son la credibilidad y la transferencia. La credibilidad es también denominada como máxima validez (Saumure y Given, 2008 citados en Hernández-Sampieri y Torres, 2018), lo cual significa que la experiencia se recaba con objetividad. La transferencia no es la extrapolación de los resultados, si no la posibilidad de recuperar lo esencial de este estudio para resolver situaciones en otros contextos educativos.

RESULTADOS

Implicaciones del Diseño del Proyecto Inicial

Con la intención de dar una oportunidad de crecimiento personal y social a los jóvenes que ingresan en el CREN “Marcelo Rubio Ruiz” de Loreto, B.C.S., México. Se estableció el programa de radio “Frecuencia Normalista” y que a su vez sirvió a los jóvenes como una forma de seguir aprendiendo y poner en práctica sus aprendizajes al momento de realizar investigaciones en su comunidad. Ya que la escuela a parte de las prácticas docentes que realizan los normalistas en las comunidades cercanas no tiene otro impacto con el medio que le rodea. Es decir, todos saben que existe una formadora de docentes pero la escuela no contribuye en su labor de educar, o corresponder con la comunidad en diferentes aspectos como: apoyar con talleres de lectura y escritura para los niños de la comunidad, de música, arte y teatro, actividades deportivas y espacios de reflexión y análisis de pensamientos. Pareciera que la única tarea de la escuela normalista es formar jóvenes para ser docentes y nada más. Existe poco impacto en la comunidad. Por ello se estrecharon lazos entre la escuela y la comunidad; para evitar se siga generando esa desterritorialización de la formadora de docentes con el contexto.

En los primeros programas grabados el interés de los alumnos por participar fue de menos a más. Ya que se interesaron por participar más jóvenes en las grabaciones, pero el nivel de investigación era mínimo. Por ello se generó el planteamiento central; que a partir de investigar y conocer más a fondo sobre diversos temas pudieran redactar, entrevistar, sistematizar información y les generara a su vez procesos de transformación en cómo se están formando como docentes.

Los objetivos centrales fueron los siguientes: Formar jóvenes en la investigación con sentido humanista; mediante un programa de radio “Frecuencia Normalista” de impacto en la comunidad Estatal y Municipal. Y por otro lado centrándose en generar un desarrollo de las habilidades y capacidades de los normalistas y que logran poner en práctica sus aprendizajes como docentes en la conducción, organización y logística del programa.

También se buscó generar en los estudiantes procesos de análisis y reflexión del ser docente; mediante la investigación enfocada a su comunidad. Dar a conocer temas de interés general; después de pasar por un proceso sistemático de búsqueda de información y llegar a dar a conocer a los radioescuchas sus producciones.

Se buscó que la institución estableciera su programa de radio y fuera una de las primeras dentro de las escuelas formadoras de docentes en el Estado; pero a su vez se otorgue continuidad en la consolidación del equipo técnico que habrá de desarrollar la emisión radiofónica con una frecuencia de un programa cada 15 días; según las condiciones de los

Coordinadores Estatales de los programas de radio y de televisión donde vaya estar inserto el programa “Frecuencia Normalista”. Por ello se generaron reuniones informativas con el encargado del radio estatal en el mes de septiembre del 2021, para establecer acuerdos sobre cómo generar el programa, sus tiempos al aire, estructura y demás que conlleva la organización.

Posteriormente se estableció un cronograma de acciones y encargados, durante el programa de radio “Frecuencia Normalista”; se caracterizó por trabajar de manera organizada en cápsulas con diferentes temas o vinculadas a temas de impacto en los radioescuchas; se generaron dos programas de radio, el primero “Encendido de la Palma Navideña” y el segundo “La Diferencia son Nuestras Acciones”, en las fechas de: 02 y 14 de diciembre respectivamente, se buscó tener un impacto en la comunidad de lo que se hace en el CREN “Marcelo Rubio Ruiz” para promocionar la escuela y que los normalistas se adentren en la investigación. El propósito fue grabar diferentes cápsulas para poder disponer de los programas de radio, y al mismo tiempo estar trabajando en el programa que sigue; por lo tanto, siempre el equipo estuvo en constante investigación; buscando información, entrevistando y grabando. Las actividades se plantearon de la siguiente forma y sus responsables (se mezclan docentes y alumnos compartiendo responsabilidades); cabe aclarar que las cápsulas se modificaron y se generaron nuevas al iniciar el ciclo con los jóvenes que se muestren interesados en participar:

Tabla 2. Cápsulas informativas

Cápsulas Informativas

Conociendo Loreto: consiste en generar actividades en la comunidad que den un mensaje a la población, de impacto. Investigarán qué acciones se realizan en la actualidad para cuidar el pueblo y se darán a conocer; así como el resultado de sus investigaciones.

Mi querido profesor: se destinará a entrevistar e investigar sobre docentes activos y jubilados que realicen alguna labor social, de preferencia sin remuneración económica, como muestra de su apoyo al pueblo y de la juventud loretana.

Las raíces de mi pueblo: investigaciones sobre la fundación del pueblo, edificios, primeros lugareños, costumbres y tradiciones que se han olvidado y buscar a personas que las narren.

Talento normalista: aquellas habilidades de los jóvenes; desde escritores, investigadores, académicos, en deportes, artes, cultura y demás que den a conocer sus capacidades y habilidades. Entrevistas, audios y más sobre los jóvenes.

Pequeños genios: investigaciones dentro de las escuelas loretanas donde se busquen dar a conocer experiencias de niños que hayan realizado algo significativo, o tengan algo que mostrar a la comunidad. Desde talentos, historias, exposiciones y/o actividades educativas.

Hablemos de educación: quizás la más difícil, por el carácter de educación que se busca generar; hablar de temas educativos actuales buscando un impacto en la comunidad radioescucha.

Hablemos de salud: dar sugerencias y recomendaciones sobre salud y cuidado del Covid-19, temas de interés social y de problemáticas de la comunidad.

El clima de la ciudad: compartir lo referente a los estados del clima de Loreto, pueblo mágico.

El cronograma con el cual se realizaron los programas de radio fueron los siguientes:

Tabla 3. Cronograma del programa de radio

Acciones	Fechas
Actividad 1. Definición del proyecto	Sep-Nov/2021
Actividad 2. Reunión de acuerdos y por los responsables e integrantes del proyecto.	Nov. 04/2021
Actividad 3. Publicar convocatoria a la comunidad escolar	Nov. 05/2021
Actividad 4. Iniciar con las investigaciones	Nov. 08/2021
Actividad 5. Iniciar con la logística del programa	Nov. 25/2021
Actividad 6. Grabaciones	Permanentes
Actividad 7. Difundir día y hora de la transmisión.	01 de diciembre del 2021
Actividad 8. Programa “Encendido de la Palma Navideña”	02 de diciembre del 2021
Actividad 9. Programa “La diferencia son nuestras acciones”	14 de diciembre

Discusiones y conclusiones

Aproximaciones a la Gestión del Impacto de la Difusión de Contenido

Se generaron dos programas de radio donde se involucraron los jóvenes normalistas y se transmitieron por vía Facebook, no se alcanzó a establecer el acuerdo sobre la frecuencia de radio a nivel estatal y por ello se desarrollaron como pilotajes, para conocer errores y aciertos de la puesta en práctica.

Es necesario que se genere la frecuencia, días y tiempos establecidos de participación; quincenal o mensual, para poder llegar a transmitir y que el programa de radio “Frecuencia normalista” se escuche en diferentes partes del Estado y los egresados de educación media superior conozcan lo que se hace en la escuela normalista, y se interesen por estudiar en esta formadora de docentes. También es necesario diseñar un instrumento que evidencie el impacto de la difusión de contenido y poder estimar los resultados del proyecto de radio.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS A PARTIR DE LOS MICRO CICLOS INVESTIGATIVOS PARA LA GENERACIÓN DE CONTENIDO

Dentro de las competencias genéricas que debe desarrollar dentro de los rasgos del perfil de egreso del estudiante, se rescata la de “Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social”, donde *participa de manera colaborativa con diversos grupos y en distintos ambientes*. Ya que los estudiantes participaron activamente en los

procesos de búsqueda de información; un ejemplo fue en la cápsula de “Pequeños genios”, donde tuvieron que entablar conversación con una directora de una escuela primaria, donde un grupo de cuatro estudiantes acompañados por un docente, se entrevistaron y dieron a conocer el fin de la actividad, pudieron darle seguimiento y posteriormente acudir a hacer la grabación de la lectura de una niña de primer grado de un cuento inventado por ella sobre la navidad; los jóvenes se mostraron participativos y enriquecieron sus capacidades de socialización de manera formal al estar involucrados en un contexto educativo.

Es necesario generar procesos de investigación sistemáticos, donde los jóvenes adquieran autonomía sobre qué informar y cómo darlos a conocer, en la indagación de información es donde se requiere poner énfasis, para tener mejores resultados.

También hace falta mejorar el espacio que se tiene destinado para realizar las grabaciones; ya que se cuenta con un cuarto de 3 metros de ancho por 4 de largo; que aún requiere algunas instalaciones eléctricas, mobiliario para el equipo y demás que se requiere para grabar. Así como material para hacer diferentes grabaciones donde se escenifiquen cuentos, relatos y demás para grabarse en vivo. Lo que sin lugar a dudas motiva a los estudiantes a participar y grabar su voz; ser partícipes de cada programa.

Del material con el que se cuenta son micrófonos especiales, computadora y su software para hacer las grabaciones y algunas extensiones. Por el momento no es suficiente para continuar trabajando y será necesario gestionar algunos recursos para obtener lo que se necesite. Ya que se requiere una cámara, tripie para cámara, pintura verde y lo que se requiera para habilitar el espacio destinado.

REFERENCIAS

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. España: Ceac.

Acosta-Silva, D. (2017). Tras las competencias de los nativos digitales: avances de una metasíntesis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 471-489. <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-latinoamericana-de-ciencias-sociales-ninez-y-juventud/articulo/tras-las-competencias-de-los-nativos-digitales-avances-de-una-metasintesis>.

- Acta Notarial número 47953. (28 de Abril de 1978). *Protocolo Notarial del Patronato de la Escuela Normal Urbana Federal Experimental, 753*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 2021 de enero de 21
- Aguilar, R. I., & Otoyemi, E. (2020). La Competencia digital es una necesidad permanente. *Instituto para el Futuro de la Educación*, <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/competencia-digital-una-necesidad-permanente>.
- Albert Gómez, M. J. (2007). *LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: CLAVES TEÓRICAS*. Madrid: McGRAW-HILL.
- Alliaud, A., & Antelo, E. (2009). Iniciar en la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado*, 89-100.
- Alvarez, G. J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. España: Paidós.
- Alzina, R. B. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Andión Gamboa, M. (Agosto de 2011). Génesis, desarrollo y perspectivas del normalismo preescolar en México. Distrito Federal, México. Recuperado el 10 de Diciembre de 2020, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34019137006>
- Arnal J., Del Rincón D. y Latorre A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Editorial Labor, S. A.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: SEP.
- Arredondo, M. (30 de Diciembre de 2020). Historia de la Escuela Normal Estefanía Castañeda. (R. R. Sánchez, Entrevistador) Mexicali, B.C., México.
- Arteaga Castillo, B., & Camargo Arteaga, S. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *Integra Educativa Vol.11/No. 3*, 121-133.
- Arteaga Castillo, Belinda, & Camargo Arteaga, Siddharta. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *SciELO, Revista Integra Educativa*, 2(3), 121-133. Obtenido de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432009000300006
- Ascencio, P. (2017). *Estándar de Competencia Digital para Estudiantes de Educación Superior de la Universidad de Magallanes de Chile (TFM)*. Universitat de Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=153977>.
- Ausubel, D. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado*, 43-59.

- Ayala R. . (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*.
- Ballester, L. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. University of the Balearic Islands.
- Barba, B. (2014). Axiología constitucional y proyecto educativo de México. *Perfiles educativos, volumen XXXVI*, 116-133.
- Barberá Elena, B. A. (2004). *Educación con aulas virtuales*. Madrid: Antonio Machado S.A.
- Barbudo, A. A., Zapata, A., & Reyes, W. (2021). Competencias digitales en estudiantes de educación secundaria. Una revisión sistemática. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 21(2). DOI: <http://doi.org/10.30827/eticanet.v21i2.20959>.
- Barrón, M. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En C. H. (Coord), *Educación y pandemia: una visión académica* (págs. 66-74). Ciudad de México: UNAM-IISUE.
- Bautista Guillermo, B. F. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales*. Madrid: Narcea.
- BECENE. (2020). *Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí*. Obtenido de <http://beceneslp.edu.mx/sitio/un-poco-de-historia>
- Bello, M. E. (2003). *Educación y globalización Los discursos educativos en Iberoamérica*. Barcelona: Antropos.
- BENERZ. (s.f.). *Normal Rosaura Zapata*. Obtenido de <http://www.normalrosaurazapata.edu.mx/nosotros.html>
- BENUFF. (s.f.). *facebook* . Obtenido de <https://www.facebook.com/benuffoficial/about/>
- BENV. (1999). *Acta Académica*. Obtenido de <https://www.aacademica.org/benv>
- Berlanga , R. M., & Juárez, H. L. (2020). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la retroalimentación asertiva en educación normal. *ie Revista de investigación educativa de la Rediech*, 11(791), 1-23. doi:https://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.791
- Bermúdez, M. (1986). *Rrevista de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica.*, 135-143.
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la Investigación_ 4ed*. Pearson.
- Beuchot, M. (1996). *Posmodernidad, Hrmenéutica y Analogía*. D.F., México: Miguel Ángel Porrúa.
- Beuchot, M. (2013). *Hemenéutica Analógica y Ontología*. Cuernavaca, Morelos: CIDHEM.
- Biembengut, R. C. (1997). Modelación matemática: una antigua forma de investigación-un nuevo método de enseñanza. . *Números. Revista de didáctica de la matemática*, 13-25.
- Bloch, M. (1982). *Introducción a la historia*. Argentina: Fondo de cultura económica.

- Bonilla Molina, L. (2008). *Mafaldas o zombis. El complejo industrial cultural en el siglo XXI*. Caracas, Venezuela: Otras Voces en Educación.
- Bourdieu, P. (1975). Campo intelectual y proyecto creador. En J. Pouillon, M. Barbut, A. Greimas, M. Godelier, P. Boudieu, & P. Macherey, *Problemas del estructuralismo* (págs. 135-182). D.F., México: Siglo XXI.
- British Council. (2022a). *¿Por qué elegir el examen Aptis?* Obtenido de British Council Mexico: <https://www.britishcouncil.org.mx/examen/aptis/que>
- British Council. (2022b). *Aptis Remote*. Obtenido de British Council Mexico: <https://www.britishcouncil.org.mx/examen/aptis/remote>
- C.A.P.F.C.E. (23 de Mayo de 1979). Convenio de Coordinación. *Convenio de Coordinación*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- C.A.P.F.C.E. (13 de Septiembre de 1978). Convenio de Coordinación. *Convenio de Coordinación*, parr. 4. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 13 de Febrero de 2021
- Cadena Hernández, B. (2014). ¿Por qué Ayotzinapa? Las vicisitudes político-pedagógicas de las Escuelas Normales Rurales en México. *Revista nuestraAmérica*, 10-14.
- Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2006). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México: Limusa.
- Cantón Mayo, I., Tardif, M., & (Coords.). (2018). *Identidad Profesional docente*. España: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.
- Carbonell, S. J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI Alternativas para la innovación educativa*. Brcelona: Octaedro.
- Carmona, D. D. (s.f.). *Memoria Política de México*. Obtenido de biografias : <https://www.memoriapoliticademexico.org/Biografias/LPP20.html>
- Castellanos, A., Sánchez, C., & Calderero, J. (2017). Nuevos modelos tecnopedagógicos. Competencia digital de los alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 1-9. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1148>.
- Castillo, M., & Muñoz Mancilla, M. (2021). *La reforma curricular de educación normal: un estudio de representaciones sociales de los docentes formadores*. Durango: REDIE.
- Castillo, P. L. (2016). *El dibujo infantil: una herramienta para potenciar las diferentes áreas de desarrollo psicoemocional y creativo en niñas y niños de 4 a 6 años*. Los Ángeles .
- Caudillo, D. (2016). *Competencia Digital en el Proceso de Apropiación de las TIC en Jóvenes de Secundaria en el Estado de Sonora, México. Propuesta de Innovación Educativa para la Mejora de las Habilidades Digitales en el Aula*. [Tesis de doctorado, Universidad de Sonora]. <https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2018/02/Caudillo-Ruiz-Tesis-doctorado.pdf>.

- Cerecero, M. (noviembre de 2016). Teorización de los procesos de resignificación de la práctica educativa del docente de lenguas. Toluca, Estado de México, México.
- César coll, L. F. (2010). Identidad y educación tendencias y desafíos. *Educación. Universidad de Barcelona*, 17-27.
- Chaves, A. (2001). IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA TEORÍA. *Revista Educación*, 59-65.
- Clifford, J. (2001). *Dilemas de la cultura antropológica. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna.* . Barcelona: Gedisa,.
- Cobos Alvarado, F., Peñaherrera León, M., & Ortiz Colon, A. M. (2016). Design and validation of a questionnaire to measure research skills: experience with engineering students. *Journal of Technology and Science Education*, 6(3), 219-233.
- Comisariado Ejidal. (28 de Abril de 1978). Acta de Asamblea General de Ejidatarios. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 26 de Enero de 2021
- Comisión para la Regularización de la Tenencia de la Tierra, delegación Baja California. (26 de Octubre de 1978). Of. Núm. 1200-10-377. Mexicali, Baja California, México. Recuperado el 7 de Enero de 2021
- Comunicado a padres y madres de familia. (3 de Abril de 1979). *Comunicado a padres y madres de familia*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Coronado, M. (2009). *Competencias docentes Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires, Argentina.: noveduc.
- Corro, O. (1964). *La enseñanza normal en Veracruz*. Jalapa: Gobierno de Veracruz.
- Corro, O. (1964). *La enseñanza normal en Veracruz*. Jalapa: Gobierno de Veracruz.
- Corro, O. (1964). *La enseñanza normal en Veracruz*. Jalapa: Gobierno de Veracruz.
- Cueto, J. (2013). *Los ocho beneficios del dibujo que un niño no debe perderse*.
- Damasio, A. (2009). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica Barcelona.
- Dávila, R. (2021). *Estilos de aprendizaje y la competencia digital del Discente en una universidad privada de Huancayo*. [Tesis de maestría, Universidad Marcelino Champagnat]. <https://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/3325>.
- Delgado Rodríguez, S., & Fernández González, M. (2018). Análisis de la implantación de las TIC en la educación secundaria. Tendencias tecnológicas actuales. *Revista de estilos de aprendizaje*, 11(22), pp. 109-135. DOI: <https://doi.org/10.55777/rea.v11i22.1082>.
- DGESuM. (2018). *Orientaciones para organizar el proceso de titulación. Planes de estudio 2018*. México, D.,F: SEP.
- DGESuM. (2020). *Orientaciones de titulación 2018*. México: SEP.

- Díaz-Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. *Educación y pandemia. Una visión académica*, 19-29.
- Dirección General de Educación Normal. (2 de Mayo de 1978). Of. núm. 1014. *Autorización para suscribir convenio*. D.F., México, México. Recuperado el 6 de enero de 2021
- Dirección General de Educación Normal. (5 de Octubre de 1978). Of. Núm. 828. D.F., D.F., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Dirección General de Educación Pública del Estado de Baja California. (8 de Mayo de 1978). Oficio 852-22/. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 7 de Enero de 2021
- Directivos ENEC & Patronato. (21 de Junio de 1979). Oficio se solicita su intervención. Mexicali, Baja California, México. Recuperado el 01 de enero de 2021
- DOF. (02 de noviembre de 2002).
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_153_12nov02_ima.pdf.
Obtenido de
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_153_12nov02_ima.pdf:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_153_12nov02_ima.pdf
- DOF. (2018). *ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*. Recuperado el 4 de noviembre de 2018, de Dirección General de Educación Superior para el Magisterio:
https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/Acuerdo14_07_18.pdf
- DOF. (19 de 08 de 22). *Gobierno Federal*. Obtenido de Gobierno federal:
<https://www.dof.gob.mx/#gsc.tab=0>
- Ducoing , W. P. (2013). *La Escuela Normal Una mirada desde el otro*. D.F., México: IISUE.
- Ducoing Watty, P. (2013). *La escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México: IISU.
- Ducoing, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Las conferencias pedagógicas: Un instrumento para la formación permanente* (pág. 18). México: UNAM.
- Ducoing, P. (2004b). Redalcy, Revista Historia de la Educación. 6(6), pp. 39-56. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900604.pdf>
- Ducoing, P. (Ed.). (2013b). *La Escuela Normal una mirada desde el otro*. México, México: Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/?dd-product=la-escuela-normal-una-mirada-desde-el-otro-3>. Recuperado el 06 de Enero de 2021, de <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/?dd-product=la-escuela-normal-una-mirada-desde-el-otro-3>
- Eco, U. (1986). *La estructura ausente, introducción a la semiótica*. España: Editorial Lumen.

- Eisner, E. (1990). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. México: Paidós.
- El Colegio de México. (1997). *Historia de la lectura en México*. México: El Colegio de México.
- Enans, R. (1991). *Concepciones del maestro sobre la historia*. Barcelona: Asociación universitaria de profesores de historia.
- Escuela Normal Urbana Federal de Educadoras. (27 de Junio de 1978). Of. Núm. 033. *Of. Núm. 033*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Espinosa, C. (1964). *Historia de la Educación en Coahuila*. Saltillo: Escuela Normal de Coahuila.
- Estrada, A. (1992). *La formación de maestros en México. Evolución y contexto social*. Querétaro: Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela Normal de Querétaro.
- Evans, R. (1991). *Concepciones de los maestros sobre la historia*. Barcelona: Asociación de profesores de didáctica de las ciencias sociales.
- F., A. M. (2016). *las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un análisis desde la filosofía de la mente*. Argentina.
- Fernández Jaime, D., Cordeiro Naranjo, A., Cordeiro Naranjo, E., & Pérez Fuentes, C. (2004). Diseño de un cuestionario para la identificación de las habilidades generales y las cualidades del investigador científico. *Revista Pedagogía Universitaria*, 9(1), 25-36.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid : ediciones Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid España: Ediciones Morata.
- Flores, R. c. (2012). *¿Cómo se ha fincado la educación en el joven Estado de Baja California?* Obtenido de <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/librobuenodrflores3.pdf>
- Flòrez, R. M. (2017). Sociedad del Conocimiento, las TIC y su influencia en la educación. . *Espacios*, 39.
- Folio 0074. (22 de Abril de 1983). *Cédula de identificación del centro de trabajo*. D.F., México, México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Folio 0532. (23 de Junio de 1983). *Notificación de Movimientos al catálogo de centros de trabajo*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México DF.: Siglo XXI.
- G, G. M. (2008). Desarrollo Emocional: impacto en el desarrollo humano. *Revista educacao*.

- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y Método Vol. 1*. España: Sígueme S.A.U.
- Galván, L. E. (2012). Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921). *SciELO*, 16(38), 43-62. doi:<https://doi.org/10.1590/S2236-34592012000200003>
- García M. y Medrano H. (2021). Eficacia de un programa formativo en línea. *Presencia Universitaria UANL*, 44-57.
- García M., Medrano H., Vazquez J., Romero J. y Berrún L. (2021a). Brecha digital de género en docentes de educación básica durante pandemia por COVID-19. *Revista Andina de Educación*, 1-11.
- García M., Medrano H., Vazquez J., Romero J. y Berrún L. (2021b). El aprendizaje electrónico en tiempos de pandemia: Eficiencia terminal de un MOOC. *Revista Andina de Educación*, 97-104.
- García M., Medrano H., Vazquez J., Romero J. y Berrún L. (2021c). Experiencias docentes del uso de la tecnología educativa en el marco de la pandemia por COVID-19. *Revista Información Científica*, 16.
- García Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *REVISTA EDUCACIÓN*, 3.
- García, L. (2017). La investigación educativa como elemento fundamental para el desarrollo académico de una Escuela Normal como institución de educación superior. *Ra Ximhai*, 13(3), 41-50.
- García, R. (2013). *Sistemas complejos*. Barcelona, España: Gedisa.
- García, S. (2019). Análisis de las competencias digitales de estudiantes de ingeniería de una universidad pública peruana. *Hamut'ay*, 6(3), 114-125. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i3.1852>.
- García, V., Aquino, S., & Ramírez, N. (2016). Programa de alfabetización digital en México: 1:1. Análisis comparativo de las competencias digitales entre niños de primaria. *Revista de Investigación Educativa* 23, <http://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n23/1870-5308-cpue-23-00024.pdf>.
- Garrido, A. O. (2017). *El dibujo y las emociones*. Universidad de cantabria .
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid España: Ediciones Morata.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte. Vol. 9, Núm. 18*, , 1-20.

- Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera Norte*, 7-32.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Gisbert, M., & Esteve, F. (2016). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 0(7), 48-59.
<http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3359/3423>.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Godínez, R. E. (2017). El dibujo, una aproximación al pensamiento del niño sobre las lesiones no intencionales. *educere*.
- Goetz, J. y. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. España: Morata.
- Gómez Sollano, M. (2002). *Teoría, Epistemología y Educación: debates contemporáneos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez, L. C. (2015). *Modelización matemática. Principios y aplicaciones*. México: Textos Científicos.
- González, J. R. (1944). *Bodas de Oro de la Escuela Normal del Estado de Coahuila*. Saltillo.
- González, P. (2009). *Historia del normalismo en Coahuila*. Saltillo: Grapher.
- González, V. M. (2013). *Filosofía Mexicana de la Educación (Selección Antológica)*. Editorial Torres Asociados.
- Gutierrez, G. (2020). El arte como un medio para la expresión de emociones.
- Gutiérrez, Z. d., & Aznar-Díaz, I. (2019). El desarrollo de competencias investigativas, una alternativa para formar profesionales en pedagogía infantil como personal docente investigador. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 297-318.
- Gutiérrez-Castillo, J., Cabero-Almenara, J., & Estrada-Vidal, L. (2017). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital del estudiante universitario. *Espacios*, 38 (10), pp. 16-37. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n10/a17v38n10p16.pdf>.
- Habermas. (2021). *El intercambio de argumentos entre miembros de una sociedad es la base de la libertad*. España: RBA Editores México.
- Haidar, J. (2006). *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Elsevier México*, 211-216.

- Hanover Research. (2014). *Building a Culture of Research: Recommended Practices*. Obtenido de Hanover Research: <https://www.hanoverresearch.com/media/Building-a-Culture-of-Research-Recommended-Practices.pdf>
- Henríquez-Coronel, P., Gisbert, M., & Fernández, I. (2018). La evaluación de la competencia digital de los estudiantes: Una revisión al caso latinoamericano. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (137), pp. 91-110. <https://www.redalyc.org/journal/160/16057171013/html/>.
- Hernandez, O. (4 de Mayo de 2019). Semblanza del Dr. Francisco Dueñas Montes. *La Voz de la Frontera*. Obtenido de <https://www.lavozdelafrontera.com.mx/analisis/semblanza-del-dr.-francisco-duenas-montes-3573578.html>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación 6 edición*. . México: McGraw-Hill.
- Hernández-Nieto, R. (2000). *Instrumentos de recolección de datos en ciencias sociales y ciencias biomédicas*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes, Venezuela. Obtenido de https://www.academia.edu/37886946/Instrumentos_de_recoleccion_de_datos_en_ciencias_sociales_y_ciencias_biomedicas_Rafael_Hernandez_Nieto_pdf
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc. Graw Hill.
- Herrera, E. (2020). *Los Encuentros de Egresados, directriz para los programas de formación docente del plan 2018*. Guanajuato: ENSOG.
- Herrera, E. (2020). Los Encuentros de Egresados, directriz para los programas de formación docente del plan 2018. En ENSOG, *Formación Docente y Prácticas Educativas* (pág. 111). Guanajuato - México: SEG.
- Hierro, G. (1990). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México: Editorial Torres Asociados.
- Hierro, G. (1990). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México: Editorial Torres Asociados.
- Hitt, F. y. (2017). Aprendizaje de la modelación matemática en un medio sociocultural. *Revista Colombiana de Educación*, 153-177.
- Inciarte González, A., Camacho, H., & Casilla Matheus, D. (2017). Sistematización de experiencias formativas en competencias docentes investigativas. *opción*, 33(82), 322-343.
- INEE. (25 de noviembre de 2020). *Instituto Nacional para la evaluación de la educación en México*. Obtenido de Instituto Nacional para la Evaluación de la educación en México: <https://historico.mejoredu.gob.mx/bases-de-datos-inee-2019/>

- INEE. (4 de 08 de 2022). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. Obtenido de www.inee.edu.mx: <https://www.inee.edu.mx/directrices-para-mejorar/>
- INEGI. (28 de Enero de 1970). Recuperado el 10 de 01 de 2021, de INEGI: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1970/>
- INEGI. (02 de 06 de 2020). *INEGI*. Obtenido de Instituto Nacional de Estadística y Geografía: <https://www.inegi.org.mx/default.html>
- INEGI. (13 de ENERO de 2021). Obtenido de INEGI: <https://www.inegi.org.mx/>
- INEGI. (2021). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la información en los Hogares (ENDUTIH) 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf: INEGI.
- INEHRM. (2015). *Historia de las mujeres en México*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (1994). *Estadísticas históricas de México (Vol. I)*. MÉXICO.
- Isoda, M. O. (2009). *Extracción del libro "El Enfoque de Resolución de Problemas" "En la Enseñanza de la matemática a partir del estudio de clases"*. Valparaíso Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Jauregui, R. J. Jesús. (2004). *Reseña Fundación de la Escuela Normal de Educación Preescolar*. Mexicali, Baja California, México.
- Jesus Palacios, Á. M. (2002). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid : Alianza.
- Jiménez, C. (1998). *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav.
- Joaquín, G. S. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educación Universidad de Barcelona España*, 37, 41-64. Recuperado el Abril de 2021
- Jourgenson, J. L.-G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México, DF: Paidós Mexicana, S.A.
- kemmis, S. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Gráficas Bisani.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona, España: Paidós.
- Kvale, E. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata.
- Larroyo, F. (1956). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. Madrid España: Graó, de IRIF, S.L.

- Ley García, J. &. (1 de Septiembre-diciembre de 2011). El Colegio de Sonora: Región y Sociedad. *La expansión de la ciudad de Mexicali: una aproximación desde la visión de sus habitantes.*, Vol.23 Núm. 52. Sonora, México. doi:<https://doi.org/10.22198/rys.2011.52.a186>
- López Balboa, L., Carballoso Acosta, M. R., Urra Cabrera, M., Rodríguez Banderas, Y., & Bachiller Morejón, M. d. (2015). El desarrollo de habilidades investigativas en la formación de los profesionales de la salud. *Panorama Cuba y Salud*, 10(3), 3-7.
- Lotman, Y. (1996). *La semiosfera*. Madrid: Cátedra.
- Lowenfield, V. (1980). *El desarrollo de la capacidad creadora*.
- Lozano, O. (2021). *El mundo del trabajo: estudiantes, egresados y empleadores desde la perspectiva de género*. México: ANUIES.
- LUZ NELLY BUSTACARA GARCÍA, M. A. (2016). *El arte como medio para expresar las emociones, en los niños y niñas de educación emocional*. Bogota .
- Lyons, W. (1993). *Emoción*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Manen M. (s.f.).
- Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. España: Idea Books S. A.
- Maria Devora Luis, M. h. (2018). *La educación emocional a través del arte*.
- Martínez , V. M., & Juárez , H. L. (2019). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la la formación en sostenibilidad en estudiantes de educación superior. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 37-54. doi:http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.501
- Martínez Rizo, F. (2020). Los Diseños de investigación. En F. Martínez Rizo, *EL NUEVO OFICIO DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO Una introducción metodológica* (pág. 86). Ciudad de México, CDMX: COMIE.
- Martínez, A., & Borjas, M. (2015). *La formación del docente investigador*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Martínez, F. (2018). Reflexiones sobre las políticas publicas. *RLEE(México)*, 71-96.
- Mas, L. U. (2007). *Expresiones emocionales y procesos de conocimiento en el aula*. Guanajuato : Printed and made México.
- Massé y Juárez. (2015). Hacia una resignificación teórica crítica de la práctica educativa. *Revista de Antropología Experimental*, 201-212.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Ediciones Dolmen.
- Mclaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Argentina: Siglo XXI editores.

- Medrano Camacho, V., Ángeles Méndez, E., & Morales Hernández, M. (2017). *La educación normal en México*. México: D. R. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 47-60.
- Mejía, J. R. (2014). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur*. México: scripta crítica.
- Meneses, E. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México 1811-1934*. . México: CEE-UIA.
- Mercado, M. R., & Luna, E. M. (2013). *Saber enseñar: un trabajo de maestros*. D.F., México: Cinvestav.
- Mistral, G. (1924). *Lecturas para mujeres*. México.
- Molina Roldán, A. (2016). La gestión cultural universitaria en México hoy, entre la atención a estudiantes y el mercado cultural. *Periférica Internacional. Revista Para El Análisis De La Cultura Y El Territorio*.
- Molina Roldán, A. (31 de Ene. de 2017). La Gestión Cultural Universitaria en México hoy, entre la atención a estudiantes y el mercado cultural. *Periférica Internacional. Revista Para El análisis De La Cultura Y El Territorio*(17), 189-198. Obtenido de La Gestión Cultural Universitaria en México hoy, entre la atención a estudiantes y el mercado cultural: <http://dx.doi.org/10.25267/Periferica.2016.i17.13>
- Molina Roldán, A. (24 de Noviembre de 2017). *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Obtenido de Memoria Electrónica del Congreso: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/>
- Molina Roldan, A., & Ejea Mendoza, T. (2015). Los caminos de la extensión En américa latina y el caribe. En J. O. Castro, *Los caminos de la extensión en la Universidad Nacional de la Pampa* (págs. 135-154). Universidad Nacional de la Pampa.
- Molina, N. (2013). Discusión acerca de la Resignificación y conceptos asociados. *MECEDUPAZ NO.III*, 39-63.
- Montes, J. (2020). *El duelo al mundo de ayer: la vida en la escuela después del COVID-19. Psicología en contextos de COVID-19*. 16. Obtenido de https://ascofapsi.org.co/pdf/Psicologia-contextos-COVID-19_web.pdf
- Moretta, A. Y. (2009). *El dibujo I*. Mendoza.
- Morin, E. (07 de 01 de 2021). *Aprender a vivir en la incertidumbre, aconseja el filósofo Edgar Morin*. Obtenido de www.google.com.mx: <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/01/07/cultura/aprender-a-vivir-en-la-incertidumbre-aconseja-el-filosofo-edgar-morin/>
- Mosquera, E. M. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Universidad del Norte*, 1-44.

- Mulsow, G. (2008). Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano. *Educacao*.
- Muñoz mancilla, M. (2010). Del desplazamiento de la formación docente para territorios rurales al profesional de la educación. Caso escuelas normales. En D. G. Juárez, *Formación de docentes para territorios rurales. Miradas internacionales* (págs. 69-87). México: Colofón-RIER.
- Muñoz Mancilla, M. (2013). "Evolución de la formación de docentes para la educación básica: De líder social a competente". En J. Carrillo, *Formación docente: Reflexiones desde diversas perspectivas*. (págs. 44-77). Durango: Redie.
- Muñoz Mancilla, M. (2020). Del desplazamiento de la formación docente para territorios rurales al profesional de la educación. Caso escuelas normales. En D. G. Juárez, *Formación ed docentes para territorios rurales. Miradas internacionales* (págs. 69-87). México: Colofón-RIER.
- Muñoz Mancilla, M., & Rodríguez, E. (2017). *Priorización de lo técnico-instrumental sobre la filosofía en la formación de docentes para el siglo XXI*. Argentina: Asociación latinoamericana de Filosofía de la educación A. C.
- Nava, G. A. (2010). *Tesis. La identidad profesional del maestro normalista: construcción y reconstrucción*. México: UPN.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Esceulas Normales de México. Siglo XX. *Rev.hist.educ.latinoam-Vol.17 No. 25. ISSN 0122-7238*, 17-34.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. 17(25), 17-34. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/869/86941142002.pdf>
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las escuelas normales del México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol 12, núm. 24*, 17-34.
- Navas, E. M. (2007). La educación en México. Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas. *Perfiles educativos, Volumen XXIX, num. 117*, 111-130.
- Nemiña, R. E., García Ruso, H., & Montero Mesa, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado*, 101-115.
- OCDE. (2019). *Estrategias de competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor*. Fundación Santillana.
- Of. Núm. 1015. (22 de Noviembre de 1978). *Oficio número 1015*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Of. Núm. 131, expediente 0214461. (27 de Octubre de 1978). *Oficio número 131, expediente 0214461*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Olfos, M. I. (2009). *El enfoque de Resolución de Problemas*. Valparaiso, Chile.: Ediciones Universitarias de Valparaiso. Pontificia Universidad Catolica de Valparaiso. .

- OMS. (15 de diciembre de 2020). *ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD*. Obtenido de Cronología de la respuesta de la OMS a la COVID-19: <https://www.who.int/es/news/item/29-06-2020-covidtimeline>
- ONU. (Abril de 2021). *Naciones Unidas*. Obtenido de Objetivos de Desarrollo Sostenible: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Ordoñez, E. (1999). *El Hombre que conforman nuestras escuelas*. México: En impresos.
- Orosco, J., Gómez, W., Pomasunco, R., Salgado, E., & Álvarez, R. (2021). Competencias digitales en estudiantes de educación secundaria de una provincia del centro de Perú. *Revista Educación*, 45(1).
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/41296/45332>.
- Ortega-Díaz, C., & Hernández-Pérez, A. (2016). La conformación del cuerpo académico en la Escuela Normal, un medio para mejora en la formación docente. *Ra Ximhai*, 12(6), 295-303.
- Ortiz, M. A. (2014). Capacidades didácticas en el diseño de tareas con modelación matemática en la formación inicial de profesores. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 110-130.
- Padilla y Sotelo, L. S. (diciembre de 2000). La dimensión espacial del crecimiento poblacional de Mexicali. *Invet. Geo. México, México*. Recuperado el 27 de 01 de 2021, de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-46112000000300007&lng=es&nrm=iso>
- Palomino, A. M. (15 de diciembre de 2020). Historia de la ENEC. (R. C. Sánchez, Entrevistador) Mexicali, B.C, México.
- Patiño, R. G. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *FOLIOS*.
- Pérez, R. M. (Agosto de 2020). EL SNTE EN MÉXICO: DE OBJETO DE ESTUDIO A SUJETO DE TRANSFORMACIÓN. *revista educarnos*, 18. Recuperado el 27 de enero de 2021, de <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2020/10/articulo-miguel.pdf>
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. D.F., México: Siglo XXI.
- Pinedo Villa, F. (Sin fecha). Escuela Normal Experimental Colotlan, Jalisco. Recuperado el 27 de enero de 2021, de https://www.normalcolotlan.edu.mx/sites/default/files/documentos/pagina-basica/Historia_ENECO.pdf
- Piñera, R. David, Álvarez G. José Luis. (Noviembre de 2006). *Books Google*. (U. A. California, Ed.) Obtenido de <https://books.google.com.mx/books?id=XAEZB3ZzNdoC&pg=PA14&lpg=PA14&dq=Historia+de+la+escuela+normal+en+el+distrito+y+en+el+territorio+norte+de+la+Baja+California>

&source=bl&ots=RVP6rYCz6R&sig=ACfU3U1DCumfKHUd3wOWwzvtJwKc1uvEOg&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwio-

- Piobetta, J. (2013). *Los grandes pedagogos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Presidencia Municipal. (1977). *Of. Núm.0321*. Contrato de Cesión de derechos, Oficialia Mayor, Mexicali, B.C.
- Primero Rivas, L., & Beuchot Puente, M. (2006). *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*. D.F., México: Primero Editores.
- Puigros, A., & Gomez, M. (2003). *Alternativas Pedagógicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores S.R.L.
- Quiñones, S., Zapata, A., & Canto, P. (2020). Competencia digital en niños de educación básica del sureste de México. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 9 (17). <https://www.ricsh.org.mx/index.php/RICSH/article/view/199/937>.
- RAE. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de <https://www.rae.es/>: <http://www.rae.es/rae.html>
- RAE. (2021). *Competencia*. Obtenido de Real Academia Española: <https://dle.rae.es/competencia>
- Rendón, P. M. (2016). Una experiencia de formación de profesores en modelación matemática en entornos mixtos de aprendizaje. *Acta Latinoamericana de Matemáticas educativa*, 958-966.
- Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje . *Revista EDUCACIÓN* .
- Reyes Esparza, R. (1988). "La formación de los maestros en la década de los cuarenta". *Pedagogía, Revista de la UPN, vol. 5, núm. 16.*, 10-15.
- Reyes, W. (2021). Alfabetización digital en la educación básica en México: análisis documental del plan de estudios. *ie revista de la investigación educativa de la Rediech*, 12. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1155.
- Ricoeur, P. (2000). *Amor y justicia* . Madrid, España: Caparrós Editores.
- Ríos, P. J. (2019). Tradición e identidad: las Escuelas Normales en Oaxaca 1824-2000. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 48-56.
- Robles, B. (2011). *La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antrofisico*. México.
- Robles, E. R. (2018). Legislación del artículo tercero constitucional. Políticas que han permeando la formación de docentes en México. En J. D. Trujillo, *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917* (págs. 189-203.). México: SNTE-REDIECH.

- Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. *XI Congreso Nacional De Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*, 437-473.
- Rockwell, E. (10 de Agosto de 2022). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Obtenido de www.google.com.mx:
https://www.researchgate.net/publication/337672512_LA_EXPERIENCIA_ETNOGRAFICA
- Rodríguez, A. (2008). El análisis del discurso y sus aportaciones a los estudios literarios en el marco de las coordenadas autor, obra, lector y contexto. *Andamios*, 77-98.
- Rodríguez, M. (2016). *La formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa*. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria.
- Romero, I. R. (2004). La transición en la pedagogía como campo de conocimiento. Una mirada desde el análisis conceptual de la producción discursiva. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 451-476.
- Ruelas, J. M. (Enero de 2018). Mexicali y su historia con Manuel Ruelas Jimenez. *Mexicali y su historia*. (R. M. Carlos, Entrevistador) 66. Mexicali. Obtenido de
<https://www.youtube.com/watch?v=LnCpEnvcfUk>
- Ruiz Bolívar, C., & Torres, V. (2002). Actitud hacia el aprendizaje de la investigación: Conceptualización y medición. *Educación y Ciencias Humanas*(18), 1-25.
- S., M. L. (2010). *Confianza un valor necesario y ausente en la educación en línea*. México.
- Sampieri, H., Collado, F. C., & Baptista, P. L. (4 de 08 de 2022). *Metodología de la investigación*. Obtenido de www.google.com: <http://metodos-comunicacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/219/2014/04/Hernandez-Sampieri-Cap-1.pdf>
- Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la Investigación Sexta Edición*. México D.F.: Mc Graw Hill Education.
- Sánchez Puentes, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos*.
- Sapiro, G. (2016). *Sociología de la literatura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SCT. (2019). Marco de Habilidades Digitales. SCT,
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/444450/Marco_de_habilidades_digitales_vf.pdf.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Agenda Digital Educativa*. SEP.
https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf.
- Secretaría de Educación Pública. (4 de noviembre de 1977). Oficio número 387 expediente 0214461. *Oficio número 387 expediente 0214461*. D.F., México, México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021

- Secretaría de Educación Pública. (13 de Noviembre de 2015). *Gobierno de México*. Obtenido de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/historia-de-la-secretaria-de-educacion-publica-15650?state=published>
- Secretaría de Salud. (27 de marzo de 2020). *Secretaría de Salud*. (SSA, Ed.) Recuperado el 8 de noviembre de 2020, de Documentos de consulta: https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2020/07/Lineamiento_Espacio_Cerrado_27032020_2.pdf
- Secretaría Municipal. (2 de Julio de 1979). Oficio 615. *Oficio 615*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- SEP. (2011). *La Formación Cívica y Ética en la Educación Básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2014). *Desafíos matemáticos. Cuarto grado*. México: Libros de texto gratuitos.
- SEP. (2014). *Desafíos matemáticos. Quinto grado*. México: Libro de textos gratuitos.
- SEP. (2014). *Desafíos matemáticos. Sexto grado*. México: Libro de textos gratuitos.
- SEP. (2014). *Desafíos matemáticos. Tercer grado*. México: Comisión Nacional de Textos Gratuitos.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: SEP.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral en preescolar*. México.
- SEP. (2017). *Estrategia Nacional de Inglés. Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés*. Obtenido de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingle_s_DIGITAL.pdf
- SEP. (2018). *Programa del curso. English I: Starting Basic communication. Plan de Estudios 2018*. México: Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.
- SEP. (22 de Junio | | de 2021). *Gobierno de México*. Obtenido de Gobierno de México: <https://www.sep.gob.mx/es/sep1/Cognitivos>
- SEP. (2022). *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. México: SEP.
- SG. (2020). *Sistema de información legislativa de la secretaria de gobernación*. Obtenido de Sistema de información legislativa de la secretaria de gobernación : http://www.sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2016/02/asun_3332583_20160211_1455039267.pdf
- Solana, F., Cardiel Reyes, R., & Boláños Martínez, R. (2011). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. México: Fondo de Cultura Económica; Secretaría de Educación Pública.

- Sosa, G. M. (2013). *ENTENDER, COMPRENDER, INTERPRETAR*. Xalapa, México.
- Suarez, L. C. (2003). Modelación en Matemática Educativa. *Acta Latinoamericana de Matemáticas Educativa* (págs. 639-644). México: CLAME.
- Tapia Uribe, M. (1994). *Mujer campesina y apropiación cultural*. Cuernavaca, Morelos. México: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Tenti-Fanfani, E. (2007). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. T. (Compilador), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (págs. 119-142). Argentina: Siglo XXI Editores.
- Tenti-Fanfani, E. C. (2007). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. Tenti Fanfani, *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (págs. 119-142). Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S. A.
- Thank, D. (1999). *La educación ilustrada. 1786-1836*. México: Colegio de México.
- Tolosa, J. (2018). *Estilos de aprendizaje en estudiantes de educación superior utilizando recursos de la web 2.0. (TFM)*. UNAM. <http://132.248.9.195/ptd2018/agosto/0779933/Index.html>.
- Toscano, H. (7 de Septiembre de 2007). El Vigía. *Cumple 50 años la Normal*. Obtenido de <https://www.elvigia.net/general/2010/9/7/cumple-aos-normal-22701.html?fbclid=IwAR1OW-0wQIDR0JQDqmJ2ZTm6MDfJQrIJCyxKrETSfzYOXIBkcYVBOYUytl>
- Trigueros, M. (2009). El uso de la modelación en la enseñanza de la matemática. *Innovación educativa*, 75-87.
- UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Obtenido de www.google.com.mx: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>
- UNESCO. (2018). Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social. *UNESCO*, <https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social>. Obtenido de <https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social>
- UNESCO. (2018a). *Las TIC en la educación*. Obtenido de UNESCO: <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>
- UNESCO. (2021a). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Eduteka. Estándares UNESCO de competencia en TIC para docentes.
- UNESCO. (2021b). Reforzar el aprendizaje y las capacidades digitales en los países más poblados del mundo para estimular la recuperación de la educación. *UNESCO*, <https://es.unesco.org/news/reforzar-aprendizaje-y-capacidades-digitales-paises-mas-poblados-del-mundo-estimular>.

- UPN. (diciembre de 2014). Curso: Antecedentes e Historia de la Educación en México. Cd. de México., Cd. de México, México.
- Vaillant, D. (8 de Agosto de 2022). *Formación de Formadores. Estado de la práctica*. Obtenido de www.google.com.mx:
http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/POLITICASPUBLICASYEDUCACION23DEJU/document/2.-_Formacion_docente/7_Formacion_de_formadores.pdf
- Vasco, C. (2003). El pensamiento variacional y la modelación matemática. *Conferencia Interamericana* (págs. 1-14). Cali: Universidad de Manizales.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vidal, V. y. (ene-mar de 2012). *SCIELO*. Obtenido de SCIELO:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412012000100016
- Villafuerte, D. B. (s.f.). *Manual metodológico para el investigador científico* .
- Villoro, L. (1997). *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*. México: Fondo de Cultura Económica / El Colegio de México.
- Yáñez, F. G. (2000). *Crónica de la cultura de Coahuila*. Saltillo: Ayuntamiento de Saltillo / Instituto Municipal.
- Zemelman, H. (2002). Hacia un perfil del pensamiento contemporáneo. En S. M. Gomez , *Teoría, Epistemología y Educación: debates contemporáneos* (págs. 11-23). D.F., México: Plaza y Valdes.
- SEP. (2018) *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (ENMEN)*. México: SEP.

NECESIDADES DE FORMACIÓN INICIAL PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. APORTES PARA EL CO-DISEÑO CURRICULAR

Dr. Moisés Antúnez García

moises.antunez@benmac.edu.mx

M.E.E. Yesica Argentina López Galván

argentina_lopez@benmac.edu.mx

Profesores en Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”

LÍNEA TEMÁTICA: 11. Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión.

RESUMEN

La formación docente inicial se encuentra en constante cambio, obedeciendo a la transformación social y educativa, el presente trabajo muestra un recorrido teórico conceptual, puntualizando el Estado del Arte, sobre las necesidades de formación inicial para la inclusión educativa; las reflexiones que aquí se presentan tienen como fin contribuir al análisis y reflexión en el Codiseño Curricular de los Programas de Estudio para las Escuelas Normales 2022. Se plantean como puntos de discusión ampliar formación sobre pedagogías activas y críticas, educación multicultural, normas para la inclusión, proyecto institucional, entre otros.

PALABRAS CLAVE: Formación inicial, inclusión educativa

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La inclusión educativa representa un reto para los sistemas educativos locales y globales, sigue siendo un tema pendiente en las agendas políticas de los gobiernos, un objetivo parcialmente cumplido en las escuelas: en su organización, gestión y práctica docente y una asignatura inconclusa en la formación inicial y continua de los maestros en formación y maestros en servicio. La formación para la inclusión en el ámbito de la Educación Normal

representa una oportunidad de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que permitan la generación de ambientes inclusivos, evitar la exclusión de estudiantes en situación vulnerable y responder educativamente a las necesidades de aprendizaje, sociales y de participación de todos los estudiantes. En este sentido y el marco del Codiseño Curricular de los Planes de Estudio de Educación Normal 2022, se presentan algunas líneas centrales y temáticas que emergen de una revisión sistemática de investigaciones sobre el tema en cuestión y que pueden ser utilidad para la Academia de la Licenciatura en Inclusión Educativa (LIE) para la propuesta de asignaturas del apartado *autonomía curricular* o el establecimiento de temas, unidades y/o contenidos de aprendizaje de las asignaturas del plan de estudios.

MARCO TEÓRICO

En principio es necesario puntualizar que la educación inclusiva es un derecho que aún está pendiente de ser respetado y validado para todos los estudiantes, la Agenda 2030 puntualiza en su objetivo 4 Educación de calidad el “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015) así mismo establece la siguiente meta:

4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

4.c De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

A sólo ocho años de llegar de la valoración del cumplimiento de las metas establecidas, es necesario redoblar esfuerzos en la formación docente que permita generar competencias para una educación inclusiva, para que los futuros docentes logren los dominios necesarios se requiere de análisis y reflexión permanente sobre cómo se están formando.

Por otra parte, desde 2012 la Agencia Europea para el desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales describe el perfil del docente inclusivo como parte de los resultados de análisis de Formación para el profesorado de la educación inclusiva, se presentan las actitudes, conocimientos y habilidades que caracterizan a un

docente inclusivo, entre los puntos de análisis se encuentran valorar en positivo la diversidad del alumnado; apoyar a todo el alumnado; trabajar en equipo; desarrollo profesional y personal. Estos referentes permiten ampliar la reflexión sobre la formación de docentes con un enfoque inclusivo.

Por otra parte, la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva (2018) publica El desafío de la formación inicial del profesorado para una educación inclusiva, en esta se presentan ocho artículos referentes a la formación inicial siendo un antecedente importante para su análisis. Entre los artículos se encuentra el de Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior, el cual tiene como objetivo reflexionar sobre sus competencias, propone diez competencias básicas y transversales para abordar a colectivos en condición de vulnerabilidad:

- Planificar el proceso educativo en base a las necesidades del estudiantado.
- Implementar metodologías que promuevan el respeto, cooperativismo y eviten la discriminación
- Evaluar de acuerdo con las condiciones de cada estudiante
- Capacidad comunicativa
- Efectuar innovaciones tecnológicas
- Renovar constantemente la práctica pedagógica.
- Considerar las diferencias del estudiantado
- Conciencia y sensibilidad social
- Promover la participación del estudiantado en los diferentes espacios de aprendizaje
- Pensamiento reflexivo y crítico

La revista española Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP) en 2011 publica bajo el título *Nuevos desafíos en la formación del profesorado*, temas como:

- El reto de la formación del profesorado para la igualdad
- Hacia un modelo dinámico y eficiente de formación del profesorado
- La educación intercultural en los centros escolares españoles
- Formación de maestros, atención educativa a alumnos con plurideficiencia y estimulación sensoriomotriz
- Políticas de convivencia escolar: percepción y eficacia desde la perspectiva familiar

Bajo el análisis de estos textos se puede ampliar la perspectiva sobre las necesidades de formación.

En 2018 Aldo Ocampo publica el libro *La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias*, con esto nos lleva al análisis de temas como teorías del sujeto y formación docente en el contexto de la Educación Inclusiva, describe la visión crítica y acrítica sobre Educación inclusiva, puntualizando que:

La visión acrítica se caracteriza por asumir la inclusión como un problema de asimilación o absorción de colectivos a las mismas estructuras de escolarización, asume una posición neutral en torno a la realidad, articula su actividad en torno a cuestiones técnicas interesadas por el tipo de medios de carácter adaptativo. La visión crítica, por su parte, interroga los medios de producción y funcionamiento de las relaciones estructurales y sus efectos en las prácticas educativas, se interesa por crear nuevas espacialidades coherentes con la naturaleza plural del mundo que nos toca vivir. (Ocampo, 2018, p. 31)

Desde la formación inicial es relevante ubicar y comprender cómo conceptualizamos a la Educación inclusiva, a qué tipo de análisis nos puede llevar la formación inicial para la inclusión.

MÉTODO

Se desarrolló una investigación desde un enfoque cualitativo, siguiendo un diseño documental a través de la construcción de un estado del arte, el cual puede entenderse desde la perspectiva de Conde et al. (2003) como una investigación de investigaciones que no solo recupera el conocimiento acumulado acerca de un objeto de estudio, sino que trasciende a la reflexión del conocimiento mismo. Uno de los fines más relevantes del estado del arte es el “dar cuenta de construcciones de sentido sobre datos que apoyan un diagnóstico y un pronóstico en relación con el material documental sometido a análisis” (Hoyos Botero, 2000, p. 57). Para alcanzar los fines de esta importante herramienta y momento de investigación se determinaron de manera inicial palabras claves que sirvieron como motor de búsqueda y selección de información, en un segundo momento se seleccionaron los artículos académicos provenientes de fuentes de información viables como repositorios, artículos, revistas académicas e indizadas. Se priorizaron las investigaciones con una antigüedad no mayor a 15 años, y finalmente se clasificaron y organizaron los documentos a través del gestor bibliográfico Zotero.

RESULTADOS

Uno de los principales referentes en materia de educación inclusiva, su conceptualización, investigación y política, es la UNESCO, instancia global que en su Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo pone especial énfasis en el tema de inclusión educativa. Recuerda que el año 2015 los países asumieron como parte de la Agenda 2030 que uno de los Objetivos Sostenibles sería el garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Si bien, las tareas para alcanzar este objetivo son muchas y en múltiples contextos y niveles, en lo que corresponde a la formación docente se considera importante que la formación de los maestros debe dar prioridad al desarrollo de actitudes, métodos y sobre todo profesionalismo para la inclusión. Actitudes de compromiso hacia la misma preparación, misma que debe robustecer por iniciativa propia o del sistema educativo al que pertenece. No es posible dejar de lado las condiciones ideales (materiales, de capacitación, de apoyo, laborales, entre otras) y necesarias para favorecer la inclusión educativa, sin embargo, la actitud y perspectiva centrada en el logro y en el éxito de los estudiantes permitirá un cambio en la práctica docente puesto que esto posibilitará pensar en un abanico de estrategias de enseñanza centradas en todos los estudiantes y no sólo en aquellas que están destinadas para quienes presentan mayor dificultad, no alcanzan los objetivos o presentan mayores dificultades. Finalmente, el profesionalismo de la mano de valores para la inclusión, se encamina a “reflexionar sobre cómo pueden ser inclusivos con todos los docentes y a rechazar prejuicios y estereotipos sociales” (UNESCO, 2020, p. 2).

Calvo (2013) a través de un artículo de revista académica titulado: *La formación de docentes para la inclusión educativa* reflexiona sobre las necesidades de formación de los futuros maestros para favorecer la inclusión educativa, considera un elemento esencial es la autoconcepción y construcción de una identidad propia que le permita asumirse como persona capaz de aprender que asume de manera responsable e innovadora las múltiples tareas y problemas que se presentan. Ello requiere echar mano de la planeación estratégica que le permita establecer sus metas, plantear estrategias, procesar información y encontrar los recursos necesarios. La misma autora precisa la capacidad de conocer para flexibilizar el currículo le posibilitará contextualizar y garantizar el aprendizaje y la permanencia de los estudiantes en ellos centros educativos. Finalmente, el vínculo entre escuela y comunidad resulta una premisa a favor de la inclusión, no sólo educativa sino social, puesto que es en esa relación donde el maestro asume el compromiso de garantizar el derecho a una educación de calidad y establece pautas de trabajo colaborativo dentro y fuera de la escuela.

Cervera & Martí (2018) en el artículo *Formación docente para la inclusión y la diversidad: retos y agenda pendiente en México* presentan los resultados de un proyecto de investigación que pretende examinar cómo se considera la inclusión educativa desde la perspectiva del derecho, analizando las principales normas derivadas en la materia y su aplicabilidad, incluyendo el ámbito de la formación docente, siendo esta considerada como facultad, obligación y política de Estado.

Como parte de la investigación, se realizó una revisión de diferentes documentos normativos, legales y reglamentos en materia de inclusión educativa, ello con el fin de identificar y conocer la política existente en materia de inclusión. Posteriormente se llevó a cabo un análisis del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, considerando los 55 cursos, los 5 trayectos formativos y el trabajo de titulación, este primer análisis permitió identificar qué elementos del plan de estudios consideraron los maestros en formación en el diseño de sus planes de trabajo diseñados.

Entre los principales resultados de la investigación se identificó una tensión entre lo discursivo y lo práctico, puesto que la autora considera que los factores que generan la exclusión como las condiciones de género, educativas, económicas, sociales y culturales que son imprescindibles identificar y abatir, no siempre resultan visibles para los maestros recién egresados o en formación, lo que lleva a emprender pocas o nulas acciones para atenderlas.

Otro de los elementos más relevantes de esta investigación es la necesidad profundizar en los conceptos inclusión/exclusión, puesto que ambos se conceptualizan de una manera un tanto superficial y reduccionista, por un lado, la inclusión -desde los planes de estudio- considera necesaria la identificación de necesidades educativas especiales y que la respuesta a la exclusión se logra mediante ajustes o adecuaciones curriculares.

Infante (2010) en el artículo *Desafíos a la formación docente: inclusión educativa* analiza en un primer momento el concepto de inclusión desde una perspectiva contemporánea, posteriormente discute el riesgo de entenderla desde el campo de la educación especial y finalmente describe tres posibilidades a considerar para la formación docente inicial que le permita visualizar la inclusión educativa como una forma de responder, abordar y celebrar la diversidad en nuestro sistema educativo.

La autora considera que una tarea primordial en la formación de docentes para la inclusión es comenzar con la discusión sistematizada y profunda sobre el mismo término inclusión, ello con el fin de ampliar la visión de los estudiantes y comprender de manera gradual que existen otras formas de concebirla más allá del concepto tradicional, mismo que determina el tipo de respuesta que se ofrece, la cual generalmente busca la normalización. Se requiere entonces de la formación de futuros maestros con habilidades para ejercer un liderazgo que

considere la diversidad para la inclusión, este docente elabora herramientas técnicas para eliminar las barreras de acceso y participación de ciertos estudiantes, pero además analiza críticamente los propios sistemas de inclusión/exclusión, las concepciones, representaciones y supuestos culturales existentes en la escuela. Finalmente se requiere formar un profesional de la educación que considere los aportes de la investigación y de otras disciplinas y no sólo las afines a la educación especial.

López et al. (2021) realizan una investigación al interior de una Escuela Normal, parten de un primer acercamiento con los docentes formadores para conocer sus concepciones acerca de la inclusión educativa y el referente desde el cual se desarrolla la asignatura de *Educación inclusiva* que forma parte de las mallas curriculares de las licenciaturas que se ofertan en esta institución de formación docente. Ubican de manera inicial que se carece de una formación o capacitación para el desarrollo de este curso, identificando de manera apremiante acercarse a las bases teóricas, metodológicas y didácticas sobre inclusión. El estudio propone elementos importantes para el diseño de un trayecto para formadores que considere de manera inicial las bases para la inclusión, las cuales pueden ser el conocer la normatividad vigente en la materia, el uso de un lenguaje no excluyente, el reconocer y aceptar la diversidad, además de ello se considera importante la generación y respeto por una cultura de la diversidad y la puesta en marcha de un proyecto inclusivo que ponga en juego una diversidad de estrategias para diversificar la enseñanza.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Reconocer y valorar los aportes de la investigación educativa posibilita identificar desde otras perspectivas la imperiosa necesidad de trabajar, gestionar, crear y proponer a favor de la inclusión, en el transcurso de este breve recorrido ha sido posible identificar que la inclusión es un reto contemporáneo y de todos los sistemas educativos, escuelas, aulas y contextos, incluyendo el de la formación inicial docente. Es por ello que, considerando los hallazgos de las investigaciones mencionadas y sin limitarnos al sentido común de nuestra perspectiva, planteamos una serie de tópicos o aspectos a considerar en los diferentes momentos y componentes del codiseño de la malla curricular del plan de estudios de la LIE, los cuales son descritos a continuación:

- **Ampliar formación sobre pedagogías activas y críticas:** esto les permitirá a los futuros docentes contar sólidos conocimientos sobre diversas propuestas metodológicas de enseñanza que puedan ser desarrolladas en conjunto con los docentes de la escuela, de igual forma ser compartidas con el colectivo docente para diversificar la enseñanza.

- **Reflexión sobre la práctica:** considerar este aspecto como una actividad y habilidad permanente y transversal en los trayectos formativos, puesto que representa una oportunidad para el futuro maestro de aprender de la acción, en la acción misma y reflexionar de ella.
- **Valores para la inclusión:** indispensable determinar, desarrollar y enriquecer un sistema axiológico propio y por construirse en los colectivos escolares, los grupos de alumnos y comunidad educativa en general. Esta construcción fortalece las actitudes y habilidades sociales necesarias para el maestro como agente de cambio.
- **Competencias académicas, pero también las ciudadanas:** estas competencias no sólo deben desarrollarse en los maestros en formación, sino en los colectivos, comunidades y contextos en los que se debe incidir. La inclusión requiere abatir múltiples barreras en las aulas, escuelas y sus comunidades, por lo que obliga a los futuros maestros a incidir en la medida de lo posible en los contextos que se requiera, buscando y lidereando cambios permanentes en las culturas.
- **Estrategias didácticas diversas:** partiendo de la premisa de que los estudiantes por naturaleza aprenden de manera diferente, los maestros en formación requieren conocer, acercarse e incluir en su repertorio pedagógico estrategias diversas y diversificadas que aseguren que el aprendizaje llegue a todos los estudiantes a través del máximo número de canales posibles, es por ello que se sugiere acercarlos a los fundamentos y estrategias que impliquen la música, las artes, el deporte y la tecnología.
- **Trabajo en equipo y multidisciplinario:** algo que quizá resulte evidente para los maestros en formación, sin embargo, en los cursos y trayectos formativos existen pocas oportunidades que impliquen el diálogo profesional con otros maestros, agentes educativos, padres de familia u otros especialistas. En esta etapa de formación inicial es posible generar espacios de diálogo, planeación, establecimiento de acuerdos y planteamiento de soluciones con otros maestros o especialistas en formación. Esto incrementa la posibilidad de desarrollar más y mejores habilidades comunicativas, profesionales y de liderazgo académico y de gestión.
- **Educación Multicultural:** que genere un verdadero acercamiento, identificación, respeto y valoración de las múltiples formas de cultura y

tradiciones en los contextos sociales, esto con la intención de visibilizar la diversidad y comprometerse por responder a ella de manera justa y equitativa. La diversidad existe y se conforma por todos, es necesario reconocerla, valorarla y responder a ella.

- **Diagnóstico grupal y del contexto:** se requiere dejar de lado la premisa de normalizar lo que es diferente o satisfacer las necesidades educativas especiales para que los estudiantes se puedan integrar a un contexto escolar o áulico. Al reconocer que existen barreras que impiden el aprendizaje de muchos alumnos, se requiere en un primer momento identificar y conocer qué del contexto, grupo escolar, colectivo docente o escuela requiere ser ajustado o requiere de intervención, con miras a favorecer la inclusión y participación de todos los estudiantes, no sólo de unos cuantos o de la mayoría que somete.
- **Grupos de apoyo:** la tarea de la inclusión educativa no debe nunca considerarse como una responsabilidad exclusiva de la educación especial o maestros *especialistas*, es por ello que el maestro en formación requiere de establecer sus propias redes multidisciplinarias de profesionales de diversas ciencias y áreas que le apoyen como respaldo a su propia función y a la escuela misma. Redes a las que puede recurrir según sus necesidades, escuela o comunidad educativa, además ello posibilita el establecimiento de acuerdos de colaboración y corresponsabilidad en acciones a favor de la inclusión en diferentes ámbitos.
- **Normas para la inclusión:** si bien, la inclusión se visualiza como un reto para las escuelas y sistemas educativos, muchas veces las tradiciones, culturas o por desconocimiento se legitiman y reproducen acciones excluyentes y discriminatorias. Es por ello indispensable que los futuros maestros conozcan la normatividad vigente existente en los diferentes ámbitos que les permitan colaborar en la toma de decisiones a favor de la inclusión e incidir en aquellas existentes que generan o reproducen la exclusión.
- **Proyecto institucional:** la atención a la diversidad requiere de un conjunto de acciones en diferentes ámbitos, no sólo lo didáctico o pedagógico, la gestión y organización son dimensiones en las que el futuro maestro debe incidir, colaborar y comprometerse, ello con el propósito de identificar e intervenir de manera colectiva en procesos, cambios, políticas, prácticas y culturas a favor de la inclusión educativa y social, pero al mismo tiempo en la eliminación de

exclusión. Los primeros insumos son los proyectos escolares y los Consejos Técnicos Escolares.

- **Investigación para la inclusión:** si bien en esta etapa se desarrollan habilidades, conocimientos y actitudes básicas para favorecer la inclusión, será el trabajo en contextos y situaciones reales lo que demandará de los futuros maestros la puesta en marcha de múltiples habilidades, en este sentido será la investigación educativa una herramienta esencial para la toma de decisiones, lo que implica que los estudiantes comiencen a desarrollar habilidades para búsqueda, selección, análisis y manejo de las fuentes de información, considerando los resultados de la investigación más pertinentes en su práctica profesional, contexto y/o situaciones específicas.
- **Factores que generan la exclusión:** no puede verse a la inclusión educativa como una serie de acciones y cambios para permitir el acceso a *quienes están fuera*, sino que verdaderamente formen parte de la dinámica y cultura escolar y áulica, sin embargo, una tarea aún más importante que no se excluya a los que *están dentro*, por lo cual se sugiere que los maestros en formación realicen análisis y reflexiones con mayor profundidad de los que sucede en las aulas e instituciones educativas e identifique esos factores que generen la exclusión. Incidir en ellos, garantizará el ejercicio pleno del derecho educativo y el acceso al mismo.

Estos aspectos que se presentan y describen son algunos de los múltiples que pueden ser considerados en el codiseño curricular de las diferentes opciones de formación inicial docente, no sólo de la Licenciatura en Inclusión Educativa, por lo que pueden ser considerados en diferentes procesos del diseño como los descriptores, propósitos y enfoques de los cursos, así como los temas, contenidos y actividades sugeridas, esto con la firme intención de generar ambientes más inclusivos, no excluyentes; verdaderamente escuelas para todos.

FUENTES CONSULTADAS

- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35.
- Cervera, C., & Martí, M. (2018). Formación docente para la inclusión y la diversidad: Retos y agenda pendiente en México. *Atenas*, 3(43), 72-88.
- Conde, M., Maury, H., Sánchez, R., & Turizo, L. (2003). *Los semilleros de investigación como factor asociado al rendimiento académico*. [Informe de investigación]. Universidad de Antioquia.
- Hoyos Botero, C. (2000). *Un modelo para investigación documental: Guía teórico práctica sobre construcción de Estados del Arte con importantes reflexiones sobre la investigación*. Señal Editora.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 287-297. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- López, Y. A., Antúnez, M., & Rodríguez, A. E. (2021). Trayecto formativo en educación inclusiva para docentes formadores. *Memorias del Cuarto Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal.*, 4, 10. https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2882-1697-Ponencia-doc-_.pdf
- Maquilón, J.J. (2011) *Nuevos desafíos en la formación del profesorado*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 36 (14,1) <https://revistas.um.es/reifop/article/view/207401/166061>
- Ocampo, A. (2018) *La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación*. CELEI
- Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias
Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva (2018) *El desafío de la formación inicial del profesorado para una educación inclusiva*. 12 (2) http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol12-num2/RLEI_12,2.pdf
- UNESCO. (2020). *Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos*. Biblioteca Digital UNESCO. UNESCOCODOC; UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_spa

EL PAPEL DEL DOCENTE EN EL PROCESO DE INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

Autor 1: Dr. Alfredo García Velarde

Benemérita Escuela Normal Urbana (BENU) “Profr. Domingo Carballo Félix”

Nivel de estudios: Doctorado en Educación

Función: Profesor Investigador de Enseñanza Superior T.C

Correo electrónico: alfredo.garcia@benu.edu.mx

Autor 2: Mtro. Luis Aguilar Bastida

Benemérita Escuela Normal Urbana (BENU) “Profr. Domingo Carballo Félix”

Nivel de estudios: Maestría en Educación

Función: Profesor Investigador de Enseñanza Superior T.C

Correo electrónico: luis.aguilar@benu.edu.mx

Autor 3: Dr. Erasmo Campoy Ortega

Benemérita Escuela Normal Urbana (BENU) “Profr. Domingo Carballo Félix”

Nivel de estudios: Doctor en Educación

Función: Profesor Investigador de Enseñanza Superior por Asignatura

Correo electrónico: erasmo.campoy@benu.edu.mx

LÍNEA TEMÁTICA: “Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión”.

RESUMEN

El presente artículo se desprende de una investigación que corresponde al ámbito de atención a la diversidad, para ser más precisos a la inclusión educativa, la cual se enfoca en un estudio exploratorio que parte de las miradas de los diferentes actores educativos sobre dicho tema de estudio y con ello identificar cuál es el papel y conocimientos que poseen los docentes en las jornadas prácticas, para así hacer un contraste entre los saberes de los actores que conforman una institución educativa y los saberes teóricos, por tanto, su objetivo se centra en investigar cómo se da el proceso de formación inicial para atender la inclusión en las aulas de clases, desde la escuela normal, hasta las diversas jornadas de prácticas que se organizan durante los diversos semestres, con ello identificar y reconocer los saberes de los docentes

ante la inclusión educativa y cómo esto representa una posibilidad de mejorar la intervención en el aula y así poder atender de forma pertinente y eficaz a los alumnos que presentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación. Dado que la investigación continúa en proceso, la intención de este artículo es compartir algunos avances y resultados parciales.

PALABRAS CLAVE: Inclusión, diversidad, Educación integral, BAP, Ajustes razonables.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hoy en día uno de los temas de reflexión y discusión en las aulas de clase es la inclusión y la atención a la diversidad, los tiempos cambian y con ellos también cambia la educación. Los procesos de integración y de inclusión han seguido caminos más o menos lentos en función de los compromisos políticos de los gobiernos y de las leyes educativas que los respaldan; el reto de trabajar para la inclusión de todos los alumnos y las alumnas, conlleva en primera instancia conocer a qué nos enfrentamos y a identificar el papel que se tiene como docente.

Lo anterior, exige reflexionar sobre las implicaciones de este tema de estudio. Uno de los retos a los que se enfrentan las escuelas tanto de básica como las escuelas normales radica en que existe un gran número de docentes que aún no comprenden lo que significa la inclusión, por ejemplo, desconocen qué y cuáles son las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), un elemento tan importante para la atención y el desarrollo de aprendizajes, tan sólo por este hecho no se puede hablar de una educación inclusiva. Otro de los problemas graves que presenta la educación, al no ser docentes de educación especial, piensan que no les corresponde el trabajo con los alumnos que presentan BAP o que ese trabajo es exclusivo del equipo multidisciplinario de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER). Cuando se habla de una educación integral y una educación inclusiva, es una responsabilidad compartida cuando existen ambas figuras, de lo contrario, recae en el docente frente a grupo el bienestar de los alumnos al interior de la escuela y en el aula.

La educación integral e inclusiva no son conceptos nuevos, se vienen dando desde el siglo pasado, después de que se llevará a cabo la declaración de Salamanca, en esta se enfatiza en una educación para todos y se ponía en primer plano a los alumnos con necesidades educativas especiales. El objetivo era que las escuelas deben acoger a todas las niñas y los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Pero a pesar de estas políticas, las cuales son internacionales, no se ha podido lograr atender la diversidad que existen en las escuelas y el problema está en la falta de información y de conocimiento sobre el tema, y como consecuencia los docentes no saben cómo atender las BAP que presentan los alumnos, de tal manera que no se realizan los ajustes

razonables para favorecer sus aprendizajes, al no realizar esto, es el propio docente quien se convierte en una BAP para el desarrollo de la inclusión educativa.

En la experiencia que se tiene en la BENU, las jornadas de prácticas representan una oportunidad para que los docentes en formación inicial puedan: observar, registrar, sistematizar y analizar e incluso hasta identificar alumnas o alumnos con BAP; es decir, este espacio representa una oportunidad de poner en práctica la teoría aprendida, de contrastar los saberes teóricos con los prácticos, de trabajar con ellos, algunos lo logran, otros más sobreviven a esta experiencia, incluso se simula el interés y aunque no hicieran un buen papel por cuestiones actitudinales o de negación, no es un elemento que defina culminar su carrera.

Para los docentes en servicio, representa un reto la atención de niñas y de niños que presentan BAP, para las y los docentes en formación representa un área de oportunidad y mientras que para los formadores de docentes una responsabilidad. Sea reto, área de oportunidad o responsabilidad, el no se saber cómo atender a las alumnas y a los alumnos que manifiestan BAP, cómo integrarlos, cómo trabajar con ellos en el salón de clases, qué estrategias se pueden aplicar para favorecer inclusión de todas y todos las niñas y los niños y trascender de la integración, hacia una inclusión verdadera, es decir, no se sabe qué tanto, como docentes, se conoce respecto al tema de la inclusión y sobre todo no se reconoce los derechos que tienen los niños y el por qué incluirlos en el aula.

Lo anterior lleva a reflexionar sobre la importancia y la urgencia que se tomen acciones ante este problema. Como se ha visto desde hace varios años y programas de educación, hacen hincapié en respetar los derechos que favorecen a la inclusión de los alumnos, falta bastante por hacer en este aspecto; pareciera que en ocasiones la inclusión es una cuestión de buenas voluntades y un asunto de elección y no tanto de reconocer el derecho que tienen las niñas y los niños, que los procesos de atención a niñas y niños. Otro posicionamiento sobre la inclusión es que se aprenderá hasta que los docentes estén en servicio, por tanto, para algunos docentes en formación inicial consideran que no se les enseña cómo hacerlo.

Otra situación que se genera ante este reto de la inclusión educativa, es que en ocasiones se piensa que se está informado, que se comprende el tema y con tan solo hacer que el alumno trabaje en equipo se está haciendo inclusión, pero la verdad es que trabajar en equipo o en compañerismo no necesariamente se está haciendo una educación inclusiva, el trabajo en equipo es parte del proceso. Un gran número se queda solo en la integración y no en la inclusión, el enfoque debe estar en lo que puede hacer y no centrarnos en la discapacidad, en identificar cuál es la BAP que enfrenta para trabajarla, para ello se requiere pensar más allá de lo que puede o no puede hacer el alumno, saber cómo ayudarlo para que derrote esas barreras.

METODOLOGÍA

Para esta investigación, se inclinó por utilizar el paradigma naturalista, como lo menciona Rodríguez (2003), que en el paradigma naturalista “el hombre puede observar su mundo histórico social desde adentro” (p. 28). De igual forma se cuenta con una posición ontológica nominalista donde la realidad es una construcción intersubjetiva. Este paradigma tiene una postura epistemológica subjetiva, es decir, el “conocimiento es concebido como un proceso de construcción que incorpora los valores del investigador y sus propios marcos de referencia, de este modo, investigador y objeto se fusionan como entidad y los resultados de la investigación son el producto del proceso de interacción entre ellos” (Rodríguez, 2003, p. 31).

Se utilizó el enfoque cualitativo el cual se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto (Sampieri, 2010). El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. En primera instancia se indagará lo que los participantes conocen sobre la inclusión y atención a la diversidad, para posteriormente profundizar en el tema y contrastar sus ideas con lo que dicen los documentos, autores y así poder realizar acciones para la intervención. El método empleado fue el interpretativo que de acuerdo a Erickson (1984) tiene como objetivo es descubrir o analizar el significado que tiene para una persona o un grupo de personas un evento, situación, vivencia, hecho o suceso. De igual forma indaga sobre el significado de las acciones de las personas que las realizan, en otras palabras, lo hace partícipe, le da voz y voto al informante y al grupo o personas que se investigan.

Para efectos de esta investigación se utilizó la entrevista, la cual es un instrumento que posibilita obtener información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento que de otra manera no estaría al alcance del investigador, proporciona el punto de vista del entrevistado. (Latorre, 2005).

Los docentes participantes en este estudio se conforma de 70 participantes los cuales se dividen de la siguiente manera: 30 docentes en servicio de primaria y preescolar, 15 estudiantes normalistas de la licenciatura en Educación preescolar y 15 normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria y 10 formadores de docentes (Benemérita Escuela Normal Urbana, BENU, “Profr. Domingo Carballo Félix”).

MARCO TEÓRICO

El tema de la educación inclusiva nace y se sustenta de diversos documentos, declaraciones y bases legales que se llevaron a cabo en distintas épocas y años. Primeramente se debe hablar de los documentos que sustentan que todos los niños, sin excepción, deben de recibir educación y que es parte fundamental para entender la inclusión. Uno de estos y el primero de todo es La Declaración de los Derechos Humanos (1948), la cual establece que “todos somos iguales ante la ley, sin distinción y en contra de toda discriminación” (artículo 7). De la misma forma en el artículo 26 declara que “toda persona tiene derecho a la educación”.

En este sentido, La Declaración de los derechos del niño (1959) en su principio 7 establece que “Se le dará una educación... que le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad (p. 3).

Al adentrarse en la inclusión educativa y estudiar donde nace gran parte de lo que hoy se conoce, primeramente se tiene que remitir en las escuelas públicas a finales del siglo XIX las cuales brindaban una oferta educativa a la población, con esto aumenta considerablemente el número de alumnos y con ello el deber de atender a los niños que presentan deficiencia en las clases, ocasionando grandes dificultades a los maestros, por lo cual surgen las primeras escuelas y clases especiales para la asistencia de estos alumnos. Es entonces cuando se aplica la división del trabajo a la educación y nace así una pedagogía diferencial, una educación especial institucionalizada, basada en los niveles de capacidad intelectual y diagnosticada en términos de cociente intelectual (Bautista, 1993).

Los cambios más importantes se dieron en la década de los 70's y los 80's donde la influencia de los factores sociales y culturales toman más fuerza y las escuelas son obligadas a atender a los alumnos que presentan características especiales. Esto genera que se den asambleas, eventos, reuniones, declaraciones sobre la educación y la integración de alumnos especiales a las aulas regulares. Por lo tanto, en marzo de 1990 se llevó a cabo la declaración mundial sobre educación para todos, llevada a cabo en Jomtien, Tailandia. Este documento representa un consenso mundial sobre una visión ampliada de la educación básica y constituyen un compromiso renovado para garantizar que las necesidades básicas de aprendizaje de todos, niños y niñas, jóvenes y personas de edad adulta.

Con el tiempo se realizaría otra declaración, en Salamanca en 1994, el cual hacía referencia a una educación para todos y ponía en primer plano a los alumnos con necesidades educativas especiales. El principio rector de esta declaración es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados

a niños que viven en la calle y que trabajan niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados.

Es aquí donde surge el concepto de escuela integradora, en donde el principal objetivo era fomentar la integración y la participación y luchar contra la exclusión de niños con necesidades educativas especiales. “Las escuelas integradoras representan un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la completa participación” (Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales, 1994). En las escuelas integradoras, los niños con necesidades educativas especiales deben recibir todo el apoyo adicional necesario para garantizar una educación eficaz.

Seis años después se llevó a cabo el Marco de Acción de Dakar (2000) en donde ya se empieza a imponer las necesidades básicas de aprendizaje y se empieza a dejar a un lado el concepto de Necesidades Educativas Especiales. En este documento se planteó que la integración era una primera propuesta para generar acciones encaminadas a conseguir una Escuela para Todos.

Adentrándonos al ámbito nacional, se tienen documentos que anteceden el derecho de la educación, el cual la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, redacta en el art. 3°. Que todo individuo tiene derecho a recibir educación. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano.

Es así que conforme a estos planteamientos que se vinieron dando en el transcurso de los años, conformaron la integración educativa, en donde el alumno ya jugaba un papel diferente y el maestro cambiaba de rol, la organización del currículum cambiaba para favorecer al alumno, el cual este era el centro de atención y el docente se convertía un guía, que integraba a los alumnos en las actividades Pero faltaba algo más. El alumno se integraba, pero seguía quedando rezagado, ya no se excluía, pero en ocasiones se segregaba, tenía derecho a la educación, se les abría las puertas de las instituciones, pero no se le tomaba en cuenta como tal. Nace la educación inclusiva, en el cual no solo se le da acceso al alumno a la educación, si no que se le toma en cuenta, se incluye y sobre todo se respeta y se busca el atender la necesidad del alumno, ayudándolo a que pueda realmente aprender, aceptando sus capacidades, aptitudes y conocimientos.

Al proceso que se estaba dando en la educación en el 2000 Tony Booth y Mel Ainscow crearon el Index (2000) el cual es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva. El objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro. En este libro nacerían nuevos términos que serían reemplazados por otros y se les daría un significado diferente. El Index trata de explicar y hacer entender, a todo aquel que lo lea,

como puede guiar su andar en una institución, como entender este tema y sobre todo cómo hacer una inclusión educativa.

Cabe mencionar qué es aquí donde se reemplaza la palabra Necesidades educativas especiales (NEE) y se acuñe el término de Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), con el fin de en este último integrar a todos los niños con o sin discapacidad y también a los niños con aptitudes sobresalientes.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007), en el artículo 24 establece que Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación; los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida. Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan; y que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad.

En 2015, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) con apoyo de la Fundación Hogar del Empleado (FUHEM) adaptaron el Índice y publicaron la Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares para Iberoamérica, la cual se tomó como referente para el diseño e instrumentación de una estrategia en México: La Estrategia de Equidad e Inclusión en Educación Básica (2017). Esta estrategia fue acordada en el marco de un enfoque de inclusión, inscribe una estrategia transversal en la materia, la cual busca conformar una educación inclusiva sustentada en la equidad, la justicia y la igualdad como elementos indispensables para asegurar la calidad en los servicios educativos.

El denominado nuevo modelo educativo que salió en el 2017, el cual fomenta fuertemente la equidad e inclusión. En este documento se presenta una revisión tanto de los principales desafíos como de los esfuerzos que realiza la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el ámbito de la equidad e inclusión, con énfasis en algunas de sus intervenciones más importante, “Equidad en materia educativa significa hacer efectivo para todos y todas, el derecho humano fundamental a la educación” (Secretaría, Modelo educativo, equidad e inclusión, 2017). También hace referencia a la inclusión educativa y a combatir las barreras de aprendizaje y participación del alumno, “para enfrentar la exclusión y la discriminación, la perspectiva de la inclusión demanda avanzar hacia un sistema educativo que atienda de manera adecuada las necesidades específicas de los distintos grupos de población” (Secretaría, Modelo educativo, equidad e inclusión, 2017).

En el pasado los responsables de la educación de alumnos con discapacidad eran los maestros de educación especial, pero con este nuevo enfoque la responsabilidad recae en la escuela de educación básica, la cual es la responsable de asegurar la inclusión del alumno con discapacidad. Por lo tanto, surge una nueva duda ¿qué papel juega la educación especial en la inclusión educativa? En sí el sigue jugando el mismo papel, de apoyar al alumno, pero en este aspecto, no solo apoyar al alumno que tenga alguna discapacidad, si no al que lo requiera, pero ya no fuera del salón de clases, si no dentro de él, inmerso en su contexto áulico y social, ya que es en este dónde el alumno se desenvuelve y muestra su verdadero ser. Otro aspecto que hay que considerar es que, la educación especial, o como se le conoce en la educación básica USAER, debe de apoyar y orientar no solo al alumno, sino también al docente dándole asesorías, estrategias y elementos para apoyar al alumno dentro del aula de clases.

Una educación inclusiva implica tomar en cuenta varios factores, pero como lo menciona Ainscow (2000) el avance hacia esta nueva orientación no es fácil, y que, en la mayoría de los países, el proceso es limitado; pese a ello, la Educación Inclusiva debe preocuparse por superar los obstáculos que encuentre cualquier alumno, para poder participar en el contexto educativo que le corresponde. Por lo tanto antes de querer hacer una educación inclusiva, la primera tarea del maestro debe ser el aprender en qué consiste la educación inclusiva y darnos cuenta que esta implica el hacer que el alumno elimine sus barreras y que nosotros somos los que ayudaremos al alumno a lograrlo, por tal motivo nuestra tarea como docente es conocer bien cuáles son esas barreras para el aprendizaje y la participación que presenta el alumno, para de ahí partir y diseñar actividades que puedan favorecer la educación inclusiva.

RESULTADOS PARCIALES

LOS SABERES Y EL PAPEL DE LOS DOCENTES ANTE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

A partir de la aplicación de entrevista, en donde participaron 30 docentes en servicio de primaria y preescolar, 30 docentes en formación inicial y 10 formadores de docentes, haciendo una muestra de 70 participantes. A continuación se presentan algunos resultados que aunque parciales dado que la investigación continúa en proceso, se pueden compartir lo siguiente:

La primera pregunta estaba dirigida hacia el nuevo término que se está utilizando hoy en día, el cuál es ¿Qué son para usted las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)? Al analizar las respuestas dadas por la totalidad de los docentes participantes se pudo apreciar que sus aportaciones se enfocan a las dificultades, limitantes, obstáculos que presenta un

alumno para acceder a su aprendizaje entorno escolar y principalmente las relacionan más a cuestiones actitudinales y físicas, generadas por cuestiones congénitas.

Al entrevistar a especialistas, expertos en el tema, nos externaron que las BAP son las limitantes que el contexto suele anteponer a una alumna o alumno para que pueda acceder plenamente a los contenidos de la currícula de los programas o simplemente a su derecho a la educación y que por tanto impiden que el alumno pueda adquirir los conocimientos y que éstas pueden ser aptitudinales, sociales y metodológicas y dentro de las sociales entra lo que son la familia y la escuela.

Ahora bien, al comparar las respuestas dadas por los docentes y los especialistas, claramente se puede observar que tanto unos como otros tienen claramente definido que las BAP son limitantes o dificultades por las que puede pasar un alumno. Al contrastar las respuestas expresadas por ambos, se encuentra que tiene una estrecha relación con la teoría que se describió, tenemos que el INDEX (2000) la cual define a las BAP como “aquello que dificulta o limita el acceso a la educación o al desarrollo educativo del alumnado y surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos”. La estrategia de equidad e inclusión (SEP, 2017) las describe como “todas las dificultades que experimenta cualquier alumna o alumno”.

Realizando un contraste entre los saberes de los docentes, de los especialistas y la teoría, tenemos que el docente tiene noción de lo que son las barreras para el aprendizaje y la participación, conocen lo que significa el concepto, a pesar de que lleva poco de que se actualizó o más bien se cambió por necesidades educativas especiales, no se les dificulta el entender este término.

Continuando con el análisis de los saberes de los docentes, la segunda pregunta que se les realizó para indagar sobre sus conocimientos ante este tema. Esta pregunta es ¿Cuáles son las barreras que dificultan o impiden el aprendizaje de un alumno o alumna?, ante esto los docentes respondieron:

Pueden ser familiares, financieras, conceptuales, de salud física o emocional, discapacidad, de autorregulación, comprensión, lenguaje, dinámica familiar, estilos de crianza, emocionales, conductuales. Políticas, institucionales culturales. Algo interesante y preocupante al mismo tiempo es que la mayoría coincide en que hasta el mismo docente puede ser una barrera que impide o dificulte el acceso o la pertinencia para que el alumno pueda participar, otras veces son los padres, el contexto y en varias ocasiones los mismos compañeros.

A partir de las entrevistas realizadas a los especialistas, todos coincidieron que hay tres tipos de barreras para el aprendizaje y la participación, las cuales son arquitectónicas, metodológicas y actitudinales. Consultando la teoría como referente, se encontró que, si

existen tres tipos BAP, las cuales son las pedagógicas que tienen que ver con la acción del docente en la institución y en el aula de clases, las actitudinales que es la forma de aceptar a los demás y las organizativas que tienen que ver con el orden y la distribución del espacio.

Al contrastar lo que mencionaron con lo que nos arroja la teoría, se puede dar cuenta que los docentes aún no tienen bien definido cuáles son las Barreras para el Aprendizaje y la Participación, todos lo asocian a problemas que puede tener el alumno, si bien sabemos que las BAP son las dificultades que tiene el alumno para acceder al aprendizaje, pero estas no siempre tienen que salir de él, sino que conlleva un sinnúmero de posibilidades que en algunos casos no tiene que ver con algo que le pase al alumno, con alguna discapacidad que no tenga, si no tiene que ver con el actuar del docente, las prácticas en el salón de clase y sobre todo la actitud con la que trabajamos frente a esos niños. Por lo tanto, ante esta situación de no conocer con exactitud cuáles son las BAP, no las que enfrenta el alumno si no conocer su clasificación, se nos empieza a dificultar realizar una inclusión en el aula de clases.

Para conocer más sobre los saberes de los encargados frente a grupo y sobre lo que entienden ante este tema, se les realizó la pregunta ¿Qué es inclusión educativa? Las respuestas que externaron las docentes fueron en torno a la atención de a la diversidad de los alumnos, ya sea con alguna discapacidad o sin discapacidad, hacían hincapié a que se debe tomar en cuenta a todos por igual, consideran que la inclusión es la forma en que se acepta y respeta la diversidad en el grupo.

Revisando la teoría, que se tomó para esta investigación, la inclusión educativa implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, maximizando los recursos para apoyar ambos procesos. (Mel Ainscow, 2000) de igual forma garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos. (SEP, 2010)

En cuanto a la pregunta sobre cuál era la diferencia entre integración e inclusión, mencionar características y ejemplos prácticos con la finalidad de que razonaran y reflexionaran sobre sus propios conocimientos. Esta pregunta se les dificultó un poco, poner una diferencia entre ambas no les fue fácil, ya que éstas se parecen, pero difieren de aspectos importantes.

Dentro de las respuestas dadas por los docentes participantes se aglutinaron en tres grupos como se podrá analizar a continuación:

a) el primer grupo que representa un 21.3% consideraba que era sinónimos ambos términos y que el cambio radicaba en que antes se llamaba integración y ahora hubo una especie de actualización por el término de inclusión, y no implicaba ningún cambio en el tratamiento y

enfoque, cabe mencionar que en este grupo la mayoría están las respuestas de docentes en servicio y/o educación básica y solo un formador de docentes de los 10 participantes, también comentar que ninguno de los 30 docentes en formación inicial estuvieron en este grupo.

b) aquellos que medianamente sabían conceptualizar y describir las características y diferencias con un 45.2% pero que no eran capaces de poner ejemplos de la práctica. En este grupo la mayoría de las respuestas les pertenecen a los docentes en formación inicial, solo 9 docentes de educación básica y 4 formadores de docentes.

c) En este grupo de respuestas se encuentran el 33.5% del total de participantes, y son aquellos docentes que supieron definir o conceptualizar la diferencia entre integración e inclusión, describieron sus características sin mayor dificultad y además fueron capaces de narrar por escrito ejemplos prácticos de la vida cotidiana sobre cómo se podría favorecer la educación inclusiva. Consideran que la inclusión es más profunda que la integración, va más allá de incorporar a niños a un aula, tiene que ver con cambios a nivel estructural, a la educación en general se basa en los principios de equidad, cooperación y solidaridad.

Ahora que ya se conoce la conceptualización de los docentes y especialistas sobre el tema de la inclusión se pasa al análisis de la segunda pregunta ¿desconocen sobre el tema o es un conocimiento mal empleado? Los docentes tienen noción de lo que es la inclusión educativa, de lo que implica hacer partícipe al alumno, de que se debe cambiar para hacer una inclusión, pero se les dificulta emplearlo de la manera adecuada.

Por lo tanto, el tema no es desconocido, el docente sabe, pero su gran o la debilidad que ellos tienen es la actitud con la enfrentan el problema y el no querer cambiar su práctica docente, el no salirse de su zona de confort, hacer inclusión implica cambiar mi método de enseñanza, hacer cambios en mi planeación, ya no pensar en un alumno estándar, en una sola actividad, si no que implica al docente, realizar cambios en sus planeaciones, pensar en muchos alumnos, implica diseñar una actividad que funcione para todos y utilizar estrategias en las que cada uno de los alumnos se vean beneficiados. En pocas palabras implica más trabajo, es por esto mismo que se les complica digerir este tema en específico.

Es por eso que primero se debe de llegar a la sensibilización sobre el tema, conocerlo a fondo, conocer en qué consiste y entender que la raíz proviene de los derechos que el alumno tiene a recibir educación, de ahí sería el trabajar con nuestra empatía y nuestra actitud

Si bien se sabe que el docente juega un papel importante en la educación, es el pilar, por lo tanto, el rol que este tiene es de suma importancia en el aprendizaje del alumno y en la inclusión educativa adquiere aún más fuerza.

El docente dentro de la institución tiene el papel de guiar al alumno a alcanzar y desarrollar sus capacidades al máximo, eso lo sabemos todos, hasta los que no están involucrados en la educación, y en sí ese debe ser el papel del docente, pero en la inclusión educativa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al analizar los datos recabados y contrastarlos se pudo dar cuenta que el tema de inclusión o atención a la diversidad no ha sido un tema poco explorado y del cual poco se conoce, hay una vasta información sobre atención a la diversidad, sobre integración e inclusive inclusión educativa, de hecho, el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación lleva más de 10 años que se dio a conocer, no son conceptos nuevos que han surgido, sino que son conceptos que ya existían y se han introducido en la educación por cambios en la sociedad que han estado ocurriendo en estos años y más que nada por hacer valer el derecho de la educación para todos, por lo tanto es erróneo el pensar que es un tema del cual se tiene poca información.

Al momento de examinar las entrevistas y de realizar un contraste con la teoría investigada, se llega a la conclusión de que, aunque la información sobre la inclusión tenga años en el mercado educativo, a los docentes les hace falta comprender mejor este tema, no tienen el total conocimiento sobre la inclusión, hace falta entender el origen para así poder comprender lo que se tiene en frente y ser sensibles y empáticos ante las situaciones por las que pasan los alumnos, ya que si no somos capaces de dominar este tema, no seremos realmente capaces de atender las barreras de aprendizaje y participación que presentan los alumnos. De igual manera, se tiene que hacer un cambio desde las autoridades educativas de todos los niveles y sectores, si ellos no están capacitados con la información pertinente y debida, ésta no lograra llegar a los docentes frente a grupo.

Al tener un mayor conocimiento sobre qué es la inclusión, como se debe de llevar a cabo en el aula y sobre todo que nos dicen los documentos normativos sobre este tema, el docente tendrá una mejor intervención en el salón de clases, fortaleciendo su formación docente, sensibilizándose y tomando conciencia de los retos que se enfrentan al realizar una educación inclusiva.

La inclusión educativa implica un cambio en la forma de atención hacia los alumnos, no solo en el docente y en el aula, sino también se tiene que hacer un cambio en la institución, si se recuerda una de las barreras que pueden limitar el aprendizaje de los alumnos es la barrera organizativa, la cual implica la distribución del espacio y mobiliario, así como los ambientes

en los que se desarrolla el alumno. Por lo tanto, tener una buena organización en la escuela ayuda a mejorar e impulsar la inclusión que tanto se quiere.

REFERENCIAS

- Barragán, E. V. (2015). La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas. Salamanca.
- CNDH. (1959). Declaración de los Derechos del Niño.
- Cedillo, I. G. (2009). Integración educativa en el aula regular, principios, finalidades y estrategias. México: Secretaria de Educación Pública.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). México.
- Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales. (1994). Salamanca, España.
- Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. (1990). Jomtien, Tailandia.
- Erickson, F. (1984). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza.
- La inclusión en la educación, cómo hacerla realidad. (2009). Perú: Foro Educativo, Ministerio de la educación.
- Marco de Acción de Dakar (2000): Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales). Dakar, Senegal.
- Ainscow, T. B. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO.
- ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- ONU. (2007). La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Rodríguez, J. A. (2003). Paradigmas, Enfoques y Métodos en la investigación educativa. Consultado en Internet en: <https://www.scribd.com/doc/283821054/Paradigmas-Enfoques-y-Metodos-en-La-Investigacion-Educativa>
- Sampieri, R. H. (2010). Metodología de la Investigación México: McGRAW-HILL/ Interamericana Editores, S.A. DE C.V.
- Secretaría, E. P. (2010). Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas en escuelas que participan en el PEC. México.
- Secretaría, E. P. (2017). Modelo educativo, equidad e inclusión. México: CONALITEG.

CONSTRUIR CANCIONES SOBRE LA VIOLENCIA DE GÉNERO: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

Autores:

Rosa Estela Estrada Pérez; Nivel de estudios: Maestría en Educación

Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino; Profesora investigadora;
correo: yomiel2@yahoo.com.mx

Saul Ivan Chavira Chavira; Nivel de estudios: Estudiante de Maestría en Educación
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado; Alumno de Maestría Correo:
ivan.chavira0608@gmail.com

Humberto Hernández Olvera; Nivel de estudios: Doctor en Educación

Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino; Profesor investigador;
Correo: hholvera@hotmail.com

• **Línea temática:**

11. Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión. Investigaciones y aportaciones sobre las prácticas y experiencias sobre equidad e inclusión en la docencia que se ejerce en las Escuelas Normales.

Resumen

La violencia de género cada vez más escalofriante, y con su grado máximo que implica el feminicidio, exige que la sociedad y en específico la educación de respuesta en pro de su eliminación.

Las escuelas normales, no puede esta ajena a esta exigencia. En este sentido, con el presente trabajo se comparte una estrategia didáctica denominada “Construir canciones sobre la violencia de género: una experiencia didáctica” en que se promueve la sensibilización de alumnas y alumnos respecto a dicha violencia, con el propósito de reflexionar y potenciar su perfil profesional a favor de una educación orientada a la igualdad, para sí mismos (as) y para sus futuros (as) alumnas y alumnos. A las y los estudiantes, se les planteó una actividad que consistió en construir canciones. Actividad que fue socializada posteriormente indagar a

partir de un cuestionario digital y un grupo focalizado de su sentir y reflexión por la experiencia vivida y su aprendizaje generado. En ello se hizo una adaptación del modelo ORA (De la Torre, Saturnino), en donde en sus tres momentos refleja la opinión que sobre la estrategia plantaron las y los jóvenes. Experiencia que a decir de un estudiante “Me quitaron la venda de los ojos”.

•**Palabras clave:** Canción, Violencia, estereotipos, sentimientos emociones memoria.

Planteamiento del problema

En las escuelas normales de San Luis Potosí, la violencia de género hace presencia en múltiples facetas ejemplo de ello son casos muy precisos como: actitudes de agresión física hacia de algunos compañeros a compañeras; comentarios negativos hacia la apariencia física generalmente hacia el género femenino (las compañeras); o bien en una violencia institucional, la inexistencia normativa para alumnas que son estudiantes y que tienen hijos, o para situaciones de incapacidad para no asistir a clases en fechas referidas a momentos de alumbramiento. Situaciones de hostigamiento y acoso sexual en línea y de manera presencial por docentes hacia alumnas, pero que ellas no se atreven a denunciar. Y más allá de esas expresiones, la subordinación “voluntaria” de las mismas alumnas que se someten a decisiones de sus parejas, por ejemplo, el caso de Gema (nombre ficticio), que, a las cuatro de la mañana, su novio, el también compañero de aula, le ordenaba que se reuniera con él, esto es, el riesgo de salir de su hogar en un horario altamente peligroso. Entonces, el problema se plantea cuando las estudiantes aceptan subordinadamente las acciones que se les imponen sin cuestionar su condición de mujeres que se están formando como docentes. Evidencia del desconocimiento a sus derechos como ciudadanas y necesidad de fortalecer su empoderamiento como mujeres.

Además, al atender la problemática se reconoce como parte de la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales en cuanto al eje de Formación docente en los nuevos planes y programas, según el Acuerdo Número 16/08/22 (SEP, 2022), que hace énfasis en la perspectiva de género, así como en Dimensión social que precisa cómo el currículo propuesto se *basa en un enfoque de género y derechos humanos*.

Por otra parte, es escaso el uso de la construcción de canciones como medida didáctica para abordar los contenidos que plantea el currículo, más aún, no se manifiesta la construcción y expresión de canciones que reflejen saberes referidos a la violencia de género. De manera que las canciones, construidas por los y las docentes en formación posibilitaran promover la

construcción de aprendizajes de carácter significativo. En este sentido, promover, sensibilizar y tomar conciencia de su condición y situación como mujeres, hombres o de otra identidad sexual, en las construcciones artísticas de canciones por lo que pueda favorecer el perfil de egreso en estudiantes de una escuela normal, específicamente en la Licenciatura en Educación Primaria en pro de empoderamiento para la eliminación de la violencia de género y en pro del conocimiento para la igualdad sustantiva.

Pregunta central:

¿Cómo la construcción de canciones referidas a la violencia de género promueve la sensibilización hacia el empoderamiento personal en un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, semestre IV?

Preguntas orientadoras:

¿La construcción de canciones gestiona el reconocer aspectos que contextualizan a la violencia de género?

¿Qué aspectos teóricos se recuperan para la explicación de las condiciones de las mujeres respecto a la violencia a partir de las canciones construidas?

¿La construcción de canciones referentes a la violencia promueve el empoderamiento en el decir de las alumnas y alumnos?

¿Se manifiesta opiniones de transferir el aprendizaje generado a situaciones de práctica escolar?

Objetivo general

La construcción de canciones referidas a la violencia de género promueve la sensibilización hacia el empoderamiento personal en un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, semestre IV.

Marco teórico

Las estrategias didácticas que favorecen la sensibilización de género y en específico relativo a la violencia hacia la mujer en educación superior, en la educación normal, se plantean multifacéticamente. Al respecto, la construcción de canciones, relativas a la violencia de género, promueve procesos cognitivos como la memoria, la imaginación y creatividad, pero, sobre todo, genera posibilidades de sensibilizar en la violencia de género a estudiantes del IV semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. En este sentido se parte de que:

La elaboración de canciones como estrategia educativa a nivel superior favorece el aprendizaje significativo en los estudiantes de licenciatura: el alumno pone en práctica acciones mentales que facilitan la adquisición de nuevos conocimientos debido a que la música estimula diversas áreas del cerebro tanto en zonas dedicadas al procesamiento del sonido como del lenguaje (Linares, G. García, M. Martínez, A. 2018. P.1)

De manera que, en la búsqueda de una formación integral, la construcción de canciones, además de ser una expresión artística, también es un recurso pedagógico, en la búsqueda de comprender la sonoridad del mundo, en un sentido humano, a lo que Caprav (2003, p.70), reconoce como uno de los pilares del desarrollo integral de ser humano. Y si a ese decir escrito se le anuda música se fortalece el conocimiento construido, puesto que, Díaz Morales sobre la música refiere:

En efecto, la música, además de ser una expresión artística, puede ser utilizada como un recurso pedagógico que favorezca al desarrollo intelectual, motriz y de lenguaje, tanto en niños como en jóvenes y en adultos, a través del fortalecimiento de procesos cognitivos como la memoria, la atención, la percepción y la motivación (Díaz y Morales, 2014).

Una de las características de la música, y en particular de las canciones, tal y como lo comenta Gil (2001, citado por Linares García, M. Martínez, A. (2018), es su escasa utilización de referencias espacio- temporales y personales, lo que facilita su memorización.

Fortalece lo anterior la mirada de la teoría referida a las inteligencias múltiples propuestas que al respecto plantea Howard (2004, citado por Linares García, M. Martínez, A. (2018), entre las que se incluyen la inteligencia lingüística y la musical, como posibilidades para estimular a aprendices que poseen mayormente estímulos de carácter auditivo. Es necesario precisar que con lo anterior se suma, construcción creativa de la canción, acomodo de búsqueda apropiada al tema y reiteración del contenido al socializar sus elaboraciones.

Por tanto, para lograr un aprendizaje de mayor significatividad, se puede hacer uso de estrategias de enseñanza a partir del empleo de canciones que estimulen las emociones, la sensibilidad y la imaginación, cuya intención última sea la apropiación de conocimiento, sin dejar de lado los efectos derivados que poseen las canciones para posicionarse y permanecer en la memoria.

Las canciones como favorecedoras al aprendizaje en alumnos de nivel superior pueden servir, además, para trabajar muchos aspectos y funciones orales, gramaticales, fonéticos y estructurales, así como culturales. Asimismo, pueden servir para trabajar diversas destrezas en los alumnos; todo ello a la par de, como ya se mencionó, un aprendizaje más significativo (Badih, 2010, citado por Linares, G. García, M. Martínez, A. 2018).

Sobre la Violencia

En cuanto a la violencia hacia la mujer, existen diferentes conceptualizaciones como la expresada por la CEDAW en 1992, *la violencia contra las mujeres es una forma de discriminación, dirigida a una mujer por ser mujer o que afecta a las mujeres de forma desproporcionada.*

En México al adoptar la declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer, manifiesta por la Asamblea General de las Naciones Unidas precisa en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia:

IV. Violencia contra las Mujeres: Cualquier acción u omisión, basada en su género, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público; (Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia

Fecha de publicación: Última reforma incorporada: 1 de febrero de 2007 29 de abril de 2022)

Panorámicamente la ONU Inmujeres refiere que:

Una de cada tres mujeres en el mundo sufre violencia sexual o física, en su mayoría, por parte de su pareja. La violencia contra las mujeres y las niñas constituye una violación de los derechos humanos.

La misma ONU plantea los siguientes datos:

A nivel global, se estima que 736 millones de mujeres -alrededor de una de cada tres- ha experimentado alguna vez en su vida violencia física o sexual por parte de una pareja íntima, o violencia sexual perpetrada por alguien que no era su pareja (el 30% de las mujeres de 15 años o más).

La mayor parte de la violencia contra las mujeres es perpetrada por sus maridos o parejas íntimas o por parte de sus ex-maridos-parejas.

De las que han mantenido una relación, casi una de cada cuatro adolescentes de 15 a 19 años (24%) ha experimentado violencia física y/o sexual por parte de su pareja o marido.

En 2018, se estima que una de cada siete mujeres ha experimentado violencia física y/o sexual por parte de su pareja o marido en los últimos 12 meses (el 13% de las mujeres de 15 a 49 años).

A nivel mundial, la violencia contra las mujeres afecta de forma desproporcionada a los países y regiones de ingresos bajos y medios bajos. A nivel global, alrededor de 81,000 mujeres y niñas fueron asesinadas en el 2020, unas 47,000 de ellas, (es decir, el 58%), a manos de sus parejas o familiares.

Durante el confinamiento, y continuando con datos de la ONU, el efecto del COVID-19 referidos a la violencia, esta se intensificó contra mujeres y niñas (ONU, mujeres) y que existen primeros indicios de la intensificación de la violencia contra las mujeres y las niñas en todo el mundo.

Sobre Violencia en escuelas normales:

En las escuelas, la perspectiva de género como herramienta de análisis y en la conceptualización de ella se atiende que “Es una visión científica, analítica y política sobre las mujeres y los hombres. Se propone eliminar las causas de la opresión de género como la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en el género. Promueve

la igualdad entre los géneros a través de la equidad, el adelanto y el bienestar de las mujeres; contribuye a construir una sociedad en donde las mujeres y los hombres tengan el mismo valor, la igualdad de derechos y oportunidades para acceder a los recursos económicos y a la representación política y social en los ámbitos de toma de decisiones” (Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida libre de Violencia en el artículo 5º, fracción IX).

Así que, en las escuelas normales se vive una realidad realizándose; procesos de transformación que se avanza y continúan las resistencias androcéntricas; se observan en ciertos espacios y momentos como continuamente se reproducen los estereotipos de género, que son fuente de la violencia, por ejemplo, las agresiones de género se explican por parte de comunidades normalistas de que es culpa de las mujeres por su forma de vestir y conducirse: (Vega, 2019).

Por otra parte, estudios refieren que:

Los estudiantes normalistas son agentes de cambio: con sus palabras contribuyen a la formación de una comunidad de jóvenes que se atreven a cuestionar el status quo e impulsar la igualdad de género. Ante esto, las escuelas normales avanzan, se transforman y se convierten en centros de convivencia democrática de igualdad y equidad, pero... ¿qué tanto buscan satisfacer las necesidades más importantes de las mujeres? Sus diferencias son fácilmente perceptibles, pero siguen siendo invisibles para muchos otros (Gomez, Benitez, García, Ponciano, 2021).

En momentos sui géneris, como el reciente reingreso presencial a las escuelas normales, es fundamental que se planteen y vivan estrategias innovadoras que potencien los procesos de enseñanza y aprendizaje y superar aquellas prácticas que multiplicadamente se viven en estas instituciones. Todas las sociedades clasifican qué es “lo propio” de las mujeres y “lo propio” de los hombres, y desde esas ideas culturales se establecen las obligaciones sociales de cada sexo, con una serie de prohibiciones simbólicas. Esta reflexión da lugar a utilizar, de manera metafórica, unos “lentes de género”, desde una perspectiva, obviamente de género. Entramado con lo anterior es necesario dar respuesta a las necesidades que plantea la educación superior, de atender la promoción del aprendizaje significativo, con miras a ayudar y promover de mejor manera a los y las estudiantes, de la exigencia de ser innovadores, con alternativas didácticas en donde realmente se promueve el aprendizaje (Cid, Pérez y Zabalza, 2013).

Entonces la sensibilización se conceptualiza, atendiendo a la propuesta de INMUJERES (2010), como la inducción en la reflexión sobre los prejuicios personales y colectivos, sobre los géneros; existen otros conceptos de carácter biológico, así como psicológicos que no responde a nuestro interés del presente trabajo. Por ello asumimos el escrito supra, reconociendo la importancia de una reflexión como proceso que permita el cuestionamiento sobre una cultura construida en un sistema patriarcal que genera la violencia hacia la

Así con la perspectiva de género, atendiendo a la propuesta de la UNESCO (2010), implica una visión metodológica inclusiva, en todos los ámbitos de la vida (por ejemplo, los académicos, los políticos, los religiosos, etc.), que toma en cuenta las características específicas de hombres y mujeres, y cómo se expresa el género en la sociedad y en la historia. Mujeres, hombres y otras identidades sexuales que se construyen en una escuela formadoras de docentes específicamente de escuelas normales. En donde, prosiguiendo con la UNESCO, como en las instituciones y en un rizoma de poder, se vive una cultura institución que reproducen, sin el cuestionamiento o la reflexión las inequidades de género reflejadas en la vida cotidiana en todos sus ámbitos, sirviendo además como dispositivos técnicos y pedagógicos de una cultura discriminatoria. Con ello se reproduce y se reiteran el sistema reproductivo de inequidad que desfavorece a las estudiantes normalistas.

El arte y en forma específica a partir de construcción de canciones, elaboradas por los y las estudiantes, dentro y fuera del aula, se promueve emociones, sentimientos, constructos y actitudes sobre la perspectiva de género, cuyo campo prospectivo son los futuros grupos de los docentes en formación, pero, sobre todo, empezando con ellas y ellos mismos.

Al promover la reflexión a partir de sí mismas y mismos a través de prácticas pedagógicas con perspectiva de género, como la construcción de canciones, se posibilita romper con una falsa imagen de igualdad. Reflexión para cuestionar la creencia de que hombres, y mujeres ya no son dispares, de creer que la igualdad se da por conseguida y la discriminación de las mujeres ya no sería causada por el orden patriarcal, sino una más producida entre las personas. Esto es, promover el empoderamiento de las estudiantes normalistas, futuras docentes. (Ballarín, P. et. Al, 2009. Citado por UNESCO).

Metodología

La metodología utilizada es de tipo cualitativo, a partir del modelo ORA (De la Torre 1997), este consiste en tres fases: I) “Observación” y tratar de comprender lo que percibimos; II) “Fase de reflexión” y relacionar la información dada con otra adquirida; III) “Aplicar” algunas de las ideas a un ámbito del propio interés (De la Torre, 1997:89), por lo que implica un carácter interpretativo, haciendo uso del cuestionario y de entrevista focal. Como recursos: diversos materiales que permitan el compartir las canciones construidas; un equipo de cómputo para la transmisión; sala acondicionada.

Los participantes es un grupo de 28 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, conformado por siete hombres y 21 mujeres.

Fases	Componentes	Pasos
I) Fase de Observación y comprensión	1.-Descripción del contexto	Marco referencia, implica posibilidad de comprender el significado. Lugar espacio y tiempo.
	2.- Descripción de la situación	Adentrarse en la temática; observar lo elementos humanos, naturales, materiales estratégicos, así como su funcionamiento; interacción y códigos (verbales, icónicos, simbólicos. Lo que sucede... (reacciones de los personajes; emocionales y afectivos.
	3.- Comprensión del hecho educativo y didáctico	Hacer patentes los valore educativos que permiten la reflexión, roles, elementos de interés didáctico. Destacar las ideas/alternativas principales y secundarias (sintetizar).
II: Fase de reflexión: (elevar a nivel de conciencia cuanto nos rodea)	Destacar las ideas/alternativas principales y secundarias (sintetizar)	Relacionar aspectos generados por lo expresado en la canción con situaciones experimentadas
	Relacionar las ideas con la materia o contenido (relacionar)	Reconocer lo expresado en la canción con conceptualización sobre la violencia (en qué momento que se viven.
	Interpretar las ideas o tomar decisiones (interpretar/ decidir).	Precisar la forma de organizar la canción
III: Fase de aplicación (aplicación, extrapolación, transferencia) (hacer nuevo uso de la información). Reutilización del significado.	Optimización e innovación.	Organizar en escrito la canción, reconociendo la forma pertinente para presentarla (a nivel personal y a nivel equipo)
	Aplicación a situaciones o contextos familiares.	Transferencia de lo aprendido
	Valoración del propio aprendizaje	Reflexión valorativa de la información recibida y del propio aprendizaje:

Resultados

En una mirada declarativa los alumnos expresaron sus aprendizajes en el formulario, elaborado en los aspectos que considera el modelo mencionado ORA. En una posibilidad de contrastar el formulario con lo dicho de manera personalizada, se constituyó un grupo focal, constituido por siete estudiantes. Sus respuestas fueron organizadas a partir de las fases propuestas por el modelo citado, para posteriormente reconocer aspectos secundarios.

Primera fase: Observar y comprender

-Argumento:

En relación al carácter temporal, los estudiantes expresan que la violencia es contemporánea, pero también ha existido en tiempo pasado y de diferentes tipos, por ejemplo en su familia las mujeres, sus abuelas fueron violentadas en hechos como *“ellas no escogieron a su pareja a su cónyuge, a ellas se las robaban, es decir las cosificaban”*: o bien, la violencia psicológica, al no permitirles cuando niñas el no *“expresar nuestros sentimientos”*; *como en sintonía de que no incomodara a otra persona*. Otro contexto que generó poner la mirada en la violencia de género, en específico a la mujer fue el referido a las prácticas profesionales en la escuela primaria a la que acuden como docentes en formación, ejemplo de ellos fueron: *los niños no se juntan con las niñas*; la exclusión de juegos *propios de niños*, literalmente expresaron los estudiantes, el machismo; Ahí apreciaron como los niños y niñas van construyendo los estereotipos de género, origen de los micromachismos precursores de la violencia.

Además, en la congruencia de construir la canción con un género musical discriminado, seleccionaron el hipo/hop.

-Descripción de la situación:

¿Qué narraciones se describe en las canciones y, en consecuencia, descripciones de las situaciones?

En temática abordada se tocan temas de mujeres que pertenecen a ambientes rurales, que viven situaciones de discriminaciones múltiples; se toca la temática del amor con insistencia; se reconoce la diferencia como esencia natural; se plantea situaciones de empoderamiento ante la subordinación; se atiende la forma de ser de la mujer como una loca; lo cotidiano de la violencia hacia las mujeres; el androcentrismo como particularidad reiterada en el patriarcado

-Comprensión del hecho educativo y didáctico

El construir canciones y compartirlas con los compañeros y compañeras genera, de acuerdo con lo expresado por los estudiantes, una reflexión interesante y personal, en donde hacen presencia los sentimientos; además de que se puedan utilizar en las prácticas docentes con

las niñas y niños, en un carácter accesible como estrategia didáctica en contenidos en donde se transversaliza el tema.

Segunda Fase: de Reflexión (elevar a nivel de conciencia cuanto nos rodea)

Destacar las ideas/alternativas principales y secundarias (sintetizar);

En las canciones expresan comentarios que implican la necesidad de empoderamiento por parte de las mujeres ante situaciones de injusticia, como concepto de valentía, honor; luchar, miedo a vencer, la exigencia de una irreverencia por parte de la mujer ante una sociedad que la invisibiliza; reconocen el dominio que el género masculino sobre otros géneros, sin embargo también atienden cómo existen también hombres altamente violentados; lo cotidiano de la violencia; la violencia encubierta por el amor romántico; el carácter ignorante expresado por el hombre que violenta y fundamentado en los estereotipos construidos.

Las situaciones que describen en las diez canciones construidas, se expresan conceptos fundamentales que explica la teoría de género.

- Relacionar las ideas con la materia o contenido

En este apartado se plantearon conceptos que son estructurantes en la literatura referida a la violencia de género como: distinción, discriminación; racismo; machismo; explotación, misoginia, miedo, la existencia de la impunidad; además el miedo y sentimiento de vergüenza, de aquellas personas que son víctimas de la violencia.

- Interpretar las ideas o tomar decisiones (interpretar/ decidir).

En la construcción de la canción, expresaron los docentes en formación, se inició con la temática y de ahí fueron emergiendo conceptos referidos a la violencia; se reconocieron situaciones o ejemplos de cómo se vive la violencia por parte de las mujeres y que generalmente esta invisibilizada o normalizada; “saltaban las ideas para ir organizando”, se construyó poco a poco.

Tercera Fase: de aplicación

Optimización e innovación

En la construcción de la canción expresaron los estudiantes haberse reunido en forma comprometida; reconociendo la dificultad por no tener conocimientos de música, pero el interés y la motivación promovió el cumplimiento de la tarea a la vez el tomar en cuenta su experiencia (esto es, *partir de uno mismo en cuestiones de género*) y lo que analizamos en clase. Todas las canciones fueron originales.

- Aplicación a situaciones o contextos familiares.

Con la canción se trató de reflexionar y eliminar estereotipos de género tanto a favor de hombres como de mujeres; la búsqueda del empoderamiento ante situaciones de violencia, *sin ser nosotras violentas*; el hacer la canción y *presentarla me ayuda a vencer timidez*, es

decir una apropiación personal. En su carácter de estrategia didáctica se reconoce el poder aplicarla con los niños y niñas de la primaria y para con ellas mismas, las estudiantes.

- *Valoración del propio aprendizaje*

(aplicación, extrapolación, transferencia) (hacer nuevo uso de la información). Reutilización del significado.

Con la construcción de canción, expresaron los estudiantes, nos permite quitarnos la venda de los ojos; el utilizar otras formas de aprender y ser evaluados y no solamente a partir de exámenes; es bonito y divertido, y reconocieron que fue una síntesis del todo el semestre escolar; *el percibir ver que podemos hacer más actividades creativas de cierre o de fin de curso y una vez más reforzar que podemos aprender mientras nos divertimos*, además de reconocer la construcción de la canción como un reto que implicó actividades de investigación y ejercitar aspectos de creatividad sobre la violencia de género.

Discusión

El ejercicio de investigación revela que en las canciones construidas por los y las docentes en formación existe coincidencia con la literatura académica relativa a la violencia de género en el sentido de que en esta es histórica y contemporánea, que se vive en ámbitos públicos (como en la escuela) y en privados (familia); que implica un carácter interseccional; fundamentada esa violencia en estereotipos discriminatorios experimentados desde la niñez. Reconocimiento en la construcción de la canción en donde se plantean aspectos subjetivos personales por quienes construyen y que implican situaciones de carácter emocional.

El desconocimiento musical generó barreras para enfatizar el aspecto artístico de la canción, con ello la necesidad de fortalecimiento al respecto una mayor valía en las construcciones de las canciones. Además de que una canción, como las construidas deberán ser parte de una totalidad de acciones que conjuntamente permitan fortalecer la praxis educativa para la eliminación de la violencia de género.

Conclusiones

Al construir canciones relativas a la violencia de género y con la metodología del modelo ORA, los y las alumnas se sensibilizan en favor de una educación en pro de la igualdad; se genera motivación, interés y reflexión en torno al tema, con respecto a si mimas(os), y orientados a su hacer como futuros docentes; se promueve un empoderamiento, en carácter personal y en carácter profesional;

Reconocen y expresan las ideas principales y secundarias de la narrativa manifestándolas en sus canciones y con la posibilidad de llevarlas a sus escuelas de práctica.

Con este trabajo se plantean las siguientes recomendaciones:

En el propósito de eliminar la violencia de género, la construcción de canciones puede fortalecer la formación de docentes en pro de la igualdad sustantiva entre hombre, mujeres y otras identidades como exigencia amparada bajo la mirada de los derechos humanos: para ello se hace necesario atender lecturas previas que permitan una construcción argumentada; cuidar ambientes educativos para su socialización (las canciones no pueden quedarse guardadas), plantear problemáticas de violencia en carácter particular y generales bajo una mirada de aprendizaje situado en la condición y situación que como hombres, mujeres y otras identidades experimentan los estudiantes normalistas; para ello el modelo ORA, implica metodológicamente fases que en el desarrollo de su aplicación da lugar dimensiones de un aprendizaje significativo considerando la observación, la reflexión y la aplicación.

Recursos Bibliográficos

Badith, T. (2010). Explotación de las canciones para la enseñanza de E/LE (memoria de la Maestría Formación de Profesores de Español Lengua Extranjera). Universidad de Jaén, Andalucía. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:e337da3d-24e0-48e0-bdd2-80859ccc7a56/2011-bv-12-03badih-pdf.pdf>.

Caprav A. (2003). Creciendo con música. Agedit Grupo Editor – Argentina

De la Torre, S. (1996). Cine Formativo. España. Editorial Octaedro.

Cid S., Pérez A., Zabalza, B. (2013). Las Prácticas de enseñanza realizadas/ observadas de los «mejores profesores» de la universidad de vigo Educación XX1, vol. 16, núm. 2, 2013, pp. 265-295 Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España

Díaz y Morales (2014). La música como recurso pedagógico en la edad preescolar. Dilanet Dialnet, hemeroteca virtual de revistas hispanas sobre la base de la cooperación

bibliotecaria. Recuperado 5 de septiembre 2022
<http://profesionaldelainformacion.com/contenidos/2004/julio/3.pdf>

Gil, M. (2001). El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de E/LE. *Carabela*, 49, 39- 54.

Gómez. C; Benitez N. García,J.G. Ponciano,E (2021). Adíos a la violencia; la perspectiva de género al interior del aula normalista; voces y significados de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de producción Académica y Gestión Educativa*. Recuperado 15 de agosto 2022
<file:///C:/Users/Administrador/Downloads/864Texto%20del%20art%C3%ADculo-3811-1-10-20210415.pdf>

Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia Secretaría General de Servicios Parlamentarios Última Reforma DOF 29-04-2022 1 de 63.Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 1 de febrero de 2007.*Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida libre de Violencia* en el artículo 5º, fracción IX

ONU: Comité para la Eliminación de la Discriminación Contra la Mujer (CEDAW), *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer : Respuestas a la lista de cuestiones y preguntas relativas al examen del informe inicial y los informes periódicos segundo y tercero combinados : Pakistán*, 1 marzo 2007, CEDAW/C/PAK/Q/3/Add.1, disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org/es/docid/4ef994922.html> [Accesado el 10 Septiembre 2022] SEP (2022) ,
file:///C:/Users/Administrador/Downloads/ANEXO_1_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

Linares, G. García, M. Martínez, A. (2018). Elaboración de canciones, estrategia de apoyo para la educación superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Recuperado 31 de agosto 2022.
<https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/382/1715>

ONU Mujeres (s/f)La pandemia en la sombra “Violencia contra las mujeres en el contexto del covid-19 ONU mujeres.

Consultado, 19 de agosto 2022 <https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/in-focus-gender-equality-in-covid-19-response/violence-against-women-during-covid-19>

ONU (s/f) Hechos y cifras: Poner fin a la violencia contra las mujeres
<https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/facts-and-figures> refiere entre otros los siguientes datos:

Vega, V. (2019). Estereotipos de género en las escuelas normales. Indicios de una pedagogía sexista. DOI:[10.33010/recie.v4i2.434](https://doi.org/10.33010/recie.v4i2.434)

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS A ESTUDIANTES SORDOS: UNA PROPUESTA DE CAPACITACIÓN PARA LOS DOCENTES DE LENGUAS DEL SIGLO XXI

DOCTOR RICARDO MORENO ESPINOSA

MAESTRO ISRAEL MARTÍNEZ QUIROZ

MAESTRO JUAN MANUEL TORRES RAMÍREZ

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA BAJO LA LÍNEA TEMÁTICA 11
“PRÁCTICA DOCENTE EN MATERIA DE EQUIDAD E INCLUSIÓN”.

Resumen

La inclusión y la equidad en el sistema educativo mexicano es un tema que necesita ser revisado con mayor profundidad por los docentes de todos los niveles educativos en el país, es de suma importancia alcanzar un estado de consciencia que los lleve a la búsqueda de procesos de capacitación en el tenor de adquirir los conocimientos necesarios que les permitan diseñar estrategias y escenarios de verdadera inclusión y equidad para la atención no solo de necesidades educativas de estudiantes regulares sino de las necesidades educativas especiales también; es importante garantizar la preparación de los niños de nuestro país y que esta preparación les ayude a realizarse plenamente tal y como lo propone la Secretaria de Educación Pública (SEP) en su propuesta Modelo Educativo. Equidad e Inclusión “...el presente y el futuro de México están en los niños y jóvenes. Y si logramos darles las herramientas que necesitan para triunfar, nuestro país será más próspero, justo y libre.” (SEP, 2017); sin duda, un objetivo que está siendo desatendido por la falta de conocimiento o preparación.

Este trabajo está centrado en la presentación de una serie de elementos teóricos referenciales que permitan al lector, alcanzar un estado de consciencia sobre las condiciones y los retos a los que se enfrentan los docentes de las escuelas regulares bajo las consideraciones de inclusión e igualdad de derechos a la educación que emanan de las políticas educativas en nuestro país y que se establecen en el Objetivo 4 de la Agenda 2030.

Estas condiciones y retos a la que se enfrentan los maestros del sistema educativo mexicano en escuelas regulares, es el de la incorporación de estudiantes con necesidades educativas especiales en entornos académicos regulares sin estar preparados para tal efecto; sin duda,

uno de los grandes desafíos de nuestros tiempos es el de capacitarse o habilitarse para la atención adecuada de estos estudiantes con necesidades educativas especiales

En este trabajo, se muestran los elementos y fundamentos teóricos que permiten sentar las bases para el análisis de un conjunto de acciones integradas en una propuesta metodológica encaminada a la capacitación docente para los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés y el trabajo con estudiantes sordos, atendiendo las orientaciones del método ecléctico incorporando el enfoque comunicativo y atendiendo las propuestas de la perspectiva de promoción del aprendizaje significativo.

Palabras clave

Inclusión, Sordos, Metodos, Ecléctico

Planteamiento del problema

La atención de necesidades educativas especiales para la enseñanza y procesos de formación académico y de literacidad, es un trabajo que se ha desarrollado en México desde hace mucho tiempo en escuelas especializadas para la atención de necesidades especiales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, comenzando por la Escuela Nacional para Sordos en 1867 y la Escuela Nacional para Ciegos en 1870 bajo el mandato y decreto del entonces Presidente de México, Benito Juárez; en 1935 se logra integrar un apartado a la Ley Organiza para la protección de estudiantes que mostraban limitaciones o deficiencias mentales o de cognición. El trabajo que se había realizado para enseñar a las personas que muestran necesidades educativas especiales es un proceso que se ha ido evolucionando y se ve reforzado gracias a las nuevas Políticas Educativas en México que parten de las propuestas emitidas por la UNICEF en su Proyecto de Educación para Todos y de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) en el que establece que todos los estudiantes poseen el derecho a tener un desarrollo acorde a sus potencialidades y a tener acceso a desarrollo de competencias que les posibilite ser individuos participativos en la sociedad.

Si bien es cierto que en la reforma al Artículo 4to de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se reconoce a nuestro país como un entorno con características de pluriculturalidad y pluriétnico; y que esta condición nos llevó no solamente a reconocer el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe, aun se identifica necesario trabajar en la construcción de un Modelo para la atención de necesidades educativas en entornos regulares en donde se han ido integrando gradualmente a estudiantes que presentan alguna discapacidad cognitiva o motriz; misma que dificulta o limita su capacidad de aprender al mismo ritmo o de la misma forma que el resto de los estudiantes integrantes del grupo en el que se encuentran incorporados.

Las políticas Educativas en México han cambiado y se muestran más abiertas a los procesos de inclusión y equidad al identificarse que cada vez más se puede notar el trabajo que se realiza para combatir la exclusión educativa de los estudiantes que padecen de alguna limitación o necesidad educativa especial.

Sin embargo, hay algo que las autoridades educativas de nuestro país están olvidando; los maestros en escuelas regulares no están capacitados para hacer frente a los retos de inclusión e integración en ambientes de aprendizaje en los que se encuentre un estudiante ciego o sordo: es decir, los docentes de escuelas regulares no poseen las competencias didácticas específicas para la enseñanza de sus asignaturas a estos estudiantes y mucho menos cuentan con los materiales didácticos apropiados para el apoyo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas condiciones de inclusión e integración educativa han sido analizadas por diversos expertos en el área e incluso algunos autores la han llamado “El dilema de la diferencia” (Dyson y Milward, 2000; Dyson, 2001; Norwich, 2008). Este dilema se centra en todas las vicisitudes que se identifican al intentar ofrecer a cada estudiante la respuesta educativa que sea pertinente a sus necesidades de aprendizaje en un marco de aulas regulares en donde se manejan actualmente políticas de inclusión; estas vicisitudes ponen al docente en situaciones de tensión y de incertidumbre.

Aunque lo anteriormente mencionado es un factor que atañe a la vasta mayoría de docentes que imparten diversos cursos en áreas específicas del conocimiento, la propuesta de este trabajo se centra exclusivamente para los maestros de lengua inglesa considerando que, aunque han transcurrido varios años de estudio, los docentes de lengua tal vez no se han detenido a reflexionar sobre como poder integrar a os estudiantes con necesidades educativas especiales al contexto regular o tal vez no ha reflexionado e identificado lo que necesita el estudiante para poder integrarse de manera eficiente o sobre lo que necesita conocer el docente para poder ayudar a sus estudiantes.

La justificación medular de este trabajo se basa en dos aspectos fundamentales; el primero está centrado en comprender como funciona la interacción y la comunicación de un estudiante sordo en sus niveles parcial o total tanto con estudiantes de su edad como con los demás individuos de la sociedad, los padres, por ejemplo y el segundo aspecto está centrado en tener un dominio teórico suficiente de los procesos de desarrollo cognitivo de los estudiantes sordos que se han integrado a un contexto educativo regular tomando en cuenta elementos tales como la capacidad de retentiva de información, la capacidad perceptiva, los mecanismos de comunicación y su capacidad para hacer representaciones de la información que reciben a través de sus canales funcionales.

Marco teórico

De acuerdo con los datos emitidos por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el censo 2015 se identifica que la población en México es de 119, 938,473 personas y que, de esa cantidad, se identifican 2, 405,855 personas que padecen de discapacidad auditiva, aunque no hay cifras precisas de cuantas de estas personas sordas tengan dominio de la lengua de señas

Thomas Smith-Stark (1986, citado por Cruz-Aldrete, 2008:158) calculó la población usuaria de Lengua de Señas Mexicanas (LSM) en 87.000 personas (basado en cálculos hechos a partir del Censo de 1980). Aunque es un referente un tanto subjetivo, también se puede considera una cifra que ha sido presentada por Boris Fridman Mintz (2001, citado por Cruz-Aldrete, 2008:159), quien establece que los usuarios sordos que se comunican a través de la LSM pueden considerarse entre un aproximado de las 49.000 a las 195.000 personas; aun así, una cifra bastante imprecisa. Un dato más claro se puede ver en la declaración de la Federación Mexicana de Sordos quienes estiman que la población de sordos en México que se comunica a través de la LSM es de 300.000 personas (WFD&SNAD 2008:14).

De acuerdo con lo planteado por Clara Berg, quien es la presidenta de la Asociación Nacional de Familias para Sordo-Ciegos, un aspecto que de gran importancia sobre la sordera es que la combinación de la pérdida auditiva tiene un impacto de gran magnitud en las condiciones de acceso a los derechos humanos de estas personas y en especial cuando se trata de situaciones en las que sea necesario acceder a la información en medios tradicionales para personas oyentes, ya que las oportunidades de esta población se ven grandemente limitadas al no poder recibir la información sonora de manera que ellos la puedan procesar y el impacto se ve aún más en el contexto del acceso a la educación formal en el que la única opción es tatar de aprender a través de observación e imitación.

Esta situación sin duda a detenido el crecimiento académico y profesional y obstaculiza el derecho de las personas con sordera a la participación en escenarios de inserción política y económica o laboral sin dejar de lado su participación en actividades culturales, recreativas, deportivas de manera considerable al no ser considerados como individuos aptos en su totalidad (Artículo 29-30 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad) para participar de manera apropiada con los demás individuos.

El dato impactante se centra en que de todos los sordos en México, son unos cuantos los que se encuentran en escuelas en nuestro país; de los casi 2.4 millones de sordos existentes en nuestro país, 84,957 se encuentran en una edad por debajo de los 14 años; de esta cantidad, solo 54372 personal asisten a la escuela, según datos mostrados por la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014 y lo más impactante se identifica en la estadística de que en nuestro país hay 34875 jóvenes que nunca han tenido ningún tipo de educación formal.

De acuerdo con la información que presenta Eduardo Buendía en el Periódico El Universal (2017), el rezago al que muestran los estudiantes sordos se debe a su paso por escuelas para

oyentes o por escuelas denominadas Centros de Atención Múltiple (CAM) donde han sido excluidos o solamente se les ha asignado una calificación sin haber demostrado sus conocimientos.

Estas escuelas conocidas como CAM son sin duda un espacio que ha apoyado la educación de personas con necesidades educativas especiales, pero se ven en riesgo de ser cerrados pues se ha identificado que estos centros han sufrido una reducción en el número de población que atienden, derivado de las políticas de incorporar a todos los estudiantes a escuelas regulares.

- El método ecléctico para la atención de necesidades educativas específicas o especiales.

Partiendo de que la definición de ecléctico, *eklektikós* en Griego, significa escoger o aquel que elige y de acuerdo con la definición establecida en el Diccionario Hispánico Universal, el eclecticismo es una Escuela filosófica que se caracteriza por concentrar o conciliar diversas doctrinas o posturas ideológicas y hacerlas coincidir de la mejor manera en una nueva forma de pensamiento.

En la enseñanza en general, el eclecticismo se centra en escoger los mejores y más apropiadas enfoques o metodologías e integrarlos en una nueva propuesta que permita enseñar y aprender de forma más eficaz y significativa en un contexto dado; aunque esta forma se ha utilizado en los centros de enseñanza desde la última parte del siglo XIX, es hasta tiempos recientes que las nuevas tendencias de la enseñanza de lenguas han retomado con mayor fuerza esta escuela filosófica en una búsqueda por diseñar propuestas metodológicas que recuperan lo mejor de los enfoques o metodologías que existen o han existido en la enseñanza del idioma inglés y lo fusionan en una propuesta metodológica que atienda las necesidades de aprendizaje propias de un contexto específico o de necesidades educativas específicas donde exista diversidad de elementos tales como: la forma en la que aprenden los estudiantes, las condiciones de infraestructura educativa, la etnia y las creencias, las características cognitivas, entre otros.

En la enseñanza de segundas lenguas, el eclecticismo ha ganado terreno en las prácticas diarias de los docentes de todas las áreas del conocimiento pues ha sido una forma de trabajar de innumerables docentes sin siquiera darse cuenta que ello; aunque el método ecléctico fue propuesto inicialmente por el Doctor Carlos Vogel para el trabajo específico de la enseñanza de la lectoescritura, hoy es un método presente en las aulas de enseñanza de inglés para la promoción de todas las habilidades lingüísticas; de acuerdo a dos de los más grandes exponentes de las teorías de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa, Richards y Rodgers (1998), los cambios existentes en los métodos que se han utilizado para la enseñanza de lenguas a lo largo de la historia son una muestra clara de los cambios que van surgiendo en relación al tipo de competencias que los alumnos requieren para el logro de una comunicación efectiva en la lengua meta.

Sin duda esta serie de nuevas metodologías y estrategias para la enseñanza del inglés se han construido conforme avanzan o evolucionan las características de los estudiantes, pero no hay hasta la fecha un gran avance en el diseño de propuestas para la promoción de la enseñanza de inglés a estudiantes sordos o ciegos en contextos mexicanos.

Esta propuesta didáctica pretende mostrar una metodología mixta integrando métodos existentes enfocados al proceso de enseñanza y la promoción del aprendizaje de una segunda lengua, pero con la variante de los recursos y mecanismos de comunicación que permitan incorporar a los estudiantes sordos y ciegos a los procesos de aprendizaje del idioma inglés en un entorno de escuelas regulares;

- Bases teórico-metodológicas para la enseñanza del inglés

Para adentrarse a la presentación de la propuesta didáctica se precisa conocer un poco sobre los métodos o enfoques que se recuperan como base para la construcción de una propuesta de capacitación de los docentes de lenguas del siglo XXI.

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas han surgido enfoques y métodos que se centran en la atención de diversos factores de aprendizaje que dependen de las condiciones sociales, políticas, económicas y contextuales de la población estudiantil; desde los primeros momentos en que se empieza a enseñar una segunda lengua han habido diversos intentos por encontrar el método perfecto pero siempre se ven rebasados por una nueva condición contextual, en este trabajo se presentan los enfoques y métodos más importantes que definieron la forma de enseñar lenguas en el mundo y que son la base de la propuesta didáctica para la enseñanza del inglés a estudiantes sordos y ciegos

- El método de traducción de la gramática

Este método fue inicialmente propuesto por Karl Plotz y es considerado una de las metodologías más antiguas en la enseñanza de segundas lenguas, habiendo iniciado en 1840 y alcanzado su uso más fuerte en 1940 en Prusia.

Este método basa la enseñanza de una segunda lengua en el análisis profundo y detallado de las reglas gramaticales de la lengua a aprender, de sus normas y excepciones y después se aplican los conocimientos alcanzados a trabajos literales de traducción de oraciones y textos en la lengua que se aprende y viceversa; en este método se utiliza la primera lengua como sistema base para el aprendizaje de una segunda lengua.

Este método se basa en la teoría de que la segunda lengua debe ser considerada como un sistema de reglas que debe ser enseñado mediante el uso de textos en la segunda lengua y pueda ser comparado y contrastado con las reglas gramaticales y significados de la primera lengua.

La base de la producción comunicativa como de las actividades realizadas en clase es básicamente la lengua escrita. El vocabulario se aprende mediante listas de palabras y se pone especial énfasis en el grado de corrección de la traducción.

El aprendizaje de la gramática es completamente deductivo, considerando la presentación de una regla que es explicada a los estudiantes para que la memoricen y luego sea puesta en práctica en ejercicios dedicados a la traducción.

Uno de los elementos importantes que se recuperan de este método para la creación de la propuesta didáctica mixta de este trabajo, es que el Método de Traducción de la Gramática considera a la oración como la unidad básica de la enseñanza y de la práctica lingüística y esta condición será un elemento clave para enseñar inglés a estudiantes sordos; enseñarles oraciones estructuradas gramaticalmente para que ellos las memoricen y las pongan en práctica en las interacciones comunicativas con sus compañeros de clase.

- El método natural

Este método se centra en proponer estrategias de enseñanza bajo los planteamientos de que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es igual al proceso de aprendizaje o adquisición de la lengua madre.

Este método surge a finales de la década de 1860 y fue en primer momento planteado por L. Sauveur en su escuela de Boston; Sauveur basa su modelo de enseñanza en el trabajo de interacción oral intensiva en la lengua que se aprende, utilizando preguntas generadoras como estrategia para detonar y el uso de la lengua meta.

Sauveur y otros expertos de la lengua convergen en la idea de que para enseñar una segunda lengua no es necesario recurrir a la primera lengua; ellos consideran que la lengua puede ser aprendida a través de la presentación de objetos u oraciones y de la ejemplificación de acciones.

En 1884, F. Franke, presenta estudios psicológicos que justifican las propuestas encontradas en todas las corrientes metodológicas que enseñan una segunda lengua sin hacer uso de la primera lengua; de acuerdo con Franke, una segunda lengua se puede aprender mejor si se interactúa con ella de forma activa.

Uno de los elementos que se recuperan de los postulados de Franke para la construcción de esta propuesta metodológica mixta se centra en la teoría de que los profesores pueden enseñar el vocabulario nuevo utilizando la mímica o dibujos de tal manera que los estudiantes sean capaces de inferir las reglas gramaticales en lugar de aprenderlas mediante procedimientos analíticos.

Enfoque comunicativo

Este enfoque se caracteriza por su énfasis en la enseñanza comunicativa de la lengua, también es conocido como enfoque nocional-funcional; este enfoque para la enseñanza de segundas lenguas surge tras el debilitamiento del Enfoque Oral y del Método Audio-lingual y sus exponentes más notables fueron algunos lingüistas británicos tales como C. Candlin y H. Widdowson, entre otros; estos lingüistas creían firmemente que la base de un aprendizaje

eficiente de la segunda lengua debería ser el desarrollo de la competencia comunicativa y no sólo de la competencia lingüística.

En este enfoque se propone un modelo didáctico en el que se logre preparar al estudiante para una comunicación real en su forma oral y escrita con otros usuarios de la lengua que se aprende; la base didáctica está usualmente apoyada por el uso de textos, grabaciones y materiales auténticos que los profesores preparan previamente y ponen a disposición de los estudiantes, además, se realizan actividades que pretenden estimular al estudiante para comunicarse bajo condiciones de imitar con la mayor fidelidad la realidad de fuera del aula. Uno de los elementos importantes que se recuperan de este enfoque, para la creación de la propuesta didáctica mixta de este trabajo es que en este enfoque se proponen los juegos teatrales o de rol pues se acercan a la comunicación real, en la que los estudiantes interactúan de forma verbal o física y así pueden calibrar el éxito en el uso de la lengua incidiendo beneficiosamente en la motivación por seguir aprendiendo.

Metodología

Esta propuesta metodológica está enmarcada en las consideraciones del sistema o método ecléctico al recuperar lo mejor de tres métodos que se han utilizado a lo largo de la historia de la enseñanza de las lenguas y lo fusiona o hace coincidir de la mejor manera en un método mixto que pretende posibilitar a los docentes de la lengua que se desempeñan en entornos educativos de educación básico con estudiantes regulares.

Como se ha mencionado en la descripción de las tres metodologías analizadas para el desarrollo de este trabajo, se recuperan elementos de gran valía que pueden hacer frente a los retos que presenta el enseñar el idioma inglés a un estudiante sordo.

Se hace la fusión de elementos relacionados a la interacción del profesor y el estudiante y su relación con otros estudiantes, se integran elementos relacionados a la forma de presentar contenidos de aprendizaje y las estrategias para impulsar el aprendizaje vocabulario o de frases completas, se integran estrategias que tienen que ver con la forma de llevar al estudiante a la producción de la lengua meta y la forma de interactuar con dicha producción de manera que lo que ha aprendido sea significativo y se transforme en un aprendizaje para la vida y finalmente se integran elementos relacionados al tipo de materiales que debe conocer el profesor de lenguas para apoyar el aprendizaje de la segunda lengua utilizando el lenguaje de señas americano.

--Etapa preliminar

Es importante que los docentes de la lengua comprendan que cuando se va a enseñar inglés a un estudiante sordo no se precisa de saber la Lengua de Señas Mexicana ni que se requiere conocer de la gramática de la LSM.

Antes de iniciar la preparación de una sesión de enseñanza o secuencia didáctica para el trabajo con un grupo de estudiantes regulares en los que se encuentra un estudiante sordo es importante puntualizar que la capacitación previa es de suma importancia y por ello, el docente tendrá que aprender primero la Lengua de Señas Americana (LSA) para poder interactuar con el estudiante sordo a la par de los estudiantes regulares.

Una sugerencia de capacitación es trabajar de manera autodidacta a través del acceso a los servicios de cientos de Edutubers disponibles en la red de internet, pero es necesario tener cuidado en la selección del material al que se acceda. En este punto se recomienda capacitarse con el Doctor Bill Vicarious quien es un profesor nativo sordo que ha dedicado su vida profesional a la enseñanza de la LSA

Una sugerencia adicional es el acceso a los cursos formales que hacen instituciones tales como la Universidad de Gallaudet o el Centro StartASL para aprendices principiantes y hasta avanzados de la Lengua de Señas

Estas sugerencias se precisan pues el aprendizaje de señas debe ser un proceso interactivo en el que se pueda ver frente a frente a quien nos habla con las manos.

Una vez habiendo aprendido las estrategias y elementos necesarios para interactuar a través de la Lengua de Señas Americana, es momento analizar los aspectos que permitan al profesor de la lengua, enseñar el idioma inglés a su grupo de estudiantes regulares e integrando a su estudiante sordo al proceso de aprendizaje a la par.

--Etapa de preparación

En la etapa de preparación para el trabajo con un grupo es importante considerar que los materiales a ser utilizados deberán ser visualmente atractivos y de buen tamaño para que puedan ser vistos por todos los estudiantes. El profesor debe conocer todas las palabras y oraciones a enseñar en la lengua inglesa convencional y en LSA para poder interactuar con los estudiantes y el estudiante sordo al mismo tiempo.

Por obviedad, se recomienda que el desarrollo de la habilidad auditiva de los estudiantes regulares se base únicamente en el discurso del profesor y se trate de no utilizar recursos grabados para revisar la comprensión auditiva.

Al momento de desarrollar la clase es importante que los profesores consideren una serie de estrategias que estén basadas en las siguientes consideraciones:

- Siempre caminar de manera que todos los alumnos puedan ver al profesor de frente y puedan visualizar los movimientos de sus manos.
- No es necesario gritar o exagerar en lo que se dice
- No es recomendable cubrir la boca cuando se habla pues algunos estudiantes sordos desarrollan la competencia de la lectura de labios para reconocer el mensaje que se les da

- Es muy importante asegurarse de informarle a los estudiantes que se va a cambiar de tema en la clase pues tal vez los estudiantes regulares lo puedan identificar, pero un estudiante sordo no.
- Asegurarse de que, en el acomodo de los lugares, el estudiante sordo se encuentra en una posición que le permita ver al profesor sin ningún problema pues su canal principal para recibir información es la vista; de preferencia se recomienda acomodar las sillas en herradura o en un semi círculo.
- Todos los recursos visuales expuestos en el salón, tales como posters, carteles, incluso algunos objetos deberán contener imágenes acompañadas de su nombre en inglés y una representación en lengua de señas americanas
- Toda la información que se trate en la sesión deberá ser escrita en el pizarrón a fin de que los estudiantes regulares y el estudiante sordo puedan relacionar lo que se está aprendiendo con la información gráfica.
- Mantener un ritmo moderado en la presentación de información y en el desarrollo de la práctica ayuda a los estudiantes a sentirse más cómodos y seguros a la hora de producir o comunicarse por cuenta propia.
- Se recomienda repetir y signar tantas veces como sea necesario para asegurarse de que todos los estudiantes han comprendido la información que se esté trabajando.

--Etapa de operación

Se sugiere que la modalidad que debe adoptar el docente de lenguas que se enfrente al reto de enseñar inglés a sus estudiantes con la integración de un estudiante sordo deberá cambiar al conocido sistema de Chunking para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la población estudiantil en general; esta es una propuesta para desarrollar cada una de las etapas que se integran en la secuencia didáctica de cada sesión:

1. Para la etapa de apertura, el docente se para frente al grupo y saluda a todos los niños diciendo “Good Morning” y al mismo tiempo hará el signado de esta expresión utilizando las manos a fin de emitir el mismo mensaje en la LSA; acto seguido, mostrará una imagen que está relacionada con el tema visto en la clase previa o con el tema que se va a ver durante esa clase y hará la siguiente pregunta: “what is this?” y nuevamente acompañara su pregunta con el signado en LSA.
2. Para la etapa de presentación de contenidos el docente deberá hacer uso de una gran cantidad de apoyos visuales tales como posters o diapositivas proyectadas en el salón e irá realizando; el profesor presenta el nombre de los objetos mostrados en las imágenes, pero también hará el signado de los objetos en LSA, cuando se trate de oraciones, hará lo mismo, escribir la oración en el pizarrón de manera que todos lo puedan ver, emitirá su pronunciación y la acompañara del signado en la LSA

3. Para la etapa de cierre puede realizar interacciones en las que los estudiantes participen en juegos teatrales o de rol a fin de poner en práctica los contenidos revisados en clase y será importante su participación para la interacción con el estudiante sordo a fin de lograr desarrollar una conversación en la LSA utilizando los CHUNKs aprendidos en clase.

Resultado

Derivado de la naturaleza del avance en la operación o puesta en marcha de esta propuesta de capacitación para los docentes de escuelas regulares en educación básica, los resultados se tienen proyectados a lograrse desde una visión prospectiva en la que se pretende generar conciencia en el cuerpo docente que se encarga de la enseñanza de lengua extranjera (inglés) de cada una de las escuelas preescolares, primarias o secundarias en el municipio de Ciudad Nezahualcóyotl y extender esta propuesta a todo el Estado de México y de algún modo compartir el conocimiento generado con todo el país y hasta el extranjero.

De manera momentánea, se cuenta con un constructo de valoración diagnóstica sobre los niveles de dominio de estrategias que poseen los docentes de educación Básica; esta ponderación de hechos contextuales en términos de saberes y habilidades docentes para la enseñanza de inglés a estudiantes sordos ha servido como base para diseñar esta propuesta de intervención en el contexto educativo de la educación básica y que pretende lograr un imoacto directo en la generación de escenarios de verdadera inclusión y equidad para que las personas sordas también aprendan a comunicarse en el idioma inglés; desde luego, a través de la Lengua se Señas Americana.

Discusión y conclusiones

Actualmente, la población sorda en nuestro país está cruzando por una etapa crucial en su vida al tener las mismas oportunidades y derechos a la educación que en otros momentos les era difícil encontrar, gracias a las reformas educativas en México.

El reconocer a la lengua de señas como un elemento de vital importancia para poder comunicarse y adentrarse en entornos educativos es sin duda uno de los más grandes avances humanísticos de nuestro país; hoy en día se identifica que en casi todas nuestras escuelas existen las condiciones para el modelo bilingüe. Es momento de llevar ese bilingüismo a la población de estudiantes sordos y provocar con ello que tengan acceso a mayores posibilidades de crecimiento profesional y económico.

El gran reto a vencer sin duda, es la condición del magisterio que se está viendo rebasado por las demandas y los retos que se encuentran presentes en nuestra realidad educativa.

Referencias

- Brumfit, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching: the Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: C.U.P.
- Buendía, E. (2017) *Sordos en México: sin educación ni trabajo*. El Universal. <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/periodismo-de-datos/2017/04/2/sordos-en-mexico-sin-educacion-ni-trabajo>
- Candlin, C. N. (ed.), (1981). *The Communicative Teaching of English: Principles and Exercise Typology*. Londres: Longman.
- Cruz-Aldrete, M. (2009). *La educación del sordo en México siglos XIX y XX: La Escuela Nacional de Sordomudos*. Cultura Sorda
- Johnson, K. y Morrow, K. (eds.) (1981). *Communication in the Classroom*. Londres: Longman.
- Larsen, D. (2000). *The Direct Method in Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford. Pp 23-34
- Larsen, D. (2000). *The Grammar-Translation Method in Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford. Pp 11-22
- Organización de las Naciones Unidas (ONU), 2007. *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Richards, J. & Rodgers, T.S. (1998). *Approaches and methods in Language Teaching*. Cambridge University Press
- Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo Educativo. Inclusión y Equidad*. https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/mx_0109.pdf
- Titone, R. (1968). *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch*. Washington: Georgetown University Press.
- WFD&SNAD (2008) “Informe de la Encuesta Global de la Secretaría Regional de la WFD para México, América Central y el Caribe (WFD MCAC) realizado por la Federación Mundial de Sordos y la Asociación Nacional de Sordos de Suecia, 2008”.

LA IGUALDAD DE GÉNERO COMO UN COMPONENTE DESEABLE EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE ESTUDIANTES NORMALISTAS: UNA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LA BECENESLP

Juan Manuel Guel Rodríguez

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

jguel@beceneslp.edu.mx

Jesús Arnulfo Martínez Maldonado

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

jmartinez@beceneslp.edu.mx

Línea temática: 11. Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión.

RESUMEN

La presente investigación da cuenta de los resultados obtenidos a partir del diseño y puesta en marcha de un curso-taller virtual para incorporar la igualdad de género como componente deseable en la formación profesional de estudiantes normalistas de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENESLP). El proceso de intervención tuvo lugar en el ciclo escolar 2020-2021 cuando por motivos de la pandemia por COVID-19, el servicio educativo en México se mantenía en un formato a distancia.

En cuanto a elementos metodológico-didácticos el curso-taller retomó un diseño basado en educación no formal, la pedagogía de género y el análisis de la vida cotidiana. A partir de ello, los resultados obtenidos giraron en torno a dos énfasis, el primero relacionado con procesos de formación en cada uno de los participantes y el segundo a valorar la pertinencia del diseño y los planteamientos propuestos en el curso-taller para la formación en género.

A partir de lo anterior, se identifica la necesidad de promover reflexiones críticas en los estudiantes normalistas para dejar de normalizar y naturalizar comportamientos y actitudes estereotipadas, sexistas o discriminatorias durante períodos más prolongados tanto a nivel personal como en el ejercicio de la docencia.

Palabras clave: género, igualdad de género, estereotipos, intervención didáctica, Educación Normal

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La igualdad de género es una de las principales demandas dentro de las políticas públicas internacionales, en ese sentido los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015 (ONU, 2015) señalan en su tercer objetivo, la necesidad mundial de promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer, en función de las restricciones en el acceso a las instituciones gubernamentales. De igual forma, en la Agenda 2030 propuesta por la ONU (Bareiro y Soto, 2016) se plantean los denominados Objetivos de Desarrollo Sostenible, donde su objetivo 5 remarca la necesidad de lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a mujeres y niñas. Lo anterior cobra relevancia para el sector educativo al ser un campo de acción inmediato en el cumplimiento de dichos objetivos.

Por otra parte, Pacheco (2004); Nava y López (2010); Pizarro, Guerra y Bermúdez (2014); Finco (2015); Trejo, Llaven y Pérez (2015) coinciden en que la escuela mantiene un papel reproductor con métodos de enseñanza pasivos y centrados en el docente. Favoreciendo actitudes sexistas mediante la reproducción de estereotipos de género y prácticas discriminatorias en áreas como educación física, ciencia o tecnología: “se favorece la permanencia y reproducción de las desigualdades del actual status quo” (Pacheco, 2004, p. 44), por tanto, se insta a la formación y/o capacitación docente para convertirlos en verdaderos agentes de cambio en cuanto a perspectiva de género se refiere.

Actualmente existe la necesidad de formar al profesorado y estudiantes de docencia en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por un enfoque con perspectiva de género. Escámez, García, Pérez, Morales y Vázquez (2008); Ochoa (2008); Leñero (2010); Bach (coord.) (2015) han planteado propuestas didácticas, sin embargo, no se cuenta con información suficiente que permita conocer cómo operan ni los resultados que se obtienen tras su implementación. En cuanto a las orientaciones de las propuestas señaladas se recupera la necesidad de formar en género al profesorado tanto a nivel personal como en el ejercicio de la docencia, así como implementar proyectos que involucren a todos los actores escolares por periodos prolongados y con objetivos compartidos por toda la comunidad. Respecto a la orientación pedagógica prevalece un enfoque de los estudios de género y la transversalización dentro del curriculum escolar.

Por lo anteriormente expuesto, se planteó como objetivo de este reporte de investigación analizar los resultados de un proceso de intervención didáctico en género mediante el diseño y puesta en marcha de un curso-taller virtual dirigido a estudiantes normalistas que permita valorar su pertinencia metodológico-didáctica y proponer alternativas viables para la intervención en género en contextos virtuales y enfocado a estudiantes de Educación Normal.

MARCO TEÓRICO

Desde un posicionamiento feminista, el género es un constructo que define el significado de lo que representa ser mujer u hombre dentro de un orden sociocultural presente en todo el mundo, en ese sentido Lagarde (2018) señala que el género es más que una categoría analítica para ubicarse como: “una teoría que abarca categorías, hipótesis, interpretaciones y conocimientos relativos al conjunto de fenómenos históricos construidos en torno al sexo” (pp.28-29).

El género visto como una construcción empleada desde una visión patriarcal ha naturalizado y perpetuado las diferencias entre mujeres y hombres a partir del posicionamiento asimétrico de los atributos considerados masculinos sobre los femeninos. Es decir, que las diferencias biológicas han sido encausadas para reproducir las desigualdades entre los sexos y el favorecimiento sistemático de uno de los dos grupos (OMS, 2016).

Las asimetrías construidas a partir del sexo biológico-anatómico contienen en sus entrañas toda una estructura que, con el devenir histórico se ha perpetuado a partir de representaciones simbólicas, conceptos, instituciones e identidades subjetivas que superpone y, de cierta forma, antagoniza los atributos, valores y actitudes femeninas o masculinas representados por los estereotipos y los roles de género.

Vázquez (2012) señala que los estereotipos de género son creencias compartidas y aceptadas sobre los comportamientos, atributos y valores que se consideran deseables en correspondencia al cuerpo sexuado, es decir, establecen los referentes en los cuales construir al individuo como mujer u hombre. Mientras que, los roles de género establecen las tareas y responsabilidades socialmente asignadas a los sexos (INMUJERES, s/f).

A las mujeres se les ha atribuido el rol reproductivo que garantiza el bienestar y la supervivencia de la familia incluyendo las actividades domésticas y de cuidado, consideradas prácticas de trabajo no remunerado, de bajo reconocimiento y prestigio, así como prácticas de subordinación. A los hombres se les atribuye un rol productivo, el cual se desarrolla en el ámbito público a fin de producir bienes y servicios, es decir generan ingresos económicos y reconocimiento social por su desempeño, aunado a roles del ejercicio de poder, autoridad y dominación.

Por lo anterior, tanto los estudios de género como del feminismo han promovido el cuestionamiento y replanteamiento del devenir sociohistórico, cultural y político de mujeres y hombres a fin de generar condiciones de cambio que no se encuentren mediados por estas prácticas asimétricas que encasillan y limitan el acceso a oportunidades y de desarrollo a los seres humanos por razón de género.

Lagarde (2018) y Leñero (2010) señalan que la igualdad de género no significa que hombres y mujeres tengan que convertirse en un ente similar, sino que sus derechos, responsabilidades, oportunidades, capacidades y dignidad humana no dependen del hecho de

haber nacido mujer u hombre. Para lograr la consolidación de procesos deconstructivos en favor de la igualdad de género, es necesario favorecer la crítica para cuestionar el orden estructural dado desde el patriarcado, comenzado por todos aquellos elementos cercanos al nivel de la conciencia, es decir, las rutinas dentro de la realidad de la vida cotidiana.

Berger y Luckmann (2003), señalan desde una postura sociológica que el análisis de la realidad de la vida cotidiana permite visualizar que, a pesar del orden construido dentro de la realidad de género, ésta sigue siendo una construcción con la posibilidad de modificarse mediante procesos de sensibilización, para ello es necesario aprender a cuestionar críticamente desde la cotidianeidad: “La realidad de la vida cotidiana se da por establecida como realidad. No requiere verificaciones adicionales sobre su sola presencia y más allá de ella. Está ahí, sencillamente” (Berger y Luckmann, 2003, p.39).

Sí la realidad de la vida cotidiana a pesar de ser una construcción no requiere verificaciones y se da por establecida, es necesario desestabilizarla a fin de provocar un reajuste: “el sector no problemático de la realidad cotidiana sigue siéndolo hasta que su continuidad es interrumpida por la aparición de un problema. Cuando esto ocurre, la realidad busca integrar el sector problemático dentro de lo que es no problemático” (Berger y Luckmann, 2003, p.40), por tanto, cuestionar la realidad de la vida cotidiana desde los estereotipos de género representa una alternativa viable en cuanto a sensibilizar para el favorecimiento de la igualdad de género.

Analizar la realidad de la vida cotidiana con una mirada de género permite identificar situaciones estereotipadas, de desigualdad y prácticas discriminatorias entre mujeres y hombres (Subirats, 1994). Existen planteamientos desde la pedagogía de género enfocados a comprender las desigualdades entre los sexos al analizar las relaciones de género, las estructuras socioculturales y el orden hegemónico patriarcal. Sin embargo, las asimetrías vistas desde los estudios de género no implican una crítica política ni una innovación teórica como sí ocurre a partir de un enfoque situado en las pedagogías feministas.

El enfoque de la educación no formal pensado como una alternativa de la pedagogía de género permite estructurar un escenario paralelo a la educación formal, pues como señala Colom (2005) ambos están institucionalizados, son racionales, están planificadas, poseen objetivos, utilizan técnicas y materiales que también son propios de las escuelas; además son evaluables, el profesorado, docente u orientador, actúa de forma parecida.

Entonces, pensar en un proceso educativo desde la educación no formal en el espacio escolar, implica una aparente contradicción dado que en dicho espacio existe una serie de códigos y dinámicas normados por un curriculum oficial y la interacción entre éste, docentes y estudiantes: “el sistema educativo institucional transmite representaciones sociales por medio de los planes y programas de estudio que llegan a los educandos en forma de materiales

educativos como libros de texto, discursos mediáticos y el personal educativo” (Medrano y Tinoco, 2005, p. 125).

Implementar un programa que no corresponda al currículum oficial dentro del espacio escolar, lo matiza como un abordaje desde la educación no formal, sin embargo, señala Ochoa (2008) lo convierte en una práctica escolar porque se circunscribe a este entorno delimitado por ritos, rituales, símbolos y códigos. De esta forma, aunque la educación no formal ha sido retomada por el feminismo fuera del espacio escolar para el empoderamiento de mujeres y niñas en situación de vulnerabilidad, ello no representa un impedimento para llevarla al aula como parte de una propuesta educativa emergente.

METODOLOGÍA

La presente investigación parte de un enfoque cualitativo interpretativo mediante un análisis reflexivo propuesto por Embree (2003 cit. en Aguirre-García, y Jaramillo), el cual contempla siete fases: “observar, informar, reflexionar, querer/valorar/crear, experimentar, analizar y examinar” (2012, p.66), a fin de dar cuenta de los resultados obtenidos a partir de un proceso de intervención didáctica que tuvo lugar con estudiantes normalistas de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la BECENESLP, ciclo escolar 2020-2021.

En cuanto a las características del proceso de intervención, este corresponde al diseño e implementación del curso-taller denominado: “La perspectiva de género, un componente deseable en las prácticas educativas del profesorado de educación primaria”, cuyo propósito fue: *Que los participantes comprendan la necesidad de incorporar la perspectiva de género dentro de su quehacer como profesores en el aula de educación primaria a fin de asegurar un servicio educativo sustentado en la igualdad de género.*

El diseño e implementación se desarrolló de manera virtual, esto por motivo de la contingencia sanitaria de COVID-19 que obligó a desarrollar todas las actividades escolares en un formato a distancia. El curso-taller contempló un total de 20 horas de formación distribuidas de la siguiente manera: a) 5 sesiones virtuales síncronas de 3 horas cada una a través de la plataforma de *Google.Meet* y b) 5 horas de sesiones asíncronas en las que cada participante realizaba actividades en un formato autogestivo en la plataforma *Moodle*. El periodo de implementación del curso-taller fue del 12 al 16 de abril de 2021 en horario extraescolar.

En relación a los recursos metodológicos y didácticos del diseño del curso-taller se consideró partir de un diseño de la educación no formal (Ochoa, 2008), la pedagogía de género (Ochoa, 2008), el análisis de la vida cotidiana (Berger y Luckmann, 2003), así como las orientaciones didácticas de Leñero (2010).

Para efectos de validación y autorización por parte de las autoridades escolares de la BECENESLP, se presentó el diseño del curso-taller a la Dirección Académica de la

institución en cuyo caso autorizó y se procedió a la difusión del mismo para la inscripción de los estudiantes a través de un formulario de *Google.Forms*. La inscripción al curso-taller fue de carácter voluntario teniendo un total de 18 participantes, de los cuales 15 fueron mujeres y 3 hombres.

Para el análisis de resultados se muestran dos momentos: El primero se enfoca a la recuperación de hallazgos a partir de las reflexiones de los participantes en dos categorías analíticas: a) los estereotipos y roles de género en la vida cotidiana y b) el currículum y materiales educativos. El segundo momento propone una reflexión enfocada a valorar la pertinencia de las orientaciones metodológico-didácticas del curso-taller y posibles alternativas para la intervención en género en contextos de Educación Normal.

RESULTADOS

En cuanto a la primera categoría: **a) los estereotipos y roles de género en la vida cotidiana** se muestran algunos fragmentos de textos autobiográficos escritos por las y los estudiantes normalistas, donde se identifica la presencia de experiencias relacionadas con el *padecimiento* de los estereotipos y roles de género impuestos culturalmente:

“Mi principal pasatiempo es el jugar fútbol. Desde un inicio a mi mamá no le agradó la idea, pero jamás me lo prohibió, sin embargo, me ha hecho comentarios como: “mira como tienes las piernas”, “ni un vestido puedes lucir”, “ese es juego de hombres”. Mi papá y mi hermano jamás han hecho ese tipo de comentarios. Uno de los comentarios que más he escuchado es que piensan que soy lesbiana por el hecho de jugar futbol, y en una ocasión que jugué con la selección de la Normal, la porra del Tecnológico Regional me dijo una ofensa, donde se hacía referencia a que era una niña con el aparato reproductor de un hombre, lamentablemente sigo escuchando que me lo dicen a mí y a otras jugadoras” (Araceli).

“Como hombre uno tiene que ser cortés en muchas ocasiones con las mujeres porque, si no lo es así, se nos ve como una persona sin educación, esto me ha pasado casi siempre cuando andamos de práctica, todos sabemos que esas son temporadas muy cansadas donde casi no se duerme por cumplir con planeaciones y materiales, en una ocasión tomé el camión y me senté casi hasta a atrás, el cansancio que sentía era mucho así que me estaba quedando dormido, después se subió una señora más o menos de edad mayor, se paró al lado mío y empecé a sentir cómo me presionaba con su mirada para que le dejara el lugar, al final lo hice aunque en verdad estaba muy cansado pero si no lo hubiera hecho me hubiera ido peor” (Brayan).

Con base en los fragmentos anteriores es posible identificar lo que Vázquez (2012) señala en relación a que los estereotipos forman parte de un ideario sociocultural e histórico y que cualquier atentado contra el orden establecido genera confrontaciones y/o señalamientos a quienes se atreven a desafiarlos: *“piensan que soy lesbiana por el hecho de jugar futbol”*. De igual forma son mecanismos culturalmente implantados dentro una práctica cotidiana que no se cuestiona y que se asume como única e invariable: *“empecé a sentir cómo me presionaba con su mirada para que le dejara el lugar”*.

En otra de las sesiones se analizaron refranes populares que reflejan una construcción estereotipada de mujeres y hombres en la sociedad. En ese sentido se muestran a continuación algunas reflexiones que surgen a partir de su discusión en la sesión.

“Hombre envuelto o cobijado, o es muy fino o trae algo robado”, este refrán me remontó a las ideas negativas que se dicen de los hombres, que son infieles, rateros, agresivos, etc., también me hizo pensar que cuando vemos una actitud diferente en ellos, una cree que: esconde algo, hizo cosas malas o que no puede estar con ciertos comportamientos hacia el resto de la sociedad. Con esto tenemos que aprender a no generalizar porque no todos los hombres son malos, así como no todas las mujeres son buenas. La desconfianza es otro aspecto que siento que sobresale mucho del tema con este refrán, ya que rara vez creen que algo malo o un robo lo realizó una mujer” (Carla).

“Mujer al volante peligro constante”. Las mujeres somos consideradas como menos capaces para manejar, pero no es cierto, lo que sí es que la sociedad nos critica por no aprender rápido, pero eso también es culpa de la gente porque cuando uno intenta andar en bicicleta o andar en patineta te dicen que eso es cosa de hombres o que es muy probable que te puedas lastimar, nos hacen crecer con miedo, como el sexo débil (Cecilia).

Con base en las reflexiones presentadas es posible identificar cómo los estereotipos de género influyen en la forma de percibir a mujeres y hombres y sobre las cosas que pueden o no hacer. En ese sentido, se asume que los hombres son agresivos, violentos y aprovechados mientras que en las mujeres este tipo de actitudes son poco probables. En la segunda reflexión se muestra cómo se asume culturalmente que las mujeres son frágiles para efectuar ciertas actividades consideradas bruscas como andar en bicicleta, en ese caso la reflexión propuesta cuestiona el hecho de que no es que falte capacidad, sino que faltan oportunidades igualitarias en relación con los hombres: *“nos hacen crecer con miedo”*.

Respecto a la segunda categoría: **b) el currículum y materiales educativos**, se muestra un análisis de cuentos infantiles. La consigna era elegir alguno que hayan empleado durante sus jornadas de práctica y a partir de ello analizar su contenido, a los personajes, sus roles, acciones y demás elementos que permitieran identificar posibles estereotipos o situaciones asimétricas de género entre la representación de los personajes. En la Tabla 1 se muestra el ejercicio realizado a partir del cuento: “La boda de la ratoncita” (Cueto, 1986) cuya trama aborda el proceso vivido por una ratona a quien sus padres le buscan esposo.

Tabla 1: Analizando cuentos infantiles

Fuente: Producción de estudiantes.

Personajes	Representaciones estereotipadas dentro de la historia	¿Cómo transformar la historia considerando la perspectiva de género? ¿qué tendrían que hacer y/o asumir los personajes?
Papá ratón	<i>Asume una figura de autoritarismo, toma decisiones que le corresponden a su hija. Toma decisiones a su conveniencia, asume que debe proteger a su hija. Anula la capacidad de decisiones de su hija.</i>	<i>El papá debe respetar la opinión de su hija sobre si quiere casarse y cómo es que ella quiere que sea su futuro esposo.</i>
La ratoncita	<i>Asume una figura de sumisión. No sabe que tiene capacidad para tomar sus decisiones.</i>	<i>El conocimiento y ejercicio de su libertad de expresión y sus derechos. Hacer valer su opinión (su voz).</i>
Mamá ratona	<i>Asume una figura de sumisión. Anula la capacidad de decisiones de su hija.</i>	<i>Expresar su opinión, respetar las decisiones de su hija. No delegar su autoridad en otros.</i>

Con base en el ejercicio anterior, se solicitó a los participantes que propusieran un final alternativo donde se incluyeran los ajustes pertinentes para propiciar la igualdad de género dentro de la trama del cuento y la modificación en las actitudes que asumen los personajes.

Figura 1: Final alternativo para el cuento “La boda de la ratoncita”



Fuente: Producción de estudiantes

En la nueva versión era fundamental la reflexión en torno a la importancia de generar mecanismos de empoderamiento femenino, entendiendo por esto: “la lucha por sus derechos de género y por transformar el orden social y cultural” (Lagarde, 2018, p. 220). En el caso

del cuento, esto se vería reflejado si lograban identificar que la toma de decisiones respecto a con quién casarse era inherente a la ratoncita, no de sus papás; “los otros” diría Lagarde (2014), pero que, sin un análisis de género, este hecho pasaría desapercibido.

En el ejemplo presentado se observa el proceso de visibilización de la ratoncita atribuyéndole el derecho para tomar decisiones como un acto de igualdad de género: “*lo platicó con su pareja y juntos tomaron la decisión de esperar hasta que todos se sintieran listos*”, a diferencia de la versión original, donde su personaje permanecía pasivo y subordinado como parte de una realidad velada e incluso naturalizada.

Otra de las actividades dentro de esta misma categoría consistió en que los participantes realizaran un análisis a diversos libros de texto gratuitos, para ello, se tomó como referencia el análisis propuesto en Guel (2016) donde el autor recupera cinco categorías: lingüístico, estereotipo, invisibilidad, desequilibrio, irrealidad y fragmentación (Sadker y Sadker, 1982 citado en Guel, 2016) para identificar sesgos por género al interior de materiales educativos. A partir de ello, se muestra la Tabla 2 que recupera un ejemplo del ejercicio efectuado.

Tabla 2: Análisis a los libros de texto gratuito

Libro de texto gratuito analizado: SEP (20219). Geografía 5° grado (ciclo escolar 2019-2020). México: SEP		
INDICADOR ¹	Unidades de análisis (representaciones textuales e iconográficas)	
	¿Cuántas veces se repite?	Ejemplos
1. Lingüístico: supone principalmente, la utilización mayoritaria del género masculino para referirse a ambos sexos.	6	Científicos, cartógrafos, estudiosos etc.
2. Estereotipo: supone la incorporación de los estereotipos masculino y femenino en los libros de texto. Los niños son más fuertes, ingeniosos, independientes y curiosos. Las niñas son más dependientes, afectuosas, dóciles y colaboradoras.	11	Imágenes de hombres frente a computadores o haciendo investigación de campo, cargando troncos y manejando maquinarias pesadas o haciendo ventanilla de otras cosas.
3. Invisibilidad: el papel de las mujeres en la historia, en las ciencias sociales o el desarrollo científico apenas está recogido en comparación con la presencia de los hombres.	7	En todo el libro solo encontré 7 imágenes de mujeres en donde ilustran trabajos o labores sociales relacionadas con la caridad, el uso de telares o el cuidado de otras personas en desastres naturales.
4. Desequilibrio: da cuenta de que los materiales curriculares tienden a presentar sólo un punto de vista sobre un tema y olvidan o marginan otras alternativas que ayudarían a recoger la contribución de las mujeres.	8	Se nota mucho la diferencia entre mencionar o presentar las especialidades relacionadas con la geografía representada por imágenes de hombres y no poner ninguna de alguna mujer más allá de ejemplificar sus labores o roles en la sociedad.
5. Irrealidad: los libros de texto presentan una situación familiar y social que ya no es mayoritaria: una familia formada por un hombre y una mujer que tienen dos hijos y que trabajan de forma estable. Hoy la situación de las parejas es mucho más variada e inestable, y un porcentaje importante de los hijos vive con un solo padre durante la infancia.	2	En ambas imágenes se muestra a un hombre y mujer juntos y se habla de la sociedad. En una de ellas la mujer está poniendo tortillas en un comal.
6. Fragmentación: se relaciona con que la presencia de las mujeres en los materiales curriculares suele ser en muchas ocasiones, un añadido al texto básico; sin que esto suponga su integración en la estructura básica del texto.	1	Se muestra la imagen de una mujer trabajando capacitadora de personal en el intercambio comercial en lugar de poner una empresaria o una estudiante de comercio internacional.

¹Fuente: Sadker y Sadker (1982) citado en Marchensi y Martín (1998). *Calidad de la enseñanza entiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial. Adaptación en Guel (2016).

Fuente: Producción de estudiantes.

Con base en la tabla anterior, se muestra un ejercicio crítico reflexivo por parte de una estudiante, en el cual es capaz de identificar estereotipos de género y asimetrías que colocan en desventaja a las mujeres en la forma en que están presentados los contenidos temáticos en

uno de los libros de texto: “*se nota mucho la diferencia entre mencionar o presentar las especialidades relacionadas con la geografía representadas por imágenes de hombres y no poner ninguna de alguna mujer más allá de ejemplificar sus labores o roles en la sociedad*”. Esta acción brinda a su vez la posibilidad para que en un ejercicio posterior la estudiante pueda tomar decisiones al momento de diseñar su intervención en el aula, donde incorpore elementos con perspectiva de género que promueva representaciones de mujeres y hombres situados en marcos de igualdad y en reconocimiento de los aportes que las mujeres hacen en diferentes campos del conocimiento.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las actividades desarrolladas a lo largo del curso-taller permitieron que los estudiantes normalistas realizarán ejercicios reflexivos en una doble connotación. Primero en calidad de seres humanos que cuentan con una historia de género reflejada en su realidad cotidiana como mujeres y hombres. En un segundo momento la reflexión giró en torno al análisis crítico de diversos materiales con los cuales ejercen su tarea docente dentro del aula de educación primaria.

El formato metodológico-didáctico basado en la educación no formal y la pedagogía de género resultó pertinente a fin de recuperar las vivencias y experiencias de los estudiantes normalistas y al mismo tiempo reconocer la importancia de formarse en temas de género para el desarrollo de su quehacer profesional dentro del aula, por ejemplo, al trabajar con los libros de texto gratuito.

Partir de lo cotidiano permitió despertar el interés y mantener la motivación por colocarse unos *lentes de género* con los cuales observar la cotidianeidad y cuestionar la presencia de los estereotipos y los roles impuestos culturalmente a mujeres y hombres. Se destaca la necesidad de generar procesos de sensibilización con mayor énfasis en estos últimos y en el abordaje de masculinidades igualitarias, a fin de generar condiciones para reconocer que las asimetrías, los estereotipos y roles de género también restringen y vulneran su pleno desarrollo como seres humanos.

Este curso-taller brindó un primer acercamiento para que los estudiantes normalistas reconocieran diversos recursos didácticos que posibilitan la reflexión en torno al género como lo es la escucha activa, la escritura temática, el análisis de casos y/o de contenido a partir de cuentos, películas, canciones, testimonios, mesas de diálogo, entre otros.

Finalmente se destaca que las alternativas didácticas mostradas no son limitativas, por el contrario, brindan una oportunidad para explorar algunas otras, pero en cada una de ellas deberá prevalecer un elemento fundamental, el cual es que la igualdad de género es más que un contenido finito que se agota en un par de sesiones, por el contrario, espacios como este ratifican la necesidad de visualizar dicha igualdad como un componente que debe estar presente en el quehacer cotidiano.

REFERENCIAS

- Aguirre-García, J., y Jaramillo-Echeverri, L. (2012) Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2, pp.51-74.
- Bach, A.M; Campagnoli, M.A; Tejero, G.; Cunha, M.; et. al. (2015). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Bareiro, L. y Soto, L. (2016). *Igualdad de género mediante políticas públicas en estados inclusivos en el marco de la agenda 2030*. https://americalatina.genera.org/wp-content/uploads/2017/01/IGUALDAD_DE_GENERO_MEDIANTE_POLITICAS_PUBLICAS_EN_ESTADOS_INCLUSIVOS_EN_EL_MARCO_DE_LA_AGENDA_2030.pdf
- Berger, P., y Luckmann, T., (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Cueto, M. (1986). *La boda de la ratita*. México: SEP.
- Escámez, J., García, R., Pérez, C., Morales, S., Vázquez, V. (2008). *Educación en la igualdad de género. Cien propuestas de acción*. España: Fundación de la Comunidad Valenciana frente a la Discriminación y los Malos Tratos Tolerancia Cero.
- Finco, D. (2015). Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 85-96.
- Guel, J. (2016). Sesgo por género; análisis a los libros de ciencias naturales de educación primaria. *Revista Educando para Educar*, 17(31), pp.23-34.
- INMUJERES (s/f). Glosario para la igualdad. Consulta en línea. Disponible en: <https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/roles-de-genero>
- Lagarde, M. (2014). *Los cautiverios de las mujeres*. México: Siglo XXI editores-UNAM.
- Lagarde, M. (2018). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. México: Siglo XXI editores.
- Leñero, M. (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. México:SEP-PUEG.

- Medrano, H. y Tinoco, R. (2005). Representaciones de género en el libro integrado de primer año de educación primaria. En: E. Tuñón (coord.), *Género y educación* (pp.123-135). México: COESPO/ECOSUR.
- Nava D. y López M. (2010). Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en Ciudad Juárez. *Cotidiano - Revista de La Realidad Mexicana*, (164), pp. 47-52.
- Ochoa, L. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: una propuesta*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer.
- OMS. (2016). *Temas de salud: género*. Consultado el 18 de marzo de 2016. <https://www.who.int/topics/gender/es/>
- ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015*. Nueva York: Organización de las Naciones Unidas. http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf
- Pacheco, C. (2004). *Prácticas sexistas en el aula*. Asunción, Paraguay: UNICEF.
- Pizarro, J.; Guerra, P., y Bermúdez, T. (2014). Diferencias de género en personalidad eficaz en segundo y tercer ciclo de educación primaria. *Revista INFAD de Psicología*. 5 (1), pp. 101-112.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación* (6), pp.49-78.
- Trejo, M.; Llaven, G. y Pérez, H. (2015). El enfoque de género en la educación. *Atenas*, 4 (32), pp. 49-61.
- Vázquez, J. (2012). Estereotipos de género. En Carmona, E. (Coord.). *Diversidad de género e igualdad de derechos. Manual para una asignatura interdisciplinar*, (pp.15-26). Valencia, España: Editorial Tirant to Blanch.

PRÁCTICAS INCLUSIVAS: PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES NORMALISTAS DEL NOROESTE DE MÉXICO

Autores:

Mtra. Cynthia María Morán Favela.

Docente.

Cynthiamoranf@gmail.com

Dra. María de los Ángeles Martínez Hurtado.

Docente.

marielosmartinezhurtado@gmail.com

Dr. Jesús Carlos Mejía Figueroa.

Docente.

mejia.figueroa.jcarlos@enesonora.edu.mx

Institución: Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Línea temática:

Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión

RESUMEN

El objetivo de esta ponencia se basa en la descripción y análisis de las percepciones que los estudiantes normalistas de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora expresaron sobre sus prácticas inclusivas en escuelas donde desarrollaron inmersiones de observación y práctica docente. Participan 114 estudiantes de todos los semestres. Es un estudio cualitativo, con diseño fenomenológico y alcance descriptivo; la técnica para la recolección de datos fue un cuestionario de preguntas abiertas. El análisis de la práctica inclusiva en normalistas permite diseñar parámetros de intervención que favorezcan la toma de decisiones en momentos de relación pedagógica. Los hallazgos principales revelan que conforme progresan en su formación, adquieren prácticas inclusivas como la elaboración de diagnósticos, diversificación de estrategias de atención a ritmos y estilos de aprendizaje, elaboración de ajustes razonables en planes de clase, aunque se aboquen solo a aquellos de tipo organizacional y elaboración de materiales didácticos adecuados a las características del niño. Se concluye que los alumnos practican una cultura inclusiva sin ser conscientes de ello, resaltando el tema de los valores, reafirmando la relación innegable entre lo moral y la

educación; el fomento del respeto, empatía, tolerancia y solidaridad que conducen a un cambio real.

Palabras clave: *Inclusión, educación inclusiva, formación inicial.*

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Uno de los aspectos más importantes para que la educación sea de calidad, es la inclusión educativa, la cual busca la incursión real de los alumnos en las aulas, además de satisfacer cada una de las necesidades de aprendizaje de los niños, niñas, jóvenes con alguna discapacidad o que enfrente una barrera de aprendizaje para la participación (BAP), condiciones que pueden provocar ser excluidos de ciertas actividades o situaciones en las que participa el resto de la sociedad.

El perfil de egreso del estudiante de la escuela normal en la licenciatura de Educación Primaria, contempla que los docentes en formación enfrenten distintas situaciones en las escuelas de práctica, que conozcan los contextos en los que pueden ejercer y reconozcan la diversidad áulica, como una característica inerte en los grupos escolares. La UNESCO (como se citó en Ramos 2012), señala que la diversidad “es positiva, enriquecedora, que es una oportunidad que hay que aprovechar para crear una sociedad más tolerante e igualitaria” (p.78), de esta manera reconoce el impacto de las diferencias culturales, de género, sociales, o incluso, la participación con personas con algún tipo de discapacidad, como fuente de información y aprendizaje latente en las aulas.

La inclusión educativa busca ofertar a los niños una educación de calidad y con equidad, donde se favorezca el proceso de aprendizaje, y se creen las condiciones necesarias para que todos accedan a ella. El deber del futuro docente, es colaborar en este objetivo, al llevar a cabo acciones para la atención a la diversidad y el desarrollo de estrategias para atender las necesidades de los alumnos de educación básica pues será una constante a la que los estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria se enfrentarán en el trayecto de su carrera como docentes, por lo que la formación inicial, será un referente en cuanto al dominio de este tipo de prácticas.

MARCO TEÓRICO

Parte de la formación de los futuros maestros los incita a vivir experiencias reales en los centros educativos, para que se vaya construyendo su perfil docente, y que, a su vez, logren una identidad inclusiva como profesores. Las Orientaciones generales para los servicios de educación especial, El Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE) y la Estrategia de Equidad e Inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación, entre otros, son documentos que rigen la educación inclusiva en el país, además de ser referentes en la forma de llevar a cabo el trabajo con los alumnos de educación básica, tanto por el área de educación especial, como por los docentes frente a grupo. Su objetivo es servir de guía en la toma de decisiones de los docentes que trabajan la diversidad en el aula, y que son responsables de garantizar la educación de calidad y con equidad en sus alumnos.

Reyes (2022) define la inclusión como “un proceso en donde un sistema escolar, sus escuelas y aulas se transforman gradualmente de espacios segregados y excluyentes a espacios inclusivos” (p.58). Lo anterior exige a las escuelas de educación básica, que buscan ser parte de una educación inclusiva, realizar ajustes con los que garanticen la plena participación de todos los alumnos, de forma activa y el crear espacios adecuados a las necesidades de todos los estudiantes.

Por otro lado, Sabando (2016) “reconoce la inclusión como el principio fundamental y prioritario por el cual debieran regirse aquellas políticas que promuevan prácticas de educación para todos” (p.12). Con ello los estudiantes de la escuela normal deben formarse en una cultura inclusiva, es decir, que las acciones que lleven a cabo y la práctica de valores, no solo se manifieste al interior de las aulas, si no en todos los contextos que los rodean.

Ser parte de una cultura inclusiva, que camina hacia la educación inclusiva, exige la actualización de los docentes, y de los futuros docentes, respecto a los términos que lo rodean. Martínez (2021) plantea que la inclusión educativa “puede definirse como la respuesta a la diversidad desde cauces positivos que se identifica con la participación, logros y supresión de barreras de todos los colectivos involucrados” (p.95). En este sentido, el deber del docente radica en la eliminación de los obstáculos que limiten u obstaculicen el alcance de los logros curriculares.

El objetivo de esta investigación fue conocer la percepción que tienen los estudiantes de la ByCENES, acerca de su labor docente, específicamente, saber cómo llevan a cabo sus prácticas inclusivas en las escuelas de educación básica, las acciones que realizan, así como el tipo de estrategias que ponen en práctica cuando están frente a grupo, y que existen alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación, o algún tipo de discapacidad.

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

La metodología cualitativa fue la utilizada en este estudio, pues, “se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (Flick, 2004, p.26). Además, “toma en consideración que los puntos de vista y las prácticas en el campo son diferentes a causa de las distintas perspectivas subjetivas y los ambientes sociales relacionados con ellas” (Flick, 2004, p.20).

La investigación se llevó a cabo con un diseño de tipo fenomenológico, pues se analizan las aportaciones de los sujetos, desde su experiencia, para la comprensión de fenómenos sociales desde su naturaleza. Fuster (2019), “admite explorar en la conciencia de la persona, es decir, entender la esencia misma, el modo de percibir la vida a través de experiencias, los significados que las rodean y son definidas en la vida psíquica del individuo” (p. 205).

Con el objetivo de analizar a profundidad las respuestas de los participantes, según los indicadores dados de manera intencional, para conocer el panorama de la escuela normal, respecto al desarrollo de prácticas inclusivas, se utilizó un instrumento que fue adaptación del Plan y Programa de Estudio de Educación Básica, así como del *Index For Inclusion* de Tony Booth y Mel Ainscow (2015), retomando la propuesta de una investigación-acción. Fue a través de la plataforma de Google Formularios, que se envió un cuestionario donde se incluyen cinco preguntas de tipo abiertas, mismas que fueron retomadas para el análisis de este estudio. El instrumento de manera inicial se envió a todos los estudiantes inscritos en la escuela normal, sin embargo, en este estudio, se hace referencia solo a una parte del total, pues “las respuestas a los cuestionarios se analizan en cuanto a su frecuencia y distribución a través de la muestra entera” (Flick, 2004, p. 281).

La información recopilada, se presenta en una serie de redes, que buscan representar de manera gráfica la percepción de los estudiantes, así como visualizar los patrones recurrentes dentro de sus respuestas. La organización de las respuestas en categorías permite un análisis tipológico, pues, “se pueden diseñar a partir de un marco teórico o conjunto de proposiciones o bien de forma más ‘mundana’, desde las concepciones cotidianas o del sentido común” (Goetz & LeCompte, 1985, p.189).

Se obtuvieron las participaciones de 114 alumnos inscritos en segundo, cuarto sexto y octavo semestre de la licenciatura en Educación Primaria, con un rango de edades entre los 18 y 23 años, existieron 100 personas del sexo femenino y 14 del masculino.

RESULTADOS

Los datos obtenidos se muestran en cuatro figuras correspondientes a los semestres de segundo, cuarto, sexto y octavo, permitieron llevar a cabo un análisis acerca de la percepción que tienen los estudiantes normalistas acerca del desarrollo de sus prácticas inclusivas en el área operativa, así como reconocer la importancia que tiene para nuestros estudiantes la formación inicial, con un enfoque inclusivo, que los forme con un sentido de apropiación hacia la atención a la diversidad como un componente primordial en su perfil de egreso.

Respuesta de los alumnos de segundo semestre: Estrategias diversificadas

Los estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria respondieron al cuestionamiento dirigido sobre las estrategias pedagógicas que utilizan en sus jornadas de práctica, para atender a la diversidad. Los datos arrojados fueron agrupados por semestre, y en ellas se percibió que la trayectoria en la escuela normal es un determinante para responder, pues las experiencias que tuvieron a lo largo de los ciclos anteriores, les permitieron precisar las formas de trabajo.

El segundo semestre de la licenciatura tiene muy poco acercamiento al área operativa, por lo que las respuestas de estos alumnos, se encaminan al trabajo directo con el estudiante de educación básica dentro de la secuencia didáctica. Algunas de las aportaciones de los normalistas estuvieron basadas en la observación y ayudantía que realizaron con un tutor en la escuela primaria.

Para los normalistas es importante diseñar actividades en las que puedan participar todos sus estudiantes, por lo que su respuesta se orientó a la planificación de una secuencia didáctica que parte del conocimiento de sus alumnos, pues contempla las distintas formas de trabajar y de aprender, al igual que las motivaciones que pueden hacer al alumno sentirse con disposición por aprender.

Dentro de las prácticas inclusivas, se contemplan distintas acciones para llevarlas a cabo, la primera es la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, la segunda es el uso de apoyos, el diseño universal para el aprendizaje (DUA) y por último los ajustes razonables. En el DUA se plantea la necesidad de diseñar actividades que contemplen las características de todos los estudiantes, así como el uso de materiales según las necesidades del alumno.

Figura 1. Estrategias diversificadas que utilizan los alumnos de segundo semestre



El trayecto formativo de práctica docente, dentro de la malla curricular de la licenciatura, contempla la observación y ayudantía previa al trabajo frente a grupo, actividad que los normalistas según sus respuestas aprovechan para identificar las características del grupo, los ritmos y estilos de aprendizaje y las formas en las que se motivan por trabajar. De esta forma, el diseño de sus secuencias didácticas va enfocada en las necesidades del grupo, al mismo tiempo que trazan actividades según las características individuales de sus alumnos.

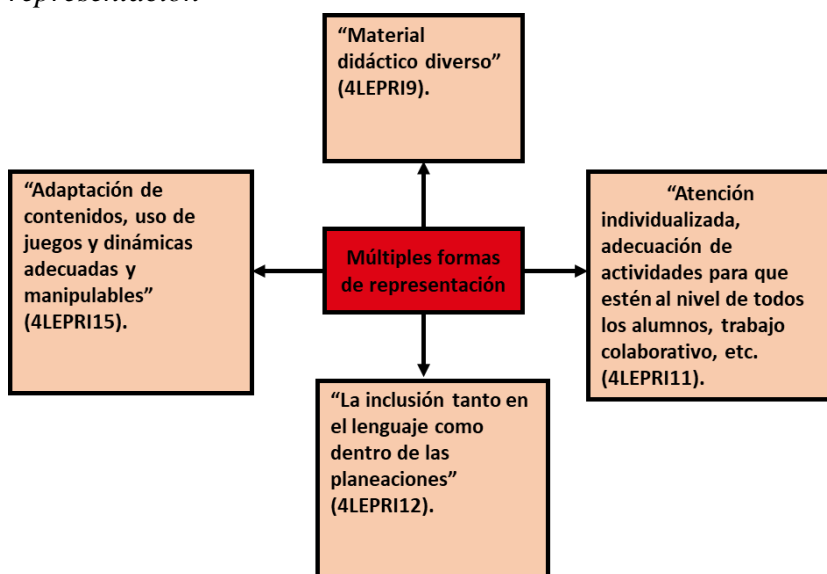
Entre las actividades que los alumnos mencionaron, está el trabajo en equipos, y seleccionan a los estudiantes estratégicamente para que las áreas de oportunidad de unos sean apoyadas por las fortalezas de otros. El Manual para la Atención en los Servicios de Educación Especial (MASEE) (SEP, 2011), define las estrategias diversificadas como:

Acciones articuladas que despliega el docente de grupo y/o el docente de apoyo de la USAER para dar respuesta a la diversidad en el aula y que se concretan en el respeto al proceso, al estilo y ritmo de aprendizaje de los alumnos y las alumnas a partir de una enseñanza acorde con los campos de formación de la Educación Básica (p.138).

Respuesta de los alumnos de cuarto semestre: Múltiples formas de representación

Para los alumnos que cursan el cuarto semestre, la creatividad y el dinamismo en sus clases, representa la oportunidad de atender la diversidad que encuentran dentro del aula. Llevan a cabo actividades que capten la atención de sus estudiantes, pues utilizan distintos tipos de materiales didácticos, según las necesidades que detectan, además buscan la manera de crear contenidos dinámicos, en los que las herramientas de apoyo sean atractivas para la edad escolar en la que están. Un participante opina que sus estrategias son la *Adaptación de contenidos, uso de juegos y dinámicas adecuadas y manipulables*. (4LEPRI15)

Figura 2. Percepciones de los normalistas de cuarto semestre sobre múltiples formas de representación



El diseño universal para el aprendizaje contempla en sus principios llevar a cabo las clases con distintas técnicas, no encasillarse en formas que sean cómodas para el docente, sino hacerlo según las necesidades de los alumnos. SEP (2018) dice que

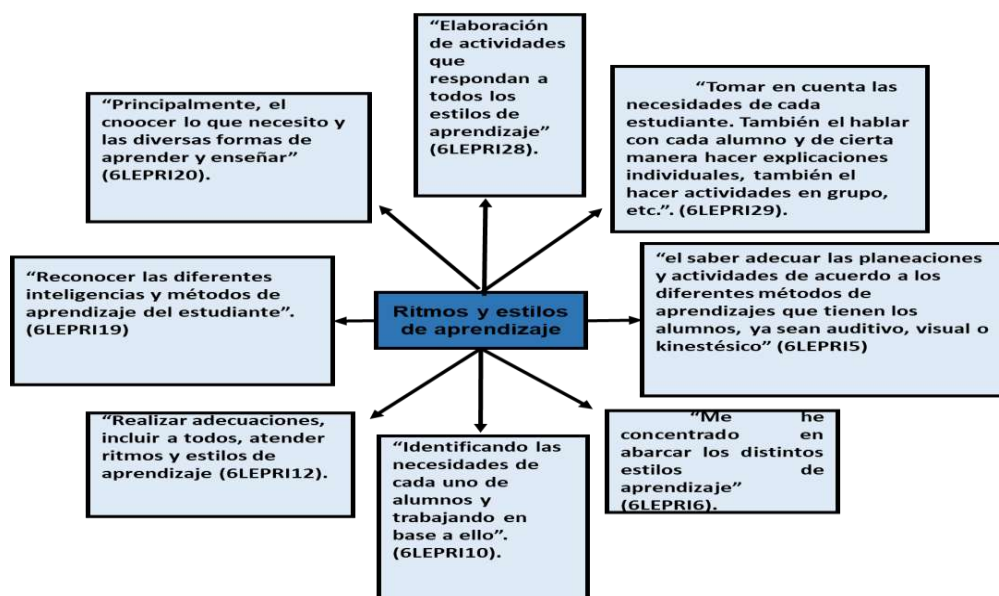
“Todos los alumnos tienen características y necesidades distintas, por lo que cada uno difiere en la forma de percibir y comprender la información. Por lo tanto, se recomienda que en el aula se ofrezcan alternativas que permitan aprender de diferentes maneras, facilitando el acceso y la comprensión de todos.” (p.31)

Entre las formas en las que se puede ofrecer al alumno la información, los normalistas contemplan utilizar un lenguaje adecuado para todos los estudiantes, para que ellos comprendan las indicaciones o los contenidos nuevos, además utilizan distintos materiales que les sirven de apoyo en las clases. Pastor, et al. (2019) mencionan que no se dispone de un medio de representación óptimo que garantice el aprendizaje de todos los estudiantes, razón por la cual es imperativo diversificar las opciones al ofrecer la información.

Respuesta de los alumnos de sexto semestre: Ritmos y estilos de aprendizaje

Los ritmos y estilos de aprendizaje, son características que los normalistas de sexto semestre contemplan al diseñar sus clases, pues entienden la importancia de conocerlos para diversificar las estrategias didácticas y ampliar la probabilidad de lograr los objetivos de su planeación. Keefe y Thompson (1987), proponen que los estilos de aprendizaje son aquellos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores de la forma como los individuos perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.

Figura 8. Percepciones de los estudiantes normalistas de sexto semestre relacionadas a los ritmos y estilos de aprendizaje.



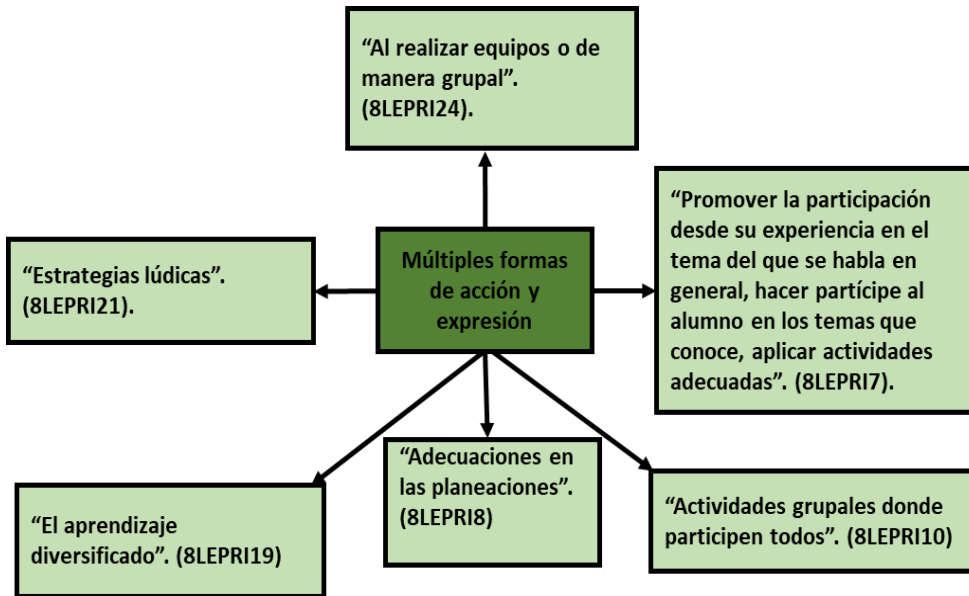
Los ritmos y estilos de aprendizaje, son contenidos curriculares que habitualmente los normalistas analizan en su formación docente, por lo tanto, en sus respuestas muestran el dominio de las características de cada uno. Enlistan el estilo visual, auditivo y kinestésico, como fuente de información para diseñar sus planes de clase. Algunos de los participantes manifiestan *El saber adecuar las planeaciones o actividades de acuerdo a los diferentes métodos de aprendizajes que tienen los alumnos, ya sea auditivo, visual o kinestésico* (6LEPRI05) y *Me he concentrado en abarcar los distintos estilos de aprendizaje* (6LEPRI06).

Conocer a profundidad los estilos de aprendizaje de los alumnos, es una tarea fundamental como maestros, pues les permite optimizar las formas de impartir su clase, así como los productos que los niños elaboran como muestra de sus alcances curriculares. (Alonso, Gallego & Honey, 1994). Es a partir de estas decisiones que se contribuye a elevar los niveles de calidad educativa y el rendimiento académico de los mismos.

Respuesta de los alumnos de octavo semestre: Múltiples formas de acción y expresión

Los normalistas de este semestre, al igual que los de cuarto y sexto, buscan, desde el diseño de su planificación, sugerir actividades que impliquen distintos tipos de organización al realizarlas, como la conformación de equipos o grupal, además de variar las formas de presentación de las actividades, respetando y atendiendo los estilos de cada alumno. Según la SEP (2018) "es de suma importancia utilizar diferentes modalidades, así como herramientas de apoyo, que permitan la expresión y la fluidez de la comunicación del alumno". (p. 32).

Figura 12. Percepción de estudiantes de octavo semestre relacionadas a las múltiples formas de acción y expresión.



El conocimiento de los alumnos permite a los normalistas de octavo semestre, diseñar actividades y crear estrategias didácticas acordes a cada uno de los alumnos, que sean motivantes para ellos y que les sea posible expresar el aprendizaje según las formas en las que se sienten seguros. Los docentes en formación mencionan entre sus respuestas llevar al aula propuestas de secuencia didáctica en las que sea posible para todos los alumnos alcanzar los propósitos de clase. Una de las respuestas fue Realizar *distintas actividades acordes a las necesidades de cada persona pero que se relacione con el objetivo principal* (6LEPRI21). La SEP (2018) reconoce que

Así como los alumnos difieren en las formas de acceder a la información, de la misma manera tienen distintas formas de interactuar con los sistemas de representación (verbal y no verbal) y por lo tanto, expresan lo que aprenden o lo que saben a través de distintos medios. (p.32)

CONCLUSIONES

En el análisis de las respuestas de los estudiantes normalistas, se detecta cómo la experiencia que van adquiriendo a lo largo de su trayectoria escolar, es un determinante para la toma de decisiones en cuanto a la atención a la diversidad en las aulas. Los estudiantes reconocen la importancia de conocer las características de los grupos, con la aplicación de diagnósticos, así como la observación grupal que realizan previo a su intervención en las aulas.

En las respuestas emanadas por los alumnos de segundo semestre, se percibe la falta de experiencia en el área laboral, sin embargo, con los cursos que hasta ese momento han analizado y los contenidos curriculares propios a su formación, saben la importancia de crear estrategias adecuadas a las necesidades de sus alumnos. Algunos estudiantes en su participación mencionan que aún no tenían la experiencia de trabajar la diversidad áulica, al momento de responder el instrumento, sin embargo, enlistan acciones que desde su conocimiento son aptas para el trabajo con los niños.

Los alumnos de cuarto semestre tienen mayor experiencia en el trabajo dentro del aula de educación básica, por lo que sus respuestas fueron más amplias, además de diversas. Los normalistas, atribuyen parte de las acciones a llevar a cabo a la participación activa de los alumnos, y crear ambientes adecuados para lograrlo, además del reconocimiento de las necesidades individuales de los niños, y satisfacer desde su trabajo, todo lo que está alrededor de la obtención del aprendizaje.

En el sexto semestre de la formación de los docentes del nivel primaria, los alumnos llevan a cabo jornadas de práctica más amplias que en los semestres anteriores, lo que les permite, un acercamiento más cercano con sus alumnos, además del conocimiento real de las condiciones de los niños. Para los normalistas identificar las formas y ritmos de trabajo de sus alumnos, es una de las acciones primordiales para la atención a la diversidad, pues con ello, logran crear actividades acordes a las características de sus alumnos.

Dentro del plan de estudios de la licenciatura analizada, se contempla la inmersión en escuelas de práctica por periodos extendidos en el octavo semestre, en los que los normalistas tienen la oportunidad de ser parte activa del grupo en el que llevan a cabo sus prácticas. El acompañamiento de un tutor, como parte de su formación, les brinda la oportunidad de crear vínculos de comunicación que son fuente de información al momento de crear sus clases. Las respuestas de los alumnos del último semestre de la licenciatura, denota la madurez con la que ellos se perciben al trabajar en educación básica, además, de que la experiencia en el aula, es mayor, por lo tanto, el desarrollo de prácticas inclusivas a través de distintas formas de llevar a cabo sus clases, son parte de la forma en que atienden a la diversidad.

Como formadores de docentes, se busca el alcance total de las competencias del perfil de egreso de los estudiantes, por lo que, generar espacios inclusivos desde la escuela normal, crear una cultura inclusiva en donde la participación de todos sea basada en los valores y la creación de ambientes óptimos para el aprendizaje, serán fuente de conocimiento para los normalistas, pues se podrán formar en escuelas inclusivas.

REFERENCIAS

- Alonso, C, Gallego, D. & Honey, P. (1994). Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora. Bilbao: Mensajero.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2020). Acuerdo Nacional por la Unidad en la Educación Superior frente a la emergencia sanitaria provocada por el covid-19, 24 de abril, , consultado el 12 de mayo, 2020.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. CSEI, ISBN: 956-8302-21-2.
- Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2005). Formación del profesorado en educación superior. Didáctica y curriculum. Madrid-España: Editorial Pearson. Prentice Hall.
- Crook, C. (1998). Aprendizaje colaborativo con los compañeros. En Ordenadores y aprendizaje colaborativo. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2004). Introducción a la investigación educativa. Madrid, España: Morata.
- Fuster, D. (enero-abril, 2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Monográfico: Avances en investigación cualitativa en educación*, 7(1), 201-229.
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1985). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.
- Keefe, J. & Thompson, S.(1987). Learning Style: Theory and Practice. Reston, VA: NASSP.
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: GRAÓ.
- Ministerio de Educación de Ecuador (2011). Programa de sensibilización. Educación sin barreras. Vicepresidencia República del Ecuador.
- Miranda, J., Leyva, A. & Frock, A. (2011). Taller de análisis y validación de datos cualitativos. México, DF: COMIE.
- Pastor, C., Sánchez, J., Zubillaga, A., (26 de agosto de 2019). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo Autores. Academia. Recuperado el 16 de abril de 2022 de https://www.academia.edu/40178630/Dise%C3%B1o_Universal_para_el_Aprendizaje_DUA_Pautas_para_su_introducci%C3%B3n_en_el_curr%C3%ADculo_Autores.
- Sabando, R, (2016). Inclusión educativa y rendimiento académico. Barcelona. Recuperado de https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/402901/DSSR_TESIS.pdf?sequence=3
- Savater, F. (1997). El valor de educar. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.

- Secretaría de Educación Pública (2011). Modelo de Atención a los Servicios de Educación Especial, MASSE, 2011. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública, Dirección de Educación.
- (2018). Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.
- Ramos, C, (2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34(1),76-96.[fecha de Consulta 16 de Junio de 2022]. ISSN: 0188-8838. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545090006>
- Reyes, M. G. G. (2022) Una Mirada desde la Experiencia del Docente. De la Integración a la Inclusión Educativa. *La Historia de la Educación Especial en Durango: Logros para una Vida Independiente*, 54. Recuperado de <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/EducacionEspecial.pdf#page=54>
- Villegas de Reimers, E. (1996) Educación de valores éticos y democráticos en las escuelas: La situación actual en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo. Educación de Valores*. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile, vol. 18.
- Wilson, B. (1995), *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: Paidós.

ESTRATEGIAS INCLUSIVAS IMPLEMENTADAS EN EL AULA DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Andrea María García Canizales

Estudiante, séptimo semestre, Licenciatura en Educación Primaria
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, Profr. Jesús Manuel
Bustamante Mungarro
amgc0917@gmail.com (637) 1- 11-12-97

Yazmin Gpe. Márquez Hernández

Estudiante, séptimo semestre, Licenciatura en Educación Primaria
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, Profr. Jesús Manuel
Bustamante Mungarro
yazmin.mh19@gmail.com (662) 2- 38-62-67

Ana Paola Osoria Hernández

Estudiante, séptimo semestre, Licenciatura en Educación Primaria
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, Profr. Jesús Manuel
Bustamante Mungarro
paolaosoria@gmail.com (637) 1-29-50-46

Línea temática: Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión.

RESUMEN

La investigación se realizó bajo los procedimientos del método cualitativo, donde el principal objetivo es identificar qué estrategias implementan los docentes de educación primaria para favorecer una educación inclusiva en sus aulas mediante la entrevista. Asimismo, los resultados reflejan que los docentes entrevistados, buscan trabajar la inclusión en el aula, pues se habla sobre cómo adhieren actividades a sus planeaciones, como son los ajustes razonables, evaluaciones diagnósticas y la atención a Necesidades Educativas Especiales (NEE). Por otro lado, se menciona sobre una organización de trabajo que se lleva a cabo,

donde el profesorado brinda importancia a la asesoría personal, comunicación, colaboración y monitores para favorecer el objetivo. Los docentes pretenden generar condiciones adecuadas para los niños mediante estrategias y recursos personalizados a estos, pues trabajan en conocer a cada uno de sus alumnos, mediante sus necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizajes para finalmente, ofrecerles a todos un aula inclusiva.

Palabras clave: educación inclusiva, atención a la diversidad, actitudes del profesor, estrategias.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La inclusión educativa es un tema de gran relevancia en el ámbito educativo ya que la diversidad presente en las aulas, las necesidades específicas de los estudiantes y las barreras para el aprendizaje han generado en la mayoría de los casos retos para el docente y en muchos de ellos la necesidad de buscar las mejores estrategias para su atención, es por ello que se requiere clarificar qué es y qué implica trabajar con la inclusión, por ello esta investigación se basa en conocer las perspectivas docentes y a partir de ello saber qué se entiende con respecto al tema.

Aun cuando se ha trabajado arduamente en los últimos años por generar una mayor conciencia acerca de la educación inclusiva, es importante mencionar que esto se encuentra en construcción, dado que dicho término no ha terminado por comprenderse debido a su complejidad y a que existe una evolución dentro del ámbito educativo que ha permitido transcurrir de ambientes exclusivos al llamado sistema de integración, el cual, si bien no brinda la inclusión educativa deseada, sí ha propiciado un gran avance para lograr llegar a esta, pues tal como menciona Rodríguez y Luque (2019), se presenta un trayecto de la exclusión hacia la inclusión, siendo estas fases primeramente la exclusión, seguido la segregación, la integración, y finalmente, la inclusión.

Principalmente, se destaca la inclusión educativa, debido a que esta incrementa la capacidad de la escuela para atender a la diversidad, implicando la superación de toda forma de discriminación y exclusión escolar, de modo que se pueda ofrecer así, una educación de calidad con igualdad de oportunidades, pues tal como menciona López (como se citó en Rodríguez & Luque, 2019), la inclusión hace válido el derecho a una educación equitativa y disponible para todos los alumnos, especialmente en quienes se encuentran excluidos o en riesgo de serlo, para así convertirse en ciudadanos activos, participativos, críticos y solidarios.

Por tal motivo, es importante que no se fragmente la educación a los alumnos, limitándose a ciertas actividades según sus capacidades, sino tomar en cuenta que sí son capaces y que pueden aprender y valorar la diversidad de ellas, así como también, respetar su derecho de

tener una educación libre que permita desarrollar todas sus competencias. Dicho esto, todos los docentes tienen un gran compromiso al buscar la manera de que sea posible la implementación de un sistema educativo más incluyente y empático con los educandos, ya que este agente educativo es aquél que debe tener las habilidades, destrezas, actitudes, para crear condiciones de trabajo en sus aulas donde puedan planear, diseñar, entender, atender, la diversidad e inclusión educativa (Reyes & Aguilar, 2017).

De este modo, el docente debe adquirir, a través de la experiencia, herramientas que le permiten observar, reconocer y atender la diversidad presente en el aula, lo que se va desarrollando a lo largo de los años con las vivencias de las que es partícipe día con día, pues de acuerdo con los estudios realizados por Consejo, Hernández, y Garfias (2017), los docentes con más de 21 años de servicio son más capaces de reconocer la diversidad en los alumnos. Así pues, los profesores poseen conocimientos sobre las NEE de los estudiantes, sin embargo, resulta complicado realizar acciones pertinentes para implementar la inclusión educativa a causa de las limitaciones que se tienen en base a los recursos, herramientas y capacitación.

Esta investigación se hace con la finalidad de analizar, determinar e identificar las acciones de inclusión por parte de los docentes en la educación primaria, así como los retos que pudieran presentarse al llevar a cabo dicha práctica, por lo cual, se tomaron en cuenta las perspectivas de los mismos sobre esto, para así, poder reconocer la importancia que tiene este tema en cualquier ámbito, ya sea escolar, social, personal, etc., y a su vez, implementar estrategias adecuadas que beneficien y promuevan la inclusión educativa.

MARCO TEÓRICO

Para el desarrollo de la investigación, se consideró como base teórica los planteamientos de la teoría constructivista o sociocultural propuesta por Lev Vygotsky, por lo cual, se indaga sobre esta para establecer una relación con el tema de inclusión educativa. De esta manera, al analizar dicha teoría, se pudo comprender que, para obtener un buen desarrollo mental, lingüístico y social, es indispensable que el niño tenga una interacción social con los demás, pues tal como menciona Vygotsky (como se citó en Morrison, 2005) “El aprendizaje se despierta a través de una variedad de procesos de desarrollo que pueden operar solo cuando el niño está interactuando con personas de su entorno y con colaboración con sus compañeros.” (p. 99).

De esta forma, es imprescindible que aquellos niños que han sido discriminados o excluidos en algún momento; ya sea por alguna discapacidad, características físicas, etnia, cultura, tradiciones, sexo, género, entre otros, se sientan respetados y apreciados no sólo dentro del aula, sino en todos los contextos, por lo que es necesario que tengan una participación y convivencia sana con sus compañeros, trayendo consigo que estos aprendan unos de otros a

través de la valoración de sus capacidades.

Lo anterior mencionado se traduce a inclusión educativa, término que surge en los años 90, pretendiendo sustituir al de integración, que hasta ese momento era el dominante en la práctica educativa. Así pues, la UNESCO (2005) define la inclusión educativa como un proceso orientado a responder a la diversidad de alumnos que hay en las aulas de Educación Básica, incrementando su participación para reducir la exclusión; por su parte, Echeita (como se citó en Valenzuela, Campa & Guillén, 2019) menciona que la inclusión educativa es una medida de atención a la diversidad que da un sentido de pertenencia y bienestar social para lograr un aprendizaje y rendimiento escolar adecuado, resultando entonces que la inclusión educativa refleja la diversidad, lo que va ligado a que en las aulas educativas se promueva la atención a la diversidad.

Puñales, Fundora y Torres (2017), asumen que “la atención a la diversidad en la escuela primaria supone una transformación en su concepción, constituye un modo de actuación, más que humano, justo” (p. 126) y posible, teniendo en cuenta el respaldo legal e institucional para tal fin, es decir, se debe tomar en cuenta que todas las personas poseen derechos que deben ser respetados, y en caso de que esto no suceda, pueden proceder a instancias legales en las que pueden defenderlos.

Educar en la diversidad supone, en definitiva, pensar en una escuela para todos, en unas posibilidades sociales no excluyentes para nadie y en dar a cada uno lo más conveniente para que consiga avanzar en su crecimiento lo más posible a partir de lo que es y desde donde se encuentra, sin crear algún tipo de distinción o discriminación, sino más bien valorando cada aspecto que los hace diferentes y tomarlo como una oportunidad de aprendizaje.

Para que esto sea posible, la actitud del profesor es fundamental, puesto que el docente es aquél que debe tener las habilidades, destrezas, actitudes, para crear condiciones de trabajo en sus aulas donde puedan planear, diseñar, entender, atender, la diversidad e inclusión educativa, pues exponen que es muy importante que los profesores conozcan sobre la diversidad existente en sus alumnos para a partir de ahí planear y llevar a cabo las actividades que puedan generarse un aprendizaje significativo, así como que este sea aplicable en su vida cotidiana (Reyes & Aguilar, 2017). Esto quiere decir, que se necesita buscar los métodos, procedimientos y estilos de trabajo que correspondan con las particularidades de los grupos y escolares que atiende, para así poner todos los recursos en función del desarrollo de los educandos.

METODOLOGÍA

La investigación presentada se basa en el enfoque cualitativo, el cual, Hernández, Fernández y Baptista (2014) lo definen como “la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación.” (p.7), es decir, se toman en cuenta las opiniones o perspectivas de diversas personas para posteriormente interpretarlas y establecer una relación entre los mismos. Por lo tanto, se seleccionó dicho diseño debido a que la indagación se basa en las estrategias que los docentes implementan relacionadas con el tema de la inclusión educativa, permitiendo así comprender e interpretar las respuestas dadas por los participantes entrevistados.

En esta investigación se toma como población a docentes de educación primaria en México y a partir de estos se obtiene una muestra de 10 maestros de sexo indistinto, quienes imparten en la mayoría de los grados de este nivel académico y tienen como características que sus años de servicio docente oscilan entre 2 a 28 años, así como que son pertenecientes a municipios de Caborca, Santa Anna y Hermosillo, Sonora.

La recopilación de datos se lleva a cabo mediante la técnica de entrevista estructurada, siendo el instrumento la guía de entrevista, ya que en la realización de este se “prescribe qué cuestiones se preguntarán y en qué orden” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 403), con la finalidad de analizar e identificar la importancia y estrategias de inclusión que tiene el profesorado acerca del tema de inclusión educativa a través de la siguiente interrogante: ¿Qué estrategias de inclusión implementa en su aula con sus alumnos? También, se mencionó claramente que la información proporcionada sobre sus datos personales será confidencial para respetar su identidad y utilizadas meramente para la identificación y control de sus respuestas.

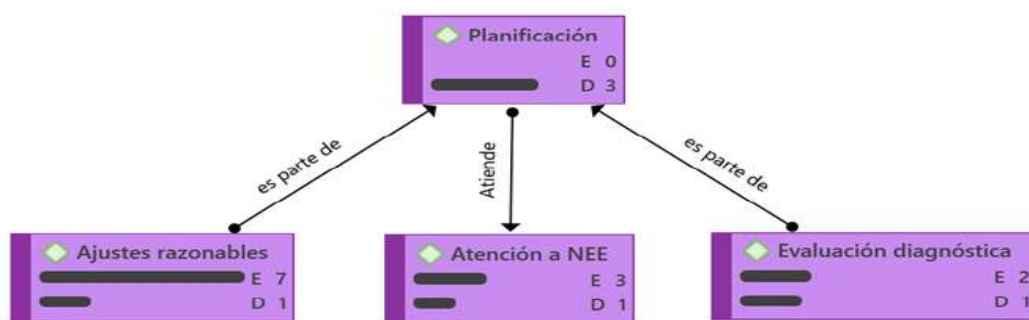
Una vez aplicadas las entrevistas de manera presencial, se transcribieron a través del procesamiento de Word con la intención de mantener un mejor control sobre los datos recabados en el instrumento elaborado, para posteriormente, capturar los resultados a través del Software Atlas.Ti, el cual permite una mejor organización y acomodo de los datos cualitativos para analizarlos a profundidad, así como facilitar y proporcionar la opción de generar redes, pues estas son recursos visuales que esquematizan las familias y/o categorías surgidas en el proceso de categorización. Para la formulación de los códigos de identificación de los participantes, se tomaron en cuenta datos como el sexo (H, M), edad, grado académico (L, M, D), antigüedad y grado que imparte. El estudio de los datos se llevó a cabo de manera sistemática, basándose la investigación en la pregunta mencionada anteriormente, la cual permitió rescatar las estrategias con las que el profesorado promueve la inclusión educativa desde su función docente.

RESULTADOS

Los principales resultados de acuerdo con el análisis realizado permitieron concentrar la información en categorías y posteriormente agruparlos en familias, esto en función de las respuestas más recurrentes por parte de los docentes, las cuales fueron planificación, organización de trabajo, atención a la diversidad y actividades lúdicas, donde la mayoría de los entrevistados mencionó cómo implementar distintas estrategias para poder generar un ambiente de aprendizaje inclusivo en el aula.

Sin embargo, para efectos del tema de estudio se centra en las primeras dos familias, donde los entrevistados conciben que la planificación es una herramienta flexible donde los docentes trabajan para organizar sus contenidos e ideas y poder brindar un proceso significativo de enseñanza-aprendizaje al alumno, considerando los ajustes razonables, la atención a las NEE y el diagnóstico. La segunda familia referida a la organización de trabajo es definida como un proceso necesario para implementar las estrategias en el aula, comprendiendo distintas acciones que promuevan la convivencia para crear redes de apoyo, compartir experiencias y trabajar en conjunto. Es por ello, que dicha organización en este caso se basa en la asesoría personal, colaboración, comunicación y el uso de monitores en el aula.

Figura 1.



Categorías de la familia de planificación.

Nota: La figura representa las categorías obtenidas en relación con la planificación que realizan los docentes entrevistados de Educación Primaria para lograr una educación inclusiva, donde los ajustes razonables y la evaluación diagnóstica son parte de la planificación, en la cual también se brinda atención a las Necesidades Educativas Especiales. Se entiende que las categorías lanzadas, conllevan una gran relación entre ellas, pues todas conforman parte de la planificación, debido a que el docente debe reflexionar antes, durante y después de la práctica y el proceso de planeación requiere el análisis reflexivo de las necesidades de los estudiantes e ir acorde a ellas, lo que hace que estos elementos sean necesarios dentro de su plan de trabajo y del diagnóstico previo que realiza.

De esta forma, la Secretaría de Educación Pública (2017) menciona que la inclusión educativa se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder de manera adecuada a las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes. En ese sentido, se pretende asegurar la equidad y la calidad en la educación, considerando a todos los estudiantes sin importar sus características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje (p. 21). Asimismo, algunos docentes consideran que es importante realizar un diagnóstico para poder identificar las características propias de los educandos, y a partir de esto, *“Se implementan ajustes razonables, tomando en cuenta los estilos y las barreras de aprendizaje”* (H36M11-5).

Con respecto a lo que ellos consideran como NEE se pueden contemplar distintas condiciones que no permiten que se logre el aprendizaje esperado, es decir que necesitan ayuda adicional, *“De aquí radica la necesidad de brindar una atención en entornos inclusivos permitiendo al estudiante que participe e interactúe en igualdad de condiciones que el resto de la comunidad escolar”* (H34D10-3).

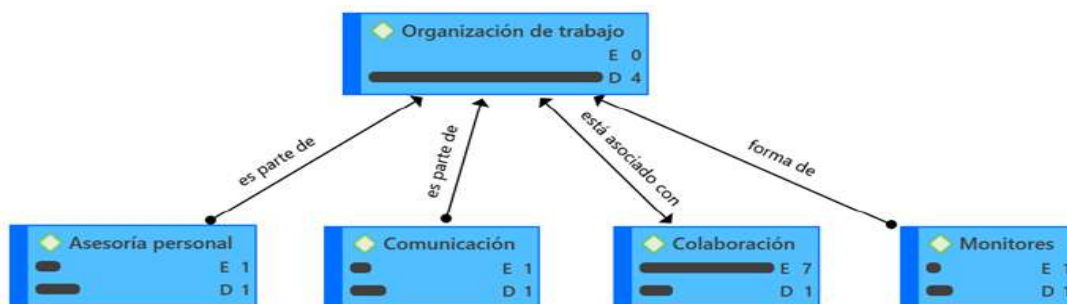


Figura 2. Categorías de la familia de organización de trabajo.

Nota: La figura representa las categorías que integran la organización del trabajo docente para promover un ambiente inclusivo en el aula mediante elementos que trabajan los profesores, tales como la asesoría personal a cada alumno, comunicación, colaboración y monitores, los cuales, al ser trabajados de manera acompañada, favorece el diálogo, participación y trabajo colaborativo, además, al ser trabajados en conjuntos, permiten la facilitación para lograr el objetivo, un aula inclusiva.

Con base a la segunda red seleccionada, se logra comprender la importancia que contiene el acompañamiento de una asesoría personal la cual los docentes plantean que se le ofrece al alumno, en esta se trabajan los ajustes que sean necesarios con los estudiantes *“trato de recompensar o fortalecer aciertos y errores promoviendo la ayuda individualizada”* (H41L12-6). Por esto mismo, también se plantea que los docentes deben generen beneficios para una mejor función en la colaboración del grupo y el ambiente escolar, esto para favorecer el apoyo colectivo y personal *“brindar una atención en entornos inclusivos permitiendo al estudiante que participe e interactúe en igualdad de condiciones que el resto de la comunidad*

escolar” (H34D10-3).

Asimismo, podemos concluir que lo antes mencionado es aplicado mediante la estrategia de alumnos monitores, que terminan por facilitar el aprendizaje para un estudiante en específico o más, de igual manera cabe mencionar, que la comunicación es una parte fundamental de la colaboración, pues es a través de esta que se toman decisiones para crear aulas inclusivas que permitan el desarrollo integral para todos los alumnos.

De acuerdo con lo que mencionan algunos docentes, esto se puede realizar llevando a cabo *“dinámicas que le permitan a los niños que compartan sus experiencias, por ejemplo, donde puedan expresarse entre ellos y que entre ellos se cree una red de apoyo”* (M26L3-6). Así pues, Vygotsky (como se citó en Morrison, 2005) explica que *“El aprendizaje se despierta a través de una variedad de procesos de desarrollo que pueden operar solo cuando el niño está interactuando con personas de su entorno y con colaboración con sus compañeros.”* (p. 99).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir del análisis de los instrumentos aplicados a los docentes de Educación Básica, en los diferentes municipios de Sonora, se pudo llegar a la conclusión de que en el contexto escolar en donde se realizó la investigación no todos los maestros y maestras cuentan con los conocimientos y habilidades necesarias para detectar, y atender la diversidad en el aula, lo que deriva en que la aplicación de estrategias de inclusión en sus aulas es insuficiente; por lo tanto, se considera que es una tarea en la cual los profesores, sin duda, deben seguir trabajando para así, otorgar la importancia y el lugar que se merecen para cumplir con el objetivo.

No obstante, se reconoce que la mayoría del profesorado realiza esfuerzos para atender la inclusión educativa en sus educandos, creando planificaciones en las que se resalta el apartado de ajustes razonables con las herramientas con las que cuenta. En este sentido se considera necesario que por parte de las políticas educativas se generen condiciones que permitan al docente estar en constante capacitación y actualización sobre el tema, que, además, creen espacios de intercambio que les posibilite aprender a través de la experiencia de otros de sus colegas y se compartan soluciones acerca de cómo lo han atendido.

Del mismo modo, resulta importante mencionar que dentro de las estrategias que promueven los docentes, la asesoría personal representa un reto, puesto que el tiempo con el que cuentan las docentes para brindarla es limitado, aun así, estos se comprometen a brindar una educación que permita formar a niños y niñas más empáticos, independientes y ciudadanos activos en la sociedad, por lo que es sumamente relevante el fortalecer sus habilidades de comunicación y colaboración. Por esta razón, *“debemos aspirar a que sean los centros y, lo que es más importante, el sistema educativo en su conjunto, quienes se encaminen hacia un proceso de transformación profunda que termine por crear “un juego nuevo”* (Echeita &

Sandoval, 2002, p. 36)

Por último, para comprender mejor las implicaciones de esta investigación, los estudios futuros podrían abordar temáticas dirigidas a indagar sobre cómo la aplicación de distintas estrategias inclusivas estimula el desarrollo del estudiante en la sociedad.

REFERENCIAS

- Consejo, M., Hernández, S. & Garfias, R. (2017). *La atención a la diversidad y las necesidades de formación de los docentes de educación básica y educación especial*. Ponencia presentada en el 1er Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal. Mérida, México: CONISEN. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/2/J033.docx.pdf>
- Echeita G., & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, (327), p. 31-48. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270310520.pdf?documentId=0901e72b812598aa>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* [versión DX Reader]. Recuperado de <https://www.uca.ac.cr/wpcontent/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Morrison, G. (2005). *Educación infantil*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Reyes, G. & Aguilar, M. (2017). *Diversidad e inclusión: un reto en la formación docente*. Ponencia presentada en el 1er Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal. Mérida, México: CONISEN. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/4/C130117-I068.docx.pdf>
- Rodríguez, C. & Luque, A. (2019). Análisis de la inclusión educativa del alumnado en la etapa de educación primaria. *Educación y Futuro Digital*, (18), pp 99-119. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7105942>
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de Educación, Ginebra. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Autor. Recuperado

de <https://bit.ly/34VJIFz>

Puñales, L., Fundora, C. & Torres, D. (2017). La enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria: reflexión desde las dificultades de aprendizaje. *Atenas, 1* (37), pp.125 – 137. Recuperado de <http://atenas.mes.edu.cu>

Valenzuela, B., Campa, R. & Guillén, M. (2019). *Estrategias de inclusión para la atención de estudiantes en situación de vulnerabilidad social a nivel básico*. Ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, México: CNIE. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0174.pdf>

PRÁCTICAS INCLUSIVAS DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS DE 8º. SEMESTRE EN NIÑOS DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS REGULARES

Alma Rocío Paredes Sánchez
alma_2405@hotmail.com

Graciela Romero García
romero2588@hotmail.com

Adriana Heriberta Ruiz Hernández
adrianaheriberta@gmail.com

CREN “Profra. Amina Madera Lauterio”, Cedral, S.L.P

Línea temática: Práctica Docente en Materia de Equidad e Inclusión.

RESUMEN

El texto que a continuación se presenta, da cuenta de algunos de los hallazgos acerca de las prácticas inclusivas que promueven en las aulas de las escuelas primarias regulares de Cedral, S.L.P., los estudiantes normalistas de octavo semestre del CREN “Profra. Amina Madera Lauterio, tuvo como objetivo general Identificar prácticas inclusivas de los normalistas en atención a los niños que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la participación en las escuelas primarias de Cedral, S.L.P. en el ciclo escolar 2021-2022 para fortalecer su formación docente. El estudio se fundamenta en (García, Romero, Rubio, Flores & Martínez, 2015), Tomas y Torrendemer y Booth, T., Ainscow (2002)

Dentro de los hallazgos se advierte que la formación inicial docente es una tarea prioritaria que ha quedado pendiente en la agenda Educativa del Sistema Educativo Nacional, en el cual debe poner atención por ser de orden prioritario y en afán de brindar una calidad de Educación ya que la malla curricular debe contemplar más asignaturas que abonen a la

formación de los normalistas para un óptimo y mejor desempeño en las escuelas primarias regulares, pero sobre todo para el despliegue de sus habilidades y competencias y brindar una atención especializada en los grupos escolares.

Palabras clave

Prácticas inclusivas, normalistas, Formación inicial, Primarias regulares, Alumnos BAP.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A nivel mundial se habla de Educación Inclusiva (EI) como el principal reto de Sistemas Educativos (SE), el cual tiene como pretensión garantizar el éxito y la calidad educativa como derecho constitucional de las personas. Esto exige que las instituciones educativas de formación inicial (escuelas normales) generen cambios sustanciales en la formación de los estudiantes normalistas quienes tienen la encomienda de realizar prácticas Inclusivas en las escuelas primarias regulares para involucrar a la población en desventaja como lo son los alumnos que enfrentan Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y La Cultura (UNESCO), en materia de educación tiene un liderazgo mundial en apoyo a los (SE), asignada en la coordinación de la agenda de educación mundial 2030 en el marco del objetivo de desarrollo sostenible 4, que se refiere a la educación de calidad, abarcando desde la primera infancia hasta la educación superior, rescatando entre diversos temas el de ciudadanía mundial y la formación profesional, en el punto 4.4 se menciona la importancia de competencias adecuadas para un trabajo docente y el 4c, el incremento de la oferta de docentes cualificados.

Del mismo modo, es importante mencionar la puntualización del Plan Sectorial Educativo (PSE) 2013-2018 el cual se basa en: Artículo 23 de la Ley de Planeación y tiene como referente el Artículo 3° Constitucional y el contenido de la Ley General de Educación (LGE). Dentro de sus metas prioritarias contempla México Incluyente y México con Educación de Calidad” lo cual se traduce a que uno de los objetivos más prioritarios y de las mayores preocupaciones del (SE) se enfoca actualmente en la calidad educativa.

Por otro lado, el PSE recupera la Reforma Constitucional educativa 2013 y las leyes reglamentarias que la concretan como lo son la Ley General del Servicio Profesional Docente, Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. El decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la LGE, las cuales tienen el propósito elevar la calidad de la educación siendo éste un derecho fundamental y estrategia

para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad” (SEP, 2011, p.35)

Ante dicho escenario, los normalistas en formación deben asumir un rol preponderante en sus grupos de práctica bajo los principios de inclusión, igualdad y equidad, que de acuerdo con la UNESCO (2017) no sólo aseguren el acceso a la educación, sino que fomente espacios de aprendizaje y pedagogías centradas en el diálogo de saberes, la inclusión y el respeto a lo diferente, de manera que permitan el desarrollo integral, tal como lo señala el artículo tercero constitucional, fracción II inciso f. (SEP, 2016, p.47).

Por consiguiente, requieren de insumos que les permitan interpretar el plan de estudios vigente, identificar y trabajar con los principios que permiten visualizar el enfoque de aprendizaje intercultural el cual se describe en el séptimo principio y refiere que las actividades de aprendizaje deben realizarse de distintas maneras, de modo que cada alumno pueda acceder al curriculum desde sus propias necesidades y estilos de aprendizaje en afán de eliminar las barreras al aprendizaje y a la participación (BAP) que enfrentan los niños en las aulas de las primarias regulares. Para lograr dicho cometido de la inclusión en los centros escolares es pertinente señalar que se debe de impactar en las culturas, políticas y prácticas educativas. Es decir, cada estudiante normalista desde su quehacer cotidiano puede contribuir en el desarrollo de las prácticas inclusivas dirigida a los alumnos en las escuelas primarias regulares.

Por lo tanto, el presente estudio pretende identificar las prácticas de inclusión que desarrollan con alumnos de las escuelas primarias regulares los estudiantes normalistas de 8º. semestre de la Licenciatura de Educación primaria (LEP) plan de estudios 2018, del CREN Profra. Amina Madera Lauterio de Cedral, S.L.P. De acuerdo con lo anterior, se centra la mirada en la atención que se les otorga a los niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, cómo son concebidas éstas últimas, qué estrategias metodológicas se han utilizado en afán de detectar cuáles son las necesidades de formación o apoyos que precisan para atender éste tipo de población y logren ser exitosos durante su ejercicio profesional docente.

Por lo anterior señalado y en afán de conocer lo que se ha publicado relativo al tema en cuestión, se revisaron algunas ponencias, tesis y artículos en los que se destaca el tema: “Perfil profesional de los docentes que han desarrollado prácticas pedagógicas en educación inclusiva en el Huila escrita por la autora Yustes Herrera María Elcy Campo Montealegre Marilyn Beltrán Gómez Fabiana Andrea Colombia en el año 2017 en la cual se identifican docentes que lideran prácticas inclusivas, se descubren sus características profesionales y develar las competencias en el perfil del docente inclusivo.

Abundando al respecto, Lledo y Sánchez (2016) refieren que las prácticas educativas del profesorado en los centros escolares dependen en gran parte de su formación, de sus creencias y actitudes. Briceño, C. C. (2015), propone valorar una visión de futuro de la educación inclusiva con el fin de brindar lineamientos prospectivos en torno a la formación docente. Queda claro que la importancia del perfil de egreso debe ser inclusivo y de esta forma generar y aplicar estrategias inclusivas con los alumnos que enfrentan barreras, generando prácticas inclusivas exitosas por lo que se considera que deben instituirse durante la formación inicial docente.

A la luz de la evidencia, se reconoce la importancia y pertinencia del trabajo docente, quienes ejecutan directamente los modelos educativos en los escenarios principales de la educación formal, es decir, son las y los docentes quienes tienen en sus manos la participación y éxito de sus estudiantes al menos dentro del aula y en cuanto a conocimientos se refiere. Pero también son quienes necesitan más apoyos metodológicos, didácticos, de planeación, capacitación, sensibilización y toma de conciencia del impacto de su propio desempeño laboral. Dichos apoyos deberían recibirlos de parte de las autoridades educativas quienes tienen la responsabilidad de proveerlos con el fin de mejorar la calidad de la educación en el país (Amaya-de Rebolledo & Amaya, 2010).

En consonancia con lo anterior, de las escuelas formadoras de formadores, tienen en sus manos un gran reto con la formación inicial de los alumnos normalistas de la LEP plan 2018 y se resalta que se deben brindar dichos apoyos. Sin embargo, se enfrentan con la malla curricular en la cual de acuerdo a los contenidos y los trayectos formativos van abonando a su bagaje cultural, mismo que les permitirá operar los cursos; no es en sí, ni la cantidad de lectura, ni mucho menos un gran cúmulo de productos, más bien es la práctica con los niños de las escuelas primarias, el trabajo colaborativo y cooperativo lo que determinan los avances o retrocesos en su formación inicial.

En consecuencia, cada contenido provee insumos que se convierten en una experiencia. La clave es de que esos contenidos deben tener una utilidad práctica, lo cual servirá para demostrar lo que aprendió, se trata de que no exista que un divorcio entre la teoría práctica. En el caso de nuestros estudiantes normalistas de 8°. Semestre de quienes se advierte que en su malla curricular sólo transitaron por dos asignaturas que abonan a su formación: Atención a la diversidad en 4°. Semestre y Educación inclusiva en 5°, ambas pertenecen al trayecto formativo de bases teórico- Metodológicas para la enseñanza y ponderan en 4.5 créditos.

Lo anterior trae como consecuencia que los alumnos normalistas no se formen de manera adecuada en dicho campo y por ello en el instrumento aplicado durante las visitas de seguimiento que se realizan por parte del área de investigación a los egresados de la

Licenciatura se encuentra como hallazgo que les falta formación y experiencia para atender a los niños BAP y por consiguiente no realizan prácticas inclusivas.

Por esta razón, uno de los motivos que impulsó la necesidad de realizar la presente investigación se deriva de la realidad que impera en el ámbito educativo de las escuelas primarias regulares. Respectivamente en el desarrollo de las prácticas inclusivas ya que ha sido uno de los temas más recurrentes que plantean nuestros alumnos normalistas, directivos y maestros titulares al resaltar la necesidad de formación y capacitación para desarrollarlas de manera exitosa en las escuelas primarias regulares.

Interesa contribuir a resolver múltiples dudas, así como hacer narrativa respecto a la experiencia que vivencian los estudiantes normalistas que atienden a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) en las escuelas primarias regulares, los propios alumnos y sus familias que reclaman una atención especial para sus hijos. Interesa saber cómo han enfrentado los normalistas dichos paradigmas con respecto a las tendencias de las escuelas inclusivas, en afán de aportar nuevos hallazgos al servicio de las comunidades educativas. Por lo tanto, se han planteado las siguientes preguntas de investigación.

- ¿Cuál es la formación de los estudiantes sobre la inclusión educativa desde el trayecto formativo: ¿Bases teórico-metodológicas para la enseñanza y Práctica Profesional de la LEP 2018?
- ¿Qué casos de inclusión atienden los normalistas en los grupos escolares de las escuelas primarias de la localidad, en el ciclo escolar 2021-2022?

Propósito general: Identificar prácticas inclusivas de los normalistas en atención a los niños que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la participación en las escuelas primarias de Cedral, S.L.P. en el ciclo escolar 2021-2022

Propósitos específicos

- A. Describir la formación de los estudiantes sobre la inclusión educativa desde el trayecto formativo: Bases teórico-metodológicas para la enseñanza y Práctica Profesional de la LEP 2018.
- B. Conocer los casos de inclusión que los normalistas atienden en los grupos escolares de las escuelas primarias de la localidad, a partir de un instrumento de investigación durante el séptimo semestre, ciclo escolar 2022-2023.

Supuesto personal

Se sostiene que, las prácticas inclusivas que desarrollan los normalistas en las escuelas primarias regulares de Cedral, S.L.P. en el ciclo escolar 2022-2023, presentan dificultades en su implementación, por lo que se requiere de una estrategia de formación pertinente que las promueva y fortalezca.

MARCO TEÓRICO

En México, el proceso de educación inclusiva inició en su modalidad de integración educativa en 1993, con cambios legales producto de un acuerdo entre el sindicato de maestros y la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La SEP dio a conocer en 2017 la estrategia para promover la educación inclusiva en el país. Esta consiste, en implementar la EI en 200 escuelas de nivel básico y 50 escuelas de nivel medio superior que aceptaron su participación de manera voluntaria y que tengan el apoyo de una USAER, con el fin de que atiendan de manera apropiada a alumnos con discapacidad y capacidades y aptitudes sobresalientes. Se trata de una especie de estudio piloto. A estas escuelas se les apoyaría para que contaran con la infraestructura necesaria, la capacitación de los docentes, el material didáctico, etc. Con esta estrategia inicial se piensa (no se dice cómo), que para el año 2030 todas las escuelas del país serán inclusivas (SEP, 2017).

Como resultado de lo anterior, se acuña un nuevo término: Prácticas inclusivas y Según Comas y Torrendemer (2012) las prácticas inclusivas se ponen en funcionamiento “a partir del momento en que introducimos cambios en la intervención psicopedagógica y al concebir el proceso de aprendizaje desde la inclusión, preparando la situación para que todo el alumnado tenga cabida” (p. 5). Tienen su proceso de ejecución dentro del contexto áulico; consideran que los factores de enseñanza-aprendizaje y los conflictos que se deriven de éstos deberían ser resueltos en colaboración con el estudiantado y el cuerpo de especialistas involucrados. Por ello, deben entenderse en función del contexto educativo donde se pretendan ejecutar, según lo comenta la Organización de Estados Iberoamericanos, entendiendo que las prácticas inclusivas son actividades situadas, viables y con contextos bien definidos, por lo que una buena práctica puede no serlo en otra escuela o contexto diferente al analizado (García, Romero, Rubio, Flores & Martínez, 2015).

De la misma manera, el concepto de “barreras para el aprendizaje y la participación” que utiliza las Normas específicas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación y promoción, regularización y certificación en la educación básica hacen referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna, con mayor frecuencia los educandos que están en una situación de vulnerabilidad. Estas barreras surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: instalaciones físicas, organización escolar, relación entre las personas, ausencia de los recursos específicos, la implementación

de enfoques de enseñanza y evaluación no adecuados a las características, necesidades e intereses de los educandos, entre otros. Se clasifican en políticas, culturales y prácticas.

METODOLOGÍA

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) el paradigma es interpretativo con un enfoque cualitativo y es el apropiado para estudiar los fenómenos de carácter social, al tratar de comprender la realidad circundante en su carácter específico. En tema seleccionado es adecuado para revisarse desde este paradigma al estudiar algo dado, elegido en un espacio determinado. Mediante esta cuestión real se trata de develar por qué un fenómeno ha llegado a ser así y no de otro modo. Por lo que se pretende identificar realidades de la situación problema y plantear propuestas que permitan valorar las prácticas educativas. El estudio de casos es un método de investigación cualitativa para comprender en profundidad una realidad social y educativa; en este sentido se utilizó en el ámbito educativo, para profundizar sobre una preocupación en la formación de los Licenciados en Educación Primaria ante las prácticas inclusivas que realizan en las escuelas primarias como parte de su formación al consolidado un perfil de egreso en competencias profesionales.

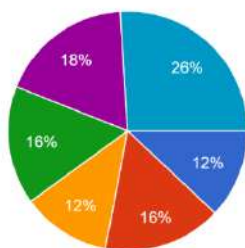
La investigación es coherente con el estudio de caso interpretativo desde la propuesta de Stake (1998) al plantear la interpretación y la teoría como elemento prioritario

En relación al estudio de caso se considerará como sujetos de la investigación a estudiantes de VIII semestre que realizan sus prácticas profesionales en las escuelas primarias del municipio de Cedral, SLP. Las técnicas de recolección de datos son las distintas formas o maneras de obtener la información; para este proyecto se utilizó la entrevista semiestructurada y la aplicación del Google Forms. El instrumento FORMS y el formato de entrevista se construyeron desde las nociones elementales para la comprensión del problema. Para el análisis de la información se utilizará la triangulación factible para comparar la información de los estudiantes con mayor riqueza, amplitud y profundidad, al describir, analizar e interpretar el dato con la teoría elegida y construir las conclusiones en relación al caso con la firme convicción de contribuir a la mejora de las prácticas inclusivas.

RESULTADOS

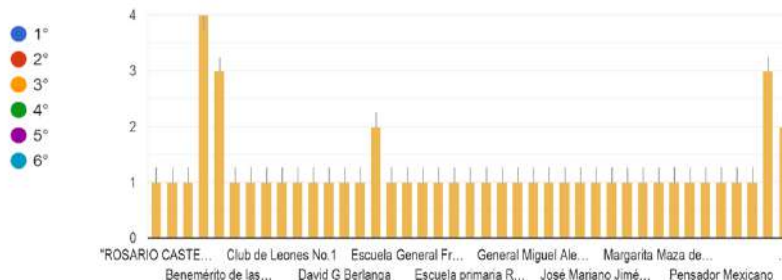
Derivado de la aplicación de un Google Forms se puede mencionar que el instrumento fue aplicado a 50 estudiantes del CREN Profra. Amina Madera Lauterio y la primera pregunta fue relativa al grado que atienden en su escuela de práctica. Todo esto se realizó con el propósito de obtener datos que nos apoyaran a identificar los alumnos que presentaban Barreras de Aprendizaje, según el grado de práctica, escuela primaria, el fomento de una educación inclusiva, el análisis de la infraestructura de la escuela, para determinar la idoneidad para la atención de alumnos BAP, la consideración de un enfoque inclusivo así como también si se cuenta con personal capacitado para atender la educación inclusiva y por último, la malla curricular como guía para la realización de planeaciones con enfoque inclusivo.

Grado que atiendes en la escuela primaria
50 respuestas



(A)

Escuela primaria en la cuál realizas tu práctica profesional.
50 respuestas



(B)

Fig. 1, Graficas correspondientes al formulario de Google

En estas gráficas se presentan los datos de presentación, con el fin de obtener el grupo y la escuela de práctica. Con el fin de conocer las características de la intervención docente que realizaron en las prácticas pedagógicas. A demás de tener un referente del rango de edades en el que corresponde su atención educativa,

1. La escuela primaria en la cual estás asignado para realizar tu práctica profesional ¿promueve una educación inclusiva?

50 respuestas



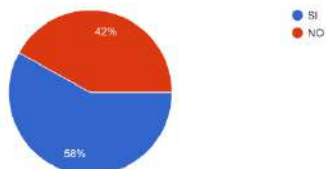
(A)

Fig. 2, observación y análisis de la práctica educativa.

En la que se establece que el 60% de la población entrevistada si promueve muy a menudo las prácticas inclusivas dentro del aula, el 34% que opina que a veces, siendo en minoría las opciones pocas veces o rara vez/nunca.

2. ¿Existe en tu escuela primaria la infraestructura adecuada para la atención de niños que enfrentan Barreras para aprendizaje y la participación?

50 respuestas



3. ¿En tus planeaciones consideras un enfoque inclusivo?

50 respuestas



Fig.3 preguntas del formulario de google

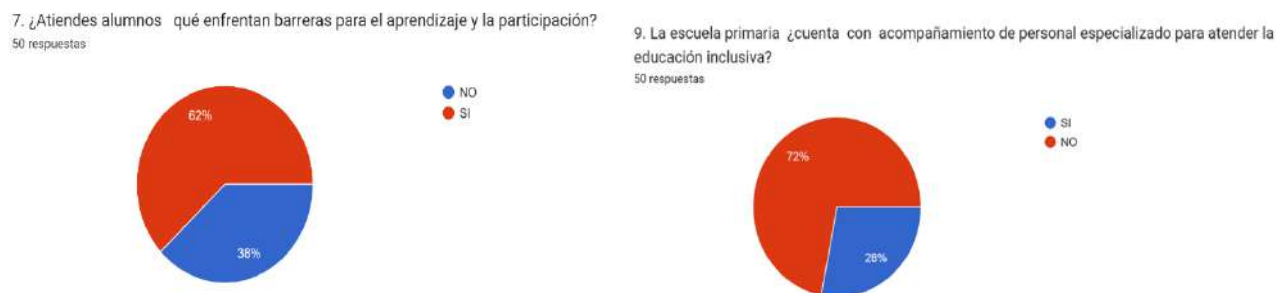
Con el propósito de identificar las necesidades, establecen que el 58% de los alumnos a respuesta que, si se cuenta con los recursos, mientras el 42% de los resultados.

A)

(B)

Fig. 4 gracias correspondientes al google forms.

Estas preguntas, van enfocadas a las necesidades de los alumnos BAP, y como se atender en la escuela primaria. En la primer

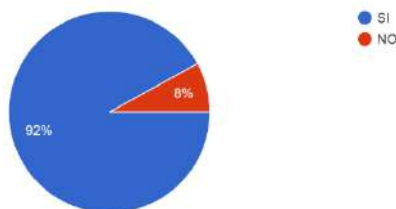


gráfica número, respondiendo que el 62%

de los alumnos sí reciben una educación de calidad mientras el 38%, no se ha desarrollado esta atención. En la siguiente gráfica, se especifica que el 72 % de los resultados mencionan que no se cuenta con un docente de apoyo en la escuela, siendo un 28%, los que si cubren dicho acompañamiento con un docente de apoyo. En la pregunta 8, eran las concepciones que se habían diagnosticado para la atención de dichos alumnos BAP.

Para la pregunta 10 y 11, la primera está planteada en una pregunta abierta en la que se describiera la atención brindada en caso de que la respuesta de la pregunta 9 fuere positiva y si fuera negativa, se diera su opinión al respecto, lo que se mencionó que en ocasiones el sistema educativo no apoya a los centros educativos para que este recurso llegue a las escuelas. Y por último la pregunta 11, en la que el alumnado menciona que la formación docente recibida, si contribuye en la generación de prácticas inclusivas para los alumnos BAP con un 92%, mientras que el restante 8%, menciona que no ha otorgado en nuestra formación para ser docentes inclusivos y se puedan atender las necesidades del alumnado.

11. ¿ La formación que has recibido en la escuela normal desde la malla curricular te ha ayudado para diseñar, desarrollar y evaluar planeaciones con enfoque inclusivo?
50 respuestas



(A Fig. 5 gráfica obtenida del formulario de Google para su análisis.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El desarrollo de las prácticas inclusivas en las escuelas primarias regulares dan cuenta de la adecuada formación inicial y del espíritu de vocación y convicción por parte de los alumnos normalistas. Los alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la participación (BAP) presentes en los grupos escolares reclaman ser atendidos de manera adecuada y atendiendo a sus necesidades de aprendizaje. A su vez, nuestros estudiantes normalistas del 8o. Semestre requieren de una formación pertinente y especializada para atender a dicha demanda. Ante dicho panorama, se puede aducir que los normalistas en formación hacen lo que está a su alcance, con los recursos inmediatos. Sin embargo, al carecer de una buena formación para su desempeño no logran desarrollar sus habilidades para desarrollar prácticas inclusivas.

El realizar una introspección en nuestra labor cotidiana, nos da pauta a reconocer como más debemos intervenir, el concebir que la educación es un derecho que todos tenemos y que es fundamental para la adquisición de aprendizajes aplicables en al vida diaria, por lo que a ningún niño se le debe negar la entrada a recibir educación, sin importar sus capacidades y características, pues en estos tiempos actuales, lo que se busca es un enfoque humanista, una educación sensible a las necesidades humanas, que responde y se interviene para hacer cumplir ese derecho que por ley todas las personas pertenecientes a una sociedad tienen. De igual forma no dejar de lado el enfoque inclusivo, para que en el aula se genere la integración de los compañeros, con el propósito de fomentar una sana convivencia entre el alumnado, donde se practiquen los valores y se un ambiente ameno para el desarrollo académico.

REFERENCIAS

- García-Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62.
- García, I. (2007). Situación actual y retos de la integración educativa en México. En Romero y García (Coord., 2007). *Estudios sobre la Educación Básica y la Educación Especial en México*. San Luis Potosí, México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- García, I., Romero, S, y Escalante, L. (2011). Diseño y validación de la guía de evaluación de las prácticas inclusivas en el aula GEPIA). Documento presentado en el XI Congreso nacional de investigación educativa.
- Hernández, Fernández y Baptista (2014). *Metodología de Investigación sexta edición*. Mcgraw-hill / interamericana editores, S.A. DE C
- Parra, M., Pérez y Pérez, Y., Torrejón, M., & Mateos, G. (2010). Asesoramiento educativo para la formación docente en la visión de escuela inclusive. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(1), 77-87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80212393005>
- UNESCO, UNICEF, Fundación Hineni (2003). *Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad. Experiencias de integración educativa*. Santiago de Chile: UNESCO, UNICEF, Fundación Hineni
- Amaya-de Rebolledo, R. & Amaya, Z. (2010). Mediación de la cultura docente en los proyectos de formación permanente. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*. 3(5), 135-145. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281023476008.pdf>
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2002). *Índice de inclusión Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO. Versión en español del Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Comas, A. & Torredemer, M. (2012). Indicadores evaluación prácticas inclusivas. XV Congreso UECOE, Septiembre. Recuperado de: http://www.uecoe.es/xv-congreso/paneles_experiencias/atencion_diversidad/Experiencia_CEE_Crespinell/Indicadores_evaluacion_practicas_inclusivas_Crespinell.pdf
- Correia, J. (2014). *Educación Inclusiva. Indicadores de Sentimientos, Actitudes, Preocupaciones y Auto-eficacia de los profesores*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Extremadura. Provincia de Badajoz, España. Recuperado de

http://dehesa.unex.es:8080/xmlui/bitstream/handle/10662/2854/TDUEX_2015_Lopes_JC.pdf?sequence=1

Stake, R. (1998) Investigación con estudio de caso. Ediciones Morata, S.L. Mejía Lequerica, 12. 28004. Madrid.

LÍNEA TEMÁTICA 12

LA EDUCACIÓN NORMAL EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA. VIVENCIAS Y APRENDIZAJE

EL DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN NORMAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA

JOSÉ MANUEL MINOR FRANCO

minortlax@yahoo.com.mx

Escuela Normal Preescolar "Profra. Francisca Madera Martínez", Panotla, Tlaxcala

Línea Temática: 12). La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje

RESUMEN

En la presente ponencia se dan a conocer los resultados de una investigación sobre el desempeño de los docentes vistos desde la perspectiva de los alumnos de la Escuela Normal Preescolar "Profra. Francisca Madera Martínez", de Tlaxcala, durante los casi dos años del confinamiento originado por la pandemia del COVID-19. El objetivo general fue el de conocer el tipo de tipología en cuanto al desempeño que presentan los docentes de ésta Escuela Normal, desde las perspectiva de Fuentes *et al.* (2020) en estos tiempos de aislamiento. Para ello, se revisó la descripción teórica de varios autores. El abordaje metodológico se trabajó con un diseño cuantitativo de corte descriptivo-comparativo, aplicando un cuestionario sobre el desempeño de sus docentes a una muestra de 20 alumnas y alumnos de tres grupos de cuarto grado que en total suman 44. Los hallazgos encontrados muestran que los docentes han tenido que utilizar la tecnología para comunicarse a través del *WhatsApp*, el *Facebook* y el *e-mail*, para el trabajo académico aparecen el *Google Classroom*, *Moodle* y *Google Suite*; y para el trabajo sincrónico el *Google Meet*, *Google Hangouts*, *Zoom* y *Skype*. Finalmente, se presentaron permanentemente problemáticas de Conexión y manejo habilidades digitales.

Palabras Clave: Docente de educación normal, desempeño académico, tipología del trabajo académico, pandemia por COVID-19, valoración estudiantil.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A dos años de la migración de las aulas normalistas al terreno virtual como resultado de la pandemia del COVID-19, ha sido visible el retomar la propuesta de una educación *e-learning*, en donde directivos, docentes, alumnos e instituciones, tuvieron que utilizar herramientas digitales para poder desarrollar los procesos de enseñanza y lograr determinados aprendizajes que en la mayoría de los casos no fueron los mínimos como los plantean los planes y programas de estudio (Romero, 2021). Para algunos docentes como señala Romero (2021), esto trajo consigo una saturación de trabajos escritos y actividades a partir de archivos electrónicos, la utilización del *Meet*, *Zoom*, *WhatsApp*, *El Google-classroom* y *el Drive*, entre otros. Dando como resultado una experiencia que no se tenía en la mayoría de las escuelas no sólo en México sino en casi todos los países del mundo, el trabajar de manera virtual y con plataformas digitales.

El hecho de dedicarse a la docencia como señala Ayala (2000), e independientemente de la fórmula que haya llevado al docente a elegir o tomar esta actividad, lo conduce a enfrentarse con una amplia serie de demandas de muy distinto origen. En donde se pueden distinguir tres fuentes importantes en donde al docente se le demandan diferentes funciones como son: la sociedad, la relación con los alumnos, la institución educativa (con las asignaturas establecidas) y la salud. Esta última generada por una pandemia como la que se están viviendo en estos dos últimos años (2021-2022) por el cierre de los espacios educativos dados por el SARS-Cov-2 o síndrome respiratorio agudo grave de tipo 2 y en donde el papel del docente se tiene que replantear no importando el nivel educativo en donde se desenvuelva (Romero, 2021).

En los dos últimos años, la emergencia sanitaria del COVID-19 conllevó a una transformación de las prácticas cotidianas del docente de educación media superior. El no poder estar en el aula y transitar a la llamada cultura digital y con ello a los escenarios virtuales, en donde como señalan Chávez *et al.* (2017) el uso de tecnología a través de los dispositivos móviles mueven el escenario de los verbos: educar, aprender e interactuar, pero también de enseñar, mostrar, colaborar, guiar y trascender. No se puede ser el mismo docente en situaciones presenciales que a través de la modalidad virtual, lo que permite tratar de ver qué sucede durante los tiempos de pandemia con la fórmula tradicional de aula-profesor-estudiante.

Pregunta de investigación

A partir de todo lo anterior, surgió la pregunta de investigación: *¿Cuál es el desempeño académico de los docentes de la Escuela Normal Preescolar “Profa. Francisca Madera Martínez”, en tiempos de pandemia valorados por alumnas y alumnos?* Esta pregunta se trató en todo momento de contestar a partir de la propuesta metodológica de abordaje y a través de los resultados obtenidos.

MARCO TEÓRICO

Las Instituciones de Educación Superior (IES), son fundamentales en la formación de los estudiantes que tratan de alcanzar una formación en cualquier campo del saber humano, en donde se desarrolla la ciencia, la cultura, la política, la economía y desde luego cada una de las manifestaciones sociales, además, de qué forma para incorporar al campo productivo-laboral con las carreras profesionales que de manera terminan oferta a quienes no tienen la oportunidad de proseguir con posgrado. Además, de que forman de manera integral a los que cursan una carrera profesional, cuyo objetivo final deberá ser el de servir a la sociedad dada su preparación como profesionistas en los campos de la ciencia, la tecnología, la educación, la administración, la política, etcétera.

Para Viñals y Cuenca (2016), los docentes en la actualidad, deben tener una profesión que sea acompañada del manejo de habilidades digitales como son las TIC, la experiencia dentro del campo del conocimiento, que investiguen, y que expresen y publiquen lo encontrado en su accionar indagatorio. Por su parte, Tardif (2016) destaca que los docentes deben adecuar su práctica docente al contexto en el que viven o se desarrollan en el momento ya sea en instituciones públicas como privadas, dicho de otra manera, las experiencias educativas que se obtienen, configuran su práctica y su desempeño no sólo dentro del aula de clases sino fuera de ella, de ahí que se tendrán que establecer estrategias y acciones para su ejecución.

Como se mencionó en el resumen de éste trabajo, en marzo del 2020, las instituciones educativas de toda la república mexicana se vieron afectadas por un confinamiento provocada por la pandemia del COVID-2019, lo que ocasionó una serie de cambios que obligaron a las autoridades gubernamentales, de salud y educación, a tomar decisiones de manera inmediata y, sin saber lo que pasaría con la educación de millones de educandos desde el nivel inicial hasta los estudios de posgrado. Aquí es importante retomar lo señala Day (2011), en el sentido de cómo ver y sentir la escuela, ya que ésta de manera muy directa desnuda las

actitudes, aptitudes, deseos, emociones, etc. que los profesores viven al estar en ella. Desde luego que se vive una incertidumbre entre el deber ser del docente y lo que realmente puede hacer en las nuevas modalidades que la planea la pandemia.

La modalidad a distancia, con el apoyo de los dispositivos móviles que ofrece la tecnología de la electrónica, fueron el medio para poder continuar con los procesos educativos ante la suspensión momentánea de las clases al interior del aula (CEPAL-UNESCO, 2000). Sin embargo, esta modalidad *e-learning* se caracteriza por ser auto-gestiva en los procesos de construcción del conocimiento, en donde de inicio se necesita una verdadera actitud de participación del docente la cual debe ser participativa, proactiva, crítica, organizada, metódica, reflexiva, colaborativa y puntual por parte de los docentes.

El COVID-19 y su impacto en la enseñanza

El Coronavirus (COVID-19), es causado por el virus SARS-Cov-2, el cual causa un síndrome respiratorio agudo, así como la manera en que se ha convertido en una pandemia a nivel mundial en marzo del 2020 como señalan Díaz y Toro (2020). En donde se explica el tipo de letalidad, a las personas que más afecta, el periodo de incubación, las principales manifestaciones en las personas contagiadas, así como la manera en que a gran escala se ha convertido a lo largo de 24 meses en una pandemia universal (Díaz y Toro, 2020).

Por ello, en los dos últimos años de este siglo XXI, la emergencia sanitaria del COVID-19 conllevó a una transformación de las prácticas cotidianas del docente de educación media superior. El no poder estar en el aula de manera presencial y transitar a la llamada cultura digital y con ello a los escenarios virtuales, en donde como señalan Chávez *et al.* (2017) el uso de tecnología a través de los dispositivos móviles mueven el escenario de los verbos: educar, aprender e interactuar, pero también de enseñar, mostrar, colaborar, guiar y trascender (Chávez *et al.*, 2017). No se puede ser el mismo docente en situaciones presenciales que a través de la modalidad virtual, lo que permite tratar de ver qué sucede durante los tiempos de pandemia con la fórmula tradicional de aula-profesor-estudiante al convertirse en aula-virtual.

En la actualidad, Chávez *et al.* (2017) señalan que el docente se ha visto en la necesidad de cambiar su forma de trabajo, es decir, pasar de estar en el aula de manera presencial hacia la educación a distancia. Sin embargo, Fuentes *et al.* (2020) plantean que muchos docentes se resisten al cambio, prefieren la clase física, pero las circunstancias del COVID-19 los han obligado a migrar al sistema digital. En este contexto, el desempeño docente ya no es igual que en situaciones normales por lo que, se plantea una nueva tipología de docente tanto en la pandemia como posterior a ella en cuanto a su desempeño, situación que Fuentes *et al.* (2020) las plantean a partir de:

- ❖ “Ser un docente migrante de lo físico a lo virtual,
- ❖ Establecer la enseñanza por línea, lo que genera una educación vital,

- ❖ El trabajo académico a distancia no solo consiste en facilitar las actividades a los estudiantes, sino que debe guiar al estudiante a la apropiación de los contenidos,
- ❖ Que la formación brinda un escenario distinto, mientras que en la clase presencial se utilizan los medios físicos, en la clase virtual todo gira en razón de la tecnología,
- ❖ Orientar la actividad educativa, dejando de ser poseedores del conocimiento en mentores, para ser facilitadores de recursos de aprendizaje colaborativo virtual,
- ❖ Que el docente tiene que tomar el uso de las herramientas digitales para impartir e interactuar con sus alumnos,
- ❖ Esta nueva forma de trabajo docente permite la flexibilidad, la adaptación y una cierta autonomía e lo que son los entornos virtuales,
- ❖ Que el docente tiene que dominar el uso de herramientas digitales para interactuar y realizar su trabajo docente a distancia” (p.24).

Pero además de todo esto, como señalan Fuentes *et al.* (2020), nos encontramos lo siguiente recursos tecnológicos: las plataformas de *Moodle*, *Google Suite*, *Google Classroom*, *Teams*, así como los recursos tecnológicos para la comunicación en donde están el *WhatsApp*, *Facebook*, *Twitter* y *el tradicional e-mail*. Se tiene también de los recursos tecnológicos para el trabajo sincrónico que se utiliza para las actividades virtuales como el *Google Meet*, *Google Hangouts*, el *Zoom* y el *Skype*. Y para el almacenaje de las actividades el *Google Drive* y el *Dropbox*.

Se muestran con esta tipología las maneras en que se vienen desarrollando los docentes de todos los niveles educativos, y que son la muestra más clara de lo que es el desempeño para los alumnos en esta pandemia universal generada por el COVID-19. Además, de que se trata de conocer cómo los docentes de bachillerato utilizan sus propios recursos para generar sus propias clases en línea y con ello, tener su propia aula virtual con el uso de diversas plataformas para continuar el desarrollo de los contenidos que plantean los programas de estudio de la licenciatura en preescolar.

Objetivo de la investigación

El único objetivo general que persiguió la indagación fue el siguiente:

- *Identificar el tipo de desempeño académico que tienen los docentes de la Escuela Normal Preescolar “Profa. Francisca Madera Martínez”, en estos tiempos de pandemia generada por el COVID-19 a partir de lo que es la educación virtual o a distancia valorados por su alumnas y alumnos.*

METODOLOGÍA

Desde el punto metodológico se echó mano de un diseño de estudio cuantitativo de corte exploratorio-descriptivo, aplicando un cuestionario sobre el desempeño de sus docentes en estos tiempos de pandemia a los alumnos de la Escuela Normal Preescolar “Profa. Francisca Madera Martínez”, de Panotla, Tlaxcala, a partir de lo que es la modalidad virtual o a distancia. Los resultados aquí reportados forman parte de un estudio más extenso sobre lo que es el desempeño docente en tiempos del COVID-19, ya que además abarca la educación básica (primaria y secundaria) educación media superior (bachillerato), es decir, tres grandes estudios realizados por separado.

Etapas de la investigación

A continuación en la tabla 1, se presentan las etapas a que siguió la investigación.

Tabla 1.

Etapas de la investigación

Etapas	Tiempo	Actividades o acciones
Inicial	Un mes	Delimitación del Tema y problema de investigación
Intermedia	Un mes	Estado del arte y construcción del marco teórico
Desarrollo	Un mes	Delimitación del marco metodológico e instrumento
Avanzada	Un mes	Pilotaje y aplicación a los docentes muestra
Culminación	Un mes	Análisis de datos y presentación de los resultados
Final	Un mes	Publicación del informe de los resultados obtenidos

Fuente: Elaboración propia.

Población Muestra

De un total de 44 alumnas y alumnos que cursan el cuarto grado de la licenciatura en educación preescolar en la Escuela Normal Preescolar “Profa. Francisca Madera Martínez”, de todos ellos se tomó una muestra de 20 alumnos (casi el 50% del alumnado), aplicando un cuestionario de 10 preguntas y 30 opciones de manera física o presencial, ya que los alumnos regresaron de manera escalonada y por partes desde agosto del 2021, ya que en la actualidad, asisten el 100% al salón de clases o de manera presencial.

RESULTADOS OBTENIDOS

Los resultados del cuestionario se capturaron y enviaron a través de una liga a la plataforma del *Google Forms*, lo que permitió monitorear el número de los mismos así como la organización de las respuestas. Más tarde los resultados finales se capturaron en *Google Sheets*, para realizar la selección y codificación de los datos, con el fin de generar la interpretación de los hallazgos como parte medular de la indagación, siendo los resultados los siguientes:

En cuanto a los recursos tecnológicos que utilizaron para sus actividades de los docentes en estas clases virtuales, el 75% señala que fueron a través de la plataforma de Moodle, el 5% con la plataforma de Google Suite, un 15% con la plataforma de *Google Classroom* y 5% *Teams*.

En lo que se refiere al tipo de recursos tecnológicos para la comunicación que utilizaron los docentes para la formación a distancia durante la pandemia tenemos que en términos muy específicos, el WhatsApp representó el 70% de utilidad que le dieron los docentes de ésta Escuela Normal, Teléfono celular por su parte, representó el 20%, e-mail 10% y el Twitter el 0%.

En cuanto al tipo de recursos tecnológicos para el trabajo sincrónico, el recurso que más utilizaron los docentes de la Escuela Norma Preescolar de acuerdo a lo contestado por las alumnas y los alumnos en el instrumento de indagación es el *Google Meet* con un 55%, seguido por el Zoom con un 35% y el Skype con un 10%, por lo que ningún profesor utilizó el *Google Hangouts*.

Por su parte, lo que se refiere al tipo de recursos tecnológicos que utilizaron los docentes normalistas para almacenar cada una de las actividades que les solicitaron a sus alumnas y alumnos, tenemos que el *Google Drive* es el que más utilizó con un 80%, el *Dropbox* con un 15% y un 5% lo hacen a través del *e-mail*. Esto es, que las actividades se capturaron a través de estas alternativas electrónicas.

En lo que respecta a las problemática tecnológicas que más han observado y vivido con sus docentes en lo que respecta al trabajo virtual, tenemos que el acceso inmediato y permanente a la internet es el que se refiere a un 55%, el conocimiento al cómputo el 30%, al manejo de las plataformas virtuales el 5% y un 10% no refirió ningún tipo de problemática tecnológica.

En cuanto a qué tipo de problemáticas pedagógicas que enfrentando los docentes para continuar correctamente con los diferentes cursos que conforman el plan de estudios de la licenciatura en educación 2018, el 80% señaló que la problemática más común es el manejar a los grupos a distancia, ya que muchos de ellos ni siquiera mantienen sus cámaras encendidas durante la sesión, lo que genera dudas sobre su presencia y nula participación. Un 15% refiere que el conocimiento de las plataformas es uno de los problemas pedagógicos más comunes para lograr su aprovechamiento y sólo un 5% no contestó nada.

Por su parte, en cuanto a los horarios, se señaló que dada la saturación a nivel mundial y nacional generado por la pandemia, las plataformas como Google Meet y Zoom, enfrentan algunos problemas entre los que destacan la conectividad en un 70%, el uso del tiempo con un 15% y el acceso con un 15%. Por otro lado, en lo que se refiere a los exámenes, estos se realizaron en un 65% en la plataforma de Moodle, un 30% en formularios de Google y el 5% no contestaron nada.

En lo que respecta a las situaciones socioafectivas que observó cada alumna y alumno que enfrentaron sus docentes en esta pandemia, tenemos que un 60% refirió que son la frustración por no lo alcanzar los objetivos o metas establecidas para su curso, un 20% manifestó ansiedad, por su parte un 15% se notó cansados y un 5% ansioso. Finalmente, un 90% considera que los docentes deben tener un apoyo técnico o capacitación para utilizar las herramientas tecnológicas y digitales no solo en tiempos de pandemia sino permanentemente, ya que la tecnología y sus derivados están en constante cambio, y para terminar, un 10% no contestó nada.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las situaciones derivadas de la pandemia generada por el COVID-19, han generado que los docentes de la Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca Madera Martínez”, de Panotla, Tlaxcala, tuvieron que migrar totalmente a la modalidad virtual o educación a distancia. En donde desde marzo de 2019 tenían la responsabilidad de dar continuidad a las actividades de enseñanza de cada uno de sus estudiantes, lo que dio como resultado que el desempeño de los docentes varía sustancialmente por la manera que genera el trabajar de manera virtual. Ya que no es lo mismo enseñar de manera presencial que a distancia a través de una plataforma que como señalan Berger y Luckmann (1991), el poderse ver cara a cara para construir socialmente sus saberes para representar su realidad que es la docencia al interior del aula.

Por otro lado, la contingencia actual nos ha demostrado que los docentes tienen que incorporar el trabajo en línea como algo necesario, lo que permite que sus alumnas y alumnos valoren que la mayoría de sus profesores, manejan las plataformas de *Moodle*, *Google Suite*, *Google Classroom* y *Teams*, así como los recursos tecnológicos para la comunicación que utilizan para la formación a distancia como el *WhatsApp*, *Twitter* y *e-mail*. Por otro lado, el trabajo sincrónico a través de *Google Meet*, *Zoom*, *Skype* y el *Google Hangouts*, por lo que, están preparados en gran medida para responder a las situaciones que a cada momento le plantea la nueva realidad producto de una pandemia que nadie se esperaba.

Por otra parte, para almacenar cada una de las actividades que les solicitaron a sus alumnos a través del *Google drive* y el *Dropbox*, dejando atrás al *e-mail*. Finalmente, los retos que enfrentan los docentes de educación normal para usar las tecnologías de la información y comunicación (TIC), son identificados y reconocido por sus alumnos como lo muestra la presente indagación que se da a conocer en este trabajo a manera de ponencia, en donde a un gran número de ellos, les hace falta apoyo técnico para el uso de las herramientas tecnológicas y el poder dar sus clases virtuales de manera más comprensivas y didácticas. Además de las problemáticas de Conexión, manejo y habilidades digitales, que fueron el pan de cada día.

REFERENCIAS

- .Ayala, F. (2000). *La función del profesor como asesor*. Trillas.
- .Berger, P., y Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- .CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Editorial CEPAL-UNESCO (versión en castellano).
- .Díaz, F., y Toro, A. I. (2020). *SARS-Cov-2/Covid-19: el virus, la enfermedad y la pandemia*. <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/05/1096519/covid-19.pdf>
- .Chávez, B. et al. (2017). *Desafíos de la cultura digital para la educación*. <https://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/1836/1/Desaf%C3%ADos%20de%20la%20cultura%20digital%20para%20la%20educaci%C3%B3n.pdf>
- .Day, C. (2011). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- .Fuentes, G. et al. (2020). *El docente en tiempos de pandemia, una mirada desde los alumnos*. Informe para el Desarrollo Educativo en época de pandemia en la Universidad de Colombia. Impreso.
- .Imbermón, F. (1989). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Graó.
- .Romero, R. (2021). *Trascendencia de la formación docente de pandemia, aplicada para el regreso a la presencia. Reflexiones sobre la importancia de la formación docente durante la pandemia para el regreso a clases*. <https://www.redalyc.org/journal/270/27067721009/html/>
- .Tardif, M. (2016). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea
- .Viñals, A. y Cuenca, J. (2016). *El rol del docente en la era digital*. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27447325008/html/index.html>

“ALTERACIONES CONDUCTUALES DURANTE EL CONFINAMIENTO Y SU IMPACTO EN LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES: UN DIAGNÓSTICO EN MENORES PREESCOLARES”

ALEJANDRA GUTIERREZ GUERRERO

VIANEY DE JESÚS VALENZUELA ROBLES

jesusqval2@gmail.com

Escuela Normal de Educación Física "Emilio Miramontes Nájera"

Área temática 12: La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje

Tipo de ponencia: Reporte de investigación final

RESUMEN

El propósito del estudio es documentar cambios conductuales durante el confinamiento y su relación con las habilidades socioemocionales en menores preescolares de segundo grado del CAI No. 4, en Hermosillo, Sonora; integrado por 19 discentes (10 mujeres y nueve hombres) entre 4 y 4 años con 9 meses. Es un estudio no experimental, transeccional-descriptivo, con análisis de resultados cuantitativo.

Se aplicaron dos instrumentos: un cuestionario para madres y padres “Cambios conductuales del niño o niña” diseñado por Aldunate, Montenegro, Montt, Strasser, Turner e Inostroza, (2020), para aplicarse en emergencia sanitaria; en escala tipo Likert, con cuatro rangos de respuesta que asigna puntajes entre uno y cuatro indicando comparativamente la intensidad de cambios conductuales antes y durante la pandemia y, la “Escala de habilidades sociales” de Lacunza y Contini (2009), instrumento de percepción que estima niveles de desarrollo.

Los resultados indican que todas las conductas observadas presentaron alteraciones durante la pandemia, respecto a sus manifestaciones previas, (oscilan entre 2 a 26 puntos, con diferencial porcentual promedio de más de 7 puntos). En habilidades sociales, los resultados muestran, 2.36 puntos promedio y consolidación de rasgos y actitudes asociadas a ellas de 78.6%, con diferencias por género en favor de las mujeres.

Palabras clave: Menores preescolares, confinamiento, alteraciones conductuales, estudio diagnóstico, habilidades socioemocionales

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Pese a las condiciones que prevalecieron durante dos ciclos escolares completos, por causa del SARS-CoV2 (Covid-19) que derivó como medida de protección para la salud de la población, en un confinamiento sanitario; la educación continuó siendo impartida de manera excepcional y sin precedente alguno, bajo una modalidad a distancia, por lo tanto, la asignatura de educación física ha recibido el impacto de una disminución de las sesiones; si bien no fue proscrita para concentrar los esfuerzos de docentes de grupo hacia el español y las matemáticas; en el mejor de los casos, ésta fue impartida bajo la modalidad virtual.

Prevenir el impacto que el confinamiento ha tenido en el comportamiento de menores como en el caso de estudiantes de preescolar, es una tarea compartida y una corresponsabilidad entre docentes, madres, padres y personas a su cuidado; estudios al respecto Gómez, et al, (2014), Erades y Morales (2020), Cohen, et al (2010), dan cuenta que ese impacto ha traído consecuencias negativas. en su salud emocional, que es necesario atender, para lo cual, deben ser identificadas aquellas respuestas poco habituales asociadas a su estado socioemocional.

Durante períodos de aislamiento hay altas probabilidades de que estudiantes preescolares modifiquen o alteren sus conductas; las de tipo afectivo, las de interacción social y las motrices; es decir que, el incremento de horas frente a dispositivos electrónicos, la falta de actividades al aire libre, lo reducido de los espacios, los cambios en sus rutinas habituales; alimenticias, de descanso, de sueño e incluso, fisiológicas, repercuten en la efectividad de la apropiación de sus nuevas experiencias de aprendizaje por lo que en este estudio se plantea: ¿Cuál es el impacto del aislamiento social generado por la pandemia en las habilidades socioemocionales de menores preescolares durante la enseñanza a distancia?

MARCO TEÓRICO

Las habilidades socioemocionales son aquellas habilidades que influyen en los esfuerzos dirigidos al logro de metas, las relaciones sociales y la toma de decisiones; estas habilidades podrían ser predictoras del desempeño académico, social, psicológico y el bienestar físico actual y posterior del individuo e incluso, laboral; es por ello la importancia de inculcar la enseñanza y práctica de estas habilidades en las niñas y los niños desde educación preescolar.

El estado emocional de cualquier individuo y particularmente, de menores preescolares, define la manera en la que éstos, son capaces de enfrentar situaciones poco habituales, sorpresivas e incluso prolongadas que alteran sus rutinas de comportamiento, sus hábitos de vida; descanso, alimentación, actividad física y de la propia convivencia al interior del núcleo familiar cercano y extendido; por ello, definir o identificar los factores y elementos que alteraron sus rutinas habituales durante el prolongado período de aislamiento social contribuirá a definir las estrategias para contrarrestar los efectos negativos en el estado socioemocional de menores preescolares durante el regreso a clases presenciales.

Como se recordará, las autoridades de gobierno de nuestro país a partir de la declaratoria de emergencia sanitaria, del 30 de marzo de 2020 emitida por el Consejo de Salubridad General (2020), por causa de la pandemia del SARS-CoV2 (Covid19), se sumaron a la toma de medidas de confinamiento social para la población mundial, asumiendo el costo de un impacto directo en la formación de sus estudiantes en todos los niveles educativos, haciendo de esas condiciones de excepción un tema de interés para la investigación científica.

En contrasentido, la medida de recluir a las personas en un confinamiento necesario fue a su vez, una medida de prevención para la salud de la población en general, que si bien, las consecuencias de ello no terminan de dimensionarse; resulta imposible anticipar en la debida proporción, las verdaderas repercusiones económicas, sociales, políticas, culturales y particularmente, educativas, que esta decisión ha tenido.

Por lo que a partir de este diagnóstico se identifican las necesidades socio afectivas de menores preescolares con relación a sus habilidades socioemocionales. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), menciona que las habilidades socioemocionales son prácticas bien establecidas y con base empírica que se pueden adaptar con el fin de: “entregar a niños, niñas, jóvenes, padres, madres y docentes, las herramientas, habilidades, actitudes y conductas necesarias para mantenerse sanos y positivos, explorar en sus emociones, practicar un compromiso consciente, exhibir una conducta prosocial y lidiar con los desafíos diarios” (párr. 2). A ese

respecto Oña-Simbaña, (2020), al estudiar los efectos del SARS-CoV2 (Covid19), menciona que el aislamiento social originó disminución y/o carencia de relaciones sociales que mantenían en buen estado la salud emocional, puesto que, cuando se interrumpe la estimulación de estas habilidades sociales y la puesta en práctica de las mismas, el estrés se hace evidente; porque el desarrollo de las habilidades sociales en la infancia está determinado por su conglomerado y las interacciones.

Lifeder (2021) define que “Las habilidades socioemocionales son las conductas aprendidas que llevamos a cabo cuando nos relacionamos con personas de nuestro entorno, por medio de la expresión de nuestros sentimientos, actitudes, derechos u opiniones” (párr. 1). Al analizar lo anterior se desprende que es importante estimular al individuo desde sus primeros años de vida, y en coincidencia con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2012, citado en López, Agrisoni, Figueroa, Ortiz y Corujo, 2016), se reconoce que desde que el niño nace “tiene la capacidad de relacionarse socialmente, tanto con su medio ambiente como con las personas que lo rodean. Sin embargo, esa capacidad innata se adquiere siempre y cuando haya que esté disponible para establecer una relación social”. (p. 52)

Cualquier menor, sin antecedentes de patologías, a cierto tiempo desarrollará dichas habilidades que facilitarán la expresión o manifestación de sus propias emociones, como expresa Maturana (2002), citado en Otero (2006), al explicar que "las emociones son disposiciones corporales dinámicas que especifican el dominio de acciones de las personas y de los animales" (p. 7).

METODOLOGÍA

Se trata de un estudio no experimental, de diseño transeccional-descriptivo, con análisis de resultados de tipo cuantitativo desarrollado con el propósito es documentar cambios conductuales durante el confinamiento y su relación con las habilidades socioemocionales de menores preescolares de segundo grado del Centro de Atención Infantil No. 4, en Hermosillo, Sonora.

La evaluación de las condiciones socioemocionales de estudiantes del grupo de estudio, con respecto a las conductas que presentaban antes y durante la pandemia, se realizó mediante el instrumento “Cambios conductuales del niño o niña” diseñado por Aldunate, Montenegro, Montt, Strasser, Turner y Inostroza, (2020). Es un cuestionario para madres, padres y personas a cargo de su cuidado, de muy reciente creación que fue diseñado justamente para

ser aplicado en tiempos de emergencia sanitaria ya que éste permite recolectar información útil para identificar cambios conductuales generados por el impacto del aislamiento con la finalidad de apoyar el fortalecimiento de los vínculos entre docentes y estudiantes, ya que proporciona información relevante que madres, padres y personal docente pueden considerar. El instrumento original, se conforma de 15 ítems, con tres opciones de respuesta sobre ciertas situaciones y/o circunstancias que ocurrían con menores antes de la pandemia para ser contrastados con las que ocurren durante el aislamiento que provocó la pandemia, el cual recibió modificaciones semánticas con lenguaje no sexista para darle perspectiva de género. (Guichard, 2018).

Los planteamientos expresan conductas o manifestaciones de éstas, como problemas para dormir, actividades que le agradan, preocupación por las tareas escolares, irritabilidad, mal genio, mal humor, entre otras; en ambas situaciones (antes y durante el confinamiento); proviene de un equipo de investigadores chilenos; mismo que para efectos de este estudio recibió adecuaciones para incrementar a cuatro, el repertorio de respuestas para progenitores facilitando la elección que mejor explique su situación y adecuar semánticamente ciertas palabras para ajustarlas al entorno y terminología, lenguaje no sexista, incluyente y con perspectiva de género que les resultara más familiar.

Los puntajes se asignan mediante una escala tipo Likert, con repertorio de respuestas como: antes de la pandemia: no sucede, muy pocas ocasiones sucede, en varias ocasiones y frecuentemente; mismas opciones para aplicarse situacionalmente durante la pandemia, con puntajes que oscilan entre uno y cuatro puntos, indicando la intensidad en cambios conductuales. Como criterio de inclusión para la aplicación de ambos instrumentos se consideró a los menores inscritos que presentan enlaces recurrentes de quienes la docente de grupo tiene registro de envío frecuente de evidencias del trabajo en línea y como criterio de exclusión, se determinó aquellos menores inscritos, que solo tienen enlaces esporádicos y que no hay registro de envío constante de evidencias. Se aplicaron a la totalidad de las madres y padres de menores que integran el grupo de estudio durante la semana del 23 al 27 de noviembre de 2020, para lo cual se eligió al segundo grado sección “A” conformado por 19 estudiantes 10 niñas y 9 niños, cuyas edades no sobrepasan los 4 años con 9 meses, a la fecha de su aplicación.

Dadas las condiciones de aislamiento social, que obligaron a permanecer en casa, los dos instrumentos se adaptaron y transcribieron en la plataforma de *Google forms* para hacerlos llegar a las madres y padres de familia y fueran respondidos de manera fácil, accesible y práctica asegurándose que el envío fuera a través de diversas plataformas, particularmente por WhatsApp. Se previó una semana para que respondieran, sin embargo, se logró en 10 días; los 19 progenitores respondieron las encuestas, por lo tanto, se obtuvieron los resultados

de manera exitosa.

La evaluación de conductas en menores preescolares se complementa con la aplicación de un segundo instrumento validado, llamado “Escala de habilidades sociales” a partir de la percepción de madres, padres y/o personal a su cuidado, elaborado por Ana Betina Lacunza (2005), citada en Lacunza y Contini (2009). Se trata de una escala con tres opciones de respuesta (nunca, algunas veces, frecuentemente), cuyo puntaje total discrimina entre un alto o bajo nivel de desarrollo de habilidades sociales; los rangos de respuesta corresponden a un puntaje entre uno y tres puntos.

La escala está integrada por 12 ítems que aluden a aspectos sobre relaciones, interacciones y la forma de enfrentar situaciones particulares con otras personas; los datos que arroja el instrumento proporcionan información importante para el diseño y aplicación de estrategias de intervención respecto a programas de estimulación y mejora de capacidades sociales, las que operan como factores protectores de la salud, al ser un medio de expresión del sentir y del estado emocional de menores preescolares. Para la recopilación de los datos de las dos encuestas, se elaboraron rúbricas concentradoras de resultados, las cuales permiten capturar por separado las respuestas antes de la pandemia y durante la pandemia y asignar puntajes entre uno a cuatro puntos, según corresponda a la respuesta, dando cumplimiento al paradigma de análisis cuantitativo de los resultados.

De la misma manera, la recopilación de datos del segundo instrumento se concentra en una rúbrica de diseño propio que concentra los puntajes correspondientes a cada rango de respuesta, para los doce ítems que integran el instrumento, permitiendo a su vez, observar el total de puntos obtenido de manera individual, la sumatoria de puntos del grupo y el promedio en puntos por grupo. La misma rúbrica permite concentrar los resultados de varones y mujeres para considerar y analizar los niveles de desarrollo de las habilidades socioemocionales analizando la variable de género.

RESULTADO

Para el instrumento de cambios conductuales, los resultados fueron procesados, distribuyendo los porcentajes de respuesta de madres y padres, entre las cuatro opciones propuestas, ante lo cual, habría que enfatizar que de acuerdo a su edad como menores preescolares, algunas de éstas, tienen presencia recurrente atendiendo la etapa de desarrollo, es decir que, en el caso del control de esfínteres, esta conducta está en proceso de consolidación; sin embargo, del 63% de menores que refirieron tener control de esfínteres, lo disminuyeron durante la pandemia en un 10.52%, mostrando un evidente retroceso en la consolidación de esta conducta.

El análisis comparativo muestra que el confinamiento ha impactado las conductas de menores del grupo de estudio bajo observación, luego de 8 meses y 11 días de aislamiento social a la fecha final de aplicación del instrumento; entre las que reflejan mayor impacto por efectos de la pandemia están los problemas para dormir, para conciliar el sueño o sueño intermitente con una diferencia antes y durante la pandemia de 26.25 puntos porcentuales, seguida de la falta de ganas para realizar actividades de su agrado, que acumuló un diferencial de 17.7 puntos. Incremento de malestares, cambios importantes en actitudes, conductas y/o comportamientos, también registraron alteraciones que progenitores han observado en los menores durante el confinamiento.(Tabla 1)

En tanto que cinco conductas acumulan 9.25 puntos porcentuales como diferencia entre antes y durante el confinamiento: preocupación por tener que dormir solo o sola, pesadillas, no obedecer; tener miedo a estar o quedarse sin compañía y problemas de atención, concentración, para recordar cosas o para aprender.

Tabla 1. Cambios por conducta observada antes y durante el confinamiento

Nota: Base de datos del estudio. Diseño y elaboración propia

Los dolores de cabeza o de estómago, alteraciones en el apetito, preocupación y/o miedo a

Conducta observada	Antes	Durante	Diferencia	Diferencia
			a	Porcentual
1 Su hijo o hija, ¿Se quejaba de dolor de cabeza o de estómago?	3.78	3.47	.31	7.75
2 ¿Se hacía pipí, se pasaba a la cama de los progenitores en la noche, se comía las uñas o se llevaba los dedos a la boca?	3.42	3.47	.05	1.25
3 ¿Cambios en el apetito como comer de más o tener menos hambre?	3.36	3	.36	9
4 ¿Preocuparse mucho al tener que dormir sola o solo, sin compañía de alguna persona?	2.89	2.52	.37	9.25
5 ¿Problemas para dormir, no querer acostarse, despertar en la noche, o sueño durante el día?	3.68	2.63	1.05	26.25
6 ¿Tener pesadillas?	3.47	3.10	.37	9.25
7 ¿Observaba falta de ganas, entusiasmo, incluso para realizar actividades que le agradan?	3.84	3.21	.74	17.75
8 ¿Estar triste algunas veces?	3.84	3.63	.21	5.25
9 ¿Pataletas, rabieta o enojos sin control?	2.89	3	.11	2.75
10 ¿Irritabilidad, mal genio o mal humor?	3.21	3.26	.05	1.25
11 ¿Negarse a obedecer?	3.10	2.73	.37	9.25
12 ¿Preocuparse por todo o por cosas que antes no le importaban?	3.84	3.52	.32	8
13 ¿Miedo a estar o quedarse sola o solo?	2.63	2.26	.37	9.25
14 ¿Preocuparse por tareas escolares o por su asistencia al CAI # 4?	2.84	2.94	.10	2.5
15 ¿Problemas para concentrarse, para recordar cosas o aprender?	3.42	3.05	.37	9.25
Total de puntos	50.21	45.79	4.42	7.25
Puntos promedio	3.34	3.05	.29	7.25

dormir sin la presencia de una persona adulta, presentan incrementos de casi 8%, al igual que pesadillas más frecuentes, falta de ganas, deseo o disposición para hacer actividades que antes le gustaban y que expresan o manifiestan estados de ánimo melancólicos o de tristeza en mayor porcentaje y frecuencia que antes de la pandemia.

El instrumento considera actitudes y conductas que con el tiempo y madurez dejan de estar presentes en el repertorio; el comparativo muestra que conductas con poca presencia antes de la pandemia, se incrementaron negativamente durante el confinamiento hasta en 5 puntos porcentuales. De las conductas evaluadas (15 ítems), solo cuatro de ellas, registran impactos de bajos a moderados: la presencia de pataletas, rabetas o enojos sin control y preocupación por tareas o compromisos escolares también registran un impacto moderado con 2.75 y 2.5 puntos de diferencia porcentual. En dos de los reactivos, las diferencias podrían ser no significativas; estas se registraron en conductas que ya habían dejado de presentarse como falta de control de esfínteres, dormir en la cama de los papás y/o llevarse los dedos a la boca, además de irritabilidad, mal humor con 1.25 puntos porcentuales, respectivamente.

Sus progenitores indican que el 54.73 de ellas, no estaban presentes antes de la pandemia, pero que ese porcentaje disminuyó en casi 17 puntos porcentuales, lo que explica que el confinamiento prolongado provocó que conductas erradicadas, volvieran a aparecer en menores del grupo. (Tabla 2)

Tabla 2 . Comparativo de la distribución porcentual de respuestas por rango

Rangos de respuesta	Ocurrencia de las conductas antes de la pandemia (%)	Ocurrencia de las conductas Durante la pandemia (%)	Diferencial porcentual
No sucedía/ no sucede	54.73	38.88	16.85
Muy pocas veces se presentaba/presenta	31.92	36.83	4.91
En varias ocasiones sucedía/ sucede	7.01	18.23	11.22
Frecuentemente	6.31	7.01	.7

Nota: Base de datos del estudio. Diseño y elaboración propia

**Los porcentajes indican la ocurrencia de menores en cada rango de respuestas*

Con respecto al impacto de largo período de confinamiento, durante la pandemia, las mujeres registraron impacto considerable de cambios de conductas que no tenían presencia antes de la pandemia, con diferencias porcentuales de 22 puntos y un incremento de las conductas y/o comportamientos que tenían muy poca presencia antes de la pandemia (25.33%). (Tabla 3) Respecto al segundo instrumento aplicado (escala de habilidades sociales), los resultados muestran, con base en la percepción de las madres y padres que el promedio en puntos de los 12 ítems se colocó en 2.36, mismos que cobran relevancia al representar una consolidación de rasgos y actitudes asociadas a ellas de 78.6%.

Tabla 3 . Diferencial entre evaluaciones por rango de respuestas y género

Rangos de respuesta	Diferencial porcentual por grupo	Diferencial porcentual mujeres	Diferencial porcentual varones
No sucedía/ no sucede	16.85	22	11.13
Muy pocas veces se presentaba/presenta	4.91	11.33	2.22
En varias ocasiones sucedía/ sucede	11.22	6.66	17.02
Frecuentemente	.7	4	2.96

Nota: Base de datos del estudio. Diseño y elaboración propia

Los porcentajes indican la ocurrencia de menores en cada rango de respuestas

El análisis por género indica que las mujeres tienen un porcentaje de consolidación mayor con respecto al de los varones quienes registraron un 73.3%, las diferencias en favor de las mujeres son de 5.3 puntos porcentuales (Tabla 4).

Tabla 4. Resultados comparativos de habilidades sociales por género

Promedio de 12 ítems	Puntos grupales	% consolidación	Puntos mujeres	% consolidación	Puntos varones	% consolidación	Diferencia
Habilidades sociales	2.31	77	2.36	78.6	2.2	73.3	5.3

Nota: Base de datos del estudio. Diseño y elaboración propia

En el comparativo de ambos instrumentos se aprecia que las niñas recibieron mayormente el impacto del confinamiento en la modificación de sus conductas, sin embargo, con respecto a sus habilidades socioemocionales, el nivel de consolidación tiene diferencias significativas en relación con los varones que podrían representar mayores herramientas para enfrentar el reto que significa su propio confinamiento.

Con respecto al instrumento sobre habilidades sociales, los resultados indican un promedio grupal de 2.31 puntos, que representa una consolidación de 77% atendiendo el máximo de puntos probables, lo que significa que las habilidades sociales están en proceso de consolidación, con niveles aceptables en cuanto a que los menores son capaces de expresar su aprobación cuando algún compañera o compañero hace algo de su agrado; con buenos niveles de comunicación y reconocimiento.

Tabla 10. Resultados grupales promedio y porcentaje de consolidación de habilidades sociales

Ítem	Escala de habilidades sociales	Puntos promedio	% consolidación
1	Sonríe y/o saluda a las personas que conoce (familiares, vecinos)	2.73	91
2	Puede decir su nombre cuando se lo preguntan	2.63	87.6
3	Comparte un alimento, juguete u otra pertenencia con algún niño o niña que conoce	2.36	78.6
4	En sus relaciones con sus amistades o compañeros o compañeras dice “Gracias” “Por favor”	1.84	61.3
5	Expresa su aprobación cuando una niña o niño hace algo de su agrado	2.84	94.6
6	Se acerca de menores del mismo sexo para iniciar juegos o conversar	2.15	71.6
7	Se adapta a los juegos y/o actividades que otras niñas y niños ya están haciendo	2	66.6
8	Se queja si una niña o niño le hace algo desagradable	2.68	89.3
9	Dice “Gracias” y “Por favor” en las relaciones con su madre o padre	1.89	63
10	Menciona o expresa halagos para sus progenitores o alguno de ellos	2.10	70
11	Puede responder a una pregunta sencilla de un adulto	2.36	78.6
12	Pregunta a los adultos sobre el porqué de algunas situaciones	2.21	73.6
	Total, puntos	27.79	-
	Puntos promedio	2.31	77

Nota: base de datos del estudio. Diseño y elaboración propia

Con respecto a los niveles de consolidación de habilidades sociales atendiendo la variable de género; las niñas muestran actitudes cercanas al 79% de consolidación provenientes de su puntaje promedio ubicado en 2.36.

Por tratarse de menores preescolares, los niveles de consolidación registrados podrían considerarse elevados; pero al ser un Centro de Atención Infantil, ofrece también los servicios de guardería, por ello menores preescolares inscritos en el CAE No. 4, han recibido estimulación desde edades muy tempranas, a partir de lactantes y maternas, etapas pertenecientes a educación inicial y por tanto, los procesos de estimulación se manifiestan con mayores niveles de consolidación incluidas sus habilidades socioemocionales.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las habilidades sociales y el comportamiento que se manifiesta bajo condiciones excepcionales que generan estrés, ansiedad o cambios conductuales, son temas de especial interés dentro del ámbito educativo. Para poner en perspectiva, los resultados de este estudio, se destaca una investigación similar, que también evaluó cambios conductuales antes y durante el confinamiento en infantes y adolescentes de 3 a 18 años en España e Italia; es un estudio comparativo basado en la percepción de progenitores y cuidadores; de Orgilés et al. (2020), quienes encontraron que el 85.7% de los encuestados, reportan cambios en el estado emocional y en el comportamiento de su progeie; el 76.6% presentó problemas para concentrarse, el 30% se mostró irritable; la ansiedad incrementó 28%; un 30.1% incrementó en sus preocupaciones, los sentimientos de soledad o temor a quedarse solas o solos, incrementaron en 31.3%.

Los menores españoles resultaron más afectados que quienes son de Italia y la variable que podría incidir en ello, es que menores de nacionalidad italiana disponían de mayores espacios en sus hogares y más metros cuadrados en patios frontales y traseros por lo que reportaron mayor cantidad/tiempo de actividad física, disminuyendo los niveles de ansiedad y estrés. Los resultados obtenidos en el CAI No. 4 de Hermosillo, en México, son consistentes con los obtenidos por Erades y Morales (2020), que también exploraron cambios conductuales en menores de España durante el confinamiento, los sujetos arrojaron problemas y alteraciones del sueño (31.3%); problemas de conducta (24.1%) y reacciones emocionales (80.4%); el 76.1% de menores bajo estudio, aumentaron la frecuencia en al menos alguna de las reacciones evaluadas durante el confinamiento.

Presentaron un incremento o aparición de reacciones emocionales negativas en el 69.6% de quienes participaron en el estudio, lo que sugiere que la situación de confinamiento en el hogar afectó al bienestar de las niñas y niños. Las reacciones emocionales prevalentes fueron: dejar tareas sin terminar (28.6%), mostrar irritabilidad (28.6%), dificultad para concentrarse (24.1%), desinterés o desgano (24%) y mostrarse desánimo (23.2%). Sin embargo, a partir de la intervención, con actividades de estimulación de estas habilidades, los resultados del post test indicaron que en el grupo de estudio se desarrollaron de forma adecuada las

habilidades sociales ya que formaron parte de la población donde se aplicaron sesiones de aprendizaje con actividades enfocadas a promover este tipo de habilidades.

Consistencias similares se encuentran en un estudio sobre salud mental en infantes y adolescentes en Perú, (Rusca, Cortez, Tirado y Strobbe, 2020), sobre la percepción de los cuidadores de cómo la cuarentena ha afectado la conducta emocional en menores y adolescentes, se encontró que esos cambios se reflejaron en un incremento de situaciones de estrés detonadas por la pandemia y en el uso de dispositivos electrónicos, desgano, aburrimiento, aferramiento incrementado hacia la madre o cuidadora, miedo, ansiedad, oposicionismo, tartamudez y ansiedad ante la separación; la dificultad para concentrarse registró un 76.6%; esos resultados son altamente coincidentes con este estudio diagnóstico que documentó alteraciones conductuales durante el confinamiento y su impacto en las habilidades socioemocionales en menores preescolares.

CONCLUSIONES

El impacto emocional de un período tan largo de confinamiento y aislamiento social tuvo repercusiones que alteraron las conductas de estudiantes de preescolar, de sus propias familias y docentes; se modificaron hábitos de vida, rutinas, horarios, actividades, las actitudes sedentarias desequilibraron la práctica de actividad física, así como los hábitos alimentarios, en toda la población sometida a confinamiento domiciliario y de quienes se sometieron a las medidas restrictivas del aislamiento social.

La grave situación que afectó gran parte de Asia, Europa y América, respecto a la pandemia provocada por el SARS-CoV2 (Covid19); también impactó fuertemente en México, por lo que, entre otras medidas, las autoridades de gobierno, junto con autoridades educativas, se vieron obligatoriamente ante la necesidad de suspender todas aquellas actividades no esenciales para la vida pública (cines, centros comerciales, salones de eventos, gimnasios, entre otros), y todas aquellas en las que la concurrencia, fuera un factor para incrementar la cadena de contagio; además de esto, aunque la educación y formación de los niños, jóvenes y adolescentes, sea una actividad esencial; el congregarse a estudiantes y docentes, se convirtió en una posibilidad real para que los contagios proliferaran; se cancelaron las clases de manera presencial y las labores educativas, para la contención y mitigación del virus, sin embargo, los esfuerzos por continuar el ciclo escolar se realizaron bajo la modalidad en línea.

Todo lo anterior, ocasionó grandes cambios en la vida de menores de edad, quienes han recibido mayormente el efecto negativo de la pandemia y particularmente, del confinamiento, lamentablemente, debido al confinamiento prolongado en el hogar, el mayor uso de

dispositivos electrónicos vinculados a internet y redes sociales por niñas, niños y adolescentes los predispone a su uso compulsivo; las alteraciones conductuales y el impacto en el estado de ánimo, hacen de las habilidades socioemocionales, de su nivel de desarrollo y de la apropiación de éstas, una herramienta indiscutible para enfrentar el reto inherente que los efectos secundarios del aislamiento social al que se han sometido infantes y adolescentes de todos los países afectados por la emergencia sanitaria, genera en el estado emocional de los individuos.

Los cambios que sufren las conductas de menores ya sean positivos o negativos están determinados por el entorno en el que se desenvuelven y éstas muestran la calidad de las interacciones de los individuos. Para Vygotski, citado en Polanco (2016), los individuos a lo largo de su infancia presentan distintos tipos de conducta, a ese respecto afirma que “podríamos decir que la característica básica de la conducta humana en general es que las personas influyen en sus relaciones con el entorno, y a través de dicho entorno modifican su conducta, sometiéndola a su control” (p. 44).

REFERENCIAS

- Cohen, S., Esterkind, A. E., Lacunza, A. B., Caballero, S. V. y Martinenghi, C. (2010). Habilidades sociales y contexto sociocultural. Un estudio con adolescentes a través del BAS-3. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica, Vol. 1*, (núm. 29).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645441010>
- Consejo de Salubridad General (2020). *Acuerdo por el que se declara emergencia sanitaria por causa de fuerza mayor, a la epidemia de enfermedad generada por el virus SARS-COV2 (COVID-19)*. Poder Ejecutivo. Diario Oficial de la Federación [DOF] 30 marzo de 2020. Recuperado de:
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590745&fecha=30/03/2020
- Erades, N y Morales, A. (2020). Impacto psicológico del confinamiento por la COVID-19 en niños españoles: un estudio transversal. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, Vol. 7*. (No.3).
https://www.revistapcna.com/sites/default/files/006_0.pdf
- Gómez, A; Santelices, M. P; Gómez, D; Rivera, C. y Farkas, C. (2014). Problemas conductuales en preescolares chilenos: percepción de las madres y del personal.

- Estudios Pedagógicos*, Vol. XL, (núm. 2).
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40n2/art11.pdf>
- Guichard, C. (2018). *Manual de comunicación no sexista. Hacia un lenguaje incluyente*. Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES].
http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101265.pdf
- Lacunza, A. y Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contexto de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, Vol. III, (núm. 1).
<http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v3n1/v3n1a06.pdf>
- Lifeder, (29 de enero de 2021). Habilidades socioemocionales: desarrollo, ejemplos y actividades. Lifeder.com. <https://www.lifeder.com/habilidades-socioemocionales/>
- López, A., Agrisoni, M. A., Figueroa, W., Ortíz, R. y Corujo, G. (2016). Socioemocional. http://alcanza.uprrp.edu/wp-content/uploads/2016/10/modulo_11.pdf
- Oña-Simbaña, J. (2020). Desafíos de la educación preescolar en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, Vol. 9, (núm. 2).
<http://cienciamerica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/article/view/305/481>
- Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, [UNESCO], (2020). *Respuesta del ámbito educativo de la UNESCO al COVID-19. Nota temática No. 12. abril 2020*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa?fbclid=IwAR1BBi6CoRKalki-Yi2IpussZMMzzRtHZvIdsyXyPI4D2P92-IKjLWfyOTQ
- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C. y Espada, J. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain.
<https://doi.org/10.31234/OSF.IO/5BPFZ>
- Polanco, F. (2016). El concepto de conducta en psicología: Un análisis socio-histórico-cultural. *Interacciones Revista de Avances en Psicología*, Vol. 2, (Núm. 1).
<http://revistainteracciones.com/index.php/rin/article/view/18/38>
- Rusca, F., Cortez, C., Tirado, B. C. y Strobbe, M. (2020). *Una aproximación a la salud mental de los niños, adolescentes y cuidadores en el contexto de la COVID-19 en el Perú*. Acta Medica Peruana. <http://www.scielo.org.pe/pdf/amp/v37n4/1728-5917-amp-37-04-556.pdf>



DETERMINACIÓN DEL ÍNDICE EMPA PARA OPERATIVIZAR LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y EXTRÍNSECA EN ESCOLARES DE PRIMARIA DURANTE EL REGRESO A CLASES PRESENCIALES: UN ESTUDIO DIAGNÓSTICO CON LA TÉCNICA DE IADOV

JESUS ALEJANDRO GARCÍA FERNANDEZ

VIANEY DE JESÚS VALENZUELA ROBLES

jesusqval2@gmail.com

Escuela Normal de Educación Física "Emilio Miramontes Nájera"

Área temática 12: La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje

Tipo de ponencia: Reporte de investigación final

RESUMEN

Con el fin de las restricciones a la movilidad, las actividades escolares presenciales requieren diagnósticos efectivos no solo cognitivos sino socioemocionales, donde los niveles de motivación condicionan en ocasiones el aprendizaje de los escolares. El propósito del estudio es documentar niveles de motivación global, intrínseca y extrínseca, utilizando la técnica de Iadov. Se aplicó el Cuestionario de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje (EMPA) de Quevedo, Quevedo y Téllez (2016), en 26 estudiantes de quinto grado (12 mujeres y 14 varones), entre 10 y 11 años, de una escuela suburbana en Hermosillo, Sonora, durante el regreso a clases presenciales, del ciclo escolar 2021-2022. Se trata de un estudio no experimental, transeccional-exploratorio, con análisis de resultados de tipo cuantitativo.

Los resultados indican motivación intrínseca grupal en 84.65%, como la mejor posicionada, sin diferencias por género; 68.8% para motivación extrínseca con diferencias significativas en favor de los varones, en tanto que, en motivación global, se registra una consolidación

grupales de 79.2% proveniente de los 3.96 puntos promedio obtenidos, con diferencias por género en favor de los varones.

Se obtuvo el índice de Iadov y con él, el Índice de Satisfacción Motivacional Grupal (ISMG), que se ubicó en .5384: como satisfactorio.

Palabras clave:

Tipos de motivación, técnica de Iadov, escolares de primaria, educación física, índice EMPA, clases presenciales.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Con el regreso a actividades presenciales como parte de levantamiento de las restricciones a la movilidad, en un claro esfuerzo por reactivar la vida económica, laboral, social, cultural y educativa, para retomar la dinámica y el accionar de las sociedades globalizadas; autoridades educativas y de gobierno, magisterio, estudiantes y progenitores se enfrentan a nuevos y difíciles retos, también generados por la enfermedad provocada por el virus SARS CoV2, problemáticas que puestas en perspectiva, aun son difíciles de apreciar en su justa dimensión.

La presencialidad de la vida académica hace que coexistan una serie de eventos que también impactan los procesos educativos particularmente en menores de educación básica; ante ese escenario, la viabilidad de diagnósticos escolares, académicos, socioemocionales, de competencias y aptitud física, entre otros, con la participación de los docentes como profesionales de la educación son acciones pedagógicas necesarias e impostergables.

En contrasentido, la medida de recluir a las personas en un confinamiento necesario para preservar su salud también alteró sus rutinas de comportamiento, sus hábitos de vida; descanso, alimentación, actividad física y la propia convivencia al interior del núcleo familiar cercano y extendido.

Estudios recientes han demostrado que las habilidades sociales, resultado de las interacciones entre escolares, la familia y el entorno tienen una relación directa en el desarrollo personal y social de menores en formación y un impacto en las habilidades cognitivas para la apropiación de nuevas experiencias de aprendizaje; en todo ello, el impulso generador de intereses propios y de grupo, encuentra en los procesos de motivación la energía detonante

para una reinserción escolar con mayores probabilidades de éxito (UNICEF, 2021); por lo que la empatía y resiliencia son características que servirán indudablemente en el aula para que estudiantes se adapten a su nuevo entorno escolar presencial (Torres, 2021), por todo lo anterior se plantea:

¿Qué importancia tiene para los procesos de aprendizaje identificar niveles y tipos de motivación en escolares de primaria durante el regreso a clases presenciales?

MARCO TEÓRICO

De acuerdo con Santrock (2002), la motivación es “el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido” citado en Naranjo (2009, p.153). En el plano educativo, explica que la motivación debe ser considerada como la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma, se trata de un proceso por el cual, la persona se plantea un objetivo, selecciona y utiliza los recursos adecuados y mantiene una determinada conducta, con el propósito de lograr una meta. El primer requisito para la selección adecuada de estrategias motivacionales (intrínsecas y extrínsecas), debe partir de un diagnóstico, el enfoque teórico de los tipos de motivación permite predecir de manera significativa el desempeño académico. Valenzuela, Muñoz, Silva, Gómez y Precht (2015).

Siendo que en el estudio de los tipos de motivación aplicables al proceso de aprendizaje, como es el caso del Índice EMPA de Quevedo, Quevedo y Téllez (2016), es importante conocer que los aspectos motivacionales representan un componente del propio proceso de aprendizaje, por tanto, en la descripción de ese proceso en entornos académicos, “se establecen tres componentes: a) Motivacionales, b) Cognitivos y c) Relativos al contexto de aprendizaje; consideran que existe una relación bidireccional entre estos tres tipos de componentes que, además se encuentran estrechamente unidos” (Montero y de Dios, 2004, p. 190).

La perspectiva conductual enfatiza la importancia de *la motivación extrínseca* entre los tipos de motivaciones porque incluye incentivos externos, tales como las recompensas, los castigos y el uso de reforzadores. *Las perspectivas humanista y cognitiva* enfatizan la importancia de *la motivación intrínseca* en la realización de acciones y la obtención de logros; este tipo de motivación (intrínseca), se fundamenta en factores internos, como la

autodeterminación, la curiosidad, el desafío y el esfuerzo propio, atendiendo intereses individuales y/o colectivos.

Respecto de estos tipos de motivación, como ejemplo para cada uno de ellos, están quienes se enfocan en sus estudios, porque desean obtener buenas calificaciones o para evitar la desaprobación de la madre o el padre; o por algún reconocimiento público, (lugares, becas, estatus académico) es decir, están motivadas extrínsecamente. Otras personas encuentran una motivación de tipo personal, porque tienen un impulso que internamente los lleva a buscar obtener niveles altos de desempeño académico o porque se plantean retos traducidos en metas y objetivos personales (motivación intrínseca).

En ambos casos, el factor común es la satisfacción o los niveles de ésta, que se convierte en la energía generadora de una motivación global (intrínseca o extrínseca); elementos que pueden ser medidos instrumentalmente (Naranjo, 2009).

La motivación es un factor relevante en los procesos autorregulatorios del aprendizaje y, por tanto, todos los aspectos motivacionales tienen incidencia en el nivel de desempeño del alumno. La aplicación de estrategias de control motivacional posibilita monitorear y regular factores fundamentales como el sentirse competente y eficaz, el interés que le despiertan las actividades propuestas, el establecimiento de metas y el reconocimiento pleno de sus éxitos y fracasos.

Todo proceso encaminado a alcanzar metas de aprendizaje es un proceso autorregulado que parte desde la voluntad propia del estudiante, para Cetín (2015), citado en Casanova, Hernández y Sarmiento, “es el proceso de transformar la inteligencia en habilidades académicas, mediante un comportamiento orientado a resultados” (2021, p. 39), por lo que lo cognitivo y lo motivacional son parte del proceso de aprendizaje.

En una diversidad de estudios sobre motivación y aprendizaje, Pintrich (2003a) concibe la motivación escolar como un constructo con múltiples elementos o factores, ha proporcionado tanto propuestas teóricas integradoras de los tres factores, como datos empíricos abundantes que demuestran las estrechas conexiones entre ellos.

Sus resultados muestran que estos componentes motivacionales son más o menos relevantes a lo largo del proceso de aprendizaje y afirma que el valor intrínseco que se otorga a la actividad influye especialmente en el interés del sujeto en la tarea, mientras que las reacciones cuando los aprendices han completado la actividad de aprendizaje traen como consecuencia, una motivación extrínseca, al reforzarse las razones del éxito o fracaso (Pintrich, 2003b). Su visión, refleja que la motivación del estudiante va más allá del propio individuo ya que,

aunque éste tiene un papel activo al regular su propia motivación, se ve claramente influido por el contexto, quien proporciona la parte de la motivación extrínseca, citado en Montero y de Dios (2004).

Respecto a la motivación escolar, ésta hace referencia a aquella motivación que impulsa al estudiante a realizar una serie de tareas que los profesores le proponen para gestionar el aprendizaje de los contenidos curriculares, sin embargo, la motivación escolar si bien comprende la realización de la tarea, no termina con ella, es decir que ese impulso que lo lleva a la convicción de realizar algo, se mantendrá aún y cuando el compromiso escolar o académico haya sido cubierto.

El grado de satisfacción-insatisfacción según López y González (2001), citados en Fernández de Castro, Sánchez y Reyes (2020), es un estado psicológico que se manifiesta en las personas como expresión de la interacción de un conjunto de vivencias afectivas que se mueven entre los polos positivo y negativo en la medida en que en la actividad que el sujeto desarrolla, da respuesta a sus necesidades y se corresponde con sus motivos e intereses; esta correspondencia, depende del nivel de motivación intrínseca y extrínseca.

La técnica de Iadov constituye una vía indirecta para el estudio de la satisfacción, ya que los criterios que se utilizan se fundamentan en las relaciones que se establecen entre tres preguntas que se incluyen dentro de un cuestionario aplicado. Estos tres ítems de tipo cerrado pasan a formar parte de los reactivos del instrumento por aplicar y cuya relación, los sujetos desconocen: estos tres reactivos se relacionan a través de lo que se denomina el "Cuadro Lógico de Iadov".(Gómez, Valero, Granero, Barrachina y Jurado, 2006).

En el Cuadro Lógico de Iadov, el número resultante de la interrelación de las tres preguntas indica la posición de cada sujeto en la escala de satisfacción/motivación del o los aspectos o temática que el instrumento pretende determinar. La técnica de V.A. Iadov en su versión original fue creada por su autor para el estudio de la satisfacción retomada por González, V. (1989), para evaluar la satisfacción por la profesión en la formación profesional pedagógica. López y González (2001 y 2002).

METODOLOGÍA

El Cuestionario de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje (EMPA) de Quevedo, Quevedo y Téllez (2016), es un instrumento formado por 33 ítems, que proporciona información relativa a la motivación intrínseca, extrínseca y global que registró un Alpha de Cronbach de .83, .93 y .93 respectivamente; proviene de una primera versión de 58 reactivos, elaborados por docentes con probada experiencia, cuyos ítems fueron sometidos a pruebas de eliminación y/o modificación a partir de su aplicación en 50 estudiantes, a los cuales se realizaron análisis estadísticos de fiabilidad y validez que dieron lugar al instrumento en su versión final.

Se aplicó en 26 estudiantes de quinto grado 12 mujeres y 14 varones entre 10 y 11 años de una escuela de la periferia de Hermosillo; durante la semana del 14 al 18 de marzo de 2021, se conforma por dos escalas: motivación extrínseca: 10 ítems (1, 2, 5, 7, 10, 11, 12, 14, 21 y 22) y , motivación intrínseca: 23 ítems (3, 4, 6, 8, 9, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 y 33), entre los cuales los ítems 24, 27 y 33, son los reactivos de la técnica de Iadov que se introdujeron al instrumento y que no generan puntaje.

El instrumento tiene el propósito de identificar el índice EMPA, para determinar la motivación global, en dos escalas: motivación intrínseca y motivación extrínseca, interpretada como el grado de interés que puedan presentar los estudiantes en el entorno escolar durante el regreso a clases presenciales en el ciclo escolar 2021-2022.

Como criterio de inclusión se consideraron a estudiantes inscritos en quinto grado, con asistencia regular, incorporados, por tanto, a una presencialidad; como criterio de exclusión: aquellos estudiantes inscritos en quinto grado, con asistencia irregular o intermitente y quienes no asisten ni envían evidencias.

Para la recolección de los datos se diseñaron rúbricas de resultados donde, de manera individual, se concentraron los puntajes por reactivo; la información se reestructuró en rúbricas por tipo de motivación, que permitieron discriminar el puntaje acumulado para cada subescala de manera individual y por género.

Una vez cuantificado el puntaje directo por cada subescala de motivación; se amplía el procesamiento y el análisis se complementa al aplicar la técnica de Iadov, atendiendo las directrices del cuadro lógico del mismo autor.

Tabla 1. Cuadro lógico de Iadov adaptado al EMPA

27.¿Te gustaría, ahora mismo, estar haciendo otras cosas en lugar de estar en clase?									
	NO			NO SÉ			SÍ		
33.¿Te gusta estudiar?	24. Si pudieras escoger entre estudiar y no estudiar ¿estudiarías?								
	SÍ	NO SÉ	NO	SÍ	NO SÉ	NO	SÍ	NO SÉ	NO
Mucho	1	2	6	2	2	6	6	6	6
Bastante	2	2	3	2	3	3	6	3	6
Me da igual	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Muy poco	6	3	6	3	4	4	3	4	4
Nada	6	6	6	6	4	4	6	4	5
No sé qué decir	2	3	6	3	3	3	6	3	4

Diseño y elaboración propia.

Indicaciones para obtener el Índice de Iadov

Si un estudiante responde a la pregunta 27 "No", se pasa a la zona izquierda del cuadro, debajo de la pregunta 27, donde aparece NO. Si a la pregunta 24 responde "No Sé" se busca el "No sé" que aparece debajo del NO anterior. Si a la pregunta 33 responde: "Me gusta muy poco" entonces se busca en las filas de la izquierda, la casilla donde aparece esa respuesta y se localiza el punto donde se interceptan la fila "Me gusta muy poco" con la columna "No Sé". El resultado: es el índice de Iadov de ese estudiante, que sería 3, y corresponde a una "motivación No definida".

El índice de satisfacción de motivación grupal se calcula, una vez que se obtiene el Índice de Iadov individual, mediante la siguiente fórmula:

$$ISMG = \frac{A (1) + B (0.5) + C (0) + D (-0.5) + E (-1)}{N}$$

Donde:

- (A) = Número de sujetos con índice individual en la escala de motivación 1
- (B) = Número de sujetos con índice individual en la escala de motivación 2
- (C) = Número de sujetos con índice individual en la escala de motivación 3 y 6
- (D) = Número de sujetos con índice individual en la escala de motivación 4
- (E) = Número de sujetos con índice individual en la escala de motivación 5
- (N) = Número total de sujetos de estudio

Sustitución de valores:

$$\text{ISMG} = \frac{9(1) + 10(0.5) + 7(0) + 0(-0.5) + 0(-1)}{26}$$

El Índice de Satisfacción Motivacional Grupal (ISMG), se interpreta al ubicar la resultante de la fórmula, en los diferentes niveles de satisfacción que se expresan en una escala numérica propuesta, que oscila entre -1 y +1 de la siguiente forma: (Figura 1)

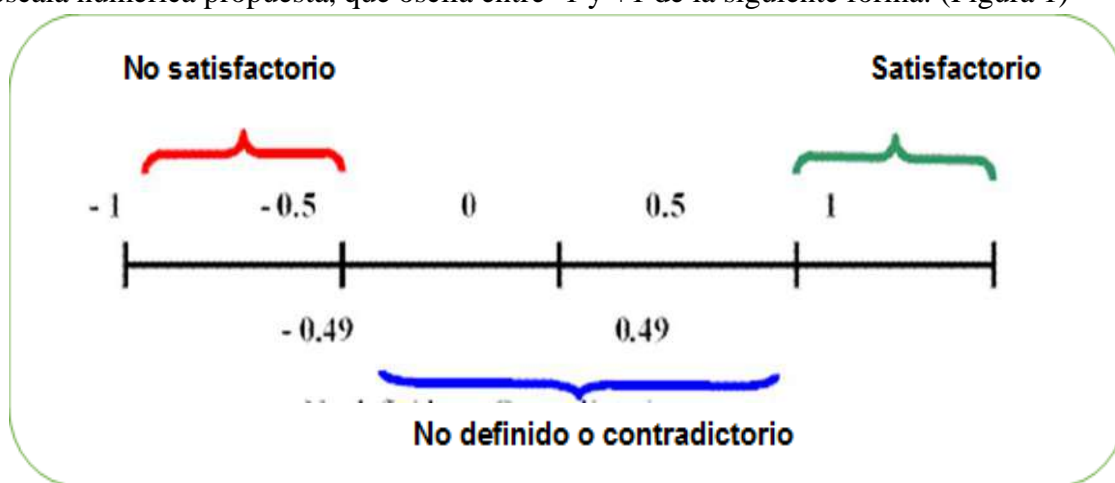


Figura 1. Valores de referencia para el índice de Satisfacción Motivacional Grupal Tomado de López y González (2002).

Una vez que el ISMG obtenido, se localiza y posiciona en la escala numérica, se localiza el nivel de motivación al cual pertenece: No satisfactorio; No definido o contradictorio o Satisfactorio y se precisa la información identificando el nivel exacto de motivación de acuerdo con el valor obtenido como ISMG.

Para lo cual se recurre a un concentrado de información básica en la que se ilustran los numerales del índice de Iadov asociados a cinco expresiones lingüísticas que determinan los niveles de motivación que cada sujeto obtuvo como resultado de la interpretación en la escala

numérica y que de manera posterior pueden ser procesados de acuerdo con los conglomerados de estudio. (Figura 2)

Figura 2. Interpretación de valores y numerales de Iadov con niveles de motivación
Diseño y elaboración propia.

Índice de satisfacción motivacional grupal			
Índice de Iadov	Literal	Niveles de motivación	Interpretación en la escala numérica
1	A	Máxima motivación	1
2	B	Más motivado que desmotivado	0.5
3 y 6	C	Motivación no definida y contradictoria	0
4	D	Más desmotivado que motivado	-0.5
5	E	Máxima desmotivación	-1

RESULTADO

Los resultados indican que, el tipo de motivación mejor posicionada tanto grupal como por género, es *la motivación intrínseca*, que registra puntaje de 4.23 en la grupal; 4.25 puntos promedio en mujeres y de 4.22 en los varones; sus puntajes se colocan incluso, muy por encima de la motivación global; con diferenciales porcentuales de 15.8 (grupal), 21 puntos (mujeres) y, 11.5 (varones), con respecto a *la motivación extrínseca*.

Por lo que se infiere que el impulso motivacional encuentra una sólida base en aspectos e intereses de tipo personal, destacando el dato que las mujeres manifiestan tener más consolidada la motivación intrínseca con respecto a los varones.

La motivación extrínseca, registró puntaje superior en los varones (3.65), con respecto a las mujeres (3.2) y a la motivación grupal que se colocó en puntajes de 3.44, en tanto que, en motivación global, los varones, quienes registraron una consolidación de 80.6% también superan a las mujeres (77.8%) y al promedio de puntaje grupal que se colocó en 3.96 que representa una consolidación de 79.2%. (Tabla 2)

Tabla 2. Resultados por tipo de motivación, consolidación y género

Cuestionario de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje (EMPA)						
	*Motivación Intrínseca		Motivación Extrínseca		Motivación Global	
	Puntos promedio	% Consolidación	Puntos promedio	% Consolidación	Puntos promedio	% Consolidación
Grupal	4.23	84.65	3.44	68.8	3.96	79.2
Mujeres	*4.25	85	3.2	64	3.89	77.8
Hombres	4.22	84.4	3.65	*73	4.03	*80.6
Diferencia por género	.03	.6	.45	*9	.14	2.8

Base de datos de la investigación. Diseño y elaboración propia.

La fórmula con sustitución de valores y resultado obtenido se presenta de la siguiente manera:

$$ISMG = \frac{9(1) + 10(0.5) + 7(0) + 0(-0.5) + 0(-1)}{26} = .5384$$

26

Con respecto a la aplicación de la técnica de Iadov mediante la fórmula correspondiente para obtener el índice de satisfacción motivacional grupal (ISMG) y por el valor del índice obtenido: (0.5384), se ubica en el rango entre +0.5 a +1, se concluye que quedó establecido como “satisfactorio” entre los sujetos de estudio respecto a los niveles de motivación que acompañan su proceso de aprendizaje durante el regreso a las actividades presenciales.

Tabla 3. Distribución porcentual de estudiantes, por nivel de motivación, de acuerdo con índice de Iadov

Base de datos de la investigación. Diseño y elaboración propia

Nueve estudiantes registraron el índice de Iadov individual en un punto (según el cuadro lógico), que representan el 34.61% en el máximo nivel de motivación; el 38.46%, tienen un nivel de más motivado que desmotivado; seis estudiantes fueron ubicados con motivación no definida, y, solo un estudiante presentó motivación contradictoria. (Tabla 3)

Los resultados gráficos evidencian que la motivación intrínseca presentó los mayores puntajes por grupo y género; sin embargo, con respecto a la extrínseca, claramente los varones sobrepasan en consolidación a las mujeres, en tanto que no se presentan diferencias

Índice de satisfacción motivacional grupal = .5384

Índice de Iadov	Niveles de motivación	Interpretación	No. de estudiantes	%
1	Máxima motivación	1	9	34.61
2	Más motivado que desmotivado	0.5	10	38.46
3	Motivación no definida	0	6	23.07
4	Más desmotivado que motivado	-0.5	-	-
5	Máxima desmotivación	-1	-	-
6	Motivación contradictoria	0	1	3.84

significativas ni grupal ni por género en la motivación grupal (Figura 3)

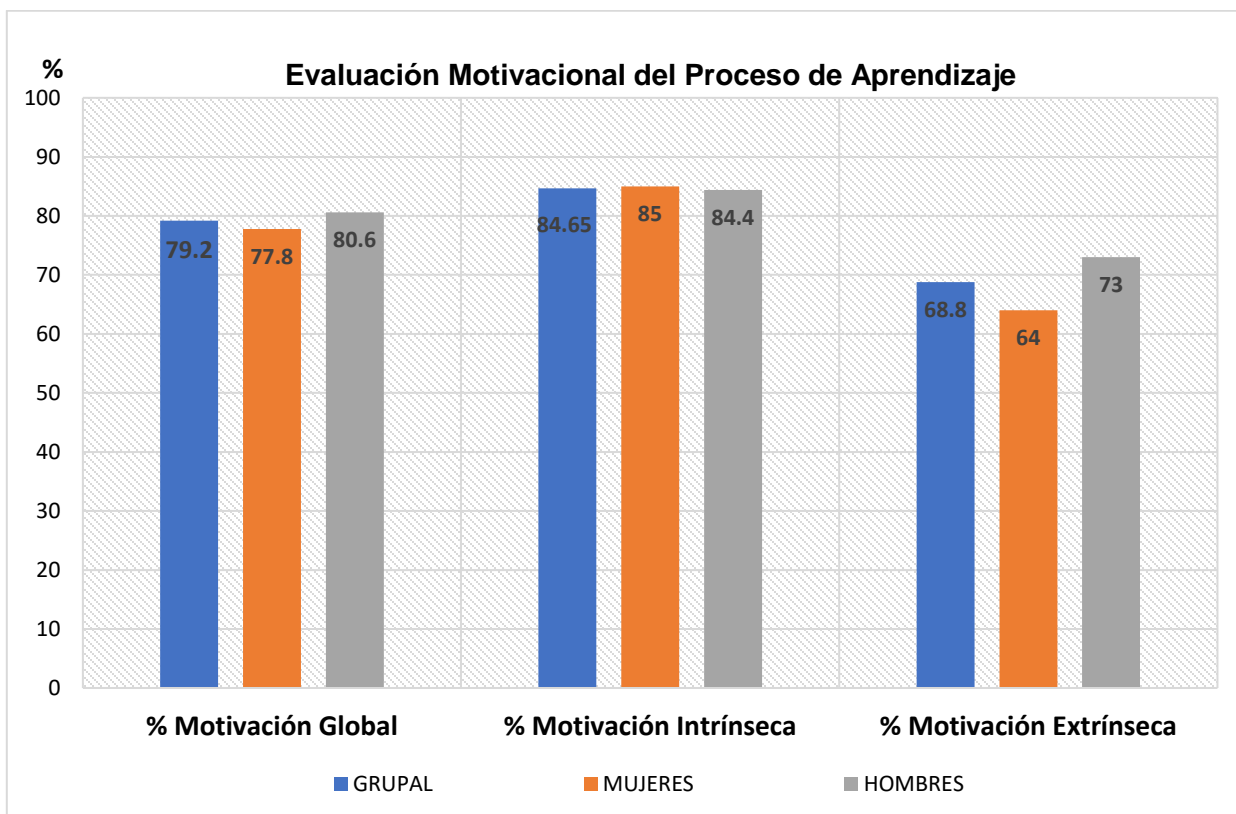


Figura 3. Resultados comparativos por tipo de motivación y género

Nota: Base de datos de la investigación. Diseño y elaboración propia

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En un estudio sobre emoción, motivación y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de básica y secundaria, de la localidad de Florencia, provincia de Caldas en Colombia; Casanova, Hernández y Sarmiento (2021), encontraron que factores con incidencia positiva (motivacionales) en los procesos de aprendizaje están relacionados con el autoconcepto familiar, académico y social (motivación extrínseca), y se ven afectados negativamente cuando en ellos inciden factores como baja valoración del autoconcepto físico y emocional, o cuando existen condiciones desfavorables para el aprendizaje. También fue muy marcada la necesidad de buscar la valoración y aprobación social, por lo que en ese sentido se aprecia la tendencia a una motivación extrínseca, por encima de la intrínseca.

Sus resultados confirman que existe una estrecha relación entre emoción, motivación y autorregulación, puesto que la emoción genera motivación, la motivación conlleva a la

acción, y la acción promovida y sostenida por la emoción conduce al aprendizaje significativo que, por tanto, justifica plenamente estudios diagnósticos sobre el nivel y tipos de motivación en estudiantes de educación básica.

Por otra parte, en uno de los primeros estudios con aplicabilidad en la educación física Collazo y Coca (2009), utilizaron la técnica de Iadov para determinar el nivel de motivación/satisfacción con clases de ajedrez comunitario en Zucra, Venezuela, quienes en una población de 539 estudiantes, seleccionaron una muestra aleatoria de 279 menores (158 varones y 121 niñas), obteniendo una clara insatisfacción por la práctica de ese deporte, donde el 40.87% afirmó que las clases eran monótonas y aburridas; un bajo 8.42% de estudiantes mostró aceptación por su práctica y un 42.49%, expresó que el ajedrez era el deporte que menos les gustaba. Sus resultados no solo se encaminaron a conocer niveles de motivación hacia determinados deportes, sino a identificar que, la metodología empleada por los docentes, su técnica de enseñanza y los recursos motivacionales eran deficientes; el análisis de los resultados llevó a un replanteamiento del quehacer del docente, por encima del contenido de su enseñanza.

La aplicación de la técnica de Iadov y de las preguntas complementarias presentadas en el cuestionario, constituyen instrumentos de gran valor para el estudio de niveles de motivación intrínseca y extrínseca de estudiantes de quinto grado respecto a su propio proceso de aprendizaje durante el regreso a clases presenciales, después de un largo período de aislamiento social.

Los resultados de este estudio con niveles de motivación altos coinciden con los de Rodríguez, Itúrburu, Castro y Ortiz (2021), quienes determinaron con una técnica mayormente precisa de Iadov neutrosófico, el nivel de satisfacción de estudiantes de ingeniería con la metodología de aula invertida en un curso de matemática de la Universidad de Guayaquil en Ecuador, durante el regreso a clases presenciales del ciclo escolar 2021-2022; esta técnica es recomendable por su especialización para un mejor manejo de las indeterminaciones y contradicciones en las opiniones de los estudiantes. Los resultados alcanzados avalan que estudiantes de tres ingenierías distintas se muestran mayormente motivados y satisfechos con un índice alto con respecto a la implementación de metodología de aula invertida.

Los diagnósticos de motivación en estudiantes de educación básica durante el regreso a clases presenciales dan cuenta de información individualizada que pone al profesional de la educación en perspectiva pedagógica para la selección y/ diseño de estrategias de enseñanza, con el propósito de explicar los elementos externos e internos que puedan intervenir en los impulsos motivacionales de menores de educación básica.

Estudiantes y docentes que no se encuentren en condiciones de afrontar elementos que atentan contra su estabilidad emocional, podrían ser vulnerables al fracaso y no alcanzar las metas de un rendimiento académico exitoso. Son los motivadores intrínsecos, generados internamente por el individuo, los que han manifestado tener un mayor efecto sobre el desempeño académico de estudiantes en condiciones adversas, ya que refuerzan la identidad e intereses individuales para el logro de metas.

REFERENCIAS

- Casanova, D. Y., Hernández, D. y Sarmiento, D. F. (2021). Emoción, motivación y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de básica secundaria y media de las instituciones educativas Pío XII y General José María Cabal. [Tesis de grado. Corporación Universitaria Minuto de Dios]. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/13036/4/TM.ED_CasanovaDiana-HernandezDiana-SarmientoDiego_2021.pdf
- Collazo, A., Coca, J. (2009). Propuesta metodológica que contribuye a elevar el nivel de satisfacción de niños y niñas por la práctica del ajedrez en el sector Altagracia. Maestría en actividad física en la comunidad. Universidad de la República Bolivariana de Venezuela. <https://www.monografias.com/trabajos71/elavar-nivel-satisfaccion-practica-ajedrez/elavar-nivel-satisfaccion-practica-ajedrez2>
- Fernández de Castro, A., Sánchez, N., Reyes, Y. (2020). El proceso de validación mediante la Técnica de Iadov en cursos por encuentros. Revista Ingeniería Agrícola. Vol. 10, (núm. 1). <https://www.redalyc.org/journal/5862/586262449010/html/>
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], (2021). 10 recomendaciones para el retorno a clases en 2021. Educación 2020 y América Solidaria, con el apoyo de UNICEF, lideraron el proyecto Recreando el Aprendizaje en Pandemia, compuesto por tres líneas de participación, que involucran a 18 organizaciones, 70 estudiantes y 80 actores del mundo educativo. <https://www.unicef.org/chile/comunicados-prensa/10-recomendaciones-para-el-retorno-clases-en-2021>
- Gómez, M., Valero, A., Granero, A., Barrachina, R. y Jurado, S. (2006). Las clases de Educación Física y el deporte extraescolar entre el alumnado almeriense de primaria. Una aplicación práctica mediante la técnica de Iadov. EF. Deportes. Revista digital. Año 11. (Núm. 98). <https://efdeportes.com/efd98/iadov.htm>

- López, A. y González, M. (2001). Niveles de satisfacción por la clase de Educación Física. *E.F. Deportes Revista Digital*. Año 6 (Núm.32). <https://efdeportes.com/efd32/satisf.htm>
- López, A. y González, M. (2002). La técnica de Iadov. Una aplicación para el estudio de la satisfacción de los alumnos por las clases de educación física. *E.F. Deportes Revista Digital*. Año 8. (Núm.47). <https://efdeportes.com/efd47/iadov.htm>
- Montero I., De Dios, M. J. (2004) Sobre la obra de Paul R. Pintrich: La autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Año 2 (Núm.1). https://www.researchgate.net/publication/264417014_Sobre_la_obra_de_Paul_R_Pintrich_la_autorregulacion_de_los_procesos_cognitivos_y_motivacionales_en_el_contexto_educativo/link/53ea544a0cf28f342f41948e/download
https://edoc.tips/download/sobre-la-obra-de-paul-r-pintrich-la-autorregulacion-de-los-procesos_pdf
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*. Vol. 33, (Núm. 2). <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>
- Pintrich, P. R. (2003a). Una Perspectiva de la Ciencia Motivacional sobre el Papel de la Motivación del Estudiante en los Contextos de Aprendizaje y Enseñanza. *Revista de Psicología Educativa*, Vol. 95 (Núm. 4). <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pintrich, P. R. (2003b). Motivación y aprendizaje en el aula. En Reynolds, W. M. y Miller, G.E. (Eds). *Handbook of Psychology: Educational Psychology*. Vol. 7 New York, NY: John Wiley & Sons.
- Quevedo , V., Quevedo, V.J y Téllez, M. (2016). Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje. Andalucía: *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education* 2016, Vol. 6. N° 2. (Pp. 83-105). https://www.researchgate.net/publication/307850907_Cuestionario_de_evaluacion_motivacional_del_proceso_de_aprendizaje_EMPA
- Rodríguez, E., Itúrburu, D. D., Castro, J. C., Ortiz, W, (2021). Iadov neutrosófico para la determinación del nivel de satisfacción de los estudiantes con la metodología Aula invertida en un curso de Matemática. *Neutrosophic Computing and Machine Learning*, Vol. 16. Universidad de Nuevo México. <http://fs.unm.edu/NCML/4Iadovneutrosoficodeterminacionnivel.pdf>

Torres, A. K. (Octubre 18, 2021). Una educación con empatía y resiliencia ante el regreso a clases presenciales. *Revista Edurama*. No. 30. <http://revistaedurama.com/una-educacion-con-empatia-y-resiliencia-ante-este-regreso-a-clases-presenciales/>

Valenzuela, J., Muñoz., C., Silva, I., Gómez, V. y Precht, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*. No. 41. Vol. 1, (pp. 351-361). <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100021>

EMOCIONES Y ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN EN ALUMNOS DE PRIMARIA DURANTE EL TRABAJO EN LÍNEA

Rubayyath Gildebardo Escamilla Flores

José Francisco Acuña Esquer

Laura Denisse Martínez Juárez

Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”

Línea temática: la educación normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo principal identificar la capacidad que presentan los alumnos de cuarto grado de primaria para regular sus propios sentimientos, pensamientos y conductas, con el fin de proporcionarle herramientas para desarrollar la autorregulación y lograran modular sus emociones durante el trabajo en línea. El estudio de investigación-acción se realizó con 29 alumnos de cuarto grado de primaria pertenecientes a la ciudad de Navojoa, Sonora, México. Para la recolección de datos se utilizaron dos entrevistas que permitieron identificar la capacidad de los alumnos para regular sus emociones ante el trabajo en línea, dichas entrevistas facilitaron la obtención de un análisis cualitativo al categorizar cada una de las preguntas, teniendo un alcance descriptivo. Una vez analizadas las respuestas proporcionadas por los alumnos, se llegó a la conclusión que los participantes coincidieron en haber manifestado emociones negativas en un principio, tales como nervios y preocupación, así mismo, mostraron no reconocer sus emociones al no dar una respuesta clara sobre lo que sentían. Posterior a las estrategias, se percibió una mayor comprensión de sus emociones al identificar cada una de ellas y poder manejarlas correctamente al momento de manifestarlas.

Palabras clave: Emociones, Autorregulación, Manejo de emociones, Trabajo en línea, Educación en línea.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las emociones juegan un papel muy importante desde que somos pequeños, ya que son un elemento indispensable en el desarrollo social y cognitivo. Actualmente los alumnos han estado experimentando diversas emociones en cuanto al aprendizaje a distancia, al no comprender las circunstancias desconcertantes frente a la pandemia de COVID-19. Debido al confinamiento y a las clases virtuales, los niños han presentado emociones negativas al lidiar con el sentimiento de aislamiento, estrés, ansiedad, frustración, etc. es por esto que surge la necesidad de conocer todos aquellos factores que afectan el desarrollo de la autorregulación de emociones en los alumnos.

El desarrollo de la autorregulación ayuda a reducir la ansiedad, superar situaciones estresantes, mejorar las relaciones interpersonales, tolerar las frustraciones y desarrollar habilidades para resolver los problemas que surgen en el contexto personal, familiar, social y laboral (Díaz, Muela, García y Espinosa, 2011).

Mediante esta investigación, se pretende conocer la capacidad que tienen los alumnos de regular sus emociones, sentimientos y conductas durante la educación en línea. Como resultado se procura dar a conocer cómo el aprendizaje a distancia desencadena experiencias emocionales y sentimientos negativos desde el punto de vista de los niños. La importancia de la inteligencia emocional, tal como lo mencionan Cano y Zea (2012) gira en torno a la relación que existe entre sentimiento, carácter e instintos morales. Las evidencias apuntan a que las posturas éticas fundamentales en la vida, surgen de capacidades emocionales latentes. Los que se dejan llevar por los impulsos como instrumentos de las emociones, no presentan rasgos de autodominio y por tanto padecen una deficiencia moral.

El conocer nuestras emociones nos permite reaccionar positivamente frente a las circunstancias que se nos presenten en la vida, si no podemos percibir correctamente nuestras propias emociones, tampoco podremos comprender las de los demás afectando la forma en la que nos relacionamos en la sociedad. A partir de las experiencias emocionales tempranas, Casassus (2007) asegura que se va construyendo un modo de relacionarnos con los demás a través del predominio de ciertos estados emocionales sobre otros y ciertos mecanismos básicos de las emociones y las situaciones que las desencadena, que van construyendo características básicas que constituyen la personalidad que mantienen cierta permanencia o regularidad con el tiempo.

La educación emocional permite desarrollar la conciencia emocional de los alumnos, para que eviten reprimir sus emociones y reconozcan los sentimientos propios y percibir los de los demás. Si no se tiene un control de las emociones, puede repercutir en el bienestar y en el aprendizaje de los niños. García (2012) indica que la escuela no solamente interviene en la transmisión de conocimientos, sino que también influye en las situaciones sociales con respecto a la identidad de los alumnos. Las emociones implican una resignificación de los eventos o sucesos, lo que permite comprender y aceptar que la cognición y la emoción se afectan recíprocamente, por lo que la persona que se educa debe ser considerada como una mezcla de razón y emoción.

El desarrollo socioemocional complementa al desarrollo cognitivo, los maestros y los padres de familia tienen el deber de promover las habilidades que le permitan al niño comprender quién es él, así como establecer relaciones con los demás, adquirir confianza en sí mismo, resolver conflictos y alcanzar sus metas y propósitos para gozar de una vida plena. Es por esto que resulta importante identificar la capacidad que tienen los alumnos de cuarto grado de primaria para percibir sus propias emociones y sentimientos y como estos se benefician o perjudican mediante el trabajo en línea.

MARCO TEÓRICO

Emoción

Cano y Zea (2012) definen a las emociones como alteraciones súbitas y rápidas que experimentamos desde nuestro estado de ánimo, la mayoría de veces por ideas, recuerdos o circunstancias. Algunas de las más comunes son: la ira, la tristeza, el temor, el placer, la sorpresa, el disgusto, la vergüenza y el amor, aunque este último es considerado también un sentimiento.

Porcayo (2013) indica que la manera en que se reacciona ante las emociones, depende de la individualidad de cada sujeto, ya que la capacidad de desarrollo de emociones se caracteriza según la personalidad y condiciones de vida a la que este se enfrente. Un niño suele demostrar emociones según el estado de ánimo en que se encuentre; estas son determinadas por las condiciones de vida que se lleva en la escuela, el hogar y contexto que lo rodea. Las emociones son activadas por las cosas que causan satisfacción o insatisfacción y es así como afectan el rendimiento personal, social y físico.

Autorregulación emocional

La autorregulación es la capacidad de evaluar nuestras emociones de forma consciente e intentar llegar hacia aquellos estados emocionales que presenten menos inconvenientes o supongan más ventajas para una determinada situación, es decir, en situaciones de aprendizaje, trabajo o cualquier otra que suponga extraer emociones. De esta forma, surge la importancia de las emociones en el control, manejo y gestión de nuestra propia conducta y la de los demás.

El concepto de regulación emocional significa que las personas no sólo tienen emociones, también las manejan. Se posicionan ante sus emociones y las consecuencias de las mismas y actúan en consecuencia. Pueden hacerlo mientras la emoción está teniendo lugar, en cualquiera de las fases del proceso emocional, o anticipadamente, antes de que ocurra (Pascual y Conejero, 2019).

Trabajo en línea

Utilizar la tecnología en línea aporta una serie de facilidades que no se encuentran disponibles en ambientes tradicionales educativos como lo es la educación presencial. Permite la posibilidad de acceso a los cursos en cualquier lugar y tiempo. Dorrego (2016) menciona que es una forma de educación a distancia, un proceso que incluye cursos dictados a través de correo electrónico, video, o conexión vía teléfono o TV por satélite, cualquier forma de aprendizaje que no implique la clase tradicional en la cual los estudiantes y el instructor deben estar en el mismo lugar al mismo tiempo.

Falcón (2013) puntualiza que el uso de las tecnologías para el aprendizaje permite obtener información sobre cómo interactúan los estudiantes con el contenido, con los materiales de aprendizaje, así como con las redes sociales que se forman, la interacción con el profesorado, con los compañeros, etc.

METODOLOGÍA

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo, bajo el método de investigación - acción; debido a que se busca describir la autorregulación emocional que presenta los alumnos frente al trabajo en línea ya que es importante conocer la forma en la que controla sus emociones o sentimientos ante diversas situaciones, así como reconocer sus propias emociones y las de los demás.

Participantes

Se utilizó un muestreo de tipo no probabilístico, cuyo criterio inicial fue la disponibilidad del centro escolar para colaborar en la investigación (un grupo de cuarto grado de una escuela de educación primaria urbana de Navojoa, Sonora, México). La muestra corresponde a 29 estudiantes, los cuales 15 son mujeres y 14 hombres, mismos que se encuentran entre 9 y 10 años de edad. Dentro de las características demográficas de los participantes se tiene que los alumnos pertenecen a un nivel socioeconómico de medio (C) a medio bajo (D+), debido a la zona en que se sitúa la institución.

Instrumentos

Entrevista para identificar la capacidad que presentan los alumnos para autorregular sus emociones durante el trabajo en línea. Consiste en una entrevista de 16 preguntas, con el objetivo de recabar información e interpretar la capacidad de los alumnos de autorregular sus emociones y sentimientos. Esta fue aplicada de forma individual por medio de videollamadas en Google Meet y WhatsApp a un total de 29 alumnos, la entrevista se grabó para que de este modo se transcribieran las respuestas de los alumnos.

Entrevista para identificar el desarrollo de la capacidad de autorregulación emocional de los alumnos durante el trabajo en línea. El instrumento se aplicó por medio de videollamadas en la plataforma Google Meet y vía WhatsApp a un total de 29 alumnos. De la misma forma que la primera, cuenta con un total de 16 preguntas que permiten analizar el avance que los alumnos presentaron después de las estrategias y cuáles aspectos de autorregulación emocional los identifican.

Para el análisis de las respuestas de ambas entrevistas, fue necesario colocar las preguntas en tres categorías relacionadas con la autorregulación, la primera categoría es la metacognición: se refiere a tener conciencia de los propios pensamientos; la segunda es la autorregulación: significa tener la capacidad de gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales y como tercera y última categoría está la expresión de emociones: expresar con respeto y claridad las emociones y sentimientos.

Los instrumentos fueron de elaboración propia por lo tanto se llevó a cabo un proceso de validación por tres expertos con grado de maestría, los cuales revisaron a detalle los instrumentos y realizaron las correcciones pertinentes. No se realizó la confiabilidad de los instrumentos por la naturaleza de los mismos que son una entrevista, no estandarizados.

PROCEDIMIENTO

Para llevar a cabo esta investigación, fue necesario la aplicación de la primera entrevista una vez validada. Primero, se le solicitó la autorización a la directora de la escuela primaria, posteriormente, se habló con la maestra titular del grupo quien estuvo en la mejor disposición y permitió la realización de las entrevistas. Por medio de un grupo de WhatsApp de los padres de familia, se les pidió la colaboración para iniciar con dichas entrevistas. Una vez que aceptaron, se inició con el proceso de agendar la hora y fecha de la aplicación, tomando en cuenta las condiciones y la disponibilidad de los alumnos y los padres de familia o tutores.

Las entrevistas se llevaron a cabo por medio de la plataforma Google Meet y WhatsApp, teniendo una duración de 8 a 10 minutos, dependiendo de las respuestas de cada alumno. Se les daba a conocer el propósito de la entrevista el cual es conocer la capacidad que tienen de poder autorregular sus emociones durante las clases en línea y también se les invitaba a responder con sinceridad a todas las preguntas ya que en estas no existen respuestas buenas o malas y tampoco influirían en su calificación.

Después de la aplicación de las entrevistas, bajo la metodología de investigación-acción se aplicaron una serie de estrategias con el propósito de mejorar la capacidad de la autorregulación durante el trabajo en línea e influir y regular sus experiencias emocionales. La implementación de estas estrategias se realizó en línea, algunas de las actividades se agregaron a un cuadernillo semanal, en donde se incluían de dos a tres actividades por semana incluyendo las estrategias implementadas durante las clases en línea. Las estrategias aplicadas fueron: el emocionario, trivia de las emociones, así preparo mis recetas, los cuentos

de las emociones, la expresión de emociones, el diario de las emociones, lo que puedo percibir, el recipiente de las buenas noticias, inventemos historias y adivina la emoción.

Por último, se aplicó la entrevista para identificar el desarrollo de la capacidad de autorregulación emocional de los alumnos durante el trabajo en línea, por medio de la plataforma Google Meet y en su mayoría a través de WhatsApp por medio de videollamadas que tenían una duración de 7 a 11 minutos, se agendaron días y horarios para cada alumno considerando su disponibilidad.

RESULTADOS

El instrumento “Entrevista para identificar la capacidad que presentan los alumnos para autorregular sus emociones durante el trabajo en línea” fue útil para determinar la habilidad de los alumnos para regular sus emociones. La entrevista divide en tres categorías las preguntas: metacognición, autorregulación y expresión de emociones.

Una vez aplicada la primera entrevista, se realizó un análisis considerando dicha categorización. En la dimensión metacognición, los participantes de la entrevista coinciden en señalar haber sentido emociones negativas al principio del trabajo en línea. Tales como nervios, estrés, preocupación y frustración ante la nueva modalidad, puesto que fue algo nuevo para ellos y enfrentarse a esto sin tener alguna experiencia previa. Señalan que una de las preocupaciones que presentan durante las clases en línea es que no tienen la misma comunicación con la maestra y sus compañeros, haciendo que se vuelva más difícil comprender los temas y esto los hace sentir mal. Por otra parte, también mencionaron sentir emociones positivas, como felicidad, alegría y emoción por ver de nuevo a sus compañeros y maestra a través de la pantalla.

Se percibe poca comprensión de sus emociones, manifestando un bajo nivel de conocimiento para entender sus sentimientos al no poder dar una respuesta clara sobre lo que sienten. Se refieren a que hay situaciones en las que desconocen y confunden las emociones que manifiestan en diversos momentos de la modalidad en línea, lo que hace que la emoción del enojo se desencadene haciéndolos sentir mal y que pierdan el control. Una pequeña parte muestra comprender y percibir sus emociones, mostrando su capacidad para identificar el porqué de algunas de sus emociones.

En lo que respecta a la dimensión de regulación de emociones, se detectaron áreas de oportunidad en cuanto al control de las emociones, ya que los alumnos muestran poca modulación de sus emociones, mencionan que ante diversas situaciones pierden el control y no pueden manejar correctamente sus acciones. Experimentan emociones negativas al enfrentarse a una situación problemática y de acuerdo a sus respuestas, en su mayoría los alumnos no muestran habilidades en autorregulación emocional puesto que se no se percibe la regulación de emociones al no saber cómo actuar frente a emociones fuertes.

Mencionan que esto se debe a que en ocasiones no comprenden las actividades y se les complica no estar físicamente con su maestra y esto desencadena sentimientos como el enojo, la frustración y preocupación. Los alumnos indican que pocas veces externan su sentir con alguien más, consideran que el comentar cómo se sienten con algún adulto, este pueda molestarse y llamarles la atención. Esto muestra que necesitan desarrollar y mejorar la habilidad de autorregular cada una de sus emociones. Una pequeña parte, manifiesta controlar el enojo haciendo respiraciones para tranquilizarse, ya que este fue un tema que se habló durante algunas sesiones de la asignatura educación socioemocional.

En la dimensión de expresión de emociones, se percibe poco control en su comportamiento. Señalan no saber cómo expresar correctamente sus emociones, ya que suelen perder el control. En general, mencionan que no les dan la importancia suficiente a sus sentimientos y no controlan sus acciones, gritan, lloran, golpean e incluso llegan al extremo de no expresar sus emociones para evitar que los demás los observen o juzguen. Se percibe poca moderación de emociones, en ocasiones no saben cómo reaccionar ante diversas situaciones de la vida. Por otro lado, coinciden la mayoría de los entrevistados en que la emoción que más suelen expresar es el enojo.

Para lograr que los alumnos desarrollaran la autorregulación y la modulación de sus emociones durante el trabajo en línea fue necesario proporcionarle las herramientas necesarias diseñando estrategias que corresponden al diseño metodológico de investigación-acción con el fin de favorecer el desarrollo socioemocional de los alumnos. A continuación, se describen los resultados obtenidos durante la aplicación de estrategias:

La actividad “el emocionario” la cual consistió en proporcionarle al alumno “tarjetas” digitales con conceptos y descripciones sobre las emociones básicas, tales como la alegría, el enojo, el miedo, la tristeza, la sorpresa, el asco, entre otras. Esta estrategia se complementaba con las demás, ya que por medio de un cuadernillo semanal y durante las sesiones de las clases en línea los alumnos iban recopilando más información sobre dichas emociones. Fue de mucha ayuda el conocer los conceptos, los alumnos en su mayoría lograron identificar las emociones, debido a que en un principio desconocían las características que estas presentan. Se obtuvo mucho éxito con esta actividad al ser la

principal encargada de brindarles a los alumnos los conocimientos necesarios para el desarrollo de las demás estrategias.

“La expresión de emociones” también fue una estrategia que iba a la par de otras actividades, se complementaba con el emocionario para que posteriormente los alumnos expresaran mediante un dibujo su cara al experimentar la emoción que en ese momento se les indicaba. Con esta actividad lograron identificar una de las formas en las que pueden expresar sus emociones con claridad frente a diversas situaciones, ya sean negativas o positivas y la importancia que tiene el poder expresarlas.

Otra estrategia exitosa fue “trivia de las emociones”, se aplicaba durante las clases en línea por medio de una presentación interactiva de PowerPoint a manera de trivia en donde los alumnos identificaban los conceptos e imágenes que se les mostraban. Esta actividad fue muy divertida y llamativa para ellos, por lo que se aplicó en dos momentos ya que los niños la solicitaban.

Con la estrategia “el diario de las emociones” se buscó favorecer la reflexión sobre los estados emocionales de los niños y que a su vez reconocieran y tomaran conciencia de lo que sienten, así como los posibles desencadenantes. En esta actividad los alumnos redactaron durante una semana describieron las emociones que sintieron y la forma en la que actuaron, esto benefició a la comprensión de sus sentimientos y también adquirieron conciencia sobre las emociones que viven día con día, sus causas y efectos.

“Inventemos historias” fue una estrategia en la que a través de una historia que inventaban utilizando su imaginación, reflejaban las emociones o sentimientos de un personaje durante el desarrollo del cuento. Con esta actividad, lograron describir situaciones en las que se experimentaban las emociones que eligieron y resultó muy apropiada para el reconocimiento de las emociones.

Con la estrategia “así preparo mis recetas” los alumnos escribían la receta para lograr sentir algunas emociones, para ello pensaban en los ingredientes, que en este caso eran aquellas acciones o cosas que los hicieran sentir la emoción que se les sugiriera. Fue una buena actividad para reconocer los detonantes de sus emociones, sin embargo, durante la aplicación algunos alumnos no participaban.

La actividad “los cuentos de las emociones” consistía en leer algunos cuentos en donde se mencionaban algunas emociones durante la clase en línea y posteriormente se realizaban preguntas que invitaban a la reflexión sobre algunos momentos en los que habían sentido esas emociones y mencionaban qué hicieron y qué podrían haber hecho para sentirse de una

manera diferente. La estrategia resultó muy buena, ya que los alumnos comprendieron las emociones que no son propias y las conductas de los demás.

La actividad “el recipiente de las buenas noticias” consistió en que durante las clases en línea los alumnos mencionaran alguna noticia buena que hayan tenido durante la semana, con el fin de que logran reconocer las emociones positivas que les producen las cosas buenas que les suceden. Al principio no tuvo mucho éxito, ya que eran pocos los que participaban, si esta se hubiera desarrollado durante más tiempo quizá habría sido más exitosa.

“Lo que puedo percibir” fue una estrategia en donde observaron las expresiones emocionales de sus familiares y anotaron todas aquellas características que percibieron en una tabla. Con esta actividad lograron analizar la manera en la que los demás manifiestan sus emociones o sentimientos mediante las expresiones.

La última estrategia, la cual fue “adivina la emoción” se desarrolló durante una clase en línea mediante una presentación interactiva en PowerPoint, por medio de adivinanzas que arrojaban pistas de algunas de emociones y también se mostraban imágenes que manifestaban físicamente cada una de las emociones y ellos descubrían de qué emoción se trataba. Fue una excelente actividad ya que los alumnos lo ven como un juego muy divertido y lo complementaban expresando cada emoción con su cara.

Finalmente, con la “entrevista para identificar el desarrollo de la capacidad de autorregulación emocional de los alumnos durante el trabajo en línea” permitió analizar el avance que presentaron con respecto a la autorregulación de emociones con las estrategias implementadas. En el análisis de la información otorgada por los alumnos se perciben ciertos rasgos que coinciden en cada uno de ellos, lo que permite llegar a la reflexión de los diversos conceptos de las categorías en las que se divide el instrumento. Las categorías de análisis fueron las mismas de la primera entrevista (metacognición, autorregulación y expresión de emociones).

En la categoría metacognición se percibió que a manera que los entrevistados iban relatando sus respuestas había mayor comprensión de sus emociones ya que verbalizaban e identificaban cada vez más sus sentimientos respondiendo de una manera más fluida, lo que permitió evidenciar la presencia de la metacognición que adquirieron mediante las estrategias. La mayoría mencionaban que identificaban sus emociones tales como la alegría, el enojo, la tristeza, el miedo, el asco, entre otras en el momento que las sentían.

Señalan que logran percibir las emociones que manifiestan los demás cuando las expresan físicamente, ya sea que tomen alguna postura física o cuando realizan algún gesto en el que

se pueda percibir algún sentimiento. También, mencionan la importancia de poder identificar sus emociones, ya que muchas les ayudan a mantenerse a salvo. Indican que las emociones como el miedo y el asco les sirven para prevenir algún tipo de peligro o que suceda algún accidente.

Dentro de la dimensión de autorregulación, los alumnos coinciden que pueden sentir, entender y explicar la mayoría de las emociones que sienten viéndose mejorada la regulación emocional. También, señalan que realizan ejercicios que los ayuden a tranquilizarse, como inhalar y exhalar durante un periodo de tiempo para evitar sentirse nerviosos ante las clases en línea y también para controlar su enojo. El miedo es una emoción que difícilmente pueden controlar, ya que esta se apodera por completo de ellos ante situaciones fuertes que las desencadenan.

Agregando a lo anterior, fue notable el desempeño que manifestaron tener los entrevistados al implementar habilidades de regulación emocional ante las situaciones que se les presentan durante su vida diaria. Asumen demostrar lo que sienten de forma clara hacia las demás personas y siempre tomando responsabilidad de sus acciones, generando un buen control de sentimientos, lo que facilita la comunicación con los que los rodean. Sin embargo, un pequeño porcentaje indica que aún le es difícil controlar sus conductas ante algunas situaciones, teniendo como área de mejora la capacidad de manejar y comprender sus emociones.

Por otra parte, dentro de la categoría de expresión de emociones, se identifica que la razón por la cual el expresar sus emociones fue difícil en un principio al estar trabajando en esta nueva modalidad, es por esto que reside en las mismas emociones y los mismos sentimientos, es decir, el nerviosismo y la pena, son obstáculos en la expresión emocional en las clases en línea. A medida que comprendieron la manera en la que las emociones pueden ser expresadas, buscan formas en las que se puedan sentir cómodos y que las emociones fuertes no los hagan perder el control. Sin embargo, aún hay algunos alumnos que no son muy competentes en cuanto a la comprensión de sus emociones.

Se observa que los niños consideran que lograron expresar sus emociones, desde representar las emociones con su cara, hasta expresarlas mediante un escrito. Reconocen con claridad la manera en la que pueden expresar sus emociones, tomando en cuenta que no solamente se pueden expresar de forma verbal, sino también físicamente. Es interesante como identifican que la expresión de emociones se puede manifestar de diversas formas, con aspectos verbales y no verbales, por medio de gestos y posturas.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

La investigación tuvo como objetivo primordial identificar la capacidad que tienen los alumnos para autorregular sus emociones durante el trabajo en línea y proporcionarles las herramientas necesarias por medio de estrategias didácticas que ayuden a desarrollar esta habilidad. Para ello, en un inicio se buscó conocer la capacidad que presentaban los alumnos de cuarto grado de primaria para regular sus emociones, posteriormente, se diseñaron estrategias con el propósito de favorecer el desarrollo socioemocional para que lograran regular sus sentimientos y emociones frente al trabajo en línea.

A partir de la primera pregunta de investigación planteada ¿Cuánta capacidad muestran los alumnos de cuarto grado para modular sus emociones? Al analizar los resultados obtenidos de las respuestas proporcionadas por los alumnos sobre la entrevista aplicada para identificar la capacidad de autorregulación emocional, se percibe poca capacidad para modular sus sentimientos y emociones y manifestando la falta de habilidades para controlar las emociones fuertes, tales como el enojo, el miedo y la tristeza. Se identificó poca comprensión sobre sus emociones, indicando un nivel bajo de conocimiento para comprender sus sentimientos ante el trabajo en línea al no proporcionar una respuesta clara o desconocer lo que sienten.

Para dar respuesta a la pregunta ¿Cuáles estrategias favorecen el desarrollo de la autorregulación durante el aprendizaje en línea? Las estrategias didácticas elaboradas a partir de herramientas digitales favorecen el desarrollo de la autorregulación al presentarlas a manera de juego, señalando que el juego es parte fundamental del desarrollo del niño. Las estrategias aplicadas resultaron benefactoras para el desarrollo de la autorregulación emocional en los alumnos, tras la aplicación de la segunda entrevista, posterior a la implementación de estrategias, los alumnos mostraron avances en lo que respecta al reconocimiento de emociones.

Frente a la pregunta ¿Qué papel juegan las emociones durante el trabajo en línea? Las emociones tienen un rol fundamental frente a cualquier tipo de educación, ya sea en modalidad presencial, como en la modalidad en línea, al ser muy importantes en el desarrollo social y cognitivo. Los seres humanos experimentamos múltiples emociones desde la infancia, por ello surge la importancia que los niños sean capaces de manejarlas correctamente y conozcan la función que cumple cada una de ellas. El trabajo en línea trajo consigo reacciones negativas en los alumnos, al desconocer esta forma de trabajo, en un principio presentaban estrés, preocupación, nerviosismo, entre otras emociones. Es importante poder controlar este tipo de sentimientos y reconocer que todas emociones nos sirven para enfrentarnos a las diversas situaciones que ocurren en nuestra vida.

Dando respuesta a la pregunta ¿Qué factores afectan el desarrollo de la autorregulación de emociones en los alumnos? Existen múltiples factores que no permiten desarrollar la capacidad de autorregulación emocional, el no contar con los suficientes programas sobre habilidades socioemocionales o desconocer la importancia que tiene en la vida de los niños, podrían presenciarse conductas negativas a corto y largo plazo. Que el docente no proporcione las herramientas necesarias durante las clases y que no le dé la importancia que esta asignatura merece.

¿Cuáles son los beneficios que conlleva desarrollar la habilidad de la autorregulación en los alumnos? Se puede sostener que el desarrollo de la autorregulación de emociones beneficia a los alumnos en los diferentes ámbitos de la vida, en el ámbito personal permite sentirse mejor consigo mismo, movilizar las actitudes positivas, resolver problemas e identificar lo que sienten tomando responsabilidad de sus acciones y manejando correctamente sus emociones. Por otro lado, dentro del ámbito social se ven favorecidas las relaciones sociales, la convivencia en armonía y la empatía al reconocer las emociones de los demás, que sea capaz de crear y de mantener relaciones significativas.

El desarrollo de la autorregulación emocional es un tema de mucha importancia para el desarrollo educativo y social de los niños, en cuanto a las recomendaciones en relación a la experiencia obtenida durante el desarrollo de esta investigación, principalmente es necesario intervenir con el tiempo suficiente para poder comparar los resultados y se puedan medir de una mejor manera los datos obtenidos. También, utilizar otro tipo de instrumentos en los que se pueda analizar e interpretar la información de una manera más sencilla, ya sea realizando un estudio con un enfoque mixto.

REFERENCIAS

- Cano, S. y Zea, M. (2012). Manejar las emociones, factor importante en el mejoramiento de la calidad de vida. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 4. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517751763003>.
- Casassus, J. (2007) *La educación del ser emocional* 2da edición. Editorial cuarto propio. Chile. P. 115.
- De Agreda, B. y Ramírez, S. (2017) Emociones, bienestar y metacognición para la calidad de vida en la educación universitaria. *Revista Ciencias de la Educación* Vol. 27 Núm. 49 Universidad de Carabobo, Carabobo, Venezuela. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7477396>.
- Díaz, M., Muela, J., García, L. y Espinosa, L. (2011). La inteligencia emocional en adolescentes diagnosticados con ansiedad social. En P. Fernández (Ed.), *Inteligencia emocional: 20 años de investigación y desarrollo*. Pedrueca: Fundación Marcelino Botín.
- Falcón, M. (2013). La educación a distancia y su relación con las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. *MediSur*, 11. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727897X2013000300006&lng=es&tlng=es.
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>.
- Medrano, L. y Trógolo, M. (2014). Validación de la escala de dificultades en la regulación emocional en la población universitaria de Córdoba, Argentina. *Universitas Psychologica*, Vol. 13 Núm. 4. Disponible en: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.vedr>
- Pascual, A. y Conejero, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de Psicología*, 36(1). Rescatado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243058940007>
- Porcayo, B. (2013) *Inteligencia emocional en niños*. Universidad Autónoma del Estado de México. Facultad de Ciencias de la Conducta. Toluca, México. Recuperado de: <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/49546/TESISINTELIGENCIA-EMOCIONAL-EN-NI%C3%91OS.pdf?sequence=1>.
- SEP (2017) *Plan y programas de estudio para la educación básica. Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. Ciudad de México. Rescatado de: https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

UNA NUEVA ECOLOGÍA DEL APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES NORMALISTAS

MARIA DEL ROSARIO LEYVA VENEGAS

mr_leyvav@bcenog.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

Línea temática: La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje

RESUMEN

El presente es un reporte parcial de investigación sobre cómo los formadores de una escuela normal retomaron los temas del programa después de la pandemia y qué retos enfrentan para construir una nueva ecología del aprendizaje en la formación docente. El objetivo fue identificar los desafíos con los que los formadores transitaron al trabajar los contenidos con una modalidad que no fue para abordarse a distancia. La muestra fueron 30 maestros formadores de docentes. El estudio fue mixto y se utilizó un cuestionario en línea para recuperar información. Asimismo, se identificaron retos en la mediación de la enseñanza como parte importante en el desarrollo del perfil de egreso, en los contextos o nichos de aprendizaje que permiten aprender durante la contingencia, en el uso de la tecnología y en el desempeño docente. Se concluyó que los docentes fueron capaces de enfrentar y superar nuevos desafíos.

Palabras clave: ecología del aprendizaje, formación docente, mediación, contextos, desempeño docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La pandemia por COVID-19 cambió la forma de concebir el aprendizaje y la enseñanza en las escuelas normales públicas en México, pues estas se vieron obligadas a modificar sus prácticas cotidianas al pasar, de un día para otro, de clases presenciales a sesiones a distancia; esto representó un cambio drástico y repentino. Si bien es cierto que sus docentes y estudiantes hacían uso de algunas plataformas digitales, solo eran empleadas como complemento de la educación.

En la tercera semana de marzo de 2020, cuando la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato (BCENOG), cerró sus puertas, los estudiantes y docentes normalistas no sabían los retos que habrían de enfrentar.

Lo que experimentó la BCENOG y las demás instituciones educativas entre marzo y julio de 2020, fue realizar el proceso de enseñanza aprendizaje en otro contexto del cual no estábamos preparados. Fue impactante, porque se trasplantó la escuela a la casa de manera impuesta (Aguilar, 2020; De la Cruz, 2020).

Se desarrolló un programa educativo a distancia, que más bien fue un programa presencial, pero desde lejos. Este nuevo contexto de enseñanza y aprendizaje, trajo algunos retos para los docentes formadores y para los alumnos, que se obtuvieron a partir del análisis documental y una encuesta (Velásquez y Leyva, 2021).

Los resultados obtenidos:

La escuela en casa

El primer reto que enfrentaron fue convertir su hogar en aula. Ninguno tenía experiencias previas de educación a distancia, pues habían cursado sus estudios de educación básica y media superior de manera presencial, es decir, para ellos, la escuela era un espacio físico concreto, separado de la casa y con una función precisa.

La conversión de casa en aula fue material y virtual. El primero obedeció a delimitar un espacio concreto del hogar para transmutarlo en espacio de aprendizaje.

Horarios continuos y discontinuos

Las clases presenciales tenían un espacio (la escuela) y un tiempo (horario de clases) concretos; los estudiantes asistían de las siete de la mañana a las cuatro de la tarde, de lunes a viernes; y aunque en casa dedicaban varias horas del resto del día para realizar algunas de las tareas escolares, el horario de clases presenciales se respetaba.

Durante el distanciamiento de la educación presencial, el horario escolar desapareció.

Capacitación para el trabajo a distancia

Ante la incapacidad de la educación a distancia, los estudiantes se enfrentaron al reto de aprender el uso de herramientas digitales por ellos mismos y en unos cuantos días.

Entonces, los docentes les enviaban las ligas a sus correos electrónicos y esperaban su participación en las sesiones en línea como lo hacían en las clases presenciales.

Otro reto fue trabajar con varias plataformas, pues cada docente empleó la que conocía o se adecuaba a la naturaleza de su curso. Así, los estudiantes se vieron en la necesidad de utilizar cinco o seis plataformas al mismo tiempo.

Sesiones asincrónicas

Una de los retos fueron entender las actividades, comprender los contenidos de los temas, elaborar los productos y demostrar a ciertos profesores que habían entregado los trabajos.

Sesiones sincrónicas

Las sesiones sincrónicas les plantearon dos retos: mantenerse conectados a la sesión en línea y participar con confianza.

Como se puede leer en párrafos anteriores esta situación inédita de pandemia ha trastocado cambios sociales, económicos, políticos y culturales asociados a la sociedad de la información, los entornos, situaciones y contextos de actividad que ofrecen a las personas oportunidades y recursos para aprender son necesarios que cambien. Tomando como base este contexto y los retos que enfrentaron los estudiantes normalistas, se hace necesario conocer *cómo los formadores retomaron los temas del programa y qué tanto están preparados para construir una nueva ecología en el aprendizaje ante situaciones inéditas como la pandemia.*

MARCO TEÓRICO

La nueva ecología del aprendizaje presupone cambios en el dónde, cuándo, con quién y de quién, cómo, qué e incluso para qué se aprende (Coll, 2013).

Es necesario precisar qué es una ecología del aprendizaje, para esto; el primer término que se definirá es ecología. De acuerdo a la Real Academia Española (RAE, 2014), la ecología “es la ciencia que estudia los seres vivos como habitantes de un medio y las relaciones que mantienen entre sí y con el propio medio”.

Molles (2006), define la ecología como la ciencia que “estudia las relaciones entre los seres vivos, el ambiente que les rodea, sus características y cómo estas propiedades son afectadas por su interacción; en otras palabras, la ecología fomenta y apoya la creación de comunidades” (citado en Herrera, 2013, p. 25).

El término de nueva ecología del aprendizaje explica Coll (2013a, p. 156), tiene que ver con los términos relacionados con el aprendizaje: cuándo aprendemos, dónde, con quién, cómo y qué aprendemos, pero sobre todo para qué aprendemos.

¿Dónde y con quién aprender?

Podemos aprender en múltiples y diversos escenarios presenciales o virtuales, formales como una institución educativa o informales (dónde) y puede aprender con el profesor o con múltiples y diversos agentes.

¿Cuándo aprender?

Coll establece las necesidades de aprendizaje en diferentes etapas de la vida.

¿Qué aprender?

Para favorecer la capacidad de aprender será necesario la adquisición de competencias del siglo XXI.

¿Para qué aprender?

Para formar personas capaces de seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Las nuevas tendencias de la educación indican que el aprendizaje debe de ser personalizado.

Personalizar el aprendizaje de acuerdo a Coll (2016, p. 7), “implica dar voz a los aprendices y ofrecerles la posibilidad de una elección sobre lo que aprenden, cuándo lo aprenden y como lo aprenden”.

¿Cómo aprender?

A través de la participación en comunidades que están interconectadas utilizando diferentes formatos para la representación de la información, usando las TIC como forma de acceso a la información y el conocimiento.

El proceso de mediación en el cómo aprender también debe surgir cambios ante esta nueva ecología del aprendizaje

Según Escobar (2011) señala que la mediación del aprendizaje es "un proceso de interacción pedagógica; social, dialógico, lúdico, consciente, intencional, sistemático, destinado a generar experiencias de buen aprendizaje" (p. 60).

Desde lo pedagógico, una mediación asegura los escenarios para el desarrollo de aprendizajes significativos, término acuñado por Ausubel (2002), para identificar la importancia que tiene enfrentar los conocimientos nuevos con las experiencias cognitivas anteriores, en la cual la reacomodación de los conocimientos tiene importancia en virtud del significado que tienen los conceptos nuevos para el sujeto. Para que exista la significatividad de los contenidos en los procesos de aprendizaje en la educación terciaria, estos deben reunir requisitos como: claridad, correspondencia con una estructura lógica y aplicabilidad.

Con base en la ecología de aprendizaje (cómo de la educación) la mediación en el aprendizaje requiere tomar en consideración Coll (2013) las trayectorias personales de aprendizaje del alumnado, es decir, lo que aprenden también en contextos no escolares en la planificación y el despliegue del currículo en los centros educativos y en las aulas; la planificación y puesta en marcha de estrategias de atención a la diversidad orientadas a conseguir la adquisición de los aprendizajes básicos imprescindibles por el 100% de la población escolar; y, paralelamente, la introducción de estrategias de personalización del aprendizaje en torno a los "básicos deseables"; el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades como aprendices, y de su capacidad para aprender y para buscar y crear situaciones y condiciones que favorezcan el despliegue de esta capacidad en contextos diverso.

Con base en la mediación en el aprendizaje es importante considerar los contextos en los que se aprende, pues en la situación de pandemia que hemos vivido, la tendencia creciente a la "informalización" del aprendizaje que ello supone. Tenemos necesidades básicas de aprendizaje y continuamos aprendiendo durante toda la vida, mucho más allá de los períodos de escolarización y de formación inicial.

En la nueva ecología del aprendizaje, la capacidad para adquirir nuevos conocimientos, para buscar y crearse las condiciones para aprender en situaciones y contextos diversos, es tanto o más importante que disponer de un amplio bagaje de conocimientos.

METODOLOGÍA

El estudio es de carácter exploratorio, con una muestra no probabilística, de alcance descriptivo y un diseño no experimental de corte mixto, que parte de un análisis cualitativo y hace énfasis en los resultados cuantitativos.

Participantes

Fueron 30 profesores en total, 13 de la Lic. Preescolar, 12 de Primaria. 3 de inclusión educativa y 2 de inglés. Mediante su correo institucional contestaron el cuestionario de manera voluntaria y en línea. Así, es una muestra no probabilística e intencional.

Desarrollo de la aplicación

Se emplearon dos técnicas para recuperar la información, una cualitativa y la otra cuantitativa: el cuestionario en línea.

El cuestionario en línea se integró con la participación de tres integrantes de BCENOG-CA-2, se usó la herramienta de Microsoft Forms y el objetivo del cuestionario fue identificar cómo los formadores abordaron los contenidos y los retos que enfrentaron desde que inició la pandemia, para establecer políticas institucionales para operación de los planes de estudio.

Se acordaron las categorías de las problemáticas docentes a explorar, y se diseñó por consenso un cuestionario semiestructurado de 10 preguntas, seis de respuesta cerrada, cuatro preguntas abiertas en la que se les solicitó a los profesores la redacción de propuestas.

RESULTADOS

La Mediación como parte importante en el desarrollo del perfil de egreso

El 70% de los docentes externan que las maneras en las que se dan cuenta de que sus alumnos están aprendiendo en estos momentos de contingencia, las respuestas se organizaron en algunas subcategorías:

- Al inicio en clases preliminares o previas identificando elementos de su vocabulario previo, sus comentarios, la forma en que se expresan... esto es para hacer el contraste.

- En el proceso (durante las clases) de manera informal realizándoles preguntas con respecto al tema, en una exposición oral usa aspectos de lo visto o discutido en clase, en una exposición oral usa elementos de su práctica docente, cuando evoca los contenidos aprendidos durante las clases siguientes con cierto grado de reflexión, cuando aplica el enfoque de la asignatura previamente revisado, responde correctamente, reflexiona y expresa los contenidos usando su práctica docente.
- A través de la evaluación (productos elaborados para ser evaluados), su desempeño, en los productos entregados sean de alguna participación, exposición, trabajo final de la unidad o tema de aprendizaje.

El 30% de los profesores señala que se da cuenta que después de la acción se cuenta que los alumnos aprendieron a través del conocimiento adquirido, actividades cognitivas y después de la práctica.

El contextos o nichos de aprendizaje que permiten aprender durante la contingencia

Los contextos de aprendizaje en donde los estudiantes estuvieron aprendiendo fueron formales y otros informales (Coll, 2013).

El 50% de los profesores responden que los contextos de aprendizaje en la formación de los estudiantes normalistas son los espacios formales como la escuela de prácticas, espacios virtuales, congresos, talleres, conservatorios y sesiones de clase con sus compañeros.

El otro 50% de docentes expresa que los contextos informales como la familia, el empleo, uso del internet, diálogo con expertos, intercambio con otros estudiantes.

El uso de la tecnología como herramienta para el aprendizaje

La tecnología se convierte en apoyo al aprendizaje señalan los profesores y en estos momentos de pandemia se requiere, perfilar el papel de los docentes bajo una relación diferente con el conocimiento. Una relación distinta a la que tradicionalmente habían tenido (y bajo la cual muchos fuimos formados). Esto significa que el valor central ya no está en el acceso o dominio de un conocimiento en particular sino en la capacidad de desfragmentar y reconstruir conocimientos bajo nuevas combinaciones, formatos y canales (Cobo, 2016).

El 100% de los profesores responde que los procesos de aprendizaje, se han visto modificado por las nuevas tecnologías y esto porque la forma de acercarse a la información a través de lo virtual, existe copia y pega que no permite que los estudiantes realicen sus propias construcciones.

El desempeño docente como factor importante en el aprendizaje

El desempeño docente es un concepto que se ha mirado desde diversas perspectivas, la primera de ellas es en el plano de las capacidades intelectuales, en congruencia con un sentido de lo social, hasta las actitudes personales, para Robalino (2005). Involucra procesos institucionales, comunitarios y de intervención en las políticas educativas.

De acuerdo a las respuestas dadas por los profesores en el cuestionario que se aplicó se clasifican en lo que establece Valdés (2000b, citado en Fernández-Arata, 2008), hay tres tipos de estándares de desempeño profesional docente: mínimos, competitivos y de desarrollo. Los estándares mínimos señalan los rendimientos estrictamente suficientes que deben alcanzar y mantener los profesores, lo cual permite mantener a los que no son competentes. Los estándares competitivos proporcionan incentivos y compensaciones por un rendimiento superior, lo cual genera competitividad entre los profesores y afecta las relaciones personales entre ellos. Los estándares de desarrollo están diseñados para fomentar el desarrollo de los conocimientos y las capacidades de los profesores especificando las áreas de mejora.

Para conocer el desempeño docente se consideraron los siguientes aspectos: frecuencia en el uso de Internet, uso de computadora para la docencia y métodos de enseñanza en educación, materiales para el diseño de las clases, destrezas tecnológicas en educación a distancia.

El desempeño profesional de los profesores se ubica en desarrollo pues los porcentajes más altos establecen áreas de mejora en conocimientos y en sus capacidades en el uso de las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC): el 51.3 % hace referencia a que antes del confinamiento no tenía acceso al uso de las computadoras; el 51.4% la videoconferencia antes del confinamiento no constituía una opción de trabajo para los docentes pues desconocía cómo hacerlo; el 51.5% toman en cuenta su capacidad para adaptar materiales y contenidos diseñados para el trabajo presencial ahora a las condiciones de confinamiento; y 51.7% dijeron no tener competencias tecnológicas.

Otro porcentaje de profesores se ubican en un desempeño mínimo pues sus respuestas son estrictamente suficientes: el 48.7 dijo que antes del confinamiento no tenía acceso al uso de las computadoras, no porque no las supiera usar si no porque hacía uso de lecturas; el 48.6% dijo que las videoconferencias antes del confinamiento fueron opción de trabajo para los docentes; el 48.5% toman en cuenta su capacidad para adaptar materiales y contenidos diseñados para el trabajo presencial ahora a las condiciones de confinamiento; y 48,3% dijeron tener competencias tecnológicas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados muestran que los docentes fueron capaces de enfrentar y superar desafíos al trabajar los temas del programa, pero sobre todo para construir una nueva ecología en el aprendizaje en la formación docente.

Uno de los primeros desafíos fue orientar y acompañar las prácticas profesionales de los estudiantes en los grupos de educación básica, pues estas escuelas también cerraron sus puertas y conforme pasó el tiempo, los niños fueron incorporándose poco a poco.

Los estudiantes se enfrentaron atender a los alumnos de básica de manera presencial y a distancia, sin embargo, este no fue el desafío principal si no el cómo se prepara...para enseñar” (Martínez, 2016:7), si bien es cierto en los últimos años, este vacío se viene resolviendo de manera incipiente al promoverse la presentación de investigaciones de normalistas en el Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN), promovido por la SEP, ahora en situaciones de una educación a distancia resulta complicado, pues dentro de sus características es la separación del docente y estudiante, empleo sistemático de medios y recursos, aprendizaje individual, apoyo de una organización de carácter tutorial y comunicación bidireccional; implica una serie de competencias que el plan de estudios de educación normal no considera en estos momentos.

Por lo que se hace necesario establecer una nueva ecología en el aprendizaje para la formación de los futuros docentes en donde se pueda redefinir el qué y el cómo de la educación y del aprendizaje escolar.

Desde Coll (2012) los principales aspectos del qué y el cómo:

- Tomar en consideración las trayectorias personales de aprendizaje del alumnado, es decir, lo que aprenden también en contextos no escolares, en la planificación y el despliegue del currículo en los centros educativos y en las aulas.
- La necesidad de proceder a una descarga del currículo escolar prescriptivo mediante la reconsideración de los aprendizajes básicos; la planificación y puesta en marcha de estrategias de atención a la diversidad orientadas a conseguir la adquisición de los aprendizajes básicos imprescindibles por el 100% de la población escolar.
- La incorporación en el currículo escolar de un trabajo sistemático orientado a desarrollar en el alumnado su identidad como aprendices; es decir, el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades como aprendices, y de su

capacidad para aprender y para buscar y crear situaciones y condiciones que favorezcan el despliegue de esta capacidad en contextos diversos.

- La utilización en la escuela y en los institutos de los recursos, herramientas y oportunidades para aprender disponibles en la red (recursos y prácticas educativas abiertas) y en los contextos que conforman el ecosistema de aprendizaje del alumnado.

REFERENCIAS

Cobo, R. C., Moravec, J.W (2011). Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Colección Transmedia XXI. Laboratorio de Mitjans Interactius/Publicacions . Ediciones de la Universidad de Barcelona. Barcelona.

Coll, C. (2013a). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En Rodríguez, I. (Comp.). Aprendizaje y educación en la sociedad digital. Barcellona: Universitat de Barcelona. DOI: 10.1344/106.000002060. Recuperado de:
<http://www.psyed.edu.es/archivos/grintie/AprendizajeEducacionSociedadDigital.pdf>

Coll, C. (2013b). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. Aula de innovación educativa. N° 219, P 31- 36. Recuperado en:
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/53975/1/627963.pdf>.

Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En J.M. Villalta (Dr.). Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperado de:
http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Coll_2016
LaPersonalizaciónDelAprendizajeEscolar.pdf

Imbernón, F. (1997). La formación del profesorado. Paidós, Barcelona.

- Fernández-Arata, J. M. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú. *Universitas Psychologica*, 7(2), 385- 401. ISSN: 1657-9267. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=647/64770207> (consultado el 1 de octubre de 2020).
- Martínez, M. (2016). La formación inicial de las educadoras para la enseñanza de la ciencia. Un estudio cualitativo desde la perspectiva de las estudiantes. (Tesis doctoral), Ciudad de México, Universidad Iberoamericana
- RAE (2014). Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española (23^a ed.). Recuperado <http://dle.rae.es/?w=diccionarioSiemens>(2005) Connectivism:A Learning Theory for the Digital Age. Recuperado en: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Velázquez, T. H., Leyva, V.R., (2021). Retos de los estudiantes durante el distanciamiento de la educación presencial de dos escuelas normales. *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa Educativa*, Año 4, Núm. 7, febrero-julio 2021

PERCEPCIONES Y PRÁCTICA DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN: UN ESTUDIO DE CASO EN EL CONTEXTO DE LICENCIATURA, EL DISTANCIAMIENTO SOCIAL Y EL RETORNO A LA PRESENCIALIDAD

Línea temática: 12

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

Rafael Benjamín Culebro Tello.

Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 241.

benjamin.tello@outlook.com

RESUMEN

El presente documento expone los resultados obtenidos de una investigación de corte cualitativo, realizada desde la perspectiva metodológica de un estudio de caso instrumental (Stake, 1999); empleando la técnica *redes semánticas naturales* (Castañeda, 2016), con la finalidad de recuperar las *percepciones* (Luhmann, 1995) de los estudiantes de la licenciatura en psicología educativa en torno a la práctica docente de sus profesores de asignatura en el contexto del distanciamiento social y el retorno a la presencialidad en la UPN-SLP. Las percepciones, en la revisión de Lewkow (2014), refiere a sistemas psíquicos vinculados con sistemas sociales, en este sentido, la espacialidad y la corporalidad se vinculan para exponer significados sobre el mundo. Las percepciones de los estudiantes de licenciatura aportan significaciones que permite documentar e identificar una serie de reflexiones sobre los estilos de docencia en el nivel superior, sus prácticas, lo emergente y la capacidad adaptativa de los formadores de profesionales de la educación en el contexto de distanciamiento social; la evidencia plantea la importancia de promover prácticas docentes que desarrollen una didáctica andragógica (Sánchez Puente, 2014) con características hologramáticas (Morin, 2009).

Palabras clave: Percepciones, formador de profesionales de la educación, distanciamiento social, prácticas docentes de nivel superior, Didáctica andragógica.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La emergencia mundial sanitaria provocada por la expansión del virus SARS-COV II, causante de la enfermedad inflamatoria COVID 19, desafió la capacidad de adaptación de las instituciones sociales. Para marzo de 2020 la OMS (Organización Mundial de la Salud) declara al virus pandemia, condición que genera un estado de emergencia en las naciones, siendo el antecedente al fenómeno del distanciamiento social y la reducción de la movilidad dando origen a la “nueva normalidad”.

La “nueva normalidad” es un dispositivo social que intentó limitar las interacciones sociales en espacios de convivencia aglomerados, la finalidad es reducir la tasa de contagios de un vector que se trasmite con los aerosoles producidos por la respiración humana, exhalados y depositados en el medio ambiente compartido, y limitar la interacción con personas asintomáticas portadoras del virus.

A nivel institucional, este discurso dio origen a las medidas de distanciamiento social que traslada la *presencialidad* de los espacios educativos, sus horarios y prácticas a un espacio de interacción a distancia, mediado por herramientas tecnológicas destinadas a la conferencia por video llamada y a los sistemas de aprendizaje masivo (LMS) con enfoque auto dirigido o mejor conocidas como plataformas Moodle, Dokeos, Classroom, entre otras; el distanciamiento social se había concretado con la disrupción del elemento más apreciado por los espacios de enseñanza y aprendizaje, la interacción social in situ.

Es importante considerar que el distanciamiento social tiene una ambivalencia, por un lado, en el plano discursivo de las instituciones, limitó, condicionó y estableció pautas de actuación; por otro lado, el conjunto de significaciones involucradas en sus actores abrió la posibilidad de atención y movilidad clandestina, es decir se podía tomar clases dónde la tecnología lo permitiera y en condiciones de presentación extravagantes.

Esto implica a nivel social y cultural cierta democratización del “aula tradicional”, contenida, espacialmente por muros y horarios; donde los estudiantes son cautivos por su condición de sujeto en formación, sin embargo, el distanciamiento invierte su papel de destinatario de la práctica docente a usuario de las condiciones pedagógicas disponibles.

Existe una diferencia importante entre destinatario y usuario. El primero es un objeto de atención de un tercero (docente), investido por la parafernalia institucional, en ocasiones ajeno a su voluntad; en cambio, el segundo es un ente de elección, una audiencia, su voluntad hace posible y garantiza el espacio de interacción a distancia; la clase depende de que el estudiante se conecte con el servicio de video conferencia, suba sus productos a plataforma y tenga la iniciativa de ser más responsable de su trayecto formativo o de simularlo con la complicidad del “espejo negro” (monitor).

La nueva normalidad invierte las condiciones y toca significativamente las prácticas de los espacios de enseñanza y aprendizaje, donde pareciera que los docentes sufren, sin ser conscientes, de una cautividad a los recursos disponibles y la voluntad de los usuarios (estudiantes), la clase ya no la instaura el profesor sino su audiencia (estudiantes).

Este punto da entrada a la discusión en Lewkow (2014), al concepto *percepción* como sistemas psíquicos y sociales vinculados, en el sentido de espacialidad y corporeidad que externaliza al mundo. Luhmann (1995) plantea la percepción desde el problema de la *no comunicación*; los pensamientos son operaciones psíquicas representacionales o *percepciones*. Es importante aclarar que Luhmann establece la discusión sobre la influencia que tiene la fenomenología en la teoría de los sistemas sociales (Luhmann-Husserl); en la percepción “...se trata del resultado de un procesamiento simultáneo de una abundancia de impresiones, con la posibilidad de elegir centros de la atención, sin ‘perder de vista’ lo otro” (Luhmann 1995, p. 17). Es decir, las cosas en la realidad son captadas como una unidad, el objeto es distinto gracias a que no es captado como distinto, sino, como parte del contexto en su unidad. La *percepción* es un contenedor tanto social como psíquico sobre la experiencia que tenemos sobre las cosas.

En la idea de que la *percepción* es un sistema social fenomenológico que contiene tanto lo social-contextual, como los procesos psíquicos-intrasubjetivos de significación de la realidad, (Vidal, 2002) plantea la posibilidad de establecer los medios o dispositivos para recuperar, analizar e indagar en un espacio social como el que establece el seminario de los programas de formación profesional en el contexto del distanciamiento social y el retorno a la presencialidad.

Esta condición plantea un reto en torno al papel de los sujetos, el contexto y lo psíquico; Castañeda (2016), desde un estudio de los significados sobre la importancia y utilidad de la investigación en los procesos de formación a estudiantes de comunicación de la Facultad de Letras y Comunicación de la Universidad de Colima, documenta el uso de la técnica *redes semánticas naturales*, empleando el concepto de *representación social* desde un enfoque fenomenológico, asume en su estudio que la perspectiva busca “conocer los significados de índole experiencial de los sujetos” (Castañeda 2016, p. 124).

Los procesos de significación intrasubjetiva, desde una postura fenomenológica, permite establecer un vínculo entre la *percepción* y la *representación social*, en el entendido de que la representación social es la concreción de la percepción a manera de una manifestación cultural de la realidad; un código lingüístico (Bernstein, 1975) que se puede recuperar por medio de la técnica de investigación de redes semánticas naturales:

La utilización de las redes semánticas “tiene como propósito fundamental el aproximarse al estudio del significado de manera natural, es decir, directamente con los individuos, evitando la utilización de taxonomías artificiales, creadas por los investigadores para explicar la organización de la información a nivel de memoria semántica, intentando así, consolidarse como una de las más sólidas aproximaciones al estudio del significado psicológico, y con esto, al estudio del conocimiento” (Castañeda, 2016, p. 125).

Producto de este ejercicio de problematización se hace el planteamiento de la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las representaciones sociales, producto de las percepciones de los estudiantes, sobre las prácticas de enseñanza de sus profesores en el contexto del distanciamiento social y el retorno a la presencialidad?

Y las preguntas secundarias:

¿Cuáles son los significantes que configuran las percepciones estudiantiles, sobre la práctica de sus profesores en las modalidades a distancia y presencial?

¿Cómo se constituyen los espacios, en que discurre la práctica de los profesores, con la recuperación de las percepciones estudiantiles?

¿Cuál es la contribución de las percepciones estudiantiles al desarrollo de las prácticas de enseñanza de los formadores de profesionales de la educación?

Este planteamiento sobre la percepción, como sistema social-fenomenológico, es congruente al enfoque metodológico de estudio de caso, considerando que Stake (1999) define a este método como un *sistema integrado*, específico, complejo, en funcionamiento con personalidad; esta personalidad esta integrada por el contexto, los estudiantes como testigos del fenómeno producido por el distanciamiento social, la experiencia, y el ejercicio de recuperar la *memoria semántica* (Castañeda, 2016) constituida en los distintos contextos de interacción del seminario en el contexto del distanciamiento social y el regreso a la presencialidad, para delimitar la personalidad de este estudio de caso de corte instrumental.

MARCO TEÓRICO

El problema de las percepciones se puede delimitar en el debate contemporáneo sobre la comunicación. Baecker (2006) trabaja con el concepto de *diferenciación funcional*; la introducción del computador y la revolución que este ha generado en la vida social ha generado la discusión en torno a si los PC pueden comunicar. Mascareño (2008) propone una conexión entre la propuesta de Baecker y las ciencias cognitivas; traslada el problema a los procesos de comprensión. Stichweh (2000) y Berg (1995) conceptualizan a la comunicación como una alternativa a la teoría de la acción y sus relaciones con el contexto social.

Para delimitar la relación entre percepción, su representación social y el significado es necesario remitir al planteamiento de Luhmann de la comunicación como un sistema social: “La comunicación no es una transmisión de nada, pues si se sostiene aquello, surge con fuerza la necesidad de aclarar cómo se vuelve posible la concordancia entre lo que un sujeto piensa/comunica, y lo que piensa/entiende otro” (Luhmann 1996). Este planteamiento permite establecer la distinción entre la consciencia, en el sujeto como un sistema psíquico, y la cultura y sus formas de organización en un sistema social; el ser y sus estructuras se comunica mediante la consciencia y los sistemas sociales mediante la comunicación.

El evento de la comunicación se articula a tres distinciones (Luhmann, 1998): 1) la información; 2) la manera de expresión; 3) el entendimiento. Las operaciones mentales destinadas a la comunicación, pese a su distinción, tiene un nexo social y cultural; se manifiestan procesos de selección que están conectados al destinatario y al contexto en dónde discurre el fenómeno; hay un deseo en comunicar, pero esto tiene que ser entendido por que el deseo se sujeta al sistema cultural y social, el escenario de interacción de los sujetos de comunicación; la comunicación no solo se limita emitir información sino se halla acompañada del acto de comunicar.

Es necesario resaltar que el acto de comunicar atraviesa por los tres obstáculos descritos; Luhmann (1998), resuelve estas improbabilidades con dos opciones: a) la reflexión entre la información/acto; b) dispositivos y mecanismos que la hagan posible. Esta postura plantea una problemática entre el dato que es posible recuperar y los significados y las condiciones que dieron origen a la experiencia y la significación sobre esta. Dentro de los sistemas psíquicos el concepto de percepción se plantea como el problema de la no comunicación; Luhmann (1984) lo refiere como representaciones después como pensamientos (2008) y finalmente como percepción (Fuchs, 2005), dado que se constituye como un presente de lo simultaneo, condición que obliga a establecer un nexo entre la conciencia-cuerpo-espacio; para Luhmann y Ponty la función de la percepción es la externalización del mundo y su formas de social es la percepción recíproca.

La percepción a nivel intrasubjetivo actúa como un filtro entre los sistemas sociales y el mundo externo; emplea a la consciencia como una forma que involucra el uso de signos lingüísticos que contribuyen en la experiencia, significaciones y vivencias de los sujetos sociales. Mientras que la comunicación transcurre por medio de la distinción entre información y mensaje; la percepción procesa de manera unificada las distinciones. Hay dos consideraciones en relación con la percepción la conciencia y la elección:

...la conciencia es para la comunicación una fuente constante de ocasiones para una u otra inflexión del curso operativo propio de la comunicación. Solo la conciencia está, pues, en la situación de percibir algo...”, de tal modo que las percepciones “sin poder convertirse alguna vez en comunicación, [pueden] estimular a la comunicación y sugerir la elección de uno u otro tema. (Luhmann, 2008, p. 45)

La percepción forma parte de la construcción del mundo externo, acopla los sistemas psíquicos-sociales y los hace accesibles para ser estudiados desde su riqueza semántica; Rodríguez (2001) en Castañeda (2016), argumenta en relación entre los fines de la fenomenología y los significados que aportan los sujetos: “la fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia” (p. 125). Los significados son una ventana que permite ver el punto de vista de los otros, permite al investigador acceder a procesos de comprensión e interpretación.

Castañeda (2016) denomina a este proceso como una perspectiva cualitativa e interpretativa “asumida” pues pone en el centro del análisis semántico las representaciones sociales en la utilización de redes semánticas naturales, definiéndolas:

Las redes semánticas naturales están consideradas como una técnica híbrida cuantitativa cualitativa “que permite tener una idea clara de la representación que se tiene de la información en memoria, que justamente hace referencia al significado que tiene un concepto en particular” o cualquier objeto de construcción social como, en el caso de este proyecto, se considera a la investigación. (p.125)

La discusión presentada en este apartado permite asumir la relación entre la percepción, representación social y sus significados desde una postura fenoménica y estructural; esta relación se define como una estructura social que presenta cualidades fenoménicas derivadas de la significación de la experiencia de los sujetos en condiciones psíquicas-sociales-histórica. La percepción es un evento psíquico influenciado por las estructuras sociales con la que interactúan los sujetos, constituyendo significantes sociales; las redes semánticas naturales son una técnica frontera que permite recuperar estos significantes por medio de enunciados generadores que permitan evocar el recuerdo, la experiencia y las construcciones sociales derivadas de eventos concretos en las prácticas sociales, de ahí su relación: significantes de significantes.

METODOLOGÍA

El uso del método.

La perspectiva metodológica se fundamenta en el estudio de caso instrumental, desde la perspectiva de Stake, este tipo de caso lo define: “La finalidad de este estudio de casos instrumental es comprender otra cosa... el estudio de casos es un instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión concreta (1999, p. 17); el uso que se le dio al método consta de los siguientes pasos: 1) contextualización del escenario, 2) Definición de las dimensiones para constituir el caso, 3) Definición del caso, 4) caracterización, muestreo, y aplicación de los instrumentos, 5) contraste entre el dato obtenido y el caso, 6) Reporte de hallazgos.

La muestra es intencional, se delimitó a los estudiantes que participan en los seminarios de la licenciatura de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional SLP; el criterio de selección fue que los participantes formaran parte de los semestres activos del programa que experimentaron la transición entre el distanciamiento social y el regreso a la presencialidad.

Se empleo como técnica de investigación *redes semánticas naturales* (RSN) que consiste en un instrumento que tiene la finalidad de recuperar los significantes de los participantes, este instrumento contó de tres partes: contextualización, referenciación, dos enunciados generadores, listado de cinco significantes ordenados por nivel de importancia ascendente. La aplicación del instrumento constó de tres momentos: Lectura de contextualización del aplicador; lectura individual de las referencias a considerar sobre la práctica docente; lectura individual de los enunciados generadores; escritura de las palabras que los participantes asocian al enunciado generador y finalmente jerarquizar las palabras del 1 al 5, siendo 1 de mayor importancia y 5 de menor importancia.

Saludos, estimado estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional.

La coordinación de investigación solicita de su amable participación en el estudio sobre la percepción de los estudiantes sobre la práctica docente de los profesores de la universidad, este estudio tiene la finalidad de conocer y reflexionar la forma en cómo los estudiantes interpretan la experiencia sobre la práctica docente de sus profesores durante el periodo de distanciamiento social (pandémico) y los cambios que se experimentaron en el regreso a la presencialidad.

De lectura a los siguientes conceptos de práctica docente:

1. La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas.
2. Entendemos la práctica docente como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro.
3. Práctica docente en el distanciamiento
 - a. Elabore un listado de 5 palabras (Adjetivos, verbos o sustantivos) que se relacione con la práctica docente de los profesores de su universidad durante el distanciamiento social.
 - 1. _____
 - 2. _____
 - 3. _____
 - 4. _____
 - 5. _____
 - b. Elabore un listado de 5 palabras (Adjetivos, verbos o sustantivos) que se relacione con la práctica docente de los profesores de su universidad en el regreso a la presencialidad.
 - 1. _____
 - 2. _____
 - 3. _____
 - 4. _____
 - 5. _____

De antemano la coordinación de investigación agradece vuestra colaboración.

Gráfico 1. Instrumento para recuperar significantes de los estudiantes sobre la práctica docente en los seminarios. Fuente propia.

Para el procesamiento del dato se recuperaron 77 instrumentos; esto fueron procesados en el software para la obtención y análisis de redes semánticas SemNet versión 3.22 correspondiente a la actualización del 13 de enero de 2014 (Sánchez & Garza, 2014); este programa permite automatizar la obtención y análisis de redes semánticas naturales (RSN) a través de la técnica de Figueroa (Figueroa et al., 1981; Sánchez, De la Garza, & López, 2011).

La técnica consiste en presentar al sujeto una palabra objetivo la cual se debe definir a través de sustantivos, adjetivos y verbos. Se le asigna un tiempo límite, el cual generalmente es de 60 segundos. Una vez transcurrido este tiempo se le pide jerarquizar por nivel de importancia las palabras que escribió en una escala de 1 al 5.

RESULTADOS

Producto de la aplicación se recuperaron 77 instrumentos, que constituyen la red semántica de los definidores: Prácticas docentes a distancia y Prácticas docentes presenciales. Esta red semántica esta constituida por 767 definidores, distribuidos en 385 definidores por enunciado generador; a continuación, se presenta el reporte sintético de la red, denominado *Grupos SAM*:

Distancia			Presencial		
FE	Definidor	FI	FE	Definidor	FI
2	BUENO	17	2	BUENO	13
2	DIFICIL	16	1	DINAMICO	11
2	ABURRIDO	13	2	DIFICIL	7
2	COMPLICADO	8	1	DINAMICA	7
2	PRACTICO	8	2	ABURRIDO	6
1	ACCESIBLE	8	2	PRACTICO	8
1	TEDIOSO	8	2	COMPLICADO	5
1	COMODIDAD	5	1	ENTENDIBLE	7
1	ESTRESANTE	4	1	RESPONSABILIDAD	8
1	REGULAR	8	1	INTERESANTE	6
J = 214			J = 225		
G = 3.5			G = 2.7		

Gráfico 2. Grupos SAM, conjunto de palabras con un mayor peso semántico asociadas a los definidores a distancia, presencial.

El gráfico 2 presenta tablas que organiza el universo de significantes con base al análisis estadístico del programa SemNet versión 3.22; estas incluyen información sobre la frecuencia entre grupos (FE), la frecuencia en el grupo (FI), el definidor, los significantes, el valor j o riqueza de la red y el valor G densidad de la red; los datos están enlistados en orden descendente, de mayor a menor peso semántico, es decir, significatividad para el universo de palabras que constituyen la red semántica.

A continuación, se presentan los resultados del definidor “prácticas docentes a distancia”, junto con su grupo SAM (definidores con mayor peso semántico):

1.- Distancia					
PP	Definidor	M	FMG	TP	F
1	2.3 BUENO	52	100.0	13.00	17
2	2.7 DIFICIL	50	96.2	16.50	16
3	2.8 ABURRIDO	46	88.6	18.65	13
4	2.1 COMPLICADO	28	53.8	10.95	8
5	2.0 PRACTICO	24	46.2	7.70	8
6	3.5 ACCESIBLE	24	46.2	23.19	8

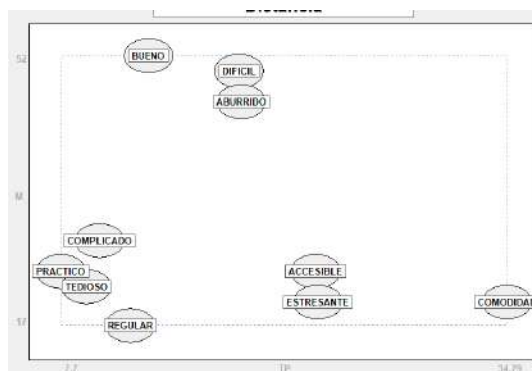


Gráfico 3. Universo de significantes de la palabra objeto: *Prácticas docentes a distancia*.
Fuente: SemNET 3.22.

La tabla anterior presenta los resultados en el procesamiento de la palabra objeto: ***Prácticas docentes a distancia***. Este universo está integrado por 20 definidores enlistados en orden descendente; este orden está determinado por el valor FMG que determina el grado de significatividad y representatividad por su peso semántico, determinado por frecuencia y jerarquía otorgada por los participantes. Las palabras objeto: prácticas docentes a distancia y prácticas docentes de regreso a la presencialidad son producto de la categorización de los enunciados generadores empleados en el instrumento aplicado.

A continuación, se presenta un reporte de resultados obtenido en el procesamiento de los datos. Primera palabra objeto: ***prácticas docentes a distancia***. Encontramos que los definidores están organizados en dos categorías por su peso semántico (valor M). Los definidores del 1 al 10 como significativos y del 11 al 20 como poco significativos; esta organización, se delimita en la tabla con una línea roja en posición horizontal que establece dicha frontera; en consecuencia, el segundo grupo se deshecha (11 al 20) y solo es una referencia para establecer el límite mínimo a considerar en el análisis.

El grupo de definidores asociados a esta palabra objeto son: *bueno, difícil, aburrido, complicado, práctica, accesible, tedioso, estresante, comodidad, regular*. El definidor de este grupo con el peso semántico más alto es: */Bueno/*, con valor M (peso semántico) de 52 y un valor FMG (distancia semántica) de 100; en el extremo, como menos significativo, se encuentra el definidor: */regular/* con un valor M de 17 y un valor FMG de 32.7; en su punto medio tenemos los definidores */práctico/* y */accesible/* con una M de 24 y un FMG de 46.2. El definidor con el mayor peso semántico tuvo una frecuencia de 17 (bueno); el de menor peso semántico tuvo una frecuencia de 8 (regular); y los intermedios (práctico, accesible) su frecuencia es de 8; como se puede apreciar la frecuencia no determina valor FMG, sino está vinculado a la jerarquía o el nivel de importancia que le atribuyeron los participantes al definidor.

El Hist-SAM (gráfico derecho a la tabla) se identifican 3 clúster o agrupaciones que constituyen los significantes de los estudiantes sobre las prácticas de sus profesores a distancia: **grupo 1** (complicado, práctico, tedioso, regular); **grupo 2** (bueno, difícil, aburrido); **grupo 3** (accesible, estresante).

Para continuar con este análisis se presentan en la siguiente tabla los resultados de la palabra objeto dos: *prácticas docentes en el regreso a la presencialidad*, junto con su Histo-SAM. (agrupaciones de palabras):

2.- Presencial						
PP	Definidor	M	FMG	TP	F	
1	2.4	DINAMICA	60	100.0	14.96	21
2	2.0	BUENO	42	70.0	10.07	13
3	2.4	DIFICIL	26	43.3	12.11	7
4	3.6	COMPLICADO	21	35.0	16.21	5
5	2.6	PRACTICO	21	35.0	16.38	8
6	2.7	ABURRIDO	21	35.0	17.57	6
7	3.4	ENTENDIBLE	18	30.0	18.44	7
8	4.0	DIDACTICO	17	28.3	23.82	5
9	3.5	RESPONSABILIDAD	16	26.7	22.41	4
10	3.3	INTERESANTE	15	25.0	16.62	6
11	2.0	EMPATIA	14	23.3	8.79	4
12	3.9	INTERACCION	14	23.3	28.14	7
13	1.3	FLEXIBILIDAD	13	21.7	8.46	4
14	3.0	COMPRESION	13	21.7	19.59	4
15	2.8	REGULAR	13	21.7	19.82	5
16	1.7	FACIL	13	21.7	6.11	3
17	2.7	REPETITIVO	12	20.0	13.26	3
18	3.7	SEGUIMIENTO	12	20.0	34.40	3
19	2.0	COMPROMISO	11	18.3	12.30	3
20	2.4	PROFESIONAL	10	16.7	13.45	5

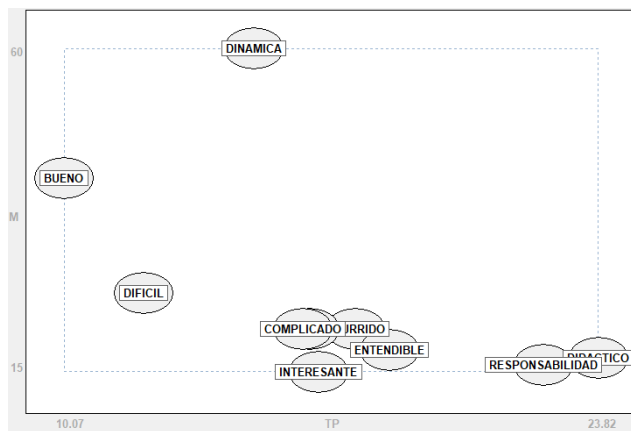


Gráfico 4. Universo de significantes procesados de la palabra objeto *prácticas docentes en el regreso a la presencialidad*. Fuente: SemNET 3.22.

Similar al gráfico 3, presentado en este apartado; el reporte de análisis en la palabra objeto: *prácticas docentes en el regreso a la presencialidad*, presenta con una línea roja, horizontal la frontera entre el grupo SAM de definidores significativos y los no significativos por su valor M o peso semántico. El grupo de definidores asociados con esta palabra objeto son: *dinámica, bueno, difícil, complicado, práctico, aburrido, entendible, didáctico, responsabilidad, interesante*.

La palabra de este grupo, con el peso semántico más alto es: /dinámica/, con valor M de 60 y un valor FMG de 100; en el extremo se encuentra el definidor menos significativo /interesante/ con un valor M de 15 y un valor FMG de 26.7. En su punto medio tenemos las palabras /complicado/, /práctico/, /aburrido/ con un valor M de 21 y un FMG de 35. El definidor con el mayor peso semántico tuvo una frecuencia de 21 (dinámica); el de menor peso semántico tuvo una frecuencia de 6 (interesante); y los intermedios (Complicado, práctico, aburrido) su frecuencia es de 5, 8 y 6 respectivamente.

El Hist-SAM (gráfico derecho a la tabla) se identifican 4 clúster o agrupaciones que constituyen los significantes de los estudiantes sobre las prácticas de sus profesores en el

regreso a la presencialidad: **grupo 1** (bueno, difícil); **grupo 2** (dinámica); **grupo 3** (complicado, aburrido, entendible, interesante); **grupo 4** (responsabilidad, didáctico).

El análisis de los datos presentados en este apartado constituye la red de significados asociados a la percepción de los estudiantes sobre las prácticas de sus profesores en los seminarios en el contexto del distanciamiento social y la transición experimentada a la presencialidad. Estos permitieron construir los descriptores que integraron el estudio de caso: las prácticas de enseñanza, experiencias de aprendizaje, las didácticas, la democratización de los espacios de interacción en la formación inicial, los roles.

El caso en el espacio de la licenciatura en Psicología de la Universidad Pedagógica Nacional esta constituido por una serie de prácticas emergentes que dieron origen a condiciones extraordinarias para hacer, percibir y darle sentido a la docencia; el distanciamiento social estableció, en la percepción de los estudiantes, el uso de prácticas docentes tradicionales que emplearon medios digitales a distancia; sin embargo estas no estuvieron limitadas, sino que constituyeron un desafío al sufrir por un periodo de emergencia, adaptación e institucionalización.

Tomando como referencia los definidores con mayor peso semántico de los SAM a distancia y presencial observamos que hay una percepción positiva dado que el definidor /Bueno/ y el definidor /dinámico/ se posicionan como los de mayor peso semántico en la red de significados; al realizar un análisis de factores por umbral en el programa de SemNet, vemos que el definidor /Bueno/ (SAM de prácticas a distancia) se encuentra relacionado con los definidores /aburrido/, /complicado/, /difícil/ y /práctico/. Son buenas las prácticas de sus profesores a distancia, en el sentido de que hacen lo esperado, sin embargo, esto no las exenta de vincularse a un conjunto de significantes que se pueden percibir como negativos.

En cambio, haciendo el mismo análisis sobre el definidor /dinámica/, que pertenece al SAM de **prácticas en el regreso a la presencialidad**, se asocia a los definidores: /didáctico/, /entendible/, /interesante/, /responsabilidad/. En la percepción de los estudiantes la experiencia derivada de la transición a las clases presenciales se asocia a un conjunto de cualidades positivas. Si se realiza este mismo análisis correlacional entre los definidores con menor peso semántico del SAM mencionado, encontramos al definidor /interesante/ que se relaciona con los definidores: /didáctico/, /dinámico/, /entendible/ y /responsabilidad/; hay un patrón de cualidades positivas asociadas a las actividades del seminario de manera presencial. Pero un patrón con una percepción negativa si analizamos el definidor con la misma posición semántica que el anterior, pero del SAM de **distancia**, el cual es: /regular/ que se asocia a los definidores: /estresante/, /tedioso/, /comodidad/ y /accesible/.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Derivado del planteamiento de caso en el procesamiento de la red semántica natural; se proponen como núcleos de discusión en el análisis de las significaciones sociales recuperadas de los estudiantes los siguientes nodos:

Práctica docente como un ejercicio que implica una conexión con lo real.

Fierro (1999), García Cabrero (2008), Ibañez (2019), et al., coinciden en conceptualizar a la práctica docente como un ejercicio de interacción intencional entre personas, saberes colectivos, sistemática pero necesariamente conectada en el plano histórico de su concepción, ejecución y prospección; el condicionante histórico en su ejecución establece un precedente procesal con cualidades hologramáticas (Morin, 2009); este fractal en espiral, estructurado a manera de una muñeca matrioska rusa, establece la analogía de una práctica docente a manera de un paquete técnico-metodológico envuelto en un ejercicio de concientización sobre lo social; Fierro (1999) lo define como: "una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones que delimitan la función del maestro." (p.21).

La práctica docente, como un paquete técnico-metodológico, histórico-contextual es una forma de concreción que conecta con la performativa del profesor y la personalidad de su existencia, en el sentido de crear y recrear los significados sobre el trabajo que desempeña en conexión con la vida humana y en los momentos en que se manifiesta. En los datos recuperados de la red semántica, evidencia una relación entre significantes positivos o negativos asociados al contexto (distanciamiento, presencialidad) en la percepción de los estudiantes, hasta cierto punto, la práctica docente es también un reflejo de la situación institucional, personal y performativa del profesor condicionado a estilos y condiciones sobre la práctica docente.

Esto no algo nuevo García Caballero (2008) y Fierro (1999) apuntan hacia los arquetipos sociales de lo que es válido, establecido y cuestionado en términos del tipo de hombre, el proyecto de la sociedad y sus modelos; las evidentes condiciones caóticas, en que se desarrollaron las actividades a distancia, estuvieron como escenario la precariedad histórica que distinguen en los sistemas de formación inicial, mostrando resiliencia entre profesores y estudiantes, en un contexto de percepciones negativas asociado con las condiciones a distancia y positivas durante la transición a lo presencial; esto pone en evidencia que existen prácticas anquilosadas adornadas con recursos a distancia, alejadas de un sentido de lo didáctico (Chevallard, 1991), enfocadas a la novedad.

Es claro que la distinción entre las acciones a distancia y de retorno a la presencialidad establece un precedente, dado que los sujetos y las percepciones analizadas, brinda indicios contextuales y semánticos sobre una práctica que se desarrolla ante un fenómeno

contingente. La transición de un espacio a otro crea un sentimiento de bienestar ante de incertidumbre; los participantes construyen la idea de mejora, en noción al cambio, anqué en esencia las actividades presenciales constituyen el mismo conjunto de acciones que realizaron en línea. La percepción después de haber interactuado en espacios de aprendizaje con una exigencia auto-gestiva constituye una descarga en el estudiante; es más cómodo ser dirigido, consumir las prerrogativas de un tercero (profesor); de cierta forma, la transición las actividades a distancia y lo presencial evidencian escenarios de formación basados en el consumo de información, prácticas, e ideas y la ausencia de espacios de formación destinados a la producción y creación de trayectorias formativas para docentes como para estudiantes.

El distanciamiento social en el contexto pandémico como un espacio de búsqueda, reflexión y praxis:

Este segundo nodo de discusión se vincula con los siguientes hallazgos: 1) concientización de las tensiones que catalicen saberes en el profesor; 2) estilos de docencia destinados en la formación de jóvenes adultos. Estas prerrogativas permiten conectar con las reflexiones propuesta sobre la orientación que debiera tener la práctica docente en la formación de profesionales de la educación en contextos emergentes.

El saber del docente se encuentra en constante tensión, y esto en esencia solo demuestra la naturaleza del hecho contingente en lo didáctico y lo pedagógico, sin embargo, la discusión se dirige a si es consciente o cínico el profesor, en la idea de Zizek (2003) sobre la conciencia: saben lo que hacen, pero aun así lo hacen; esta idea postura al saber como un acto de concientización para dar significado a la práctica. Tradif (2014), conceptualiza el saber docente como un fenómeno multidimensional que brinda el reflejo del espejo: “el saber está al servicio del trabajo. Esto significa que las relaciones de los docentes con los saberes no son nunca unas relaciones estrictamente cognitivas; son relaciones mediadas por el trabajo que les proporciona unos principios para afrontar y solucionar situaciones cotidianas” (p.14); el hecho se encuentra en documentar cuál es el trabajo de profesor si este es un objeto consciente que lleve al profesor a procesos cognoscentes sobre el hecho educativo, o es un pretexto consciente que lo lleva a actos de simulación, el saber esta ahí el problema es qué se hace con este saber.

Esto lleva la discusión a plantear la práctica docente como un *catalizador* que puede tomar dos vías: 1). Legitimar y justificar un conjunto de acciones sónicas; 2). Hacia la reflexión y concientización, a manera de una ética que conecta con la naturaleza de lo didáctico. Esto plantea la necesidad de hacer una revisión sobre si la práctica docente al ser conceptualizada como un paquete metodológico-psíquico-contextual tiene sentido con las conexiones histórico-contextuales, un holograma (Morin,2009) de evidencia la naturaleza multidimensional que refiere Tradif.

Es necesario también discutir sobre los destinatarios de esta práctica; es común que, en el contexto de la formación inicial de los profesionales de la educación, experimenten docencias que van desde la infantilización de los estudiantes en los seminarios hasta la indiferencia de sus profesores y carencias en el estilo de docencia.

Los marcos de referencia que se emplean para justificar las docencias en educación superior parten de teorías y conceptos que están pensados en la primera infancia, sin embargo, la población está constituida por adultos jóvenes; si bien algunos principios psicogenéticos y psicosociales se encuentra presentes a lo largo de la vida estos no son referentes suficientes para construir prácticas acordes a las características del adulto. Sánchez Puentes (2014) propone para los jóvenes adultos un estilo didáctico de docencia denominado como: “la vía artesanal”; constituida por procesos de comunicación directa y constante que permite el aprendizaje del oficio, establecer dispositivos conversacionales para inscribir las relaciones entre aprendiz y tutor; en la convicción de establecer contacto con la realidad, la medición contextualizada entre la práctica y la teoría, concretar condiciones apropiadas para aprender.

REFERENCIAS

Bernstein, B. (1975). Clases, códigos y control. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Akal. Madrid. España

Castañeda, M. (2016). Las redes semánticas naturales como estrategia metodológica para conocer las representaciones sociales acerca de la investigación en el contexto de la formación profesional de los comunicadores. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, XXII (43),123-168. [fecha de Consulta 6 de Agosto de 2022]. ISSN: 1405-2210. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31646035006>

Fierro, M., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. México: Paidós Mexicana.

Figueroa, J. G., González, E. G., & Solis, V. M. (1981). Una aproximación al problema del significado: Las redes semánticas. Revista Latinoamericana de Psicología, 13(3), 447-458.

Lewkow, L. (2014). Aspectos sociológicos del concepto de percepción en la teoría de sistemas sociales. Revista Mad - Universidad de Chile, N° 31 (2014), pp. 29-45

Luhmann, N. Navarrete, T. (1996). Introducción a la teoría de los sistemas. Universidad Iberoamericana

Luhmann, N. (1998). Sistemas sociales: Lineamientos para una teoría general. Anthropos. España

Morin, E. (2009). Intruducción al pensamineto complejo. Gedisa: España

Sánchez, M. Garza, G. (2014). SemNet. Programa para la obtención y análisis de Redes Semánticas Naturales. Manula del usuario. S/F.

Sánchez, P. (2014). Enseñar a Investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. ISUE-UNAM. México.

Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Marid: Morata.

Vidal, C. (2002). Los espacios psíquicos: intra, inter y transubjetivo. Ejemplificación mediante un tratamiento de pareja. Aperturas Psicoanalíticas. Revista de Psicoanálisis. Marzo 2002 N° 10 .

Zizek, S. (2003). El sublime objeto de ideología. Siglo XXI. Editores: Argentina

¿POR QUÉ VOLVER A LA ESCUELA NORMAL DESPUÉS DE LA PANDEMIA? LOS MOTIVOS QUE LOS ESTUDIANTES ASIGNAN A SU PERMANENCIA Y CONTINUIDAD EN LA ESCUELA

Línea temática: 12. La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.

Roberto Leonardo Sánchez Medina
María del Socorro Oropeza Amador
Escuela Normal de Tlalnepantla

RESUMEN

Este trabajo de investigación pretende estudiar los motivos que llevaron a un grupo de estudiantes del cuarto año de la Licenciatura en Educación Primaria y de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología y la Química, a permanecer en la Escuela Normal de Tlalnepantla, siguiendo el tipo de investigación cualitativo con diseño fenomenológico interpretativo (Max Weber y Alfred Schutz). El instrumento utilizado para la recolección de los datos fue una entrevista semiestructurada, que se aplicó a ocho estudiantes que decidieron participar en la investigación.

Las narrativas que resultaron de las entrevistas cualitativas en profundidad se organizaron en tres grandes categorías, mismas que dejan registro de las razones por las que decidieron continuar sus estudios de educación normal: a) socialización, b) visión de futuro y c) adquisición de conocimientos. Haciendo una articulación con la información teórica propuesta se obtuvo que la permanencia escolar se constituyó en un conjunto de experiencias que se fueron moldeando con el devenir del tiempo, a través de la utilidad asignada a la escuela, a la educación, en combinación con el apoyo recibido desde la familia.

Palabras clave: permanencia escolar, socialización, visión de futuro, aprendizajes, educación secundaria

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La permanencia escolar se ha proyectado hacia un problema de gran magnitud, que no sólo afecta a los estudiantes con limitados recursos económicos sino también a quienes cuentan con los medios necesarios para solventar sus estudios. La pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2 puso de manifiesto la debilidad de los lazos que unen a los estudiantes con la escuela normal. De hecho, de acuerdo a la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), las escuelas normales, durante el periodo de pandemia, se enfrentaron al reto de lograr que los estudiantes se mantuvieran en la escuela y culminaran sus estudios de educación superior.

Es una problemática que muchas veces rebasa los muros de la escuela, ya que aquellos estudiantes que deciden no permanecer en la escuela, reducen sus oportunidades individuales y sociales de ascenso y movilidad social, por lo que estudiar la permanencia escolar no sólo corresponde a los directivos, sino también a quienes participamos directamente en las labores de enseñanza en las escuelas normales.

La literatura en el tema de la permanencia/abandono escolar reconoce la naturaleza compleja del tema, donde factores individuales, así como del interior de la escuela forman parte de las explicaciones del tema, sin embargo, las investigaciones en educación normal en el país, se caracterizan por partir de un enfoque centrado en el individuo, sus características y condiciones sociales, en los que la condición socioeconómica ha representado el factor de mayor peso. Estos resultados han respaldado la toma de decisiones políticas, que se han orientado en promover programas de becas como acción para mejorar la permanencia, sin embargo, los estudiantes aún y cuando reciben las becas continúan retirándose de la escuela (Sánchez, 2018).

De esta forma, no es suficiente con analizar el tema de la permanencia desde el plano numérico en términos de quiénes son los que se quedan y qué características tienen, sino también, enfocarlo en lo que pasa en las escuelas, sus dinámicas, sus prácticas, las relaciones que se entablan entre los estudiantes y en lo que ellas mismas hacen para que los estudiantes decidan permanecer.

Ante esta área de oportunidad en el tema de la permanencia escolar, esta investigación tiene como finalidad introducirnos en el mundo de los estudiantes para conocer su situación, sus vivencias y experiencias personales y a través de ello conocer los motivos por los que decidieron permanecer en la escuela normal, pese al largo periodo de pandemia por el que atravesamos.

De hecho, la literatura sobre el tema, señala que en México la permanencia escolar ha sido estudiado en todos los niveles educativos, a tal grado que hoy se tiene un mapa bastante

actualizado sobre las razones que orillan a los estudiantes a permanecer y retirarse de la escuela. Estas investigaciones parten de un enfoque que toma al estudiante y sus características, generando una visión de la permanencia en la que expone al individuo como “portador de su éxito o fracaso escolar”. Este enfoque ha restado atención y responsabilidad a la escuela, sobre todo porque se le ha prestado mayor atención al abandono escolar (Saucedo, 2013).

En esta investigación se reconoce que el tema de la permanencia escolar es relevante, como contraparte del abandono escolar, siendo el momento más crítico de la permanencia escolar, el que se vivió por el confinamiento provocado por la pandemia del COVID-19. El INEGI (2020) señala que durante el periodo de pandemia, en no pocos estudiantes pasó por su mente la idea de abandonar los estudios, incluso se tiene el registro de que al menos el 3.5% de los estudiantes de todo el sistema educativo, interrumpieron parcial o definitivamente sus estudios.

Más acentuado aún, que las investigaciones en México, deben centrar la mirada en la capacidad que tiene el sistema para retener a esos jóvenes que muchas veces cortan sus estudios por diversas razones, asociadas principalmente a cuestiones familiares y de recursos económicos.

Desafortunadamente, lo anteriormente planteado es la realidad de muchos jóvenes de este país, se cierra así la oportunidad de ser incluidos en la sociedad y de esta manera se ve limitado su desarrollo futuro. Es por ello el interés en ahondar en esta situación a través de esta investigación, realizando un aporte que sea de utilidad a la escuela normal de Tlalnepantla. Así pues, la investigación radica en hacer estudios que ayuden a mejorar los problemas que tienen lugar en la educación normal.

Al momento de volver a las aulas de la Escuela Normal de Tlalnepantla y de hacer un recuento de aquellos estudiantes que se fueron, identificamos que aunque fueron pocos, no dejan de ser significativos y representativos en el conjunto de estudiantes matriculados en la institución. A nivel general se identificaron 4 bajas definitivas de estudiantes en las dos licenciaturas que se ofrecen en la institución, quizá se podría pensar que no son significativos y que atienden a la lógica anual de bajas que se presentan en la escuela. No obstante, nuestra postura es que más allá de representar “bajas normales”, las razones por las que se fueron de la escuela pueden deberse entre otras cosas a problemas familiares, económicos, o en su caso a un desinterés por asistir a la escuela.

Es así que se considera que es importante estudiar la permanencia escolar, pues representa un tema que requiere ser estudiado con mayor fuerza por quienes nos dedicamos a la docencia y la investigación, no sólo por estar cerca del espacio donde se gestan las problemáticas, sino porque en la medida en que perfeccionemos el análisis, estaremos en condiciones de “hacer algo” por lograr que se queden en la escuela.

Esto quiere decir que es importante estudiar lo que viven y experimentan los jóvenes estudiantes, sobre todo, estudiar la forma en que construyen su mundo en interacción con los

otros y con el medio social y cultural del que forman parte. Con ello se intenta señalar que, se trata de recuperar la subjetividad de los estudiantes y la manera en que esto se traduce en formas distintas de construir motivos asociados a su permanencia escolar.

Hablar del estudio de la permanencia escolar, implica superar el plano observable, las estadísticas, los números, el dato y en su lugar, acceder a un plano no observable, un mundo donde la realidad es construida e interpretada por los propios jóvenes (Mercado, 2007). Una de las consecuencias más significativas de esta forma de estudio, consiste en adentrarse a su realidad, a sus vivencias, a la forma en que se han enfrentado a un mundo que no sólo es construido por ellos mismos, sino también que está construido a la par de los mundos sociales, las estructuras y los ambientes que están presentes en su espacio educativo y que fueron construidos históricamente por quienes nos antecedieron (Guzmán y Saucedo, 2007).

Esta es precisamente la esencia del análisis subjetivo dentro de la pedagogía, la sociología y la educación, pues busca indagar, en las experiencias, en lo vivido por los jóvenes para identificar formas, perspectivas y modos de asumir y de entender su propia realidad (Patiño-Garzón, 2009). Por esta razón, el análisis de lo vivido, las experiencias y los motivos de la acción, configuran una serie de conceptos que nos permiten acceder al estudio de la dimensión subjetiva de los estudiantes.

En consecuencia, la investigación se orienta por la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los motivos subjetivos por los que un grupo de estudiantes del cuarto año de la Escuela Normal de Tlalnepantla, decidieron continuar sus estudios en medio de la incertidumbre provocada por la pandemia de Covid?

MARCO TEÓRICO

Los motivos de la acción social, son estructuras de pensamiento en donde se organiza el conocimiento práctico, aquello que se deriva de lo vivido, las experiencias y los encuentros con los otros y que se almacena en forma de ideas y concepciones en la mente de los involucrados. Por tanto, es desde esta perspectiva que construimos una investigación en la que tomamos una posición práctica del mundo, es decir, tratamos de indagar en lo vivido por los estudiantes, para que a partir de allí sea posible identificar los motivos asociados a la permanencia escolar.

La idea de los motivos como una forma de ideas socialmente elaboradas, se enmarca en la perspectiva teórica de Alfred Schutz (1993) que intenta trascender la discusión entre sujeto/objeto, sujeto/estructura, en donde estas dos categorías se entienden como entidades distintas y cuya relación pone muchas veces por encima la estructura sobre la acción. Para la teoría de la acción social de Weber (2002), los motivos de la acción se construyen como parte del sujeto con otros sujetos y el sujeto con el objeto, y su relación es indivisible.

En síntesis, los motivos pueden ser entendidos como una forma de ideas, expresiones y conocimientos socialmente elaborados y compartidos, que tienen un objetivo práctico y referido a la construcción de una realidad común de una persona o un grupo en particular. Este carácter social y compartido es una característica fundamental del sentido. Así, cuando efectuamos o llevamos al plano práctico una práctica social, como lo es la permanencia en la escuela normal, tenemos una tendencia a construir motivos subjetivos, porque estamos construyendo experiencias en interacción con los otros. es decir, en el encuentro con los otros, se construyen motivos que nos llevan a tomar decisiones sobre una situación. Por ello se puede hablar que en el proceso de encuentro y de interacción con los otros, se construyen motivos porque se construyen razones sociales que conducen al sujeto a tomar una decisión; la de permanecer o de abandonar la escuela.

METODOLOGÍA

Para responder a la pregunta central de la investigación se consideró la pertinencia de una metodología con enfoque cualitativo, con la finalidad de conocer los motivos asociados a la permanencia escolar. En este marco, el enfoque cualitativo se encuentra acorde a las necesidades del problema de investigación, pues se aproxima a la identificación de los motivos y al análisis del proceso que los jóvenes siguen y su relación con las estructuras y el mundo social al que pertenecen.

Es así como se considera que la visión cualitativa contribuye al logro del objetivo propuesto en esta investigación. Hay que recordar que Taylor y Bogdan (1987), señalan que las características más importantes de la metodología cualitativa residen en incursionar en el mundo de los sujetos, en estudiar sus relaciones, significados y comprender la manera en que estos se encuentran enmarcados en el medio social en que se desenvuelven.

Para recabar la información relacionada con nuestra pregunta de investigación se decidió utilizar la entrevista a profundidad. La entrevista permite conocer los momentos fundamentales de los estudiantes, la manera en que piensan, ubican y reflexionan sobre su permanencia en la escuela normal. Se parte de buscar una narración retrospectiva sobre momentos o escenas relevantes de la propia vida de los jóvenes, haciendo cortes o fragmentos sobre aquello que les resultó representativo en su vida escolar.

Así pues, interesan los relatos de los jóvenes en tanto son reflexivos, que resultan a partir de aquello que los marcó en algún momento de su vida, que les dejó algún tipo de huella y que los incitó a crear nuevas realidades o expectativas. Justamente eso es lo que buscamos, que los jóvenes reflexionen a partir de una serie de preguntas, que hagan un ejercicio de retrospección para ubicar los motivos asociados a la acción social. Las preguntas del instrumento quedaron formuladas de la siguiente manera:

Matriz de construcción de las preguntas centrales del instrumento

Concepto	Preguntas
<p>La permanencia escolar Esta dimensión pretende indagar en los procesos subjetivos de interacción social en la escuela, que permiten la construcción de motivos entre los jóvenes estudiantes.</p>	<p>¿Qué te gusta de la escuela? ¿las clases, los amigos? ¿por qué?</p> <p>¿Qué te gustaba más, las clases en línea o las clases presenciales?</p> <p>¿Durante la pandemia en algún momento pensaste en dejar la escuela? ¿Por qué? ¿qué razones te impulsaron?</p> <p>¿Por qué asistes a la escuela? ¿qué te atrae de la escuela? ¿Hay algo interesante que te haga seguir asistiendo? ¿Cómo es la relación con tus amigos?</p>

	¿Cuáles son tus planes personales? ¿qué encuentras de relevante en la escuela? ¿Quieres seguir estudiando?
<p>Características sociales</p> <p>Esta dimensión hace referencia a las características que permiten ubicar y enmarcar a los participantes en la investigación. Hace referencia a aquellas características personales y de identificación,</p>	<p>Sexo</p> <p>Edad</p> <p>Con quién viven</p> <p>Características de la familia</p>

La aplicación del instrumento

Las entrevistas las iniciamos el 4 de marzo y se culminaron el 30 de mayo de 2022. En total se aplicaron ocho entrevistas, cuatro entrevistas a estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, dos a estudiantes de la especialidad en Biología y dos a estudiantes de la especialidad en Química. Las entrevistas se llevaron a cabo en los pasillos de la institución, en las áreas verdes, en los salones de clase e incluso en la biblioteca escolar. De acuerdo a la información registrada en la aplicación de cada entrevista, se obtuvo que 6 son mujeres y 2 hombres.

Organización y tratamiento de la información

A cada uno de los estudiantes, se les explicó la finalidad del estudio y se les mencionó que la información proporcionada sólo sería utilizada con fines académicos, aún así varios de ellos no aceptaron que se grabara la conversación, sólo permitieron que se tomaran notas durante el proceso. Se asumió que la entrevista debía ser controlada desde la distancia, cuidando de que los estudiantes, se sintieran cómodos y expresaran sus opiniones conforme se desarrollaba la entrevista.

En términos generales, en esta fase, se obtuvo una muy buena participación de los estudiantes, quienes se mostraron siempre dispuestos a participar en la investigación. Cabe mencionar que al final de cada entrevista, se apuntaba de manera inmediata los comentarios y expresiones más sobresalientes de los informantes, con la finalidad de contar con mayores insumos para efectuar el análisis de la información.

Para la sistematización de la información, se siguió la propuesta de Guzmán (2007, 2012) y que otros investigadores han fortalecido como (Piña, 2004), sobre la organización de la información con base en conceptos e ideas que se manifiestan con mayor frecuencia, con el propósito de interpretar la información tomando como referencia el peso semántico de las palabras y, por lo mismo, aprehender la estructura interna de los códigos recurrentes.

Para identificar las razones por las que decidieron quedarse en la escuela, se partió de tres ideas básicas:

- a) La reducción de datos que permitiera la construcción de categorías
- b) La exposición de datos, en este caso mediante una matriz de palabras relevantes, para organizar el conjunto de la información.
- c) La extracción de conclusiones, que permitiera inferir los significados de acuerdo a las regularidades y explicaciones dadas por los informantes

RESULTADOS

Las razones de la permanencia escolar

- a) El proceso de socialización

Causó gran impacto encontrar en las entrevistas, la frecuencia de expresiones como las siguientes: “la escuela me gusta porque veo a mis amigas”, “la escuela me gusta porque me divierto”, “no me gustan muchos las clases, pero me gusta mucho el recreo”, “la escuela me gusta mucho porque puedo ver a mi novia”.

Este hallazgo fue tan sorprendente y a la vez interesante para nuestro estudio, porque nos dejó ver que para la escuela, es un espacio que sirve para la diversión, el encuentro y el gusto por estar con los compañeros.

Apreciemos el relato de dos de los entrevistados:

“Desde mi punto de vista, la escuela es importante porque de vez en cuando podemos salir de lo rutina o de esa “burbujita” en la cual todo es tarea. (estudiante, Lic. Primaria, mujer).

“los tiempos entre clase hace que tengamos más compañerismo, en cierto modo. Lo que nos ayuda a tener más amigos”. (estudiante, Lic. Primaria, mujer).

“a mí la escuela me gusta porque no tengo que estar en mi casa encerrado y acá al menos puedo venir a jugar y a hacer otras cosas con mis compañeros” (estudiante, Lic. Biología, hombre).

Evidentemente hay algunas diferencias en las perspectivas que plantean los estudiantes. Algunos privilegian la escuela únicamente para jugar y otros por socializar. Se podría decir que es un hallazgo que nos deja ver que en la visión de los estudiantes la escuela es relevante, porque se convierte en el centro de atracción, de diversión y de esparcimiento. Es el espacio donde se olvidan de las tareas familiares, incluso hay quienes señalaron que asistir a la escuela normal les ayuda a dejar atrás los problemas familiares y al entrar en contacto con sus compañeros tienen la posibilidad de platicar, de socializar, de jugar, “de echar una cascarita”, o incluso de platicar sobre sus “novios” o “novias”.

Es decir, la escuela normal puede ser vista como ese espacio donde los estudiantes asisten a romper con las actividades cotidianas de la casa. En la escuela normal encuentran a los amigos o amigas que los escuchan, que los apoyan y que les brindan un consejo para enfrentar sus problemas.

En consecuencia, queremos dejar constancia de un hallazgo relevante de la investigación. Los motivos de la permanencia escolar en un primero lugar a partir de los procesos de socialización que tienen lugar en la escuela. Volvieron a la escuela, en parte porque en ella encuentran ese espacio de recreación, esparcimiento y socialización, pero a su vez, en la escuela normal encuentran a ese grupo de amigos o amigas que les ayudan a afrontar sus dificultades académicas y personales.

b) La permanencia por visión de futuro

Otro de los hallazgos de la investigación señala que los estudiantes enfatizan la visión de futuro. La idea de futuro adquiere bastante frecuencia en el lenguaje de los estudiantes. Para algunos el futuro es visualizado como ese agregado que adquieren los estudiantes para su vida adulta y que les servirá para orientar sus acciones, pero, por otro lado, lo que se logra apreciar es que a través de su futuro se piensa en lo que “quieren ser al terminar los estudios”.

Observemos los siguientes relatos:

“...considero que la escuela sí es importante en el aula, no sólo para jugar y pasar el rato, sino también para ser alguien en la vida” (estudiante, Lic. Primaria, hombre).

“... a veces no es fácil decir lo bueno o lo malo de la escuela, como en todo siempre hay cosas que sirven y otras que no. Por ejemplo, yo pienso que si venimos a la escuela es porque queremos tener un buen futuro, o al menos ser mejor que otros que no quisieron estudiar (estudiante, Lic. Química, mujer).

Lo que también nos señalan estos relatos es que los estudiantes asumen que la escuela está orientada a obtener un beneficio personal en el futuro, porque les permitirá mejorar sus condiciones de vida, sus recursos económicos, e incluso les ayudará a obtener algunos bienes materiales.

Muchas veces pasamos por alto que la escuela también forma expectativas en los estudiantes y la escuela normal no es la excepción. Lo que se logró apreciar en las entrevistas es que a la escuela normal asisten porque se han comenzado a formar una idea de lo que quieren o esperan ser de grandes. Se podría decir que sus perspectivas de futuro son aún incipientes, logran elaborar algunas ideas de lo que quieren ser de grandes. Hay diferencias en las opiniones de los estudiantes, pero lo que es más interesante es que ellos mismo indican que asistir a la escuela les brindará más oportunidades en el futuro.

Su visión es la de “superarse más que sus papás”, a la vez que se proponen tener una mejor condición económica. Es así que se puede apreciar que a la escuela normal asisten también porque esperan obtener una mejor condición social, “quieren ser alguien en la vida” y eso se ve reflejado en sus relatos.

Desde mi perspectiva, es muy importante que los estudiantes tengan esta visión de futuro, porque les ayuda a formarse una idea de lo que quieren ser, también porque les ayuda a evitar caer en actividades ilícitas, que muy probablemente interrumpiría sus perspectivas de vida.

c) La escuela para la obtención de aprendizajes

Hay un tema que llama la atención y tiene que ver con el tema de los aprendizajes. Aunque pareciera que no es un tema relevante, en la voz de los estudiantes se identificó que asisten a la escuela a aprender porque le han encontrado la importancia a los conocimientos.

Algunos de los entrevistados lo plantean de la siguiente forma:

“venir a la escuela normal no sólo es por juego o porque nos mandan nuestros papás, yo vengo porque me gusta y porque quiero superarme” (estudiante, Lic. Primaria, mujer).

“yo creo que la escuela normal no te da todo, pero aquí aprendemos cosas que en la calle no podríamos” (estudiante, Lic. Química, mujer).

En las afirmaciones anteriores, se enfatiza el papel de la escuela normal en la adquisición de aprendizajes y en la función que tienen los aprendizajes en su vida adulta.

Otro de los estudiantes lo relata de la siguiente manera:

“no siempre se tiene que pensar que la escuela es para jugar por jugar y ya, tenemos que pensar muy bien, hay que entender que la escuela es para aprender, para no quedar como ignorantes toda la vida” (estudiante, Lic. Biología, hombre).

En este caso el entrevistado está consciente de que la escuela tiene como función lograr aprendizajes, pero al mismo tiempo, se visualiza para impulsar el conocimiento.

Después de la pandemia nos cuestionábamos si los estudiantes realmente aprendieron durante las clases en línea. Hubo quienes señalaron que los estudiantes no aprendieron porque sólo cumplían por cumplir y no por adquirir más conocimientos. Lo que encontramos en los relatos de los estudiantes es que la asistencia a la escuela les garantiza un mayor aprendizaje. Ahora que tienen esa posibilidad de platicar con sus compañeros, exponer sus dudas a los maestros, conversas cara a cara con sus compañeros, tienen mejores posibilidades de aprender.

En consecuencia, lo que se pudo apreciar en los relatos de los entrevistados es que la asistencia a la escuela también les permite aprender, y eso es un elemento que los jala a la escuela y los hizo regresar. Ven en la escuela ese espacio en el que pueden aprender y en el que a través del contacto físico con sus profesores donde pueden aprender en mejor medida.

Entonces, el aprendizaje es algo que valoran positivamente, se han logrado dar cuenta que la asistencia a la escuela les garantiza mejorar sus conocimientos y eso es digno de reconocer, porque muchas veces pensamos que asisten a la escuela y no aprenden, pero la realidad nos muestra que sí adquieren conocimientos y eso se ve reflejado en sus relatos.

CONCLUSIONES

Con los resultados obtenidos, se puede mencionar que la escuela normal no puede ser considerada como un escenario en crisis, en su lugar lo que se plantea es que se trata de un espacio institucional que permite la construcción de nuevas subjetividades individuales.

La convivencia cotidiana de los estudiantes con la cultura imperante en la escuela normal significa un proceso de adaptación y ajuste, como parte esencial para la construcción del mundo al que pertenece; siendo a su vez el espacio de relaciones que va entablando con los otros y que a su vez sirve como plataforma para construir las razones individuales por las que se quedan en la escuela. Con ello, se intenta señalar que lo que pasa en la escuela, tiene relación directa con la decisión de permanecer en ella. Las relaciones con los compañeros, la posibilidad de platicar, de "echar novi@", de socializar, de disfrutar la compañía de sus compañeros, les permite configurar un universo de motivos que pueden ser entendidos como procesos subjetivos de adhesión a la escuela. Es decir, lo que pasa dentro de la escuela, sí guarda relación con la decisión individual de permanecer en la escuela.

En suma, la vida en la escuela normal posibilita experimentar con nuevos mundos y nuevas realidades. Son encuentros que se entablan con los otros compañeros, que no sólo pueden ser vistas como espacios de encuentro, sino más bien como espacios de construcción de nuevas realidades. Este es justamente el hallazgo de la investigación, donde identificamos que la escuela normal no puede ser considerada como un espacio sin vida, por el contrario, la escuela normal es vista por los estudiantes como un espacio donde socializan, adquieren un sentido específico sobre su futuro y a la vez es visto como un espacio de adquisición de

aprendizajes. Vale la pena señalar que el largo aislamiento por el que atravesamos, sirvió para que los estudiantes valoraran la escuela y se dieran cuenta que en la escuela tienen la posibilidad de socializar con sus compañeros, a la vez que en la escuela, pueden definir y redefinir su futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Guzmán Gómez, Carlota y Claudia Saucedo Ramos (2007). *La voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela*, México, Ediciones Pomares-CRIM-UNAM-FESI-UNAM.
- Guzmán Gómez, Carlota (2012). Quedar afuera. Experiencias y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo, en *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, núm. 12, (en línea), <http://www.culturayrs.org.mx/revista/>, consultado el 5 de mayo de 2017.
- Guzmán, Carlota y Saucedo, Claudia (2013). La investigación sobre estudiantes en México: tendencias y hallazgos, en C. Saucedo; C. Guzmán; E. Sandoval y J. Galaz (coords.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011*, México, D.F: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/COMIE, pp. 27-279.
- INEGI (2020). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED)*, INEGI, México.
- Mercado Cruz, Eduardo (2007). *Ser maestro. Prácticas, procesos y rituales en la escuela normal*, Editorial Plaza y Valdez, México.
- Piña, J. M y Cuevas, Y. (2004a). La teoría de las representaciones sociales. Nociones y linderos. La subjetividad de los actores de la educación, coordinado por Juan Manuel Piña, *Pensamiento universitario*, No. 98, pp. 15-54.
- Sánchez, Roberto (2018). *Los sentidos que los estudiantes asignan a sus estudios de educación normal*, Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM-México.
- Saucedo, Claudia (2013). Múltiples sentidos sobre la escuela en estudiantes de primaria, secundaria y nivel medio superior, *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa*, México, COMIE.
- Schütz, Alfred (1993). *La construcción significativa del mundo social*, Paidós, Barcelona.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1996, 1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Weber, Max (2002). *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, Fondo de Cultura Económica, México.

UN ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LAS EXPERIENCIAS Y RETOS DE LAS ESTUDIANTES DE LA NORMAL PREESCOLAR DE TLAXCALA, DURANTE EL CONFINAMIENTO

•**Autores:**

Juan Carlos Espinosa Peña

Roberto Pérez Corona

•**Institución de procedencia**

Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca madera Martínez”

•**Nivel de estudios**

Doctorado

Maestría

•**Profesores de Tiempo completo**

•**Correo electrónico:**

juancarlosespinosa@enpfmm.edu.mx

robertoperezcorona@enpfmm.edu.mx

Línea temática:

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

RESUMEN

La práctica educativa es una de las actividades indispensables en el Normalismo mexicano para enfrentar los diferentes escenarios pedagógicos donde se lleva a cabo el proceso de aprendizaje de los alumnos, sin embargo, esta se ha visto modificada de acuerdo a las diferentes realidades que la misma dinámica social, política, económica y cultural, obligan a replantear para no permitir que este sector tan importante en ninguno de los niveles educativos del país se detenga. Por tal motivo, estamos conscientes de que estas reestructuraciones traen consigo una serie de adecuaciones para su ejecución y una variedad de estrategias específicas para atender las necesidades propias del momento, razón por la cual en el presente estudio, el objetivo central se enfoca en conocer y exponer ¿Cuáles fueron los retos a los que se enfrentaron las estudiantes de la Escuela Normal Preescolar?, visto desde sus propios ojos, de acuerdo a sus experiencias dentro de la práctica educativa durante el confinamiento, para poder llevar a cabo una exploración como método, y compartir a la luz pública, la realidad que se desarrolló a lo largo de dos años de práctica educativa con alumnas de los ocho semestres, en diversos Jardines de niños del Estado de Tlaxcala.

Palabras clave

Práctica educativa, confinamiento, replanteamientos, experiencias, emociones.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El confinamiento por Pandemia, fue declarado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 11 de marzo de 2020 (parr. 1), dejando a todas las instituciones de México sin clases presenciales y mudándose a un modelo a distancia, sembrando la incertidumbre en toda la planta docente del país, pensando cómo se aplicaría el currículo en cada una de las escuelas en sus distintos niveles educativos.

Al inicio, la certeza de regresar a las aulas de manera presencial “clases normales”, no era una opción con la que se quisiera contar, así que la alternativa para no caer en un rezago educativo, era buscar las acciones que permitieran seguir con este proceso sin interrumpirlo. La nueva realidad –como todo mundo la conoció y también se le denominó a su regreso- a la que se enfrentaba el país, era una realidad que hizo que se colocaran los pies en la tierra para apreciar la diversidad de necesidades que todo el tiempo estuvieron presentes en la vida cotidiana, pero cómo no existía tal necesidad, no se quisieron ver ni abordar. Ahora, eran mucho más evidentes e indispensables que antes, porque se tenían que solventar al no existir otra alternativa.

Esta situación, colocó a la planta docente en un espacio de reflexión e interiorización, en la que cada uno comenzó a valorarse y evaluarse sobre las competencias que se poseían, a tal grado que muchos de los docentes tuvieron que jubilarse para dar paso a nuevas generaciones que tenían mayor conocimiento sobre este tema “la tecnología y la diversidad de softwares de comunicación y aplicación”, otros más, se dedicaron a buscar y a traer sus notas guardadas de cursos y actualizaciones para echar mano de esos conocimientos que ya no se habían utilizado.

Una nueva realidad se había apoderado de la vida escolar y la solución no podía esperar más, otros problemas comenzaron a surgir y eso sólo nos confirmaba en lo que se tenía que trabajar para dar solución a esos requerimientos.

Paulatinamente se atendieron las necesidades en la justa medida de las posibilidades, de acuerdo a lo que apremiaba en cada una de las regiones, se priorizaron los problemas y se iban atendiendo hasta dar paso a otros de segundo grado y así sucesivamente; la Secretaría de Educación Pública (SEP), con su vasto equipo de trabajo, se dieron a la tarea de encontrar acciones para ponerlas en práctica a lo largo y ancho de la República mexicana, desde su nivel básico (preescolar, primaria y secundaria), medios superior (bachilleratos, preparatorias y bivalentes) hasta el nivel superior (universidades, institutos tecnológicos, Centros de Actualización y Escuelas Normales).

La Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca Madera Martínez”, preocupada por la problemática, se enfocó inicialmente en buscar un buen servicio de cobertura de internet, lo cual les llevó un buen tiempo a los directivos en turno, pero solucionaron esa necesidad, posteriormente, se trabajó sobre la cobertura en una plataforma y con un dominio para la plena comunicación de toda su planta docente, administrativos y de servicio a la educación. De esta forma, los problemas más básicos de comunicación se habían abordado, pero existía un reto que no se tenía contemplado y era algo que sí estaba fuera de nuestro alcance, ¿Cómo llevar a cabo el trabajo de las alumnas en sus prácticas escolares con sus alumnos de preescolar?, y de verdad era un problema, porque los niños en esta edad (preescolar), son quienes necesariamente requieren del apoyo de una persona adulta o de aquella con los conocimientos necesarios en tecnología para la manipulación de los dispositivos electrónicos y plataformas digitales donde se desarrollarían las actividades y su diversificación.

Es aquí donde este trabajo asume la responsabilidad de conocer la importancia que esta actividad pedagógica tiene, y principalmente cómo es que se desarrolla, a la par de un sinnúmero de complicaciones con los que se tuvo que luchar y encontrar soluciones factibles para cubrir con los requerimientos, fue necesaria la modificación y cambio de paradigmas para no dejar de atender a la niñez tlaxcalteca, pero también sabemos que si existen modificaciones, estas deben ser valoradas por medio de instrumentos de evaluar acordes, para saber ¿Cómo funcionan?, ¿Cuáles fueron los resultados?, ¿Qué estoy haciendo mal?,

¿Qué me hace falta?, ¿Por qué no se conectan todos, qué puedo hacer?, algunas de las muchas interrogantes que pudimos apreciar y que representaban el diagnóstico de las adolescencias o necesidades que se tenían que atender, el verdadero problema radicaba en el cómo solucionarlo, qué voy a hacer para... convirtiéndose todo esto en retos que las alumnas enfrentaron y que además de las circunstancias, uno a uno pudieron darle salida a estos obstáculos que les impedía avanzar y ver con claridad buenos resultados.

Actualmente tenemos conocimientos empíricos sobre el tema y de algunas investigaciones que lo profundizan en diferentes ámbitos de la educación, en ese sentido, a una distancia considerable del confinamiento, se traen al presente algunos problemas que las estudiantes enfrentaron en preescolar como: la familia (comunidad de padres que son los responsables de sus hogares y familias, en cualquiera de sus representaciones, nuclear o biparental, monoparentales, reconstruidas o extensas, entre otras) la escuela (Compañeras Maestras y licenciadas a cargo de la Dirección o responsables de cada uno de los grupos de educación preescolar -Personal docente-) y los alumnos (niños de entre 5 y 6 años de edad, dependientes de un adulto para poder llevar a cabo acciones propias de la vida cotidiana). Como podemos darnos cuenta, las condiciones eran tan fáciles y es ahí donde incidiremos para dar a conocer qué sucedió y cómo se llevaron a cabo las acciones en el ámbito educativo.

La Secretaría de Educación Pública [SEP] (2018), en su Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, plantea dentro de sus dimensiones teórico-metodológicas, específicamente en la psicopedagógica, la necesidad de promover...

...en sus estudiantes la adquisición de saberes disciplinares, el desarrollo de habilidades y destrezas, la interiorización razonada de valores y actitudes, la apropiación y movilización de aprendizajes complejos para la toma de decisiones, la solución innovadora de problemas y la creación colaborativa de nuevos saberes, como resultado de su participación en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales (parr. 11)

Sin duda alguna estas son herramientas indispensables que se encuentran también enunciadas en el Plan de estudios 2012 de la misma Licenciatura, párrafo 2 de la misma Dimensión, sin embargo, existe también un cuestionamiento bajo dichas características del tema en mención, y que en los dos Planes de Estudio al parecer no se detalla con precisión ¿Cómo trabajar por medio de herramientas digitales a distancia, con la misma eficiencia y eficacia de una clase presencial, en educación preescolar?

Como podemos darnos cuenta, el estudio busca dar a conocer no sólo lo que se estaba haciendo, sino lo que se realizó en el trabajo pedagógico con nuestras alumnas en la modalidad a distancia; esto con la finalidad, de poder generar un espacio pertinente que dé la posibilidad a otras personas, de mirar y encontrar nuevas oportunidades o soluciones, que harían la diferencia y con mejores resultados, para apreciar y contribuir a generar otras alternativas que den respuesta a un problema de esta magnitud, porque tampoco estamos exentos de saber, si probablemente éste sea el escenario (de pandemia) que podamos vivir en

lo sucesivo, porque desafortunadamente el camino ya está trazado para algunos y ojalá no se convierta más adelante, en la nueva alternativa para controlar el crecimiento poblacional desmedido en todo el mundo.

Conocer y acercarse a un problema, nos permite apreciar desde diferentes apreciaciones encarnadas, los distintos ángulos, posturas, experiencias o apertura de ideas, alternativas diversas, propuestas de soluciones, sugerencias y demás aportaciones, que sumarían en la construcción de nuevos procesos educativos que podrían incluso implementarse en lo sucesivo como parte de un modus vivendi, con la conocida educación híbrida, en la que aún nos falta mucho para implementar la cien por ciento, pero por lo menos, podremos comenzar a mejorar con un buen trabajo a distancia, que es lo que nos involucra a todos los que nos dedicamos a esta noble profesión de educar e instruir, y ahora con herramientas digitales.

El trabajo se centra en un objetivo principal, que a su vez se enmarca en la pregunta rectora del tema de investigación ¿Cuáles fueron los retos a los que se enfrentaron las estudiantes de la Escuela Normal Preescolar, en su actividad con la práctica educativa, vistos desde su experiencia a causa del confinamiento?

MARCO TEÓRICO

Año 2021, contexto de pandemia y confinamiento, escenario de adaptaciones para todos nosotros y más en el terreno educativo donde las sesiones a manera de tradición presencial, se habían mantenido con todas sus implicaciones que los cinco sentidos generaban en cualquier espacio áulico de la escuela mexicana.

La educación a distancia no era una opción, por lo menos para el sistema público del que muchos conocemos o por lo menos no nos es ajeno. Existen instituciones a lo largo y ancho de la república mexicana que por sus características propias de oferta educativa contempla dentro de sus alternativas la modalidad a distancia o por línea, sin embargo, pareciera que en la actualidad, aun cuando éste era un tema intocable o por lo menos poco conocido en algunos espacios de educación pública, actualmente ya es parte de la “nueva normalidad” en la educación, porque se aprendió mucho a saber utilizar la tecnología y todas sus bondades.

Un evento mundial del tipo pandémico en el que la humanidad se vio involucrada y devastada, mantuvo al asedio a todo mundo, los países se vieron en la necesidad de implementar diferentes acciones que se relacionaron con el cuidado de sus habitantes, de la economía y de la educación. Cada Nación se encargó de hacer lo propio y enfocarse en sus propias necesidades de primer orden para sacar adelante el confinamiento del que todos fuimos testigos.

El sector educativo que es el tema que nos en esta ocasión nos interesa, se vio obligado a encontrar soluciones ante el cierre inminente de sus espacios públicos, aunque estas no llegaran con la rapidez y menos en un momento en el que por todos lados las condiciones eran inestables porque no había cobertura para tal magnitud de problema.

Sólo por mencionar un ejemplo, Perú, es un país que la pandemia lo ha golpeado fuerte en todos los sentidos, por el cúmulo de necesidades que a la fecha no pueden resolverse, situación de la cual se puede apreciar en su artículo Gómez y Escobar (2021), la gran cantidad de insuficiencias con este confinamiento, que les impedía a su gente acceder a una educación de calidad, existiendo desigualdad social entre la diversidad de la población, desempleo, falta de heterogeneidad en la educación, no hay conectividad, no hay equidad en todos los niveles educativos.

Una nueva realidad se presentaba en el planeta con sus características específicas en cada uno de los países con sus propios escenarios culturales, diversidad social, económica, política, educativa, religiosa, de industria y de campo. La sociedad se enfrentaba a una etapa en la que no había idea de cómo se tenía que actuar. Porlán (2020) (Citado por Gómez y Escobar, 2021, p.3), establece que “los sistemas educativos han tenido que responder urgentemente a una situación: la imposible preespecialidad en los centros educativos (...) y lo cierto es que en su mayoría no estaban preparados para responder a ese reto”.

Ante una necesidad imperante, cada gobierno comenzó a establecer acciones que le permitieran no quedarse en el rezago educativo, y pareciera ser que la incertidumbre de la gente se unió a su ignorancia de no saber qué hacer, ante la falta de lo que ayer se tenía y que no volvería a su normalidad a lo largo de mucho tiempo, aunque por otro lado, tanto alumnos como maestros, buscaban alternativas para salir adelante. Cabrera (2020) (Citado por Gómez y Escobar, 2021, p.3), nos dice que “los estudiantes y docentes se ven impactados por el cese

temporal de actividades presenciales, readaptando sus actividades escolares a un modelo virtual”.

La actividad docente ahora solo viviría de un recuerdo donde se ejercía dentro de un espacio áulico, donde se generaban ambientes colaborativos, de intercambio de ideas, de exposiciones, de reforzamiento con la utilización de ejemplos, videos, canciones y demás actividades que sirvieran de escenarios pedagógicos para poder desarrollar el conocimiento en el alumno, esto claro, dependiendo de la flexibilidad o modo de trabajo de cada profesor.

Zavala (2002) (Citado en García, Loredo y Carranza, 2008), nos comparte que la práctica educativa sólo puede apreciarse a través de los conocimientos que se generan por la relación directa entre el estudiante y el docente, sobre esta interacción que es necesaria en su dinamismo y su naturaleza propia de las personas, no sólo en el momento en el que los conocimientos son contruidos entre los dos, sino desde su trabajo previo con la planeación, su aplicación y su evaluación. Este paradigma tenía que hacerse a un lado, añorar ya no era una alternativa, el modificar acciones era la respuesta inmediata para ponerse a trabajar.

La práctica educativa es muy importante para poder entender años y años de enseñanza aprendizaje sobre dos elementos que son esenciales en un salón o aula de clases: Interactividad y la influencia educativa, elementos simples pero de suma importancia para el aprendizaje gracias a la presencia y ayuda del mismo profesor Coll y Solé (2002) (Citados en García, Loredo y Carranza, (2008).

Esta interacción importante quedaría a un lado y lejos del alcance de sus actores principales, donde al inicio los alumnos rogaban porque se prolongará el parcial receso educativo, mismo que al pasar de los meses se convertía en un tormento y al mismo tiempo en una necesidad a gritos por parte de estos mismos alumnos, que nunca se imaginaron decirlo y desearlo, ¡Ya queremos regresar a la escuela, ojala y esto termine pronto!

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (Citada por Gómez y Escobar, 2020, p.3), es más dura y establece que las comunidades estudiantiles y docentes se presentaron a sesiones a distancia “sin suficiente capacitación, apoyo y recursos”, verdades que más adelante se confirmarían por los resultados que al final se entregaron, de una realidad que no se puede ocultar.

METODOLOGÍA

La investigación se enmarca como estudio exploratorio, tomando en cuenta las características en las que Sampieri, Fernández y Baptista (2007), establecieron para ubicar en cuatro tipos, a las distintas investigaciones que buscan conocer, acercar, ampliar, especificar o contrastar información extraída de documentos, indagaciones o informantes, relacionadas con el objeto de estudio y su realidad, la finalidad, es ofrecer y dar a conocer a la luz pública, datos relevantes que sirvan de parámetro para otras investigaciones, o simplemente divulgar los resultados a los que dio lugar el proceso investigativo.

Tomando en cuenta que la naturaleza del presente tema atípico por las condiciones en las que se generó y se ha venido desarrollando, nos centraremos en la exploración de las vivencias y pormenores a las que nuestro objeto de estudio se ha enfrentado, pues poco se ha estudiado o abordado específicamente en las Escuelas Normalistas de la entidad y básicamente en el nivel preescolar.

Sin lugar a duda, existe una infinidad de interrogantes en torno al tema del confinamiento y su actividad pedagógica a distancia que, por obviedad nunca se había llevado a cabo en el ámbito educativo, razón por la cual surge la inquietud de conocer un poco sobre la vida educativa y las herramientas tecnológicas en contraste con la eficiencia y eficacia de sus acciones que se han venido implementando.

Es por esta razón que, buscando ampliar la información ya existente, esperamos enriquecer con datos reales e indagación de primera mano sobre lo que se llevó a cabo en los diversos espacios educativos en preescolar, acercando datos importantes para el conocimiento de quienes estén interesados, apegándonos desde luego, en su forma más transparente de la realidad y buscando en todo momento una objetividad al presentar los resultados.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio interesante sobre las experiencias de la práctica educativa en tiempos de pandemia, derivado de la contingencia por covid-19 (SARS COV-2), nos orilló a tomar medidas verdaderamente drásticas como entrar indefinidamente en confinamiento, las circunstancias se establecieron así, sin tomar opinión de nadie y a resguardarnos ante una situación para la que no estábamos preparados. Indudablemente fue algo histórico en el mundo que sacudió fuertemente la realidad en la que estábamos acostumbrados a vivir, transformando nuestra actividad en todos los aspectos para nunca más volver a ser igual las cosas, que antes.

Esta situación atípica que llegó de forma súbita e inesperada, nos dejó una serie de cambios emocionales acompañadas de muchas otras modificaciones que necesariamente se tuvieron que hacer para adaptarnos y salir adelante, no sólo en el caso específico del cuidado de la salud, en el sistema educativo se estarían preparando acciones emergentes que jamás pensamos aplicar con los alumnos, porque esa realidad era totalmente ajena al modo presencial al que se estaba acostumbrado. Los retos a los que se enfrentaron las alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar, no fueron fáciles, era parte importante de lo que se tenía que atender en la actividad pedagógica de aislamiento, en una modalidad virtual y con el apoyo de los padres de familia, porque los niños aún carecen de ciertas herramientas para poder hacerlo por sí mismos.

En la Licenciatura de Preescolar, esta etapa afectó de manera diferente a cada uno de los semestres, de acuerdo a las características propias de las actividades que se desarrollan precisamente en la práctica profesional, es aquí donde inician los primeros pasos de la pedagogía y su diversidad en experiencia a lo largo de los cuatro años.

Con respecto a lo que ahora conocemos de las alumnas de segundo semestre, no fueron barreras las que ellas vivieron, básicamente tuvieron que ver la manera de cómo solventar esta parte de sus propias limitaciones como observadoras del quehacer docente, que probablemente no requirió de un proceso más elaborado como el de sus demás compañeras, pero que sí más adelante les trajera problemas al insertarse de forma híbrida en sus inicios de ayudantía e inmersión, de práctica profesional.

Por otro lado, en cuanto a las alumnas de cuarto grado, una circunstancia que de manera común escuchábamos, era la falta de un equipo tecnológico que limitaba no sólo a ellas mismas en algunos casos, sino también a los mismos padres de familia y por consecuencia a los niños que atenderían, aunado a esto, a medida que el confinamiento tomaba mayor fuerza para no tener cuando regresar al modo presencial, los costos de los dispositivos tecnológicos se acrecentaron y ese fue otro de los problemas que con mayor frecuencia se vio como una constante en el día a día durante el acompañamiento de los niños, la ambición de las compañías y casas de venta para sacar provecho de la situación fue un hecho y no se hacía nada por detener este abuso del que todos conocemos.

El encierro fue tan prolongado, que las mismas alumnas emocionalmente estaban desgastadas y ellas también se preguntaban ...todo mundo quiere ser entendido, los padres en sus diferentes horarios de trabajo, los niños que no tienen con quien quedarse cuando los padres salen a buscar el pan de cada día, la falta de economía, la pérdida de trabajos, de familiares y otras circunstancias que se generaban, pero... ¿y al docente cómo se le ayudaba?, ¿de qué manera la gente lo tenía catalogado?, prácticamente se olvidaron de que también son seres humanos y personas sociales, que de alguna manera tienen sus propias dificultades para llevar a cabo la práctica educativa cotidiana, y es esa parte precisamente, lo que se conoce como

currículum oculto, que no se ve, pero sí existe y es de lo que las mismas alumnas hacen mención de ello porque se vieron ignoradas, ofendidas en algunas ocasiones, desvalorizadas y sintiéndose culpables por no encontrar la forma de cómo poder llegar a todos sus alumnos para atenderlos pedagógicamente.

Cada uno de los hogares se vieron modificados, adaptando los distintos espacios de casa en escenarios pedagógicos, transformado y adecuándolos a las actividades escolares que demandaba el momento, sin embargo, aquellos espacios se vieron conflictuados en aquellas familias verdaderamente numerosas que compartían la misma sala, hasta siete u ocho integrantes, donde las recamaras sólo se dividen por medio de cortinas y la cocina se convertía en sala cuando no se realizaba la actividad para comer, aspectos que parecen sencillos pero trajo como consecuencia problemas por el uso de espacios para todos los integrantes de las diferentes familias.

Esto es parte de lo que se pudo rescatar al momento de extraer la información, independientemente de un elemento preocupante para nosotros, del que también pudimos apreciar a lo largo de las historias de las informantes, se podía percibir y escuchar diversos problemas como frustración, desesperación, agobio, desconsuelo, impotencia, coraje, incertidumbre y estrés, alteraciones emocionales y de salud que todas experimentaron en algún momento de su confinamiento, producto de su compromiso con sus niños, a quienes en varias ocasiones en algunos casos, eran maltratados, ofendidos verbalmente con palabras altisonantes o con gritos, golpeados en la cabeza y en espalda por sus propios padres o familiares cercanos; dicho todo esto, pareciera que al leerlo en unas cuantas líneas parece irreal, pero saber que sucedió y se vivió poco a poco, es una desgracia y un cúmulo de emociones encontradas de las que nos dieron cuenta las alumnas de sexto y octavo semestre.

Por desgracia, muchos de estos padecimientos se acrecentaban en las alumnas, debido a la mayor carga de responsabilidad en sus prácticas educativas, pues a medida que los semestres avanzan, las exigencias son mayores en la práctica, los requerimientos se multiplican al igual que las tareas, para sexto semestre, la conectividad fue uno de los temas que también compartieron las y los de octavo semestre, el país no estaba preparado para eso, ni mucho menos se contaba con las herramientas necesarias porque nunca fue un tema de necesidad para el orden político, de contar con un buen soporte de red en la telefonía satelital o de cableado.

La preocupación por mejorar las prácticas era permanente, por buscar la forma en que los niños aprendieran, en cómo sugerirles ahora a los padres su apoyo cuando éstos ya estaban hartos de seguir ayudando a sus propios hijos o cuando los mismos padres se convertían en una dificultad más, generando estrés en ellos y como anteriormente se mencionó, con la existencia de violencia física o verbal, es ahí donde la percepción cambia.

Poco a poco en algunas ocasiones, el trabajo de las educadoras en su acompañamiento y de las mismas alumnas en su responsabilidad compartida como maestras instructoras de la sociedad infantil de preescolar, fue valorado en un porcentaje, ahora el trabajo que desarrollaban las educadoras y las practicantes ya no era visto como anteriormente se apreciaba o peor aún lo que se pensaba de ellas cuando se les delegaba la responsabilidad completa cuando tenían que atender a grupos de hasta 45 niños o más, en el mismo salón de clases.

Si bien es cierto que existen muchas brechas que evidencian las desigualdades sociales que viven las familias mexicanas en este estudio se nos muestra el compromiso con el que los estudiantes afrontaron los retos de sus prácticas profesionales en ambientes virtuales (a distancia) en tiempos de pandemia.

No obstante, hoy en día siguen sobresaliendo el ingenio y búsqueda de estrategias educativas alternas por parte del alumnado de educación Preescolar en la Escuela Normal Profesora “Francisca Madera Martínez”, de Panotla Tlaxcala, mismas que les permitan desarrollar las competencias enmarcadas en cada uno los planes y programas que les corresponda cursar a las respectivas generaciones.

REFERENCIAS

- Gómez, I. y Escobar F. (2021). *Educación Virtual En Tiempos De Pandemia: Incremento De La Desigualdad Social En Perú*. SciELO.
- García B., Loredó J. y Carranza, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. Revista electrónica de investigación educativa. Disponible en Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión Revista Electrónica de Investigación Educativa (uabc.mx)
- Organización Panamericana de la Salud [OPS]. (2020). disponible en <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-comopandemia>
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Plan de estudio de la Licenciatura en educación preescolar 2012, fundamentación*. México.

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Plan de estudio de la Licenciatura en educación preescolar (2018), fundamentación*. México.

INVENTARIO DE HERRAMIENTAS PARA LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA “APRENDE EN CASA II” DURANTE EL CONFINAMIENTO POR EL VIRUS SARS COV II

José Francisco Acuña Esquer

Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”
cren.jacuna@creson.edu.mx

Emigdio Germán Martínez Vázquez

Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”
cren.emartinez@creson.edu.mx

Rubayyath Gildebardo Escamilla Flores

Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”
cren.rescamilla@creson.edu.mx

Línea temática: la educación normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación

RESUMEN

El confinamiento por el virus Sars Cov II, suscitó una nueva forma de convivencia en la distancia. En el sistema educativo, los docentes debieron reorganizarse para el trabajo a distancia; guiados por los programas “Aprende en casa” y “Aprende en casa II”.

Este estudio cuantitativo con alcance descriptivo presenta las herramientas de los padres de familia para apoyar a sus hijos en las actividades del programa “Aprende en casa II”, aplicando un cuestionario con escala tipo Likert, preguntas dicotómicas y de opinión, en cuanto a las secciones: “Servicios de Internet”, “Organización del hogar por la pandemia” y “Organización para el programa Aprende en casa II”. Se obtuvo la confiabilidad del instrumento, con un Alfa de Cronbach de 0.739. La muestra fue no probabilística, aplicado a 410 padres de familia de preescolar y primaria de Navojoa, Sonora a través de la aplicación Google[®] forms.

Se observa un aumento en la participación de los padres de familia al apoyar las tareas escolares y del programa “Aprende en casa II”; se evidencia que la labor educativa y cuidado en el hogar recae principalmente en la madre, exponiendo un área de oportunidad en relación a la participación de otros miembros de la familia.

Palabras clave: Educación a distancia, redes sociales, papel de los padres, televisión educativa, Internet

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desarrollar y fortalecer las competencias para la vida de los estudiantes de educación básica es uno de los compromisos más importantes -si no el más- que puede tener la escuela. Diariamente se desarrollan en las aulas de los centros escolares un sinnúmero de secuencias didácticas y proyectos de aprendizaje. Igual se canta y se baila, que se comprenden más y mejores formas de resolver problemas matemáticos o comunitarios; dado que “la función que la escuela sigue desempeñando en la sociedad del conocimiento como institución es fundamental para la formación integral de los ciudadanos” (SEP, 2017, p. 29).

Tradicionalmente los alumnos han asistido a los jardines de niños y escuelas primarias a participar del acto pedagógico; invariablemente, educadoras y docentes esperan a sus estudiantes con un cúmulo de acciones para descubrir, completar, crecer. Sin embargo, el año 2020 trajo al mundo una situación atípica de convivencia, esto por la pandemia suscitada por el virus Sars Cov II, misma que obligó a los seres humanos a vivir un confinamiento bastante prolongado, en el que fueron suspendidas las actividades no esenciales para el desarrollo de los pueblos. La educación no estuvo exenta en este confinamiento, por lo que docentes, alumnos y padres de familia se vieron en la necesidad de reinventar su participación en los centros escolares, de tal manera que se pudiese continuar con lo enunciado en el Plan y Programas de estudio.

Tras el confinamiento hubo la necesidad establecer una ruta eficaz que sirviera de puente para el aprendizaje a pesar de la distancia. Fueron muchos los esfuerzos, tanto del gobierno federal como de las autoridades estatales y municipales; asimismo, la voluntad de docentes, alumnos y padres de familia. Para el cierre del ciclo escolar 2019-2020 se establecieron diferentes métodos de comunicación por medio de las redes sociales y se creó el programa “Aprende en casa”.

El ciclo escolar 2020-2021, da inicio con la modalidad a distancia; para este arranque de actividades la Secretaría de Educación Pública lanza el programa “Aprende en casa II” “en la modalidad a distancia, a través de clases en televisión, libros de texto, estaciones de radio para la educación indígena y por cuadernillos en las escuelas de CONAFE” (ADN40, 2021, párr. 1).

En este contexto de cambios radicales, así como de nuevas y más variadas formas de acercar los aprendizajes a los estudiantes de educación preescolar y primaria mediante la tecnología; resulta importante voltear a observar a las familias de los aprendices, conocer cómo se organizan para poder brindar a sus hijos e hijas un espacio virtual que les permita participar en las actividades del programa “Aprende en casa II”, así como de las tareas planteadas por sus docentes de grupo; por ello es necesario preguntarse ¿Cuáles son las herramientas digitales y tecnológicas que poseen los padres de familia para acompañar a los estudiantes en el programa “Aprende en casa II”? ¿Qué decisiones deben tomar los padres de familia en su organización cotidiana para apoyar a sus hijos e hijas en sus actividades escolares?

El objetivo general de esta investigación es conocer el estado que guardan las herramientas digitales y tecnológicas de los padres de familia para apoyar a sus hijos inscritos en preescolares y primarias de Navojoa, Sonora; en el desarrollo de sus actividades académicas en el programa “Aprende en casa II”, propuesto por la Secretaría de Educación Pública, para el inicio del ciclo escolar 2020-2021.

De igual forma se plantean los objetivos específicos:

- Identificar los recursos y dispositivos con los que cuenta el estudiante para desarrollar sus actividades académicas en línea.
- Comparar el apoyo recibido por parte de los padres de familia antes y durante el confinamiento por la pandemia por Sars Cov II.
- Identificar cuáles son los medios digitales que más favorecen el trabajo académico a distancia.

MARCO TEÓRICO

La labor educativa tuvo que modificarse en gran medida a partir del confinamiento sanitario, y el gobierno federal generó el programa “Aprende en casa” como estrategia para desarrollar las actividades educativas a distancia; a fin de salvaguardar la salud de la población. Esta iniciativa se dio a conocer a través de diario oficial de la federación en el Acuerdo N. 12/06/20 en la fracción XII, en donde se expone que dicho programa se establece:

De conformidad con el artículo 84 de la Ley General de Educación, como una estrategia para continuar el aprendizaje de carácter equitativo, a través de: los libros de texto, la radio para comunidades más apartadas e internet a través de una plataforma. (párr. 22)

Al inicio del ciclo escolar 2020 -2021 se presenta el programa “Aprende en casa II”, con el cual se dio continuidad a la estrategia de la Secretaría de Educación Pública para brindar educación a nivel básico, salvaguardando la salud de los individuos por la contingencia sanitaria.

El trabajo del docente se vio transformado, teniendo que apoyarse en recursos tecnológicos que normalmente no usaba en sus clases cotidianas; así como adaptarse a otras modalidades de enseñanza. La educación a distancia, como lo establece Casas (p. 21, 1982, citado por García, 1987) se conforma por:

Estrategias educativas, que tienen en común el hecho de que ellas no se cumplen mediante la tradicional contigüidad física continua, de profesores y alumnos en locales especiales para fines educativos; incluye todos los métodos de enseñanza en los que, debido a la separación existente entre estudiantes y profesores, las fases interactivas y pre-activa de la enseñanza son conducidas mediante la palabra impresa, y/o elementos mecánicos o electrónicos. (p. 1)

Con esta modalidad, recae en los padres o tutores la retroalimentación o ejemplificación de los temas a trabajar, algo que comúnmente se llevaba a cabo dentro del aula.

El educador, además, tuvo que generar redes de comunicación constante, aunque no sincrónica, con alumnos y padres, tratando de reducir las brechas que se generasen por esta forma de trabajo; es aquí donde toma mayor relevancia el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) que, como se establece en la Ley 1341/09, por la cual se definen principios y conceptos sobre la sociedad de la información y la organización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones -TIC-, (p. 72, 2011, citado por Feria y Zúñiga, 2016, p. 65) son “el conjunto de recursos, herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones redes y medios que permiten la compilación, procesamiento almacenamiento transmisión de información como voz, datos texto, video e imágenes”; pues se han vuelto un facilitador en este tipo de interacción, debido a su enorme expansión en diferentes entornos de la vida del ser humano; ya que como lo establece Cabero (p. 17-18, 2006, citado por Feria y Zúñiga, 2016, p. 65) “las TIC configuran nuevos entornos y escenarios para la formación con unas características significativas”; y las condiciones de trabajo, debido a la contingencia, obligaron al docente a adaptarse a estos escenarios en pro de la continuidad y desarrollo de la educación.

METODOLOGÍA

La presente investigación es de enfoque cuantitativo; este, según Hernández, Fernández & Baptista (2014); utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías (p. 4); es un estudio con alcance descriptivo; ya que “se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández et. al, 2017, p. 92).

El instrumento consta de 23 cuestionamientos que combina ítems con escala tipo Likert, dicotómicos y de preguntas abiertas; en relación a las herramientas digitales y tecnológicas que los padres de familia poseen para apoyar a sus hijos con las actividades académicas a distancia del programa “Aprende en Casa II”. Se calculó la confiabilidad mediante el alfa de Cronbach a partir de las varianzas, obteniendo un alfa de 0.739. Se compone de 4 secciones: en la primera (ítem 1-7) se recogen datos del participante y el número de hijos inscritos en educación preescolar o primaria. La segunda “servicios de Internet” (ítem 8-9) plantea preguntas sobre el acceso al Internet en la familia; la sección 3 “Organización del hogar por la pandemia Sars CoV-2 (ítem 10-14) cuestiona sobre el

acompañamiento del hijo en relación a su cuidado y uso del tiempo libre; la sección 4 “Organización para el programa Aprende en casa II” (ítem 15-23) cuestionan sobre los recursos y habilidades para acompañar a los hijos en las tareas académicas a distancia.

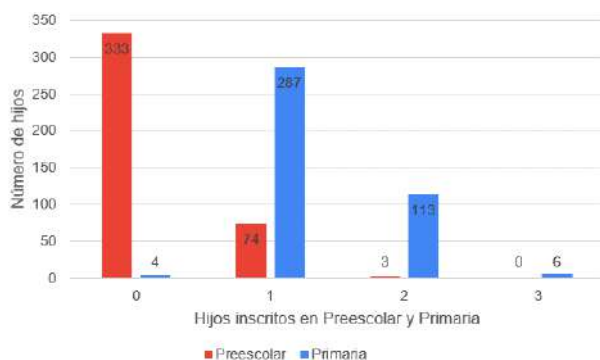
La recolección de datos se dio mediante la aplicación en línea de *google® forms*, entregando el enlace vía WhatsApp a los docentes frente a grupo en educación preescolar y primaria de Navojoa, Sonora; estos a su vez, hicieron llegar la invitación a los padres de familia de sus grupos asignados.

RESULTADOS

Se recibieron 410 participaciones, las cuales arrojaron los siguientes resultados: en referencia al número de hijos inscritos en educación preescolar y primaria, se observó que 74 participantes (18%) tienen 1 hijo en preescolar; 3 (0.7%) tienen 2 hijos. 333 (81.2%) comentaron no tener hijos en este nivel educativo. En primaria, 287 (70%) tienen 1 hijo, 113 (27.6%) 2 hijos; 6 (1.5%) tienen 3 hijos, y 4 (1%) no tienen hijos en este nivel educativo, como se muestra en la Figura 1. Se observa que, de los 77 padres con hijos en preescolar, 73 tienen hijos en primaria; se considera importante este dato por la capacidad que puedan presentar los encuestados para organizarse con sus hijos en el trabajo con ambos niveles educativos.

Figura 1.

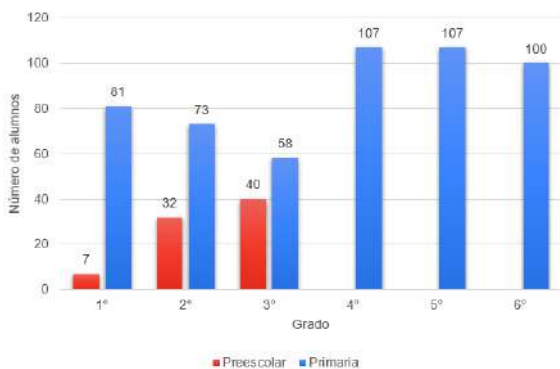
Hijos inscritos en educación preescolar y primaria



Se cuestionó el grado de escolaridad de los hijos: para preescolar, 7 niños (1.7%) se encuentran en Primer grado, 32 (7.8%) en Segundo; 40 (9.8%) en Tercero. En el caso de primaria: en Primer grado se encuentran 81 niños (19.8%), en Segundo 73 (17.8%), 58 (14.1%) en Tercero; en Cuarto y Quinto grado 107 (26.1%) y en Sexto 100 niños (24.4); como lo presenta la Figura 2.

Figura 2.

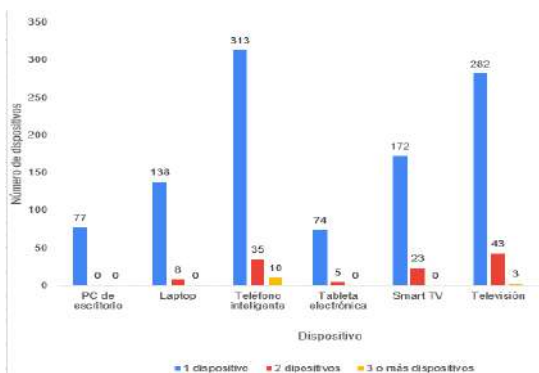
Grado de escolaridad de los hijos



Cuestionados sobre los medios electrónicos de que se dispone para las clases a distancia, los participantes expresan contar con: computadora de escritorio: 77 (18.7%); laptop: 146 (35.6%); teléfono inteligente: 358 (87.3%); tableta electrónica: 79 (19.2%); televisión con acceso a internet: 195 (47.5%); televisión convencional: 328 (80%). Con esta información se observa que los alumnos tienen en casa mayoritariamente teléfonos inteligentes, seguido de la televisión convencional y la Smart TV; siendo la computadora de escritorio y la tableta electrónica las que menos presencia tienen en estos hogares. La Figura 3 muestra los dispositivos disponibles, según el número de equipos: 1, 2, 3 o más dispositivos.

Figura 3.

Dispositivos disponibles en el hogar para clases a distancia



En relación a la conectividad de Internet; 311 encuestados (75.8%), afirmaron tener acceso a algún servicio de Internet, mientras que 99 (24.1%) no cuentan con esta posibilidad. De los 311 participantes, 1 (0.32%) cuenta con Wifi en casa, datos móviles e internet alquilado (establecimiento con Internet); 69 (22.1%) utilizan Wifi y datos móviles; 2 (0.64%) tienen Wifi y Banda ancha, 1 (0.32%) datos móviles e internet alquilado; 227 (72.9%) Wifi, 10 (3.2%) datos móviles, 1 (0.32%) Banda ancha. Resulta destacable que tres cuartas partes tienen, al menos, una forma de conectarse a Internet; por lo cual se espera una buena participación por parte de los alumnos en el programa “Aprende en casa II”, por este medio. Las Figuras 4 y 5 muestran el detalle de servicios de Internet contratados por las familias encuestadas.

Figura 4.

Familias con acceso a servicio de Internet

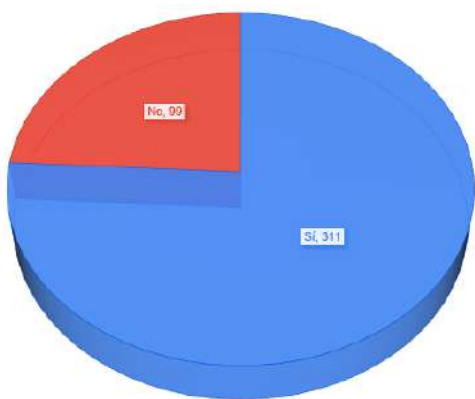
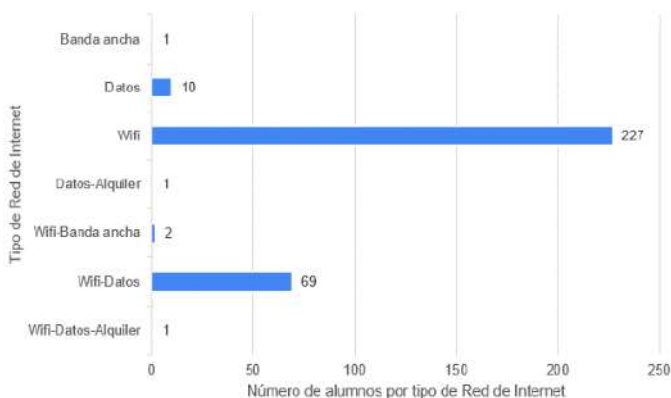


Figura 5.

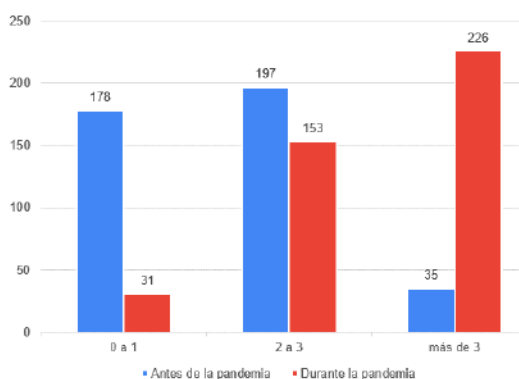
Red de Internet para conectarse a las actividades en línea



En el apoyo a los hijos con las tareas escolares antes de la pandemia, se encontró que 178 (43.4%) apoyaban de 0 a 1 horas, 197 (48%) de 2 a 3 horas y 35 (8.5%) apoyaban con sus tareas 3 horas o más. Durante la pandemia, 31(7.5%) apoyan de 0 a 1 horas, 153 (37.3%) de 2 a 3 horas y 226 (55.1%) 3 horas o más. Se observa cómo los padres de familia modificaron el tiempo de apoyo en las tareas escolares, en tanto se presentó el trabajo a distancia; esto puede reflejarse en el acompañamiento en las actividades del programa “Aprende en casa II” y en las diferentes secuencias que los docentes del grupo envían a sus alumnos. La Figura 6 muestra el comparativo de las horas de apoyo dedicadas a las tareas escolares, antes y después de la pandemia.

Figura 6.

Apoyo a los hijos con las tareas escolares. Horas/día

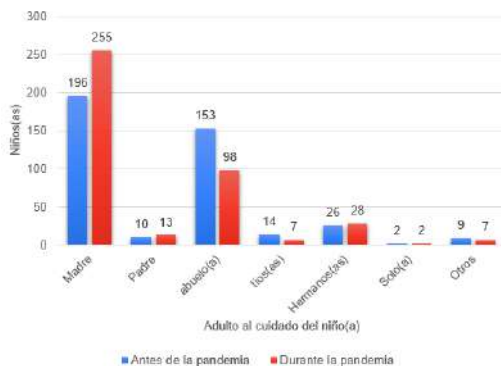


En relación a la atención en casa mientras los padres trabajan; antes de la pandemia, 196 niños (47.8%) eran cuidados por la madre, 10 (2.4%) por el padre, 153 (37.3%) por el abuelo(a), 14 (3.4%) por los tíos(as), 26 (6.3%) por hermanos(as); 2 (0.48%) se quedaban solos y 9 (2.1%) por niñera, guarderías o algún pariente. Durante la pandemia, 255 niños (62.1%) son cuidados por la madre, 13 (3.1%) por el padre, 98 (23.9%) por abuelo(a), 7 (1.7%) por los tíos(as), 28 (6.8%) por hermanos(as); 2 (0.48%) se quedan solos y 7 (1.7%) por niñeras o algún pariente; como se muestra en la Figura 7. Se observa el aumento en 13.4%

y 0.7% en la participación de la madre y de los padres, respectivamente; mostrando al cuidado de los hijos como una actividad femenina.

Figura 7.

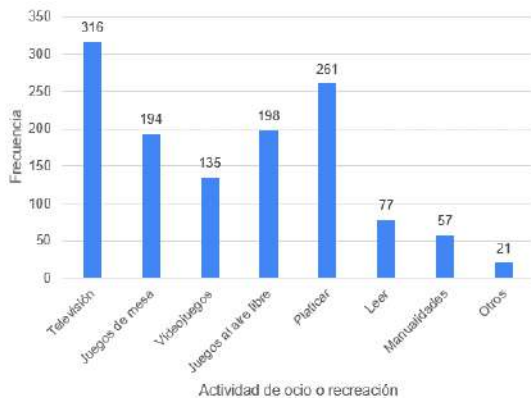
Atención y cuidado de los hijos en casa



Parte importante del desarrollo integral es el tiempo para el esparcimiento. Como se aprecia en la Figura 8: 316 (77.1%) expresaron ver televisión; 194 (47.3%), jugar juegos de mesa tradicionales; 135 (32.9%), jugar videojuegos; 198 (48.3%) jugar al aire libre; 261 (63.7%) tener pláticas familiares, 77 (18.8%) leer; 57 (13.9%) aprender manualidades; y 21 (5.1%) se dedican a otro tipo de actividades (repostería, aprender a tocar algún instrumento musical, limpiar la casa, entre otras).

Figura 8.

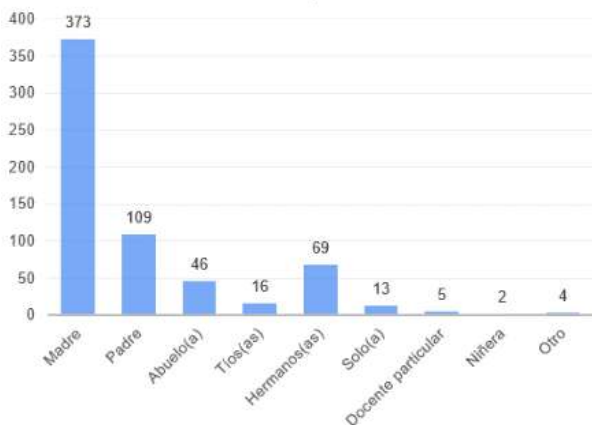
Actividades de ocio y recreación durante la pandemia



Sobre el apoyo en el desarrollo de las tareas escolares durante la pandemia: a 373 (91%) los apoya la madre; 109 (26.6%) el padre; 46 (11.2%) el abuelo(a); 16 (3.9%) los tíos(as); 69 (16.8%) sus hermanos; 13 (3.2%) trabajan solos; 5 (1.2%) un docente particular; 2 (0.48%) la niñera; y 4 (0.97%) algún otro familiar; como se representa en la Figura 9.

Figura 9.

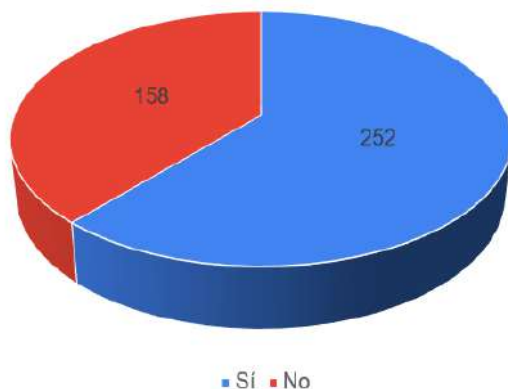
Apoyo en las tareas escolares durante la pandemia



En cuanto a la organización de los espacios de trabajo, se les preguntó si cuentan con un lugar en específico para hacer las tareas. La Figura 10 muestra que 252 (61.5%) respondieron que sí; mientras que 158 (38.5%) respondieron que sus hijos trabajan en cualquier lugar de la casa, sin tener un espacio exclusivo para ello.

Figura 10.

Espacio específico para trabajar para con las actividades escolares



Se cuestionó sobre la facilidad de uso de los medios y recursos digitales para el programa “Aprende en casa II”; obteniendo que: la plataforma Classroom de Google[®] a 114 (27.8%) se les facilita mucho, 91 (22.1%) presentan mediana facilidad, 87 (21.2%), poca facilidad y 118 (28.7%), nula facilidad.

En cuanto a la plataforma Teams de Microsoft[®], 43 (10.4%) tienen mucha facilidad, 83 (20.2%), mediana facilidad, 117 (28.5%), poca facilidad y 176 (42.9%) nula facilidad; es importante destacar que el gobierno federal promovió esta plataforma para desarrollar

actividades a distancia, en tanto “es una herramienta de colaboración y comunicación que nos permite crear espacios de enseñanza aprendizaje en un entorno digital, para las diferentes formas de colaboración en las que están inmersos nuestros alumnos y docentes” (Gobierno de México, 2020, Párr. 1); empero, las opiniones aquí vertidas señalan que es una plataforma poco intuitiva para los usuarios.

Para la red social Facebook: 110 (26.8%) tienen mucha facilidad, 98 (23.9%) mediana facilidad, 95 (23.1%) poca facilidad y 107 (26%) nula facilidad. A pesar de que esta Red social ofrece muchas ventajas para el trabajo a distancia, la restricción de edad no ha permitido que los niños tengan una cuenta propia; y, por ende, un conocimiento más detallado de la misma.

En la utilización de grupos de WhatsApp, 302 (73.6%) tienen mucha facilidad, 65 (15.8%), mediana facilidad, 29 (7%) poca facilidad y 14 (3.4%) nula facilidad. Como se observa, WhatsApp es una herramienta que posibilita la toma de acuerdos y envío de tareas en su modalidad de mensajería instantánea.

En el uso del correo electrónico, 128 (31.2%) cuentan con mucha facilidad, 104 (25.3%) mediana facilidad, 88 (21.4%) poseen poca y 90 (21.9%) nula facilidad. Esta herramienta es poco conocida por los niños, ya que es más ocupada para el trabajo; sin embargo, es una muy buena estrategia que se puede explotar, tanto para la comunicación de tareas, como proyectos de intercambio de información.

Las videoconferencias se han convertido en una herramienta básica en las actividades académicas a distancia. Se cuestionó sobre la facilidad de su uso; ante esto se obtuvo que 113 (27.5%) cuentan con mucha facilidad, 96 (23.4%) mediana facilidad, 92 (22.4%) poca facilidad y 109 (26.4%) nula facilidad. Como se ha dicho, esta herramienta es básica en la educación a distancia; resultando crucial el cierre de brechas para su máximo aprovechamiento en la enseñanza.

Sobre la facilidad para dar seguimiento a las sesiones propuestas en la televisión; 93 (22.6%) tienen mucha facilidad, 120 (29.2%) mediana facilidad, 122 (29.7%) poca facilidad y 75 (18.2%) nula facilidad. Aunque la televisión es el dispositivo más antiguo de este listado, los participantes opinan tener entre poca y nula facilidad, esto debido a la necesidad de estar frente al televisor y los horarios fijos de transmisión, por lo cual resulta un dispositivo poco atractivo para aprender. La Figura 11 recoge a detalle la facilidad de uso de los recursos para el trabajo a distancia anteriormente expuestos.

Figura 11.

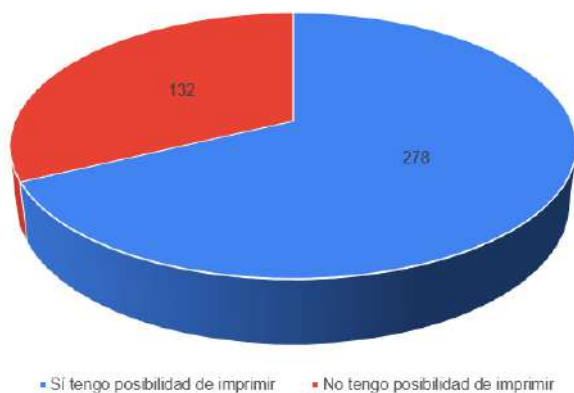
Facilidad de uso de recursos para el trabajo a distancia



Una de las estrategias por parte de los docentes, es el envío de cuadernillos de trabajo; por ello se cuestionó si cuentan con la posibilidad de imprimir los materiales que les llegan por distintos medios electrónicos. Como lo muestra la Figura 12; 278 participantes (67.8%) respondieron sí, 132 (32.2%) no. Esto es importante considerarlo al momento de enviar las actividades digitales a las familias, y buscar estrategias para que todos puedan tener acceso a estos materiales.

Figura 12.

Posibilidad de imprimir materiales recibidos por vía electrónica



Al preguntar si consideran que los conocimientos y habilidades que poseen son suficientes para apoyar el desarrollo de las actividades escolares a distancia; 162 (39.5%) expresaron que sí son suficientes, 177 (43.2%) dijeron que medianamente; y 71 (17.3%) consideran que no tienen los conocimientos y habilidades suficientes, como se muestra en la Figura 13. Lo anterior puede deberse a que los responsables de los niños, se vieron inmersos en un cambio radical y para algunos incierto, en relación a la utilización de la tecnología y la explicación de temáticas que hace mucho vieron en la escuela, quizás desde un enfoque o perspectiva distinta; o bien, no poseen las herramientas específicas de un profesional de la educación.

Figura 13.

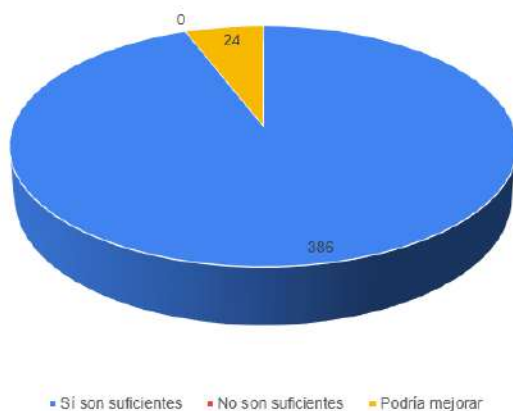
Conocimientos y habilidades para el apoyo a sus hijos(as) en las actividades a distancia



Las medidas de higiene son importantes; en este tiempo de confinamiento se ha presentado más la necesidad de conservar el entorno con las medidas sanitarias pertinentes. Se cuestionó a los participantes si las medidas de higiene que mantienen en su hogar las consideran aptas para proveer un espacio de bienestar para su familia; los resultados fueron que 386 (91.4%) consideran que sí son aptas, en tanto que 24 (5.9%) consideran que esas medidas pueden mejorar, como lo expone la Figura 14.

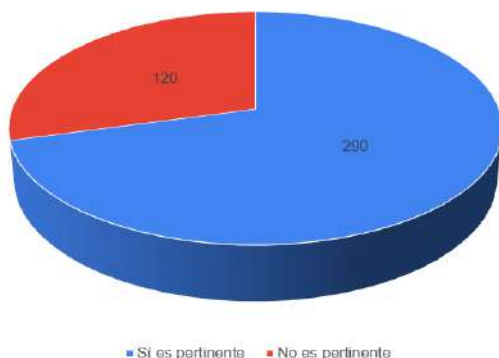
Figura 14.

Medidas de higiene en el hogar



En relación al programa “Aprende en casa II”, se hizo esta pregunta: ¿Considera pertinente el método de trabajo implementado por la SEP para este inicio del ciclo escolar? 290 (70.7%) opinaron que sí; por otra parte, 120 (29.3%) opinaron que no, como lo recoge la Figura 15.

Figura 15. *Considera pertinente el método de trabajo implementado por la SEP para este inicio del ciclo escolar*



CONCLUSIONES

El confinamiento por la pandemia por Sars Cov II que vive el mundo entero, vino a probar la capacidad de adaptación de diversos sectores de la sociedad. La educación, como actividad no esencial, no se vio excluida de la suspensión en sus actividades presenciales, esto llevó a docentes, alumnos y padres de familia a vivir un cambio radical en la convivencia y desarrollo de las clases, debiendo trasladarse a las actividades a distancia de manera asincrónica y en línea.

Los padres de familia, así como quienes participan en el cuidado de los niños, siempre han jugado un papel preponderante en el sistema educativo. Este estudio expone los esfuerzos que como responsables de la formación de competencias de sus hijos e hijas han hecho, modificando sus horarios de atención en las actividades escolares, proveyendo materiales y dispositivos electrónicos, conexión a Internet, y, sobre todo, la paciencia para adentrarse en la explicación de temas académicos; coadyuvando así en el fortalecimiento de los saberes de los más pequeños.

Los alumnos de preescolar y primaria de Navojoa, Sonora, cuentan con el apoyo de sus padres, en cuanto a lo material y lo académico, llegando al inicio del ciclo 2020-2021, con habilidades que facilitan la comunicación a distancia mediante WhatsApp, y con áreas de oportunidad para desarrollarse en la utilización de videollamadas, así como aplicaciones como Classroom y Teams.

El programa “Aprende en casa II” es un proyecto que posibilita el acercamiento de la escuela a los estudiantes mediante la transmisión por televisión, radio e Internet de sesiones grabadas por docentes, en los que se abordan distintas temáticas del plan de estudios. Los participantes en este estudio cuentan con más posibilidades de seguir las sesiones por medio

de internet, en comparación con la televisión abierta, esto por la flexibilidad que les permite el dispositivo móvil, en comparación con los horarios fijos de la programación televisiva.

Tras haber analizado las herramientas para iniciar las actividades en línea, es importante retomar este trabajo, con la intención de registrar los cambios que se dieron en cuanto al aprovechamiento de las habilidades y recursos aquí expuestos, así como las interacciones que se presentaron entre docentes, alumnos y padres de familia.

Conocer la situación de los estudiantes, sus familias y sus contextos es importante para que el docente pueda ser más certero en la forma en que organiza sus actividades, por ello la trascendencia de este tipo de estudios que, mucho más que evidenciar, buscan respaldar la tarea docente; al hacerlo partícipe de una realidad que muchas veces no logra dimensionar; asimismo, posicionar a los padres de familia como aliados reales en el aprovechamiento escolar de sus hijos, reivindicando así ese triángulo que deben formar docentes, alumnos y padres; para el mejoramiento de los aprendizajes y engrandecimiento de la sociedad de la que se forma parte.

REFERENCIAS

ADN40. (2021). *Inicia el programa Aprende en casa II con 30 millones de alumnos*. Recuperado de: <https://www.adn40.mx/mexico/nota/notas/2020-08-24-07-31/inicia-el-programa-aprende-en-casa-ii-con-30-millones-de-alumnos>

DOF. Diario Oficial de la Federación. (2020 12 de junio). Acuerdo para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con los planes y programas de estudio de Educación

Básica. Recuperado de:
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5594561&fecha=05/06/2020

Feria I. y Zúñiga K. (2016). *Objetos virtuales de aprendizaje y el desarrollo de aprendizaje autónomo en el área de inglés*. En Revista Praxis. Vol. 12. 63-77. doi: 10.21676/23897856.1848

García Aretio, L. (1987). Hacia una definición de educación a Distancia. Boletín informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a distancia. Abril. Año 4, N°. 18, 4pp. Recuperado de: <https://www2.uned.es/catedraunescoead/articulos/1987/hacia%20una%20definicion%20de%20educacion%20a%20distancia.pdf>

Gobierno de México. (2020). *Recursos de colaboración, evaluación y aprendizaje a través de Microsoft Teams*. <https://www.gob.mx/conalep/es/articulos/recursos-de-colaboracion-evaluacion-y-aprendizaje-a-traves-de-microsoft-teams-237897?idiom=es>

Hernández Sampieri, R, Fernández, C & Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. (Sexta Edición). México D.F, México: McGraw-Hill.

SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programa de estudio para la educación básica*. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL

SÍNDROME DE BURNOUT EN DOCENTES FORMADORES DE MAESTROS ANTE LA MODALIDAD HÍBRIDA

Ana Cristina Jurado Arvizo

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua “Profr. Luis Urías Belderráin”

18-a.jurado.a@ibycenech.edu.mx

(Estudiante de Licenciatura)

José Alejandro Medrano Ruíz

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua “Profr. Luis Urías Belderráin”

ja.medrano@ibycenech.edu.mx

Maestría (profesor Investigador)

Anabell Sosa Fierro

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua “Profr. Luis Urías Belderráin”

a.sosa@ibycenech.edu.mx

(Maestría Profesora investigadora)

Tipo de ponencia

Reporte final de investigación.

Línea temática: La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo conocer el nivel del Síndrome de Burnout en maestros formadores de docentes ante el regreso a clases de forma híbrida. Gallardo, López y Gallardo (2019) mencionan que Burnout significa específicamente estar “quemado”, dicho término es empleado, para referirse al estrés laboral, abordar una situación de total agotamiento o fatiga. El interés del estudio surge de observar las diversas situaciones que se presentan día con día en la sociedad, pero principalmente en los escenarios presentes en las y los docentes, quienes vieron limitado su quehacer diario con la llegada de la pandemia, originada por la enfermedad del COVID-19. La ruta metodológica que enmarca a la presente investigación es de enfoque cuantitativo, se emplea el instrumento Maslach Burnout Inventory (MBI), para recabar la información, el cual está conformado por 22 ítems que clasifican las tres dimensiones del Burnout. El instrumento se aplica a 34 docentes formadores de maestros, los cuales laboran en la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua “Profesor Luis Urías Belderráin”. Los resultados obtenidos reflejan la presencia del Síndrome en dos de los participantes, uno de los casos en fase avanzada.

Palabras clave: Bournout, formación de formadores, modalidad híbrida.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Es importante destacar que el trabajo de las y los docentes no solo se reduce a impartir clase, implica además, la ejecución de una variedad de trabajos tales como la atención de los alumnos en su diversidad, la creación de materiales didácticos, trámites administrativos, constantes capacitaciones, el contacto e interacción con padres de familia, autoridades educativas y compañeros de trabajo e incluso el cuidado y mantenimiento de centro donde labora, de esta manera los docentes tiene más exigencias de lo que acontece en su práctica educativa, además esto implica esfuerzo y dedicación ante su labor, aunque en ocasiones las

emociones que se producen tras dichas relaciones y actividades no son del todo positivas, lo que genera un elemento susceptible de análisis, debido al impacto que puede generar en la salud del individuo, afectado en un momento específico de su vida.

La salud laboral docente es un tema actual que tiene un mayor protagonismo con la llegada de la pandemia derivada de la enfermedad mundialmente conocida como COVID-19, porque los profesores tras este cambio no pausaron su labor, al contrario, se tomaron distintas estrategias y modelos de enseñanza, tal como es el de educación híbrida, para atender al alumnado, sin embargo, al tratarse de un modelo de educación desconocido se cuestiona si el bienestar docente está en juego.

Tras las diversas estrategias tomadas en el ámbito educativo, se adopta la modalidad híbrida, en donde los agentes educativos dan clases tanto a distancia como de manera presencial, obligados a cambiar su forma de trabajar, con la que estaban familiarizados a lo largo de su trayectoria como docentes, lo que puede provocar de manera sustancial estrés, cansancio, cambios en sus estados de ánimo, frustración, entre otros ejemplos, que son relacionados con la presencia del Síndrome de Burnout que se manifiestan en las tres subescalas que lo conforman que son: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal.

Ante estas situaciones el docente se ve en la necesidad de desempeñar su función con el fin de propiciar el aprendizaje en sus alumnos, pero en otro contexto al cual no se estaba acostumbrado o en su caso en una nueva complejidad ante su rol o la manera en que lo lleva a cabo. En dicha dinámica se puede perder la ilusión a lo que se hace o demerita su trabajo, lo que, por consecuencia, puede generar repercusiones en el aprendizaje de los alumnos, aunado a las situaciones familiares y la incertidumbre o miedo de adquirir la enfermedad, dichas fluctuaciones que presentan los docentes pudieran desencadenar un estrés en fase avanzada también llamado Síndrome de Burnout.

En torno a lo antes mencionado surgen diversas interrogantes que tienen la finalidad de abordar las dudas generadas por la problemática detectada, las cuales además son parte medular de la investigación:

- ¿Cuál es el nivel del Síndrome de Burnout en los maestros formadores de docentes ante la modalidad híbrida?

- ¿Cuáles de los niveles está más presente en los maestros formadores de docentes?
- ¿Se encuentra presente el Síndrome de Burnout en los formadores de docentes ante la modalidad híbrida?
- ¿Qué relación guarda las variables sociodemográficas con el Burnout?
- ¿Cuáles son las causas y consecuencias del Síndrome de Burnout?

A continuación, se encuentran los objetivos generales y específicos los cuales tienen la función de establecer las metas que se desean alcanzar a los que se les da respuesta con los resultados obtenidos por los sujetos de investigación, luego de someterlos al análisis, para orientar y dar sentido al estudio en cuestión.

Objetivo general

- Conocer el nivel del Síndrome de Burnout en maestros formadores de docentes ante el regreso a clases de forma híbrida.

Objetivos específicos

- Medir los niveles de agotamiento emocional, despersonalización y realización profesional, en los formadores de docentes.
- Describir los niveles de Burnout en los maestros formadores de docentes ante la modalidad híbrida de educación.
- Identificar si el desarrollo de la docencia en el trabajo de manera híbrida genera Burnout.
- Identificar si las variables sociodemográficas (edad, tiempo en servicio, estado civil, etc.) guardan relación con el Síndrome de Burnout.

MARCO TEÓRICO

El concepto de Síndrome de Burnout o “estar quemado” por el trabajo, se manifiesta por primera vez alrededor de los años setenta, cuando Freudenberg (1974) citado por Gallardo, López y Gallardo. (2019), acuñó el término de “burnout” en el sentido de

“agotamiento profesional”. Este autor define dicho término como la pérdida de la motivación o el incentivo, especialmente donde la dedicación a un objetivo o meta fracasa en conseguir los resultados deseados.

Consecutivamente Maslach y Jackson (1981) citado por Dorantes, Hernández y Tobón (2018), definen al Síndrome de Burnout como un problema generalizado en múltiples profesiones que afecta la satisfacción, la eficacia y la calidad laboral, además estos autores hacen la aportación de un instrumento que permite evaluar los niveles del Síndrome de Burnout, mediante el "Maslach Burnout Inventory" (MBI). Los autores identifican las tres dimensiones del Síndrome, caracterizado por el agotamiento emocional y cinismo dado en los individuos que están de alguna manera en contacto con las personas. Así como el desarrollo de actitudes negativas o despersonalización ante los clientes (personas) y evaluarse negativamente respecto a su trabajo.

Gil (2001) citado por Ponguillo y Sánchez (2017) quien define el Burnout como una respuesta ante el estado de estrés laboral crónico, en donde se desenmascaran actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja y se desvalora el desempeño propio de individuo ante su trabajo además de estar constantemente agotado ante las exigencias de su labor. La respuesta ante el Síndrome aparece con mayor perseverancia en profesiones relacionadas a organizaciones que interactúan en contacto directo con las personas de la organización.

A su vez Rivera, Segarra y Giler (2018) identifican al Burnout como un problema de salud y de calidad de vida laboral, dado que se trata de un tipo de estrés que emerge como respuesta psicofísica de un individuo tras el constante esfuerzo emitido hacia sus tareas, cuyo desenlace es considerado ineficaz e insuficiente, además tiene como respuesta una reacción de quedarse exhausto, con una sensación de abandono donde el individuo afectado siente que ya no da más, que está a punto de venirse abajo y tocar fondo.

Asociado a la conceptualización del Síndrome de Burnout, es de valía conocer las características que enmarcan al mismo. Es importante mencionar que las características que se presentan en los seres humanos no se pueden englobar de manera general, porque cada persona es única y diferente al resto, de modo que varían.

Esplana y Núñez (2017), señalan tres características sobre el Síndrome, la primera es insidioso, lo que hace referencia en este rasgo del Síndrome es que aparece poco a poco de forma progresiva, donde su ímpetu varía de acuerdo con cada una de las personas que lo padece, como segunda característica se tiene el negar, al ser un padecimiento que impacta negativamente, se llegan a formar fracasos profesionales y personales, donde es difícil separar uno aspecto del otro. En cuanto a la última característica se concibe como irreversible, es decir una vez que se presenta, no es posible salir de él, la única alternativa para enfrentarlo es el abandono de la práctica que se realiza e incluso el puesto de trabajo.

El Burnout, al tratarse de un Síndrome complejo, que se presenta como un agente antagonista ante las personas afectadas, se tiene que desglosar en sus particularidades, en este sentido Soto y Valdivia (2012) expresan que el Síndrome de Burnout se caracteriza por tener tres principales dimensiones o niveles: Agotamiento emocional, despersonalización y realización personal.

La primera de las dimensiones es el Agotamiento emocional, como su nombre lo menciona este nivel es diferenciado cuando los trabajadores presentan cuadros de desgaste emocionales y físicos, tras las duras tareas o jornadas de trabajo a las que se ven enfrentadas su labor, es donde decae el entusiasmo y energía en el quehacer diario, consigo trae un cambio actitudinal y corporal en los cuales se presenta una respuesta desfavorable, puesto que se tiene el mismo comportamiento ante lo que se hace e incluso el trabajador se siente consumido al ocuparse de las personas con las que tiene interacción.

La segunda dimensión es la Despersonalización, la cual es caracterizada en relación las cualidades desencadenadas por el trabajo, es aquí donde el profesional muestra actitudes negativas ante el trabajo, además se pierde el entusiasmo y emoción a las actividades emergentes en su labor debido a que no es el mismo con el que se comenzó. Se ven afectadas las relaciones interpersonales, es decir se descuida el trato con los compañeros, la interacción es desinteresada, distante y fría, el sujeto se aísla del ambiente laboral.

Como tercer y última dimensión se encuentra Baja realización personal o profesional; en este nivel el sujeto afectado tiende a evaluarse de manera negativa ante lo que realiza en su labor e incluso en su persona, denigra sus acciones y capacidades a consecuencia de la frustración, falta de logros, equivocaciones cometidas que aportan además inseguridades en

la persona, de esta manera, se tiene como resultado un sentimiento de insatisfacción laboral, al no poder sobrellevar las diversas tareas y problemáticas del trabajo, además de soportar la presión de no obtener resultados favorables.

Como se mencionó con anterioridad el Burnout es desencadenado por la presencia de estrés en relación a la actividad laboral; Sánchez (2017), dice que el estrés es una afectación que, a lo largo del tiempo, desde siglos pasados, llega a sufrir el ser humano, como una respuesta del organismo ante una amenaza o alguna cuestión imponente de cualquier acontecimiento, dado que se provoca la estimulación y reacción del sistema nervioso, además se producen cambios mentales (psicológicos) o físicos (fisiológico), la cual emerge de manera personal entre el individuo y la situación presentada. Por otro lado, Barradas, M., Delgadillo, R., Gutierrez L., Posadas, M., García, J., López, J., Rodríguez, D. (2018) mencionan que:

El estrés se genera cuando respondemos a un nivel inapropiado de presión. Una presión excesiva puede causar tanto estrés como una presión demasiado baja, por lo que cierto grado de presión es bueno para los individuos. La situación ideal se produce cuando podemos responder de manera apropiada a la presión y sus exigencias. Cuando las exigencias se ponen por encima o por debajo del nivel de presión adecuado para cada persona, el desequilibrio comienza a alterarse, y es entonces cuando experimentamos lo que es llamado estrés: la tensión entre la presión que percibimos y nuestra capacidad para hacerle frente. El estrés surge ante una situación en la que hay un desequilibrio o una discrepancia significativa entre las demandas externas o internas sobre una persona y los recursos adaptativos de la misma (parr.4).

METODOLOGÍA

El enfoque empleado en la investigación es de tipo cuantitativo, el cual se utiliza para la recolección de datos en donde se aprueban o rechazan las hipótesis planteadas, mediante el empleo de la medición numérica, tal como lo plantea Hernández, Fernández y Baptista (2014) donde exponen que el enfoque cuantitativo “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer

pautas de comportamiento y probar teorías” (p.4). Además, se trabaja a través de estudios descriptivos, se basa primordialmente en informar detalladamente los detonadores importantes del tema, además este tipo de investigación es conocido por describir problemas sociales y de esta manera poder sustentar la intención que se tiene respecto a la temática. Tal como lo menciona, Hernández et al. (2014) “se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.” (p.92). Por el tiempo o evaluación del fenómeno estudiado, la investigación se caracteriza por ser transversal, Benavente y López (2013) refieren que “los estudios transversales se definen en un momento temporal determinado” (p.1048).

Para la recolección de datos se usaron instrumentos de carácter cuantitativo en este caso es usado el MBI, con el propósito de medir los niveles de Burnout presentes en los docentes formadores de maestros, el instrumento empleado para la recogida de datos es el cuestionario, utilizado en relación con los fenómenos sociales, debido a que este es el más factible para aplicar. En relación con el cuestionario Arias (2012), dice que:

Es la modalidad de encuesta que se realiza de forma escrita mediante un instrumento o formato en papel contentivo de una serie de preguntas. Se le denomina cuestionario autoadministrado porque debe ser llenado por el encuestado, sin intervención del encuestador (p.74).

El instrumento se emplea a través de un formulario de Google Cuestionario Burnout, que además rescata los datos sociodemográficos. De acuerdo con los sujetos de la población seleccionados, se aplica la muestra tipo no probabilística, la que es definida por Monje (2011) como “un procedimiento de selección informal y un poco arbitrario, son utilizadas en muchas investigaciones sobre todo las que requieren la selección de sujetos con una determinada característica, especificadas en el planteamiento del problema” (p.127).

El estudio se realiza en el ciclo escolar 2021- 2022 en la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua “Profesor Luis Urías Belderráin”, que se ubica en la ciudad de Chihuahua, Chihuahua dentro de un contexto urbano al noreste de la ciudad, además es caracterizada por encontrarse dentro de un nivel socioeconómico medio. La institución cuenta con más de 116 años de experiencia en la formación de docentes, cuenta con una organización completa, 89 docentes frente a grupo.

RESULTADOS

Entre los principales resultados, en relación al agotamiento emocional se encuentra un promedio general de 21,4 %, encontrándose por lo tanto dentro del rango medio de acuerdo a los valores establecidos por el instrumento, además en este nivel se halla con mayor promedio el ítem “Creo que trabajo demasiado en esta modalidad”, lo que refiere a la dimensión de despersonalización el ítem con mayor puntuación es “En la modalidad híbrida creo que estoy tratando a algunos alumnos/as como si fueran objetos impersonales”, además de manera general en este nivel se tiene 7,2% dentro del nivel medio, de acuerdo con los valores establecidos en el cuestionario, en cuanto a la realización personal se halla un promedio general 29,2 % dentro del rango bajo, tomando el ítem con menor promedio se tiene “Me siento con mucha energía en mi trabajo”.

Figura 1. Ítem de agotamiento emocional

Creo que trabajo demasiado en esta modalidad

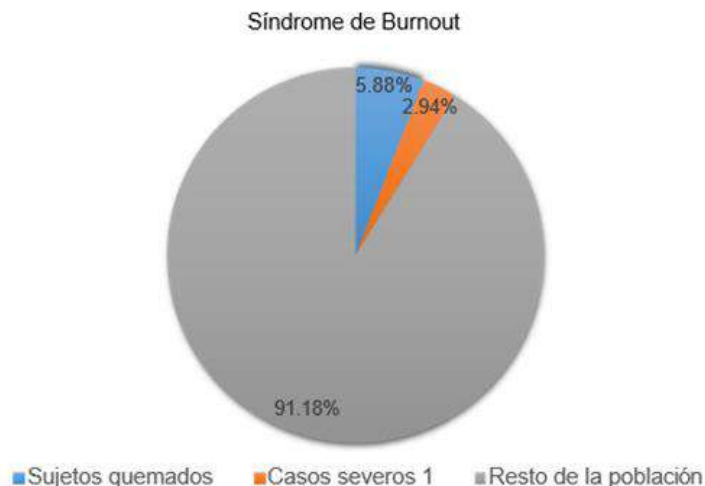


Fuente: Creación personal, Excel.

Para la valoración del Burnout se analizan de manera detallada los aspectos que determinan el grado o presencia del Síndrome, con respecto al instrumento, el cual indica que al obtener altas puntuaciones en las subescalas que corresponden al agotamiento emocional y despersonalización, y puntuaciones bajas en la subescala realización personal, es lo que define el Síndrome de Burnout, en algunos casos se pueden catalogar grados severos al tener puntuaciones altas en varias dimensiones.

Luego de analizar cada una de las categorías, fueron encontradas dos personas con la presencia del Síndrome, que corresponden al 5,8% del total de la muestra, ambas son de sexo femenino con edades oscilantes entre los 41 a 50 años, además se encuentra la coincidencia que su último nivel de estudios es de maestría y su estado civil es de índole casado, una de ellas cuenta con 23 años de servicio y la otra con 27 años. Además, se halla una persona catalogada como caso severo, lo que corresponde al 2,9% del total de la muestra, de sexo masculino, con edad entre los 41 a 50 años, además de estar casado y su máximo nivel de estudios corresponde a maestría, con 18 años de servicio.

Figura 2. Síndrome de Burnout



Fuente: Creación personal. Excel.

CONCLUSIONES

De acuerdo a la hipótesis planteada en esta investigación la cual menciona que la mayoría de los formadores de docentes, presentan niveles altos de Burnout ante el trabajo de forma híbrida, es rechazada, al presentarse niveles medios o bajos en los docentes, se puede mencionar en relación a la hipótesis nula, la cual dice que la minoría de los formadores de docentes, presentan niveles altos de Burnout ante el trabajo de forma híbrida, es aprobada. Sin embargo, se encontraron docentes que tienen Burnout y uno catalogado como caso severo, además existen respuestas claras que los docentes se ven afectados en su labor, tanto en el aspecto de agotamiento emocional y despersonalización.

Con el propósito de dar respuestas a las preguntas de investigación a modalidad híbrida de educación no repercute de manera directa ante la presencia del Síndrome de Burnout, pero al ser desglosadas cada una de las dimensiones que lo componen, se halla que de manera específica que el Burnout repercute en la labor educativa al generar síntomas de

agotamiento emocional y fatiga por el trabajo que se realiza, además de demandar grandes esfuerzos para poder llevar a cabo cada una de las tareas que desempeña, también de tener el sentimiento que trabajan demasiado ante esta modalidad, algunos incluso tiene el sentir que tratan a sus alumnos/as como si fueran objetos impersonales y muestran apatía ante las situaciones que les ocurran.

REFERENCIAS

- Barradas, M., Delgadillo, R., Gutierrez L., Posadas, M., García, J., López, J., Rodríguez, D.(2018). Estrés y Burnout enfermedades en la vida actual. Palibrio.
http://books.google.com.mx/books/about/Estrés_Y_Burnout_Enfermedades_En_La_Vid.html?id=rOBiDwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&hl=es-419&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Arias, W. (2012). Estrés laboral en trabajadores desde el enfoque de los sucesos vitales. Revista Cubana de Salud Pública, 38(4), 325-335. Recuperado en 26 de abril de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662012000400004&lng=es&tlng=es.
- Benavente, A., López, J., & Ato, M. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. Anales de Psicología, 29(3),1038-1059. [fecha de Consulta 23 de mayo de 2022]. ISSN: 0212-9728. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16728244043>
- Dorantes, J.A., Hernández, J. S., y Tobón, S. T. (2018). Estado del arte del" Síndrome de Burnout" en docentes, mediante la cartografía conceptual. Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, 10(19), 57-77.

- Esplana, R., & Núñez, E. (2017). Síndrome de Burnout y clima organizacional en docentes de la institución educativa la victoria de Ayacucho huancavelica-2017. Huancavelica: Universidad Nacional de Huancavelica.
- Gallardo-López, J. A., López-Noguero, F., y Gallardo-Vázquez, P. (2019). Análisis del síndrome de burnout en docentes de educación infantil, primaria y secundaria para su prevención y tratamiento. *Revista electrónica educare*, 23(2), 324-343. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194160170017>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. Obtenido de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa, Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. Neiva, 9-120.
- Ponguillo, K. A. B., & Sánchez, F. C. H. (2017). Burnout: el síndrome laboral. *Journal of business and entrepreneurial studies*, 1(1).
- Rivera, Á., Segarra, P., y Giler, G. (2018). Síndrome de Burnout en docentes de instituciones de educación superior. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 38(2),17-23.[fecha de Consulta 8 de Junio de 2022]. ISSN: 0798-0264. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55960422004>
- Sánchez, R., (2017). *Factores sociolaborales y estrés en docentes de secundaria de la ciudad de Huancayo. (Tesis de Maestría)* Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Soto, R. y Valdivia, N. (2012). *Niveles del síndrome de burnout en profesoras de educación inicial sector Callao. Tesis para optar al grado académico de Maestro en Educación*, Universidad de San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA, UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADO EN LA CREACIÓN DE UN SEMILLERO DE INVESTIGADORES

Juan Manuel Méndez Batres

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 19 A Monterrey

Maestría en Psicología Social (UANL) y Maestría en Tecnología Educativa (ITESM)

jmendez95@hotmail.com

Reporte parcial de investigación: experiencia

Líneas temáticas: Investigación y Posgrado en las Escuelas Normales

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

RESUMEN

La presente ponencia reseña una experiencia de investigación mediante la cual se da cuenta del desarrollo de competencias investigativas en docentes pasantes de posgrado, rezagados en su proceso de titulación, de dos maestrías cursadas en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 19 A Monterrey, mediante su participación en un semillero de investigación. El proyecto titulado “Investigación Educativa en tiempos de Pandemia”, propuesto como una opción de titulación, tuvo una inscripción de 73 docentes. El trabajo con el semillero se desarrolló desde septiembre de 2021 hasta mayo de 2022, se adoptó una concepción de la investigación basada en la construcción colectiva del conocimiento y el diálogo democrático, bajo la guía del enfoque fenomenológico hermenéutico propuesto por Max Van Manen (2003). A lo largo de las sesiones de trabajo los participantes analizaron teóricamente todos los elementos de un proyecto de investigación cualitativa, al mismo tiempo que los iban desarrollando en la práctica: desde el estado del arte hasta las conclusiones. El proyecto culminó con la presentación de las investigaciones desarrolladas en un Coloquio de Investigación Educativa que se celebró los días 8 y 9 de julio en el Auditorio de la Unidad. Se tiene prevista, además, la publicación de los 24 trabajos realizados, con el compromiso de la Dra. Sylvia Schmelkes de prologar la obra, al mismo tiempo que los alumnos están preparando su versión final del documento, para llevar a cabo su Examen de Grado.

PALABRAS CLAVE: educación en pandemia, enfoque fenomenológico hermenéutico, formación de investigadores educativos, investigación educativa, semillero de investigación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La investigación educativa es una de las asignaturas pendientes en casi la totalidad de las instituciones formadoras de docentes del país, de sus tres actividades esenciales: docencia, investigación y extensión; prácticamente los mayores esfuerzos se centran en el rubro de la docencia.

Como un antecedente de esta afirmación, Fuentes (1993) menciona en su artículo “Una revisión de las funciones sustantivas de la UPN” que, por distintas razones, las aportaciones relevantes de la Universidad Pedagógica Nacional a la investigación educativa han sido escasas, tanto en el número como en la calidad de los proyectos terminados, así como el impacto de la investigación en las acciones educativas, en el avance del conocimiento y en la discusión sobre la educación nacional y sus problemas. De igual manera, tampoco se ha logrado establecer en las licenciaturas y en los posgrados una relación funcional entre docencia e investigación.

Por otra parte, a nivel local, en el caso de la Unidad Monterrey de la UPN, se presenta una problemática de rezago de titulación en el nivel de posgrado, al contar con un alto porcentaje de alumnos que ya culminaron sus estudios de Maestría, pero permanecen como pasantes, por no haber presentado su trabajo recepcional y consecuentemente su Examen de Grado.

Esta doble problemática, aunada a que el presente proyecto surge exactamente en medio del periodo de aislamiento provocado por la pandemia de COVID-19, y a la falta de información sobre las acciones llevadas a cabo por los actores educativos durante este tiempo de pandemia en el Estado de Nuevo León; puesto que, si nos remitíamos a las principales bases de datos, como Google Académico, se ubicaban unas cuantas investigaciones desarrolladas principalmente por investigadores de la Universidad Autónoma de Nuevo León y del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, que no daban cuenta de lo que ocurrido en el grueso de las escuelas públicas y privadas de educación básica y media superior de nuestro contexto inmediato, durante el periodo de aislamiento social provocado por la pandemia.

Ante este panorama, surge la idea de ofrecer a los alumnos de posgrado no titulados, un proyecto emergente de titulación dirigido a crear un semillero de investigadores, que indagaran de manera sistemática la realidad de lo ocurrido con el hecho educativo durante este periodo de excepción, al mismo tiempo que quedara constancia de los testimonios compartidos por maestros, padres de familia, alumnos, directivos y/o autoridades educativas, acerca de las acciones desarrolladas durante el tiempo en el cual la escuela se trasladó a sus

hogares, debido al confinamiento y al aislamiento social provocado por la pandemia de COVID-19.

Este proyecto se planteó como objetivo: Promover la actividad sustantiva de la investigación educativa entre las y los profesores/alumnos en servicio de educación básica y media superior, a efecto de plasmar las experiencias y vivencias desatadas por la excepción educativa entre los actores educativos, provocadas por la pandemia de COVID-19, en las comunidades educativas de los estados de Nuevo León y de San Luis Potosí.

De paso, busca transformar a la Unidad 19 A Monterrey de la UPN, en un centro de investigación educativa, promoviendo la indagación de las experiencias, vivencias, emociones, aprendizajes, enseñanzas, historias de éxito, pérdidas y fracasos vividos durante la pandemia por docentes, alumnos, padres de familia, directivos y autoridades educativas, para plasmarlas por escrito, y así generar nuevo conocimiento.

Vale la pena enfatizar la importancia que tienen, para su construcción y reconstrucción, las reflexiones y aportaciones personales de todos y cada uno de los participantes de este gran equipo de docentes-investigadores, quienes adquirieron la encomienda de que no se perdieran ni quedaran en el olvido, las profundas enseñanzas que nos han ofrecido estos tiempos de caos e incertidumbre.

MARCO TEÓRICO

En México, casi 31 millones de niños vieron interrumpidas sus clases presenciales a partir de marzo de 2020. Se dio una abrupta “virtualización” o educación a distancia en un país donde sólo el 44.3 % de los hogares cuenta con equipo de computación y únicamente 56.4 % tiene conexión a Internet, con una infraestructura tecnológica desigual y tradiciones pedagógicas heterogéneas; a la par que muchos docentes se encontraban en una situación muy similar a la de su alumnado.

Ante el anuncio de la necesidad del aislamiento sanitario para evitar un mayor número de contagios a causa de la pandemia, la escuela tuvo que trasladarse a los hogares, obligando a maestros y alumnos a hacer uso de múltiples plataformas y soportes mediáticos o digitales como radio, televisión, redes sociales, plataformas como Classroom, Google Meet, Zoom, etc.

Esta problemática sin precedentes, a la que se enfrentaba la educación en el mundo y en el contexto inmediato, fue el ambiente en el que se detona este proyecto, tomando como base la experiencia de los semilleros de investigación.

Los semilleros de investigación se caracterizan por ser escenarios alternativos de discusión académica e investigativa, fortalecen las habilidades investigativas de docentes y estudiantes, fomentan la interdisciplinariedad, favorecen el relevo generacional y orientan una proyección profesional en los estudiantes (Saavedra et al. 2015, p. 391).

Se considera a la Universidad de Humboldt (Alemania), como la cuna de los semilleros de investigación, la cual se consolidó como un referente histórico en la formación investigativa de los jóvenes universitarios a nivel mundial, debido a su modelo de cultivar las ciencias y las artes mediante la investigación.

De acuerdo con la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB): Los semilleros de investigación universitarios tienen como finalidad promover la capacidad investigativa, propiciar la interacción entre profesores, investigadores y estudiantes con miras al fortalecimiento de la excelencia académica, el desarrollo social y el progreso científico de la comunidad, así como la generación de la capacidad de trabajo en grupo y la interdisciplinariedad, el fomento de una cultura de aprendizaje y la participación en redes de investigación. (CIDI, 2004).

Igualmente, un semillero de investigación se concibe como una estrategia extracurricular, que permitirá a los estudiantes adquirir competencias investigativas de manera voluntaria, bajo la filosofía del “aprender–haciendo” o “aprender a investigar, investigando”, actividades que demandan disciplina y responsabilidad, bajo la tutoría de los docentes e investigadores, para en conjunto construir conocimiento científico y comunidades de aprendizaje.

Colombia es uno de los países que ha venido trabajando con los semilleros de investigación en las instituciones de educación superior, el movimiento de los semilleros de investigación en este país se originó en 1996, en la Universidad de Antioquia (UdeA) en Medellín.

La influencia de este modelo alcanzó a las universidades más prestigiosas de Colombia, en las cuales se ha promovido como estrategia la formación de estos semilleros de investigación, con el fin de generar una masa crítica que resuelva las necesidades nacionales de investigadores (Quintero, Munévar y Munévar, 2008).

La experiencia colombiana indica que los semilleros de investigación en las universidades contribuyen a formar una comunidad (...) que no solamente favorece la formación de investigadores, sino también de profesionales de mayor calidad, de mayor capacidad de integración, de interlocución y de mayor compromiso social (Figueroa, 2015, p. 168).

El presente proyecto adopta esta estrategia, con el fin de transformar a los docentes en docentes-investigadores, a través de un proceso de formación a distancia, en el cual se llevó a cabo el análisis y reflexión teórica sobre la investigación de corte cualitativo, así como el desarrollo de estrategias investigativas, útiles para el desarrollo de sus trabajos de indagación.

METODOLOGÍA

En este capítulo se dan a conocer las fases del proyecto, desde su inicio hasta su situación actual, a través de una especie de bitácora, en la que se da cuenta de los avances, los retos y desafíos enfrentados.

La metodología seleccionada para llevar a cabo esta reconstrucción de la experiencia vivida, es la misma que los profesores-investigadores utilizaron en sus proyectos de investigación, una metodología cualitativa, basada en el enfoque fenomenológico hermenéutico.

Enseguida se presentan los fundamentos metodológicos utilizados en el proyecto de investigación que se desarrolló por parte de los docentes-investigadores a lo largo del proceso investigativo.

El modelo de investigación adoptado se ubica en la línea metodológica cualitativa, realizada en colectivo, a través de estrategias de acopio de información de manera remota.

La investigación cualitativa realizada en educación, no pretende la comprobación de teorías en la realidad, es fenomenológica (Pérez, 2000). Busca comprender la forma en que los sujetos perciben la realidad y la manera en la que actúan, para incidir en el cambio de una situación mediante la reflexión.

En cuanto a su naturaleza colaborativa, la investigación académica se ha ido transformando a lo largo del tiempo en una actividad realizada, mayoritariamente, por colectivos de personas. Esta tendencia histórica a la colectivización de la ciencia moderna (Ben-David, 1984) reconoce al menos dos orígenes: el de los procesos internos de la ciencia y el de las políticas de investigación. El primero remite al efecto indirecto del propio desarrollo del conocimiento científico y tecnológico, tal como lo expresa claramente Ziman (2000):

Trabajo en equipo, establecimiento de redes y otras formas de colaboración entre investigadores especializados, no son meras modas impulsadas por el disfrute de la comunicación electrónica instantánea. Son consecuencias sociales de la acumulación de conocimientos y técnicas. La ciencia ha progresado hasta un nivel en que sus problemas más significativos no pueden ser abordados por individuos trabajando independientemente (p. 70).

Por lo que respecta a la metodología remota de investigación, emplea técnicas a través de un protocolo de actuación (entrevistas, realización de videos o monitorización de la realización de tareas por parte de los informantes seleccionados) a través de un entorno de conexión web que permite examinar a posteriori la información.

En resumen, se trata de guiar el proceso de investigación de los docentes-investigadores, mediante un modelo de investigación basado en la indagación **cuantitativa**, de carácter fenomenológico hermenéutico, que no pretende la comprobación de teorías en la realidad, sino comprender la forma en la que los sujetos perciben la realidad y la manera en la que actúan para incidir en el cambio de una situación mediante la reflexión; es de naturaleza **colaborativa**, al ser realizada por colectivos de personas conectados mediante redes, que no trabajan independientemente, sino unidos en un interés común, y utilizando una metodología **remota**, pues, con motivo del distanciamiento social, intentará el acopio de información vía web, a través de diferentes aplicaciones y herramientas digitales, a disposición de los investigadores y de los informantes.

La investigación remota presenta las siguientes ventajas:

- a) Los costos asociados al proceso investigativo son más bajos.
- b) Los informantes pueden sentirse más seguros para responder, con sinceridad, desde sus hogares, ya que no tienen la presión de la presencia del investigador.
- c) Se puede llegar a una mayor cantidad de informantes (siempre y cuando cuenten con el equipamiento necesario).

A) INICIO DEL PROYECTO

El Proyecto de Investigación Educativa titulado “Educación en tiempos de Pandemia”, es una idea que surge en pleno periodo de confinamiento provocado por la pandemia de COVID-19, a partir del ocio de la jubilación y del aislamiento propio de esta época. La siguiente bitácora intenta dar a conocer el desarrollo de esta experiencia, centrada en la creación de un verdadero Semillero de Investigación, fundamentado en la idea de “aprender a investigar investigando”.

Se empezó a gestar este proyecto a raíz de localizar videos de YouTube sobre encuentros virtuales, tan habituales en esa temporada de confinamiento de Francesco Tonucci, María Isabel Dussel, Sylvia Schmelkes, Rosa María Torres, Ángel Díaz Barriga, etc., quienes desde la tranquilidad de sus hogares compartían con docentes de todas las latitudes, sus ideas acerca de la educación en pleno periodo de aislamiento social.

La visualización de esos testimonios docentes me llevó a adentrarme en la búsqueda de más y más información y en el diseño de un proyecto, que sobre la base de un “semillero de investigadores”, indagara lo que ocurrió y continuaba sucediendo en la realidad educativa de nuestro Estado, Nuevo León y en el vecino Estado de San Luis Potosí, de donde proceden los alumnos inscritos.

Durante ese gran lapso temporal, que se fue dilatando más y más con la aparición de variantes distintas al virus original del Sars-cov-2. Y empecé a idear, que la única oportunidad de rescatar esas múltiples experiencias de vida de los docentes neoleoneses, era a través de otro grupo de docentes, que investigaran cómo se había mantenido y conservado en Nuevo León el hecho educativo, a pesar del cierre de las escuelas.

Esta inquietud personal conectó con una necesidad institucional presente en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 19 A Monterrey, donde laboré como docente desde 1988 hasta mi jubilación en 2012, pues se presentaba una situación de rezago de titulación de exalumnos de la Maestría en Educación con campo en Historia de la Educación Regional, y de la Maestría en Educación Básica, egresados pasantes desde 2 hasta 15 años, a quienes les urgía obtener su título de grado.

B) ORIGEN DEL PROYECTO

Se le fue dando cuerpo al proyecto, poco a poco, sin prisa, localizando en la Red una gran cantidad de materiales, entre artículos de investigación, audios y videos, así como la búsqueda de plataformas que permitieran reuniones virtuales con los interesados en participar en este gran cometido de investigar lo que estaba aconteciendo con la educación en nuestra Patria Chica.

La finalidad era que los y las docentes elaboraran un trabajo de investigación de corte cualitativo, además de promover la creación de coloquios de investigación con los insumos producidos y eventualmente transformar los trabajos de tesis en artículos de investigación a ser publicados.

Los destinatarios eran los exalumnos pasantes, que se transformarían en investigadores educativos, mismos que seleccionaron en su mayoría trabajar con las siguientes líneas de investigación:

Línea 1: Prácticas pedagógicas y didácticas

- Recursos empleados por los docentes en el período de emergencia sanitaria, para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Recursos empleados por los docentes para comunicarse con padres de familia y alumnos.
- Experiencias de éxito llevadas a cabo por los docentes en tiempos de pandemia.
- Ser directivo escolar en tiempos de pandemia: retos enfrentados.

Línea 2: Afectividades, emociones, sensaciones

- El estrés laboral de los y las docentes en un contexto que provoca ansiedad e incertidumbre.
- El apoyo emocional del docente a los alumnos en el período de emergencia sanitaria.
- Entrevistas a padres de familia sobre las dificultades enfrentadas durante el seguimiento de los aprendizajes de sus hijos.

Línea 3: Aprendizajes logrados en la pandemia

- Entrevistas a alumnos y alumnas acerca de los aprendizajes no escolares adquiridos en el hogar durante el periodo de confinamiento.
- Entrevistas a docentes acerca de los aprendizajes obtenidos durante el período de pandemia.
- Entrevistas a padres de familia acerca de los aprendizajes adquiridos a raíz del seguimiento de los aprendizajes de sus hijos en este tiempo de confinamiento.

Línea 4: Desigualdad educativa

- Desigualdad educativa y brecha digital.
- La inequitativa carga adicional que representa para las mujeres madres de familia, asumir la responsabilidad de apoyar académicamente a sus hijos.

Línea 5: Perspectivas de la escuela en la nueva normalidad

- Repensar la escuela en la nueva normalidad. Entrevistas a alumnos, maestros, directivos y padres de familia.

C) ARRANQUE DEL PROYECTO

El proyecto fue presentado a los directivos y docentes de la Unidad UPN a través de una reunión virtual, se lanzó la convocatoria, contando con la inscripción en el programa de 72 docentes. Las reuniones virtuales de trabajo con el alumnado iniciaron el 25 de septiembre de 2021 y culminaron el 28 de mayo de 2022.

Para llevar a cabo la experiencia se contemplaron los siguientes apoyos:

A) Cuatro antologías de textos que suman un total de 120 artículos, investigaciones, estadísticas, etc., los de la primera antología con textos teóricos de investigación cualitativa, colaborativa y remota, y las tres antologías restantes incluyen artículos de investigación relacionados con el tema “Educación y Pandemia”.

B) Una videoteca conformada por 288 videos de YouTube que incluyen reportajes, entrevistas, webinars, conferencias, foros virtuales, encuentros, etc., todos relacionados con Educación en tiempos de Pandemia.

<https://www.youtube.com/playlist?list=PL8IE64SS6bjKZIUGrIxmdfBROx6Te-y9x>

C) Contemplar la participación de los docentes-investigadores en webinars, conferencias, encuentros, foros o eventos virtuales relacionados con la temática, que tuvieron lugar durante el período que abarcara el proyecto, que fueron: dos eventos de Investigación Educativa realizados en Aguascalientes y otro en Chiapas, el Encuentro de Educación en Territorios Rurales de la RIER y una conferencia sobre el legado de Paulo Freire a la Escuela Mexicana.

D) Formato del proyecto de investigación bien delimitado.

D) DESARROLLO DEL PROYECTO

A lo largo de todas esas sesiones que tenían una duración de 3 horas, se analizaron infinidad de materiales, todos obtenidos de la Red, relacionados con los principios teórico-prácticos de la investigación de corte cualitativo, avanzando desde la elaboración del estado del arte, los objetivos y preguntas de investigación, las bases teóricas, el marco contextual, la justificación, limitaciones y viabilidad del proyecto, metodología a utilizar, determinación de los participantes, selección de la muestra, elaboración de instrumentos de investigación, desarrollo del trabajo de campo, análisis de resultados y elaboración de conclusiones.

Todos los apoyos utilizados en el curso provinieron de la Red, sobre todo videos de la plataforma YouTube. En esas sesiones escuchamos y convivimos con una gran cantidad de investigadores educativos de renombre internacional y nacional como el Dr. Xavier Vargas Beal del ITESO, la Dra. Sylvia Schmelkes de la Universidad Iberoamericana, Dra. Isabel Dussel de la Universidad Pedagógica Nacional de Buenos Aires. El Dr. Francesco Tonucci Premio UNICEF 2016, la Dra. María Eumelia Galeano de la Universidad de Antioquia, y un sinnúmero de youtubers que manejan sitios que asesoran trabajos de investigación de toda América Latina, como Massarik.

E) ENFOQUE METODOLÓGICO UTILIZADO

El modelo de investigación que se manejó en este proyecto se centró en la indagación basada en el paradigma interpretativo, de corte cualitativo, de carácter fenomenológico hermenéutico, enfoque de investigación creado por Max Van Manen, que busca comprender la forma en la que los sujetos perciben la realidad y la manera en la que actúan para incidir en el cambio de una situación mediante la reflexión; de naturaleza colaborativa, al ser realizada por colectivos de personas conectadas mediante redes, que no trabajan independientemente, sino unidos en un interés común, y utilizando una metodología remota, pues intenta el acopio de información vía web, a través de diferentes aplicaciones y herramientas digitales a disposición de investigadores e informantes.

F) ACTUALIDAD DEL PROYECTO

El proyecto arrojó 24 proyectos de investigación individuales y en equipo, que contemplan las líneas de investigación sugeridas a los docentes.

Los(as) participantes aún estamos incluidos en un grupo de Whatsapp, a efecto de recibir asesorías, compartir informaciones, artículos, apoyos, videos, etc. Mediante correo electrónico se desarrollan comunicaciones y envíos de los avances de investigación, y a través de reuniones vía Zoom se llevan a cabo sesiones grupales, con el fin de compartir información neural del proyecto en cada una de sus fases, planteo de dudas, preguntas, inquietudes, etc.

En estos momentos, algunos profesores-investigadores ya entregaron su trabajo de investigación a manera de trabajo recepcional de titulación de grado, y la mayoría se encuentra en la fase final de terminación de sus reportes de investigación.

El proyecto culminó con la presentación de las investigaciones desarrolladas por los y las ponentes-investigadores en un Coloquio de Investigación Educativa “Educación en tiempos de Pandemia, que se celebró los días 8 y 9 de julio en el Auditorio de la Unidad.

Se tiene prevista, además, la publicación antológica de los trabajos realizados, y se cuenta con el compromiso de la Dra. Sylvia Schmelkes Del Valle de prologar la obra.

Asimismo, los alumnos estarán preparados para llevar a cabo su Examen de Grado, con el trabajo de investigación debidamente dictaminado.

RESULTADOS

A lo largo del proyecto los docentes participantes fueron desarrollando aprendizajes teóricos sobre la investigación cualitativa, sus fases, sus elementos distintivos; así como principios teóricos sobre población y muestreo en estudios cualitativos, se analizó con profundidad la propuesta metodológica de Max Van Manen acerca de la fenomenología hermenéutica; se reflexionó en torno a la problemática educativa provocada por la pandemia en múltiples artículos científicos analizados en las sesiones de trabajo y videos grabados por investigadores latinoamericanos.

Un logro más de esta experiencia fue la participación de los profesores-alumnos en congresos de investigación que tuvieron lugar entre octubre de 2021 y marzo de 2022: el 2º Seminario Web “Investigación Educativa en tiempos de COVID-19”, organizado por el Instituto de Educación de Aguascalientes del 18 al 22 de octubre de 2021; el XXXIII Encuentro Nacional de Investigación Educativa, auspiciado por el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, del 25 al 27 de noviembre; en la 5a Reunión Estatal “Uso de los resultados de investigaciones educativas para el diseño de estrategias de mejora”, desarrollado por el Instituto de Educación de Aguascalientes del 12 al 14 de enero de 2022; “Encuentro sobre Educación en Territorios Rurales. Región Noreste, organizado por la UPN y la RIER, del 24 al 25 de marzo de 2022.

Del análisis realizado, se concluye que la participación de los estudiantes en las actividades del semillero fomentó el desarrollo de sus competencias investigativas, a partir de la indagación de problemas reales de su entorno; del desarrollo de sus habilidades como entrevistadores, asimismo, adquirieron competencias investigativas relacionadas con la indagación, la argumentación y el espíritu crítico, como la habilidad para localizar información científica válida en bases de datos, el manejo de principios de ética de la investigación, habilidades para la citación de textos consultados de acuerdo al formato APA 7ª edición, lo que hace importante promover la participación de los y las docentes participantes en colectivos que como éste, que busca transformar a los docentes en investigadores de su propia práctica docente, analizando en un espejo, las prácticas docentes de sus colegas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El semillero de investigadores es una experiencia que vale la pena replicar en los contextos institucionales de la formación docente, porque permite la formación temprana en investigación educativa; la conformación y consolidación de un semillero de esta naturaleza depende sustancialmente de las condiciones existentes en la institución educativa y en un momento determinado, un elemento que resulta esencial para su operatividad, es tener conciencia del propósito del Semillero de Investigación y qué se aspira lograr con él.

Esta experiencia deja la satisfacción de haber aprendido en lo personal y hacer crecer en el campo profesional y de la investigación educativa a un puñado de docentes que se involucró en este proyecto-aventura, al mismo tiempo que generó conocimiento válido de los avatares por los que pasaron los alumnos, docentes, padres de familia, directivos y autoridades educativas en estos tiempos de pandemia en nuestro contexto inmediato.

BIBLIOGRAFÍA

Ben-David, J. (1984). *The Scientist's Role in Society*, Chicago, The University of Chicago Press.

CIDI, C. I. (30 de 06 de 2004). Universidad Pontificia Bolivariana. Obtenido de Universidad Pontificia Bolivariana: http://www.upb.edu.co/portal/page?_pageid=1054,32590779&dad=portal&_schema=PORTAL

Figueroa-Zúñiga, A. S. y Moreno-Echeverry, V. Semilleros de investigación, una propuesta para jóvenes investigadores en México. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, vol. 1, 2015, pp. 167-172 Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuarias Estado de México, México.

Fuentes, O. (1993). Una revisión de las funciones sustantivas de la UPN. *Revista de Educación Superior No. 85 Vol. 22 Enero-Marzo de 1993.*

ANUIES.

Pérez, G. (2000). Presupuestos metodológicos perspectiva crítico-reflexiva. En

Pérez, G. Modelos de Investigación Cualitativa en educación social y animación sociocultural, aplicaciones prácticas. (pp. 21-56). España:

Narcea.

Quintero-Corzo, Josefina; Munévar-Molina, Raúl Ancízar; Munévar-Quintero y

Fabio, Ignacio. Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores. *Educación y Educadores*, vol. 11, núm. 1, 2008, pp. 31-42

Universidad de La Sabana, Cundinamarca, Colombia

Saavedra-Cantor, C. J., Muñoz-Sánchez, A. I., Antolínez-Figueroa, C., Rubiano-

Mesa, Y. L., Puerto-Guerrero, A. H. (2015). Semilleros de investigación: desarrollos y desafíos para la formación en pregrado. *Educación y*

Educadores, 18 (3), 391-407. DOI: 10.5294/edu.2015.18.3.2

Ziman, J. (2000): Real Science. What is, what it means, Cambridge, UK.,

Cambridge University Press.

ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO PARA EL DESARROLLO DEL TRABAJO DE TITULACIÓN DE ESTUDIANTES NORMALISTAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Línea temática 13. La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.

Autores

Dra. Griselda Márquez Higuera.

Dra. Beatríz Elena Gómez Corral.

Mtra. Irma Cecilia Yocupicio Zazueta

Institución de procedencia: Escuela Normal Rural Gral. Plutarco Elías Calles

Dra. Griselda Márquez Higuera. Profesor-investigador de la Escuela Normal Rural Gral. Plutarco Elías Calles. enr.gmarquez@creson.edu.mx

Dra. Beatríz Elena Gómez Corral. Profesor-investigador de la Escuela Normal Rural Gral. Plutarco Elías Calles. enr.bgomez@creson.edu.mx

Mtra. Irma Cecilia Yocupicio Zazueta. Profesor-investigador de la Escuela Normal Rural Gral. Plutarco Elías Calles. enr.iyocupicio@creson.edu.mx

RESUMEN

Dentro de las múltiples labores que se realizan en las Escuelas Normales se encuentra el brindar acompañamiento pedagógico al alumnado que estudia sus últimos semestres de la Licenciatura en Educación Primaria; en este estudio sobre el acompañamiento pedagógico, con enfoque cuantitativo utilizando un diseño no experimental-transeccional de alcance descriptivo-correlacional, en la generación 2017-2021, participaron 60 alumnos de octavo semestre de una escuela normalista del noroeste de México. Se tuvo como propósito identificar las características del acompañamiento pedagógico ofrecido durante el periodo de pandemia, utilizándose un instrumento de evaluación para caracterizar e identificar el nivel de correlación entre las destrezas cognitivas del tutor con el acompañamiento percibido por los estudiantes y, a la vez entre las destrezas cognitivas del tutor y la autoevaluación de los

estudiantes en cuanto el desarrollo de sus habilidades como tesisistas. Se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.955 y, se encontró que los alumnos valoraron el acompañamiento pedagógico brindado por su asesor metodológico el propiciar la reflexión, el aprendizaje autónomo y presentar de manera clara los objetivos a alcanzar. Mientras que las necesidades percibidas fueron mejorar la comunicación sincrónica, proporcionar bibliografía y otros recursos útiles para la investigación.

Palabras clave: acompañamiento pedagógico, estudiantes normalistas, formación docente, proceso de titulación, docente formador.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La preparación de docentes hacia la investigación ha implicado, desde que se le otorgó el grado de licenciatura en 1983, un proceso de crecimiento para los maestros de las escuelas normales del país. En el caso del Estado de Sonora, en el año 2007 se le dio una fuerte promoción al fortalecimiento de las habilidades metodológicas de la investigación, invitando a los docentes de las diferentes Normales del Estado a iniciar con la formación de cuerpos académicos, donde se les reconoció como Cuerpos Académicos en Formación a todos aquellos que decidieron formar parte de uno de ellos por parte de lo que en aquel entonces era el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

Los cuerpos académicos de entonces tenían la intención de conformar equipos de trabajo fuertemente integrados, sin embargo, debido a varios factores como la falta de capacitación en el área de investigación, tiempo limitado para ejercer esta actividad, falta de información para crecer en el área, entre otros motivos, provocó que estos fueran desapareciendo (Yañez, Mungarro y Figueroa, 2014). Aun con lo anterior, la necesidad de capacitarse no desapareció, los maestros debían continuar desarrollando habilidades investigativas para orientar al alumnado en la realización de sus trabajos de titulación a través del acompañamiento pedagógico en su papel como asesores metodológicos.

Desde entonces, los docentes de escuelas normales han iniciado un proceso de fortalecimiento de sus habilidades metodológicas para la investigación educativa que han abonado al asesoramiento pedagógico que debe ofrecerse a los futuros docentes principalmente en los últimos semestres de las distintas licenciaturas en Educación Básica. Estas habilidades desarrolladas para asesorar el proceso de titulación es comúnmente llamado acompañamiento pedagógico. La intención del presente estudio, es precisamente identificar las necesidades de los docentes que acompañaron a los alumnos en el transcurso no sólo de sus últimos semestres de su formación, sino de cómo esta labor se desarrolló en el periodo de aislamiento por la pandemia.

De acuerdo a las experiencias compartidas por parte de los docentes asesores del trabajo de titulación, puede observarse dentro de sus registros de academias de grado y de asesores la necesidad de evaluar los procesos de acompañamiento debido a las problemáticas que se presentan a lo largo del mismo durante el periodo de aislamiento social por motivos de pandemia, como son: falta de avance en los trabajos de titulación, elección de temática a abordar de acuerdo a los intereses o necesidades de ellos o de sus grupos de práctica docente, lo que provoca el cambio frecuente de temática elegida, poca presentación de avances en el trabajo de titulación en las sesiones de asesorías. aunado a la falta de habilidad para la búsqueda de información de contenido científico en medios electrónicos. No está demás decir que la limitante de contactar a los alumnos solo por modalidad en línea y la falta de experiencia para acompañar dentro de esta característica pudo haber sido también parte de la insuficiente interacción observada entre los actores que participan en el acompañamiento pedagógico.

MARCO TEÓRICO

El asesor como mediador

Uno de los aspectos del asesor metodológico de escuelas normalistas rurales es sin duda la habilidad para comunicarse con sus asesorados, a lo largo del ciclo escolar dentro de esta función comunicativa, el asesor demuestra habilidades como mediador no sólo de aprendizajes, sino entre los diferentes participantes que se incluyen dentro del proceso del trabajo de titulación, ya que simultáneamente realiza sus prácticas profesionales y como es sabido en todas las relaciones interpersonales el conflicto es potencialmente posible, ya sea con el tutor, padres de familia, alumnos, etc.

Dentro de las características que favorecen a un asesor como mediador se encuentran sus conocimientos en torno a los distintos reglamentos que se requieren en el ámbito docente y poder orientar con base a ellos. Otro aspecto son sus habilidades comunicacionales las cuales van a depender de sus experiencias interpersonales que le han favorecido para aumentar su destreza social que implica su capacidad para adecuar sus respuestas verbales, no verbales y paralingüísticas (Pesqueira y Ortíz, 2010).

Algunas investigaciones, aunque no hacen referencia al papel mediador del asesor metodológico, este aspecto se encuentra implícito en los resultados, por ejemplo, Martínez y González (2010) explican que durante el proceso de acompañamiento pedagógico “se trastocan historias personales y sociales de la comunidad educativa, por lo que un elemento determinante es la confianza y el sentido de apoyo que se cultive y mantenga, aun cuando se devalen deficiencias y vacíos.” (p. 533). Por otro lado, Leiva y Vázquez (2019) mencionan que, en los contextos de gestión directiva, el liderazgo influye en cuanto a que se da un proceso de acompañamiento que genera confianza gracias a las relaciones interpersonales

que a la vez hacen posible un trabajo colaborativo. Esto entonces no deja de estar impregnado de aspectos de mediación, indispensables para salir adelante de los retos de la formación de docentes.

Pero, por qué relacionar el papel mediador con el acompañamiento pedagógico. Para Martínez y González (2010), acompañamiento pedagógico, lo mencionan como “mediación de formación en centro y para la vida, desde donde se recrea la dinámica relacional de la acción educativa y se aporta sentido vinculante a los nuevos conocimientos y competencias docentes. El acompañamiento como trayecto constante de reencantamiento y transformación de la vida en comunidad de aprendizajes.” (pág. 521)

El acompañamiento pedagógico

El acompañamiento se definiría específicamente como “cualquier dispositivo de apoyo y ayuda implementado, con el fin de permitir que el estudiante se desarrolle profesionalmente, para alcanzar los objetivos previstos y construir las competencias que son propias de la profesión” (Maes, Colognesi y Van Nieuwenhoven, 2018, citado en Latorre, Vergara, Morales, Orbeta, Escobar y Quiroga, 2020, p. 193).

Según Vera y Vera (2015), existen diversos estudios sobre acompañamiento para tutorar el trabajo de titulación en los distintos niveles educativos desde licenciatura hasta doctorado. Mencionan que el acompañamiento al momento de abordar la investigación genera cambios en la forma de realización. En este caso, los autores realizaron un estudio para determinar el desempeño del tutor en el proceso de acompañamiento hacia doctorandos. Al realizar esta investigación en estudiantes de doctorado, consideran, dado que éstos últimos se reincorporan a la vida académica, que el tutor se vuelve además de un orientador, un consejero. Se requiere por parte de este último, no solo creatividad, sino disciplina de trabajo. Para el tutor debe haber una diferencia entre reflexionar sobre la ciencia y crear nuevos conocimientos.

Para estudiar el desempeño del tutor o asesor metodológico y tutorados dentro del acompañamiento pedagógico, Vera y Vera (2015) proponen tres dimensiones: sus destrezas cognitivas, condiciones personales y funciones del tutor. Cada dimensión cuenta a la vez con sus categorías. Para la primera dimensión sus categorías son formación académica, responsabilidad, dominio del conocimiento y destrezas sociales. Para la dimensión dos son motivación y estabilidad emocional y para la dimensión tres sus categorías son apoyo al tesista, la planificación y conocimiento del proceso de investigación.

Perfil de asesor metodológico en Educación Normal

Durante los distintos planes de estudio por los que ha pasado la Educación Normal, en específico en los planes 1997, 2012 y 2018 implementados para la Licenciatura en Educación Primaria, se identifican los perfiles requeridos para ser asesor metodológico de los trabajos de titulación. No puede dejarse de lado este aspecto ya que esto influye en la

formación metodológica de los asesores pedagógicos que atienden al alumnado en su último ciclo de formación.

El 53% de los asesores metodológicos que laboran en la Normal del presente estudio, han tenido experiencia desde el plan de estudios 1997, hasta el que está vigente. Lo que se esperaba como trabajo de titulación ha ido cambiando su denominación, siendo primero Documento Recepcional (DR) y en los últimos dos planes como Trabajo de Titulación (TT), en cada Plan con sus respectivas modalidades de titulación. En el primero el asesor metodológico guiaba al alumno para que elaborara un ensayo analítico descriptivo relacionado con su práctica profesional, en tanto que en los planes 2012 y 2018, se denominan documentos analítico reflexivos, siendo en esta parte donde se observan las primeras diferencias en cuanto al sentido y profundidad que persiguen los diferentes planes de estudio en su proceso de elaboración. (SEP, 2002; SEP, 2012; SEP, 2018)

El acompañamiento docente, en el plan 1997, el asesor del DR era a la vez el responsable de dos cursos: Trabajo Docente y Seminario de Análisis de Trabajo Docente, correspondientes al séptimo y octavo semestre. Para los otros Plan de estudios, se le asignaba al alumno un asesor de trabajo de titulación únicamente como guía en el proceso metodológico. El asesor del TT en el plan 2012 y en el plan 2018 es asignado por la comisión de titulación y debe tener como mínimo el grado de maestría y haber participado en la formación de los futuros docentes, la asignación debe ser a partir del sexto semestre. Puede observarse que las características o perfil del asesor del trabajo de titulación se limitan a tener el grado de maestría y haber impartido uno de los cursos de la licenciatura a los alumnos próximos a egresar. (SEP, 2002; SEP, 2012; SEP, 2018)

En el contexto del nuevo perfil de los estudiantes, es importante retomar lo enunciado por Sánchez (2021) al argumentar que es evidente, precisar hoy más que nunca reflexionar las experiencias vividas durante sus procesos formativos que lo conlleven a puntualizar sus necesidades de formación personal y profesional, así como considerar las diferentes perspectivas de transformar las prácticas educativas que den cabida al normalista en eventos en donde subyace la interacción de manera directa, cercana y profunda. Esto en razón del empoderamiento y la adaptación flexible a nuevos núcleos educativos.

METODOLOGÍA

Para conocer las características del acompañamiento pedagógico realizado durante el periodo de pandemia por los docentes de una escuela normalista del noroeste de México, participaron en la evaluación una muestra de 60 alumnos (que representa al 79% de la población) de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, que egresaron en junio de 2021.

Se realizó un estudio con enfoque cuantitativo utilizando un diseño no experimental-transeccional de alcance descriptivo-correlacional, sin permitir manipular variables de manera deliberada con el fin de conocer según el alumnado de una Normal Rural con modalidad de internado cómo perciben el acompañamiento pedagógico brindado por los asesores metodológicos durante el desarrollo del trabajo de titulación.

Se utilizó un instrumento de evaluación para medir el desempeño del tutor, consistente en una encuesta con 16 indicadores, entre ellos nueve relacionados con la dimensión de las destrezas cognitivas del tutor y cuatro concernientes a la autoevaluación del estudiante. La primera dimensión permitió identificar cuatro categorías: calidad de la supervisión, tiempo dedicado por el asesor metodológico, desarrollo de habilidades para el proceso de la investigación y desarrollo de habilidades en el tesista. La segunda dimensión de autoevaluación comprendió las categorías: muestra disposición para realizar el proyecto de investigación, dedica tiempo necesario para la elaboración del trabajo de titulación, expresa dudas de manera continua y entrega de avances en tiempo y forma. Para la fiabilidad del instrumento aplicado se utilizó el programa SPSS a través del alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0.955, indicando una consistencia interna alta del instrumento.

Los análisis de los resultados sirvieron para responder a las preguntas de investigación: ¿Cuáles de las funciones de destreza cognitiva del asesor de la Normal se valoraron significativamente por los estudiantes? ¿Cuáles de las funciones de destreza cognitiva del tutor de la Normal no se valoraron significativamente por los estudiantes?, ¿En qué categorías se identifican fortalezas de los docentes?, ¿En qué categorías se identifican áreas de oportunidad de los docentes?, ¿Cómo se autoevalúan en sus habilidades como tesistas?, ¿En cuál indicador los estudiantes se autoevalúan con mayor fortaleza?, ¿En cuál indicador los estudiantes se autoevalúan con mayor área de oportunidad?, ¿Existe correlación entre las destrezas cognitivas del tutor con el desempeño del acompañamiento percibido por los estudiantes?, ¿Existe una correlación entre las destrezas cognitivas del tutor y la autoevaluación de los estudiantes en cuanto el desarrollo de sus habilidades como tesistas? y ¿Cuántos alumnos se titularon dentro del tiempo establecido?

Objetivo

Identificar las características del acompañamiento pedagógico brindado en modalidad virtual por el asesor metodológico que facilitaron al alumnado participar en el proceso de su trabajo de titulación.

Hipótesis:

Existe una correlación alta entre las destrezas cognitivas del tutor con el desempeño del acompañamiento percibido por los estudiantes.

Existe una correlación alta entre las destrezas cognitivas del tutor y la autoevaluación de los estudiantes en cuanto el desarrollo de sus habilidades como tesistas.

RESULTADOS

Una vez que se realizaron los análisis con base a la evaluación y autoevaluación emitida por los estudiantes normalistas de acuerdo al acompañamiento pedagógico para su posterior titulación ofrecido por sus asesores, se responden a continuación las respuestas a las preguntas de investigación.

¿Cuáles de las funciones de destreza cognitiva del tutor de la Normal se valoraron significativamente por los estudiantes?

La competencia evaluada significativamente por parte de los estudiantes hacia el tutor, fueron: Propiciar la reflexión y el aprendizaje autónomo, con un promedio de 3.75 y la de Presenta de manera clara los objetivos a alcanzar, con un promedio de 3.72.

¿Cuáles de las funciones de destreza cognitiva del tutor de la Normal no se valoraron significativamente por los estudiantes?

La competencia evaluada significativamente menor por parte de los estudiantes hacia el tutor fueron la de: Realiza comunicación sincrónica, con un promedio de 3.52 y la de Proporciona bibliografía y otros recursos útiles para la investigación, con promedio de 3.55

¿En qué categorías se identifican fortalezas de los docentes?

Las categorías donde se identifican mayores fortalezas en el tutor son en la Calidad de la supervisión, con un promedio de 3.65 y la de Tiempo dedicado por el tutor con un promedio de 3.63

¿En qué categorías se identifican áreas de oportunidad de los docentes?

Las categorías donde se observan mayor área de oportunidad por ser los promedios menores, fueron: Desarrollo de habilidades del proceso de investigación y Desarrollo de habilidades del tesista, con un promedio de 3.60 y 3.61 respectivamente.

¿Cómo se autoevalúan en sus habilidades como tesistas?

En el indicador que mejor se autoevalúan es: Muestra disposición para realizar el proyecto de investigación con un promedio de 3.77. Seguido por el indicador: Expresé mis

dudas en tiempo y forma, tuvo un promedio de 3.60. Posteriormente el indicador: Dedicué el tiempo necesario a la elaboración del trabajo de titulación con promedio de 3.58. y el indicador donde se autoevalúan con menor promedio fue: Entregué los avances del trabajo de titulación en tiempo y forma, obtuvo un promedio de 3.33. (Ver tabla 1)

Tabla 1. Autoevaluación de las habilidades de los testistas.

	Promedio	% Que se calificó con 4	% Que se calificó con 3
Muestra disposición para realizar el proyecto de investigación	3.77	82%	15%
Dedicué el tiempo necesario a la elaboración del trabajo de titulación	3.58	67%,	27%
Expresé mis dudas en tiempo y forma	3.60	65%	32%
Entregué los avances del trabajo de titulación en tiempo y forma	3.33	53%	32%

Fuente: Elaboración propia

¿En cuál indicador los estudiantes se autoevalúan con mayor fortaleza? y ¿En cuál indicador los estudiantes se autoevalúan con mayor área de oportunidad?

Puede observarse en la tabla 1 que el indicador con mayor fortaleza es: Muestra disposición para realizar el proyecto de investigación con un promedio de 3.77, donde un 82% se autoevalúa con 4 y en 3 el 15%. Mientras donde muestran mayor área de oportunidad es: Entregué los avances del trabajo de titulación en tiempo y forma, con promedio de 3.33, representando a un 53% con autoevaluación 4 y un 32% con 3.

¿Existe relación entre las destrezas cognitivas del tutor con el desempeño del acompañamiento percibido por los estudiantes?

Se obtuvo una correlación de 0.3856 de acuerdo a la prueba de Pearson, por lo tanto, no existe correlación significativa entre las destrezas cognitivas del tutor con el desempeño del acompañamiento percibido por los estudiantes.

¿Existe relación entre las destrezas cognitivas del tutor y la autoevaluación de los estudiantes en cuanto el desarrollo de sus habilidades como testistas?

Se obtuvo una correlación de 0.5471 de acuerdo a la prueba de Pearson, lo que significa que tiene una correlación positiva moderada.

¿Cuántos alumnos se titularon dentro del tiempo establecido?

Se titularon en tiempo y forma el 92% de los egresados de la generación 2017-2021.

Una vez que se observaron y analizaron los resultados, se determinó que de acuerdo a la primera hipótesis propuesta para el estudio se anula, dado que se encontró que no existe una correlación alta entre las destrezas cognitivas del tutor con el desempeño del acompañamiento percibido por los estudiantes. Sin embargo, de acuerdo a la segunda hipótesis planteada se encontró que existe una correlación moderada entre las destrezas cognitivas del tutor y la autoevaluación de los estudiantes en cuanto el desarrollo de sus habilidades como tesisistas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El reflejo de todo resultado de una investigación es siempre una incógnita inicial, que al revelarse en las conclusiones deja ver tanto las áreas de oportunidad y fortalezas, que en este estudio van dirigidas tanto a profesores formadores como a los futuros docentes.

Los resultados dejan ver que el acompañamiento pedagógico, en tanto que se encontró una correlación moderada entre las destrezas cognitivas del tutor y la autoevaluación de los estudiantes en cuanto el desarrollo de sus habilidades como tesisistas, es necesario en la última etapa de la formación, pero también se requiere por parte del alumno un compromiso para investigar su propia práctica o la temática seleccionada a investigar.

Los alumnos que percibían un acompañamiento pedagógico frecuente con sus asesores avanzaron en la elaboración de su trabajo de titulación terminando en tiempo y forma, es decir de los 76 alumnos de la generación 2017- 2021, el 92% logró titularse en el periodo programado. El 8% restante se tituló dentro de los seis meses posteriores a la terminación de sus estudios.

La formación docente siempre ha sido fundamental para la transformación de una sociedad que busca priorizar su desarrollo integral con miras a formar mejores ciudadanos; por ello, se ha enfatizado desde la formación inicial de los docentes desarrollen un conjunto de competencias para intervenir y atender las necesidades que se observan en los procesos educativos; esto depende de la calidad del acompañamiento que reciben los alumnos al dedicarle el tiempo necesario y de la autonomía para propiciar la reflexiones en torno a su práctica que se verán reflejados en los trabajos de investigación que realiza para profundizar en los conocimientos de los niños.

El uso de las tecnologías abonó en la resolución de problemas de seguimiento a través de plataforma Moodle, y diversidad de aplicaciones para generar la comunicación con los estudiantes; sin embargo fue un reto guiar el trabajo de titulación en escenarios donde no se daba el acompañamiento en esas reflexiones de espacios virtuales debido a las condiciones del contexto en el que encontraban los estudiantes, y sobre todo su compromiso, tomando en cuenta los tiempos que dedicaban a su orientación, visible al externar dentro de su autoevaluación, baja constancia y dedicación a su trabajo de titulación.

Al término del estudio, se enfatiza que a raíz de la pandemia la formación tomó nuevos rumbos para llegar al logro de rasgos de perfil de egreso con la ejecución de nuevas maneras de llegar a los estudiantes y no pausar sus procesos de reflexión y análisis de sus prácticas que fueron a través de una educación a distancia. Se establece que el diálogo debe ser compartido en ambas partes tanto asesor- estudiante para compartir las percepciones que tiene de los problemas en los que cada uno participa.

Durante el confinamiento, el acompañamiento implicó en gran medida un trabajo autodidáctico donde el docente en formación consolidó competencias genéricas y profesionales; identificado en el compromiso individual de los alumnos resolver problemas a la luz de lo que cada estudiante vivió durante la pandemia por la COVID-19; en el contexto resulta importante generar continuamente procesos de autoevaluación como insumos que son compartidos en ambos escenarios del asesor y el acompañado como elementos relacionales que inciden significativamente en lo que el estudiante conoce de su procesos de aprendizaje y las habilidades de lo que es capaz de hacer.

REFERENCIAS

- Latorre, M., Vergara, C., Morales, M. A., Orbeta, A., Escobar, C., y Quiroga, M. (2020). Prácticas De Acompañamiento De Profesores Tutores en Carreras De Pedagogía: Análisis De Los Dispositivos De Aseguramiento Y Certificación De La Calidad De Los Aprendizajes Terminales. *Calidad En La Educación*, 53, 182–218. <https://doi.org/10.31619/caledu.n53.791>
- Leiva G., V, M. y Vásquez, C. (2019). Liderazgo Pedagógico: De La Supervisión Al Acompañamiento Docente. *Calidad En La Educación*, 51, 225–251. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.635>
- Martínez D., H. A., y González P., S. (2010). Acompañamiento Pedagógico Y Profesionalización Docente: Sentido Y Perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, 35(3), 521–541. Recuperado de <https://repositoriobiblioteca.intec.edu.do/bitstream/handle/123456789/1341/CISO20103503-521-541.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pesqueira L., J. y Ortiz A., A. (2010). *Mediación Asociativa y Cambio Social. El arte de lo posible*. México: Unison.
- Sánchez C., M. (2021). Programas institucionales para el acompañamiento a estudiantes. En M. Sánchez C. y M. E. Fonz C. (coord.), *Estrategias de acompañamiento integral para estudiantes universitarios*. (pp.77-99). Puebla. México UPAEP-CORHUILA. https://investigacion.upaep.mx/images/img/editorial_upaep/biblioteca_virtual/pdf/eaieu_ebook.pdf

- SEP. (2002). *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. 7° y 8° semestres*. México: Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2012). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación Plan de estudios 2012*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2018). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Planes de estudio 2018*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Vera G., L. y Vera C., A. (2015). Desempeño del tutor en el proceso de acompañamiento en la producción científica. *Telos, Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 17(1), 58–74.
- Yañez Quijada, A., Mungarro Matus, J. y Figueroa López, H. (2014). Los cuerpos académicos de las Escuelas Normales, entre la extinción y la consolidación. *Revista de evaluación educativa*, 3(1). <https://docplayer.es/67030662-Los-cuerpos-academicos-de-las-escuelas-normales-entre-la-extincion-y-la-consolidacion.html>

LOS PROCESOS DE TITULACIÓN DENTRO DEL PLAN 2018: UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN CONTEXTOS DE CONTINGENCIA

13. La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizajes.

Investigaciones, estudios, análisis crítico y propuestas que se sustenten en las vivencias, problemática, soluciones y experiencias que surgieron de los contextos emergentes en las Escuelas Normales, generados por la pandemia del Covid-19.

Georgina Madrigal Bueno

José Pilar Cázares López

Aida Esperanza Ontiveros Calderón

Escuela Normal de Sinaloa

Maestranter

Catedráticos de la Escuela Normal de Sinaloa

Integrantes del cuerpo de investigadores en la institución

kitymadrigalbueno@gmail.com

sin02.jcazaresl@gmail.com

ahida2000@hotmail.com

Reporte parcial de investigación

Línea Temática: La educación normal en el contexto de la pandemia . Vivencias y aprendizaje

RESUMEN

Este trabajo de investigación está centrado en analizar los procesos de titulación que se desarrollaron en la Escuela Normal de Sinaloa en contextos de contingencia, identificando de forma sistemática áreas de oportunidad persistentes en los trabajos de titulación de los alumnos de la licenciatura en educación primaria generación 2018-2022.

Tiene como propósito fundamental, demostrar las distintas capacidades de los estudiantes para resolver el desarrollo de un trabajo de investigación en una situación de confinamiento de salud, estableciendo una relación particular con las etapas del proceso de titulación que establecen los documentos normativos de educación normal planes 2018.

El diseño metodológico correspondió a un estudio de carácter exploratorio, con un enfoque cualitativo entendido como: la interpretación de la acción social y develación de su significado (Goetz & LeCompte, 1988). Se abordó desde tres ángulos reflexivos: el primero, la etapa de elaboración del documento de titulación; segundo, revisión de documentos de titulación concluidos y aprobados por los asesores y tercer ángulo, el examen de titulación referido a la defensa ante tres sínodos.

Los resultados mas significativos tienen que ver con los sustentos sobre el proceso vivido en esta tarea, productos de entrevistas a 96 egresados de la licenciatura en educación primaria planes 2018.

Palabras clave: **Procesos de titulación, investigación educativa, modalidades, documento de titulación, contingencia.**

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El proceso de titulación representa la fase de cierre del recorrido del estudiante por la malla curricular correspondiente al plan de estudios, permite al maestro en formación inicial concretar y obtener el grado de licenciatura que le permite ejercer como profesional de la educación. Este proceso “recupera los conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y experiencias que éste desarrolló durante la carrera los cuales se demuestran mediante diversas opciones y formas de evaluación. Cualquier modalidad elegida por los estudiantes implica presentar un examen (DGESuM, Orientaciones de titulación 2018, 2020, pág. 7).

La primera generación del plan de estudios 2018 presentó una particularidad, el haber transitado dos ciclos escolares en una modalidad a distancia, donde por situaciones de tiempo y demanda de los cursos de la malla curricular los maestros realizaron ajustes dosificables en contenidos reduciendo tiempos y temas de enseñanza.

La práctica profesional que es el contexto de la mayoría de las investigaciones tuvo ajustes de temporalidad y modalidad, ya que se adaptó a lo que se desarrolló en educación básica y se abordó la enseñanza apoyada en parrillas de aprendizajes o marcos comunes de aprendizajes focalizados, donde la práctica era de dos a tres sesiones semanales de 40 minutos cuando el programa de estudio de la licenciatura la demanda de manera progresiva.

La manipulación de técnicas e instrumentos de investigación se vió reducida a la mirada en pantalla y utilización de formularios que pudieran abordarse por las muestras seleccionadas que en la mayoría de los casos respondían de un 20 a un 30%.

En el séptimo y octavo semestres de la carrera que es donde recomienda el plan de estudios que se aplique el protocolo o proyecto de investigación elaborado en el sexto semestre de la carrera, los contextos y sujetos de estudio seleccionados por los estudiantes, fueron inalcanzables por el hecho de estar en línea. Fue hasta el octavo semestre donde de manera paulatina se integraron las escuelas a la presencialidad, pero fue muy accidentado por la reaparición de la contingencia en algunas aulas escolares.

Se menciona esta realidad contextual, porque de manera directa impactó en el desarrollo y culminación de los procesos de investigación y elaboración del documento de titulación que en este espacio reflexivo resulta interesante develarlo para la mejora de los procesos de próximas generaciones.

El estudio se abordó desde tres ángulos reflexivos, el primero en la etapa de elaboración del documento de titulación, el segundo en la revisión de documentos de titulación concluidos y aprobados por los asesores de los estudiantes por la figura de un lector y el tercer ángulo durante el examen de titulación referido a la defensa ante sínodos.

MARCO TEÓRICO

Los procesos de titulación en las escuelas normales del país, quedan normados para su desarrollo en el documento emitido por la DGE SUM denominado *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Trabajo de Titulación (Plan 2018)*. Estas orientaciones sirven como pauta para que cada uno de los asesores en este proceso, integre de manera formal orientaciones académicas en este proceso.

El documento de orientaciones académicas está integrado por 3 apartados: el primero explica las modalidades y su relación con el perfil de egreso, el segundo elección de las competencias, tema y opción de titulación y el tercer apartado por las características de cada modalidad (DGE SUM, Orientaciones de titulación 2018, 2020, pág. 5).

Las orientaciones de titulación 2018 proyectan 3 modalidades de titulación:

1. El informe de prácticas profesionales
2. El portafolio de evidencias
3. La tesis de investigación.

Lo que permite al estudiante elegir la modalidad de titulación son los insumos de las competencias, problemas detectados en la práctica, tema a investigar y sin perder de vista el objetivo de la investigación. Por ejemplo :

Si se trata de generar nuevas líneas de explicación sobre el fenómeno educativo, la pedagogía o la didáctica, la tesis de investigación es la elección más apropiada; si se pretende demostrar un aprendizaje con respecto a una situación, valorando los niveles de logro, el portafolio de evidencias es la opción idónea; finalmente, si lo que interesa es presentar una experiencia que dé cuenta de procesos de mejora en la docencia durante un periodo concreto de intervención, lo pertinente sería elaborar un informe

de prácticas profesionales (DGESuM, Orientaciones de titulación 2018, 2020, pág. 7).

El propósito fundamental del trabajo de titulación independientemente de la modalidad elegida, es que el estudiante,

Muestre sus conocimientos, habilidades, actitudes, valores y distintas capacidades que pone en juego para construir estrategias tendientes a resolver los problemas de su práctica profesional y de su propia formación como docente, estableciendo una relación particular con las competencias genéricas, profesionales, y disciplinares o específicas, al igual que con los trayectos y los cursos que conforman el plan de estudios (DGESuM, Orientaciones para organizar el proceso de titulación. Planes de estudio 2018, pág. 5).

El primer paso en este proceso es la elección de la competencia profesional y el tema a tratar. Las competencias del perfil de egreso de manera abreviada son las siguientes:

Tabla 1. Competencias del perfil de egreso de Licenciatura en Educación Primaria planes 2018, en escuelas normales.

GENÉRICAS	PROFESIONALES
Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.	Detecta procesos de aprendizaje
Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal.	Aplica plan y programas de estudio
Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo.	Diseña planeaciones didácticas
Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.	Emplea la evaluación para intervenir
Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.	Integra recursos de la investigación educativa
	Actúa de manera ética.
	Colabora con la comunidad escolar

Diseño propio: Datos obtenidos del programa Aprendizaje en servicio planes 2018.

El espacio curricular para el trabajo de titulación es en el octavo semestre de la carrera, aunque desde el quinto semestre el alumno elabora una carta de exposición de motivos donde:

Expone los argumentos que definen su interés académico por la opción que ha elegido, cómo piensa abordarlo y qué aporta a su formación en lo personal y en lo profesional. La justificación de cada estudiante, la pertinencia y la relevancia de la opción que ha seleccionado (DGESuM, Orientaciones de titulación 2018, 2020, pág. 8).

La argumentación de la carta de exposición de motivos es el elemento clave que la comisión de titulación considera para la asignación del asesor quien tiene la responsabilidad de acompañar al estudiante en todo el proceso para la elaboración del documento de titulación, según la modalidad elegida.

Las características Generales de cada modalidad son las siguientes:

- Informe de prácticas profesionales: *consiste en la elaboración de un documento analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó cada estudiante en su periodo de práctica profesional. En él se describen las acciones, estrategias, los métodos y los procedimientos llevados a cabo por la población estudiantil y tiene como finalidad mejorar y transformar uno o algunos aspectos de su práctica profesional* (DGESuM, Orientaciones de titulación 2018, 2020, pág. 10).
- Portafolio de evidencias: *es la elaboración de un documento que reconstruye el proceso de aprendizaje de cada estudiante a partir de un conjunto de evidencias reflexionadas, analizadas, evaluadas y organizadas según la relevancia, pertinencia y representatividad respecto a las competencias genéricas y profesionales, con la intención de dar cuenta del nivel de logro o desempeño de cada estudiante en el ámbito de la profesión docente* (DGESuM, Orientaciones de titulación 2018, 2020, pág. 12 y 13).
- Tesis de investigación: *es un texto sistemático y riguroso que se caracteriza por aportar conocimiento e información novedosa en algún área o campo de conocimiento. Su elaboración requiere de la utilización pertinente de referentes teóricos, metodológicos y técnicos que sean congruentes, además, con alguna perspectiva, enfoque o tipo de investigación* (DGESuM, Orientaciones de titulación 2018, 2020, pág. 15).

Las Orientaciones Académicas de Titulación que emite la DGESuM, como: modalidades de titulación con el perfil de egreso, la elección de competencias, tema y opción de titulación y las características generales de cada modalidad, sirven de base para que cada una de las instituciones si así lo considera elabore sus propios reglamentos o manuales.

En el caso de nuestra institución, la Comisión de Titulación apoyada por documentos normativos emitidos por la DGE SuM, como el de Orientaciones Académicas para la Elaboración del Trabajo de Titulación. Planes 2018, elaboró el “Manual Sobre el Proceso de Titulación” con los aspectos formales que deben contener los trabajos de titulación así como orientaciones generales en cada etapa del proceso de titulación. La edición del manual inició en el año 2017, actualizándose cada año a través de adecuaciones pertinentes de acuerdo a resultados obtenidos en el proceso de titulación anterior inmediato. Hasta la fecha se llevan 4.0 versiones.

El objetivo del manual es proporcionar orientación clara y precisa en el proceso de titulación de los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Sinaloa (ENS), sus apartados se definen en función de cada momento que involucra el proceso de titulación y bajo el análisis de los documentos oficiales que orientan a éste establecidos por la DGE SuM:

- Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria(2018)
- Las orientaciones académicas para la elaboración del documento de titulación (2020)
- Los lineamientos para organizar el proceso de titulación (2020).

El manual se hace llegar a asesores y alumnos en proceso de titulación, con orientaciones por parte de la Comisión de Titulación sobre su utilidad en el desarrollo de su documento final. Ha favorecido en:

- Que alumnos y asesores Tengan claridad en características formales de cada modalidad para una elección, desarrollo, sistematización y aportación en el campo educativo.
- Facilitar el trabajo de asesoría por parte del docente que se inicia en este proceso.
- Coadyuvar al trabajo autoreflexivo y autodirigido, en aquellos alumnos que por diversas razones no cuentan con apoyo directo y profesional de un asesor.

METODOLOGÍA

El trabajo de investigación se realizó durante los meses de agosto de 2021 a julio de 2022. La investigación es de carácter exploratorio, con un enfoque cualitativo entendido como: la interpretación de la acción social y develación de su significado (Goetz & LeCompte, 1988); a través del estudio de caso evaluativo que desarrolla un proceso de descripción, explicación y juicio para tomar decisiones. Se parte de recolección de datos, sistematización, interpretación y el informe de lo obtenido.

El objetivo en esta investigación es develar los procesos de titulación de la primera generación de alumnos de programa de educación normal 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Sinaloa, contextualizado en ambientes de contingencia.

Para su análisis se considera : A) Capacitación sobre el proceso de investigación y elaboración del documento de titulación, B) Asesoría para acompañamiento del desarrollo y elaboración del documento de titulación, C) Fase lectora por expertos de documentos de titulación, D) Examen de titulación.

Desarrollo de la Investigación:

a) Capacitación sobre el proceso de titulación.

Para la comprensión de los procesos de investigación que contempla la elección de las competencias del perfil de egreso y situación problemática, así como la estructura de la modalidad elegida, la Comisión de Titulación de la Licenciatura en Educación Primaria diseñó e impartió el taller “Herramientas de la investigación educativa aplicadas en la enseñanza” como curso extracurricular inscrito por la ENS en USICAM.

Por las situaciones de contingencia la modalidad del taller fue en línea, se convocó a la totalidad de los estudiantes de la generación 105, de los cuales participaron 93. En la valoración de esta acción se aplicó un formulario donde se cuestionaba sobre:

Tabla 2: ¿Qué favoreció el avance de tu documento de titulación?

Cantidad de alumnos	Modalidad de titulación	Justificación de avance		
		Me apoyó el taller y manual	Por la asesoría	Por mis compañeros
47	Informe de prácticas profesionales	35	11	1
6	Portafolio	3	2	1
40	Tesis de investigación	30	10	
93		68	23	2

Autoría propia: Datos obtenidos de aplicación de formulario.

El taller se impartió en los meses de septiembre a enero, que es el espacio temporal de inicio de elaboración del documento y algo que distingue a esta temporalidad es la ausencia de asesoría personal a los alumnos por la contingencia, de allí que las fuentes mas cercanas y que sustituyen a esta figura tan importante fue el taller y el Manual de Orientaciones para la Titulación, ya que las sesiones fueron grabadas y podían consultarlas a cualquier hora y espacio.

b) Asesoría para acompañamiento del desarrollo y elaboración del documento de titulación.

Los resultados de la investigación dan cuenta de una debilidad considerable al trabajo de asesoría en esta importante etapa de la formación de los normalistas. Comentamos que internamente se elabora un catálogo de docentes de la institución con perfiles de maestría y doctorado, con experiencias en asesoría en trabajos de investigación y que forman parte de un cuerpo académico. La mayoría de ellos manifiesta que no tiene tiempo y solicitan uno o dos alumnos para asesorar, en algunas ocasiones se niegan a hacerlo, de allí que la decisión es que la Comisión de titulación asigna a quien muestra disposición de hacerlo.

Para tener datos sobre la valoración de la asesoría se diseñó un cuestionario escrito con preguntas de opciones de respuestas y preguntas abiertas. Participaron 102 alumnos.

Tabla 3. Valoración del trabajo de asesoría

Interrogante	Sí	No	A veces	
--------------	----	----	---------	--

¿Cuentas con asesoría personalizada?	50	25	27	
Interrogante	Mensaje whatsapp	videoconferencia	Presencial	No he tenido asesoría
¿A través de que medio te asesoran?	20	16	14	52
¿Qué acciones propones para mejorar el trabajo de asesoría en beneficio de los estudiantes que participarán en el próximo proceso de titulación?	Pregunta abierta			
	Capacitar a asesores			
	Seleccionar mejor a asesores			
	Permitir asesores externos			

Autoría propia: Datos obtenidos de formulario

La asesoría para la elaboración del documento de titulación debe permitir a los estudiantes adquirir más elementos teóricos y prácticos que les permitan ampliar sus conocimientos sobre los diversos campos de formación y seleccionar dentro de la línea temática de su interés el tema para elaborar su documento. La comunicación entre el asesor y el estudiante es fundamental a la hora de elaborar el documento de titulación, pero también debe guardar una relación con la calidad de la asesoría que se brinda al estudiante.

En el caso de la muestra investigada el 51% de los estudiantes no tuvo asesoría durante el séptimo semestre, el 19% por wathsapp, 16% por videoconferencias y el 14% de manera presencial. Una variable explicativa en relación a que el alumno manifieste en mayor proporción la no asesoría es por la situación de la contingencia. Un gran porcentaje de trabajadores estuvo infectado, en otros casos fuera de casa y en la mayoría desconocían manejo de medios de comunicación electrónicos. Por consecuencia disminuyeron la sesiones de asesoría por falta de capacitación de los asesores en el manejo de tecnología o por la evasión de los alumnos a esta actividad por desempeñar empleos en jornadas de estudio.

La Comisión de Titulación de la institución, realiza en cada ciclo escolar un primer corte valorativo de avances de los trabajos a través de un Coloquio “Experiencias en Investigación docente” que hasta el momento se llevan 4 ediciones; se convoca a la totalidad de estudiantes donde presentan los progresos que hasta ese momento han construido. En otros

años los alumnos alcanzaban avances hasta procesos metodológicos, en este contexto de contingencia encontramos lo siguiente:

Tabla 4: Avances de trabajo de titulación presentado en coloquio

NÚMERO	OBJETO DE ESTUDIO		MARCO TEÓRICO		MARCO METODOLÓGICO		NADA
	inicial	terminado	inicial	terminado	inicial	terminado	
95	3	46	28				18

En atención a esta debilidad, la Comisión de Titulación de la escuela con apoyo de maestros de aprendizaje en servicio de séptimo semestre, generó y desarrolló por grupos y en diferentes sesiones, orientaciones para la elaboración de documento de titulación atendiendo a aquellos alumnos que no se presentaron al coloquio por carecer de asesoría, los que no habían avanzado por situaciones laborales, y los que estaban en etapa inicial del proceso. Conforme se avanzaba en los diferentes momentos se incorporaban alumnos con inicios de marco teórico.

La estrategia desarrollada por la Comisión de titulación logró avances en los documentos de titulación por parte de los estudiantes y la incorporación efectiva de una gran número de asesores, tal es el caso que al llegar a la fase lectora la muestra de alumnos se elevó de manera considerable.

c) Fase lectora por expertos de documentos de titulación.

En esta etapa del proceso de elaboración del documento de titulación participan alumnos que tengan cerrado su documento, el escrito se entrega a la Comisión y ésta lo distribuye con maestros de la institución para su análisis y revisión apoyados en fichas de valoración, que de acuerdo a indicadores y con escalas estimativas, examina la calidad del documento. Estas fichas, acompañadas de un dictamen final de lectura, se hacen llegar al estudiante para que atienda recomendaciones y mejore el documento.

En esta etapa de lectura por expertos, se recibieron 53 documentos de titulación que representa el 50.4% del total del alumnado, que en comparación al primer corte valorativo que arrojó el coloquio del 26% era un gran avance, sin embargo, era necesario reintentar apoyar el proceso a los alumnos. En este caso se hizo un acercamiento motivacional, de compromiso institucional al cuerpo de asesores, invitando a un trabajo colaborativo entre iguales acompañados por la Comisión de titulación: se generaron equipos colectivos, los cuerpos académicos y la Comisión de titulación tutoriaron el proceso. Se logró que 94 de 105 alumnos pasaran a la etapa de examinación.

d) Examen de titulación

Los lineamientos para organizar el proceso de titulación se fundamentan en documentos normativos: Acuerdo Secretarial 14/07/18; Normas de control escolar relativas a la selección, inscripción, reinscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, en la modalidad escolarizada (Planes 2018) y Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Planes de estudio 2018.

La Comisión de Titulación, sustentada en documentos normativos antes expuestos, es quien emite el dictamen de aprobación o en su caso de no aprobación (SEP, 2004c). Por último, el jurado calificador (SEP, 2004a) valora la capacidad del sustentante para analizar y argumentar los resultados de su trabajo docente y emite un veredicto sobre el examen profesional del estudiante. Pero, como lo señalan, Dino-Morales y Tobón (2017), estos documentos oficiales sólo representan la fundamentación teórico- metodológica de cómo habrá de llevarse a cabo el proceso de titulación, además las sugerencias de evaluación están enfocadas hacia el desempeño académico del estudiante y no hacia la planificación, organización y desarrollo del proceso, mucho menos a valorar el desempeño de los involucrados refiriéndonos en este caso a los responsables de la asesoría.

La defensa del trabajo de titulación se apoya en el documento “Procesos de titulación 2018”, Apartado III El examen profesional, emitido por la DGEsUM, se seleccionan las figuras de acuerdo al manual 4.0 de la escuela:

- PRESIDENTE: Asesor
- SECRETARIO: Lector
- VOCAL: Catedrático de la licenciatura que cubra perfil.

En esta generación se atendieron a 93 alumnos preparados para defensa de su documento de titulación. Se organizaron 10 mesas de jurados para cada día, donde los integrantes de cada una de ellas dependían de los documentos a presentar y el rol que habían tenido los catedráticos.

TABLA 5: PROGRAMACIÓN DE EXÁMENES DE TITULACIÓN.

	Área de conocimiento
--	-----------------------------

Modalidad número	español	matemáticas	ciencias	sociemocional		valores	inclusión
Informe de prácticas profesionales 47	24	9	2	9		2	1
Tesis de investigación 40	español	matemáticas	rendimiento escolar	sociemocional		trabajo colaborativo	valores
	16	3	3	12		3	3
Portafolio de evidencias 6	español	planeación		sociemocional			
	2	3		1			

TABLA 6: DICTÁMENES OTORGADOS POR MODALIDAD

MODALIDAD	DICTÁMENES		
	MAYORÍA	UNANIMIDAD	UNANIMIDAD CON MENCIÓN HONORÍFICA
INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES	4	32	11
MODALIDAD	DICTÁMENES		
	MAYORÍA	UNANIMIDAD	UNANIMIDAD CON MENCIÓN HONORÍFICA
TESIS DE INVESTIGACIÓN		23	17
PORTAFOLIO		2	4
TOTAL	4	57	32

CONCLUSIONES

Dentro del proceso de titulación la asesoría es fundamental, los tropiezos, incertidumbres y nivel de cierre de los documentos habla de la calidad de asesoramiento. El asesor en esta tarea se convierte en el mediador que potencia las habilidades investigativas del alumno.

La experiencia vivida en este trabajo de investigación deja clara la debilidad del trabajo de asesoría en el proceso de titulación de esta generación, por el modelo que obligó a los docentes a adoptar por la situación de la contingencia.

Los datos arrojados en cada uno de los ámbitos de análisis construye una espiral cosecuencial por cada limitante que tuvieron los participantes en este proceso derivado de la contingencia. Sin embargo, esto nos condujo a construir instrumentos y herramientas que atendieran la necesidad formativa con el nivel que demanda el programa de estudios. En este momento, estamos preparados para enfrentar modelos situacionales como el vivido con esta generación de 2 años y medio de confinamiento.

Si bien el 88% de los estudiantes que participaron en el proceso lograron titularse, a partir del seguimiento y evaluación del proceso de titulación, se pudo comprobar que existen aspectos a mejorar en el desarrollo de las actividades ya que el nivel de satisfacción sobre el desempeño de los coordinadores, asesores y tutores fluctúa, lo que demuestra la existencia de áreas u oportunidades de mejora.

Se desprenden propuestas de trabajo para mejorar los procesos del trabajo de titulación en los estudiantes normalistas como:

- Mejorar el manual de procesos de titulación elaborado por la Comisión de titulación de la licenciatura en educación primaria.
- Instalar una Comisión de titulación a nivel escuela, no por cada licenciatura, que evalúe lo que cada licenciatura genera y aplica en estos procesos, para la mejora de los mismos.
- Generar talleres de capacitación para asesores encaminados a atender las debilidades que se rescatan en la evaluaciones institucionales del proceso de titulación de cada generación.
- Cumplir con lo que demandan los programas de estudio, iniciar el proceso de titulación en el 5to. semestre de la carrera.
- Valorar conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y experiencias desarrolladas por los estudiantes de esta generación para definir un marco referencial base que conduzca el proceso de titulación futuro inmediato.

- Tomar como base para la mejora continua del proceso de titulación, un proceso de seguimiento y evaluación de manera sistemática y continuo que permita la planificación y organización de acciones.

Este informe de investigación representa el arranque de un trabajo sistemático de los procesos de titulación en nuestra institución desarrollado de manera general, de aquí surgen indicadores para analizar criterios como: debilidades de los documentos de titulación, valoración de instrumentos de evaluación utilizados en el coloquio, etapa del lector y exámenes profesionales, organización de datos obtenidos de estos instrumentos que sirvan de base para una etapa posterior, y sobre todo integrar cuerpo de asesores que año con año se profesionalice de acuerdo a debilidades mostradas en el proceso.

BIBLIOGRAFÍA

DGEsUM.(2020) Orientaciones para organizar el proceso de titulación Planes 2018. SEP, México.

DGEsUM.(2020) Aprendizaje en servicio, planes 2018. SEP, México.

DGEsUM.(2020) Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación Planes 2018. SEP, México.

Goetz y lecompte (1988) la observación participante. Morata. Madrid España.

Dino-Morales y Tobón (2017). El portafolio de evidencias como modalidad de investigación en las escuelas normales. REDIECH. México.

FORMACIÓN DOCENTE E IDENTIDAD EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA

Adriana Torres Frutis

Escuela Normal para Educadoras “Profr. Serafín Contreras Manzo” de Morelia, Michoacán.

[Doctorado](#)

[Docente investigador](#)

adrianatfrutis@yahoo.com.mx

RESUMEN

La formación inicial de docentes en el contexto de la pandemia ha tenido una serie de cambios que posibilitan replantearnos las formas de hacer docencia y su vinculación con el contexto sociocultural para su transformación; es muy importante educar para formar identidad, consciencia y sentido del ser docente, en esta época de crisis civilizatoria.

La investigación se desarrolló en la escuela Normal para Educadoras “Profr. Serafín Contreras Manzo” de Morelia, Mich., con estudiantes de segundo y cuarto grado. La pregunta de investigación ¿Cómo influye el trabajo en línea en la formación inicial de docentes y en su práctica profesional?; el paradigma fue el interpretativo, el enfoque cualitativo y el método fenomenológico en el que se abordan las percepciones de las estudiantes en el contexto de la pandemia. Los principales resultados: la formación en línea es una alternativa a la pandemia, se requieren de clases presenciales porque hace falta la socialización, colaboración, interacción humana para el aprendizaje significativo; los niños de preescolar necesitan del apoyo de sus padres para conectarse y enviar evidencias, así como de recursos didácticos; los principales problemas fueron: la falta de internet, de una computadora con cámara y/o celular con datos y uso de recursos didácticos interactivos.

Palabras clave: Formación inicial de profesores, práctica profesional, identidad, emociones, pandemia.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La experiencia se desarrolló en la Escuela Normal para Educadoras de Morelia, Michoacán con una muestra de 26 estudiantes de segundo grado en el curso de adecuación curricular del plan de estudios 2012 y con alumnas en trabajo de titulación. Las estudiantes de segundo grado no habían tenido ningún acercamiento con los niños de preescolar porque en el tercer semestre cuando realizan su intervención se decretó la pandemia en marzo de 2020 y en la entidad no fue la excepción.

Durante el cuarto semestre continuó el aislamiento por el COVID 19, razón por la cual no se podía efectuar el acercamiento a los jardines de niños. Una opción fue realizar la práctica con niños de su localidad, lo que representó un gran reto porque eran niños de primero, segundo y tercer grado de preescolar; los niños de primero nunca habían asistido al jardín, las pocas aproximaciones eran a través del programa aprende en casa, otros por WSP les enviaban actividades sus maestras, algunos no tenían acceso a internet y/o a datos para conectarse y enviar las evidencias a las educadoras.

La pregunta que orientó la investigación fue las siguiente: ¿Cómo influye el trabajo en línea en la formación inicial de los docentes y en su práctica profesional? El objetivo de la investigación. Conocer las percepciones de las estudiantes sobre las clases en línea y su formación profesional. Las percepciones de las estudiantes de segundo y de cuarto grado son muy variadas principalmente se enfrentan a situaciones diferentes en las clases virtuales; las estudiantes de segundo desde su experiencia en el desarrollo de sus cursos en la EN y las estudiantes de cuarto en ambos aspectos: con los niños de preescolar y como estudiantes de la licenciatura. Ellas reflexionan ampliamente sobre los aspectos que no fueron abordados en los semestres anteriores porque no realizaron su intervención pedagógica en cursos como proyectos de intervención socioeducativa, en el que tendrían la experiencia de trabajar con padres de familia y con la localidad de su jardín de niños.

MARCO TEÓRICO

El aprendizaje virtual ha sido una necesidad en la formación en tiempos de pandemia en la Escuela Normal, anterior a este contexto las clases eran presenciales con trabajos en ocasiones en línea enviados por correo electrónico, difícilmente se abordaban los cursos en plataformas virtuales en tiempo sincrónico y/o asincrónico. Actualmente no se puede desarrollar la formación inicial docente de forma presencial, solamente a través de plataformas virtuales como es el caso de classroom y de Google meet, ello cambio significativamente las formas de hacer docencia, aprendizaje significativo y de la pedagogía por pedagogías integrativas, alternativas, emergentes, y de la complejidad; en esta época de cambios son evidentes las ausencias y las emergencias como menciona Boaventura de Souza; los problemas sociales se manifiestan diametralmente.

No solamente existe una forma de generar ambientes de trabajo reales, entornos virtuales y hacer uso de diversas estrategias en dichos ambientes como la gamificación que para ello se requiere formación de los docentes en servicio para innovar en sus estrategias metodológicas en línea y también estar conscientes de lo que representa estar detrás de una cámara que refleja lo que la interfaz permite, esa será realmente la personalidad del docente y del estudiante la que podemos observar en la pantalla, sus preocupaciones, sus necesidades, sus formas de comunicarse y de hacer uso de la pedagogía, la formación se está despersonalizando.

La formación se puede realizar a través de diversas estrategias en esta situación es importante comprender lo que son los entornos virtuales de aprendizaje, así como los factores que se encuentran presenten en los mismos. “La formación en un entorno virtual requiere de: la asincronía, la disposición del tiempo virtual y real, la distancia no es olvido, la organización y la planeación del trabajo docente en la virtualidad, la necesidad de una didáctica diferente”. (Bautista Guillermo, 2006, pág. 23).

En esta dinámica la formación inicial docente se transforma y necesita de nuevos espacios, que no son los tradicionales en el que se encuentran los elementos concretos sillas alineadas, pizarrón o pizarrón electrónico en el mejor de los casos. Actualmente han sido resignificados, el espacio donde se desarrolla la clase de ser presencial a ser en línea, lo cual es importante crear aulas virtuales con trabajo sincrónico y asincrónico, plantear temas de discusión, y trabajo colaborativo entre los estudiantes para que puedan intercambiar ideas, posiciones sobre lo estudiado, analizar y construir su aprendizaje en colaboración. “El aula virtual es una comunidad en la que sus miembros tienen problemas y opiniones parecidos, en donde

los comentarios, la crítica y los desacuerdos pueden fluir libremente...es por ello que hay que estar dispuestos a aceptar críticas constructivas.” (Op. Cit. Pág. 39).

El aula virtual también requiere de fortalecer un trabajo colaborativo, ahora una nueva colaboración no solo en el espacio vivencial, real cara a cara si no la colaboración vista y conceptualizada en una nueva dinámica que favorezca las condiciones para que se den estos aspectos importantes en la significación del aprendizaje en el contexto de la experiencia que se construye y reconstruye para ello es sustancial abordar las comunidades de aprendizaje definiéndolas. “Las comunidades virtuales existen gracias a las grandes posibilidades de socialización y de intercambio personal que proporcionan las tecnologías de la información y la comunicación”. (Joaquín, 2006, pág. 11).

En estas comunidades de aprendizaje es también elemental el uso de los recursos didácticos en línea para favorecer aprendizajes significativos, la reconceptualización y aplicación por los estudiantes, así como el desarrollo de sus capacidades; es importante considerar algunas de sus características. “El profesor utilice aproximaciones que tengan su punto de inicio en criterios teóricos educativos, más que en características tecnológicas o en potencialidades comunicativas. Desde la posición que adoptamos, una propuesta de educación virtual debe basarse en los principios constructivistas”. (Barberá Elena, 2004, pág. 123).

En esta nueva realidad educativa el docente también está expuesto a emociones diferentes que le ocasionan incertidumbre en su labor educativa; el aislamiento de su casa que se ha convertido en el espacio de su aula, su oficina, biblioteca, lugar de descanso y de recreación alejado de sus compañeros, con los que sólo se reúne para organizar el trabajo de la academia de grado, con diversas inquietudes y desconocimiento de muchas herramientas digitales que no se fortalecieron en su momento, si no hasta que la vida nos alcanzó justo en el momento de vivirla, razón por la cual es importante también la regulación emocional, la comprensión de la emoción para que no se somatice y aparezca la enfermedad como un mecanismo de escape que produce un cuerpo estresado y con miedo, esto ha sido muy impactante en la realidad de todo ser humano es por ello que las emociones son esenciales en la vida, son las que movilizan las acciones. “Las emociones son acciones o movimientos, muchos de ellos públicos, visibles para los demás pues se producen en la cara, en la voz, en conductas específicas”. (Damasio, 2009, pág. 32).

Se originan en el sistema límbico a través de la amígdala y el hipocampo, los neurotransmisores como la dopamina, las endorfinas, la adrenalina entre otros que son los que producen sustancias que llevan al cerebro como centros de placer que generan recuerdos o dan significado a los entornos de aprendizaje, “Las emociones son distintos dominios de acciones posibles en las personas y animales, y a las distintas disposiciones corporales que los constituyen y realizan. Por esto mismo mantengo que no hay acción humana sin una emoción”. (Maturana, 2001, pág. 10).

Es sustantivo que se aprenda a realizar a documentar la práctica educativa para criticarla, reflexionarla y mejorarla o cambiarla por una práctica para la libertad y la consciencia de la realidad que se vive, porque educar requiere de esperanza de comprender al otro, de desafiarlo, de tocar sus miedos y ayudar a superarlos.” La concienciación significa un despertar de la conciencia; un cambio de mentalidad, que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad, la capacidad de analizar críticamente las causas y las consecuencias”. (Freire, La educación como práctica de la libertad, 2007, pág. 16).

El ser docente en esta realidad virtual que se ha venido modificando o constituyendo a partir de la cultura dominante, de los patrones o de los habitus como menciona Pierre Bourdieu, se mantiene o se trastoca el nuevo docente que se necesita formar para educar en la virtualidad, en un aprendizaje presencial o híbrido, con conocimiento de los problemas sociales, sano integralmente emocional, cognitiva y físicamente, una persona en equilibrio para que pueda educar a los niños de preescolar. “La identidad se ha convertido en una herramienta para el estudio de una amplia variedad de fenómenos como las relaciones de poder, la división y la cohesión social, la relación entre los procesos emocionales y cognitivos”. (César coll, 2010, pág. 20).

La ética, los valores, los principios también son parte de la identidad del ser docente y forma parte del gran entramado que la constituyen a lo largo de su ejercicio profesional y en su formación inicial, evidencia de ello es como los maestros se preocuparon por actualizarse en relación con las nuevas tecnologías para poder desarrollar sus clases virtuales. Un docente se transforma en el accionar cotidiano, en la reflexión de la acción, en los aprendizajes y experiencias adquiridas a través de la praxis como menciona Paulo Freire. “Cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica de enseñar-aprender participamos de una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, ética y estética en la cual la

belleza debe estar de acuerdo con la esencia y con la seriedad”. (Freire, Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa, 1997, pág. 26).

METODOLOGÍA

El paradigma en el cual se inscribe la experiencia es el interpretativo; se analiza e interpreta la realidad que se está viviendo en la formación de las nuevas generaciones de niños de educación preescolar y de formación inicial de educadoras, es en esta realidad cambiante y en crisis civilizatoria en la que es importante comprender cuáles son las variables que ocasionan este cambio en general en la sociedad y específicamente en el país y en el estado de en Michoacán.

El Enfoque es el cualitativo el cual busca analizar a partir de cualidades de los sujetos de la experiencia en este caso no solamente son las estudiantes, también la docente y los niños de educación preescolar en el que no se puede ver la realidad aislada se encuentra en constante devenir, cambio y transformación que se genera desde la diversidad de factores que inciden en la misma.

MÉTODO

el método que se utilizó fue el fenomenológico porque se trabajó con las personas que tienen experiencia sobre el fenómeno a investigar y lo están viviendo día a día y aprendiendo de él o con él. Los instrumentos que se aplicaron fueron un cuestionario a 26 estudiantes de segundo grado, entrevistas en profundidad a 3 estudiantes de 4º grado, las estudiantes tenían experiencia porque vivieron las clases en línea y su intervención pedagógica con los niños.

RESULTADOS

El cuestionario que se aplicó a las estudiantes de segundo grado los resultados fueron los siguientes: La primera pregunta ¿Qué opinas de las clases en línea? El 62.5% contestaron

que No se aprende por las condiciones de participación, colaboración, e interacción con las estudiantes, el 33.3% mencionaron que son una nueva experiencia que ha permitido aprender lo necesario para el perfil de egreso de la licenciatura en preescolar, el 4.2% No contesto.

La segunda pregunta. ¿La formación docente se puede realizar en línea? El 62.5% Respondieron que es una opción por la pandemia, pero no la mejor, El 29.2% No se puede realizar en línea. Hace falta trabajar de forma presencial para enriquecer la formación de las estudiantes, El 8.3% En ocasiones puede ser buena, pero hace falta la educación presencial.

La pregunta 3. ¿Se pueden desarrollar las prácticas profesionales en línea con los niños de educación preescolar? 41.7% La atención y/o concentración de los niños es de muy poco tiempo y en línea no se concentran. 25% Los niños son muy pequeños y se requiere estar presentes en su educación, 16.7% Se pueden realizar si los niños cuentan con internet y apoyo de los padres de familia, 16.7% Se puede realizar, depende de diversos factores entre ellos: conectividad, computadora o teléfono inteligente, apoyo de un adulto. La pregunta 4. ¿A qué problemas te enfrentaste para realizar tus observaciones y práctica profesional? 37.5% Los niños de las localidades pequeñas no cuentan con internet, el 25% la formación que tenemos como futuras educadoras es limitada en las prácticas profesionales en línea. El 16.7% los papás trabajan y no los pueden apoyar para conectarse a los niños en el caso de los que cuentan con internet, 16.7% las actividades deben planearse de forma diferente para abordarse en línea, 4.2% No contestó.

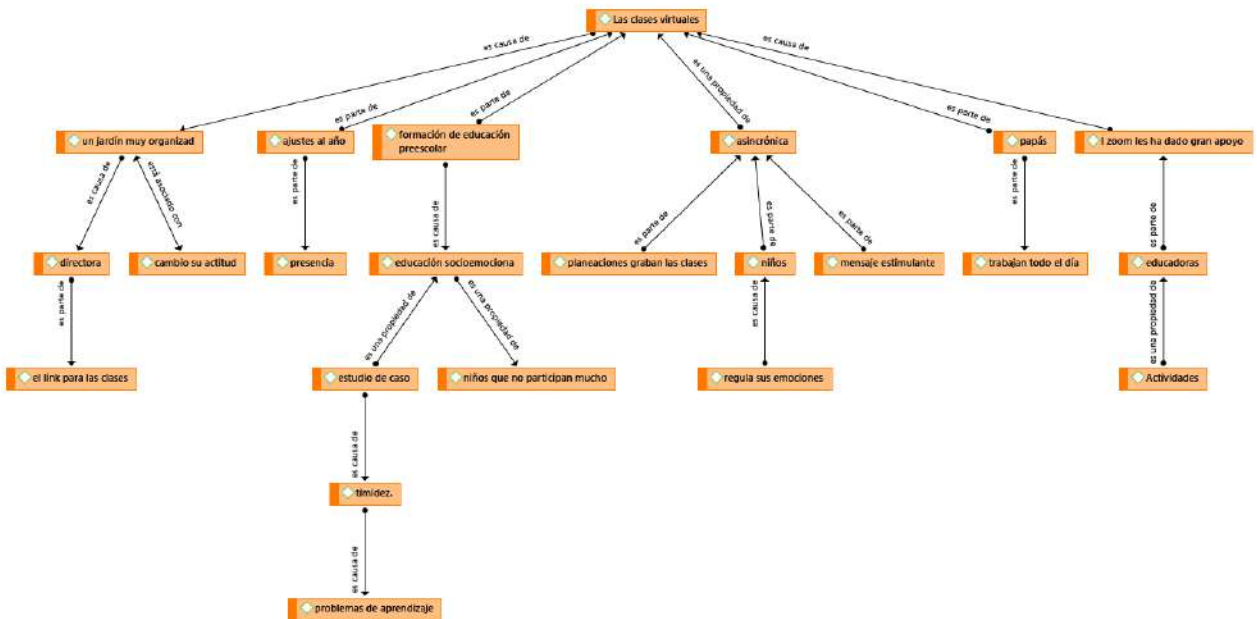
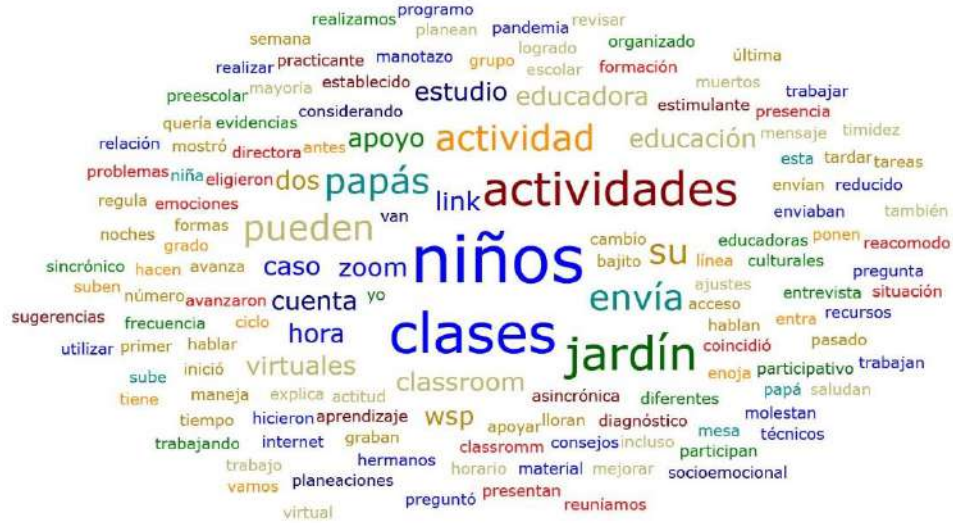
Pregunta 5. ¿Cuáles son las principales barreras de aprendizaje que has tenido en las clases en línea? 37.5% Falta de conectividad y/o conectividad deficiente, 37.5% La construcción del aprendizaje no es igual de significativa que presencial, 25% La interacción que se establece con las compañeras no se realiza de la misma manera que de forma presencial. Pregunta 6. ¿Cómo valoras los aprendizajes que tuviste en línea con relación a las competencias del perfil de egreso del tercer semestre de la Lic. en preescolar? 66.7% Se lograron algunas competencias de algunos cursos, 20.8% Las competencias de los cursos que se lograron fue por el trabajo de los docentes, 12.5% No se lograron las competencias de los cursos.

Pregunta 7. ¿Qué problemas enfrentaste durante la pandemia en el tercer semestre? 45.8% Problemas de asistencia por falta de conectividad, 29.2% depresión y soledad en el trabajo académico, 12.6% ninguno, 8.3% enfermedad personal y/o familiar, 4.2% Problemas familiares que no me permitieron la asistencia y un trabajo regular. Pregunta 8. ¿Qué opinas de los problemas en relación con el género durante la pandemia? 50% El rol e identidad de

género favorece determinados problemas, 18.2% Problemas propios del género, 13.6% A los hombres no les afectan los problemas de la misma manera que a las mujeres, 13.6% Los hombres se responsabilizan menos de los problemas de la familia, 4.5% Las mujeres tienen más problemas que los hombres por los embarazos no deseados.

Pregunta 9. ¿El aprendizaje varía en relación con el género y a la condición sociocultural de los estudiantes? por qué? Consideran que el aprendizaje no varía en relación con el género de los estudiantes, hombres y mujeres tienen la misma capacidad para aprender; sin embargo, en relación al rol de género piensan que la mujer asume más responsabilidades cuando es madre soltera o tiene pareja, al igual asume las tareas con mayor responsabilidad que el varón. Argumentan que durante la pandemia se ha demostrado que el aprendizaje sí depende de la condición sociocultural de los estudiantes; debido a que los alumnos que pertenecen a zonas urbanas cuentan con la posibilidad de tener servicios que mejoran la experiencia de sus clases en línea y los estudiantes de zonas rurales deben adaptarse al poco aprendizaje que pueden recibir por no contar con una buena conexión a internet, equipo de cómputo con cámara y micrófono, etc.

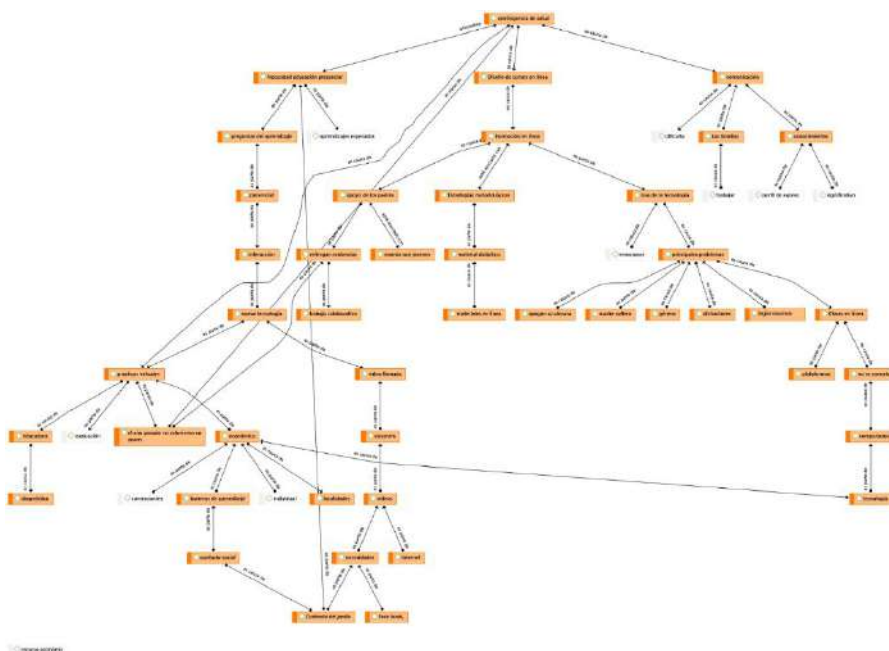
Las entrevistas en profundidad se analizaron a través del programa de análisis cualitativo Atlas ti. Se realizaron la nube de palabras y la red de códigos de las entrevistas; las relaciones que se establecen y los aspectos que se recuperan en la primera son: las clases en línea se dan en un jardín muy organizado con la participación de la directora se ha logrado el cambio de actitud de las maestras y practicantes; han requerido de ajustes y de trabajo durante el ciclo escolar, formación, educación socioemocional. Las planeaciones varían en línea se requieren hacer para trabajarse en la virtualidad, algunos niños presentan problemas de aprendizaje por ser muy pequeños, son tímidos poca participación en las aulas virtuales; otro factor importante es que los papás trabajan todo el día y requieren de un acompañamiento asincrónico para poder subir evidencias en la plataforma, también hacen uso de la plataforma classroom, graban las clases las practicantes para que se puedan auxiliar en tiempo asincrónico; se reconoce que zoom ha sido un gran apoyo a sus actividades y a la educación de los niños pero hace falta la presencialidad; otro aspecto importante es la regulación emocional de los niños, las educadoras en formación y también los padres de familia para atender a los niños.



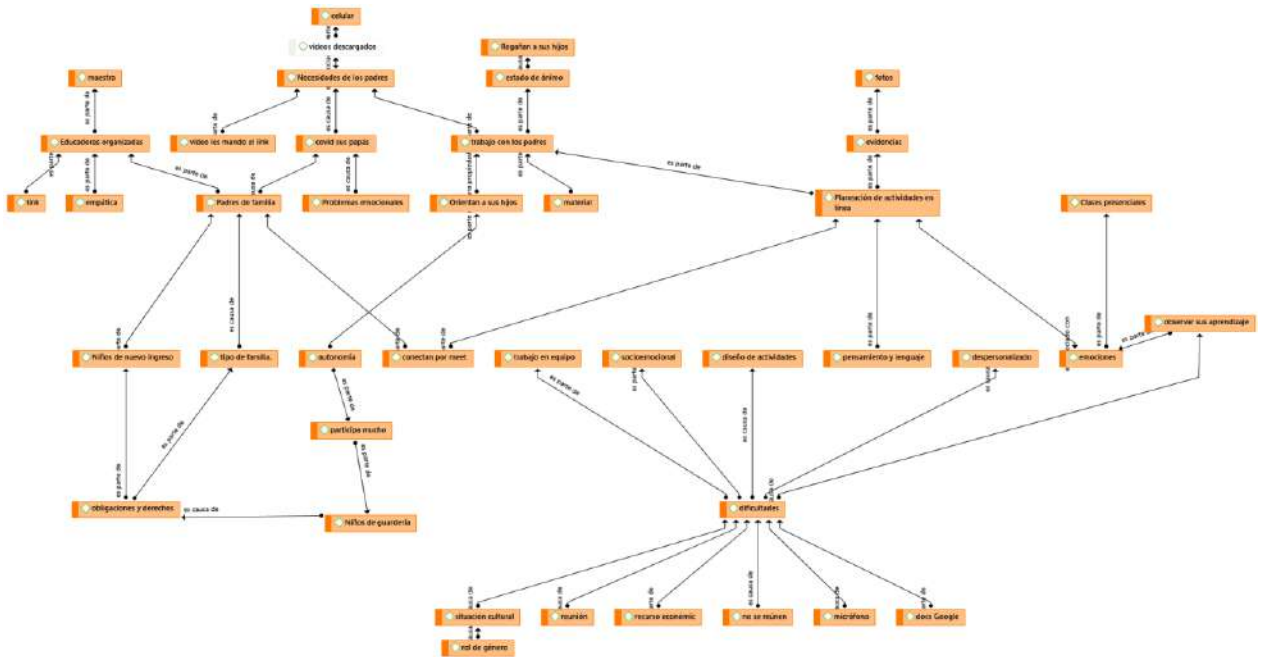
En la entrevista en profundidad con la estudiante 2. Se realizó la nube de palabras y la red de códigos, los cuales manifiestan las múltiples relaciones que se establecen; la educación en línea generó nuevas necesidades como son la educación presencial, en cuanto a los

aprendizajes esperados, interacción; el desarrollo de los cursos en línea en la formación inicial de las educadoras: estrategias metodológicas, uso de material didáctico en línea, y en la comunicación se dificulta a las familias que no tienen el conocimiento sobre su importancia y el significado; las clases virtuales necesitan que las educadoras tengan un diagnóstico de los niños, realicen seguimiento y evaluación, conozcan los principales problemas y necesidades de los padres de familia en el uso de la tecnología, el acceso a internet; los padres de familia principalmente se dedican a los oficios y algunos son comerciantes; el factor económico ocasiona barreras para el aprendizaje, así como la formación de los padres para apoyar a sus hijos y el conocimiento de las educadoras en formación y en servicio para diseñar actividades en línea; tener conexión a internet. Los principales problemas en la formación de docentes es que las estudiantes apagan su cámara, no se conectan, no cuentan con computadora o con una conexión de calidad las que son de localidades pequeñas. Se han enfermado sus familiares o ellas de COVID 19, la regulación emocional, el aislamiento, no hay contacto social entre ellas, problemas de género como son algunas madres solteras o con pareja, recursos didácticos en línea entre otros, el factor sociocultural.





La entrevista en profundidad a la tercera estudiante se elaboró la nube de palabras y la red de códigos, las relaciones que se establecieron son: para realizar la planeación de las actividades en línea se requiere conocer las necesidades de todos los padres de familia, el horario en el que se pueden conectar, si cuentan con internet, con celular inteligente con datos, si saben cómo conectarse y enviar evidencias, así como el apoyo a sus hijos para comprender los trabajos, los que no cuentan con ello se les envía la clase grabada; algunos presentan problemas emocionales porque han sufrido de COVID o por que algún familiar lo ha padecido, es por ello que regañan a los niños cuando no pueden hacer sus actividades, razón por la cual se requiere de la presencialidad; las dificultades que se han presentado en la formación inicial de docentes son que: no cuentan con internet de calidad, con computadora o celular con datos, no se conectan algunas ocasiones por problemas familiares, no encienden la cámara, la comunicación y la interacción se dificulta, los recursos económicos, el rol de género debido a que asumen más responsabilidades que los varones en el hogar, no se reúnen para realizar los trabajos por equipo lo hacen en Google docs y se va despersonalizando el aprendizaje. La formación en línea no es completa, no se logra el perfil de egreso en su totalidad, pero es una alternativa en esta contingencia de salud.



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La pandemia nos ha dejado muchas lecciones aprendidas, continuamos aprendiendo y a tener presente el equilibrio ambiental, políticas sustentables y sostenibles para continuar viviendo en este planeta y la educación es una fuente de concienciación y de evolución de la forma de abordar y resolver los desafíos. Para trabajar en línea en el jardín de niños es importante conocer las condiciones de la familia de cada uno de los niños debido a que son muy diversas entre ellas: el trabajo que desempeñan los padres, el servicio de internet; las actividades se requieren planear de manera diferente, considerar los recursos didácticos, el apoyo que reciben de los padres, diversificar los medios para los niños que no se pueden conectar, enviar las actividades por WSP o por Facebook, considerado sus necesidades.

La evaluación y el seguimiento de los niños en ocasiones no se puede realizar si no entran a las clases en línea o cuando envían las evidencias a través de una grafía porque no se sabe si el trabajo lo hacen los niños o los papás. Las clases en línea han sido una alternativa en las condiciones de pandemia, pero es muy importante que sean presenciales; los niños necesitan escucharse, verse, platicar con sus compañeros, cuando están por meet o por zoom en los jardines que lo pueden hacer, quieren preguntar muchas cosas, les hacen falta sus amigos, los extrañan, añoran la convivencia y la socialización son fundamentales en la edad de preescolar.

En la formación inicial de educadoras se reconoce que es significativo conocer el uso de las plataformas para diseñar sus clases en classroom o en otra plataforma; hacer uso de recursos didácticos en línea, conocer las necesidades de los padres de familia y de los niños, tener regulación emocional porque también se sienten solas en aislamiento. Reconocen que han tenido problemas en el aprendizaje y que muchos de ellos dependen de la condición sociocultural: el acceso a internet, el contar con una computadora o celular inteligente con datos, han develado las asimetrías que se viven, otras se han enfrentado al COVID 19 en su familia, la pérdida de familiares, la incertidumbre en su formación.

Los docentes de la normal han hecho uso de la plataforma como classroom, del trabajo sincrónico y asincrónico pero no ha sido suficiente, los aprendizajes de la pandemia han sido muy variados como institución y como formadores de docentes exige un doble compromiso y una necesidad de replantear las concepciones de la docencia, su identidad cómo se ha constituido; es trascendental una nueva mirada, más integral basada en el humanismo, la alteridad y en la compasión, el respeto y el apoyo a los que más lo necesitan, no se puede trabajar en la homogeneidad se requiere de la inclusión y del apoyo diferenciado a las estudiantes.

Los límites de la experiencia son: se tienen que hacer diferentes replanteamientos en la formación inicial de docentes en el contexto de la pandemia, las capacidades que se necesitan fortalecer en esta nueva normalidad, los cursos que será importante en el nuevo plan de estudios de escuelas normales, los trayectos de énfasis en la flexibilidad curricular y las formas de comprender la realidad. Sus posibilidades son: el reconocimiento de la docencia vinculada al contexto sociocultural, a la familia, a las condiciones en las que se pueden desarrollar y que difícilmente se puede replicar porque trabajamos con personas diferentes que cambian sus emociones, sus necesidades y sus concepciones.

REFERENCIAS

- Acosta-Silva, D. (2017). Tras las competencias de los nativos digitales: avances de una metasíntesis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 471-489. <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-latinoamericana-de-ciencias-sociales-ninez-y-juventud/articulo/tras-las-competencias-de-los-nativos-digitales-avances-de-una-metasintesis>.
- Acta Notarial número 47953. (28 de Abril de 1978). *Protocolo Notarial del Patronato de la Escuela Normal Urbana Federal Experimental*, 753. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 2021 de enero de 21
- Aguilar, R. I., & Otoyemi, E. (2020). La Competencia digital es una necesidad permanente. *Instituto para el Futuro de la Educación*, <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/competencia-digital-una-necesidad-permanente>.
- Albert Gómez, M. J. (2007). *LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: CLAVES TEÓRICAS*. Madrid: McGRAW-HILL.
- Alliaud, A., & Antelo, E. (2009). Iniciar en la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado*, 89-100.
- Alvarez, G. J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. España: Paidós.
- Alzina, R. B. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Andión Gamboa, M. (Agosto de 2011). Génesis, desarrollo y perspectivas del normalismo preescolar en México. Distrito Federal, México. Recuperado el 10 de Diciembre de 2020, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34019137006>
- Arnal J., Del Rincón D. y Latorre A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Editorial Labor, S. A.

- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: SEP.
- Arredondo, M. (30 de Diciembre de 2020). Historia de la Escuela Normal Estefanía Castañeda. (R. R. Sánchez, Entrevistador) Mexicali, B.C., México.
- Arteaga Castillo, B., & Camargo Arteaga, S. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *Integra Educativa Vol.11/No. 3*, 121-133.
- Arteaga Castillo, Belinda, & Camargo Arteaga, Siddharta. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *SciELO, Revista Integra Educativa,, 2(3)*, 121-133. Obtenido de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432009000300006
- Ascencio, P. (2017). *Estándar de Competencia Digital para Estudiantes de Educación Superior de la Universidad de Magallanes de Chile (TFM)*. Universitat de Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=153977>.
- Ausubel, D. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado*, 43-59.
- Ayala R. . (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*.
- Ballester, L. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. University of the Balearic Islands.
- Barba, B. (2014). Axiología constitucional y proyecto educativo de México. *Perfiles educativos, volumen XXXVI*, 116-133.
- Barberá Elena, B. A. (2004). *Educación con aulas virtuales*. Madrid: Antonio Machado S.A.
- Barbudo, A. A., Zapata, A., & Reyes, W. (2021). Competencias digitales en estudiantes de educación secundaria. Una revisión sistemática. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 21(2). DOI: <http://doi.org/10.30827/eticanet.v21i2.20959>.
- Barrón, M. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En C. H. (Coord), *Educación y pandemia: una visión académica* (págs. 66-74). Ciudad de México: UNAM-IISUE.
- Bautista Guillermo, B. F. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales*. Madrid: Narcea.
- BECENE. (2020). *Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí*. Obtenido de <http://beceneslp.edu.mx/sitio/un-poco-de-historia>

- Bello, M. E. (2003). *Educación y globalización Los discursos educativos en Iberoamérica*. Barcelona: Antropos.
- BENERZ. (s.f.). *Normal Rosaura Zapata*. Obtenido de <http://www.normalrosaurazapata.edu.mx/nosotros.html>
- BENUFF. (s.f.). *facebook*. Obtenido de <https://www.facebook.com/benufficial/about/>
- BENV. (1999). *Acta Academica*. Obtenido de <https://www.aacademica.org/benv>
- Berlanga, R. M., & Juárez, H. L. (2020). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la retroalimentación asertiva en educación normal. *ie Revista de investigación educativa de la Rediech*, 11(791), 1-23. doi:https://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.791
- Bermúdez, M. (1986). *Rrevista de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica.*, 135-143.
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la Investigación_ 4ed*. Pearson.
- Beuchot, M. (1996). *Posmodernidad, Hrmenéutica y Analogía*. D.F., México: Miguel Ángel Porrúa.
- Beuchot, M. (2013). *Hemenéutica Analógica y Ontología*. Cuernavaca, Morelos: CIDHEM.
- Biembengut, R. C. (1997). Modelación matemática: una antigua forma de investigación-un nuevo método de enseñanza. . *Números. Revista de didáctica de la matemática*, 13-25.
- Bloch, M. (1982). *Introducción a la historia*. Argentina: Fondo de cultura económica.
- Bonilla Molina, L. (2008). *Mafaldas o zombis. El complejo industrial cultural en el siglo XXI*. Caracas, Venezuela: Otras Voces en Educación.
- Bourdieu, P. (1975). Campo intelectual y proyecto creador. En J. Pouillon, M. Barbut, A. Greimas, M. Godelier, P. Boudieu, & P. Macherey, *Problemas del estructuralismo* (págs. 135-182). D.F,México: Siglo XXI.
- British Council. (2022a). *¿Por qué elegir el examen Aptis?* Obtenido de British Council Mexico: <https://www.britishcouncil.org.mx/examen/aptis/que>
- British Council. (2022b). *Aptis Remote*. Obtenido de British Council Mexico: <https://www.britishcouncil.org.mx/examen/aptis/remote>
- C.A.P.F.C.E. (23 de Mayo de 1979). Convenio de Coordinación. *Convenio de Coordinación*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- C.A.P.F.C.E. (13 de Septiembre de 1978). Convenio de Coordinación. *Convenio de Coordinación*, parr. 4. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 13 de Febrero de 2021
- Cadena Hernández, B. (2014). ¿Por qué Ayotzinapa? Las vicisitudes político-pedagógicas de las Escuelas Normales Rurales en México. *Revista nuestraAmérica*, 10-14.
- Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2006). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México: Limusa.

- Cantón Mayo, I., Tardif, M., & (Coords.). (2018). *Identidad Profesional docente*. España: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.
- Carbonell, S. J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI Alternativas para la innovación educativa*. Brcelona: Octaedro.
- Carmona, D. D. (s.f.). *Memoria Política de México*. Obtenido de biografías : <https://www.memoriapoliticademexico.org/Biografias/LPP20.html>
- Castellanos, A., Sánchez, C., & Calderero, J. (2017). Nuevos modelos tecnopedagógicos. Competencia digital de los alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 1-9. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1148>.
- Castillo, M., & Muñoz Mancilla, M. (2021). *La reforma curricularde educación normal: un estudio de representaciones sociales de los docentes formadores*. Durango: REDIE.
- Castillo, P. L. (2016). *El dibujo infantil: una herramienta para potenciar las diferentes áreas de desarrollo psicoemocional y creativo en niñas y niños de 4 a 6 años*. Los Ángeles .
- Caudillo, D. (2016). *Competencia Digital en el Proceso de Apropiacion de las TIC en Jóvenes de Secundaria en el Estado de Sonora, México. Propuesta de Innovación Educativa para la Mejora de las Habilidades Digitales en el Aula*. [Tesis de doctorado, Universidad de Sonora]. <https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2018/02/Caudillo-Ruiz-Tesis-doctorado.pdf>.
- Cerecero, M. (noviembre de 2016). Teorización de los procesos de resignificación de la práctica educativa del docente de lenguas. Toluca, Estado de México, México.
- César coll, L. F. (2010). Identidad y educación tendencias y desafíos. *Educación. Universidad de Barcelona*, 17-27.
- Chaves, A. (2001). IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA TEORÍA. *Revista Educación*, 59-65.
- Clifford, J. (2001). *Dilemas de la cultura antropológica. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. . Barcelona: Gedisa,.
- Cobos Alvarado, F., Peñaherrera León, M., & Ortiz Colon, A. M. (2016). Design and validation of a questionnaire to measure research skills: experience with engineering students. *Journal of Technology and Science Education*, 6(3), 219-233.
- Comisariado Ejidal. (28 de Abril de 1978). Acta de Asamblea General de Ejidatarios. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 26 de Enero de 2021
- Comisión para la Regularización de la Tenencia de la Tierra, delegación Baja California. (26 de Octubre de 1978). Of. Núm. 1200-10-377. Mexicali, Baja California, México. Recuperado el 7 de Enero de 2021
- Comunicado a padres y madres de familia. (3 de Abril de 1979). *Comunicado a padres y madres de familia*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021

- Coronado, M. (2009). *Competencias docentes Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires, Argentina.: noveduc.
- Corro, O. (1964). *La enseñanza normal en Veracruz*. Jalapa: Gobierno de Veracruz.
- Corro, O. (1964). *La enseñanza normal en Veracruz*. Jalapa: Gobierno de Veracruz.
- Corro, O. (1964). *La enseñanza normal en Veracruz*. Jalapa: Gobierno de Veracruz.
- Cueto, J. (2013). *Los ocho beneficios del dibujo que un niño no debe perderse*.
- Damasio, A. (2009). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica Barcelona.
- Dávila, R. (2021). *Estilos de aprendizaje y la competencia digital del Discente en una universidad privada de Huancayo*. [Tesis de maestría, Universidad Marcelino Champagnat].
<https://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/3325>.
- Delgado Rodríguez, S., & Fernández González, M. (2018). Análisis de la implantación de las TIC en la educación secundaria. Tendencias tecnológicas actuales. *Revista de estilos de aprendizaje*, 11(22), pp. 109-135. DOI: <https://doi.org/10.55777/rea.v11i22.1082>.
- DGESuM. (2018). *Orientaciones para organizar el proceso de titulación. Planes de estudio 2018*. México, D.F.: SEP.
- DGESuM. (2020). *Orientaciones de titulación 2018*. México: SEP.
- Díaz-Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. *Educación y pandemia. Una visión académica*, 19-29.
- Dirección General de Educación Normal. (2 de Mayo de 1978). Of. núm. 1014. *Autorización para suscribir convenio*. D.F., México, México. Recuperado el 6 de enero de 2021
- Dirección General de Educación Normal. (5 de Octubre de 1978). Of. Núm. 828. D.F., D.F., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Dirección General de Educación Pública del Estado de Baja California. (8 de Mayo de 1978). Oficio 852-22/. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 7 de Enero de 2021
- Directivos ENEC & Patronato. (21 de Junio de 1979). Oficio se solicita su intervención. Mexicali, Baja California, México. Recuperado el 01 de enero de 2021
- DOF. (02 de noviembre de 2002).
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_153_12nov02_ima.pdf.
Obtenido de
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_153_12nov02_ima.pdf:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_153_12nov02_ima.pdf
- DOF. (2018). *ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*.

- Recuperado el 4 de noviembre de 2018, de Dirección General de Educación Superior para el Magisterio:
https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/Acuerdo14_07_18.pdf
- DOF. (19 de 08 de 22). *Gobierno Federal*. Obtenido de Gobierno federal:
<https://www.dof.gob.mx/#gsc.tab=0>
- Ducoing, W. P. (2013). *La Escuela Normal Una mirada desde el otro*. D.F., México: IISUE.
- Ducoing Watty, P. (2013). *La escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México: IISUE.
- Ducoing, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Las conferencias pedagógicas: Un instrumento para la formación permanente* (pág. 18). México: UNAM.
- Ducoing, P. (2004b). Redalyc, Revista Historia de la Educación. 6(6), pp. 39-56. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900604.pdf>
- Ducoing, P. (Ed.). (2013b). *La Escuela Normal una mirada desde el otro*. México, México: Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/?dd-product=la-escuela-normal-una-mirada-desde-el-otro-3>. Recuperado el 06 de Enero de 2021, de <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/?dd-product=la-escuela-normal-una-mirada-desde-el-otro-3>
- Eco, U. (1986). *La estructura ausente, introducción a la semiótica*. España: Editorial Lumen.
- Eisner, E. (1990). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. México: Paidós.
- El Colegio de México. (1997). *Historia de la lectura en México*. México: El Colegio de México.
- Enans, R. (1991). *Concepciones del maestro sobre la historia*. Barcelona: Asociación universitaria de profesores de historia.
- Escuela Normal Urbana Federal de Educadoras. (27 de Junio de 1978). Of. Núm. 033. *Of. Núm. 033*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Espinosa, C. (1964). *Historia de la Educación en Coahuila*. Saltillo: Escuela Normal de Coahuila.
- Estrada, A. (1992). *La formación de maestros en México. Evolución y contexto social*. Querétaro: Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela Normal de Querétaro.
- Evans, R. (1991). *Concepciones de los maestros sobre la historia*. Barcelona: Asociación de profesores de didáctica de las ciencias sociales.
- F., A. M. (2016). *las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un análisis desde la filosofía de la mente*. Argentina.
- Fernández Jaime, D., Cordeiro Naranjo, A., Cordeiro Naranjo, E., & Pérez Fuentes, C. (2004). Diseño de un cuestionario para la identificación de las habilidades generales y las cualidades del investigador científico. *Revista Pedagogía Universitaria*, 9(1), 25-36.

- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: ediciones Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid España: Ediciones Morata.
- Flores, R. c. (2012). *¿Cómo se ha fincado la educación en el joven Estado de Baja California?* Obtenido de <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/librobuenodrflores3.pdf>
- Flòrez, R. M. (2017). Sociedad del Conocimiento, las TIC y su influencia en la educación. *Espacios*, 39.
- Folio 0074. (22 de Abril de 1983). *Cédula de identificación del centro de trabajo*. D.F., México, México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Folio 0532. (23 de Junio de 1983). *Notificación de Movimientos al catálogo de centros de trabajo*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México DF.: Siglo XXI.
- G, G. M. (2008). Desarrollo Emocional: impacto en el desarrollo humano. *Revista educacao*.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y Método Vol. 1*. España: Sígueme S.A.U.
- Galván, L. E. (2012). Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921). *SciELO*, 16(38), 43-62. doi:<https://doi.org/10.1590/S2236-34592012000200003>
- García M. y Medrano H. (2021). Eficacia de un programa formativo en línea. *Presencia Universitaria UANL*, 44-57.
- García M., Medrano H., Vazquez J., Romero J. y Berrún L. (2021a). Brecha digital de género en docentes de educación básica durante pandemia por COVID-19. *Revista Andina de Educación*, 1-11.
- García M., Medrano H., Vazquez J., Romero J. y Berrún L. (2021b). El aprendizaje electrónico en tiempos de pandemia: Eficiencia terminal de un MOOC. *Revista Andina de Educación*, 97-104.
- García M., Medrano H., Vazquez J., Romero J. y Berrún L. (2021c). Experiencias docentes del uso de la tecnología educativa en el marco de la pandemia por COVID-19. *Revista Información Científica*, 16.
- García Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *REVISTA EDUCACIÓN*, 3.

- García, L. (2017). La investigación educativa como elemento fundamental para el desarrollo académico de una Escuela Normal como institución de educación superior. *Ra Ximhai*, 13(3), 41-50.
- García, R. (2013). *Sistemas complejos*. Barcelona, España: Gedisa.
- García, S. (2019). Análisis de las competencias digitales de estudiantes de ingeniería de una universidad pública peruana. *Hamut'ay*, 6(3), 114-125. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i3.1852>.
- García, V., Aquino, S., & Ramírez, N. (2016). Programa de alfabetización digital en México: 1:1. Análisis comparativo de las competencias digitales entre niños de primaria. *Revista de Investigación Educativa* 23, <http://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n23/1870-5308-cpue-23-00024.pdf>.
- Garrido, A. O. (2017). *El dibujo y las emociones*. Universidad de cantabria .
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid España: Ediciones Morata.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*. Vol. 9, Núm. 18, , 1-20.
- Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera Norte*, 7-32.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Gisbert, M., & Esteve, F. (2016). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 0(7), 48-59. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3359/3423>.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Godínez, R. E. (2017). El dibujo, una aproximación al pensamiento del niño sobre las lesiones no intencionales . *educere*.
- Goetz, J. y. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. España: Morata.
- Gómez Sollano, M. (2002). *Teoría, Epistemología y Educación: debates contemporáneos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez, L. C. (2015). *Modelización matemática. Principios y aplicaciones*. México: Textos Científicos.
- González, J. R. (1944). *Bodas de Oro de la Escuela Normal del Estado de Coahuila*. Saltillo.

- González, P. (2009). *Historia del normalismo en Coahuila*. Saltillo: Grapher.
- González, V. M. (2013). *Filosofía Mexicana de la Educación (Selección Antológica)*. Editorial Torres Asociados.
- Gutierrez, G. (2020). El arte como un medio para la expresión de emociones .
- Gutiérrez, Z. d., & Aznar-Díaz, I. (2019). El desarrollo de competencias investigativas, una alternativa para formar profesionales en pedagogía infantil como personal docente investigador. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 297-318.
- Gutiérrez-Castillo, J., Cabero-Almenara, J., & Estrada-Vidal, L. (2017). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital del estudiante universitario. *Espacios*, 38 (10), pp. 16-37. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n10/a17v38n10p16.pdf>.
- Habermas. (2021). *El intercambio de argumentos entre miembros de una sociedad es la base de la libertad*. España: RBA Editores México.
- Haidar, J. (2006). *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hamui-Sutton , A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Elsevier México*, 211-216.
- Hanover Research. (2014). *Building a Culture of Research: Recommended Practices*. Obtenido de Hanover Research: <https://www.hanoverresearch.com/media/Building-a-Culture-of-Research-Recommended-Practices.pdf>
- Henríquez-Coronel, P., Gisbert, M., & Fernández, I. (2018). La evaluación de la competencia digital de los estudiantes: Una revisión al caso latinoamericano. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (137), pp. 91-110. <https://www.redalyc.org/journal/160/16057171013/html/>.
- Hernandez, O. (4 de Mayo de 2019). Semblanza del Dr. Francisco Dueñas Montes. *La Voz de la Frontera*. Obtenido de <https://www.lavozdelafrontera.com.mx/analisis/semblanza-del-dr.-francisco-duenas-montes-3573578.html>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación 6 edición*. . México: McGraw-Hill.
- Hernández-Nieto, R. (2000). *Instrumentos de recolección de datos en ciencias sociales y ciencias biomédicas*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes, Venezuela. Obtenido de https://www.academia.edu/37886946/Instrumentos_de_recoleccion_de_datos_en_ciencias_sociales_y_ciencias_biomedicas_Rafael_Hernandez_Nieto_pdf
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc. Graw Hill.

- Herrera, E. (2020). *Los Encuentros de Egresados, directriz para los programas de formación docente del plan 2018*. Guanajuato: ENSOG.
- Herrera, E. (2020). Los Encuentros de Egresados, directriz para los programas de formación docente del plan 2018. En ENSOG, *Formación Docente y Prácticas Educativas* (pág. 111). Guanajuato - México: SEG.
- Hierro, G. (1990). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México: Editorial Torres Asociados.
- Hierro, G. (1990). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México: Editorial Torres Asociados.
- Hitt, F. y. (2017). Aprendizaje de la modelación matemática en un medio sociocultural. *Revista Colombiana de Educación*, 153-177.
- Inciarte González, A., Camacho, H., & Casilla Matheus, D. (2017). Sistematización de experiencias formativas en competencias docentes investigativas. *opción*, 33(82), 322-343.
- INEE. (25 de noviembre de 2020). *Instituto Nacional para la evaluación de la educación en México*. Obtenido de Instituto Nacional para la Evaluación de la educación en México: <https://historico.mejoredu.gob.mx/bases-de-datos-inee-2019/>
- INEE. (4 de 08 de 2022). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. Obtenido de www.inee.edu.mx: <https://www.inee.edu.mx/directrices-para-mejorar/>
- INEGI. (28 de Enero de 1970). Recuperado el 10 de 01 de 2021, de INEGI: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1970/>
- INEGI. (02 de 06 de 2020). *INEGI*. Obtenido de Instituto Nacional de Estadística y Geografía: <https://www.inegi.org.mx/default.html>
- INEGI. (13 de ENERO de 2021). Obtenido de INEGI: <https://www.inegi.org.mx/>
- INEGI. (2021). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la información en los Hogares (ENDUTIH) 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf: INEGI.
- INEHRM. (2015). *Historia de las mujeres en México*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (1994). *Estadísticas históricas de México* (Vol. I). MÉXICO.
- Isoda, M. O. (2009). *Extracción del libro "El Enfoque de Resolución de Problemas" "En la Enseñanza de la matemática a partir del estudio de clases"*. Valparaíso Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

- Jauregui, R. J. Jesús. (2004). *Reseña Fundación de la Escuela Normal de Educación Preescolar*. Mexicali, Baja California, México.
- Jesus Palacios, Á. M. (2002). *Desarrollo psicologico y educación*. Madrid : Alianza.
- Jiménez, C. (1998). *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*. . México: Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav.
- Joaquín, G. S. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educación Universidad de Barcelona España*, 37, 41-64. Recuperado el Abril de 2021
- Jourgenson, J. L.-G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México, DF: Paidós Mexicana, S.A.
- kemmis, S. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Gráficas Bisani.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona, España: Paidós.
- Kvale, E. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata.
- Larroyo, F. (1956). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. Madrid España: Graó, de IRIF, S.L.
- Ley García, J. &. (1 de Septiembre-diciembre de 2011). El Colegio de Sonora: Región y Sociedad. *La expansión de la ciudad de Mexicali: una aproximación desde la visión de sus habitantes*., Vol.23 Núm. 52. Sonora, México. doi:<https://doi.org/10.22198/rys.2011.52.a186>
- López Balboa, L., Carballoso Acosta, M. R., Urra Cabrera, M., Rodríguez Banderas, Y., & Bachiller Morejón, M. d. (2015). El desarrollo de habilidades investigativas en la formación de los profesionales de la salud. *Panorama Cuba y Salud*, 10(3), 3-7.
- Lotman, Y. (1996). *La semiosfera*. Madrid: Cátedra.
- Lowenfield, V. (1980). *El desarrollo de la capacidad creadora*.
- Lozano, O. (2021). *El mundo del trabajo: estudiantes, egresados y empleadores desde la perspectiva de género*. México: ANUIES.
- LUZ NELLY BUSTACARA GARCÍA, M. A. (2016). *El arte como medio para expresar las emociones, en los niños y niñas de educación emocional*. Bogota .
- Lyons, W. (1993). *Emoción*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Manen M. (s.f.).
- Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. España: Idea Books S. A.
- Maria Devora Luis, M. h. (2018). *La educación emocional a traves del arte* .

- Martínez , V. M., & Juárez , H. L. (2019). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la la formación en sostenibilidad en estudiantes de educación superior. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 37-54.
doi:http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.501
- Martínez Rizo, F. (2020). Los Diseños de investigación. En F. Martínez Rizo, *EL NUEVO OFICIO DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO Una introducción metodológica* (pág. 86). Ciudad de México, CDMX: COMIE.
- Martínez, A., & Borjas, M. (2015). *La formación del docente investigador*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Martínez, F. (2018). Reflexiones sobre las políticas publicas. *RLEE(México)*, 71-96.
- Mas, L. U. (2007). *Expresiones emocionales y procesos de conocimiento en el aula*. Guanajuato : Printed and made México.
- Massé y Juárez. (2015). Hacia una resignificación teórica crítica de la práctica educativa. *Revista de Antropología Experimental*, 201-212.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Ediciones Dolmen.
- Mclaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Medrano Camacho, V., Ángeles Méndez, E., & Morales Hernández, M. (2017). *La educación normal en México*. México: D. R. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 47-60.
- Mejía, J. R. (2014). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur*. México: scripta crítica.
- Meneses, E. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México 1811-1934*. . México: CEE-UIA.
- Mercado, M. R., & Luna, E. M. (2013). *Saber enseñar: un trabajo de maestros*. D.F.,México: Cinvestav.
- Mistral, G. (1924). *Lecturas para mujeres*. México.
- Molina Roldán, A. (2016). La gestión cultural universitaria en México hoy, entre la atención a estudiantes y el mercado cultural. *Periférica Internacional. Revista Para El Análisis De La Cultura Y El Territorio*.
- Molina Roldán, A. (31 de Ene. de 2017). La Gestión Cultural Universitaria en México hoy, entre la atención a estudiantes y el mercado cultural. *Periférica Internacional. Revista Para El análisis De La Cultura Y El Territorio*(17), 189-198. Obtenido de La Gestión Cultural Universitaria en México hoy, entre la atención a estudiantes y el mercado cultural: <http://dx.doi.org/10.25267/Periferica.2016.i17.13>

- Molina Roldán, A. (24 de Noviembre de 2017). *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Obtenido de Memoria Electrónica del Congreso:
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/>
- Molina Roldan, A., & Ejea Mendoza, T. (2015). Los caminos de la extensión En américa latina y el caribe. En J. O. Castro, *Los caminos de la extensión en la Universidad Nacional de la Pampa* (págs. 135-154). Universidad Nacional de la Pampa.
- Molina, N. (2013). Discusión acerca de la Resignificación y conceptos asociados. *MECEDUPAZ NO.III*, 39-63.
- Montes, J. (2020). *El duelo al mundo de ayer: la vida en la escuela después del COVID-19. Psicología en contextos de COVID-19*. 16. Obtenido de https://ascofapsi.org.co/pdf/Psicologia-contextos-COVID-19_web.pdf
- Moretta, A. Y. (2009). *El dibujo I*. Mendoza.
- Morin, E. (07 de 01 de 2021). *Aprender a vivir en la incertidumbre, aconseja el filósofo Edgar Morin*. Obtenido de www.google.com.mx:
<https://www.jornada.com.mx/notas/2021/01/07/cultura/aprender-a-vivir-en-la-incertidumbre-aconseja-el-filosofo-edgar-morin/>
- Mosquera, E. M. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Universidad del Norte*, 1-44.
- Mulsow, G. (2008). Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano. *Educacao*.
- Muñoz mancilla, M. (2010). Del desplazamiento de la formación docente para territorios rurales al profesional de la educación. Caso escuelas normales. En D. G. Juárez, *Formación de docentes para territorios rurales. Miradas internacionales* (págs. 69-87). México: Colofón-RIER.
- Muñoz Mancilla, M. (2013). "Evolución de la formación de docentes para la educación básica: De líder social a competente". En J. Carrillo, *Formación docente: Reflexiones desde diversas perspectivas*. (págs. 44-77). Durango: Redie.
- Muñoz Mancilla, M. (2020). Del desplazamiento de la formación docente para territorios rurales al profesional de la educación. Caso escuelas normales. En D. G. Juárez, *Formación de docentes para territorios rurales. Miradas internacionales* (págs. 69-87). México: Colofón-RIER.
- Muñoz Mancilla, M., & Rodríguez, E. (2017). *Priorización de lo técnico-instrumental sobre la filosofía en la formación de docentes para el siglo XXI*. Argentina: Asociación latinoamericana de Filosofía de la educación A. C.
- Nava, G. A. (2010). *Tesis. La identidad profesional del maestro normalista: construcción y reconstrucción*. México: UPN.

- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Rev.hist.educ.latinoam-Vol.17 No. 25. ISSN 0122-7238, 17-34.*
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. 17(25), 17-34. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/869/86941142002.pdf>
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las escuelas normales del México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol 12, núm. 24, 17-34.*
- Navas, E. M. (2007). La educación en México. Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas. *Perfiles educativos, Volumen XXIX, num. 117, 111-130.*
- Nemiña, R. E., García Ruso, H., & Montero Mesa, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado, 101-115.*
- OCDE. (2019). *Estrategias de competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor.* Fundación Santillana.
- Of. Núm. 1015. (22 de Noviembre de 1978). *Oficio número 1015.* Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Of. Núm. 131, expediente 0214461. (27 de Octubre de 1978). *Oficio número 131, expediente 0214461.* Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Olfos, M. I. (2009). *El enfoque de Resolución de Problemas.* Valparaiso, Chile.: Ediciones Universitarias de Valparaiso. Pontificia Universidad Católica de Valparaiso. .
- OMS. (15 de diciembre de 2020). *ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD.* Obtenido de Cronología de la respuesta de la OMS a la COVID-19: <https://www.who.int/es/news/item/29-06-2020-covidtimeline>
- ONU. (Abril de 2021). *Naciones Unidas.* Obtenido de Objetivos de Desarrollo Sostenible: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Ordoñez, E. (1999). *El Hombre que conforman nuestras escuelas.* México: En impresos.
- Orosco, J., Gómez, W., Pomasunco, R., Salgado, E., & Álvarez, R. (2021). Competencias digitales en estudiantes de educación secundaria de una provincia del centro de Perú. *Revista Educación, 45(1).* [https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/41296/45332.](https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/41296/45332)
- Ortega-Díaz, C., & Hernández-Pérez, A. (2016). La conformación del cuerpo académico en la Escuela Normal, un medio para mejora en la formación docente. *Ra Ximhai, 12(6), 295-303.*
- Ortiz, M. A. (2014). Capacidades didácticas en el diseño de tareas con modelación matemática en la formación inicial de profesores. *Perspectiva educacional. Formación de profesores, 110-130.*

- Padilla y Sotelo, L. S. (diciembre de 2000). La dimensión espacial del crecimiento poblacional de Mexicali. *Invet. Geo. México*, México. Recuperado el 27 de 01 de 2021, de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-46112000000300007&lng=es&nrm=iso>
- Palomino, A. M. (15 de diciembre de 2020). Historia de la ENEC. (R. C. Sánchez, Entrevistador) Mexicali, B.C, México.
- Patiño, R. G. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *FOLIOS*.
- Pérez, R. M. (Agosto de 2020). EL SNTE EN MÉXICO: DE OBJETO DE ESTUDIO A SUJETO DE TRANSFORMACIÓN. *revista educarnos*, 18. Recuperado el 27 de enero de 2021, de <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2020/10/articulo-miguel.pdf>
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. D.F., México: Siglo XXI.
- Pinedo Villa, F. (Sin fecha). Escuela Normal Experimental Colotlan, Jalisco. Recuperado el 27 de enero de 2021, de https://www.normalcolotlan.edu.mx/sites/default/files/documentos/pagina-basica/Historia_ENECO.pdf
- Piñera, R. David, Álvarez G. José Luis. (Noviembre de 2006). *Books Google*. (U. A. California, Ed.) Obtenido de <https://books.google.com.mx/books?id=XAEZB3ZzNdoC&pg=PA14&lpg=PA14&dq=Historia+de+la+escuela+normal+en+el+distrito+y+en+el+territorio+norte+de+la+Baja+California&source=bl&ots=RVP6rYCz6R&sig=ACfU3U1DCumfKHUd3wOWwzvtJwKc1uvEOg&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwio->
- Piobetta, J. (2013). *Los grandes pedagogos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Presidencia Municipal. (1977). *Of. Núm.0321*. Contrato de Cesión de derechos, Oficialia Mayor, Mexicali, B.C.
- Primero Rivas, L., & Beuchot Puente, M. (2006). *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*. D.F., México: Primero Editores.
- Puiggros, A., & Gomez, M. (2003). *Alternativas Pedagógicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores S.R.L.
- Quiñones, S., Zapata, A., & Canto, P. (2020). Competencia digital en niños de educación básica del sureste de México. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 9 (17). <https://www.ricsh.org.mx/index.php/RICSH/article/view/199/937>.
- RAE. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de <https://www.rae.es/>: <http://www.rae.es/rae.html>
- RAE. (2021). *Competencia*. Obtenido de Real Academia Española: <https://dle.rae.es/competencia>

- Rendón, P. M. (2016). Una experiencia de formación de profesores en modelación matemática en entornos mixtos de aprendizaje. *Acta Latinoamericana de Matemáticas educativas*, 958-966.
- Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista EDUCACIÓN*.
- Reyes Esparza, R. (1988). "La formación de los maestros en la década de los cuarenta". *Pedagogía, Revista de la UPN, vol. 5, núm. 16.*, 10-15.
- Reyes, W. (2021). Alfabetización digital en la educación básica en México: análisis documental del plan de estudios. *ie revista de la investigación educativa de la Rediech*, 12.
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1155.
- Ricoeur, P. (2000). *Amor y justicia*. Madrid, España: Caparrós Editores.
- Ríos, P. J. (2019). Tradición e identidad: las Escuelas Normales en Oaxaca 1824-2000. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 48-56.
- Robles, B. (2011). *La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico*. México.
- Robles, E. R. (2018). Legislación del artículo tercero constitucional. Políticas que han permeando la formación de docentes en México. En J. D. Trujillo, *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917* (págs. 189-203.). México: SNTE-REDIECH.
- Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. *XI Congreso Nacional De Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*, 437-473.
- Rockwell, E. (10 de Agosto de 2022). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Obtenido de www.google.com.mx:
https://www.researchgate.net/publication/337672512_LA_EXPERIENCIA_ETNOGRAFICA
- Rodríguez, A. (2008). El análisis del discurso y sus aportaciones a los estudios literarios en el marco de las coordenadas autor, obra, lector y contexto. *Andamios*, 77-98.
- Rodríguez, M. (2016). *La formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa*. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria.
- Romero, I. R. (2004). La transición en la pedagogía como campo de conocimiento. Una mirada desde el análisis conceptual de la producción discursiva. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 451-476.
- Ruelas, J. M. (Enero de 2018). Mexicali y su historia con Manuel Ruelas Jimenez. *Mexicali y su historia*. (R. M. Carlos, Entrevistador) 66. Mexicali. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=LnCpEnvcfUk>

- Ruiz Bolívar, C., & Torres, V. (2002). Actitud hacia el aprendizaje de la investigación: Conceptualización y medición. *Educación y Ciencias Humanas*(18), 1-25.
- S., M. L. (2010). *Confianza un valor necesario y ausente en la educación en línea*. México.
- Sampieri, H., Collado, F. C., & Baptista, P. L. (4 de 08 de 2022). *Metodología de la investigación*. Obtenido de www.google.com: <http://metodos-comunicacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/219/2014/04/Hernandez-Sampieri-Cap-1.pdf>
- Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la Investigación Sexta Edición*. México D.F.: Mc Graw Hill Education.
- Sánchez Puentes, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos*.
- Sapiro, G. (2016). *Sociología de la literatura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SCT. (2019). Marco de Habilidades Digitales. SCT, https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/444450/Marco_de_habilidades_digitales_vf.pdf.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Agenda Digital Educativa*. SEP. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf.
- Secretaría de Educación Pública. (4 de noviembre de 1977). Oficio número 387 expediente 0214461. *Oficio número 387 expediente 0214461*. D.F., México, México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Secretaría de Educación Pública. (13 de Noviembre de 2015). *Gobierno de México*. Obtenido de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/historia-de-la-secretaria-de-educacion-publica-15650?state=published>
- Secretaría de Salud. (27 de marzo de 2020). *Secretaría de Salud*. (SSA, Ed.) Recuperado el 8 de noviembre de 2020, de Documentos de consulta: https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2020/07/Lineamiento_Espacio_Cerrado_27032020_2.pdf
- Secretaría Municipal. (2 de Julio de 1979). Oficio 615. *Oficio 615*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- SEP. (2011). *La Formación Cívica y Ética en la Educación Básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2014). *Desafíos matemáticos. Cuarto grado*. México: Libros de texto gratuitos.
- SEP. (2014). *Desafíos matemáticos. Quinto grado*. México: Libro de textos gratuitos.
- SEP. (2014). *Desafíos matemáticos. Sexto grado*. México: Libro de textos gratuitos.

- SEP. (2014). *Desafíos matemáticos. Tercer grado*. México: Comisión Nacional de Textos Gratuitos.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: SEP.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral en preescolar*. México.
- SEP. (2017). *Estrategia Nacional de Inglés. Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés*. Obtenido de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingle_s_DIGITAL.pdf
- SEP. (2018). *Programa del curso. English I: Starting Basic communication. Plan de Estudios 2018*. México: Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.
- SEP. (22 de Junio | | de 2021). *Gobierno de México*. Obtenido de Gobierno de México: <https://www.sep.gob.mx/es/sep1/Cognitivos>
- SEP. (2022). *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. México: SEP.
- SG. (2020). *Sistema de información legislativa de la secretaria de gobernación*. Obtenido de Sistema de información legislativa de la secretaria de gobernación : http://www.sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2016/02/asun_3332583_20160211_1455039267.pdf
- Solana, F., Cardiel Reyes, R., & Boláños Martínez, R. (2011). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. México: Fondo de Cultura Económica; Secretaría de Educación Pública.
- Sosa, G. M. (2013). *ENTENDER, COMPRENDER, INTERPRETAR*. Xalapa, México.
- Suarez, L. C. (2003). Modelación en Matemática Educativa. *Acta Latinoamericana de Matemáticas Educativa* (págs. 639-644). México: CLAME.
- Tapia Uribe, M. (1994). *Mujer campesina y apropiación cultural*. Cuernavaca, Morelos. México: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Tenti-Fanfani, E. (2007). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. T. (Compilador), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (págs. 119-142). Argentina: Siglo XXI Editores.
- Tenti-Fanfani, E. C. (2007). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. Tenti Fanfani, *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (págs. 119-142). Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S. A.
- Thank, D. (1999). *La educación ilustrada. 1786-1836*. México: Colegio de México.
- Tolosa, J. (2018). *Estilos de aprendizaje en estudiantes de educación superior utilizando recursos de la web 2.0. (TFM)*. UNAM. <http://132.248.9.195/ptd2018/agosto/0779933/Index.html>.

- Toscano, H. (7 de Septiembre de 2007). El Vigía. *Cumple 50 años la Normal*. Obtenido de <https://www.elvigia.net/general/2010/9/7/cumple-aos-normal-22701.html?fbclid=IwAR1OW-0wQIDR0JQDqmJ2ZTm6MDfJQrIJCyxKrETSFzYOXIBkcYVBOYUytl>
- Trigueros, M. (2009). El uso de la modelación en la enseñanza de la matemática. *Innovación educativa*, 75-87.
- UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Obtenido de www.google.com.mx: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>
- UNESCO. (2018). Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social. *UNESCO*, <https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social>. Obtenido de <https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social>
- UNESCO. (2018a). *Las TIC en la educación*. Obtenido de UNESCO: <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>
- UNESCO. (2021a). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Eduteka. Estándares UNESCO de competencia en TIC para docentes.
- UNESCO. (2021b). Reforzar el aprendizaje y las capacidades digitales en los países más poblados del mundo para estimular la recuperación de la educación. *UNESCO*, <https://es.unesco.org/news/reforzar-aprendizaje-y-capacidades-digitales-paises-mas-poblados-del-mundo-estimular>.
- UPN. (diciembre de 2014). Curso: Antecedentes e Historia de la Educación en México. Cd. de México., Cd. de México, México.
- Vaillant, D. (8 de Agosto de 2022). *Formación de Formadores. Estado de la práctica*. Obtenido de www.google.com.mx: http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/POLITICASPUBLICASYEDUCACION23DEJU/document/2.-_Formacion_docente/7_Formacion_de_formadores.pdf
- Vasco, C. (2003). El pensamiento variacional y la modelación matemática. *Conferencia Interamericana* (págs. 1-14). Cali: Universidad de Manizales.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vidal, V. y. (ene-mar de 2012). *SCIELO*. Obtenido de SCIELO: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412012000100016
- Villafuerte, D. B. (s.f.). *Manual metodológico para el investigador científico*.
- Villoro, L. (1997). *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*. México: Fondo de Cultura Económica / El Colegio de México.

Yáñez, F. G. (2000). *Crónica de la cultura de Coahuila*. Saltillo: Ayuntamiento de Saltillo / Instituto Municipal.

Zemelman, H. (2002). Hacia un perfil del pensamiento contemporáneo. En S. M. Gomez , *Teoría, Epistemología y Educación: debates contemporáneos* (págs. 11-23). D.F., México: Plaza y Valdes.

MINDFULNESS Y ANSIEDAD ESCOLAR, PROPUESTA DE PROGRAMA DE BIENESTAR PARA LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Diana María Espinosa Sánchez

Institución: Centro de Actualización del Magisterio

diana.espinosa@camdurango.com

Nivel de estudios: Doctorado en Ciencias de la Educación

Función: Profesor Investigador en Educación Superior

Adán Medina Núñez

TecNM/Campus: Instituto Tecnológico de Durango

adan.medina@itdurango.edu.mx

Nivel de estudios: Maestría en Ciencias en Ingeniería Electrónica

Función: Docente en Educación Superior

Línea 12. La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.

RESUMEN

Se presenta un reporte parcial de investigación, relacionado con Mindfulness y las dimensiones las cuatro dimensiones del modelo de bienestar de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la ansiedad escolar. Este es un proyecto piloto que se aplicó a los estudiantes que acababan de ingresar al tercer semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana en Educación Secundaria del Centro de Actualización del Estado de Durango, con el objetivo de conocer cómo se encontraba el bienestar físico, psicológico, cognitivo y social en tiempos de pandemia. En el desarrollo de la ponencia se explicarán los conceptos y resultados del diagnóstico de las cuatro dimensiones, además, en esta primera parte de la propuesta se presenta el origen, significado y estudios sobre la práctica del Mindfulness o atención plena y su justificación de implementar este tipo de programas educativos en Instituciones de Educación Superior; en otro momento se presentará el diseño del programa, cronograma con fundamento en Mindfulness con el objetivo de disminuir la ansiedad escolar de los participantes.

Palabras Clave: Mindfulness, Ansiedad Escolar, Instituciones de Educación Superior.

PLANTEAMIENTO

Se presenta un reporte parcial de investigación, relacionado con Mindfulness, las cuatro dimensiones del Modelo de Bienestar de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015), estas dimensiones son física, psicológica, cognitiva y social. Este proyecto piloto se aplicó a estudiantes del tercer semestre, de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana en Educación Secundaria del Centro de Actualización del Magisterio (CAM) en el Estado de Durango, con el objetivo de conocer cómo se encontraba el bienestar físico, psicológico, cognitivo y social en tiempos de pandemia del SARS-CoV-2 o (COVID-19) y con los resultados obtenidos crear un programa de bienestar con base en la práctica de Mindfulness.

Recapitulando la pandemia inició en la República Popular China a finales de diciembre de 2019 con un brote epidémico en Wuhan (capital de la provincia de Hubei). La rápida propagación del nuevo virus hizo que la mayoría de los países del mundo se vieran afectados, la Organización Mundial de la Salud (OMS) activó protocolos de emergencia y catalogó en febrero de 2020 a este nuevo virus como pandemia. En México instituciones de educación de todos los niveles, regresamos a clases en abril de 2020, en modalidad distancia. El Centro de Actualización del Magisterio (CAM), Institución de Educación Superior, hizo lo propio para continuar con el desarrollo de las asignaturas de licenciatura a través de diferentes plataformas virtuales. La pandemia fue el momento para ver otras oportunidades y emprender proyectos inéditos, como el presente estudio. En el desarrollo de la ponencia se explicarán los conceptos y resultados del diagnóstico de las cuatro dimensiones del programa del bienestar de la OCDE (2015), además, en esta primera parte de la investigación se presenta el origen, significado y estudios sobre la práctica del Mindfulness o atención plena, su justificación para crear e implementar este tipo de programas educativos en Instituciones de Educación Superior.

La tradición budista se hace presente en el siglo XXI en occidente, la práctica del Mindfulness es una práctica antiquísima según la literatura estudiada se remonta entre 2700 años y 2500 años, situada en el Budismo de Oriente, su principal representante Siddhartha Gautama (Gil Montoya, 2020). En los últimos 50 años, ha sido progresivo el interés del mindfulness por parte de distintas ciencias como la medicina, la neurobiología, la neuropsicología, en conocer el estudio de la consciencia y la meditación, a través de una metodología científica (Ricard & Singer, 2018, citado en Gil Montoya, 2020).

Mindfulness está aumentando exponencialmente y está siendo acogida por distintos ámbitos como el clínico, familiar, deportivo, empresarial, penitenciario y educativo, tanto con profesores, para reducir el estrés docente, mejorar el bienestar y la satisfacción personal y profesional, como con el alumnado, para aumentar su nivel de atención en la era de las distracciones, y reducir la agresividad y la violencia, así como generar actitudes hacia la inclusión la cooperación, la tolerancia, la empatía y la compasión (Mañas, Franco, Gil Montoya, et al., 2014, citado en Gil Montoya, 2020).

¿Qué es Mindfulness? la palabra es inglesa “Mindfulness”, no tiene una traducción exacta en castellano, en la literatura existen numerosas acepciones de Mindfulness o atención plena, también se puede encontrar como: conciencia plena, atención plena y presencia plena (Baer, 2003; Davison et al., 2003; Kabat-Zinn, 1982, 1990, 2003, 2005; Vallejo, 2006; Varela, Thomson & Rosch, 1992, citados en Cuellar, Bazán y Araya, 2018) y hace referencia a un estado que implica la atención del individuo centrada en la experiencia, tanto de eventos internos como externos, que se registra momento a momento, siempre manteniendo una actitud de aceptación, evitando juicios y las valoraciones (Kabat-Zinn, 2003, citado en Cuellar, Bazán y Araya, 2018).

Una de las aspiraciones de la educación en México y en el mundo es mejorar la vida de las personas, en el informe Delors (1996), se afirma que la educación ocupa un lugar cada vez mayor en la vida de los individuos a medida que aumenta la dinámica de las sociedades modernas, explica que este fenómeno tiene diversas causas, la división tradicional de la existencia entre la infancia y la juventud, dedicadas a la educación escolar; la edad adulta, consagrada a la actividad profesional, y el periodo de la jubilación, ha dejado de

corresponder a las realidades de la vida contemporánea y se ajusta aún menos a los imperativos del futuro. No se puede esperar que el acervo inicial de conocimientos constituido en la juventud le baste para toda la vida, precisamente por la rápida evolución del mundo y se exige una actualización permanente del saber. Vivimos en una época en la que todo pasa de prisa, de incertidumbre, de pandemia, de multitareas, fast food, de constantes distracciones e interrupciones, por lo que es indispensable hacer cambios en nuestra sociedad, en nuestras escuelas, en nuestras aulas, por ello, la propuesta de crear un programa de bienestar con base en la práctica de Mindfulness.

Enseñar Mindfulness o atención plena es un estilo de vida que se puede adoptar, basado en la conciencia y la calma, que permite vivir íntegramente el presente, Mindfulness implica observarnos a nosotros mismos, mirar hacia dentro de nosotros, hacer un alto en las acciones cotidianas de la vida y ver lo que pasa momento a momento, promueve un cambio de vida, una mejora en la misma, la práctica de atención plena produce numerosos beneficios, por ello, la necesidad de crear programas educativos con base en Mindfulness en las Instituciones de Educación Superior y promover nuevos hábitos de vida de los estudiantes.

Kabat-Zinn (2013, p. 8), señala que “Mindfulness es conciencia, una conciencia que se desarrolla prestando atención concreta, sostenida, deliberada y sin juzgar el momento presente”.

Amutio, Franco, Gázquez & Mañas, (2015), afirman que el Mindfulness:

Implica la observación de los pensamientos y reacciones emocionales que ocurren en cada momento sin identificarse con ellos. Así, y por medio de la práctica continuada, las personas aprenden a concentrarse en la tarea que están realizando en el momento, sin que la mente divague o se distraiga. Dicha práctica trae consigo estados de calma y de serenidad. Esto le proporciona al individuo una nueva perspectiva que facilita la reflexión y el aprendizaje.

Otra referencia del Mindfulness es definida “como una capacidad humana básica y universal consistente en la facultad de ser conscientes de la experiencia tanto física como mental que tiene lugar en cada momento mediante la práctica de la autoconciencia” (Simón, 2006, citado en Amutio, Franco, Vázquez, Mañas, 2015, p. 434). El beneficio de esta técnica es que es

universal, trae consigo beneficios positivos al practicarla. “Desde este ángulo, mindfulness puede considerarse como un conjunto de ejercicios de meditación y ha sido incluido en diferentes formatos psicoterapéuticos y psicoeducativos, incluyendo el entrenamiento en relajación y manejo del estrés” (Delgado & Amutio, 2011; Kabat-Zinn 2003; Schonert-Reichl & Lawlor, 2010, citados en Amutio, Et. al.,).

METODOLOGÍA

La investigación es de corte cuantitativo, el estudio es exploratorio y descriptivo; para la recolección de la información del diagnóstico inicial, se usó la encuesta, el cuestionario como técnica y como instrumento. El cuestionario se aplicó a través de Google Forms, el grupo está integrado por 22 estudiantes, 15 mujeres y 7 hombres, el promedio de edad es 19 años. El cuestionario según Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 217), “consiste en un conjunto de preguntas respecto a un tema o más variables a medir”, se aplicó para conocer cómo se encontraba el bienestar físico, psicológico, cognitivo y social de los estudiantes sobre las cuatro dimensiones del modelo de bienestar que aplica la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD siglas en inglés, OCDE siglas en Español); el cuestionario tiene 65 preguntas: 5 preguntas abiertas para caracterizar el perfil del grupo y 60 preguntas cerradas, el cuestionario se adaptó y aplicó al nivel de Educación Superior.

RESULTADOS

Caracterización del grupo.

El 63.6 % de los participantes son mujeres, 36.4% hombres, el 83.33% tienen 19 años, el 90.9% son solteros. Los resultados más significativos sobre las cuatro dimensiones de se presentan a continuación:

Dimensión psicológica.

“La dimensión psicológica del bienestar de los estudiantes se refiere a sus propósitos de vida, autoconciencia, emociones positivas y expectativas. Promover el bienestar psicológico en la escuela puede mejorar la salud y el desarrollo socio-emocional de todos los estudiantes” (OECD, 2015, p. 2).

En la dimensión psicológica se hicieron 10 preguntas, cinco sobre la motivación de desempeño y cinco más sobre ansiedad en las tareas escolares. En la motivación de desempeño el 91.67% de los estudiantes declararon que quieren ser los mejores alumnos de la clase, además, un 91.76% quiere poder elegir entre las mejores oportunidades disponibles cuando se titulen. El 100% quiere sacar las notas más altas en todas o en casi todas las asignaturas. Aunque solo el 58.33% quiere ser el mejor haga lo que haga y el mismo porcentaje se considera como persona ambiciosa. El 100% considera estar muy satisfecho con la vida. “La motivación de obtener un rendimiento alto tiende a estar relacionada con mejores resultados en la escuela, pero también puede conducir a la ansiedad si en vez de intrínseca es motivada por presiones externas” (OECD, 2015, p. 1).

Los estudiantes del CAM presentaron niveles altos de ansiedad por las tareas escolares, el 66.67% expresaron que se ponen nerviosos cuando no saben resolver un ejercicio en clase, incluso cuando están bien preparados para un examen se encuentran muy nerviosos. El 58.33% se pone muy tenso cuando estudian para un examen, con frecuencia se preocupan por que el examen resulte difícil y al 75% le preocupa sacar malas notas en clase.

La dimensión social.

La dimensión social del bienestar de los estudiantes se refiere a la calidad de su vida social, esta incluye las relaciones de los estudiantes con su familia, sus compañeros, sus maestros,

así como sus sentimientos sobre su vida social dentro y fuera de la escuela (OECD, 2015, p.4).

De esta dimensión, se hicieron 18 preguntas, seis relacionadas con la vida social en la escuela, siete de acoso escolar y cinco del entorno familiar y relación con sus padres. El 91.76% de los estudiantes del CAM reportaron un sentido de pertenencia en la institución, el mismo porcentaje declaró que no se siente solo. Así, un 33% se siente marginado en la escuela y el 33% no hace amigos fácilmente. El 83.33% considera que le caen bien a otros alumnos.

Un 8.33% del grupo, declaró sufrir acoso escolar, al mes o más durante el último año escolar, el 8.33% declaró que otros alumnos lo han excluido a propósito y han hecho circular rumores desagradables. El 16,67% que otros se burlaban de ellos. El 100% declaró que otros alumnos no los han amenazado, no les han quitado o destruido sus cosas, ni los han golpeado o empujado. Estos resultados indican que no es alto el nivel de acoso escolar, comparado con otras instituciones, sin embargo, existe.

Las familias son la primera unidad social en la que los niños aprenden y se desarrollan. Una buena crianza de los hijos puede adoptar diferentes formas y está configurada por diversas influencias sociales y culturales, pero invariablemente consiste en proporcionar a los hijos el apoyo, el cuidado, el amor, la orientación y la protección necesarias para establecer las condiciones para un desarrollo físico, mental y social saludable (OECD, 2015, p. 6).

El 100% de los estudiantes declaró que sus padres están interesados en las actividades escolares que hacen, el 75% habla con sus padres sobre la escuela todos los días o casi todos los días y el 83.33% come con sus padres cotidianamente, lo anterior permite observar que los padres de familia tienen una relación positiva con sus hijos por estar interesados en las actividades escolares que realizan.

Dimensión física. El uso del tiempo y los hábitos fuera de la escuela.

Otra de las dimensiones del estudio es la física, PISA de la OECD señala que “el bienestar de los estudiantes se ve reforzado por la adopción de un estilo de vida saludable y por la calidad de su tiempo libre” (2015, p.8), se les preguntó a los alumnos qué hacen y cuánto tiempo dedican a las actividades fuera de la escuela, para conocer su estilo de vida. Un 25% de los estudiantes declaró que usa más de 6 horas al día el Internet fuera de la escuela entre

semana, otro 25% entre 4 y 5 horas, los estudiantes que usan su tiempo más de 6 horas en Internet son más propensos a tener un desempeño regular en clases, un 50% se conecta a Internet más de 6 horas en el día los fines de semana. Un 66% utiliza teléfonos inteligentes, un 50% chatea por WhatsApp durante las horas escolares y un 25% en este caso los hombres son los que juegan videojuegos en línea.

El 41.66% declararon que no realizan actividad física en la semana, un 41.66% entre dos a tres días de la semana 41.66% y el resto 16.66% una vez a la semana. De los alumnos que declararon hacer ejercicio, el 25% hace al menos 30 minutos, un 33% de 30 a 60 minutos.

El 58.33% no desayuna antes de entrar a la escuela y sólo un 50% considera que desayunan sanamente, 66.77% come una fruta al día. El 100% ayuda a realizar actividades en casa, un 16.67% afirmó que trabaja después de salir de la escuela.

Con relación a los hábitos del sueño un 50% duerme entre 7 y 8 horas, los hombres que declararon jugar videojuegos 25% duermen 6 horas, un 8.33% duerme cinco horas, un 16.66% 4 horas. Estos resultados no son tan alentadores por el hecho de que la mitad de los participantes no hacen deporte y solo la mitad de ellos duerme entre las 7 y 8 horas.

Dimensión cognitiva. Hábitos de estudio.

Un 100% tiene una actitud positiva al momento de estudiar o aprender, 100% disfrutan el estudiar, 100% les gusta aprender y el 100% se sienten satisfecho de sus logros como estudiante, sin importar, si son alumnos con bajo, medio o alto desempeño, aunque el 83.33% cree hacer su mejor esfuerzo en sus estudios, un 91.67% piensa que podrían hacerlo mejor. El 33.33% declaró que no participa activamente en la clase, no consulta otra bibliografía. Un 25% no preguntan al profesor si no entienden algo, no comienza a estudiar de inmediato cuando se lo propone, no aplica técnicas de estudio como resaltar, resumir, hacer cuadros, entre otras y no entrega completas las tareas siempre. El 66.67% no compara apuntes de clase con sus compañeros, el 75% no tiene el hábito de estudiar a la misma hora.

Las cuatro dimensiones muestran información que permitirían hacer un plan de intervención (programa) en cada una de estas, pero por optimización del tiempo se ha decidido trabajar en

una sola, la dimensión psicológica, específicamente ansiedad por las tareas escolares, la OECD (2015), afirma que promover el bienestar psicológico en la escuela puede mejorar la salud y el desarrollo socioemocional de los estudiantes. A continuación, se presentan estudios sobre la ansiedad escolar y programas de Mindfulness.

MARCO TEÓRICO

Ansiedad escolar se vive en todos los niveles educativos

El tema sobre la ansiedad escolar está ampliamente estudiado en diferentes niveles de educación primaria, secundaria, bachillerato y universitario, tanto a nivel nacional como internacional, a continuación se presentan investigaciones relacionadas con la ansiedad escolar “en la literatura se encuentran investigaciones que apoyan la tesis de que los padres, maestros y compañeros desempeñan una función mediadora importante, sobre la probabilidad de que los estudiantes exhiban tendencias ansiosas en el ámbito escolar” (Cox, 1966; Cox, 1968; Stevenson, 1965 citados en Hernández, Coronado, Araújo y Cerezó, 2008 p.14), por ello, indispensable conocer sobre el tema y los niveles de ansiedad que presenten los alumnos puede afectar el desempeño académico de los estudiantes.

La influencia de la ansiedad en el ámbito escolar ha sido de considerable interés para los maestros, quienes han observado que algunos de sus estudiantes tienen ejecuciones académicas bajas en situaciones caracterizadas por altos grados de ansiedad (Gaudry & Spielberger, 1971, citados en Hernández, Coronado, Araújo y Cerezó, 2008 p.14).

En los diferentes niveles educativos, presentan ansiedad los estudiantes por los exámenes escolares, por posibles consecuencias negativas, el comportamiento ansioso se define:

El comportamiento ansioso en una situación de exámenes escolares también es un constructo multidimensional que se define como un conjunto de respuestas emocionales con componentes cognitivos, fisiológicos y conductuales que acompañan y alteran el desempeño y que consta de preocupaciones acerca de posibles consecuencias negativas o de fracaso en una situación evaluativa (Zeidner, 1998, citado en Hernández, et al., 2008 p.14).

Zeidner (1988) afirma que la ansiedad por los exámenes se asocia con baja ejecución (Zeidner, 1998) y Hill y Wigfield (1984 citados en Hernández, et al., 2008) a partir de una revisión bibliográfica sobre el tema, estimaron que en E.E.U.U. el 25% de los estudiantes de primaria y secundaria presentaba ejecuciones académicas pobres debido a la ansiedad escolar.

Otros resultados muestran que la ansiedad escolar se presenta en Estados Unidos y Europa, las correlaciones existentes son negativas:

Seipp (1991) realizó un meta-análisis de 126 estudios norteamericanos y europeos y encontró una correlación negativa entre ansiedad a los exámenes y ejecución académica, lo que significó que los estudiantes no ansiosos, superaron a los estudiantes ansiosos por casi la mitad de la desviación estándar y que sólo 39% de los estudiantes bajos en ansiedad fracasó en la escuela, en comparación con un 61% de los estudiantes de ansiedad alta.

La ansiedad permea a cualquier estudiante sin importar su nacionalidad, por ello, la necesidad de pensar en acciones que permitan disminuir esta problemática para que los estudiantes gocen de mayor bienestar en su vida universitaria.

En el artículo “Ansiedad y rendimiento en adolescentes escolares. Una alternativa de acción” de Bertoglia (2005) psicólogo Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica de Valparaíso en Chile, afirma:

A partir de la segunda mitad del siglo, los estudios sobre ansiedad y rendimiento comenzaron a ser cada vez más frecuentes, demostrando con ello que la preocupación por el tema pasó gradualmente a ocupar un sitio importante en el área de la Psicología Educacional (p.27).

Las diferentes investigaciones en términos generales apuntan a tratar de indagar los efectos que la ansiedad provocaba en el rendimiento escolar, y se encontró con resultados contradictorios, Bertoglia (2005, p.27) haciendo referencia al trabajo de Hansen y Demel (1969), quienes trabajaron con un grupo de estudiantes de enseñanza secundaria y, al calcular las correlaciones entre la ansiedad y los resultados en test estandarizados de logro, encontraron que todas estas correlaciones eran negativas, particularmente en las destrezas

aritméticas, por el contrario en Lynn (1957) “encontró correlaciones significativas de tipo positivo entre la ansiedad y el logro en la lectura, aunque no ocurría lo mismo en el plano de la aritmética”.

Mussen y Rosenzweig (1981) citados en Bertoglia (2005) afirman que, dependiendo del tipo de tarea escolar, el desempeño de los estudiantes más ansiosos tenderá a tener un desempeño más bajo que los estudiantes menos ansiosos:

Hay algunas tareas escolares que los niños ansiosos –pero no en exceso ansiosos– realmente ejecutan mejor que sus compañeros no ansiosos de igual inteligencia. Estas son tareas de aprendizaje que involucran elementos sencillos y estructurados con claridad, tareas que requieren un abordaje cauteloso, diligente y una gran cantidad de verificación y reverificación. Pero, en tareas que requieren originalidad, juicio, flexibilidad, creatividad y espontaneidad, los estudiantes menos ansiosos son superiores.”

Esta investigación ilustra en que se deben conocer que factores causan ansiedad en los alumnos, el autor propone que se deben visualizar dos objetivos para ayudar a los alumnos que presentan el problema: “Por un lado, colaborar con el estudiante para que logre dimensionar el problema en una perspectiva más realista y, por otro, ayudarle a valorar e incrementar los recursos de que dispone para enfrentar la situación” (Bertoglia, 2005, p. 31). Otra investigación realizada en 2017 demuestra que “las chicas, independientemente del grupo de edad al que pertenezcan, manifiestan mayores niveles de ansiedad escolar que los chicos” (Brumariu & Kerns, 2010; Freudenthaler et al., 2008; Fujita et al., 2009; García-Fernández, Espada, Orgilés, & Méndez, 2010; García-Fernández, Inglés, Lagos-San Martín, González, Vicent, & Gómez-Núñez, 2016; Isolan et al., 2011; Leikanger, Ingul, & Larsson, 2012; Leikanger & Larsson, 2012; Lowe, Grumbein, & Raad, 2011; Orgilés, Espada, Méndez, & García-Fernández, 2008, citado en Gómez, I., Flores, Aparisi, D., Fernández, A. Inglés, C., 2017, p. 53)

Los autores antes mencionados explican a través de tres hipótesis:

La primera es la hipótesis biológica, que establece que las mujeres y los hombres son diferentes debido a sus propias características genéticas. La segunda hipótesis es de carácter sociocultural, estableciendo que las diferencias entre chicos y chicas en la manifestación de ansiedad son el resultado de los distintos patrones de socialización desarrollados con ambos sexos y la tercera hipótesis alude a variables psicológicas (mayores índices de depresión o de trastornos psicológicos) como principales causas de las diferencias entre ambos sexos.

Programas de Mindfulness o atención plena

El mindfulness es una práctica oriental que en años recientes ha sido aplicada e investigada en el ámbito de la educación, se han realizado estudios sobre técnicas de Mindfulness en contextos escolares internacionales y de diferentes niveles como en Canadá, Estados Unidos y España, a continuación, se presentan algunas intervenciones:

En Canadá, se llevó a cabo un Programa de Educación Atención Plena para Niños, desarrollado por Lawlor, Fischer y Schonert-Reichl desde el año 2005 en Vancouver. El estudio no solo tuvo el carácter de implementar Mindfulness como un programa educativo sino considerarlo desde un carácter investigativo para determinar la efectividad. Los primeros resultados fueron prometedores, encontrándose mejoras significativas en estudiantes desde el aspecto como el optimismo, la conducta social y el autoconcepto (Schonert-Reichl y Lawlor, 2010 citado por Arguís, Bolsas, Hernández, Salvador, 2012, p. 34).

Otra intervención de Mindfulness se realizó en Madrid:

Beauchemin, Hutchins y Patterson (2008, citados en Sierra et al., 2014) realizaron prácticas de atención plena en un colegio de Madrid, España. El estudio contó con un pre y post test, sin un control en el diseño de intervención, con un total de 34 estudiantes voluntarios, con dificultad de aprendizaje, en edades entre 13 a 18 años, en un colegio especializado. Los

profesores dirigían 5 a 10 minutos de meditación al inicio de cada jornada, diariamente durante 5 semanas. Mientras que los estudiantes que no participaron se encontraban en actividades no disruptivas dentro del aula. El artículo menciona que los docentes no tenían experiencia en Mindfulness, a excepción de un entrenamiento previo a la intervención de 2 horas y 45 minutos. Los resultados obtenidos por la autoevaluación de ansiedad y habilidades sociales, así como la evaluación por parte de los docentes sobre las habilidades sociales y los logros académicos, mostraron una diferencia significativa entre las evaluaciones pre y post test. La autoevaluación de ansiedad y habilidades sociales, así como la evaluación por parte de los docentes sobre las habilidades sociales y los logros académicos, mostraron una diferencia significativa entre las evaluaciones pre y post test (Alajmo & Jiménez, 2013, citado en Sierra, et al., p. 180).

Otra implementación de Mindfulness se realizó en País Vasco, comunidad autónoma española titulada “Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en el contexto escolar”:

La población fueron estudiantes sudamericanos que se encontraban cursando Primer Curso de Bachillerato, de los cuales cuarenta y nueve formaron parte de la investigación. El programa de intervención aplicado tuvo una duración de 10 semanas (segundo trimestre del curso académico), con una periodicidad de una sesión semanal de 1’30 de duración cada una de ellas. El programa de intervención aplicado en el grupo experimental consistió en el aprendizaje y práctica diaria, durante 30 minutos, de una técnica de Mindfulness para el desarrollo de la conciencia plena, cuyo objetivo principal no consiste en tratar de controlar los pensamientos ni modificarlos o cambiarlos por otros, sino todo lo contrario, dejarlos libres aceptando cualquier pensamiento que pueda aparecer o surgir de forma espontánea, con el fin de apaciguar la generación de pensamientos conceptuales (Franco, Soriano & Justo, 2010, p. 4, citados en Sierra et al., 2014).

Los resultados confirmaron la hipótesis que señaló que el programa psicoeducativo de Mindfulness, para el desarrollo de la atención o conciencia plena, produce mejoras significativas en el grupo experimental en comparación con el grupo control, en las variables rendimiento académico y auto concepto (Franco, Soriano & Justo, 2010, Sierra et al., 2014, p. 181).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con el análisis de los resultados de las cuatro dimensiones del modelo de bienestar de la OCDE, se determinó hacer la intervención educativa en la dimensión psicológica específicamente en el tema de la ansiedad escolar, los resultados obtenidos fueron alarmantes: un 66.67% expresó que se ponen nerviosos cuando no saben resolver un ejercicio en clase, un 66.67% aunque están bien preparados para un examen se encuentran muy nerviosos, el 58.33% se pone muy tenso cuando estudian para un examen, el 58.33% con frecuencia se preocupan por que el examen resulte difícil y al 75% le preocupa sacar malas notas en clase. La ansiedad permea a cualquier nivel educativo, sin importar la nacionalidad, además, las mujeres manifiestan mayores niveles de ansiedad, por ello, generar programas de bienestar, que permitan disminuir esta problemática para que las y los estudiantes gocen de mayor bienestar en su vida universitaria. Hasta ahora ni en el Centro de Actualización del Magisterio ni en otras Escuelas Normales del Estado de Durango, existe evidencia que se haya trabajado en la intervención con los estudiantes de licenciatura para disminuir la ansiedad escolar a través de Mindfulness. Enseñar Mindfulness o atención plena es un estilo de vida que se puede adoptar, basado en la conciencia y la calma, que permite vivir íntegramente el presente y aprender a dimensionar los problemas con otra mirada.

En otro momento se presentará el diseño del programa, así como cronograma, resultados, hallazgos y recomendaciones del Programa “Viviendo y Practicando Mindfulness” su objetivo, disminuir la ansiedad escolar en los estudiantes del CAM de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana en Educación Secundaria y a su vez conozcan los beneficios de practicarlo.

REFERENCIAS

- Amutio, A. Franco, C. Gázquez, J. & Mañas, I. (2015). Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en estudiantes de bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. *Universitas Psychologica*, 14, (2).
- Bertoglia, L. (2005). Ansiedad y rendimiento en adolescentes escolares. Una alternativa de acción. *Psicoperspectivas Revista de la Escuela de Psicología Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, Vol. IV [pp. 27 - 32].
- Cuéllar, R., Bazán, A., & Araya, G. (2018). Efectos de la práctica de aikido sobre mindfulness y la ansiedad en estudiantes universitarios de Costa Rica. *Retos*, (35), 13-19. Obtenido en <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.62044>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana
- Gil Montoya. (2020). Mindfulness en Oriente y en Occidente. *Éndoxa. Series filosóficas*. No. 45. 2020, pp. 220-248. UNED, Madrid. Obtenido en: <https://search.proquest.com/openview/be2c0b62d61462674448099f1c13bd98/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1596369>
- Hernández, M., Coronado, O., Araújo, V. Cerezo S. (2008). Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y auto-evaluación. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(1),13-23. ISSN: 0123-9155. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=798/79811102>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=798/79811102>
<https://www.redalyc.org/pdf/647/64747729003.pdf>
- https://www.researchgate.net/publication/26850508_Ansiedad_y_rendimiento_en_adolescentes_escolares_Una_alternativa_de_accion
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Mindfulness para principiantes*. Kairos

OECD (2017c). Results from PISA 2015 Students' Well-Being. México. [En línea]
Disponible en <https://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Mexico.pdf>

Sierra, O., Urrego, G. Montenegro, S. Castillo, C. (2014). Estrés escolar y empatía en estudiantes de bachillerato practicantes de Mindfulness. Cuadernos de Lingüística Hispánica, 26, 175-197.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/3685/3246

ESTADOS EMOCIONALES DE ESTUDIANTES EN FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA Y DE UNA EDUCACIÓN VIRTUAL

Autores

Dra. Esmeralda Jiménez Fuentes, esme-jimenez1@hotmail.com, docente

Lic. Roberto Pérez Corona, robertoperezcorona@enpfmm.edu.mx, docente

Lic. Tonatiuh I. Meneses Herrera, tonatiuhmeneses@enpfmm.edu.mx, docente

Institución de procedencia

Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca Madera Martínez”, Panotla, Tlaxcala

Línea temática

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

RESUMEN

El presente documento muestra el resultado de la investigación denominada Estados emocionales de estudiantes en formación inicial docente en el contexto de la pandemia y de una educación virtual que tuvo como objetivo describir las vivencias de las estudiantes durante el periodo de confinamiento en el desarrollo y continuidad de las actividades académicas y de su formación inicial docente en una escuela normal. Para ello se recolectaron 50 narrativas de forma aleatoria, de las cuales se dio ordenamiento y procesamiento de la información con base en el software Atlas.ti, posteriormente, con apoyo de referentes teóricos y del análisis de contenido se procedió a realizar la fase hermenéutica de interpretación de los datos. Los hallazgos revelan un vínculo entre la educación virtual y el aspecto emocional, éste último influyó en el rendimiento y grado de interés por las sesiones en línea. La mayoría de las emociones son negativas y la percepción sobre la educación virtual y su formación docente es la poca o nula adquisición de aprendizajes y/o desarrollo de competencias.

PALABRAS CLAVE

Educación virtual, emociones, formación inicial docente, pandemia, estados emocionales

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El confinamiento de la población como medida de seguridad para romper las cadenas de contagio del virus SARS COV2 con presencia en todo el mundo desde el mes de diciembre del 2019, trastocó las esferas sociales, económicas, familiares e integridad de las personas, pues el contacto físico estuvo limitado debido al riesgo de contagio del nuevo coronavirus. La escuela y sus procesos no fueron la excepción. En México, en el mes de marzo del año 2020, por decreto, se adelantó el periodo vacacional para romper las cadenas de contagio, pero ante un escenario de salud catastrófico por el elevado número de defunciones, el confinamiento se prolongó de modo que, en el estado de Tlaxcala y específicamente en la Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca Madera Martínez” ubicada en el municipio de Panotla, éste duró 18 meses.

Las actividades académicas y procesos escolares, que antes de marzo del año 2020 eran realizadas de forma presencial, se transformaron a modo virtual al 100% durante año y medio, posteriormente, ante la contingencia sanitaria, avances en la vacunación de la población y reducción de contagios y defunciones, se optó por la modalidad híbrida durante seis meses.

Indudablemente, este escenario de transformación de los procesos académicos, trastocó de forma importante la vida de las y los estudiantes normalistas, no sólo en el ámbito escolar, sino personal y emocional; esto propició ausentismo, deserción escolar y bajo rendimiento académico. Por ello, resultó relevante indagar las experiencias de las y los futuros licenciados en educación preescolar sobre el escenario al que se enfrentaron a través de una ruta metodológica que permitiera indagar los elementos de corte subjetivo y emocional que al final, fueron determinantes en su vida escolar llevada a cabo desde sus casas y hogares.

MARCO TEÓRICO

El concepto de emoción depende de cada disciplina. Para efectos de esta investigación nos enfocamos en dos: la concepción biológica y la concepción psicológica. La disciplina biológica sostiene que las emociones

“tienen su sede biológica en un conjunto de estructuras nerviosas denominado sistema límbico, que incluye el hipocampo, la circunvalación del cuerpo caloso, el tálamo anterior y la amígdala. La amígdala, además de desempeñar otras funciones, es la principal gestora de las emociones y su lesión anula la capacidad emocional. Las conexiones neuronales entre estas estructuras ubicadas en el cerebro reptiliano y la parte moderna del cerebro, el neocortex, son muchas y directas, lo cual asegura una comunicación de vértigo muy adaptativas en términos evolutivos” (Ledoux, 1996; citado en Vecina, 2006, p. 10).

Desde la psicología:

“las emociones son tendencias de respuesta con un gran valor adaptativo, que tienen evidentes manifestaciones a nivel fisiológico, en la expresión facial, la experiencia subjetiva, el procesamiento de la información, etc., que son intensas pero breves en el tiempo y que surgen ante la evaluación de algún acontecimiento antecedente” (Vecina, 2006, p. 10).

Agregamos lo que señala Maturana (1990), él sostiene que las emociones son disposiciones corporales dinámicas que están en la base de las acciones y que toda acción humana se funda en una emoción. Asimismo, sostiene que:

“Lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional. Lo racional se constituye en las coherencias operacionales de los sistemas argumentativos que construimos en el lenguaje para defender o justificar nuestras acciones. Corrientemente vivimos nuestros argumentos racionales sin hacer referencia a las emociones en que se fundan, porque no sabemos que ellos y todas nuestras acciones tienen un fundamento emocional, y creemos que tal condición sería a nuestro ser racional” (2001, p. 8)

Indudablemente, las emociones son determinantes en las actividades, conductas, respuestas de los individuos sobre algo, a diario las emociones son la base de nuestro comportamiento como seres humanos. Las emociones tienen presencia en la vida escolar y además son

determinantes, sin embargo se ha desvalorizado su importancia porque además trabajar con ellas desde las aulas implica un cambio de perspectiva; esto es, según Goleman (1996; citado en Vivas, 2003) “forjar una nueva visión acerca del papel que deben desempeñar las escuelas en la educación integral del estudiante, reconciliando en las aulas emoción y cognición” (p.4). Lo cognitivo y lo afectivo no puede ser visto como algo ajeno a la escuela, pues son un componente que promueve la autorrealización personal. Algunos otros conceptos relacionados con el vínculo emoción – escuela son la educación socioemocional, inteligencia emocional, autorregulación emocional.

METODOLOGÍA

Para el ciclo escolar 2021 – 2022, se tuvo una matrícula de 299 estudiantes distribuidos en diferentes semestres. Para recuperar las experiencias de las y los normalistas, se optó por emplear la narrativa como estrategia de recolección de información. En total se recopilaron 50, mismas que fueron solicitadas a estudiantes de forma aleatoria con apoyo de la pregunta detonadora ¿Cómo fue tu experiencia escolar durante el confinamiento? Una vez reunidos los escritos, se dio orden, tratamiento y codificación de la información a través del software Atlas.ti, mismo que permitió la identificación de categorías mediante el análisis de contenido y a su vez, las que se caracterizaron por tener una mayor densidad, es decir, con temáticas mayormente enunciadas y/o con un énfasis importante. Así, hallamos percepciones y opiniones sobre la educación virtual así como el abordaje de elementos de tipo emocional y afectivo sobre en el escenario en el que estaban situadas.

RESULTADOS

El contexto interaccional de los estados emocionales de las normalistas

En la Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca Madera Martínez” de Panotla, Tlaxcala, en el periodo de marzo del año 2020 a agosto del 2021, los procesos escolares se llevaron a cabo en modalidad virtual al cien por ciento. Para tal fin, inicialmente se utilizaron herramientas digitales y tecnológicas de primera mano tales como correo electrónico y zoom, y whatsapp como medio de comunicación. Posteriormente, se empleó la plataforma Classroom a partir de la cual se diseñaron aulas virtuales por cada curso del plan de estudios, la herramienta Google Meet para las sesiones de clase a través de videollamadas, y whatsapp continuó siendo el medio de comunicación por excelencia.

Así, desde casa, las actividades de enseñanza y aprendizaje dieron continuidad, no obstante, las condiciones fueron poco favorables, pues las estudiantes señalan haber tenido varios distractores:

I18: “no tenía un espacio apto para tomar clases y era pésima para organizarme en cumplir las tareas, andaba siempre corriendo bajo presión”

I23: “Me corrieron del lugar donde estaba rentando, pues esa casa ya sería habitada por los dueños, estaba muy triste porque nada me podía salir bien”

I33: “Me fui a vivir con un amigo, pero no estaba cómoda, no era mi espacio y generaba mucha basura por realizar mi material didáctico”

I28: “Le pedía a mi mamá que bajara un poco la voz y suplicaba a mi hermana que usara audífonos para no distraerme con sus clases, no tenía un espacio apto para tomar clases y era pésima para organizarme, andaba siempre corriendo bajo presión”

Además de ello, el contexto y circunstancias familiares también influyeron:

I21: “Tuve algunos problemas emocionales con mi familia y con mi anterior pareja”

Otro factor relacionado al contexto de las estudiantes que influyó en sus emociones fue la economía:

I23: “Me volvieron a despedir de mi trabajo, pues lo cerraron porque ya no daba frutos, estaba muy preocupada por el dinero que iba a necesitar para el material”

El contexto y las relaciones interpersonales se vieron afectados, el aislamiento y llevar a cabo las tareas escolares desde el espacio que tuvieran a su alcance afectó la vida de las normalistas. No olvidemos que la familia como núcleo social inmediato también representa el primer círculo emocional y afectivo, de éste el ser humano aprende a expresarlas y/o corresponderlas.

ESTADOS Y DISPOSICIONES EMOCIONALES VS EDUCACIÓN VIRTUAL

En el cien por ciento de las narrativas las estudiantes abordan que la educación virtual en el contexto de un confinamiento trastocó el aspecto emocional. El tipo de emociones al que aludieron fueron de carácter negativo, que representaron tensiones continuas dentro de su vida académica. Fue complejo pues pasar de una modalidad presencial a la virtual pues implicó un proceso de adaptación que a su vez provocó desajustes en la forma de llevar a cabo las clases:

I16: “Tengo muy presente la sensación de ingresar a mi primer reunión digital previa a los cursos propedéuticos, el terror que me daba prender la cámara y fingir una cara que ocultara lo incómoda, nerviosa y apenada que estaba por conectarme con 20 personas que nunca había visto”.

I17: “Adaptarme a las clases en línea fue todo un tema, los primeros meses era muy cansado estar sentada”

Los estados emocionales más enunciados fueron el estrés, frustración, enojo, tristeza y duda, esto sin duda, generó una gran vulnerabilidad y reconsideraciones sobre su rol como estudiantes y toma de decisiones:

I7: “Los problemas de salud y psicológicos reaparecieron en mi vida, eso ocasionó un descontrol nuevamente en la toma de decisiones”

I8: “Uno de los sentimientos más encontrados que tuve durante la pandemia y estar en clase en línea era frustración, a veces con demasiado estrés al punto de querer darme de baja de la escuela”

Otros estados emocionales fueron la indecisión, angustia, miedo, soledad; que en conjunto reconfiguraron las motivaciones por estudiar y la realización de tareas académicas:

I4: “Todos los días me sentía angustiada, miedosa, triste y frustrada al estar en confinamiento, todos los días en casa, me sentía aburrida y desesperada de hacer siempre lo mismo y estar encerrada viendo solamente las paredes”

I5: “Esto de la pandemia afectó mis emociones, me sentía muy encerrada, muy triste, extrañaba el poder compartir momentos con las maestras, maestros y compañeras”

I47: “Durante el confinamiento me sentía muy sola y cuando tenía alguna duda no sabía a quién preguntarle o a quién pedir apoyo, los maestros sí lo brindaban pero también tenía que entender que muchas compañeras también les pedía ayuda y tampoco les daba tiempo atender a todas”

El rol estudiantil en el contexto del confinamiento tuvo un fundamento emocional. No hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto (Maturana, 2001, p. 10). Bajo este planteamiento, los estados emocionales de las estudiantes influyeron en su rendimiento y desempeño académico. En la mayoría de las narrativas las estudiantes refieren que la educación virtual les provocaba muchas dudas sobre las tareas, lecturas, y/o actividades que debían realizar en los cursos, debido a la falta de claridad en las consignas. Incluso, señalan haber aprendido y reflexionado poco sobre algún contenido, tema o lectura. La preocupación se centró en entregar tareas en el periodo establecido en la plataforma Classroom y cuidar que no se cerrara, en ocasiones sin detenerse a analizar o reflexionar sobre el conocimiento y aprendizaje que estaba de por medio en cada una de las tareas.

Los procesos formativos mediante lo virtual, provocó desinterés y desmotivación. Incluso, también trastocó aspectos de salud como fatiga visual y cansancio derivado de estar tiempos prolongados sentados frente a un monitor o pantalla.

I6: “Conforme iban pasando los días fui perdiendo el sueño, cada vez dormía menos en los inicios del confinamiento, fui perdiendo el interés en muchas cosas pero sobretodo de la escuela, estando en mi casa no me sentía motivada por nada”

I10: “Al paso del tiempo fui perdiendo el interés por la escuela y comencé a enfocarme en otras cosas”

I12: “Yo ya estaba muy desanimada y quería darme de baja de la carrera”

En el noventa por ciento de las narrativas, las estudiantes reconocen haber desarrollado conocimientos y habilidades en el manejo de plataformas y aplicaciones en corto tiempo, a

pesar de ser una generación de estudiantes que ha estado cerca de dispositivos electrónicos, utilizarlos como medio de aprendizaje no estaba dentro de sus saberes y/o habilidades.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La educación virtual representó un reto para docentes y estudiantes de la Escuela Normal Preescolar. Los resultados de aprendizaje no fueron favorables durante los dieciocho meses de confinamiento y educación a distancia. Se identifican varios factores que intervinieron en los resultados poco alentadores:

- 1) La falta de habilitación docente en el diseño y desarrollo de cursos a distancia.
- 2) Las pocas o nulas habilidades digitales por parte de la comunidad normalista.
- 3) La escasa de infraestructura tecnológica: disponer de un dispositivo o computadora personal e internet.
- 4) Lugar de residencia de la comunidad normalista que influyó en el acceso o no a internet y el tipo de calidad de éste.
- 5) El contexto familiar y la economía bajo entornos que pusieron en desventaja a las estudiantes normalistas.
- 6) La falta de un espacio apropiado para llevar a cabo las sesiones en línea dentro de su domicilio.

Es necesario diversificar las modalidades de aprendizaje, donde toda la comunidad normalista, directivos, docentes y estudiantes se involucren, capaciten y habiliten en la planeación, diseño y desarrollo de situaciones de aprendizaje tanto presencial como virtual. En el escenario actual, de contingencia sanitaria, es indispensable disponer de alternativas para impartir una clase, un tema o un contenido.

Desde los procesos educativos y al interior de la cultura escolar, es necesario promover emociones positivas como estrategia y disposiciones dentro de las sesiones de clase, pues está demostrado que el afecto positivo facilita la integración de información (Vecina, 2006, p. 11), aumenta los niveles de autoestima y de realización personal (Herrera, 2020, p. 72). Es

indispensable promover entornos emocionales y desarrollo emocional de las futuras maestras de educación preescolar. Lo afectivo no puede estar desarticulado de los procesos educativos, las emociones deben reconocerse pues éstas interfieren no sólo en lo personal sino en lo social.

Por otro lado, se comprueba el potencial de las interacciones sociales y socialización en el ámbito educativo, así como el diálogo cara a cara, pues en las narrativas también señalan una alta preferencia por la educación presencial.

REFERENCIAS

- Álvarez – Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Domínguez, E., y Herrera, J. (2013). *La investigación narrativa en psicología: definiciones y funciones*. *Psicología desde el caribe*. ISSN 0123-417X (impreso).
- Jiménez, E., y Pérez, R. (2021). *Narrativas digitales de educadoras y educadores en formación inicial docente sobre prácticas educativas y pedagógicas en el contexto de la pandemia*. En Felipe Hernández Hernández (Coord.) (2021). *Instituciones, actores y procesos educativos en el contexto de la nueva normalidad*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Herrera, F., y Pulido, F. (2020). *Estados emocionales contrapuestos e inteligencia emocional en la adolescencia*. *Psicología desde el Caribe*, 37 (1), 70-90. ISSN: 0123-417X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21371247005>
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Ediciones Dolmen Ensayo. Décima Edición 2001. ISBN: 956-201-087-1
- Vecina Jiménez, María Luisa (2006). *Emociones positivas*. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 9-17. [fecha de Consulta 31 de Agosto de 2022]. ISSN: 0214-7823. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827103>
- Vivas, Mireya (2003). *La educación emocional: conceptos fundamentales*. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 0. ISSN: 1317-5815. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>

LA ELABORACIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA

Línea temática: 12. La Educación Normal en el contexto de la pandemia.
Vivencias y aprendizaje.

Mtro. Sinhue Reyes Reyes
Escuela Normal “Instituto Jaime Torres Bodet”
Maestría en Educación
Profesor
sreyes@enijtb.edu.mx

Mtra. Claudia Rodríguez Juárez
Escuela Normal “Instituto Jaime Torres Bodet”
Maestría en Pedagogía
Profesora
crodriguez@enijtb.edu.mx

Mtra. Carmen Arely Merino Loza
Escuela Normal “Instituto Jaime Torres Bodet”
Maestría en Educación
Profesora
amerino@enijtb.edu.mx

Línea temática: 12. La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y
aprendizaje.

RESUMEN

La pandemia ocasionada por el COVID-19 y las medidas sanitarias establecidas para detener su expansión generó dificultades en el asesoramiento de estudiantes normalistas para elaborar el trabajo de titulación en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria. El objetivo de este trabajo fue describir el proceso de asesoramiento de estudiantes de séptimo y octavo semestres en la elaboración del trabajo de titulación, en el contexto de la pandemia, en una Escuela Normal Pública de Puebla, Pue. Para atender las necesidades académicas de los estudiantes se diseñó un programa de trabajo que empleó herramientas digitales, en modalidad a distancia. Los resultados mostraron que a través de la implementación del programa fue posible cumplir con los requerimientos establecidos para la formación docente.

PALABRAS CLAVE

Asesoría de estudiantes normalistas, trabajo de titulación, TIC, pandemia.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La pandemia causada por el COVID-19 y las medidas establecidas por el gobierno para impedir su rápida propagación, alteraron la vida de las personas en todo el mundo y generaron cambios en sus hábitos y rutinas. Hubo incontables efectos colaterales que han impactado en todos los espacios: educación, nutrición, salud física y mental, ocio y recreación, protección, entre otras (UNICEF, s.f).

En México, esta pandemia ha sido una de los más grandes retos a los que se ha enfrentado el sistema educativo en su historia. Las medidas sanitarias establecidas para ralentizar la propagación del virus han impactado a más de 36.6 millones de alumnos, más de 2.1 millones de docentes, al personal administrativo y de apoyo a la docencia en las comunidades

escolares. Una vez que se ha dejado atrás un periodo de más de dos años sin clases presenciales, el país ha vuelto a tratar de “normalizar” los procesos que se presentan en la sociedad; sin embargo, en el ámbito educativo se siguen resintiendo los efectos negativos causados por esta pandemia que además golpean los múltiples sectores involucrados en la educación, salud, productividad, y desarrollo económico (México evalúa, 2021). El cierre de los centros educativos fue escalonado por distintas razones y para el caso de la Escuela Normal contexto en que se realizó este trabajo se extendió hasta mayo de 2022.

Sin olvidar la pérdida de vidas humanas en México, que hasta inicios de septiembre de 2022 registra una cifra oficial de muertes por COVID-19 de 329,000 de un total de 7,010,000 contagios. No hay que soslayar que existe además un exceso de porcentaje reconocido por el gobierno de 498,196 defunciones asociadas a esta enfermedad (Gobierno de México, 2022b). En la Escuela Normal en la que se realizó este trabajo, también hubo afectaciones en la salud de las personas, incluidas pérdidas humanas, que obstaculizaron la implementación regular de actividades académicas. Una de estas actividades fue la elaboración del documento recepcional con el que los estudiantes normalistas tenían que concluir su proceso de titulación, el cual a su vez se vio afectado porque este requiere de sustentarlo con actividades realizadas en la escuela secundaria. Se tuvo la necesidad de buscar formas diferentes para realizar dicho proceso en el que los actores involucrados pudieran cumplir los estándares establecidos en un contexto de contingencia sanitaria.

MARCO TEÓRICO

A continuación, se presentan diversos aspectos que es indispensable considerar en el desarrollo de este trabajo.

AFECTACIONES DEL COVID-19 EN EDUCACIÓN

El SARS-CoV-2 identificado en 2019 es un virus del tipo “Coronavirus” que causó la enfermedad llamada COVID-19, responsable de la actual pandemia. Se han identificado siete coronavirus capaces de afectar seriamente a los humanos, de los cuales tres (MERS-CoV, SARS-CoV y SARS-CoV-2) mutaron hasta tener la capacidad de infectar al ser humano y pueden causar una enfermedad respiratoria más grave. El COVID-19 se transmite principalmente al inhalar aire que contenga las gotitas de saliva que emiten personas enfermas al toser, estornudar o hablar. Pero también es posible infectarse al estar cerca de personas infectadas, quienes, al toser, estornudar o hablar, exhalan gotitas de saliva que pueden entrar en contacto con la mucosa de ojos nariz o boca de otra persona. De igual forma, es posible infectarse al tocarse los ojos, nariz o boca después de haber tocado superficies contaminadas. Los síntomas principales que se presentan son: tos, dolor de cabeza y fiebre que pueden estar acompañados de algunos otros síntomas como: dolor muscular y de articulaciones, dolor de garganta, escalofríos, escurrimiento nasal, pérdida del olfato y/o del gusto, y que en casos graves puede presentarse dificultad para respirar y dolor en el pecho (Gobierno de México, 2022a). Para el caso de la variante Ómicron predominante actual, a las personas infectadas se les recomienda un periodo de aislamiento de siete días a partir del inicio de síntomas, que es el lapso de transmisión e incubación.

Esta enfermedad impactó todos los ámbitos, pero particularmente el educativo ha sido uno de los sectores más afectados durante la pandemia, pues millones de estudiantes no pudieron asistir de forma presencial a la escuela, poniendo de manifiesto retos importantes a enfrentar. Por un lado, el retroceso en el aprendizaje debido al cierre de las escuelas y, por el otro, la

dificultad para acceder a recursos educativos. Ello a su vez generó incertidumbre sobre el regreso a la escuela y deserción escolar (Save the children, 2021).

LAS TIC EN EL ÚLTIMO AÑO DE FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS

Cuando los estudiantes normalistas llegan a su último año de formación, es necesario que interactúen con su asesor de manera frecuente para atender orientaciones durante la elaboración de su trabajo de titulación. Sin embargo, la contingencia sanitaria impidió la realización de procesos a los que docentes y estudiantes estaban acostumbrados, requiriéndose otras herramientas y formas de trabajo.

Este escenario necesitó del apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el logro de los propósitos académicos. Como la presencialidad en el aula se vio reducida, la asesoría académica en línea tuvo que ocupar un lugar preponderante para la construcción de conocimientos, el desarrollo de competencias y la creación de ambientes favorables y flexibles (Reyes, Rodríguez y Gómez, 2019).

Las TIC son “aquellas herramientas basadas en la tecnología digital que involucran el computador y la Internet, y permiten almacenar, procesar, recuperar, transmitir y presentar cantidades masivas de información” (Jaramillo, Castañeda y Pimienta, 2009, p. 160). Tienen un carácter creativo e innovador, debido a que permiten el acceso a las nuevas formas de comunicación y, en el ámbito educativo, hay beneficios porque son dinámicas y accesibles. La utilización de herramientas digitales para apoyar a los estudiantes durante su proceso formativo, les permite ejercitarse en la adquisición de destrezas intelectuales y la construcción de sus conocimientos. Ello requiere integrar las TIC en el proceso de formación docente, lo que conlleva impulsar la mejora de la infraestructura en las Escuelas Normales, “puesto que su integración depende no solo de la competencia que tengan los docentes, sino también de los recursos de los que se dispone para llevar a cabo dicha integración” (Álvarez, et al., 2011, p. 11).

Los recursos y medios para una enseñanza y aprendizaje innovadora requieren de nuevas formas de conducir el proceso didáctico, así como del desempeño de nuevos roles docentes, ya que los profesores son una pieza fundamental en el cambio (Reyes, Rodríguez y Gómez, 2019).

De acuerdo con Belloch (2012), la pedagogía encuentra nuevas actividades profesionales en las TIC como el analizar y evaluar los recursos tecnológicos y su uso educativo; diseñar estrategias educativas para favorecer la integración de recursos tecnológicos en los ambientes de aprendizaje; desarrollar materiales digitales; diseñar, desarrollar y evaluar modelos de educación presencial y a distancia; e incluso planificar y diseñar cursos apoyados de la tecnología.

Una encuesta implementada en México para medir el impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) realizada en 2020 por el INEGI (Desarrollo económico del Estado de Chihuahua A. C., 2020), mostró que durante la contingencia sanitaria las instituciones educativas tanto públicas como privadas diseñaron estrategias para continuar con la educación a distancia a través del uso de las TIC, considerándolas herramientas fundamentales para la interacción entre docentes y estudiantes. También mostró que “la herramienta digital más utilizada por el alumnado fue el teléfono inteligente principalmente de los niveles primaria, secundaria y medio superior; mientras que, en los alumnos de nivel superior, el principal medio fue la computadora de escritorio para realizar sus actividades escolares.” (p. 4).

LA ASESORÍA ACADÉMICA EN LÍNEA

La asesoría es el espacio en el que existe una interacción entre docente y estudiantes acerca de diversos aspectos (materiales, contenidos y proceso de evaluación, entre otros) para construir aprendizajes duraderos sin importar la modalidad presencial, abierta o a distancia. La asesoría académica en línea cubre las necesidades de los estudiantes cuando ellos y el docente no se encuentran en el aula; se basa en consultas sobre temas específicos del trabajo académico. El acompañamiento permanente y la atención que se requiera, involucra

herramientas informáticas como el correo electrónico, sitios de almacenamiento digital, chats, foros y bibliotecas digitales, que enriquecen el acompañamiento virtual de cada estudiante. Atiende un programa en el que se planifiquen las asesorías en línea, en correspondencia con el plan de estudios vigente (Morales, Méndez y Escamilla, 2016).

METODOLOGÍA

Es un trabajo de investigación con enfoque cualitativo, cuyo objetivo fue describir el asesoramiento de estudiantes de séptimo y octavo semestres en la elaboración del trabajo de titulación, en el contexto de la pandemia, en una Escuela Normal Pública de Puebla, Pue. Esta institución ofrece la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria enmarcada en el Plan de estudios 2018, durante ocho meses. Los sujetos de investigación fueron ocho estudiantes (cuatro mujeres y cuatro hombres) y tres docentes (dos mujeres y un hombre) normalistas. Las edades de los estudiantes oscilan entre los 23 y 58 años; la de los docentes entre los 42 y 56 años. Los tres docentes cuentan con maestría en educación.

Para atender todas las necesidades académicas de los estudiantes se diseñó un Plan de trabajo que empleó herramientas digitales, en modalidad a distancia y se establecieron tres fases: Fase I. Proyecto de investigación. Fase II. Implementación. Fase III. Sistematización de la información. La técnica de investigación fue la observación participante y el instrumento de acopio de información utilizado fue el registro narrativo.

RESULTADO

El Plan de trabajo para la asesoría en línea contempló lo siguiente:

Objetivo:

Asesorar en línea a estudiantes de séptimo y octavo semestres en la elaboración del trabajo de titulación, en el contexto de la pandemia.

Acciones:

- Utilizar la plataforma digital *Google Classroom* para establecer un entorno de trabajo con los estudiantes normalistas.
- Ofrecer una asesoría individual en línea por cada asesor a los estudiantes a su cargo vía *Google Meet*, durante una hora una vez cada 15 días.
- Ofrecer una asesoría grupal en línea por cada asesor a sus estudiantes a su cargo vía *Google Meet*, durante una hora una vez por mes.
- Utilizar *Google Drive* y correo electrónico para tareas específicas de almacenamiento e intercambio de información.
- Utilizar *WhatsApp* como herramienta de mensajería.

Productos:

- Proyecto de investigación, diario de campo, avance y borrador final del trabajo de titulación.

Tiempo:

- De septiembre a abril del ciclo escolar.

Las herramientas digitales que se emplearon para brindar la asesoría en línea se describen a continuación.

WhatsApp

Es una aplicación gratuita para el teléfono celular, que se considera una alternativa a los mensajes SMS, la cual permite enviar y recibir una variedad de tipos de archivo multimedia como textos, fotos, videos, documentos y ubicación, además de realizar llamadas de audio y videollamadas. Como esta aplicación es gratuita y lleva ya varios años en uso, todos la conocen y manejan, siendo de gran utilidad para estar en comunicación instantánea de forma

individual y grupal. De esta manera, estudiantes y asesores estaban sincronizados con respecto a las indicaciones emitidas.

Google Classroom

Este entorno es una herramienta que creó Google para la educación. Consiste en una plataforma digital que permite gestionar lo que sucede en el aula de forma en línea, de manera colaborativa (ICATECH, 2020).

Tiene muchas funcionalidades para el servicio educativo. La Escuela Normal gestionó los permisos para beneficiarse de este entorno digital, de manera que con una cuenta institucional de *Gmail* tuvo la posibilidad de crear documentos; compartir información en diferentes formatos (vídeos, hojas de cálculo, presentaciones y más), agendar reuniones y llevarlas a cabo de manera virtual, entre otros muchos propósitos.

En esta plataforma digital se crearon clases participativas entre docentes y estudiantes para el trabajo de asesoramiento, pues al establecerse un lugar correspondiente a una tarea específica, se tuvo control en la entrega, retroalimentación y evaluación de los trabajos de los asesorados.

En el mismo contexto se utilizó *Google Meet* (otra herramienta asociada a *Google Classroom*), la cual permite realizar llamadas y videoconferencias desde cualquier lugar y tipo de dispositivo con conexión a internet. También se puede enviar mensajes a través del navegador durante la videollamada. Con esta herramienta fue posible realizar asesorías individuales en línea durante una hora una vez cada 15 días de manera sincrónica, cara a cara y a distancia entre asesor y estudiante, en un horario agendado. Ello permitió el asesoramiento de los estudiantes tanto individual como grupal, dando solución a los requerimientos académicos. En el Plan de estudios vigente (SEP, 2018), el asesor de titulación no necesariamente es el mismo que supervisa durante sus jornadas intensivas de práctica profesional, de manera que debe haber una comunicación estrecha y amplia para poder construir el trabajo de titulación establecido.

De igual forma se trabajó con *Google Drive*, el cual es un servicio de alojamiento de archivos en la nube. Los archivos son accesibles desde el navegador web, y la aplicación para

dispositivos de *Google Drive*. Esta herramienta se utilizó para almacenar, crear, modificar, compartir y acceder a documentos, archivos y carpetas de todo tipo, auxiliándose también de *Google Docs*, el cual está formado por los editores de documentos, hojas de cálculo, presentaciones, dibujos y formularios, con funciones de colaboración en tiempo real (UPAEP, s.f.). Al ser usado como repositorio digital, los asesorados podían tener acceso a documentos importantes para su trabajo.

Con *Gmail*, que es el correo electrónico integrado en *Classroom* permitió establecer una comunicación asincrónica entre docentes y estudiantes de manera individual o grupal, según las necesidades y con posibilidades de anexar archivos.

Con este conjunto de herramientas fue posible realizar la tarea encomendada.

El trabajo académico con los estudiantes normalistas

Una vez que se implementó el programa se tuvo el siguiente registro a través de videollamada por *Google Meet*:

Asesorías individuales										
Asesor	Estudiantes asesorados	sep	oct	nov	dic	ene	feb	mar	abr	Total asesorías
Mujer	3	6	6	6	3	6	6	6	6	48
Hombre	3	6	6	4	2	6	6	6	6	42
Mujer	2	4	3	3	1	3	3	4	4	25

Asesorías grupales										
Asesor	Estudiantes asesorados	sep	oct	nov	dic	ene	feb	mar	abr	Total asesorías
Mujer	3	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Hombre	3	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Mujer	2	1	1	1	1	1	1	1	1	8

En promedio se realizaron 14 asesorías individuales por cada estudiante y ocho asesorías grupales de septiembre a abril, periodo durante el cual se fueron verificando los procesos del trabajo de titulación.

El procedimiento de trabajo fue el siguiente: Se trabajó utilizando la plataforma digital de *Classroom* para dejar tareas, revisarlas y evaluarlas. Cada sesión individualizada se verificaba cada 15 días e involucraba la interacción sincronizada entre docente y estudiante a través de videoconferencia y abordaje de aspectos relacionados con el trabajo académico, consultando documentos al mismo tiempo alojados en *Google Drive*. La empresa creadora de esta plataforma vino a construir un espacio de trabajo muy beneficioso para las instituciones públicas y privadas de todos los niveles educativos. Las reuniones grupales también se realizaron a través de *Google Meet*, en las que se abordaban temas de interés colectivo.

El impacto de la pandemia en el trabajo académico

Lo primero a considerar fue la salud de los involucrados en este trabajo de investigación. Todos enfermaron con mayor o menor gravedad. También se tuvo la pérdida de un docente en la Escuela Normal a causa de la enfermedad. Dos estudiantes y un docente que enfermaron de gravedad tuvieron que dedicar días a su recuperación, lo que afectaba el trabajo académico. Sin embargo, con las herramientas digitales fue posible continuar con los procesos establecidos.

En la primera fase del programa, todos los estudiantes entregaron su proyecto de investigación. Sin embargo, los productos entregados por los estudiantes que se habían enfermado de gravedad eran de una calidad inferior, lo que se complicaba por el hecho de no haber posibilidad de interactuar ni siquiera a distancia por el efecto de la enfermedad y sus secuelas. La recuperación de estos estudiantes duró más de dos meses. En el caso del docente que se enfermó fue de mes y medio, pero que ocurrió en un periodo previo a tomar el trabajo con los asesorados. El proyecto de investigación de los estudiantes se entregó en noviembre. En la segunda fase los estudiantes se dedicaron a fundamentar su trabajo y a construir una estructura coherente para realizar su investigación de acuerdo a las orientaciones académicas

establecidas para su elaboración. Dicho documento acepta tres vertientes para el trabajo de titulación: Informe de prácticas profesionales, Portafolio de evidencias, y Tesis de investigación. En este caso hubo tres estudiantes que trabajaron el Informe y cinco que abordaron la Tesis. Los resultados que entregaron tres estudiantes podrían considerarse regulares, pues la mitad del tiempo algunos centros educativos y bibliotecas para consultar información se encontraban cerrados, por lo que los estudiantes tuvieron dificultades para la búsqueda de información. También hubo tres trabajos que destacaron como producto final. Otro aspecto a comentar en esta fase fue que, durante algunos periodos de práctica profesional, las escuelas secundarias seguían cerradas o tenían un modelo “híbrido” que consistía en que algunos días iban a la escuela y otros días lo hacían en línea. O también ocurría que solo la mitad de los estudiantes de secundaria asistía y la otra mitad no, atendiendo la indicación del distanciamiento y de repetición de clases. Aún falta evaluar los efectos de la pandemia que deben indagarse por los propios docentes de secundaria. El Instituto mexicano para la competitividad (2021) plantea que existe el riesgo de rezago educativo para una generación de estudiantes, pues considera que durante la pandemia los mexicanos perdieron, en promedio, aprendizajes equivalentes a dos años de escolaridad y que además hubo otras afectaciones: alumnos con signos de daños a su salud mental, pérdida de empleo de los padres y madres de familia, problemas económicos, incremento de suicidios en niños y adolescentes y alteraciones en el bienestar emocional de los estudiantes. En la tercera fase, los estudiantes sistematizaron los avances de sus propias investigaciones para el trabajo de titulación. En esta etapa los estudiantes de la Escuela Normal aún no regresaban y en las escuelas secundarias tenían distintas indicaciones sobre la asistencia, pues tenía prioridad el distanciamiento personal como medida sanitaria. Había una sensación extraña después de dos años de estar fuera de la modalidad escolarizada obligada por la pandemia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Haber establecido en un programa de asesoría en línea fue una situación acertada que necesariamente requirió de conocimientos sobre las herramientas digitales gratuitas para trabajar, con los que se logró elaborar los productos requeridos para el proceso de titulación de los estudiantes normalistas; en este caso, tres Informes de prácticas profesionales y cinco Tesis de investigación.

Hubo un aprendizaje por parte de docentes y estudiantes en torno a las TIC pues la situación requería de su implementación, dado el contexto de emergencia durante la pandemia. Asimismo, hubo un proceso de adaptación importante, pues no había certeza acerca de la fecha de retorno a los espacios y procesos acostumbrados.

Las herramientas digitales fueron de gran ayuda para realizar el trabajo. Si bien se sabía de su existencia con anterioridad, no había urgencia de saber utilizarlos, lo que ocurrió una vez que la pandemia obligó a establecer medidas de confinamiento. Ello motiva a reflexionar que es necesario invertir en educación para ofrecer recursos a las Escuelas Normales y habilitación a los docentes.

El programa de asesoría establecido rindió frutos, pues todos los estudiantes presentaron su examen profesional. Haber implementado este programa dio certeza a los procesos académicos al interior de la Escuela Normal.

Las interacciones sociales al interior de la Escuela Normal a la fecha siguen siendo afectadas, pues la pandemia no ha terminado. Ello obliga a seguir siendo precavidos, aunque un alto porcentaje de la población haya sido vacunado, pues se sabe de las distintas oleadas de contagios que han venido ocurriendo y de la posibilidad de mutación de los virus. La pandemia también ha obligado a mostrar sensibilidad y empatía entre los actores educativos, ya que toda la sociedad es afectada y le obliga a cambiar sus concepciones en torno al cuidado de la salud.

Finalmente, existe satisfacción de compartir esta experiencia dado el tiempo transcurrido y acciones que se tuvieron que realizar en la pandemia, para concluir la tarea pedagógica de formar docentes.

REFERENCIAS

- Álvarez, S., Cuéllar, C., López, B., Adrada, C., Anguiano., R., Bueno, A., Comas, I. y Gómez, S. (2011). Actitudes de los profesores ante la integración de las TIC en la práctica docente. Estudio de un grupo de la universidad de Valladolid. *Eduotec-e, Revista electrónica de tecnología educativa*, 35.
<http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/416/152>
- Belloch, C. (2012). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje*. Material docente [on-line]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Valencia.
<https://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA1.pdf>
- Desarrollo económico del Estado de Chihuahua A. C. (2020). Impacto COVID19 en la educación en México. Resultados de la encuesta ECOVID-ED elaborada por el INEGI.
https://picchihuahua.org/images/doc_focalizados/4-21%20mar%20Impacto%20COVID%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20M%C3%A9xico.pdf
- Instituto mexicano para la competitividad A. C. (2021). *Educación en pandemia: los riesgos de las clases a distancia*.
https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2021/06/20210602_Educacio%CC%81n-en-pandemia_Documento.pdf
- Jaramillo, P., Castañeda, P. y Pimienta, M. (2009). Qué hacer con la tecnología en el aula: inventario de usos de las TIC para aprender y enseñar. *Educación y Educadores*. 12(2), 159-179.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942009000200012
- Gobierno de México (2022a). *COVID-19*. <https://coronavirus.gob.mx/covid-19/>
- Gobierno de México (2022b). *Exceso de Mortalidad en México*.
<https://coronavirus.gob.mx/exceso-de-mortalidad-en-mexico/>
- ICATECH (2020). *Google Classroom: ¿Qué es y para qué sirve?*

- <https://www.icatech.edu.mx/google-classroom-que-es-y-para-que-sirve/>
México evalúa (2021). *Operación regreso a clases*.
<https://www.mexicoevalua.org/mexicoevalua/wp-content/uploads/2022/03/edosmx-completo.pdf>
- Morales, A., Méndez, A, y Escamilla, A. (2016). Asesoría a distancia una estrategia docente adaptada a las nuevas tecnologías de información y comunicación. *Revista de Docencia Veterinaria*. (1). 49-50.
https://www.researchgate.net/publication/302579556_Asesoria_a_distancia_una_estrategia_docente_adaptada_a_las_nuevas_tecnologias_de_informacion_y_comunicacion
- Reyes, S., Rodríguez, C. y Gómez, G. (2019). *Asesoría académica en línea a estudiantes normalistas de séptimo y octavo semestres*. 3er Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Playas de Rosarito, Baja California, México.
<http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/5/P331.pdf>
- Save the Children (2021). *4 consecuencias del COVID en la educación*.
<https://blog.savethechildren.mx/2021/10/06/4-consecuencias-del-covid-en-la-educacion/>
- SEP (2018). *Plan de estudios de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria*. ACUERDO número 14/07/18.
[https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533906&fecha=03/08/2018#gsc.ta
b=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533906&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0)
- UNICEF (s.f.). *El impacto de la pandemia COVID-19 en las familias con niñas, niños y adolescentes*.
<https://www.unicef.org/argentina/media/8646/file/tapa.pdf>
- UPAEP (s.f.). *¿Qué es Google Drive?*
<http://gapps.upaep.mx/inicio/googledocs/google-drive/que-es-google-drive>

CONVERSATORIO VIRTUAL DE EXPERIENCIAS EN EL APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA DURANTE LA PANDEMIA

Deyanira Mena Bonilla.

Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet (Docente)

Maestra en educación (6122461) UAG.

dmena@enijtb.edu.mx

Línea 13. **La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.**

RESUMEN

En México el confinamiento voluntario obligatorio hizo cerrar las puertas de las escuelas de los diferentes niveles, sin embargo, cada uno de los niveles tuvieron que ser resilientes para enfrentar los retos, como resultado de la pandemia del virus COVID-19 y las escuelas normales no fueron la excepción, desde este punto las docentes que impartieron en el ciclo escolar 2020 – 2021 y 2021-2022 la asignatura de “Didáctica de la escritura”, de forma colaborativa realizaron un conversatorio sobre las experiencias de aprendizaje y enseñanza de la escritura durante la pandemia, y su historia de vida de acuerdo al contacto con la escritura durante sus primeros años y hasta ese momento.

Por lo tanto, presente artículo tiene la finalidad de rescatar la experiencia realizada durante el confinamiento voluntario y el trabajo en colaborativo así mismo sobre esta movilidad virtual entre alumnos que en ese momento estaban cursando el quinto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español y la asignatura de Didáctica de la

escritura, entre la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ) y la Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet, ambas instituciones de sostenimiento público.

Palabras clave: **pandemia, didáctica de la escritura, trabajo colegiado, movilidad virtual, conversatorio.**

PLANTEAMIENTO

El sistema educativo a nivel mundial se vio severamente afectada por la suspensión de las actividades académicas de forma presencial, a consecuencia de la pandemia causada por el virus SARCoV-2(COVID-19), la cual fue declarada oficialmente por la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 11 de marzo de 2020 León(2020), por otro lado, UNESCO menciona que esta pandemia ha afectado a más de 200 países los cuales tuvieron que cerrar sus puertas a 1,575,270,054 millones de estudiantes de los diferentes niveles educativo a nivel mundial (2020). México no fue la excepción y las puertas de los diferentes niveles educativos fueron cerradas el 20 de marzo del 2020 (Sáenz, 2021), para dar inicio al confinamiento voluntario.

De forma abrupta los diferentes niveles educativos tuvieron que ingresar a la cultura digital y las escuelas normales no fue la excepción está también tuvo que incursionar en la educación a distancia con la intención de no hacer una pausa en el proceso de aprendizaje de cada uno de los educandos y sin tiempo para la adaptación. Muchos pensarían que las escuelas normales estaban preparadas para incursionar en la educación a distancia en la modalidad virtual, pero esta afirmación era errónea ya que la enseñanza y el aprendizaje era 100% presencial, solo tenían una ventaja la cual era la edad de los educandos que hace viable una enseñanza/ aprendizaje de esta modalidad (García, 2021). A partir de estas circunstancias las escuelas normales del país fueron obligadas a modificar sus prácticas cotidianas al pasar, de un día para otro, de las clases presenciales a las sesiones en modalidad virtual.

A pesar de que se considera que este cierre de puertas de las escuelas normales fuera corto, pasaron los días, los meses y años, de tal forma que los docentes de la escuela normal tuvieron que enfrentarse a las siguientes necesidades: Darle continuidad al plan y programa 2018 y que tenía poco tiempo de haber renovado los planes y programas en la Licenciatura de Enseñanza y Aprendizaje del Español, en donde conforme pasó la pandemia también se incorporan los nuevos programas de la licenciatura los cuales sobre la marcha tuvieron que diseñar estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje que ayuden al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes del programa de “Didáctica de la escritura”, la necesidad de implementar estrategias de educación en línea para continuar con el desarrollo de los planes y programas de estudio y cumplir con el perfil de egreso que marca cada uno de los programas, la búsqueda, integración, renovación, innovación y aplicación de las diferentes herramientas tecnológicas dentro de las aulas virtuales que ayudarán a continuar con los programas de estudio y que se puedan desarrollar las competencias que el perfil de egreso menciona y por último depender de los recursos tecnológicos que los estudiantes contaban para poder asistir a las clases virtuales.

Por otro lado, el docente normalista se enfrentó a darle continuidad al plan y programa de estudios 2018, sobre todo en la asignatura de “Didáctica de la escritura” la cual tiene como propósito “valorar el impacto en el desarrollo de las habilidades comunicativas, a través de la revisión bibliográfica y la forma de cómo se han propiciado sus prácticas en la escuela para que a partir de ello, diseñe e implemente estrategias innovadoras de enseñanza y de aprendizaje, fundamentadas en una perspectiva metodológica que utilice las prácticas sociales del lenguaje asociadas a ella” (DEGESUM,2020,5).

A la vez las estrategias de enseñanza y aprendizaje diseñadas durante la pandemia, tenían la finalidad que ayudarán a desarrollar competencia que marca el perfil de egreso, las cuales eran utilizar las tecnologías de la información y comunicación de manera crítica, aplicar sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos, utilizar conocimientos del español y su didáctica para hacer transposiciones de acuerdo a sus características y contextos de los estudiantes a fin de abordar los contenidos curriculares de los planes y programas

vigentes y formar mediadores de la lectura, escritura y la literatura para valorar el patrimonio lingüístico y literario en el contexto local, nacional y mundial. (DEGESUM, 2018, 17- 21)

Así como los docentes buscaron alternativas de estrategias una de ella fue la comunicación entre las escuelas normales para realizar actividades en conjunto que ayudarán al proceso de los aprendizajes y cumplir los propósitos y el perfil de egreso de la asignatura de la didáctica de la escritura se busca la movilidad y vincular contenidos de la asignatura.

Con base a estas ideas las docentes que impartían en su momento la asignatura de la “Didáctica de la escritura” de la escuela normal “Instituto Jaime Torres Bodet” (IJTB), de Cuautlacingo, Puebla y la escuela “Normal Superior de Jalisco” (ENSJ) de Guadalajara, decidieron en colaborativo realizar un conversatorio sobre la escritura el cual tenía la intención de que los alumnos contarán su historia de vida a partir de su formación y el contacto con la escritura y entrelazar los recuerdos que vale la pena contarla y compartida con los demás estudiantes, así mismo la experiencia que han tenido a partir del confinamiento voluntario y las actividades a distancia a la vez mencionar los retos que ellos han enfrentado en su práctica docente durante el confinamiento voluntario.

MARCO TEÓRICO

A pesar de que los docentes dentro de las aulas presenciales conocen sus materiales, sabe en qué momento va a emplear sus estrategias de enseñanza, realizan las modificaciones pertinentes con base a la respuesta de los alumnos, ellos interactúan de forma natural y saben en qué momento y cómo evaluar cada una de las clases (Mendoza, 2020), pero a partir del confinamiento voluntario los docentes tuvieron que buscar, implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje que ayudarán la comunicación y la trasmisión de los conocimientos tomando en consideración los diferentes medios tecnológicos que los estudiantes contaban en ese momento (Martínez-Gómez, 2020).

Entonces los docentes son resilientes a partir de las nuevas circunstancias a partir de las herramientas tecnológicas utilizadas (Classroom, Meet, Zoom, Microsoft Teams, entre otras). Desde la posición de Bonilla-Guachamín (como se citó en Expósito y Marsollier, 2020) manifiesta que los docentes a través de la virtualidad tuvieron un desafío sin precedentes, porque de forma inicial tuvieron que generar sus propios aprendizajes de acuerdo a la educación virtual para poder enseñar a los estudiantes en ese espacio.

Habría que destacar que la gran mayoría de los docentes pertenecen a los inmigrantes digitales que de acuerdo a Prensky(2010) se encuentran entre el mundo analógico y el digital y que posiblemente le fue más difícil poder acostumbrarse a las nuevas condiciones, por otro lado, hay que reconocer que a pesar de ser la primera ocasión a la cual los alumnos se enfrentaron a estas circunstancias y que ellos de cierta forma son nativos digitales como lo menciona Prensky (como se citó en Sánchez, 2013) el cual hace referencia a las personas quienes nacieron en el mundo digital, sin embargo, nunca se habían enfrentado a una pandemia, que trajo como consecuencia el aislamiento voluntaria y las aulas virtuales, a pesar de todo se acostumbraron rápidamente al aula virtual.

A partir del trabajo en las aulas virtuales y de las diferentes estrategias implementadas por los docentes se pudieron realizar la movilidad virtual con otras escuelas normales independientemente del contexto, la movilidad se ha impuesto como uno de los indicadores

en las escuelas normales y que en varios ciclos escolares antes de la pandemia la DEGESUM ha dado a conocer diferentes convocatorias para que un pequeño grupo de alumnos pudieran realizar una movilidad académica a otras escuelas normales.

La movilidad a la vez aporta a los estudiantes el desarrollo de competencias transversales significativas, desde este punto como expresa Ruiz y García (2010) plantea que la movilidad se presenta como una alternativa muy atrayente para un perfil de estudiantes el cual está en búsqueda de adquirir el perfil profesional.

Además se inicia con la movilidad virtual en consecuencia de la pandemia, como una forma de “aprender apoyada con las herramientas tecnológicas con la que los alumnos cuenta que pueda facilitar una comunicación sincrónica y asincrónica en los entornos virtuales de aprendizaje sin fronteras”(Ruiz-Corbella et al., 2021), la cual da una mirada para incorporar de integración, ampliar la colaboración entre instituciones que ofrezcan la misma licenciatura o alguna parecida, a si como generar un proceso dinámico de una dimensión tanto social como cultural de acuerdo a los objetivos de enseñanza y aprendizaje.

Desde el punto de vista Corbella y García(como se citó en, 2017) expresa que: “movilidad virtual es una opción para extender los beneficios derivados de los intercambios académicos, flexibilizando las condiciones de estudio y disminuyendo significativamente los costos económicos y personales para aquellas personas cuyas condiciones personales, familiares, económicas y motivacionales estaban limitadas a realizar movilidad”

Desde una perspectiva más general la movilidad virtual es aquella que a partir de la experiencia de estudiar en otra institución diferente de la propia, pero que posiblemente ofrecen la misma licenciatura o alguna parecida que ayude a cumplir el perfil de egreso, también utiliza los medios y soportes apoyados en las nuevas tecnologías de la información y comunicación, habría que decir también que tiene como objetivo brindar oportunidades de intercambio, nacional e internacionales y/o cultural a partir de cursar estudios cortos y/o largos en una institución diferente de la propia (Siria et al.,2017)

Este tipo de movilidad virtual es una herramienta útil para ampliar el acceso a la movilidad que de forma presencial solo a un pequeño grupo de estudiantes tengan acceso a esta, sin embargo, el contacto con otras instituciones de educación normal podemos realizar enlaces con los docentes que no solo podamos realizar estancias de un mes o más, sino también vincular las asignaturas o contenidos en donde se diseñe sesión o sesiones con todos los estudiantes de grupos del mismo semestre y puedan participar dentro de estos espacios que la intención de que exista un intercambio de puntos de vista, experiencias que ayuden al desarrollo de las competencias que marca el plan y programa de estudio vigente para las escuelas normales.

METODOLOGÍA

El encuentro con la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ) y el Instituto Jaime Torres Bodet(IJTB) se realizó en dos eventos y en diferentes ciclos escolares, el primero fue el 23 de septiembre del 2020 y el segundo evento fue el 15 de septiembre del 2021, por los alumnos de quinto semestre de la Licenciatura de Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, y que en ese momento estaban cursando la asignatura de “Didáctica de la escritura”, que se encuentra dentro de la malla curricular que el plan y programa de estudios menciona (SEP, 2018).

Este conversatorio tuvo como propósito que los estudiantes del IJTB y ENSJ compartan sus experiencias con la escritura durante sus primeros años y el actual, así mismo que puedan reflexionar sobre las competencias que han desarrollado durante la pandemia y la necesidad de comunicarse por medio de la escritura con sus compañeros, maestros, amigos, familiares entre otros.

La intención de este conversatorio es que el alumno reflexione sobre el proceso de escritura porque dentro del aula existen las siguientes preguntas: ¿cómo aprender a escribir mejor?, ¿que tipo de actividades me ayudaran a mejorar mi proceso de escritura?, ¿podré algún día

escribir como un escritor?, ¿Qué tipo de estrategias puedo utilizar para mejorar la escritura en mis alumnos? o incluso ¿Por qué escribir?, sin embargo, alguna vez se han preguntado ¿Cómo ha sido su proceso de escritura durante cada uno de los niveles educativos que han cursado?, ¿Cuál es esa historia? que se encuentra entrelazada en los recuerdos y que vale la pena contarla, así como también los retos que enfrentaron a partir de la pandemia y el proceso de escritura dentro de las aulas virtuales.

Al finalizar el conversatorio los estudiantes contestaron una encuesta que va dirigida al tema del conversatorio valorando el conversatorio y este intercambio de ideas. El tipo de metodología utilizada fue cualitativa- descriptiva, debido que se recoge información de las variables específicas (Sampieri,2010)

Por una parte, Labarca (2017) menciona que la investigación cualitativa trata de indagar las experiencias humanas individuales o grupales para así poder interpretar lo que la gente cree, siente y hace respecto a lo vivido y cómo esto incide en su actividad cotidiana. (p. 37).

Esta encuesta fue respondida de forma voluntaria al terminar el conversatorio el cual fue realizado por 39 mujeres y 14 hombres de ambas escuelas normales. En la Tabla 1 se muestra la distribución por género, Escuela normal y día, mes y año del conversatorio.

Tabla 1.

Distribución por género, escuela normal y fecha de conversatorio.

Conversatorio “Experiencias en el aprendizaje y enseñanza de la escritura”		
23/sep/2021		
Género	IJTB	ENSJ
Mujer	3	10
Hombre	5	2

Conversatorio “Experiencias en el aprendizaje y enseñanza de la escritura”

15/sep/2022

Género	IJTB	ENSJ
Mujeres	11	15
Hombres	1	6
Totales de los dos conversatorios		
Mujeres	14	25
Hombres	6	8

El método de recolección de la información fue por medio de un cuestionario realizado en un formulario de google el cual tiene la intención de obtener respuestas de un conjunto de individuos de forma asincrónica. Este instrumento cuenta con un total de siete preguntas la cual contiene la siguiente estructura: el propósito del cuestionario, y que sus datos estarán protegidos, nombre del estudiante, seleccionar la escuela, que les pareció el conversatorio, con esta actividad qué consideras que aprendiste, valorar del uno al cinco el grado de motivación te tuviste en las actividades previas, durante y en el cierre del conversatorio, qué calificación le das a la actividad, qué mejorarías de esta actividad y cuál es tu propuesta con base a las actividades realizadas dentro y durante el conversatorio.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos fueron revisados por fecha de intervención del conversatorio y de forma global de acuerdo a las preguntas detonantes que se encuentran dentro del formulario y del cual se describe en las siguientes líneas.

En la pregunta ¿qué les pareció la actividad? el 100% de los estudiantes mencionaron que fue muy interesante y enriquecedora, porque ellos manifestaron que fue una actividad en donde conocieron otros puntos de vista referente a la escritura y también el contexto que a pesar de estar en un mismo país, los contextos son diferentes, sin embargo, fue interesante poder coincidir con algunas estrategias que ellos recordaban sobre el proceso de su escritura, por otro parte, fue motivadora y valoraron la interacción que tuvieron a partir de conversar de una forma armónica, participativa, así como fue agradable interactuar con sus pares de la misma especialidad, semestre y asignatura, en donde pudieron intercambiar puntos de vistas.

En la pregunta número tres la cual tenía como indicador ¿qué mejorarías de esta actividad? Los estudiantes mencionaron que les hubiera gustado compartir más tiempo con sus pares, pero que a pesar de que el tiempo era limitado, poder compartir sus ideas fue agradable, Palés-Argullós y Gasull – Casanova (2016) mencionan que es desalentador tanto para el profesor como para los alumnos ya que en algunas ocasiones pueden aislarse (p.70), sin embargo, en esta ocasión la participación y tratar de concluir el trabajo fue lo que le dio la pauta para que los estudiantes puedan compartir sus propias ideas, pero el contacto para poder entablar otro tipo de diálogo, diferente al académico es el que necesitan.

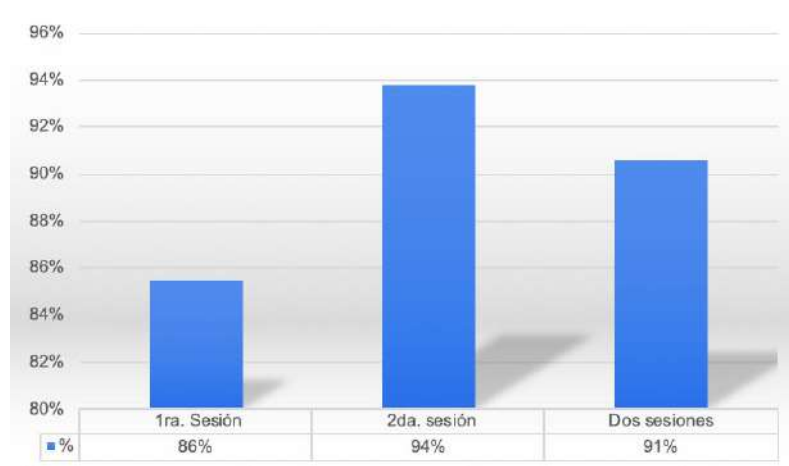
Los comentarios de los estudiantes fueron que era desalentador dialogar con sus compañeros que tenían su cámara apagada una de las problemáticas que la virtualidad tuvo, ya que no sabían si en verdad los estaban escuchando o no, pero que a pesar de las circunstancias realizaron la actividad sin ningún problema, a la vez, mencionan que les agradó muchísimo como fue organizada y que pudieron realizar actividades previas de tal forma que ayudaron a tener más información que les ayudó a compartir y entre pares y a la vez reflexionar sobre los procesos de escritura.

Por otro lado, en la pregunta cuatro la cual tenía la intención de valorar el grado de motivación que tuvieron con respecto a la actividad desde antes, durante y al finalizar esta, el 84.6% de los estudiantes mencionaron que estuvieron muy motivados y solo el 15% de los estudiantes estuvieron poco motivados, considerando estos resultados durante la actividad se pudo observar la emoción y el compromiso que los estudiantes tuvieron con referente a la actividad ya que se notaba la emoción y alegría que en cada turno los estudiantes demostraban ya sea por el lenguaje facial o incluso por la voz, y que entre ellos podían interactuar que a pesar de no ser del mismo contexto y pertenecer a la escuela se creó un ambiente de confianza y de trabajo colaborativo así como ese intercambio de opiniones.

Pregunta cinco tiene la intención de valorar la actividad por lo cual se solicitó que califican la actividad del uno al 10, es importante rescatar que esta actividad tuvo un 91% como porcentaje final de acuerdo a la valoración otorgada en el primer y segundo conversatorio, ver figura 1, a la vez los estudiantes en clases mencionaron que fue muy agradable compartir e intercambiar opiniones con sus pares, pero que sobretodo el trabajo previo ayudó para ellos analizar, reflexionar y así poder tomar decisiones en conjunto.

Figura 1.

Porcentajes obtenidos de los dos conversatorios.



Nota. Elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Estos conversatorios virtuales ayudan a movilizar los saberes de los estudiantes, sin embargo, le agregamos que podemos hacer trabajos colaborativos con otros maestros que tengan la misma asignatura junto con el mismo programa educativo ayuda para que nuestros alumnos puedan conocer otros contextos, miradas, zonas geográficas y formas de pensar diferentes que hacen que los estudiantes puedan, analizar y reflexionar entre pares.

El aprendizaje entre pares como lo expresa Vigotsky (como se citó en Sánchez, 2019) expresa que el aprendizaje entre los miembros de un mismo grupo, les permite descubrir los aspectos más relevantes del tema el cual logran realizar un proceso de análisis y reflexión que sirve como apoyo a su propio proceso de aprendizaje.

Por otra parte, dentro de los comentarios de los alumnos expresaron que es importante valorar los escritos que dentro del aula se construyen, y que algunos de ellos forman parte de esa escritura creativa, por lo tanto, es importante darlos a conocer a la comunidad estudiantil, docentes, padres de familia e incluso a la comunidad.

Por otro lado, el conversatorios sirvieron para la reflexión de los estudiantes y en cada uno de ellos se ha mejorado la organización, actividades, y se han incorporado algunos aspectos que en el primer conversatorio mencionaron como sugerencias y que se encuentran dentro de las actividades, pero sobre todo el valor que da esencia a esto conversatorio es la participación activa, y que a pesar que ellos no se conocen tiene la disposición de trabajar colaborativamente el cual ayuda a mejorar su proceso de aprendizaje.

Todo esto depende de las actividades previas que en colegiado con la docente de la ENSJ e IJTB, diseñan, dan a conocer y revisan los diferentes escritos que los alumnos realizan previo al conversatorio, así como diseñar la estrategia y actividad que se realizará y se aplicará durante el conversatorio para dar final al trabajo de reseña que los alumnos entregan.

Para concluir, estos conversatorios son ricos porque ayudan a los estudiantes a desarrollar sus competencias que marca el perfil de egreso y a su vez ellos reflexionan sobre el papel

que tienen con referencia la escritura y su didáctica. Definitivamente el compartir sus propias experiencias de escritura hace que los estudiantes entre pares puedan comprender mejor su historia, el proceso y la didáctica de la escritura. Como señalan Hiriart y Guijosa (2003) que para escribir hay que iniciar a partir de las propias experiencias.

REFERENCIAS

DEGESUM (2020) Programa de estudios de Didáctica de la escritura, p. (5)
<https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/ESP/0353.pdf>

DEGESUM (2018) Plan de estudios, pp 17-21
<https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/ENSM/archivos/licenciatura/espanol.pdf>

Expósito, C. D., y Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/119010?show=full>

Hiriart, B., & Guijosa, M. (2015). Taller de escritura creativa. Paidós.

IESALC-UNESCO (2020). El coronavirus-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/>

García(2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(1), p. 11 <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3314/331464460001/331464460001.pdf>

González,R.M.M y Contreras,C.A.B,(2020). El proceso de gestión de la movilidad virtual internacional en la Universidad de Guadalajara.
https://www.cucea.udg.mx/include/publicaciones/coorinv/pdf/Procesos_de_gestion_e-book.pdf

Hérrnandez Sampiere.R (2010) Metodología de la investigación. México, D.F:McGraw-Hill.

- Labarca, C (2017) Investigación cualitativa para principiantes. Venezuela, Maraicabo.
- León, P.A. (2020). Redes de cooperación y solidaridad ante la contingencia ocasionada por el COVID-19. En Mendel C., Rodríguez A. (2020). México ante el COVID-19: acciones y retos. (p.18) Editorial (casa abierta al tiempo) <https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Mexico-ante-covid-19-acciones-retos.pdf>
- Martínez-Gómez (2020). Las escuelas normales y la educación a distancia como alternativa. <https://www.educacionfutura.org/las-escuelas-normales-y-la-educacion-a-distancia-como-alternativa/>
- Mendoza Castillo, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237028/html/index.html>
- Ruiz-Corbella, M., López-Gómez, E. y Cacheiro-González, M.L. (2021). Movilidad virtual en instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe (MOVESALC): Guía para el diseño, implementación y seguimiento de acciones de Movilidad Virtual. OEI. https://oei.int/downloads/disk/eyJfcmFpbHMiOnsibWVzc2FnZSI6IkJBaDdDRG9JYTJWNVNTSWhNSFJ6T0hONWNqRmxjWGRoWkRabGRtZHlNWGx0ZERRemRtNHlaUVk2QmtWVU9oQmthWE53YjNOcGRHbHZia2tpWTJsdWJHbHVVaVHNnWm1sc1pXNWhiV1U5SWtkVINVRWdUVTIXU1V4SIJFRkVJRlpKVWxSVIFVd3VjR1JtSWpzZ1ptbHNaVzVoYldVcVBWVIVSaTA0SnkSFZVbEJKVEI3VFU5V1NVeEpSRUZFSIRJd1ZrbFNWRlZCVEM1d1pHWUdPd1pVT2hGamIyNTBaVzUwWDNSNWNHVkpJaFJoY0hCc2FXTmhkR2x2Ymk5d1pHWUdPd1pViiwiZXhwIjoiMjAyMi0wOS0wNFQxOTowNzo1Ny43NTVaIiwicHVyIjoiYmxvY19rZXkifX0=-&content_type=application%2Fpdf&disposition=inline%3B+filename%3D%22GUIA+MOVILIDAD+VIRTUAL.pdf%22%3B+filename%2A%3DUTF-8%27%27GUIA%2520MOVILIDAD%2520VIRTUAL.pdf
- Sáenz, G. C. (2021). Línea de tiempo COVID-19'; a un año del primer caso en México. <https://www.capital21.cdmx.gob.mx/noticias/?p=12574>

- Sánchez, E. A., y Castro, R. D. (2013). Cerrando la brecha entre nativos e inmigrantes digitales a través de las competencias informáticas e informacionales. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/413/334>
- Sánchez, R. S. (2019). El pensamiento de Vygotsky y su influencia en la educación. *Latin American Journal of Physics Education*, 13(4), 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7587110>
- Siria, P.P, Hernández, C.R, Gacel-Ávila, J. y González, R.N.M (2017). La movilidad internacional. Estrategia de internacionalización en casa. p. 16 http://obiret-iesalc.udg.mx/sites/default/files/publicaciones/libro_movilidad_virtual_2017_1.pdf
- Palés-Argullós, J., & Gasull-Casanova, X. (2021). Docencia virtual en tiempos de pandemia. ¿ Cámaras y micrófonos abiertos o cerrados? *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 24(2), 69-71. <https://scielo.isciii.es/pdf/fem/v24n2/2014-9832-fem-24-2-69.pdf>
- Prensky, M. (2010). Nativos digitales, inmigrantes digitales. [https://www.marcprensky.com/writing/PrenskyNATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/PrenskyNATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)

“TODOS CUIDANDO DE TODOS”. LA SALUD EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE, UNA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN EN TIEMPOS DE COVID-19

Escuela Normal de Especialización

Humberto Ramos Lozano

Monterrey, N.L.

Línea Temática

La Educación Normal en el Contexto de la Pandemia. Vivencias y Aprendizajes

Modalidad: Ponencia

Participantes

Dra. Laura García Treviño

Mtro. Cristóbal Javier Salazar de León

Umuntu, nigumuntu, nagmuntu.

Que en zulú significa “una persona es
una persona a causa de los demás”.

“Yo soy porque nosotros somos”

Desmond Tutu. Nobel de la Paz 1984

RESUMEN

El presente trabajo de investigación aborda el tema de las repercusiones en el ámbito de la educación, causadas por el Covid- 19 y sus efectos en la salud emocional de los estudiantes de la Escuela Normal de Especialización “Humberto Ramos Lozano” que a causa de la pandemia vivenciaron por el confinamiento, cambios en la modalidad de la enseñanza, al pasar de la modalidad presencial a en línea y las situaciones vividas en familia de índole en las pérdidas humanas y económicas. Como respuesta a las situaciones vulnerables presentadas por los estudiantes se establece desde el Departamento de Tutoría el programa de apoyo y orientación emocional denominado **“Todos cuidando de Todos”**. **La salud emocional en la formación docente**, con el propósito de atender la salud socioemocional de los alumnos y evitar poner en riesgo su aprovechamiento académico. La investigación se aborda desde un paradigma cualitativo, a través del método fenomenológico, empleando la observación, la entrevista y la encuesta como técnicas e instrumentos de investigación, que permitieron describir, analizar e interpretar los datos obtenidos y con ello derivar un programa de intervención de apoyo y orientación a los estudiantes de la ENEHRL en el ámbito de la salud emocional.

Palabras claves: salud emocional, pandemia, vulnerabilidad, apoyo socioemocional, intervención en crisis.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación es considerada un elemento vital en el desarrollo económico y social de todas y cada una de las personas que forman parte de la sociedad, es un elemento que proporciona a los seres humanos el logro de una vida digna y le permite establecer un proyecto de bienestar personal. La educación también forma parte de un derecho básico de todos los niños, niñas y adolescentes (NNA), que les proporciona habilidades y conocimientos necesarios para desarrollarse como adultos y convirtiéndose en una herramienta para conocer y ejercer sus derechos. (El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, 2020).

El objetivo como docentes menciona la UNICEF es lograr que todos los niños, accedan a una educación de calidad, permanezcan en ella y concluyan los aprendizajes, especialmente los niños más vulnerables. (UNICEF, 2020).

En todos los tiempos la educación ha tenido un papel importante para buscar a través de ella el bienestar de los estudiantes y pensar en el pertinente desarrollo socioemocional. Este desarrollo socioemocional que se valoró aún más a partir de la contingencia generada por la pandemia del COVID 19 en marzo del 2019. El Desarrollo Socioemocional en los niveles de educación básica cobro mayor trascendencia y relevancia en el sistema educativo, debido a los efectos de la pandemia y las medidas establecidas para lograr frenar su propagación, situación que desencadenó en estudiantes, profesores y las familias efectos que, si bien apoyaron el cuidado de la salud física, desencadenaron una afectación al bienestar socioemocional de las comunidades educativas.

Nunca en la historia de la humanidad había sido tan crucial y necesario el poder lograr a través de la educación para todos, el garantizar una vida digna y el desarrollo de un proyecto de bienestar que disminuya cualquier estado de vulnerabilidad que amenazaba con alejar a los estudiantes del proceso educativo. El día 19 de mayo del año 2019 una noticia cimbró al país y a nuestra comunidad escolar, al darse a conocer que un niño poblano, se suicidó por exceso de tareas escolares y lo último que el pequeño expresó fue que no quería realizar la

tarea que le habían encargado por medio de clases en línea. (Milenio 2019, mayo 15 “Se suicida niño porque no quería hacer la tarea en Chalchicomula de Sesma”).

Esta tragedia evidencio y puso a la luz la urgente necesidad de ofrecer ayuda a personas cuya fragilidad emocional las mostraba en un estado de vulnerabilidad y riesgo en su vida o salud. Debido a la pandemia se pudo confirmar el papel importante que tienen las emociones en la capacidad del ser humano para gestionar las relaciones socio emocionales en el aprendizaje. Durante la contingencia por la pandemia del COVID-19 se requirió el cierre de escuelas como una medida para evitar la propagación de esta. No obstante, la educación siguió su curso, al mismo tiempo que surgieron las brechas de desigualdad social y las consecuencias económicas, sociales y emocionales, entre otras.

Una realidad importante es que a causa de sucesos como el anterior, los alumnos pasaron por diferentes situaciones desencadenantes desde perdidas familiares, episodios de stress hasta la falta de interacción con sus pares y el encierro generalizado de las actividades diarias debido a las dificultades consecuentes de un modelo educativo llevado en línea, generando inestabilidad emocional en los estudiantes, en sus familias y en la sociedad. Situación que no exentó a los alumnos de la Escuela Normal de Especialización “Humberto Ramos Lozano”

Una aportación importante en el tema es la que menciona Rodríguez (2020) la cual hace referencia que la pandemia por COVID 19 detuvo al mundo, al hacer alusión a la evolución y la transformación (o confusión) social frente a esta pandemia, debido a la incertidumbre, complejidad y precariedad que pudieron ser observables, en donde los aditamentos médicos y hospitalarios fueron codiciados inclusive en países desarrollados. Además de esto, las noticias sobre la propagación de la enfermedad, el aumento de casos locales y muertes debido a la misma, se le han sumado noticias relacionadas a las repercusiones educativas, sociales y emocionales en los más vulnerables, los niños, niñas y jóvenes que forman parte de la sociedad.

Frente a este panorama, los estudiantes de la Normal de Especialización empezaron a vivenciar situaciones que les generaban episodios de ansiedad, angustia por la salud y el duelo afectivo por la muerte de un familiar o ser querido, experiencias que fueron

verbalizadas por ellos mismos hacia sus maestros, bajo la modalidad en línea. Ante estas problemáticas los estudiantes buscaron en sus maestros los apoyos, ayudas y orientaciones para obtener recursos cognitivos y emocionales que favorecieran un mejor desarrollo académico.

La situación que enfrentaban y manifestaban los estudiantes de la Escuela Normal de Especialización “Humberto Ramos Lozano” (ENEHRL) motivó a los docentes de la institución a plantear soluciones con el propósito de mejorar el desarrollo socioemocional y académico de los alumnos de la institución. Fue así que, a través de la Subdirección Académica y el Departamento de Tutoría, se desarrolló un programa de atención e investigación denominado

“Todos cuidando a todos. La salud emocional en la formación docente, una experiencia de intervención en tiempos de Covid 19”

MARCO TEÓRICO

La educación para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) es el mecanismo de movilidad social más eficaz que existe, e impide que se perpetúe el círculo vicioso de la pobreza, permite que se promueve la igualdad de oportunidades, el desarrollo emocional y con ello se busca reducir la desigualdad social. (UNESCO 2015). Por consiguiente, para que la educación sea capaz de facilitar la consecución de estos logros en el largo plazo, la UNESCO mantiene su compromiso con una visión holística y humanista de la educación de calidad en el mundo entero, trata de hacer realidad el derecho de cada persona a recibir enseñanza y sostiene el principio de que la educación desempeña una función esencial en el desarrollo humano, social y económico. (UNESCO, 2011).

El artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) norma que se garantice la calidad en la educación, de manera que los métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la mejor preparación de los docentes garantice el mayor logro de aprendizaje de los educandos. (CPEUM,2019). Al respecto la UNESCO presta atención en mejorar la calidad de la educación; para poder obtener una educación de calidad es contar con un entorno seguro y favorable, donde los estudiantes estén motivados para aprender y que la enseñanza brindada les permita comprender la realidad circundante, así los señala el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS,2015). Que buscan incentivar acciones puntuales en las escuelas y en las aulas que ayuden a eliminar las barreras para el aprendizaje y atiendan el principio del interés superior de la infancia, Y así impulsar una sociedad más unida y fuerte, disminuyendo los factores de vulnerabilidad.

Es bueno poder entender a la vulnerabilidad como un fenómeno social y educativo como lo menciona la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), lo cual influye negativamente en el logro del bienestar personal y social y es contrario al ejercicio de los derechos humanos; éstos son una expresión de los requisitos para una vida digna y un proyecto de “bienestar”. (OEI, 2013).

La escuela tiene un papel invaluable en la sociedad, es considerada un espacio donde se construye conocimiento y se desarrollan habilidades cognitivas y socio afectivas, siendo estas, de suma importancia para la formación de los niños y de los jóvenes. Asistir a la escuela es un derecho humano, pero todo acceso a la educación debe ser un entorno seguro, de calidad y excelencia para responder a los mejores aprendizajes. (UNESCO, 2015.) Los entornos escolares como los conocemos experimentaron cambios en su organización por la pandemia de COVID-19, trayendo cambios en el ámbito social, económico y sobre todo educativo. Provocó que la educación se reinventará a partir de esta emergencia de salud, se presentaron cambios significativos que impactaron a cada uno de los agentes educativos. A mediados de marzo del 2020, hubo una suspensión de clases y se declaró que el proceso educativo como lo habíamos conocido hasta ahora cambiaba y se llevaría la educación desde los hogares, implementando la jornada denominada escuela en casa en virtud de los acontecimientos (MINEDUC, 2020).

Lo anterior planteo nuevos retos, la escuela respondió adaptando su proceso de enseñanza - aprendizaje de forma presencial a la modalidad a distancia. Algo si se tenía claro dentro de todo el entorno de incertidumbre, la educación no podía parar y con ello la tarea educativa de los docentes. El cierre represento un gran desafío escolar y emocional para toda la comunidad educativa. Las afectaciones se presentaron en todos los ámbitos de la sociedad: económico, social y personal, pero sobre todo en particular y de manera más acentuada a la población vulnerable, que estaba pasando por pérdidas físicas y procesos emocionales complicados que afectaban su estabilidad emocional y con ello su respuesta al proceso de aprendizaje.

Entendiendo por vulnerabilidad como la condición que expone el riesgo de que los niños sean segregados a marginados del proceso educativo, influyendo de forma negativa en el logro del bienestar personal y social. (Rodríguez H, 2015). El aislamiento social causado por el cierre de las escuelas a causa del COVID-19 tuvo consecuencias devastadoras para los niños, niñas y adolescentes poniendo el riesgo en su salud mental y su desarrollo socioemocional y cognitivo.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la salud mental como el estado de bienestar por medio del cual las personas reconocen sus habilidades, son capaces de hacer frente al estrés normal de la vida, trabajar de forma productiva y fructífera, y contribuir a sus comunidades, es más que la mera ausencia de trastornos mentales. La dimensión positiva de la salud mental ha sido subrayada en la definición de salud de la OMS, tal cual consta en la constitución misma: “La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”. (Comisión Nacional contra las Adicciones | 28 de abril de 2020). Al pretender un estado de bienestar los individuos deben de reconocen sus habilidades, y de que son capaces de hacer frente al estrés normal de la vida, trabajar de forma productiva y fructífera, y contribuir a sus comunidades.

Salud mental se refiere a la posibilidad de acrecentar la competencia de los individuos y comunidades y permitirles alcanzar sus propios objetivos y es materia de interés para todos, y no sólo para aquellos afectados por un trastorno mental. Las escuelas siempre se habían considerado espacios relativamente seguros para los estudiantes, pero durante la pandemia,

los alumnos tuvieron que tomar sus clases desde el confinamiento de sus hogares, presentando signos de daños en su salud emocional. Estos efectos en el bienestar emocional de los estudiantes fueron más allá y se empezaron a observar afectaciones educativas por la interrupción presencial de clases, pero también la pérdida de habilidades socioemocionales de los estudiantes. Las habilidades socioemocionales, las define la SEP (2018) como “herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables, y definir y alcanzar metas personales”. (SEP, 2018, p.33).

A partir del 2020 se reafirma la necesidad con carácter de urgencia de preparar a los estudiantes en el manejo de sus emociones para así mejorar principalmente su rendimiento académico. La Organización Mundial de Salud (OMS), la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) proponen la promoción tanto de la salud mental, la emocional, y el fortalecimiento de factores protectores en niños, niñas, adolescentes y jóvenes, mediante el desarrollo de las habilidades para la vida. Poniendo énfasis en la emocional ya que si el estudiante no se encuentra emocionalmente sano el aprendizaje estará en duda de llenar a culminar con buenos resultados.

Las habilidades socioemocionales nos permiten conectar con los demás, influyen en la manera en que percibimos el mundo y nos adaptamos a los cambios de la vida, así como a los resultados que obtenemos como personas y en comunidad, brindan bienestar personal y social, nos ayudan en el desarrollo de su pensamiento crítico y a la toma de decisiones, porque en la medida en que un alumno o alumna sea capaz de gestionar sus emociones será capaz de gestionar también sus aprendizajes (SEP,2018).

El programa de apoyo socioemocional presentado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el plan educativo 2018, refiere que la Educación Socioemocional es un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética. (SEP, 2018). Y con ello surge

la necesidad de replantear que la educación socioemocional tiene como propósito que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás.

Cualquier modelo de educación que se diseñe orientado a la formación del docente debe conocer necesariamente las características particulares de esta población. Es fundamental considerar aspectos como sus historias de vida, factores familiares, económicos, grado de salud y procesos afectivos, cognitivos y fisiológicos que condicionan su aprendizaje.

La salud mental es un elemento necesario en la práctica educativa. Un modelo de educación que incorpore la salud mental en el diseño de estrategias didácticas y actividades educativas, contribuirá notablemente con el bienestar emocional de los estudiantes, facilitando el buen desempeño estudiantil. Incluso, la prevención de rutas que conlleven a desenlaces negativos. La formación del futuro docente tiene características particulares en comparación con otras profesiones o niveles educativos. Los procesos de enseñanza y aprendizaje implican una mayor responsabilidad en su ejecución.

Debido a la emergencia sanitaria se tuvo la necesidad de realizar diversos ajustes a la manera en cómo transitar de la educación presencial a la modalidad de educación a distancia, debido a que ningún actor dentro del sistema educativo estaba preparado para una situación de esta magnitud; los estudiantes que habían pasado toda la vida cursando sus estudios en las aulas se tendrían que adaptar a una nueva dinámica de trabajo, cambiar el salón de clases por un espacio virtual donde verían detrás del monitor a su profesor. Y en el docente no fue la excepción, acostumbrado a impartir sus clases frente a sus alumnos también ajustó sus formas de enseñar.

Bajo este marco de referencia la ENEHRL derivó en el mes de mayo del año 2020 un programa de atención socio emocional para los futuros docentes, a cargo del Departamento de Tutoría, tomando como modelo la Psicoterapia breve y de emergencia planteado por Leopold y Bellak y cuyo objetivo es el ayudar a aliviar el malestar o sufrimiento emocional de las personas. Ayudando a cambiar la manera personal de percibirse y relacionarse con ellos mismos y con quienes le rodean a través de un proceso de auto conocimiento, una

mejora de las relaciones interpersonales, una mejor toma de decisiones en situaciones importantes de su vida y una gestión emocional sana y adecuada.

Una de las características importantes para trabajar bajo este modelo es que la ayuda se desarrolla en pocas sesiones de trabajo en las cuales se utilizan técnicas específicas para la consecución de una meta, específica se requiere una actividad que sea dirigida cuidadosamente hacia la meta, además de que puede ser aplicada a cualquier clase de problema emocional derivado de un estado de emergencia. Resulta necesario mencionar que una población de futuros docentes estaba experimentando problemas relacionados con episodios y/o estados de ansiedad, depresión e ideas de auto agredirse.

Encontramos expertos en educación emocional, como Bisquerra (2003), el cual menciona que las situaciones de miedo y estrés tienen un impacto negativo en la salud y la habilidad para aprender de todas y todos los estudiantes. Por ello, el sector educativo debe considerar que la enseñanza-aprendizaje solo puede ser efectiva a partir del equilibrio emocional y una salud mental adecuada de los estudiantes, es decir, a partir de la educación emocional. En este sentido el modelo que se busca en la educación tiene como propósito que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, todo esto mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares.

Debemos estar atentos para rescatar y ayudar a visibilizar estas capacidades, como maneras saludables de afrontar una crisis y de reconquistar la percepción de control. Más allá de que la educación emocional forme o no parte del currículum, un factor esencial para que esta se desarrolle en el contexto educativo es contar con un profesorado que desde su formación inicial sepa gestionar sus propias emociones y que esté preparado para que sus estudiantes adquieran las habilidades socioemocionales necesarias para afrontar diversas situaciones. El problema es buscar describir la situación actual e impulsar que los futuros docentes tomen en cuenta trabajar a partir de la educación socioemocional, a largo plazo, está asociada con el éxito profesional, la salud y la participación social. Además, propicia que tantos docentes

como estudiantes consoliden un sentido sano de identidad, situación que es necesaria ante los tiempos y situaciones que el mundo afronta en la era post confinamiento.

Por ello la Esc. Normal de Especialización elaboró un programa de atención “*Todos cuidando a todos*”, para atender a los estudiantes en vulnerabilidad emocional que se presentaba bajo el esquema de educación en línea y apoyar para disminuir el riesgo mostrado en su aprovechamiento académico, que a la fecha se lleva acabo y se sigue mejorando en su implementación.

MARCO METODOLÓGICO

El marco que guió la puesta en marcha del programa de orientación y apoyo para los estudiantes “Todos cuidando de Todos”. La salud emocional en la formación docente. Se deriva de la situación que se vivía en la institución por el confinamiento a causa de la pandemia del Covid- 19, el estar llevando la educación en línea y la situación de vulnerabilidad emocional que los estudiantes, futuros docentes experimentaban por distintas situaciones presentadas. El objeto de estudio era dar respuestas a la salud emocional de los estudiantes frente a la vulnerabilidad emocional que representaban, entre otras cosas, y que significaba un riesgo académico. Fue así como el Departamento de Tutoría desarrolla el programa de intervención “Todos cuidando a todos” La salud emocional en la formación docente, significando una experiencia de intervención en tiempos de Covid-19 desde la Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano, con el propósito de orientar y apoyar a los estudiantes en tiempos de crisis.

El proceder metodológico que sustenta el programa de intervención parte de un paradigma cualitativo, se apoya en la descripción para dar respuesta a los acontecimientos que presentaban los alumnos en los ambientes de aprendizaje, de igual forma se analizó la información recabada empleando la interpretación, lo que derivó la selección del método,

recayendo en el enfoque fenomenológico de la investigación. La fenomenología como método se define como “ciencia descriptiva, rigurosa, concreta que muestra el ser, en sí mismo y se preocupa por la esencia de lo vivido” (Campoy, 2016.p 241). La fenomenología busca acceder a la información a través de las observaciones empíricas, que le permitan la representación del fenómeno mostrado por las personas de estudio. Consiste en acceder al campo de la conciencia y someterla al análisis, bajo este método no se tiene una idea predeterminada, sino se parte de las palabras y acciones de los sujetos de estudio para centrar su atención en los individuos y de ahí partir como una fuente de conocimiento.

El enfoque fenomenológico se centra en cómo las personas comprenden los significados de los eventos” (Patton 1990, citado en Campoy, 2016, p. 241), al respecto Creswell (2009) menciona que la fenomenología “es una estrategia de intervención de investigación mediante la cual el investigador identifica la esencia de las experiencias humanas sobre un fenómeno descrito por los participantes” (Creswell, 2009, citado en Campoy 2016, p. 241). Según Groenewald (2004) “la palabra clave en una investigación de corte fenomenológico es la descripción de los acontecimientos”, el análisis e interpretación para intervenir en los hechos, “el investigador fenomenológico tiene que ver con la comprensión de los fenómenos sociales y psicológicos desde las perspectivas de las personas involucradas” (Groenewald, 2004, citado en Campoy, 2016, p. 241).

La fenomenología como método no parte del diseño de una teoría, sino de los hechos del mundo real y busca hacer un análisis descriptivo en base a las experiencias compartidas de los sujetos de estudio, a partir de allí se obtienen por el investigador las señales que serán los indicadores para interpretar la realidad mostrada por los sujetos, lo que permite interpretar procesos y estructuras sociales en vulnerabilidad.

En el programa de apoyo y orientación a los estudiantes de la ENEHRL, se emplearon las técnicas de observación, la entrevista y la encuesta para recabar información, ya que nos permiten conocer aspectos de la vida personal de los estudiantes. A través de la observación pudimos conocer, describir y explicar conductas, pensamientos y sentimientos de los

alumnos de manera confiable. Con las entrevistas aplicadas a los alumnos atendidos identificamos información relevante a través de testimonios personales, elaboraciones e interpretaciones de experiencias vivenciadas por ellos mismos. Y con la técnica de la encuesta que se realizó a través del instrumento de cuestionario en modalidad en línea los alumnos mostraron opiniones y visiones ante temas generales que les afectaban, a través de preguntas normalizadas y dirigidas a identificadores indicadores en los cuales se parte para establecer los aspectos a abordar en las intervenciones con los estudiantes. El cuestionario brindaba información sobre datos personales, experiencias sobre el covid-19 (personales y/o familiares), economía, aspectos sobre su salud emocional y académicos, así como que acciones desarrolladas antes de solicitar el apoyo del programa de intervención emocional. El cuestionario compartido vía correo institucional con los alumnos, constaba de 28 ítems, que proporcionaban información del estado en el que se encontraban los estudiantes en ese momento.

RESULTADOS

Los resultados presentados en la actual investigación tienen la característica de ser reportes parciales de las primeras fases del programa “Todos cuidando a todos” debido a que aún se encuentra en fase de análisis y construcción.

La primera etapa de la investigación se inicia en el mes de mayo del año 2020, brindando atención a los estudiantes que solicitaron ayuda y orientación al Departamento de Tutoría, a través de plataformas digitales (zoom, video llamada y llamada telefónica), esta ayuda se brindó de manera individual, permitiendo identificar indicadores y conductas asociados a problemáticas emocionales generadas por el confinamiento del COVID 19, que detonaban dificultades académicas en los estudiantes y ponían en riesgo su salud mental y una probable deserción escolar.

Al cierre del semestre se analizaron los datos obtenidos de este proceso de atención descubriendo la necesidad de institucionalizar este programa, buscando una mayor cobertura de atención para los estudiantes, por lo que al inicio del semestre de agosto del año 2020 se construye una encuesta con indicadores observados de las primeras fases. La encuesta se comparte a los alumnos vía correo electrónico institucional permitiendo con ello alcanzar un mayor número de alumnos enterados de este servicio.

Se aplicaron un total de 218 encuestas de las cuales 99 fueron contestadas solicitando la atención. De esas 99 encuestas, se inicia con los 31 alumnos atendidos durante la primera fase encontrando de manera preliminar los siguientes resultados: un aspecto reléivate mostrado fue la disminución de las dificultades que presentaban los alumnos atendidos a través de la derivación de estrategias de solución a sus problemas, gestionando y haciendo un manejo adecuado de sus emociones, se favoreció la funcionalidad ,la motivación y la toma de decisiones asertivas en las situaciones de la vida diaria y académica de ellos.

En el mes de octubre del año 2022, se regresó al modelo de educación presencial retomando este programa de atención, pero ahora bajo la modalidad presencial lo cual permitió llegar a los primeros resultados: bajo la pregunta específica a los estudiantes ya atendidos de ¿Cómo afrontan los problemas emocionales? Se encontró que: el 31 % Dialoga con amigos, el 19 % ha tomado algún medicamento (analgésico o ansiolíticos), un 10 % Inicio la práctica de alguna actividad deportiva, el 22 % ha recurrido a un profesional de la salud externo a la ENEHRL, un 14 % práctico la oración espiritual y un 4 % de los estudiantes manifestó el consumo de alcohol. (fig. 1)

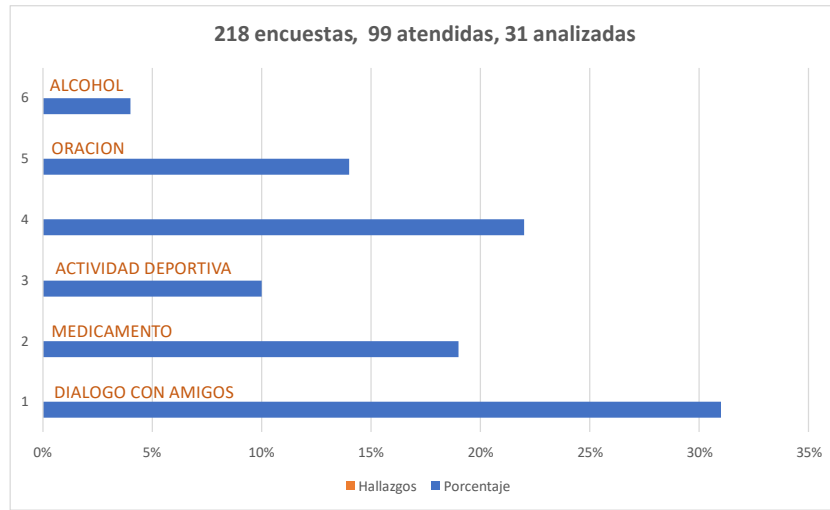


Fig. 1.

Primeros datos arrojados de la aplicación del programa de apoyo.

CONCLUSIONES

Es importante reconocer la importancia de la educación emocional, tanto por su trascendencia en el desarrollo del pensamiento como por su valor en el proceso de aprendizaje y cómo influye en la formación y el desempeño del futuro docente ya que se puede considerar como la piedra angular sobre la que descansa la educación emocional de los estudiantes. Con la puesta en marcha del programa “Todos cuidando a todos” la ENEHRL ha podido ayudar a los futuros docentes a llevar una formación profesional caracterizada por tener habilidades socio emocionales y competencias aplicadas en su propia persona y salud mental, logrando establecer una mejor calidad de vida basada en sus propias estrategias de afrontamiento y actitud ante la vida. Se ha construido en los alumnos de la ENEHRL una cultura del cuidado y la prevención de la salud emocional. Uno de los aspectos que se vieron favorecidos con el alcance del programa ha sido el poder disminuir los riesgos de reprobación y /o deserción escolar a causa de un malestar emocional. Además, se han reportado por parte de los docentes de la ENEHRL, menos casos de alumnos con dificultades emocionales y/ o crisis emergentes lo que permite un mejor trabajo académico en sus asignaturas. Así mismo, el programa ha derivado varias líneas de fomento a las actividades de: Estilos de vida saludable, apoyo socio emocional, prevención de adicciones y de la violencia de género, fomentando la sana

convivencia de la comunidad actividades físicas para el bienestar y una cultura sustentable con el medio ambiente con la intención de enriquecer la formación de los futuros docentes. Dentro de las siguientes fases de esta investigación se considera importante medir el grado de satisfacción de los alumnos atendidos, así como, derivar una línea de atención hacia la planta docente con el propósito de cuidar y fomentar la salud emocional del formador de formadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias para la vida. España.
- [Comisión Nacional contra las Adicciones | Gobierno | gob.mx \(www.gob.mx\)](http://www.gob.mx) recuperado el 28 de abril de 2020. (recuperado el 29 de agosto del 2022)
- Campoy, T (2016). Metodología de la Investigación Científica. MANUAL para la Elaboración de Tesis y Trabajos de Investigación. Paraguay.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, (CPEUM). (2019). Artículo 3°. México.
- Editorial Milenio (2019, mayo -15) “Se suicida niño porque no quería hacer la tarea en Chalchicomula de Sesma”.
- Ministerio de Educación, MINEDUC (2020). Efectos de la suspensión de clases presenciales en contexto de pandemia por COVID-19. Santiago, Chile.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (OEI). (2013). España.
- Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) (2015). La agenda 2030 y los objetivos del desarrollo sostenible. Santiago.
- Rodríguez, H. (2015) Repercusiones Sociales de la Vulnerabilidad. Monterrey, México.
- SEP. (2018) Aprendizajes Claves para la Educación Integral. Educación Socioemocional y Tutoría. México.

UNESCO. (2011). La UNESCO y la educación: toda persona tiene derecho a la educación.

París, Francia.

UNESCO. (2015). Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva

y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Francia.

UNICEF. (2020). Educación y aprendizaje. México.

“ENCUESTA DE SATISFACCIÓN DEL SERVICIO EDUCATIVO RECIBIDO: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO”

Maestro Arturo Munguía Velázquez arturo.munguia@isencolima.edu.mx

Docente Investigador en el Instituto Superior de Educación Normal de Colima, Profr.
Gregorio Torres Quintero

Maestro Everardo Viera Michel viera.everardo@isencolima.edu.mx

Docente Investigador en el Instituto Superior de Educación Normal de Colima, Profr.
Gregorio Torres Quintero

Cuauhtémoc, Colima

Maestra Ma. Del Socorro Medina Hernández medina.socorro@isencolima.edu.mx

Docente Investigador en el Instituto Superior de Educación Normal de Colima, Profr.
Gregorio Torres Quintero

**Línea Temática:12. La Educación Normal en el Contexto de la Pandemia. Vivencias y
Aprendizaje**

RESUMEN

Debido a los efectos de la pandemia originada por el coronavirus, la educación tomó acciones diferentes para adecuarse a las nuevas condiciones. El tránsito de contextos presenciales a una educación remota de emergencia y su posterior ajuste a condiciones en burbujas requirió que la investigación en torno a la medición del nivel de satisfacción del servicio educativo también se modificara. El instrumento validado se vincula a investigaciones cuantitativas de alcance descriptivo. Se presentan aquí, los procedimientos para validar contenido de un cuestionario mediante juicio de expertos y la confiabilidad del mismo mediante el cálculo de Alfa de Cronbach.

Palabras clave: validación, confiabilidad, nivel de satisfacción

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación de calidad de cara al siglo XXI, requiere de procesos que permitan conocer áreas de oportunidad y crecimiento para el beneficio de las instituciones de educación superior en relación con el quehacer docente.

En experiencias previas de evaluación, la encuesta recuperaba la opinión de los normalistas. La información obtenida fue de suma importancia para que los profesores mejoraran su práctica al identificar las áreas de oportunidad a partir de sus resultados y que se convirtieron en un referente institucional para fortalecer la profesionalización mediante cursos breves de capacitación vinculados a la mejora de los resultados.

Dicha dinámica de evaluación, cambió radicalmente debido a que, a partir del 11 de febrero de 2020, cuando la Organización Mundial de la Salud nombró los efectos de la pandemia como Coronavirus Disease, 2019 (COVID-19 en lo sucesivo) las condiciones de la educación iniciaron un cambio en diversos ámbitos donde la educación normalista también se afectó. Es reto de esta IES consiste en validar un cuestionario que se ajuste a las nuevas condiciones cuyo contenido mida el nivel de satisfacción ante el servicio educativo que reciben los estudiantes.

Por lo anterior, la satisfacción de los estudiantes se vuelve un tema de gran relevancia debido a que mediante el análisis de los resultados se contrasta con el impacto social del servicio que presta la institución educativa. Además, evaluar en este sentido permite mejorar en la definición de las dimensiones de evaluación y sus indicadores cuya intención es generar acciones tendientes a la excelencia. De manera colateral, se conocen cómo ocurren los procesos en los que se involucran los diferentes departamentos de se involucran.

La manera en la cual se caracteriza la docencia en esta institución permite conocer el nivel de satisfacción en los estudiantes, cuyas percepciones son utilizadas para beneficiar en la profesionalización docente mediante cursos intersemestrales, así como en la oportuna toma de decisiones.

El seguimiento para evaluar el nivel de satisfacción del servicio educativo ocurrió en condiciones presenciales en semestres anteriores, ahora en la modalidad a distancia es conveniente dar continuidad a esta investigación.

MARCO TEÓRICO

Los procesos de investigación deben contar con respaldos confiables que constantemente son revisados en su contenido para adaptarlos al contexto de aplicación. Hernández Nieto (2000) considera en este sentido la validez de contenido mediante el análisis lógico-crítico de jueces al observar definición de objetivos, claridad en la redacción principalmente.

Los instrumentos validados, en experiencia de Berlanga & Juárez (2020) conectan con los propósitos del investigador para obtener experiencias y maneras de sentir de los estudiantes en torno al servicio educativo en la que de manera asertiva se conoce el desempeño docente.

Además, como lo afirman Martínez & Juárez, (2019) el beneficio radica en la construcción de instrumentos pertinentes y prácticos, mediante su aplicación se visualiza el interés de los alumnos. Finalmente, a partir de estos beneficios se facilita el análisis de la confiabilidad del instrumento.

METODOLOGÍA

Con la intención de proceder en la recolección de datos empíricos, se elige la encuesta como instrumento necesario para esta investigación. Se trata de una encuesta útil en la investigación cuantitativa que recurre a procesos estadísticos con nivel descriptivo. La variable de estudio es de interés en la que se pretende conocer nivel de satisfacción ante un servicio educativo recibido.

Inicialmente, el instrumento presenta 35 indicadores distribuidos en cinco dimensiones de indagación: planeación, aprendizaje, enseñanza, ambientes de aprendizaje y evaluación. Esta encuesta tiene como meta, aplicarse en investigaciones cuyo nivel sea descriptivo. La variable de estudio se enfoca a la medición de la satisfacción del estudiante.

En la siguiente tabla 1 se muestran las dimensiones, así como los indicadores que la componen

Tabla 7 Dimensiones del instrumento

Dimensión	Ítems	Indicadores
Planeación	5	1-5
Aprendizaje	7	6-12
Enseñanza	12	13-24
Ambientes de aprendizaje	6	25-30
Evaluación	5	31-35

Nota: este es un instrumento multidimensional por la cantidad de indicadores.

Como se observa en la Tabla 1, el total de dimensiones aportan más de un indicador; por lo tanto, son multidimensionales. El procesamiento de datos es numérico al poderse expresar en fracciones. La lógica implícita en ellos es subjetiva al carecer de algún artefacto tecnológico que pueda medir tales dimensiones. Esta investigación categórica es de tipo ordinal-documental al presentar formas de medición progresiva.

Con respecto a las formas de medición, se exponen cuatro; se acompañan numéricamente de números arábigos del uno al cuatro: 1. Insatisfecho. 2. Apenas satisfecho. 3. Satisfecho. 4. Muy satisfecho.

OBJETIVOS

- Determinar mediante la Técnica De Juicio de Expertos la evaluación de contenido Encuesta de Satisfacción del Servicio Educativo Recibido para la recolección de datos.
- Calcular el coeficiente de confiabilidad evaluado por jueces expertos mediante los datos de una tabla para evaluar los indicadores del instrumento de medición, incluyen criterios de evaluación y rangos de medición.

En el caso de los jueces expertos, se recurre a la Hernández-Nieto (2000) para apoyar el proceso de validación en torno al coeficiente de validez de contenido. Se exponen los objetivos del cuestionario. Aparecen las instrucciones necesarias para los jueces, enfatizando en los criterios procedimentales para la valoración: Pertinencia, Claridad conceptual, Redacción y terminología, Escalamiento y codificación.

En el proceso de validación para asegurar el coeficiente de validez de contenido presentan los objetivos de validación, instrucciones para el juez experto y la exposición de cinco criterios con valor de cinco puntos en escala de Likert. Se agrega también, el ejemplar para jueces expertos.

Se dieron a conocer las instrucciones a los jueces participantes como se observa a continuación:

- Lea los objetivos que se espera cumplir con su evaluación y las instrucciones que detallan el proceso de validación y el coeficiente de validez de contenido.
- Lea cuidadosamente cada uno de los ítems de la encuesta.
- Evalúe cada uno de los ítems en una escala de Likert de cinco puntos (1-5) tomando en cuenta que: 1. Totalmente en desacuerdo 2. Bastante en desacuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. Bastante de acuerdo 5. Totalmente de acuerdo. Cada indicador se evalúa de manera independiente atendiendo los siguientes criterios.

En la siguiente sección se describen los criterios en los que evalúa el juez experto los 35 indicadores, distribuidos en cinco dimensiones multidimensionales.

- Pertinencia: corresponde al grado de correspondencia entre el enunciado del indicador y la dimensión que se pretende medir
- Claridad conceptual: describe con claridad evitando confusiones, contradicción o contención en otro indicador.
- Redacción y terminología: emplea sintaxis y terminología comprensible en la redacción de los indicadores.
- Escalamiento y codificación: aporta con claridad las equivalencias de la escala (1-5) y la adecuada codificación (1. Totalmente en desacuerdo 2. Bastante en desacuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. Bastante de acuerdo 5. Totalmente de acuerdo. Cada indicador se evalúa de manera independiente atendiendo los siguientes criterios)

Descripción de validadores

Para describir los jueces que participaron en el proceso de validación, se integran en la Tabla 2, la numeración del juez resguardando su nombre. En la columna central, se enlistan las carreras cursadas que dan referencia de su experiencia. Finalmente, la columna tres de la extrema izquierda, señala el nombre de la institución educativa formadora.

Tabla 8 Descripción de los jueces expertos

Juez	Carreras	Instituciones formadoras
J1	a) Maestría en Gestión Educativa	a) Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima (ISENCO). Profr. Gregorio Torres Quintero
	b) Licenciatura en Educación Primaria	b) ISENCO. Profr. Gregorio Torres Quintero
J2	a) Doctorado en Educación en Innovación Tecnológica Educativa	a) Universidad Virtual de Estudios Superiores (COMPUTRADE)
	b) Maestría en Educación	b) Universidad TEC Milenio Colima
	c) Licenciatura en Informática	c) Instituto Tecnológico de Monterrey (I.T.R.)
	d) Licenciatura en Arquitectura	d) Universidad Autónoma de Aguascalientes
J3	a) Maestría en Psicología Aplicada	a) Universidad de Colima
	b) Licenciatura en Psicología	b) Universidad de Colima

Juez	Carreras	Instituciones formadoras
J4	a) Doctorado en Investigación con Enfoque Educativo	a) Instituto de Estudios Superiores Federico Rangel Fuentes
	b) Doctorado en Ciencias Químicas	b) Universidad de Colima
	c) Licenciatura en Ingeniería Química	c) Universidad de Colima
	d) licenciatura en Derecho	d) Universidad Autónoma Metropolitana
J5	a) Doctorado en Educación	a) Universidad Autónoma de Guadalajara
	b) Maestría en Pedagogía	b) Instituto Michoacano de Ciencias de la educación J
	c) Licenciatura en Educación Media Esp. En Matemáticas	c) Universidad de Colima
	d) Licenciatura en Educación Primaria	d) Centro Regional de Educación Normal Cd. Guzmán

Resultados y conclusiones

Con respecto a los resultados, en la tabla 3, aparece en los cabezales la simbología utilizada en el proceso de los datos: Sumatoria de puntajes de jueces (Sx_1), Valor máximo de los jueces (suma/valor máximo M_x), Valor máximo entre el número de jueces M_x /número de jueces (CVC_I), Probabilidad de error [(1/número de jueces) potenciado por el número de jueces] (Pe_i), $CVC_I - Pe_i$, (CVC_{tc})

Tabla 9 Validación de Contenido de los Indicadores

Reactivos	<u>Jueces</u>					Sx_1	M_x	CVC_I	Pe_i	CVC_{tc}	
	1	2	3	4	5						
1	20	18	14	20	20	92	4.6	0.92	0.00032	0.91968	Excelente más0.9
2	20	18	15	20	20	93	4.65	0.93	0.00032	0.92968	Excelente
3	20	18	13	20	20	91	4.55	0.91	0.00032	0.90968	Buena
4	20	18	16	17	18	89	4.45	0.89	0.00032	0.88968	Buena
5	20	18	16	20	20	94	4.7	0.94	0.00032	0.93968	Excelente

Jueces

Reactivos	1	2	3	4	5	Sx ₁	M _x	CVC _I	P _{ei}	CVC _{tc}	
6	20	18	16	19	18	91	4.55	0.91	0.00032	0.90968	Excelente más0.9
7	20	18	15	19	18	90	4.5	0.9	0.00032	0.89968	Buena
8	20	18	16	19	18	91	4.55	0.91	0.00032	0.90968	Buena
9	20	18	16	19	20	93	4.65	0.93	0.00032	0.92968	Excelente
10	20	18	16	20	18	92	4.6	0.92	0.00032	0.91968	Excelente
11	20	18	16	20	18	92	4.6	0.92	0.00032	0.91968	Excelente
12	20	18	16	20	20	94	4.7	0.94	0.00032	0.93968	Excelente
13	20	18	16	20	17	91	4.55	0.91	0.00032	0.90968	Buena
14	20	18	16	19	20	93	4.65	0.93	0.00032	0.92968	Excelente
15	20	18	16	20	18	92	4.6	0.92	0.00032	0.91968	Excelente
16	20	18	16	20	20	94	4.7	0.94	0.00032	0.93968	Excelente
17	20	18	15	19	20	92	4.6	0.92	0.00032	0.91968	Excelente
18	20	18	16	20	18	92	4.6	0.92	0.00032	0.91968	Excelente
19	20	18	16	20	20	94	4.7	0.94	0.00032	0.93968	Excelente
20	20	18	16	20	19	93	4.65	0.93	0.00032	0.92968	Excelente
21	20	18	16	20	20	94	4.7	0.94	0.00032	0.93968	Excelente
22	20	18	16	20	20	94	4.7	0.94	0.00032	0.93968	Excelente
23	20	17	16	20	18	91	4.55	0.91	0.00032	0.90968	Buena
24	20	17	16	20	17	90	4.5	0.9	0.00032	0.89968	Buena
25	20	18	16	20	19	93	4.65	0.93	0.00032	0.92968	Excelente
26	20	18	16	20	15	89	4.45	0.89	0.00032	0.88968	Buena
27	20	18	16	20	15	89	4.45	0.89	0.00032	0.88968	Buena
28	20	18	16	20	15	89	4.45	0.89	0.00032	0.88968	Buena
29	20	18	15	18	18	89	4.45	0.89	0.00032	0.88968	Buena
30	20	18	16	20	20	94	4.7	0.94	0.00032	0.93968	Excelente
31	20	18	16	20	16	90	4.5	0.9	0.00032	0.89968	Buena
32	20	18	16	20	16	90	4.5	0.9	0.00032	0.89968	Buena
33	20	18	16	20	15	89	4.45	0.89	0.00032	0.88968	Buena
34	20	18	15	20	15	88	4.4	0.88	0.00032	0.87968	Buena
35	20	18	16	20	16	90	4.5	0.9	0.00032	0.89968	Buena

0.914537143

Nota: Tras el proceso de validación de contenido, 51% de los indicadores fueron evaluados en nivel de excelente y 49% en condición de bueno.

Las sugerencias obtenidas por los jueces expertos con apoyo en Hernández Nieto (2000) incidieron principalmente en: a) la claridad conceptual, mejoras en la redacción del indicador para evitar confusiones, así como señalamientos puntuales de que la intención del indicador estaba contenida en otro. b) redacción y terminología adecuada a la práctica docente y las condiciones de trabajo remoto de emergencia tras la pandemia.

En la tabla 4 se presentan los indicadores de la Encuesta de Satisfacción del Servicio Educativo Recibido tras el ejercicio de validación de contenido cuyo coeficiente de validez fue: 0.914537143.

Tabla 10 Encuesta de Satisfacción del Servicio Educativo Recibido

Dimensión: I PLANEACIÓN
Dimensionalidad: Multidimensional por la cantidad de indicadores.
Numérica: Continua porque puede expresarse en fracciones. (No discreta en casos de números enteros)
Lógica: Subjetiva (No Física: Objetiva porque no existe un artefacto tecnológico que lo pueda medir)
Catagórica: Ordinal–documental-; las formas de medición se establecen en grado progresivo. (No nominal)

Ítem	Indicador
1	Me siento satisfecho con la manera en cómo comunica los objetivos, propósitos de aprendizaje o competencias por alcanzar en el curso.
2	Me siento satisfecho con la manera en cómo da a conocer el sentido e importancia de la asignatura o curso, para la formación docente.
3	Me siento satisfecho con la manera en cómo presenta el calendario de actividades.
4	Me siento satisfecho con la manera en cómo da a conocer al inicio del curso, los criterios y procedimientos con los que evaluará los conocimientos teóricos, las habilidades prácticas y las actitudes
5	Me siento satisfecho con la manera en cómo realiza al inicio del curso, actividades diagnósticas para conocer el nivel inicial de conocimientos sobre la asignatura o curso.
Dimensión: II APRENDIZAJE Dimensionalidad: Multidimensional. / Numérica: Continua. / Lógica: Subjetiva. / Catagórica: Ordinal.	
6	Me siento satisfecho con la manera en cómo plantea retos que motiven a los estudiantes a aprender nuevos conocimientos por sí mismos.
7	Me siento satisfecho con la manera en cómo solicita trabajos de investigación y tareas para ampliar, analizar e integrar diversos conocimientos fuera de la sesión.

-
- 8 Me siento satisfecho con la manera en cómo propone actividades y ejercicios con la intención de reforzar la adquisición de conocimientos y habilidades durante la sesión.
 - 9 Me siento satisfecho con la manera en cómo da oportunidades para expresar los intereses con relación al curso para ajustar los contenidos con base en éstos.
 - 10 Me siento satisfecho con la manera en cómo organiza formas cooperativas, al distribuir responsabilidades y tareas a los miembros del grupo o equipo.
 - 11 Me siento satisfecho con la manera en cómo promueve el empleo de distintas fuentes de información a las propuestas en la asignatura.
 - 12 Me siento satisfecho con la manera en cómo resuelve con precisión las dudas y preguntas de los estudiantes.

Dimensión: III ENSEÑANZA

Dimensionalidad: Multidimensional. / **Numérica:** Continua. / **Lógica:** Subjetiva. / **Catagórica:** Ordinal.

- 13 Me siento satisfecho con la manera en cómo utiliza ejemplos cotidianos para facilitar la comprensión de conceptos, principios o procedimientos.
- 14 Me siento satisfecho con la manera en cómo incluye diversos puntos de vista (comparación de teorías, opiniones, procedimientos alternativos) al analizar un problema o teoría.
- 15 Me siento satisfecho con la manera en cómo estructura de manera clara y coherente la presentación de ideas en exposiciones.
- 16 Me siento satisfecho con la manera en cómo muestra dominio de los conocimientos de la materia que imparte.
- 17 Me siento satisfecho con la manera en cómo formula preguntas que promovieran el pensamiento crítico.
- 18 Me siento satisfecho con la manera en cómo verifica durante la clase, si el grupo entiende las explicaciones.
- 19 Me siento satisfecho con la manera en cómo formula conclusiones o síntesis al término de cada tema.
- 20 Me siento satisfecho con la manera en cómo emplea recursos educativos (láminas, proyector, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, internet, etc.) para facilitar el aprendizaje.

Dimensión: IV AMBIENTES DE APRENDIZAJE

Dimensionalidad: Multidimensional. / **Numérica:** Continua. / **Lógica:** Subjetiva. / **Catagórica:** Ordinal.

- 21 Me siento satisfecho con la manera en cómo genera un clima de cordialidad y respeto en el grupo.
 - 22 Me siento satisfecho con la manera en cómo promueve niveles de autoexigencia en las actividades de aprendizaje.
-

-
- 23 Me siento satisfecho con la manera en cómo muestra respeto con los estudiantes.
- 24 Me siento satisfecho con la manera en cómo fortalece valores en el grupo, a través de su propio comportamiento en clase.
- 25 Me siento satisfecho con la manera en cómo propicia el diálogo y la participación de todos los integrantes del grupo.
- Dimensión: V EVALUACIÓN
- Dimensionalidad:** Multidimensional. / **Numérica:** Continua. / **Lógica:** Subjetiva. / **Categorica:** Ordinal.
- 26 Me siento satisfecho con la manera en cómo evalúa el aprendizaje de acuerdo a los propósitos del curso o asignatura.
- 27 Me siento satisfecho con la manera en cómo revisa tareas y su posterior devolución con observaciones.
- 28 Me siento satisfecho con la manera en cómo utiliza diversas formas de evaluación de acuerdo con los distintos tipos de aprendizaje
- 29 Me siento satisfecho con la manera en cómo da a conocer los resultados de la evaluación y aclaración de las dudas que de ella surgen.
- 30 Me siento satisfecho con el proceso de evaluación del docente.
-

Cálculo e interpretación de Alfa de Cronbach

Para calcular el Alfa de Cronbach y conocer la confiabilidad o consistencia del instrumento: Encuesta de Satisfacción del Servicio Educativo Recibido, se presentan los cinco niveles que pueden obtenerse tras su aplicación como aparecen en la tabla 5.

Tabla 11 Niveles de confiabilidad o consistencia

• Muy baja:	0-0.2
• Baja:	0.21-0.4
• Moderada:	0.41-0.6
• Buena:	0.61-0.8
• Alta:	0.81-1.0

Para calcular Alfa de Cronbach de utilizó el programa Excel, con la siguiente fórmula

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left(1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right)$$

En la que se interpreta y obtiene:

- A (Alfa) = 0.98000138
- K (número de ítems) = 35
- Vi (varianza de cada ítem) = 16.2971598
- Vt (varianza total) = 339.53366

Así pues, se conoce que la Encuesta de Satisfacción del Servicio Educativo Recibido mantiene confiabilidad o consistencia alta, con puntaje: 0.98000138.

Discusión y conclusiones

Tras lo anterior, el ejercicio para validar la encuesta que tiene como propósito medir el nivel de satisfacción en los usuarios del servicio educativo permitió ajustar la cantidad de indicadores que conformaban el anterior instrumento en los que se refleja con claridad lo que se pretende medir y que su contenido se comprenda.

Por otra parte, el ajuste efectuado al instrumento permite conocer la realidad en condiciones de distanciamiento social que propició el trabajo remoto de emergencia.

Además, el juicio de expertos arroja un coeficiente de validez de 0.914537143 en calidad de excelente como se muestra en tabla 3. De tal manera que la Encuesta de Satisfacción del Servicio Educativo Recibido en el cálculo de Alfa de Cronbach, mantiene confiabilidad o consistencia alta, con puntaje: 0.98000138.

REFERENCIAS

- Acosta-Silva, D. (2017). Tras las competencias de los nativos digitales: avances de una metasíntesis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 471-489. <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-latinoamericana-de-ciencias-sociales-ninez-y-juventud/articulo/tras-las-competencias-de-los-nativos-digitales-avances-de-una-metasintesis>.

- Acta Notarial número 47953. (28 de Abril de 1978). *Protocolo Notarial del Patronato de la Escuela Normal Urbana Federal Experimental, 753*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 2021 de enero de 21
- Aguilar, R. I., & Otoyemi, E. (2020). La Competencia digital es una necesidad permanente. *Instituto para el Futuro de la Educación*, <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/competencia-digital-una-necesidad-permanente>.
- Albert Gómez, M. J. (2007). *LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: CLAVES TEÓRICAS*. Madrid: McGRAW-HILL.
- Alliaud, A., & Antelo, E. (2009). Iniciar en la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado*, 89-100.
- Alvarez, G. J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. España: Paidós.
- Alzina, R. B. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Andión Gamboa, M. (Agosto de 2011). Génesis, desarrollo y perspectivas del normalismo preescolar en México. Distrito Federal, México. Recuperado el 10 de Diciembre de 2020, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34019137006>
- Arnal J., Del Rincón D. y Latorre A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Editorial Labor, S. A.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: SEP.
- Arredondo, M. (30 de Diciembre de 2020). Historia de la Escuela Normal Estefanía Castañeda. (R. R. Sánchez, Entrevistador) Mexicali, B.C., México.
- Arteaga Castillo, B., & Camargo Arteaga, S. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *Integra Educativa Vol.11/No. 3*, 121-133.
- Arteaga Castillo, Belinda, & Camargo Arteaga, Siddharta. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *SciELO, Revista Integra Educativa*, 2(3), 121-133. Obtenido de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432009000300006
- Ascencio, P. (2017). *Estándar de Competencia Digital para Estudiantes de Educación Superior de la Universidad de Magallanes de Chile (TFM)*. Universitat de Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=153977>.
- Ausubel, D. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado*, 43-59.

- Ayala R. . (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*.
- Ballester, L. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. University of the Balearic Islands.
- Barba, B. (2014). Axiología constitucional y proyecto educativo de México. *Perfiles educativos, volumen XXXVI*, 116-133.
- Barberá Elena, B. A. (2004). *Educación con aulas virtuales*. Madrid: Antonio Machado S.A.
- Barbudo, A. A., Zapata, A., & Reyes, W. (2021). Competencias digitales en estudiantes de educación secundaria. Una revisión sistemática. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 21(2). DOI: <http://doi.org/10.30827/eticanet.v21i2.20959>.
- Barrón, M. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En C. H. (Coord), *Educación y pandemia: una visión académica* (págs. 66-74). Ciudad de México: UNAM-IISUE.
- Bautista Guillermo, B. F. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales*. Madrid: Narcea.
- BECENE. (2020). *Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí*. Obtenido de <http://beceneslp.edu.mx/sitio/un-poco-de-historia>
- Bello, M. E. (2003). *Educación y globalización Los discursos educativos en Iberoamérica*. Barcelona: Antropos.
- BENERZ. (s.f.). *Normal Rosaura Zapata*. Obtenido de <http://www.normalrosaurazapata.edu.mx/nosotros.html>
- BENUFF. (s.f.). *facebook* . Obtenido de <https://www.facebook.com/benuffoficial/about/>
- BENV. (1999). *Acta Académica*. Obtenido de <https://www.aacademica.org/benv>
- Berlanga , R. M., & Juárez, H. L. (2020). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la retroalimentación asertiva en educación normal. *ie Revista de investigación educativa de la Rediech*, 11(791), 1-23. doi:https://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.791
- Bermúdez, M. (1986). *Rrevista de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica.*, 135-143.
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la Investigación_ 4ed*. Pearson.
- Beuchot, M. (1996). *Posmodernidad, Hrmenéutica y Analogía*. D.F., México: Miguel Ángel Porrúa.
- Beuchot, M. (2013). *Hemenéutica Analógica y Ontología*. Cuernavaca, Morelos: CIDHEM.
- Biembengut, R. C. (1997). Modelación matemática: una antigua forma de investigación-un nuevo método de enseñanza. . *Números. Revista de didáctica de la matemática*, 13-25.
- Bloch, M. (1982). *Introducción a la historia*. Argentina: Fondo de cultura económica.

- Bonilla Molina, L. (2008). *Mafaldas o zombis. El complejo industrial cultural en el siglo XXI*. Caracas, Venezuela: Otras Voces en Educación.
- Bourdieu, P. (1975). Campo intelectual y proyecto creador. En J. Pouillon, M. Barbut, A. Greimas, M. Godelier, P. Boudieu, & P. Macherey, *Problemas del estructuralismo* (págs. 135-182). D.F., México: Siglo XXI.
- British Council. (2022a). *¿Por qué elegir el examen Aptis?* Obtenido de British Council Mexico: <https://www.britishcouncil.org.mx/examen/aptis/que>
- British Council. (2022b). *Aptis Remote*. Obtenido de British Council Mexico: <https://www.britishcouncil.org.mx/examen/aptis/remote>
- C.A.P.F.C.E. (23 de Mayo de 1979). Convenio de Coordinación. *Convenio de Coordinación*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- C.A.P.F.C.E. (13 de Septiembre de 1978). Convenio de Coordinación. *Convenio de Coordinación*, parr. 4. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 13 de Febrero de 2021
- Cadena Hernández, B. (2014). ¿Por qué Ayotzinapa? Las vicisitudes político-pedagógicas de las Escuelas Normales Rurales en México. *Revista nuestraAmérica*, 10-14.
- Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2006). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México: Limusa.
- Cantón Mayo, I., Tardif, M., & (Coords.). (2018). *Identidad Profesional docente*. España: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.
- Carbonell, S. J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI Alternativas para la innovación educativa*. Brcelona: Octaedro.
- Carmona, D. D. (s.f.). *Memoria Política de México*. Obtenido de biografias : <https://www.memoriapoliticademexico.org/Biografias/LPP20.html>
- Castellanos, A., Sánchez, C., & Calderero, J. (2017). Nuevos modelos tecnopedagógicos. Competencia digital de los alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 1-9. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1148>.
- Castillo, M., & Muñoz Mancilla, M. (2021). *La reforma curricularde educación normal: un estudio de representaciones sociales de los docentes formadores*. Durango: REDIE.
- Castillo, P. L. (2016). *El dibujo infantil: una herramienta para potenciar las diferentes áreas de desarrollo psicoemocional y creativo en niñas y niños de 4 a 6 años*. Los Ángeles .
- Caudillo, D. (2016). *Competencia Digital en el Proceso de Apropiacion de las TIC en Jóvenes de Secundaria en el Estado de Sonora, México. Propuesta de Innovación Educativa para la Mejora de las Habilidades Digitales en el Aula*. [Tesis de doctorado, Universidad de Sonora]. <https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2018/02/Caudillo-Ruiz-Tesis-doctorado.pdf>.

- Cerecero, M. (noviembre de 2016). Teorización de los procesos de resignificación de la práctica educativa del docente de lenguas. Toluca, Estado de México, México.
- César coll, L. F. (2010). Identidad y educación tendencias y desafíos. *Educación. Universidad de Barcelona*, 17-27.
- Chaves, A. (2001). IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA TEORÍA. *Revista Educación*, 59-65.
- Clifford, J. (2001). *Dilemas de la cultura antropológica. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna.* . Barcelona: Gedisa,.
- Cobos Alvarado, F., Peñaherrera León, M., & Ortiz Colon, A. M. (2016). Design and validation of a questionnaire to measure research skills: experience with engineering students. *Journal of Technology and Science Education*, 6(3), 219-233.
- Comisariado Ejidal. (28 de Abril de 1978). Acta de Asamblea General de Ejidatarios. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 26 de Enero de 2021
- Comisión para la Regularización de la Tenencia de la Tierra, delegación Baja California. (26 de Octubre de 1978). Of. Núm. 1200-10-377. Mexicali, Baja California, México. Recuperado el 7 de Enero de 2021
- Comunicado a padres y madres de familia. (3 de Abril de 1979). *Comunicado a padres y madres de familia.* Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Coronado, M. (2009). *Competencias docentes Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional.* Buenos Aires, Argentina.: noveduc.
- Corro, O. (1964). *La enseñanza normal en Veracruz.* Jalapa: Gobierno de Veracruz.
- Corro, O. (1964). *La enseñanza normal en Veracruz.* Jalapa: Gobierno de Veracruz.
- Corro, O. (1964). *La enseñanza normal en Veracruz.* Jalapa: Gobierno de Veracruz.
- Cueto, J. (2013). *Los ocho beneficios del dibujo que un niño no debe perderse.*
- Damasio, A. (2009). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos.* Barcelona: Crítica Barcelona.
- Dávila, R. (2021). *Estilos de aprendizaje y la competencia digital del Discente en una universidad privada de Huancayo.* [Tesis de maestría, Universidad Marcelino Champagnat]. <https://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/3325>.
- Delgado Rodríguez, S., & Fernández González, M. (2018). Análisis de la implantación de las TIC en la educación secundaria. Tendencias tecnológicas actuales. *Revista de estilos de aprendizaje*, 11(22), pp. 109-135. DOI: <https://doi.org/10.55777/rea.v11i22.1082>.
- DGESuM. (2018). *Orientaciones para organizar el proceso de titulación. Planes de estudio 2018.* México, D.,F: SEP.
- DGESuM. (2020). *Orientaciones de titulación 2018.* México: SEP.

- Díaz-Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. *Educación y pandemia. Una visión académica*, 19-29.
- Dirección General de Educación Normal. (2 de Mayo de 1978). Of. núm. 1014. *Autorización para suscribir convenio*. D.F., México, México. Recuperado el 6 de enero de 2021
- Dirección General de Educación Normal. (5 de Octubre de 1978). Of. Núm. 828. D.F., D.F., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Dirección General de Educación Pública del Estado de Baja California. (8 de Mayo de 1978). Oficio 852-22/. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 7 de Enero de 2021
- Directivos ENEC & Patronato. (21 de Junio de 1979). Oficio se solicita su intervención. Mexicali, Baja California, México. Recuperado el 01 de enero de 2021
- DOF. (02 de noviembre de 2002).
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_153_12nov02_ima.pdf.
Obtenido de
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_153_12nov02_ima.pdf:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_153_12nov02_ima.pdf
- DOF. (2018). *ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*. Recuperado el 4 de noviembre de 2018, de Dirección General de Educación Superior para el Magisterio:
https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/Acuerdo14_07_18.pdf
- DOF. (19 de 08 de 22). *Gobierno Federal*. Obtenido de Gobierno federal:
<https://www.dof.gob.mx/#gsc.tab=0>
- Ducoing , W. P. (2013). *La Escuela Normal Una mirada desde el otro*. D.F., México: IISUE.
- Ducoing Watty, P. (2013). *La escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México: IISU.
- Ducoing, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Las conferencias pedagógicas: Un instrumento para la formación permanente* (pág. 18). México: UNAM.
- Ducoing, P. (2004b). Redalcy, Revista Historia de la Educación. 6(6), pp. 39-56. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900604.pdf>
- Ducoing, P. (Ed.). (2013b). *La Escuela Normal una mirada desde el otro*. México, México: Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/?dd-product=la-escuela-normal-una-mirada-desde-el-otro-3>. Recuperado el 06 de Enero de 2021, de <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/?dd-product=la-escuela-normal-una-mirada-desde-el-otro-3>
- Eco, U. (1986). *La estructura ausente, introducción a la semiótica*. España: Editorial Lumen.

- Eisner, E. (1990). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. México: Paidós.
- El Colegio de México. (1997). *Historia de la lectura en México*. México: El Colegio de México.
- Enans, R. (1991). *Concepciones del maestro sobre la historia*. Barcelona: Asociación universitaria de profesores de historia.
- Escuela Normal Urbana Federal de Educadoras. (27 de Junio de 1978). Of. Núm. 033. *Of. Núm. 033*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Espinosa, C. (1964). *Historia de la Educación en Coahuila*. Saltillo: Escuela Normal de Coahuila.
- Estrada, A. (1992). *La formación de maestros en México. Evolución y contexto social*. Querétaro: Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela Normal de Querétaro.
- Evans, R. (1991). *Concepciones de los maestros sobre la historia*. Barcelona: Asociación de profesores de didáctica de las ciencias sociales.
- F., A. M. (2016). *las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un análisis desde la filosofía de la mente*. Argentina.
- Fernández Jaime, D., Cordeiro Naranjo, A., Cordeiro Naranjo, E., & Pérez Fuentes, C. (2004). Diseño de un cuestionario para la identificación de las habilidades generales y las cualidades del investigador científico. *Revista Pedagogía Universitaria*, 9(1), 25-36.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid : ediciones Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid España: Ediciones Morata.
- Flores, R. c. (2012). *¿Cómo se ha fincado la educación en el joven Estado de Baja California?* Obtenido de <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/librobuenodrflores3.pdf>
- Flòrez, R. M. (2017). Sociedad del Conocimiento, las TIC y su influencia en la educación. . *Espacios*, 39.
- Folio 0074. (22 de Abril de 1983). *Cédula de identificación del centro de trabajo*. D.F., México, México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Folio 0532. (23 de Junio de 1983). *Notificación de Movimientos al catálogo de centros de trabajo*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México DF.: Siglo XXI.
- G, G. M. (2008). Desarrollo Emocional: impacto en el desarrollo humano. *Revista educacao*.

- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y Método Vol. 1*. España: Sígueme S.A.U.
- Galván, L. E. (2012). Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921). *SciELO*, 16(38), 43-62. doi:<https://doi.org/10.1590/S2236-34592012000200003>
- García M. y Medrano H. (2021). Eficacia de un programa formativo en línea. *Presencia Universitaria UANL*, 44-57.
- García M., Medrano H., Vazquez J., Romero J. y Berrún L. (2021a). Brecha digital de género en docentes de educación básica durante pandemia por COVID-19. *Revista Andina de Educación*, 1-11.
- García M., Medrano H., Vazquez J., Romero J. y Berrún L. (2021b). El aprendizaje electrónico en tiempos de pandemia: Eficiencia terminal de un MOOC. *Revista Andina de Educación*, 97-104.
- García M., Medrano H., Vazquez J., Romero J. y Berrún L. (2021c). Experiencias docentes del uso de la tecnología educativa en el marco de la pandemia por COVID-19. *Revista Información Científica*, 16.
- García Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *REVISTA EDUCACIÓN*, 3.
- García, L. (2017). La investigación educativa como elemento fundamental para el desarrollo académico de una Escuela Normal como institución de educación superior. *Ra Ximhai*, 13(3), 41-50.
- García, R. (2013). *Sistemas complejos*. Barcelona, España: Gedisa.
- García, S. (2019). Análisis de las competencias digitales de estudiantes de ingeniería de una universidad pública peruana. *Hamut'ay*, 6(3), 114-125. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i3.1852>.
- García, V., Aquino, S., & Ramírez, N. (2016). Programa de alfabetización digital en México: 1:1. Análisis comparativo de las competencias digitales entre niños de primaria. *Revista de Investigación Educativa* 23, <http://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n23/1870-5308-cpue-23-00024.pdf>.
- Garrido, A. O. (2017). *El dibujo y las emociones*. Universidad de cantabria .
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid España: Ediciones Morata.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte. Vol. 9, Núm. 18*, , 1-20.

- Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera Norte*, 7-32.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Gisbert, M., & Esteve, F. (2016). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 0(7), 48-59.
<http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3359/3423>.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Godínez, R. E. (2017). El dibujo, una aproximación al pensamiento del niño sobre las lesiones no intencionales. *educere*.
- Goetz, J. y. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. España: Morata.
- Gómez Sollano, M. (2002). *Teoría, Epistemología y Educación: debates contemporáneos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez, L. C. (2015). *Modelización matemática. Principios y aplicaciones*. México: Textos Científicos.
- González, J. R. (1944). *Bodas de Oro de la Escuela Normal del Estado de Coahuila*. Saltillo.
- González, P. (2009). *Historia del normalismo en Coahuila*. Saltillo: Grapher.
- González, V. M. (2013). *Filosofía Mexicana de la Educación (Selección Antológica)*. Editorial Torres Asociados.
- Gutierrez, G. (2020). El arte como un medio para la expresión de emociones.
- Gutiérrez, Z. d., & Aznar-Díaz, I. (2019). El desarrollo de competencias investigativas, una alternativa para formar profesionales en pedagogía infantil como personal docente investigador. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 297-318.
- Gutiérrez-Castillo, J., Cabero-Almenara, J., & Estrada-Vidal, L. (2017). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital del estudiante universitario. *Espacios*, 38 (10), pp. 16-37. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n10/a17v38n10p16.pdf>.
- Habermas. (2021). *El intercambio de argumentos entre miembros de una sociedad es la base de la libertad*. España: RBA Editores México.
- Haidar, J. (2006). *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Elsevier México*, 211-216.

- Hanover Research. (2014). *Building a Culture of Research: Recommended Practices*. Obtenido de Hanover Research: <https://www.hanoverresearch.com/media/Building-a-Culture-of-Research-Recommended-Practices.pdf>
- Henríquez-Coronel, P., Gisbert, M., & Fernández, I. (2018). La evaluación de la competencia digital de los estudiantes: Una revisión al caso latinoamericano. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (137), pp. 91-110. <https://www.redalyc.org/journal/160/16057171013/html/>.
- Hernandez, O. (4 de Mayo de 2019). Semblanza del Dr. Francisco Dueñas Montes. *La Voz de la Frontera*. Obtenido de <https://www.lavozdelafrontera.com.mx/analisis/semblanza-del-dr.-francisco-duenas-montes-3573578.html>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación 6 edición*. . México: McGraw-Hill.
- Hernández-Nieto, R. (2000). *Instrumentos de recolección de datos en ciencias sociales y ciencias biomédicas*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes, Venezuela. Obtenido de https://www.academia.edu/37886946/Instrumentos_de_recoleccion_de_datos_en_ciencias_sociales_y_ciencias_biomedicas_Rafael_Hernandez_Nieto_pdf
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc. Graw Hill.
- Herrera, E. (2020). *Los Encuentros de Egresados, directriz para los programas de formación docente del plan 2018*. Guanajuato: ENSOG.
- Herrera, E. (2020). Los Encuentros de Egresados, directriz para los programas de formación docente del plan 2018. En ENSOG, *Formación Docente y Prácticas Educativas* (pág. 111). Guanajuato - México: SEG.
- Hierro, G. (1990). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México: Editorial Torres Asociados.
- Hierro, G. (1990). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México: Editorial Torres Asociados.
- Hitt, F. y. (2017). Aprendizaje de la modelación matemática en un medio sociocultural. *Revista Colombiana de Educación*, 153-177.
- Inciarte González, A., Camacho, H., & Casilla Matheus, D. (2017). Sistematización de experiencias formativas en competencias docentes investigativas. *opción*, 33(82), 322-343.
- INEE. (25 de noviembre de 2020). *Instituto Nacional para la evaluación de la educación en México*. Obtenido de Instituto Nacional para la Evaluación de la educación en México: <https://historico.mejoredu.gob.mx/bases-de-datos-inee-2019/>

- INEE. (4 de 08 de 2022). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. Obtenido de www.inee.edu.mx: <https://www.inee.edu.mx/directrices-para-mejorar/>
- INEGI. (28 de Enero de 1970). Recuperado el 10 de 01 de 2021, de INEGI: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1970/>
- INEGI. (02 de 06 de 2020). *INEGI*. Obtenido de Instituto Nacional de Estadística y Geografía: <https://www.inegi.org.mx/default.html>
- INEGI. (13 de ENERO de 2021). Obtenido de INEGI: <https://www.inegi.org.mx/>
- INEGI. (2021). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la información en los Hogares (ENDUTIH) 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf: INEGI.
- INEHRM. (2015). *Historia de las mujeres en México*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (1994). *Estadísticas históricas de México (Vol. I)*. MÉXICO.
- Isoda, M. O. (2009). *Extracción del libro "El Enfoque de Resolución de Problemas" "En la Enseñanza de la matemática a partir del estudio de clases"*. Valparaíso Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Jauregui, R. J. Jesús. (2004). *Reseña Fundación de la Escuela Normal de Educación Preescolar*. Mexicali, Baja California, México.
- Jesus Palacios, Á. M. (2002). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid : Alianza.
- Jiménez, C. (1998). *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav.
- Joaquín, G. S. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educación Universidad de Barcelona España*, 37, 41-64. Recuperado el Abril de 2021
- Jourgenson, J. L.-G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México, DF: Paidós Mexicana, S.A.
- kemmis, S. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Gráficas Bisani.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona, España: Paidós.
- Kvale, E. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata.
- Larroyo, F. (1956). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. Madrid España: Graó, de IRIF, S.L.

- Ley García, J. &. (1 de Septiembre-diciembre de 2011). El Colegio de Sonora: Región y Sociedad. *La expansión de la ciudad de Mexicali: una aproximación desde la visión de sus habitantes., Vol.23 Núm. 52*. Sonora, México. doi:<https://doi.org/10.22198/rys.2011.52.a186>
- López Balboa, L., Carballoso Acosta, M. R., Urra Cabrera, M., Rodríguez Banderas, Y., & Bachiller Morejón, M. d. (2015). El desarrollo de habilidades investigativas en la formación de los profesionales de la salud. *Panorama Cuba y Salud, 10*(3), 3-7.
- Lotman, Y. (1996). *La semiosfera*. Madrid: Cátedra.
- Lowenfield, V. (1980). *El desarrollo de la capacidad creadora*.
- Lozano, O. (2021). *El mundo del trabajo: estudiantes, egresados y empleadores desde la perspectiva de género*. México: ANUIES.
- LUZ NELLY BUSTACARA GARCÍA, M. A. (2016). *El arte como medio para expresar las emociones, en los niños y niñas de educación emocional* . Bogota .
- Lyons, W. (1993). *Emoción*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Manen M. (s.f.).
- Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. España: Idea Books S. A.
- Maria Devora Luis, M. h. (2018). *La educación emocional a través del arte* .
- Martínez , V. M., & Juárez , H. L. (2019). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la la formación en sostenibilidad en estudiantes de educación superior. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 10*(19), 37-54.
doi:http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.501
- Martínez Rizo, F. (2020). Los Diseños de investigación. En F. Martínez Rizo, *EL NUEVO OFICIO DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO Una introducción metodológica* (pág. 86). Ciudad de México, CDMX: COMIE.
- Martínez, A., & Borjas, M. (2015). *La formación del docente investigador*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Martínez, F. (2018). Reflexiones sobre las políticas publicas. *RLEE(México)*, 71-96.
- Mas, L. U. (2007). *Expresiones emocionales y procesos de conocimiento en el aula*. Guanajuato : Printed and made México.
- Massé y Juárez. (2015). Hacia una resignificación teórica crítica de la práctica educativa. *Revista de Antropología Experimental*, 201-212.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Ediciones Dolmen.
- Mclaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Argentina: Siglo XXI editores.

- Medrano Camacho, V., Ángeles Méndez, E., & Morales Hernández, M. (2017). *La educación normal en México*. México: D. R. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 47-60.
- Mejía, J. R. (2014). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur*. México: scripta crítica.
- Meneses, E. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México 1811-1934*. . México: CEE-UIA.
- Mercado, M. R., & Luna, E. M. (2013). *Saber enseñar: un trabajo de maestros*. D.F., México: Cinvestav.
- Mistral, G. (1924). *Lecturas para mujeres*. México.
- Molina Roldán, A. (2016). La gestión cultural universitaria en México hoy, entre la atención a estudiantes y el mercado cultural. *Periférica Internacional. Revista Para El Análisis De La Cultura Y El Territorio*.
- Molina Roldán, A. (31 de Ene. de 2017). La Gestión Cultural Universitaria en México hoy, entre la atención a estudiantes y el mercado cultural. *Periférica Internacional. Revista Para El análisis De La Cultura Y El Territorio*(17), 189-198. Obtenido de La Gestión Cultural Universitaria en México hoy, entre la atención a estudiantes y el mercado cultural: <http://dx.doi.org/10.25267/Periferica.2016.i17.13>
- Molina Roldán, A. (24 de Noviembre de 2017). *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Obtenido de Memoria Electrónica del Congreso: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/>
- Molina Roldan, A., & Ejea Mendoza, T. (2015). Los caminos de la extensión En américa latina y el caribe. En J. O. Castro, *Los caminos de la extensión en la Universidad Nacional de la Pampa* (págs. 135-154). Universidad Nacional de la Pampa.
- Molina, N. (2013). Discusión acerca de la Resignificación y conceptos asociados. *MECEDUPAZ NO.III*, 39-63.
- Montes, J. (2020). *El duelo al mundo de ayer: la vida en la escuela después del COVID-19. Psicología en contextos de COVID-19*. 16. Obtenido de https://ascofapsi.org.co/pdf/Psicologia-contextos-COVID-19_web.pdf
- Moretta, A. Y. (2009). *El dibujo I*. Mendoza.
- Morin, E. (07 de 01 de 2021). *Aprender a vivir en la incertidumbre, aconseja el filósofo Edgar Morin*. Obtenido de www.google.com.mx: <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/01/07/cultura/aprender-a-vivir-en-la-incertidumbre-aconseja-el-filosofo-edgar-morin/>
- Mosquera, E. M. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Universidad del Norte*, 1-44.

- Mulsow, G. (2008). Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano. *Educacao*.
- Muñoz mancilla, M. (2010). Del desplazamiento de la formación docente para territorios rurales al profesional de la educación. Caso escuelas normales. En D. G. Juárez, *Formación de docentes para territorios rurales. Miradas internacionales* (págs. 69-87). México: Colofón-RIER.
- Muñoz Mancilla, M. (2013). "Evolución de la formación de docentes para la educación básica: De líder social a competente". En J. Carrillo, *Formación docente: Reflexiones desde diversas perspectivas*. (págs. 44-77). Durango: Redie.
- Muñoz Mancilla, M. (2020). Del desplazamiento de la formación docente para territorios rurales al profesional de la educación. Caso escuelas normales. En D. G. Juárez, *Formación ed docentes para territorios rurales. Miradas internacionales* (págs. 69-87). México: Colofón-RIER.
- Muñoz Mancilla, M., & Rodríguez, E. (2017). *Priorización de lo técnico-instrumental sobre la filosofía en la formación de docentes para el siglo XXI*. Argentina: Asociación latinoamericana de Filosofía de la educación A. C.
- Nava, G. A. (2010). *Tesis. La identidad profesional del maestro normalista: construcción y reconstrucción*. México: UPN.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Esceulas Normales de México. Siglo XX. *Rev.hist.educ.latinoam-Vol.17 No. 25. ISSN 0122-7238*, 17-34.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. 17(25), 17-34. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/869/86941142002.pdf>
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las escuelas normales del México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol 12, núm. 24*, 17-34.
- Navas, E. M. (2007). La educación en México. Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas. *Perfiles educativos, Volumen XXIX, num. 117*, 111-130.
- Nemiña, R. E., García Ruso, H., & Montero Mesa, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado*, 101-115.
- OCDE. (2019). *Estrategias de competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor*. Fundación Santillana.
- Of. Núm. 1015. (22 de Noviembre de 1978). *Oficio número 1015*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Of. Núm. 131, expediente 0214461. (27 de Octubre de 1978). *Oficio número 131, expediente 0214461*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Olfos, M. I. (2009). *El enfoque de Resolución de Problemas*. Valparaiso, Chile.: Ediciones Universitarias de Valparaiso. Pontificia Universidad Catolica de Valparaiso. .

- OMS. (15 de diciembre de 2020). *ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD*. Obtenido de Cronología de la respuesta de la OMS a la COVID-19: <https://www.who.int/es/news/item/29-06-2020-covidtimeline>
- ONU. (Abril de 2021). *Naciones Unidas*. Obtenido de Objetivos de Desarrollo Sostenible: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Ordoñez, E. (1999). *El Hombre que conforman nuestras escuelas*. México: En impresos.
- Orosco, J., Gómez, W., Pomasunco, R., Salgado, E., & Álvarez, R. (2021). Competencias digitales en estudiantes de educación secundaria de una provincia del centro de Perú. *Revista Educación*, 45(1).
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/41296/45332>.
- Ortega-Díaz, C., & Hernández-Pérez, A. (2016). La conformación del cuerpo académico en la Escuela Normal, un medio para mejora en la formación docente. *Ra Ximhai*, 12(6), 295-303.
- Ortiz, M. A. (2014). Capacidades didácticas en el diseño de tareas con modelación matemática en la formación inicial de profesores. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 110-130.
- Padilla y Sotelo, L. S. (diciembre de 2000). La dimensión espacial del crecimiento poblacional de Mexicali. *Invet. Geo. México, México*. Recuperado el 27 de 01 de 2021, de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-46112000000300007&lng=es&nrm=iso>
- Palomino, A. M. (15 de diciembre de 2020). Historia de la ENEC. (R. C. Sánchez, Entrevistador) Mexicali, B.C, México.
- Patiño, R. G. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *FOLIOS*.
- Pérez, R. M. (Agosto de 2020). EL SNTE EN MÉXICO: DE OBJETO DE ESTUDIO A SUJETO DE TRANSFORMACIÓN. *revista educarnos*, 18. Recuperado el 27 de enero de 2021, de <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2020/10/articulo-miguel.pdf>
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. D.F., México: Siglo XXI.
- Pinedo Villa, F. (Sin fecha). Escuela Normal Experimental Colotlan, Jalisco. Recuperado el 27 de enero de 2021, de https://www.normalcolotlan.edu.mx/sites/default/files/documentos/pagina-basica/Historia_ENECO.pdf
- Piñera, R. David, Álvarez G. José Luis. (Noviembre de 2006). *Books Google*. (U. A. California, Ed.) Obtenido de <https://books.google.com.mx/books?id=XAEZB3ZzNdoC&pg=PA14&lpg=PA14&dq=Historia+de+la+escuela+normal+en+el+distrito+y+en+el+territorio+norte+de+la+Baja+California>

&source=bl&ots=RVP6rYCz6R&sig=ACfU3U1DCumfKHUd3wOWwzvtJwKc1uvEOg&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwio-

- Piobetta, J. (2013). *Los grandes pedagogos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Presidencia Municipal. (1977). *Of. Núm.0321*. Contrato de Cesión de derechos, Oficialia Mayor, Mexicali, B.C.
- Primero Rivas, L., & Beuchot Puente, M. (2006). *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*. D.F., México: Primero Editores.
- Puigros, A., & Gomez, M. (2003). *Alternativas Pedagógicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores S.R.L.
- Quiñones, S., Zapata, A., & Canto, P. (2020). Competencia digital en niños de educación básica del sureste de México. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 9 (17). <https://www.ricsh.org.mx/index.php/RICSH/article/view/199/937>.
- RAE. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de <https://www.rae.es/>: <http://www.rae.es/rae.html>
- RAE. (2021). *Competencia*. Obtenido de Real Academia Española: <https://dle.rae.es/competencia>
- Rendón, P. M. (2016). Una experiencia de formación de profesores en modelación matemática en entornos mixtos de aprendizaje. *Acta Latinoamericana de Matemáticas educativa*, 958-966.
- Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje . *Revista EDUCACIÓN* .
- Reyes Esparza, R. (1988). "La formación de los maestros en la década de los cuarenta". *Pedagogía, Revista de la UPN, vol. 5, núm. 16.*, 10-15.
- Reyes, W. (2021). Alfabetización digital en la educación básica en México: análisis documental del plan de estudios. *ie revista de la investigación educativa de la Rediech*, 12. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1155.
- Ricoeur, P. (2000). *Amor y justicia* . Madrid, España: Caparrós Editores.
- Ríos, P. J. (2019). Tradición e identidad: las Escuelas Normales en Oaxaca 1824-2000. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 48-56.
- Robles, B. (2011). *La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antrofisico*. México.
- Robles, E. R. (2018). Legislación del artículo tercero constitucional. Políticas que han permeando la formación de docentes en México. En J. D. Trujillo, *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917* (págs. 189-203.). México: SNTE-REDIECH.

- Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. *XI Congreso Nacional De Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*, 437-473.
- Rockwell, E. (10 de Agosto de 2022). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Obtenido de www.google.com.mx:
https://www.researchgate.net/publication/337672512_LA_EXPERIENCIA_ETNOGRAFICA
- Rodríguez, A. (2008). El análisis del discurso y sus aportaciones a los estudios literarios en el marco de las coordenadas autor, obra, lector y contexto. *Andamios*, 77-98.
- Rodríguez, M. (2016). *La formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa*. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria.
- Romero, I. R. (2004). La transición en la pedagogía como campo de conocimiento. Una mirada desde el análisis conceptual de la producción discursiva. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 451-476.
- Ruelas, J. M. (Enero de 2018). Mexicali y su historia con Manuel Ruelas Jimenez. *Mexicali y su historia*. (R. M. Carlos, Entrevistador) 66. Mexicali. Obtenido de
<https://www.youtube.com/watch?v=LnCpEnvcfUk>
- Ruiz Bolívar, C., & Torres, V. (2002). Actitud hacia el aprendizaje de la investigación: Conceptualización y medición. *Educación y Ciencias Humanas*(18), 1-25.
- S., M. L. (2010). *Confianza un valor necesario y ausente en la educación en línea*. México.
- Sampieri, H., Collado, F. C., & Baptista, P. L. (4 de 08 de 2022). *Metodología de la investigación*. Obtenido de www.google.com: <http://metodos-comunicacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/219/2014/04/Hernandez-Sampieri-Cap-1.pdf>
- Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la Investigación Sexta Edición*. México D.F.: Mc Graw Hill Education.
- Sánchez Puentes, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos*.
- Sapiro, G. (2016). *Sociología de la literatura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SCT. (2019). Marco de Habilidades Digitales. SCT,
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/444450/Marco_de_habilidades_digitales_vf.pdf.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Agenda Digital Educativa*. SEP.
https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf.
- Secretaría de Educación Pública. (4 de noviembre de 1977). Oficio número 387 expediente 0214461. *Oficio número 387 expediente 0214461*. D.F., México, México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021

Secretaría de Educación Pública. (13 de Noviembre de 2015). *Gobierno de México*. Obtenido de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/historia-de-la-secretaria-de-educacion-publica-15650?state=published>

Secretaría de Salud. (27 de marzo de 2020). *Secretaría de Salud*. (SSA, Ed.) Recuperado el 8 de noviembre de 2020, de Documentos de consulta: https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2020/07/Lineamiento_Espacio_Cerrado_27032020_2.pdf

Secretaría Municipal. (2 de Julio de 1979). Oficio 615. *Oficio 615*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021

SEP. (2011). *La Formación Cívica y Ética en la Educación Básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada*. México: SEP.

SEP. (2011). *Plan de estudios 2011*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2014). *Desafíos matemáticos. Cuarto grado*. México: Libros de texto gratuitos.

SEP. (2014). *Desafíos matemáticos. Quinto grado*. México: Libro de textos gratuitos.

SEP. (2014). *Desafíos matemáticos. Sexto grado*. México: Libro de textos gratuitos.

SEP. (2014). *Desafíos matemáticos. Tercer grado*. México: Comisión Nacional de Textos Gratuitos.

SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: SEP.

SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral en preescolar*. México.

SEP. (2017). *Estrategia Nacional de Inglés. Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés*. Obtenido de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingle_s_DIGITAL.pdf

SEP. (2018). *Programa del curso. English I: Starting Basic communication. Plan de Estudios 2018*. México: Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.

SEP. (22 de Junio | | de 2021). *Gobierno de México*. Obtenido de Gobierno de México: <https://www.sep.gob.mx/es/sep1/Cognitivos>

SEP. (2022). *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. México: SEP.

SG. (2020). *Sistema de información legislativa de la secretaria de gobernación*. Obtenido de Sistema de información legislativa de la secretaria de gobernación : http://www.sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2016/02/asun_3332583_20160211_1455039267.pdf

Solana, F., Cardiel Reyes, R., & Boláños Martínez, R. (2011). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. México: Fondo de Cultura Económica; Secretaría de Educación Pública.

- Sosa, G. M. (2013). *ENTENDER, COMPRENDER, INTERPRETAR*. Xalapa, México.
- Suarez, L. C. (2003). Modelación en Matemática Educativa. *Acta Latinoamericana de Matemáticas Educativa* (págs. 639-644). México: CLAME.
- Tapia Uribe, M. (1994). *Mujer campesina y apropiación cultural*. Cuernavaca, Morelos. México: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Tenti-Fanfani, E. (2007). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. T. (Compilador), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (págs. 119-142). Argentina: Siglo XXI Editores.
- Tenti-Fanfani, E. C. (2007). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. Tenti Fanfani, *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (págs. 119-142). Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S. A.
- Thank, D. (1999). *La educación ilustrada. 1786-1836*. México: Colegio de México.
- Tolosa, J. (2018). *Estilos de aprendizaje en estudiantes de educación superior utilizando recursos de la web 2.0. (TFM)*. UNAM. <http://132.248.9.195/ptd2018/agosto/0779933/Index.html>.
- Toscano, H. (7 de Septiembre de 2007). El Vigía. *Cumple 50 años la Normal*. Obtenido de <https://www.elvigia.net/general/2010/9/7/cumple-aos-normal-22701.html?fbclid=IwAR1OW-0wQIDR0JQDqmJ2ZTm6MDfJQrIJCyxKrETSfzYOXIBkcYVBOrYUytI>
- Trigueros, M. (2009). El uso de la modelación en la enseñanza de la matemática. *Innovación educativa*, 75-87.
- UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Obtenido de www.google.com.mx: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>
- UNESCO. (2018). Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social. *UNESCO*, <https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social>. Obtenido de <https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social>
- UNESCO. (2018a). *Las TIC en la educación*. Obtenido de UNESCO: <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>
- UNESCO. (2021a). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Eduteka. Estándares UNESCO de competencia en TIC para docentes.
- UNESCO. (2021b). Reforzar el aprendizaje y las capacidades digitales en los países más poblados del mundo para estimular la recuperación de la educación. *UNESCO*, <https://es.unesco.org/news/reforzar-aprendizaje-y-capacidades-digitales-paises-mas-poblados-del-mundo-estimular>.

- UPN. (diciembre de 2014). Curso: Antecedentes e Historia de la Educación en México. Cd. de México., Cd. de México, México.
- Vaillant, D. (8 de Agosto de 2022). *Formación de Formadores. Estado de la práctica*. Obtenido de www.google.com.mx:
http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/POLITICASPUBLICASYEDUCACION23DEJU/document/2.-_Formacion_docente/7_Formacion_de_formadores.pdf
- Vasco, C. (2003). El pensamiento variacional y la modelación matemática. *Conferencia Interamericana* (págs. 1-14). Cali: Universidad de Manizales.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vidal, V. y. (ene-mar de 2012). *SCIELO*. Obtenido de SCIELO:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412012000100016
- Villafuerte, D. B. (s.f.). *Manual metodológico para el investigador científico* .
- Villoro, L. (1997). *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*. México: Fondo de Cultura Económica / El Colegio de México.
- Yáñez, F. G. (2000). *Crónica de la cultura de Coahuila*. Saltillo: Ayuntamiento de Saltillo / Instituto Municipal.
- Zemelman, H. (2002). Hacia un perfil del pensamiento contemporáneo. En S. M. Gomez , *Teoría, Epistemología y Educación: debates contemporáneos* (págs. 11-23). D.F., México: Plaza y Valdes.

SER DOCTORANTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA. ENTRE LA HEROICIDAD Y LA DESESPERANZA

Lázaro Uc Mas

Escuela Normal Oficial de Irapuato

Doctorado

Profesor investigador

lucm@enoi.edu.mx

Carolina Hernández Mata

Escuela Normal Oficial de Irapuato

Doctorado

Profesora investigadora

chernandezm@enoi.edu.mx

Alejandro Trejo Ávila

Escuela Normal Oficial de Irapuato

Doctorado

Profesor investigador

atrejoa@enoi.edu.mx

Línea Temática: 12. La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.

RESUMEN

La pandemia por Covid-19 genera incertidumbre en la vida cotidiana de treinta y tres estudiantes de un programa de doctorado de la región noreste de México. En este escenario, comprender su experiencia como profesores y estudiantes, tanto en el espacio personal como profesional, permitió visibilizar desafíos, retos, dificultades y logros en su formación. A partir de un grupo de discusión realizado en medio del confinamiento y utilizando las plataformas digitales, se recuperaron los discursos, y con la hermenéutica, como referente epistemológico se interpretaron los relatos en dos grandes momentos: la interpretación de la vida cotidiana y la interpretación profunda. Al analizar sus discursos, que objetivan su experiencia como acontecimiento y como sentido de vida, se asoman variedad de vivencias y significados que se asumen como respuesta imprevista a la cotidianidad fracturada, y se distinguen cuatro formas simbólicas de estos “modos de ser en el mundo”, en el que la emoción es el elemento estructurante:

1. Espacio de aventura,
2. Los actos cotidianos como actos heroicos,
3. La empatía como emoción vinculante a los otros (Mi Sentir en tu Sentir), y
4. La sensación de ser un polvo que el viento de la pandemia lleva de un lado a otro.

Palabras Clave: Doctorante, confinamiento, formas simbólicas, emociones.

DOCTORANTES EN CONFINAMIENTO. UNA CUESTIÓN PROBLEMÁTICA

Desde el anuncio mundial de la pandemia por Covid-19, se generó en diferentes ámbitos de la sociedad una diversidad de retos, dificultades y conflictos. El confinamiento mundial causó la mayor interrupción de la modalidad presencial en la historia de los sistemas educativos. Cada país desarrolló una serie de acciones para ayudar a minimizar los efectos en el aprendizaje. A un gran porcentaje de profesores les tocó vivir la experiencia desde diferentes roles: como docentes, padres de familia que apoyan a sus hijos en las tareas escolares, cuidadores de algunos familiares enfermos, y algunos como estudiantes de algún programa de posgrado.

Las modalidades de aprendizaje a distancia y la movilización del personal del sector educativo para la toma de decisiones a favor de los estudiantes, fueron las principales acciones para atender el bienestar integral de todos los miembros de las comunidades educativas en nuestro país.

El Doctorado en Desarrollo Educativo con énfasis en Formación de Profesores de la región noreste de la Universidad Pedagógica Nacional (en adelante UPN) no fue la excepción. La necesidad de mantener la continuidad de sus módulos con la tercera generación de sus estudiantes de San Luis Potosí, Zacatecas, Tamaulipas y Nuevo León optó por la virtualidad y la educación a distancia en su totalidad, para todos sus seminarios. Así, durante los primeros semestres de ese programa, la pandemia transformó el espacio de implementación del currículo, haciendo visibles valores, saberes, significados, creencias, que cobraron mayor relevancia en el actual contexto. En este escenario, se vislumbró la comprensión de la experiencia que los estudiantes de ese programa de doctorado vivieron en su doble dimensión, como profesor y estudiante, tanto en el espacio personal como en el profesional. Por lo que para esta investigación se planteó la siguiente pregunta ¿Cómo es la experiencia de los estudiantes de un programa de Doctorado de la región Noreste de México durante la pandemia de Covid-19?

ESTRATEGIA TEÓRICO-METODOLÓGICA. LA HERMENÉUTICA DE LA VIDA COTIDIANA Y LA HERMENÉUTICA PROFUNDA

La construcción del conocimiento del mundo de todo sujeto, individuo o grupo implica actos de interpretación de su ser en el mundo. La acción de interpretar se convierte en acto cognitivo por el cual los sujetos construyen su saber del mundo y de los otros, y a su vez, ser re-construido por los demás. Por ello, la interpretación de la experiencia en el mundo, como acto constitutivo de todo ser humano, no solo es una categoría filosófica-ontológica, sino también epistemológica.

El análisis hermenéutico enfatiza que toda interpretación de la vida cotidiana de un grupo es la interpretación de la interpretación hecha por los individuos pertenecientes a ese grupo social. Esto es así, porque la vida cotidiana de un individuo o grupo social está inmersa dentro de un mundo mayor, compuesto por organizaciones de todo tipo, con pautas establecidas de acción y hasta de interpretación, al punto que los alcances de interpretación de la vida cotidiana por los miembros de un grupo, se circunscriben a estas grandes pautas interpretativas generadas por todos los grupos e individuos de una sociedad dada. Ricœur (2002) les llama códigos simbólicos al modo de un imaginario social que sirve de referente para la construcción individual de la vida cotidiana.

Por ello Ricœur (2002) reconoce dos grandes momentos en el análisis hermenéutico: la interpretación de la vida cotidiana y la interpretación profunda. La interpretación de la vida cotidiana por los sujetos mismos es lo que Ricœur llama interpretación de superficie, romántica o estructural. Sobre esta interpretación es necesario desarrollar otra hermenéutica cuyo objeto es comprender no solo al individuo, al sujeto, al grupo en sí mismo en su cotidianidad, sino su lugar y proyección en el mundo en general. Los momentos inéditos, los giros bruscos y repentinos, la dinámica social que impone modificaciones, fisuras, descolocaciones, incertidumbres, la necesidad de una reorganización de la vida social, tal

como lo genera la imposición de una realidad fuera de la voluntad individual como el confinamiento a partir de una pandemia, hace que tengan mayor visibilidad los sentidos y proyectos de mundo que cotidianamente se construyeron antes de los giros bruscos. La incertidumbre las hace más explícitas, más visibles.

En esta realidad incierta que genera la pandemia, el relato en el que se objetivan los discursos de 33 estudiantes de doctorado, es la expresión de este ser en el mundo construido casi imperceptiblemente en el periodo pre-pandémico y que se visibiliza ante la fractura de esta cotidianidad por el confinamiento.

A la hermenéutica como principio epistemológico, le interesa recuperar esas series de relatos con los cuales los doctorantes asumen su ser en el mundo fracturado por la pandemia, el discurso en el cual objetivan su experiencia como acontecimiento y como sentido de la vida, el reconocimiento de la variedad de vivencias, experiencias y significados que se entrecruzan produciendo variados proyectos de mundo. La hermenéutica como referencia metodológica permite priorizar el relato de la experiencia de vida, el discurso individual, grupal, como objeto de recuperación metódica; la reconstrucción de los significados de las cosas de un mundo pre-pandémico que se fractura y reorganiza en la realidad confinada que hace visible los sentidos del ser en un mundo incierto; el descubrimiento de las formas simbólicas con que se asumen la nueva realidad; el entendimiento de los sentidos y proyectos de vida que 33 doctorantes condensan en determinadas formas simbólicas. Es decir, la hermenéutica es una estrategia efectiva si de reconstruir el simbolismo con que se asume esta nueva normalidad se trata. Dice Thompson (2002):

Las formas simbólicas son constructos significativos que son interpretados y comprendidos por los individuos que las producen y reciben, pero también son constructos significativos que se estructuran de maneras diferentes y que se insertan en condiciones sociales e históricas específicas. Para tomar en cuenta las maneras en que se estructuran y las condiciones históricas en que se insertan, debemos ir más allá de la interpretación de la doxa, y dedicarnos al tipo de análisis que quedan en el marco metodológico de la hermenéutica profunda. (p.407)

La cotidianidad fracturada por la pandemia de 33 doctorantes, los obliga a la reorganización, adaptación, y al cambio, se expresan como proyectos de vida de diferente manera, asumiendo

diferentes constructos significativos, enfatizando uno u otros aspectos que le dan significatividad y sentido a las acciones diarias. El simbolismo con que se asume el confinamiento y todo lo que implica, es lo que expone esta investigación.

Dentro de la hermenéutica se usan diferentes métodos particulares, cada método recoge y analiza la vida cotidiana, la doxa, pero el término profundo refiere a tomar la doxa como punto de partida para distinguir y reconstruir las formas y los tipos simbólicos con que se asumen los proyectos de vida. Thompson (2002) menciona varios métodos, en ellos están los estudios de caso, en el que el caso particular es un grupo de doctorantes en las circunstancias específicas del confinamiento producido por la pandemia, mediante una técnica específica que ayuda a guiar este proceso de recuperación significativa de la cotidianidad del enclaustramiento, el grupo de discusión. Por lo que, el grupo de los 33 doctorantes se convirtió en grupo de discusión para recoger la doxa de sus confinamientos, la interpretación de su ser en un mundo pandémico, la objetivación en el discurso de su hermenéutica cotidiana.

En la operación de grupo de discusión, el coordinador del Doctorado fue quien guio las líneas de reflexión, además, reguló las participaciones y generó preguntas que indujeron a la interacción entre los participantes (Barbour, 2013).

El grupo de discusión se llevó a cabo el 18 del mes de diciembre del año 2020 a las 17 horas, tuvo una duración de dos horas y treinta minutos y en él participaron 10 varones y 23 mujeres; las edades van desde los 29 años hasta los 65 años, 8 de la sede de San Luis Potosí, 12 de la sede de Zacatecas, 10 de Nuevo León y 3 de Tamaulipas. De los 33 participantes 14 son casados, 16 son solteros, uno divorciado, uno viudo y otro no contestó. Solo 16 tienen hijos, cuatro participantes tienen un hijo, cinco tienen dos hijos, seis tienen cuatro hijos, y uno tiene cuatro hijos. La edad de los hijos oscila entre los 0 a los 30 años. El nivel educativo donde laboran es variado, incluso hay quienes trabajan hasta en cuatro niveles educativos; 12 laboran en educación superior, 4 en educación básica, uno en el nivel medio superior, uno más en educación superior y otro nivel educativo, mientras que otro trabaja en educación básica y en educación superior; 7 son asesores técnico pedagógicos, 4 son directores de una escuela de educación básica y docentes de educación superior, 2 trabajan en otro nivel y uno

trabaja en cuatro niveles educativos (profesor de educación básica, profesor de educación media superior, profesor de educación superior y otro empleo que no especifica). Además de estudiar el doctorado, 23 atienden el trabajo doméstico, 11 dan seguimiento al trabajo escolar de hijos o nietos, 12 se dedican a cuidar un familiar enfermo, 24 se dedican a la investigación educativa, 7 tienen otra actividad remunerada aparte de las que se mencionaron y un doctorante participa en una asociación civil.

INTERPRETACIÓN COTIDIANA Y PROFUNDA: LOS RESULTADOS

En el recuento de la experiencia cotidiana de los doctorantes, tres son los grandes aspectos donde se expresan las diferencias, cambios y reorganizaciones: espacios físicos inmediatos, el entorno general, y las relaciones con otros, incluyendo familiares. Estos tres grandes aspectos son una constante en todos los discursos. Visto de cerca significa un cambio importante en las rutinas, procedimientos y protocolos que se establecieron antes de la pandemia, realmente modificó toda la dinámica cotidiana preexistente. No son cosas menores ajustar horarios, actividades, espacios dentro del hogar, los cuidados personales, sino todo lo que implica a nivel emocional y familiar. En cuanto a los espacios físicos inmediatos, se tuvieron que organizar para compartir con todos los miembros de la familia, esto no solo reconfiguró el orden físico de los muebles de la casa, sino que también, compartir espacios físicos y desdibujar horarios, funciones y actividades, tuvo implicaciones y ajustes de las relaciones personales y familiares.

El entorno general siempre queda a deber. La infraestructura que soporta a la familia muestra sus debilidades y pone en entredicho la relación entre el costo del servicio, los impuestos que se pagan y lo que se recibe en el hogar. Todos perciben la mala conectividad de internet y la escasez de recursos de sus familias o de las familias cercanas. La mayoría de los doctorantes

son profesores de distintos niveles educativos y todos tienen alumnos en precarias condiciones que les impiden conectarse a la Red como ellos quisieran. Y no son pocos. En un momento en que la comunicación a distancia se vuelve fundamental, la carencia se hace más visible. La tecnología sigue vedada para muchos sectores sociales. En la siguiente tabla se muestra esa reconfiguración.

Tabla 12

Reconfiguración de la Vida Cotidiana

Espacios Inmediatos	Modificación de la Cotidianidad
Espacios físicos inmediatos	Ajustan horarios Ajuste de actividades Cambio y ajuste de espacios familiares Cuidados personales
Entorno general	Mala conectividad Escasos recursos Contratiempos, traslapes, incertidumbres.
Relaciones con otros	Más interactividad virtual Más inmediatez Exceso de actividades Incorporación de medios virtuales Borran diferencias de actividades y funciones Cambio y ajuste de relaciones personales, familiares

Nota: Elaboración propia.

Esta especie de invasión a la intimidad siempre implica reacciones emotivas, la desigualdad entre los alumnos golpea las posibilidades del aprendizaje y la empatía surge como opción; la modalidad híbrida cuestiona los haceres docentes presenciales y sobreviene la desesperación. Desde aquí se puede hablar de construcciones significativas que no son únicamente sentir una emoción, ubicar una interacción o tener distancia de los objetos, son construcciones significativas porque las emociones generadas en las interacciones organizan de modo peculiar los objetos del mundo involucrados, las personas involucradas, y el estado emocional de la persona ante la nueva experiencia emotiva.

Esta experiencia emocional da sentido diferente a la reconfiguración de las mismas cosas por ello, aunque sean los mismos elementos que se reconfiguran (horarios, espacios, relaciones), cada doctorante asume y lo vive emocionalmente diferente. Los mismos aspectos son diferentes en su percepción y realización debido a la experiencia emotiva, por ello, la experiencia emocional se convierte en elemento estructurante de las acciones reorganizadoras de la cotidianidad. Esta reinterpretación es el esfuerzo por captar el sentido de las acciones que relatan, la dirección implícita en la narración y reconstruir el proyecto de vida en curso de los doctorantes, es el esfuerzo por captar su ser-en-el-mundo (Ricoeur, 2002, p. 107) en el confinamiento, el proyecto de vida que se configura en la narración de las acciones, sucesos y eventos. Con estos elementos podemos distinguir las siguientes formas simbólicas con que se asume, vive y da sentido a esta reorganización de la cotidianidad.

1. Espacio de aventura

La celeridad de los cambios tomó por sorpresa a los doctorantes como a todos, pero asumieron la reconfiguración de la vida cotidiana como un proceso de aprendizaje y crecimiento personal, como un espacio para desplegar las habilidades, por eso es de aventura, de picardía, de un atreverse a ser en un medio confuso y altamente indeterminado, pero enfrentado con la osadía de poder hacerlo. En esta forma simbólica, los doctorantes se ven frente a un cambio repentino, para afrontarlo es necesario resaltar la importancia que tiene una buena motivación para el éxito de la enseñanza y el aprendizaje. En este espacio de aventura el entorno constituye un aspecto decisivo para alcanzar aprendizajes constructivos, significativos y activos donde el estudiante de doctorado y profesor desarrolla al máximo todas sus capacidades. *El Espacio de Aventura* se refiere a transformar y organizar el lugar y los materiales para construir un ambiente en el que el aprendizaje surja espontáneamente.

Según Mendiara (1999) los espacios de acción y aventura se podrían definir como procedimientos didácticos que utilizan la manipulación pedagógica de la circunstancia ambiental para potenciar el juego, el aprendizaje y el desarrollo global. En el entorno actual las secuelas del COVID-19 no tienen precedentes y han tenido un impacto primordialmente en el ámbito educativo. Frente a todo esto, algunos doctorantes lo viven como una aventura, uno de ellos expresa “*Me gusta mucho adentrarme en cosas que desconozco, y caminar con*

gente que no conoces y te encuentras en el camino, y aprendes a caminar con ellos, y eso para mí es muy, es muy bonito.”(D21, 2020)

Lo anterior derivó en la vivencia de espacios de aprendizaje para comprender cómo la mediación pedagógica podía tomar lugar fuera del aula. Para esto, fue preciso que el doctorante trabajara no solamente en el diseño y planeación de su clase cotidiana o regular, sino que también, estudiara cómo utilizar los recursos disponibles en plataformas digitales y sus características, y así hacer la incorporación respectiva en su plan de trabajo, convirtiéndose en una oportunidad de mejora personal a través de los medios tecnológicos. Esta fue la impronta significativa: un ser doctorante en la aventura de conocer los medios que abren la modalidad virtual de aprendizaje.

2. Los actos cotidianos como actos heroicos

En situaciones extraordinarias las acciones se viven e interpretan como extraordinarias, por tanto, no es casual que las acciones y decisiones desplegadas sean significadas por los estudiantes del doctorado como actos cargados con fuertes connotaciones heroicas. Lo extraordinario obliga al replanteamiento de lo anterior y a la necesidad de la reorganización, esto implica la idea de lo heroico, de un “extrañarse a sí mismo” en el esquema de confinamiento. La situación obliga a este distanciamiento de la situación y de sí mismo y a regresar con la incertidumbre y la duda de ejecutar la decisión pertinente. Por eso la expresión de sobrevivencia: *“Ahí vamos, vamos sacando ciertas situaciones, ciertas condiciones. Yo digo que es un mundo de sobrevivencia ahorita y a seguir adelante, a cuidarnos y a tener mucho cuidado con nuestra alimentación”*. (D15, 2020).

La noción de resiliencia ejemplifica la construcción de la nueva cotidianidad como una secuencia de actos cargados de heroicidad. Las situaciones vividas como dificultades se resume en la lucha constante cuyo contenido principal es la perseverancia, además como destino ineludible “tenemos que seguir”, no existe el espacio para darse por vencido. *“Pero tenemos que seguir adelante, esto es de perseverancia de lucha constante de aprender. Y esta oportunidad que tenemos a distancia, para mí me ha ayudado a seguir adelante.”* (D16, 2020) Ante el agotamiento se opone la perseverancia. Hay una dualidad que se complementa, agotamiento-perseverancia. Se vive una lucha, rendirse o continuar, es la vida del héroe.

3. La empatía como emoción vinculante a los otros (Mi Sentir en tu Sentir)

Algunos doctorantes en su doble accionar como docente y alumno se centraron en la reflexión acerca de que es lo mejor para ellos y para sus alumnos y por esta vía se encontraron como docentes y como alumnos, y emergió la empatía y la necesidad de comprender y entender a sus alumnos y a sus maestros como modo de entenderse a sí mismo. Para Campelia (2017) “La empatía es personal e interpersonal, es relacionarse con otros, formar o profundizar en las relaciones con el otro. Es una actividad cooperativa y tiene como características la apertura, la receptividad, connotaciones biológicas, comunicación y diálogo”. (citado en Gomati, 2019, p.30). En este sentido, en el siguiente fragmento una doctorante comparte cómo ha vivido la empatía, más allá de una manifestación propia, sino como receptora de la misma.

Honestamente yo tengo mucho que agradecer a dos de mis compañeras del doctorado, cuando pasé por situaciones complicadas me dijeron te ayudamos a hacer el trabajo para que lo presentes en el Coloquio, dije: no, voy a presentar lo que tenga y lo que pueda, si no paso, pues no pasa nada, simplemente hasta donde llegue, afortunadamente ahí vamos creo que vamos respondiendo medianamente bajo, pero vamos respondiendo. Igual a mi asesor como alumna he tenido más contacto con el que de manera presencial. (D15, 2020)

Al romperse estructuras cotidianas, el miedo y la necesidad de adaptación, permitió a los doctorantes fortalecerse, y surge la empatía en sus cuatro tipos: cognitiva, afectiva, comportamental y moral, pues el confinamiento permitió verse y ver a los otros en uno mismo. A partir de la situación que generó un virus amenazante, que provocaba muerte y desestabilidad, se originó un aprendizaje de vida que era necesario, ya que las antiguas rutinas aceleradas y distantes, no permitían otras que se caracterizan por ver a los otros, a sí mismos. Tras un confinamiento, un distanciamiento social, al parecer se ha fortalecido la empatía. Ha sido necesaria porque no estamos cerca y por la necesidad de continuar la vida en la que nos dimos cuenta que son indispensables los otros, con el valor real de cada uno de ellos pero también del nuestro, porque al ver a los demás, en realidad nos vemos a nosotros mismos. La gran tarea y responsabilidad es que sea reverberando, es decir, reflejarnos en los otros, ese reflejo sea de una luz de nuestro interior lustrado, pulido y brillante; que salga lo mejor de mí, por los otros.

4. Polvo en el viento

Algunos recordamos esa famosa canción del grupo Kansas, *Polvo en el Viento* (1978), que nos invitaba a abrazar el ingenuo romanticismo de los años juveniles de aquella época, pero si revisamos un poco la letra de esa canción, tal vez venga a nosotros un poco de tristeza y nostalgia al reconocer, como lo dice la canción, que no somos nada en comparación con todo el universo. Al inicio de la pandemia, la mayoría de la población enfrentó con miedo, con incertidumbre las diversas acechanzas de la vida cotidiana y las nuevas enfermedades que salen del control del ser humano. Si nos reconocemos como seres vulnerables tal vez algunos se sientan desmotivados, cansados y frágiles. Más aún si se sobrelleva esta pandemia desde diferentes roles, entre ellos ser estudiante de un Doctorado representa ya de por sí un gran desafío. Así lo expresa un doctorante:

Hay casos donde de 19 niños solamente uno manda evidencia, y es algo que nos está alarmando bastante porque incluso en el trabajo de tutoría hay alumnos que han pensado en darse de baja de la escuela normal porque también están en este mismo proceso que yo creo que todos estamos viviendo, yo mismo he escuchado algunos compañeros decir: bueno si me doy de baja en el doctorado pues ni modo ya habrá otra oportunidad. (D19, 2020).

Otro estudiante denota confusión:

Ya no se sabe a ciencia cierta cuál es el rol que estamos cumpliendo. En un momento podemos ser padres de familia, esposos, hijos, estudiantes, tutores, asesores, maestros, etc., y nos perdemos en toda esta trama, en esta complejidad de la pandemia. (D18, 2020).

Enfrentar la vida privada y profesional cuando se vuelve una sola, es perder el espacio personal, desfigurar horarios, el tiempo de descanso y aquel dedicado a la familia. Los sentimientos de insatisfacción por exceso de actividades y por el cansancio aparecen.

Se han violentado los tiempos personales, no tenemos esa planeación ni siquiera a tres días, ni al día que sigue porque de repente nos hablan a las tres de la tarde, cinco de la tarde ... A tales horas tengo que enviar este trabajo, no conocer a veces a qué hora termina la noche, a qué hora empieza mañana, no es en el plan pesimista pero sí creo que han dejado ese hueco. (D08, 2020)

Como polvo en el viento nos dejamos llevar, arrastrar, sin decisión o solo con una acción reactiva, nos enfrentamos ante las situaciones de la vida, incluso a veces, con un dejo de desmotivación, pesimismo o negatividad. Entonces, la insatisfacción, el proceder reactivo, el cansancio y la desesperanza se develaron en el texto como unidad lingüística de la experiencia vivida de algunos doctorantes, que en una situación irregular y fortuita manifestaron a través de su relato. Enfrentar la vida en estas circunstancias, y salir adelante: angustiada, sin esperanza, tener que ser por el estar ahí, o estar siendo sin estar siendo, solo haciendo para alguien en algún otro punto de la geografía social. En la siguiente tabla se detalla cada forma simbólica.

Tabla 13

Formas Simbólicas del Ser Doctorante

Emociones	Construcción de Sentido	Formas Simbólicas
Sorpresa, asombro, aventura, intrépido	Oportunidad de mejora personal, y a través de los medios tecnológicos.	Espacio de aventura
Angustia, preocupación, resiliencia, arrojo	Lucha constante. La vida cotidiana como reto personal, obstáculos a vencer. El actuar personal como actos heroicos. Adaptación para sobrevivir.	El Héroe y lo heroico
Empatía, solidaridad, ayuda, apoyo	Resignificación de sí mismo y de los otros, lleva a la empatía.	Mi sentir en tu sentir
Angustia, desesperación, confusión, estrés, insatisfacción	Insatisfacción, exceso de actividades, agotamiento. Proceder reactivo.	Polvo en el viento

Nota: Elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El 2020 quedó marcado como el año en que la humanidad tuvo que adaptarse a vivir una nueva realidad provocada por la pandemia de coronavirus. Para los estudiantes del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores también hubo un momento de complejidad, pero la situación de incertidumbre, caos y confusión obligó a resolver la situación de cualquier manera y de forma inmediata. En un instante, los doctorantes se enfocaron en la reorganización de casi todos los aspectos de sus vidas cotidianas; funciones y relaciones se vieron trastocados. Ser padre, hermano, docente, trabajador, alumno de un doctorado se desdibujaron en el apresurado proceso de adaptación, y reconfiguración de espacios, tiempos y sobre todo, relaciones.

Esta experiencia de ser en medio de una pandemia es regida por el contenido emotivo, pero no los mismos contenidos emotivos en cada sujeto, y por tanto, no los mismos significados. Cotidianamente implicó el cambio de los mismos aspectos (horas, espacios, funciones, relaciones), pero la forma de vivirlo, representarlo, significarlo, y su sentido proyectivo como realización del ser doctorante, es diferente. En el lenguaje hecho discurso, y por tanto, obra proyectiva (Ricoeur, 2002, p. 95), pudimos distinguir cuatro formas simbólicas que representan cuatro formas de ser en el mundo, cuatro formas de simbolizar la experiencia cotidiana de la pandemia: ser aventurero, el héroe y los actos heroicos, el ser empático, y el polvo en el viento.

El ser como obra y proyecto se despliega construyéndose en los espacios sociales. Los doctorantes, significaron sus vidas en el espacio instituido del Programa de Doctorado, unos como aventura, otros como héroes ciudadanos, otros en el encuentro de otros para sí mismos, y los polvos en el viento sacudieron su ser en el maremágnum de la necesidad de reconfiguración. La emoción como estructurante de las formas simbólicas, de asumir el ser en el mundo salta por todos lados: en las interacciones entre estas cuatro diferentes formas de ser en lo instituido, cuajó favorablemente, no el apoyo, sino el respaldo de los compañeros de grupo, manifestando preocupación, reconocimiento del dolor, y la ocupación de ayudar, motivar, asesorando o haciendo tareas para no permitir que existiera deserción ante la

demanda del hacer desmedido entre lo obligado para continuar laborando, las funciones dentro de la familia, y las actividades propias del doctorado.

En la relación entre los doctorantes y la institución, lo instituido se resiste más a los cambios, se mueve más lentamente, las reglas que por mucho tiempo validan lo institucional no son susceptibles de cambio inmediato, pero la regla no siempre es una norma que se sigue al pie de la letra, muchas veces es una referencia de actuación. La percepción de los doctorantes hacia las personas que están del lado instituido del programa, los profesores investigadores, el personal administrativo y directivos, identificó al ser humano y no al administrador. Comprensión, tolerancia, empatía, simpatía, consideración, respeto, fraternidad, sin dejar a un lado compromiso, dedicación y responsabilidad de continuar con su labor. Fue un encuentro de sensibilidades y la desesperanza de los polvos en el viento y su angustia que amenazaban con derribar el doctorado mediante la deserción disminuyó, y continuaron en el programa. El encuentro entre personas se sobrepuso a las reglas de lo instituido.

La pandemia hizo visible que los discursos humanos como obras en proyección a veces se encuentran, y que, en la confusión, incertidumbre y caos generalizado, a veces solo queda el diálogo entre seres humanos, entre seres simbolizantes donde algunos requieren más ayuda que otros, y en el que al final, todos aprenden a ser lo que quieren ser, pero sobre todo, solo queda una relación entre humanos, con diferentes obras en proyección, pero al final, humanas. La desesperanza de los polvos en el viento encuentra apoyo con los que comprensivamente se miran con los otros, los héroes tienen razones para luchar, y los aventureros abren espacios en el programa y en la vida. El espacio institucional es solo el medio para seguir construyéndose, y tal vez la oportunidad para develarnos ante nosotros mismos el proyecto profundo de ser en el mundo, que construimos cotidianamente. La necesidad de reconfigurarse es también una oportunidad de reconstruir otro ser, de reinventarse, tal vez el proyecto simbólico que se encarna no llene completamente la expectativa ni el deseo, tal vez todos debamos tener un poco de aventureros, de héroes, de mirarnos profundamente en el otro, y sufrir la desesperanza de un mundo que ya se fue con la pandemia.

La vida no volverá a ser la misma, depende de cada uno sufrirla, reflexionarla, pelearla o internarse en ella airosamente. La geografía institucional del doctorado es el espacio que como doctorantes se transita. Sea en el modo simbólico que fuera, gran parte de la decisión sigue siendo nuestra.

REFERENCIAS

- Barbour, R. (2013). Los grupos de discusión en investigación cualitativa. Madrid, España: Morata.
- Gomati, I., Blanco, L. (2019). Manual de empatía en la enseñanza. Herramientas dirigidas a educadores para relacionarse, entender y conectarse con el otro en el ejercicio docente. Bogotá: Javeriana
- Mendiara, J. (1999). Espacios de acción y aventura. Revista Apunts. 56. (65-70)
- Ricoeur, Paul. (2002). Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II. FCE.
- Thompson, Jhon B. (2002) Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas. Universidad autónoma metropolitana. México.

INFLUENCIA DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL DEL DIRECTIVO CON RELACIÓN AL CLIMA ORGANIZACIONAL EN EDUCACIÓN PREESCOLAR EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Autores 1:

Blanca Julia Silva Ballesteros

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel
Bustamante Mungarro”

Doctorado

Profesor investigador

bj.silvab@gmail.com

Autor 2:

Nydia Morales Ledgard

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel
Bustamante Mungarro”

Doctorado

Profesora

jynjin@hotmail.com

Autor 3:

Marya José Cuevas Arredondo

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Licenciada en Educación Preescolar

Estudiante

marya13cuevas@gmail.com

Influencia del liderazgo transformacional del directivo con relación al clima organizacional en educación preescolar en tiempos de pandemia

Línea temática

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

Resumen

RESUMEN

Se aborda el liderazgo transformacional y la relación del clima organizacional en educación preescolar en tiempos de pandemia por la COVID-19, teniendo como propósito general,

determinar la influencia en la relación del liderazgo transformacional y el clima organizacional como variables de investigación, al determinar las semejanzas de las dimensiones que componen a cada una con los rasgos de este liderazgo. El enfoque es cuantitativo, experimental y descriptivo correlacional, se utilizó como técnica de recolección de datos la encuesta. Esta se aplicó a una muestra de 40 docentes; se utilizó el programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para su respectivo análisis, donde se obtuvo un Alpha de Cronbach de .970. Se destaca que la mayor parte de los directivos tienen las características necesarias de un líder transformacional, se toman en cuenta las necesidades y opiniones de todo el personal docente, además de ser una fuente de motivación inspiracional para el logro de las metas establecidas y mejora de los resultados. Demostrando de esta manera que se tiene relación entre ambas variables de estudio, pues gracias al cumplimiento de las dimensiones del liderazgo transformacional, se puede obtener un buen clima organizacional dentro del plantel.

Palabras clave: liderazgo, liderazgo transformacional, gestión educativa, clima organizacional, dirección.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El concepto de liderazgo ha ido sufriendo modificaciones de acuerdo a los nuevos tiempos, así como también se han ido modificando los planes de estudio año con año, con la intención de brindar una educación de calidad. Con ese mismo paso de los años y las reformas educativas implementadas en las instituciones escolares, se ha hecho hincapié y se le ha dado un nivel mayor de importancia a lo que conlleva ser un líder, y como usar esa característica dentro del ámbito educativo para la mejora continua del desempeño administrativo y escolar. Sin embargo, es necesario mencionar que en la actualidad se pueden encontrar diversos conceptos y tipos de liderazgo, donde cada uno de ellos contempla diferentes características y propósitos, así como los rasgos del perfil de líder con los que debe contar un directivo para llevar a cabo su labor y desempeño de manera pertinente y satisfactoria.

En este estudio se subraya el liderazgo transformacional y el clima organizacional, pues se busca conocer la forma en la que influyen los directivos de los jardines de niños en la mejora y transformación de las estrategias y propósitos elaborados para los mismos, tomando en cuenta la forma de trabajo utilizada en la pandemia por la COVID-19, en donde se aplicaron no solo los conocimientos y habilidades adquiridos, sino también, experiencias que les permitieron llevar a cabo su función de una manera efectiva, asertiva y garantizada. Además, es importante, conocer sus formas de organización y desempeño a través de las estrategias implementadas, así como las características con las que debe contar un buen líder, con el fin de dar cumplimiento a sus propósitos y metas, lo cual lleva al interés por revisar también el ambiente o clima organizacional llevado a cabo dentro de la escuela, en busca de saber si se obtuvieron resultados positivos con las acciones realizadas durante este periodo.

Se contempla el abordaje de varios aspectos y conceptos, tales como el liderazgo, el liderazgo transformacional, la gestión educativa, el clima organizacional y la función de dirección. Para iniciar en este recorrido es importante retomar el concepto de liderazgo, donde Herrera (2021) menciona que:

En otros términos, liderazgo es la capacidad para marcar un rumbo, cualidades de visión, formación en equipos y desarrollo de la creatividad; términos que son muy raros tanto en los

negocios privados, en la administración pública, como en cualquier otra parte. (p. 7)

De esta manera, se entiende que ser un líder comprende más allá de ordenar y organizar, se debe tener visión y compromiso, para que de esta manera se llegue a un objetivo o propósito en el cual se establezcan diversas estrategias para cumplir con las expectativas establecidas, siempre tomando en cuenta a todo el personal docente y administrativo en las decisiones.

Por otra parte, el liderazgo transformacional, según Bracho y García (2013) se define como: (...) un proceso de dirección, en donde la transformación del entorno representa un aspecto fundamental, lo cual es posible a través de la acción del líder quien inspira y motiva a sus seguidores; siendo pertinente considerar estas acciones de los líderes en cualquier tipo de organización, por cuanto indistintamente de las actividades llevadas a cabo, es requerido un proceso de dirección focalizado a la transformación, el cual se relaciona con el logro de los objetivos. (p. 167)

Dando a entender así, que el liderazgo transformacional, así como su mismo nombre lo indica, busca transformar o cambiar la forma en la que la institución trabaja, con el objetivo de mejorar su propio desempeño e innovar en ciertos aspectos, como en sus estrategias y organización, para garantizar de esta manera una mejor obtención de resultados y el cumplimiento de metas establecidas.

Respecto a la gestión educativa, es una labor que resulta fundamental dentro de cualquier institución, pues con base en ella se enriquece la formación y los procesos administrativos, así como los educativos y pedagógicos, manteniendo así la institución su propia autonomía. Ante esto, Rico (2016) define como gestión educativa “un proceso organizado y orientado a la optimización de procesos y proyectos internos de las instituciones, con el objetivo de perfeccionar los procedimientos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos que en ella se movilizan” (p. 57). Dando continuidad al recorrido conceptual de este estudio es importante recuperar el de clima organizacional, que para García y Zapata (2008) “es el conjunto de cualidades, atributos o propiedades, relativamente permanentes de un ambiente de trabajo concreto, que son percibidas, sentidas o experimentadas por las personas que componen la organización y que influyen sobre su conducta” (p.1). Ahora bien, referente a

los directivos, estos se pueden mencionar como administradores o líderes, donde Herrera y Tobón (2017) mencionan que son aquellos que poseen características o rasgos destacables, como lo es la experiencia laboral y profesional, los conocimientos y capacidades necesarias para gestionar la organización del plantel, haciendo énfasis en un liderazgo encaminado al logro de los fines educativos ya establecidos.

Dado lo anterior se plantea como problema de estudio revisar ¿Cuál es la influencia en la relación del liderazgo transformacional y clima organizacional en los jardines de niños en tiempos de pandemia por la COVID-19? Por lo que el propósito es determinar esa influencia en la relación del liderazgo transformacional y el clima organizacional en los jardines de niños ante la pandemia por la COVID-19 y como hipótesis se establece que la influencia del liderazgo transformacional tiene relación significativa con el clima organizacional en tiempos de pandemia por la COVID-19.

MARCO TEÓRICO

El liderazgo, dentro de cualquier sistema, ya sea escolar, empresarial, entre otros, resulta importante, ya que como se sabe, el líder tiene uno de los papeles con más responsabilidad dentro de cualquier organización, pues esta persona es la encargada de dirigir al resto hacia los objetivos o metas a las que se desea llegar. En el contexto escolar, resulta verdaderamente indispensable contar con un líder directivo mediante el cual se destaque una función decisiva en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y capacidades de los docentes, así como en el entorno y ambiente escolar. Todo esto con la finalidad de aumentar la eficacia y la equidad de la educación, al igual que el rendimiento escolar de los alumnos, a través de la práctica y desempeño de los y las docentes en el aula. Ante esto, Fernández y Quintero (2017) mencionan que:

(...) el liderazgo es un proceso donde se ejerce una influencia en otros, llamados seguidores, los cuales pueden ser: el entorno familiar, empleados, ciudadanos, vecinos, a través de una efectiva comunicación, y en la cual se logra transmitir una idea, una visión, una meta, unos valores, que son aceptados por quienes reciben el mensaje, que a su vez están dispuestos voluntariamente a seguir ese camino. (p. 57)

A su vez, los mismos autores también hacen mención sobre las características indispensables que debe poseer un líder, así como, los enfoques que deben de seguir. En ese sentido, el liderazgo transformacional es uno de los más destacables dentro de sus derivados, ya que su objetivo es transformar, lo cual resulta ser una labor de largos procesos. Es por eso, que dentro de este tipo de liderazgo se contemplan varias características y conceptualizaciones, así como menciona Sun (2016):

Estos diferentes enfoques han explorado o ampliado el concepto del liderazgo transformacional incorporando una o más dimensiones: características del líder (capacidades cognitivas, motivación y autoeficacia, entre otras), conductas del líder y la interacción de las conductas de liderazgo y los factores contextuales, por ejemplo, la cultura. (p. 84)

En este caso, ser un líder no es una tarea fácil, ya que como se mencionó, es necesario contar con ciertas habilidades y capacidades para ser un líder ejemplar, y un modelo a seguir dentro

de la institución, en donde con ayuda de una buena motivación, el resto del personal docente puede mejorar su misma práctica, y, por ende, se mejora el rendimiento académico de los estudiantes. A lo largo de los años, se han ido identificando diferentes modelos de liderazgo transformacional, los cuales, han sido utilizados en varios estudios con el fin de conceptualizar y medir este estilo de liderazgo dentro de los planteles escolares. Ante esto, existen diversos modelos y teorías que fundamentan la manera en la que se desarrolla el liderazgo transformacional, por eso mismo se considera como autor principal a Bass quien propone la teoría de liderazgo transformacional complementando las nociones planteadas por Reid y Dold (2018).

En dicha teoría se menciona que se mide según la influencia de sus seguidores, el líder transforma y motiva a los seguidores por el carisma, la excitación intelectual y consideración individual. Además, este líder busca nuevas formas de trabajo (Babic & Musa, 2020). Ahora bien, haciendo mención sobre las teorías que estudian el clima organizacional, se toma la propuesta por Litwin y Stringer (1968), siendo esta la teoría conductista. En ella se trata de explicar importantes aspectos de la conducta de los individuos en las organizaciones, en términos de motivación y clima. Estos autores utilizan una medición de tipo perceptual del clima ya que describen el clima organizacional tal como lo perciben subjetivamente los miembros de la organización (Ramos, 2012, p. 15).

METODOLOGÍA

El enfoque cuantitativo, con el que se fundamenta la presente investigación, es un método de recogida de datos, el cual se centra en cuantificar la recopilación y el análisis de datos, además de que extrae los resultados de una muestra o una población en específico. Según Hernández et al. (2014) a partir de las preguntas de investigación establecidas, se realizan las hipótesis y se determinan las variables, con el fin de elaborar un diseño en donde se puedan aplicar, ya sean entrevistas o encuestas, a un grupo específico de personas en un contexto solicitado (muestra), al terminar, se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones. Con base en el diseño de investigación, se tiene una investigación experimental/transversal de tipo descriptiva. Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Con base en el estudio correlacional, se asocian variables mediante un patrón predecible para un grupo o población, es decir, se requiere saber cómo se puede comportar un concepto o una variable al conocer el comportamiento de otras variables vinculadas (Hernández et al., 2018). La selección de la muestra se hizo de manera aleatoria, donde se escogieron a varios docentes que laboraran en distintos jardines de niños. Las participantes fueron un total de 40 educadoras, quienes trabajan actualmente en diferentes jardines de niños en la ciudad de Hermosillo, Sonora, su edad oscila entre los 30 a los 55 años, mientras que la escala de tiempo de servicio profesional es mínimo de 6 años, y un máximo de 33.

La recogida de datos para recabar la información necesaria y poder dar respuesta al objetivo y preguntas de investigación, se realizó a través de una encuesta con escala tipo Likert, la cual permitió obtener los datos necesarios para llevar a cabo un proceso de análisis y reflexión de lo obtenido, mediante el cual se llegó a una conclusión de los mismos. Respecto al diseño y estructura de la encuesta, realizada y validada por Campos y Villanueva (2020) se encuentra dividida en cuatro dimensiones dentro de la variable Liderazgo transformacional, como lo son la Influencia idealizada, Motivación inspiracional, Estimulación intelectual y Consideración individualizada, mientras que la segunda parte, donde está la variable Clima organizacional, se divide en cinco dimensiones como la Autorrealización, Supervisión y Colaboración, agregando una dimensión más sobre las Condiciones laborales, en donde se

especifican acciones en los involucrados acerca del proceso transformacional de una institución, teniendo en cuenta su organización, ambiente laboral y las condiciones en las que se encuentran.

La primera variable, con sus respectivas dimensiones hacen un total de 20 reactivos y la segunda, junto a sus dimensiones consta igual de 20 reactivos, dando un total de 40 ítems en todo el instrumento, con una escala de frecuencia de cinco niveles: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre.

Así también, para la recolección de datos de información se hizo énfasis en los años de servicio, ya que a través de este dato se puede contar con información específica acerca de la eficacia de su experiencia dentro del campo laboral. Así como se mencionó, en la primera parte de la encuesta, se hace mención al liderazgo transformacional y su efecto en las docentes, mismos que permitieron detectar información acerca de la forma en que los directivos motivan a sus docentes, cómo fomentan el compromiso, si en realidad buscan el respeto y la aceptación, si informan sobre los trabajos y situaciones presentadas que pueden afectar su trabajo, la exposición de razones ante las decisiones tomadas, orientación y nuevas ideas, la reflexión, entre otros aspectos importantes para este estudio.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos fueron analizados por el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), el cual proyectó un Alpha de Conbach de .970. Respecto a la primera variable con la dimensión de Influencia idealizada, tiene aspectos relevantes de acuerdo a la personalidad del líder, en donde se mide el grado de personalidad alegre con la que cuenta, además de aspectos morales y éticos que comprenden las decisiones que toma respecto a la ejecución de proyectos y riesgos institucionales.

Se presenta un rango de 4, con la mínima de 2, siendo muy pocos los directores que no se centran o no cumplían con las características que se mencionan, la máxima de 5, se da al detectar que existe gran presencia de una personalidad alegre, la media es de 4.23 siendo una dimensión bien abordada por los directivos y desviación estándar de .987, la mayor parte de estos directores, ven en primera instancia que la toma de decisiones esté enfocada en la misión y visión.

La motivación inspiracional es la segunda dimensión, en donde se abordan todos los aspectos referidos a las aspiraciones a futuro que tienen los directores respecto a la institución educativa a la que pertenecen. Se presenta un rango de 3 y una mínima de 1, demostrando de esta manera que muy pocas docentes consideran estar en desacuerdo con que los directivos no cumplían con esta dimensión, la máxima de 5 se observa en donde se detecta que los directivos muestran orientar la visión a futuro sobre la institución educativa, con una media de 4.18 y una desviación estándar de=1.

Como tercera dimensión se tiene la estimulación intelectual, en donde se contemplan diversos cuestionamientos que permiten medir las características y nivel de los directivos enfocándose a la toma de decisiones y a la solución de problemas, además de mantener al personal docente participando en elaborar propuestas de mejora para la institución. Como resultado, se obtuvo un rango de 3, junto con una máxima de 5, demostrando de esta manera que en la mayoría de los casos los directivos están inmersos dentro de la toma de decisiones y solución de problemas en la institución, al igual que toman en cuenta la participación de todos los docentes, con una mínima de 3 y una media de 4.0, demostrando que hubo muy poco desacuerdo sobre si los directivos no cumplían con estas características, y una desviación de 1.074.

La cuarta dimensión que corresponde a la consideración individualizada, en donde se hace mención sobre el autodesarrollo profesional, en donde los directores no solo forman parte de este, sino que permiten que los docentes se desenvuelvan y desarrollen mejor su labor. Se obtuvo un rango de 3, con una máxima de 5, demostrando tener en su mayoría respuestas positivas respecto al desempeño de los directores sobre esta dimensión, una mínima de 4.00 y una mediana igual de 4.00, mientras se tuvo una desviación estándar cercana de $=1.085$, por lo que se observa que los directivos cuentan con las características necesarias de la dimensión.

Con respecto a la segunda variable, Clima Organizacional, esta la primera dimensión autorrealización en donde se mencionan las características que están relacionadas con el desarrollo profesional docente, así como el reconocimiento del éxito de todos los docentes según su desempeño. Como resultado, se obtuvo un rango de 4 y una máxima de 5, demostrando que hubo muy buena respuesta con base en las actitudes de los líderes, en donde las docentes encuestadas confirman que sus directivos toman en cuenta los éxitos dentro de su práctica, además de que los reconocen. Teniendo así una mínima de 1 y una media de 4.23, con una mediana de 4.50, y una desviación estándar de $.949$, demostrando que se genera una respuesta muy positiva casi en la mayoría de los casos, en donde muy pocas docentes mencionaron que sus directivos no contaban con las características necesarias.

La siguiente dimensión corresponde a las condiciones laborales, en donde se exponen cuestionamientos dirigidos al compromiso y desempeño que demuestran los docentes hacia la institución educativa en la que laboran, además de las definiciones de la misión y visión, y si estos son claros y alcanzables. Se obtuvo un rango de 4, con una máxima de 5, concluyendo de esta manera que la mayoría de las docentes consideran que cumplen con su compromiso de acuerdo a los objetivos que tienen los jardines de niños en los que laboran, teniendo una media de 4.23, y una mediana de 4.0, con una desviación estándar de 1.061 . En dicha dimensión, al igual que en el resto, se obtuvieron en su mayoría respuestas muy positivas con base en las características que se requieren en cada una, todas ellas de acuerdo a la percepción docente sobre su trabajo y labor, además de tomar en cuenta los objetivos.

Supervisión hace referencia a la séptima dimensión, en donde como su nombre lo indica, es la encargada de presentar los objetivos y metas que tiene la institución, y que estas estén clarificadas y entendibles, además de que se especifica que los directivos brinden el apoyo suficiente para cumplirlos, así como una fuente de apoyo y orientación para superar obstáculos que se hagan presenten. El rango que se obtuvo fue de 3 con una máxima de 5 y una mínima de 2, en donde se considera que hubo respuestas similares y positivas sobre el desempeño de los directores en esta área, en donde resultan ser un medio de apoyo para superar problemáticas y establecer metas y objetivos, con el fin de lograrlos. La media fue de 4.30, con una mediana de 4.0 y una desviación estándar de 9.21, donde se presentan muy pocas respuestas negativas.

La siguiente dimensión corresponde al área de comunicación, la cual contribuye a las características fundamentales de cualquier líder; transmitir la información de manera clara y entendible para cada uno de los participantes dentro del plantel educativo, además de fomentar una buena colaboración entre cada uno de ellos. Se obtuvo un rango de 3 con un máximo de 5 y un mínimo de 2, en donde se observa de manera clara y evidente que se obtuvieron en su mayoría respuestas positivas, en donde las docentes afirman que sus directivos cuentan con estas características particulares, respetando la manera de transmitir la información de manera adecuada; con una media de 4.15, una mediana de 4.0 y una desviación estándar de .893.

Por último, se tiene la dimensión de condiciones laborales, si bien ya se hizo mención de una con nombre similar, esta comprende características más enfocadas hacia el trabajo colaborativo, en donde hace referencia a la cooperación entre pares y la participación en la toma de decisiones, así como a la administración de los recursos y su buen funcionamiento. El resultado tiene un rango de 4, con un máximo de 5 y un mínimo de 2, demostrando tener una buena relación entre los directivos y las docentes, demostrando haber un buen trabajo colaborativo entre cada uno de los participantes. Cuya media fue de 4.18, la mediana de 4.00 y la desviación estándar de 1.109.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Después del análisis e interpretación de los datos, se puede mencionar que se cumplió el propósito planteado, así como con la hipótesis al determinar que sí existe una relación del liderazgo transformacional y un buen clima organizacional en los jardines de niños ante la pandemia de COVID-19. En la primera variable, al retomar la primera de las dimensiones Influencia idealizada, fue la que mayor media tuvo, con ello se hizo notar que los directivos cuentan con una personalidad alegre, al igual que con un juicio moral y ético sobre la misión y la visión de los jardines de niños, demostrando la importancia que a estas le brindan, tomándolo como una de sus prioridades. Al respecto, González et al. (2013) mencionan que “El líder fomenta nuevos enfoques para resolver viejos problemas, hace hincapié en la inteligencia, la racionalidad en la solución de problemas; motiva a sus seguidores a pensar el modo de realizar las actividades diferentes” (p. 361). De esta manera, se confirma la hipótesis planteada, pues una de las características principales dentro del liderazgo transformacional es la forma en la que los directivos alientan al resto de sus colaboradores, además de la importancia sobre el desarrollo y seguimiento de los avances con base en los objetivos establecidos.

Mientras que la dimensión de Motivación inspiracional obtuvo una media de 4.18, demostrando existir una diferencia entre la manera en la que presentan los objetivos y cómo es que los ejecutan, tomando en cuenta la toma de decisiones y opiniones del resto del personal docente. Por su parte, la última dimensión de esta variable, consideración individualizada, tiene una media de 4.05, en donde hay poca atención respecto a las necesidades y habilidades de cada uno de los participantes. Según Mendoza y Ortiz (2006), es necesario, como líder, ser una persona empática y un buen comunicador, retroalimentando para tener un mejor desempeño en la práctica de los docentes.

De acuerdo a la segunda variable Clima Organizacional, se destaca la primera dimensión de

autorrealización, debido a la cantidad de respuestas positivas, cabe destacar que esta característica va relacionada con la anterior, pues comparten el aspecto de atención y reconocimiento, pues se sabe que son fundamentales dentro de querer inspirar y motivar a los participantes para que se desempeñen mejor en su área. Con esto mismo, se obtuvo una media de 4.23, detectando que las docentes consideran que los directivos reconocen sus méritos y logros, de tal manera que genera motivación y un mejor desarrollo profesional que les permite crecer de manera autónoma, mejorando su práctica día con día.

Desde esta perspectiva, señalan Baltazar y Chirinos (2014) que la autorrealización comprende un deseo de parte de las personas involucradas por superarse a sí mismas, satisfaciendo de esta manera con el potencial requerido, permitiéndoles seguir subiendo de nivel a tal grado de tener la capacidad de seguir adelante y dejar una huella en el proceso. Según la dimensión de condiciones laborales, donde se obtuvo una media de 4.23, mientras que en la de supervisión se tiene una de 4.30, siendo esta última una de las dimensiones que mejor respuesta obtuvo, se evidencia que los directivos muestran una especial atención al establecimiento de propósitos para la mejora de la educación y desempeño de sus docentes, al igual que el compromiso que ellos tienen acerca de mantener y mejorar la imagen que se tiene dentro de los jardines de niños “La presencia de una supervisión crea en muchos de los colaboradores grados de tensión que mejoran su desempeño laboral” (Baltazar & Chirinos, 2013, p. 17). Mientras que, en la dimensión de comunicación, se obtuvo una media de 4.15, y la de condiciones laborales una de 4.18, estando en un margen muy estándar en comparación con el resto, pues se considera que se obtuvieron respuestas muy variadas, tanto positivas como negativas, sin tener tanta diferencia entre ellas. Ante esto, se menciona que: Al hablar de condiciones laborales, no solo se habla de remuneración económica, sino también de los diversos elementos que se necesitan para realizar un buen trabajo, los cuales la organización está obligada de brindar, ya que favorece a la producción y mejora de ella. (Baltazar & Chirinos, 2013, p. 18)

Ahora bien, rescatando una de las dimensiones en donde se observó que obtuvo una media menor que el resto (4.00), que corresponde a la de estimulación intelectual, donde si bien se mencionan características enfocadas en la toma de decisiones y resolución de problemas,

también se dirige a la participación que tienen los docentes sobre este tipo de problemáticas. Como se observa, no se tiene un gran porcentaje de respuestas negativas; sin embargo, a diferencia de las otras, esta tiene un nivel inferior.

Por eso mismo, se considera prestar suma atención sobre este aspecto, pues bien, se sabe que una de las habilidades primordiales dentro del campo docente y de cualquier líder, es tener la capacidad suficiente para tomar las decisiones más idóneas respecto a las situaciones presentadas, pues de acuerdo a Mendoza y Ortiz (2006) con el ejemplo “También se estimula a los otros para que desarrollen dicha habilidad y enfrenten los problemas por sí mismos” (p. 121). Con relación a lo antes mencionado, se puede observar que el trabajo y desempeño de las docentes se ve afectado según la estimulación y atención que reciben de parte de los directivos, donde se logra tener una gran participación e influencia tanto en su práctica como en el clima organizacional dentro de los jardines de niños, pues logra incidir dentro del estado de ánimo de los participantes, así como el ambiente en donde se labora y se llevan a cabo los puntos de reunión y toma de decisiones, además del respeto y consideración al momento de tomar en cuenta sus opiniones y pensamientos. Según Martínez (2013):

El líder transformacional no se limita a desafiar el *status* dentro de una organización, sino que fomenta de forma intensiva la creatividad entre sus seguidores, alentándolos a explorar nuevas formas de hacer las cosas y nuevas oportunidades, en beneficio de la empresa. (p. 13)

Por otra parte, el clima organizacional, en cierto modo se compone de las acciones de cada persona que conforma la institución y, teniendo en cuenta que cada acción que generen esas personas tendrá un impacto en la organización “Se entiende que motivar correctamente a las personas a realizar sus tareas atendiendo a sus necesidades, tendrá un resultado positivo” (Stolarz, 2020, p. 132). Así mismo, se considera que el clima organizacional dentro de los planteles ha obtenido la relevancia necesaria para considerarse fundamental dentro de ellas y su organización, pues según lo anterior dicho, gracias a este se materializan las actitudes de los trabajadores debido a la motivación que impone el líder en cada una de sus acciones, mejorando de esta manera el cumplimiento de metas establecidas, así como el desarrollo profesional de los docentes. Por eso mismo, se considera de suma importancia la problemática abordada dentro de la presente investigación, ya que puede resultar beneficiosa

dentro del campo de la educación, pues el concepto del líder toma presencia en cada una de las actividades escolares.

REFERENCIAS

- Babic, T., & Musa, Z. (2020) The significance of transformational team members. 43rd International Convention on Information, Communication and Electronic Technology (MIPRO). <https://doi.org/10.23919/MIPRO48935.2020.9245161>
- Baltazar, Z., & Chirinos, A. (2014). Clima laboral y dimensiones de la personalidad en colaboradores de una empresa de servicios en el norte del Perú. (Tesis de grado, Universidad Católica Santo Toribio de Mongrovejo). https://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/332/1/TL_BaltazarZavaletaDeysi_ChirinosAntezanaJose.pdf
- Bracho, P., & García, G. (enero, 2013). Algunas consideraciones teóricas sobre el liderazgo transformacional. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales TELOS*, 15(2), 165-177. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4451074#:~:text=Concluyendo%20que%20el%20liderazgo%20transformacional,en%20pro%20de%20la%20misi%C3%B3n>
- Campos, G., & Villanueva, V. (2020). Liderazgo transformacional y clima organizacional en tiempos de pandemia COVID-19, en colaboradores de una Institución Educativa Pública Jaén. (Tesis de grado, Universidad Cesar Vallejo). https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/73984/Campos_GY-Y-Villanueva_VMC-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fernández, M., & Quintero, N. (enero-marzo, 2017). Liderazgo transformacional y transaccional en emprendedores venezolanos. *Revista Venezolana de Gerencia* 22 (77), 54-74. <https://www.redalyc.org/pdf/290/29051457005.pdf>

- García, M., & Zapata, D. (2008). Instrumento para el diagnóstico del clima organizacional. Presentado en la Universidad del Valle. Facultad de Ciencias en la administración. Colombia.
https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Instrumento+para+el+diagnostico+del+clima+organizacional&author=Garc%C3%ADa+M&author=Zapata+D.,+A&publication_year=2008
- González, O., González, O., Ríos, G., & León, J. (septiembre, 2013). Características del liderazgo transformacional presentes en un grupo de docentes universitario. Telos 15(3), 355-371. <https://www.redalyc.org/pdf/993/99328424005.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill. https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_37_investigacion/Metodologia_de_la_investigacion_20de_la_investigacion_2018.pdf
- Herrera, M., & Tobón, S. (2017). El director escolar desde el enfoque socioformativo. estudio documental mediante la cartografía conceptual. Revista de Pedagogía, 38(102), 164-194. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65952814009.pdf>
- Herrera, S. (2021). Programa del curso Liderazgo y dirección. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://fcasua.contad.unam.mx/apuntes/interiores/docs/2005/administracion/optativas/2021.pdf>
- Litwin, G., & Stinger, H. (1968). Organizational Climate (Simon & Sc). Nueva York.
- Martínez, C. (abril 15, 2013). ¿Qué es el liderazgo transformacional? fomentando el cambio y la creatividad. Innovation Factory Institute. <https://www.innovationfactoryinstitute.com/blog/el-lider-transformacional-fomentando-el-cambio-y-la-creatividad/#:~:text=fomentando%20el%20cambio%20y%20la%20creatividad->

Publicado el 2015. El liderazgo es definido como, la consecución de unos objetivos.

Mendoza, T., & Ortiz, R. (junio, 2006). El Liderazgo Transformacional, Dimensiones e Impacto en la Cultura Organizacional y Eficacia de las Empresas. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión* 14(1), 118-134. <https://www.redalyc.org/pdf/909/90900107.pdf>

Ramos, M. (2012). El Clima Organizacional, definición, teoría, dimensiones y modelos de Abordaje. Universidad Nacional. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/2111/Monografia%20Clima%20Organizacional.pdf;jsessionid=EBE1ED043E6F669408F5A86FF52DCFF9.jvm1?sequence=1>

Reid, W., & Dold, C. (2018). Burns, Senge, and the Study of Leadership. *Open Journal of Leadership*, 7, 89-116. <https://doi.org/10.4236/ojl.2018.71006>

Rico, M. (enero, 2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia*, 12(1), 55-70. <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v12n1/v12n1a04.pdf>

Stolarz, P. (febrero, 2020). El liderazgo y su impacto en el clima organizacional. PDA. <https://blog.pdainternational.net/blog/2020/02/26/el-liderazgo-y-su-impacto-en-el-clima-organizacional/>

Sun, J. (2016). *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*. Chile: Salesianos Impresores. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56143773/libro_liderazgo_directivo_serie_1-withcoverpagev2.pdf?Expires=1639606628&Signature=PQJbatSsqQwuJNTH98x0-92soNxfqICnSpfZUlsMuewh4VOlhGxr45iBgLLatA~kDHLK4sUCyKIb2bgtOvSDGu6I7SRzrpVNNnilf6F2JFLZK8Mq

EL JUEGO DIDÁCTICO Y MATEMÁTICAS. PROPUESTA PARA RECUPERAR APRENDIZAJES DESPUÉS DE LA PANDEMIA

Andrea Ivette Rodríguez Alvarez

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Alumna

aira.cuentaescolar@gmail.com

Rosa Luz Pérez Hernández

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Maestría. Docente

rosalu.perezhe76@msev.gob.mx

Ramón Zárate Moedano

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Maestría. Docente

ramon.zarate.moedano@gmail.com

Línea temática: La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.

RESUMEN

Se presentan los resultados, de corte cualitativo, de una intervención didáctica realizada con un enfoque teórico-práctico bajo la metodología de investigación-acción, como parte de uno de los proyectos formativos del curso de La enseñanza de las matemáticas, considerando la vinculación investigación-docencia y el uso del juego didáctico como eje de transformación de la triada docente, estudiante, contenidos. La intervención fue realizada en el nivel de telesecundaria en donde se incluyeron en clase juegos didácticos y material didáctico lúdico con el propósito de favorecer el aprendizaje de las matemáticas. La investigación arrojó que el material didáctico lúdico y los juegos didácticos tuvieron un efecto positivo observado en la disposición, motivación y participación de los estudiantes en las clases de matemáticas.

Palabras clave:

Matemáticas, problemas, juego didáctico, material didáctico.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Han pasado dos años y medio desde el inicio de la pandemia por SARS-Cov-2 en el mundo; la llegada de este virus ha generado una afectación significativa en todos los sectores de la sociedad: comercial, turístico, económico, político, familiar y con especial interés como objeto de este estudio, el educativo, [...] ya que un factor muy importante es la presencia de los estudiantes en las aulas. No es lo mismo entregar educación a distancia o vía online (Aucal Business School, 2020), cada familia debía quedarse en casa y tomar clases por medio de plataformas digitales, incluso los docentes, quienes no estaban preparados para esta rápida decisión, tuvieron que integrar la comunicación con tecnología en sus planeaciones. Se comenzó a hacer uso de WhatsApp, classroom, Google meet, zoom, mensajes de texto, llamadas, por mencionar algunos, además de que no todos los estudiantes tenían acceso a estos medios y eso generó un gran número de casos de comunicación inexistente o intermitente con los alumnos. El Observatorio del Tecnológico de Monterrey (2021) realizó un estudio en un grupo seleccionado de docentes donde hablaba de la revalorización de su profesión y los resultados englobaron el uso de la tecnología educativa en México:

El informe también reveló que el uso de herramientas digitales para la enseñanza creció 54 puntos porcentuales tras el confinamiento (al pasar de 39 % previo a la pandemia a un 93 %). Este aumento fue un factor decisivo en la motivación del alumnado, el 61 % de los docentes mexicanos encuestados consideran que este aumento en el uso de tecnología educativa fue un factor de motivación preponderante para que los alumnos siguieran estudiando.

Relacionado a ello la crisis económica comenzó a afectar en los hogares, lo que llevó al abandono escolar pues había otras necesidades que cubrir, así que el rezago y la deserción aumentaron con creces. (Rogers & Sabarwal, 2020)

Con el paso de los meses, de los años en el caso de México, las escuelas abrieron las puertas nuevamente para que los estudiantes acudieran a clases presenciales. ¿Qué ha ocurrido? Los efectos de la pandemia en la educación en nuestro país están siendo documentados a partir de las experiencias docentes, sin embargo, quienes laboramos en este ámbito sabemos que los profesores han tenido que buscar estrategias para apoyar de manera emergente al estudiantado.

El uso de juegos didácticos ha demostrado ser un gran método para aumentar el interés de los alumnos dentro del aula, además de que se promueve un pensamiento reflexivo donde los estudiantes pueden vincular e integrar diferentes puntos de vista a la vez que realizan diversos procesos para comprender los temas con los que se juega (Palmero-Vivanco & otros, 2011). Se utiliza igualmente para involucrar actividades en el aula, la distribución de las actividades y tareas, entre otras situaciones integradoras. En ocasiones suele confundirse con la gamificación, la cual es una estrategia de enseñanza que incorpora elementos de diseño y mecánica de juegos (García Bullé, 2021). La idea es crear un ambiente didáctico atractivo para los alumnos y aprovechar la predisposición natural de los estudiantes con actividades lúdicas para mejorar la motivación hacia el aprendizaje, la adquisición de conocimientos, de valores y el desarrollo de competencias en general. Actualmente se ha intensificado el uso de esta estrategia puesto que los maestros comienzan a ver la importancia de incorporar dinámicas llamativas para el grupo a la vez que estos aprenden; podemos asumir está en ascenso y muy pronto comenzará a llegar con más fuerza a las aulas de nuestro país.

En este trabajo se presenta la importancia de introducir el uso de juegos didácticos dentro del aula, puesto que la investigación arrojó resultados interesantes dentro de la práctica. Se proponen actividades que pueden ser de utilidad para los lectores que están a cargo de un grupo o presenten interés en materia de educación innovadora. Se trata la asignatura de Matemáticas enfocada en el nivel secundaria, donde los temas seleccionados fueron jerarquía de operaciones/ecuaciones, probabilidad y teorema de Pitágoras, tomando como base los ejes temáticos propuestos en el Programa de estudios: Número, álgebra y variación; Forma, espacio y medida y Análisis de datos. Esto permitió elegir un tópico de cada uno de ellos, abarcando más conocimientos para poner a prueba con el grupo muestra trabajado. Aunque la investigación se enfoca en las matemáticas, no implica que la estrategia mencionada sea apta solo en esta asignatura, el presente documento refleja cómo la gamificación puede ser utilizada en clases de cualquier asignatura, nivel educativo, contexto o interés del grupo.

MARCO TEÓRICO

Este trabajo de investigación utiliza la metodología llamada investigación acción, la cual hace referencia a un término genérico que incluye una amplia gama de estrategias que se implementan con la mejor intención de mejorar el sistema educativo y social (Latorre, 2005). Un proyecto de investigación acción permite tanto mejorar la comprensión como favorecer el desarrollo profesional, esto significa que el profesor investiga sobre su propia práctica docente. (Latorre, 2005)

Las estrategias específicas que se proponen utilizar para tratar de dar solución a los problemas de atención y desinterés de los alumnos en las clases de matemáticas se basan en plantear situaciones problemáticas, así como la concepción del juego como algo motivador y la manipulación de material didáctico novedoso.

En cuanto a las situaciones problema o problemáticas, el enfoque pedagógico para la enseñanza de las matemáticas, propuesto por la Secretaría de Educación Pública, menciona que es importante plantear situaciones problemáticas interesantes y retadoras que inviten a los alumnos a reflexionar, a encontrar diferentes formas de resolverlas y a formular argumentos para validar los resultados (SEP, 2017). En palabras de Campistrous y Rizo (Citados por Pérez & Beltrán, 2011, p. 5) un problema es “toda situación en la que hay un planteamiento inicial y una exigencia que obliga a transformarla. Se añade como condición que la vía de pasar de la situación o planteamiento inicial a la nueva situación exigida tiene que ser desconocida y la persona debe querer realizar la transformación”. Estos problemas o situaciones problemáticas requieren de autenticidad de contextos para lograr que la resolución de problemas se convierta en una práctica más allá de la escuela (SEP, 2017) en donde determinadas situaciones lúdicas pueden ser consideradas como contextos auténticos. Los juegos didácticos “implican una serie de procesos que contribuyen al desarrollo integral, emocional y social de las personas, no solamente de los niños, sino también de los jóvenes y adultos” (Blatner y Blatner citados por Muñiz-Rodríguez, Alonso, & Rodríguez-Muñiz, 2014, p. 3). Según Montero Herrera (2017), se trata de una herramienta que al profesorado le permite motivar y mantener la atención del estudiantado. Dicho de otra forma “el uso de estos recursos permite captar la atención de los/as alumnos y alumnas, generando en ellos el

deseo de ser partícipes activos de las actividades, que con estos se desarrollan”. (García, citado por Montero Herrera, 2017, p. 3)

El uso de juegos didácticos suena a una idea innovadora que solo los jóvenes docentes pueden aplicar en clases, pero la realidad es otra: cualquier persona con afán de enseñar, incluso sin tener una carrera universitaria que lo respalde puede utilizarlos para que sus pupilos adquieran conocimientos de manera entretenida y dejando un aprendizaje significativo en ellos, sin lugar a duda los alumnos recordarán mejor una clase dinámica, interactiva y con movimiento comparada con una clase tradicionalista (que no menospreciamos este tipo de clases, cada una tiene beneficios y contras). Uno de los temores que se tienen a estas estrategias revelación es su complejidad dentro de la misma innovación, ya que no tenemos un libro que explique paso a paso cómo crear un juego o cuál es el mejor para cada grupo, pero hay algo que puede motivar a los lectores y es que en esta misma investigación no tuvimos una jornada de observación previa a la práctica y aún con eso, tuvimos resultados interesantes.

OBJETIVO

Valorar el uso de juegos didácticos en el aula para evaluar temas, motivar a los alumnos, crear un ambiente de confianza y fomentar la competitividad sana y el trabajo en equipo.

METODOLOGÍA

La metodología de investigación utilizada es investigación acción. Latorre (2005), sostiene que se refiere a una serie de estrategias para mejorar el sistema educativo y social. Con esta base se llevaron a cabo los pasos que constituyen esta metodología como lo es el plan de acción, que consiste en la identificación del problema, el diagnóstico de la situación y la propuesta de hipótesis de la problemática para posteriormente llevarla a la acción. Esta metodología se caracteriza por ser comprometida, informada e intencionada para lograr un control sistemático de los datos y evidencias que se van recolectando durante la intervención. Para el diagnóstico del grupo se hizo uso de una evaluación inicial y de la observación participante de clases. La primera tuvo la intención de conocer el estado de los conocimientos específicos de matemáticas y la segunda, como técnica de recolección de datos en busca de la exploración y descripción del ambiente. Según Latorre (2005) observación participante se caracteriza por el requerimiento de “adentrarse” en la situación y jugar un rol activo, con atención a los detalles, sucesos e interacciones.

El grupo que participó en este proyecto pertenece a la escuela telesecundaria “Ejército Mexicano” que se ubica en la ciudad de Xalapa, Veracruz, en una zona urbano marginal. Cuenta con un grupo de cada uno de los tres grados de educación secundaria, tres maestras, un director, salones de concreto, una pequeña cancha con canastas de básquetbol y una extensa área verde. El grupo seleccionado fue de tercer grado, donde había 15 alumnos, de los cuales asistían regularmente de 10 a 12, y ninguno tenía necesidades educativas especiales. Los estudiantes presentaban rezago en sus conocimientos sobre matemáticas y una marcada falta de interés. También se observó que eran organizados y mantenían el orden y limpieza del material didáctico que ocupaban, factores que se interpretan como responsabilidad con su aprendizaje. Además, la mayoría de ellos son comprometidos, intuitivos, reflexivos y espontáneos.

La pregunta, o idea para Latorre (2005), en la que se centró el trabajo fue ¿cómo lograr atender, en parte, el rezago que los alumnos presentan en la asignatura de matemáticas y obtener un desempeño adecuado durante las clases? La respuesta, hipótesis o acción (Latorre,

2005), se planteó en el sentido de valorar el uso de juegos didácticos en el aula para evaluar temas, motivar a los alumnos, crear un ambiente de confianza y fomentar la competitividad sana y el trabajo en equipo.

El trabajo forma parte del curso La enseñanza de las matemáticas II, propio de la malla curricular del cuarto semestre de la Licenciatura en Enseñanza de la Secundaria con Especialidad en Telesecundaria de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, diseñado con una visión basada en la vinculación investigación-docencia.

CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN

Esta práctica se realizó a mediados de julio de 2022, con dos días de trabajo en un total de 6 horas (3 horas por día). En la primera sesión se hizo una dinámica para conocer al grupo llamada “Cartero” donde todos estarían sentados en sus bancas, la maestra mencionó una característica y quienes la cumplían cambiaban de lugar, el último en sentarse debía contestar una pregunta de conocimiento personal. Después se aplicó un cuestionario de datos y gustos personales, junto a este se realizó el examen diagnóstico previamente mencionado y se formaron dos equipos para trabajar durante el resto de la práctica, se les entregó una libreta para hacer las anotaciones necesarias (para aquellas personas gustosas de la educación se recomienda dar elección libre, pero con respeto, de un nombre que defina a su equipo dado que engloba una identidad como grupo y fortalece el compañerismo). El juego general sería que cada equipo buscara ganar los juegos individuales y quien obtuviera mayor número de puntos obtendría una recompensa al finalizar la jornada de práctica.

Entrando de lleno al primer tema (Jerarquía de operaciones y ecuaciones) se retomó el problema del diagnóstico y se explicó usando el pizarrón, de ahí salimos para aplicar el juego de este tema “Invasión de operaciones”.

- En el piso estarían acomodados 10 aros en una sola fila, cada equipo debía ponerse en cada extremo y seleccionar a uno de los integrantes para comenzar a saltar.
- A la cuenta de tres los seleccionados debían saltar cada aro hasta encontrarse con un rival, de ahí se leían problemas matemáticos aleatorios de una lista y debían resolverlo en las libretas designadas al formar equipos.
- Quien contestara correctamente podría seguir saltando hasta toparse con otro integrante del equipo rival y repetir la dinámica.
- En caso de que ambos respondan erróneamente debían salir, si los dos contestaban correctamente ganaba quien saltara hasta el otro lado más rápido.
- Ganaba el primer equipo en llevar a todos sus integrantes hasta el otro lado.

Cuando realizamos este juego nos percatamos de que la evaluación estaba presente todo el tiempo, dado que los alumnos eran quienes se evaluaban entre ellos para analizar el problema y juntos armar el procedimiento que diera el resultado correcto, el objetivo era que ellos, sin darse cuenta, pudieran aprender, pues su enfoque estaba en ganar puntos o ser competitivos con el equipo rival. Sin embargo hay más elementos a tomar en consideración cuando se aplica esta dinámica: se puede realizar dentro o fuera del aula, pero dentro puede provocar mucho ruido o desorden aunque es útil en caso de que no se quiera mover a los alumnos, si se hace fuera el docente debe asegurarse de que el clima sea agradable o bien que la temperatura no sea muy alta o muy baja, porque puede causar dolor de cabeza, estornudos, fatiga, dolor muscular según sea el caso; otro aspecto es el material, se necesita una buena cantidad aros (o material para improvisar) dependiendo del número de alumnos (en nuestro caso fueron 12 alumnos aproximadamente y utilizamos 10 aros) también tener los problemas listos con las respuestas aparte para evitar que los jóvenes las vean y finalmente ser optimista y flexible porque cada actividad se adapta diferente a cada grupo.

En un segundo momento (segunda sesión) tuvimos el tema Teorema de Pitágoras. Para iniciar con este se puso en prueba una explicación interactiva, donde se colocaba una caja con un dulce encima y un muñeco a cierta distancia de ella, la pregunta planteada era: Si el muñeco quiere alcanzar el dulce construyendo un puente desde donde está, ¿cuál es la longitud que debe tener el puente? Las medidas serían reales, se les proporcionó una regla que dejamos en

la mesa y nos apartamos para ver sus reacciones, fue grata la sorpresa cuando vimos que muchos alumnos sabían qué hacer y se pararon para tomar medidas, algunos de ellos llegaron al resultado con facilidad, otros no entendían bien, pero de nuevo la cooperación de los alumnos intervino y se ayudaron entre ellos.

Para el juego se realizó un tablero redondo junto con unas tarjetas que tenían problemas con el teorema de Pitágoras, este se tituló “Pitágoras te reta”, cuyas instrucciones son las siguientes:

- Cada equipo seleccionará un tótem del montón y será el que utilizarán para avanzar.
- Se tiran los dados, el que obtenga un número más alto es quien inicia.
- El primer equipo toma una tarjeta y lee el problema, a este le faltarán dos datos.
- El equipo tirará los dados y los sustituirán en el problema, tendrán que tirar hasta que los datos coincidan y el resultado sea correcto.
- Mientras tanto, el equipo rival deberá tantear con los números para encontrar el resultado correcto antes que sus compañeros.
- Avanza de casilla el primero que obtenga el par de número acorde al problema.
- El tiempo de juego se define al inicio.

Este fue un tema muy comprensible y los alumnos se vieron mejor involucrados, ocupamos tótems brillantes y un tablero colorido, de nuevo la actividad se hizo afuera y en la sombra ahora por decisión de los alumnos, con sillas para estar cómodos, además de que los problemas eran sencillos y las instrucciones claras, fue de tal agrado que incluso los estudiantes pedían más tiempo de juego entre la competitividad y la superación personal de hacer los ejercicios más rápido. En un principio se guio el trabajo como se explicó, pero en cierto punto comenzó a ser monótono así que modificamos las instrucciones:

- La maestra seleccionará a un escritor y a un corredor de cada equipo.
- Posterior a ello sacará una tarjeta y leerá el problema.

- El escritor deberá resolver el problema en el cuaderno, realizando todas las operaciones necesarias, una vez terminado se lo dará al corredor y este deberá llevarlo a la maestra.
- La maestra evaluará los resultados y dictará cuál es correcto, si ambos lo son ganará quien haya llegado primero, si ambos lo hicieron se define empate.

Con este cambio la competitividad aumentó mucho y provocó la rapidez para resolver los problemas. Al comenzar la distancia era de 5 pasos, pero con el paso de las rondas, la distancia aumentó a tal grado que los corredores debían perseguir a la maestra hasta alcanzarla y darle el cuaderno. Una recomendación es tener cuidado con el sitio que se escoge al correr o posicionarse, dado que el resto de grupos pueden estar en clase, el director o directora puede estar en reunión o algún otro evento que sea interferido por el ruido o los movimientos, hay que dar libertad con control. Algo que nunca está de más es recalcar los valores y conducta correctos: no empujar, no discriminar, no burlarse ni ofender, ser honestos, entre otros.

Finalmente, se trabajó el tema de probabilidad, al iniciar se ocuparon frutas de papel que fueron pegadas en el pizarrón y se dibujó una caja, bolsas, canastas para hacer combinaciones entre el total y la cantidad repartida en cada objeto, esto sirvió para refrescar la memoria y recordar el uso de la probabilidad. Para el juego, titulado “¿Probabilidad de...?”, se retomaron los programas de televisión de concursos como “100 mexicanos dijeron”, las instrucciones eran las siguientes:

- Cada equipo debe estar en su lado del salón, aleatoriamente se escogerá un nombre y es el equipo que iniciará.
- La maestra tendrá una bolsa con varias pelotas de colores (en este caso fueron nueve pelotas de tres colores distintos: rojo, verde y naranja) y hará una pregunta respecto al contenido de la misma. Por ejemplo: ¿cuál es la probabilidad de que obtengamos una pelota roja? La respuesta es 3 de 9, 1 de 3, 33%, 0.33.
- Si el equipo que va primero responde bien se le otorga un punto, si logra decir una respuesta equivalente se le otorga un segundo punto, finalmente se le pregunta cuál

es el color que los integrantes escogen para sacar una pelota, si es correcto ganan un tercer punto.

- En caso de que alguna de las dos primeras respuestas haya sido errónea el equipo rival tendrá un robo de puntos y ellos podrán contestar ahora.
- La misma dinámica se repite con el siguiente equipo, van uno y uno hasta acabarse las pelotas. En caso de ser un juego corto puede repetirse ahora cambiando la cantidad de pelotas iniciales, plumones de colores o utilizando frutas de la explicación inicial.

En este juego las cosas eran más relajadas, era un tema muy sencillo para ellos y también pudimos obtener los resultados esperados, solo que el tiempo fue un factor que jugó en nuestra contra ya que se presentó una situación externa y tuvimos menos minutos de aplicación, sin embargo, logramos concretar una ronda. En lo particular, hicimos este y el juego anterior el mismo día, así que acudimos a ejercicios de respiración para alcanzar la tranquilidad con la que se hizo y no llegó a ser tan competitivo. Se realizó dentro del salón y cada equipo estaba ubicado en esquinas contrarias.

En toda la jornada, los cuadernos funcionaron como evidencia de los procedimientos de cada alumno, algunos querían saltarlo diciendo que podían hacerlo mental, pero consideramos que el tener material físico/visual podía ser más útil para el análisis posterior al juego. Aunque claro, es preferible que el docente esté al pendiente del proceso de cada estudiante para ver cómo puede auxiliarlos en caso de presentarse una barrera.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La experiencia fue grata pues los jóvenes vieron muy atractivas las actividades, citando a uno de ellos *“es más divertido aprender con los juegos que nos pone maestra, a mi me aburre solo ver lo que nuestra maestra pone en el pizarrón y solo escribirlo”*. Si bien, en un inicio fue complicado generar la confianza suficiente en los alumnos, no llegó a ser gran problema, puesto que con actividades rompehielos e interacciones de acuerdo a sus intereses pudimos acercarnos más a ellos al pasar de los minutos, al finalizar la jornada inclusive preguntaban si en alguna ocasión volveríamos para continuar con las dinámicas.

Aunque solo fueron dos días para poner en práctica nuestro trabajo, podemos concluir que el uso de juegos didácticos en el aula puede generar resultados favorables en todos los aspectos, desde el interés de los alumnos en los temas hasta el compañerismo. Un factor que no se ha abordado tanto es que al iniciar los alumnos estaban muy cohibidos y lejos de nosotros, pero con los juegos e interacciones de sus gustos pudimos tener este acercamiento que a su vez generó mayor participación y ganas de formar parte del grupo que hablaba o daba opiniones de las actividades. No obstante, ciertos alumnos buscaban acaparar la atención y no permitían que los más introvertidos se expresaran, así que tomamos estrategias de participación dirigida y participación grupal o en equipos, eso sí fue gratificante para todos.

Durante todo el trayecto trabajamos la motivación, extrínseca porque ganaban dulces o pequeños premios e intrínseca por llenar su orgullo de hacer un buen trabajo para ellos mismos o sentirse parte esencial del equipo en el que les tocó, llegó un momento en el que querían continuar jugando para ganar al equipo rival o solo por pasar un buen rato, con esto, aseguramos que el premio era una motivación menor que se transformó en algo personal.

Se pretendía aplicar un examen diagnóstico y uno final, para saber cómo empezamos y cómo terminamos en nuestra jornada de práctica, pero el rezago era tan marcado que incluso fue complicado para ellos resolver el inicial, cuando notamos su dificultad la dinámica fue cambiada para que pudiéramos continuar con el objetivo de nuestro trabajo que es valorar el uso de juegos didácticos en el aula para evaluar temas, motivar a los alumnos, crear un ambiente de confianza y fomentar la competitividad sana y el trabajo en equipo, así que se trabajaron los problemas planteados en las explicaciones previas al juego.

La primera actividad “Invasión de operaciones” resultó muy llamativa para los alumnos, comprendieron muy bien cómo resolver los ejercicios a la vez que fortalecían el trabajo en equipo; es importante mencionar que no fue algo muy fluido al iniciar ya que no comprendían bien el procedimiento para llegar a la solución, pero después de unos intentos lograban hacerlo mejor y llegaron a ser más ágiles para contestarlos. No consideramos que sea el mejor

juego, posiblemente por la falta de conocimiento en el tema o quizá no se sentían tan motivados, pues aquí la única recompensa era ganar puntos o ganarle al equipo contrario.

Una conclusión relevante de esta actividad es que es necesario que los estudiantes comprendan el tema antes de ponerlo en juego, de otra manera el efecto de diversión se ve afectado porque es algo en lo que son inexpertos y retrasa la concentración en competir por intentar comprender los problemas. Otro factor es el clima, ya que esta actividad se hizo en la cancha, el sol era muy fuerte y el calor agobiaba un poco, los alumnos no querían estar de pie mientras resolvían problemas complicados para ello y de un momento a otro comenzaron a sacar bancas para sentarse en la sombra.

Para el juego “Pitágoras te reta” asumimos que fue el mejor de los tres, esto implicó muchas cosas entre la actitud de los alumnos, iniciar un nuevo día, la comprensión del tema, la cooperación de equipos, incluso la manipulación de la dinámica. El darles la opción a los alumnos de dónde trabajar motiva a que se sientan bien con el ambiente en el que están, se busca que seamos maestros democráticos y no autoritarios, aumenta la confianza entre estudiante y docente. Cuando fue el cambio de dinámica la emoción de los alumnos era evidente, no es común ver a jóvenes persiguiendo a sus maestros, pero ese juego entre ellos fomenta la comodidad para trabajar juntos y tener un ambiente equilibrado en ambas partes. Como último juego “¿Probabilidad de...?” el tiempo de juego fue menor, tuvimos una intervención inesperada dentro del tiempo de práctica, pese a eso logramos nuestro objetivo con una sola ronda. Este juego sí generó un poco de competitividad, aunque no era tan notoria como antes, habíamos recurrido a un ejercicio de relajación, posiblemente eso fue lo que alteró el trabajo.

Si lo analizamos bien, cada uno de los juegos generó emociones similares, pero con un grado de intensidad variada, esto se debió, principalmente, al dominio de temas de los alumnos y la concentración que le ponían a resolver o a jugar. Concluimos que, para poder lograr un resultado favorable en el empleo de juegos didácticos es indispensable tener, al menos, una noción de los temas a manejar, aunque es claro que a mayor entendimiento menor dificultad o barreras para lograr un juego fluido. La motivación fue excelente con o sin uso de estímulos,

pues la competitividad sana generó la suficiente para tener un ambiente agradable en el trabajo en equipo. Lo anterior engloba tanto la confianza entre los alumnos como la de estos con el docente.

Esta estrategia puede ser cuestionada en cuanto a la efectividad que tiene sobre los alumnos; ciertos grupos nescientes al tema protestan si no comprenden el contexto de su aplicación, pero con esta experiencia buscamos demostrar lo útil que resulta ser. Tal como mencionamos en la introducción: esta estrategia no solo es para matemáticas o alumnos de telesecundaria, cualquier docente o persona con interés de enseñar puede aplicarlo con un grupo, esta es solo una muestra de la mejora que se puede obtener al hacer uso de juegos didácticos.

BIBLIOGRAFÍA

Aucal Bussines School. (2020) Los efectos del Covid-19 en la Educación. Aucal. Recuperado el 26 de julio de 2022. <https://www.aucal.edu/blog/servicios-sociales-comunidad/los-efectos-del-covid-19-en-la-educacion/>

García-Bullé, S. (2021). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. Recuperado el 28 de julio de 2022. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/gamificacion-aprendizaje>

Latorre, A. (2005). La investigación acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Grao.

- Montero Herrera, B. (2017). Aplicación de juegos didácticos como metodología de enseñanza: Una Revisión de la Literatura. *Pensamiento Matemático*, 7(1), 75–92.
- Muñiz-Rodríguez, L., Alonso, P., & Rodríguez-Muñiz, L. J. (2014). El uso de los juegos como recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas: estudio de una experiencia innovadora. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 39, 19–33. Recuperado el 25 de Agosto de 2022. www.fisem.org/web/union
- Observatorio IFE. (2021) 2 de cada 3 docentes consideran que su profesión fue revalorizada tras la pandemia: BlinkLearning. Instituto para el futuro de la educación. Tecnológico de Monterrey. Recuperado el 26 de julio de 2022. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/estudio-tecnologia-aula-2021#:~:text=El%20uso%20de%20tecnolog%C3%ADa%20educativa%20en%20M%C3%A9xico&text=%20El%20informe%20tambi%C3%A9n%20revel%C3%B3%20que,pandemia%20a%20un%2093%20%25>
- Palmero-Vivanco, B. & otros (2011) Juegos didácticos para favorecer la capacitación pioneril en los estudiantes de Secundaria Básica. *Ciencias Holguín*.
- Pérez, Y., & Beltrán, C. (2011). ¿Qué es un problema en Matemática y cómo resolverlo? Algunas consideraciones preliminares. *Revista Electrónica EduSol*, 11(34), 1–16.
- Rogers H. & Sabarwal S. (2020) COVID-19: IMPACTO EN LA EDUCACIÓN Y RESPUESTA DE POLÍTICA PÚBLICA. Grupo Banco Mundial. Págs. 2, 4-6. Recuperado el 19 de julio de 2022. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/143771590756983343-0090022020/original/Covid19EducationSummaryesp.pdf>
- SEP (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. Secretaría de Educación Pública. México.

LOS SABERES PEDAGÓGICOS DEL EGRESADO PARA ENFRENTAR LAS NUEVAS MODALIDADES EDUCATIVAS ORIGINADAS POR EL SARS-COV-2

Alison Alexia Hernández Pioquinto
Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl
mex10ahernandezp@normales.mx

Crespo Vazquez Dallani Selene
Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl
dallanicrespo52@gmail.com

Jesús Ramírez Bermúdez
Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl
jesusramirezbermudez@gmail.com

• Línea temática

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

RESUMEN

La transición obligada del egresado de las escuelas normales hacia las nuevas modalidades educativas exige en ellos la movilización de los saberes adquiridos durante su formación inicial para enfrentar los retos que demanda una educación de excelencia a pesar del confinamiento causado por el SARS- CoV-2, es por eso que este estudio persigue identificar los saberes pedagógicos que posee el egresado para enfrentar las nuevas modalidades educativas originadas por la pandemia, que mediante una encuesta aplicada a la generación motivo de estudio y un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo contribuya a reconocer el desarrollo, consolidación y movilización de las competencias genéricas y profesionales al incorporarse al servicio educativo. Los hallazgos encontrados permiten reconocer desde la apreciación del egresado la capacidad de adaptación para el uso y manejo de las TIC, del conocimiento y adecuación que tienen y hacen del Plan de Estudios de Preescolar y del trabajo colaborativo con docentes, directivos, alumnos y padres de familia para la organización y logro de los aprendizajes. Por otra parte, el seguimiento que hace la Escuela

Normal a los egresados le permite la toma de decisiones para la mejora permanente en el servicio que presta.

- Palabras clave: saber pedagógico, egresado, modalidades educativas, competencias
- Planteamiento del problema

El Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Preescolar, contempla 15 competencias que deben desarrollarse a lo largo de la carrera, se distribuyen en seis genéricas y nueve profesionales, así mismo lo conforman tres orientaciones curriculares: enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque basado en competencias y flexibilidad curricular, académica y administrativa, que dan coherencia al desarrollo curricular, plantean los aspectos metodológicos dentro del proceso académico y conducen al estudiante al logro del perfil de egreso, mediante un acompañamiento cercano, profesional y ético de los docentes que laboran en las instituciones formadoras de docentes .

Para lograr la apropiación, desarrollo y consolidación de las competencias, se abordan desde los diferentes cursos que atienden los trayectos formativos contemplados en la malla curricular, a través de una serie de evidencias de conocimiento, producto o desempeño que solicitan los docentes, las cuales deben ser demostradas por los estudiantes en la resolución de problemáticas reales. La movilización de ellas se observa principalmente en las jornadas de intervención programadas a partir del segundo semestre y que tienen una gradualidad, intención y tipo de práctica que se realizan en los jardines de niños; señalados en los documentos normativos como el trayecto de la práctica profesional y el proyecto institucional de práctica profesional.

Es por todo lo mencionado que los docentes que laboran en las escuelas Normales deben de contribuir al logro del perfil de egreso de los estudiantes, desarrollando en ellos la capacidad de enfrentar los retos que implica la incorporación al servicio docente, que a partir del confinamiento por el SARS- CoV-2 se tienen que observar otros, como por ejemplo la adaptación que tiene el egresado a la educación híbrida, a distancia, virtual y en línea, desde la contribución que los cursos del plan de estudios en que se formó y de los contenidos vistos en los mismos. Además de que saberes utiliza para una transición y adecuación de currículum para estas modalidades y que fue planeado para la educación básica de manera presencial.

MARCO TEÓRICO

El egresado de las Escuelas Normales

El Programa Estatal de Seguimiento Egresados para las Escuelas Normales del Estado de México expedido por la Subdirección de Escuelas Normales (SEN) 2014, define al egresado como “la persona que acredita el plan de estudios correspondiente y asume las responsabilidades de una profesión” (p.18). En los últimos años la inserción laboral del egresado de las escuelas normales es un objeto de estudio idóneo de ser investigado debido a que se ha visto inmerso en diferentes procesos y requisitos que debe cubrir para poder desempeñarse en el campo profesional que se ha formado, que son emitidos por El Servicio Profesional Docente, primeramente y en la actualidad por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros.

Por otro lado, indagar al egresado representa un gran reto ya que se tiene que recabar información a través de las opiniones que vierten diferentes figuras cercanas al docente novel, como lo son los empleadores, instituciones formadoras, de los estudiantes, de sus familias y del mismo egresado; o del impacto que se puede observar al incorporarse al campo educativo y su incidencia que guarda con la sociedad (Navarro, 2014).

El Programa Estatal de Seguimiento a Egresados (PESE) es una estrategia que persigue alcanzar los siguientes objetivos, según la SEN (2014):

- Mejorar la calidad de los servicios educativos de las Escuelas Normales a partir del grado de satisfacción social logrado por el egresado durante su formación.
 - Evaluar el impacto del egresado y el contexto que lo define durante el primer, segundo y quinto año de su desempeño laboral/profesional en la educación básica estatal.
 - Fundamentar la mejora del nivel de desempeño de los egresados en el proceso de concurso de ingreso al espacio laboral/profesional.
 - Crear referentes sobre el Seguimiento a egresado de educación normal para contribuir a la sistematización de conocimientos especializados que puedan ser orientados a propuestas sobre el mejoramiento de la operación del currículo de formación inicial y el diseño de procesos integrales de formación en el posgrado.
 - Valorar el índice de contratación y condiciones de ingreso de egresados en el ámbito laboral.
- (p.9)

Si bien atender todos estos objetivos son necesarios para el seguimiento a egresados, las nuevas modalidades de educación que se han generado a partir del confinamiento por el SARS- CoV-2 se tienen que observar otros, como por ejemplo la adaptación que tiene el egresado a la educación híbrida, a distancia, virtual y en línea, desde la contribución que los cursos del plan de estudios en que se formó y de los contenidos vistos en los mismos. Además

de que saberes utiliza para una transición y adecuación de curriculum para estas modalidades y que fue planeado para la educación básica de manera presencial.

Por otra parte, recabar la experiencia vivida durante el ingreso al servicio docente y de los saberes pedagógicos que moviliza el egresado es necesario para tomar decisiones como institución formadora de docentes ya que como lo menciona Vallone (2005) los docentes Poseen saberes pedagógicos que resultan de su experiencia profesional, de sus percepciones, intuiciones y preguntas interesadas, de su formación de grado, del sentido común y de su crítica, de tradiciones, modelos y culturas escolares transmitidas y apropiadas de las prácticas institucionales planificadas o silenciosas, de la reflexión sobre ideas propias o estudiadas, pensadas en soledad o elaboradas colectivamente. (p.9)

- Metodología

Frecuentemente se conceptualiza al método y a la metodología como sinónimos, sin embargo, son diferentes ya que contribuyen cada uno a la investigación de forma distinta. Kuprian (1978), como se citó en Ocaña, (2015, p. 23) define el método como “la cadena ordenada de pasos (acciones) basada en un aparato conceptual determinado y en reglas que permiten avanzar en el proceso del conocimiento, desde lo conocido a lo desconocido”. Mientras que a la metodología la conceptualiza como “el conjunto de procedimientos particulares que permiten utilizar uno u otro método en una esfera específica de la realidad”. De manera puntal se entiende por método como el camino por seguir mediante una serie de operaciones y reglas prefijadas con anterioridad para alcanzar el camino propuesto, la metodología estudia, analiza, promueve y depura al método, el cual se particulariza de la variedad que existe en cada rama científica, es decir, dependiendo el tipo de estudio se empleará el método que mejor convenga a la investigación y que guardará una estrecha relación con el marco teórico.

La presente investigación se enmarca dentro del enfoque cuantitativo que para Monje (2011) lo define como:

La metodología cuantitativa usualmente parte de cuerpos teóricos aceptados por la comunidad científica con base en los cuales formula hipótesis sobre relaciones esperadas entre las variables que hacen parte del problema que se estudia. Su constatación se realiza mediante la recolección de información cuantitativa orientada por conceptos empíricos medibles, derivados de los conceptos teóricos con los que se construyen las hipótesis conceptuales. (p. 13)

Acceder al conocimiento de la forma más objetiva posible, permite al investigador no sesgar el estudio, ya que la realidad debe presentarse tal y como se muestra, permitiendo explicarla y predecirla centrándose en las variables que guardarán una estrecha relación con el proceso investigativo, como lo son la educación híbrida, en línea, virtual y a distancia, curriculum y planes de estudio, egresado de la escuela normal, cada una ellas contribuirá a la claridad de lo que sucede y el comportamiento de estos constructos en la escuela normal.

Es por ello que para fines del estudio se ocupará el diseño no experimental transversal, debido a que se recolectaron datos en un tiempo determinado sin intervenir en el ambiente en el que se desarrolla la formación y transición del egresado de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl y al movilizar los saberes adquiridos durante su formación inicial al incorporarse al servicio. Y que desde la mirada de Kerlinger (2002).

La investigación no experimental es la búsqueda empírica y sistémica en la que el científico no posee de las variables independientes debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o que son inherentemente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones entre las variables sin intervención directa, de la variación concomitante de las variables independientes y dependiente. (p. 503)

En cuanto a la transversal se recogerán datos en un momento único a la generación 2017-2021 cuyo propósito principal es describir variables y su interrelación e incidencia en un momento determinado: este tipo de diseño puede abarcar uno o varios grupos, subgrupos, situaciones u objetos determinados, al hablar de un diseño transversal descriptivo Albert (2007), refiere que “el procedimiento consiste en medir o ubicar a un grupo de personas, objetos, situaciones, contextos, fenómenos en una variable o concepto y proporcionar su descripción”. (p. 93)

Para esta investigación se aplicó una escala entendida como le menciona Kerlinger (2002), “herramienta útil para indagar hechos en la educación. Un administrador, un consejo educativo o un grupo de maestros aprenden mucho de un sistema educativo o de una comunidad sin contactar a cada niño, cada maestro ni cada ciudadano” (p. 552). Esta encuesta lleva por nombre Formación y transición hacia las nuevas tecnologías para la enseñanza y cuyo propósito es recuperar información sobre la transición del egresado de la Escuela Normal en el uso y manejo de las nuevas tecnologías para la enseñanza dentro del contexto de su centro de trabajo y en su práctica docente a partir de los saberes adquiridos en su proceso formativo, fue distribuida de manera electrónica mediante un formulario de Google y consta 28 ítems, el cual fue respondida por 13 egresadas (de un total de 24) de la generación 2017-2021 y que representan el 54%.

Para dar a conocer el resultado de este estudio se utilizó el programa SPSS, el cual permite el análisis de datos y gráficos estadísticos sin tener que conocer la mecánica de los cálculos ni la sintaxis de los comandos del sistema, además es muy adecuado para organizar los datos por medio de la estadística descriptiva, la cual implica las frecuencias de cada pregunta (ver tabla 1).

Tabla 1

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

N.P.	Ítems	Siempre	Casi siempre	Regularmente	Casi nunca	Nunca
1	Uso métodos de enseñanza acordes al contexto de educación a distancia, híbrida o presencial.	9	4	0	0	0
2	Uso recursos y medios didácticos considerando el contexto y características de los estudiantes.	10	3	0	0	0
3	Selecciono los principios, conceptos disciplinarios y contenidos del plan y programas de estudio para el logro de los propósitos educativos..	9	4	0	0	0
4	Uso como guía de mi práctica una enseñanza basada en el humanismo, actividades planificadas para un aprendizaje activo o hago adecuaciones a los contenidos para los alumnos con rezago.	9	4	0	0	0
5	Uso videos de la red (por ejemplo, YouTube) para enseñar contenidos..	3	2	6	1	1
6	Preparo juegos, análisis de texto, talleres, aprendizaje basado en casos o en problemas como estrategia de enseñanza	7	5	1	0	0
7	Hago videos para explicar y aclarar los contenidos a los estudiantes.	1	3	3	3	3
8	Considero los proyectos, planeaciones, libros de texto y contenidos de los cuadernillos	9	2	1	1	0

N.P.	Ítems	Siempre	Casi siempre	Regularmente	Casi nunca	Nunca
	para desarrollar el aprendizaje a distancia, híbrida o presencial					
9	Uso redes sociales (Twitter, Facebook, Instagram, etc.) como herramienta para la enseñanza a distancia, híbrida y presencial.	0	1	5	2	5
10	Empleo mis destrezas tecnológicas como medio para la enseñanza a distancia, híbrida o presencial.	7	3	1	1	1
11	Empleo mis destrezas lingüísticas como medio para la enseñanza.	8	3	2	0	0
12	Reviso trabajo extra-clase.	8	4	1	0	0
13	Doy retroalimentación.	7	6	0	0	0
14	Tengo una comunicación eficiente con mis alumnos.	11	2	0	0	0
15	Tengo una comunicación eficiente con padres de familia.	10	3	0	0	0
16	Tengo una comunicación eficiente con autoridades educativas.	12	1	0	0	0
17	Comunico la importancia de las tecnologías de la información y comunicación en el proceso de aprendizaje.	6	4	3	0	0
18	Reconozco la dimensión humana en el desarrollo del trabajo a distancia, híbrido o presencial.	8	4	1	0	0
19	Apoyo el ejercicio de la ciudadanía y valores a través del trabajo a distancia, híbrido o presencial.	8	4	1	0	0

N.P.	Ítems	Siempre	Casi siempre	Regularmente	Casi nunca	Nunca
20	Promuevo el autorreconocimiento de los estudiantes mediante la retroalimentación de sus tareas.	8	5	0	0	0
21	Promuevo la conciencia emocional de los estudiantes mediante la retroalimentación de sus tareas.	6	7	0	0	0
22	Promuevo la autoeficacia de los estudiantes mediante la retroalimentación de sus tareas.	7	5	1	0	0
23	Promuevo la asertividad de los estudiantes mediante la retroalimentación sus tareas.	5	8	0	0	0
24	Promuevo la comunicación asertiva de los estudiantes mediante la retroalimentación de sus tareas.	7	6	0	0	0
25	Promuevo la regulación emocional de los estudiantes mediante la retroalimentación de sus tareas.	7	6	0	0	0
26	Los padres de familia han apoyado a sus hijos en el proceso de educación a distancia, híbrida o presencial.	3	7	3	0	0
27	Los padres de familia les faltan muchas competencias para apoyar a sus hijos en el proceso de educación a distancia, híbrida o presencial.	2	3	5	3	0
28	Conozco la normatividad vigente y los programas de estudio para favorecer el aprendizaje a distancia, híbrido o presencial.	8	5	0	0	0

Nota: Resultados obtenidos en la encuesta realizada a la generación motivo de estudio.

RESULTADOS

Al cuestionarlos sobre los principios, conceptos disciplinarios y contenidos del plan y programas de estudio para el logro de los propósitos educativos, de acuerdo con los encuestados, 4 respondieron que casi siempre y 9 que siempre, es decir; la egresada tuvo la capacidad de ajustarse al cambio ocasionado por la pandemia, adaptándose a una nueva modalidad sin dejar de atender el plan de estudio al incorporarse al servicio. 69.2 % de ellas y el 30.8 % mencionan que siempre o casi siempre respectivamente, hacen uso como guía de su práctica una enseñanza basada en el humanismo, actividades planificadas para un aprendizaje activo o adecuaciones a los contenidos para los alumnos con rezago; de acuerdo con la SEP (2017) menciona que “la educación tiene la finalidad de contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad (p.29).

Al cuestionar sobre el empleo de sus destrezas tecnológicas como medio para la enseñanza a distancia, híbrida o presencial, los resultados obtenidos, una contestó que nunca, otra regularmente, tres casi siempre y ocho siempre, dando paso a otras interrogantes, esto se refleja en el uso de videos de la red (por ejemplo, YouTube) para enseñar contenidos, los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes, ocho mencionaron que nunca o regularmente, dos que casi siempre y cuatro siempre; algo similar pasa con el uso de redes sociales como Twitter, Facebook, Instagram, como herramienta para la enseñanza a distancia, híbrida y presencial, ya que las que respondieron el formulario cuatro nunca lo hacen, dos casi nunca, cinco regularmente, una casi siempre y otra siempre. De acuerdo con la SEP (2017) "La escuela debe apoyarse en las herramientas digitales a su alcance, desarrollando habilidades, en los estudiantes, para su aprovechamiento". (p.34); lo que demuestra que las egresadas han aprendido a usar la tecnología para dar una mejor enseñanza a distancia, híbrida y presencial, sin embargo existen otras condiciones que influyen en su labor docente causadas por la pandemia.

Al cuestionarles sobre la preparación de juegos, análisis de texto, talleres, aprendizaje basado en casos o en problemas como estrategia de enseñanza, los resultados que se registraron son siete siempre, cinco respondieron que casi siempre y una regularmente lo que demuestra que las nuevas docentes emplean una diversidad de estrategias para asegurar el aprendizaje de sus alumnos de acuerdo con Asinsten (2021). “La clase virtual puede contribuir a enriquecer el proceso de aprendizaje incorporando nuevos elementos, no incluidos en el texto de la unidad, a la vez en su periodicidad ayuda organizar el estudio continuo de los alumnos en educación virtual”. (p. 77), de tal modo que las egresadas están aprendiendo a dar una retroalimentación, para ayudar a mejorar a sus alumnos con ayuda de su planeación y los cuadernillos de trabajo a distancia, presencial o híbrida.

Al cuestionar a las alumnas sobre el empleo de sus destrezas lingüísticas como medio para la enseñanza, han aplicado un lenguaje extenso pero sin complejidad a los alumnos, esto

puede ser empleado al dar una instrucción o dar lectura a un libro, cuento o fábula, del interés de los alumnos. Ya que como lo menciona la SEP (2017).

Para conseguir que los alumnos corrijan y optimizan los procesos de lectura y escritura es necesario que los docentes promueven y facilitan la enseñanza, que se adapte a las características o necesidades individuales de cada alumno, así también que el docente exija al alumno de lecturas y tiempos de iguales para todo el grupo, por el contrario, debe promover de múltiples lecturas con diversos grados de dificultad adecuados, más la individualidad que al grupo en general”. (p. 17)

Sobre la revisión de trabajo extra-clase, de acuerdo con los resultados obtenidos en la encuesta, nueve respondieron que siempre ,tres casi siempre y una que regularmente lo atienden, según Plazas (2018). “Las tareas escolares extra-clase son actividades complementarias propias de una clase determinada o de un tema determinado vinculados al plan de estudios, realizados por el alumno y revisados por el profesor”. (p. 28). De tal modo las alumnas aplican la revisión extra-clase para mejorar los aprendizajes de los alumnos, además de resolver dudas, de esta manera complementan los aprendizajes adquiridos en clases.

En cuanto a la comunicación eficiente que tiene las docentes con sus alumnos los resultados muestran, 11 que siempre y dos contestaron casi siempre y, mientras que en la comunicación eficiente que tiene las docentes con padres de familia los resultados cambiaron un poco, de las 13 alumnas, 10 que siempre y tres contestaron que casi siempre; que de acuerdo con Bello (2006). “La comunicación es un acto de interacción, en donde se intercambia información de interés entre personas, expresando y compartiendo ideas, sentimientos, deseos”. (p. 56). Por lo tanto las egresadas saben comunicarse con respeto y eficacia, con su comunidad escolar, es decir alumnos y padres de familia. También refieren que tienen una comunicación eficiente con las autoridades educativas y compañeras docentes a pesar de que han tenido poco contacto físico por causas de la pandemia.

Las docentes egresadas, comunican la importancia de las tecnologías de la información y comunicación en el proceso de aprendizaje, de acuerdo con la generación encuestada seis de ellas la utilizan siempre, cinco casi siempre y dos regularmente, la tecnología le facilita el acceso a información y se fomenta la autonomía de los estudiantes. según la Secretaría de Educación Pública (2019).

Artículo 84. La educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, utilizará el avance de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, con la finalidad de fortalecer los modelos pedagógicos de enseñanza aprendizaje, la innovación educativa, el desarrollo de habilidades y saberes digitales de los educandos, además del establecimiento de programas de educación a distancia y semipresencial para cerrar la brecha digital y las desigualdades en la población. (p.30)

Al cuestionarles sobre el apoyo del ejercicio de la ciudadanía y valores a través del trabajo a distancia, híbrido o presencial, de acuerdo con las encuestadas lo promueven, nueve siempre, tres casi siempre y una regularmente, lo que coadyuba a que el estudiantado tenga conocimientos claros de libertad, trascendencia y responsabilidad para que desarrolle actitudes éticas y adquiera el compromiso de examinar cuidadosamente los hechos y las implicaciones de sus actos para las demás personas, según SEP (2017).

Los valores son elecciones que hacen los individuos sobre la importancia de un objeto o comportamiento, según criterios que permiten jerarquizar la opción de unos sobre otros. Se trata de principios contra los que se juzgan las creencias, conductas y acciones como buenas o deseables o malas e indeseables. Se desarrollan mediante procesos de exploración, experimentación, reflexión y diálogo, en el que los niños y jóvenes otorgan sentido y dan significado a sus experiencias y afinan lo que creen. (p.106)

Al cuestionarles sobre promover el autorreconocimiento de los estudiantes mediante la retroalimentación de sus tareas, responden, ocho siempre lo consideran y cinco de ellas casi siempre; favorecer en los estudiantes el conocimiento de ellos mismos permite potenciar la autoestima, ya que se hacen conscientes de sus capacidades, de esta forma, se contribuye a la mejora continua, a seguir aprendiendo y evolucionando, según Santos (2018). “El autorreconocimiento representa el primer paso que constituye la orientación académica y profesional, en el que los alumnos conocen sus preferencias, habilidades e intereses, y pueden potenciar sus capacidades, a la vez que fortalecen sus sentimientos y emociones”. (p.38)

Las encuestadas infieren que promueven la conciencia emocional de los estudiantes mediante la retroalimentación de sus tareas, 7 de las encuestadas casi siempre y 6 siempre, para que el alumno de educación básica logre una formación integral, la formación académica debe complementarse con el desarrollo de otras capacidades humanas, como la autoeficiencia en los niños mediante procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos, específicamente, en el ámbito académico, las creencias de autoeficacia actúan sobre la motivación, la persistencia y éxito académico, según Álvarez (2012). “La autoeficacia académica evalúa la capacidad percibida por el sujeto para dirigir su propio aprendizaje, así como expectativas personales parentales o del profesorado puestas en su persona”. (p.139)

Las docentes encuestadas promueven dentro del aula el asertividad y la comunicación asertiva de los estudiantes mediante la retroalimentación de sus tareas, de las encuestadas ya que cinco de ellas consideran que lo hacen siempre y ocho casi siempre, esto genera la comunicación ideal entre dos personas o un colectivo, se transmite la información de forma efectiva y firme pero sin recurrir a la imposición, la agresividad ni los gritos, según González (2011) y Dolores (2018).

Afirma que la asertividad y la comunicación asertiva implica la formación integral de los estudiantes, la persona que se comunica asertivamente se defiende en sus relaciones interpersonales, está satisfecha de su vida, tiene confianza en sí misma, es expresiva, espontánea, permite defender convicciones sin someterse a voluntades ajenas, permite el

desarrollo de habilidades sociales que le permiten la interacción con otras personas, lo cual es importante para fomentar el aprendizaje significativo en cada uno de los individuos involucrados dentro del proceso educativo.(p.82)

Las docentes refieren en cuanto a las competencias que tienen los padres de familia les para apoyar a sus hijos en el proceso de educación a distancia, híbrido o presencial, dos de ellas consideran que siempre teres casi siempre, seis regularmente y dos casi nunca, esto influye de manera importante para que el alumno logre un buen desempeño escolar ya que se requiere que haya concordancia de propósitos entre la escuela y la casa, de ahí la importancia de que las familias comprendan a cabalidad la naturaleza y los beneficios que los cambios curriculares propuestos darán a sus hijos. Todas conocen la normatividad vigente y los programas de estudio según SEP (2017) y López (2013).

Los nuevos escenarios educativos demandantes de calidad y equidad ubican la vinculación familia-escuela en un sitial clave, pues si se da posiblemente, tendrá potencialidades de colaboración, favoreciendo aprendizajes significativos en los estudiantes. Apunta a un trabajo conjunto y complementario que para los profesores comienza en el hogar y continua en la escuela. Los padres y madres tienen a su alcance para lograr los fines de la educación familiar, está demostrado, que las consecuencias que cada modelo genera en el desarrollo de sus hijos/as son muy diversos. (p.47)

- Discusión y conclusiones

Tras el análisis, podemos deducir que la problemática de la pandemia trajo como efecto una educación a distancia, ocasionando un descuido a niveles de preescolar, ya que priorizaban a los niveles superiores dando como resultado el rezago escolar en alumnos y maestro, por el poco uso de las TIC, provocando una mala comunicación entre directivos, docentes y padres de familia, además del poco o nulo conocimiento en las diversas plataformas digitales y como consecuencia la deserción escolar.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la encuesta realizada a las 13 egresadas del año 2017-2021 fue positiva ya que, permitió identificar la transición de la educación a partir del confinamiento por el SARS- CoV-2 dando una enseñanza híbrida, online, virtual y a distancia, adquiriendo otras estrategias de educación para lograr la apropiación de los contenidos revisados en clase, las prácticas profesionales realizadas en la institución les favoreció para realizarlo ya que ellas tuvieron la oportunidad de trabajar bajo diferentes modalidades, tiempos e intenciones en su práctica. Si bien los resultados muestran las competencias de las egresadas para atender las nuevas exigencias de la educación, sería necesario observar su desempeño en jornadas presenciales para reconocer e identificar todos los saberes que movilizan al momento de su intervención y la capacidad de enfrenarse a la nueva normalidad, se puede complementar con instrumentos dirigidos a directivos y padres de familia como entrevistas, cuestionarios, entre otros.

REFERENCIAS

- Albert, M. (2007). La investigación educativa. Claves teóricas. Mc. Graw Hill.
- Álvarez., M. (2012). Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje. Pensando en el futuro de la educación; una nueva escuela para el siglo XXII (p.139).
- Asinsten., C. (2021), Producción de contenidos para educación virtual, "Guía de trabajo del docente- contenidoista. Disponible en: https://virtualeduca.org/documentos/manual_del_contenidista.pdf
- Bello. D Juan (2006), "La comunicación entre maestra y su comunidad en preescolar".
- Deleg., G. (2017). "Empleo mis destrezas lingüísticas como medio para la enseñanza". Disponible en: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/14693/1/UPS-CT007220.pdf>
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo (2018). "El estudio de casos como técnica didáctica". Disponible en: http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/casos/casos.pdf
- Dolores, A. (2018). Indicadores de comunicación asertiva del docente y la generación del clima escolar en el aula en situaciones de aprendizaje. Disponible en: <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6221/1/T2652-MIE-Cortez-Indicadores.pdf>
- González, S. (2011). Habilidades de comunicación escrita: Asertividad. Persuasión. Alto impacto.
- Hattie y Timperley (2007), Power of Feed Back. Review of Educational Research, 77 (1), (81-112)
- Ibáñez, A. (2009). El proceso de comunicación en la enseñanza. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832321042.pdf>
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). Investigación del Comportamiento. McGraw-Hill.
- León, B. (2010). La familia papel que desempeña en la educación de sus hijos y posibles consecuencias en la forma de interaccionar de los adolescentes con sus iguales.
- López, A. (2007). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/679/67932397003.pdf>
- Monje, A. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa guía didáctica. Universidad Sur-Colombiana. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas Programa de Comunicación Social y Periodismo Neiva.

- Ocaña, A. (2015). Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas. Ediciones de la U.
- Plazas., M. (2018). "Las tareas extra-clase y sus efectos en el aprendizaje autónomo". Disponible en: <https://n9.cl/2rtgz>
- Roberts., W. (1999). The socialization of emotional expression: Relations with prosocial behaviour and competence in five simples. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/679/67930213.pdf>
- Santos., M. (2018). Los sentimientos y las emociones juegan un papel destacado en la orientación porque son el eje vertebrador del autoconocimiento. Disponible en: https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/3023-1860-Ponencia-doc-_.pdf
- SEP (2019). Ley general de educación. Disponible en: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/lge.pdf
- SEP, (2017) "Aprendizajes clave para la educación integral", "Plan y programas de estudio para la educación básica". Disponible en: <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/preescolar/1LpM-Preescolar-DIGITAL.pdf>
- Subdirección de Educación Normal (2014). Programa Estatal de Seguimiento a Egresados (PESE). SEN
- Ugas, G, (2003). Del Acto Pedagógico al Acontecimiento Educativo Ediciones del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales UNESCO. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102311.pdf>
- Vallone, M. (2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes. Organización de los Estados Americanos.

IMPACTO DE LA PANDEMIA EN LAS DIFICULTADES ACADÉMICAS Y GENERALES ENFRENTADAS POR LOS ALUMNOS DE SEXTO SEMESTRE DE LA ESCUELA NORMAL EXPERIMENTAL DE EL FUERTE

Nombre del autor (máximo tres)

M.E. Jesús Martín Salas Carreón – Profesor – Nivel Académico: Maestría.

E-mail: jmsalasc91@gmail.com

Cinthia Claribel Quintero Cota – Estudiante – Nivel de estudios: cursando licenciatura.

E-mail: cq13124@gmail.com

Edlyn Isabel López García – Estudiante – Nivel de estudios: cursando licenciatura.

E-mail: edlynlopezcc@gmail.com

Institución de procedencia

Escuela Normal Experimental de El Fuerte

Título

Impacto de la Pandemia en las Dificultades Académicas y Generales Enfrentadas por los Alumnos de Sexto Semestre de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte.

Línea temática

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

RESUMEN

En el presente estudio se presenta un marco teórico que da fundamento a la aplicación de un instrumento, siguiendo una metodología mixta. La encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte está dirigida a 6 aspectos principales del impacto de la pandemia en su aprovechamiento académico, viendo principalmente qué dificultades se encontraron durante ese tiempo. Mirando desde el lado de los estudiantes normalistas y como estos llevaron su proceso educativo durante la contingencia nos preguntamos: ¿qué condiciones para la educación a distancia con el uso de medios digitales presentan?, ¿cómo valoran su desempeño académico ante tal modalidad de trabajo?, ¿de qué manera la situación derivada de la contingencia sanitaria y la medida de confinamiento influyó en su desempeño académico?, ¿cómo valoran la atención recibida por parte de sus profesores y; en general, tal experiencia de trabajo?, Con base en estas cuestiones, se busca tener un acercamiento y hacer un análisis acerca de las condiciones, procesos y percepciones estudiantiles respecto de la educación a distancia con el uso de medios digitales y experiencias a raíz de la pandemia de COVID-19.

Palabras clave (máximo seis)

COVID-19, Herramientas digitales, ventajas, dificultades, ansiedad, abandono escolar.

Planteamiento del problema

¿Cuáles fueron las vivencias, dificultades y soluciones generadas por la pandemia del COVID-19 y como estas influyeron en los estudiantes de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte.

A raíz de la pandemia por Covid-19 muchos aspectos se han visto notoriamente afectados, donde uno de ellos es la educación en todos sus ámbitos, sin embargo la educación de normalistas se vio en deterioro al estar formando a los futuros docentes con muy bajo aprovechamiento escolar y práctico.

Por ello es necesario saber y analizar cómo es que algunos estudiantes llevaron su proceso educativo en este tiempo de confinamiento, donde bien pudieron tener muchas dificultades o algunas ventajas en su proceso educativo.

MARCO TEÓRICO

La educación virtual en tiempos de pandemia no permite el acceso a un aprendizaje significativo ni mucho menos autónomo en cualquier nivel educativo. La realidad en la que viven los estudiantes de la escuela normal de clase media baja o baja deja consigo el descenso de aprovechamiento y/o aprendizaje de manera digital. La irrupción del beneficio presencial al que los estudiantes contaban descendió para posteriormente incorporarse a dificultades económicas, psicosociales, emocionales y educativas.

La asociación de dispositivos digitales (computadoras, laptops, teléfonos celulares, tabletas) en el proceso de enseñanza y aprendizaje implica la creación de un nuevo entorno educativo, según expresa Tennuto (2003) se crea “un nuevo espacio formativo y de nuevas estructuras organizativas que requieren, por parte de los profesores y de los alumnos, actitudes favorables para interaccionar con este recurso tecnológico”

Por otra parte, el confinamiento obligatorio mostró para docentes y alumnos de la escuela normal la importancia de la asistencia a las escuelas como medio físico y el valor como medio de convivencia de docentes y compañeros, donde, el no asistir a la institución los hace más vulnerables frente a fenómenos como la depresión, suicidio, deserción escolar, violencia doméstica y violencia simbólica.

Aristóteles, hacia los años 385 a.C.-323 a.C., afirmaba que el ser humano es un ser social de manera inherente, siendo quien crea su propia identidad desde los otros de manera subjetiva y cultural, además, la familia cumple un rol importante en la formación psicosocial del sujeto,

ya que este siempre necesita de terceros y otros ambientes, tales como la escuela para confrontar y equilibrar sus creencias y costumbres.

Narvarte (2008) “en la escuela se puede trabajar el reconocimiento de las expresiones de sentimientos, ya sea con mímica o con dibujos”. El aprendizaje en escenarios presenciales crea las condiciones necesarias para la creación de una convivencia sana, desarrollando la inteligencia interpersonal de los educandos.

Por otra parte, existen causas favorables ante este confinamiento digital, los estudiantes normalistas tienen la posibilidad de trabajar a su propio ritmo, el aprender de manera virtual favorece su rol y un compromiso en ser los protagonistas de su proceso de aprendizaje. Crear su propio diseño les permite decidir cómo, cuándo y con que pueden aprender.

Las herramientas de comunicación digital entre los estudiantes, docentes y la comunidad, pueden propiciar aprendizajes colaborativos. Esta interacción permite enriquecer el sentido de pertenencia, el cultivo de valores como el respeto y la solidaridad y el acercamiento a otras culturas.

La aparición del COVID 19 en términos de la ansiedad y estrés que los principales actores del proceso educativo experimentaron, ejerce un gran impacto en el desempeño académico, así como en la psique de ellos. Cabezas-Heredia et al. (2021) establece que a nivel estudiantil, el estrés se puede manifestar de maneras que pueden afectar el desempeño académico. Dichas manifestaciones se pueden encontrar en forma de somnolencia, inquietud y con un aumento o reducción del consumo de alimentos u otro tipo de sustancias que pueden ser nocivos para la salud, llevando a un punto donde se genera una afectación en el desempeño educativo. El mismo autor comenta que el impacto que tuvo la pandemia en los ingresos de las familias por el aumento de la tasa de desempleo tuvo un impacto grande en factores psicológicos y problemáticos para el desempeño general de toda la población, y por ende, de los educandos. Por otra parte, Ornell et al. (2020) habla de las implicaciones de la pandemia en aspectos psicológicos de los estudiantes, donde el temor de perder familiares, así como el aislamiento

necesario como prevención del contagio, generan sentimientos de impotencia y manifestaciones de “burnout”, desencadenando fatiga mental, cefaleas, falta de sueño, frustración, entre otras, causantes de bajo aprovechamiento y desempeño insuficiente.

Asimismo, la transición obligatoria de la impartición de clases hacia una modalidad virtual demostró una baja accesibilidad cognitiva en dichos entornos, ya que los estudiantes encontraron dificultades en el uso de plataformas digitales y la realización de tareas que implicaban uso de tecnologías a las que no estaban habituados usar (Gervacio y Castillo, 2021). Un estudio previo de los mismos autores establece que las dificultades de acceso a una conectividad estable, generaba problemas en el establecimiento de una interacción con los docentes, generando una problemática aún mayor cuando dentro de las familias hubiera varios hijos en edad escolar, resultando en dificultades al tener que compartir las herramientas tecnológicas en el hogar, resultando insuficiente en algunos casos (Gervacio y Castillo, 2020).

El proceso de enseñanza – aprendizaje, como parte primordial del ámbito educativo, evidentemente se vio afectado en todos los niveles, desde la planeación de los docentes, hasta la aplicación de las secuencias didácticas que derivan de lo anterior. En otro aspecto, la preparación de las instituciones y su personal en las competencias digitales, así como en el uso y manejo necesario de plataformas digitales puede ser un factor problemático para el éxito de los programas educativos. Marinoni et al. (2020) establece que las principales limitaciones de las instituciones que llevaban a un bajo nivel de logro académico eran la accesibilidad, la infraestructura técnica, la falta de competencias y conocimiento sobre la pedagogía del aprendizaje a distancia y el campo de estudio. Con lo anterior, se puede inferir que al contar con poca preparación previa en dichos aspectos, desemboca en un bajo aprovechamiento por parte de los estudiantes que presentaban, no solo dificultades académicas, sino también bajos recursos y carencia de lo necesario para enfrentar dicha situación.

Los procesos y perspectivas de los estudiantes ante lo que se ha denominado educación a distancia, el cambio de modalidad tuvo influencia predominantemente adversa. Destacan aspectos socioemocionales como desmotivación, estrés, ansiedad e incertidumbre; en varios casos familiares o amigos enfermaron de COVID-19; su rendimiento escolar presentó descenso, se les dificultó comprender instrucciones para las actividades y estas les representaron poco aprendizaje o poca importancia (Brito-Lara et al., 2020).

Todas estas situaciones afectaron sus ganas de trabajar en clases, poner atención en las mismas, hacer tareas, entre otras actividades. Donde de este modo su desempeño no fue el mejor ni el esperado en caso de no haberse presentado esa situación.

Esta lógica es respaldada por la teoría de las necesidades básicas de Maslow (1943), quien nos comenta que para que una persona pueda tener interés en algo primero tiene que saciar sus necesidades más fundamentales, las cuales son las que están relacionadas con el nivel más básico que tiene que ver con las necesidades fisiológicas como lo son el comer, beber y la seguridad personal. Al momento en que el alumno se ve afectado de tal medida en su persona que tiene preocupaciones relacionadas con alguna de estas necesidades primarias, impide que el estudiante se logre enfocar al ciento por ciento en sus actividades extras, en este caso particular, sus actividades educativas.

METODOLOGÍA

Área de estudio

El presente estudio se llevó a cabo en la Escuela Normal Experimental de El Fuerte, “Profesor Miguel Castillo Cruz” (ENEF), ubicada en la comunidad de El Sabino, en el municipio de El Fuerte, Sinaloa, México.

Diseño metodológico

En el presente estudio se utilizaron elementos tanto cualitativos como cuantitativos, generando una metodología mixta, haciendo un proceso de recolección de datos, así como el

análisis de las variables planteadas, integrando una interpretación contextualizada de los resultados obtenidos mediante la complementación de los datos numéricos (Pereira, 2011). Con la intención de obtener la información de estudiantes que experimentarían los cambios de la modalidad académica desde una perspectiva donde dichos actores estuvieron de manera presencial los primeros semestres, tomamos en cuenta a los alumnos del 6to semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (Plan 2018), debido a que, en el contexto de la pandemia, tuvieron que cambiar su experiencia académica a la modalidad virtual, estando acostumbrados y establecidos en una dinámica institucional presencial.

El tamaño de la muestra del estudio consta de 73 estudiantes de 6to semestre de una población de 87 matriculados en dicho nivel, considerando que es una población finita que estuvo inmersa en ambos contextos educativos (presencial y virtual).

La obtención de datos se realizó mediante una encuesta en Google Forms, misma que contaba con variables cualitativas y cuantitativas en los reactivos para la obtención de información con referente a los siguientes aspectos:

- Residentes en edad escolar de la vivienda.
- Herramientas tecnológicas disponibles en la vivienda.
- Conectividad a internet.
- Situaciones causantes de abandono escolar o dificultades para continuación de estudios.
- Estrategias y medios utilizados por la institución y sus docentes para la comunicación con los estudiantes.
- Ventajas y desventajas de la modalidad a distancia en las clases virtuales.
- Hábitos o técnicas que se tomaron para el cuidado de la salud mental.

RESULTADOS

En cuanto al aspecto del análisis integrador de los aspectos mencionados anteriormente, considerando la metodología mixta en su interpretación, se encuentra que, iniciando con los puntos de los Residentes en edad escolar de la vivienda y las Herramientas Tecnológicas disponibles en la Vivienda, encontramos que el número de residentes en las casas varía desde 1 hasta 5, donde se puede ver que algunos no contaban con recursos tecnológicos suficientes para tener cobertura total de los estudiantes de la vivienda. Los niveles académicos que se consideraron los reactivos van desde preescolar hasta posgrados. En dichos resultados, 18 estudiantes afirmaron que solo ellos se encuentran estudiando, mientras que 24 dijeron que son 2 los residentes de su hogar que se encuentran cursando algún nivel académico. El mayor número de respuestas se encuentran en los 3 estudiantes, siendo 23 alumnos los que la seleccionaron. Finalmente, solo 8 respondieron que entre 4 y 5 personas de su hogar se encuentran estudiando. Las respuestas de los alumnos de la ENEF establecieron los datos que serán mostrados a continuación:

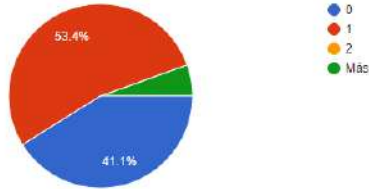
Cantidad de residentes de la vivienda que estudian	Cantidad de respuestas obtenidas
1 estudiante	18
2 estudiantes	24
3 estudiantes	23
4 estudiantes	5
5 estudiantes	3

En lo que respecta a las herramientas tecnológicas con las que cuentan los estudiantes en dichos hogares, se tomó en cuenta la posesión de computadoras de escritorio, computadoras portátiles, televisiones digitales, tabletas electrónicas y smartphones. En el análisis de los resultados se puede constatar que en muchos casos, las herramientas tenían que ser compartidas por los educandos, generando así complicaciones en la organización de ellos mismos para tomar clases y realizar tareas, empatándose algunas veces las sesiones virtuales

que tenían dentro del mismo hogar. A continuación, se muestran algunas gráficas que representan los porcentajes de cada una de las herramientas en cuestión:

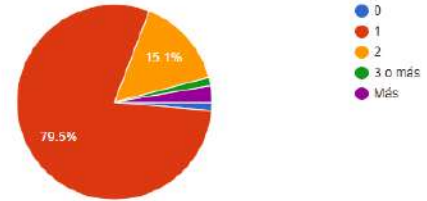
Computadora de escritorio:

73 respuestas



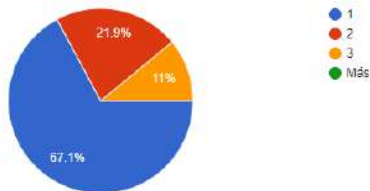
Computadora portátil:

73 respuestas



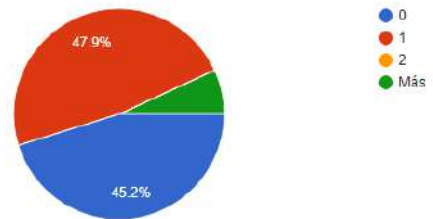
Televisión digital:

73 respuestas



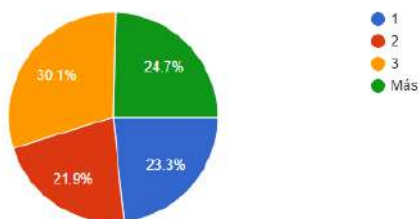
Tableta electrónica:

73 respuestas



Smartphone:

73 respuestas



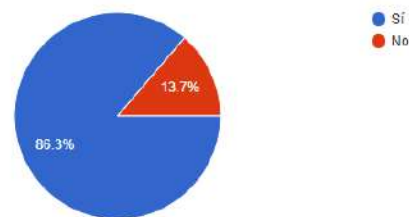
Como se puede observar, la cantidad de herramientas tecnológicas con las que se cuenta en las viviendas de los estudiantes rondan principalmente entre 0 y 1, lo que en algunos casos son insuficientes para las necesidades de los residentes estudiantes de los hogares, generando complicaciones. Solo en el caso de los smartphones se tiene un número equivalente a los residentes, teniendo un rango similar en las variables consideradas en dicho reactivo. En algunos de los casos donde solo se cuenta con una herramienta tecnológica en el hogar, se tenían 2 o más personas en edad escolar, por lo que se considera una dificultad para llevar a cabo algunos procesos académicos derivados de las clases virtuales.

Con referente al aspecto de conectividad a internet, se observó que la mayoría cuenta con conectividad a internet, por lo que ese factor no fue de mucha afectación para todos, aunque cabe destacar que si hubo quienes eso fue la razón principal de las dificultades encontradas. De los 73 alumnos participantes en el presente estudio, 63 afirmaron contar con internet mientras que 10 comentaron que no. A continuación se presenta una gráfica representando los porcentajes correspondientes, así como una tabla donde se muestran las principales razones por las cuales los últimos mencionan no contar con conectividad:

Razones por las cuales no se tiene internet	Cantidad de respuestas obtenidas
Falta de dinero	7
No tienen interés	0
No sabe usarlo	0
No cuenta con equipo suficiente	1

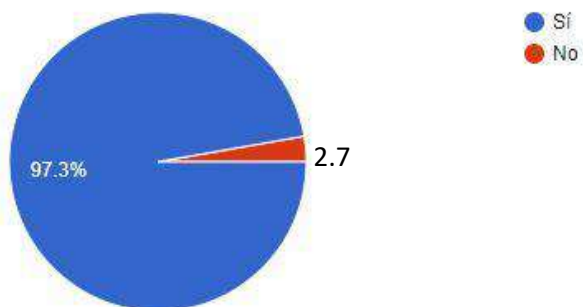
¿Cuenta con conectividad de internet?

73 respuestas



No hay servicio en la localidad	2
---------------------------------	---

En cuanto a las causas y/o dificultades, así como el concluir con el ciclo que se desglosaba durante el comienzo del confinamiento, se obtuvo un total de 73 alumnos que el 2.7% (2) de normalistas predominó problemas para continuar obteniendo clases virtuales por contingencia de COVID-19 y un total de 97.3% (71) de normalistas decidieron bajo cualquier circunstancia continuar con el aprendizaje a distancia.



Por otra parte, en la siguiente tabla se muestran respuestas de 14 alumnos normalistas que terminaron ese ciclo

escolar pero que tuvieron dificultades para adquirir enseñanza, además el total de 2 alumnos dentro de los 14, que no concluyeron ese ciclo y tuvieron dificultad.

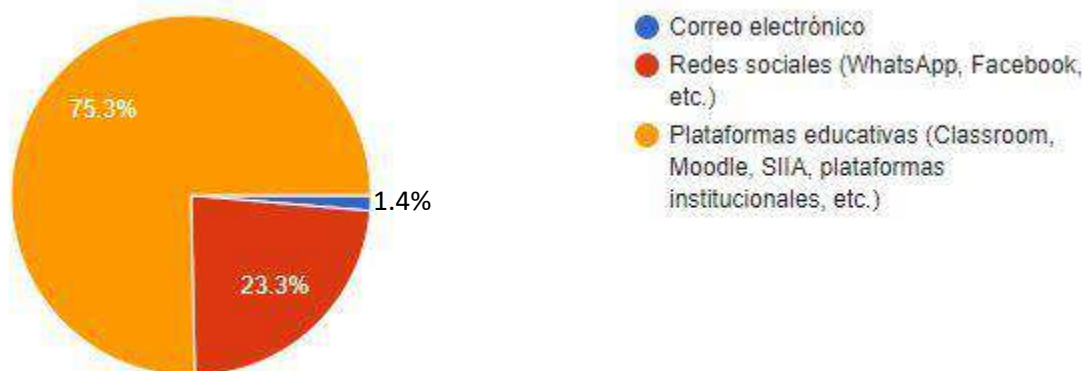
Situaciones Causantes de abandono escolar o dificultades para continuación de estudios.	
Causas y/o dificultades.	Número de alumnos y Porcentaje.
Carecía de computadora, otro dispositivo o de conexión a internet.	6 (15 %)
Se enfermó o contagió por COVID-19.	5 (12.5 %)
Encuentra clases a distancia poco funcionales para el aprendizaje.	3 (7.5%)

Dándole seguimiento a la tabla anterior, se les preguntó a los alumnos cuales fueron las dificultades que presentaron en tiempos de pandemia para continuar con los estudios sin haber abandono escolar, en lo que se obtuvieron diversos motivos por los cuales los alumnos enfrentaron crisis durante el aprendizaje virtual como se muestra en la siguiente tabla.

¿Cuáles dificultades presentó en tiempos de pandemia para la continuación de sus estudios?	
Dificultades.	Porcentaje.
Falta de recursos.	25 (34.2%)
Tenía que dedicarse a quehaceres del hogar.	22 (30.1%)
No quiso o no le gustó estudiar en modalidad virtual.	6 (8.2%)
Reprobó materias, semestre o año por bajo aprovechamiento.	7 (9.6%)
Tenía que trabajar.	14 (19.2%)
Se unió, casó o embarazó (estudiante o pareja)	
Problemas personales.	19 (26%)
Problemas de conectividad y algunas distracciones.	1 (1.4%)
Falta de internet.	1 (1.4%)
El estrés de tener que estar horas en la computadora que tomar clases.	1 (1.4%)

Se utilizaron diversas estrategias y medios de enseñanza por parte de la institución, así como medios para la comunicación de docentes hacia alumnos. El medio de comunicación por el cual se enviaban evidencias y trabajos para el aprendizaje que más destacó fueron plataformas educativas (Classroom, Moodle, SIIA, plataformas institucionales, etc.) tuvo un porcentaje de 75.3% (55 alumnos), en segundo lugar, como medio de comunicación se utilizaron redes sociales (WhatsApp, Facebook, etc.) con un porcentaje de 23.3% (17 alumnos) y por ultimo correo electrónico con un porcentaje de 1.4% (1 alumno).

Las ventajas y desventajas de la modalidad a distancia en las clases virtuales nos hablan de



como los alumnos llevaron su experiencia ya sea de una manera negativa o positiva en algunos aspectos. Algunos de los aspectos positivos fueron el cómo mejoro en algunas habilidades de aprendizaje o en las herramientas tecnológicas, donde no puso en riesgo su salud al asistir a un aula de manera presencial pero también de un lado negativo donde era se habla de que era mucha carga académica agregado a él poco saber de los maestros de las herramientas tecnológicas, así como condiciones no adecuadas para llevar esta modalidad a distancia.

Ventajas	Número de alumnos
No se pone en riesgo la salud	51 (69.9%)
Ahorra tiempo y dinero en traslado	48 (68.8%)
Mejora las habilidades en las herramientas tecnológicas	44 (60.3%)

Mayor concentración en las actividades escolares	7 (9.6%)
Mejora en habilidades de autoestudio o auto aprendizaje	15 (20.5%)
Propicia la convivencia familiar	16 (21.9%)

La mayor parte de los estudiantes tuvieron como ventaja el no haber puesto en riesgo su salud y poder ahorrar dinero debido a que no tenía que trasladarse a la institución.

Desventajas	Número de alumnos
Falta de capacidad técnica o habilidad pedagógica	20 (27.4 %)
Exceso de carga académica	49 (67.1 %)
Poco manejo de las herramientas tecnológicas por parte de los maestros(as)	12 (16.4 %)
Condiciones poco adecuadas en casa (infraestructura tecnológica, espacio, mobiliario, equipamiento)	21 (28.8 %)
Falta de seguimiento al aprendizaje	17 (23.3 %)
Falta de convivencia con amigos y compañeros	25 (34.2 %)
Falta de activación física	17 (23.3 %)
No se aprende o se aprende menos que de manera presencial	44 (60.3%)

En las desventajas que los estudiantes más tuvieron contrasta el exceso de carga académica y que se aprendía aún menos que de manera presencial, siendo esto un impedimento para el aprovechamiento académico

Los hábitos o técnicas que se tomaron para el cuidado de la salud mental son un aspecto muy importante en la vida de los estudiantes y más con la modalidad a distancia donde ciertos aspectos se vieron comprometidos debido a las circunstancias. Aquí se tomaron aspectos

como el si los alumnos tenían rutina de hábitos, conversaban sobre sus emociones y sentimientos, preocuparse por el estado emocional de otros, entre otros.

Opciones que adoptó para mejorar la convivencia y cuidar las relaciones	Número de alumnos
Construir una rutina de hábitos (aseo personal, actividad física, alimentación saludable y distribución de tareas)	50 (68.5%)
Hablar y escuchar sobre las emociones y sentimientos que causa la situación en general	31 (42.5 %)
Conversar amigablemente a diario sobre las dificultades que se pueden presentar al convivir durante el aislamiento	13 (17.8 %)
Atender las necesidades e inquietudes de las personas con las cuales concibió el aislamiento	16 (21.9 %)
Mantener contacto con seres queridos y personas que puedan requerir apoyo	32 (43.8 %)

Los alumnos en su mayoría crearon una rutina de hábitos que los mantuviera organizados para poder cumplir con todo lo que debían hacer, así como también miraron importante el mantener contacto con sus seres queridos para dar o solicitar apoyo en caso de solicitarlo.

Opciones que adoptó para controlar las emociones propias y en otros.	Número de alumnos
Mostrar interés por los sentimientos de otros y manifestar comprensión.	41 (56.9%)
Explorar qué situaciones generan temor, tristeza, frustración, alegría y/o esperanza	28 (38.9 %)
Comunicar a quienes están alrededor la emoción más frecuente y la situación(es) que la desatan	21 (29.2 %)
Construir una lista de prioridades y un plan de acción para atender los asuntos más urgentes	10 (13.9 %)

Brindar o buscar apoyo emocional	22 (30.6 %)
Considerar qué aspectos de esas situaciones se puede controlar y cuáles están fuera de control	17 (23.6 %)

En cuanto a el ámbito de los sentimientos y emociones los estudiantes priorizaron el mostrarse empáticos ante los sentimientos de otros y también explorar los sentimientos propios que se presentaban con las situaciones difíciles que se podían presentar.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En cuanto a los resultados obtenidos y los análisis que se hicieron a partir de estos mismos, resalta una gran influencia negativa que tuvo la modalidad a distancia. Se destacaron aspectos importantes como la disposición de herramientas tecnológicas con las que contaban los estudiantes, si contaban con los medios para conectarse a las clases virtuales, cuáles fueron las dificultades que más se les presentaron, algunas ventajas y desventajas que le encontraron a esta modalidad y por últimos como sobrellevaron su salud mental y emociones durante esta. Donde los alumnos dejaron clara la importancia que tiene la convivencia para el buen aprendizaje y desarrollo social.

Asimismo, este suceso de educación virtual, trajo consigo tensión, ansiedad, estrés y deserción escolar por parte de alumnos, claramente se mostró que tanto personal académico como alumnos no estaba preparado para enfrentar la contingencia y el confinamiento. El proceso de adquisición de aprendizaje en tiempos de pandemia fue un reto para toda la comunidad normalista, ya que el abordaje de diversas problemáticas provocadas requirió un trabajo desafiante, se requirió diseño de estrategias practicas por parte de la institución para garantizar una educación flexible y equitativa.

Finalmente, la educación debe estar orientada a fomentar el respeto a los derechos de cada estudiante, debe promover habilidades, impartir enseñanzas digitales y conocimientos

científicos que son esenciales para formar estudiantes responsables y con un mayor aprendizaje ante cualquier situación y el buen desarrollo social.

REFERENCIAS

- Brito-Lara, M., Herrera-Rendón, E., Patrón-Reyes, A. L., & Terán-Montenegro, A. L. (2020). Educación a distancia ante la emergencia sanitaria por COVID-19. Condiciones, procesos y perspectivas de estudiantes normalistas. *Revista de Pedagogía Crítica*, 14(12), 1–9. <https://doi.org/10.35429/JCP.2020.12.4.6.14>
- Cabezas-Heredia, E., Herrera-Chavez, R., Ricaurte-Ortiz, P. & Novillo, C. (2021). Depresión, Ansiedad, estrés en estudiantes y docentes: Análisis a partir del Covid 19. *Revista Venezolana de Gerencia*. 26(94). 603-617. ISSN: 1315-9984.
- Gervacio, H.& Castillo, B. (2021). Impactos de la Pandemia COVID-19 en el Rendimiento Escolar durante la Transición a la Educación Virtual. *Revista do Programa de Pós-GraduacaiemEducacao da Unochapecó*. 23. 1-29. ISSN. 1984-1566
- Gervacio, H. & Castillo, B. (2020). Desafíos educativos que enfrenta el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica ante la pandemia sanitaria Covid-19. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*.14(53). 45-66. DOI: <https://doi.org/10.26457/recein.v14i53.2658>
- Marinoni, G., Van't Land, H. & Jensen, T. (2020).The Impact of COVID-19 on Higher Education around the World. *International Association of Universities*. 3-43. ISBN.978-92-9002-212-1
- Narvarte, M. (2008). *Soluciones Pedagógicas en el Aula*. LandeiraEdicaciones S.A.
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.

- Ornell, F., Schuch, J. B., Sordi, A. O. & Kessler, F. H. (2020). Pandemic Fear and Covid-19: Mental Health Burden and Strategies. *Brazilian Journal of Psychiatry*. 8. 232-235. Doi: <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2020-0008>
- Pereira, Z. (2011). Los Diseños de Método Mixto en la Investigación en Educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*. 15(1). 15-29. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Rubio, M., Castro, G., Quijano, R., & Zepeda, R. (2021). Afectaciones en la motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Sinaloa en tiempos de pandemia. *RELEP*, 3(1), 1–26. <https://doi.org/10.46990/relep.2021.3.1.191>
- Tennuto, M., Klinoff, A. & Boan, S. (2003). Escuela para Maestros. Enciclopedia de Pedagogía Práctica. Círculo Latino Austral. Lexus .

LA DIVERSIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL CON EL USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EN QUINTO GRADO, DURANTE LA PANDEMIA

Andrea Yathsel Rivera Ramos

Estudiante de la Licenciatura en Educación Primaria.

andreyathselriveraprimaria2b@gmail.com

Grissel Mendivil Zavala

Maestra en Tecnología Educativa. Profesor-Investigador. sin02.gmendivilz@normales.mx

Escuela Normal de Sinaloa, Culiacán, Sinaloa, México.

Línea temática: 12. La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.

RESUMEN

Investigación con resultados parciales de tipo cualitativa aplicando el método de investigación acción, se centra en implementar estrategias didácticas para la diversificación de la enseñanza del español con uso de recursos tecnológicos de fácil acceso y promuevan aprendizaje significativo en un grupo de quinto grado de primaria, la muestra la conforma 21 alumnos, el profesor titular y el investigador docente en formación, por lo cual tiene el propósito de reflexionar la propia práctica, puesto que se busca mejorar un problema por medio de ésta. Las técnicas e instrumentos utilizados son: observación directa y participativa con guía de observación, la encuesta transversal no ponderada para los alumnos, entrevista semiestructurada para docente titular y docente investigador en formación. Los resultados demostraron que a pesar de que la institución se encuentra en un contexto rural, el empleo de este tipo de apoyo siempre será de ayuda para diversificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para motivar al grupo y para mostrar nuevas formas de implementarse en el aula. Otro hallazgo relevante fue que este tipo de investigación permite al docente investigador en formación, consolidar aspectos importantes como el desarrollo de las competencias profesionales que demanda el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria.

Palabras clave: Estrategias didácticas, enseñanza del español, recursos tecnológicos, aprendizaje significativo, práctica docente, docentes en formación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante los periodos de prácticas de observación de los últimos semestres de los ciclos escolares 2020-2021, se ha evidenciado que la enseñanza del español en las escuelas a partir del inicio de la pandemia por Covid 19, se centra en la producción y lectura de textos seleccionados por el maestro, así como en la resolución de hojas de trabajo que atienden aprendizajes esperados ya logrados y que no tienen seguimiento en otros años, por lo que no promueven el trabajo en ninguna modalidad más que la individual. Además, específicamente en esta materia, se ha discutido en el análisis de las prácticas docentes, que los maestros no recurren al uso de recursos tecnológicos a menos que se trate de enviar evidencias por medio de WhatsApp.

Debido a esto, es importante profundizar sobre la importancia de la diversificación de estrategias didácticas que, atendiendo la situación que se vivió dentro de las escuelas debido a la pandemia, promuevan los aprendizajes esperados de manera innovadora, con la utilización de aplicaciones y otras herramientas tecnológicas, explotando al máximo su uso.

Esto es desafortunado, pues limita el trabajo y motivación de los alumnos, además de que muchas veces la inexperiencia de los maestros también se vuelve un obstáculo pues representa un gran reto el pasar de la enseñanza tradicional a la virtual. Según Santiago et al. (2013), las TIC en las aulas ha mostrado ser insuficiente para la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes, ya que no sólo el tener una computadora o un pizarrón electrónico puede contribuir a ello; la clave está en la forma en que utilicen los docentes estas tecnologías para contribuir al logro de los aprendizajes esperados (p. 101).

Como maestros debemos estar conscientes de que el uso de recursos tecnológicos representa un apoyo, y se debe entender que agregarlos como parte de nuestras estrategias no significa que debemos cambiar completamente nuestra manera de trabajar, sino que seguiremos haciendo lo mismo, pero de manera más rápida, atractiva y práctica.

En resumen, el uso de recursos tecnológicos, efectivamente representa una gran oportunidad para desarrollar estrategias innovadoras que atiendan los propósitos y enfoques de las

materias, así como los intereses de los alumnos, sin embargo, su buen uso no depende de las funciones de las plataformas o aplicaciones que se seleccionen, sino de la manera en que el profesor desarrolle las actividades apoyándose de éstas. En el caso de español, donde el enfoque especifica que se deben atender las prácticas sociales de lenguaje, las cuales se han visto afectadas por las prácticas de un mundo moderno donde las herramientas audiovisuales son el principal medio de comunicación, es fundamental comenzar a hacer uso de los recursos tecnológicos para mostrar las nuevas formas en que éstas se pueden desarrollar, lo cual será un apoyo para lograr diversificar las estrategias didácticas aplicadas en clases.

Por tanto, la presente investigación centra su atención en la diversificación de estrategias didácticas en la enseñanza de la materia del español con el uso de recursos tecnológicos en el grupo de quinto grado “A” de la escuela primaria rural “Viva México” ubicada en el municipio de Guasave, Sinaloa, durante el ciclo escolar 2021-2022.

Encontrar estrategias que cumplan con los objetivos de la enseñanza del español, llamen la atención de los alumnos y además, sean nuevas para ellos, es complicado, por lo que para hacer esta selección fue necesario hacerse diferentes cuestionamientos: a) ¿Qué estrategias didácticas ha implementado el docente titular de quinto grado “A” durante la pandemia en la escuela primaria? b) ¿Cuáles son los intereses y estilos de aprendizaje de los niños de quinto grado “A”? c) ¿A qué tipo de recursos tecnológicos tienen acceso los alumnos de la investigación? y d) ¿Cuáles son las estrategias didácticas más idóneas que permiten diversificar la enseñanza del español en las escuelas rurales con recursos tecnológicos durante la pandemia? Atendiendo estas preguntas de la investigación se plantean los siguientes propósitos general y específicos:

Propósito general. Implementar estrategias didácticas que permitan diversificar la enseñanza del español con recursos tecnológicos para promover los aprendizajes esperados en el grupo de quinto grado A, de la escuela primaria rural “Viva México”, durante el periodo de pandemia por Covid 19, en el ciclo escolar 2021- 2022.

Propósitos específicos. a) Conocer las estrategias didácticas que ha implementado el docente titular de quinto grado “A” para la enseñanza de la asignatura de español durante la pandemia,

b) Diagnosticar los intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes de quinto grado “A” de la escuela primaria rural “Viva México”, c) Precisar los recursos tecnológicos con que cuentan los alumnos de quinto grado, y d) Implementar estrategias didácticas diversificadas para la enseñanza del español con el uso de recursos tecnológicos para favorecer los aprendizajes esperados del grupo de quinto grado.

Este tema es de gran relevancia, ya que, durante el periodo de pandemia los docentes de las escuelas rurales se han enfrentado a diversas limitaciones como la falta de conectividad, de apoyo por parte de los padres de familia, el diseño de actividades que atiendan la situación económica de las familias, etc. Esta situación ha dejado en la escuela primaria rural “Viva México” un cuadernillo de actividades como único instrumento de apoyo para la enseñanza a distancia, que carece de espacios de comunicación y de momentos de reflexión.

También se plantean algunos supuestos de la investigación: a) La implementación de estrategias didácticas en español con el uso de recursos tecnológicos, atendiendo los intereses de los niños permite que adquieran mejor los aprendizajes esperados y b) La atención a los intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes favorece la selección de estrategias didácticas adecuadas.

MARCO TEÓRICO

Durante el ciclo escolar 2021-2022, los grados de primero, segundo, tercero y cuarto trabajaron la materia de español de acuerdo al plan de aprendizajes clave 2017, mientras que quinto y sexto lo hacen con el plan y programa de estudios 2011, según este último:

La apropiación de las prácticas sociales del lenguaje requiere de una serie de experiencias individuales y colectivas que involucren diferentes modos de leer, interpretar y analizar los textos; de aproximarse a su escritura y de integrarse en los intercambios orales.

Los Estándares Curriculares de español integran los elementos que permiten a los estudiantes de Educación Básica usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo. (pp.15-17)

Es decir, se debe prestar atención a las prácticas sociales de lenguaje y mostrar a los alumnos que lo que se aprende en la escuela también es útil fuera de ella, es decir, en su vida cotidiana.

Por ello, también resulta importante hacer uso de nuevas formas de enseñar la información y de compartirla, tomando en cuenta el contexto tecnológico en el que vivimos actualmente, así como el contexto social y económico en que se desarrollan los alumnos de la escuela primaria “Viva México”, se pueden utilizar recursos tecnológicos pues gracias a ellos los estudiantes aprenden bajo un entorno que les es familiar y poco tradicional, siempre y cuando, se les dé el uso correcto pues no basta con tener un gran catálogo de opciones, lo importante es aplicarlos de acuerdo a los objetivos que se tengan.

Cabe resaltar que la función de incorporar recursos tecnológicos en la educación más que nada son instrumentos para procesar la información y para la gestión administrativa, fuente de recursos, medio lúdico y desarrollo cognitivo (Zambrano, 2016). Aquí se recalca la idea de que estos no son un fin sino un medio, no garantizan el buen desarrollo de las clases ni el entendimiento de los alumnos, sólo son herramientas que dependiendo de su propósito e implementación ayudan a que el maestro imparta sus clases y a que los niños aprendan con un nuevo tipo de referencias las cuales, son mayormente audiovisuales e interactivas, dando

así más oportunidad para enseñar en grupos en donde existen estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje.

De acuerdo con Vidal Puga (2018) menciona que los maestros al realizar un análisis de las necesidades de sus alumnos, debe ser reflexivo de su actividad y es quien puede descubrir los criterios para utilizar cada medio, material o recurso didáctico en una situación concreta en el contexto educativo.

Hacer uso de este tipo de recursos de manera crítica puede apoyar a los maestros a dar sus clases y a los alumnos a obtener los aprendizajes esperados sin sentirse presionados por las actividades.

Uno de los propósitos de esta investigación es describir diferentes estrategias didácticas que permitan diversificar la enseñanza del español, para esto obviamente se debe considerar qué aspectos señala el programa de estudios como esenciales para el desarrollo de las clases de esta materia y aquí resalta el enfoque pedagógico el cual de acuerdo a plan 2011 que es con el que se trabaja en quinto grado: consiste en vincular los aprendizajes con las prácticas sociales de lenguaje, las cuales según la SEP, 2011:

Son pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos. Comprenden los diferentes modos de participar en los intercambios orales y analizarlos, de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos y de aproximarse a su escritura. Es dentro de las prácticas que los individuos aprenden a hablar e interactuar con los otros; a interpretar y producir textos, a reflexionar sobre ellos, a identificar problemas y solucionarlos, a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes. (p. 24)

De este modo, se espera que los alumnos relacionen lo que ven en la escuela con situaciones propias de la vida cotidiana para que entiendan su función.

De acuerdo al currículo escolar, la materia de español cuenta con tres ámbitos: de estudio, participación social y literatura. En quinto grado, los contenidos se distribuyen en cinco bloques cada uno conformado por tres proyectos didácticos, con excepción del quinto, que cuenta con dos y que están indicados dentro del plan de estudio. En esta asignatura también

hay competencias específicas, o en este caso, competencias comunicativas, que ayudan al logro del perfil de egreso.

Con respecto a las estrategias didácticas se pueden encontrar diferentes conceptos, uno de ellos es el propuesto por Gutiérrez (2018):

(...) una estrategia didáctica se concibe como el procedimiento para orientar el aprendizaje. Dentro del proceso de una estrategia, existen diferentes actividades para la consecución de los resultados de aprendizaje. Estas actividades varían según el tipo de contenido o grupo con el que se trabaja.

Es decir, éstas dependen mucho de los conocimientos y competencias que tenga el profesor, pues es él quien las selecciona de acuerdo a cómo cree que las puede desarrollar, pero si no se ha dedicado a explorar diferentes opciones terminará implementando estrategias repetitivas y rutinarias.

Estas estrategias pueden ser el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje activo, aula invertida, entre otros. Y como bien se hizo mención, dependen de acuerdo al tema o contenido que se trabaja.

Por otro lado, un recurso tecnológico es definido como “un medio que se vale de la tecnología para cumplir con su propósito. Los recursos tecnológicos pueden ser tangibles (como una computadora, una impresora u otra máquina) o intangibles (un sistema, una aplicación virtual).” (Flores Alberto y Echaiz Carlos, 2020, p. 25). Con esto queda claro que al hablar de recursos tecnológicos no se hace referencia a una computadora o celular con acceso a internet de manera permanente, sino de otros dispositivos y aplicaciones que no necesariamente tenga acceso a la red, y como es bien sabido, hoy en día la gran mayoría de maestros cuenta como mínimo con un celular inteligente o una computadora de las cuales se pueden apoyar para desarrollar sus clases.

METODOLOGÍA

La presente investigación se aborda bajo el enfoque de investigación cualitativo, ya que pretende llevar a la práctica nuevas opciones y estrategias didácticas con el apoyo de recursos tecnológicos, promoviendo la reflexión.

El alcance de esta investigación es explicativo o causal, en este caso, las variables son la enseñanza del español y el uso de recursos tecnológicos, por lo que se explicará la relación que existe entre ambas al momento de diseñar estrategias didácticas para los alumnos de quinto grado con el propósito de que éstas contribuyan a la adquisición de los aprendizajes esperados.

Desarrollada con el método de investigación acción, puesto que este permite intervenir en la población que se está estudiando con el propósito de transformar la práctica docente de quienes intervienen en la acción de forma colaborativa (Latorre, 2003).

Las técnicas en que se apoya esta investigación son: la observación directa y participativa con el instrumento de guía de observación; la encuesta transversal no ponderada, para conocer las características de la población, estas se usarán específicamente para diagnosticar los estilos de aprendizaje y precisar los recursos tecnológicos con que cuentan y, finalmente, la entrevista semiestructurada se utiliza para conocer con claridad la percepción del maestro titular y docente investigador en formación.

La investigación tuvo lugar en la escuela primaria “Viva México”, ubicada en la comunidad de Casa Blanca, Guasave, Sinaloa. Esta escuela es de turno matutino. Es la única dentro de tres comunidades en ser unigrado y con horario no extendido o completo. El escenario central es el grupo de quinto grado grupo “A”. La muestra la conformaron la totalidad de alumnos de 5° “A”, conformado por 21 alumnos (8 hombres y 13 mujeres), otro sujeto de investigación fue el profesor titular, pues es a partir de su práctica y de su intervención con el grupo que se partió para así diseñar estrategias variadas que ayudaron a que los alumnos experimentaran clases a con estrategias diversificadas e innovadoras.

Por último el investigador docente en formación es el tercer sujeto de estudio, ya que el método de la investigación implica reflexionar sobre la propia práctica, puesto que se busca mejorar o solucionar un problema por medio de ésta, en este caso, se busca aplicar estrategias diversas utilizando recursos tecnológicos, sin olvidar las necesidades e intereses del grupo., por lo que es necesario que de manera constante se analicen las decisiones tomadas por el investigador para determinar qué modificaciones podrían hacerse, si están resultando o no y si se debe hacer alguna otra edición.

RESULTADOS

El propósito general de esta investigación fue implementar estrategias didácticas que permitieran diversificar la enseñanza del español con recursos tecnológicos para promover los aprendizajes esperados en el grupo de quinto grado “A”, de la escuela primaria rural “Viva México”, durante el periodo de pandemia por Covid 19 del ciclo escolar 2021- 2022.

En primer lugar y antes de poder aplicar algún contenido, se profundizó; por medio de una entrevista, en las características del grupo en que se trabajó, comenzando por conocer aquellas estrategias que ha utilizado el maestro titular para la enseñanza de esta asignatura durante la pandemia, gracias a la cual se advirtió que la mayoría de éstas se enfocaron en la lectura, puesto que el profesor realizaba diferentes actividades para fomentarla prestando especial atención a la comprensión y a desarrollar en sus estudiantes un hábito por ésta. Para dichos trabajos, el maestro pedía evidencias de fotografías por medio de WhatsApp, sin embargo, el uso de esta aplicación fue el único que se presentó durante sus clases ya que debido al contexto rural de la comunidad en que se encuentra la escuela, los maestros decidieron trabajar exclusivamente, por medio de cuadernillos que eran entregados de manera semanal o quincenal a los alumnos, por lo que no hubo interacción entre los niños del grupo y el maestro, a través de videollamadas como sucedía en otras primarias.

A pesar de lo anterior, el maestro mostró interés por implementar otro tipo de estrategias al volver con el trabajo presencial, debido a que llevaba poco tiempo atendiendo al grupo aún no había implementado estrategias diversas, pues se concentraba en enseñar de la manera en que estaba acostumbrado para, en un primer momento ver todos los aprendizajes que no se habían logrado el ciclo escolar anterior y después ver los pertenecientes a este nuevo, a partir del mes de noviembre.

El segundo punto que se tomó en cuenta fueron los intereses y estilos de aprendizaje de los alumnos a través de un test, el cual contestaron 16 alumnos de la muestra, de los cuales, el 87% aprenden de manera kinestésica, el 13% de manera auditiva y 0% de manera visual, lo que ayudó a entender el por qué de su respuesta a diferentes actividades aplicadas por el maestro y a elegir con mayor facilidad el tipo de estrategias que se implementarían más adelante, así como la manera de evaluar y el tipo de uso que se le daría a los recursos tecnológicos.

El tercer aspecto que se consideró fue precisar los recursos tecnológicos con que contaban los alumnos, para lo que se aplicaron 16 encuestas que mostraron los siguientes resultados: el primero de ellos fue que a pesar de que la escuela decidió trabajar por medio de cuadernillos sin hacer sugerencias sobre algún video o aplicación para complementar los trabajos realizados en estos, debido al contexto de la comunidad, el 75% de los alumnos respondieron que sí tuvieron acceso permanente a internet, el 13% algunas veces y el 6% no tuvo acceso. A pesar de esto y de que en realidad resultaba incorrecto realizar clases virtuales cuando hay estudiantes que no cuentan con internet, sí era posible enviar material de apoyo extra para el grupo por medio de links o de videos e imágenes a través de WhatsApp, o incluso de imprimir imágenes adicionales a los cuadernillos con información extra que ayudaría a entender mejor, ya que estos no daban oportunidad para reflexionar sobre los temas y contenían muy poca información de apoyo.

Otro aspecto, es que el 6% de los alumnos realizaron sus trabajos en casa de un maestro a quien sus papás pagaban para que les orientara y les apoyara en las tareas, mientras el 81%

realizaba sus tareas en casa y el 13% en casa de algún familiar, exponiendo la realidad que muchos vivieron en este periodo de pandemia, donde tuvieron que acudir a diferentes personas para poder cumplir con las actividades que les asignaban.

Aunado a esto, todos los alumnos contaban con algún dispositivo tecnológico en su casa, siendo el celular el más utilizado ya que el 100% de los estudiantes tenían al menos uno en su hogar, mientras que el 43.75% contaba con laptop el 37.5% con una tableta electrónica y el 18.75% con una computadora de escritorio, haciendo uso de estos principalmente para jugar según lo señalado por el 62.5% de los alumnos, mientras que el 56.25% lo usaba para ver videos, mismo porcentaje que en su lugar, los utiliza para investigar sobre los temas vistos en clase.

Gracias a este tiempo y a la manera en que usan dichos dispositivos es que los estudiantes de quinto grado tienen conocimiento sobre diferentes aplicaciones como lo son Facebook que es identificada por el 75% de los alumnos, Zoom que es una plataforma para hacer videollamadas grupales y que durante esta pandemia ha sido de las más empleadas por las escuelas, pero que llama la atención que a pesar de que no la utilizaron para tomar clases durante estos meses el 43.75% de los alumnos la conocen. Este punto sería necesario profundizarlo más en siguientes investigaciones para determinar las razones por las que la identifican, y saber de qué manera fue su uso.

Lo mismo pasa con Google Meet y Skype, que son aplicaciones con el mismo propósito que Zoom y con funciones bastante similares, las cuales son conocidas por el 37.5% y 18.75% respectivamente, se infiere que las utilizaban para comunicarse con sus familiares.

Algo muy importante y que era necesario investigar para antes de aplicar contenidos en el aula, fueron las diferentes estrategias que permiten diversificar la enseñanza del español en quinto grado. Aquí se hizo especial énfasis en los proyectos, debido a que no sólo son útiles en español, sino en cualquier materia y permiten cumplir con los estándares curriculares, además de que el plan de estudios 2011 los considera necesarios para su enseñanza. Sin

embargo, el tiempo que se tuvo para intervenir fue en extremo poco, así que se optó por realizar una secuencia didáctica en la que se atenderían estrategias orientadas a que los alumnos aprendieran de manera activa gracias al trabajo cooperativo; por medio de competencias en equipo, investigaciones, adivinanzas, y la realización escrita de un producto final.

Por último, todos estos puntos se ven complementados por las observaciones realizadas durante las dos prácticas asignadas durante el semestre agosto-enero del ciclo escolar 2021-2022, siendo las primeras durante los días 4 al 15 de octubre y las segundas del 29 de noviembre al 10 de diciembre de 2021.

En la sistematización de estas observaciones se advirtió que las estrategias utilizadas por el maestro cambiaron mucho de un mes a otro, debido a que antes el número de alumnos que asistían era menor ya que la escuela se encontraba en modalidad híbrida, mientras que en la segunda ocasión ya se encontraba en modalidad presencial, por lo que el maestro dejó de hacer uso de los cuadernillos y comenzó a usar los libros de texto así como hojas de trabajo que tenía en su escritorio y de las cuales se valía para llamar la atención de los alumnos.

Tanto en las prácticas de octubre, como en las de noviembre y diciembre, el maestro sólo hizo uso de los recursos tecnológicos al enviar indicaciones o tareas extra por el grupo de WhatsApp, sin incorporarlos en sus actividades, y no fue hasta que el investigador docente en formación intervino, que se comenzaron a utilizar dentro del aula.

En cuanto a la respuesta de las actividades, en las primeras prácticas se mostraban desanimados ya que no eran muchos alumnos y casi siempre se dedicaban a escribir respuestas a preguntas ya establecidas a las que no encontraban mucho sentido, es por esto que la participación también fue muy poca y no hubo suficiente intercambio de ideas.

En las siguientes prácticas, donde había más alumnos, la respuesta a las actividades variaba, por ejemplo, si eran actividades de lectura donde se solía dar seguimiento a un texto en voz

alta, se escuchaban silencios incómodos ya que los alumnos no estaban siguiendo la lectura, si era de compartir resultados de tareas también se solía escuchar el “tengo lo mismo” o “pienso igual” para evitar las preguntas.

Sin embargo, las actividades en equipo que implicaban algún tipo de competencia, aquellas en las que el profesor incluía materiales didácticos como dados o ruletas, así como aquellas en que el investigador docente en formación hacía uso de tecnología, tenían muy buena respuesta por parte del grupo, de hecho, fue inesperado descubrir que el único incentivo para participar que necesitaban los alumnos, era su actitud competitiva pues prestaban mucha atención y permanecían activos durante las competencias, mostrándose motivados por querer ganar sin necesidad de que se les ofreciera un premio.

En el caso del uso de la tecnología y del resto de recursos que se usaron como lo fue la computadora portátil y el celular, ya que se proyectaron videos, se usaron aplicaciones de competencia, la respuesta fue positiva debido a que el grupo nunca había tenido clases con ayuda de la tecnología y lo relacionaban más bien con ver películas, usando un medio audiovisual, interactivo y atractivo, no obstante, una vez que se presentaron las actividades en las que estos recursos fueron el apoyo para compartir juegos y videos de reforzamiento que complementaban la información de sus libros, fue que los alumnos comenzaron a ver nuevos usos para estos, así como nuevas formas de aprender, hasta el punto de que eran ellos mismos quienes proponían modalidades para participar (por equipos, individual, en binas, grupal, etc.), materias en las que les gustaría que se implementaran, comentaron fueron especialmente en matemáticas y español, y mencionaban qué juegos les gustaría repetir para estudiar a partir de ellos.

Gracias a estos recursos, las participaciones en las segundas prácticas fueron muy diversas y enriquecedoras, ya que todos los niños se mantuvieron motivados y se involucraron en el proceso educativo.

Así pues, se pudo diseñar una secuencia didáctica apoyada de diferentes estrategias para la enseñanza de un aprendizaje esperado de la materia de español, correspondiente al primer bloque en el ámbito de literatura, el cual era “Comprende la función de fábulas y refranes. Interpreta el significado de fábulas y refranes”. Donde las actividades se seleccionaron atendiendo los estilos de aprendizaje de los niños y tomando en cuenta los recursos con los que contaban, para finalmente realizar una antología virtual con las producciones de los alumnos, la cual fue compartida por su grupo de WhatsApp. En este aspecto, resultaron interesantes dos puntos:

- I. Algunos niños realizaron la versión final de su trabajo usando la computadora, ya que mencionaron que les parecía más sencillo y formal escribir con un teclado, demostrando así lo inmersa que está la tecnología en sus vidas y el hecho de que no es correcto separarlos por completo de ellas.
- II. Que los niños con rezago escolar se sienten más incluidos en las actividades del grupo cuando se usan videos de apoyo y juegos interactivos, ya que no hay nada que les impida participar, puesto que prestan atención a lo que hacen sus compañeros para después participar en las dinámicas.

Si por ejemplo se presentaban adivinanzas o memoramas, eran capaces de responder en igualdad de condiciones que el resto del grupo, ya que, si se llegaban a equivocar, estaban seguros de que no serían los únicos y de que esto era parte del juego.

Mientras en el caso de los videos, los usaron como apoyo para no quedarse en blanco en caso de no haber comprendido lo que leían en sus libros, haciéndoles sentir menos presión, aunque claro, hay actividades en las que definitivamente requerían más apoyo.

Por lo anterior, se puede señalar que se cumplió con el propósito general de la investigación, ya que se pudieron implementar estrategias didácticas diversas en la materia de español, con el apoyo de recursos tecnológicos en el grupo de quinto grado “A” de la escuela primaria “Viva México”. Por tanto:

El primer supuesto de la investigación que trataba de demostrar que la diversificación de estrategias didácticas con el uso de recursos tecnológicos, atendiendo los intereses de los niños permite que adquieran mejor los aprendizajes esperados, se pudo demostrar pero de manera parcial, debido al tiempo que se tuvo para realizar la investigación, el cual no fue suficiente para corroborar el impacto que las actividades implementadas tuvieron, pues aunque la respuesta de los alumnos fue muy buena, sólo se alcanzó a trabajar un contenido de Español, en el cual, efectivamente, se alcanzó el logro del aprendizaje esperado: “Comprende la función de fábulas y refranes. Interpreta el significado de fábulas y refranes” perteneciente al primer bloque, pero esto no asegura que se tendrá éxito en otros temas, por lo que lo ideal sería volver a practicar con el grupo durante más tiempo para así asegurar que este supuesto resultó ser verdadero.

Por otra parte, el segundo supuesto de investigación que pretendía demostrar que la atención a los intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes favorece la selección de estrategias didácticas adecuadas, sí fue demostrado, ya que gracias a las observaciones y al test de estilos de aprendizaje realizados, es que se pudieron seleccionar las mejores actividades a implementar en el grupo, las cuales resultaron ser un éxito, pues no sólo tuvieron una buena aceptación por parte del grupo, sino que también cumplieron con los propósitos de la materia de Español.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación realizada en torno al tema: “La diversificación de estrategias didácticas en la enseñanza del español con el uso de recursos tecnológicos en quinto grado, durante la pandemia” llevada a cabo en la escuela primaria “Viva México”, demostró que a pesar de que la institución se encuentra en un contexto rural, el empleo de este tipo de apoyo siempre será de ayuda para diversificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para motivar al grupo y para mostrar nuevas formas de implementarlo en el aula.

Un aspecto fundamental para el logro de la misma, fue dar seguimiento a los pasos que le orientan, pues al definir el tema, sus propósitos, supuestos y demás elementos, evitó que hubiera distracciones durante su implementación, ya que pudo advertirse que en el diario acontecer áulico, son muchos los problemas que se manifiestan, todos son interesantes porque al atenderlos posibilita tanto el logro de la calidad del servicio educativo que presta el docente como la mejora del aprendizaje del alumnado que se atiende, sin embargo, todos los esfuerzos deben centrarse en los propósitos que motivan la participación del investigador y este puede tomar nota de los diversos problemas que identifica para organizar posteriores investigaciones, pero nunca perder de vista a la que le ocupa en el momento.

Es válido reconocer la necesidad de darle continuidad a esta investigación para así responder algunas dudas que surgieron a lo largo de ésta, como en el caso de la sistematización del instrumento de la encuesta a los alumnos, donde salieron algunos aspectos que de primer momento no se consideraron, por ejemplo: por qué conocen las aplicaciones de zoom, Google Meet y Skype que tienen la función de crear o asistir a videollamadas grupales si ellos no tuvieron clases por medio de este tipo de plataformas, si las han utilizado, para qué, cómo les parecieron, entre otras preguntas que ayudarían a entender mejor su relación con éstas y aprovecharlas en el aula.

Además, si se le da seguimiento se tendría más tiempo con los sujetos de investigación, lo cual ayudaría a enriquecer las observaciones y replantear algunas preguntas para el docente titular dando más cuenta de su trabajo y del tipo de estrategias que normalmente utiliza, ya que muy seguramente las que se presenciaron durante el proceso investigativo no

comprenden el total de las que desarrolla en clase, lo que también puede tener relación con el hecho de que dicho maestro no llevaba mucho tiempo atendiendo al grupo. Posiblemente aún se encontraba en una fase de adaptación, no sólo hacia los alumnos sino también a las nuevas formas de trabajo y reglas de cuidado ocasionadas por la reciente pandemia por coronavirus.

Esta prolongación sin duda complementaría aún más los resultados de la investigación, pues lo idóneo sería que el tiempo fuera suficiente para al menos desarrollar un proyecto, como lo indica el plan de estudios, y de esta manera tener información que permita medir el impacto de las estrategias en los alumnos, para corroborar o no, el logro del primer supuesto de investigación: La diversificación de estrategias didácticas con el uso de recursos tecnológicos, atendiendo los intereses de los niños permite que adquieran mejor los aprendizajes esperados.

Cabe resaltar que, con más tiempo, también se podrían realizar estrategias a partir del método de aula invertida, por lo que, aunque en esta ocasión las estrategias no son tantas como se esperaba en un principio, en futuras oportunidades se pueden llevar a cabo, por ejemplo, puede ser trabajo de titulación de la LEPRI, en cualquiera de las modalidades de titulación. Aun así, los resultados obtenidos hasta este momento, son prometedores y ayudan al profesorado a dar cuenta de las distintas maneras en que pueden hacer uso de estos recursos, al reflexionar sobre la cantidad de opciones que nos brindan y del hecho de que no es necesario contar con internet de manera permanente para ponerlos en práctica.

Por lo anterior, puede agregarse que la presente investigación, permite al investigador docente en formación, consolidar aspectos importantes como el desarrollo de las competencias profesionales del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria.

REFERENCIAS

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España.

- Flores Pérez, Alberto E. & Echaiz Rodas, Carlos A. (2020). *Relación entre los recursos tecnológicos y el logro de aprendizajes significativos de los estudiantes de posgrado, del Instituto para la Calidad de la Educación de la Universidad de San Martín de Porres*. Lima, Perú. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/6831/flores_pa_e.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Se%20entiende%20por%20recursos%20tecnol%C3%B3gicos,aprendizaje%20del%20docente%20y%20alumno.
- Gutiérrez Delgado, José., Gómez Contreras, Francisco Jacob., & Gutiérrez Ríos, Carlos. (2018). *Estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva interactiva*. <https://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/2/P845.pdf>.
- Santiago Benítez, Gisela; Caballero Álvarez, Rebeca; Gómez Mayén, Diana; Domínguez Cuevas, Atenea. (2013). *El uso didáctico de las TIC en escuelas de educación básica en México*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XLIII, núm. 3, 2013, pp. 99-131. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27028898004.pdf>.
- SEP, S. d. (2011). *Plan de estudios 2011*. México.
- SEP, S. d. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México.
- Vidal Puga, M. (2015). *Medios, Materiales y Recursos Tecnológicos en la Educación Infantil*. *Revista Latinoamericana de educación infantil*, 161-188. <https://revistas.usc.es/index.php/reladei/article/view/4865>.

EXPERIENCIAS EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DE NORMALISTAS DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19

Mtro. Iván Pérez Oliva

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

iperez@beceneslp.edu.mx

Línea temática:

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

Tipo de ponencia:

Reportes parciales o finales de investigación

RESUMEN

El presente estudio trata sobre la formación integral de los alumnos de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE) durante la pandemia por COVID-19. Este hecho, demandó una atención educativa a distancia en materias artística, deportiva y de idiomas, trabajo particular y diferente a las experiencias cotidianas en actividades presenciales.

El diseño metodológico seguido en el estudio permitió la aplicación de una entrevista semiestructurada, la realización de dos grupos focales y, con el análisis de documentos de

evaluación, se da cuenta de una experiencia retadora y compleja plasmada en la discusión y conclusiones.

Los resultados, agrupados en tres categorías, muestran las dificultades propias de la modalidad en línea, también, dan cuenta de experiencias de atención y aprendizajes valiosos para los actores y la organización en su conjunto durante la ejecución de las actividades en la pandemia.

Palabras clave

Extensión Universitaria, Formación Integral, Covid-19

INTRODUCCIÓN

En su ponencia La política cultural de las instituciones de educación superior públicas en México. Modelos de la tercera función sustantiva universitaria y su pertinencia regional, Ahtziri Molina Roldán señala que en nuestro país, poco se ha estudiado acerca de lo que se puede denominar la tercera función sustantiva universitaria, a saber: la difusión cultural, la extensión universitaria y la vinculación con el entorno. (Molina Roldán A. , XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, 2017) añade, que resulta central estudiar y proponer nuevas formas organizativas de la tercera función que le permitan contribuir a fortalecer la identidad nacional y las identidades regionales en una perspectiva multicultural, sin dejar de lado todas las demás actividades que se han incorporado en ella, dado el sentido polisémico de esta función. La noción de la extensión de la cultura nace en el seno de las universidades norteamericanas en el siglo XIX cuando se estableció el Acta Morrill en 1862 donde una de las obligaciones de las escuelas de agricultura era servir a la comunidad. Se establece pues, la necesidad de llevar la universidad a aquellas personas que de otro modo no tendrían acceso a los beneficios de la formación universitaria (Molina Roldán A. , 2017)

En México la Universidad Nacional de México establece esta función como sustantiva en su acta constitutiva en 1910 y es refrendada en el proceso de Autonomía en 1929. (Serna, 1994). A nivel federal la constitución de ANUIES en 1970 marcaría esta como una de las tareas sustantivas de los asociados y busca su impulso y cumplimiento”. (Molina Roldán A. , 2016). Actualmente, “Si se toma en cuenta la legislación universitaria de las Instituciones de Educación Superior en México y de otros países, se le considera, por decirlo coloquialmente, como una especie de talega donde se colocan todos los aspectos de la vida universitaria que no caben estrictamente hablando ni en la docencia, ni en la investigación. Esto se refleja, incluso, en la propia estructura organizativa en la cual generalmente se despliegan instancias organizativas específicas para este fin, diferenciadas al de las otras dos funciones sustantivas”. Señala también la autora que, a nivel federal, en México el artículo 3° constitucional menciona que en todos los niveles de educación el Estado: “alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura”. Fundamento legal de los trabajos en la materia en las IES del país. (Molina Roldán A. , 2016) (Molina Roldan & Ejea Mendoza, 2015)

En el caso de la BECENE, la Dirección de Extensión Educativa (DEE), tiene planteado “Contribuir al desarrollo armónico de los estudiantes normalistas mediante la realización anual de al menos el 90% del programa del área, integrado por las actividades de comunicación y vinculación, la formación cultural, formación física y deportiva, así como la promoción y cuidado de la salud, con la finalidad de favorecer la mejora personal y profesional del alumnado.” Estas acciones de formación integral, incluyen la oferta de Talleres Cocurriculares que brindan al docente en formación una serie de conocimientos, habilidades y desarrollo de competencias no contempladas en el plan de estudios de su carrera, útiles y potencialmente necesarias para el desarrollo de su vida laboral en las escuelas de educación básica.

En el marco de la mejora de los procesos de formación de docentes planteados en la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (SEP, 2019), la evaluación de la práctica educativa tendiente a la formación integral en las escuelas normales se constituye en elemento central. El estudio se justifica al contar con la infraestructura, la documentación, el

campo de investigación y los recursos humanos, bibliográficos y tecnológicos disponibles en la institución. La población muestra vive su proceso académico a distancia en el contexto de la pandemia. Es de Interés porque no se ha explorado este problema en la institución y en el ámbito normalista nacional. Su valor agregado radica en el aprovechamiento de las ventanas de oportunidad encontradas para el área de extensión educativa y para la mejora en el aprovechamiento de los normalistas.

Así, el problema planteado radica en identificar cuáles han sido las experiencias más destacadas y los aprendizajes obtenidos de los procesos de formación integral de los normalistas en tiempos de la pandemia por COVID-19 durante 2020.

Objetivos de la investigación

- Conocer las experiencias más destacadas y los aprendizajes obtenidos por los alumnos y maestros normalistas durante sus procesos de formación integral en tiempos de la pandemia por Covid-19 en 2020.
- Profundizar en las vivencias de los estudiantes y su significado.
- Identificar ventanas de oportunidad considerables para la mejora de estos procesos en beneficio de los normalistas.

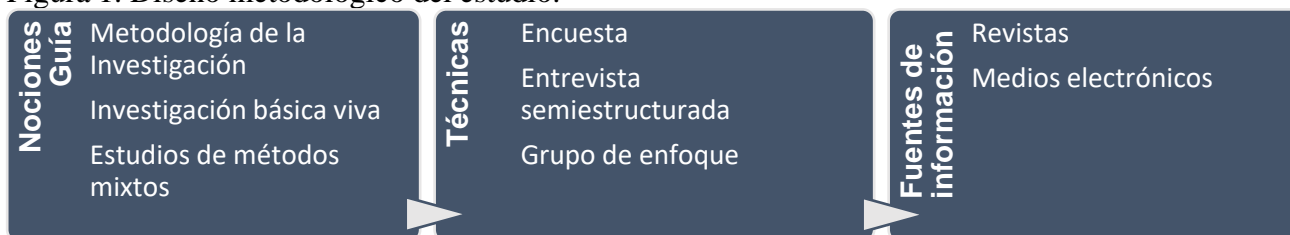
Pregunta central de investigación

- ¿Cuáles fueron las experiencias más destacadas y los aprendizajes obtenidos por los alumnos y maestros de la formación integral en la BECENE durante la pandemia por Covid-19 de 2020?
- ¿De qué manera aprovechar estas experiencias y aprendizajes para la mejora de estos procesos formativos?

DESARROLLO

Considerando que los diseños de investigación de orientación básica tienen como propósito ampliar o profundizar el conocimiento de algún fenómeno y que en ellos, la investigación viva implica obtener información nueva, no recogida previamente, el presente estudio, utiliza la metodología de los métodos múltiples que integra las fortalezas de la indagación con el uso de técnicas diversas; un conjunto de procesos sistemáticos de investigación que implican la recolección y el análisis de datos diferentes, integrados, analizados y discutidos de manera conjunta para formar una perspectiva más completa del objeto de estudio. (Martínez Rizo, 2020).

Figura 1. Diseño metodológico del estudio.



Fuente: Elaboración propia.

Como señalan algunos autores, cuando la investigación se centra principalmente en analizar el nivel, estado o presencia de una o diversas variables o la relación de estas variables en un momento determinado del tiempo; o a través o a lo largo de un tiempo determinado, los diseños de investigación serán transeccionales o longitudinales. Así, los estudios transeccionales o transversales, recolectan datos en un solo momento en un tiempo único; su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado, que están caracterizados por recoger información una única vez en un período de tiempo delimitado y de una población definida. (Albert Gómez, 2007); (Rafael Bisquerra, 1989) Por tanto, y para este caso, este estudio de alcance exploratorio y transversal, se desarrolló en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE) entre los meses de agosto de 2020 a enero de 2021.

Según Estadísticas de Educación del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, (INEGI, 2020), en San Luis Potosí existen alrededor de 77, 472 estudiantes de nivel superior, 37, 729 Hombres y 39, 743 Mujeres. en 104 instituciones de educación superior, cuenta con 6, 693 maestros. Una de estas instituciones educativas de nivel superior, es la hoy “Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí”, casa de estudios fundada mediante el Decreto No.41 expedido por el C. Gobernador Constitucional del Estado, Don Julián de los Reyes el 31 de marzo de 1848. En él, ordenaba el "establecimiento de una Escuela Normal para profesores de ambos sexos" que abriría sus puertas el cuatro de marzo del año siguiente. Esta institución dedicada a la formación de profesores, actualmente cuenta con ocho licenciaturas en el campo de la educación, Preescolar, Primaria, Especial / Inclusión Educativa, Educación Física y cuatro en la enseñanza y aprendizaje del Español, Historia, Inglés y Matemáticas. En su división de estudios de posgrado, oferta dos maestrías en educación, preescolar y primaria respectivamente y un doctorado en procesos de enseñanza aprendizaje.

En el nivel Licenciatura, para el arranque del semestre Impar del ciclo escolar 2020-2021, la población estudiantil era de 1064 alumnos. Inscritos en las diferentes carreras que se ofrecen, de la siguiente manera:

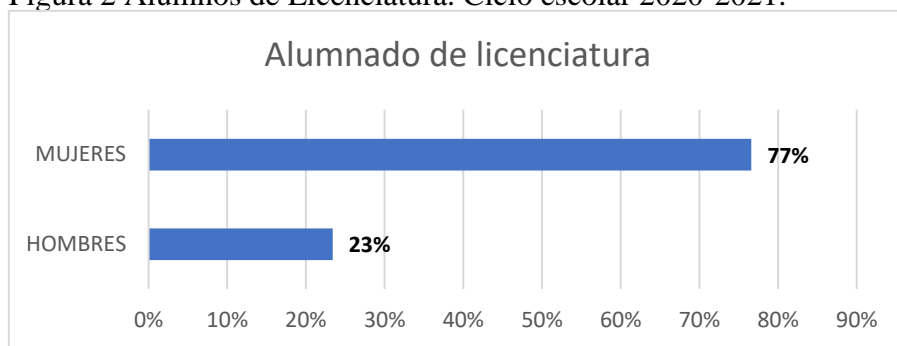
Tabla 14. Población escolar. Ciclo escolar 2019-2020.

Licenciatura	Hombres	Mujeres	Total
Educación Especial / Inclusión Educativa	6	98	104
Educación Física	90	37	127
Educación Preescolar	0	267	267
Educación Primaria	47	201	248
Educ. Sec. Español / Enseñanza y aprendizaje del Español	34	94	128
Enseñanza y aprendizaje de Historia	13	17	30
Educ. Sec. Inglés / Enseñanza y aprendizaje de Inglés	28	43	71
Educ. Sec. Matemáticas / Enseñanza y aprendizaje de Matemáticas	31	58	89
Total	249	815	1064

Fuente: Departamento de Control Escolar. Elaboración propia.

Cabe mencionar, que la hoy licenciatura en Educación Primaria, es la carrera más antigua en la escuela al comenzar a formar profesores para la instrucción básica a mediados del siglo XIX. Le siguen la de preescolar y, después el resto de las especialidades, Educación Especial / Inclusión Educativa y Educación Física, también las de Educación Secundaria hasta llegar a las más recientes en Inglés e Historia con diez años la primera y de reciente creación la segunda en 2020.

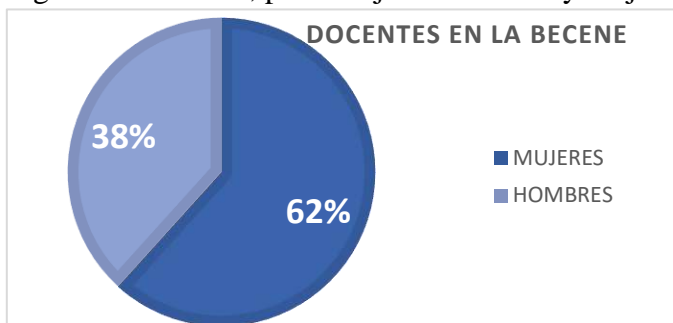
Figura 2 Alumnos de Licenciatura. Ciclo escolar 2020-2021.



Fuente: Departamento de Control Escolar. Elaboración propia.

Como puede observarse en la Figura 2 el alumnado de la escuela se distribuye con un predominio del sexo femenino de más de tres cuartas partes del total, en una proporción 3:1, mujeres y hombres. De acuerdo a los datos que obran en el Departamento de Control Escolar, la mayoría de los alumnos realizaron sus estudios de bachillerato en instituciones educativas de sostenimiento público, de planes de dos y tres años de duración. De igual manera, se cuenta con estudiantes de distintos municipios del estado, predominando los de la zona metropolitana. Así mismo, permanentemente se cuenta con alumnos de otros estados de la república. En el caso de los maestros, se distribuyen por sexo, de la siguiente manera:

Figura 3. Docentes, porcentaje de hombres y mujeres. Ciclo escolar 2019-2020.



Fuente: Departamento de Recursos Humanos. Elaboración propia.

Estos maestros, con una antigüedad que oscila entre 15 y 20 años de servicio, se distribuyen de la siguiente manera: 84 profesores de tiempo completo, 30 de tres cuartos de tiempo, 23 medios tiempos y 33 de hora clase.

La formación integral ofertada, se da a través de los talleres cocurriculares siguientes:

Culturales	Deportivos	Idiomas	
Apreciación de las artes	Animación deportiva	Handball femenino	Francés
Artes visuales	Atletismo	Handball varonil	Náhuatl
Banda de guerra	Basquetbol femenino	Karate Do	
Coro	Basquetbol varonil	Lucha Olímpica	
Danza	Futbol femenino	Tenis de mesa	
Iniciación musical	Futbol varonil	Voleibol femenino	
Oratoria	Halterofilia	Voleibol varonil	
Rondalla		Tae Kwon Do	
Teatro			
Teclado			
Alumnos atendidos	Alumnos atendidos	Alumnos atendidos	
316	432	84	
Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje	
38%	52%	10%	

Tabla 2. Talleres cocurriculares. Ciclo escolar 2019-2020.

Fuente: Dirección de Extensión Educativa. Elaboración propia.

Un total de 832 estudiantes de licenciatura inscritos en estos talleres, han vivido a distancia su formación integral durante esta pandemia en una forzosa modalidad “A distancia” a partir de las disposiciones oficiales emitidas por las Secretarías de Salud y Educación a niveles federal y estatal durante la segunda mitad del semestre del periodo lectivo anterior y todo este primer semestre del presente ciclo escolar 2021.

LA PANDEMIA DE COVID-19

Los coronavirus son una familia de virus que causan enfermedades que van desde el resfriado común hasta enfermedades respiratorias más graves, circulan entre humanos y animales. A veces, puede surgir una nueva cepa de coronavirus capaz de provocar enfermedades en los humanos, como sucedió con el Síndrome Respiratorio Agudo Severo (SARS), en Asia en febrero de 2003 y, el Síndrome Respiratorio de Oriente Medio (MERS-CoV), en el Medio Oriente en 2012. COVID-19 es una enfermedad causada por el virus de nombre SARS-CoV-2. Se transmite de una persona infectada a otras, a través de las gotitas de saliva expulsadas al hablar, toser o estornudar y dichas gotas caen sobre ojos, nariz o boca de una persona sana. Dado que el virus sobrevive en diversas superficies, se transmite también al manipular objetos contaminados por él y después tocar alguna parte de la cara como ojos, nariz y boca.

Dado que la ruta de transmisión de persona a persona de SARS- CoV-2 es a través de gotas o por contacto, además de la vía aérea y que estos mecanismos de transmisión se comparten con influenza y otros patógenos respiratorios y, ante los alarmantes niveles de propagación y gravedad y por los alarmantes niveles de inacción, el 11 de marzo de 2020, la Organización mundial de la Salud (OMS) llega a la conclusión en su evaluación de que la COVID-19 puede considerarse una pandemia. En esa fecha, este organismo, hizo un llamado los países para que adopten medidas urgentes y agresivas reconociendo que la COVID-19 no es solo una crisis de salud pública, sino que afectará a todos los sectores. Reitera que los países adopten un enfoque pangubernamental y pansocial, en torno a una estrategia integral dirigida a prevenir

las infecciones, salvar vidas y reducir al mínimo las consecuencias de la pandemia. (OMS, 2020) En nuestro país, las medidas tomadas incluyeron la suspensión de la actividad presencial en las escuelas de educación básica, media superior y superior, así como la adopción de una serie de prácticas preventivas de contagio en espacios públicos, tanto de naturaleza cerrada. (Secretaría de Salud, 2020), como abierta. (Secretaría de Salud, 2020).

En 2020, a medida que la pandemia de la COVID-19 se propagaba por todo el planeta, la mayor parte de los países anunciaron el cierre temporal de las escuelas, lo que afectó a más del 91% de los estudiantes en todo el mundo. En abril de ese año, cerca de 1600 millones de niños y jóvenes estaban fuera de la escuela. (ONU, 2021). La pandemia mundial tiene graves consecuencias que ponen en riesgo los avances en la educación a nivel mundial, por lo que el presente trabajo, cobra aún mayor importancia.

Cabe mencionar que durante la COVID-19, tanto la prestación del servicio educativo como la realización de este estudio, respetaron los diversos ordenamientos expedidos para prevenir los contagios durante la pandemia. Dada la naturaleza de las actividades de formación integral en las instituciones educativas, la legislación aplicable: Constitución política y Leyes Generales de Educación y Salud.

Se buscó comprender la perspectiva de los estudiantes, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes percibieron subjetivamente el trabajo de los talleres cocurriculares durante la pandemia. En cuanto a las técnicas que se utilizaron para la recolección de los datos, se emplearon la entrevista semiestructurada a personajes clave y grupos de enfoque. En el caso de los grupos focales, se hicieron con alumnos de talleres culturales, deportivos y de idiomas, Las entrevistas, con profesores de los distintos tipos de talleres en las que se expresaron libremente sobre las experiencias y aprendizajes más significativos por el trabajo a distancia durante la pandemia.

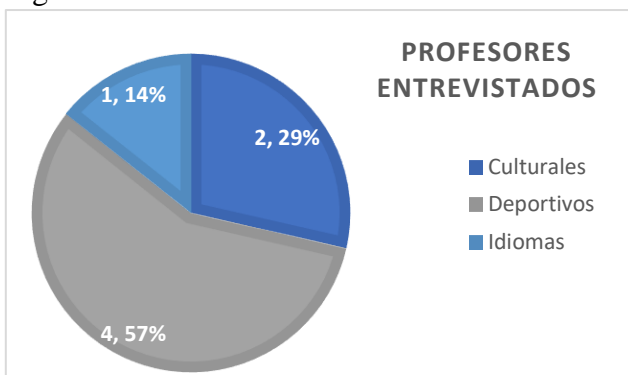
Se realizaron dos grupos focales con 10 alumnos cada uno, integrantes de los tres tipos de taller cocurricular, procurando la distribución más equilibrada posible en razón del tipo de taller y del género.

Estudiantes	T. Culturales	T. Deportivos	T. Idiomas	Total
Hombres	3	2	3	8
Mujeres	3	5	4	12
Total	6	7	7	20
Porcentaje	30%	35%	35%	100%

Tabla 3 Alumnos participantes en los Grupos Focales. Ciclo escolar 2019-2020.

Fuente: Elaboración propia.

Figura 4. Profesores entrevistados. Enero de 2021.



En el caso de los maestros, se contó con un total de siete participantes en la entrevista. Una conversación grupal con cuatro profesores de talleres deportivos, dos de talleres culturales y uno de idiomas, cinco hombres y una mujer.

Fuente: Elaboración propia.

DESARROLLO, RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Durante la tercera semana del mes de enero de 2021, los días jueves 14 a las 9:00 y 12:00 horas se realizaron los grupos focales con los estudiantes. El viernes 15 a las 9:00 am se

realizó la entrevista con los profesores de los talleres. Estos trabajos de indagación, realizados de manera remota mediante tres videoconferencias utilizando la plataforma “Google Meet” en cada una de ellas. Dichas sesiones, cada una de dos horas de duración aproximadamente, recuperan las opiniones, experiencias, aprendizajes y apreciaciones de los participantes en el estudio. Fueron expresadas de manera libre y espontánea. Cada una de las sesiones fue moderada por el autor y se grabaron en video y audio para facilitar la recuperación de los datos e información externadas.

De los datos obtenidos, emergen tres grandes categorías: La primera, relacionada con las dificultades vividas en la prestación del servicio educativo durante la pandemia, la segunda, sobre las fortalezas y aspectos favorables observados y la tercera, sobre los aprendizajes adquiridos en este proceso.

- En cuanto a las Dificultades, dar continuidad al servicio educativo en una modalidad en línea, resulta un apuro en sí mismo; ya el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) en su informe sobre los impactos del Covid-19 sobre la educación superior (IESALC-UNESCO., 2020), escribe que la sola expectativa de continuar con la actividad docente bajo la modalidad virtual; es una situación generadora de ansiedad y preocupación en los profesores.
- La falta de recursos tecnológicos y artefactos para el trabajo virtual. Algunos alumnos
- carecen de internet y la mayoría no tiene una conexión de alta velocidad, otros, comparten sus dispositivos con hermanos y familiares, o tienen clases en línea simultáneamente. Los profesores, también compartieron su servicio de internet en casa para las clases y tareas de sus hijos.
- La naturaleza activa y quinestésica de las actividades artística y deportiva, teniendo especiales inconvenientes para el caso de las de conjunto. Grupos artísticos y equipos deportivos se vieron altamente afectados.
- Dificultades en el sostenimiento de un adecuado ritmo de trabajo y la atención al alumno. Se señala también falta de organización, sobre todo al principio del curso,

particularmente, los estudiantes resienten la poca comunicación e interacción con sus compañeros y la escasa integración del grupo.

- Otro aspecto perjudicial manifiesto radica en que los maestros de sus carreras no hubieran respetado los horarios para las clases, dificultando cumplir con el taller. En otros casos, generando una excesiva carga de tareas.

Sobre las fortalezas y aspectos positivos, se destacan:

- La comunicación, apoyo y empatía de los coordinadores con los profesores de taller para continuar con la prestación del servicio.
- El fortalecimiento de las competencias de los profesores para el uso de las herramientas digitales mediante la capacitación y uso de la plataforma institucional “Campus Virtual”.
- La labor de los maestros, su disposición a resolver dudas, paciencia, explicaciones claras y oportunas, su interés en el avance de los alumnos.
- La experiencia satisfactoria, el tiempo suficiente para realizar las tareas y productos, así como la buena comunicación con el profesorado.
- El esfuerzo de los estudiantes para cumplir con las actividades planteadas, hacer y entregar sus tareas a tiempo y estar atentos al taller.

En cuando a los aprendizajes,

- Maestros y alumnos coinciden en que la organización y distribución del tiempo resultan fundamentales para el óptimo aprovechamiento de este recurso, el cumplimiento del trabajo y la realización de las acciones que corresponden a cada uno de estos actores según su rol.
- La conciencia del momento, entorno y circunstancia en la que se está viviendo, difícil, dura y desafiante.
- El entendimiento de que, con esfuerzo y trabajo, se han sorteado y superarán estas dificultades y las venideras.
- La capacidad de organización y administración del tiempo y mejorar con tiempo en el uso de la tecnología.

- El aprendizaje organizacional alineado al informe del IESALC para repensar o rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje aprovechando las lecciones que el uso intensivo de la tecnología haya dejado. (IESALC-UNESCO., 2020)
- En línea también con el informe, la responsabilidad institucional de considerar la equidad y la inclusión en el rediseño de los procesos formativos, pues la Covid-19 ha evidenciado las desigualdades existentes y generado otras nuevas (IESALC-UNESCO., 2020), (ONU, 2021), siendo un movimiento mundial, la lucha contra ellas.

CONCLUSIONES

La realización de este ejercicio de investigación, permitió identificar las experiencias y aprendizajes más significativos de alumnos y maestros de la formación integral durante la pandemia por COVID-19. En él, se documenta que, pese a que se atendieron y cumplieron tiempos y procesos, la modalidad en línea representó por sí misma obstáculos importantes dada la naturaleza kinestésica y dinámica de las actividades, aunadas a las desigualdades presentes en el alumnado y profesorado

Brindar los servicios educativos a los estudiantes en el área complementaria en línea durante estos meses, deja a alumnos, maestros y a la organización en su conjunto, un cúmulo de experiencias altamente enriquecedoras y aleccionadoras. Dichas experiencias, aperturan nuevos derroteros en las formas y medios, rumbos y destinos en que, la formación integral y la difusión de la cultura, componentes de la tercera función sustantiva en la institución, asumen y cumplen el compromiso que tienen con su comunidad y la sociedad del estado y el país.

REFERENCIAS

Albert Gómez, M. J. (2007). LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: CLAVES TEÓRICAS.
Madrid: McGRAW-HILL.

- ANUIES. (2011). Publicaciones ANUIES. (O. Á. G., Ed.) Obtenido de Revista de educación superior No 81: <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/81/1/3/es/consideraciones-entorno-al-concepto-de-extension-de-la-cultura-y-de>
- ANUIES. (2017). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (ANUIES, Editor) Recuperado el 16 de 08 de 2017, de Movilidad estudiantil: <http://www.anui.es.mx/programas-y-proyectos/cooperacion-academica-nacional-e-internacional/cooperacion-academica-internacional/movilidad-estudiantil>
- Bisquerra, R. (1989). Clasificación de los métodos de la investigación. En R. Bisquerra, Métodos de investigación educativa, guía práctica (págs. 55-69). Barcelona: Grupo editorial CEAC.
- DEE. (24 de 05 de 2011). BECENE. (DEE, Editor) Recuperado el 16 de 08 de 2017, de Dirección de Extensión Educativa: <https://drive.google.com/file/d/0B5J0l5qu8KaEdGRHNEFHm2INSHM/view>
- DEE. (24 de 09 de 2015). BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ. Obtenido de www.beceneslp.edu.mx: http://www.beceneslp.com.mx/ISO%209001_2000/Documentos%20Vigentes/Planes_Calidad/Ext%20Educativa/Plan%20Calidad%20BECENE-DEE-PC-01.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). Metodología de la Investigación. México, D.F.: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- INEGI. (02 de 06 de 2020). INEGI. Obtenido de Instituto Nacional de Estadística y Geografía: <https://www.inegi.org.mx/default.html>
- IESALC-UNESCO. (2020). COVID-19 y educación superior : De los efectos inmediatos al día después Análisis de impactos , respuestas políticas y recomendaciones. Unesco, 44. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>
- Martínez Rizo, F. (2020). Los Diseños de investigación. En F. Martínez Rizo, EL NUEVO OFICIO DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO Una introducción metodológica (pág. 86). Ciudad de México, CDMX: COMIE.

- Molina Díaz, C. (2016). La problematización. En C. A. Díaz, Metodología de la investigación social y educacional (págs. 77-80). Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Molina Roldán, A. (2016). La gestión cultural universitaria en México hoy, entre la atención a estudiantes y el mercado cultural. Periférica Internacional. Revista Para El Análisis De La Cultura Y El Territorio.
- Molina Roldán, A. (31 de Ene. de 2017). La Gestión Cultural Universitaria en México hoy, entre la atención a estudiantes y el mercado cultural. Periférica Internacional. Revista Para El análisis De La Cultura Y El Territorio(17), 189-198. Obtenido de La Gestión Cultural Universitaria en México hoy, entre la atención a estudiantes y el mercado cultural: <http://dx.doi.org/10.25267/Periferica.2016.i17.13>
- Molina Roldán, A. (24 de Noviembre de 2017). XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Obtenido de Memoria Electrónica del Congreso: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/>
- Molina Roldan, A., & Ejea Mendoza, T. (2015). Los caminos de la extensión En américa latina y el caribe. En J. O. Castro, Los caminos de la extensión en la Universidad Nacional de la Pampa (págs. 135-154). Universidad Nacional de la Pampa.
- OMS. (15 de diciembre de 2020). ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Obtenido de Cronología de la respuesta de la OMS a la COVID-19: <https://www.who.int/es/news/item/29-06-2020-COVID-19timeline>
- SEP. (2019). Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. 80. <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ENMEN.pdf>
- Secretaría de Salud. (2020). Lineamiento general para la mitigación y prevención de COVID-19 en espacios públicos abiertos. 17.
- Secretaría de Salud. (27 de marzo de 2020). Secretaría de Salud. (SSA, Ed.) Recuperado el 8 de noviembre de 2020, de Documentos de consulta: https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2020/07/Lineamiento_Espacio_Cerrado_27032020_2.pdf
- UAS. (12 de 06 de 2015). Universidad Autónoma de Sinaloa. (UAS, Editor) Recuperado el 16 de 08 de 2017, de Vinculación y relaciones internacionales: <http://diva.uasnet.mx/movilidad/>



“NIVELES DE PSICOMOTRICIDAD EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DURANTE EL CONFINAMIENTO: UN DIAGNÓSTICO A DISTANCIA SOBRE PERCEPCIÓN DE SESIONES DE EDUCACIÓN FÍSICA”

Vianey de Jesús Valenzuela Robles

Docente investigador

Escuela Normal de Educación Física “Emilio Miramontes Nájera”

jesusqval2@gmail.com y enef.vjvalenzuela@creson.edu.mx

Eduardo Fraijo Moreno

Licenciado en Educación Física

Escuela Normal de Educación Física “Emilio Miramontes Nájera”

fraijoeduardo4@gmail.com

Área temática 12: La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje

Tipo de ponencia: Reporte de investigación final

RESUMEN

Con el propósito de documentar el nivel de habilidades psicomotrices y la percepción de satisfacción en estudiantes sobre sesiones en línea de educación física; se aplicó el instrumento “El semáforo” de Palao y Hernández (2012), para valorar percepción del aprendizaje y nivel de aprobación de la sesión de educación física y, para determinar niveles de psicomotricidad, el examen psicomotor de Picq y Vayer 1^a y 2^a infancia (1960); en 27 estudiantes de cuarto grado 17 mujeres y 10 hombres, entre 8 y 10 años, de una escuela suburbana de Hermosillo, Sonora.

Las condiciones de aplicación durante el confinamiento se apoyaron en plataformas digitales, medios, recursos y herramientas para la enseñanza remota sincrónica y asincrónica. Es un estudio no experimental transeccional-exploratorio, con análisis de resultados cuantitativos; con rigurosos criterios de inclusión y de exclusión.

Los resultados indican un 92.3% de aprobación sobre aprendizajes en la sesión de educación física; 95% para diversión; 88.6% afirmó no sentirse cómodo con clases a distancia. En niveles de psicomotricidad, el porcentaje de dominio en las seis pruebas del instrumento fue de 78.7. Control postural 86.5% de consolidación, estructuración espacio-tiempo 73.2%, con diferencias por género en favor de las mujeres en ambos instrumentos.

Palabras clave: Percepción de satisfacción, educación física, niveles de psicomotricidad, menores de primaria, confinamiento, diagnóstico a distancia

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las condiciones de excepción bajo las cuales los procesos educativos en la formación de estudiantes de todos los niveles se llevaron a cabo durante el aislamiento, revierten una serie de consideraciones de análisis que ningún profesional de la educación puede evadir, puesto que las consecuencias aún son difíciles de valorar en su justa dimensión. Al margen del grave problema de salud pública, del severo impacto en la economía mundial, de la pérdida de empleos; es lamentable el número de seres humanos que han perdido la vida en una pandemia que aún está muy lejos de terminar.

Con respecto a ello, la Organización Mundial de la Salud, emitió una serie de normas y recomendaciones para reforzar la seguridad de la población en general, tanto para la contención como para la mitigación de la emergencia sanitaria provocada por el SARS-CoV2 (Covid 19), por lo que, en México, a partir de la declaratoria de emergencia expedida por el Consejo de Salubridad General el 30 de marzo de 2020; se modificó la manera de atender el

Plan y programas de estudio para la educación básica, haciendo de ella una enseñanza a distancia, ante la suspensión de clases presenciales en todos los niveles pertenecientes al sistema educativo nacional mediante el acuerdo número 02/03/20 (SEP, 2020a); como parte de esas medidas extraordinarias también se destaca la reducción del aforo de los establecimientos, el cese de actividades no esenciales, el resguardo domiciliario, uso obligado de cubrebocas, entre otras. (Secretaría de Salud, 2020).

El cierre de los planteles escolares representó un gran reto para docentes, alumnado, madres y padres de familia o personas al cuidado de estudiantes menores de edad, quienes tuvieron que encontrar y desarrollar distintas estrategias para la atención de contenidos de aprendizaje, apoyados en el uso de Tecnologías de la Información (Tics), bajo una educación a distancia, para lo cual, el Gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública continuó el programa emergente “Aprende en casa II”, como complemento, soporte pedagógico y procedimental para quienes tuvieron a su alcance medios, tecnología y conectividad, y para aquellos quienes al carecer de estas herramientas, solo accedían análogamente a través de canales de televisión abierta (SEP, 2020b). Esas modificaciones, también repercutieron en los contenidos de educación física, en la manera y modalidad bajo las cuales niñas, niños y adolescentes recibían a distancia, sus sesiones de educación física, por todo lo anterior, ésta debió haber sido una de las áreas que, por las condiciones descritas recibiera mayor atención y tiempo efectivo para contrarrestar el sedentarismo, fortalecer los niveles de psicomotricidad y los hábitos de vida saludable de aquellos estudiantes quienes padecían el impacto negativo de un prolongado confinamiento, que a su vez provocó importantes alteraciones en el estado emocional particularmente de menores de educación básica.

Identificar los casos exitosos en los cuales las prácticas docentes y las estrategias de intervención en un escenario complejo y lleno de factores adversos, permitieron (excepcionalmente) que estudiantes de educación básica, no interrumpieran sus sesiones de educación física, son motivo de estudio y un área de oportunidad con transversalidad y vigencia; su trascendencia radica precisamente, en los argumentos expresados.

La educación física representa un valioso potencial vinculator para todas las asignaturas del Plan y programas; por lo que identificar los niveles de psicomotricidad en menores de cuarto grado, fue una consecuencia lógica bajo la modalidad de enseñanza en línea y conocer la percepción de estudiantes respecto a esta asignatura, tiene trascendencia e importancia pedagógica.

Al analizar retrospectivamente el valor de la educación física y su lugar en el currículo en condiciones excepcionales de una emergencia sanitaria, resulta inexplicable cómo su práctica se soslayó, durante el confinamiento particularmente en educación básica y cómo en el regreso a la presencialidad, dan cuenta del cúmulo de afectaciones en niveles de desarrollo, alteraciones conductuales, de hábitos alimentarios, vida saludable, competencias motrices, autonomía, autoestima, habilidades socioemocionales, incremento de comportamientos

sedentarios entre otras que la educación física habría podido enfrentar si se hubieran considerado programas emergentes de actividad física para la educación básica durante el aislamiento. Por lo tanto ¿Cómo elaborar un diagnóstico de niveles de psicomotricidad en estudiantes de primaria durante el confinamiento?

MARCO TEÓRICO

La tradición formativa de educadores físicos incluye no solo la actividad física y las habilidades motrices para ejercitarla, sino una serie de conocimientos que provienen no solo de la tradición histórica y científica, sino de la práctica motriz que se ha de llevarse a cabo; se deben seguir fundamentos y principios y metodología que oriente la enseñanza. Las experiencias motrices que se adquieren a través de actividades físicas dirigidas propician una conducta motriz adecuada y evitan la dispraxia. Durante la contingencia sanitaria y debido a la mayor inactividad física y falta de movilidad, el poco tiempo que se dedica curricularmente a la educación física, no beneficia al desarrollo de la psicomotricidad y proliferan los trastornos o problemas respecto a ella. “En este sentido, el cambio de contexto repentino de la crisis sanitaria Covid-19 a nivel mundial hace necesario incorporar más componentes que nutran la Psicomotricidad” (Larraín y Nieto (2020, p. 5).

Durante contingencia sanitaria el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, aunque no accesibles para la totalidad de estudiantes, constituyen un medio para sostener el vínculo entre las personas y son particularmente útiles para promover y acompañar el proceso educativo, por lo que la SEP abrió un panorama de diferentes recursos y herramientas con la colaboración de instituciones y empresas dedicadas a las tecnologías de la información y la comunicación, que ha puesto a disposición del magisterio debido a que “es necesario añadir que para el uso eficiente de estos recursos tecnológicos, se requiere contar con maestros y alumnos capacitados para ello” (SEP, 2020c, p. 27).

Como apoyo suplementario a este programa, en ciertas regiones del país, la SEP generó para estudiantes y docentes, cuentas y correos en Google para acceder a la plataforma Classroom; por este medio se pudieron enviar y recibir asignaciones de discentes, así como tareas del programa Aprende en casa II o generar clases en línea, sincrónicas y asincrónicas. En ese sentido, la pandemia y el confinamiento obligaron al sistema educativo al uso de herramientas digitales; Moctezuma (2020), menciona que en “un solo taller de capacitación, se hallan inscrito con cuentas propias que la SEP logró obtener gratuitamente de Google, un millón de figuras educativas” (Min. 3:40 a 3:53).

Ante el escenario descrito, también los diagnósticos de las competencias motoras habrían de sujetarse a las condiciones de la enseñanza remota, dado que los perfiles psicomotrices, generalmente se determinan mediante un conjunto de pruebas que pretenden evaluar el desarrollo psicomotor del niño y que, hasta antes de la pandemia,

siempre habían sido de manera presencial; este tipo de pruebas son utilizadas desde los inicios de la psicomotricidad como esfera de análisis del movimiento (Berruezo 1999 citado en Cevallos, 2011). A partir de entonces, estos instrumentos proliferaron, como el de Picq y Vayer, quienes elaboran un perfil, con puntuaciones en términos de edades o rangos de ellas, correspondientes a diversos aspectos psicomotores, de diversas pruebas físicas con descriptores de logro cuantificados en tiempo, repeticiones, precisiones; algunos exámenes se diferencian de otros por la mayor o menor incidencia de las pruebas en determinados aspectos. Picq y Vayer publicaron la obra educación psicomotriz y retraso mental (1960), en la que ofrecen “un modelo de psicomotricidad reeducativa junto con la propuesta de un instrumento para la medida y evaluación psicomotriz para menores, cuando se creó la Sociedad Francesa de Educación y Reeducción Psicomotriz” (Quirós, 2012, p. 22).

El examen psicomotor, es una de las baterías más utilizadas por su rapidez y lo amplio de su exploración; es una breve recopilación de varias pruebas: las tres primeras de los test de Ozeretski, revisadas y adaptadas por Guilmain (1981), y se reconfirmó como una batería psicomotriz, que comprende la coordinación óculo-manual, coordinación dinámica y control postural (equilibrio estático) y retoma una prueba de lateralización, adaptada de Harris (1961), (citados en Cevallos, 2011).

Para todo lo anterior, en condiciones de aislamiento, se hizo imprescindible la aplicación de ajustes razonables para romper con las barreras para el aprendizaje y la participación que representa la educación a distancia. Para Valenzuela, Castillo y Trujillo (2020), la aplicación de ajustes razonables en sesiones de educación física, favorece la inclusión participativa de estudiantes durante las actividades, creando ambientes de aprendizaje propicios que adecuándolos a una enseñanza remota ante el escenario de restricciones que la emergencia sanitaria provoca, hace destacar la importancia de promover la inclusión de niñas y niños mediante la participación adaptada a una nueva modalidad, cuyos recursos educativos se administran mediante el apoyo de las tecnologías, plataformas web, medios electrónicos y dispositivos digitales, que han hecho sinergia con el diseño instruccional para clases en línea al cual se han ajustado las actividades de planeación para la enseñanza.

En coincidencia con Cuenca (2014), Valenzuela, Trujillo y Pérez, (2020), explican que los ajustes razonables son acciones pedagógicas que pretenden adaptar el entorno, bienes y servicios a las específicas necesidades de personas que se encuentran en situaciones particularmente especiales (por ejemplo, el aprendizaje a distancia y en línea). El confinamiento visibilizó el propósito de la aplicación de ajustes razonables como medidas que pretenden adaptar el entorno, bienes y servicios a las específicas necesidades de una persona que enfrenta barreras

METODOLOGÍA

Este estudio por sus características tiene un diseño no experimental de tipo transeccional-exploratorio, con análisis de resultados bajo paradigmas cuantitativos; se trata de un diagnóstico que permite identificar y documentar los niveles de psicomotricidad en estudiantes de cuarto grado durante el confinamiento y la percepción de satisfacción y aprendizaje en la sesión de educación física durante la enseñanza remota.

Para lo cual y ante lo atípico del ciclo escolar, fue necesario determinar las condiciones bajo las cuales habría de aplicarse la instrumentación diagnóstica, que como criterio de inclusión consideró a los menores inscritos en cuarto grado que presentan enlaces recurrentes con registro de envío frecuente de evidencias del trabajo en línea y como criterio de exclusión, se determinó aquellos menores inscritos, que solo tienen enlaces esporádicos y que no hay registro de envío constante de evidencias.

Previo consentimiento informado y la autorización de las autoridades educativas de la institución; para valorar la percepción del aprendizaje y el nivel de aprobación del alumnado hacia la sesión de educación física, se aplicó el instrumento “*El semáforo*” de Palao y Hernández (2012), proveniente de su versión original (Palao y Ruiz, 2003). Validado por 15 jueces expertos y adaptado a partir de la propuesta de Delgado (2001) mediante la selección de colores para expresar la percepción de estudiantes en clase, y del formato empleado por McGrath, De Veber y Hearn (1985) denominada como “Escala de las nueve caras”. citados en Palao y Ruiz (2003). En relación con la idoneidad del instrumento con respecto a la etapa para la cual fue construido, la valoración de los jueces fue positiva, indicando que eran adecuados para dicho nivel.

El diseño del instrumento permitió su fácil y rápida respuesta, a través de un formulario de Google adjuntando el enlace en la plataforma de Classroom y Whatsapp, las respuestas fueron concentradas por la aplicación en una hoja de Excel que permitió la recopilación de los datos en una hoja concentradora de resultados.

Como segundo instrumento se aplicó el “Examen psicomotor de Picq y Vayer 1^a y 2^a infancia” adaptado a seis pruebas articuladas que determinan las características psicomotrices, dirigidas a menores de 2 a 13 años. Para su aplicación, se destinó la semana del 14 al 18 de diciembre de 2020, de manera previa, se hizo llegar a estudiantes, madres y padres de familia, un video instruccional para orientar la ejecución correcta en cada una de las seis pruebas. Además, se elaboró una guía para que las niñas y niños las ejercitaran en casa; el video se agregó a la plataforma de YouTube y se adjuntó también el enlace en la plataforma de Classroom, para quienes hacen uso de la cuenta individual que la Secretaría de Educación y Cultura creó para cada estudiante y tienen disponibilidad de dispositivos e internet.(Tabla 1).

Tabla 1. Descriptores de logro de examen de niveles de psicomotricidad

Diseño y elaboración propia

No	Prueba	Características/descripción de la prueba
1	Coordinación óculo-manual	Consiste en usar los dedos de la mano izquierda y derecha lo más rápido posible, uno tras uno, iniciando con el meñique.
2	Coordinación dinámica:	Impulsarse y moverse con la pierna saltando y la otra flexionada a 90°, brazos caídos, al impulso del salto debe patear una bola de papel cuidando su equilibrio dinámico.
3	Control postural	Con los ojos abiertos debe mantenerse sobre la pierna izquierda, la planta del pie derecho debe tocar la cara interna de la rodilla izquierda y manos en los muslos, debe mantenerse 15 segundos, después cambiar de lado contrario utilizando pierna derecha.
4	Organización látero-espacial	Esta consiste en imitar los movimientos que se presentan en el video realizado por el maestro con la mano derecha e izquierda tocando los ojos, boca y oreja de ambos lados en un total de 9 movimientos (3 izquierdo y 6 derecho).
5	Estructuración espacio-temporal:	Consiste en dibujar varios círculos en una hoja, acorde al ritmo escuchado en el video guía indicado por el maestro, dando un espacio entre cada círculo y alineación y la transición al mando del maestro, se maneja un derivado tiempo de segundos para la ejecución de cada ritmo.
6	Lateralización	Esta prueba se evalúa simultáneamente con el resto de las demás pruebas donde implica el dominio de los segmentos y ubicación, como el dominio de coordinación óculo-manual ya sea que domine más un hemisferio, así como control de postura y la organización látero-espacial y espacio-temporal.

Las modificaciones y/o adecuaciones a las pruebas se deben a la situación emergente bajo la cual, las ejercitaciones debieron desarrollarse de manera remota y el envío por la misma vía de la evidencia respectiva. Una vez descritas cada una de ellas; el diseño original del instrumento redirecciona las acciones del evaluador hacia una rúbrica para asignación de puntaje de acuerdo con el tipo de ejercitación que determina cuatro escenarios con puntajes entre uno a cuatro, con criterios específicos para cada prueba.

RESULTADO

La percepción respecto a las sesiones de educación física en línea indica una aprobación grupal en promedio de las tres preguntas de 92%. Resalta la percepción de diversión en las sesiones que registra un nivel de 95%, en tanto que a la pregunta de cuánto

consideran que han aprendido en ella, el promedio de aprobación es del 92.3% y el porcentaje más bajo lo mostraron en la pregunta sobre ¿cómo te sientes de recibir en línea y a distancia las clases de educación física? al ubicarse el 88.6 % (Tabla 2)

Tabla 2. *Resultados grupales en puntos promedio de instrumento adaptado, “El Semáforo”*

Ítems	¿Cuánto crees que has aprendido en clase de educación física?	¿Cuánto te has divertido en clase de educación física?	¿Cómo te sientes en recibir tus sesiones de educación física en casa?
Total de puntos	75	77	66
Puntos promedio	2.77	2.85	2.66
% de aprobación	92.3	95	88.6

*Base de datos del estudio. Diseño y elaboración propia

Sin embargo, la distribución de las respuestas, entre las tres opciones para cada cuestionamiento indica que a la pregunta de cuánto consideran que han aprendido, el 81% afirma haber aprendido mucho; quienes refieren haber aprendido poco representa el 14.8% y solo el 3.7% percibe poco aprendizaje. (Tabla 3)

Tabla 3. *Distribución grupal de respuestas en porcentaje*

Ítems	¿Cuánto crees que has aprendido en clase de educación física?	¿Cuánto te has divertido en clase de educación física?	¿Qué tan bien te sientes en recibir tus sesiones de educación física en casa?
Rojo/Poco	1/3.7%	1/3.7%	2/7.4%
Amarillo/Algo	4/14.8%	2/7.4%	11/40.7%
Verde/Mucho	22/81.4%	24/88.8%	14/51.8%

Base de datos del estudio. Diseño y elaboración propia

La percepción de diversión producto de las sesiones en línea, se distribuyó con el 88.8% en quienes se han divertido mucho, un menor porcentaje de 7.4 consideró que la diversión ha sido algo y solo el 3.7 consideró poco divertidas las sesiones de educación física a distancia. Y a la pregunta sobre su sentir al recibir a distancia las sesiones, el 51.8 del grupo se siente mal por ello y el 40.7% reportó sentirse algo mal.

El comparativo por género indica que los varones respondieron con mayor

rigurosidad en cada uno de los cuestionamientos, dado que la percepción de poco aprendizaje, poca diversión y poco bienestar en las sesiones de educación física, registró mayores porcentajes con respecto a las mujeres.(Tabla 4)

Tabla 4. Resultados comparativos por género del instrumento “El semáforo”

Ítems	¿Cuánto crees que has aprendido en clase de educación física?		¿Cuánto te has divertido en clase de educación física?		¿Qué tan bien te sientes al recibir tus sesiones de educación física en casa?	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Rojo/Poco	0	1/10%	0	1/10%	0	2/20%
Amarillo/Algo	1/5%	3/30%	0	2/20%	7/41%	4/40%
Verde/Mucho	16/94%	6/60%	17/100%	7/70%	10/58%	4/40%

Base de datos del estudio. Diseño y elaboración propia

Las niñas, en contraparte, fueron más pródigas en sus respuestas dado que el 94% de ellas perciben que han aprendido mucho, con respecto al 60% en los varones; la opinión sobre la percepción de mucha diversión fue en la totalidad de las niñas y del 70% de los varones y sobre qué tan bien se sienten con respecto a la modalidad de enseñanza a distancia de sesiones de educación física, el 58% las niñas afirman sentirse muy bien y los varones, solo el 40% comparte esa opinión.

Con respecto al examen psicomotor, a partir del análisis de los videos de cada prueba enviados por los sujetos de estudio, los resultados grupales se colocaron en 3.15 puntos promedio en las seis pruebas, que representan un dominio en las ejecuciones de 78.75%; los porcentajes menores de dominio se presentaron en las pruebas de coordinación dinámica y estructuración espacio tiempo con puntajes de 2.73 y 2.93 respectivamente.

Entre las pruebas con mejores desempeños, destaca el control postural con 86.5 de dominio en la ejercitación grupal; seguida de la prueba que representa la coordinación óculo manual y la correspondiente a la lateralización, ambas con un puntaje de 3.4 que confiere un dominio de 85% (Tabla 5)

Tabla 5. Resultados por prueba y nivel/perfil psicomotor

Ítem	Puntos promedio	% Consolidación	Nivel/Rango
1 Coordinación óculo- manual	3.4	85	Muy bien
2 Coordinación dinámica	2.73	68.25	Bien
3 Control postural	3.46	86.5	Muy bien
4 Organización latero- espacial	3.0	75	Muy bien
5 Estructuración espacio- temporal	2.93	73.25	Bien
6 Lateralización	3.4	85	Muy bien
Puntos promedio	3.15	78.75	Muy bien

Base de datos del estudio. Diseño y elaboración propia.

En comparativo por género, el porcentaje de dominio en mujeres fue de 81 correspondiente a 3.4 puntos; en tanto que los varones registraron 3 puntos en promedio, con una ligera diferencia en favorecen de las mujeres (Tabla 6)

Tabla 6. Resultados comparativos por género del instrumento de niveles de psicomotricidad

	Grupal	Mujeres	Hombres	Diferencia
Puntos	3.15	3.4	3.04	.36
% de dominio	78.75	81	76	0.5
Nivel	Muy bien	Muy bien	Muy bien	

Base de datos del estudio. Diseño y elaboración propia

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La estrategia del plan emergente acordado para iniciar el ciclo escolar 2020-21 a distancia con el apoyo del programa televisivo “Aprende en Casa II”, dirigida por televisión, radio y medios electrónicos, así como en el uso de plataformas electrónicas, representó un apoyo para los docentes, además de ofrecer la posibilidad de que los contenidos de aprendizaje se reforzaran en horarios fuera de la jornada.

Incrementar al estado del arte con un estudio de percepción que explora niveles de satisfacción en estudiantes de primaria con respecto a sesiones de educación física durante el confinamiento y que sienta el precedente de la viabilidad en la aplicación de instrumentos psicomotores a distancia en la educación básica, es quizá la contribución de mayor aplicabilidad de esta experiencia.

Los resultados de este estudio son coincidentes con los de Quiñonez (2020), de la Universidad San Ignacio de Loyola en Perú, puesto que no refieren afectaciones mayores de pérdida significativa de niveles de desarrollo, Quiñonez describió el nivel de psicomotricidad gruesa en niños preescolares, durante el aprendizaje remoto, utilizando la escala neurológica motriz de Ozer para medir el nivel de motricidad como parte de un estudio no experimental cuantitativo-descriptivo simple; dado que el 44% de niñas y niños mantienen un nivel de psicomotricidad que le corresponde a la edad neurológica de 5 años; mientras que el 12% tiene un nivel de psicomotricidad superior que corresponde a 6 años. En conclusión, el nivel de psicomotricidad gruesa identificado en los sujetos de estudio es de media a alta de acuerdo con la escala motriz de Ozer.

Otro referente realizado durante el confinamiento por médicos especialistas en medicina familiar y terapia de estimulación en Ecuador, al aplicar el (IDB), “Inventario de Desarrollo de Battelle, Prueba Screening” (1998); una estrategia recomendada para detectar deficiencias en poblaciones sin signos o manifestaciones visibles; fue adaptada para población hispana en (2005), en colaboración con el Programa de Educación Especial del Departamento Norteamericano de Educación para valorar coeficientes de desarrollo total (CDT) y por dominios (Sánchez, Ramón y Mayorga, 2020), en 29 niñas y niños, con un aislamiento social entre 86 y 137 días pertenecientes a un centro de educación preescolar, donde se evaluó el estado de su desarrollo psicomotriz mediante videoconferencia. Entre los resultados destacan, desarrollo promedio en el área gruesa como fina en el 41.48 %; en nivel psicomotor avanzado 24.14%, nivel alto, 31.63% y un caso con desarrollo psicomotor acelerado que representa el 3.34%; lo anterior comprueba resultados consistentes con los cuatro niveles donde los sujetos de este estudio se ubicaron en los niveles de “Muy bien” y “Bien”.

El principal reto para docentes de educación física fue cumplir los objetivos pedagógicos y los propósitos de la educación básica en primaria, acompañando a sus estudiantes a la distancia, adaptando los mecanismos de enseñanza a la nueva realidad de “clases virtuales”, un doble reto, debido a que las exigencias son distintas a las del campo de

formación académica. La dificultad en la conectividad para cualquier estudiante hace que las sesiones en línea se tornen mucho más difíciles, por ello se utilizan plataformas virtuales, sitios de reuniones, video llamadas, sesiones grabadas y colocadas en plataformas como YouTube, Facebook, Flipped Classroom, Zoom o Microsoft Teams, que también permitan consultas asíncronas.

La aplicación de ajustes razonables en las sesiones de educación física, adecuándolas a una enseñanza remota favorecen la inclusión participativa de estudiantes durante las actividades, creando ambientes de aprendizaje propicios ante el escenario de restricciones de la emergencia sanitaria, en ese esfuerzo, se destacó la importancia de promover la inclusión de niñas y niños mediante la participación adaptada a una nueva modalidad, cuyos recursos educativos se deben administrar mediante el apoyo de las tecnologías, plataformas web, medios electrónicos y dispositivos digitales, que han hecho sinergia con el diseño instruccional para clases en línea al cual se han ajustado las actividades de planeación para la enseñanza.

Con respecto al docente, estos ajustes razonables aplicados en planeaciones con diseño instruccional, respetan la estructura básica de sesiones convencionales, los contenidos y aprendizajes esperados; permanecen y coexisten con el uso de material digital e interactivo como aula virtual, metodología de aula invertida, producción y elaboración de videos instruccionales que, de forma síncrona y asíncrona, se ponen a disposición de estudiantes de todos los niveles, favoreciendo el acercamiento a la práctica digital y utilizando materiales que estudiantes tengan en casa; mismos que han venido a solventar, las barreras para el aprendizaje y la participación que la enseñanza en línea impone para quienes no estaban habilitados ante el reto de procesos educativos y de formación a distancia.

El aislamiento social y, por consiguiente, una enseñanza bajo la modalidad en línea ha sido un paliativo ante el reto de la formación del estudiantado en todos los niveles, al procurar que éstos no vieran interrumpidos sus procesos, pero no sustituye las ventajas que representan las clases directas, las interacciones, la socialización, la comunicación entre pares, la enseñanza individualizada aún entre la diversidad, la colaboración y, sobre todo, la integración como paso previo a la inclusión

Lograr un desarrollo motor con calidad en menores escolares y un esquema corporal bien integrado, implica un buen desarrollo sensorial, control del tono, del equilibrio, mantener y promover posturas correctas, coordinación, lateralidad definida, organización espacial, temporal y rítmica, todo esto como resultado de un mejor conocimiento del cuerpo; usualmente todos ellos son contenidos del Plan y programa de educación física para la educación básica.

La necesidad de diagnósticos más formales, ejemplifican el compromiso docente cuando el alumnado tiene problemas de psicomotricidad, traducidos en ciertas manifestaciones apreciables a simple vista mediante sencillas observaciones como inconvenientes para reconocer el cuerpo o partes de la cara, problemas con lateralidad,

dificultad para comprender cómo utilizar cada parte del cuerpo, imposibilidad para permanecer inmóvil o para mantener el equilibrio, problemas de percepción del ritmo o cadencia, abstracción espacial o para procesar volúmenes o superficies, o en la identificación de formas u objetos, entre otros.

REFERENCIAS

Cevallos., R. M. (2011). *La aplicación de la psicomotricidad para el desarrollo del aprendizaje de lectoescritura en niños de primer año de educación básica en el jardín experimental "Lucinda Toledo" de la ciudad de Quito durante el año lectivo 2009-2019*. [Tesis de licenciatura. Universidad Central del Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec:8080/bitstream/25000/250/1/T-UCE-0010-49.pdf>

Cuenca, P. (2014). El ajuste razonable como expresión de igualdad. [Presentación de la ponencia]. Conferencia ALFA: Discriminación y grupos en situación de vulnerabilidad: género y discapacidad. Lima, Perú. Recuperado de: <https://idehpucp.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2014/09/El-ajuste-razonable-como-expresi%C3%B3n-de-igualdad-Patricia-Cuenca.pdf>

Consejo de Salubridad General (30 de marzo de 2020). *ACUERDO por el que se declara emergencia sanitaria por causa de fuerza mayor, a la epidemia de enfermedad generada por el virus SARS-COV2 (COVID-19)*. Diario Oficial de la Federación [DOF]: México https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590745&fecha=30/03/2020

Larraín, J. y Nieto, P. (2020). Aportes en psicomotricidad clínica: acompañamiento psicomotriz dentro del contexto de pandemia. *Convergencias. Revista de educación*. Vol. 3. (Núm. 6). <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/convergencias/article/view/4035/2881>

Moctezuma, E. (2020). Esteban Moctezuma Barragán. Consejos técnicos escolares junio 2020. You-tube LLC. https://www.youtube.com/watch?v=zZjPdKl_n6o

Palao, J. M. y Hernández, E. (2012). Validación de un instrumento para valorar la percepción del aprendizaje y el nivel de diversión del alumno en educación física. El semáforo. *Revista Científica Electrónica Library Online*. Vol.12. (Núm. 1) <http://scielo.isciii.es/pdf/cpd/v12n1/articulo03.pdf>

- Palao, J. M. y Ruiz. E. (enero, 2003). *Percepción de alumnos universitarios del efecto de la modificación de variables en las formas jugadas en la iniciación al voleibol. [Presentación de la ponencia]*. I Congreso Europeo Feria Internacional de Estudios de Posgrado [FIEP]. https://www.researchgate.net/profile/Jose_Palao2/publication/255995041_Percepcion_de_alumnos_universitarios_del_efecto_de_la_modificacion_de_variables_en_las_formas_jugadas_en_la_iniciacion_al_voleibol_College_student_perception_about_the_effect_of_the_modification_of_st/links/0f3175397da768c3a6000000/Percepcion-de-alumnos-universitarios-del-efecto-de-la-modificacion-de-variables-en-las-formas-jugadas-en-la-iniciacion-al-voleibol-College-student-perception-about-the-effect-of-the-modification-of-st.pdf?origin=publication_list
- Quiñonez, M. G., (2020). *Psicomotricidad gruesa en niños de inicial de Nido School Golf durante el aprendizaje remoto, 2020*. [Tesis de licenciatura. Universidad San Ignacio de Loyola]: Perú. http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/10725/1/2020_Qui%C3%B1onez%20Huamani.pdf
- Sánchez, A. G., Ramón, A.C., Mayorga, V. E. (2020). Desarrollo psicomotriz en niños en el contexto del confinamiento por la pandemia del COVID 19. Universidad Técnica de Ambato, Ecuador. *Dominio de las Ciencias. Vol. 6 (núm. 4)* <https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1617/3091>
- Secretaría de Educación Pública, [SEP], (2020a). *Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del sistema educativo nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la secretaría de educación pública*. Diario Oficial de la Federación [DOF]: México. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2020b). Boletín No.205. Iniciaré el Ciclo Escolar 2020-21 con el modelo de aprendizaje a distancia Aprende en Casa II: Esteban Moctezuma. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-205-iniciara-el-ciclo-escolar-2020-21-con-el-modelo-de-aprendizaje-a-distancia-aprende-en-casa-ii-esteban-moctezuma?idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2020c). Anexo 1. Orientaciones para el estudio en casa de niñas, niños y adolescentes. Educación preescolar, primaria y secundaria.

https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202008/202008-RSC-qoRTiFRo5V-Anexo1_OrientacionesparaapoyarestudioenCasa.pdf

Secretaría de Salud, [SS], (31 de marzo de 2020). *Acuerdo por el que se establecen acciones extraordinarias para atender la emergencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2*. Poder Ejecutivo. Diario Oficial de la Federación [DOF]. 31 de marzo de 2020. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590914&fecha=31/03/2020

Valenzuela, V.J., Trujillo, G. I y Pérez, O. O. (22-25 de junio, 2020). Problemas respiratorios en preescolares para el diseño y aplicación de ajustes razonables que propicien su inclusión: un diagnóstico escolar. [Presentación de la ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Hermosillo, Sonora. México. <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1235-70-Ponencia-doc-.pdf>

Valenzuela, V.J., Castillo, J.G. y Trujillo, G. I. (22-25 de junio, 2020). Menores con Barreras para el Aprendizaje y la Participación: diagnóstico para aplicar ajustes razonables que promuevan su inclusión. [Presentación de la ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Hermosillo, Sonora. México. <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1254-85-Ponencia-doc-.pdf>

EXPERIENCIAS VIVIDAS POR DIRECTIVOS Y DOCENTES DE POSGRADOS EN EDUCACIÓN DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19 EN NUEVO LEÓN

Autor: Hernán Medrano Rodríguez (Estudiante)

Institución de procedencia: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 19A

Nivel de estudios: Maestría

Correo electrónico: hernanmedrano01@hotmail.com

Línea Temática:

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

RESUMEN

Este trabajo es un avance de la de investigación que se realiza como opción al grado de Maestría en Historia de la Educación Regional, que ofrece la Unidad 19A Monterrey, de la Universidad Pedagógica Nacional. La investigación pretende conocer el significado, estructura y esencia de la experiencia vivida por directivos y docentes de posgrados en educación durante la pandemia por Covid-19 (marzo del 2020 y marzo del 2022), en Instituciones Formadoras de Docentes. La investigación se ubica en el paradigma interpretativo y toma como base la experiencia vivida que para Max Van Manem implica el punto de partida y también el de llegada del hecho educativo. Se utiliza la estructura metódica elemental de la investigación fenomenológica hermenéutica mediante la interacción dinámica de las siguientes actividades investigadoras: Centrarse en un fenómeno en particular, lo vivido durante la pandemia por Covid-19. Investigar la experiencia desde el modo en el que se vivió y se recuerda. Realizar un proceso de reflexión sobre las características del fenómeno vivido por docentes y directivos de posgrados en educación. Escribir, reescribir y volver a escribir los comentarios, las observaciones y las producciones. Se trata de mantener una relación pedagógica firme con el hecho vivido y su interpretación.

Palabras clave: Formación docente, educación, pedagogía y fenomenología hermenéutica y gestión.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

México vivió una suspensión de clases en todos los niveles y modalidades, desde el inicial hasta el universitario, originada como medida emergente por la proliferación del virus de la Influenza Porcina o Humana que afectó en todo el país. Se suspendieron las clases durante los días comprendidos entre el 27 de abril y el 11 de mayo de 2009. Para muchas personas el hecho se consideró como otras vacaciones de primavera ya que los negocios y las empresas siguieron laborando con normalidad. La población no se alarmó e incluso muchas personas olvidaron el hecho por no ser tan significativo.

La situación que surgió en China a finales del año 2019 por motivos del contagio con el coronavirus llamado COVID-19 y que se extendió a más de 200 países a nivel mundial, provocó no solo el cierre de las escuelas en todos los países con contagios, sino también el de muchas empresas y negocios. Algunos países tuvieron cierres de escuelas durante poco tiempo, pero en otros como México, la suspensión de actividades presenciales se extendió por casi dos años. La suspensión de clases presenciales en todas las escuelas de todos los niveles educativos inició en marzo de 2020 y concluyó prácticamente en marzo de 2022. De hecho la mayoría de las Universidades regresaron a las clases presenciales hasta el mes de agosto de 2022.

Contrario a la suspensión de clases de 2009, la provocada por el COVID-19 generó muchos cambios en las escuelas, hubo necesidad de realizar adaptaciones a las actividades académicas y se presentaron problemas sociales, económicos, culturales y emocionales que fueron retos para continuar con el servicio educativo en cada institución. Nuestro problema de investigación se ubica en este contexto, nos interesa conocer, desde el punto de vista de algunos de los actores directos, la forma como vivieron el hecho educativo de pasar de las clases presenciales a las actividades a distancia, con el uso de tecnología.

En todas las escuelas del país, las experiencias vividas han dejado estrategias pedagógicas, de gestión e innovación dignas de analizarse. Cada docente vivió situaciones en las que se encontraba más solo que antes de la pandemia, escenarios nunca antes vividos a los que tuvo que hacer frente con sus propios recursos. En ocasiones se enfrentó a la necesidad de utilizar recursos tecnológicos para los que no se había recibido capacitación, desconocidos para muchas y muchos docentes. También se tuvo que encontrar la forma de facilitar el aprendizaje a las y los estudiantes, con recursos muy limitados en la mayoría de los casos. El temor al contagio y la cercanía de casos con resultados fatales agravaron más la situación, la incertidumbre y el miedo.

La investigación que se realiza pretende recoger mediante un estudio fenomenológico hermenéutico las vivencias de docentes y directivos de Instituciones Formadoras de Docentes (IFD) que ofrecen posgrados en educación. Se pretende analizar cómo se vivió lo sucedido en el período de marzo de 2020 a febrero de 2022; cómo lograron transitar de lo presencial a lo virtual el trabajo docente; qué consideran que se pudo haber hecho para responder mejor a la problemática; que aprendieron y cómo se sintieron durante la pandemia por COVID-19. Por lo anterior, el problema de investigación planteado es ¿Cuál es el significado, estructura y esencia de la experiencia vivida por directivos y docentes de posgrados en educación, durante la pandemia por COVID-19 (marzo del 2020 y marzo del 2022), en Instituciones Formadoras de Docentes de Nuevo León?

MARCO TEÓRICO

La historia ha registrado grandes hechos que se analizan en diversos documentos para tratar de comprenderlos y aprender de ellos. Algunos sucedieron hace siglos y se siguen estudiando, otros han sido analizados porque marcaron puntos de inflexión que cambiaron la vida de poblaciones numerosas. El siglo XXI, en su primer cuarto, ya registra un hecho educativo con impacto mundial, originado por la pandemia por Covid-19. Un evento que impactó profundamente en la educación y en todos sus actores directos. Un hecho que inicia a finales del 2019 y no ha terminado del todo en agosto del 2022.

Aunque nuestro estudio se ubica en el recuerdo narrativo de directivos y docentes de posgrados en educación, nos hemos fundamentado en una diversidad de análisis del impacto de esta pandemia en el resto de actores relacionados con la educación. Como parte de los trabajos de investigación en los que en lo personal se pudo colaborar para analizar el impacto del Covid-19, entre 2020 y 2021, se pudo publicar algunos artículos que nos sirven como referencia. Entre los productos que fue posible derivar de la experiencia, se encuentran cuatro artículos que fueron publicados en diferentes revistas arbitradas de impacto nacional e internacional.

En uno de los artículos realizamos un análisis cuantitativo descriptivo de la experiencia del curso. El artículo presenta los avances del trabajo de investigación que tiene por objeto “...analizar la eficacia generada al diseñar e implementar un e-course de gestión educativa como herramienta complementaria de formación para el desarrollo de profesionales de la educación”. (García M. y Medrano H., 2021, pág. 45). Se hace hincapié en la importancia del diseño instruccional y en la necesidad de contar con una buena base pedagógica apoyada en teorías de aprendizaje que aseguren el desarrollo y los aprendizajes en los cursos en línea.

Por otra parte, en otra publicación analizamos “las variables que mantienen una correlación altamente positiva en la eficiencia terminal de un curso de formación en modalidad

electrónica para profesionales de la educación, implementado en 14 países de Iberoamérica.” (García M., Medrano H., Vazquez J., Romero J. y Berrún L., 2021b, pág. 97). Este trabajo se basa en enfoque cualitativo de corte exploratorio con la misma base de investigación que estamos comentando. Se hace hincapié en la eficiencia terminal obtenida que es atípica a lo que la literatura al respecto reflejaba.

Con base en resultados obtenidos de la aplicación de un cuestionario a 548 docentes de educación básica del estado de Nuevo León, durante el período de pandemia, pudimos evaluar el acceso a herramientas tecnológicas para analizar si se mostraba una brecha digital de género significativa en el estado, ya que la literatura anterior a la pandemia demostraba que existe en algunas poblaciones. Los resultados fueron plasmados en un documento publicado por una revista de una Universidad con sede en Ecuador. El artículo concluye que en el: “...Magisterio del estado de Nuevo León los datos sugieren que no existe la brecha digital de género detectada en la literatura de otros países, los cuales parten de otras condiciones sociales, por lo que convendría explorar más sobre este tema...” (García M., Medrano H., Vazquez J., Romero J. y Berrún L., 2021a, pág. 6)

El mismo cuestionario aplicado nos permitió realizar otro estudio para identificar los retos y desafío de docentes de educación básica del estado de Nuevo León durante los primeros cuatro meses del surgimiento de la pandemia por COVID-19 en México. El estudio utilizó metodología cuantitativa de corte exploratorio descriptivo a una muestra de 548 docentes de educación básica seleccionados por muestreo no probabilístico voluntario. En las conclusiones se señala: “Se evidencian problemáticas altamente variadas, desde la perspectiva docente relacionadas con su propio proceder, hasta el desenvolvimiento de sus estudiantes; problemas socioafectivos, tecnológicos, de comunicación, pedagógicos y académicos fueron detectados...” (García M., Medrano H., Vazquez J., Romero J. y Berrún L., 2021c, pág. 14)

El pensamiento central de los avances de la tesis que se desarrolla se encuentra en el aporte de Max Van Manem, a quien se le considera el principal impulsor de la fenomenología

hermenéutica aplicada a la educación. Los trabajos de Van Manen se centran en la naturaleza de la experiencia vivida.

La experiencia vivida constituye el punto de partida y también el de llegada de la investigación fenomenológica. El objetivo de la fenomenología radica en transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia, de tal modo que el efecto del texto sea a la vez un revivir reflejo y una apropiación reflexiva de algo significativo: una noción por la cual un lector cobre vida con fuerza en su propia experiencia vivida. (Manen M., pág. 56)

METODOLOGÍA

El trabajo se ubica en el paradigma interpretativo, “llamado frecuentemente cualitativo, fenomenológico, naturalista o etnográfico, engloba un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas cuyo interés se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social”. (Arnal J., Del Rincón D. y Latorre A., 1992, págs. 40-41) dado el interés por conocer las acciones que permitieron en el nivel posgrado asegurar aprendizajes y garantizar la permanencia.

La metodología en concreto es la fenomenología hermenéutica (FH) que surge a raíz de los trabajos de investigación en educación de Max Van Manen, pedagogo neerlandés que desarrollo sus trabajos en Canadá y a quien se le considera pionero en el uso de esta metodología en investigación educativa.

El investigador FH está interesado primordialmente por el estudio del significado esencial de los fenómenos así como por el sentido y la importancia que éstos tienen. En el caso de la investigación aplicada al campo educativo, el interés se orienta a la determinación del sentido

y la importancia pedagógica de los fenómenos educativos vividos cotidianamente. (Ayala R., 2008, pág. 411)

En la investigación, el punto de interés se ubica en profundizar en la experiencia vivida por las y los directivos y docentes que tienen en común el hecho de laborar en Instituciones Formadoras de Docentes que ofrecen posgrados en educación. Cabe aclarar que en la búsqueda de información no se encontraron trabajos que recojan el sentir y la experiencia vivida. Las instituciones seleccionadas para el estudio atienden casi en su totalidad de matrícula a docentes de escuelas de educación básica y media superior.

Asimismo, en la investigación, tomamos en cuenta la estructura metodológica que propone Manen M. para la investigación en ciencias humanas. En ella señala que la investigación fenomenológica hermenéutica al reducirla a su estructura metódica elemental, puede verse como una interacción dinámica entre las siguientes seis actividades investigadoras:

- 1) Centrarnos en un fenómeno que nos interesa verdaderamente y nos compromete con el mundo;
 - 2) Investigar la experiencia del modo en que la vivimos, y no tal como la conceptualizamos;
 - 3) Reflexionar sobre los aspectos esenciales que caracterizan el fenómeno:
 - 4) Describir el fenómeno mediante el arte de escribir y rescribir;
 - 5) Mantener una relación pedagógica firme con el fenómeno y orientada hacia él;
 - 6) Equilibrar el contexto de la investigación siempre considerando las partes y el todo.
- (Manen, M., 2003, págs. 48-49)

El presente estudio fenomenológico se organizó de forma analítica. Para la investigación se realizaron diez entrevistas en profundidad. En ellas se logró encontrar algunas anécdotas relevantes que expresan con mayor claridad las vivencias en la gestión educativa durante la pandemia.

Al reconstruir las historias vitales o al seleccionar anécdotas, queremos ir con cuidado de incluir sólo el material que ilustre o destaque un tema. Y este tema se convierte en una herramienta hermenéutica mediante la cual el fenómeno objeto de estudio puede comprenderse significativamente. (Manen, M., 2003, pág. 186)

La guía temática utilizada para la investigación de la que parte este artículo, se dividió en cinco apartados para tratar con mayor facilidad cada aspecto esencial del fenómeno estudiado. Los temas generales considerados fueron:

1. Vida profesional durante la pandemia.
2. Transición de los presencial a lo virtual.
3. El deber ser, de los estudios de posgrado durante la pandemia.
4. El aprendizaje profesional durante la pandemia.
5. Vivencia personal durante la pandemia.

La investigación, en tanto que escritura, en ciencias humanas es una actividad original. No hay ningún argumento sistemático, ninguna secuencia de proposiciones que debamos seguir para llegar a una conclusión, a una generalización o a una afirmación verdadera, puesto que ello sería ver el texto mismo como un método técnico. Su exigencia de validez, como método para demostrar la verdad, radicaría en sí misma, que como método ha completado o satisfecho determinados pasos o etapas. La teorización en ciencias humanas orientada pedagógicamente constituye el intento de adquirir conocimientos pedagógicos que van más allá del lenguaje y de la descripción. (Manen, M., 2003, pág. 189)

RESULTADOS

Utilizar como metodología la fenomenología hermenéutica ha permitido, en la investigación que se realiza, recuperar la visión de directivos y docentes que laboran en Posgrados en Educación que se ofrecen en Instituciones Formadoras de Docentes. Aunque el proceso de escribir y reescribir no ha terminado se pueden presentar algunos avances de resultados. Al igual que lo expresado por muchos docentes de educación básica que lo comentaron en clases con quienes se pudo interactuar durante la pandemia, las y los docentes de la muestra también tuvieron momentos de angustia, sentimientos de ansiedad y preocupación.

La sensación traumatizante provocada por la inseguridad respecto a lo que estaba sucediendo, que era totalmente diferente a cualquier experiencia vivida, provocó también en las escuelas que ofrecen posgrados en educación, la misma sensación percibida en todos los niveles y modalidades educativos en México. En palabras de Ángel Díaz-Barriga “La sensación que en este momento tenemos estudiantes y docentes es que hemos perdido la escuela, perdimos las aulas.” (Díaz-Barriga, 2020, pág. 19). Lo que obligó a buscar estrategias para hacer frente a la problemática y tratar de adaptarse a la nueva realidad.

Las y los docentes que laboran en posgrados en educación, tienen mayor preparación académica y mayor experiencia en la formación de docentes, pero no necesariamente en el uso de tecnología a distancia que era lo necesario para hacer frente a la suspensión de clases presenciales. El desarrollo de la competencia digital no estaba asegurado antes de la pandemia, sin embargo, el nivel académico mínimo de maestría con el que cuentan, favorecía la adaptación a la educación en línea.

La adaptación a la nueva realidad requirió, según lo expresado por las y los docentes participantes en la muestra de cambiar la forma de pensar la educación, de buscar cómo a través de la distancia era posible innovar la práctica profesional. En el nivel de posgrado en

educación, las y los docentes buscaron cómo resolver lo pedagógico, como comenta Concepción Barrón:

“La educación en línea sin duda es necesaria, pero insuficiente, si de entrada no se cambian los paradigmas educativos, si no se hace un análisis profundo de los currículos, de los contenidos enciclopédicos centrados en lo disciplinario, de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación, de la práctica docente y de la gestión académico-administrativa. Sin duda es un momento de disrupción y transformación en la educación. Las tic, por sí solas, no tienen una función pedagógica y su uso no siempre conlleva procesos pedagógicos innovadores” (Barrón, M., 2020, pág. 70)

La necesidad de pasar de lo presencial al trabajo en línea, obligó a responder con rapidez, en algunas instituciones ya se tenía experiencia en el trabajo con el uso de alguna plataforma, eso facilitó el tránsito de lo presencial a lo virtual. Además se hace referencia en las entrevistas a la preocupación por las y los estudiantes a quienes se atendía, tratando de facilitar el diálogo y los aprendizajes. El comentario de uno de los participantes en la muestra lo expresa de la siguiente forma:

Me parece que aún y que fue muy rápido, sí pudimos realizar los ajustes. Y sobre todo una de las cosas que nos planteamos como primordial era cuidar mucho el acercamiento que teníamos con los estudiantes, tener más comunicación con ellos, no solamente en las horas que estaban destinados para interactuar de manera presencial, sino que abrimos más espacios porque era una situación bastante confusa y bastante caótica para ellos también desde sus propios centros de trabajo, no nada más con el trayecto formativo que tenían con nosotros en proceso. (01M-220223, Medrano-Rodríguez, H. Entrevistador, pág. 2:30 min.)

En México el compañerismo y la solidaridad entre docentes y el compromiso con sus alumnos ha permitido que, como gremio, se aglutine la mayoría de las y los trabajadores de la educación que laboran en escuelas públicas de los niveles de educación preescolar, primaria, secundaria y normal. Esa preocupación por el otro, ese compartir un espacio laboral con la tarea de facilitar aprendizajes se fortaleció en la pandemia y las IFD buscaron cómo cerrar filas, cuidarse, preocuparse por la otra y el otro y buscar la forma de darse ánimo,

intercambiarse información y cuidarse en la medida de lo posible. En palabras de Emilio Tenti, “...la docencia requiere un compromiso ético-moral que involucre el respeto, cuidado e interés por el otro, es decir por el aprendiz concebido como sujeto de derechos.” (Tenti-Fanfani, E., 2007, pág. 141). Una de las personas entrevistadas comenta:

...pero una cuestión bien importante que comentó el Director, fue que deberíamos saber de todos. Del personal docente y de los alumnos, que teníamos que tener este contacto con ellos. No se me olvida la carta que escribió a los compañeros y alumnos, les escribí preguntándoles como estaban, preguntaba por su estado de ánimo y por sus familias. (04H-220302, Medrano-Rodríguez, H. Entrevistador, pág. 9:04 min.)

Las IFD que ofrecen posgrados también tuvieron que echar mano de los recursos de cada docente para utilizar sus propios equipos de computación, pagar los servicios de internet y en algunos casos, contratar alguna plataforma para facilitar la interacción con las y los estudiantes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Sin duda el trabajo pedagógico realizado durante el confinamiento debido a la pandemia por Covid-19 en las IFD que ofrecen posgrados en educación en Nuevo León, demostró que el compromiso del magisterio está con sus estudiantes. Superar el trauma inicial originado por el desconcierto y la imprevisibilidad del momento, hizo reaccionar al personal directivo y docente y buscar soluciones a corto plazo. Una vez más, quienes estaban mejor capacitados y con mayores recursos de apoyo tuvieron respuestas más rápidas y menos improvisadas.

Utilizar la metodología propuesta por Max Van Manen permite acercarse de forma diferente, particular y específica al hecho educativo. Facilita el profundizar en el pensamiento de los participantes de la muestra y recoge en forma original las vivencias que son expresadas de manera natural por las y los informantes. Esto permite recuperar el pensamiento reflexivo e incluso ayuda al participante a analizar lo vivido y darle otro sentido. En todas las entrevistas es notorio el momento en el que se hace conciencia de lo que se dice. Cuando la persona entrevistada expresa con emociones en las tonalidades de sus discursos.

Este trabajo nos dio evidencias de que no todos los docentes que laboran en IFD tienen todas las habilidades docentes desarrolladas y muchos de ellos no utilizaban con eficiencia los recursos tecnológicos. Pero a la vez se observó el interés de cada uno por facilitar el aprendizaje de sus alumnos, buscar cómo solucionar problemas de comunicación y aprender nuevas herramientas de forma autodidacta o en colaboración con sus colegas. Al igual que se sabe de la poca participación de las autoridades en los niveles de educación básica y media superior, el énfasis también se pone en el llenado de papelería y en solicitar reportes que nunca se sabe a quién le son de utilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta-Silva, D. (2017). Tras las competencias de los nativos digitales: avances de una metasíntesis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 471-489. <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-latinoamericana-de-ciencias-sociales-ninez-y-juventud/articulo/tras-las-competencias-de-los-nativos-digitales-avances-de-una-metasintesis>.
- Acta Notarial número 47953. (28 de Abril de 1978). *Protocolo Notarial del Patronato de la Escuela Normal Urbana Federal Experimental*, 753. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 2021 de enero de 21
- Aguilar, R. I., & Otuymi, E. (2020). La Competencia digital es una necesidad permanente. *Instituto para el Futuro de la Educación*, <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/competencia-digital-una-necesidad-permanente>.
- Albert Gómez, M. J. (2007). *LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: CLAVES TEÓRICAS*. Madrid: McGRAW-HILL.

- Alliaud, A., & Antelo, E. (2009). Iniciar en la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado*, 89-100.
- Alvarez, G. J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. España: Paidós.
- Alzina, R. B. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Andión Gamboa, M. (Agosto de 2011). Génesis, desarrollo y perspectivas del normalismo preescolar en México. Distrito Federal, México. Recuperado el 10 de Diciembre de 2020, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34019137006>
- Arnal J., Del Rincón D. y Latorre A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Editorial Labor, S. A.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: SEP.
- Arredondo, M. (30 de Diciembre de 2020). Historia de la Escuela Normal Estefanía Castañeda. (R. R. Sánchez, Entrevistador) Mexicali, B.C., México.
- Arteaga Castillo, B., & Camargo Arteaga, S. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *Integra Educativa Vol.11/No. 3*, 121-133.
- Arteaga Castillo, Belinda, & Camargo Arteaga, Siddharta. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *SciELO, Revista Integra Educativa,, 2(3)*, 121-133. Obtenido de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432009000300006
- Ascencio, P. (2017). *Estándar de Competencia Digital para Estudiantes de Educación Superior de la Universidad de Magallanes de Chile (TFM)*. Universitat de Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=153977>.
- Ausubel, D. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado*, 43-59.
- Ayala R. . (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*.
- Ballester, L. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. University of the Balearic Islands.
- Barba, B. (2014). Axiología constitucional y proyecto educativo de México. *Perfiles educativos, volumen XXXVI*, 116-133.
- Barberá Elena, B. A. (2004). *Educación con aulas virtuales*. Madrid: Antonio Machado S.A.

- Barbudo, A. A., Zapata, A., & Reyes, W. (2021). Competencias digitales en estudiantes de educación secundaria. Una revisión sistemática. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 21(2). DOI: <http://doi.org/10.30827/eticanet.v21i2.20959>.
- Barrón, M. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En C. H. (Coord), *Educación y pandemia: una visión académica* (págs. 66-74). Ciudad de México: UNAM-IISUE.
- Bautista Guillermo, B. F. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales*. Madrid: Narcea.
- BECENE. (2020). *Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí*. Obtenido de <http://beceneslp.edu.mx/sitio/un-poco-de-historia>
- Bello, M. E. (2003). *Educación y globalización Los discursos educativos en Iberoamérica*. Barcelona: Antropos.
- BENERZ. (s.f.). *Normal Rosaura Zapata*. Obtenido de <http://www.normalrosaurazapata.edu.mx/nosotros.html>
- BENUFF. (s.f.). *facebook*. Obtenido de <https://www.facebook.com/benuffoficial/about/>
- BENV. (1999). *Acta Academica*. Obtenido de <https://www.aacademica.org/benv>
- Berlanga, R. M., & Juárez, H. L. (2020). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la retroalimentación asertiva en educación normal. *ie Revista de investigación educativa de la Rediech*, 11(791), 1-23. doi:https://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.791
- Bermúdez, M. (1986). *Rrevista de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica.*, 135-143.
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la Investigación_ 4ed*. Pearson.
- Beuchot, M. (1996). *Posmodernidad, Hrmenéutica y Analogía*. D.F., México: Miguel Ángel Porrúa.
- Beuchot, M. (2013). *Hemenéutica Analógica y Ontología*. Cuernavaca, Morelos: CIDHEM.
- Biembengut, R. C. (1997). Modelación matemática: una antigua forma de investigación-un nuevo método de enseñanza. . *Números. Revista de didáctica de la matemática*, 13-25.
- Bloch, M. (1982). *Introducción a la historia*. Argentina: Fondo de cultura económica.
- Bonilla Molina, L. (2008). *Mafaldas o zombis. El complejo industrial cultural en el siglo XXI*. Caracas, Venezuela: Otras Voces en Educación.
- Bourdieu, P. (1975). Campo intelectual y proyecto creador. En J. Pouillon, M. Barbut, A. Greimas, M. Godelier, P. Boudieu, & P. Macherey, *Problemas del estructuralismo* (págs. 135-182). D.F,México: Siglo XXI.
- British Council. (2022a). *¿Por qué elegir el examen Aptis?* Obtenido de British Council Mexico: <https://www.britishcouncil.org.mx/examen/aptis/que>

- British Council. (2022b). *Aptis Remote*. Obtenido de British Council Mexico: <https://www.britishcouncil.org.mx/examen/aptis/remote>
- C.A.P.F.C.E. (23 de Mayo de 1979). Convenio de Coordinación. *Convenio de Coordinación*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- C.A.P.F.C.E. (13 de Septiembre de 1978). Convenio de Coordinación. *Convenio de Coordinación*, parr. 4. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 13 de Febrero de 2021
- Cadena Hernández, B. (2014). ¿Por qué Ayotzinapa? Las vicisitudes político-pedagógicas de las Escuelas Normales Rurales en México. *Revista nuestraAmérica*, 10-14.
- Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2006). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México: Limusa.
- Cantón Mayo, I., Tardif, M., & (Coords.). (2018). *Identidad Profesional docente*. España: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.
- Carbonell, S. J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI Alternativas para la innovación educativa*. Brcelona: Octaedro.
- Carmona, D. D. (s.f.). *Memoria Política de México*. Obtenido de biografías : <https://www.memoriapoliticademexico.org/Biografias/LPP20.html>
- Castellanos, A., Sánchez, C., & Calderero, J. (2017). Nuevos modelos tecnopedagógicos. Competencia digital de los alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 1-9. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1148>.
- Castillo, M., & Muñoz Mancilla, M. (2021). *La reforma curricularde educación normal: un estudio de representaciones sociales de los docentes formadores*. Durango: REDIE.
- Castillo, P. L. (2016). *El dibujo infantil: una herramienta para potenciar las diferentes áreas de desarrollo psicoemocional y creativo en niñas y niños de 4 a 6 años*. Los Ángeles .
- Caudillo, D. (2016). *Competencia Digital en el Proceso de Apropiacion de las TIC en Jóvenes de Secundaria en el Estado de Sonora, México. Propuesta de Innovación Educativa para la Mejora de las Habilidades Digitales en el Aula*. [Tesis de doctorado, Universidad de Sonora]. <https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2018/02/Caudillo-Ruiz-Tesis-doctorado.pdf>.
- Cerecero, M. (noviembre de 2016). Teorización de los procesos de resignificación de la práctica educativa del docente de lenguas. Toluca, Estado de México, México.
- César coll, L. F. (2010). Identidad y educación tendencias y desafíos. *Educación. Universidad de Barcelona*, 17-27.
- Chaves, A. (2001). IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA TEORÍA. *Revista Educación*, 59-65.
- Clifford, J. (2001). *Dilemas de la cultura antropológica. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. . Barcelona: Gedisa,.

- Cobos Alvarado, F., Peñaherrera León, M., & Ortiz Colon, A. M. (2016). Design and validation of a questionnaire to measure research skills: experience with engineering students. *Journal of Technology and Science Education*, 6(3), 219-233.
- Comisariado Ejidal. (28 de Abril de 1978). Acta de Asamblea General de Ejidatarios. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 26 de Enero de 2021
- Comisión para la Regularización de la Tenencia de la Tierra, delegación Baja California. (26 de Octubre de 1978). Of. Núm. 1200-10-377. Mexicali, Baja California, México. Recuperado el 7 de Enero de 2021
- Comunicado a padres y madres de familia. (3 de Abril de 1979). *Comunicado a padres y madres de familia*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Coronado, M. (2009). *Competencias docentes Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires, Argentina.: noveduc.
- Corro, O. (1964). *La enseñanza normal en Veracruz*. Jalapa: Gobierno de Veracruz.
- Corro, O. (1964). *La enseñanza normal en Veracruz*. Jalapa: Gobierno de Veracruz.
- Corro, O. (1964). *La enseñanza normal en Veracruz*. Jalapa: Gobierno de Veracruz.
- Cueto, J. (2013). *Los ocho beneficios del dibujo que un niño no debe perderse*.
- Damasio, A. (2009). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica Barcelona.
- Dávila, R. (2021). *Estilos de aprendizaje y la competencia digital del Discente en una universidad privada de Huancayo*. [Tesis de maestría, Universidad Marcelino Champagnat]. <https://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/3325>.
- Delgado Rodríguez, S., & Fernández González, M. (2018). Análisis de la implantación de las TIC en la educación secundaria. Tendencias tecnológicas actuales. *Revista de estilos de aprendizaje*, 11(22), pp. 109-135. DOI: <https://doi.org/10.55777/rea.v11i22.1082>.
- DGESuM. (2018). *Orientaciones para organizar el proceso de titulación. Planes de estudio 2018*. México, D.,F: SEP.
- DGESuM. (2020). *Orientaciones de titulación 2018*. México: SEP.
- Díaz-Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. *Educación y pandemia. Una visión académica*, 19-29.
- Dirección General de Educación Normal. (2 de Mayo de 1978). Of. núm. 1014. *Autorización para suscribir convenio*. D.F., México, México. Recuperado el 6 de enero de 2021
- Dirección General de Educación Normal. (5 de Octubre de 1978). Of. Núm. 828. D.F., D.F., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021

- Dirección General de Educación Pública del Estado de Baja California. (8 de Mayo de 1978). Oficio 852-22/. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 7 de Enero de 2021
- Directivos ENEC & Patronato. (21 de Junio de 1979). Oficio se solicita su intervención. Mexicali, Baja California, México. Recuperado el 01 de enero de 2021
- DOF. (02 de noviembre de 2002).
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_153_12nov02_ima.pdf.
Obtenido de
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_153_12nov02_ima.pdf:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_153_12nov02_ima.pdf
- DOF. (2018). *ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*. Recuperado el 4 de noviembre de 2018, de Dirección General de Educación Superior para el Magisterio:
https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/Acuerdo14_07_18.pdf
- DOF. (19 de 08 de 22). *Gobierno Federal*. Obtenido de Gobierno federal:
<https://www.dof.gob.mx/#gsc.tab=0>
- Ducoing , W. P. (2013). *La Escuela Normal Una mirada desde el otro*. D.F., México: IISUE.
- Ducoing Watty, P. (2013). *La escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México: IISU.
- Ducoing, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Las conferencias pedagógicas: Un instrumento para la formación permanente* (pág. 18). México: UNAM.
- Ducoing, P. (2004b). Redalcy, Revista Historia de la Educación. 6(6), pp. 39-56. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900604.pdf>
- Ducoing, P. (Ed.). (2013b). *La Escuela Normal una mirada desde el otro*. México, México: Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/?dd-product=la-escuela-normal-una-mirada-desde-el-otro-3>. Recuperado el 06 de Enero de 2021, de <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/?dd-product=la-escuela-normal-una-mirada-desde-el-otro-3>
- Eco, U. (1986). *La estructura ausente, introducción a la semiótica*. España: Editorial Lumen.
- Eisner, E. (1990). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. México: Paidós.
- El Colegio de México. (1997). *Historia de la lectura en México*. México: El Colegio de México.
- Enans, R. (1991). *Concepciones del maestro sobre la historia*. Barcelona: Asociación universitaria de profesores de historia.
- Escuela Normal Urbana Federal de Educadoras. (27 de Junio de 1978). Of. Núm. 033. *Of. Núm. 033*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021

- Espinosa, C. (1964). *Historia de la Educación en Coahuila*. Saltillo: Escuela Normal de Coahuila.
- Estrada, A. (1992). *La formación de maestros en México. Evolución y contexto social*. Querétaro: Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela Normal de Querétaro.
- Evans, R. (1991). *Concepciones de los maestros sobre la historia*. Barcelona: Asociación de profesores de didáctica de las ciencias sociales.
- F., A. M. (2016). *las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un análisis desde la filosofía de la mente*. Argentina.
- Fernández Jaime, D., Cordeiro Naranjo, A., Cordeiro Naranjo, E., & Pérez Fuentes, C. (2004). Diseño de un cuestionario para la identificación de las habilidades generales y las cualidades del investigador científico. *Revista Pedagogía Universitaria*, 9(1), 25-36.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: ediciones Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid España: Ediciones Morata.
- Flores, R. c. (2012). *¿Cómo se ha fincado la educación en el joven Estado de Baja California?* Obtenido de <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/librobuenodrflores3.pdf>
- Flòrez, R. M. (2017). Sociedad del Conocimiento, las TIC y su influencia en la educación. *Espacios*, 39.
- Folio 0074. (22 de Abril de 1983). *Cédula de identificación del centro de trabajo*. D.F., México, México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Folio 0532. (23 de Junio de 1983). *Notificación de Movimientos al catálogo de centros de trabajo*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México DF.: Siglo XXI.
- G, G. M. (2008). Desarrollo Emocional: impacto en el desarrollo humano. *Revista educacao*.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y Método Vol. 1*. España: Sígueme S.A.U.
- Galván, L. E. (2012). Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921). *SciELO*, 16(38), 43-62. doi:<https://doi.org/10.1590/S2236-34592012000200003>
- García M. y Medrano H. (2021). Eficacia de un programa formativo en línea. *Presencia Universitaria UANL*, 44-57.

- García M., Medrano H., Vazquez J., Romero J. y Berrún L. (2021a). Brecha digital de género en docentes de educación básica durante pandemia por COVID-19. *Revista Andina de Educación*, 1-11.
- García M., Medrano H., Vazquez J., Romero J. y Berrún L. (2021b). El aprendizaje electrónico en tiempos de pandemia: Eficiencia terminal de un MOOC. *Revista Andina de Educación*, 97-104.
- García M., Medrano H., Vazquez J., Romero J. y Berrún L. (2021c). Experiencias docentes del uso de la tecnología educativa en el marco de la pandemia por COVID-19. *Revista Información Científica*, 16.
- García Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *REVISTA EDUCACIÓN*, 3.
- García, L. (2017). La investigación educativa como elemento fundamental para el desarrollo académico de una Escuela Normal como institución de educación superior. *Ra Ximhai*, 13(3), 41-50.
- García, R. (2013). *Sistemas complejos*. Barcelona, España: Gedisa.
- García, S. (2019). Análisis de las competencias digitales de estudiantes de ingeniería de una universidad pública peruana. *Hamut'ay*, 6(3), 114-125. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i3.1852>.
- García, V., Aquino, S., & Ramírez, N. (2016). Programa de alfabetización digital en México: 1:1. Análisis comparativo de las competencias digitales entre niños de primaria. *Revista de Investigación Educativa* 23, <http://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n23/1870-5308-cpue-23-00024.pdf>.
- Garrido, A. O. (2017). *El dibujo y las emociones*. Universidad de cantabria .
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid España: Ediciones Morata.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*. Vol. 9, Núm. 18, , 1-20.
- Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera Norte*, 7-32.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Gisbert, M., & Esteve, F. (2016). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 0(7), 48-59. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3359/3423>.

- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Godínez, R. E. (2017). El dibujo, una aproximación al pensamiento del niño sobre las lesiones no intencionales . *educere*.
- Goetz, J. y. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. España: Morata.
- Gómez Sollano, M. (2002). *Teoría, Epistemología y Educación: debates contemporáneos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez, L. C. (2015). *Modelización matemática. Principios y aplicaciones*. México: Textos Científicos.
- González, J. R. (1944). *Bodas de Oro de la Escuela Normal del Estado de Coahuila*. Saltillo.
- González, P. (2009). *Historia del normalismo en Coahuila*. Saltillo: Grapher.
- González, V. M. (2013). *Filosofía Mexicana de la Educación (Selección Antológica)*. Editorial Torres Asociados.
- Gutierrez, G. (2020). El arte como un medio para la expresión de emociones .
- Gutiérrez, Z. d., & Aznar-Díaz, I. (2019). El desarrollo de competencias investigativas, una alternativa para formar profesionales en pedagogía infantil como personal docente investigador. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 297-318.
- Gutiérrez-Castillo, J., Cabero-Almenara, J., & Estrada-Vidal, L. (2017). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital del estudiante universitario. *Espacios*, 38 (10), pp. 16-37. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n10/a17v38n10p16.pdf>.
- Habermas. (2021). *El intercambio de argumentos entre miembros de una sociedad es la base de la libertad*. España: RBA Editores México.
- Haidar, J. (2006). *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hamui-Sutton , A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Elsevier México*, 211-216.
- Hanover Research. (2014). *Building a Culture of Research: Recommended Practices*. Obtenido de Hanover Research: <https://www.hanoverresearch.com/media/Building-a-Culture-of-Research-Recommended-Practices.pdf>
- Henríquez-Coronel, P., Gisbert, M., & Fernández, I. (2018). La evaluación de la competencia digital de los estudiantes: Una revisión al caso latinoamericano. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (137), pp. 91-110. <https://www.redalyc.org/journal/160/16057171013/html/>.

- Hernandez, O. (4 de Mayo de 2019). Semblanza del Dr. Francisco Dueñas Montes. *La Voz de la Frontera*. Obtenido de <https://www.lavozdelafrontera.com.mx/analisis/semblanza-del-dr.-francisco-duenas-montes-3573578.html>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación 6 edición*. . México: McGraw-Hill.
- Hernández-Nieto, R. (2000). *Instrumentos de recolección de datos en ciencias sociales y ciencias biomédicas*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes, Venezuela. Obtenido de https://www.academia.edu/37886946/Instrumentos_de_recoleccion_de_datos_en_ciencias_sociales_y_ciencias_biomedicas_Rafael_Hernandez_Nieto_pdf
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc. Graw Hill.
- Herrera, E. (2020). *Los Encuentros de Egresados, directriz para los programas de formación docente del plan 2018*. Guanajuato: ENSOG.
- Herrera, E. (2020). Los Encuentros de Egresados, directriz para los programas de formación docente del plan 2018. En ENSOG, *Formación Docente y Prácticas Educativas* (pág. 111). Guanajuato - México: SEG.
- Hierro, G. (1990). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México: Editorial Torres Asociados.
- Hierro, G. (1990). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México: Editorial Torres Asociados.
- Hitt, F. y. (2017). Aprendizaje de la modelación matemática en un medio sociocultural. *Revista Colombiana de Educación*, 153-177.
- Inciarte González, A., Camacho, H., & Casilla Matheus, D. (2017). Sistematización de experiencias formativas en competencias docentes investigativas. *opción*, 33(82), 322-343.
- INEE. (25 de noviembre de 2020). *Instituto Nacional para la evaluación de la educación en México*. Obtenido de Instituto Nacional para la Evaluación de la educación en México: <https://historico.mejoredu.gob.mx/bases-de-datos-inee-2019/>
- INEE. (4 de 08 de 2022). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. Obtenido de www.inee.edu.mx: <https://www.inee.edu.mx/directrices-para-mejorar/>
- INEGI. (28 de Enero de 1970). Recuperado el 10 de 01 de 2021, de INEGI: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1970/>
- INEGI. (02 de 06 de 2020). *INEGI*. Obtenido de Instituto Nacional de Estadística y Geografía: <https://www.inegi.org.mx/default.html>
- INEGI. (13 de ENERO de 2021). Obtenido de INEGI: <https://www.inegi.org.mx/>

- INEGI. (2021). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2020*.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf: INEGI.
- INEHRM. (2015). *Historia de las mujeres en México*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (1994). *Estadísticas históricas de México* (Vol. I). MÉXICO.
- Isoda, M. O. (2009). *Extracción del libro "El Enfoque de Resolución de Problemas" "En la Enseñanza de la matemática a partir del estudio de clases"*. Valparaíso Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Jauregui, R. J. Jesús. (2004). *Reseña Fundación de la Escuela Normal de Educación Preescolar*. Mexicali, Baja California, México.
- Jesus Palacios, Á. M. (2002). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid : Alianza.
- Jiménez, C. (1998). *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav.
- Joaquín, G. S. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educación Universidad de Barcelona España, 37*, 41-64. Recuperado el Abril de 2021
- Jourgenson, J. L.-G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México, DF: Paidós Mexicana, S.A.
- kemmis, S. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Gráficas Bisani.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona, España: Paidós.
- Kvale, E. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata.
- Larroyo, F. (1956). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. Madrid España: Graó, de IRIF, S.L.
- Ley García, J. &. (1 de Septiembre-diciembre de 2011). El Colegio de Sonora: Región y Sociedad. *La expansión de la ciudad de Mexicali: una aproximación desde la visión de sus habitantes., Vol.23 Núm. 52*. Sonora, México. doi:<https://doi.org/10.22198/rys.2011.52.a186>
- López Balboa, L., Carballoso Acosta, M. R., Urra Cabrera, M., Rodríguez Banderas, Y., & Bachiller Morejón, M. d. (2015). El desarrollo de habilidades investigativas en la formación de los profesionales de la salud. *Panorama Cuba y Salud, 10*(3), 3-7.
- Lotman, Y. (1996). *La semiosfera*. Madrid: Cátedra.
- Lowenfield, V. (1980). *El desarrollo de la capacidad creadora*.

- Lozano, O. (2021). *El mundo del trabajo: estudiantes, egresados y empleadores desde la perspectiva de género*. México: ANUIES.
- LUZ NELLY BUSTACARA GARCÍA, M. A. (2016). *El arte como medio para expresar las emociones, en los niños y niñas de educación emocional*. Bogota .
- Lyons, W. (1993). *Emoción*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Manen M. (s.f.).
- Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. España: Idea Books S. A.
- Maria Devora Luis, M. h. (2018). *La educación emocional a través del arte* .
- Martínez , V. M., & Juárez , H. L. (2019). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la la formación en sostenibilidad en estudiantes de educación superior. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 37-54.
doi:http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.501
- Martínez Rizo, F. (2020). Los Diseños de investigación. En F. Martínez Rizo, *EL NUEVO OFICIO DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO Una introducción metodológica* (pág. 86). Ciudad de México, CDMX: COMIE.
- Martínez, A., & Borjas, M. (2015). *La formación del docente investigador*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Martínez, F. (2018). Reflexiones sobre las políticas publicas. *RLEE(México)*, 71-96.
- Mas, L. U. (2007). *Expresiones emocionales y procesos de conocimiento en el aula*. Guanajuato : Printed and made México.
- Massé y Juárez. (2015). Hacia una resignificación teórica crítica de la práctica educativa. *Revista de Antropología Experimental*, 201-212.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Ediciones Dolmen.
- Mclaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Medrano Camacho, V., Ángeles Méndez, E., & Morales Hernández, M. (2017). *La educación normal en México*. México: D. R. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 47-60.
- Mejía, J. R. (2014). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur*. México: scripta crítica.
- Meneses, E. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México 1811-1934*. . México: CEE-UIA.
- Mercado, M. R., & Luna, E. M. (2013). *Saber enseñar: un trabajo de maestros*. D.F.,México: Cinvestav.

- Mistral, G. (1924). *Lecturas para mujeres*. México.
- Molina Roldán, A. (2016). La gestión cultural universitaria en México hoy, entre la atención a estudiantes y el mercado cultural. *Periférica Internacional. Revista Para El Análisis De La Cultura Y El Territorio*.
- Molina Roldán, A. (31 de Ene. de 2017). La Gestión Cultural Universitaria en México hoy, entre la atención a estudiantes y el mercado cultural. *Periférica Internacional. Revista Para El análisis De La Cultura Y El Territorio*(17), 189-198. Obtenido de La Gestión Cultural Universitaria en México hoy, entre la atención a estudiantes y el mercado cultural: <http://dx.doi.org/10.25267/Periferica.2016.i17.13>
- Molina Roldán, A. (24 de Noviembre de 2017). *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Obtenido de Memoria Electrónica del Congreso: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/>
- Molina Roldan, A., & Ejea Mendoza, T. (2015). Los caminos de la extensión En américa latina y el caribe. En J. O. Castro, *Los caminos de la extensión en la Universidad Nacional de la Pampa* (págs. 135-154). Universidad Nacional de la Pampa.
- Molina, N. (2013). Discusión acerca de la Resignificación y conceptos asociados. *MECEDUPAZ NO.III*, 39-63.
- Montes, J. (2020). *El duelo al mundo de ayer: la vida en la escuela después del COVID-19. Psicología en contextos de COVID-19. 16*. Obtenido de https://ascofapsi.org.co/pdf/Psicologia-contextos-COVID-19_web.pdf
- Moretta, A. Y. (2009). *El dibujo I*. Mendoza.
- Morin, E. (07 de 01 de 2021). *Aprender a vivir en la incertidumbre, aconseja el filósofo Edgar Morin*. Obtenido de www.google.com.mx: <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/01/07/cultura/aprender-a-vivir-en-la-incertidumbre-aconseja-el-filosofo-edgar-morin/>
- Mosquera, E. M. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Universidad del Norte*, 1-44.
- Mulsow, G. (2008). Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano. *Educacao*.
- Muñoz mancilla, M. (2010). Del desplazamiento de la formación docente para territorios rurales al profesional de la educación. Caso escuelas normales. En D. G. Juárez, *Formación de docentes para territorios rurales. Miradas internacionales* (págs. 69-87). México: Colofón-RIER.
- Muñoz Mancilla, M. (2013). “Evolución de la formación de docentes para la educación básica: De líder social a competente”. En J. Carrillo, *Formación docente: Reflexiones desde diversas perspectivas*. (págs. 44-77). Durango: Redie.

- Muñoz Mancilla, M. (2020). Del desplazamiento de la formación docente para territorios rurales al profesional de la educación. Caso escuelas normales. En D. G. Juárez, *Formación ed docentes para territorios rurales. Miradas internacionales* (págs. 69-87). México: Colofón-RIER.
- Muñoz Mancilla, M., & Rodríguez, E. (2017). *Priorización de lo técnico-instrumental sobre la filosofía en la formación de docentes para el siglo XXI*. Argentina: Asociación latinoamericana de Filosofía de la educación A. C.
- Nava, G. A. (2010). *Tesis. La identidad profesional del maestro normalista: construcción y reconstrucción*. México: UPN.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Rev.hist.educ.latinoam-Vol.17 No. 25. ISSN 0122-7238*, 17-34.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. 17(25), 17-34. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/869/86941142002.pdf>
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las escuelas normales del México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol 12, núm. 24*, 17-34.
- Navas, E. M. (2007). La educación en México. Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas. *Perfiles educativos, Volumen XXIX, num. 117*, 111-130.
- Nemiña, R. E., García Ruso, H., & Montero Mesa, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado*, 101-115.
- OCDE. (2019). *Estrategias de competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor*. Fundación Santillana.
- Of. Núm. 1015. (22 de Noviembre de 1978). *Oficio número 1015*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Of. Núm. 131, expediente 0214461. (27 de Octubre de 1978). *Oficio número 131, expediente 0214461*. Mexicali, B.C., México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Olfos, M. I. (2009). *El enfoque de Resolución de Problemas*. Valparaiso, Chile.: Ediciones Universitarias de Valparaiso. Pontificia Universidad Católica de Valparaiso. .
- OMS. (15 de diciembre de 2020). *ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD*. Obtenido de Cronología de la respuesta de la OMS a la COVID-19: <https://www.who.int/es/news/item/29-06-2020-covidtimeline>
- ONU. (Abril de 2021). *Naciones Unidas*. Obtenido de Objetivos de Desarrollo Sostenible: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Ordoñez, E. (1999). *El Hombre que conforman nuestras escuelas*. México: En impresos.
- Orosco, J., Gómez, W., Pomasunco, R., Salgado, E., & Álvarez, R. (2021). Competencias digitales en estudiantes de educación secundaria de una provincia del centro de Perú. *Revista*

- Educación*, 45(1).
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/41296/45332>.
- Ortega-Díaz, C., & Hernández-Pérez, A. (2016). La conformación del cuerpo académico en la Escuela Normal, un medio para mejora en la formación docente. *Ra Ximhai*, 12(6), 295-303.
- Ortiz, M. A. (2014). Capacidades didácticas en el diseño de tareas con modelación matemática en la formación inicial de profesores. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 110-130.
- Padilla y Sotelo, L. S. (diciembre de 2000). La dimensión espacial del crecimiento poblacional de Mexicali. *Invet. Geo. México*, México. Recuperado el 27 de 01 de 2021, de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-46112000000300007&lng=es&nrm=iso>
- Palomino, A. M. (15 de diciembre de 2020). Historia de la ENEC. (R. C. Sánchez, Entrevistador) Mexicali, B.C, México.
- Patiño, R. G. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *FOLIOS*.
- Pérez, R. M. (Agosto de 2020). EL SNTE EN MÉXICO: DE OBJETO DE ESTUDIO A SUJETO DE TRANSFORMACIÓN. *revista educarnos*, 18. Recuperado el 27 de enero de 2021, de <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2020/10/articulo-miguel.pdf>
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. D.F., México: Siglo XXI.
- Pinedo Villa, F. (Sin fecha). Escuela Normal Experimental Colotlan, Jalisco. Recuperado el 27 de enero de 2021, de https://www.normalcolotlan.edu.mx/sites/default/files/documentos/pagina-basica/Historia_ENECO.pdf
- Piñera, R. David, Álvarez G. José Luis. (Noviembre de 2006). *Books Google*. (U. A. California, Ed.) Obtenido de <https://books.google.com.mx/books?id=XAEZB3ZzNdoC&pg=PA14&lpg=PA14&dq=Historia+de+la+escuela+normal+en+el+distrito+y+en+el+territorio+norte+de+la+Baja+California&source=bl&ots=RVP6rYCz6R&sig=ACfU3U1DCumfKHUd3wOWwzvtJwKc1uvEOg&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwio->
- Piobetta, J. (2013). *Los grandes pedagogos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Presidencia Municipal. (1977). *Of. Núm.0321*. Contrato de Cesión de derechos, Oficialia Mayor, Mexicali, B.C.
- Primero Rivas, L., & Beuchot Puente, M. (2006). *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*. D.F., México: Primero Editores.

- Puiggros, A., & Gomez, M. (2003). *Alternativas Pedagógicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores S.R.L.
- Quiñones, S., Zapata, A., & Canto, P. (2020). Competencia digital en niños de educación básica del sureste de México. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 9 (17). <https://www.ricsh.org.mx/index.php/RICSH/article/view/199/937>.
- RAE. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de <https://www.rae.es/>: <http://www.rae.es/rae.html>
- RAE. (2021). *Competencia*. Obtenido de Real Academia Española: <https://dle.rae.es/competencia>
- Rendón, P. M. (2016). Una experiencia de formación de profesores en modelación matemática en entornos mixtos de aprendizaje. *Acta Latinoamericana de Matemáticas educativa*, 958-966.
- Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje . *Revista EDUCACIÓN* .
- Reyes Esparza, R. (1988). "La formación de los maestros en la década de los cuarenta". *Pedagogía, Revista de la UPN*, vol. 5, núm. 16., 10-15.
- Reyes, W. (2021). Alfabetización digital en la educación básica en México: análisis documental del plan de estudios. *ie revista de la investigación educativa de la Rediech*, 12. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1155.
- Ricoeur, P. (2000). *Amor y justicia* . Madrid, España: Caparrós Editores.
- Ríos, P. J. (2019). Tradición e identidad: las Escuelas Normales en Oaxaca 1824-2000. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 48-56.
- Robles, B. (2011). *La entrevista en profundidad: una tecnica útil dentro del campo antrofosico*. México.
- Robles, E. R. (2018). Legislación del artículo tercero constitucional. Políticas que han permeando la formación de docentes en México. En J. D. Trujillo, *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917* (págs. 189-203.). México: SNTE-REDIECH.
- Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. *XI Congreso Nacional De Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*, 437-473.
- Rockwell, E. (10 de Agosto de 2022). *La Experiencia Etnográfica. Historia y culatura en los procesos educativos*. Obtenido de www.google.com.mx: https://www.researchgate.net/publication/337672512_LA_EXPERIENCIA_ETNOGRAFICA
- Rodríguez, A. (2008). El análisis del discurso y sus aportaciones a los estudios literarios en el marco de las coordenadas autor, obra, lector y contexto. *Andamios*, 77-98.

- Rodríguez, M. (2016). *La formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa*. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria.
- Romero, I. R. (2004). La transición en la pedagogía como campo de conocimiento. Una mirada desde el análisis conceptual de la producción discursiva. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 451-476.
- Ruelas, J. M. (Enero de 2018). Mexicali y su historia con Manuel Ruelas Jimenez. *Mexicali y su historia*. (R. M. Carlos, Entrevistador) 66. Mexicali. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=LnCpEnvcfUk>
- Ruiz Bolívar, C., & Torres, V. (2002). Actitud hacia el aprendizaje de la investigación: Conceptualización y medición. *Educación y Ciencias Humanas*(18), 1-25.
- S., M. L. (2010). *Confianza un valor necesario y ausente en la educación en línea*. México.
- Sampieri, H., Collado, F. C., & Baptista, P. L. (4 de 08 de 2022). *Metodología de la investigación*. Obtenido de www.google.com: http://metodos-comunicacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/219/2014/04/Hernandez-Sampieri-Cap-1.pdf
- Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la Investigación Sexta Edición*. México D.F.: Mc Graw Hill Education.
- Sánchez Puentes, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos*.
- Sapiro, G. (2016). *Sociología de la literatura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SCT. (2019). Marco de Habilidades Digitales. SCT, https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/444450/Marco_de_habilidades_digitales_vf.pdf.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Agenda Digital Educativa*. SEP. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf.
- Secretaría de Educación Pública. (4 de noviembre de 1977). Oficio número 387 expediente 0214461. *Oficio número 387 expediente 0214461*. D.F., México, México. Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- Secretaría de Educación Pública. (13 de Noviembre de 2015). *Gobierno de México*. Obtenido de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/historia-de-la-secretaria-de-educacion-publica-15650?state=published>
- Secretaría de Salud. (27 de marzo de 2020). *Secretaría de Salud*. (SSA, Ed.) Recuperado el 8 de noviembre de 2020, de Documentos de consulta: https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2020/07/Lineamiento_Espacio_Cerrado_27032020_2.pdf

- Secretaría Municipal. (2 de Julio de 1979). Oficio 615. *Oficio 615*. Mexicali, B.C., México.
Recuperado el 10 de Febrero de 2021
- SEP. (2011). *La Formación Cívica y Ética en la Educación Básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2014). *Desafíos matemáticos. Cuarto grado*. México: Libros de texto gratuitos.
- SEP. (2014). *Desafíos matemáticos. Quinto grado*. México: Libro de textos gratuitos.
- SEP. (2014). *Desafíos matemáticos. Sexto grado*. México: Libro de textos gratuitos.
- SEP. (2014). *Desafíos matemáticos. Tercer grado*. México: Comisión Nacional de Textos Gratuitos.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: SEP.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral en preescolar*. México.
- SEP. (2017). *Estrategia Nacional de Inglés. Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés*. Obtenido de
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingle_s_DIGITAL.pdf
- SEP. (2018). *Programa del curso. English I: Starting Basic communication. Plan de Estudios 2018*. México: Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.
- SEP. (22 de Junio | | de 2021). *Gobierno de México*. Obtenido de Gobierno de México:
<https://www.sep.gob.mx/es/sep1/Cognitivos>
- SEP. (2022). *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. México: SEP.
- SG. (2020). *Sistema de información legislativa de la secretaria de gobernación*. Obtenido de Sistema de información legislativa de la secretaria de gobernación :
http://www.sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2016/02/asun_3332583_20160211_1455039267.pdf
- Solana, F., Cardiel Reyes, R., & Boláños Martínez, R. (2011). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. México: Fondo de Cultura Económica; Secretaría de Educación Pública.
- Sosa, G. M. (2013). *ENTENDER, COMPRENDER, INTERPRETAR*. Xalapa, México.
- Suarez, L. C. (2003). Modelación en Matemática Educativa. *Acta Latinoamericana de Matemáticas Educativa* (págs. 639-644). México: CLAME.
- Tapia Uribe, M. (1994). *Mujer campesina y apropiación cultural*. Cuernavaca, Morelos. México: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

- Tenti-Fanfani, E. (2007). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. T. (Compilador), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (págs. 119-142). Argentina: Siglo XXI Editores.
- Tenti-Fanfani, E. C. (2007). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. Tenti Fanfani, *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (págs. 119-142). Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S. A.
- Thank, D. (1999). *La educación ilustrada. 1786-1836*. México: Colegio de México.
- Tolosa, J. (2018). *Estilos de aprendizaje en estudiantes de educación superior utilizando recursos de la web 2.0. (TFM)*. UNAM. <http://132.248.9.195/ptd2018/agosto/0779933/Index.html>.
- Toscano, H. (7 de Septiembre de 2007). El Vigía. *Cumple 50 años la Normal*. Obtenido de <https://www.elvigia.net/general/2010/9/7/cumple-aos-normal-22701.html?fbclid=IwAR1OW-0wQIDR0JQDqmJ2ZTm6MDfJQrIJCyxKrETSfzYOXIBkcYVBOrYUytl>
- Trigueros, M. (2009). El uso de la modelación en la enseñanza de la matemática. *Innovación educativa, 75-87*.
- UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Obtenido de www.google.com.mx: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>
- UNESCO. (2018). Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social. *UNESCO*, <https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social>. Obtenido de <https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social>
- UNESCO. (2018a). *Las TIC en la educación*. Obtenido de UNESCO: <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>
- UNESCO. (2021a). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Eduteka. Estándares UNESCO de competencia en TIC para docentes.
- UNESCO. (2021b). Reforzar el aprendizaje y las capacidades digitales en los países más poblados del mundo para estimular la recuperación de la educación. *UNESCO*, <https://es.unesco.org/news/reforzar-aprendizaje-y-capacidades-digitales-paises-mas-poblados-del-mundo-estimular>.
- UPN. (diciembre de 2014). Curso: Antecedentes e Historia de la Educación en México. Cd. de México., Cd. de México, México.
- Vaillant, D. (8 de Agosto de 2022). *Formación de Formadores. Estado de la práctica*. Obtenido de www.google.com.mx: http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/POLITICASPUBLICASYEDUCACION23DEJU/document/2.-_Formacion_docente/7_Formacion_de_formadores.pdf

- Vasco, C. (2003). El pensamiento variacional y la modelación matemática. *Conferencia Interamericana* (págs. 1-14). Cali: Universidad de Manizales.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vidal, V. y. (ene-mar de 2012). SCIELO. Obtenido de SCIELO:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412012000100016
- Villafuerte, D. B. (s.f.). *Manual metodológico para el investigador científico* .
- Villoro, L. (1997). *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*. México: Fondo de Cultura Económica / El Colegio de México.
- Yáñez, F. G. (2000). *Crónica de la cultura de Coahuila*. Saltillo: Ayuntamiento de Saltillo / Instituto Municipal.
- Zemelman, H. (2002). Hacia un perfil del pensamiento contemporáneo. En S. M. Gomez , *Teoría, Epistemología y Educación: debates contemporáneos* (págs. 11-23). D.F., México: Plaza y Valdes.

LA FORMACIÓN INICIAL DE ESTUDIANTES NORMALISTAS EN TIEMPOS DE CONFINAMIENTO

Maricruz Aguilera Moreno
Escuela Normal Superior de México
Nivel Superior
Docente-Investigadora
maricruz.aguileram@aefcm.gob.mx

Zoila Rafael Ballesteros
Escuela Normal Superior de México
Nivel Superior
Docente-Investigadora
zoila.rafael@aefcm.gob.mx

Edith Gutiérrez Álvarez
Escuela Normal Superior de México
Nivel Superior
Docente-Investigadora
edithgutierrez@aefcm.gob.mx

REPORTE FINAL DE INVESTIGACIÓN

LÍNEA TEMÁTICA:

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

RESUMEN

El presente informe de investigación devela algunos procesos formativos y prácticas educativas de estudiantes normalistas de las generaciones 2020-2021 y 2021-2022 durante su acercamiento a las escuelas secundarias de práctica en tiempos de confinamiento. Se recuperaron las vivencias, estrategias de enseñanza y saberes que emergieron para reconstruir un referente descriptivo y comprensivo de la formación inicial en el contexto de la pandemia. Para ello, se eligió un diseño metodológico cualitativo a fin de recuperar los sentidos y significados atribuidos al proceso de inserción, participación y propuestas de mejora desarrollados durante su intervención educativa en las escuelas secundarias de la Ciudad de México. Entre los resultados, se encontró que las principales tensiones, que enfrentaron los futuros profesores en estos tiempos de confinamiento, fueron el alcanzar criterios de accesibilidad respecto a las tareas escolares y la incertidumbre de un rumbo claro sobre las finalidades educativas. Con ello se trastocaron sus creencias sobre la enseñanza y se generó un sentimiento de desencuentro.

Palabras clave: Formación inicial - estudiantes normalistas - escuela secundaria - prácticas docentes - tiempos de confinamiento

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

“Aprender” en los últimos años en educación básica supone en nuestro país, de acuerdo con el currículo oficial, no dar más respuesta a “qué” sino “para qué” se aprende. Esta consigna hacia los educadores de educación básica busca una formación más crítica, que genere individuos autónomos, participativos y comprometidos, no solo con el bienestar propio sino también con el de los demás y con el medio ambiente, para desaparecer las diferencias y además desarrollar una cultura para el aprendizaje permanente y continuo (SEP, 2017).

En este marco, tanto los formadores de docentes de las escuelas normales como los docentes en formación buscan generar estrategias didácticas que impacten con sus proyectos de mejora y de intervención de manera más integral y los lleven a alcanzar rasgos de desempeño enmarcados en una serie de fundamentos filosóficos, sociales y científicos que aspiran lograr en los estudiantes un desarrollo cognitivo y social suficientemente autónomo y responsable, y que además ayude a despertar la consciencia social (SEP, 2017).

Sin embargo, para ello, deben vencer diversos retos como el trabajar los contenidos y/o temas con actividades de aprendizaje que abonen no solo a la adquisición de ciertos conocimientos, sino también a la comprensión y toma de decisiones a favor de un contexto global y local, a la voluntad de participación y compromiso con el colectivo, y a la búsqueda de soluciones de problemas, particularmente los que nos imponen las transformaciones sociales, económicas, culturales y ambientales que observamos en el siglo actual (UNESCO, 2020).

Para poner en tensión el encargo educativo global que surge en la UNESCO en el 2015, no pudo haber mejor escenario que el que se presentó justo en el marco de uno de los desafíos más complejos del actual siglo; es decir, la emergencia sanitaria causada por la enfermedad de COVID-19, la cual obligó a las escuelas a cerrar sus edificios en marzo 2020 y a continuar con la atención educativa a distancia, acción para la cual la sociedad planetaria probó no estar preparada y donde emergió una verdad que a menudo olvidamos: que el discurso político, las consignas curriculares y los ideales de los organismos internacionales para la educación formal suelen estar muy distantes de la realidad cotidiana en las escuelas y de sus actores.

Fue en este periodo de crisis sanitaria que se desvelaron las carencias sociales, económicas y culturales de los países. En particular, en México, la Secretaría de Educación Pública apostó por implementar un programa de apoyo para la Educación Básica durante el confinamiento mediante el programa “Aprende en Casa”, estrategia que consistió en la transmisión de clases distribuidas por todo el país a través de la televisión abierta y en línea, con la cual se pensó lograr la cobertura educativa necesaria.

También, en cada institución educativa, se generaron estrategias diferenciadas de atención a los alumnos para continuar con la acción educativa, pero en apariencia ni “Aprende en Casa” ni las tareas distribuidas virtualmente vía Google Classroom, correo electrónico, WhatsApp, Facebook o fotocopias entregadas a las familias, tuvieron el impacto esperado. Aun, hoy en día, con el regreso híbrido a las escuelas, se ha observado una gran reducción de la matrícula en las escuelas (Justo Garza, 2021).

Las apuestas de solución emergente mediante los recursos tecnológicos no funcionaron en su totalidad. Se evidenció que en nuestro país estos dispositivos tecnológicos no estaban distribuidos de manera equitativa y que las conexiones a internet y el uso de datos no bastaba para mantener a los docentes y alumnos conectados diariamente; así mismo, no existía una cultura generalizada para realizar la enseñanza y aprendizaje mediante ambientes virtuales (Baptista, 2021). Ciertamente la televisión, celulares, tabletas y computadoras representaban para las generaciones más jóvenes un uso vinculado principalmente con el entretenimiento y resultó sorpresivo su arribo a las prácticas escolares.

De este modo, en el ámbito educativo, se observó una serie de inconsistencias entre los mandatos gubernamentales y el papel de las escuelas. Los efectos de las condiciones económicas, sociales, sanitarias hicieron estragos en las relaciones y procesos educativos. De aquí que las preguntas iniciales para esta investigación fueron ¿qué papel jugaron los docentes en formación que realizaron sus prácticas docentes en este contexto?, ¿en dónde estuvieron centrados sus esfuerzos?

Durante el confinamiento por la pandemia emergió un contexto atípico para la realización de las prácticas docentes de los estudiantes normalistas en formación. Muchos nunca se acercaron a las escuelas ni conocieron físicamente a sus alumnos. El reto para algunos fue tan solo diseñar las actividades de aprendizaje o tareas para los alumnos y hacérselas llegar; para otros, diseñar e impartir clases a distancia o en modo híbrido y, para algunos más, recuperar y nivelar los aprendizajes con los que regresaron en modo presencial.

Estos escenarios recuperados desde las experiencias de los practicantes, en conjunto han representado la complejidad del trabajo en las escuelas secundarias y, si bien aún no existe una evaluación formal, se buscó tener evidencia de algunos efectos, resultado de las experiencias de formación inicial durante los ejercicios de reflexión y recuperación de su práctica docente en las escuelas.

MARCO TEÓRICO

Gimeno Sacristán (2007) nos dice sobre el curriculum que solo se le puede entender y mejorar cuando se le analiza conjuntamente con la realidad del contexto y las prácticas culturales y sociales; de otra forma, no hay política eficaz ni reformas curriculares efectivas. Por su parte, Grundy (1991) afirma que es una construcción social que organiza una serie de prácticas educativas, y Rule (1973, como se cita en Gimeno Sacristán, 2017) encuentra entre los significados más destacados una serie de vínculos entre el currículum y la experiencia, los contenidos, los planes, la herencia cultural y la suma de aprendizajes o resultados. En breve, el currículum se puede mirar desde diferentes ámbitos y entenderse como “una intersección entre diversas prácticas, procesos, interacciones y comunicaciones educativas” (Gimeno Sacristán, 2007, p. 15).

A través de este concepto tan amplio y diverso, se concretan los fines sociales y culturales de la educación escolarizada y la forma de enfocarlos en el momento histórico en que se desarrolla. Mediante él se accede al conocimiento y a las condiciones de realización del mismo y cobra sentido para los docentes y los alumnos a través de su praxis, que da sentido al tiempo de clase, a las tareas escolares, a las formas de interacción en el aula, entre otros.

En correspondencia, un curriculum para la formación docente en la actualidad atiende no solo la perspectiva técnica centrada en adquirir habilidades para la enseñanza, requiere de consideraciones de mayor complejidad que se ajusten a los desafíos sociales, culturales, políticos y económicos del momento. De aquí que los nuevos planteamientos curriculares buscan un margen amplio de acción que dé lugar a la transformación e innovación y se

desprenda de la información disciplinar segmentada y aprendizajes enciclopédicos o recuperación de información factual (Gil, 2018).

METODOLOGÍA

Berger y Luckmann (2011) destacan que la realidad es una construcción social que se genera a partir de un proceso dialéctico entre los hábitos tipificados y las estructuras sociales que han sido impuestas a los individuos. A nivel individual, la construcción de significados se da cuando las personas interactúan y mediante las palabras se ajustan los objetos y los sujetos a las condiciones de uso que se consensan y atribuyen.

También se concede significado a las cosas de manera subjetiva cuando el individuo aprehende los objetos mediante su consciencia. Es decir a partir de la apropiación, y de este modo se crea una relación social entre lo que colectivamente se ha significado y la construcción subjetiva del individuo que obtiene desde sus sentidos. Así, los significados y su construcción son muy importantes para el proceso de aprendizaje, porque cuando se enseñan contenidos, los estudiantes atribuyen un sentido y significado a la representación de aquello que se aprende y, a través de ello, se genera una finalidad o un “para qué” sobre dicho contenido.

Fue así que se buscó construir desde las percepciones y voz de los informantes, los significados construidos en torno a sus prácticas durante la pandemia y se encontró que los tiempos de confinamiento habían dejado no solo nuevas experiencias sino también saberes diferentes sobre la enseñanza.

Se decidió entonces para la investigación este diseño que permitiera recuperar la realidad y subjetividad del pensamiento humano, con un método científico pero no tradicional ni riguroso, que encajonara los resultados obtenidos en la ilusión de una objetividad inexistente, más bien con un enfoque que no se agote por sí mismo y en la flexibilidad del mismo emerjan explicaciones satisfactorias de quienes no solo pueden ser “observadores de la realidad” sino que a su vez se ven inmersos y son parte de lo que describen (Alvarez-Gayou, 2003).

La selección de un método cualitativo buscó dar cuenta de las construcciones simbólicas erigidas en torno a la formación de docentes para educación secundaria. Para ello fue necesario interpretar desde el contexto en el que se genera este estudio el fenómeno que aquí se estudia así como la interpretación del referente empírico. Dicho referente se obtuvo mediante charlas, entrevistas y observaciones de 12 alumnos y alumnas en formación de las especialidades de Español, Pedagogía e Inglés, que se encontraban en el último trayecto de su formación inicial y realizaban prácticas docentes en escuelas secundarias, durante y

posterior al confinamiento por la COVID-19. En consecuencia, estos estudiantes de dos distintas generaciones (siete de 2020-2021 y cinco de 2021-2022), se enfrentaron a una educación virtual e híbrida, que sacudieron sus concepciones de enseñanza y aprendizaje, y se enfrentaron a distintos contextos y realidades en las escuelas públicas de este nivel en la Ciudad de México.

Como establecen los dos últimos Planes y Programas de Estudios (1999 y 2018), respecto al trayecto de Práctica Profesional de la Escuela Normal Superior de México, este tiene como finalidad ser el espacio curricular y dispositivo que articula las habilidades y destrezas disciplinarias, didácticas y tecnológicas de los estudiantes normalistas frente a los retos, necesidades y experiencias que demanda la docencia en las escuelas de práctica, todo esto a través de la reflexión, análisis e intervención de sus docentes en formación. Este momento en particular es el referente contextual de este estudio en condiciones sociales excepcionales por las condiciones que generó y aún genera la pandemia (DGESPE, 2012).

De igual forma, este trayecto pretende que los estudiantes integren los saberes sobre la enseñanza adquiridos y los empleen a través de proyectos de intervención en el aula para dar respuesta a “situaciones y problemáticas encontradas o sugeridas intencionalmente para la formación profesional” (DGESPE, 2018). Si bien este proceso de aprendizaje no es lineal, cobra vital importancia porque permite articular casi todas las competencias esperadas para el perfil de egreso, tales como la reflexión, análisis, investigación, intervención e innovación de la docencia. De tal suerte, las prácticas profesionales contribuyen a profundizar en la comprensión de situaciones y problemas educativos; analizar, elaborar, organizar y conducir situaciones de enseñanza para el nivel de educación primaria, y favorecer la comprensión de las características, significado y función social del rol del maestro (DGESPE, 2018, pt. 4).

De aquí que los alumnos durante sus prácticas son informantes adecuados para recuperar no sólo el conocimiento y saberes adquiridos durante la práctica sino también la construcción de significados atribuidos a su formación y las prácticas educativas durante la pandemia.

RESULTADOS

A partir de los testimonios, se encontró que las principales tensiones que enfrentaron estos docentes en formación fueron precisamente el alcanzar criterios de accesibilidad de las tareas escolares y la ausencia de un rumbo claro sobre las finalidades educativas. Tales resultados se presentan a través de las siguientes categorías sociales:

EL RETO ERA ¿HACERLO FÁCIL?

Una de las más importantes instrucciones que los docentes en formación recibieron por parte de las autoridades escolares y profesores de grupo que fungían como sus tutores durante el periodo de prácticas fue el llevar a cabo actividades de enseñanza que resultaran fáciles, con instrucciones claras, para que los padres o cualquier otro miembro de la familia pudiera ayudar en la realización de las mismas. No obstante, el reto no radicaba en la elaboración de ejercicios simples sino en el desconocimiento del tipo de alumno al que iban dirigidas. Los docentes en formación al carecer de un contexto y desconocer las características de los alumnos con los que trabajarían, carecían de elementos suficientes para reflexionar y repensar sobre el tipo de ejercicio que estos alumnos adolescentes de nivel secundaria realmente necesitaban. De aquí que emergía mayor nivel de incertidumbre y la necesidad e importancia de que las actividades fueran fáciles de realizar.

Elaborábamos las tareas de la manera más sencilla y entendible. A los estudiantes se les describía qué es lo que tenían que hacer y con el tiempo se les apoyaba para que fuera un contenido que pudieran comprender y aprender, para que no se vieran saturados de trabajo.

No obstante, ante esta poca comprensión sobre el tipo de ejercicios idóneos para estas condiciones, se fueron sumando otros problemas como la falta de entrega de las mismas. Las tareas dejaron de entregarse o bien llegaban con retraso y, día con día, el número de alumnos en línea se veía reducido. En consecuencia, los retos que identificaron principalmente fueron la inasistencia, la falta de interacción durante las clases en línea, la poca atención prestada a las clases, el poco interés y/o motivación que les generaba participar y responder en línea, además de no recibir tareas resueltas en Classroom. Esto representaba “la nueva normalidad”, nos dice otro de los informantes, y por ello la necesidad de recortar los procesos de aprendizaje, reducirlos a su mínima expresión y aprovechar los pocos momentos con los que se contaba eran primordiales.

Aprende en Casa fue la guía en la Escuela Secundaria y debido a la situación por la que estábamos pasando, la televisión era el único recurso con el que se contaba. Por lo tanto, se decidió asignar actividades “sencillas, cortas y concretas” y con esto se refiere a que debe ser una sola actividad de tarea para llevar a cabo tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.

Como leemos, los alumnos perdieron de vista la referencia de los aprendizajes esperados. Su guía fue el sentido común de reducir la carga de trabajo y los elementos para la enseñanza, evitando así generar un impacto negativo en los estudiantes y con ello responder ante la inmediatez.

“SIN BRÚJULA”

Otra categoría que se desprende y está relacionada con las prácticas y tareas breves y limitadas, fue la falta de indicaciones que les brindaban sus tutores, asesores y autoridades de las escuelas de práctica. La realidad era que quien dictaba las estrategias de enseñanza y aprendizaje a seguir eran las propias condiciones contextuales y necesidades observadas en los estudiantes a los que estos estudiantes en formación tenían acceso.

Al variar las condiciones de las prácticas dependiendo de las dificultades que enfrentaba cada una de las escuelas de práctica, los docentes en servicio como en formación obedecían más a una lógica reactiva que prospectiva. Para los docentes en formación, las planificaciones y las actividades de enseñanza se decidían y elaboraban en el día a día, dependiendo de las condiciones emergentes. Particularmente, durante la enseñanza a distancia, el aprendizaje en la nueva normalidad se vio reducida a un espacio casi límbico entre la realidad social y la realidad educativa. Las actividades de enseñanza en las aulas virtuales obedecían a los acontecimientos y condiciones del momento, que rebasaban la experiencia y saberes previos sobre la enseñanza.

¡NO ESTABAN PREPARADOS!

La falta de participación de los alumnos durante las clases, la poca duración de las sesiones y la inasistencia cada vez más creciente, generó en los docentes en servicio y en formación poco optimismo, aunque las autoridades solían comentar... “Sólo hay que darles tiempo para adaptarse a la nueva normalidad.”

No obstante el menor de los problemas era ese. Hubo también disrupción en cuanto al uso de las herramientas tecnológicas ya que no se contó con un entrenamiento previo, así que ante la emergencia y falta de estudiantes, las condiciones de aprendizaje eran inexistentes.

Los alumnos no estaban familiarizados con el uso de las herramientas tecnológicas. Puede ser que los niños sean muy buenos con el teléfono móvil si hablamos de videojuegos o ver videos en YouTube, pero es verdad que saber usar las herramientas que Google ofrece, saben muy poco. Desde saber entrar con su cuenta institucional y consultar su mail, hasta inscribirse a una clase de Google Classroom. Se les hacía saber que llegaría a su correo institucional un correo de invitación para unirse a la clase de inglés en la plataforma, y era de esperarse que muchos alumnos no sabían unirse. Esto era un problema porque, claro, significaba un doble trabajo para el maestro, atender a los alumnos en dos sitios diferentes.

El hecho de que los alumnos de secundaria no estuvieran preparados para utilizar la tecnología fue un triste presagio de que el resto del tiempo que se mantuvieran en confinamiento, la ausencia y la pérdida de alumnos se iría agudizando:

Esto era un problema que venía verse desde un inicio de la pandemia, porque claro que no todos los alumnos cuentan con las herramientas tecnológicas, hablamos de una computadora, un teléfono móvil, o una tableta. Una razón suele ser, que pueden contar con un teléfono móvil, pero si los padres cuentan con más niños en casa, no dan abasto con un solo móvil. Incluso, no podemos saber cuantos alumnos cuentan con un internet estable en casa.

La realidad que enfrentaron no solo los docentes en servicio sino también en formación es que su matrícula se fue reduciendo hasta quedar muy pocos asistentes. Lo único que los motivaba a continuar y a otros a regresar fueron las evaluaciones:

El querer mantener buenas calificaciones son sus motivaciones principales, lo que conlleva a que el 47% de ellos entreguen las actividades de una manera responsable, una derivación de ello es que las características de las tareas están bien, y si no, al menos se esmeran”.

Durante las sesiones en línea, los docente en formación también se enfrentaron a la presencia de extraños en las clases. Los alumnos en apariencia estaban solos pero se percataban de la compañía o presencia de adultos. Esto llegó a ser intimidantes para los futuros docentes:

La compañía de un familiar cercano es notoria ya que en una u otra ocasión, cuando el estudiante participa, se distinguen voces ajenas, aunque no invasivas.

Es una alumna que toma la clase con su madre y cada que se le pide participar, se escucha a su madre motivándola a que lo haga. Resulta otro caso en donde una alumna participa gracias a la ayuda de su hermano mayor quien está atento a la clase junto a ella.

Si bien la mayoría de los casos referidos fueron de éxito, los estudiantes normalistas sabían que sus clases eran monitoreadas ya fuera por un familiar, o bien por algún prefecto que estaba alerta a cualquiera situación de conflicto que se presentará en la clase virtual.

PROBLEMAS DE COMUNICACIÓN Y ACCESO A LOS ALUMNOS

Si bien la tecnología se había pensado como un elemento que facilitaría el acceso a los alumnos que se encontraban en confinamiento, en resultado fue totalmente contrario. En la mayoría de las escuelas públicas donde se insertaron los alumnos normalistas, se vivieron casi los mismos problemas:

Existen dificultades en cuanto a la comunicación e interacción virtual con los alumnos, y una de ellas es la falta de conexión o conectividad a la red de internet de ciertos estudiantes.

Antes de iniciar con la entrega de tareas por Classroom, se enviaban por WhatsApp, el día viernes, en un horario de 4 a 6 PM, y los alumnos que estaban unidos en el grupo las enviaban en tiempo y forma. Cuando se comenzó a pedir la entrega por Classroom, se siguió el mismo

procedimiento, donde se les pedía a los alumnos adjuntar sus documentos en la tarea creada por el maestro. ¿Qué pasaba?, que los alumnos no se enteraban como usar Classroom, no sabían cómo subir los documentos, o como enviarlos. Eso daba como resultado que los alumnos enviaran con retraso sus trabajos.

Ante esta realidad, se buscaron estrategias para poder compensar la falta de internet en los hogares de los alumnos de secundaria. Se intensificó el trabajo de los docentes en formación al tener que elaborar más de un proyecto o ejercicio para solucionar estos obstáculos.

Se crearon algunos archivos impresos que contenían actividades relacionadas con el tema acorde a cada asignatura y que la directora de la institución entregaba mensualmente a los padres o tutores de los estudiantes que no tenían acceso a una conexión de internet, en el plantel de la escuela.

También el regreso a las actividades presenciales en las escuelas secundarias significó recurrir nuevamente a las actividades mecanicistas, contenidos conceptuales y enseñanza deductiva. Al parecer, la escuela y sus docentes aún no pueden resolver el gran reto de brindar una respuesta respecto a “para qué” se va y se aprende en las escuelas.

Se considera que falta aún que los docentes en servicio y en formación de la escuela secundaria piensen en el proceso educativo como no sólo una cuestión de facilitar el acceso a la información de sus estudiantes. Tampoco se trata de motivarlos para que se despierte un interés genuino por aprender, al parecer hace falta un engranaje más en el gran mecanismo educativo que demuestre o haga consciente a los estudiantes sobre la finalidad de ir a la escuela.

DISCUSIÓN FINAL Y CONCLUSIONES

En los tiempos de confinamiento se perdió el sentido de ir a la escuela. Desaparecieron las aulas y con ello los objetos que se vinculaban con los significados tradicionales conferidos a la educación. No sólo la escuela estaba físicamente cerrada, el acceso al conocimiento se vio fragmentado incluso interrumpido y los contenidos vertidos a cuentagotas. Fue difícil regresar y, durante el regreso, reconocer que si la escuela no se preparaba con anticipación para un suceso similar en efecto extraviaría nuevamente el rumbo y su propósito.

Los docentes en formación inicial se dieron cuenta de que ser docente es casi imposible si no se está en interacción con su contraparte: el estudiante. Por lo tanto, no fue suficiente encontrarse siendo parte de una institución educativa y/o asistir a reuniones o juntas de consejo técnico escolar si no se contaba con un alumnado. Sin este elemento, la elaboración o construcción de materiales, el diseño de planes de clase, las propuestas de intervención y mejora se bordaban en el vacío. De aquí que el currículum como se concebía, dejó de tener sentido.

Hubo casos de estudiantes normalistas en formación que no tuvieron acceso a los alumnos de secundaria hasta que se regresó de manera presencial a las escuelas. Para justificar su presencia y servicio social, tuvieron que elaborar guías de estudio, actividades de enseñanza, exámenes sobre contenidos de ciertas unidades correspondientes al programa de estudios de la materia que impartían pero sin acceso al alumnado.

Esta fue quizá una manera de ocultar a los futuros profesores que las escuelas secundarias habían fallado en la comunicación y que por condiciones ajenas y particulares de la propia institución tenían poco contacto con sus estudiantes. Ante este panorama no hubo más remedio que mantener un flujo de salida constante de actividades de enseñanza mediante fotocopias o salones virtuales que las adjudicaban, pero que en muchos casos no regresaron para ser evaluadas. El docente de secundaria y en formación se vio ante la necesidad de evaluar a los alumnos ausentes o fluctuantes por el esfuerzo mínimo de hacer contacto con la escuela; o bien, por la entrega mínima de un par de actividades. De alguna forma, se regresó a las formas limitadas y simples de desarrollar el currículum.

No obstante, una certeza que emergió entre los futuros docentes en este periodo de pandemia fue que la instrucción y la elaboración de tareas perdió su sentido original al perder de vista al destinatario. También el uso del tiempo tuvo efectos disruptivos en la comunidad educativa ya que al presentarse esta ruptura de una tradición cultural que había construido imaginarios sociales sobre el tiempo para el estudio y la escuela versus el tiempo para la casa y sus actividades domésticas, se concluyó que esto no operó más durante la enseñanza remota.

Hubo una pérdida de esta medición del tiempo y generó malestar en los docentes en servicio y carencia en quienes estaban en formación.

Se concluye respecto a las prácticas educativas y de formación docente en tiempos de confinamiento que la emergencia sanitaria significó un gran reto y mostró las debilidades de respuesta de las escuelas y de la sociedad misma. Puso a prueba el currículo y tuvo sus fracturas. De hecho, aún se sufre de las secuelas de casi dos años de extravío y quizá lo peor por venir es que se endurece la conciencia y se pierde el recuerdo de la vivencia, y los profesores vuelven a sus prácticas como una especie de “borrón y cuenta nueva”. De aquí la importancia de que se reflexione sobre estas condiciones extremas que tambalearon a las instituciones educativas y al currículo de formación docente y se considere integrar otros elementos curriculares que apoyen la formación de un futuro docente postpandémico.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou Baptiste, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Baptista Lucio, P. (Enero, 2021). Una instantánea de la educación básica durante la pandemia. <https://www.up.edu.mx/es/noticias/38397/una-instantanea-de-la-educacion-basica-durante-la-pandemia>
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2011). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- DGESPE (2012). *El trayecto de práctica profesional: Orientaciones para su desarrollo*. http://www.normaljuandediosrh.com/images/Archivos/Trayecto_prctica_profesional.pdf
- DGESPE (2018). *Organización de la malla curricular. Plan de Estudios 2018*. https://www.dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/organizacion_malla_curricular
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista científica EFI.DGES*, 6 (10).
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gil, R. (2018). *La formación docente: horizontes y rutas de innovación*. Clacso.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículo*. Morata
- Justo Garza, S. (2021). El regreso: una experiencia colectiva para crear nuevas maneras de hacer escuela. En Sandoval, E. (Coord). *Educación en movimiento*, (1), pp. 3-6. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-2/Boletin-01_2_ed_movimiento.pdf

UNESCO (2020). La UNESCO Avanza La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.
https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785sp_1_1_1.compressed.pdf
f

LA EDUCACIÓN NORMAL EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA POR COVID- 19: RETOS DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL DURANTE EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA

David Flores Corral
Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo
Maestría
Profesor-Investigador
davidflores@enpcac.edu.mx

Modesta Corral Ramos
Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo
Doctorado
Profesor-Investigador
modecorral_24@hotmail.com

Samuel Villa Martínez
Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo
Maestría
Profesor-Investigador
samueltvilla@enpcac.edu.mx

LÍNEA TEMÁTICA: La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.

RESUMEN

La presente ponencia tiene como objetivo conocer los principales retos en el proceso de enseñanza-aprendizaje a los que se enfrentó el docente en formación en sus prácticas docentes al tener que recurrir a la Educación Virtual, modalidad implementada grandemente durante la pandemia por COVID-19. Esta investigación es de tipo cualitativa, se utilizó el método de la narrativa, el cual plantea una construcción social y experiencial de conocimientos a partir de las perspectivas de diferentes maestros en formación. A partir de ello, se analizaron narrativas de 18 maestros en formación de quinto y séptimo semestres de las Licenciaturas en Educación Primaria y en Educación Preescolar de una Escuela Normal del estado de Durango. Dicho análisis se llevó a cabo con el apoyo de la herramienta digital Microsoft Excel. Los hallazgos de esta investigación muestran la existencia de tres categorías finales sobre la opinión que tienen los maestros en formación respecto a los principales retos en el ejercicio de su práctica docente, a los que se enfrentaron durante el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la Educación Virtual, modalidad que se ha venido implementando durante la pandemia por COVID-19, las categorías finales son: 1. Enseñanza, 2. Aprendizaje y 3. TIC educativas.

Palabras clave: Educación Normal, COVID-19, Prácticas docentes, Enseñanza, Aprendizaje, Educación Básica.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

De acuerdo con Gobierno de México (2019), en diciembre del 2019 apareció en China el virus SARS-CoV-2 que provoca una enfermedad llamada COVID-19, la cual se extendió por todo el mundo, lo que conduce a ser declarada pandemia global por la Organización Mundial de la Salud (OMS). El cierre de las escuelas se dio en marzo de 2020, para evitar la propagación del virus y cuidar la salud de los todos los actores involucrados en el proceso educativo. Actualmente un alto porcentaje de escuelas ya implementaron la estrategia de retorno seguro a clases, siguiendo los protocolos de seguridad para salvaguardar la integridad de los diferentes agentes educativos; sin embargo, durante el confinamiento los maestros en formación detuvieron sus prácticas docentes presenciales para pasar a las prácticas virtuales, éste sin duda fue un gran problema, porque ni los maestros, ni los padres de familia, ni los niños tienen una alfabetización digital para poder continuar con el proceso enseñanza-aprendizaje bajo una modalidad virtual, además, la mayoría de las familias no cuentan con los recursos tecnológicos necesarios; lo que conduce a la existencia de una brecha digital

muy amplia. Dicho lo anterior, nace el interés por conocer los principales retos en el proceso de enseñanza-aprendizaje a los que se enfrentó el docente en formación al desarrollar su práctica a través de la Educación Virtual, modalidad implementada durante la pandemia por COVID-19.

MARCO TEÓRICO

Para sustentar el presente trabajo investigativo, se realiza el estado del arte mediante búsquedas de referencias bibliográficas no mayores a 5 años, en bases de datos como PubMed, Elsevier, Google Académico, Scielo, Scopus y Web of Science, y se localizan estudios como: Retos de la educación virtual en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia de Covid-19, estudio en el que se concluye que, la educación en tiempos de pandemia es un reto grande para instituciones que no están familiarizadas con el uso de la tecnología, resultando afectados por igual, tanto docentes de cualquier nivel educativo como padres de familias y estudiantes de bajos recursos (Valero, Castillo, Rodríguez, Padilla y Cabrera, 2020). Otro interesante estudio localizado se titula Recursos y herramientas comunicacionales ante los retos de la educación virtual, donde su principal objetivo es analizar la transición del sistema educativo peruano presencial hacia la modalidad virtual, como medida de contingencia frente a la propagación de la COVID-19, además, se evalúa el impacto de las estrategias implementadas y se mide la percepción que han generado en los principales protagonistas del proceso educativo. En este artículo se concluye que la educación siempre ha sido una de las principales herramientas para luchar contra la desigualdad de oportunidades, ya que si bien es cierto que no existe una solución universal para mejorar la educación a distancia, el éxito de cualquier propuesta depende de la consideración exhaustiva de todos los aspectos que caracterizan la realidad donde el proyecto se espera desarrollar, así como la disposición a la evaluación constante y el compromiso de corregir los procedimientos que así lo requieran. Así como, que pese a los costos humanos, políticos y financieros, el contexto crítico y problemático de la pandemia se configura como gran oportunidad para reestructurar un sistema educativo que por mucho tiempo no ha estado disponible para quienes más lo necesitaban (Martínez, 2020). El artículo llamado La virtualidad en los procesos de formación educativa. Retos y oportunidades del sistema educativo ecuatoriano, cuyo objetivo fue analizar el uso de la plataforma virtual de los docentes y estudiantes, adscritos al sistema educativo ecuatoriano; la principal conclusión indica que, a pesar de que las TIC constituyen en la actualidad un pilar fundamental para la calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje, a través del diagnóstico se evidenció que los docentes de las instituciones educativas ecuatorianas no las incorporan a sus actividades cotidianas debido a factores como carencia del recurso o no poseen los conocimientos

mínimos para aplicarlas en mejoras de la formación de sus estudiantes (Ayón y Cevallos, 2020). Otro artículo llamado Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia, es una investigación de carácter descriptivo que puntualiza aspectos educativo-sociales ocurridos en los ambientes virtuales durante la emergencia sanitaria. El objetivo de este artículo es reflexionar sobre las implicaciones del paso del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. La principal conclusión a la que se llega con esta investigación es sobre el cambio abrupto que muestra una realidad virtual que deja entrever las precariedades en el diseño de políticas para la era digital, que debido a la crisis económica (propia de la época) la gran mayoría de la población experimentó dificultades para acceder a este tipo de escenarios de aprendizaje por la falta de dispositivos digitales, falta de conectividad, escaso conocimiento sobre el uso de las TIC, un limitado capital cultural en los padres, etc. (Aguilar, 2020).

Formar maestros de Educación Básica es el objetivo principal de la Educación Normal, donde se adquieren conocimientos, aprendizajes, saberes y se desarrollan habilidades, aptitudes, actitudes; que integran competencias necesarias para realizar una adecuada intervención en la práctica docente.

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2021) señala que las Escuelas Normales han cumplido con la tarea trascendental de formar a los docentes de la Educación Básica del país; en ese sentido, las políticas y acciones emprendidas para mejorar la calidad de la educación buscan favorecer su transformación, para convertirlas en espacios de generación y aplicación de nuevos conocimientos, de producción de cultura pedagógica y de democracia institucional, de manera que los futuros docentes de Educación Básica logren la formación necesaria para desarrollar una práctica docente más pertinente y efectiva. La SEP agrega que, la Reforma Curricular de la Educación Normal atiende a la imperiosa necesidad de incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación y asume el reto de formar docentes capaces de responder a las demandas y requerimientos que les plantee la Educación Básica.

La formación de profesores desde un enfoque de competencias implica la movilización de conocimientos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal que se adquieren en una situación determinada y que se ponen en juego cuando se lleva a cabo la práctica docente. Se considera relevante que el futuro profesor desarrolle gradualmente sus capacidades y desempeños para solucionar problemas a partir de un análisis crítico y creativo de la situación. Se valora su habilidad para colaborar con otros y en distintos ambientes, lo cual brinda la oportunidad de generar proyectos innovadores y de impacto social. Asimismo, la aplicación de sus habilidades comunicativas en diversos contextos favorece las interrelaciones lingüísticas con diversas personas, así como sus habilidades digitales y su

capacidad en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Estas habilidades deben estar acompañadas de una actuación con sentido ético que permita respetar la diversidad, participar democráticamente en los distintos procesos sociales, asumir los principios y reglas establecidas por la sociedad y contribuir a la preservación del medio ambiente. (SEP, 2018a, p. 7)

Es así que, el docente se forma de manera integral, en esta investigación el énfasis se pone en el desarrollo de habilidades digitales y el uso de las TIC como herramientas tecnológicas necesarias e imprescindibles para en estos tiempos de pandemia continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje sin necesidad de salir de casa.

SEP (2018b) aporta que, el Trayecto Práctica Profesional tiene la finalidad de desarrollar y fortalecer el desempeño profesional de los maestros en formación a través de acercamientos graduales y secuenciales en la práctica docente en los distintos niveles educativos para los que se forman. Los cursos que integran este trayecto permiten establecer una relación estrecha entre la teoría y la práctica, para potenciar el uso de las herramientas metodológicas y técnicas para sistematizar la experiencia y enriquecer la formación, propiciando la mejora e innovación.

En tiempos de pandemia el desarrollo de los cursos que integran este trayecto se ha visto afectado, tanto en la apropiación de la teoría como en el ejercicio de la práctica docente; para apropiarse de la teoría tanto formadores de docentes como estudiantes normalistas enfrentan dificultades de conectividad, de carencia de equipos tecnológicos, de limitados conocimientos en el uso de herramientas y plataformas digitales; y con relación a la práctica, interrumpir de manera presencial los acercamientos graduales y secuenciales en la práctica tiene un impacto negativo muy grande; así como resulta complejo establecer comunicación efectiva entre estudiantes normalistas y formadores de docentes, más complejo aún le suele resultar al docente en formación realizar sus prácticas con alumnos de Educación Básica, mediante la educación virtual, que “significa que se genera un proceso educativo, una acción comunicativa con intenciones de formación, en un lugar distinto al salón de clases: en el ciberespacio; en una temporalidad que puede ser síncrona o asíncrona”. (Unigarro, 2004, p. 46)

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, aunado a otras innovaciones pedagógicas, curriculares y de organización y gestión escolar, permiten mejorar la práctica de los docentes, incidiendo en la calidad del sistema educativo. En este sentido, las instituciones formadoras de docentes deben desarrollar diversas formas de integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que su incorporación a este proceso tenga un sentido fundamentalmente didáctico-pedagógico, de apoyo al logro de

competencias profesionales y genéricas de los futuros docentes de educación básica y no se limite a una simple formación tecnológica de carácter instrumental. (SEP, 2013, p. 5)

Es así que, en la Escuela Normal el docente en formación ha de aprender a utilizar las tecnologías con sentido y significado, para aprender y generar conocimiento y a su vez potenciar que sus alumnos de Educación Básica hagan lo mismo.

SEP (2017) en su libro de Aprendizajes Clave destaca que:

En la sociedad actual la transmisión de la información y la producción de nuevos saberes ocurren desde ámbitos diversos, la escuela debe garantizar la organización de dicha información, asegurar que todas las personas tengan la posibilidad de disfrutar de sus beneficios y crear las condiciones para adquirir las habilidades de pensamiento cruciales en el manejo y procesamiento de información y uso consciente y responsable de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. (p. 32)

Después del fundamento teórico presentado, se plantea como objetivo general de esta investigación: Conocer los principales retos en el proceso de enseñanza-aprendizaje a los que se enfrentó el docente en formación en sus prácticas docentes al implementar la Educación Virtual durante la pandemia por COVID-19.

METODOLOGÍA

En esta investigación de corte cualitativo se recurre al método de la narrativa, que en opinión de Blanco (2011), es una de las maneras más recomendables para aprender y ejercitarse en la generación de conocimientos, formando pequeños grupos de personas que se reúnen con frecuencia para compartir textos narrativos construidos desde la experiencia.

Los participantes en la presente investigación fueron 18 maestros en formación del quinto y séptimo semestres de la Licenciatura en Educación Primaria (12) y de la Licenciatura en Educación Preescolar (6), inscritos en la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carillo, institución ubicada en la localidad de Santa María del Oro, El Oro, Durango.

El instrumento utilizado fue un guion de entrevista compuesto por la siguiente pregunta central: ¿Cuáles fueron los principales retos a los que se enfrentó durante su práctica docente, referidos principalmente al proceso de enseñanza-aprendizaje al implementar la Educación Virtual durante la pandemia por COVID-19?

Las historias experienciales contadas por los 18 maestros en formación fueron analizadas, se hicieron codificaciones y categorizaciones en busca de significados, relaciones e intencionalidades. Dicho proceso fue realizado con la herramienta de análisis de información cualitativa Microsoft Excel, posteriormente las historias fueron reconstituidas, integrando con ello, el cuerpo de conclusiones en torno a los resultados del estudio.

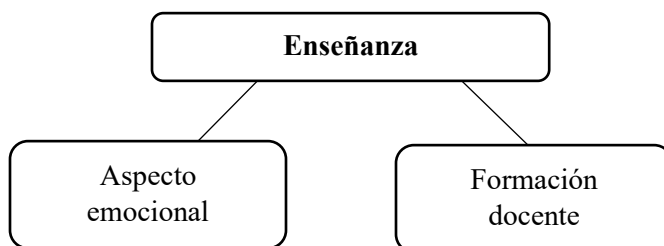
RESULTADOS

Los resultados muestran tres categorías finales sobre la opinión que tienen los maestros en formación acerca de su experiencia en prácticas docentes durante el confinamiento por COVID-19:

Categoría final 1. Enseñanza, la cual se compone de dos metacategorías: 1) Aspecto emocional y 2) Formación docente.

Figura 1

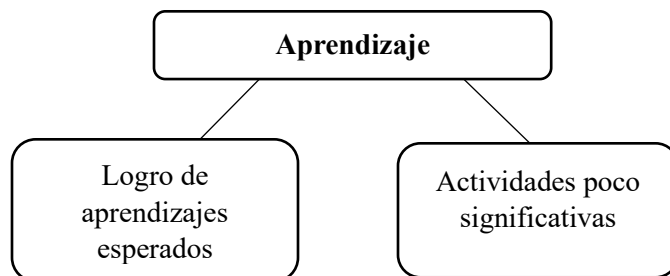
Categoría 1 Enseñanza



Categoría final 2. Aprendizaje, la cual se compone de dos metacategorías: 1) Logro de aprendizajes esperados y 2) Actividades poco significativas

Figura 2

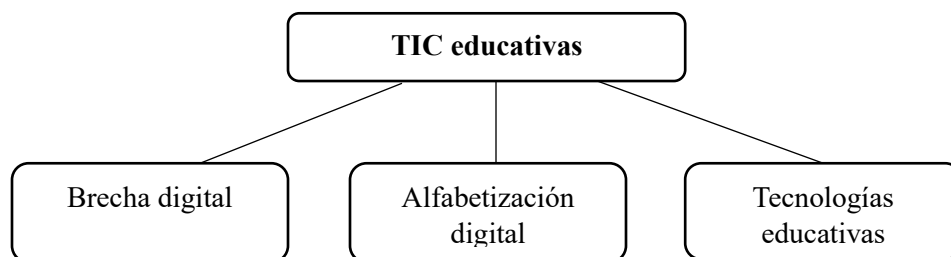
Categoría 2 Aprendizaje



Categoría final 3. TIC educativas, la cual se compone de tres metacategorías: 1) Brecha digital, 2) Alfabetización digital y 3) Tecnologías educativas

Figura 3

Categoría 3 TIC educativas



DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Enseguida se realiza la discusión de las tres categorías resultantes; es decir, de los principales hallazgos de las narrativas de los maestros en formación, resultado de su práctica docente en época de confinamiento ocasionado por la pandemia por COVID-19.

Dentro de la categoría Enseñanza, los maestros practicantes mencionan que la educación virtual provocó un aspecto emocional fuerte y una serie de sentimientos negativos, ya que no estaban preparados para llevar a cabo su práctica docente bajo esa modalidad virtual y que, carecían de una buena formación docente debido a que sólo recibían clases virtuales.

Los maestros en formación hablan sobre el Aspecto emocional en los siguientes términos: “Llevar mi práctica en la virtualidad me provocó mucha frustración principalmente, ya que sentía que mis alumnos no aprendían” (MF1). “El revisar trabajos recibidos a través de WhatsApp me provocaba mucho estrés, ya que era complicado” (MF7). “La ansiedad que conlleva el sentirse aislado, sintiendo que mis alumnos no aprenden” (MF11). “Tenía muy poca motivación debido a las clases virtuales que tenía con mis alumnos, ya que éstas eran muy monótonas y poco significativas” (MF12). “Me provocaba ansiedad tener que hacer planeaciones para la modalidad virtual, ya que se me dificultaba plantear actividades

interesantes para mis alumnos” (MF18).

Del mismo modo, también se ha observado que la motivación del alumnado y de los docentes es bidireccional, ya que están íntimamente unidas; en la motivación del alumnado influye la del profesorado, y en la del profesorado también tiene un importante impacto la del alumnado. En este sentido, durante la pandemia algunos estudiantes no dieron respuesta alguna, a pesar de que los docentes intentaron contactar con ellos, lo que hace necesario replantear qué papel están jugando los progenitores como los primeros educadores y la influencia que su valoración y expectativas en el rendimiento escolar tiene sobre sus hijos e hijas. (García, 2021, pp. 101-102)

En lo que respecta a Formación docente los maestros en formación dicen:

“...mi práctica docente, pues como se sabe es algo indispensable en la formación docente y pues a través de una computadora era difícil desarrollar experiencia frente a un grupo como habitualmente se hace” (MF6). “...el hecho de que no se podía poner en práctica lo aprendido me dificultaba en mayor medida el aprender cómo tenía que actuar y qué hacer para que mis alumnos aprendieran de manera favorable” (MF10). “El aprendizaje virtual que no cubría todas las necesidades de nosotros para nutrirnos de la mejor manera posible para estar preparados para el quehacer docente. Y la modificación de las prácticas profesionales que no nos permitieron adquirir la experiencia necesaria para nuestro desarrollo en los últimos semestres” (MF15).

Marcelo y Vaillant (2016) dicen que la formación puede ser un proceso de aprendizaje guiado o bien un proceso de autoformación, pero va a depender principalmente del tipo de necesidad que las personas tengan, así como del nivel y capacidad de autodirección de cada individuo, las ofertas de formación pueden cambiar.

Cobos (2014) escribió en la Revista Crítica en nombre de Risco que la formación docente orienta hacia la comprensión de la realidad educativa, permite innovar e insertar en las actividades educativas nuevas técnicas de todo aquello que se va aprendiendo.

En lo que respecta a la categoría Aprendizaje, algunos maestros en formación dicen que difícilmente se podía trabajar un aprendizaje esperado en la virtualidad, que más bien se trabajaban actividades genéricas poco significativas para sus alumnos.

Respecto al Logro de aprendizajes esperados expresan lo siguiente:

“...el logro de los aprendizajes esperados no era el adecuado, ya que siento que se jugaba a la escuela y además no estábamos preparados para llevar una práctica virtual” (MF1). “...era difícil que se lograra un aprendizaje esperado, debido a la naturaleza de las clases, ya que no

se tenía un propósito claro.” (MF3). “Difícilmente se podía trabajar con un aprendizaje, ya que las actividades propuestas eran de carácter genérico” (MF7). “Podía notar que mis alumnos difícilmente podían lograr los aprendizajes esperados, ya que desde la base no existía una buena planeación” (MF16).

Cada Aprendizaje esperado define lo que se busca que logren los estudiantes al finalizar el grado escolar, son las metas de aprendizaje de los alumnos...Los Aprendizajes esperados gradúan progresivamente los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que deben alcanzarse para construir sentido y también para acceder a procesos metacognitivos cada vez más complejos (aprender a aprender). (SEP, 2017, p. 114)

En lo que respecta a Actividades poco significativas narran lo siguiente:

“Los padres de familia no comprendían la realización de actividades de sus hijos, por lo tanto, los niños no entendían la finalidad de las mismas y no le encontraban mucho sentido realizarlas” (MF2). “...las actividades a veces no resultaban ser del todo provechosas, pues los tiempos eran cortos” (MF6). “Mis alumnos no comprendían las consignas dadas a través de WhatsApp” (MF8). “Las actividades se basaban en hojas de trabajo de las guías o actividades del libro” (MF9). “Las actividades difícilmente iban acompañadas del juego, ya que, por la naturaleza de trabajo, no se podía” (MF14). “Era muy complicado poner actividades dinámicas, ya que las actividades eran enviadas a los padres de familia y a veces a ellos se les complicaba comprenderlas” (MF18).

Según Jiménez (2013) las actividades poco significativas se definen como actividades rutinarias, utilizadas para llenar tiempo, son poco atractivas, no tienen mucha relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de la categoría TIC educativas, los maestros practicantes mencionan que se presentaron graves problemas tecnológicos (brecha digital) para llevar las clases virtuales, así como con el envío de trabajos por parte de los padres de familia. Señalan que el desafío principal fue el dominio de las diferentes herramientas tecnológicas (alfabetización digital), tanto por parte de los docentes en formación, como por parte de los padres de familia e incluso por parte de los mismos alumnos. Agregan que la herramienta digital principal usada fue el WhatsApp.

Los maestros en formación hablan sobre Brecha digital en los siguientes términos:

“Me decían los papás que tenían que andar consiguiendo un equipo de cómputo y una conexión a internet para que sus hijos hicieran los trabajos y pudieran enviarlos en tiempo” (MF1). “La mayoría de los niños no tenían buena conexión a internet” (MF2). “... batallar con la señal principalmente” (MF4). “La señal fallaba a cada rato y hay veces no se enviaban

las actividades a mis alumnos” (MF10). “En un principio fue complicado para mí porque no contaba con Internet en mi casa y era mucho el gasto que hacía en datos móviles y en el ciber para poder tener comunicación con los padres de familia” (MF13). “La zona a la que pertenece mi escuela carece de señal de internet y móvil por lo que era complicado poder tener comunicación con los padres de familia y debido a la pandemia no podía hacer visitas domiciliarias” (MF15).

De acuerdo con García (2017):

La brecha digital hace referencia al internet y los dispositivos mediante los que se ingresa a él, pero no sólo por el lado de la tenencia y lo que económicamente significa, sino también, por las limitaciones que se tienen para acceder a servicios básicos, a los que cualquier ciudadano tiene derecho. (p. 68)

Respecto a Alfabetización digital dicen:

“Grande reto el buen manejo de las plataformas virtuales ya que anteriormente no las usaban” (MF5). “El tener que enfrentarme a una educación diferente a la establecida fue todo un reto, ya que implicaba aprender a usar de forma académica las principales herramientas digitales como el WhatsApp y el Facebook” (MF8). “En reuniones de Consejo Técnico Escolar tenía complicaciones algunas veces para encender micrófono y cámara, ya que no sabía cómo usar Meet, pero conforme pasó el tiempo aprendí” (M17). “Al principio se me complicaba hasta mandar un archivo por WhatsApp” (MF18).

“La situación de un escenario telemático puso en evidencia que las habilidades profesionales de las docentes relacionadas con las nuevas tecnologías sufrían graves carencias de formación” (García, 2021, p. 101).

Por último, lo que corresponde a Tecnologías educativas dicen que:

“Yo usé hasta el Facebook como estrategia de aprendizaje, ya que ponía a mis alumnos a ver videos” (MF2). “Los grupos de WhatsApp son la mejor forma para tener comunicación con los padres de familia” (MF5). “El uso del WhatsApp fue la herramienta principal que utilicé para tener comunicación directa con los padres de familia y por ese medio mandar las tareas” (MF10). “Me apoyé de YouTube para poder descargar videos y enviarlos a mis alumnos” (MF13).

La tecnología educativa tendrá como ocupación el conocimiento escolar, en el amplio sentido del término, basándose en la criticidad centrada en el diseño, desarrollo y evaluación de los diferentes sistemas de representación que procuran una mejora a todos los niveles, sean de tipo conceptuales, procedimentales o actitudinales, pasando por la organización, metodología e, inclusive, la práctica curricular. (Amar, 2006, p. 159)

CONCLUSIONES

El confinamiento ha sido el escenario importante para que los maestros en formación desarrollen y/o fortalezcan sus habilidades y competencias digitales y se actualicen en el uso de las diferentes tecnologías educativas, ya que éstas durante el tiempo de pandemia están teniendo un papel relevante en favor de la educación. Se puede hacer notar que hay practicantes que carecen de habilidades digitales, pero que gracias al mundo del Internet se están educando o alfabetizando digitalmente con el fin de incidir en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en un entorno virtual.

Respecto a la enseñanza, los docentes en formación aportan que, no estaban preparados para realizar sus prácticas docentes bajo una modalidad virtual, porque de inicio recibir las clases virtuales no les ayudaba mucho a impartir las propias de esa manera.

Durante el confinamiento el desarrollo emocional se vio afectado, haciendo notar dentro de esta investigación aspectos como cansancio, estrés y ansiedad, entre los diferentes actores del proceso enseñanza-aprendizaje: alumnos, docentes y padres de familia.

La educación virtual en tiempos de confinamiento resulta compleja, ya que ni formadores de docentes, ni maestros en formación, contaban con las habilidades y competencias digitales para favorecer el logro de los contenidos que marcan los planes y programas de estudio.

El hecho de que el maestro en formación no tuviera la oportunidad de ir a una escuela de práctica de forma presencial, afectó en gran medida que fortaleciera sus competencias profesionales, por la interrupción de la imprescindible mancuerna teoría-práctica.

Con relación al aprendizaje, se destaca por parte de algunos maestros en formación que difícilmente se podía favorecer un aprendizaje esperado en la virtualidad, que más bien se trabajaban actividades genéricas poco significativas para sus alumnos y muy poco apegadas a los planes y programas de estudio

Esta investigación hace notar en voz del maestro en formación que no todos los agentes educativos (alumnos, maestros, padres de familia) tienen las mismas oportunidades y condiciones para acceder a una educación virtual, ya que existen carencias tanto en los servicios de Internet, como en la posibilidad de tener acceso a una computadora e incluso en algunos casos a un dispositivo móvil. Esta brecha digital no sólo se vio marcada en la oportunidad de acceder a la tecnología, sino también se pudo hacer notar la falta de habilidad en el uso de la misma, lo que se traduce en la necesidad de romper dichas brechas digitales para ingresar al mundo digital inclusivo.

Los maestros en formación valoran el uso de tecnologías educativas como medio de aprendizaje en sus prácticas docentes, principalmente Facebook, WhatsApp y YouTube. Los docentes en formación concluyen que, lograr que los alumnos aprendieran a la distancia en tiempo de confinamiento fue muy complicado; sin embargo, queda como un gran aprendizaje identificar la valiosa necesidad de que los padres de familia apoyen el proceso enseñanza-aprendizaje y que los docentes desarrollen habilidades para el uso y manejo de tecnologías educativas.

REFERENCIAS

- Aguilar Gordón, Floralba del Rocío. (2020). From face-to-face learning to virtual learning in pandemic times. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 213-223. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Amar Rodríguez, V. M. (2006). *Nuevas tecnologías y medios de comunicación en la educación*. Servicio Publicaciones UCA.
- Ayón-Parrales, E. B. y Cevallos-Cedeño, Á. M. (2020). La virtualidad en los procesos de formación educativa. Retos y oportunidades del sistema educativo ecuatoriano. Dialnet.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Scielo*, 135-156.
- Cobos (2014). La formación docente es clave para la calidad educativa. (Diciembre de 2014). Obtenido de *Revista Crítica*: <http://www.revista-critica.com/la-revista/actualidad-cultural/actualidad/527-la-formacion-docente-es-clave-para-la-calidad-educativa>
- García Arias, T. (2021). El impacto emocional de la pandemia en docentes y alumnado. *redined*, 90-103.
- García Ávila, Susana (2017). Alfabetización Digital. *Razón y Palabra*, 21(98),66-81. [fecha de Consulta 14 de Noviembre de 2021]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199553113006>
- Gobierno de México. (24 de Octubre de 2019). COVID-19. Obtenido de Gobierno de México: <https://coronavirus.gob.mx/covid-19/>
- Jiménez (2013). *La tutoría en la escuela secundaria*. Ediciones Díaz de Santos.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2016). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea Ediciones.
- Martínez, G. (2020). Recursos y herramientas comunicacionales ante los retos de la educación virtual. Dialnet.
- SEP. (2013). Programa del curso: Las TIC en la educación. México: SEP.

- SEP. (2017). Aprendizajes Clave. Educación Primaria. 1°. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México: SEP.
- SEP. (2018a). ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. México: SEP.
- SEP. (2018b). Planes 2018: Licenciatura en Educación Primaria. Obtenido de cevie-dgesum: <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
- SEP. (Noviembre de 2021). La Reforma Curricular de la Educación Normal. Obtenido de dgesum: https://www.dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/antecedentes
- Unigarro G., M. A. (2004). EDUCACIÓN VIRTUAL. Encuentro formativo en el ciberespacio. Colombia: UNAB.
- Valero, Castillo, Rodríguez, Padilla y Cabrera (2020). Retos de la educación virtual en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia de Covid-19. Revista Dominio de las Ciencias.

FORMACIÓN DOCENTE EN PERIODOS DE PANDEMIA

María Leonor Mandujano Rodríguez

marileonormr@yahoo.com.mx

María de Lourdes Argüello Falcón

arguellofalcon@yahoo.com.mx

Arely Guadalupe Morales Blancas

arposgrado@gmail.com

Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl

LÍNEA TEMÁTICA 12. La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.

RESUMEN

En este estudio se exponen, problemáticas, soluciones y experiencias de enseñanza y aprendizaje que surgieron de contextos emergentes que enfrentó la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, derivados de una propuesta de intervención docente centrada en procesos de investigación en el espacio virtual con estudiantes de la licenciatura en inclusión educativa, durante el periodo de pandemia a causa del Covid-19. El planteamiento, refiere ¿Cuáles son los efectos en el proceso de formación de los estudiantes de inclusión educativa de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl a partir de la implementación de la propuesta Aprendizaje Basado en la Investigación?, una de las finalidades fue “...identificar los factores derivados del distanciamiento social que inciden en el aprendizaje de los estudiantes”; “Analizar la implementación de la propuesta Aprendizaje Basado en la Investigación a través de indicadores de aprovechamiento académico, deserción escolar, ausentismo, eficiencia terminal, entre otros, que den cuenta de las oportunidades del aprendizaje inclusivo”; así como, “Comprender el proceso de implementación de estrategias de intervención docente que promueven oportunidades de aprendizaje inclusivo en escenarios virtuales”. Entre los principales hallazgos, se identifica que el ABI es una oportunidad institucional para incrementar la participación de los estudiantes normalistas en proyectos de investigación colaborativa.

PALABRAS CLAVE: formación docente, aprendizaje, investigación, educación normal.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante el siglo XX, una de las grandes incógnitas en torno a la educación del futuro era la transformación de la escuela, más allá del espacio presencial al reconocer que las formas de relación social se potencializaron a partir de las tecnologías de la información y la comunicación. No obstante, en marzo del 2020 a causa del virus COVID-19, se perfilaron nuevos escenarios educativos para el siglo XXI, en donde el concepto de escuela se reconceptualizó, debido al distanciamiento social y auto confinamiento. Cabe mencionar que, una de las intenciones de este aislamiento fue evitar la propagación del virus, en consecuencia, las instituciones educativas se vieron en la necesidad de implementar acciones que les permitiera cumplir con la misión encomendada para que niños, adolescentes y jóvenes, continuaran su proceso de formación en espacios alternos a fin de evitar el rezago escolar, promover oportunidades de aprendizaje para todos, disminuir la deserción escolar, y en general para dar continuidad al aprendizaje.

Para enfrentar los nuevos retos y desafíos relacionados con la educación en espacios alternos, la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl al igual que otras instituciones, implementaron distintas estrategias de atención con la finalidad de seguir ofertando un servicio de calidad a los futuros profesionales de la educación, desde una perspectiva integral, bajo la modalidad mixta que establece la Ley General de Educación Superior. No obstante, la construcción de escenarios de aprendizaje en esta modalidad, implicó la implementación de estrategias deliberadas en torno a diseños instruccionales que rompieran con la lógica de trasladar los fines de la escuela presencial al espacio virtual, sin considerar las características de cada espacio de formación.

Para asegurar la calidad en el proceso de formación a partir de la modalidad a distancia, se implementó el Aprendizaje Basado en la investigación (ABI) como estrategia de intervención profesional, y se fomentó el sistema de autoaprendizaje al identificar que la mayoría de los estudiantes, se ausentaban de las actividades escolares en línea, bajo distintos argumentos situados en los efectos de la pandemia, como integrarse a las sesiones de clase con la cámara apagada, ausentarse de las actividades académicas porque estaban contagiados, tenían familiares hospitalizados, habían enfrentado decesos, o porque se incorporaron al espacio laboral. Además, durante el proceso de transición entre la presencialidad y virtualidad, la rigurosidad en los procesos de acreditación disminuyó al considerar las condiciones que enfrentaba la comunidad normalista por los efectos de la pandemia. Con base en este escenario, se estableció el siguiente planteamiento:

¿Cuáles son los efectos en el proceso de formación de los estudiantes de inclusión educativa de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl a partir de la implementación de la propuesta, Aprendizaje Basado en la Investigación?

De acuerdo con el planteamiento, la finalidad de este estudio es analizar los efectos en el proceso de formación de los estudiantes de inclusión educativa de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, a partir de la implementación de una propuesta de intervención basada en procesos de investigación, durante el ciclo escolar 2019-2020. Con base en esta intención, se establecieron los siguientes objetivos y preguntas de la investigación.

- Identificar los factores derivados del distanciamiento social que inciden en el aprendizaje de los estudiantes de tercero de inclusión educativa del primer semestre del ciclo escolar 2019-2020 de la Escuela Normal No.4 de Nezahualcóyotl.
- Analizar la implementación de la propuesta Aprendizaje Basado en la Investigación a través de indicadores de aprovechamiento académico, deserción escolar, ausentismo, eficiencia terminal, entre otros, que den cuenta de las oportunidades del aprendizaje inclusivo.
- Comprender el proceso de implementación de estrategias de intervención docente que promueven oportunidades de aprendizaje inclusivo en escenarios virtuales.

La relevancia de este estudio, se reconoce en la necesidad de brindar oportunidades de aprendizaje a los futuros profesionales de la educación que atenderán las necesidades de formación de los niños y jóvenes incorporados en escenarios virtuales a causa de una pandemia que generó nuevas formas de acceso al aprendizaje. Al respecto, estos efectos se hacen cada vez más evidentes en el proceso de formación de los normalistas, en la organización escolar, en el logro de los compromisos adquiridos con la aldea global, en la calidad del servicio, entre otros. Por tal razón, los hallazgos que se desprenden de este estudio son una oportunidad para comprender a profundidad el sentido de la escuela, más allá del espacio presencial.

MARCO TEÓRICO

El Aprendizaje Basado en la Investigación en palabras de Santana, Suárez y Feliciano (2020) engloba una variedad de enfoques pedagógicos procedentes de los postulados de Dewey y Bruner. Desde esta perspectiva, se consideró la teoría de la experiencia educativa de Dewey al concebir la escuela como un espacio en donde se enseña a pensar, por tal razón, la propuesta del “ABI” se convirtió en una estrategia de enseñanza y aprendizaje que contribuye a la construcción de propuestas de intervención derivadas de procesos de investigación en donde los futuros profesionales de la educación, rompen con la lógica de la reproducción del contenido a través de la apropiación de procesos metodológicos que los conducen a procesos de análisis y reflexión de la práctica profesional, convirtiéndose en experiencias significativas que les permite abordar exitosamente los obstáculos y problemas propios de cualquier experiencia educativa en escenarios a corto, mediano y largo plazo. Según, Dewey citado por Saénz (2010) para valorar si una experiencia es educativa, el maestro debe fijarse en dos dimensiones centrales de toda experiencia: su continuidad y su carácter interactivo. Para dar cuenta de estas dimensiones, la investigación se sitúa en el proceso de formación en dos ejes medulares: las prácticas profesionales y la construcción del documento recepcional.

Con relación a la teoría del aprendizaje por descubrimiento, se recupera el planteamiento de Bruner al reconocer la necesidad de romper con la memorización de conceptos para comprenderlos y categorizarlos a través de la implementación de métodos inductivos de enseñanza, porque de acuerdo con Bruner “la enseñanza del descubrimiento, en general, no implica tanto el proceso de guiar a los estudiantes para que descubran lo que está “allí afuera”, sino en realidad, el descubrimiento de lo que hay dentro de sus propias mentes”(Bruner citado por Arias, 2015, p.67). En este caso las mentes de los estudiantes normalistas mediadas por un referente contextualizado en la enseñanza. En palabras de Arias (2015) Bruner retoma los pasos metodológicos de la investigación científica y los aplica como estrategias didácticas, lo que significa enseñar a pensar como lo hace un científico, y es justamente por ello, que propone el aprendizaje por descubrimiento.

Al fusionar la teoría de la experiencia educativa de Dewey con la teoría del aprendizaje por descubrimiento, la implementación de la propuesta del ABI es un estrategia de intervención docente que permite disminuir las brechas de formación docente al pasar del espacio presencial al virtual, por circunstancias de tipo antropogénico que impactaron en el proceso de formación y que definen nuevas formas de organizar la enseñanza en espacios alternos.

METODOLOGÍA

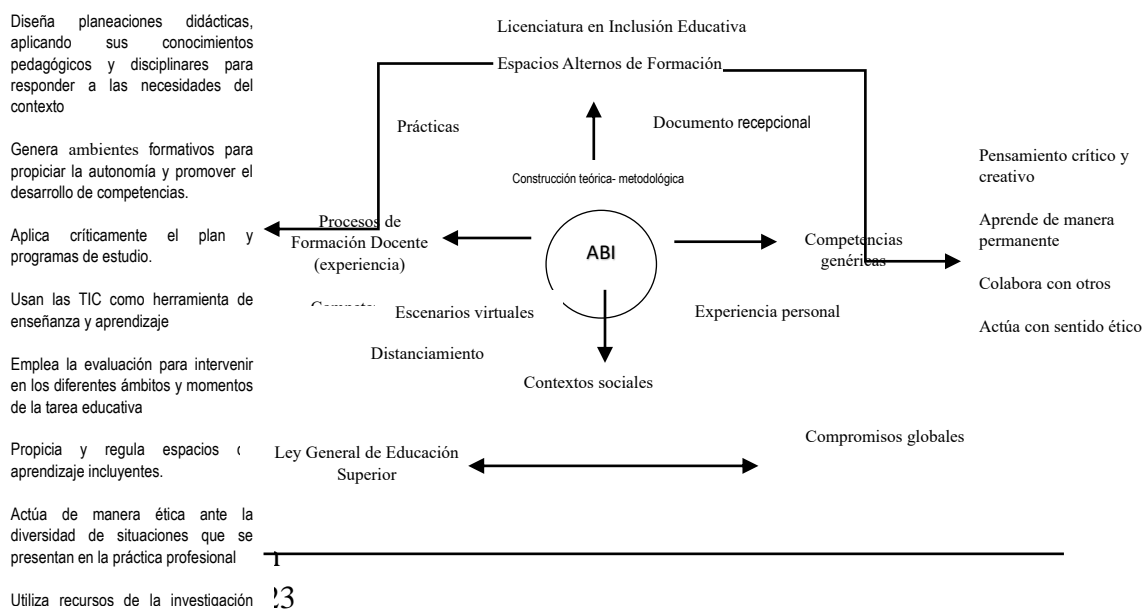
Con base en las características de la propuesta del ABI y el referente teórico de Dewey, se optó por el método del problema o método del pensar humano (Dewey citado por González, 2007, pp. 95-119). Cabe mencionar que la propuesta metodológica consta de cinco fases que se enmarcan en dos procesos, es decir, en la implementación del ABI y en el proceso de investigación con relación a los supuestos que se derivan de este estudio al considerar los efectos en el proceso de formación de 39 estudiantes de inclusión educativa de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, generación 2019-2023.

1. La experiencia que se retoma es la implementación de una propuesta de intervención docente centrada en procesos de investigación para estudiantes de quinto semestre de inclusión educativa de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl.
2. El problema se sitúa en dos espacios alternos de formación docente; al pasar del espacio presencial al virtual y del virtual al presencial a causa del distanciamiento social y auto-confinamiento derivado de la pandemia.
3. La búsqueda de soluciones se centró en el proceso de formación al reconocer que los escenarios de enseñanza y aprendizaje requieren de intervenciones diferenciadas con base en las modalidades de formación; así como en las características y necesidades de aprendizaje de los futuros profesionales de la educación.
4. Las hipótesis se formularon con base en las intenciones de la propuesta de intervención (ABI) y en el proceso de formación docente.
 - a. El ABI potencializa las competencias genéricas que requiere un docente en formación que desarrolla prácticas profesionales en espacios alternos.
 - b. Cuando los docentes en formación potencializan sus competencias genéricas a través del ABI se garantiza la construcción teórica-metodológica del documento recepcional.
5. La comprobación de hipótesis se sustenta a través de las prácticas profesionales y mediante la construcción del documento recepcional de los sujetos de investigación.

Del desarrollo de cada una de las fases se desprenden informes parciales que dan cuenta del alcance de los objetivos en sus diferentes etapas. A continuación se presentan algunos resultados con relación al alcance de la implementación del ABI durante el periodo de pandemia.

RESULTADOS

Formar en espacios alternos durante el distanciamiento social, implicó, resolver problemáticas de organización escolar y del proceso de formación, por tal razón, el ABI se reconoce como una alternativa de solución institucional con impacto favorable en el proceso de formación al identificarse que al promover procesos de investigación colaborativa, se desarrollan las competencias profesionales que demanda las nuevas sociedades en el marco de la pandemia. Sin embargo, los alcances a mediano plazo se documentarán en el segundo semestre del ciclo escolar 2022-2023, durante la construcción del documento recepcional. En la siguiente figura, se muestran los procesos de interrelación entre los diferentes procesos a partir de la implementación del ABI



Fuente: elaboración propia.

Implementar el ABI, también permitió que los estudiantes experimentaran con diferentes estrategias de aprendizaje y trabajo colaborativo; esto posibilitó fortalecer competencias profesionales y personales, se destacan:

- Plantear problemas de investigación centradas en incidentes críticos
- Seleccionar teorías para argumentar los problemas de investigación
- Recolectar y analizar datos para presentar resultados
- La reconstrucción de la autonomía, la colaboración para la construcción en conjunto, el respeto a las ideas de otros.
- El uso de la tecnología para la consulta, construcción del conocimiento y la comunicación con otros.
- Uso del pensamiento crítico
- Formación en la disciplina enmarcada en la inclusión educativa.

Con respecto a la organización y funcionamiento escolar el avance es significativo al considerar el desarrollo institucional a partir de la implementación de propuestas innovadoras de intervención docente en periodos de emergencia sanitaria u otros acontecimientos que promuevan procesos de formación en espacios alternos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Entre los principales hallazgos en torno a la primera hipótesis, se identifica que el espacio virtual a partir de la pandemia se reconoce, como otro espacio de formación docente que requiere ser recuperado por los colectivos docentes mediante la implementación de estrategias innovadoras enmarcadas en diseños instruccionales como es el caso del ABI al favorecer procesos de aprendizaje a través de acciones colaborativas en donde se potencializan las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes normalistas.

Con relación a la segunda hipótesis su comprobación o negación se evidenciará en el segundo semestre del ciclo escolar 2022-2023; no obstante, se advierten grandes oportunidades de aprendizaje inclusivo, en la medida que el ABI posibilita la incorporación masiva de estudiantes a partir de proyectos concretos de investigación en donde los pares académicos asumen el proceso metodológico como medio de formación.

El impacto en las prácticas profesionales es favorable al identificarse acciones de intervención docente diversificadas a partir de los distintos temas de investigación enmarcados en líneas de generación y aplicación del conocimiento; sin embargo, la construcción individual del proyecto de investigación para el proceso de titulación, se identifica como el principal referente para valorar la pertinencia de la propuesta de intervención en espacios virtuales. Aunado a esto, es importante mencionar que el ausentismo se diluye cuando los procesos se centran en la presentación de avances de investigación y no en registros de asistencia, condición que aminora la deserción escolar en escenarios de inestabilidad escolar por causas externas de tipo natural, antropogénico o social.

En resumen, el Aprendizaje Basado en la Investigación contribuyó de manera favorable al proceso de formación en espacios virtuales de los futuros profesionales de la educación, evidenciándose en indicadores de calidad académica que dan cuenta del proceso de formación en periodos de pandemia favoreciendo nuevas directrices de atención, sustentadas en los fines de la Ley General de Educación Superior, en los principios de la nueva escuela mexicana y en los compromisos globales definidos en la agenda 2030.

REFERENCIAS

- Arias Gallegos, W. L. (2015). Jerome Bruner: 100 años dedicados a la psicología, la educación y la cultura. *Revista Peruana de historia de la Psicología*, (1), 59-79.[fecha de Consulta 1 de Agosto de 2022]. ISSN 2414-195. Disponible en: <https://historiapsiperu.org.pe/wp-content/uploads/2021/08/Version-completa-del-volumen-1.pdf>
- Ley General de Educación Superior. (2021, 20 abril). *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado 5 de septiembre de 2022, de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Trujillo, Iselen & Parra, Nereida & Reyna, Armando & Eleizalde, Mariana & Palomino, Carolina (2010). Aprendizaje por descubrimiento y su eficacia en la enseñanza de la Biotecnología. *Revista de Investigación*, (71),271-290.[fecha de Consulta 1 de Agosto de 2022]. ISSN: 0798-0329. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140386013>
- Sáenz Obregón, Javier (2010). *Memoria y crítica de la Educación*. Colección dirigida por Agustín Escolano Benito. Serie clásicos de la educación. España: Madrid, Biblioteca Nueva.
- Trilla, J. (coord.), Cano, E. Carretero, M. Escofet, G. Fairstein, J.A. Fernández Fernández, J. González Monteagudo, B. Gros, F. Imbernón, N. Lorenzo, J. Monés, M. Muset, M. Pla, J.M. Puig, J.L. Rodríguez Illera, P.Solá, A. Tort, I. Vila. (2007). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. España: Barcelona. Graó

“EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS DEL TRABAJO DOCENTE EN SITUACIÓN DE CONTINGENCIA SANITARIA ”

•Nombre del autor (máximo tres)

Yahina Yeline García Villegas

Ignacio Lozano López

Gustavo Pérez Moreno

•Institución de procedencia

Escuela Normal “Valle del Mezquital” Progreso de Obregón Hgo.

•Nivel de estudios

Licenciatura, maestría y maestría

•Mencionar si es estudiante, profesor o investigador

Profesores

•Correo electrónico

gaviyay.17@envm.edu.mx

lozanost22@hotmail.com

perezmorenog@hotmail.es

LÍNEA TEMÁTICA 13

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

RESUMEN

La investigación “**Experiencias y desafíos del trabajo docente en situación de contingencia sanitaria**” pretende dar a conocer las experiencias y desafíos del trabajo docente en situación de la contingencia sanitaria, así mismo, de los instrumentos, estrategias, que se emplearon para llevar a cabo la labor docente y su impacto en los estudiantes durante el COVID 19. Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, método fenomenológico asimismo es un estudio exploratorio, descriptivo y de análisis a través de entrevistas en línea, En la investigación se analizaron cuatro categorías: **Vivencias al inicio de la contingencia**, se concluye que, por años, no hicimos uso de la tecnología en nuestra práctica docente. **Experiencias con los actores del proceso enseñanza y aprendizaje**, se concluye que la madre de familia es la que apoyo a sus hijos en la realización de las tareas. **Experiencias pedagógicas**, se muestra que la labor pedagógica es compleja, es así que cuando informaron a los docentes que se iniciaba un aislamiento obligatorio por la pandemia, utilizaron Zoom, Meet, y otras plataformas para estar en contacto con los alumnos. **Retos de los docentes**, la contingencia sanitaria nos invita a replantear nuestro quehacer docente mediante la actualización con programas de educación virtual.

•**PALABRAS CLAVE:** Experiencias, Desafíos, Trabajo docente

•PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El tema de investigación “**Experiencias y desafíos del trabajo docente en situación de contingencia sanitaria**” está en consonancia con el confinamiento derivado de la pandemia por covid-19, hechos únicos por su enorme trascendencia en nuestra vida pública y privada. Sin duda, ello ha repercutido de manera importante en los procesos educativos y la cotidianidad de los planteles. Las implicaciones que el periodo fuera de las aulas ha tenido en la vida personal y profesional de las y los docentes como la de los estudiantes no se puede minimizar porque son cuestiones inéditas que nos ha tocado vivir.

La presente investigación pretende dar un panorama de las experiencias y desafíos del trabajo docente en situación de la contingencia sanitaria y los efectos del regreso a la nueva normalidad, así mismo, de los instrumentos, estrategias y criterios que se emplean para llevar a cabo la labor docente y su impacto en los estudiantes en este tiempo confinamiento por el COVID 19.

Consideramos que los resultados de esta investigación que se llevó a cabo durante el periodo septiembre de 2020 a mayo de 2021 permitió visualizar y reflexionar sobre la importancia de las experiencias y desafíos de los profesores en su quehacer docente, pero sobre todo los retos sobre las competencias profesionales que se tienen que desarrollar para poder interactuar con los estudiantes mediante las redes virtuales y que este trabajo repercute en los aprendizajes de cada uno de ellos.

La relevancia de esta investigación radica en conocer esas huellas de los profesores en su desempeño docente, que se explicita y con evidencias den muestra qué hicieron, cómo lo hicieron, qué dificultades se fueron dando y siguen aconteciendo con ellos, con sus estudiantes y con los padres de familia, sus logros, sus fracasos, sus incertidumbres, los temores.

El ámbito disciplinar donde se inserta la presente investigación no está limitada en específico en una ciencia, sino que, desde mi óptica es transversal porque se tienen que recurrir tanto a las ciencias sociales como biológicas y otras para poder explicar y comprender la repercusión de esta emergencia sanitaria en la forma de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela primaria. El impacto social, es decir, los beneficiarios de esta investigación serán los docentes, los estudiantes, los padres de familia, la comunidad en la cual se realizará el estudio y a la comunidad normalista.

Actualmente, los docentes de las escuelas primarias, por causa de la pandemia del COVID 19 han cambiado de manera drástica la forma de planear, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje, han dejado de operar presencialmente, la decisión por parte de las autoridades del país de cerrar las escuelas para salvaguardar la salud no ha cambiado a la fecha desde marzo de 2020 y no se sabe para cuándo puedan durar cerradas las instituciones educativas.

De acuerdo con una encuesta realizada en México Mancera Corucera, Serna Hernández y Barrios Belmonte (2020):

las estrategias de trabajo a distancia incluyen las tareas de llenado de libros o guías de estudio, la solicitud de trabajos, la realización de videos explicativos de los contenidos, el trabajo en páginas web específicas y la realización de clases virtuales. No obstante, las clases virtuales y la realización de videos son mucho más comunes en las escuelas privadas (donde el 56% y el 43% del profesorado recurre a estas actividades, respectivamente) que en el resto de las escuelas (donde dicha proporción no llega al 10%), (p.23).

La necesidad de ajuste a las condiciones de la educación a distancia se ha traducido, asimismo, en un conjunto de responsabilidades y exigencias que aumentan

significativamente el tiempo de trabajo que las y los docentes requieren para preparar las clases, asegurar conexiones adecuadas y hacer seguimiento a sus estudiantes en formatos diversos.

Aunque la pandemia impactó a todas las escuelas de educación básica, media superior y superior, el plan general en el país fue de trabajar a distancia, en las escuelas primarias tan diversas en sus modalidades, generales, indígenas, públicas, privadas, urbanas, rurales; han develado las grandes desigualdades existentes en nuestro país, pero en particular en las regiones más vulnerables económicamente. Los docentes sufren también importantes afectaciones en lo laboral y en lo profesional. En primer lugar, hay que tomar en cuenta que no todos ellos tienen las competencias que permitan acercar los contenidos a los estudiantes bajo la modalidad virtual y las exigencias de las autoridades educativas de sumarse a esta nueva forma de hacer docencia. Tomando en consideración las ideas plasmadas en este apartado se hace el planteamiento de las preguntas de investigación

•MARCO TEÓRICO

El proceso de enseñanza en la escuela primaria.

Al entender la enseñanza como un proceso de comunicación que se lleva a cabo entre los profesores y los estudiantes y que tiene como objeto el que los alumnos construyan el conocimiento de las distintas asignaturas, necesariamente que el docente busca, desde la planificación didáctica cumplir con los propósitos que se plasman en los programas de cada materia, adaptándose a los distintos contextos socioculturales en los que está inmersa la escuela primaria.

El contexto de la enseñanza

De acuerdo con Meneses (2007), “cada proceso de enseñanza cuenta con características específicas, desde la educación obligatoria en un centro educativo hasta la enseñanza que se desarrolla en un centro de ocio o en el medio ambiente físico y social en el que se sitúe” (p. 23). Esta primera gran diferencia da lugar a la enseñanza formal, caracterizada por su sistematización e intencionalidad que dan lugar a una serie de requisitos normativos señalados por la administración educativa. En la educación obligatoria estos requisitos determinan: una condición de entrada de los alumnos (edad mínima, prueba...), un programa mínimo, criterios de promoción de la etapa, exigencias de titulación y preparación para los docentes.

La enseñanza informal, parafraseando a Meneses (2007); es la que el ser humano tiene a su alcance diariamente en el ámbito familiar y de la comunidad, que no tiene objetivos definidos y tampoco es sistemática. En esta situación es en la que los estudios presentan un mayor nivel de integración de los aprendizajes y puede dar lugar a un estudio comparativo con las dos presentadas anteriormente. Los aprendizajes que provienen de la enseñanza formal, no formal e informal forman un todo integrado de tal manera que resulta muy difícil ponderar que parte de los aprendizajes proviene de cada modalidad. Analizando otros elementos del contexto podemos hallar otras posibles notas contextuales. Modelo de formación; presencial, semipresencial, a distancia; Modalidad organizativa; escolar, de mercado; según la institución que genera la enseñanza- aprendizaje.

El docente

“El análisis del docente se centra en torno a sus competencias: El profesor como orientador, experto, estimulador, ayuda del alumno. Definición de competencias concretas. El profesor como persona, Podemos, por tanto, abordar la figura del profesor desde diferentes ámbitos: como guía, orientador, ayuda..., de acuerdo con las competencias que necesitará, como persona, como agente activo en su entorno”. (Meneses, 2007, p. 25)

El alumno

Para llegar al conocimiento psicológico y social del alumno es necesario partir del conocimiento del macro grupo y del micro grupo. Al realizar un diseño curricular nos situamos ante un grupo destinatario; ante cuales son las características de este grupo para que pueda entrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es en este momento preactivo en el que situamos la homogeneidad del grupo. Al concretar y especificar los objetivos de aprendizaje volvemos a definir el grupo al cual se dirigen con criterios e indicadores más concretos: - Social: nivel cultural, nivel económico, sistema de creencias, modelo de autoridad... - Laboral: tipología de trabajo, situación contractual, La función mediadora del alumno en su proceso de aprendizaje tiene lugar por el procesamiento de la información que realiza (procesamiento influido, a su vez, por el procesamiento que el formador hace de esa información). (Meneses ,2007, p. 26)

El procesamiento de la información que hace el alumno (almacenamiento, proceso, recuperación y uso de la información) se apoya en los medios. La tipología de los medios influye, por tanto, en este procesamiento de la información. Y, en consecuencia, el formador influye ya desde el momento de la planificación al seleccionar una estrategia o un medio determinados. El grupo de aprendizaje debe ser atendido de acuerdo con un equilibrio entre la homogeneidad y la heterogeneidad especialmente en el momento preactivo e interactivo para ajustar las estrategias metodológicas.

Las estrategias metodológicas

Para facilitar la actividad repetitiva del alumno durante el aprendizaje (almacenar, tratar, asimilar, integrar y transferir información) se hace necesaria la utilización de diferentes estrategias didácticas con un carácter flexible. Esta variedad y flexibilidad permite una mayor riqueza perceptiva, una mayor motivación y una adecuación mayor a las diferencias individuales. Concebir al alumno como un agente activo, repetir las acciones de aprendizaje, conseguir la motivación... son factores que exigen la implantación de estrategias metodológicas y la acción del profesor como mediador. Ferrández (1997) nos sitúa ante la posibilidad de una multivariación de estrategias metodológicas. Los elementos implicados: profesor, alumno, grupo, acción comunicativa, medios y recursos, organización espacial y temporal... pueden estar relacionados de maneras diferentes. El autor nos plantea que: - Las diferentes estrategias metodológicas permiten y potencian la diferencia del campo perceptivo: mayor almacenaje de la información, fluidez en su recuperación, integración, transferencia de los aprendizajes... - La introducción de nuevas actividades, el cambio... genera una mayor motivación.

El contenido de aprendizaje

Un análisis del contenido nos lleva a plantearnos: - El desarrollo de las capacidades humanas: construcción del pensamiento, afectividad, ámbito psicomotor... exigen una base para que estas capacidades actúen e interactúen. - El contenido reclama relevancia, actualidad, objetividad y atención a un criterio de pertinencia.

Necesita de un carácter integrador (multidisciplinar según su ámbito de conocimiento, conocimiento- procedimiento o actitud); solamente este carácter integrador permitirá un aprendizaje estructurado y con significado. Desde el punto de vista de la normativa educativa vigente se nos plantea el contenido de aprendizaje como una pieza clave en el currículum; insistiendo en su selección y secuenciación: - Contenidos conceptuales - Contenidos procedimentales - Contenidos de actitudes. Sólo la integración de las acciones didácticas referidas a los contenidos, especificados por su característica interna (conceptos, procedimientos, valores), facilitará la integración del aprendizaje. La simple suma de acciones nos lleva a un aprendizaje desestructurado y falta de significado.

Los medios

Los medios didácticos, facilitan información y ofrecen interacciones facilitadoras de aprendizajes a los alumnos, vienen prescritos y orientados por los profesores, tanto en los entornos de aprendizaje presencial como en los entornos virtuales de enseñanza.

“La selección de los medios más adecuados a cada situación educativa y el diseño de buenas intervenciones educativas que consideren todos los elementos contextuales (contenidos a tratar, características de los estudiantes, circunstancias ambientales...), resultan siempre

factores clave para el logro de los objetivos educativos que se pretenden” (Meneses, 2007, p.59).

Los retos de los docentes en el proceso de enseñanza

Guerra (2010) se ocupa en su respectivo trabajo de la formación continua del profesorado, de su imperiosa necesidad de aprender a lo largo de toda su vida profesional. Ambos consideran de primordial importancia el carácter cooperativo de los procesos de actualización y formación del profesorado estrechamente ligado a las situaciones, problemas y escenarios reales, así como a las prácticas concretas que cada uno desarrolla.

Guerra (2010) hace hincapié en la necesidad de considerar que la vida profesional de los docentes es un proceso permanente de aprendizaje en comunidad, en comunidades de aprendizaje, en organizaciones que aprenden.

Sobre todo, con las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, ha permitido que estemos ante la sociedad de la información, sociedad del conocimiento, sociedad informatizada como metáforas bien ilustrativas de la situación actual.

La contingencia sanitaria por el coronavirus

En diciembre de 2019 se originó en China una enfermedad viral por Coronavirus (COVID-19) que se convirtió en unos meses en pandemia, con efectos devastadores para todos los integrantes de la sociedad. En el interconectado mundo moderno, la incertidumbre y sorpresa por lo rápido que se ha alterado la vida de prácticamente todos los habitantes del planeta ha creado una situación inédita para todas las organizaciones, incluyendo el ámbito educativo y por ende las escuelas de educación primaria quienes se han visto obligadas a suspender las actividades académicas cara a cara, en una transición abrupta y obligada a la educación a distancia mediada por tecnología.

Los coronavirus son una amplia familia de virus que se encuentran tanto en animales como en humanos. Algunos infectan al ser humano y se sabe que pueden causar diversas afecciones, desde el resfriado común hasta enfermedades más graves como el Síndrome Respiratorio de Oriente Medio (MERS) y el Síndrome Respiratorio Agudo Severo (SRAS)

Un nuevo coronavirus (CoV) es una nueva cepa de coronavirus que no se había identificado previamente en el ser humano. El nuevo coronavirus, que ahora se conoce con el nombre de COVID- 19- no se había detectado antes de que se notificara el brote en Wuhan (China) en diciembre de 2019. El nuevo coronavirus 2019 (COVID-19) es un virus capaz de causar neumonía grave y en algunos casos fatal. Hasta el momento no se ha confirmado el agente portador y el mecanismo de transmisión, se cree que tiene un vínculo con los mercados de venta o contacto con animales de corral o salvajes en el Asia Oriental.

Se ha confirmado la transmisión de humano a humano, se cree que la transmisión es por gotas respiratorias y contacto estrecho, se cree que el virus se puede contagiar incluso durante el periodo de incubación (sin síntomas). Posterior a la infección el tiempo de incubación es de 5 días en promedio, sin embargo, la enfermedad se puede presentar hasta el día 14.

•METODOLOGÍA

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, de acuerdo con Monje (2011), este diseño es flexible a partir de información cualitativa, no requiere un manejo estadístico de rigor, su estructura va más orientada al proceso que a la obtención de resultados, su finalidad es responder de una manera conjunta y articulada al ¿cómo siente?, ¿cómo piensa? y ¿cómo actúan? las personas, describir y comprender lo que vive y cómo lo viven interpretando los contextos donde se desarrollan, explicar cómo interpretan la realidad.

En este sentido lo que se busca en este estudio es identificar y analizar las experiencias y retos de los docentes sobre el proceso de la enseñanza en este tiempo de confinamiento sanitario; cómo piensan, cómo actúan, qué visiones tienen con la finalidad de comprender e interpretar lo que hacen, lo que dicen, desde su contexto de trabajo.

El método con el que se llevó a cabo el presente trabajo fue el fenomenológico ya que como lo refiere Jaramillo Echeverri (2012), este método permite investigar en el ámbito educativo y contribuye de manera importante para conocer las realidades escolares y comprender el significado de las experiencias de los actores de la práctica docente.

Este es un estudio exploratorio, descriptivo y de análisis a través de una entrevista en línea. Se realizó una invitación personal por medio de llamadas telefónicas a maestros en servicio que estuvieran dando clase a través de los medios virtuales. Se hizo el acuerdo con los docentes de la fecha y hora de la entrevista a través de Zoom y Google Meet. Esta técnica permitió recabar información de las experiencias que los docentes han tenido en este periodo de contingencia sanitaria.

Para esta investigación la muestra es intencionada porque los profesores que se eligieron como informantes fueron basados en las necesidades de información, en la que se puedan estructurar los comportamientos que le den sentido a esta situación bajo estudio desde sus vivencias en su trabajo docente.

Es importante mencionar que la técnica bajo la que se realizó la recogida de datos, fue la entrevista a profundidad semi-estructurada, tomando como referente los aportes de Taylor y Bogdan (1986) y el instrumento que se utilizará refiriendo a Krippendorff (1982) fue el cuestionario, es de dirección, valores y de historias de vida por lo que implica que este tipo de entrevistas serán flexibles y dinámicas, otro motivo por el que se optó por este tipo de entrevistas, son los intereses de la propia investigación y las circunstancias y características de los informantes.

•RESULTADOS Y DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la investigación realizada se analizaron cuatro categorías que se refieren a: Vivencias al inicio de la contingencia, Experiencias con los actores del proceso enseñanza y aprendizaje, Experiencias pedagógicas y Retos de los docentes, categorías que fueron guiadas por el objetivo general.

Con respecto a la categoría Vivencias al inicio de la contingencia, se concluye que la pandemia por el nuevo virus nos sorprendió a todos. Con frustración, cuando advertimos que, por años, no hicimos uso de la tecnología en nuestra práctica docente y hoy debemos recurrir a ella para continuar con la enseñanza a distancia. Utilizar de manera adecuada, en beneficio de nuestros alumnos se volvió una necesidad, prepararnos de manera autónoma sobre el internet y de Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso educativo no es nada sencillo, sobre todo si consideramos que ese tránsito se dio de forma súbita y sin la capacitación adecuada.

Asimismo, respecto a la segunda categoría, Experiencias con los actores del proceso enseñanza y aprendizaje, permite esbozar que los padres de familia, y en mayor proporción la madre de familia es la que apoya a los alumnos en la realización de las tareas. Creo que la actividad de la madre encargada de sus hijos ha sido difícil, por un lado, la tecnología, el tiempo, el trabajo y la falta de recursos económicos impide que en algunos hogares tengan internet por otro lado algunas madres no manejan el uso de las tecnologías.

En tanto a la categoría tres, Experiencias pedagógicas, se muestra que la labor pedagógica es compleja, Es así que cuando informaron a los docentes que se iniciaba un aislamiento obligatorio por la pandemia y que las clases debían seguir a distancia, iniciaron, no sin miedos la búsqueda de estrategias que permitieran continuar con su quehacer docente, desde pedir apoyo a los colegas, que dominaban la tecnología, además empezaron a la actualización sobre

el uso de Zoom, Meet, y otras plataformas para estar en contacto con los alumnos, cuando las condiciones de ellos estuvieran al alcance.

Los maestros buscaron la manera de organizar las materias, de acuerdo al grado que imparten clases, los tiempos del mismo docente y de los alumnos, tomando en cuenta los lineamientos de las autoridades educativas de la zona escolar y de la dirección de la escuela, en algunos casos se hicieron reuniones con padres de familia para explicitar la forma de apoyar a sus hijos, en otros solo por llamadas telefónicas, por correo o a través de mensajes.

En medio de la contingencia sanitaria y tomando en cuenta a las directrices institucionales de continuar con la prestación del servicio educativo bajo una modalidad no convencional y mediado por estrategias pedagógicas en ambientes de aprendizaje virtuales, nuestro rol como maestros y acompañantes continúa y es esencial.

En cuanto a la categoría sobre: Retos de los docentes, se hace patente que la contingencia sanitaria por causa de la pandemia nos invita a replantear nuestro quehacer docente; volvernos más sensibles con los estudiantes, padres de familia, con los mismos compañeros profesores, es decir ser más humanos, que la Escuela Normal centre la atención en la parte sustantiva que es la formación de nosotros como futuros profesores. Que las autoridades de la Secretaría de Educación Pública actualicen con programas sobre educación virtual a los docentes que están en servicio. Me parece que esto es prioritario con la finalidad de superar el deterioro educativo que está causando la contingencia sanitaria

•REFERENCIAS

- AGUIRRE-García, J.C.; Jaramillo-Echeverri, Luis Guillermo Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 8, núm. 2, julio-diciembre, 2012, pp. 51-74 Universidad de Caldas Manizales, Colombia.
- ANTÚNEZ, Serafín (2004). Organización escolar y acción directiva. México: SEP, Biblioteca para la actualización del maestro.
- AUSUBEL, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Ed. Paidós. Barcelona.
- BODGAN, R y Taylor, S (1982). *Introducción a los métodos cualitativos*, Nueva York, Wiley.
- Elige Educar (2020), “Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia: reporte de resultados 20 de mayo 2020”, Santiago [en línea] https://eligeeducar.cl/wp-content/uploads/2020/05/Resultados_EncuestaEEcovid_SitioWeb_mi.pdf [fecha de consulta: 4 de agosto de 2020]
- ELLIOTT, J. (2004). “Using research to improve practice: the notion of evidence-based practice”. En C. Day y J. Sachs (Eds.), *International handbook of the continuing professional development of teachers*. Milton Keynes: Open University Press.
- FUENTES, C. (1997). Por un progreso incluyente, México: Instituto de estudios educativos y Sindicales de América.
- HATTIE, J. (2018). El sí y el no de las estrategias de enseñanza. Ciudad de México: Trillas.
- HERNÁNDEZ, R.; Fernández, C.; Baptista, P. Metodología de la investigación. México: Mc. Graw-Hill, 2004.
- KRIPPENDORFF, K. (1982). *Content analysis*. Berverly Hills, Cali; Sage Publications.
- MALDONADO, H. (21 de julio de 2020). Aprender y enseñar en tiempos de pandemia. Al revés.
- MANCERA C. C., L. Serna Hernández y M. Barrios Belmonte (2020), “Pandemia: maestros, tecnología y desigualdad”, Nexos, 29 de abril [en línea] <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2286> [fecha de consulta: 16 de junio de 2020].
- MARTÍNEZ, G. (2020). Los docentes de educación básica en México ante el COVID-19 ¿La emergencia como principio de innovación docente?. COMIE
- MONEREO, et al. (1999). Toma de apuntes en estudiantes universitarios. Madrid, Santillana.
- DZUL Z. V. (2020). Los padres de familia, con un papel más importante en la nueva educación (yucatan.com.mx). 21 de agosto de 2020.
- MEJOREDU (4 de junio de 2020). Mi experiencia como docente durante la contingencia sanitaria covid-19 [archivo de video]. YouTube.

NÚÑEZ, J. (30 de abril de 2020). Profesores en cuarentena. Santillana.

PÁRAMO & Otálvaro (2006). Investigación alternativa: por la distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. Santiago: Universidad de Chile.

PÉREZ G. A. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal, Madrid: Morata.

RODRÍGUEZ-Araya, M., & Fontana-Hernández, A. (2014). La estrategia de trabajo colaborativo del proyecto.

SAINT-ONGE, M. (2000). Yo explico, pero ellos... ¿aprenden? Ciudad de México: Biblioteca para la Actualización del Maestro de la SEP.

SANTOS G. M.A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. Revista interuniversitaria de formación del profesorado.

<https://news.un.org/es/story/2020/10/1481832>

<https://www.cetys.mx/noticias/la-evaluacion-del-aprendizaje-ante-el-actual-escenario-educativo-a-causa-de-la-pandemia/>

APRENDIZAJE REMOTO: EL CASO DE TRES ESCUELAS NORMALES PÚBLICAS EN EL ESTADO DE VERACRUZ

Mtra. Jocelyn Cano Rodríguez
Dirección de Educación normal
Investigadora
jcano@msev.gob.mx

Mtra. Merced Guadalupe Hoyos Ramírez
Dirección de educación Normal
Investigadora
hora010@hotmail.com

Lic. Claudia Iveth Martínez Zarate
Dirección de educación Normal
Investigadora
cmartinez@msev.gob.mx

LÍNEA TEMÁTICA: 12. La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.

MODALIDAD: ponencia (reporte final de investigación)

RESUMEN

El trabajo a distancia fue algo a lo que no estaban acostumbradas las escuelas normales; sin embargo, debido a la pandemia por el virus SARS-CoV2 (COVID-19), que se alargó por más de año y medio, directivos y docentes tuvieron que implementar algunas estrategias para continuar con la operación de los planes y programas de estudio, de acuerdo con las características del contexto donde se ubicaban sus estudiantes.

Al considerar que el propósito de las escuelas normales es la formación de profesionales de la educación básica con excelencia y que responda a las características propias de cada contexto, en donde el centro de atención son los estudiantes, el objetivo general de la investigación fue conocer la satisfacción de los estudiantes normalistas sobre el aprendizaje remoto implementado en tres escuelas normales públicas del estado de Veracruz, a fin de identificar fortalezas y áreas de oportunidad en la formación de los estudiantes. La metodología utilizada fue cuantitativa, el alcance exploratorio, la técnica encuesta y el instrumento cuestionario, organizado en tres categorías de análisis.

Los resultados obtenidos permitieron identificar fortalezas y áreas de oportunidad en el tiempo de distanciamiento social respecto a la formación de los estudiantes en la escuela normal.

PALABRAS CLAVE: Satisfacción, aprendizaje remoto, estudiantes, escuelas normales, formación inicial de docentes.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como parte de las medidas preventivas que se implementaron para la mitigación y control de los riesgos para la salud que implica la enfermedad por el virus SARS-CoV2 (COVID-19), las escuelas normales realizaron el proceso de distanciamiento social en el mes de marzo de 2020, el cuál se fue alargando por indicaciones de las autoridades de salud y educación, de acuerdo a las condiciones que se estaban presentando en el país. Así, el 14 de mayo de 2020 se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el Acuerdo por el que se establece una estrategia para la reapertura de las actividades sociales, educativas y económicas, así como un sistema de semáforo por regiones para evaluar semanalmente el riesgo epidemiológico relacionado con la reapertura de actividades en cada entidad federativa, así como se establecen acciones extraordinarias, ahí se menciona que “las escuelas podrían regresar hasta en tanto se encuentren en semáforo verde” (Diario Oficial de la Federación, 2020, p. 2).

Debido a que las condiciones no mejoraban para cambiar el color del semáforo a verde en las entidades, el 5 de junio de 2020 se publica el Acuerdo número 12/06/20 por el que se

establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo 2019-2020 y cumplir con los planes y programas de estudio de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), Normal y demás para la formación de maestros de Educación Básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio del tipo Medio Superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, en beneficio de los educandos. En este, el artículo trigésimo, del título cuarto Educación Normal, expone que

De conformidad con el Acuerdo adoptado por el Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal, CONAEN/Virtual 4/1.1/ 2020, se señala lo siguiente para efectos del calendario escolar en educación normal: “Considerando los avances que se han logrado en los contenidos esenciales de los cursos de los programas de estudio en el ciclo escolar 2019-2020, éste concluirá en educación a distancia de conformidad con el calendario escolar”. (DOF, 2020, p. 8)

A partir de esta indicación, las escuelas normales en coordinación con la Dirección de Educación Normal (DEN) organizaron e implementaron el trabajo a distancia, a través de diversas aplicaciones y plataformas que permitieran desarrollar el aprendizaje remoto. Si bien las escuelas normales como todos los subsistemas no estaban preparadas para desarrollar este trabajo, los directivos y docentes buscaron las mejores opciones para continuar con la operación de los planes y programas de estudio de acuerdo al contexto y condiciones en las que se encontraban, tanto ellos como los estudiantes; para ello, se capacitaron y probaron distintas plataformas como Moodle o Classroom, y aplicaciones como Zoom, Google Meet y hasta videollamadas de WhatsApp.

Es importante mencionar que no solo se concluyó el ciclo escolar 2019-2020 a distancia, también se desarrolló el 2020-2021 de esta manera, por lo que en la Dirección de Educación Normal surgió el interés por investigar cómo se estaban operando los planes y programas de estudio, pero sobre todo cuál era la opinión de los estudiantes respecto al aprendizaje remoto. Así, la pregunta central del estudio fue ¿cuál es la satisfacción de los estudiantes normalistas sobre el aprendizaje remoto implementado en tres escuelas normales públicas del estado de Veracruz?

El objetivo general fue conocer la satisfacción de los estudiantes normalistas sobre el aprendizaje remoto implementado en tres escuelas normales públicas del estado de Veracruz, a fin de identificar fortalezas y áreas de oportunidad en la formación de los estudiantes. Esta investigación resultaba importante ya que al conocer las fortalezas y áreas de oportunidad en la formación de los estudiantes, desde la DEN se podrían implementar estrategias y acciones que contribuyeran a fortalecer esa formación, atendiendo las áreas de oportunidad y retomando las fortalezas.

En el siguiente apartado se presentan los fundamentos teóricos que dan sustento a la investigación.

MARCO TEÓRICO

La “satisfacción del estudiante” es un elemento esencial en la valoración de la calidad de la educación en las instituciones formadoras de docentes y uno de los indicadores más importantes para medir la calidad de la enseñanza de las personas involucradas en el proceso educativo (Zas, 2002, como se cita en Jiménez, et al., 2011). Además, que la satisfacción personal y profesional está estrechamente relacionada con la salud mental y el equilibrio personal.

Así, resulta necesario conocer la opinión de los estudiantes debido a que ellos son los usuarios principales de los servicios y programas educativos que se ofertan en las escuelas normales, y como lo mencionan Jiménez et al. (2011)

Son ellos los que mejor pueden valorarla, y, aunque pueden tener una visión parcial, sus opiniones no dejan de ser fruto de sus percepciones, influenciadas por expectativas, necesidades y por diversos factores, que sirven como indicador de mejoramiento de la gestión y el desarrollo de los programas académicos. (p. 46)

En este sentido, considerando el contexto familiar, económico y social de los estudiantes así como sus necesidades es que, en ese periodo, resultaba importante conocer su opinión respecto a la satisfacción que tenían con el aprendizaje remoto, ya que era la primera vez en la historia que las escuelas normales trabajaban de esta manera y por un periodo tan prolongado, ya que la información obtenida permitiría la toma de decisiones.

Aunado a lo anterior, la pandemia hizo visible las desigualdades económicas y sociales entre la población, pero también entre las instituciones educativas, los docentes y los estudiantes; por lo que fue necesario hacer frente a los retos que se estaban presentando y como lo menciona el Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR (NEIES) (2020) “las instituciones de Educación Superior de los países de la región desde mediados de marzo mudaron el habitual dictado de clases presenciales al uso intensivo de las tecnologías, priorizando la continuidad pedagógica para atender una población estudiantil altamente heterogénea” (p.1).

En este sentido, el aprendizaje remoto fue una experiencia nueva para las escuelas normales que se implementó con la finalidad de dar continuidad a la operación de los planes y

programas de estudio ante la emergencia sanitaria. Es importante mencionar que fue un trabajo para el que no se estaba preparado, pero las clases y la operación de los programas educativos debían continuar.

Sin la certeza de la modalidad educativa presencial en el campus, las autoridades universitarias deben averiguar qué rumbo tomará el siguiente semestre. En un panorama incierto consecuencia de la pandemia por COVID-19, las opciones se dividen entre redoblar reglas sanitarias, optimizar los esfuerzos hasta ahora realizados para entregar una educación en línea de calidad, retrasar el inicio del semestre en otoño o incluso cancelarlo. En cualquier escenario, lo único certero es que este ciclo escolar será muy diferente a los anteriores. (Villafuerte, 2020, párr. 1)

Los directivos y docentes de las escuelas normales buscaron diversas estrategias que les permitieran abordar los contenidos, al inicio fue complicado porque se desconocía como trasladar las actividades que se realizaban de manera presencial al trabajo a distancia, desarrollar diseños instruccionales, utilizar diversas plataformas educativas, incluso no había claridad entre la educación a distancia o en línea, así que para los fines de este documento se retomará el concepto de aprendizaje remoto, el cual se puede entender como aquel que “ocurre fuera del salón de clases tradicional porque el estudiante y el maestro están separados por distancia y/o el tiempo. El aprendizaje remoto puede ser en tiempo real o con flexibilidad de tiempo, y puede o no implicar tecnología” (Illinois State Board of Education, 2020, p. 2)

Este concepto es el que más se apega al trabajo que se desarrolló en las escuelas normales, ya que se implementaron diversas estrategias, como sesiones sincrónicas y asincrónicas, entrega de actividades a través de plataformas o por correo electrónico, uso de tecnología e incluso de cuadernillos para aquellos estudiantes que no tenían acceso al servicio de internet, todo ello considerando las condiciones y el contexto en el que se ubican los estudiantes; porque como lo establece el Illinois State Board of Education (2020) hay que desarrollar “un enfoque de aprendizaje remoto que sea inclusivo y equitativo para todos los estudiantes, independientemente de su edad, ubicación, antecedentes y recursos disponibles” (p. 7).

Así, el aprendizaje remoto que los estudiantes experimenten debe involucrar conferencias transmitidas a través de Zoom u otro software de videoconferencia, entregas virtuales de trabajos, en el que el docente mantenga la coherencia con el diseño del curso, capacitación en línea significativa, elementos interactivos y la interacción en clases.

Estos dos conceptos fueron básicos para el desarrollo de la investigación; no obstante, para dar respuesta a la pregunta de investigación, se llevó a cabo la siguiente metodología.

METODOLOGÍA

El método elegido para realizar la investigación fue de corte cuantitativo que permitió tener un panorama sobre la satisfacción de los estudiantes normalistas respecto al aprendizaje remoto desarrollado durante la pandemia por COVID. El alcance de la investigación fue exploratorio, ya que estos “se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o novedoso” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 91), y en el caso del aprendizaje remoto implementado por las escuelas normales del estado de Veracruz era un tema novedoso ya que se tuvo que implementar a partir de la emergencia sanitaria.

Para obtener la información se elaboró una encuesta en línea dirigida al estudiantado de las escuelas normales públicas, a través del instrumento del cuestionario el cual se estructuró en tres categorías: 1. percepción del estudiante sobre los recursos y estrategias pedagógicas, 2. percepción del trabajo docente y 3. proceso de titulación y con un total de 22 preguntas cerradas con una escala Likert de frecuencia y una pregunta abierta. El cuestionario se colocó en un sitio virtual para que los estudiantes de las escuelas normales ingresaran a responder los cuestionamientos, así mismo al interior de las escuelas normales organizaron el trabajo para invitar a los estudiantes para participar contestando la encuesta, la cual se realizó en los meses de junio a julio de 2020. Para este trabajo se presentan los resultados de los sujetos que participaron en el estudio, en este caso fueron 333 estudiantes de tres escuelas normales, de las licenciaturas en educación preescolar, primaria y secundaria (256 mujeres y 77 hombres), la colaboración por semestre quedó distribuida de la siguiente manera: 85 de segundo, 129 de cuarto, 50 de sexto y 69 de octavo semestre, en el ciclo escolar 2019-2020.

La información obtenida permitió identificar los factores claves positivos y negativos que generó el aprendizaje remoto respecto a la formación profesional de los estudiantes, lo que permitirá contar con los elementos para repensar las prácticas desarrolladas hasta el momento, y de ser el caso, hacer los ajustes necesarios a fin de generar mejoras en las estrategias y herramientas utilizadas y, con ello, fortalecer los procesos formativos de los estudiantes, además de aportar información al estado de conocimiento.

A continuación, se describen los resultados obtenidos para dar respuesta a la pregunta de investigación.

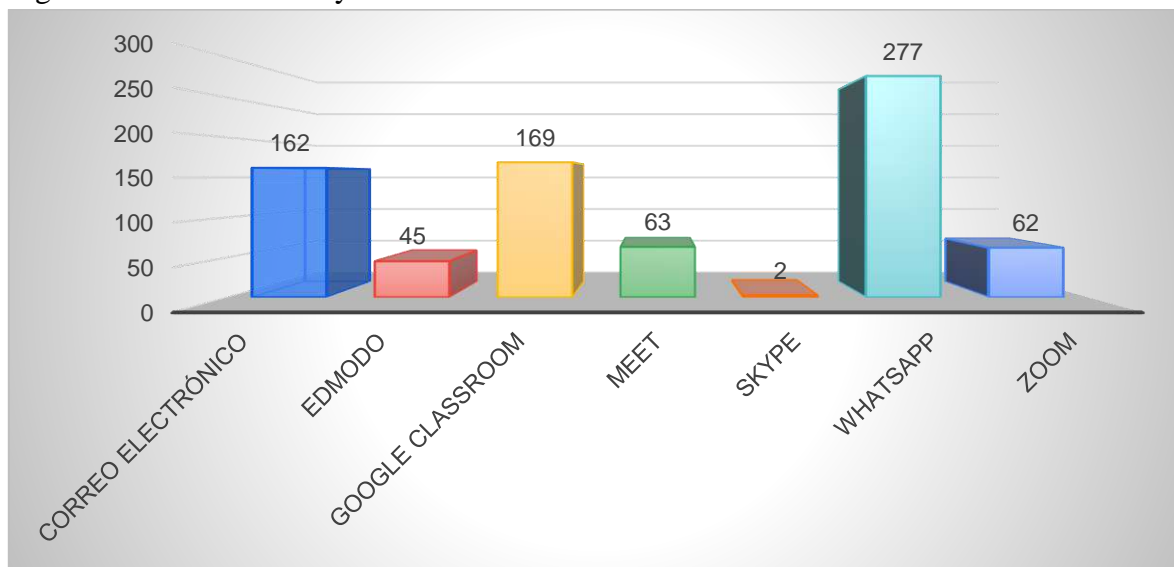
RESULTADOS

Para la presentación de resultados se organizó la información del cuestionario haciendo una descripción de los ítems analizados, relacionados con la satisfacción de los estudiantes respecto al aprendizaje remoto.

I. Percepción del estudiante sobre los recursos y estrategias pedagógicas:

Uno de los datos explorados fue el relacionado con los recursos que se utilizaron más, en dónde se identificó que el más usado fue WhatsApp con 277 respuestas, el Google Classroom con 169, el uso del correo electrónico con 162, Meet 63, Zoom 62, Edmodo 45 y Skype sólo 2 respuestas, como se observa en la figura 1. Es importante mencionar que los datos se presentan con valores numéricos y no en porcentaje porque los estudiantes podían elegir más de una opción.

Figura 1. Recursos de mayor uso



Fuente: Elaboración propia, con datos de la DEN.

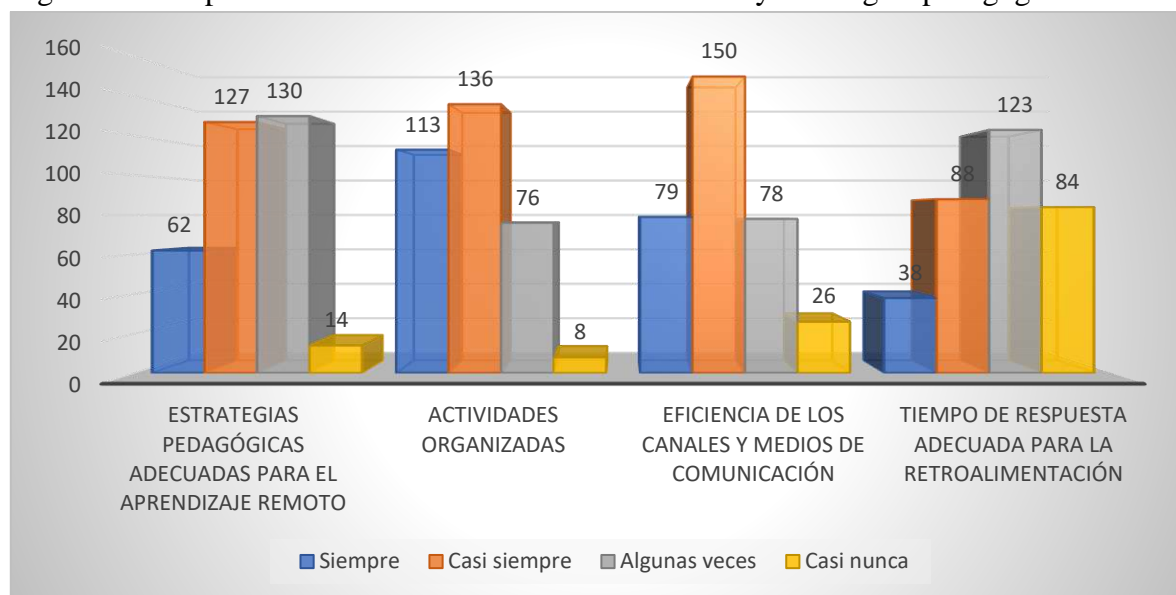
Así, se puede atribuir que la plataforma de Whatsapp fue la más utilizada porque es la que más conocen e incluso dominan docentes y estudiantes, además de que no se requiere una cierta característica del internet para establecer comunicación. Posteriormente, se identifican que el correo electrónico y Google Clasroom fueron otras dos aplicaciones de las más usadas para la entrega de actividades.

II. Percepción del trabajo docente

Otro aspecto que se exploró fue el que tenía relación con la percepción de los estudiantes respecto al trabajo docente, en el que se identificó en el rubro de estrategias pedagógicas adecuadas para el aprendizaje remoto lo siguiente: 130 se encontraron satisfechos algunas

veces, 127 casi siempre, 62 siempre y 14 casi nunca. Con relación a las actividades organizadas, 136 estudiantes expresaron sentirse satisfechos casi siempre, 113 siempre, 76 algunas veces y 8 nunca se sintieron satisfechos con los recursos y estrategias pedagógicas. Asimismo, respecto a la eficiencia de los canales y medios de comunicación 150 estudiantes se mostraron satisfechos casi siempre, 79 siempre, 78 algunas veces y 26 casi nunca estuvieron satisfechos. Del mismo modo, el tiempo de respuesta adecuada para la retroalimentación 123 estudiantes estuvieron satisfechos algunas veces, 88 casi siempre, 84 casi nunca y 38 mencionaron que siempre el tiempo de respuesta fue adecuada para la retroalimentación, como se muestra en la figura 2.

Figura 2. Percepción de los estudiantes sobre los recursos y estrategias pedagógicas

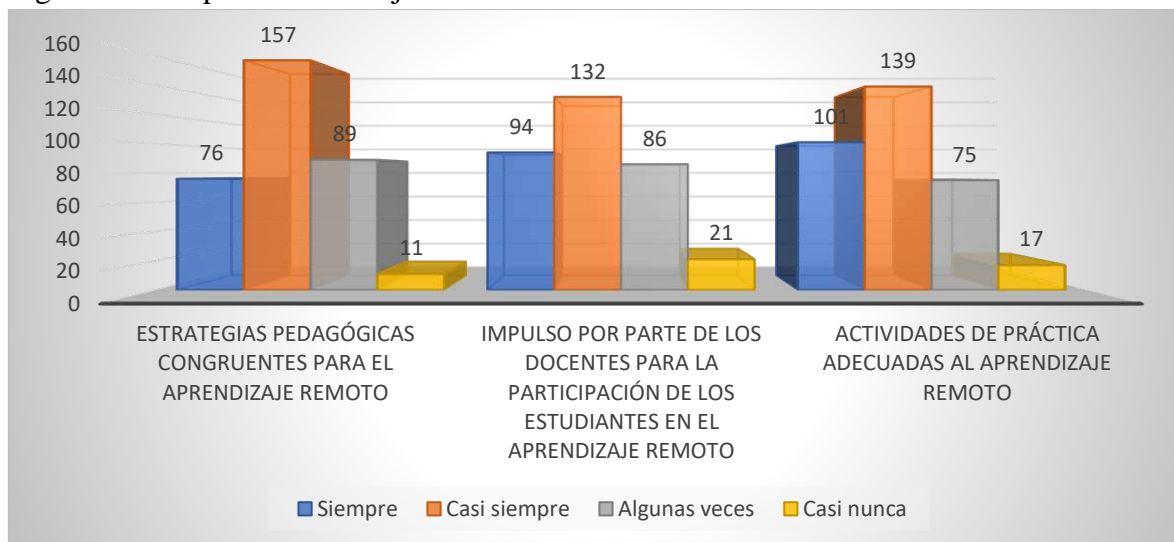


Fuente: Elaboración propia, con datos de la DEN

A partir de los resultados descritos anteriormente y la figura 2, se identifica que, de manera general, los estudiantes se encuentran casi siempre satisfechos con los recursos y estrategias pedagógicas empleadas por los docentes.

Por otra parte, otro aspecto que se exploró fue sobre la percepción del trabajo docente, en donde se identificó con relación a las estrategias pedagógicas congruentes para el aprendizaje remoto que 157 estudiantes casi siempre se mostraron satisfechos, 89 algunas veces, 76 siempre y 11 casi nunca. Con relación al impulso por parte de los docentes para la participación de los estudiantes en el aprendizaje remoto 132 estudiantes mencionaron casi siempre, 94 siempre y 21 casi nunca. En cuanto a las actividades de práctica adecuadas al aprendizaje remoto 139 mencionaron que casi siempre, 101 siempre, 75 algunas veces y 17 casi nunca, como se muestra en la figura 3.

Figura 3. Percepción del trabajo docente.

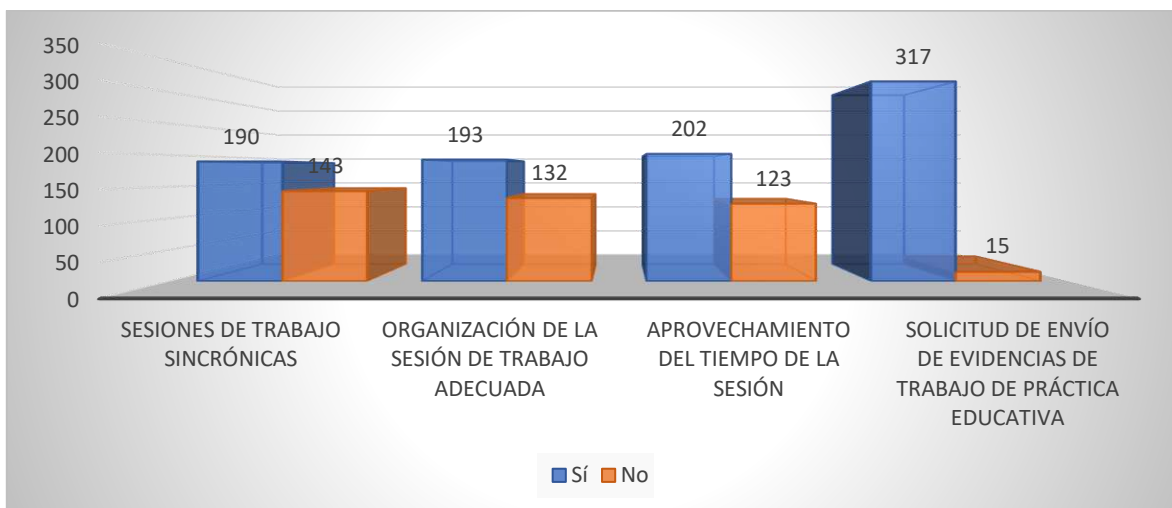


Fuente: Elaboración propia, con datos de la DEN.

Nuevamente se identifica que los estudiantes están casi siempre satisfechos con las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes.

También se exploró sobre la satisfacción de la forma de trabajo de los docentes, en donde se cuestionó si se habían realizado sesiones de trabajo sincrónicas a lo que 190 mencionaron que sí y 143 que no. Con respecto a si la organización de la sesión de trabajo había sido adecuada 193 mencionaron que sí y 132 que no. Asimismo, respecto al aprovechamiento del tiempo de la sesión 202 mencionaron que sí y 123 que no. En cuanto a la solicitud de envío de evidencias de trabajo de práctica educativa 317 mencionaron que sí y 15 que no, como se muestra en la figura 4.

Figura 4. La satisfacción de la forma de trabajo



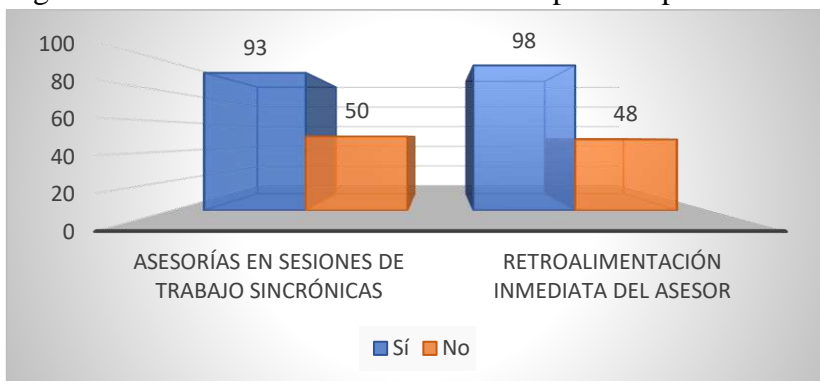
Fuente: Elaboración propia, con datos de la DEN.

Los estudiantes manifiestan estar satisfechos con la forma de trabajo que desarrollan los docentes.

III. Proceso de titulación

Por último, un rubro también explorado fue sobre el proceso de titulación, se preguntó sobre si se habían realizado asesorías en sesiones de trabajo sincrónicas 93 estudiantes mencionaron que sí y 50 mencionaron que no. De igual forma, se cuestionó si habían recibido retroalimentación inmediata del asesor 98 estudiantes comentaron que sí y 48 que no, como se puede observar en la figura 5.

Figura 5. Satisfacción de los estudiantes respecto al proceso de titulación



Fuente: Elaboración propia, con datos de la DEN.

Al observar la figura 5 se identifica que, en la mayoría de las escuelas normales, se implementaron asesorías y retroalimentaciones a los procesos de construcción del documento de titulación.

En el siguiente apartado se presentan la discusión y conclusiones a las que se llegaron.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación permitió identificar la percepción de los estudiantes con relación al aprendizaje remoto en las escuelas normales con las que se trabajó. Los hallazgos del estudio al analizarlos con la pregunta y el objetivo de investigación muestran, de manera general, que los estudiantes están satisfechos con el trabajo realizado, sin embargo sería conveniente revisar aspectos como buscar otras estrategias de trabajo para los estudiantes que no tienen internet en casa, revisar los tiempos que los docentes tarda en la retroalimentación de los estudiantes, diversificar los medios empleados para el trabajo, usar otros además del WhatsApp y, por último, sería conveniente habilitar a los docentes en la conducción del aprendizaje remoto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN

Diario Oficial de la Federación. (2020). Acuerdo número 12/06/20 por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo 2019-2020 y cumplir con los planes y programas de estudio de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), Normal y demás para la formación de maestros de Educación Básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio del tipo Medio Superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, en beneficio de los educandos.

http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/19413/4/images/a12_06_20.pdf

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill Education.

Illinois State Board of Education. (2020). Recomendaciones de aprendizaje remoto durante la emergencia de COVID-19. <https://www.isbe.net/Documents/RL-Recommendations-Spanish.pdf>

Jiménez, A., Terriquez, B. y Robles, F. (2011). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit. Revista Fuente, 3(6), 46-56. <http://fuente.uan.edu.mx/publicaciones/02-06/8.pdf>

Nucleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR. (2020). Editorial. Revista integración y conocimiento, 9 (2), 1-3.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/29462/30247>

Villafuerte, P. (2020). Rediseñando la experiencia universitaria entre medidas de distanciamiento social en Observatorio de innovación Educativa. Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/universidades-planes-postcovid19>

CAMBIOS EN LOS HÁBITOS ALIMENTICIOS, ACTIVIDAD FÍSICA, ESTRÉS Y ANSIEDAD EN ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA NORMAL, DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19

Nombre del autor

Mario Alberto Mojardin Melgar

Institución de procedencia

Profesor en la Escuela Normal del Valle de Mexicali Ejido Campeche

Nivel de estudios

Doctor en Desarrollo Educativo con Énfasis en la Formación de Profesores
Profesor de Tiempo Completo

Correo electrónico

mmojardinm@edubc.mx

Reporte final de investigación

Línea temática

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

RESUMEN

El cierre de las escuelas originado por la pandemia del COVID-19, derivó en un escenario educativo lleno de incertidumbre, las condiciones de confinamiento repercutieron de manera considerable en aspectos académicos, sociales, de salud y emocional, los cuales deben ser indagados y documentados para la toma de decisiones en el ámbito educativo. El objetivo es conocer los cambios realizados por los estudiantes en términos de sus hábitos alimenticios, la forma y frecuencia de actividad física realizada, los niveles estrés y ansiedad durante la pandemia. El método de investigación fue un enfoque cualitativo de tipo exploratorio, participaron 146 estudiantes que cursan la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal del Valle de Mexicali Ejido Campeche. Resultados: se concluye que los hábitos alimenticios y la actividad física de los estudiantes mejoró, incrementando el consumo de alimentos con alto contenido en proteína, frutas y verduras, reduciendo alimentos procesados y bebidas industrializadas, los problemas relacionados con el estrés y ansiedad se incrementaron en la mayoría de los estudiantes. Conclusiones, es fundamental que las instituciones educativas generen las actividades remediales y áreas de oportunidad necesarias para subsanar y fortalecer aspectos de salud en los estudiantes, buscando una educación integral como parte del perfil de egreso.

PALABRAS CLAVE: Hábitos alimenticios, actividad física, estrés, ansiedad, COVID-19, pandemia.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El fenómeno de emergencia sanitaria que a nivel mundial se enfrentó desde el 2020 relacionado con el COVID-19 particularmente en México, generó múltiples diálogos y reflexiones sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, los educadores tuvieron en la necesidad de interactuar completamente por medio de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), es decir, cambiar las aulas físicas por espacios virtuales como una pedagogía emergente y alternativa para generar acciones de aprendizaje. En este sentido la enseñanza virtual fue la primer posibilidad para mantener los vínculos educativos entre estudiantes, padres de familia y escuela, donde se desplegaron diversas acciones, estrategias y recursos que dieron continuidad a los procesos formativos de millones de estudiantes.

Uno de los principales problemas que se enfrentaron durante la emergencia fueron los relacionados con el estado de salud en los estudiantes, donde las enfermedades crónicas asociadas a la obesidad, diabetes, hipertensión, entre otras, derivadas de una inadecuada alimentación y estilo de vida, fueron altamente vulnerables frente al COVID-19 en la población.

Los cambios en las actividades cotidianas provocaron el confinamiento llevaron a los estudiantes a organizar los tiempos de distintas maneras, lo cual modificó su entorno cotidiano, generando una mayor organización en sus actividades diarias, laborales y de ocio, sin embargo, también se registran los casos que afectaron de diversas maneras a los estudiantes como los relacionados con el estrés y la ansiedad. Durante este confinamiento se vieron obligados a cambiar drásticamente sus estilos de vida, los relacionados con hábitos alimenticios y de actividad física, ante estos escenarios es necesario indagar los cambios adquiridos y abordar los problemas socioeducativos, al traer la pandemia distintos problemas de salud (física, psicológica, entre otros).

Derivado de las situaciones de confinamiento es necesario documentar lo que vivieron los estudiantes, lo que una situación extraordinaria promovió en los distintos actores educativos, específicamente en alumnos del nivel superior, la alimentación, la actividad física, el estrés y ansiedad son elementos relacionados con la salud en el ser humano, los cuales son cruciales para mantener un buen desempeño académico. Por ello, rescatar los resultados para que las instituciones educativas generen y adecuen su sistema de enseñanza generando las acciones remediales necesarias.

MARCO TEÓRICO

LA ALIMENTACIÓN DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19 CAMBIOS E IMPLICACIONES

Antes de la pandemia los estudiantes realizaban distintas actividades extraacadémicas donde tenían una organización de tiempos, destinada para realizar sus hábitos cotidianos, durante el período de confinamiento el uso del tiempo cambió, otorgándoles mayor posibilidad de realizar actividades de su interés y que consideraran útiles de acuerdo con los espacios en que se desenvuelven. Como lo señala Cabrera y Cervantes (2021) los estudiantes adquirieron conocimientos y desarrollaron habilidades para practicar deportes, actividades artísticas, dominar herramientas tecnológicas, por medio de tutoriales aprender a cocinar y preparar postres.

Durante el confinamiento los estudiantes modificaron sus hábitos de alimentación, algunos con pleno conocimiento de la variación nutricional pero también los estudiantes que derivado de situaciones personales los modificaron afectando su cuerpo. Pérez et al (2020) señala que dentro de los cambios más frecuentes que se produjeron son el incremento en el consumo de fruta, huevos, legumbres, verduras y pescado, una disminución en la ingesta de carnes procesadas, pizza, bebidas alcohólicas y bebidas azucaradas, la mayor parte de los encuestados no cocinaban, lo empezaron a realizar durante este periodo. Estas modificaciones en alimentación pueden tener distintas causas, desde mayor conciencia por cuestiones de salud personal ante la pandemia o bien, tener los tiempos necesarios para atenderse de una manera adecuada. Estas variaciones de alimentación permitieron fortalecer la salud, lo que contribuye a una mejor disposición en el caso de presentar la enfermedad de COVID-19.

Por otra parte se observó en la población un incremento en la compra de hortalizas, granos, verduras, pescado, huevo, estas diferencias pueden deberse a varios factores, entre ellos, la mayor frecuencia de comidas caseras, derivado del tiempo para cocinar y el cierre de restaurantes durante el periodo, así como la compra compulsiva de alimentos no esenciales para el hogar acto que se realiza en tiempos considerados normales, incluso se observaron cambios en la compra de productos frescos y productos no frescos, pensando en la reserva de alimentos por su escases, sin embargo, se presentó también un aumento en la compra de harinas por el consumo de postres caseros, es decir, al estar en confinamiento el cocinar en casa modificó los hábitos de alimentación (del Pozo et al, 2021).

Un estudio realizado en Santiago de Chile relacionado con los hábitos alimenticios de estudiantes universitarios muestra un aumento en alimentos saludables y una disminución de

hábitos no saludables, aspectos determinados por factores económicos y de tiempo para cocinar (Vallejo, 2020).

Por su parte el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en el 2020 señala en aspectos relacionados con la nutrición, que los adolescentes presentan dificultades para acceso a los alimentos saludables y han disminuido su actividad física, dentro de las principales barreras fue tener menos dinero para adquirir alimentos saludables y el temor de contraer el virus al realizar actividad física en lugares recreativos, así mismo, señalan los participantes haber visto más anuncios de productos poco saludables en los medios de comunicación durante la pandemia.

LA ACTIVIDAD FÍSICA Y SU RELACIÓN CON EL COVID-19

Durante el proceso de aislamiento los estudiantes sufrieron diversos estragos que afectaron su calidad de salud, los hábitos cotidianos de asistir al gimnasio, espacios recreativos para realizar actividad física dejaron de ser parte de esa cotidianeidad, sin embargo, hay quienes aprovecharon y adecuaron las condiciones para activarse físicamente. Como señala Cabrera y Cervantes (2021) algunos estudiantes aprendieron por medio de tutoriales virtuales como desarrollar su cuerpo, debido que no hay gente en los parques y no puedes practicar.

Aunado a esto, Unicef (2020), señala una disminución de actividades físicas y recreativas durante este periodo de confinamiento en adolescentes el 52% reportó que era menos activo físicamente en comparación con los tiempos prepandemia. Mientras que el 33% reportó no practicar ninguna actividad física, el 25% practicaba menos de una hora a la semana, y 7% practicaba más de 6 horas a la semana. La rutina cambió, modificó los tiempos destinados en la organización escolar y de actividades, el temor por desconocer la principal causa de contraer el virus impidió realizar ciertos hábitos de manera cotidiana, pasando más tiempos en solitario o reservando las salidas para causas de emergencia.

ESTRÉS Y ANSIEDAD EN ESTUDIANTES DURANTE LA PANDEMIA

El estrés y la ansiedad son patologías que están presentes en los seres humanos de manera cotidiana y se agudizaron durante la pandemia por el COVID-19, según la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el 2020 calcula que 300 millones de personas en el mundo están afectadas. En México durante la pandemia se identificó un aumento en la presencia de ansiedad y depresión en comparación con la pandemia del SARS-influenza (Vázquez et. al, 2020).

El confinamiento provocó también problemas relacionados en los estudiantes con el estrés y la ansiedad, jamás los seres humanos estuvimos bajo tales circunstancias de encierro, se aprendió a vivir de manera distinta, algo complicado y difícil de adecuar en las personas. Obed, Marti y Cervera (2021) señalan que durante la pandemia se afectaron relaciones y se generaron conflictos durante la estadía obligada en casa y se resalta como el aislamiento extremo promovió el desarrollo de emociones vinculadas a la ansiedad y estrés, entre otros. La contingencia impactó en el estado socioemocional de los estudiantes, países como Chile encuestaron a estudiantes planteando los resultados: un 63% indicó sentir aburrimiento, un 41% manifestó sentir ansiedad o estrés, seguido por frustración y molestia (35%).

En México, se aplicaron encuestas a alumnos universitarios observando situaciones como: estrés (31.92%), psicosomáticos (5.9%), problemas para dormir (36.3%), disfunción social en la actividad diaria (9.5%) y depresivos (4.9%), especialmente en el grupo de las mujeres y en los estudiantes más jóvenes (18-25 años) (González, Ontiveros y Espinoza, 2020).

Estos problemas de estrés y ansiedad fueron por distintas causas, independiente al confinamiento y cierre de espacios recreativos, como lo señalan Naranjo, Torres y Guzmán (2021) que los problemas enfrentados por la comunidad escolar fueron la adecuación de los espacios para continuar ofertando el servicio educativo, cambiando por una mesa, una silla, televisión, radio, internet, celular y buena calidad en la señal, estos aspectos asociados a las condiciones económicas de las familias fueron requisitos para la continuidad académica al seguir las actividades escolares, quienes no contaron con parte de estos recursos y materiales fueron propensos a incrementar sus problemas de ansiedad y estrés.

Obed, Marti y Cervera (2021) señalan que el 18% de los estudiantes del nivel superior no cuentan con una computadora o con servicio de internet según el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI), además fueron evidentes las carencias del sistema educativo para llevar el trabajo a distancia, estas medidas de confinamiento y cierre de espacios generó desempleo y menor ingreso económico para miembros de las familias. Un aspecto también considerable durante esta pandemia que afectó cuestiones académicas en los estudiantes de Licenciatura y propició estrés y ansiedad, son las relacionadas con situaciones laborales donde incurrieron al no tener contemplados gastos para atender necesidades básicas y escolares.

METODOLOGÍA

La investigación está planteada desde el paradigma cualitativo de tipo exploratorio, la cual busca conocer los cambios en hábitos alimenticios, de actividad física, estrés y ansiedad que presentaron los estudiantes durante la pandemia del Covid-19. La población se conforma de 146 estudiantes, 108 mujeres y 38 hombres, quienes cursan del 1er. al 7mo. Semestre la Licenciatura en Educación Primaria del Plan 2018 en la Escuela Normal del Valle de Mexicali Ejido Campeche, ubicada en el valle de Mexicali, Estado de Baja California. Al momento de aplicar el cuestionario los estudiantes se encontraban en modalidad virtual, 91 residen en el valle de Mexicali y 55 en la Ciudad, como estudiantes de tiempo completo están 114, trabajando medio tiempo 12 y 20 trabajadores de tiempo completo, 127 estudiantes oscilan entre los 17 y 24 años de edad.

El cuestionario se conforma de 32 preguntas de opción múltiple que se dividen en tres categorías de análisis relacionadas con hábitos alimenticios, actividad física, ansiedad y estrés (las cuales fueron construidas a partir de diversos estudios relacionados con la importancia de la alimentación y actividad física para combatir al virus del Covid-19. El instrumento se aplicó por medio de la herramienta Google Forms, considerando diversos procesos, como la solicitud de autorización a la directora del plantel para la aplicación del instrumento, posteriormente se notificó a los jefes de grupo a través de correo electrónico donde se explicó la intención del estudio y compartieran la liga de acceso con el resto de sus compañeros, finalmente se determinaron cuatro días hábiles para que los estudiantes plantearan sus respuestas.

RESULTADOS

De acuerdo con la categoría relacionada con los hábitos alimenticios se pueden señalar los siguientes datos, al cuestionar a los estudiantes sobre el cambio de hábitos alimenticios durante la pandemia el 34% señala haber mejorado, el 30,8% que no cambiaron y el 24% que empeoraron. Algunos de los motivos que llevaron al cambio de hábitos alimenticios están relacionados con el estrés y la ansiedad, así lo señala el 47,9% de los estudiantes, el 43,3% menciona que la causa fue tener más tiempo para cocinar y el 38,4% comer menos fuera de casa.

En lo referente al número de comidas que consumían al día durante el periodo de la pandemia, el 47,3% consume las mismas, el 34,2% incrementó el consumo y el 18,5% consume menos comidas que antes de la pandemia, es decir, mejoró la calidad en el consumo de alimentos

que tenían antes de la pandemia. Referente a la sensación de hambre durante el aislamiento, el 43,8% sintió más hambre, posibles problemas relacionados con el estrés y ansiedad. Así mismo, durante este periodo de aislamiento el 52,1% de los estudiantes considera que ganó peso, el 26% que pesa lo mismo y sólo el 21,9% considera que perdió peso, a pesar de considerar que ganaron peso su calidad en alimentación mejoró.

Antes del aislamiento, el 50% de los estudiantes señalaron que consumían alimentos fuera de casa de 1-3 veces por semana y durante el periodo de aislamiento se redujo al 34,9% los estudiantes que seguían consumiendo de 1-3 por semana alimentos fuera de casa, es decir, la gran mayoría consumió alimentos en el hogar. Así mismo, el 8,2% de los estudiantes no comía fuera de su casa antes de la pandemia y durante la pandemia se incrementó al 32,2% quienes comían en casa, siendo un factor determinante en la modificación de los hábitos alimenticios.

Durante el periodo de aislamiento el 41,1% de los estudiantes señala que disminuyó el consumo de carnes procesadas, sodas y bebidas azucaradas, el 32,9% redujo el consumo de frutos secos (nueces, almendras, pistachos, entre otros). Así mismo, durante el periodo de aislamiento el 46,6% de los estudiantes aumentó el consumo de carnes, pollo, pescado, huevos y frutas. Considerablemente alimentos poco nutritivos dejaron de consumirse para incrementar el consumo de alimentos ricos en proteínas.

En el consumo de bebidas durante la pandemia, el 58,2% de los estudiantes incrementó el consumo de agua natural y mineral, el 43,2% consumió café o té. En la disminución de bebidas durante la pandemia, el 41,8% dejó de consumir bebidas industrializadas como sodas y jugos y el 36,3% redujo las bebidas energéticas como: gatorade, red bull, entre otros, siendo significativa la reducción de bebidas industrializadas durante el periodo de confinamiento.

En la categoría relacionada con actividad física, es necesario reconocer que el 65,1% de los estudiantes no realizaba algún deporte antes del periodo de la pandemia y el 34,9% si realizaba alguna actividad deportiva. Sin embargo, durante el aislamiento, el 39,7% si realizó alguna actividad deportiva, el 26,7% no efectuó alguna actividad y el 33,6% realizó muy poco alguna actividad física, se observan cambios considerables en la mejora de actividad física durante la pandemia, posibles aspectos relacionados con factores de tiempo para realizar ejercicio o recomendaciones del sector salud ante la infección del COVID-19 y ser menos propenso al virus.

Antes del periodo de aislamiento el 47,9% de los estudiantes realizaba con menor frecuencia ejercicio físico y el 21,9% realizaba con mayor frecuencia. Sin embargo, durante el periodo de aislamiento, el 43,2% realizó con menor frecuencia ejercicio, el 28,1% con la misma

frecuencia y el 28,8% con mayor frecuencia, es decir, durante el periodo de aislamiento se incrementó la actividad física en los estudiantes. Los espacios en los que realizaron mayor ejercicio físico durante la pandemia los estudiantes, era en casa, señala el 47,3%, el 15,8% en algún gimnasio y el 8,9% en parques, esto derivado de las indicaciones de confinamiento que se tuvieron por ciertos meses.

En la categoría relacionada con el estrés y la ansiedad, señalan los estudiantes que antes del periodo de aislamiento el 36,3% sentía ansiedad o estrés moderado, el 31,5% un poco de estrés y ansiedad y el 17,1% ningún síntoma. Durante el periodo de aislamiento el 64,4% de los estudiantes incrementó su nivel de estrés y ansiedad, mientras el 29,5% dice que es el mismo nivel y el 6,2% comenta que disminuyó sus niveles de estrés y ansiedad, claramente el confinamiento afectó estos niveles en los estudiantes, este proceso fue generado por diversas causas, económicas, laborales, sociales y académicas.

El 52,1% de los estudiantes mencionaron que su desempeño académico no disminuyó durante la pandemia, el 24,7% que si disminuyó y el 23,3% que sólo en algunas materias. Así mismo, el 50,7% de los estudiantes señalaron que no se incrementó su desempeño académico durante el aislamiento, el 25,3% que sólo en algunas materias y el 24% que si se incremento. Los procesos académicos tuvieron resultados favorables sólo en ciertas asignaturas, que tuvieron su relación en el esfuerzo de los docentes y materiales utilizados probablemente, sin embargo, el estrés y ansiedad durante este confinamiento fueron determinantes para el rendimiento académico de los estudiantes.

Un aspecto fundamental de esta investigación fue el conocer que pensaban los alumnos acerca de su alimentación y su relación con el aprendizaje, a esto, el 87% de los estudiantes consideró que la alimentación influye en el proceso de enseñanza, el 8,2% menciona que muy poco y el 4,8% que no influye, elementos que permiten vislumbrar ciertos hábitos que prevalecerán en su futuro y el énfasis de estos contenidos en el proceso de enseñanza como profesionales de la educación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación describe los cambios en hábitos alimenticios, de actividad física, estrés y ansiedad que presentaron los estudiantes que cursan la Licenciatura en Educación Primaria en una Escuela Normal del Valle de Mexicali durante el confinamiento por la pandemia del COVID-19.

En ese contexto, los hallazgos señalan una mejora considerable en los hábitos alimenticios saludables de los estudiantes durante el aislamiento, uno de los principales factores que determinaron estos cambios está relacionado con el tiempo para cocinar que tenían, consumir menos alimentos fuera de casa y la mayoría son estudiantes de tiempo completo, estos fueron factores que permitieron mejorar su alimentación.

Los estudiantes no variaron considerablemente las cantidades de comidas que consumían durante el día, sin embargo, la sensación de hambre se incrementó, posiblemente por el aumento de síntomas relacionados con el estrés y ansiedad así como el cierre de restaurantes como medida de prevención, a pesar de que la mayoría de los estudiantes considera que ganó peso, mejoraron la calidad en el consumo de alimentos de manera significativa.

Uno de los cambios trascendentales, es la mejora de alimentación a partir del consumo en casa, aspecto determinado por factores del confinamiento y sugerencias del mismo sector salud ante la exposición al virus. Estos hábitos mejoraron a pesar de reconocer que los anuncios en televisión influyen más en el consumo de alimentos poco nutritivos para el ser humano, este cuestionamiento no se realizaba antes de la pandemia, derivado del poco tiempo de estar en casa y mirar el televisor.

Durante el confinamiento, los estudiantes dejaron de consumir carnes procesadas y bebidas azucaradas en su mayoría, para aumentar el consumo de alimentos con alto contenido en proteína como el huevo, pollo, carne, pescado, frutas y verduras. Sin embargo, se observa una disminución en el consumo de los frutos secos (nueces, almendras, pistachos), posiblemente relacionado con aspectos de gasto económico y la escases de los mismos, determinado por el subministro.

La actividad física y deportiva se incrementó de manera considerable en los estudiantes durante el confinamiento, estos cambios tuvieron varias razones, el tiempo de ocio y mejorar su condición de salud ante un posible contagio del virus, buscando encontrarse en situaciones más óptimas, la mayoría utilizaron sus hogares para practicar y tutoriales virtuales que les permitieron aprender como desarrollar su cuerpo.

El estrés y la ansiedad antes de la pandemia afectaban a una mínima parte de los estudiantes, durante el aislamiento estos datos se incrementaron de manera significativa, afectando a la mayoría, el problema de estrés y ansiedad persiste de manera cotidiana y es necesario atenderlo para optimizar el rendimiento académico y personal de los alumnos, el cambio de educación presencial a virtual, las escasas de recursos y materiales educativos, los distintos problemas personales y familiares de los estudiantes en casa, aunado al distanciamiento social, fueron motivos que generaron estos problemas de salud.

CONCLUSIÓN

El estudio realizado presenta una visión del impacto del confinamiento en los hábitos alimenticios, de actividad física, estrés y ansiedad en los estudiantes de una Escuela Normal, quienes atravesaron situaciones difíciles como repercusiones psicológicas, económicas, familiares y socio-afectivas.

El problema de alimentación y actividad física en la población es actualmente complejo, los estragos en el área de salud para el ser humano son complicados, se requiere de una formación integral, donde la escuela, el contexto y familia consoliden los procesos formativos para los estudiantes. La población debe comprender la importancia de una alimentación saludable y de actividad física en el ser humano para enfrentar pandemias como el COVID-19.

Es necesario señalar que, al momento de la aplicación del instrumento, solamente 17 de los 146 estudiantes habían contraído el virus del COVID-19, los cambios de hábitos que muestran los estudiantes no fueron influenciados producto de una complicación de salud por adquirir el virus.

Los estudiantes mejoraron sus hábitos de alimentación y de actividad física durante el confinamiento, aspectos que permiten contrastar la información de investigaciones similares realizadas en Chile y España donde sus estudiantes también mejoraron estos hábitos durante la pandemia.

Es necesario dar continuidad a la presente investigación para identificar los aspectos que influyeron de manera específica en el cambio de hábitos, buscando implementar acciones desde el entorno escolar y permitan consolidar estilos de vida saludable en los estudiantes.

Antes del confinamiento era difícil pensar que los estudiantes presentaran problemas para cumplir con las disposiciones académicas de la institución, se desconocía sus condiciones

económicas, de recursos pedagógicos y salud. Actualmente se reconocen los datos relacionados con el estrés y la ansiedad en los estudiantes durante el aislamiento, los cuales son alarmantes, es necesario atender este problema, incluso previo a la pandemia ya persistía esta problemática, la cual se agudiza y sin duda alguna impidió que los alumnos se desempeñaran en las mejores condiciones académicas durante la educación virtual que recibieron.

Se considera fundamental que las instituciones educativas a partir de estos estudios generen las actividades remediales y áreas de oportunidad necesarias para subsanar estos aspectos de salud en los estudiantes buscando fortalecer sus competencias personales y profesionales relacionadas con los perfiles de egreso, asumiendo un profesorado inclusivo, sensible, empático, creativo y flexible con el estudiante.

Es tarea de las instituciones educativas mantener un monitoreo y vigilancia constante de los hábitos relacionados con la salud en los estudiantes para impulsar las medidas preventivas que desde nuestro entorno pueden colaborar y mejorar las situaciones de vida.

BIBLIOGRAFÍA

Cabrera, A. y Cervantes, O. (2021). Aprendizajes adquiridos durante el período de confinamiento: percepciones y expectativas de estudiantes de secundaria. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2138.pdf>

Del Pozo de La Calle, S. Ledesma, I.A. Núñez, O. Catello Pastor, A. Lope Carbajal, B. Fernández de la Larrea Baz, N. Pérez Gómez, B. Pollan, M. Ruiz Moreno, E. (2021). Composición y Calidad Nutricional de la Dieta en los Hogares Españoles durante la Primera Ola de la Pandemia por COVID-19. *Revista Nutrientes*, 13 (5). <https://doi.org/10.3390/nu13051443>

Fondo de las Naciones Unidas para al Infancia (2020). Efectos de la pandemia por la COVID-19 en la nutrición y actividad física de adolescentes y jóvenes. <https://www.unicef.org/lac/efectos-de-la-pandemia-por-la-covid-19-en-la-nutricion-y-actividad-fisica-de-adolescentes-y-jovenes>

Obed, E. Marti, M. y Cervera, C. (2021). Impacto en Situaciones de Aprendizaje y Condiciones de Vida en Estudiantes de Nivel Superior al Inicio de la Contingencia

COVID-19.

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1786.pdf>

Pérez, C. Gianzo, M. Hervás, G. Ruiz, F. Casis, L. Aranceta, J. (2020). Cambios en los hábitos alimentarios durante el periodo de confinamiento por la pandemia COVID-19 en España [Archivo PDF]. [https://renc.es/imagenes/auxiliar/files/RENC_2020_2_0X_Cambios_habitos_alimentarios_estilos_vida_confinamiento_Covid-19\(1\).pdf](https://renc.es/imagenes/auxiliar/files/RENC_2020_2_0X_Cambios_habitos_alimentarios_estilos_vida_confinamiento_Covid-19(1).pdf)

Vallejos Gesell, C. (2020) Hábitos alimentarios de los estudiantes de educación superior Chile durante confinamiento por COVID-19 [Tesis de Licenciatura, Universidad del Desarrollo en Chile]. <https://repositorio.udd.cl/bitstream/handle/11447/3812/H%C3%A1bitos%20alimentarios%20de%20los%20estudiantes%20de%20educaci%C3%B3n%20superior%20en%20Chile%20durante%20el%20confinamiento%20por%20Covid-19.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

PERCEPCIONES EVALUATIVAS DE ALUMNOS EN TIEMPOS DE COVID-19 RESPECTO A SU APRENDIZAJE

Delia Yazmín Contreras Ochoa

Gilberto Hidalgo Salado

Luis Enrique Gutiérrez Reynoso

gilberto.hidalgo@iea.edu.mx

Centro de Actualización del Magisterio en Aguascalientes

LÍNEA TEMÁTICA GENERAL: La Educación Normal en el contexto de la pandemia.
Vivencias y aprendizaje

RESUMEN

El trabajo de esta investigación, presenta el análisis de las percepciones que tienen los alumnos de una escuela secundaria de la ciudad de Aguascalientes, México, durante las prácticas profesionales que tuvieron alumnos de 7° semestre de una Escuela Normal del estado de Aguascalientes, en relación a su aprendizaje a distancia, durante la implementación de la estrategia nacional Aprende en Casa II, a consecuencia del confinamiento por el COVID 19. La investigación tiene un enfoque cualitativo, exploratorio, la estrategia metodológica es el Estudio de Caso, los sujetos de la investigación son los alumnos de secundaria ubicada al centro de la entidad, donde el muestreo se llevó a cabo por conveniencia. Se utilizó el cuestionario como técnica de recolección de la información a través de un formulario en google. Los resultados más significativos que se muestran referencian a la importancia que tiene en el manejo de consignas, el lenguaje claro, la

designación de actividades retadoras y motivantes, así como indicaciones, que aunque se den a distancia, se relacionen con el contexto del estudiante. De igual forma, muestra el esfuerzo realizado por los docentes en formación y percibido por los estudiantes para evaluar de manera constante, y sobre todo, retroalimentar de manera formativa.

PALABRAS CLAVE: Ambientes virtuales de aprendizaje, didáctica, evaluación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En diciembre de 2019 en Wuhan, China, se detectó un virus llamado SARS-COV-2, también llamado Coronavirus o COVID-19, por ser esto último la enfermedad que provoca, hecho que provocó cambios en todas las esferas de la sociedad, principalmente, en las formas de interactuar y relacionarse entre sí. Para inicios del 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la alerta sanitaria internacional, llevando a todos los países afectados al confinamiento de sus ciudadanos. Como consecuencia de esta situación se emitieron nuevas disposiciones en todo los ámbitos. Con relación al ámbito educativo, cada país estableció estrategias políticas para afrontar la pandemia, como lo fue el trabajar de manera virtual. La situación en México cambió a partir del primer caso de COVID-19, que se presentó en Marzo, para el 23 de marzo, en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2020), el titular de la Secretaría de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán, decretó la suspensión de las actividades escolares a nivel nacional de forma presencial, pasando así, a una estrategia de trabajo a distancia.

La estrategia emergente diseñada por el titular de la Secretaría de Educación se presentó a nivel nacional para terminar el ciclo escolar 2019-2020, denominada Aprende en Casa (SEP, 2020), la cual tuvo el apoyo del radio y la televisión, además de los medios virtuales que dispuso el gobierno federal y estatal. Dicha estrategia se centró en que los estudiantes logren aprendizajes fundamentales de cada grado escolar y tuvo como finalidad no dejar a nadie sin educación y mantener el derecho a la educación de los niños. Para el ciclo escolar 2020-2021, el Gobierno ha continuado con la estrategia, ahora llamada Aprende en Casa II.

Es importante mencionar que dicha estrategia está articulada con los planes y programas de estudio vigentes y que se ha llevado en algunas entidades apoyada de la habilitación de docentes y directivos para el trabajo a distancia, y que también ha sido implementada por el gobierno estatal en Aguascalientes. Sin embargo, la forma en la cual se ha implementado tiene varias incógnitas, desde el reconocimiento de una nueva forma de enseñar, de una habilitación digital docente que pareciera no ser del todo sólida, hasta el reconocimiento de la falta de infraestructura educativa, las fallas en el la tecnología en los contextos de las

familias, incluso, la situación socioeconómica y cultural de cada uno de los alumnos de cada escuela para poder llevar a cabo tal encomienda.

En ese sentido, uno de los actores clave para el funcionamiento de la escuela y para que se pueda asegurar el derecho a la educación de los niños, incluso en el trabajo a distancia, es precisamente el alumno, si bien, es importante que se realicen estudios sobre el estado del conocimiento de los perfiles docentes, o sobre las condiciones de infraestructura y tecnología, lo es más, analizar qué es lo que pasa en este tiempo con los alumnos, saber cómo perciben ellos esta nueva forma de aprendizaje, de transitar por su etapa de formación, por cómo se les está enseñando, es fundamental.

Para tal efecto, el objetivo de la presente investigación es conocer la percepción que tienen los alumnos de educación secundaria de sus maestros, durante la educación a distancia, con relación al proceso de enseñanza y su relación con su propio aprendizaje, en el centro de la ciudad de Aguascalientes, en tiempos de COVID 19. De manera específica, se pretende conocer cómo percibe el alumno el manejo de las consignas que le brinda el profesor, cómo percibe que es evaluado y cómo se comunica el docente con él durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

MARCO TEÓRICO

Los referentes teóricos se suscriben a las unidades de análisis, y que se integran dentro de la didáctica, son el manejo de consignas, así como la evaluación formativa. De manera inicial, el trabajo a distancia implica una serie de procesos que el docente debe de considerar para realizar con eficacia su trabajo, en ese sentido, al interior del ambiente de aprendizaje, la construcción de consignas es una habilidad de comunicación escrita que el equipo docente requiere desarrollar o perfeccionar sobre todo cuando trabaja en la virtualidad. Partiendo desde lo más sencillo; una consigna es una “orden que da a los subordinados o afiliados.” Son las “órdenes que se dan a quien manda en un puesto” (Real Academia Española, 2007). Esta definición hace hincapié en los “mandatos o indicaciones”; por lo tanto, existe una persona que da las indicaciones y otra(s) que la(s) acata(n).

En ese sentido, Pérez Chaverri (2015) comenta que la consigna al ser parte de un entorno virtual debe contener información concreta y directa que se le solicita al participante o estudiante, y que puede determinar el logro de una evidencia, un producto o un resultado (observable, explícito y verificable) que demuestre el aprendizaje alcanzado o las habilidades desarrolladas. En ese mismo tenor, Anijovich sostiene que las consignas constituyen una

tarea “absolutamente inherente al trabajo docente” (2014, p. 50), afirmación con la que probablemente todo educador podrá estar de acuerdo.

Con relación a la unidad de análisis evaluación, ésta es un proceso permanente de comunicación y reflexión sobre los resultados de los aprendizajes de los estudiantes. Este proceso se considera formativo, integral y continuo, y busca identificar los avances, dificultades y logros de los estudiantes con el fin de brindarles el apoyo pedagógico que necesiten para mejorar (SEP, 2020)

Durante la educación a distancia se dará prioridad a la evaluación formativa, enfocando los esfuerzos en retroalimentar a las y los estudiantes, mediante los mecanismos disponibles. La evaluación se realiza a partir de la evidencia de los aprendizajes de los estudiantes (portafolio). El docente retroalimentará al estudiante oportunamente con respecto a sus logros y dificultades siempre y cuando esto sea posible.

METODOLOGÍA

El estudio tiene un enfoque cualitativo, el cual tuvo como objetivo la búsqueda y el aprendizaje a través de la exploración de experiencias de la gente en su trabajo cotidiano, tal como lo expresa Mayan (2001), por tanto su indagación es de corte exploratorio y naturalista. Para el diseño por el cual se decidió llevar a cabo la investigación, lo importante fue darle voz a los estudiantes, por ello, la estrategia de investigación fue definida a través del Estudio de Caso, en cual se ha tomado como referencia a distintos autores (Sandín, 2003. Simons, 2011 y Yin 2003), ya que posibilita tener la voz de los participantes, con la intención de conocer sus percepciones sobre la forma en la cual sus maestros les enseñaban, los evaluaban y se comunicaban con ellos durante la pandemia, con la intención de obtener mayores niveles de comprensión acerca del objeto de estudio.

Los sujetos de investigación son los estudiantes de una escuela secundaria de la zona centro de la ciudad de Aguascalientes, México. El muestreo es por conveniencia y facilidad de acceso, ya que la utilización de informantes clave en la investigación cualitativa es una posibilidad para un acercamiento certero a la realidad social estudiada (Ander-Egg, 1995), y que además sostienen Morra y Friedlander (2001). Para el caso de la presente investigación se consideraron a 131 alumnos que estudian en la misma secundaria.

Se eligió la utilización del cuestionario como técnica e instrumento de investigación al considerarlos una eficiente técnica de recogida de datos en la investigación educativa, al generar un procedimiento estandarizado que sirve para recoger y analizar los datos de una

manera que permite describir, explorar, y explicar una serie de características (Casas Anguita et al., 2003).

Asimismo, en lo que concierne a la recogida de datos, se realizó mediante una encuesta facilitada de manera online, utilizando la aplicación de formularios de Google. Es importante mencionar que para llevar a cabo el proceso, se realizó la invitación a los docentes para a su vez, promover la participación de los estudiantes a participar en la investigación, previo consentimiento del director de la institución. Posteriormente se procedió al consentimiento informado a cada uno de los alumnos para el desarrollo de la encuesta, dejando claro en el protocolo, el tratamiento anónimo y académico de la información recabada. Tras la recepción de los datos, se llevó a cabo un análisis de contenido (Piñuel Raigada, 2002), agrupando y categorizando la información.

RESULTADOS

Se presenta a continuación el análisis de los resultados de las percepciones de los alumnos, para efectos de esta ponencia, se presentan las unidades de análisis, percepciones sobre consignas a los estudiantes así como la evaluación que se realiza por parte del profesor.

A propósito de la unidad de análisis manejo de consignas en el trabajo a distancia, las percepciones de los alumnos fueron en relación a la claridad con que el maestro da indicaciones, el uso de actividades motivantes, el lenguaje utilizado, indicaciones claras, y retadoras, la relación de la actividad a realizar con el objetivo o meta de aprendizaje de la sesión, la contextualización de la actividad.

Sobre el primer punto, 9 de cada 10 alumnos perciben que sus maestros les indican con claridad los pasos que deben de seguir para realizar sus actividades durante sus clases. De igual forma, perciben que sus maestros les dan indicaciones con un lenguaje cordial y amigable, ya que más del 92% de los encuestados así lo percibe.

Con relación a si las actividades que plantean los docentes son motivantes y retadoras para los alumnos, y de acuerdo a los resultados exhibidos, se puede afirmar que las actividades solicitadas por los docentes por lo regular son motivadoras, ya que 3 de cada 4 maestros presenta actividades motivantes, lo cual es de destacar dado el trabajo a distancia.

Con relación a las percepciones de los alumnos sobre si sus maestros relacionan la actividad que les dejan con el objetivo de aprendizaje de la sesión, se encuentra lo siguiente. En ese sentido, el 89% de los encuestados percibe que sus maestros siempre, o con frecuencia

relacionan las actividades que les dejan con los objetivo de aprendizaje de la sesión. Se logra advertir que para uno de cada diez alumnos no siempre se lleva a cabo esta vinculación.

Sin embargo, en relación a si el maestro relaciona las actividades que piden que se realicen en clase con el contexto y vida de sus alumnos, se encuentra que sólo el 29% de los alumnos perciben que sus maestros siempre logran esta contextualización, y se observa también que 3 de cada 10 alumnos, perciben que a sus docentes les es difícil provocar esta contextualización.

Con relación a la unidad de análisis Evaluación, ésta contempla elementos cómo lo es la definición desde un principio de los aspectos y criterios a evaluar, la relación del aprendizaje esperado con la meta de evaluación, brindar retroalimentación de las actividades realizadas, el tipo de retroalimentación brindada, los momentos de la retroalimentación, el lenguaje utilizado para retroalimentar, así como la utilidad de la retroalimentación.

Con relación a las percepciones que tienen los alumnos sobre si sus maestros identifican sus propias necesidades formativas respecto del tema que me han dado, el 87.8% de los alumnos perciben que siempre o casi siempre sus maestros les brindan la información sobre lo que los alumnos necesitan aprender. Se observa también que el restante 12.2% de los alumnos percibe que a veces o casi nunca sus maestros lo hacen.

Sobre si el maestro establece con claridad al inicio del tema, los aspectos y criterios a considerar en la evaluación, los alumnos consideran que sus maestros establecen siempre o con frecuencia, y los aspectos y criterios de evaluación. Sin embargo, para 1 de cada 10 alumnos (el 10.7%) estos criterios los establecen sólo a veces.

A propósito de las percepciones que tienen los alumnos sobre si sus maestros relacionan el aprendizaje esperado con lo que se les pide para evaluarlos, sólo 6 de cada 10 alumnos relaciona siempre el aprendizaje esperado con los requerimientos de la evaluación.

Sobre si el maestro brinda una retroalimentación a sus alumnos sobre las actividades que realizan, se muestra que más del 57% de los alumnos han recibido siempre retroalimentación por parte del maestro, un 22.1 % la obtuvo con frecuencia y 16 % a veces. Menos del 5% casi nunca o nunca recibieron retroalimentación de parte del docente.

Con relación a las percepciones que tienen los alumnos sobre el tipo de retroalimentación que les brindan sus maestros, se aprecia que los alumnos perciben que el 39,7% de los docentes toma en cuenta diferentes factores (como el cumplimiento de la actividad, los aspectos académicos, los aspectos de forma así como las emociones y actitudes) que son de

vital importancia para realizar una adecuada retroalimentación. Así mismo, con un porcentaje menor, el 24.4%, los maestros se limitan a retroalimentar sobre el cumplimiento de la actividad, un 18.3% percibe que sus profesores se enfocan en retroalimentar los aspectos de forma, un 9.9% en los aspectos académicos, y sólo un 7.7% en las emociones y actitudes presentadas al momento de realizar la actividad.

Sobre el momento en que los maestros brindan retroalimentación, los alumnos expresan que el 45,8% de los docentes brinda una retroalimentación al momento de que el alumno entrega su actividad. Otro 26.7% lo hace un día después de entregar la actividad y de igual manera un 19.1% lo hace a más tardar una semana después de llevar a cabo la actividad. Se observa, por otro lado, que el 8.4% de los alumnos, percibe que sus maestros los retroalimentan después de una semana, o no los retroalimentan.

Con relación al lenguaje utilizado para retroalimentar, los alumnos perciben que las frases que utilizan sus docentes se enfocan en una explicación sobre la actividad entregada y como mejorarla, con un 68.7%, el 15.3% utiliza frases cortas o letras y, en tercer lugar nos dicen que sus maestros hacen énfasis en los aspectos no logrados de la actividad entregada.

De la misma manera, 67% de los alumnos perciben que el lenguaje que utilizan sus maestros al momento de brindar retroalimentación es personalizado y motivante, sin embargo, un 23.7% consideran que el lenguaje de sus profesores es distante, generalizado pero motivante. De igual forma, el restante 10.7% de los encuestados considera que sus maestros retroalimentan de manera personalizada, pero no motivante, distante, generalizado y no motivante, o no los retroalimentan.

DISCUSIÓN

El presente apartado permite analizar y discutir los resultados de la investigación, a la luz de los objetivos de la investigación y del marco teórico, con la intención de encontrar mayores elementos de comprensión. Se presenta a través de las tres categorías de análisis, el manejo de consignas, evaluación y comunicación.

Con relación al manejo de consignas, se puede decir que los docentes son conscientes que los alumnos no aprenden respuestas, sino la capacidad de producir respuestas y más particularmente clases de respuestas”. (Gagné, 1987). De igual forma, está claro que los docentes reconocen la importancia de ser creativos al momento de planear y se reconoce entonces el aprendizaje como “proceso mediante el cual un sujeto adquiere destrezas o

habilidades prácticas, incorpora contenidos informativos, o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción.” (Delclaux, 1983, p 116).

Las indicaciones claras tienen un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de los alumnos porque orienta el recorrido que se debe realizar para construir el conocimiento. Es una herramienta que permite al docente orientar el proceso cognitivo y desarrollar las estrategias de aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, se logra advertir, que las indicaciones demandan un trabajo intelectual por parte del docente, y que en ocasiones no se le atribuye la importancia que merece. La confección de la misma requiere pensar, entre otras cosas, en la forma correcta de redactarla, y en las posibles estrategias que podrá emplear para que el estudiante pueda resolverla. Anijovich y González (2010).

CONCLUSIONES

El estudio permite confirmar la importancia que tuvo para los estudiantes en su proceso de aprendizaje durante la pandemia, el tener siempre indicaciones claras y motivantes por parte de sus docentes. Se reconoce que las indicaciones no resulta una tarea fácil, por el contrario, supone una producción didáctica compleja por parte de quien enseña, siendo a la vez, un trabajo importante dentro de nuestra práctica diaria. Es por ello que el docente necesita posicionarse y conocer la zona de desarrollo potencial de los alumnos, conocer su contexto y relacionar los contenidos con el entorno del estudiante para favorecer aprendizajes significativos.

Igualmente importante es reconocer el esfuerzo que los docentes han realizado por evaluar de manera significativa a los estudiantes, se puede inferir que la evaluación que los docentes brindan a los alumnos es buena, tiene un carácter continuo, se evalúa a los alumnos con un enfoque que pretende ser formativo, ya que desde el inicio los alumnos saben lo que van a aprender, y cómo se les va a evaluar. Sin embargo, se puede apreciar que se utiliza una retroalimentación aunque continua, ésta es básica o descriptiva (Currículum Nacional de educación básica), lo cual provoca que dicho proceso no logre ser significativo para el alumno, ya que no permite comprender a alumno, sus modos de aprender, valorar sus procesos y resultados y por tanto, no promueve la autorregulación de sus propios aprendizajes.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (1995). Técnicas de investigación social. Editorial Lumen
- Anijovich, R. (2006). Las consignas de trabajo: criterios para su elaboración. Material del curso Materiales didácticos: selección y producción. FLACSO, Argentina.
- Casas Anguita J, Repullo Labrador JR, Donado Campos J. La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). Atención Primaria 2003; 31(8):527-538.
- Delclaux, I. (1983). Aprendizaje en diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid: Santillana
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2020). Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de Educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de Maestros de educación básica del sistema educativo nacional, así como aquéllas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. México: Gobierno de México. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020
- Gagné, R. (1987). Las condiciones del aprendizaje. México: Interamericana
- Mayan, M. (2001). Una introducción a los métodos cualitativos. <http://www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>
- Morra, L. y Friedlander, A. (2001). Evaluaciones mediante estudios de caso. Departamento de Evaluación de Operaciones del Banco Mundial. Washington. D.C. EUA.
- Pérez-Chaverri, J. (2015) Conceptualizando las consignas como parte de las actividades de un curso virtual: una experiencia basada en los procesos de capacitación en la UNED. Revista electrónica calidad en la educación superior, 6(2), pp. 136-163.
- Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. Sociolinguistic Studies, 3(1), 1-42.
- Sandín, M.P. (2003). Tradiciones en la investigación cualitativa. En Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Cap.7. S.A. McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020). Programa Aprende en Casa diseñado y evaluado por maestros especialistas en educación básica: SEP. México: SEP. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-113-programa-aprende-en-casa-disenado-y-evaluado-por-maestros-especialistas-en-educacion-basica-sep?idiom=es>
- Simons, H. (2011). El estudio de caso: teoría y práctica. Trad. R. Filella Escolá. Madrid. Morata
- Yin, R.K. (2003). Case Study Research. Design and Methods. 3a Ed. California. Sage.

FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES EN LA PANDEMIA

Manuel Salvador Romero Navarro
Doctor en Investigaciones Educativas
Profesor formador de docentes
marn661122@gmail.com

Claudia Isabel Quintero Maldonado
Maestra en Ciencias de la Educación
Profesora formadora de docentes
mcmud70@gmail.com

Francisco Careaga Domínguez
Maestro en Ciencias de la Educación
Profesor formador de docentes
fcareaga62@gmail.com

LÍNEA TEMÁTICA: La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.

RESUMEN

Como es bien sabido, los profesores de todos los niveles y por supuesto los estudiantes enfrentamos una nueva realidad y tuvimos que adoptar otra modalidad de formación centrada en los dispositivos electrónicos, lo cual no fue sencillo; sin embargo, nos tuvimos que adaptar a un nuevo modelo, que, si bien parece que no duró para siempre, si queda parte de ello y tanto docentes como estudiantes echamos mano de esos recursos para mantener los procesos formativos vigentes.

Este escrito es una parte importante de lo que emanó del trabajo “la cultura normalista en Baja California Sur” de un CA que aun cuando no se pudo sostener principalmente debido a la pandemia, seguimos trabajando como grupo de interés para recuperar el estatus de CA.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, estudiantes, pandemia, educación virtual, medios electrónicos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hemos considerado, de acuerdo con la experiencia como docentes de una escuela normal, cómo la pandemia trajo consigo dificultades en educación básica principalmente como obligar a los padres a convertirse en profesores de sus hijos con el cierre de las escuelas; además, la pandemia ha intensificado los niveles de exclusión, como ha de esperarse, afectando con mayor fuerza a quienes viven en condiciones de pobreza.

Como es de esperarse, también se generaron problemas como la conectividad, sobrecarga laboral de los docentes, acompañamiento en casa, aun con las paupérrimas condiciones laborales de los profesores y las difíciles condiciones para el trabajo de enseñar y de aprender con medios tecnológicos no siempre a mano.

Con respecto a los estudiantes, las dificultades para aprender cuando deben hacer frente a situaciones emergentes en sus hogares que los obliga a trabajar. La ansiedad, la incertidumbre, el miedo y el aislamiento se han vuelto más frecuentes. De igual forma puso a la luz las profundas desigualdades que ya existían en nuestra sociedad, desde la desigualdad de financiación entre las escuelas hasta la falta de enfoque en el bienestar emocional e intelectual.

Las familias favorecidas nuevamente tuvieron oportunidades de aprendizaje alternativas apoyados por sus padres y con deseos de aprender; los de familias desfavorecidas se quedaron fuera cuando las escuelas cerraron, como siempre el “Efecto Mateo” cobró fuerza: “Al que tiene más se le dará, al que no tiene, hasta lo poco que tiene se le quitará”.

Por otro lado, la pandemia también evidenció, según investigadores, que “tenemos un analfabetismo virtual impresionante”, no es cierto lo que dicen de que “los niños, niñas y adolescentes son nativos digitales”, utilizan más bien las redes sociales, pero no estaban preparados para emplear los dispositivos en el campo educativo.

Ante estos y tal vez otras dificultades fue necesario retomar cómo han vivido el trabajo académico los estudiantes normalistas a partir de la pandemia, qué implicaciones tuvo para su proceso formativo, cómo pudieron salir adelante, es así que nos planteamos ¿Qué impacto tuvo la pandemia en la formación inicial de los docentes de educación primaria dentro de la escuela normal?

Como objetivo general, el estudio busca analizar la cultura normalista, del cual se desprende analizar el impacto que ha tenido la pandemia en la formación inicial del docente para educación primaria. El supuesto es que la pandemia limitó los procesos formativos de los estudiantes de la escuela normal para el logro de su rol como profesional de la educación.

MARCO TEÓRICO

Como sabemos, en México y en el mundo enfrentamos un problema mayúsculo al tener una nueva pandemia, la educación tuvo un giro y eso provocó una profunda afectación a los aprendizajes y al trabajo de docentes y de todo tipo de profesiones, servicios, actividades económicas, en fin, el confinamiento detuvo la dinámica que teníamos cotidianamente. Pero:

Una nueva pandemia de origen viral era temida y esperada a nivel mundial desde hace varios años. Y así ocurrió: el 31 de diciembre del 2019, el Ministerio de Salud de China informó a la OMS sobre 41 pacientes con “neumonía atípica grave”, la mayoría de ellos relacionados con el mercado de comida de mariscos y animales exóticos en la ciudad de Wuhan, en la provincia de Hubei en China. Este fue el inicio de lo que ahora es una de las pandemias más devastadoras de los últimos tiempos. (Escudero, Guarner, Galindo, Escudero, Alcocer y Del Río, 2020, p. 8).

Seguramente los profesionales de la salud tenían claro que en cualquier momento llegaría una pandemia, pero la gente común seguramente no tenía idea, tal vez inicialmente veíamos a este virus con cierto humor presentificado en todos los memes que circulaban en las redes, posteriormente cierta animadversión hacia la comunidad china, luego temor ante la enfermedad tan mortal.

El virus es conocido como SARS-CoV-2, un nuevo beta-coronavirus de la familia de los *Coronaviridae*, llamado así por su cápsula lipo-protéica de forma esférica rodeada de múltiples espículas (glicoproteínas-S) que le dan aspecto de corona (...) El virus ingresa usualmente por vía respiratoria (aun cuando lo puede hacer a través de las mucosas como la conjuntiva), y se fija mediante las espículas a su receptor: la proteína de membrana enzima convertidora de angiotensina tipo 2 (ECA-2), de las células del epitelio y alveolares tipo II. Una vez interiorizado, el RNA es liberado para su transcripción y replicación. (Escudero, Guarner, Galindo, Escudero, Alcocer y Del Río, 2020, p. 8).

En el vulgo, aprendimos que este virus se transmitía y se transmite a través de la boca, la nariz y los ojos. Al principio no sabíamos prácticamente nada de la enfermedad, en la marcha aprendimos derivado de tantos enfermos y tanta mortandad que requeríamos cuidarnos y mantenernos alejados unos de otros, todo este confinamiento fue estresante para todos sin duda. Continúan los autores:

El primer caso detectado en nuestro país ocurrió el 27 de febrero del 2020 en el Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias en la Ciudad de México, en un paciente con antecedente de haber viajado a Italia, y el primer fallecimiento ocurrió el día 18 de marzo. El 24 de marzo, con 475 casos confirmados, se decretó la Fase 2 de “contingencia sanitaria”, con medidas más estrictas de distanciamiento social, confinamiento y restricción laboral. (Escudero, Guarner, Galindo, Escudero, Alcocer y Del Río, 2020, pp. 11-12).

Por ello, las instituciones educativas cerraron, tal vez de inicio no se pensó que fuera tanto tiempo, pero cada vez se ponía peor con los números de casos. Como consecuencia y para no seguir perdiendo clases, se tuvo que implementar el trabajo a distancia, el “aprende en casa” y fue allí donde los docentes tuvimos que aprender a utilizar los medios tecnológicos para desarrollar las clases. No fue fácil, a los docentes con más antigüedad nos costó mucho trabajo entender la actividad docente a través *zoom*, *meet*, *classroom* o alguna otra plataforma. Para muchos alumnos tampoco fue fácil, porque estaban habituados a utilizar los dispositivos para navegar por las redes sociales donde la información en un gran porcentaje llega a través de imágenes, lo que resultó complejo al intentar realizar trabajo académico. En esta idea:

Con la intención de detener la rápida propagación de la enfermedad por coronavirus de 2019 (covid-19), en marzo de 2020 interrumpieron sus actividades más de 254 000 planteles y 30 millones de alumnos de educación básica (EB) y educación media superior (EMS). El sistema educativo mexicano debió ajustar sus procesos a fin de promover el aprendizaje en casa. Este hecho inédito representó un gran desafío para poco más de 1.6 millones de docentes que debieron preparar clases y materiales orientados a facilitar, en la medida de lo posible, la continuidad del proceso educativo. (SEP, 2020, p. 6).

Aun con las dificultades, se hizo el intento de trabajar contra corriente, como expresamos no fue fácil, además, los resultados como bien han señalado autoridades educativas no han sido muy halagüeños, de hecho, al parecer hubo un retroceso en el campo educativo y una profunda crisis en todos los órdenes de la sociedad mexicana y del mundo entero, además,

en el siglo XXI y en medio de una pandemia, el director general de la Organización Mundial de la Salud (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus, declaró que el coronavirus COVID-19 pasa de ser una epidemia a una pandemia, afectando la posibilidad de continuar con una educación presencial a nivel mundial. (Hurtado, 2020, p. 2).

No sabíamos cuando regresaríamos a la escuela o si eso pasaría, ya los docentes empezábamos a sentirnos cómodos con el trabajo a distancia porque la rutina se fue ajustando a cada uno de nuestros estilos de vida, necesidades e intereses. El problema surgió más adelante cuando el *home office* se prolongó por más de ocho horas al día, la comodidad de estar en casa dificultó delimitar las horas frente a un dispositivo tecnológico, el cansancio y el agotamiento mental comenzó hacer efecto de diversas formas. En la formación de docentes fue menos complicado que en educación básica, porque los profesores de este nivel no tenían los medios y menos los niños que debían aprender en casa. De esta manera:

En los últimos meses hemos sido testigos de cómo la pandemia provocada por la covid-19 nos ha obligado a mirar las brechas sociales y económicas ya existentes en nuestro país, pero que, debido a la situación de emergencia, ahora es ineludible observar con detenimiento, reflexión y análisis profundo. (Barrón-Tirado, 2020, p. 66).

En el ser humano parece que había renacido ciertos sentimientos que nos hacían eso precisamente, más humanos; pero conforme ha pasado el tiempo y la gente se ha ido relajando con respecto al miedo a la enfermedad, empieza a resurgir la maldad del ser, guerras, deterioro ambiental, asesinatos violentos y todo tipo de delitos que ¿Acaso nos hace ahora extrañar el confinamiento? ¿Por qué somos seres capaces de dañar al otro sólo por gusto o porque nos hace cumplir ciertas necesidades?, al respecto dice Díaz- Barriga (2020), estamos ante un hecho inédito: la pérdida del espacio escolar y del aula. Quizá el cumplimiento, en cierta forma, de la profecía que habían prefigurado en los años setenta del siglo pasado Illich, con su libro *La sociedad desescolarizada*, y Reimers, con *La escuela ha muerto*. El aislamiento social nos acerca de alguna forma a esta situación. (p. 20).

Incluso la idea manejada por los pensadores posmodernos referente a que el trabajo y la escuela regresarían al hogar en un futuro no muy lejano; al menos de forma relativamente corta regresó, porque ya en este momento, ciclo escolar 2022-2023 hemos regresado al salón de clases como grupos completos, bajo ciertas normas de sanidad, pero hemos regresado a la interacción *vis a vis*. Porque continúa Díaz- Barriga, (2020),

el programa de educación digital es un amplio ejemplo de promoción de la desigualdad social. No se trata de descalificar el esfuerzo de la autoridad educativa por acercar a los maestros al empleo de tecnologías digitales para el aula, pues ésta es una necesidad imperiosa de nuestra época, pero sí de cuestionar hasta dónde es ésta la respuesta adecuada para impulsar el aprendizaje de los estudiantes en esta situación. (p. 22).

La idea del aprendizaje ubicuo tal vez queda como una posibilidad que los estudiantes pueden realizar en cualquier momento y en cualquier lugar, pero el problema de las carencias sobre el uso de tecnologías digitales, de alguna manera se supera con la interacción en el aula, en la escuela y en la comunidad. Ya Hurtado (2020) aclaraba:

En esta nueva realidad de aprendizaje el Estado, a través de la escuela y principalmente el docente, debe tener en cuenta que es imposible trasladar la estructura presencial a un sistema en línea o virtual; si eso se pretende, se corre el riesgo de que el proceso no sea significativo para el estudiante y, por ende, fracase. En este contexto, corresponde considerar que los recursos tecnológicos no reemplazarán la labor educativa, pero sí se pueden convertir en una herramienta fundamental para generar un significativo proceso de enseñanza-aprendizaje; estos recursos promoverán un escenario adecuado y servirán de conexión entre los docentes y sus estudiantes. (p. 2).

Porque otro problema sin duda fue no saber cómo organizar un trabajo docente a través de los medios, reprogramar el trabajo académico, por ello, el uso de la tecnología no cambió el modelo tradicional de la enseñanza. En la formación de maestros, aparte de esto, generó aún más cierto ausentismo, cada quien trabajó a su libre albedrío y como hemos destacado,

también provocó entrar a una zona de confort que nos volvió cómodos ante el trabajo a distancia, en cierto modo muchos quisimos seguir así.

METODOLOGÍA

Es necesario apuntar cómo este trabajo se extrajo de un estudio referente a la cultura normalista en Baja California Sur. Busca saber y analizar el punto de vista de los actores en el proceso formativo, sobre todo de los estudiantes como aprendientes de una cultura sustentada tradicionalmente en la idea de la vocación como rasgo característico de los agentes involucrados en la formación dentro de la escuela normal.

El trabajo es de carácter cualitativo, porque se desarrolla a partir de lo que viven cotidianamente los estudiantes en su proceso formativo, se da de forma inductiva, al considerar la realidad de la escuela normal como punto de partida y desde donde se rescata material empírico para el análisis crítico, por ello, la crítica educativa de Elliot Eisner (1998) da sentido al discurso armado a través de los comentarios de estudiantes de quinto y séptimo semestres de la licenciatura en educación primaria. Crítico porque ha sido la lógica investigativa del Cuerpo Académico “Teoría y práctica en la formación de profesores”, con la intención de buscar profundizar en la práctica de los formadores e incidir en la mejora del trabajo de la formación de profesores. Para Eisner (1998),

cada acto de crítica es una reconstrucción. La reconstrucción toma la forma de una narrativa argumentada, apoyada por la evidencia de que nunca es incontestable; siempre habrá interpretaciones alternativas de la «misma» obra, como la historia de la crítica atestigua con tanta elocuencia. Más aún, las mismas cualidades descritas en cualquier informe crítico no son, necesariamente, todas aquellas que pueden describirse o aquellas que otros críticos podrían haber descrito. (p. 106).

Por supuesto que las narrativas que hemos ido elaborando, están cruzados por nuestros referentes y por ciertos prejuicios de la cultura normalista, prejuicios que en la medida de lo posible hemos tratado de eliminar, pero el *habitus* es muy difícil de cambiar cuando ya tenemos tantos años de estar enquistados en una institución que se niega a cambiar, o tal vez no queremos que cambie porque asumimos que es parte de la cultura y todo lo que pasa es porque “así ha sido siempre y así permanecer”; de allí la crítica y la autocrítica, porque necesitamos cambiar para la mejora institucional.

RESULTADO

Parece que la pandemia y sus repercusiones en el campo educativo ya pasaron a la historia, pero la realidad es cómo hasta este momento sigue impactando en la formación de profesores y seguramente en los demás niveles educativos. Aun así, los estudiantes, docentes y personal se han ido relajando y parece que tomar sana distancia y sobre todo cuidarse entre unos y otros ya no es un imperativo, tanto dentro como fuera de las escuelas.

El problema académico está presente, los estudiantes no han alcanzado del todo los propósitos educativos. Los estudiantes y con mayor razón los docentes formadores no estábamos preparados para asumir un rol docente en forma virtual o a distancia. Esto trae consigo dificultades no solamente al momento de asumir el rol de enseñante, también para organizar el trabajo referente a las prácticas de los estudiantes, porque ¿Cómo realizar esta actividad si los niños de las escuelas tomaban clases también virtualmente? ¿Cómo desempeñar un rol como formador cuando a veces no era tan sencillo establecer la conectividad con el otro? ¿Por qué es tan complejo el aprendizaje ubicuo si los investigadores lo manejan casi como algo natural en los estudiantes de hoy?

Seguramente hay muchas más preguntas que surgieron, y seguirán planteándose sobre el proceso formativo de los estudiantes de la escuela normal. Pero ellos son los actores principales, con o sin pandemia sufren el vínculo con los formadores, porque en reiteradas ocasiones ellos salen adelante en su formación a pesar de los docentes que tienen. Ante ello, fue importante tener la información de primera mano, es decir, de los estudiantes, quienes vertieron comentarios significativos sobre sus experiencias formativas en pandemia; dijeron experiencias como estas:

La verdad no estábamos preparados para enfrentarnos en estas circunstancias a la escuela, nuestro proceso fue más lento de lo que esperaba siendo sincero, si he aprendido, pero creo que aún nos falta mucho hablando en la formación, no solo a mí si no a la gran mayoría de mis compañeros ya que se ha hablado del tema. (Comunicación personal, estudiante normalista de séptimo semestre, enero de 2022).

En lo personal ha sido un proceso difícil, pero he aprendido a sobrellevar mi estado emocional para seguir de pie, aprendiendo, adquiriendo conocimientos y desarrollar mis habilidades para ser una buena maestra en el futuro. (Comunicación personal, estudiante normalista de séptimo semestre, enero de 2022).

para todos ha sido un golpe bastante bajo, ha sido difícil sobrellevar la situación teniendo en cuenta todos los problemas externos, como problemas personales, familiares, etc. lidiar con la situación global del COVID-19, además, de cumplir con lo que se nos pedía en clase, se hace lo posible, pero es una situación compleja que le ha costado mucho a algunos más que a otros. (Comunicación personal, estudiante normalista de quinto semestre, enero de 2022).

En los comentarios vertidos por estos estudiantes de séptimo y quinto semestres, dejan claro cómo la pandemia los lleva a enfrentar conflictos que en condiciones normales no habían

tenido dentro de sus procesos formativos. A pesar de ser jóvenes, conocedores del uso de dispositivos electrónicos, trabajar en forma virtual no fue sencillo, implicó trastocar “la zona de confort”, si se le puede llamar así, o tal vez les costó trabajo entender la comodidad del trabajo de los formadores, porque es claro que no aprendieron del todo, no solamente por la falta de interacción *vis a vis*, sino también por las carencias de los formadores, porque nos costó trabajo aprender a asumir el rol de enseñante en forma virtual; pero además, habíamos docentes que buscamos cualquier pretexto para no interactuar a través de los medios electrónicos y la ausencia docente en condiciones normales se acrecentó, porque no hubo un seguimiento al trabajo docente. Otra estudiante expresa:

En algunas asignaturas he sentido abandono y poco interés por parte de los maestros, y ha sido gran reto y trabajo como estudiante lograr alcanzar objetivos académicos. También me ha servido las clases en línea porque aprendí cuestiones de herramientas digitales, mejoré para los diferentes tipos de presentaciones de mis trabajos y otras utilidades digitales que me han sido útiles para mi carrera de igual manera a futuro como docente frente a grupo me servirá lo que aprendí. Gracias a la pandemia me hice más autónoma y no depender de los maestros, me enseñé a investigar y lograr sacar a delante mis trabajos. También reconozco el trabajo de aquellos maestros que se dieron la disposición de aprender de las tecnologías para brindarnos las clases virtuales, de su responsabilidad y su apoyo, aclaro que no forman parte todos. (Comunicación personal, estudiante normalista de séptimo semestre, enero de 2022).

Para esta alumna la pandemia le permitió aprender de forma autónoma, al parecer el aprendizaje ubicuo cobró relevancia, porque al ir adquiriendo habilidades digitales, realizar actividades con dispositivos la llevó a ampliar su bagaje cultural, para tener los referentes necesarios para asumir su rol como docente cuando le toque asumirlo. Por otro lado, reconoce que no todos los docentes formadores asumen su compromiso hacia el trabajo de formar.

En esta idea, el abandono y el poco interés de algunos profesores, sin duda contribuyen a que la brecha de la incompletud docente se agrande; es decir, que no se forme de manera total y queden grietas en la formación. El problema es que si bien la pandemia amplió el ausentismo docente, aun sin pandemia el compromiso no es igual en todos los formadores, hay quienes asumen claramente su rol de formador, con identidad y ganas de trabajar, pero otros que ven a la escuela normal como fuente de ingresos únicamente y eso es percibido por los estudiantes.

La pandemia trajo consigo pérdidas muy importantes, tanto de personas como de la posibilidad de establecer interacciones con el otro, las relaciones de alteridad se han visto menguadas y eso también ha impactado en las actividades académicas, porque ahora hay necesidad de alejarnos unos de otros en lugar de acercarnos.

Personalmente ha sido un poco más duro y acomplexado, no debido a necesidades de conexión o dispositivos, más por razones psicológicas y sociales que la pandemia perjudicó en mi persona, además que la ausencia de prácticas es una carencia monumental para mi

formación, a pesar de ello considero adecuados los conocimientos teóricos y la manera de trabajo en relación a que todos hacemos lo posible dentro de nuestras capacidades para sobrellevar esto y lograr lo mejor. (Comunicación personal, estudiante normalista de quinto semestre, enero de 2022).

Mi proceso formativo docente en este tiempo de pandemia ha sido difícil, un subir y bajar en cuanto a emociones, ha sido difícil en el aspecto que no hemos podido practicar como debería hacerse, el trabajo a distancia es más complicado y autónomo a comparación del trabajo presencial. (Comunicación personal, estudiante normalista de quinto semestre, enero de 2022).

Las problemáticas enfrentadas por los estudiantes normalistas fueron de diversa índole, pero todo afectó en lo académico aparte de afectar en lo personal. Posiblemente el temor a la enfermedad, el estar confinado y sobre todo porque casi todos tuvimos alguna pérdida por causa de esta pandemia. Es cierto, mucho señalamos la conectividad y la falta de dispositivos en las familias de los estudiantes, pero este problema se acentuó más en el nivel básico, en educación superior como quiera se pudo salir adelante.

Estos dos comentarios tocan la parte más revisada en la escuela normal, lo referente a la práctica de los estudiantes; para ellos es fundamental asistir a las escuelas primarias y a los jardines de niños a aprender en condiciones reales al asumir el rol de enseñantes; pero la pandemia bloqueó totalmente estos momentos importantes en la formación de los alumnos normalistas. Ciertamente hubo cierta organización donde los estudiantes de la escuela normal “practicaron” en línea junto con sus tutores de la escuela primaria, pero eso en realidad fue un paliativo ante el cierre de las escuelas y no poder estar de manera presencial realizando las prácticas correspondientes. Cerramos con estos comentarios:

Sin duda ha sido un año de adaptación bastante cambiante, pues se ven implicadas demasiadas cosas como la motivación, estados de ánimo, noticias sobre el virus, creo que fue una época bastante controversial pues ya no había un espacio determinado para la escuela, es decir ahora los tiempos y lugares de tomar las clases se tuvieron que cambiar y la organización como estudiante al repartir los horarios de estudio no rendían igual. (Comunicación personal, estudiante normalista de quinto semestre, enero de 2022).

Realmente me ha resultado difícil adaptarme a esta nueva forma de enseñanza, ya que claramente, nadie se hubiera imaginado un cambio tan drástico en este mismo. Por ello, puedo decir que mi manera de aprender se ha adaptado tanto para bien como para mal, dependiendo de la situación que se esté presentando, es decir, que siento que en algunos aspectos aprendí lo necesario, pero en otros, me falta mejorar aún más. (Comunicación personal, estudiante normalista de quinto semestre, enero de 2022).

He tenido buenos resultados, siempre he estado atenta a mis trabajos y clases, pero como a todos ha sido algo muy diferente y que constantemente cambia por lo tanto he tenido que

aprender a adaptarme, así como el tener dificultades por las clases en línea pues hay muchos distractores en el hogar, así como por las fallas en la tecnología que suelen ocurrir. (Comunicación personal, estudiante normalista de quinto semestre, enero de 2022).

La capacidad de adaptarse a una nueva realidad con la pandemia no ha sido fácil, sin embargo, los estudiantes han sabido sobrellevar esta problemática y contra viento y marea concretaron al menos dos ciclos escolares. La situación fue difícil, lo sigue siendo porque es una necesidad cuidarnos y cuidar a los otros. El ciclo escolar que concluyó este verano del 2022 se convirtió en una “estira y afloja” con las autoridades estatales, quienes demandaban la presencialidad del trabajo en las escuelas, los docentes exigían la vacunación contra el COVID no solo de ellos sino también de los estudiantes.

Hubo un momento en que se trabajó de forma mixta, se organizaron a los grupos de tal manera que la mitad iba a la escuela ciertos días de la semana y la otra parte lo hacía en otros días, el trabajo virtual se hacía con todos, de tal manera que se complicaba más la actividad académica para los formadores. La opinión de los profesores de la escuela normal es que efectivamente el trabajo presencial es insustituible, la interacción, el diálogo cara a cara es necesario para la formación, pero la resistencia a regresar a lo presencial estaba cruzada por el temor a ser contagiado y se fue consolidando poco a poco cierta zona de confort por no estar en las escuelas, empezamos a vivir otra realidad que nos fue absorbiendo y a la cual nos estábamos acostumbrando.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aceptación por desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que no se tienen para la realidad virtual, esto porque de inicio se dificultó entender el lenguaje que empleamos en los entornos virtuales, ya que es árido, poco afectuoso, lo cual podemos pensar aleja más a los estudiantes del vínculo socioafectivo, aunque los expertos en recursos virtuales pueden opinar lo contrario.

Ciertamente, los maestros con mucho tiempo de servicio creemos que los jóvenes no tienen problemas para el trabajo con los dispositivos electrónicos, pero la realidad parece ponerse en dudas, los jóvenes utilizan redes sociales, como *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp* y otras, pero se les ha dificultado utilizar esos dispositivos con fines educativos, para desarrollar el aprendizaje ubicuo y para cumplir con actividades de producción académica; pero implica aprender otras alternativas académicas, otras forma de entender la escuela mediante las tecnologías disponibles y adquirir habilidades sobre las tecnologías y plataformas para utilizarlas eficientemente.

Hemos observado cierta carencia, deficiencia y ausentismo de los formadores. Al respecto, la pandemia sacó a relucir el fuerte apego en la enseñanza tradicional y la falta de formación, incluso capacitación sobre el dominio de la tecnología. Esto evidencia en cierto sentido la formación inicial docente recibida por el firmador, sobre todo de quienes tenemos 30 años o más de servicio, porque nos formamos y seguimos inmersos en el *habitus* de la enseñanza presencial y las hoy necesarias habilidades digitales están un tanto ausentes. Sin duda, es importante repensar las formas de asumir el rol docente en el aula, de repensar qué es y que se hace en la comunidad educativa y sobre todo en la institución llamada escuela.

Las condiciones de conectividad y falta de dispositivos para aprender en entornos virtuales, fue un problema común porque la forma digital de aprender estuvo cruzada por una serie de desigualdades, hay quienes tienen dispositivos electrónicos e internet en casa y posiblemente son capaces de emplear distintos programas, pero no todos tuvieron acceso al trabajo en línea, al menos de forma eficiente.

Necesidad de estar cara a cara, toda vez que los estudiantes vivieron la experiencia a través de los dispositivos, el acercamiento con los docentes fue virtual, no había interacción *vis a vis*, porque incluso en la pantalla los estudiantes dejaban cerrada la cámara y eso alejaba aún más el vínculo personal, humano. Seguramente tenemos que autorregular las emociones como parte importante por la falta de contacto con el otro, tanto docentes como estudiantes. Pero por otro lado, es posiblemente que el vínculo se pudiera mejorar en los hogares, pero también los estudiantes se aislaban y lidiaban con los problemas de conectividad que tuvimos de forma cotidiana.

Pero ¿Cómo aprender a través de un “práctica virtual” si no se forma para ello? Es urgente trabajar la práctica docente de forma sincrónica y asincrónica, asumir la crítica con respecto a nuestro hacer como docentes y el rol de aprendiente de los estudiantes, lo cual requiere innovar desde la propia incertidumbre.

REFERENCIAS

- Barrón-Tirado, M. (2020) La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En H. Casanova Cardiel (Coord.), Educación y pandemia: una visión académica (pp. 66-74). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México.
- Díaz- Barriga, A. (2020) La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova Cardiel (Coord.), Educación y pandemia: una visión académica (pp. 19-29). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México.
- Eisner, E. (1998) El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa, Ed. Paidós, España.
- Escudero, X., Guarner, J., Galindo-Fraga, A., Escudero-Salamanca, Alcocer-Gamba M. y Del Rio, C. (2020) La pandemia de Coronavirus SARS-CoV-2 (COVID-19): Situación actual e implicaciones para México, Arch Cardiol Mex. 2020;90(Supl), Publicado por Permanyer. Este es un artículo open access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).
- Hurtado, F. (2020) La educación en tiempos de pandemia: Los desafíos de la escuela del siglo XXI, CIEG, Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales (Barquisimeto - Venezuela) ISSN: 2244-8330 Depósito Legal: Ppi2010021a3492/ N.º 44 julio - agosto 2020 [pág. 176-187] Recibido: 12jun2020 - Aceptado: 29jun2020.
- SEP (2020) Enseñanza y aprendizaje en tiempos de pandemia, Educación Media Superior, Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, México.

LA ENFEMEC DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19. EXPERIENCIAS Y RETOS DE DOCENTES Y ESTUDIANTES

Dra. Alhelí Segovia Sánchez

Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda

Docente

alhelisegovia90@gmail.com

Mtra. Juanita García Mercado

Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda

Docente

j.garcia.mercado@estefaniacastaneda.edu.mx

Lic. María de Guadalupe Amaro Chacón

Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda

Docente

lupis.amaro@estefaniacastaneda.edu.mx

LÍNEA TEMÁTICA:

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

RESUMEN

La pandemia del COVID-19 afectó los sistemas educativos de la mayoría de los países provocando que suspendieran las clases presenciales para evitar su propagación. Por esta razón, el Secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán, para evitar el contagio en las instituciones educativas decretó la suspensión de clases de todos los niveles educativos dependientes de la Secretaría de Educación Pública. Ante esta indicación.

La Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda, transformó sus prácticas educativas adoptando la modalidad a distancia. El objetivo de esta investigación es analizar las acciones que se implementaron en esta institución durante el confinamiento por COVID-19, así mismo, describir las experiencias, perspectivas y retos a los que se enfrentaron docentes y estudiantes al implementarlas. El estudio se realizó a 27 docentes y

64 estudiantes de los diferentes semestres que trabajaron la modalidad en línea de la escuela normal. Los resultados demuestran que la institución educativa logró modificar sus prácticas educativas tomando en cuenta los recursos tecnológicos y digitales con los que se contaba. Se concluye, en esta forma de trabajo influyen múltiples factores: planeación e-learning, papel del docente, estudiante, recursos tecnológicos y aplicaciones digitales.

PALABRAS CLAVE:

Educación normal, Educación a distancia, Pandemia del COVID-19, Docentes, Estudiantes.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En diciembre de 2019, en la Ciudad de Wuhan, perteneciente al País de China, se reportaron múltiples casos de pacientes hospitalizados con una nueva enfermedad caracterizada por neumonía e insuficiencia respiratoria, a causa de un nuevo coronavirus (SAR-CoV-2). El 11 de febrero de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) nombró este agente etiológico como COVID-19. El virus se expandió rápidamente a los países de Asia, Medio Oriente y Europa por lo que el 11 de marzo, esta enfermedad fue declarada como pandemia por la OMS (Ferrer, 2020).

La Pandemia del COVID-19 afectó diversos ámbitos de nuestra vida, entre ellos la educación. A inicios del año 2020 más de 190 países cerraron las actividades presenciales de las instituciones educativas de todos los niveles de enseñanza con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. Dichas naciones se vieron en la necesidad de transformar las maneras de enseñar y aprender, considerando los recursos y posibilidades para tener una formación que hiciera frente a la problemática (CEPAL, 2020).

En México, el Secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán, para evitar un mayor número de contagio en las comunidades escolares, decretó la suspensión de clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública (DOF: 19/03/2020).

De esta manera, el 16 de marzo de 2020 la Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda (ENFEMEC) cerró sus puertas a sus estudiantes normalistas transformando sus prácticas educativas de manera drástica y repentina, la institución se vio

en la necesidad de utilizar otras modalidades de enseñanza para dar continuidad al programa de estudio lo cual fue un reto.

La presente ponencia de investigación se llevó a cabo para dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles fueron las acciones que se efectuaron en la ENFEMEC durante la pandemia del COVID-19?
- ¿Qué experiencias y retos enfrentaron los docentes de la ENFEMEC durante la pandemia del COVID-19?
- ¿Qué experiencias y retos enfrentaron los estudiantes de la ENFEMEC durante la pandemia del COVID-19?

Específicamente, el estudio se dirigió a:

- Analizar las acciones que se implementaron en la ENFEMEC durante el confinamiento por COVID-19
- Describir las experiencias, perspectivas y retos a los que se enfrentaron docentes y estudiantes de dicha institución al implementar las acciones establecidas durante el confinamiento por COVID-19

MARCO TEÓRICO

La educación a distancia también llamada educación online o en línea, es una forma de trabajo no presencial mediada por el mundo digital. En esta estrategia educativa la enseñanza ocurre en un lugar diferente al del aprendizaje, de esta manera, desde cualquier parte del mundo los alumnos y docentes pueden conectarse en un entorno virtual en sus computadoras o dispositivos móviles a través del internet, haciendo uso de las nuevas tecnologías (Juca, 2016).

Martínez (2008) cita a Vásquez, Bongianino y Sosisky (2006) quienes mencionan que el aprendizaje en esta modalidad “es un proceso dialógico, que se desarrolla con mediación pedagógica, que está dada por el docente que utiliza los avances tecnológicos para ofrecerla” (pág. 8). La intervención y uso de las facilidades que ofrece la tecnología es de gran importancia, pues es lo que hace posible la comunicación entre los participantes, la difusión de los conocimientos y la creación de los productos de aprendizaje.

En la modalidad en línea el alumno está en el centro de las actividades, por lo tanto, su fundamento es el autoaprendizaje. Según Valenzuela (2000), el autoaprendizaje hace referencia a que el aprendizaje ocurre por cuenta propia y depende mayormente de la persona que aprende, en esta modalidad la autonomía, la autorregulación y autodirección son tres aspectos centrales que forman parte de este proceso.

Fainholc (1999) menciona que los sistemas a distancia se necesita un alto nivel de interactividad con participación en cuatro entornos:

- El entorno de aprendizaje del estudiante (alumno).
- El entorno de los autores de los materiales de aprendizaje y de los tutores (profesor).
- Los recursos de información.
- Los servicios de comunicaciones (interactividad de los medios: voz, datos, textos...).

Tal como menciona Martínez (2008) para que encontremos interactividad es necesario que existan contenidos procesados didácticamente con los que el alumnado interactúe, acciones tutoriales y trabajo didáctico personal y grupal.

Las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son aquellas herramientas que se desarrollan a partir de los avances científicos generados en los ámbitos de la informática y las telecomunicaciones. Este conjunto de tecnologías permiten el acceso, producción, tratamiento y comunicación de información presentada en diferentes códigos (Daccach, s.f.). Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) las TIC pueden complementar, enriquecer y transformar la educación. Esto lo sostienen en los Objetivos de desarrollo Sostenible (OSD4), una perspectiva presentada en la Declaración de Qingdao. Así mismo, esta organización menciona que utilizando los recursos digitales y tecnológicos se han podido diseñar soluciones eficaces de aprendizaje a distancia que han permitido a los profesores continuar con los planes de enseñanza nacionales (2022).

Las TIC pueden proporcionar múltiples beneficios a la educación a distancia, sin embargo, esto depende en gran medida de cómo sean utilizadas en una determinada organización y de cuanta importancia se les proporcione en su desarrollo. Tomando en cuenta a Márquez (2000) Algunos de los beneficios que proporcionan estas herramientas al desarrollo del trabajo en línea son:

- Facilitan la comunicación entre las personas, contribuye a la interacción entre el alumno y el docente de manera síncrona y/o asíncrona, dependiendo del uso de la plataforma virtual y de las herramientas que la hagan posible.
- Ayuda a eliminar las barreras del espacio y del tiempo, no se necesita estar en el mismo lugar ni a la misma hora para comunicarse, esto permite que el alumno sea responsable de construir su conocimiento bajo su propio ritmo.
- La internacionalización de la educación, se hacen posible el acceso a diferentes cursos y programas de capacitación no solo dentro de una institución sino también el relacionarse con otras regiones del país y en el extranjero.
- Permite la cooperación y colaboración entre instituciones educativas y entre los miembros de los diferentes centros escolares que brindan programas de este tipo.

- Permite la competitividad en los programas de educación a distancia que ofrecen las diversas instituciones educativas en el ámbito mundial, ya que abren sus puertas no solo para que se capacite el que quiere aprender sino para los centros educativos que desean capacitar a su personal.

METODOLOGÍA

El enfoque que se sigue en esta investigación es de tipo cualitativo pues se requiere dar sentido e interpretar los fenómenos en función del significado de las personas (Flick, 2015). El estudio se realizó a 30 de los 59 docentes y 80 de las 227 estudiantes de los diferentes semestres que trabajaron la modalidad en línea de la ENFEMEC.

Para el procedimiento del estudio, se contactó con la directora de la institución y se solicitó permiso para realizar la investigación en el plantel, para esto se dio a conocer el objetivo y el procedimiento del trabajo. Una vez teniendo autorización se diseñó una encuesta dirigida a docentes y otra a estudiantes para recuperar su experiencia ante las acciones implementadas en la institución durante la modalidad a distancia. Se compartieron los enlaces de las encuestas las cuales se elaboraron en la herramienta digital de Google Forms. El análisis de los datos cualitativos se llevó a cabo mediante un proceso que implicó: reducir datos, disponerlos y transformarlos; y obtener resultados y verificar conclusiones (Miles y Huberman, 1994).

RESULTADOS

En este apartado se proyectan los resultados obtenidos de las encuestas realizadas a los participantes. Se establecieron 5 temáticas: 1. ENFEMEC preparada para las clases en línea; 2. Clases en línea durante la pandemia; 3. Aplicaciones y herramientas de trabajo utilizadas; y 4. Factores que influyeron en la educación en línea. En cada tópico se presenta el apartado de las respuestas de los docentes y otro de los estudiantes, para su interpelación se establecieron acrónimos, para los docentes D1, D2... hasta D27, para las estudiantes E1, E... hasta el E64.

1. ENFEMEC preparada para las clases en línea.

Se establecen dos códigos en esta temática, Si (código 1.1), No (código 1.2) y Medianamente (código 1.3). A continuación, se presentan los resultados:

DOCENTES

La mayor parte de los docentes mencionan que la institución estaba preparada para trabajar la modalidad en línea ya que éstos contaban con el dominio de las habilidades digitales y tecnológicas: “Sí, por el manejo de las TIC” (D9); “Considero que la escuela normal si estaba preparada ya que la mayoría de la planta docente tiene habilidades tecnológicas” (D22). Además, mencionan que se recibieron capacitaciones para trabajar desde casa por parte de las autoridades educativas: “Se han venido haciendo esfuerzos de capacitación de docentes en habilidades digitales; sin embargo, aún hay áreas de oportunidad en este último rubro” (D8).

Por el contrario, otra parte de los docentes menciona que la ENFEMEC no estaba preparada debido a no dominaban el trabajo en esta modalidad: “No, siento que a muchos nos faltaba asesoría en cuestiones de trabajo en línea” (D4); “No, en lo personal no conocía todas las herramientas digitales que empecé a utilizar durante la pandemia” (D18). Así mismo, expresan que el personal no contaba las herramientas digitales de trabajo necesarias: “... algunos docentes no contaban con equipo e Internet” (D13); “No, porque todo el alumnado no cuenta con dispositivos móviles y acceso a internet, para las clases en línea” (D27); “El reto era tener la tecnología adecuada” (D24).

ESTUDIANTES

La gran parte de las estudiantes mencionan que la escuela no estaba preparada para llevar a cabo la modalidad en línea principalmente por el desconocimiento en habilidades digitales por parte de los docentes: “No, porque los maestros (algunos) no contaban con la preparación tecnológica para dar clases en línea, además que no tenían noción de si en realidad estábamos aprendiendo” (E6); “No estaba preparada, ya que la mayoría de los maestros están cerrados a trabajar de manera virtual y a utilizar las TIC para el beneficio de la comunidad educativa” (E17).

Así mismo, otra parte de las estudiantes expresan que la institución si estaba preparada para esta modalidad gracias a la comunicación que se llevó a cabo a través de los diferentes softwares: “Si, se buscaron muchas estrategias para poder las clases y muchas aplicaciones para mantener una comunicación continua” (E7), “Si, las alumnas ya teníamos contacto con el campus en línea y algunas materias las teníamos organizadas en Classroom” (E45).

Por último, también se observan respuestas expresando que la escuela estaba medianamente preparada para trabajar a distancia debido a las dificultades que se presentaron: “Regular”

(E18); “Un poco, ya que hubo algunas complicaciones, pero siempre buscaron y hallaron la forma de arreglarlas” (E35).

2. Clases en línea durante la pandemia

En la presente temática se visualizan tres códigos: planeación e-learning (código 2.1), Video llamadas (código 2.2), y Uso de softwares (código 2.3).

DOCENTES

Los educadores mencionan que se vieron a la necesidad de ajustar su planeación a la modalidad e-learning: “Se trabajó en línea con el desarrollo de los programas de estudio, realizando las planeaciones de manera e-learning enviando las acciones realizadas por informes quincenales al área de docencia y área de prefectura, toda la comunicación fue en línea de manera virtual” (D16); Se implementó un horario virtual para cada sesión de clase.” (D20); “Los cursos de 4 horas a la semana, trabajaban 2 horas de manera sincrónica y 2 asincrónica; los de 6 horas, 4 horas sincrónicas y 2 asincrónicas)” (D25).

También se indica que en esta modalidad recurrieron a las video llamadas para implementar sus clases: “...se implementaron las video llamadas en Meet” (D11); “Se utilizó Google Meet para reunir a las estudiantes para tomar las sesiones de clase” (D17). De la misma manera, se utilizaron diferentes programas digitales que favorecieron la comunicación y la entrega de trabajos: “Por medio del Campus en línea y otras herramientas como WhatsApp, Facebook” (D1); “se utilizó el Classroom como repositorio digital” (D11); “A través de las diferentes herramientas virtuales de Google” (D14).

ESTUDIANTES

Las estudiantes expresan que los docentes trabajaban la modalidad a distancia tomando organizando los principales contenidos en sesiones: “Las clases eran organizadas y no tan cargadas” (E4); “Se trabajaba con clases sincrónicas y asíncronas” (E6); “Se llevaron a cabo mediante reuniones por la plataforma de Meet en donde cada profesor y profesora se conectaba de acuerdo a la hora en la que tenía que impartir su clase al igual que las alumnas” (E15).

Además, el estudiantado enuncia que los maestros realizaban sesiones en línea por medio de diversas plataformas: “Se realizaron videollamadas en la plataforma Meet” (E1); “conectándonos en plataformas Meet, teniendo cámaras prendidas que era lo más importante” (E8). Así mismo, los estudiantes señalan que se utilizaban plataformas para las entregas de tarea: “Google Classroom para la entrega de trabajos y el campus de la normal” (E48); “...como apoyo para subir los trabajos el correo electrónico, la plataforma de la escuela y Classroom” (E9).

3. Aplicaciones y herramientas de trabajo utilizadas

Esta temática se divide en: Hardware (código 3.1), y software (3.2).

DOCENTES

Para poder llevar a cabo la educación en línea los docentes mencionan que se utilizaron diversas herramientas tecnológicas de trabajo: “Computadora y celular” (D3); “Laptop” (D15); “Computadora de escritorio, cámara web, bocinas, internet” (D27).

En cuanto a las aplicaciones más utilizadas, se observan las redes sociales y aplicaciones didácticas que se encuentran en la red: “Campus en línea, G-Suite (Gmail, Meet, G-Drive) , Zoom, Camtasia, Genially, Microsoft Office” (D1); “Se usó la aplicación de WhatsApp para enviar los materiales educativos, así como la plataforma de Classroom para el envío de tareas, el pizarrón digital de Jamboard... y diferentes aplicaciones que permite la red” (D7); “Meet, Drive, Forms, el correo institucional, Moodle (campus virtual), Office, Zoom, Prezi, entre otras” (D8).

ESTUDIANTES

Las estudiantes mencionan que las principales de herramientas que trabajo fueron las laptops y el internet: “Internet, laptop y celular” (E20); “Laptop y teléfono celular” (E29).

En cuanto los softwares, la mayoría mencionan las herramientas de Google y algunas redes sociales: “Las plataformas de Classroom y Meet” (E2); “Classroom, Gmail, Canva” (E17); “Meet, Classroom, WhatsApp y correo electrónico” (E33).

4. Factores que influyeron en la educación a distancia

En esta temática tenemos varios códigos; Factores que benefician (código 4.1) y Factores que obstaculizan (código 4.2).

DOCENTES

Se presentan que uno de los factores que beneficiaron la educación a distancia fueron las herramientas tecnológicas y el internet: “La Época en la que la tecnología ya está más avanzada, la interconexión de los seres humanos a través del internet” (D1); “Los medios tecnológicos” (D25), “El uso de nuevos recursos didácticos en especial los tecnológicos” (D23). De la misma manera, se menciona que la disposición y habilidades por parte de los docentes favoreció esta forma de trabajo: “La actualización en las metodologías de la enseñanza” (D11); “Coordinación, disciplina y atención a la diversidad de situaciones que se presentaban” (D3).

Por otro lado, se expresa que dentro de los factores que obstaculizan esta modalidad de trabajo se encuentra la economía y la falta o falla de los recursos tecnológicos: “En ciertas regiones el Internet es inaccesible o costoso y muchas familias tuvieron problemas económicos,” (D1); “La falta de recursos tecnológicos y económicos por parte de los estudiantes” (D23), “Las fallas de acceso al internet” (12). Además, como otro obstáculo se reconoce el desconocimiento de las herramientas tecnológicas: “desconocimiento de uso de

algunas herramientas digitales para promover el aprendizaje” (D17), “Primero el dominio de las TIC, después la calidad del internet pues muchas veces se iba y no se podían continuar las clases” (D5). Por último, se hace hincapié en la actitud del estudiantado ya que en ocasiones no mostraban interés: “Con el tiempo la falta de interés por las alumnas en la clase virtual, no prendían cámara, inasistencia” (D4), “...las alumnas no atendían la clase” (D10).

ESTUDIANTES

Tomando en cuenta las a las alumnas, los factores que beneficiaron la modalidad en línea fue el uso de las tecnologías digitales: “Las plataformas digitales” (E10); “La tecnología, el poder hablar por mensajes con los maestros y por Meet.” (E45). “El uso de las Tics” (E3). Según las respuestas, otro factor que favoreció esta manera de trabajar fue el papel del docente: “La comunicación constante de los docentes hacia a las alumnas, al igual que implementar diferentes estrategias para captar la atención de las alumnas en clase, por ejemplo, la ruleta para que todas participaran y perdieran el miedo al hablar” (E1); “La comunicación entre docentes y alumnas. Ya qué por medio de esta se pudieron impartir los conocimientos, habilidades y saberes correspondientes a cada asignatura, así como el aclarar dudas sobre las mismas” (E15).

En cuanto a los factores que afectaban la modalidad a distancia se encuentra el internet: “El internet debido a que muchas estudiantes tenían problemas con su señal” (E1); “Algunas compañeras no tenían acceso a internet el, no era nada fácil conectarse a las clases” (E30). Además, las estudiantes incluyen el desconocimiento en el manejo de las TIC como otro obstáculo: “Que la mayoría de los maestros estaban cerrados a querer aprender a utilizar estas herramientas tecnológicas...” (E17); “La falta de preparación en temas tecnológicos y que no todos contaban con los recursos para hacerlo” (E3). También se indica que no había una buena comunicación entre docentes-alumnos “La comunicación y el acercamiento con los docentes” (E7); “Que no nos conocíamos y necesitábamos socializar mejor en persona. El dialogar que es lo más importante” (E26). Para finalizar, otra parte de las alumnas mencionan que no se implementaban clases dinámicas: “...había que las clases de lo más aburridas y cero dinámicas” (E17); “El estar en línea en lo personal para mí fue difícil porque era más fácil el no concentrarme en clases” (E30)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La pandemia del COVID-19 provocó una transformación total en el sistema educativo de nuestro país, cada escuela tuvo que modificar sus prácticas de enseñanza utilizando las herramientas y recurso tecnológicos que tuvieran a su alcance.

Como respuesta al confinamiento, el Sistema Educativo Mexicano adoptó la modalidad a distancia, lo cual significó un gran reto para todas las instituciones educativas. De acuerdo a los resultados presentados, se observa que los centros escolares no se encontraban preparados para trabajar en línea de manera inmediata, sin embargo, sobre la marcha se pudieron hacer los ajustes necesarios para sobrellevar la situación.

Tal como menciona Juca (2016) la modalidad a distancia como estrategia educativa permitió que los docentes y estudiantes siguieran con las clases formativas desde diferentes lugares. Para llevar a cabo esta forma de enseñanza fue esencial contar con internet y las herramientas tecnológicas que permitieran la conectividad al mundo educativo virtual. La tecnología es fundamental en la educación en línea ya que abre a gran medida las posibilidades de crear situaciones didácticas digitales en donde exista la comunicación y colaboración entre los participantes, la realización de actividades de aprendizaje, así como la aplicación y difusión de conocimientos.

Se coincide con Fainholc (1999) al reconocer que los sistemas a distancia necesitan interactividad entre cuatro elementos:

- 1) El estudiante y su ambiente de aprendizaje. Como dice Valenzuela (2000), en esta modalidad, el aprendizaje depende en gran medida del educando. Al largo de las clases en línea se observó que es deber de los alumnos adecuar su espacio de trabajo, preparar los recursos tecnológicos, así como, las herramientas digitales para tomar las clases sin distracciones. De esta manera, se observa que la responsabilidad y el compromiso que presenten los alumnos influirá en su proceso de adquisición de conocimientos.
- 2) El docente y la planeación e-learning. El papel del maestro es de facilitador, es decir, es quien diseña su planeación para llevar a cabo las clases en línea, en este punto es importante que se tomen en cuenta los conocimientos pedagógicos para plantear situaciones didácticas variadas. Para que esto sea posible es necesario que los docentes dominen el manejo de los dispositivos tecnológicos que se utilizarán para llevar a cabo las clases en línea, así mismo, que potencialicen las posibilidades que ofrecen las plataformas, aplicaciones digitales y redes sociales en la educación.
- 3) Los recursos de información. Además de los recursos bibliográficos que pueda sugerir el docente en su curso, el internet ofrece un sinnúmero de herramientas que facilitan en gran medida

el acceso al conocimiento. Los recursos digitales permiten que los estudiantes adquieran, amplíen, precisen o comuniquen conocimientos, con el fin de cumplir con la tarea educativa.

4) Los servicios de comunicaciones. A través de estos servicios es posible establecer una telecomunicación entre los docentes y estudiantes. La conectividad y las videollamadas a través de diversos softwares son parte de la modalidad a distancia, por lo que es fundamental que tanto el emisor como el receptor cuenten con los servicios necesarios para poder hacer posible la comunicación.

Desde hace algunos años la UNESCO (2015) ha sugerido el uso las TIC de manera crítica para facilitar el aprendizaje, se concuerda con este organismo internacional ya que se observa que los recursos digitales y tecnológicos pueden complementar, enriquecer y transformar la educación. Sin embargo, a pesar de que el dominio de las habilidades digitales sea un rasgo que debería cumplir todo docente, la realidad educativa presenta que no es así, los resultados expuestos en esta investigación muestran que los docentes carecían de estas destrezas, y, por lo tanto, fueron los que más tuvieron dificultades en trabajar en esta modalidad.

Llevar a cabo la educación en línea en la ENFEMEC fue un reto para todo el personal, adaptar los procesos educativos a distancia de manera inmediata implicó cambios drásticos los cuales no se prevenían. Sin embargo, el mayor desafío fue para las alumnas que provenían de un nivel socioeconómico medio y/o bajo. Las estudiantes presentaron dificultades para determinar un espacio de trabajo adecuado y conseguir el equipo tecnológico para tomar sus clases. A pesar de que los directivos y docentes eran conscientes de estas problemáticas y las tomaban en cuenta, las malas condiciones de trabajo del estudiantado afecto sus calificaciones.

La pandemia del COVID-19 fue un importante desafío para la educación de nuestro país, nos enseñó que la escuela puede hacer frente a los problemas que se presenten para continuar con la enseñanza, en este caso la modalidad a distancia en las instituciones escolares logró superar las barreras físicas y temporales entre los alumnos y docentes. Esta estrategia temporal obligó principalmente a los maestros capacitarse para adquirir habilidades y conocimientos tecnológicos que permitieran llevar a cabo clases en línea competentes. Aunque se deje de trabajar de esta manera, el trabajo a distancia marco un parteaguas, ya que ahora los recursos tecnológicos y digitales son utilizados como parte de las clases presenciales.

REFERENCIAS

- CEPAL, 2020. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Daccach, J. (s. f.). Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC). Recuperado de: <http://www.gestiopolis.com/delta/term/TER434.html>
- DOF 16/03/2020. ACUERDO número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública.
- Fainholc, B. (1999). La interactividad en la educación a distancia. Buenos Aires: Paidós.
- Ferrer, R. (2020). Pandemia por COVID-19: el mayor reto de la historia del intensivismo.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*, España: Morata.
- Juca, F (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Revista Universidad y Sociedad*, 8 (1) 106-111. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Marqués, P. (2000). *Impacto de las TIC en educación. Funciones y limitaciones*. Material de enseñanza. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Martínez, C. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación*, 17 (33) 7-27.
- Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- UNESCO (2022). Las TIC en la educación. Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>
- Valenzuela, J. (2000). Tres autos del aprendizaje: aprendizaje estratégico en educación a distancia. I Seminario sobre Educación a Distancia y Aprendizaje Virtual. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE LAS MODALIDADES UTILIZADAS EN LA PANDEMIA

Dra. Karina Alejandra Cruz Pallares

cruzaleka@gmail.com

Profesora-investigadora

Mtra. Karla Ivette Nieto Chávez

k.nieto@ibycenech.edu.mx

Profesora-investigadora

Mtra. Lynda Salinas Cervantes

l.salinas@ibycenech.edu.mx

Profesora-investigadora

“Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin”

LÍNEA TEMÁTICA: 12. La educación normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje

Reporte parcial de investigación

RESUMEN

La pandemia provocada por el Covid-19 cambia los usos y costumbres en la vida cotidiana, trastocando la organización de todas las instituciones, entre ellas las educativas. Dicha situación pone en evidencia diversos factores que observan y viven los estudiantes de una escuela normal ubicada al norte de México, respecto a las modalidades de aprendizaje empleadas. El presente texto forma parte de un amplio estudio relacionado con la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de la pandemia, aquí se reportan parte de los resultados desde la perspectiva de uno de los agentes principales: los estudiantes. La aproximación al objeto de estudio se lleva a cabo mediante una metodología de investigación mixta. El objetivo es reconocer las características contextuales en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Entre

Los principales resultados se encuentran que un bajo porcentaje tiene dispositivos tecnológicos, conexión permanente a internet y las habilidades TIC necesarias para cursar satisfactoriamente su proceso formativo a distancia, situación que evoluciona favorablemente en la mayoría de los casos. Entre las conclusiones se observa que gracias al empleo de la tecnología se diversifican los aprendizajes y se aprovecha un tiempo particularmente distinto para continuar aprendiendo.

PALABRAS CLAVE: Educación virtual, modalidad híbrida, pandemia

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Debido a que la educación existe por y para la sociedad, cualquier afectación que se presente en una impacta directamente a la otra. Este es el caso de los cambios originados por el COVID-19, trajeron consigo modificaciones al estilo de vida, fenómeno generado a nivel mundial, con el fin de evitar contagios y salvaguardar la integridad.

Esto representa un gran reto para los individuos de las diferentes comunidades (familiares, educativas, laborales) al permanecer en sus hogares y atender las recomendaciones emitidas por los especialistas en salud, la dinámica cambió no solamente al interior de los mismos, sino también en las oficinas, escuelas o espacios comunes que se dejaban atrás.

Las instituciones educativas cerraron sus puertas, empero las labores no se detuvieron, se buscaron diferentes alternativas de solución a las problemáticas que surgen al no tener en un mismo espacio físico a los maestros y alumnos, pues eso dificulta la implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje al que estaban acostumbrados.

Una de las soluciones fue implementar una modalidad de aprendizaje en línea, la cual consiste en utilizar las tecnologías y dispositivos disponibles para los estudiantes. De este modo, el proceso continuaba a pesar de la distancia impuesta por el confinamiento iniciado en marzo de 2020. Tiempo después y cuando las condiciones comenzaron a mejorar, el modelo virtual se combinó con la presencialidad, resultando en una modalidad híbrida en la que partes del grupo trabajaban desde el aula o su hogar y después alternaban lugares. Si bien en ocasiones se regresó a una modalidad completamente a distancia, la disminución paulatina de casos permitió una adaptación y transición entre las modalidades hasta lograr el regreso presencial a las aulas.

En este sentido, es importante analizar los diversos modelos, pues sus características particulares ayudaron en su momento a abordar el problema que la sociedad enfrentaba; sin embargo, hay elementos importantes que rescatar sobre las implicaciones de su uso, no solo

en contextos de contingencia, sino también en lo que se pueda considerar como la nueva normalidad social o educativa.

El problema consiste en identificar las condiciones contextuales de los estudiantes para llevar a cabo un aprendizaje en una modalidad a distancia e híbrida, las cuales fueron utilizadas en la escuela normal y rescata las percepciones que tienen al respecto. El experimentar el proceso educativo de esta forma tiene un impacto en su concepción de la misma y en su desempeño como futuros maestros.

El objetivo general es identificar las condiciones del estudiante normalista en cuanto al dominio de habilidades TIC y si cuenta con los recursos necesarios para desarrollarlas, como internet permanente y un dispositivo tecnológico propio.

Entre los objetivos particulares se tienen el conocer el porcentaje de estudiantes que cuenta con una computadora personal o dispositivo tecnológico para seguir aprendiendo a distancia. Identificar cuántos de los estudiantes tienen acceso a internet de manera permanente y qué acciones implementan ante la carencia de éste. Qué factores intervienen en el aprendizaje híbrido o virtual en su proceso formativo.

MARCO TEÓRICO

El virus COVID-19 es la causa de la pandemia que se vive en la actualidad. Esta tiene origen en China en el año 2019 y se propaga rápidamente a nivel mundial, por lo que en pocos meses se identifican brotes en todos los continentes. Como consecuencia, la Organización Mundial de la Salud (OMS) la declaró pandemia. Cabe añadir que, según Pulido, se deben cumplir dos criterios para declarar una enfermedad como tal, esto es “que el brote epidémico afecte a más de un continente y que los casos de cada país ya no sean importados sino provocados por transmisión comunitaria” (2020, párr. 7).

Las condiciones de la educación a distancia se dan de distintas maneras, dependiendo de las indicaciones de cada gobierno estatal, conforme a un semáforo epidemiológico y al contexto socioeconómico e infraestructura de cada zona. En el caso de la institución en que se desarrolla esta investigación, se cuenta con una plataforma digital y con diversas condiciones que permiten un modelo virtual con clases en línea de manera regular.

Las denominadas clases en línea son de manera sincrónica, las cuales requieren de la conectividad. Los estudiantes y el docente coinciden en un horario establecido para interactuar en sustitución de las clases regulares. Al respecto, Ibáñez asegura que la educación a distancia

Se define como aquella en donde los docentes y estudiantes participan e interactúan en un entorno digital, a través de recursos tecnológicos haciendo uso de las facilidades que proporciona el internet y las redes de computadoras de manera sincrónica, es decir, que estos deben de coincidir con sus horarios para la sesión (2020, párr. 2)

De igual manera, Guerrero comenta que en este modelo se requiere del uso de “plataformas que permiten el uso de videollamadas, por lo que las clases son en vivo y se pueden implementar diversas técnicas de enseñanza” (2020, s.p.). Es importante mencionar que la estrategia de educación virtual se emplea durante casi tres semestres.

En estas circunstancias se emplean de manera importante las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Con la ayuda de dichas herramientas, se “permite flexibilizar el aprendizaje de los alumnos, adaptándose a sus circunstancias espacio-temporales. Por ende, la enseñanza virtual respeta el ritmo de adquisición de conocimientos y competencias del alumno” (Ioe, 2022, párr. 1).

Si bien es cierto, ninguna escuela normal estaba preparada para implementar dicha modalidad de enseñanza-aprendizaje a distancia, ni los planes de estudio están planteados de forma que se pueda implementar una enseñanza virtual, se hace el esfuerzo para ajustarse a la necesidad imperante de trabajar a distancia. Para ello se emplean herramientas de la enseñanza virtual, las clases en línea o a distancia, fundamentados en la normativa curricular establecida por la Secretaría de Educación Superior.

Como se menciona, el modelo a distancia se emplea por más de tres semestres, pero luego se opta por la implementación de un modelo híbrido. En él se imparten clases de manera física y virtual simultáneamente con alternancia de alumnos que atienden las clases de manera física, a fin de cumplir con la normativa y protocolos establecidos conforme al semáforo epidemiológico.

Un modelo híbrido educativo significa que se combina una parte presencial con una parte a distancia, en línea. Se combinan situaciones cara a cara con actividades en las que el participante puede entrar a un aula virtual y desarrollar en el momento que lo desee, no en un horario fijo... promueve la autonomía de los estudiantes y los motiva a ser responsables y no únicamente entes pasivos que reciben información. (Castillo, 2022, párr. 8)

El modelo educativo híbrido también es conocido como *b-learning* o modelo mixto. Se trata de una herramienta que nace en la década de los 90 como una forma de educación de nivel superior. García (2021) explica que “Con su estructura flexible, ayudó a fortalecer la

comprensión de conocimientos que no podían abordarse de manera presencial por restricciones de tiempo (párr. 3).”

Otra característica es que los planes de estudio para la educación normal, se fundamentan en un modelo basado en competencias, por lo que el alumnado puede adquirir competencias tecnológicas y habilidades relativas al manejo de tiempo, sobre todo destaca el beneficio del fortalecimiento del aprendizaje autónomo. Cabe señalar que las condiciones resultantes representan ventajas para las instituciones, ya que se optimiza el tiempo, los recursos y permite reducir costos.

Así mismo, la Universidad TecMilenio (2022) afirma que la educación híbrida “es el resultado de los avances tecnológicos y pedagógicos”. Añade que

Lo que empezó como la telesecundaria y las clases por televisión, hoy en día está en páginas de internet con plataformas completas para asistir a clases en vivo o grabadas, contenidos multimedia y decenas de materiales y apoyos a un clic. (2022, párr. 3)

Como afirman diversos autores, las aulas virtuales son benéficas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea si se utilizan dentro del modelo virtual o híbrido, fortalecen diversas habilidades necesarias tanto para los docentes como para los alumnos, siempre y cuando se busquen herramientas, estrategias y soluciones adecuadas a los problemas que se presentan tras su implementación. Como afirma Cruz,

Las aulas virtuales garantizan el acceso a los estudios para la adquisición de habilidades y destrezas sin limitaciones espaciales- temporales. Por lo cual el manejo de la tecnología aunado a las estrategias de organización y planificación de las actividades, selección adecuada y destacada de la información para el desarrollo de un tema de estudio, integrado a la creatividad e innovación del docente son los elementos que facilitarán a los estudiantes aproximarse a la resolución de problemas derivados de la realidad. (Cruz, 2018, párr. 18)

Así pues entre los múltiples desafíos superados por la comunidad normalista, es el común denominador surgido en este periodo, la incertidumbre y el estrés, que se aprende a manejar mediante diversas estrategias, a fin de adaptarse y avanzar en la realidad imperante para lograr el objetivo educativo “El principal reto que debe conducir la misión y el sentido de la educación superior será lograr la formación de ciudadanos éticos, solidarios, colaborativos, comprometidos con el planeta, en una sociedad globalizada, capaces de enfrentar la incertidumbre” (Barrón, 2020, p. 71).

Si bien es cierto que la pandemia toma por sorpresa a los agentes educativos y que México es un país con una deuda tecnológica y de competencias ancestrales, es también importante admitir que se cuenta con experiencias previas, es decir, no se parte de cero hay experiencias educativas alternativas a los sistemas presenciales —como la telesecundaria, las transmisiones que realiza el ILCE a través de la red satelital Edusat, el SUA de la UNAM, entre otras— que será necesario recuperar para realimentar y mejorar las prácticas generadas con la incorporación abrupta de las tic. (Barrón, 2020, p. 71)

Particularmente en el caso de las instituciones formadoras de docentes, se tiene el antecedente del uso de la Enciclomedia, que surge como política pública para la educación básica y normal en el 2003 (Prieto, Elizondo y Paredes, 2016), mediante la cual se tiene una aproximación al proceso de digitalización en las instituciones para el desarrollo de competencias TIC, así como experiencias previas en el uso de plataformas de aprendizaje como Moodle.

METODOLOGÍA

La investigación se aborda desde un enfoque mixto, para el cual se emplean herramientas de carácter cualitativo y cuantitativo. Así, la principal fuente de información en el avance presentado la constituyen los alumnos de la institución. No obstante, es parte de un amplio estudio donde intervienen más agentes, principalmente docentes y autoridades.

“Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 534). Además, “utilizan evidencias de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases para entender problemas en las ciencias” (Creswell y Lieber citados por Henández, Fernández, y Baptista, 2014, p. 534).

Los datos se recuperan de dos cuestionarios de preguntas abiertas de opinión e interpretación de la realidad y de cinco encuestas diseñadas y administradas a través de Google Forms. Estas últimas constan de una serie de preguntas cerradas con opción múltiple, y las tres primeras se responden en noviembre 2020 por el 100% de la población de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, mientras que la cuarta y quinta, en mayo de 2021, las cuales son respondidas por el 75% de estudiantes invitados de las Licenciaturas de Preescolar y Primaria.

Meses después, en septiembre de 2021, 17 egresados de la generación 2017-2021 de la

Licenciatura en Educación Primaria dan respuesta al primer cuestionario. Por su parte, el último es respondido en junio de 2022 por un total de 56 de los 114 alumnos del quinto semestre de dicha licenciatura.

RESULTADOS

La ponencia presenta hallazgos de dos momentos: el inicio de la pandemia con una formación de carácter virtual y la posterior educación híbrida con clases presenciales y a distancia, donde la incorporación a las aulas se lleva a cabo de manera gradual según las condiciones del contexto. Al menos en dos ocasiones, en la institución donde se lleva a cabo la investigación se ha regresado al modelo virtual, donde la totalidad de los procesos se llevan a cabo a distancia, principalmente con el auxilio de herramientas tecnológicas y digitales.

De los resultados obtenidos de dichos instrumentos se rescata que, en la fase de diagnóstico iniciada en abril de 2020, el 33.33% de los alumnos afirman carecer de conectividad permanente. Es decir, que la demanda de uso por todos los miembros de la familia en el hogar, al cual deben volver por el aislamiento preventivo, llevan a esa situación, o bien, el servicio es intermitente según la localidad donde se ubiquen.

Asimismo, el 30% de jóvenes manifiesta dificultades de carácter económico acentuados en el periodo de pandemia, debido principalmente a la pérdida del empleo de los jefes de familia. Dicha situación conlleva a que el 20% de los respondientes se incorporen al mundo laboral para ayudar a solventar las necesidades básicas, teniendo como consecuencia una consabida disminución del tiempo destinado al estudio.

Además, el 1.6% manifiesta tener enfermedades preexistentes al momento del inicio de la pandemia y aún con condiciones físicas, tecnológicas o económicas resueltas, es uno de los factores que, aunado al estrés, dificultan el despliegue o desarrollo de sus competencias.

Por otra parte, el 6.7% expresa que al volver a su hogar deben compartir su computadora portátil con sus hermanos u otros integrantes de la familia, debido al incremento en la demanda de uso de estos dispositivos, para mantener la distancia. También se obtiene que el 28.33% cuenta con los requerimientos óptimos para dar continuidad a su proceso educativo a distancia. Entre las principales adecuaciones expresadas se encuentra:

Contratar un mejor internet, una computadora más nueva.

Comprar un escritorio y adecuar un cuartito para tomar mis clases a gusto.

Asignar un lugar para tomar clases, pedir a las personas que habitaban en mi casa que no hicieran mucho ruido, buscar a una persona para que cuidara a mi hijo. (Encuesta elaborada por K. Cruz, junio 2022)

Una constante en este periodo es el incremento desmedido del tiempo destinado a tomar clases a través de la computadora o celular, así como para realizar las tareas encomendadas. Algunos participantes infieren que esto se debe a que muchos de los docentes tienen dificultades para organizarse y encargan trabajos a los que se debe destinar gran cantidad de tiempo. Entre las dificultades encontradas, dos alumnos señalan, por ejemplo:

La organización del tiempo y actividades, estar dispuestos a aprender aún con los obstáculos que tengamos. No todos los maestros eran accesibles con algunos trabajos y esto complicaba un poco la realización de las tareas, sin embargo, aprendimos a ser resilientes y con ello, dar lo mejor de nosotros sin importar las adversidades.

La única experiencia difícil fue el momento de estar frente la computadora, con el paso del tiempo se volvió algo muy cansado, tedioso y aburrido que llegó a causar mucho estrés en mi vida (Encuesta elaborada por K. Cruz, junio 2022).

El estrés es el factor expresado por el 100% de los respondientes ante la situación de incertidumbre, de cambio abrupto y la necesidad de adaptarse a las nuevas circunstancias, lo cual se potencia según la personalidad y los andamios con los que se cuentan, para poder sobrellevar o superar pérdidas de carácter emocional, familiar, social y de salud, entre otras. Cabe añadir que las estrategias desplegadas para mediar el estrés son tan diversas como los individuos, van desde la terapia ocupacional en actividades del hogar, recreativas, artísticas, deportivas y ocio, o bien con ayuda profesional.

En algunos casos, la adecuación a la nueva realidad no fue posible. Durante el tiempo transcurrido hay un 4.7% en promedio de estudiantes que solicitaron la baja temporal o definitiva de la carrera. Esto se debe a la necesidad de continuar laborando de tiempo completo, a fin de contribuir a la economía familiar, o porque no lograron adaptarse a la mencionada virtualidad.

Resalta que el regreso paulatino a las aulas dista poco de la realidad reflejada en el diagnóstico. El principal avance se manifiesta en el manejo de aplicaciones para gestionar la educación a través de la modalidad virtual. Este progreso es diverso, ya que intervienen diversos factores como el contar con los dispositivos, el tiempo y conectividad necesaria, así

como el manejo adecuado del estrés o de las condiciones personales y familiares que hacen posible este proceso.

La reincorporación a las aulas trajo consigo nuevos retos a superar, en un entorno rodeado por la incertidumbre y el temor al contagio ocasionado por Covid-19. También entran en juego las adecuaciones a los procesos, implementadas sobre la marcha a medida que fluye la información creada para garantizar condiciones mínimas de seguridad.

En la etapa de la denominada modalidad híbrida, el principal obstáculo expresado por el 98% de los encuestados se debe a la carencia de un servicio eficiente de Internet en la institución. Como consecuencia, se presentan situaciones que ocasionan la falta de motivación y pérdida del interés de los alumnos, entre otras las cuales se encuentran:

Mala conexión de internet en la escuela, cuando te tocaba virtual los presenciales veían un tema nuevo y pues no se entendía y cuando nos tocaba ir ya no se veía ese tema, maltrato por algunos maestros.

En híbrido, los que estaban en línea no eran tomados en cuenta.

Los profes daban la misma clase 2 veces.

Pérdida de la coherencia de los temas.

Los tiempos destinados a trabajos y actividades no eran congruentes entre los 2 grupos.

Mala señal de red en la institución, clases interrumpidas e incomprensibles.

Fallaba muchísimo la conexión del aula. (Encuesta elaborada por K. Cruz, junio 2022).

Estas situaciones evolucionan favorablemente con el transcurso del tiempo, principalmente mientras se supera el mencionado proceso de adaptación. Sin embargo, en diciembre de ese mismo año se presenta un fuerte aumento de contagios de Covid-19 en la institución, por lo que se toma de nueva cuenta la decisión del trabajo a distancia. Esta vez se realiza ya con la ventaja de una organización previa de aulas virtuales y con plataformas para realizar videollamadas que permiten gestionar las clases virtuales y los demás aprendizajes adquiridos.

Posteriormente, en febrero de 2022 se retoma la modalidad híbrida y en marzo se autoriza, por parte de la Secretaría de Educación del Estado, la asistencia presencial a las aulas del 100% del alumnado. Las interpretaciones a este proceso son diversas de acuerdo con las experiencias personales; no obstante, los estudiantes manifiestan en su totalidad las ventajas y el gusto por volver a las clases presenciales. Mencionan que se siguen ajustes de cuidado y distancia, aunque no siempre se respetan, pero que se procuran en su mayoría, a fin de evitar una nueva temporada de modalidad virtual en su proceso formativo.

La respuesta obtenida con mayor frecuencia, esto es un 84%, respecto al sentimiento que genera el retorno escolar con la asistencia completa en los salones, es la alegría de volver a ver a todos sus amigos, de convivir en los espacios de descanso y en las actividades escolares, donde se afirma se aprende mejor socialmente. El 16% restante manifiesta preocupación y diversas emociones encontradas ante la presencia de 34 a 38 personas por aula, en espacios que originalmente fueron contruidos para grupos de 20, por lo cual la debida distancia se convierte en un mito. Esto expresado de diversas formas:

Siento ansiedad por estar entre tanta gente, lo enfrenté mentalizándome de que no todos tienen Covid y estamos con sana distancia.

Frustración porque todavía está la pandemia y tenemos que tomar medidas, siento tristeza porque siento que no estoy viviendo mi experiencia como maestros en formación.

Mucha desesperación por acumulación de trabajos y por la pandemia, solo el enojo por la falta de seguimiento en el protocolo de salud. (Encuesta elaborada por K. Cruz, junio 2022).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La educación se adapta con el fin de cubrir las necesidades y aprovechar las posibilidades que ofrece cada época. Tal como afirma Duarte (s.f.), al encontrarnos hoy en día en un mundo preponderantemente digital, los recursos tecnológicos tienen gran importancia en el ámbito educativo.

Por ello, el proceso de aprendizaje se enriquece con diversos recursos como las plataformas y las aplicaciones digitales, como asegura Córdova (s.f.). Esto ocurre en todas las modalidades, sin embargo, el modelo virtual e híbrido no pueden existir sin la conectividad y dichas herramientas, lo que puede convertirse en un problema para alumnos y agentes educativos.

Sin embargo, si estos recursos son aprovechados, la virtualidad puede ser favorecedora para el aprendizaje, por ello es importante indagar sobre su implementación, con el fin de identificar ventajas y áreas de oportunidad que permitan su potencialización. Especialmente, en la pandemia surgen diversas situaciones que ameritan un estudio profundo a fin de fortalecer el proceso y subsanar aquellas fallas que puedan presentarse en un futuro, tanto en un modelo virtual como en un híbrido.

Esto se plasma en las respuestas otorgadas por los participantes, quienes permiten conocer y analizar mejor dichas fallas. Adicionalmente, tras un adecuado tratamiento de esa información, se puede favorecer el sistema presencial, pues este también ha adoptado el uso de herramientas para su desarrollo en todos los niveles educativos, pero con mayor uso en niveles medio superior y superior.

Los alumnos se benefician de los recursos tecnológicos y encuentran ventajas en estos modelos. Sin embargo, como algunos alumnos manifiestan en el instrumento, es complicado principalmente por el costo económico que implica el contar con un dispositivo tecnológico como computadora personal o teléfono inteligente y garantizar la conectividad permanente, aunado al tiempo invertido tanto en aprender como en desarrollar habilidades y competencias TIC.

La implementación de ambas modalidades, es decir, a distancia e híbrida, fue forzada en muchos de los casos por la necesidad de continuar con el desarrollo de las clases a pesar de la pandemia. No obstante, la situación permitió conocer nuevas formas de trabajo y demostró la capacidad de adaptación de algunos maestros y alumnos.

Entre los beneficios se destaca que se eficientiza el tiempo para llevar a cabo actividades, tareas, reuniones, e incluso, que las clases pueden ser menos teóricas y más prácticas en muchos de los casos. Esto se rescata del instrumento, así como de lo mencionado por diversos autores en recientes publicaciones que abordan el tema dentro y fuera del contexto de la pandemia. Además, los docentes lograron descubrir diversas plataformas y herramientas de gran utilidad para el modelo presencial.

Así mismo, al buscar un cambio de estrategias de enseñanza, se descubrieron nuevas formas de abordar un tema, así como otros materiales útiles para el desarrollo de las clases. Existe un gran número de beneficios adicionales, por lo que es importante rescatar esos elementos y características a fin de que perduren por más tiempo y permitan eficientar las formas de trabajo en la educación dentro de un modelo presencial, fortalecido por la virtualidad.

REFERENCIAS

Real Academia de la Lengua Española (s.f). Pandemia. En *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado 22 de agosto de 2022, de <https://dle.rae.es/pandemia>

- Barrón Tirado, M. C. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 66-74). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Bustamante, E. G. (2022, 13 junio). *Qué son las competencias y habilidades digitales tecnológicas*. Spacetechies. <https://www.spacetechies.com/que-son-las-competencias-y-habilidades-digitales-tecnologicas/>
- Castillo, N. (2022). *Modalidad híbrida para la educación en tiempos de coronavirus*. Ciencia UNAM. <https://ciencia.unam.mx/leer/1125/modalidad-hibrida-para-la-educacion-en-tiempos-de-coronavirus>
- Cordova, D. (s. f.). *Modalidad híbrida para la educación en tiempos de coronavirus*. Ciencia UNAM. <https://ciencia.unam.mx/leer/1125/modalidad-hibrida-para-la-educacion-en-tiempos-de-coronavirus#:~:text=El%20modelo%20h%C3%ADbrido%20promueve%20la,aprovechamiento%20de%20los%20espacios%20f%C3%ADsicos.>
- Duarte, M. (s.f.). *La Importancia de la Tecnología en la Educación*. Política y Educación. Recuperado el día 2 de septiembre de 2022 de <https://politicayeducacion.com/importancia-de-tecnologia-en-la-educacion/>
- Etecé (2020). Competencia. *Concepto.de*. Recuperado en 18 de agosto de 2022, de <https://concepto.de/competencia/#ixzz7cjuMstO720a%20distancia.>
- Gobierno de México. (s.f.) COVID-19. *¿Qué es el SARS CoV-2?* <https://coronavirus.gob.mx/covid-19/>
- Guerrero, J. (2020, agosto 9). *Educación a distancia, virtual y en línea: ¿Cuál es la diferencia?* Docentes al día. https://docentesaldia.com/2020/08/09/educacion-a-distancia-virtual-y-en-linea-cual-es-ladiferencia/?fbclid=IwAR3xksELR5C5M3VpJMrdOXkaEvyUwj_CQOzwdOV4kdL0jJ31ALdDeJtPbTw
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill
- Prieto, A., Elizondo, A., y Paredes, F. (2006). Enciclomedia. Un programa a debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28),209-224. ISSN: 1405-6666 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002811>
- Ibáñez, F. (2021, 16 febrero). *Diferencias entre educación en línea, virtual y a distancia*. Observatorio | Instituto para el Futuro de la Educación. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>
- Ioe, G. (2020, 10 febrero). *¿Qué es la enseñanza virtual?* Grupo IOE. <https://www.grupoioe.es/que-es-la-ensenanza-virtual/>

Pulido, S. (2020, 12 marzo). *COVID-19 – Coronavirus*. Gaceta Médica.
<https://gacetamedica.com/investigacion/cual-es-la-diferencia-entre-brote-epidemia-y-pandemia/>

Universidad Tecmilenio. (s. f.). *¿Qué es un modelo híbrido educativo y sus ventajas?*
tecmiblog. [https://blog.tecmilenio.mx/articulos/que-es-un-modelo-hibrido-educativo-y-sus-ventajas#:~:text=Desde%20finales%20de%20los%20noventa,y%20la%20otra%](https://blog.tecmilenio.mx/articulos/que-es-un-modelo-hibrido-educativo-y-sus-ventajas#:~:text=Desde%20finales%20de%20los%20noventa,y%20la%20otra%20)

EXPERIENCIAS EN EL DESARROLLO DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA EN UN GRUPO DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA

Autor 1: Jazmín Esmeralda Bueno de los Reyes, Licenciatura, Estudiante, esme.bueno04@gmail.com

Autor 2: Katia Isabel Cavazos Fernández, Maestría, Profesora, katia.cavazos@ensp.edu.mx

Institución de procedencia: Escuela Normal “Profr. Serafín Peña”

LÍNEA TEMÁTICA: La Educación Normal en el contexto de la pandemia.
Vivencias y aprendizaje.

CARACTERÍSTICAS: Reporte final de investigación.

RESUMEN

El desarrollo de la alfabetización debe fortalecerse en educación y así sucedió con los alumnos de segundo grado, como parte del proceso de titulación de la Licenciatura en Educación Primaria en la modalidad de Informe de Prácticas Profesionales. Se estableció como objetivo general el “Mejorar la práctica profesional docente al promover la alfabetización inicial de los alumnos de segundo grado por medio de la implementación de portadores de texto”. La modalidad de investigación – acción dirigió el proceso llevado en dos ciclos de intervención donde se implementaron acciones con el “uso de los portadores de texto” y a su vez, atendiendo los retos que el trabajo en modalidad a distancia y mixta representaron en el contexto de pandemia. Tras una serie de ajustes conscientes y llevando a cabo un seguimiento fundamentado en los procesos de alfabetización inicial se pudieron obtener avances significativos en la lectura y escritura. Por lo tanto, el uso de los portadores de texto, así como las TAC, son efectivas en el desarrollo de la alfabetización inicial y a su vez en las competencias docentes.

PALABRAS CLAVE: alfabetización inicial, portadores de texto, TAC, investigación-acción.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante el ciclo escolar 2021-2022 se desarrolló el proceso de construcción del Trabajo de Titulación, el cual formó parte de los requisitos para poder concluir satisfactoriamente la Licenciatura en Educación Primaria del Plan de Estudios 2018; esto como estudiante en la Escuela Normal “Prof. Serafín Peña” de Montemorelos Nuevo León, es así que se consideró como modalidad de titulación el Informe de Prácticas Profesionales.

La institución formadora de docentes asignó el desarrollar la práctica profesional del séptimo y octavo semestre en la Escuela Primaria “Solidaridad” Turno Matutino, del municipio de Linares, Nuevo León, específicamente en la colonia INFONAVIT “La Petaca”, comunidad catalogada como una localidad rural. Particularmente se trabajó con el grupo de segundo grado con un total de 25 alumnos que oscilaban entre siete y ocho años, diez hombres y quince mujeres, durante todo el ciclo escolar 2021-2022.

Es importante hacer mención de que el transcurso del ciclo escolar se tuvo como característica el ser una etapa transitoria entre el trabajo a distancia ocasionado por la pandemia del COVID-19 y el volver al trabajo presencial en las escuelas del sistema educativo mexicano. No siendo la excepción, en Nuevo León se tuvieron fases que permitieron un retorno seguro a las aulas físicas de educación básica, pero esto consigo, permitió darnos cuenta de las consecuencias de haberse ausentado a las escuelas por casi dos años, y de haber tratado de desarrollar la tarea educativa en una modalidad que no era factible para todos, el trabajo en línea.

Las modalidades de trabajo que se desarrollaron durante ese periodo escolar fueron cambiando, esto en atención a la inestabilidad ocasionada por la presencia de contagios ante la pandemia del COVID-19. Desde el inicio del ciclo escolar 2021-2022 y hasta el día 17 de noviembre de 2021 se llevó el trabajo a través de la modalidad a distancia donde la comunicación con los alumnos y padres de familia se desarrollaba mediante las redes sociales de Facebook, WhatsApp y la plataforma de Zoom; del 17 de noviembre 2021 al 7 de marzo del año 2022 se llevó en una modalidad mixta donde los alumnos asistían los días lunes, miércoles y viernes distribuidos en burbujas de trece alumnos, y los viernes se solicitaba de manera personal a los alumnos que tenían rezago en lectura, escritura y matemáticas, los alumnos que no asistían presencial seguían trabajando a distancia desde sus hogares y con el apoyo de los padres de familia; posteriormente del 7 de marzo del 2022 hasta finalizar el

ciclo se trabajó la modalidad presencial donde todos los alumnos asistían regularmente a la escuela.

Conocer el contexto sociocultural formó parte importante para poder desarrollar una práctica pertinente, por lo que se establece que los padres de familia que residían en la comunidad en su mayoría pertenecían a un nivel socioeconómico medio bajo, conformado por individuos con un nivel educativo máximo de primaria o secundaria, los cuales comúnmente laboraban en fábricas con horarios que absorbían su tiempo. Algunos de ellos presentaban dificultades para poder apoyar a sus hijos, ya sea por falta de tiempo o por no tener el conocimiento académico para asesorarlos en sus tareas.

Así también lo fue el considerar las características del entorno escolar y áulico, las cuales daban muestra de que las aulas de la institución no estaban debidamente equipadas para el trabajo en línea o mixto, pues no se contaba con los suficientes recursos para aprovechar las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento, esto quiere decir que no existían computadoras propias de la escuela ni proyectores suficientes, los cuales debían de rotarse entre los docentes de la institución. Por otra parte, y debido a que en la escuela primaria no se tenía conexión a internet era imposible atender a los alumnos que se quedaban en casa en las modalidades a distancia y mixta.

Considerando que la lectura y la escritura forman parte del desarrollo adecuado de los niños y niñas, en la institución donde se realizó la práctica docente, se rescató que la alfabetización inicial de los estudiantes no cumplía con los parámetros necesarios para ser catalogada en un nivel desarrollado. Los espacios de trabajo colegiado como los Consejos Técnicos Escolares permitieron realizar reflexiones acerca de la carencia de lectura y escritura que presentaban los alumnos en la institución, esto debido a las consecuencias de la contingencia sanitaria por el virus COVID-19 y el trabajo a distancia, pues era un hecho que no todos los alumnos contaban con los recursos suficientes para acceder a espacios donde pudieran tener contacto con su docente en línea o poder realizar las tareas digitales que se les encomendaban.

Se estableció que era de suma importancia que se atendiera correctamente la lectura y la escritura de todos los niños y niñas, pues era notable el rezago educativo que trajo consigo la pandemia. Por ello se consideró el desarrollo de la alfabetización inicial como tema central en el desarrollo de la investigación, teniendo como prioridad mejorar la situación del grupo y ayudar a que los alumnos de 2° “A” adquirieran o reforzaran la lectura y la escritura, estableciéndose como estrategia didáctica el uso de portadores de texto.

MARCO TEÓRICO

Para llevar a cabo la validación del proyecto desarrollado se incorporó información relevante del tema abordado y la estrategia utilizada, tras una investigación argumentada con la finalidad de dar sustento a través de diversos autores y cumplir los objetivos planteados.

LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

A lo largo de los primeros dos grados de la educación primaria, los alumnos afrontan el reto crucial de alfabetizarse, de aprender a leer y a escribir. Pero, la alfabetización va más allá del mero conocimiento de las letras y sus sonidos, implica que el estudiante comprenda poco a poco cómo funciona el código alfabético, lo dote de significado y sentido para integrarse e interactuar de forma eficiente en una comunidad discursiva donde la lectura y la escritura están inscritas en diversas prácticas sociales del lenguaje, que suceden cotidianamente en los diversos contextos de su vida. (SEP, 2017, p.69).

Para analizar y evaluar el proceso que se fue dando en la alfabetización de los alumnos se necesitaron crear indicadores que fueron diseñados mediante los aportes de Nemirovsky (1999) y Ferreiro y Teberosky (1979) quienes apoyaron y guiaron la investigación – acción con sus diferentes etapas e hipótesis en torno a la escritura y a la lectura.

Nemirovsky (1999) que establece cuatro hipótesis con respecto a la escritura:

- Hipótesis pre - silábica: Los niños buscan criterios para distinguir entre los modos básicos de representación gráfica: el dibujo y la escritura.
- Hipótesis silábica: (una letra para representar a cada sílaba) la letra que se usa para representar a cada sílaba está vinculada con los aspectos sonoros de la palabra.
- Hipótesis silábico - alfabética: (Oscila entre una letra para cada sílaba y una letra para cada sonido) por ello las escrituras presentan sílabas representadas con una única letra y otras con más de una letra.
- Hipótesis alfabética: (Cada letra representa un sonido) escrituras presentan casi todas las características del sistema convencional.

Ferreiro y Teberosky (1979) consideran que la adquisición de la lectura pasa por diferentes etapas.

- Dibujo y texto: El niño busca el sentido del texto a partir de la imagen...en el momento de dar su respuesta, estos niños van indicando con el dedo las partes del texto.
- Segmentaciones sonoras: El niño no busca el sentido ni en la imagen, ni en el texto. Se limita a descifrar elementos aislados, ya sea identificando letras sueltas o bien construyendo sílabas.
- Gramaticalidad: El niño llega a modificar su lectura recurriendo a su propia gramática interna. Así por ejemplo pasará de “le palo” a “el palo”.

LOS PORTADORES DE TEXTO

Los portadores de texto presentan diversas oportunidades para los niños y niñas en cuanto a la lectura y escritura, brindándoles interacciones sociales con el medio que les rodea, intercambio de ideas e información sobre el contenido de cada uno, llevándolos a una construcción más sólida de sus conocimientos, dotándolos de una funcionalidad para su vida diaria. Existe una variedad de textos que pueden ser empleados en las situaciones didácticas, entre ellos la tipología establecida por Kaufman y Rodríguez (1993).

Castedo (1995) menciona que “Es deseable que en las propuestas iniciales nos apoyemos en textos que puedan ser significados claramente por los niños en función de que han construido ciertos esquemas en sus prácticas extraescolares” (p. 4). El portador de texto dentro de la alfabetización de los alumnos en los primeros años de escolarización es significativo, pues permite a los niños y niñas adquirir el conocimiento de los textos por medio de una interacción con ellos de manera constante.

Las actividades didácticas con textos tienen como propósito que los niños se enfrenten al desarrollo de la textualidad; es decir, de las construcciones lingüísticas que constituyen el lenguaje que se escribe. Cuando adentramos a los niños en este tipo de conocimiento les ayudamos a hacer real su posibilidad de usar la escritura en la producción de textos con relevancia social y personal, (Alvarado y Vernon, 2004, p. 258).

Se ha tratado de mostrar que el enfoque constructivista logra, de una manera efectiva pero amable, resolver el conflicto primordial planteado desde otras posibles perspectivas: trabajar con textos reales con una intención comunicativa y una forma definida, al mismo tiempo que se trabaja sobre los elementos del sistema de escritura, (Vernon, 2004, p.226)

ESPACIOS DE ALFABETIZACIÓN Y TECNOLOGÍA EN EDUCACIÓN

La tecnología dentro de la educación forma parte esencial en el desarrollo de los alumnos puesto que esta es una herramienta que ayuda de manera significativa a que los estudiantes adquieran los conocimientos y aprendizajes que se vayan dando dentro del salón de clases, pero también que los refuercen fuera de la escuela utilizando esta herramienta. Cabrero (2015) menciona tres visiones de aplicación de las TIC:

- TIC (Tecnologías de la información y comunicación): estos recursos son fundamentalmente percibidos como facilitadores y transmisores de información y recursos educativos para los estudiantes, que pueden ser adaptados a las (...) pudiendo conseguir con ellos una verdadera formación audiovisual, multimedia e hipertextual.
- TAC (Tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento): Implica su utilización como instrumentos facilitadores del aprendizaje y la difusión del conocimiento. Son por tanto vistas no tanto como instrumentos de comunicación, sino como herramientas para la realización de actividades para el aprendizaje y el análisis de la realidad circundante por el estudiante.
- TEP (Tecnologías para el empoderamiento y la participación): percibir las no como meros recursos educativos, sino también como instrumentos para la participación y la colaboración de docentes (...) Se parte por tanto de la perspectiva de que el aprendizaje no solo tiene una dimensión individual, sino también social, ya que la formación implica aprender en comunidad.

Hoy en día la tecnología forma parte de la vida de las personas, inclusive de los niños que desde edades tempranas tienen una notable interacción con ella. La tecnología ha revolucionado también la manera de educación en los últimos años debido a la pandemia por COVID-19, creando espacios alfabetizadores en los propios hogares.

Los elementos multimedia resultan ser tremendamente atractivos para los niños, lo que despierta una motivación y un mayor interés en el aprendizaje. En este sentido, la tecnología puede ser también utilizada hoy en día como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, (Jiménez y O'Shanahan, 2008. p. 5).

Alvarado y Vernon (2004) comentan lo siguiente “Los docentes dicen que para enseñar a leer y escribir hay que presentar a la lectoescritura como algo significativo, y que hay que crear un ‘ambiente alfabetizador’ ” (p.256). Con ambiente alfabetizador no se refiere solamente a crear espacios en el aula con imágenes y letreros, sino crear condiciones en el grupo donde todos los alumnos se involucren en el proceso de alfabetización incluyendo actividades y textos significativos.

METODOLOGÍA

La investigación – acción se suele conceptualizar como un proyecto de acción formado por estrategias de acción, vinculadas a las necesidades del profesorado investigador y/o equipos de investigación. Es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un vaivén -espiral dialéctica- entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo, (Latorre, 2005, p. 32).

Durante la puesta en marcha de la investigación se buscó efectuar la naturaleza cíclica enmarcada por el autor, la cual incluía fases como planificar, actuar, observar y reflexionar, de esta manera la aplicación de un ciclo ayudó a desarrollar una práctica reflexiva en el docente que propiciara mejoras en el desempeño del mismo y a su vez en los aprendizajes de los alumnos; esta reflexión dio origen a un segundo ciclo de intervención, que siguiendo las mismas fases, permitió la mejora del desempeño docente y de los alumnos.

Tomando en cuenta que el Informe de Prácticas Profesionales es un documento analítico – reflexivo del proceso de intervención, se siguió la modalidad de investigación – acción como referente de las actividades docentes. Este informe dejó ver las diferentes acciones que se emplearon para mejorar la problemática detectada, la cual fue, “La alfabetización inicial en los alumnos de segundo grado” y a su vez la estrategia elegida para abatir el problema, es decir, “el uso de portadores de texto”.

Se trabajó mediante la pregunta problematizadora “¿Cómo se podría mejorar el aprendizaje de la alfabetización inicial mediante los portadores de texto como estrategia didáctica?”, que surgió como hipótesis de acción. Esta pregunta fue guiando el desarrollo de distintas actividades encaminadas a cumplir las acciones establecidas en el proceso de investigación-acción. Para darle respuesta a la problemática identificada en el grupo se establecieron objetivos con la finalidad de definir la manera en la que se alcanzara la meta a la que se aspira alcanzar.

- Objetivo general:
“Mejorar la práctica profesional docente al promover la alfabetización inicial de los alumnos de segundo grado por medio de la implementación de portadores de texto.”
- Objetivos específicos:
 - Diseñar, aplicar y evaluar las secuencias didácticas para fomentar la alfabetización inicial.
 - Involucrar a los padres de familia para desarrollar la alfabetización inicial en los alumnos.
 - Crear y emplear recursos digitales para favorecer la alfabetización.
 - Fortalecer la competencia profesional “Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.” Para afianzar el perfil de egreso de la licenciatura en educación primaria.

Para el desarrollo de los objetivos se establecieron acciones desarrolladas en dos ciclos de intervención considerando las características del proceso investigación-acción que en cada uno de ellas se vio presente, buscando la mejora de la práctica y de los aprendizajes. Entre las acciones desarrolladas se encontraron:

- Ciclo de acción uno:
 - Diseñar, aplicar, y evaluar cinco situaciones didácticas para segundo grado para atenderse a modalidad distancia.
 - Diseño e implementación de un reporte de lectura y escritura con apoyo de los padres de familia
 - Diseñar y aplicar recursos digitales a través de juegos digitales para promover la lectura y la escritura.
 - Evaluar el desempeño de la competencia docente por medio de una autoevaluación y heteroevaluación.
- Ciclo de acción dos:
 - Diseñar, aplicar, y evaluar cinco situaciones didácticas dirigidas a segundo grado para atenderse a modalidad presencial.
 - Diseño e implementación de un reporte de lectura y escritura con apoyo de los padres de familia. Y uso de portadores de texto trabajados en casa
 - Diseñar y aplicar recursos digitales a través de juegos tecnológicos para promover la lectura y la escritura en escuela.
 - Evaluar el desempeño de la competencia docente por medio de una autoevaluación y heteroevaluación.

Es importante mencionar que en cada una de las acciones se contempló el desarrollar los aprendizajes de los alumnos en torno a la alfabetización inicial usando portadores de textos como cuentos, fábulas, anuncios publicitarios, poemas, rondas, entre otros durante sus dos ciclos de intervención. Sin embargo, la aplicación de los diferentes ciclos tuvo algunas dificultades que debieron contemplarse en los procesos de diseño y ejecución, así como en su evaluación, por ejemplo, las que se enumeran en seguida:

- Elección de una estrategia adecuada para abatir la problemática planteada, pero que fuera lo suficientemente flexible para usarse en las diversas modalidades de trabajo que se estuvieran presentando, en este caso el uso de portadores de texto.
- Contemplar las modalidades de trabajo que surgían y se modificaban repentinamente. Se tuvo que posponer el diseño y aplicación de los ciclos ante las dificultades de las cambiantes modalidades de trabajo. El ciclo de acción número uno se desarrolló en modalidad mixta durante el mes de enero y febrero, viniendo de haber atendido a los alumnos en modalidad a distancia durante los primeros meses; posteriormente el ciclo dos se desarrolló en modalidad presencial, aplicada durante los meses de marzo y abril, atendiendo la situación real de los alumnos.
- La falta de servicio de internet en los hogares no permitía que todo el alumnado atendido pudiera participar efectivamente en las tareas que implicaban actividad digital, contemplando además las dificultades económicas que lo provocaban.
- La poca veracidad en las producciones y evaluaciones de los alumnos durante las modalidades a distancia y mixta, pues muchos padres optaban por brindar las respuestas o hacer los trabajos ellos mismos, esto ante la gran demanda de ocupaciones que tenían como para brindar mayor atención a las tareas de asesoría escolar. Esto causaba dificultades en el seguimiento fidedigno del proceso de desarrollo en alfabetización inicial.
- La carencia de infraestructura tecnológica en la escuela primaria, que no permitía que los docentes pudieran brindar asistencia puntual a los alumnos que se atendían en modalidad en línea o mixta. Esto forzaba a los docentes a tener que utilizar sus propios equipos de cómputo y utilizar sus datos móviles para poder cumplir sus tareas.

Contemplando las dificultades presentadas se establecieron acciones que buscaron fortalecer la alfabetización inicial y a la vez ajustarse a las necesidades que la situación demandaba. Algunas de las actividades fueron en el primer ciclo de intervención docente la modalidad en la que se atendieron los aprendizajes de los alumnos fue a distancia mediante video llamadas por la aplicación de Zoom, con videos explicativos publicados en YouTube para posteriormente pasar el URL a los padres de familia por WhatsApp. SEP (2017) menciona

que “Los estudiantes utilizan las herramientas digitales en actividades de aprendizaje individual y colaborativamente, dentro y fuera del aula” (p. 130)

Puesto que algunas familias no tenían la posibilidad de conectarse a un dispositivo tecnológico para tomar una sesión de clases en una video llamada se optó por aplicar dos sesiones de las cinco diseñadas por este medio, pero también considerando a los otros alumnos que no tenían la oportunidad de conectarse se realizaron videos explicativos de las sesiones y fueron compartidas a los padres de familia por medio de YouTube y WhatsApp para que ellos se los presentaran a sus hijos.

La ejecución de la acción donde se contemplaba la participación de los padres de familia fue atendida a distancia en el primer ciclo de intervención docente, donde por medio de WhatsApp se les enviaba la URL de un video explicativo con las indicaciones para realizar la lectura de un cuento, el reporte de lectura donde estaban establecidas las fechas y las páginas que los alumnos en conjunto con los padres de familia leerían.

La utilización de las TAC fue implementada cuando se empleó la plataforma de Nearpod como actividad recurrente en el primer ciclo de intervención, en esta herramienta los padres de familia y los alumnos accedían a la aplicación ciertos días de la semana para realizar los ejercicios que se diseñaban con anterioridad con el fin de fortalecer a alfabetización inicial de los alumnos.

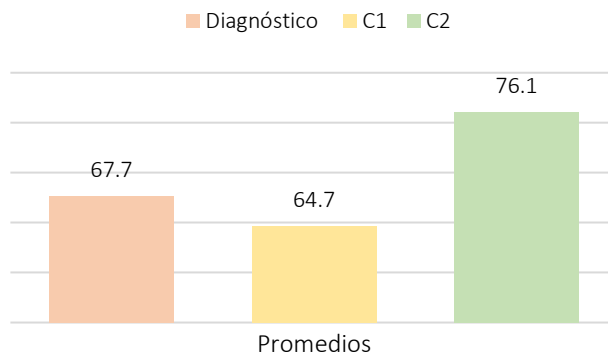
Al tratar el segundo ciclo de intervención, trabajado en modalidad presencial, las TAC continuaron presentes al diseñar actividades en presentaciones PowerPoint favoreciendo la lectura y la escritura en los alumnos, fue utilizada los días jueves y viernes en el salón de clases. También se continuó propiciando la participación de los padres de familia, donde se les solicitaba elaborar portadores de texto junto a sus hijos desde casa, para dar a conocer la información los padres de familia compartían a través del grupo de WhatsApp sus evidencias. La situación a enfrentar durante este ciclo en modalidad presencial fue el ver la realidad de la situación de los alumnos, pues presentaban rezagos que eran poco visibles en la modalidad a distancia al contar con el total apoyo de los padres de familia, por lo que se optó por desarrollar actividades puntuales para incentivar los niveles de lectura y escritura.

RESULTADOS

En relación con el objetivo general establecido al inicio del proyecto investigación acción que fue Mejorar la práctica profesional docente al promover la alfabetización inicial de los alumnos de segundo grado por medio de la implementación de portadores de texto, del cual se establecieron objetivos específicos, que implicaban atender a través de secuencias didácticas el proceso de alfabetización inicial, involucrar a los padres de familia, utilizar las TAC como herramienta de apoyo y fortalecer las competencias docentes en el proceso.

De acuerdo a los resultados de los objetivos se concluye que la hipótesis acción se cumplió cuando 14 alumnos de 25 alumnos finalizan el presente trabajo de investigación – acción encontrándose en un nivel alfabético, 5 en silábico alfabético, 3 en silábico y 3 en pre silábico. Por otra parte, los resultados generales obtenidos en el diagnóstico del grupo fueron de 67.7 por ciento y al finalizar el segundo ciclo de intervención se obtuvo un promedio de 76.1 por ciento, incrementando un 8.4 por ciento en la alfabetización inicial de los alumnos de segundo grado, (ver Figura 1).

Figura 1
Promedio general de lectura y escritura.



Nota. Elaboración propia. Los resultados se obtuvieron al conjuntar los promedios de lectura y escritura en el diagnóstico y al finalizar el ciclo uno y dos.

Es importante mencionar que el diagnóstico fue aplicado en la modalidad a distancia mediante video llamadas con los padres de familia y los alumnos, pero al aplicarlo de esta manera no se podía constatar que los alumnos contestaron la evaluación de manera autónoma, por otra parte la aplicación al finalizar el segundo ciclo de intervención fue de manera presencial con todos los alumnos identificando las áreas de oportunidad, es por ello el descenso entre el diagnóstico y el ciclo uno de intervención, el cual fue aplicado en modalidad presencial en su mayoría.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El factor que influyó de manera significativa en el cumplimiento de los objetivos establecidos en el proyecto investigación-acción fue que las acciones ejecutadas empleaban los portadores de texto como estrategia didáctica y la utilización de las TAC en el proceso de la alfabetización inicial. El incorporar los portadores benefició a los alumnos, puesto que interactuaban con textos reales para fortalecer la lectura y escritura de manera significativa. En cuanto al uso de las TAC en el proceso del proyecto se considera que fue un aspecto relevante pues el uso de las herramientas digitales motivaba a los alumnos, y su participación era muy notable en el desarrollo de las actividades, además de que por las distintas modalidades de trabajo era necesario utilizarlas.

Uno de los desafíos que tuvo mayor impacto en el proceso de investigación fue que por motivos de la pandemia COVID-19 existieron diferentes modalidades de trabajo que limitaban la recolección de datos de manera auténtica, como lo fueron la modalidad en línea y mixta, lo cual implicaba mucho esfuerzo el estar brindando atención a los alumnos que estaban en casa y a los que asistían de manera presencial, al igual que la comunicación con los padres de familia que se veía limitada. Pero es importante mencionar que cada una de estas experiencias en torno a las modalidades trabajadas enriqueció de manera significativa la práctica docente, ya que esto permitió que se aprendiera a trabajar en estas nuevas modalidades, pero también de manera presencial utilizando diferentes medios de investigación y comunicación para fortalecer los aprendizajes de los alumnos.

El recurrir a la práctica reflexiva, ayudó de manera significativa el analizar diferentes situaciones presentadas en el proceso de la investigación – acción, con estas reflexiones se lograba detectar qué aspectos de la práctica docente eran realmente relevantes para el aprendizaje de los alumnos y de la maestra auxiliar pero también ayudaban a observar las áreas de oportunidad. Estos procesos reflexivos ayudaron de manera importante en la toma de decisiones, que a su vez fortalecieron las competencias del docente y los aprendizajes de los alumnos.

REFERENCIAS

- Alvarado, M. y Vernon, S. (2004). Leer y escribir con otros y para otros en los primeros años de escolaridad, en Pellicer y Vernon (Comps.) Aprender y Enseñar la Lengua Escrita en el Aula (pp. 255-276). México: SM editores.
- Cabrero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), (22, 23), 19-28, www.tecnologia-ciencia-educacion.com.
- Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y Vida*, 16 (3), 5-24. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Castedo.pdf/view
- Ferreiro, D y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI.
- Jiménez, J. y O´Shanahan, I. (marzo, 2008) Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. 45 (5), 2-5, <https://doi.org/10.35362/rie4552032>
- Latorre, A. (2005) La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Graò.
- Nemirovsky, M. (1999). Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños. Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la Educación Básica. SEP.
- Vernon, S. (2004). El constructivismo y otros enfoques didácticos en Pellicer y Vernon (Comps.) Aprender y Enseñar la Lengua Escrita en el Aula (pp. 197-226) México: SM editores

LOS RELATOS DIGITALES PERSONALES UNA ESTRATEGIA COLABORATIVA Y DE PERSONALIZACIÓN DURANTE LA PANDEMIA

Ariana Castillo Morales

Licenciatura en Educación Preescolar, Benemérito Instituto Normal del Estado, “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” e integrante del Cuerpo Académico BINEJCB02 Co-cordinador del Podcast La Tertulia de la Investigación Voces del Normalismo-RENAFCA. Maestría en educación Superior. Docente/investigador.

ariana.castillo.morales@gmail.com

Hadi Santillana Romero

Licenciatura en Educación Preescolar, Benemérito Instituto Normal del Estado, “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” y Líder del Cuerpo Académico BINEJCB02. Doctorado en investigación e innovación educativa, coordinador de la RENAFCA. Docente/investigador.

hadisantillana@gmail.com

Abner Ortiz Castro

Licenciatura en Educación Preescolar, Benemérito Instituto Normal del Estado, “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” e integrante del Cuerpo Académico BINEJCB02. Maestría en metodología en la enseñanza del inglés. Docente/investigador. Coordinador del Seminario Permanente de la RENAFCA.

abnerwein@gmail.com

LÍNEA TEMÁTICA. La Educación Normal en el contexto de la pandemia.

RESUMEN

Las relaciones pedagógicas que surgieron durante la pandemia permitieron construir nuevas perspectivas sobre los sujetos que aprenden y los que enseñan. La presente investigación surge a partir de una experiencia de innovación educativa en una escuela normal, donde comprender la realidad educativa es la postura ontológica que origina la intervención educativa realizada por una triada de docentes de la licenciatura en educación preescolar. Bajo una visión socio-crítica y con un diseño de investigación acción colaborativa los participantes emprendieron la transformación de sus prácticas al integrar nuevas estrategias

en la enseñanza virtual entre las que destacó el uso de Relatos Digitales Personales. Los resultados evidencian que se puede acceder a dimensiones de subjetividad que normalmente son ocultas incluso en la virtualidad. Las representaciones simbólicas que se plasman en los relatos en algunos casos tuvieron un efecto catártico en los alumnos y favorecieron la interacción pedagógica, además se comprendió que los RDP son un medio para alcanzar contenidos curriculares, trabajar aspectos identitarios, socioafectivos y resignificación de experiencias; y son el fin donde se plasma la evaluación auténtica, y se evidencia la consolidación de competencias. Se concluye que intervenir es investigar y se enseña a innovar innovando.

PALABRAS CLAVE (máximo seis): Educación en pandemia, Relatos digitales personales, Innovaciones educativas, Narrativa, Afectividad, Formación de profesores.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Sin duda, la pandemia por SARS-CoV-2, ha exigido una transformación y evolución en la organización y visión de diversas profesiones. Si hablamos del sector educativo, creemos que las experiencias de los docentes podrían mapear las realidades que viven los diferentes niveles. Por otra parte, debemos reconocer que hace más de una década los planes y programas para la formación de docentes han propuesto la gestión eficiente de la tecnología, innovación y el enfoque situado como base para la enseñanza. En las Escuelas Normales e instituciones educativas en general, la pandemia no llegó como una sugerencia u orientación pedagógica: la crisis sanitaria exigió una verdadera transformación de los saberes y competencias pedagógicas de los docentes.

La formación inicial de docentes en educación preescolar, implica la intervención en jardines de niños, con la finalidad de que las alumnas recuperen, analicen y reflexionen sus experiencias. Por ello, a nivel nacional, el plan de estudios 2018 para la Licenciatura en Educación Preescolar (LEPE) se adecuó a la realidad social que implicó la pandemia: por un lado estableció criterios para enfrentar escenarios de intervención en los jardines de niños y por otro, guio la intervención a través modalidades para favorecer el aprendizaje que buscaba dar significado a los eventos o sucesos que afectan significativamente el estado emocional del maestro y consecuentemente desestabilizan su acción pedagógica.

Para hacer frente a este escenario la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el Estado de Puebla dentro de sus políticas para impulsar la continuidad de los aprendizajes implementó

el Modelo Educativo Híbrido, un documento que prioriza el aprendizaje y asume la construcción de comunidades educativas que generen relaciones pedagógicas basadas en el respeto, la aceptación y en el acompañamiento que planteó la Ética del Cuidado como una visión filosófica para el regreso a las aulas. Además, exhortó a resituar como una buena práctica el reconocimiento y cuidado de las emociones; la promoción del respeto, la autonomía, la cooperación, la solidaridad y el reconocimiento del otro, priorizando la interacción humana no solo entre aprendientes sino también con los educadores (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2021).

Todas estas circunstancias se tradujeron en problemáticas que hasta la fecha enfrenta el docente de educación superior durante la pandemia. Un estudio realizado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) clasifica estas problemáticas en cuatro categorías: tecnológicas, logísticas, educativas y socioafectivas (Sánchez et al., 2020). En éstas se ubican las acciones que la Licenciatura en Educación Preescolar (LEPE) implementó: tal fue el caso de una reorganización del trabajo sincrónico y asincrónico, el establecimiento del reglamento para el trabajo en línea y ajustes a los contenidos. Durante los meses de confinamiento y desarrollo de los cursos, los problemas socioafectivos constituyeron una brecha para alcanzar las intenciones formativas. Si bien en la pandemia la tecnología nos brinda una opción efectiva para acompañar el aprendizaje de los alumnos, la monotonía y la falta de estrategias innovadoras que reten las capacidades de reflexión y construcción de significados en los alumnos contribuyeron a lo que llamamos despersonalización del alumnado.

Derivado de esta reflexión, retomamos el Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas [M-DECA] (Guzmán Ibarra et al., 2014) que aboga por la mejora de la docencia mediante el desarrollo de competencias. Los participantes de esta investigación asumimos el reto que implica la pandemia como punto de partida para innovar nuestras prácticas al potencializar y articular la formación continua, la transposición didáctica y el diseño de dispositivos de formación de competencias que justifiquen ajustes reales para dar atención a los alumnos, considerar cambios en la enseñanza, y valorar las ventajas para los estudiantes cuyas necesidades influyen en su desempeño académico y despersonalizan su realidad ante la mirada del docente.

Así pues, adoptamos los Relatos Digitales Personales (RDP) como una estrategia innovadora colaborativa que prometía atender la línea de práctica e inglés de alumnas de quinto semestre de la LEPE, con la finalidad de focalizar y analizar los alcances, limitaciones y problemáticas en su formación como se establece en los planes y programas de estudio, además de identificar las necesidades formativas y socioafectivas que vivían para fundamentar los ajustes, la reorganización y la personalización de las alumnas.

De ahí que nos cuestionamos: ¿De qué manera los RDP como estrategia innovadora colaborativa permite gestionar una docencia personalizada y desarrollar competencias docentes en los profesores normalistas? Esos postulados dieron pie a plantear como objetivo: Analizar los beneficios de los RDP como estrategia de intervención innovadora y colaborativa en la formación de docentes de educación preescolar durante la pandemia por SARS-CoV-2.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Desde la óptica de la innovación, Carbonell la define como “una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas” (2012, p. 17), resaltando la vinculación entre la renovación pedagógica, el cambio y mejora. Por su parte Guzmán Ibarra et al. (2014) coinciden en que la innovación educativa debe transitar hacia una mejora desde nuevas perspectivas, en donde las estrategias elegidas se personalicen para lograr un impacto en la práctica docente.

Para lograr una transformación significativa dentro de los procesos enseñanza-aprendizaje en la formación de futuros docentes, los formadores, deben convertirse en sujetos que participan de manera activa en su propia formación y evaluación, entendiendo el binomio formación-evaluación como un concepto inseparable. El M-DECA plantea las siguientes competencias docentes para el nivel superior que se surgen a partir de lo que Monereo (2009) denomina “zona de desarrollo docente” y que pretenden desarrollar la formación-evaluación en Educación Superior:

1. Desarrolla su formación continua
2. Realiza procesos de transposición didáctica
3. Diseña su docencia mediante dispositivos de formación y evaluación de competencias
4. Gestiona la progresión de la adquisición de competencias
5. Coordina la interacción pedagógica
6. Aplica formas de comunicación educativa adecuadas
7. Valora el logro de competencias (Guzmán Ibarra et al., 2014, pp. 29-30).

Así, los autores sostienen que estas competencias buscan que el docente reflexione de manera permanente, que transite de formas de trabajo individualistas a colaborativas y que se desarrolle como persona forjando su identidad personal y profesional. Para esto es importante que el docente analice su propia práctica a través de un diálogo reflexivo entre pares.

Una forma de fomentar la innovación educativa es el RDP. Los relatos son un mecanismo que nos permite dar sentido a lo que ocurre en nuestro entorno y en nosotros mismos (Bruner, 1991). De este modo los relatos promueven la construcción de una identidad personal (Bolívar, 2016) y la comunicación creativa con el otro para fomentar encuentros comunitarios (Londoño Monroy, 2012).

Dentro de la gran variedad de tipos de relatos, se encuentran los RDP que se definen como narrativas breves, personales y auténticas, que se construyen a través de lenguajes y recursos digitales (Londoño Monroy, 2012). El uso de RDP en contextos educativos permite que los autores construyan una identidad narrativa personal (Rodríguez Illera y Annacontini, 2019), que reflexionen sobre las experiencias narradas (Herreros Navarro, 2019) y que usen este dispositivo para crear contenidos de manera colectiva haciendo uso de lenguajes digitales (Acosta, 2018).

Según su contenido, los RDP se pueden clasificar de diversos modos. Rodríguez y Londoño (2009) plantean una categorización entre las que incluyen: historias de acontecimientos, historias sobre lugares, historias sentimentales, historias de descubrimiento, e historias sobre lo que hacemos. Para la elaboración de un RDP, Lambert (2010) propone siete pasos: 1) Aduñarte de tus ideas, es decir, tener claro las ideas a comunicar; 2) Aduñarte de tus emociones implica tener claro las emociones a comunicar; 3) Encontrar el momento de cambio o punto de inflexión (identificar el momento de la historia donde todo cambia); 4) Visualizar tu historia, momento de identificar las imágenes que se usarán; 5) Escuchar tu historia (identificar los sonidos narrativos, grabar y escuchar historia); 6. Ensamblar tu historia (usar un guion audiovisual para organizar elementos narrativos) y 7) Compartir tu historia (compartir y recibir retroalimentación).

De esta manera, los RDP se usaron como dispositivo didáctico en los cursos de práctica e inglés: específicamente en el curso de Innovación y trabajo docente cuyo propósito implicó “propiciar el uso de diagnósticos, evaluaciones y análisis de la práctica para identificar aspectos específicos sobre los que se puedan generar propuestas de innovación” (SEP, 2020, pp. 6-7); y en el curso de Inglés. Hacia las nuevas perspectivas globales cuyo objetivo es “desarrollar la habilidad de uso del inglés para comunicarse en ámbitos personales y sociales, establecer relaciones, llevar a cabo transacciones y resolver situaciones cotidianas” (SEP, 2018, p. 4).

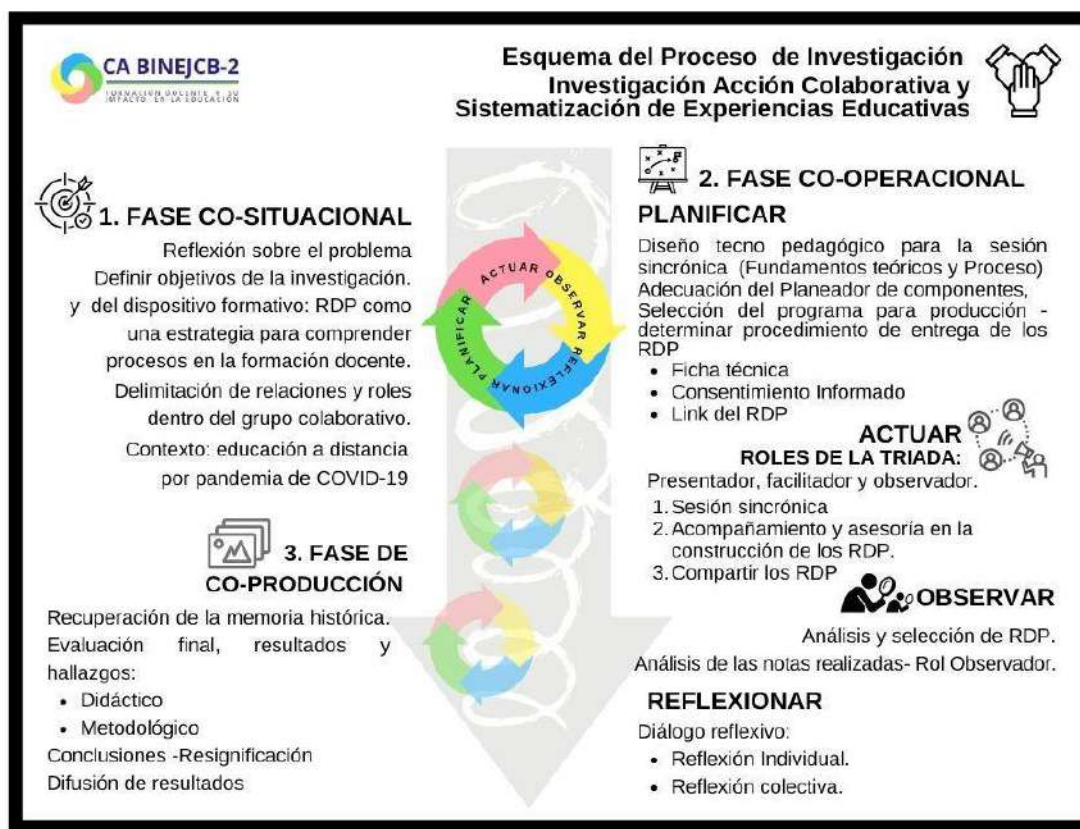
METODOLOGÍA

Partiendo de la idea de que el contexto y la intención de la investigación apuntaban a un proceso no solo de cambio, sino de resignificación de la formación docente, es decir, de una transformación de nuestra praxis, asumimos de la obra de Freire (1972), la praxis, como ese vínculo entre la teoría-palabra y acción que refiere al proceso dialéctico entre el saber y el hacer, que nos permitió reflexionar sobre el modo de interpretar la realidad del aula (en la virtualidad) y la consecuente práctica que demandaba una acción transformadora y emancipadora.

De esa manera, fue inminente la necesidad de asumir una postura epistemológica fundamentada en el paradigma socio-crítico cobijado en el planteamiento de Habermas (1981) quien destacó que el saber humano se construye en virtud de tres intereses de saberes el técnico, el práctico y emancipatorio. En el mismo orden de ideas, consideramos los fundamentos de la Teoría de Acción, de Argyris y Schon (1976), quienes brindaron un marco para emprender el análisis del conocimiento que gobierna la acción y la metodología de la participación, a nivel individual y colectivo en esta investigación.

Figura 1.

Esquema de la estrategia metodológica.



Nota. Elaboración Propia.

Con esos aportes teóricos se continuó en la toma de decisiones para construir una andadura metodológica (*Figura 1*) que retomó aspectos de la investigación acción colaborativa (Bartolomé, 1986; Kemmis y MacTaggart, 1988 y Casals, Vilar y Ayats, 2008) y la sistematización de experiencias educativas (Jara, 2003 y Guiso, 2001) que nos permitió diseñar un proyecto formativo entre co-investigadores con la intención de innovar nuestra práctica en la educación a distancia e híbrida durante la pandemia de SARS-CoV-2.

La idea era integrar comunidades de práctica (Wenger, 2001) para trascender la idea de espacios de formación circunscritos y anclados en la teoría. Así, conformamos un grupo de profesores que impartían clase en el quinto semestre de la licenciatura en educación preescolar de una escuela Normal del centro del País.

El proyecto que dio vida a esta experiencia recurrió a las tres etapas definidas por Desgagné (1997) y Lowe (2001): la fase co-situacional, la fase co-operacional y la fase de co-producción. En la etapa co-operacional se adoptó el planteamiento de la investigación acción participativa en cuanto la noción de establecer una espiral de ciclos en los que se identifica los momentos de planeación, acción, observación y reflexión (Kemmis y MacTaggart 1988).

La fase co-situacional atañe al período en el que se crea la base de investigación (Casals, Vilar y Ayats, 2018). Se estructuró en tres aspectos principales: reflexión sobre el problema y los objetivos de la investigación, delimitación de relaciones y roles dentro del grupo colaborativo, particularmente la integración de una comunidad de aprendizaje bajo la forma de una triada. La selección del uso de los RDP, partió de una Jornada virtual de Diseño y Elaboración de RDP organizada por el Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC (GIDDET) de junio a agosto de 2020.

De esta experiencia el grupo de investigadores realizó una revisión documental que dio vida al diseño del propio proyecto con un dispositivo formativo para integrar los RDP como una estrategia que permitió recuperar: 1) la formación de los estudiantes normalistas en la pandemia, 2) la historia de los docentes en formación al estudiar inglés; 3) los significados que tuvieron las jornadas de práctica en la modalidad virtual en los jardines de niños y 4) las experiencias de movilidad virtual. En esta etapa planteamos la creación de RDP como medio y fin por su naturaleza narrativa, para recuperar el saber pedagógico de quien documenta su experiencia (Fernández, 2010).

En la segunda fase, la co-operacional, se desarrolló la intervención en el grupo-clase, en un proceso que se articuló por los momentos referidos por Kemmis y MacTaggart (1998): a) Planeación, en esta fase se construyó el diseño tecno pedagógico, que partió de desarrollar

una guía para la sesión sincrónica, en la que se seleccionaron y sistematizaron actividades para brindar a los alumnos los fundamentos teóricos y el proceso de construcción de los RDP.

A la par se realizó una adecuación del *planeador de componentes* (GIDDET, 2020) integrando el objetivo de cada curso y preguntas detonadoras. Del mismo modo se agregó una sección denominada *Arma tu relato* en la que los alumnos dividían la narrativa en tiempos para identificar cuáles serían las imágenes y el audio-música-fondo para cada sección. En un sentido formativo también se revisa con los participantes las opciones en cuanto al programa para producción y se determinan las fechas de entrega de los RDP, que incluye la ficha técnica, el consentimiento Informado y el link del RDP esto mediante un formulario de Google que facilitó la clasificación de los elementos.

b) Acción. El trabajo se implementó mediante la triada que alternaba roles de presentador, facilitador y observador llevando a la práctica lo planeado. Se intervino de manera grupal en una sesión mediante Meet y se explicó el planeador de componentes en cada curso. Los RDP se integraron en diferentes momentos durante el semestre, lo que permitió mejorar las orientaciones. A la par, en las sesiones sincrónicas se resolvían las dudas y se acompañaba a las estudiantes en los procesos de ensamble y producción. En este momento y una vez terminados los RDP, se destinó un espacio para compartirlos entre pares, con otros docentes, en la academia de grado y en un coloquio en donde los RDP fueron retroalimentados por integrantes de cuerpos académicos de la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA). Para ejemplificar las producciones, se comparten los siguientes enlaces:

<https://www.youtube.com/watch?v=bu5cZqQ60dg>,

<https://www.youtube.com/watch?v=T98oORc8WI4>, <https://youtu.be/OVyoL4kFIEY>

c) Observación. Recuperando el proceso vivido: este momento se encuentra estrechamente vinculado a la acción por el trabajo en la triada; todos los investigadores en su rol de observadores recogen datos de la práctica de los demás participantes, aunado a que las sesiones en línea se grababan y permitieron la auto-observación. El proceso de recogida de datos se desarrolló mediante el repositorio que genera la plataforma Classroom y el planeador de componentes que fungió como documento de trabajo en la construcción narrativa, que da cuenta de la apropiación que hicieron los alumnos de la estrategia desarrollada. También se retoman registros complementarios, como memorias de las reuniones de la triada-coloquio y entrevistas a estudiantes.

d) Reflexión, fue el momento de la interpretación crítica que buscó analizar, sintetizar e interpretar críticamente la experiencia, contrastando los datos recabados desde la *reflexión individual* y la *reflexión colectiva* de la triada. Bajo el esquema de diálogo reflexivo se

analizó y evaluó la acción desarrollada a partir del contraste entre las expectativas previas y los resultados que se obtuvieron, identificándose categorías que se describen en el siguiente apartado.

Por último, la fase de co-producción, que según Lowe (2001) se articula entre la evaluación final y difusión de resultados, fue la fase que dio pie al análisis e interpretación de la evidencia empírica acumulada por los investigadores. En esta fase se identificaron hallazgos en el plano *didáctico*, que fue el motivo de la investigación, y se identificaron aportaciones de la integración de los RDP en la estrategia metodológica para recuperar significados en la formación de docentes de educación preescolar. Son teorizaciones que permiten repensar y resignificar el papel de formadores de docentes desde la premisa que para enseñar a innovar hay que saber innovar, desde una dinámica de trabajo colaborativo.

RESULTADOS

En un contexto educativo que requirió una transformación era importante adoptar el uso de estrategias innovadoras que sirvieran de ejemplo didáctico a las estudiantes sobre cómo innovar a partir de las necesidades contextuales. En este caso el RDP fue esta estrategia transformadora que nos permitió identificar como categorías: RDP para abordar contenidos disciplinares, personalización de la enseñanza en la virtualidad, establecer relaciones pedagógicas entre docentes.

PERSONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA: La educación virtual transitaba entre monólogos de los docentes que con un botón silenciaron los ecos del aula presencial; las interacciones eran limitadas y la opción de apagar la cámara redujeron la imagen de los alumnos a una simple ilustración.

“No conozco a esta alumna. Sólo la ubico por su imagen de burrito de Shrek” (D3, Acad. 5 sem).

“Deberíamos exigir que las alumnas abran la cámara, yo lo necesito para verificar si están haciendo los ejercicios” (D4, Acad. 5 sem).

En ese escenario, el RDP representó una nueva forma de conocer la realidad que vivían las estudiantes durante la pandemia y el regreso híbrido a las aulas, y nos invitó a repensar sobre la necesidad de establecer nuevas interacciones pedagógicas. Escuchar la realidad en las voces de nuestras estudiantes ayudó a identificar, por ejemplo, quiénes no podían encender sus cámaras durante las sesiones; qué estudiantes se conectaban mientras trabajaban; cómo eran sus dinámicas familiares; los roles que desempeñan como enfermeras, cabezas de

familia y tutoras de sus hermanos para hacer ajustes a las actividades y establecer acuerdos de conexión que dieran paso a un ambiente mucho más democratizante.

“En el relato 18 identifiqué que la estudiante cuida de su abuela y tuvo que entrar a trabajar porque su hermano y papás perdieron sus trabajos. Comunica desconcierto y agobio pero se aferra a terminar la licenciatura” (DP, RDP 18).

Más aún, los RDP abrieron una ventana para vislumbrar las necesidades, afectos y motivaciones de nuestros estudiantes y adentrarnos en sus características socioafectivas que muchas veces permanecen escondidas por la carencia de estrategias para comunicar nuestras emociones y sentimientos dentro del aula, pero además, desde el aspecto emocional nos ayudó a resignificar lo que hacemos como docentes y nuestras propias representaciones para sentirnos seguros, coherentes y auténticos con nuestra práctica educativa.

Nunca pensé que los RDP nos permitieran conocer más a las alumnas que cuando están físicamente (D2 DP).

El conocer las realidades socioafectivas de nuestras alumnas nos invitó a gestionar la progresión de adquisición de sus competencias, y esta competencia docente se vio fortalecida al usar al RDP como dispositivo de formación para abordar contenidos disciplinares. Así, el uso del RDP consolidó el logro de competencias lingüísticas, tecnológicas, el pensamiento reflexivo y nos proporcionó una estrategia de evaluación auténtica. Incluso el proceso fomentó la transposición didáctica cuando las alumnas se apropiaron de los RDP como una estrategia significativa en su formación ya que la continuaron aplicando y valorando en 7mo. y 8o. semestre.

Por último, los RDP fomentaron la interacción pedagógica entre docentes que a primera vista poco tendrían que ver por la aparente disparidad entre los cursos que enseñaban: práctica e inglés. No obstante, el RDP es una estrategia que enriquece la comunicación educativa a través de las relaciones pedagógicas y profesionales que se establecen. Las distintas miradas de los docentes involucrados permitieron que las fases co-situacional, co-operacional y de co-producción fueran un proceso nutrido y motivante como docentes, como profesionales y como personas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Retomando las *competencias docentes* que proponen Guzmán Ibarra et al. (2014) observamos que el participar en este proyecto de investigación nos permitió *desarrollar nuestra formación continua* al brindar un espacio para conocer sobre estrategias innovadoras que transforman nuestra propia práctica docente. Esta formación ocurrió por una necesidad contextual y al haberse desarrollado de manera cooperativa, además ayudó a *coordinar la interacción pedagógica* de los docentes que participaron del proyecto. Las fases co-situacional, co-operacional y de co-producción sirvieron de estructura para que los docentes involucrados gestionáramos la adquisición de nuestras propias competencias y de las competencias de nuestros estudiantes.

A nivel curricular se sugiere la vinculación entre los cursos del mismo semestre; sin embargo, la pandemia se convirtió en una brecha para establecer comunicación efectiva entre colegas. No obstante, para nosotros el desarrollar el proyecto de investigación, permitió alinear los procesos de formación y brindó una oportunidad para construir conocimiento, fortalecer nuestra formación continua y resignificar los saberes pedagógicos. Tal como lo argumenta Monereo (2009), en el concepto de zona de desarrollo docente, logramos transitar de una permanencia pandémica individualizada, incierta y poco efectiva al desarrollo de verdaderas redes de apoyo, en una comunidad de práctica (Wenger, 2001) que deconstruyó, construyó y re-elaboró procesos investigativos.

La implementación de los RDP como estrategia nos permitió tener al igual que los alumnos una participación genuina y mejorar nuestra identidad como docentes al *diseñar nuestra docencia mediante dispositivos de formación y evaluación* desde una *didáctica de la narración* (Rodríguez Illera y Annacontini, 2019) que brindó conciencia y reflexión sobre la experiencia. Dar voz inspiró a las estudiantes a renunciar a formas de pensamiento rígidas y construir creativas y abiertas visiones de su ser docente. Comprobamos que la narración destaca el heroísmo de las pequeñas cosas (Rodríguez Illera y Annacontini, 2019); en un proceso recursivo en el que el sujeto se forma como humano; para algunos docentes en formación narrar y narrarse inició un proceso de sanación ante el duelo vivido otorgando la posibilidad de reconstruir lo que de él estaba dañado (Lacan y Freud, como se cita en Elmiger, 2010).

Por otro lado, el uso del RDP sirvió como estrategia para realizar procesos de transposición didáctica en donde el relato digital se convirtió en un dispositivo que permitió acercar, de manera tangible, aquellos saberes necesarios para que las estudiantes pudieran comunicar las interpretaciones de su realidad y consolidar competencias lingüísticas, tecnológicas y de pensamiento crítico-reflexivo y hacer que estos saberes fueran asequibles para los estudiantes.

Cabe recalcar que el uso de relatos requiere un compromiso ético con los participantes y sus experiencias ya que hemos identificado múltiples dimensiones en las que su análisis otorga información sobre el proceso de aprendizaje. Sin embargo, creemos que el uso de los relatos digitales abre diversas posibilidades de investigación a futuro, tanto para su uso como estrategia docente, estrategia de aprendizaje y estrategia socializante que permite conjuntar saberes y miradas para la co-construcción de nuevos modelos de enseñanza. En un mundo donde nos comunicamos a través de relatos y existimos a través de ellos, el RDP nos ofrece nuevas formas de comunicarnos, aprender y sensibilizarnos ante el otro.

REFERENCIAS

- Acosta, A. H. (2018). Innovación, tecnologías y educación: las narrativas digitales como estrategias didácticas. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(2), 31-38.
- Argyris, C. y Schon, D. (1976) *Theory in Practice*. Jossey -Bass.
- Bartolomé, M. (1986). La investigación cooperativa. *Educación*, 10, 51-79.
- Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. *A nova aventura (auto) biográfica*, 1, 251-287.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical inquiry*, 18(1), 1-21.
- Carbonell, J. (2012). *La aventura de innovar*. Morata.
- Casals, A., Vilar, M. y Ayats, J. (2008). *Investigación acción colaborativa*. Zero Zyx.
- Desgagne, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXIII(2), 371-393.
- Elmiger, M. E. (2010). La subjetivación del duelo en Freud y Lacan. *Revista Malestar e Subjetividad e Fortaleza*, 10(1), 13-33,
- Fernández, M. (2010). Aproximación biográfico narrativa a la investigación sobre formación docente, *Profesorado*, 14(3), 17-32.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Grupo de investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC [GIDDET]. (2020). *GIDDET*. <https://grupogiddet.wixsite.com/sitio-oficial>
- Guiso, A. M. (2001). Sistematización de experiencias en Educación popular. *En Foro: Los contextos actuales de la Educación Popular*. Medellín.
- Guzmán Ibarra, I., Marín Uribe, R., e Inciarte González, A.J. (2014). *Innovar para transitar la docencia universitaria. Un modelo para la formación por competencias*. Universidad del Zulia.
- Habermas, J. (1981). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Herreros Navarro, M. (2019). *La auto-representación del Yo (Self) a través del Digital Storytelling: el digital Storytelling como herramienta para trabajar la identidad personal (Self) en bachillerato* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.
- Jara, O. (2003). Para sistematizar experiencias, *Innovando*, 20,1-16.
- Kemmis, S. y MacTaggart, T. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Laertes.
- Londoño Monroy, G. (2012). Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales. *Digital Education Review*, (22), 19-36.
- Lowe, A. (2001). Researcher's challenge in a collaborative approach to research: Mediation effort between university and public school cultures. En D. HAMANN (ed.): *Desert Skies Symposium on Research in Music Education*. University of Arizona, School of Music.
- Rodríguez Illera, J. L. y Annacontini, G. (2019). *Metodologías narrativas en educación*. UB.

- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En M. Castelló (ed.) *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria* (pp. 15-32). Edebé.
- Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A. M. P., Torres Carrasco, R., De Agüero Servín, M. M., Hernández Romo, A. K., Benavides Lara, M., Rendón Cazales, V. J. y Jaimes Vergara, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-24.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). *English V: Opening new global perspectives*. SEP.
- SEP. (2020). *Innovación y trabajo docente*. SEP.
- SEP. (2021). *Modelo Educativo Híbrido en el Estado de Puebla*. SEP.
- Wenger, E. (2001). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

DEPRESIÓN EN ALUMNOS NORMALISTAS POSTERIOR AL AISLAMIENTO POR COVID-19

Oscar Manuel Montenegro Carrillo
Escuela Normal del Valle de Mexicali, Ejido Campeche.
Profesor
ommc0404@gmail.com

LÍNEA TEMÁTICA: La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.

RESUMEN

INTRODUCCIÓN: En la Escuela Normal del Valle de Mexicali, Ej. Campeche, durante el regreso a clases presenciales posterior al aislamiento por el Covid-19, se presentaron incidencias con relación a alumnos con síntomas de depresión, así como casos de inasistencias, siendo alguno de ellos estudiantes con una buena trayectoria académica.

OBJETIVO: Conocer el grado de depresión de una muestra de alumnos de la Normal del Valle de Mexicali, Ejido Campeche.

MÉTODO: Se realizó un estudio descriptivo, cuantitativo, transversal y no experimental, por medio de la aplicación del inventario de depresión de Beck así como un cuestionario, a una muestra de 92 estudiantes.

RESULTADOS: 52.17% de los estudiantes presentan algún tipo de perturbación en el estado de ánimo y depresión. Asimismo, no se encontró correlación entre el estado de ánimo y el desempeño académico de los estudiantes.

CONCLUSIONES Y DISCUSIONES: El nivel de depresión que va desde una leve perturbación del estado de ánimo hasta una depresión extrema con una prevalencia del 52.17%. Asimismo, a pesar de aparentemente no encontrar correlación significativa entre el estado de la depresión de los estudiantes y su aprovechamiento académico, no se debe descartar una desconexión total.

PALABRAS CLAVE: Depresión, Covid-19, Pandemia, Rendimiento académico, Normalistas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Organización Mundial de la Salud (OMS) describe la salud mental como: “Un estado de bienestar en el cual el individuo se da cuenta de sus propias aptitudes, puede afrontar las presiones normales de la vida, puede trabajar productiva y fructíferamente y es capaz de hacer una contribución a su comunidad”. Esto hace referencia a que un individuo en condiciones psicológicas inadecuadas, se le dificultará el hacer frente de manera satisfactoria ante las situaciones de estrés que se presenten, esto incluyendo a los estudiantes de una carrera universitaria, quienes llevan una carga académica demandante.

La pandemia por el Covid-19 trajo un cambio en los diferentes contextos de la sociedad en donde se presentaron distintas problemáticas. En estudios relacionados con el impacto del aislamiento Brooks *et al* (2020), en su estudio sobre el impacto psicológico de la cuarentena, refieren que todo esto conlleva trastornos emocionales, depresión, ansiedad, estrés, bajo estado de ánimo, insomnio, síntomas de estrés postraumático, irritabilidad, ira y agotamiento emocional. El bajo estado de ánimo y la irritabilidad destacan por tener una elevada prevalencia.

De igual manera, mencionan que aquellos/as que se encuentran en cuarentena por haber estado en contacto cercano con un caso confirmado, expresan sentimientos negativos durante el período de cuarentena: temor, nerviosismo, tristeza y culpabilidad. Son pocos/as los que informan de sentimientos positivos: un bajo porcentaje habla de sentimientos de felicidad y de alivio.

En el contexto de la Escuela Normal del Valle de Mexicali, Ej. Campeche, durante el regreso a clases presenciales por parte del alumnado, se presentaron incidencias reportadas al área de tutorías con relación a alumnos que manifestaron síntomas de depresión. De igual manera en algunos grupos, se manifestaron casos de inasistencias por parte de los normalistas, siendo alguno de ellos estudiante con una buena trayectoria académica.

Por lo anterior, se dio un seguimiento a los casos de manera individual para dar soluciones a las situaciones antes mencionadas, asimismo se llevó a cabo la canalización del alumnado a las instancias competentes para brindar un correcto manejo a la problemática médica.

Siendo la depresión un factor inconveniente para que el alumno lleve a cabo satisfactoriamente su proceso de estudios y dado que es parte de los aspectos con lo que se lidia en las escuelas, se vuelve imprescindible prestar atención en los aspectos emocionales de los individuos para que mediante una valoración, se obtengan resultados que puedan orientar a los encargados de las área correspondientes hacia el seguimiento adecuado de la

situación del alumno, asimismo el desarrollar programas para favorecer el estado de ánimo de los estudiantes con el propósito de que logren llevar un proceso académico satisfactorio.

A raíz de la teoría consultada y los estudios con relación a la depresión y la pandemia por el COVID-19, así como los casos que se presentaron en los alumnos, aunado a las inasistencias que han existido en los grupos, lleva a plantear las siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es el nivel de depresión de los alumnos en la escuela normal?
- ¿Existe alguna correlación entre el estado de ánimo de los estudiantes y su rendimiento académico durante el semestre?

Para dar respuesta a las preguntas anteriores que dirigen la investigación, se plantearon los siguientes objetivos:

OBJETIVO GENERAL:

- Conocer el grado de depresión de una muestra de alumnos de la Normal del Valle de Mexicali, Ejido Campeche.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conocer la percepción de los estudiantes con relación a su estado de ánimo
- Analizar si existe correlación entre el estado de ánimo de los estudiantes y su rendimiento académico.

MARCO TEÓRICO

La depresión según la OMS, se caracteriza por una tristeza persistente y una falta de interés o placer en actividades que previamente eran gratificantes y placenteras. Ésta se diagnóstica según criterios descritos en el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM). Según datos de la OMS, los trastornos mentales y conductuales son frecuentes: más del 25% de la población los padece en algún momento de la vida. Son también universales, puesto que afectan a personas de todos los países y sociedades, a individuos de todas las edades, a mujeres y hombres, a ricos y pobres, a residentes en entornos urbanos y rurales. (OMS, 2001)

Con relación a los anterior, es evidente que los estudiantes normalistas sujetos a diferentes situaciones de su contexto y la presión por la carga académica que poseen puedan experimentar alguna situación de estrés que conlleva a un estado emocional problemático

relacionado con la depresión. Esto ha sido sujeto a investigaciones por parte de diversos personajes. Gutiérrez *et al* (2010), hacen referencia que factores como las exigencias académicas, competitividad, ritmo de estudio, entre otras, pueden afectar el desarrollo académico de los estudiantes. Situaciones que mantienen una correlación con el estado de salud emocional y en específico con la depresión.

Velastegui-Mendoza *et al* (2022), refieren que la pandemia con el aislamiento social que ésta conlleva ha impactado significativamente la salud mental. Se hace mención acerca de la pandemia por el Covid-19, y el aumento que implica en la psicopatología de la población general, en especial los universitarios, ya que están relacionados con actividades estresantes que no son orientadas de la mejor manera muy probablemente a la falta de preparación de las instituciones para llevar a cabo un proceso de enseñanza virtual. Añade que resulta imprescindible el desarrollo de estrategias dirigidas a la preparación, educación y fortalecimiento de la salud mental de la población afectada.

METODOLOGÍA

Se realizó un estudio descriptivo, cuantitativo, transversal y no experimental, por medio de la aplicación del inventario de depresión de Beck, así como un cuestionario previo a la aplicación del mismo. Dicho estudio pretende dar a conocer el estado de depresión de los estudiantes normalistas de la Escuela Normal del Valle de Mexicali, Ej. Campeche y su correlación con el aprovechamiento académico durante el semestre 2022-1, posterior al aislamiento por el Covid-19.

POBLACIÓN Y MUESTRA

La institución educativa cuenta con una población de 164 alumnos de la licenciatura en educación primaria, de los cuales se tomó una muestra de 92 estudiantes para llevar a cabo este proceso en la investigación. De los 92 estudiantes se tiene que el 76.09% son de sexo femenino y un 23.91% masculino. En cuanto al estado civil, un 79.35% se encuentra soltero, el 19.57% manifiesta estar casado o en unión libre, mientras que un 1.09% refiere estar separado.

INSTRUMENTOS

El cuestionario previó incluyó los datos de identificación como son: sexo, estado civil, edad, grado de estudios y promedio general. Las preguntas fueron cuatro, las cuales estaban enfocadas a que el alumno manifestará su percepción en cuanto a su rendimiento durante el pasado ciclo escolar 2021-2022-1, con relación a si existieron momentos en que tuvieron la necesidad de darse de baja del programa de estudio, así como si presentan alguna problemática que perciban pudo haber generado una disminución en su rendimiento.

Con relación al inventario de depresión de Beck que se administró, sería necesario destacar que es un cuestionario que consta de 21 grupos de afirmaciones. Las instrucciones son básicamente que lean con atención cada uno de los reactivos y que posteriormente elija uno de cada grupo, el que mejor describa el modo como se ha sentido las últimas dos semanas, incluyendo el día de hoy. La manera de contestar es marcando con un círculo el número correspondiente al enunciado elegido, en el caso de que varios enunciados de un mismo grupo le parezcan igualmente apropiados, se marca el número más alto.

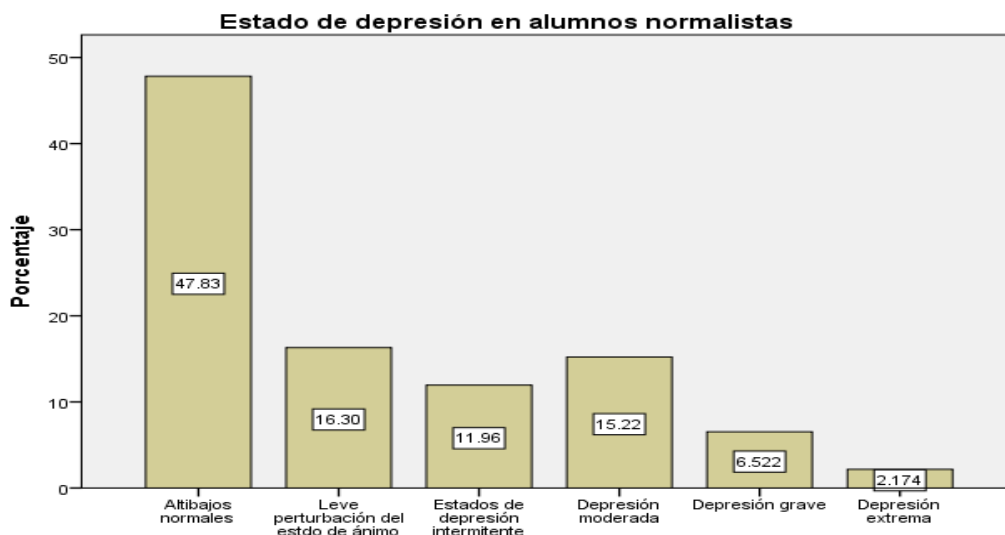
Asimismo, se debe verificar que no se haya elegido más de uno por grupo, incluyendo el ítem 16 (cambios en los hábitos de Sueño) y el ítem 18 (cambios en el apetito). Para la evaluación se realiza una sumatoria según la puntuación de cada ítem y se determina el grado de depresión, según los rangos ya establecidos por la norma.

PROCEDIMIENTOS Y RESULTADOS

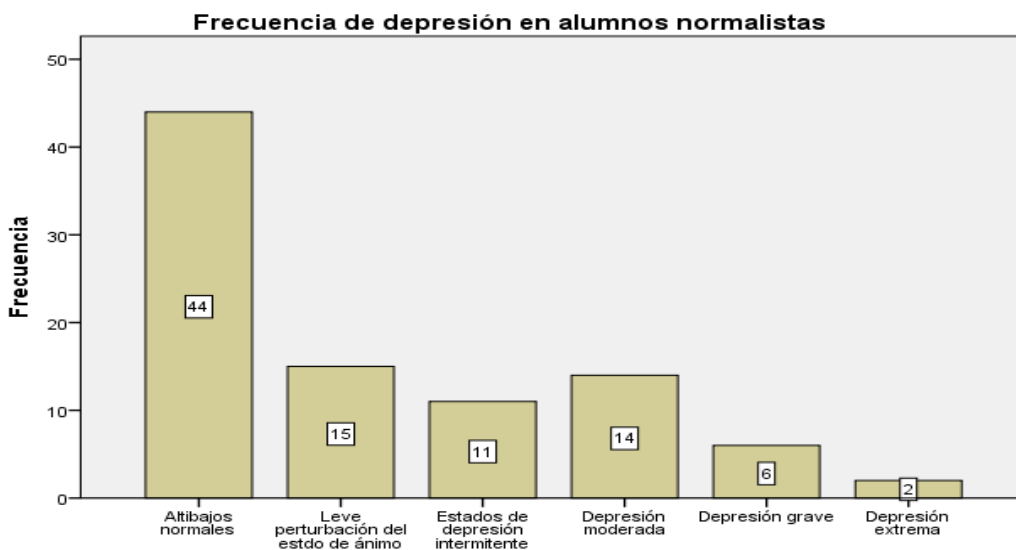
Toda vez aplicado el instrumento a la muestra señalada anteriormente mediante formularios de google, se descargó la información en una hoja de cálculo en el programa Microsoft Excel, para que posteriormente se concentraran las respuestas y sometieran a un análisis a través del programa SPSS para identificar la frecuencia y realizar una valoración del índice de depresión y su percepción sobre el desempeño escolar.

La gráfica 1. Contiene los resultados de la aplicación del inventario de depresión de Beck a nivel general, manifestando en los porcentajes el nivel de depresión que manifiestan los alumnos que participaron en la valoración. Se observa que la mayoría de los estudiantes presentan algún tipo de perturbación en el estado de ánimo a diferencia del 47.83% que manifestaron solamente tener altibajos normales.

Asimismo, si se consideran los datos en términos de frecuencias, se puede observar que 22 alumnos obtuvieron una valoración con una depresión que va de lo moderada a la extrema (Gráfica 2)



Gráfica 1. Resultado del inventario de depresión de Beck en alumnos de la Escuela Normal del Valle de Mexicali, Ej. Campeche



Gráfica 2. Resultado del inventario de depresión de Beck en alumnos de la Escuela Normal del Valle de Mexicali, Ej. Campeche, tomando en cuenta la frecuencia de cada categoría.

Para el análisis sobre la correlación del estado de ánimo de los alumnos y su rendimiento académico, primeramente, se realizó una prueba Kolmogorov-Smirnov para la constatación de la distribución que seguían los datos. (Tabla 1)

Tabla 1

Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov

	Estadístico	gl	p
Promedio	0.408	92	0
Depresión	0.279	92	0

Como $p=0 < 0,05$ se llegó a la conclusión de que los datos no tienen una distribución normal, por lo tanto, aplicaremos estadística no paramétrica.

Posteriormente se realizó al análisis de correlación de Spearman de las variables sobre el estado de depresión de los estudiantes, así como el promedio académico no se encontró significancia alguna según se observa en la tabla 2.

Tabla 2

Correlación de Spearman de la depresión y promedio académico de los estudiantes normalistas

	ρ	p	N
Depresión-Promedio	0.186	0.076	92

Como $p = 0.076 > 0,05$, por lo tanto, no existe relación significativa entre el estado de depresión y el promedio académico de los estudiantes normalistas.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

El estado emocional de los estudiantes según la teoría mencionada mantiene una relación con su desempeño académico. Dado que el trabajo de la institución es que los estudiantes mantengan un buen desarrollo escolar, se vuelve imprescindible para las áreas correspondientes estar atentos en cuanto al tema de la depresión y los factores que están relacionados con ella.

Con relación a estudios similares, Palmer *et al* (2021), en cuanto a la prevalencia general de depresión en la Universidad Xochicalco, campus Mexicali, de Baja California fue de 17,0 % (depresión ligera), principalmente en los estudiantes del cuarto semestre. Cabe señalar que el instrumento que utilizaron es el cuestionario de depresión de Zung, por lo que se pudiera notar una variabilidad en los resultados.

Asimismo, Pérez *et al* (2020), utilizando el inventario de depresión de Beck encontraron en su estudio una primacía de la depresión ausente o mínima en 84,6 % de los estudiantes, siendo resultados similares a los que se encuentran en la presente investigación.

El observar el nivel de depresión que va desde una leve perturbación del estado de ánimo hasta una depresión extrema con una prevalencia del 52.17% en el presente estudio, debe alertar a las áreas correspondientes de la institución a dar seguimiento oportuno para reducir los niveles de depresión, canalizar adecuadamente según sea necesario para una valoración más detallada sobre el estado psicológico del alumno y concientizar a los docentes para disminuir el nivel de estrés en sus alumnos.

Por otro lado, a pesar de aparentemente no encontrar correlación significativa entre el estado de la depresión de los estudiantes y su aprovechamiento académico, no se debe descartar una desconexión total, sino que debe conducir a que en futuras investigaciones se replantee el cómo valorar el aprovechamiento académico tomando en cuenta para ello aspectos más holísticos, así como considerar el tamaño de la muestra seleccionada.

De igual forma, se reconoce las limitantes para el estudio en cuanto al tiempo y la participación de los estudiantes para generar los datos de toda la institución, lo cual es viable dado el tamaño de la población de esta. Por otro lado, se propone la implementación de talleres y posteriormente una evaluación post test con el propósito de observar los cambios en los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brooks, S.K., Webster, R.K., Smith, L.E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., Rubin, G.J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395, pp. 912-20.
- Gutiérrez Rodas, Javier Antonio, & Briñón Zapata, María Adelaida, & Salazar Quintero, Luz Elena, & Toro Isaza, Beatriz Eugenia, & Montoya Vélez, Liliana Patricia, & Rosas Restrepo, Esmeralda (2010). Depresión en Estudiantes Universitarios y su Asociación con el Estrés Académico. *CES Medicina*, 24(1),7-17.[fecha de Consulta 8 de Septiembre de 2022]. ISSN: 0120-8705. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=261119491001>
- Organización Mundial de la Salud. Informe sobre salud mental en el mundo 2001. Francia: Organización Mundial de la salud; 2001.
- Palmer, Lourdes Yuritzabeth, Palmer Morales, Sefnar, Medina Ramírez, Concepción Rosa, López Palmer, Daniel Alexis. (2021). Prevalencia de depresión durante la COVID-19 en estudiantes

- de medicina de una universidad privada mexicana. *MEDISAN*, 25(3):637. Epub 03 de mayo de 2021. Recuperado en 08 de septiembre de 2022, de [1029-3019-san-25-03-637.pdf \(sld.cu\)](http://sld.cu/1029-3019-san-25-03-637.pdf)
- Pérez Abreu, Manuel Ramón, Gómez Tejeda, Jairo Jesús, Tamayo Velázquez, Odalis, Iparraguirre Tamayo, Aida Elizabeth, & Besteiro Arjona, Eliana Dayanis. (2020). Alteraciones psicológicas en estudiantes de medicina durante la pesquisa activa de la COVID-19. *MEDISAN*, 24(4), 537-548. Epub 08 de julio de 2020. Recuperado en 08 de septiembre de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192020000400537&lng=es&tlng=es.
- Velastegui Mendoza, María Aurora, Touriz Bonifaz, María Antonieta, Cando Caluña, Wilson Wilfrido, Herrera Tutiven, Juan David. (2022). Depresión y Ansiedad en Universitarios por Covid-19. *Pol. Con.* 67 (7), No 2. [fecha de Consulta 8 de septiembre de 2022]. ISSN: 2550 - 682X. Disponible en: [Dialnet-DepresionYAnsiedadEnUniversitariosPorCovid19-8354943.pdf](http://dialnet.org/DepresionYAnsiedadEnUniversitariosPorCovid19-8354943.pdf)

PROCESOS DE ADAPTACIÓN DE ESTUDIANTES NORMALISTAS A SU PRÁCTICA PROFESIONAL DENTRO DEL CONTEXTO COVID-19

ALFREDO FROYLAN SILVA MARROQUIN

froylan.silva@ensp.edu.mx

ESCUELA NORMAL PROFR. SERAFIN PEÑA

LÍNEA TEMÁTICA: La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.

RESUMEN

El contexto educativo en las escuelas alrededor del mundo cambió de forma radical el 11 de marzo del 2020. La declaración de emergencia por la pandemia del virus SARS-CoV-2 emitida por la Organización Mundial de la Salud. Este proceso, aunque caótico al inicio demostró que las Escuelas Normales juegan un papel importante en preparar a los futuros docentes para atender contextos educativos en donde la única constante es el cambio, el seguimiento, asesoría y práctica que se realizó durante este período no constituyó un tiempo perdido sino una oportunidad de fortalecer habilidades y saberes de los estudiantes normalistas. En este reporte parcial se considera información recabada en el Departamento de Vinculación con Educación Primaria de la institución, este departamento se enfoca en el seguimiento al proceso de Jornadas de Observación y Práctica Docente a través de guiones de observación apoyados en el método de investigación cualitativo, para ello se consideraron variables de tipo categóricas y uso de técnicas multivariadas. Los resultados brindarán insumos que permitan fortalecer las actividades de los cursos que forman parte del trayecto de prácticas profesionales en la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria.

PALABRAS CLAVE: Escuelas Normales, adaptación, pandemia, práctica profesional, formación de profesores.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En esta investigación se analizan los distintos procesos de adaptación que los estudiantes de tercero y quinto semestres de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal “Profr. Serafín Peña” de Montemorelos, Nuevo León realizaron para adaptar sus prácticas pedagógicas a los distintos contextos que enfrentaron durante sus JOPD realizadas en durante la pandemia por SARS-CoV-2, estas acciones se enmarcaron por tres modalidades de trabajo: La modalidad a distancia, Híbrida y Presencial. Las cuales respondieron a las distintas necesidades del entorno social que rodea a las instituciones de educación primaria del área de influencia de nuestra institución.

Además de estas modalidades los estudiantes también implementaron una serie de herramientas tecnológicas que les permitieron ampliar sus horizontes en cuanto a los distintos procesos de práctica pedagógica, pero al mismo tiempo el uso de estos representó un reto a causa de las distintas circunstancias que enfrentaron en las escuelas primarias, en donde las conectividad a internet e infraestructura revelaron en muchas ocasiones las situaciones de desigualdad en las que se encuentra nuestra población.

El período en el cual se llevó a cabo este trabajo abarco los ciclos escolares 2020-2021 y 2021-2022, este documento muestra los primeros hallazgos obtenidos a partir del análisis de los instrumentos de observación y evaluación que los docentes titulares y estudiantes normalistas aplicaron durante las JOPD. Esto permite indagar los procesos de adaptación desde dos perspectivas, la de los docentes titulares y la de los estudiantes normalistas.

El objetivo de este trabajo es comprender como se realiza el proceso de adaptación de los estudiantes normalistas a situaciones imprevistas y cuál es el rol de las prácticas docentes en ese proceso; al comprender las relaciones y dinámicas entre titulares y normalistas trabajando de forma conjunta.

MARCO TEÓRICO

La pandemia por el virus SARS-CoV-2 modificó de forma significativa las actividades económicas, políticas, sociales en todo el mundo; en el ámbito de la educación el confinamiento de millones de personas alrededor del mundo replanteó de forma significativa los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles educativos. Para las Escuelas Normales del país esto representó un reto doble, pues no solo involucró modificar la dinámica

de las actividades propias de los cursos impartidos en cada una de las licenciaturas, sino que, además, requirió transformar el acercamiento a la práctica docente mediante las Jornadas de Observación y Práctica Docente (JOPD) realizadas a partir del tercer semestre.

En este sentido la práctica representa una de las actividades primordiales dentro de los programas de estudio ofertados en las Escuelas Normales del país, como lo menciona las Orientaciones para la Práctica Educativa (2018):

La inserción paulatina de los estudiantes a las escuelas de práctica contribuirá a establecer una relación distinta con la realidad escolar, la teoría y los procedimientos para la enseñanza. En concordancia con el enfoque y principios que sustentan el plan de estudios, el futuro docente estará en posibilidad de construir un equilibrio entre las disciplinas que sostienen su actuar, con los diseños más propicios para lograr los aprendizajes con sus alumnos.

Para que este proceso de inserción se desarrolle de forma armónica, considerando los elementos propios del contexto, así como atendiendo a una demanda que se incrementó considerablemente a partir del ciclo escolar 2018-2019. La institución atendió durante el período de pandemia a una población de 1050 estudiantes en los semestres primero, tercero, quinto y séptimo. Considerando que los estudiantes inician de manera formal sus prácticas en el tercer semestre es importante considerar las orientaciones proporcionadas por el programa de estudio del curso “Iniciación al Trabajo Docente” (2018):

La práctica, como praxis social y educativa, es intencional. Se materializa temporal y espacialmente en contextos específicos en los que se reproducen y recrean constantemente formas de enseñar, aprender, evaluar, interactuar, trabajar y dan pauta a lo que se conoce como “cultura escolar”.

Estas actividades son importantes porque permiten a los estudiantes vincular de forma armónica los conocimientos de cada curso de la malla curricular con la praxis, permitiendo a los estudiantes fortalecer sus competencias profesionales y genéricas a partir de un ejercicio in situ en situaciones reales, lo que incluye la atención a los diversos imprevistos que puedan presentarse en las instituciones educativas donde los normalistas realizaron su práctica.

En el marco de la pandemia por SARS-CoV-2, los retos que enfrentaron las escuelas primarias fueron muchos y muy variados, la CEPAL- UNESCO en su informe emitido en 2020 señala:

En el marco de la suspensión de las clases presenciales, la necesidad de mantener la continuidad de los aprendizajes ha impuesto desafíos que los países han abordado mediante diferentes alternativas y soluciones en relación con los calendarios escolares y las formas de implementación del currículo, por medios no presenciales y con diversas formas de adaptación, priorización y ajuste.

Las diferencias en los múltiples contextos en los que los estudiantes realizaron sus JOPD fueron el elemento clave para que pusieran a prueba sus competencias para adaptarse a ellas. Particularmente las competencias profesionales de: “Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.” y “Construye escenarios y experiencias de aprendizaje utilizando diversos recursos metodológicos y tecnológicos para favorecer la educación inclusiva.”. Estas competencias muestran de forma significativa como los normalistas fueron capaces de adecuar sus prácticas en un entorno en donde el contacto directo con los estudiantes era, en la gran mayoría de las veces, imposible. Al respecto, Reynosa (2020) señala:

En ese sentido, la capacidad de adaptación docente ha sido determinante para refundar los procesos de enseñanza y aprendizaje, captar los elementos positivos, complementarios y enriquecedores de su trayectoria profesional; complementarlos con el aprendizaje en línea y aventurarse en una experiencia educativa nueva, transformadora y futurista.

Estas competencias se desarrollan notablemente en la praxis, los contextos de la pandemia mostraron una gran cantidad de retos que los normalistas debieron sortear para desarrollar sus actividades en ellos. Un punto en común dentro de este proceso fue el empleo de herramientas tecnológicas, tanto elementos de hardware como el uso de servicios y programas enfocados a la educación y redes sociales permitieron dar continuidad, aunque en capacidad limitada a los servicios educativos. Otra de las opciones empleada en este período fue la modalidad presencial asistida, también conocida como “hibrida”, el impacto de estas modalidades en los estudiantes fue trascendental para el desarrollo de sus competencias profesionales y genéricas, como menciona Ospina (2020):

El paso de una modalidad de enseñanza presencial a una asistida por medios digitales conllevó la transformación de su práctica, como también la adaptación de sus estrategias didácticas y de evaluación al nuevo escenario de no presencialidad. Además, y es esto lo más importante, detonó en ellos un proceso de reflexión pedagógica, centrada en cómo diseñar la experiencia de aprendizaje para facilitar el aprendizaje y en cómo medirlo.

Las experiencias recabadas durante este período representan una valiosa fuente de información que permite analizar como los estudiantes lograr adaptar distintas metodologías e instrumentos que les permitieron llevar a cabo sus prácticas en las distintas modalidades que se implementaron en las escuelas de educación primaria de la zona. La información recabada de estudiantes y titulares con relación a la toma de decisiones sobre las modalidades de trabajo, experiencias que marcarán su formación inicial como docentes. El uso de

herramientas tecnológicas permitió la creación de ambientes de aprendizaje en estas circunstancias, pero a la vez mostró problemas muy marcados en el acceso al internet en las distintas comunidades en las que los estudiantes llevaron a cabo su práctica.

METODOLOGÍA

El diseño metodológico de esta investigación se basó principalmente en el enfoque cualitativo utilizando el método analítico-etnográfico con el objetivo de analizar particularidades relacionadas con las relaciones e interacciones entre los individuos que formaron parte del estudio. No se descartó el análisis cuantitativo simple, el cual que permitió comprender las interacciones que existían.

Como instrumento se emplearon guiones de observación proporcionados por el Departamento de Gestión Institucional con Educación Primaria de la Escuela Normal. Este departamento se encarga de establecer los lazos con las instituciones educativas de la región en la que se encuentra nuestra escuela normal para encontrar espacios que permitan la realización de las JOPD de los alumnos. Además de asignar maestros asesores que acompañará a los estudiantes en este proceso y atender las posibles incidencias y contratiempos que puedan presentarse durante el proceso.

Este proceso se realizó en cuatro fases durante el período de pandemia, estas fueron:

- 1^a. Fase. El Departamento proporciona el listado de espacios disponibles para los alumnos para que según el número de prelación en la lista de promedios elijan la escuela para su práctica docente.
- 2^a. Fase. Una vez elegidas las escuelas primarias se organizaron equipos de trabajo, un representante por equipo se encargó de establecer comunicación con los directivos de las escuelas para recabar información de contacto de los docentes para así obtener información que les permitirá realizar un diagnóstico en general de las condiciones presentes para el trabajo en cada grupo, así como la aprobación de los contenidos a trabajar.
- 3^a. Fase de Asesoría con el acompañamiento de maestros tutores de la escuela normal los alumnos preparan planes y materiales de clase para cada una de las sesiones aprobadas por los docentes titulares.
- 4^a. Fase. Desarrollo de la Jornada de Observación y Práctica Docente. Seguimiento del desempeño de los estudiantes en las distintas modalidades de trabajo de cada una de las escuelas primarias. La evaluación se lleva a cabo por el docente titular y el tutor por medio de formularios en Google.

La recolección de datos se dio en dos ciclos escolares, este proceso representó un reto por la cantidad de estudiantes y por la disponibilidad de horario para revisar de forma presencial las actividades de la JOPD, de igual modo la distribución por zonas de los alumnos fue otro reto debido a que la proporción de estudiantes que radican en los seis municipios del estado de Nuevo León en donde la Escuela Normal tiene presencia. (Montemorelos, Linares, Hualahuises, Allende, General Terán y Santiago) en esta actividad se involucraron el personal señalado en la tabla 1.

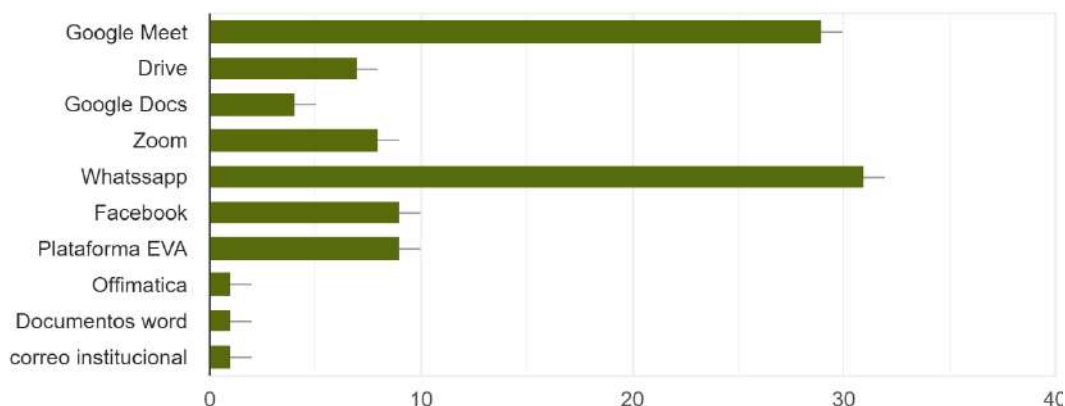
Tabla 1

Personal e instituciones involucradas en el proceso de JOPD

210 docentes titulares de Educación Primaria
32 escuelas primarias
35 docentes asesores
820 alumnos de la Licenciaturas en Educación Primaria

En el proceso de asesoría los docentes se valieron de distintas herramientas para mantener la comunicación con los normalistas, así como establecer mecanismos que les permitieran supervisar el desarrollo del proceso previo a su asistencia a la JOPD. Los instrumentos empleados por los docentes asesores fueron variados, destacando dos de ellos, Google Meet y WhatsApp. El primero es un servicio de video llamada que se empleó de forma generalizada por los docentes de la institución durante la mayor parte de la pandemia debido a su flexibilidad para los tiempos en las videollamadas, así como la accesibilidad para los estudiantes normalistas, el segundo es la red social más popular en México con un 94% de usuarios en el país (STATISTA 2022).

Figura 1
Recursos empleados en el proceso de asesoría previo a la JOPD



Una vez aprobada la asesoría los estudiantes se presentaron a realizar las JOPD, en este período se contabilizaron:

Ciclo Escolar 2020 – 2021

- 80 estudiantes que realizaron sus prácticas a través de videollamadas (Meet, Zoom, Classroom, etc.)
- 15 estudiantes en modalidad híbrida.
- 325 en modalidad a distancia por medio de cuadernillos.

Ciclo Escolar 2021 – 2022

- 16 estudiantes que realizaron sus prácticas a través de videollamadas en escuelas donde se presentaron brotes o retrasos en el inicio de clases presenciales.
- 395 alumnos en modalidad híbrido-presencial (Burbujas)
- 9 alumnos a distancia por medio de cuadernillos.

Los comentarios y evaluaciones vertidos por los docentes titulares representaron la principal fuente de información para conocer las fortalezas y áreas de oportunidad de los estudiantes en su práctica frente al grupo. En este sentido se destacan tres puntos obtenidos a partir del análisis de los comentarios que los titulares realizaron en los instrumentos aplicados, estos son:

1. Los normalistas aplicaron situaciones didácticas de acuerdo con los requerimientos y necesidades de cada escuela.
2. Habilidades en el manejo de las TICs conocimiento de los materiales y recursos para diseñar planeación y fichas de evaluación.
3. Muestran disposición para realizar el trabajo y atender las recomendaciones que se le dan en cuanto a la elaboración del plan de trabajo y los materiales a utilizar.

De aquí se destacan tres aspectos importantes para los procesos de adaptación de los alumnos normalistas, el primero de ellos manifiesta la importancia del conocimiento del entorno en el que realizan sus prácticas. El diagnóstico del contexto escolar resultó una parte importante ya que permitió la adecuación de las actividades a realizar en los contextos socioeconómicos en los que se encuentran cada una de las escuelas primarias, con especial énfasis en aquellas localizadas en zonas marginadas o rurales, las cuales no cuentan con infraestructura para las clases en línea.

El segundo aspecto muestra la importancia del manejo de las tecnologías de la información y del aprendizaje y del conocimiento, especialmente cuando se trabaja en la modalidad de educación a distancia o híbrida. Los normalistas mostraron competencias para adaptar de forma rápida y eficiente el uso de las herramientas tecnológicas para las videollamadas y recopilación de evidencias de clase. Sin embargo se presentaron sesgos en la cobertura que pueden proporcionar estas herramientas debido a dos factores en particular, la falta de servicio estable de internet en algunas de las zonas donde llevaron a cabo su práctica y la incapacidad de los padres de familia para pagar el servicio en las zonas económicamente desfavorecidas en el estado, situación que se complica con la falta de supervisión de los padres de familia que, en la mayoría de los debieron continuar con sus actividades labores en el entorno de la pandemia.

En el tercer punto se destaca como la comunicación entre los normalistas y los docentes titulares fue, a pesar del distanciamiento social prevaleciente en esa época, uno de los recursos más importantes para establecer acuerdos y compromisos que tengan como finalidad mejorar la calidad educativa en las escuelas de educación básica mediante el desarrollo de la práctica.

RESULTADO

Los resultados parciales del análisis de las prácticas de los estudiantes que evaluaron los titulares y acumularon un mayor número de menciones en sus evaluaciones (45.5%) arrojan tres componentes de la práctica docente que se destacaron durante este periodo: La adaptación de las prácticas pedagógicas, el uso de las herramientas tecnológicas y la comunicación con sus docentes titulares. En el primer punto se destaca que el proceso parte en gran medida de las competencias y habilidades que los estudiantes han desarrollado a lo largo de los cursos que conforman el trayecto de práctica profesionales en la malla curricular, destacando tres actividades en específico.

- El diagnóstico del grupo a trabajar:
- Conocer las herramientas de comunicación con las que dispone el contexto social que rodea la escuela.
- La comunicación constante y clara con los docentes titulares y personal de la institución donde realizan la práctica.

En cuanto a la evaluación emitida por los docentes tutores se destacan los siguientes comentarios sobre el proceso:

- Se registró una participación de los alumnos en actividades propias de la escuela aún y cuando estas fueran a distancia a través del empleo de herramientas tecnológicas.
- Se destaca el trabajo de diagnóstico realizado en los grupos aún y cuando se presentaron en situaciones adversas para la realización de este.
- Existieron problemas con el diseño o ejecución de los materiales didácticos, buena parte de ellos derivadas de las dificultades en el acceso por parte de los estudiantes y padres de familia.

El porcentaje de menciones por parte de los tutores hacia las actividades enfocadas al diagnóstico fue menor al de los titulares (34.28%), sin embargo, las menciones hacia el empleo de herramientas tecnológicas se mantuvieron altas en las fichas de observación recabadas durante este período (60%) además de que se encontraron menciones a la comunicación con los docentes titulares en el punto referente a la participación de los estudiantes en las actividades de las instituciones donde realizaron la JOPD.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El papel de los estudiantes normalistas dentro del trabajo en las prácticas profesionales realizado durante la pandemia ha sido un constante proceso de adaptación que ha requerido la puesta en marcha de acciones que permitan establecer condiciones idóneas para el trabajo enfocado a las actividades de enseñanza con los estudiantes. En un contexto de educación primaria este proceso implica primero conocer grosso modo las características e insumos que poseen los estudiantes para la realización de sus actividades, en este proceso la comunicación con los docentes titulares fue vital para llevar a cabo esta actividad.

De igual modo, el uso de las herramientas tecnológicas por parte de los estudiantes demostró ser una de las mayores fortalezas dentro de este período, los normalistas adaptaron de forma rápida y eficiente el uso de software y servicios de videollamadas, vídeos y servicios educativos en distintos contextos en donde la principal amenaza no estaba dentro de su rango de competencias. (La falta de acceso a internet por parte de los padres de familia)

La adaptación de los estudiantes a las JOPD demostró ser un proceso desafiante, sin embargo, aunque los resultados en las prácticas de los normalistas fueron satisfactorios, persisten sesgos en el empleo de la modalidad de educación a distancia tanto a nivel superior como a nivel básico. El contacto con los estudiantes es fundamental para la realización de actividades en las primeras etapas de la alfabetización y adquisición de los principios matemáticos, además de que permite tener un mayor control en el seguimiento de las actividades realizadas con el grupo. Si bien esta experiencia resultó importante para que los normalistas lograsen conocer y enfrentarse a diferentes contextos educativos no suple el trabajo dentro de una aula de clase, el cual es vital para la formación inicial de los futuros docentes.

REFERENCIAS

- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2020a), “América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales”, Informe Especial COVID-19, N° 1, Santiago, 3 de abril
- DGESPE (2012) “El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo”, México.
- DGESPE (2012) “Observación y análisis de la práctica educativa”, México.
- DGESPE (2012) “Iniciación al trabajo docente”, México
- Reynosa Navarro, Enaidy & Rivera Arellano, Edith & Galán, Darien & Bravo Diaz, Rosa. (2020). Adaptación docente educativa en el contexto COVID-19: una revisión sistemática. 16. 141-149.
- Ospina-Mejía, Oswaldo & Rodríguez, Alexander & Morales Piñero, Juan. (2022). El quehacer docente en pandemia: aprendizaje, adaptación y transformación.
- STATISTA (2022) Redes sociales con el mayor porcentaje de usuarios en México en enero de 2022, recuperado de: <https://es.statista.com/estadisticas/1035031/mexico-porcentaje-de-usuarios-por-red-social/#:~:text=Een%20enero%20de%202022%2C%20revel%C3%B3,Messenger%20con%20un%2080%25>.

EXPERIENCIAS DE LA FORMACIÓN INICIAL Y LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA

Dra. Norma Alicia Saldaña Jaramillo

nsaldanaj@edubc.mx

Mtra. Patricia María Aguilar Serrano

paguilars@edubc.mx

Instituto de Bellas Artes del Estado de Baja California

LÍNEA TEMÁTICA: La educación normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje

RESUMEN

A raíz de la pandemia por COVID-19 que actualmente se vive en todo el mundo, los sistemas educativos trabajan en la virtualidad. Los escenarios de la formación inicial establecidos en las escuelas normales han sufrido adecuaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje para que los futuros docentes adquieran las competencias que marca el perfil de egreso de un plan y programa de estudio bajo una modalidad **presencial**. **Las implicaciones de esta** emergencia sanitaria en los centros escolares, afecta los procesos de formación de estudiantes normalistas, se visualiza una transformación en los procesos de práctica docente al no poder realizar sus prácticas en las aulas. Los diagnósticos al inicio del ciclo escolar se han trasladado a sesiones virtuales que impiden conocer en un ambiente áulico a los niños y jóvenes que cursan educación básica. Ante esta situación, el compromiso de los profesionales

de las Instituciones formadoras de Docentes, trabajan para generar ambientes de aprendizaje que les permitan a los estudiantes normalistas contar con experiencias trascendentes que resulten favorables para su egreso y aporten a un aprendizaje significativo.

PALABRAS CLAVES. Práctica docente, competencias, formación inicial, virtualidad.

Abstract:

As a result of the COVID-19 pandemic that is currently being experienced throughout the world, educational systems work in virtuality. The initial training scenarios established in normal schools have undergone adjustments in the teaching and learning processes so that future teachers acquire the competencies that mark the graduation profile of a study plan and program under a face-to-face modality. The implications of this health emergency in schools, affects the training processes of normal students, a transformation is visualized in the teaching practice processes by not being able to carry out their practices in the classrooms. The diagnoses at the beginning of the school year have been transferred to virtual sessions that prevent children and young people attending basic education from meeting in a classroom environment. Faced with this situation, the commitment of the professionals of the Teacher Training Institutions, work to generate learning environments that allow normal students to have transcendent experiences that are favorable for their graduation and contribute to significant learning.

KEY WORDS: Teaching practice, competences, initial training, virtuality.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los contextos escolares han cambiado ya que las aulas están vacías, desde la suspensión de clases presenciales en marzo del 2020 generadas por la pandemia COVID-19. El Sistema Educativo Mexicano (SEM) pone en marcha una estrategia para no suspender el servicio educativo nacional, y continuar ofreciendo una educación de calidad. Por ello, se implementa el servicio de clases en la modalidad a distancia y virtual, para asegurar la educación en los niños y jóvenes mexicanos. Es así, como, de acuerdo con las características de los hogares, surge un espacio en el hogar adaptado para el contexto virtual de aprendizaje, que, a través del apoyo tecnológico, se organizan, presentan y aplican los contenidos de los diversos programas educativos.

Las escuelas normales tienen la encomienda y el compromiso de formar a los futuros docentes, parte de esta formación implica reflexionar sobre la práctica y para la práctica. Lo anterior, es la base para desarrollar esta profunda reflexión sobre el futuro de la formación inicial en esta pandemia. Ante esta situación, es imperante visualizar el futuro de la práctica educativa, ¿Cómo serán los procesos transformación de la práctica educativa?, ¿hacia donde se señala la formación inicial?, ¿cómo se lograrán las competencias de un programa 100% presencial en una modalidad virtual?. La respuesta a estas interrogantes son el objetivo de este documento, profundizar y reflexionar sobre la formación inicial en tiempo de pandemia.

Actualmente, a nivel nacional, la formación inicial de los alumnos de las escuelas normales, específicamente en el Trayecto de Práctica Profesional (TPP), está en un proceso de cambio constante, los docentes y asesores de este trayecto formativo se plantean incógnitas sobre las competencias que pudieran estar en riesgo de no cumplir el perfil de egreso de estas generaciones. El TPP depende de las experiencias que los normalistas adquieren en las escuelas de educación básica, por lo tanto, deben adecuarse a las formas de trabajo específicas de cada centro escolar. Ante esta situación, cada estudiante vivirá una experiencia distinta, dependerá totalmente de los procesos que el tutor en las escuelas de educación básica le asigne y las adecuaciones que realice el asesor en la escuela normal.

La relevancia de esta investigación, va encaminada a que los docentes y asesores de las escuelas normales, identifiquen los posibles escenarios a los que se enfrenta la generación 2020, visualizar las áreas de oportunidad y fortalezas para la toma de decisiones que permitirán consolidar (a manera de lo posible) el perfil de egreso de nuestros estudiantes en formación. Conforme pasa el tiempo, surgen interrogantes ante las preocupaciones que se

comparten con la comunidad normalista, sobre el futuro de la formación docente al desconocer si el proceso pedagógico seguirá utilizando modalidades mixtas de aprendizaje.

El presente documento tiene como objetivo general dimensionar el impacto de esta pandemia por COVID-19 en la práctica educativa de los estudiantes normalistas. Por lo anterior, es necesario que, a partir de las competencias relacionadas con la práctica docente, se identifiquen las áreas de oportunidad, realizar las adecuaciones curriculares pertinentes, de modo que fortalezca un perfil de egreso incierto ante la situación actual.

MARCO TEÓRICO

En la ciudad de Wuhan, China, a finales del 2019 se originan contagios de personas por coronavirus (COVID-19), los síntomas aparentes son de resfriado común afectando principalmente las vías respiratorias. Los casos fueron aumentando, para enero del 2020 los contagios traspasaron fronteras, en diversos países se detectaron pacientes con los mismos síntomas (Rothan y Byrareddy, 2020). Las medidas de prevención inmediatas fueron el uso de cubre boca, mantener distancia de 2 metros entre personas y lavado de manos, ya que este virus se transmite por contacto directo de personas infectadas, la saliva, las partículas suspendidas en el aire o superficies contaminadas, son también riesgo de contagio. Para el mes de febrero del 2020 se registra el primer caso en México, ante la gravedad de la situación y el aumento de casos a nivel mundial, en marzo del mismo año la Organización Mundial de la Salud (OMS) hace la declaración de pandemia por COVID-19 (Suárez, Suarez Quezada, Oros y Ronquillo, 2020).

A raíz de la pandemia, estudiantes de todos los niveles educativos (más de 1,200 millones) dejaron las aulas, terminaron las clases presenciales por su seguridad y los centros educativos se encuentran a la expectativa ante la emergencia sanitaria (UNESCO 2020a). Ante las recomendaciones de la UNESCO y la OMS por mantener la seguridad de los estudiantes, los sistemas educativos diseñan estrategias para continuar con las clases por medio del uso de plataformas bajo la modalidad sincrónica y asincrónica, el compromiso de los docentes es firme para no dejar de impartir los procesos de enseñanza con o sin tecnología sin importar el nivel educativo que atiendan. (Grupo Banco Mundial, 2020)

Sobre las Instituciones de Educación Superior (IES), CEPAL-UNESCO (2020) sugieren tomar medidas inmediatas en tres principales campos de acción: a) despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, b) apoyo y la movilización del personal y comunidades educativas y, c) atención a la salud y el bienestar integral de los estudiantes.

Sobre las modalidades de enseñanza, las IES se ajustaron a las capacidades y recursos tecnológicos con los que contaban, según el contexto, se diseñaron estrategias para brindar atención a la comunidad escolar. Lo anterior no podría ser posible sin el apoyo y movilización del personal y la comunidad educativa, quienes organizaron reuniones virtuales y capacitaciones para generar un plan de acción involucrando a todo el personal administrativo y académico, dando como resultado un eficiente trabajo colaborativo y que finalmente tuvo como prioridad la seguridad y salud de los estudiantes quienes se adaptaron favorablemente a la “*nueva normalidad*”.

La exigencia tecnológica inmediata para la modalidad virtual permitió que los docentes se enfrentaran a nuevos retos, desarrollar competencias y habilidades en procesos tecnológicos y una modalidad de enseñanza que no todos habían experimentado. Continúa la contingencia sanitaria y los desafíos sobre conectividad y acceso a la web 2.0 genera una enorme demanda de adaptabilidad inmediata, el profesorado se adapta sobre la marcha y con profesionalismo se realizan adecuaciones para generar ambientes de aprendizaje virtuales. (UNESCO, 2020a)

Por otra parte, en México la educación básica trabaja bajo la modalidad a distancia, desde finales de marzo y principio de abril del 2020, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ofrece la plataforma de *Aprende en Casa*, los materiales educativos están organizados por nivel educativo, grado y asignatura, la difusión de este material es por televisión abierta y canales de video. Estos recursos se ofertan desde la educación inicial hasta educación secundaria, también cuenta con material para la educación especial, madres y padres de familia y capacitación docente, cabe señalar que hasta la fecha se sigue utilizando este recurso para continuar con el compromiso de ofertar a los niños y jóvenes mexicanos una educación de excelencia. (SEP, 2020)

PRÁCTICA DOCENTE: REFLEXIÓN PARA EL FUTURO

La flexibilidad del currículo y la autonomía de los centros educativos permite moldear los procesos de enseñanza para una modalidad virtual, “la educación a distancia presenta un desafío para el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente en un contexto complejo como el de pandemia” (Educación 2020, 2020d, p.6). Es en este punto donde las escuelas normales sufrieron un sosiego en las asignaturas relacionadas al TPP, donde las experiencias de la práctica en la pandemia, Fierro define la práctica docente como:

Praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso (maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia), así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (2009, p. 21).

Se puede identificar en la definición anterior, que la virtualidad limita esta praxis, ya que la objetividad se puede llegar a perder por distintos factores que afecten las vías de comunicación del docente-alumno, como lo son el económico y socioemocional. El ingreso a la vía digital se encuentra limitado por la economía, la falta de energía eléctrica, equipo y conexión a internet tanto para docentes como alumnos, abre una brecha en el acceso a la información y el conocimiento, dificultando la socialización e inclusión de los procesos de aprendizaje. En el caso del factor socioemocional, este confinamiento ha afectado la estabilidad emocional de los agentes del proceso educativo, a raíz de esta situación, se han generado programas de apoyo para fortalecer las habilidades socioemocionales (CEPAL-UNESCO, 2020).

METODOLOGÍA

Para realizar esta investigación, se utilizó el espacio de la academia del TPP, donde se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes con el propósito de conocer información sobre los procesos que las asignaturas del TPP para conocer la forma de organización y las adecuaciones curriculares para organizar las jornadas de práctica en una modalidad 100% virtual. Los docentes reflexionaban en torno a esta interrogante: ¿cómo podemos direccionar los aprendizajes de los estudiantes hacia una práctica efectiva en la virtualidad?.

En estas academias los docentes compartieron y compararon los instrumentos de evaluación que utilizaron para evaluar a sus alumnos normalistas durante su práctica en línea, estas de rúbricas y listas de cotejo incluían principalmente criterios relacionados con las competencias del perfil de egreso.

RESULTADOS

El propósito del TPP es desarrollar y fortalecer en los estudiantes normalistas su desempeño profesional por medio de las experiencias graduales y secuenciales en las escuelas de educación básica. Solo así, se amalgama la teoría y la práctica a lo largo de los cursos de este trayecto formativo. Las competencias generales, profesionales y disciplinares se van consolidando para construir su identidad como docente y apostar a un perfil de egreso integral, a un perfil de egreso diseñado para una práctica 100% presencial (SEP, 2018).

Los docentes de las escuelas normales se encuentran en un punto de reflexión que orienta a impulsar la equidad y el humanismo, esto incluye un proceso de sensibilización en

esta pandemia por las diversas situaciones que se han presentado y llevan a replantear los procesos de formación pedagógica, para que los futuros docentes egresen con el conocimiento y la experiencia que les permitan enfrentarse a la realidad educativa de los próximos años (Martínez-Gómez, 2020).

Estas reflexiones dejan más preguntas que respuestas, en ocasiones hasta poco alentadoras, los docentes “deben tener un papel central en estos procesos de reflexión y diálogo colectivos. Esta es una oportunidad histórica que no debemos dejar pasar” (Mexicanos Primero Jalisco, 2020a, p.40). Los docentes de las IFD se encuentran trabajando para fortalecer el TPP a corto plazo, los planes de acción trabajados en la virtualidad. A mediano y largo plazo, realizar un ejercicio sobre las competencias del TPP que están en riesgo de cumplirse, ya que, como se menciona el programa del Modelo Educativo de Educación Normal (2018) haciendo énfasis sobre la importancia de preparar a los futuros docentes para los continuos cambios del mundo globalizado y brindarles herramientas que les permitan estar a la altura de los retos actuales. Por esta razón, los docentes que aportan a esta formación, realizan un esfuerzo colectivo que genere estrategias para visualizar y reflexionar sobre posibles escenarios a los que se enfrenta la formación inicial en esta pandemia e identificar las áreas de oportunidad para fortalecer los procesos de aprendizaje de una manera significativa para los estudiantes.

Direccionar los aprendizajes hacia una práctica efectiva en la virtualidad

Las IFD, tienen un compromiso con la sociedad “la educación es un proceso continuo y a largo plazo, es posible visualizar a las escuelas normales (EN) como las gestoras del cambio educativo y social que México necesita” (Mexicanos Primero Jalisco, 2020b, p.7), tomando en cuenta lo anterior, es que se prioriza al docente como agente de cambio para una transformación educativa de los niños y jóvenes mexicanos. Es entonces que, ante este compromiso, la formación inicial deberá ser robustecida con el fin de brindar educación de excelencia.

Por lo anterior, los docentes de las IFD deberán reorienten el proceso de enseñanza donde se distinga lo esencial del currículo para diseñar desde y para los estudiantes, seleccionando las experiencias que sean significativas y llevar un constante monitoreo de los procesos de aprendizaje (Educación 2020a). Los cambios en los procesos de enseñanza generados a raíz de esta pandemia, han perfilado al contexto de los estudiantes, cada IFD ha tomado en cuenta las particularidades de la comunidad escolar y la flexibilidad curricular que permiten los planes y programas de estudio de la educación normal. La reflexión en los procesos de la práctica profesional son espacios donde se profundiza sobre los momentos de intervención y se busca acompañar en todo momento este proceso.

Es momento de repensar el acompañamiento y de no pedir tareas sólo como garantías de entrega de productos contra la calificación de las estudiantes, sino más bien, es momento de invitarlas y de motivarlas a pensar en las estrategias y en las situaciones de aprendizaje que, a la distancia y aun desde su propia casa, pueden ofrecer a sus niños; porque si algo hay cierto es que la práctica sigue, que el semestre no se ha terminado y que los niños lo merecen; sólo así entiendo que podemos valorar hasta dónde nuestras estudiantes ponen en juego, ante esta crisis, el uso y el dominio de los diferentes contenidos que aprendieron en su formación inicial y con los que ahora se les dará la oportunidad de diseñar y enfrentar situaciones reales, en una enseñanza situada. (Quintero, 2020 parr.14).

Díaz Barriga (2006) en su libro de *Aprendizaje situado*, establece la importancia de darle un uso funcional a la teoría y aplicarla en contextos de práctica apropiados, si actualmente la práctica se lleva a cabo en un contexto virtual, se deben direccionar los aprendizajes para atender y afrontar las situaciones relevantes que se presentan en estos contextos, lo que representa un aprendizaje significativo coherente a una práctica auténtica. Si partimos de la premisa que en todo el Sistema Educativo Nacional está trabajando bajo la modalidad virtual, es este escenario donde se generarán Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA):

Un EVA es el escenario en el cual aprende un individuo a través de un proceso auto dirigido, utilizando una serie de recursos que soportan el aprendizaje activo, cooperativo, progresivo e independiente, facilitando la construcción de conocimientos y la adquisición de competencias personales y profesionales. La organización de un proceso de enseñanza y aprendizaje con el empleo de entornos o espacios virtuales, es un proceso pedagógico que tiene como objetivo el desarrollo de la capacidad de aprender, a partir de la creación de las condiciones específicas que lo favorezcan, apoyada en el empleo de la tecnología (Hiraldo, 2013, p.10).

Gracias a la tecnología se ha continuado con el proceso de enseñanza a niños y jóvenes mexicanos, los retos para enseñar con AVA implica identificar las ventajas y desventajas de éstos para crear condiciones favorecedoras para el aprendizaje. Las habilidades docentes sobre el uso de la tecnología han aumentado gracias al constante uso de herramientas tecnológicas que se utilizan para mantener una comunicación constante con alumnos y padres de familia (plataformas para gestionar el aprendizaje), además de diversificar los materiales didácticos adecuados, que son un factor clave en el proceso de auto aprendizaje en la educación a distancia. (UNESCOb, 2020)

CONCLUSIONES

En general, visualizar el panorama de las escuelas normales es un ejercicio que permitirá marcar el camino a seguir para que las generaciones que se forman en la “*nueva normalidad*” egresen fortalecidas y cumpliendo con las competencias del perfil de egreso de la educación normal. Es por esto, que el propósito de esta investigación, es replantear el nuevo panorama de la formación inicial y sus implicaciones en la práctica educativa, que como se mencionó anteriormente, la práctica no es exclusiva del trabajo en el aula, sino que se expande en diversas dimensiones. Las relaciones personales, sociales y profesionales que se relacionan en la práctica, fortalecen el sistema educativo para lograr una educación de excelencia.

Si duda alguna, las instituciones educativas de todos los niveles educativos se han fortalecido para brindar lo mejor a sus estudiantes, el personal administrativo y docente se ha organizado para adecuarse a la situación de su comunidad escolar y hacen su mejor esfuerzo para fortalecer vínculos y ofrecer apoyo pedagógico y emocional.

Los equipos profesionales al interior de las escuelas trabajan para generar una cultura del cuidado mutuo, promoviendo relaciones que humanicen el cuidado y respeto a todos los agentes de la comunidad escolar mediante información actualizada de los estudiantes y trabajadores de la educación. Este acompañamiento apoya a sensibilizar a una sociedad preocupada por el bienestar de las familias en situaciones de riesgo como resultado de esta contingencia sanitaria. (Educación 2020b).

Las experiencias que actualmente se viven derivadas de esta pandemia, afecta a todo el planeta, a partir de este confinamiento los seres humanos se han adaptado a cambios a corto y mediano plazo, el futuro es incierto pero ante esta situación representa una profunda transformación que va a trascender en la historia de la humanidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CEPAL-UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO
- Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México D.F: McGraw Hill.
- Educación 2020 (2020b). Educar en Tiempos de Pandemia, Parte II: Orientaciones Pedagógicas para la Educación Socioemocional
- Educación 2020 (2020c). Educar en Tiempos de Pandemia, Parte III: Recomendaciones Pedagógicas para Evaluar Aprendizajes en la escuela
- Educación 2020, (2020d) Educar en tiempos de pandemia. Parte V: ¿Volver a clases presenciales? 50 preguntas necesarias desde las comunidades educativas.
- Educación 2020a (2020a). Educar en tiempos de Pandemia, Parte I: Orientaciones Pedagógicas para la gestión curricular y la formación ciudadana
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2009). Transformando la práctica docente. México: Paidós.
- Grupo Banco Mundial (2020). COVID-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública. Recuperado de: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198SP.pdf>
- Hiraldo, R. (2013). Uso de los entornos virtuales de aprendizaje en la educación a distancia. Edutec. Recuperado de: https://www.uned.ac.cr/academica/edutec/memoria/ponencias/hiraldo_162.pdf
- Lara-Subiabre, B. (2014). Integración de TIC en la Formación Inicial Docente de la Universidad de Los Lagos. Conocimiento Educativo.
- Mexicanos Primero Jalisco A.C. (2020a). La Educación en tiempos de pandemia. Visualizar las oportunidades y desafíos para la transformación educativa en Jalisco. Documento digital. Recuperado de: <https://mexicanosprimerojalisco.org/pdf/investigacion-covid.pdf>
- Mexicanos Primero Jalisco A.C. (2020b). Trayectorias ¿Quién forma a los que forman? Documento digital. Recuperado de: <https://mexicanosprimerojalisco.org/investigaciones>

Moctezuma, E. (2020). Esteban Moctezuma Barragán (7/04/2020) Maestras, Maestros confío en su gran vocación magisterial. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=naFNJEg_Xzc

OCDE (2020). Implementation in focus: How Wales is turning a 21st century curriculum into reality. OECD Education and Skills Today. Recuperado de: <https://oecdeditoday.com/implementation-in-focus-wales-21st-century-curriculum-reality/>

Quintero Zarza, M. (2020). La práctica docente en tiempos de pandemia. Retos y oportunidades. Voces Portal de Educación. Parr. 14 Recuperado de: <http://revistavoces.net/la-practica-docente-en-tiempos-de-pandemia/>

Rothan H. y Byrareddy S. (2020). The epidemiology and pathogenesis of coronavirus disease (COVID-19). outbreak. Journal of Autoimmunity. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.jaut.2020.102433>

Secretaría de Educación Pública (2018). Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación.

Secretaría de Educación Pública (2020). Aprende en casa. Recuperado de: <https://aprendeencasa.sep.gob.mx/site/index>

Suárez, V., Suarez Quezada, M., Oros S., Ronquillo, E. (2020). Epidemiología de COVID-19 en México: del 27 de febrero al 30 de abril de 2020. Revista Clínica Española. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.rce.2020.05.007>

UNESCO (2020a). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones.

UNESCO (2020b) Enseñar en tiempos del COVID-19. Una guía teórico-práctica para docen.tes. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373868?posInSet=1&queryId=9fc0067c-ee35-46c2-8cee-17029263a158>

EVALUACIÓN ESTUDIANTIL ACERCA DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES DE DOCENTES DURANTE LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA

Mtro. Brian Michael Corrales Maytorena

“Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna”

Profesor

bcorrales@benejpl.edu.mx

Mtra. Mayra Terán Licona

“Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna”

Profesora

mteran@benejpl.edu.mx

Mtra. Cinthya Ivonne Díaz Zavala

“Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna”

Profesora

cdiaz@benejpl.edu.mx

LÍNEA TEMÁTICA 12. La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.

RESUMEN

El presente reporte de investigación, es resultado de un estudio cuantitativo de corte transversal y alcance exploratorio-descriptivo. Su objetivo es analizar la perspectiva del estudiantado de la Licenciatura en Educación Primaria, a fin de valorar el desempeño docente en competencias digitales para facilitar el acceso al aprendizaje durante la Enseñanza Remota de Emergencia. Los resultados permiten identificar que durante este periodo emergente, la diversificación de las metodologías de enseñanza, la organización y adecuación de contenidos, así como el empleo de diversos tipos de evaluación e instrumentos para valorar lo aprendido y promover la reflexión, fueron acciones que desempeñaron los docentes para la consecución del aprendizaje de todas y todos.

PALABRAS CLAVE: ambientes virtuales de aprendizaje, igualdad de oportunidades, TIC.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La docencia se desarrolla en escenarios de alta complejidad y cambio, los cuales se han visto afectados por las consecuencias derivadas de la pandemia por COVID-19. La situación de salud mundial provocó que en la mayoría de los países, los centros de estudios de todos los niveles suspendieran los servicios educativos en modalidad presencial, impactando a un número sin precedente de estudiantes en todo el planeta (UNESCO, 2020).

En el caso las Escuelas Normales, este hecho generó que las comunidades escolares tomaran acciones para hacer frente a los retos que la modalidad de enseñanza representó, ya que no contaban con condiciones óptimas para atender el proceso de educación formal por otra vía que no fuera la forma presencial (Martínez-Gómez, 2020), lo que contrajo desafíos para “transformar las maneras en que las TIC son incorporadas a las prácticas cotidianas de enseñanza de sus formadores de docentes” (Lizárraga, López y Martínez, 2020, p. 165).

Ante esta situación, se hizo necesario reflexionar acerca del actuar del enseñante para mejorar su desarrollo profesional en términos de competitividad y desarrollo tecnológico (Cabero-Almenara *et al.*, 2020). De ahí que la evaluación del desempeño docente en materia de competencias digitales, fue un medio para tomar decisiones acerca de aspectos del ejercicio profesional que requerían reforzarse, mejorarse o modificarse.

Un primer acercamiento a la revisión documental, permite reflexionar acerca del abrupto cambio en los modos de desempeñar la docencia y deja al descubierto un panorama caracterizado por desigualdad en el acceso a las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes (Marinoni, Van't Land y Jensen, 2020), mismo que se agudiza, según lo expuesto en los estudios revisados, por la poca preparación del profesorado para desenvolverse en la virtualidad (Rokibul, 2020 Causa y Lastra, 2020; Gómez-Hurtado *et al.*, 2020); el uso inadecuado de los recursos tecnológicos (Herrera, 2021); la falta de innovación de las propuestas didácticas (Tejedor *et al.*, 2020), así como la poca comunicación con los estudiantes (Sánchez *et al.*, 2020).

Desde este contexto y con la intención de abonar a los vacíos de conocimiento (Sánchez *et al.*, 2020), resultó interesante conocer la perspectiva de los estudiantes de la Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna (BENEPJPL), acerca de las competencias digitales de los docentes para hacer frente a los retos que conllevó la docencia en espacios virtuales. Esta valoración del desempeño profesional docente permitió responder la pregunta general de investigación: ¿Qué perspectiva tienen los estudiantes de la BENEPJPL acerca de

las competencias digitales que pusieron en práctica los docentes para favorecer la igualdad en el acceso de oportunidades de aprendizaje durante el periodo de confinamiento por COVID-19?

El presente reporte de investigación contempló la perspectiva de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPrim), para valorar el desempeño docente en competencias digitales durante la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE). Su relevancia se enmarca en la identificación de procesos de enseñanza desarrollados al interior de la Escuela Normal, los cuales se circunscriben en el periodo de confinamiento provocado por la contingencia sanitaria.

MARCO TEÓRICO

El primero de los conceptos que forman parte de este apartado es *evaluación del desempeño docente*, el cual se considerado como un proceso sistemático cuya intención esencial es brindar “información sobre las habilidades, los conocimientos y las responsabilidades profesionales de los docentes” (Leyva y Guerra, 2015, p. 40). Desde un enfoque reflexivo de la práctica (Schön, 1991) y en apego al enfoque formativo de la evaluación, se pone al centro del proceso educativo el quehacer del profesor para reconocer las acciones que emprende el enseñante, específicamente para evaluar su acción profesional y la manera en que favorece el “aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes” (Tejedor, 2012, p. 320).

De acuerdo con los actores que participan en ella, existen diversos tipos de evaluación. En este caso, se retoma la heteroevaluación, que se entiende como la valoración que realiza una persona sobre otra, para medir cuestiones referentes a su trabajo, actitud, rendimiento, entre otras características (Casanova, 1998). En el contexto de la evaluación del desempeño docente, contemplar la perspectiva de los estudiantes resulta una rica fuente de información a partir de la cual pueden inferirse características importantes acerca de este proceso (Rojas y Cortés, 2002).

ENSEÑANZA EN MEDIOS VIRTUALES

El confinamiento generado por el COVID-19 provocó de manera urgente que la enseñanza se trasladara abruptamente de la presencialidad hacia los entornos virtuales. Estas acciones emergentes se conocen como ERE, y son una serie de “soluciones de enseñanza totalmente remotas para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente

o como cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o la emergencia hayan disminuido” (Hodges *et al.*, 2020, p. 17).

El cambio a esta modalidad de oferta educativa implicó que los educadores desarrollaran ciertas acciones para favorecer ambientes de aprendizaje digitales donde asumieron el papel de orientadores-facilitadores, se auxiliaron de tecnologías, emplearon materiales, recursos de información y contenidos digitales, todo esto con la finalidad de brindar a todos los estudiantes oportunidades de acceso al aprendizaje (López, Ledesma y Escalera, 2009).

COMPETENCIAS DIGITALES

A la par del desarrollo de las acciones educativas a distancia derivadas por la contingencia sanitaria, se pusieron a prueba las competencias que tanto profesores como estudiantes, tenían en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), y que éstas a su vez representaron un medio para dar progresión a las actividades en confinamiento.

En ese sentido, las competencias digitales no solo implicaron la capacidad de aprovechar las nuevas posibilidades asociadas a las tecnologías digitales, sino que, resultaron ser cada vez más necesaria para participar de forma sistemática en las acciones que implicó la ERE a nivel mundial (INTEF- MECD, 2013). Así, los docentes requerían contar con nociones básicas para ser capaces de desarrollar un conocimiento profundo en las relacionadas con su área de trabajo, para favorecer en el alumnado la creación de conocimientos reales sobre los cursos impartidos (Unesco, 2008).

METODOLOGÍA

El estudio exploratorio-descriptivo que se presenta a continuación es de carácter cuantitativo y responde al objetivo general de investigación analizar la perspectiva que tienen los estudiantes de la LEPrim en la BENEJPL acerca de las acciones que implementaron los docentes para favorecer la igualdad en el acceso de oportunidades de aprendizaje durante el periodo de confinamiento por COVID-19.

Es una investigación transversal situada en periodo que abarcó el confinamiento generado por COVID-19, mismo que inició, para el caso de México, durante el mes de marzo del 2020 y continuó hasta febrero del año 2021, mes en el que se realizó la recogida de datos. La investigación se desarrolló en la BENEJPL, institución de nivel superior de sostenimiento público que se encuentra ubicada en la ciudad de Ensenada, Baja California, México. La escuela brinda servicios educativos de formación inicial (Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria) y un posgrado.

Para la selección de los participantes se optó por un muestreo no probabilístico e intencional, en el que se incluyó a los 138 estudiantes de la LEPrim, lo que representa la totalidad del estudiantado matriculado en este programa educativo.

El instrumento empleado es un cuestionario de encuesta de opinión conformado por dieciocho preguntas de escala tipo Likert (1932) con las opciones siempre, casi siempre, en ocasiones y nunca. Se organiza en cinco secciones: datos generales, mediación pedagógica en la virtualidad, evaluación de los aprendizajes en la virtualidad, aplicación de competencias digitales y organización del ambiente de aprendizaje virtual. A diferencia de la sección datos personales, las demás toman como referencia cuatro de los seis aspectos que se encuentran en el marco de competencias de los profesores en materia de Tecnologías de la Información y la Comunicación (UNESCO, 2019), mismos que señalan la manera en que el ejercicio docente requiere desarrollarse para alcanzar los fines educativos cuando la enseñanza es mediada por la tecnología.

Para su validación se empleó el jueceo de expertos. Para la verificación de contenido, se recurrió a tres estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de la BENEJPL, por ser una población que guarda relación con los sujetos que formaron parte del estudio. Asimismo, se contó con la participación de dos profesoras investigadoras quienes revisaron el constructo del instrumento. A partir del ejercicio mencionado, se obtuvo, para el caso de la validez de *contenido*, 100% de índice de coincidencia en las categorías *coherencia*, *relevancia* y *claridad*. Con relación a la *suficiencia*, se logró un 92% de índice de coincidencia, por lo que se tomaron en cuenta las sugerencias emitidas por las estudiantes para la modificación del instrumento. La versión validada se incorporó a un formulario de Google, mismo que fue suministrado vía correo electrónico institucional a los 138 estudiantes de la LEPrim de la BENEJPL, el día dos de febrero de dos mil veintiuno y su límite de respuesta se estipuló el día ocho del mismo mes.

Para la sistematización de datos, se elaboró una lista de variables en la que se registró el nombre de éstas, su etiqueta y el valor. Una vez culminada la tabla de variables, se procedió a depurar la base de datos (Excel) arrojada por el formulario de Google. Se renombraron las columnas para agregar el nombre de las variables, y las respuestas de los participantes se cambiaron por números, según el valor asignado previamente. Con la base de datos modificada, se procedió al análisis de estadística descriptiva mediante el programa SPSS Statistics versión 25.

La presentación de resultados se organiza en función de las categorías con mayor frecuencia en las opciones siempre y casi siempre. De ahí que la primera que aparece es *Aplicación de competencias digitales*, luego *Organización del ambiente de aprendizaje virtual*, seguido de

Mediación pedagógica en la virtualidad y finalmente *Evaluación de los aprendizajes en la virtualidad*.

RESULTADO

Se obtuvo respuesta de 112 estudiantes, lo que representa el 80% de participación. Según el semestre que cursan, 30% corresponden al primer semestre, 40% al tercero, 23% al quinto y 7% al séptimo semestre.

La primera categoría es *Aplicación de competencias digitales*, en la cual 108 estudiantes respondieron que los docentes siempre y casi siempre promovieron que los aprendices *utilizaran herramientas digitales* para favorecer el aprendizaje en entornos virtuales. Posteriormente, 107 participantes señalaron que los docentes siempre y casi siempre *emplean de diversos medios digitales* para desarrollar las clases en entornos virtuales y favorecer el aprendizaje de todos. Luego se observan 103 respuestas que señalan que los profesores *emplean diferentes herramientas digitales* para establecer comunicación con todos los estudiantes. Después 97 de los profesores en formación opinó que los docentes promovieron que sus alumnos *utilizaran plataformas digitales* para favorecer el aprendizaje en entornos virtuales. Finalmente 89 de los informantes consideró que sus docentes *orientan a todos los estudiantes* para la realización de las actividades de aprendizaje.

La segunda categoría con más respuestas en siempre y casi siempre es *Organización del ambiente de aprendizaje virtual*. 103 de los participantes consideraron que los docentes contemplaron los *recursos para el acceso a la virtualidad* (internet, dispositivos electrónicos, plataformas y herramientas digitales) para desarrollar un ambiente que favoreciera el aprendizaje de todos los estudiantes. Al respecto de la *generación de un clima virtual* donde se privilegiara la confianza, el respeto y la democracia, 96 de los informantes eligieron el siempre y casi siempre. En seguida, 84 participantes respondieron que los docentes *diversificaron metodologías de enseñanza en medios virtuales* para estimular el aprendizaje de todos los estudiantes.

La tercera categoría que se presenta es *Mediación pedagógica en la virtualidad*, en ella se encontró que 94 participantes consideraron que durante el periodo de confinamiento, los *docentes priorizaron contenidos de aprendizaje* para hacerlos accesibles a todos los estudiantes; 90 de ellos respondieron que se realizaron *adaptaciones al trabajo virtual* para atender las necesidades educativas de los estudiantes que no contaban con recursos para el acceso a la virtualidad y 89 estudiantes señalaron la *orientación a todos los estudiantes* para la realización de las actividades de aprendizaje.

La última categoría es *Evaluación de los aprendizajes en la virtualidad*. En esta categoría se resalta el *diseño de diferentes instrumentos para valorar el aprendizaje* de todos los estudiantes, donde 93 estudiantes respondieron siempre y casi siempre. Posteriormente 80 de los participantes reconoció que los docentes *retomaron la evaluación como medio para que todos los estudiantes reflexionaran* sobre su propio avance en el aprendizaje. Para terminar, 74 de los informantes opinó que los docentes utilizaron *diferentes tipos de evaluación* para identificar logros obtenidos y áreas de oportunidad de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para iniciar, en la categoría *Aplicación de competencias digitales* se reconoce la promoción del uso de herramientas digitales para favorecer el aprendizaje del estudiantado en entornos virtuales. De acuerdo con Rodríguez y Gómez (2021), es menester que los educadores se valgan de la tecnología para cubrir las necesidades educativas de los aprendices, lo que permite dar seguimiento a sus procesos de aprendizaje y apoyarlos en la construcción del mismo, principalmente cuando se trabaja en los medios virtuales.

Desde este planteamiento, la interacción estudiante-docente cobra un sentido vital para desarrollar el proceso de aprendizaje. Para el caso del trabajo durante el confinamiento social, se transitó de la presencialidad a los medios virtuales, por lo que las herramientas y plataformas digitales se convirtieron en un medio indispensable para establecer comunicación entre profesores y aprendices, y se tornaron herramientas fundamentales para la promoción del aprendizaje individualizado y la autonomía de los sujetos (Barrera y Guapi, 2018).

Con relación a la categoría *Organización del ambiente de aprendizaje virtual*, al igual que los escenarios físicos, la organización de los espacios virtuales influye considerablemente en la enseñanza y el aprendizaje. De ahí que, considerar los recursos con que cuentan los aprendices para acceder a la virtualidad, fue sustancial para que el ejercicio docente garantizara la igualdad de oportunidades académicas (Acho *et al.*, 2021) y asegurara la continuidad en los procesos educativos.

La respuesta creativa y flexible del profesorado se reflejó en la diversificación de estrategias didácticas que centraron la atención en el estudiantado y que permitieron adecuar el trabajo para dar respuesta a las características personales (Tarango, Machin-Mastromatteo y Romo-González, 2019). En consecuencia, se generaron climas virtuales que favorecieron la

motivación, el interés y la participación de todos los estudiantes, con la intención de alcanzar los fines de la clase (López *et al.*, 2009), es decir, el logro de los aprendizajes.

Al respecto de la categoría *Mediación pedagógica en la virtualidad*, se cuestionó a los estudiantes acerca del trabajo que los docentes realizaron para priorizar los contenidos de aprendizaje. Las respuestas denotan que los profesores organizaron los contenidos de tal manera que permitieron orientar a los estudiantes para alcanzar los objetivos de aprendizaje mediante la ejecución de un diseño didáctico que, más que encaminarse únicamente al cotejo de productos académicos (Pérez y Andrade, 2020), posibilitó el acompañamiento y posterior logro de los objetivos de aprendizaje planificados.

Al respecto de la categoría *Evaluación de los aprendizajes en la virtualidad*, las respuestas de los encuestados permiten señalar que los docentes diversificaron las maneras en que se valoró el aprendizaje durante el trabajo a través de medios digitales. Para que la evaluación sea funcional, requiere tener alternativas que permitan adecuarse a las condiciones de los alumnos del profesor, de la comunidad y de la institución (Mendoza, 2020; Tijo, 2020,) y servir como insumo para comprender, supervisar y adaptar las condiciones pedagógicas en servicio de aprendizaje de los aprendices (Díaz y Barriga, 2002).

En este sentido, durante la *ERE* es importante promover la participación activa del aprendiz en el proceso valoración de la enseñanza y el aprendizaje. De ahí que, las distintas modalidades de evaluación (Grande de Prado *et al.*, 2021), surgieron como alternativas para que los estudiantes construyeran, se apropiaran y autorregularan su aprendizaje.

En el contexto de la *evaluación como un medio para promover la reflexión de quien aprende*, se reconoce que “a través de la racionalidad reflexiva, en la que el conocimiento lo proporciona la acción, éste puede ser extraído de la reflexión en la acción y sobre la acción” (Matos, 2006, p. 65), por lo que el docente requirió crear espacios donde los estudiantes analizaran lo construido dentro y fuera de los escenarios académicos.

Es así que el proceso evaluativo tuvo como objetivo dar seguimiento al estado de aprendizaje del alumno (Aguilar, 2020), lo que implicó mantener en constante conocimiento a los estudiantes, sobre lo que aprendieron y a fin de que reconocieran sus áreas de oportunidad para mejorarlas. En este sentido, para llevar a cabo un acompañamiento adecuado, fue necesario pasar del simple desarrollo de la clase, la configuración de actividades en plataformas digitales y breves espacios de tutoría (Pardo y Cobo, 2020), a un seguimiento permanente de los procesos de aprendizaje.

Para el caso del uso de diferentes instrumentos de evaluación cuando se trabaja a distancia, resulta interesante la diversificación de recursos para dar cuenta de lo aprendido durante la enseñanza en espacios virtuales. En el contexto de los participantes, el empleo de distintos

instrumentos de evaluación permitió “apreciar el avance de cada alumno” (Quesada, 2006, p. 3) y facilitó la valoración de las metas de desempeño, habilidades para la resolución de problemas del contexto y capacidad de reflexión sobre el aprendizaje (Berlanga y Juárez, 2020), lo que sin duda se retoma como un elemento más que permitió al docente reconocer los avances de la clase y valorar su propia práctica, lo que mantiene congruencia con el enfoque formativo de la evaluación.

La experiencia documentada surgió del interés de docentes normalistas por conocer, desde la percepción de los estudiantes, los procesos de enseñanza y aprendizaje que se generaron durante el confinamiento por contingencia sanitaria. Dado que la reflexión sobre la acción favorece la mejora de la docencia, situar la atención en el desempeño profesional, promueve el cambio y transformación de la misma. Las conclusiones que se presentan a continuación, derivan de la revisión del objetivo planteado al inicio del estudio, donde se estipuló analizar la perspectiva de los estudiantes de la LEPrim, para valorar el desempeño docente en competencias digitales durante la ERE.

En la categoría *Aplicación de competencias digitales*, se identifica que los docentes de la BENEJPL son hábiles para el uso de medios, herramientas y recursos digitales para el desempeño de su función durante la ERE, lo que les permitió acompañar y orientar los procesos de aprendizaje, así como promover la autonomía y potenciar las capacidades individuales.

Después, en la *Organización del ambiente de aprendizaje virtual*, se reconoce que la diversificación de las metodologías de enseñanza, así como la preparación del clima virtual de aprendizaje, son elementos esenciales cuando se trabaja en medios no presenciales. Puede inferirse que los ámbitos de esta categoría guardan relación con la mediación pedagógica, debido a que se enmarcan en las tareas vinculadas al diseño de la práctica docente, espacio desde el cual el profesor vislumbra el trabajo y considera los elementos que requiere incorporar a su ejercicio para atender a las necesidades de los aprendices.

Al respecto de la categoría *Mediación pedagógica en la virtualidad*, se reflexiona que la organización y adecuación de contenidos durante el trabajo mediado por la tecnología, resultan acciones que favorecen la igualdad en el acceso de oportunidades de aprendizaje, y desde el marco de la inclusión educativa, son condiciones indispensables para evitar la exclusión escolar.

Por último, *Evaluación de los aprendizajes en la virtualidad* aparece como una categoría donde se destacó el diseño, uso y diversificación de tipos e instrumentos para valorar lo aprendido y promover la reflexión. Es a partir del enfoque formativo de la evaluación que se le concibe como una ruta que permite acompañar y modelar los procesos de enseñanza y aprendizaje durante el periodo de confinamiento social.

Derivado de lo anterior, surgen algunas incógnitas que pueden retomarse en futuras investigaciones, mismas que se centran en:

- Analizar la práctica docente para reconocer acciones que permitan un acompañamiento integral al estudiante desde el inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje hasta que éste concluya durante el trabajo mediado por tecnología.
- Conocer formas y tipos de evaluación para valorar el aprendizaje desarrollado en modalidades que impliquen utilizar las tecnologías como mediadoras de la enseñanza y emplear la información para un seguimiento adecuado del mismo.
- Analizar la planificación didáctica para reflexionar sobre los procesos metodológicos y recursos que los profesores emplean a fin de diversificar la enseñanza y promover el aprendizaje durante el trabajo en escenarios no presenciales.

Finalmente, incluir la voz de los estudiantes normalistas en un proyecto de investigación desarrollado por docentes formadores de futuros profesores, da pie a la reflexión sobre el ejercicio docente en aras de centrarlo en la mejora constante de la práctica profesional y como consecuencia, el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes de este nivel educativo.

Para terminar, la ERE es una modalidad de trabajo que representa desafíos para los docentes en términos de ofrecer el servicio educativo, que a diferencia de la modalidad presencial, no contó con una planificación, organización o estructura adecuada para las condiciones actuales. Es por esto que si se ha de seguir en el trabajo en línea, es imprescindible transitar a otra modalidad que permita dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes para procurar la igualdad en el acceso a oportunidades de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Acho, S., Diaz, M., Criollo, V. y García, O. (2021). The reality of the inclusive education in the Peru and the challenges from virtuality. *EduSol*, 21(77), 153-168.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912021000400153&lng=es&tlng=en.
- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), 213-223.
<http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/6411/7474>
- Barrera, V. y Guapi, A. (2018). La importancia del uso de las plataformas virtuales en la educación superior. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. 2018(7),

- 1-9. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/07/plataformas-virtuales-educacion.html>
- Berlanga, M. y Juárez, L. (2020). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la retroalimentación asertiva en educación normal. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11(2020), 1-23. http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.791
- Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Rodríguez-Gallego, M. y Palacios-Rodríguez, A. (2020). La competencia digital docente. El caso de las universidades andaluzas. *Aula Abierta*, 49(4), 363-372. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.363-372>
- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa: escuela básica*. México: Muralla-SEP.
- Causa, M. y Lastra, K. (2020). Universidades públicas de la Región Metropolitana: algunas líneas estratégicas de acción para garantizar la inclusión en el contexto de la Pandemia Covid-19. *Trayectorias Universitarias*, 6(10), 1-20. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/10477/9155>
- Díaz, F. Y Barriga, A. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Gómez-Hurtado, I, García-Rodríguez, M., González-Falcón, I. y Coronel-Llamas, J. (2020). Adaptación de las Metodologías Activas en la Educación Universitaria en Tiempos de Pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(3e), 415-433. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.022>
- Grande de Prado, M., García-Peñalvo, F., Corell, A. y Abella-García, V. (2021). Evaluación en educación superior durante la pandemia de la COVID-19. *Campus Virtuales*, 10(1), 49-58. <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/145122/4.pdf?sequence=1&isAllowed=1>
- Herrera, B. (2021). Competencias digitales docentes y su estado en el contexto Virtual. *Revista peruana de investigación e innovación educativa*, 1(2), 1-9. <https://dx.doi.org/10.15381/rpiiedu.v1i2.21038>
- Hodges, C., Moore, S., Locke, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE*. p. 1-15. [http://www.cetla.howard.edu/workshops/docs/The%20Difference%20Between%20Emergency%20Remote%20Teaching%20and%20Online%20Learning%20_%20EDUCAUSE%20\(2\).pdf](http://www.cetla.howard.edu/workshops/docs/The%20Difference%20Between%20Emergency%20Remote%20Teaching%20and%20Online%20Learning%20_%20EDUCAUSE%20(2).pdf)
- INTEF-MECD (2013). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Disponible <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf/e8766a69-d9ba-43f2-afe9-f526f0b34859>
- Leyva, Y. (2011). Una reseña sobre la validez de constructo de pruebas referidas a criterio. *Perfiles educativos*. 33(131), 131-154.

- http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100009
- Leyva, Y. y Guerra, M. (2015). Evaluación del desempeño docente. Revista de evaluación para docentes y directivos. 1(2), 38-55. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/Red02PDF.pdf>
- Likert, R. (1932). A technique for measurement attitudes. Archives of Psychology, 22, 5-55. https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf
- Lizárraga, A., López, E. y Martínez, J. (2020). Apropiación tecnológica en el manejo de competencias digitales por los profesores de escuelas normales en México. Revista boletín REDIPE, 9(6): 157-16. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1009/916>
- López, A., Ledesma, R. y Escalera, S. (2009). Ambientes virtuales de aprendizaje. México: Instituto Politécnico Nacional-IPN. http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/Rayon_Parra.pdf
- Matos, R. (2006). La práctica de la reflexión durante el aprendizaje de un instrumento musical. Revista de investigación, 59, 65-88. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140373003.pdf>
- Marinoni, G., Van't Land, H. y Jensen, T. (2020). The impact of COVID-19 on higher education around the world. IAU Global Survey Report. The International Association of Universities. Francia. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf
- Martínez-Gómez, G. (9 de octubre de 2020). Las escuelas normales y la educación a distancia como alternativa. [Publicación de blog]. Educación Futura. Recuperado de <https://www.educacionfutura.org/las-escuelas-normales-y-la-educacion-a-distancia-como-alternativa/>
- Mendoza, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. Revista Latinoamericana De Estudios Educativos, 50, 343-352. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008) Estándares de competencias TIC para docentes. UNESCO: Inglaterra. <https://goo.gl/WqrCmK>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. Francia. pp. 1-63. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2020). ¿Cómo estás aprendiendo durante la pandemia de COVID-19?. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

- Pardo, H. y Cobo, C. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Outliers School. Barcelona, España. Pp. 1-74. https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir_la_universidad.pdf
- Pérez, E. y Andrade, R. (2020). Orientación de la competencia digital del profesor universitario en las propuestas de integración de TIC. Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 11(2020), 1-17. DOI: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.905
- Rodríguez, J. y Gómez, O. (2021). La atención a la diversidad durante la Covid-19: Revisión legislativa de las medidas según LOMCE. Revista de Comunicación, 154, 1-19. <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1241>
- Rokibul, M. (2020). Impacto de la preparación de profesores y estudiantes en la adopción del Aprendizaje Virtual en medio de Covid-19. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9(3e), 387-414. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.021>
- Rojas, G. y Cortés, J. (2002). La calidad académica vista por los estudiantes. Revista de la educación superior, 31(122), 49-63. http://publicaciones.anuiem.mx/pdfs/revista/Revista122_S1A3ES.pdf
- Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., Agüero, M., Hernández, A., Benavides, M., Jaimes, C. y Rendón, V. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: Una encuesta a profesores de la UNAM. Revista Digital Universitaria, 21(3, mayo-junio), 2-23. <https://www.revista.unam.mx/prensa/retos-educativos-durante-la-pandemia-de-covid-19-una-encuesta-a-profesores-de-la-unam/>
- Schön, D. (1991). Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. Jossey-Bass
- Tarango, J., Machin-Mastromatteo, J. y Romo-González, J. (2019). Evaluación según diseño y aprendizaje de Google Classroom y Chamilo. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 10(19), pp. 91-104. DOI: http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.518
- Tejedor, F. (2012). Evaluación del desempeño docente. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5(1e), 318-327. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4571151>
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: Reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. Revista Latina de Comunicación Social, 78, 1-21. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS2020-1466>
- Tijo, S. (2020). Enseñanza remota de emergencia en ingeniería civil: Lecciones aprendidas. Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería. Bucaramanga, Colombia. <https://acofipapers.org/index.php/eiei/article/view/781/786>



CURRÍCULO EMERGENTE DEL CURSO PRÁCTICA PROFESIONAL PLAN DE ESTUDIOS 2012

Claudia León Rodríguez
Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen
Doctorado
Docente
claudialeonrodriguez214@gmail.com

Nancy del rocío De la cruz
Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen
Maestría
Docente
delacruznanicydelrocio@gmail.com

LÍNEA TEMÁTICA: La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.

RESUMEN

El presente trabajo describe una propuesta de intervención educativa diseñada con el objetivo de implementar un currículo emergente en el curso de Práctica Profesional de la Licenciatura en Educación Primaria Plan de estudios 2012 en el contexto de la pandemia.

Se implementaron actividades emergentes estructuradas en 5 fases desde la perspectiva de aprendizaje de metodología de análisis y resolución de casos-problema en pequeños grupos colaborativos mediante el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), fundamentada en una visión constructivista y sociocultural.

Se desarrolló con dos grupos de 7° semestre de la Licenciatura en Educación Primaria conformados por 40 docentes en formación de la última generación del plan de estudios 2012, durante el periodo de agosto 2020 a enero de 2021.

Los resultados después de aplicar las actividades emergentes se proyectaron en función de las unidades de competencia obteniéndose resultados favorables que se demuestran en los productos evaluados en cada una de las fases, así también el proceso de evaluación se adaptó, evolucionando de esta manera las prácticas pedagógicas aplicadas en las aulas.

PALABRAS CLAVE: Currículo, Competencias y Emergente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Para abatir las brechas educativas, el Programa Nacional de Desarrollo 2019 – 2024 establece colocar a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el centro de atención del Sistema Educativo Nacional, reconocer la función del magisterio, fortalecer su formación y profesionalización, replantear los planes y programas de estudio, los materiales y métodos educativos, así como la organización escolar e impulsar una política educativa centrada en la calidad, pertinencia y equidad.

Por ello surge la necesidad de impulsar cambios desde dentro, a través de reflexionar y analizar la práctica docente, dado que no todo cambio surge de la decisión de las autoridades correspondientes o del gobierno en turno, los docentes podemos transformar nuestro entorno inmediato, a través de integrar comunidades de aprendizaje inter o intrainstitucionales que generen cambios paulatinos que pueden ser duraderos pero sobre todo que atiendan las necesidades de los alumnos, el alcance del perfil de egreso y las condiciones contextuales presentes, ya que la educación es un derecho humano universal, que debe ser garantizado en todo momento y lugar, independiente del contexto y circunstancias, incluyendo las situaciones de emergencias (UNESCO y Right to Education, 2019). Estas últimas entendidas como desastres que destruyen, por un período de tiempo, las condiciones habituales de la vida, los cuidados y la educación de niñas y niños y, por lo tanto, alteran, niegan, obstaculizan o retrasan la realización del derecho a la educación (Renna, 2020).

Ante el cierre preventivo de instalaciones escolares derivado de la emergencia por COVID-19, los países del mundo tuvieron que actuar activa y creativamente para que el aprendizaje de los estudiantes no se detuviera asegurando su protección física, cognitiva y posiblemente la psicosocial.

De acuerdo con un estudio de caso instrumental en 24 países ubicados en América del Sur, Caribe, América Central y América del Norte, de las acciones impulsadas entre el 6 de marzo y el 17 de junio de 2020 por sus autoridades educativas, las prácticas recolectadas y analizadas por el repositorio de recursos en línea del Grupo Regional de Trabajo sobre Educación (REWG, por sus siglas en inglés) arrojaron un conjunto inicial de tres estrategias y seis tipos de respuesta para la continuidad educativa dentro de los países de la región. Las estrategias abarcaron modalidades on-line y off-line: Estrategia #1. Educación a distancia en formatos virtuales, donde las variantes fueron plataformas digitales mediante las cuales se dispone del currículo nacional, así como portales y aulas virtuales en línea para continuar el encuentro de enseñanza y aprendizaje entre docentes y estudiantes. Estas, generalmente fueron complementadas con el uso de redes sociales para mantener la comunicación e interacción entre comunidades educativas. México no fue la excepción, nuestro país puso en marcha el programa Aprende en Casa para atender los niveles integrados en Educación Básica, esta estrategia se consideró dentro de la #2 denominada Educación en medios masivos.

Sin embargo, en las Escuelas formadoras de docentes se inició un proceso emergente de capacitación para el trabajo en línea a través de cursos subsidiados por la misma institución y algunas veces por el mismo docente, así como la consulta de tutoriales en youtube, entre otras, estas acciones atendían la nula o escasa competencia digital del titular del curso, pero quedaban pendiente algo muy importante.

Es por ello que el presente trabajo describe una propuesta de intervención educativa que dio respuesta a la pregunta ¿De qué manera implementar un currículo emergente en el curso de Práctica Profesional de la Licenciatura en Educación Primaria Plan de estudios 2012?

MARCO TEÓRICO

Práctica Profesional fue ubicado en la malla curricular del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2012, dirigido a los estudiantes de 7° y 8° semestre, se diseñó solamente con una unidad de aprendizaje denominada “Formarse en la práctica: aprendizajes, competencias y perfiles profesionales”, en ella, se proponía la atención de cinco contenidos mediante la modalidad de seminario-taller combinando distintas perspectivas de aprendizaje tales como proyecto, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en casos, entre otros, consideraba orientaciones para su desarrollo y sugerencias de evaluación, sin embargo carecía de sugerencias de actividades para su implementación.

Por ser un curso situado en el último año de la licenciatura, tenía como propósito fundamental que el estudiante fortaleciera y concretara sus competencias profesionales para desarrollarlas en la escuela y el aula. Además, promoviera en él, una actitud reflexiva y crítica que le permitiera replantear su docencia utilizando con pertinencia los conocimientos teórico-metodológicos y técnicos adquiridos en la Escuela Normal” (SEP, 2012), todo ello con la guía y acompañamiento del docente titular del curso, la cual según los acuerdos no. 649 y 650 por los que se establecen el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria y Preescolar, deben promover en los estudiantes la adquisición de saberes disciplinares, el desarrollo de competencias, la interiorización de actitudes y valores, el aprendizaje para la toma de decisiones, la solución de problemas y la creación de nuevos saberes (Diario Oficial de la Federación, 2012). Pero ¿cómo continuar atendiendo el currículo oficial durante una pandemia, ¿cómo asegurar la progresión y profundidad de las competencias genéricas y profesionales?

En un contexto de emergencia, la continuidad educativa en los diferentes niveles de estudio desde un enfoque de derechos se entendía como los servicios de protección, bienestar y educación formal, no formal y aprendizaje informal que impulsaban, fortalecían o facilitaban los sistemas educativos con el fin de asegurar oportunidades de desarrollo integral y aprendizajes equitativos, inclusivos y de calidad para todas y todos, en espacios que fueran seguros y saludables cuando las escuelas y otras instituciones de educación se encontraban cerradas.

Dentro de la continuidad educativa surgieron estrategias y respuestas específicas de educación a distancia que la operativizaron. Entendidas éstas como un conjunto de medidas sectoriales para continuar de manera remota, en el hogar, el proceso de enseñanza y aprendizaje orientados por el currículo oficial y/u otras actividades socioeducativas y de promoción cultural (UNESCO, 2020).

En los diversos niveles educativos se realizaron adecuaciones, ajustes y/o adaptaciones al “currículo”, el cual de acuerdo con Caicedo y Calderón (2016), se asocia con el concepto de lista, programa o cursos, también es considerado como una disciplina en la cual los autores expresan en sus enfoques interpretaciones y puntos de vista distintos y a veces antagónicos, que dan cuenta de múltiples interpretaciones, tendencias y concepciones del currículo.

Las condiciones que se vivían obligaron a pensar en un currículo emergente como parte del resultado de las prácticas pedagógicas que se desarrollaban en ese momento en los contextos educativos enmarcados con la pandemia, representaron una manera de reconocer el saber pedagógico del docente ubicando su labor desde la perspectiva de producción más que de reproducción y transmisor de contenidos y métodos, de esta forma, el docente pasó de ser un

transmisor de las ideologías dominantes a ser un agente de la cultura, a un intelectual de la pedagogía cuyo saber transforma las relaciones que se tejen alrededor de la escuela y la familia.

Los docentes tuvieron que reflexionar qué, cuándo, cómo y para qué enseñar; se tuvieron que nutrir las prácticas pedagógicas, para que estas fueran de gran beneficio para todos los actores del proceso, partiendo de la idea de que el currículo ha sido interpretado desde diferentes perspectivas teóricas, y en las diferentes épocas; este concepto de currículo permite que sea modificado de acuerdo a las necesidades y situaciones que se viven en el entorno educativo y cultural, donde se puede contrastar teoría con práctica.

Para el caso de la presente propuesta se implementaron actividades emergentes desde la perspectiva de aprendizaje de metodología de análisis y resolución de casos-problema en pequeños grupos colaborativos mediante el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), fundamentada en una visión constructivista y sociocultural. Se consideró ésta porque, en razón de la condición de confinamiento y la modalidad virtual de las clases que nos encontrábamos, priorizaba tres formas de uso de las TIC:

- 1) Como apoyo al trabajo colaborativo en pequeños grupos de los estudiantes.
- 2) Como soporte al seguimiento, el apoyo y la tutorización por parte del profesor, y
- 3) Como apoyo a la reflexión y regulación de los estudiantes sobre su propio proceso de trabajo y aprendizaje. Estas formas de uso dan lugar a un contexto virtual de enseñanza y aprendizaje.

METODOLOGÍA

Este estudio se basó en un paradigma cualitativo, con diseño narrativo ya que según Creswell (citado en Salgado, 2007) son descripciones sobre experiencias de vida e historias que están orientadas a un fenómeno en particular, las cuales se obtienen a partir de entrevistas, testimonios o documentos. La muestra estuvo conformada por dos grupos de séptimo semestre, el “A” integrado por 21 alumnos y el “B” por 19, haciendo un total de 40 estudiantes que representan la última generación del Plan de estudios 2012.

Las actividades del currículo emergente que se describen a continuación fueron aplicadas en el periodo de agosto 2020 a enero de 2021 en la modalidad virtual mediante las herramientas de Google: Classroom, Meet y Zoom. Las fases que se implementaron fueron:

1. Fase de gestión y preparación (julio 2020)
 - a) Solicitud de registro de correos con dominio de escuela nueva a la Secretaría de Educación.
 - b) Actualización por medio de cursos relacionados con las herramientas de Google.
 - c) Selección de escuelas y grupos de prácticas.
 - d) Reunión con supervisores de zona y directores de las escuelas primarias de práctica.

2. Fase de planeación (julio-agosto)
 - a) Revisión en colegiado del curso de Práctica Profesional.
 - b) Distribución de espacios del semestre (jornadas de práctica y número de sesiones remotas sincrónicas).
 - c) Selección de la estrategia y perspectiva de aprendizaje.
 - d) Diseño del diagnóstico (valoración de competencias mediante un caso-problema) y ficha de identificación de los docentes en formación.
 - e) Valoración e interpretación de resultados del diagnóstico.
 - f) Selección y diseño de actividades que desarrollaran las competencias identificadas como menos favorecidas.
 - g) Diseño de instrumentos de evaluación para los productos.
 - h) Diseño de guías de evaluación del desempeño en las prácticas (modalidades remota asincrónica y sincrónica).
 - i) Reuniones con los docentes titulares de grupo de las escuelas primaria de práctica.

3. Fase de aplicación (septiembre)
 - a) Desarrollo de un taller de planeación didáctica y evaluación de los aprendizajes (sesiones remotas sincrónicas por medio de zoom)
 - b) Elaboración de productos (planeaciones, instrumentos de evaluación, recursos y materiales didácticos) (sesiones remotas asincrónicas).
 - c) Evaluación de los productos por medio de rúbricas y listas de cotejo.
 - d) Asignación de escuelas y grupos de prácticas.
 - e) Presentación de los docentes en formación a los docentes titulares de grupo.

4. Fase de seguimiento y evaluación. Primera y segunda jornada (noviembre-enero)
 - a) Asignación semanal de tareas en classroom (entrega de planeaciones, instrumentos de evaluación, materiales y recursos).
 - b) Evaluación y retroalimentación semanal de las tareas.
 - c) Supervisión de las prácticas (vía meet)
 - d) Retroalimentación del desempeño en las prácticas (plática).
 - e) Evaluación, Autoevaluación y Coevaluación del desempeño.
 - f) Sistematización de resultados.
 - g) Socialización de resultados al grupo.
 - h) Reflexión de la primera jornada.
 - i) Repetición de las actividades de la a-h.
 - j) Reflexión de la segunda jornada.

5. Fase de cierre (enero)
 - a) Reuniones por escuela con directores y personal docente para entrega de cuadros FODA por escuela (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas).
 - b) Entrega del portafolio digital.
 - c) Valoración de la pertinencia de las actividades aplicadas.

RESULTADOS

Como resultado del diagnóstico se identificó que los estudiantes no demostraron las siguientes competencias profesionales:

1. Diseña planeaciones didácticas aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.
2. Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.

Esta situación representó una dificultad debido a que estas competencias se van construyendo desde el 3er semestre y aplicándose en periodos cortos de intervención en escuelas primarias, es en 7° cuando se deben demostrar sin problemas a través de intervenciones de prácticas semi-intensivas.

Los resultados que se esperaron al aplicar las actividades del currículo emergente en los estudiantes se proyectaron en función de las unidades de aprendizaje de dos competencias profesionales, obteniéndose lo siguiente:

- Respecto al “Diseño de situaciones didácticas significativas de acuerdo con la organización curricular, y los enfoques pedagógicos del plan y los programas educativos vigentes”:

Desde la primera sesión se identificó que los estudiantes consideraban una serie de actividades para atender el aprendizaje esperado sin tomar en cuenta el verbo o acción, el nivel cognitivo de exigencia con que iniciaba el aprendizaje. De igual manera, desconocían las estrategias didácticas que sugería el programa de cada asignatura y los elementos didácticos que establecen para organizar los planes de clase. Las actividades que plasmaban iniciaban de manera abrupta sin promover un espacio de recuperación de los aprendizajes, y al final no se observaba ningún cierre donde se apreciara la retroalimentación de lo visto en la clase.

A partir de las sesiones 2 y 3, donde se replantearon los planes de clase, de las observaciones realizadas en la coevaluación y de los indicadores de la rúbrica expuesta, se percibió una evolución en el diseño de estas situaciones didácticas, porque se apreció la consideración de un conflicto cognitivo al inicio de la secuencia y la exposición del aprendizaje que se quería promover, así como los productos que se iban a generar durante la sesión. Asimismo, se percibió el momento del desarrollo de la secuencia con actividades centradas en el aprendizaje, así como del cierre de la sesión integrando momentos para la retroalimentación y la socialización de los productos generados. Indagando también acerca de la percepción de

la clase desde la perspectiva de los alumnos, para conocer qué les había parecido y qué les había gustado más.

- En lo concerniente al “Diseño de estrategias de aprendizaje basadas en las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos”:

Esta unidad de aprendizaje fue más que evidente debido a que en el producto del Plan Presencial en equipo. Diagnóstico, solamente se solicitó una secuencia para desarrollar en una clase en modalidad virtual, por lo que pocos equipos consideraron Recursos Educativos Digitales (REA) para el desarrollo de las sesiones.

Fue hasta la sesión no. 4 donde se les presentaron los elementos a considerar para una clase virtual y donde se plantearon las bases para realizar la adaptación de sus planes clases. Por lo que, al dar a conocer la rúbrica de valoración, la evolución de estos productos se evidenció en el Plan adaptado para clase virtual donde referenciaron diversas ligas de videos, tutoriales, presentaciones, aplicaciones interactivas, así como páginas educativas que los alumnos pudieran manipular durante la sesión virtual mediante las videollamadas por Meet; todo ello, respetando el enfoque de las asignaturas, las estrategias, pero, sobre todo, el perfil grupal entregado en la primera sesión de trabajo.

- Por último, en relación con el “Establecimiento de relaciones entre los principios, conceptos disciplinarios, y contenidos del plan y programas de estudio de educación básica”:

Uno de los elementos principales que se visibilizó con la evidencia del Plan Presencial en equipo. Diagnóstico fue que el Enfoque de cada asignatura era desconocido, porque las actividades que diseñaban carecían de congruencia. Asimismo, sucedía con la estructura de cada programa, a pesar de estar cursando el 7° semestre de la licenciatura no se habían explorado los programas completos para que conocieran cada apartado y el contenido de ellos.

Después de las sesiones 2 y 3 donde se revisaron los programas para ir situando los apartados, así como el enfoque de cada asignatura, el Plan Presencial en Equipo Final evidenció la congruencia entre lo que manifiestan los programas y lo que planearon por cada asignatura. Este hecho también se visibilizó en el Plan adaptado para Clase Virtual, solo que en este ya se observó la evolución de la unidad de aprendizaje anterior.

La ficha de autoevaluación aplicada después del periodo de la práctica, además de fungir como un instrumento de reflexión individual, permitió aplicar la metaevaluación de las actividades emergentes, donde los alumnos opinaron que se debían ampliar los tiempos para el trabajo asincrónico, así como la cantidad de sesiones para las sesiones sincrónicas.

De igual forma, estas actividades derivaron en una transformación de la manera de planear el curso de Práctica profesional, ya que se solía realizar desde el inicio del semestre como un plan general. Para esta propuesta se fueron diseñando planes de clase cada vez que se tenía agendada la sesión, así como las etapas del proceso, dado que se inició desde la evaluación diagnóstica conociendo el nivel de dominio de las competencias profesionales, así como las condiciones socioeconómicas en que vivían los estudiantes para poder planear y desarrollar aprendizajes situados con ellos, ya que al tener un enfoque por competencias en el programa se requería partir de la premisa que plantea Díaz (2003) que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza.

La forma de evaluar no fue la excepción, porque se evolucionó a un proceso más completo desde el punto de vista de los tipos de evaluación según sus agentes: la coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación. Esta última se concretó a través de las rúbricas, formularios y listas de cotejo que se diseñaron; la coevaluación se aplicó debido a que fue indispensable la mirada de los propios alumnos como pares evaluadores, dándoles su lugar como docentes en formación capaces de emitir juicios sustentados en la teoría revisada y la experiencia adquirida durante los seis semestres anteriores. La autoevaluación enriqueció el proceso por medio de la reflexión de la práctica realizada, derivándose de esta manera los compromisos adquiridos, así como las áreas de oportunidad identificadas para ser atendidas en el siguiente semestre.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las condiciones de confinamiento provocadas por el virus hicieron ver que el dominio de la disciplina y la experiencia adquirida hasta ese momento no era suficiente, porque se tuvo la necesidad de habilitación en el uso de diversas aplicaciones digitales para poder llegar a nuestros estudiantes, igualmente, fue necesaria la adquisición de equipos de cómputo más sofisticados, y recibir asesoría de docentes de nivel primaria en servicio para conocer de qué manera estaban laborando en sus escuelas, de qué forma organizaban sus clases y cómo se materializaban en sus aulas virtuales.

Aunque sabemos que nada puede reemplazar una experiencia educativa y el encuentro presencial, es pertinente que los sistemas escolares ante el cierre de escuelas puedan y deban involucrar a estudiantes y docentes en experiencias significativas de aprendizaje para favorecer su desarrollo y formación integral. El aprendizaje a distancia puede asegurar que las y los estudiantes continúen aprendiendo a través de una variedad de vías en escenarios múltiples y contextos diversos de la vida, mediante diversas modalidades, y que responden a

una amplia gama de necesidades, sin embargo, aunque las formas que adquieren las acciones de continuidad educativa sean múltiples, siempre la mejor decisión debe estar asociada a un análisis de las condiciones, las capacidades propias, el contexto de cada lugar y los grupos por alcanzar.

Esta experiencia de propuesta de intervención durante la pandemia, nos demostró que los únicos agentes educativos que pueden ser innovadores de sus propias prácticas y por ende del currículo somos los docentes, pero a su vez también nos permitió aprender a partir de nuestras deficiencias profesionales, nos dio la oportunidad de elevar nuestra capacidad de comprensión y paciencia, así como de conocer, entender y trabajar con y para la diversidad.

REFERENCIAS

- Caicedo J y Calderón H. (2016). Currículo: en búsqueda de precisiones conceptuales. Revista de educación y pensamiento. (23)
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5740421>
- Díaz, B. F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa, Volumen 5.
- Gobierno de México. Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024
https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10042_0.pdf
- Renna, H. (2020). *El derecho a la educación en tiempos de crisis: alternativas para la continuidad educativa*. Documento de trabajo para estudiantes. Santiago-Caracas: UAR, UNEM, Clúster, Educación.
<https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/EI%20derecho%20a%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20tiempos%20de%20crisis%20-%20alternativas%20para%20la%20continuidad%20educativa.pdf>
- SEP. (2012). Programa de Práctica Profesional. Licenciatura en Educación Primaria. DGESEPE.
- Secretaría de Gobernación. Diario Oficial de la Federación (2012) Acuerdos 649 y 650
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5264718
<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a650.pdf>
- UNESCO (2016). Education for people and planet: Creating Sustainable Future For All. Global Education Monitoring Report. Paris. UNESCO y Right to Education Initiative. 2019. Right to Education Handbook. Disponible en <http://bit.ly/2Y6wxLX>
- UNESCO (2020). Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures. Nota temática N° 2.1 –Abril2020

VIVENCIAS Y APRENDIZAJES DURANTE UNA PRÁCTICA DOCENTE MULTIGRADO A TRAVÉS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL MÉTODO SINGAPUR. UNA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA POST PANDEMIA

LÍNEA TEMÁTICA 13: La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.

Autores:

Salvador Enrique Calderón Roque.

Dra. Griselda Márquez Higuera.

Institución de procedencia: Escuela Normal Rural Gral. Plutarco Elías Calles

Salvador Enrique Calderón Roque. Estudiante de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Rural Gral. Plutarco Elías Calles.
salvadorcr00@gmail.com

Dra. Griselda Márquez Higuera. Profesor-investigador de la Escuela Normal Rural Gral. Plutarco Elías Calles. enr.gmarquez@creson.edu.mx

RESUMEN

Las experiencias educativas que trajo la pandemia en el contexto de formación docente fueron para algunos estudiantes y docentes una oportunidad para crecer dentro del marco profesional y otros la experimentaron como un tiempo inadecuado para desarrollar las habilidades docentes que son necesarias durante los distintos semestres de las diferentes licenciaturas en educación básica. El presente trabajo expresa las vivencias de un estudiante en formación docente para educación primaria, que a través de una propuesta de intervención didáctica apoyándose en el método Singapur regresa a la práctica docente en el contexto de pandemia y la nueva normalidad. Se enmarca este estudio en el paradigma cualitativo con diseño de investigación-acción, donde participaron 17 alumnos de un grupo multigrado de quinto y sexto grado de educación primaria. La realización de la intervención didáctica, permitió identificar un reflejo no solo en la falta de atención educativa hacia los alumnos de

primaria para desarrollar su pensamiento formal o abstracto, sino también la falta de práctica en contextos reales de los docentes en formación.

PALABRAS CLAVE: práctica docente, educación normal, educación multigrado, método Singapur, resolución de problemas, educación primaria.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como estudiantes normalistas y a la vez futuros profesores, las prácticas docentes experimentadas durante la educación a distancia por tiempos de pandemia, fueron un reto impensado, todos esperaban seguir conforme a lo planeado, en especial en el acercamiento al trabajo docente, pues es una de las oportunidades más preciadas del trayecto de la formación profesional. Este trabajo, plantea precisamente una de las experiencias de práctica docente dentro de la Licenciatura en Educación Primaria realizada en el periodo dedicado para ello durante el semestre enero - junio de 2022 en el marco de la nueva normalidad y el regreso a clases, en una escuela multigrado abordando una propuesta didáctica para la resolución de problemas matemáticos apoyándose en el método Singapur.

Aunado a lo anterior, una vez que se regresó a clases presenciales en el contexto de la nueva normalidad a inicios del año 2022 se enfrentaron otros aspectos que sumado a la falta de experiencia en la práctica docente limitaban el trabajo anhelado, como son el llegar a una escuela multigrado donde la diversidad de estilos, ritmos de aprendizaje y problemas de servicios e infraestructura restringía aún más el tiempo para ofrecerles la atención necesaria hacia el alcance de los aprendizajes esperados enmarcados en los planes y programas de estudio de educación primaria. No obstante, fue una problemática visible en todos los contextos de la educación básica.

La educación multigrado ha tenido gran auge en los últimos años gracias a las propuestas didácticas para trabajo transversal de las distintas asignaturas, además de los proyectos donde los niños y niñas ponen en práctica los conocimientos adquiridos y desarrollan habilidades que se manifiestan en su bienestar como en el del grupo en sí. Según Moscoso (2020), en una escuela multigrado se requiere la habilidad del maestro para gestionar los espacios, los tiempos de trabajo, las formas de organización, a la vez hace mención de que algunas veces los alumnos normalistas que van a las jornadas de práctica docente cumplen llevando actividades planeadas, sin embargo, hay ocasiones en que éstas no dirigen al grupo a alcanzar el aprendizaje esperado, no es suficiente con tener a los alumnos ocupados en actividades si estas no tienen una secuencia didáctica enfocada a lograrlo.

Uno de los propósitos de educación básica es desarrollar en los niños, niñas y adolescentes los rasgos incluidos dentro de los once ámbitos del perfil de egreso, por lo que, era un aspecto que como docentes requiere de un gran compromiso y sobre todo no olvidarlo al momento de preparar lo necesario para asistir a la práctica docente. Se identificó entonces, como parte del objeto de estudio, abordar el ámbito de pensamiento matemático (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018), ya que, debido a lo observado, había un rezago considerable en relación a esta competencia.

La práctica docente realizada en la escuela multigrado, fue realizada con los grupos de quinto y sexto grado de una escuela rural. Durante estas jornadas de trabajo, se observó en los estudiantes un obstáculo previo al aprendizaje de los diferentes cursos como lo fue, la falta de interés tanto por aprender cómo por realizar las actividades, se observaban con poca disposición; en cuanto a sus conocimientos previos de resolución de problemas matemáticos mostraban dificultades y no lograban terminar con éxito los planteamientos que se les hacían. Una vez identificadas las problemáticas se decidió apoyarse con el método Singapur, poniendo en práctica una propuesta que incluyera actividades recomendadas por dicho método.

El método Singapur, propone una forma de trabajo donde los niños desarrollan el pensamiento matemático a la vez que el interés por aprenderlo. Asimismo, permite que los alumnos identifiquen varios caminos para resolver problemas y sobre todo la habilidad les sea útil en su vida cotidiana. Por ejemplo, Meneses-Patiño y Ardila (2019) implementaron las estrategias didácticas del método Singapur en alumnos de segundo y tercer grado de primaria, utilizando las estrategias concretas, pictóricas y simbólica dentro de su propuesta didáctica en tres fases para mejorar la resolución de problemas aditivos, encontrando que todo ello favoreció el aprendizaje junto con otros elementos del trabajo cooperativo, el acompañamiento del profesor para generar el cambio de actitud hacia la temática.

Por su parte Mullo-Pomaquiza y Castro-Salazar (2021), entrevistaron a docentes de los niveles básicos hasta media superior e identificaron que no contaban con un método o modelo específico que les diera seguimiento a los aprendizajes matemáticos, por lo que diseñaron e implementaron un cuadernillo digital apoyándose en el método Singapur con el fin de mejorar la práctica docente como los aprendizajes esperados de sus estudiantes. Su propuesta didáctica tiene el enfoque de facilitar la autonomía de los alumnos para generar conocimiento, aplicarlos en la solución de problemas cotidianos así como desarrollar actitudes positivas hacia las matemáticas diversificando los problemas a resolver. Con la aplicación del cuadernillo pudieron observar que había un resultado positivo en el logro de los aprendizajes y resolución de problemas con respecto a otros grupos que no seguían los pasos del método Singapur.

Dado las ventajas observadas en la utilización del método Singapur, se decidió utilizar este método con el grupo de práctica docente, teniendo como propósito del estudio el siguiente: Aplicar una secuencia didáctica para fortalecer la competencia matemática para la resolución de problemas de conversión de unidades de medida en un grupo multigrado de educación primaria.

Para alcanzar el propósito fue necesario plantearse algunos supuestos:

La utilización del método Singapur facilita el aprendizaje para desarrollar la habilidad de conversión de unidades de medida en un grupo de educación primaria.

La implementación del método Singapur permite al docente en formación dar seguimiento puntual al aprendizaje para desarrollar la habilidad de conversión de unidades de medida en un grupo multigrado.

Preguntas de investigación:

¿Los alumnos se mostraron interesados en aprender cómo convertir unidades de medida con el método Singapur?

¿Resuelve problemas que implican conversiones entre unidades de medida de longitud, capacidad, peso y tiempo?

¿Se dio seguimiento adecuado al desarrollo de la habilidad para convertir unidades de medida?

MARCO TEÓRICO

PROPUESTA DIDÁCTICA DEL MÉTODO SINGAPUR

La selección del método Singapur, de acuerdo a la revisión teórica realizada ha demostrado tener buenos resultados en las evaluaciones del 2015 que aplicó el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos [PISA]. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], dentro de los países que participan en esta organización, uno de cada diez alumnos tiene un nivel de máximo rendimiento en ciencias, mientras que en Singapur lo alcanzan uno de cada cuatro estudiantes. (OCDE, 2016)

En este método se propone una metodología que se apoya en teorías de la psicología cognitiva donde han aportado Jerome Bruner, Zoltan Dienes y Richard Skemp para la aplicación de principios metodológicos básicos que permiten dar soporte a la resolución de problemas matemáticos para mejorar su aprendizaje. Con base a diversas investigaciones del Instituto

de Desarrollo Curricular, se diseñaron en Singapur una serie de libros de texto para educación básica y a mediados de los años noventa, los estudiantes con los que fue implementado lograron obtener buenos resultados académicos, siendo el Doctor Yeap Ban Har quien lidera el uso de este modelo desde la Universidad Tecnológica Nanyang. (Flores, 2020)

El desarrollo del pensamiento, las habilidades para la resolución de problemas matemáticos y el uso cotidiano que se promueve esta metodología permite al estudiante ser el centro del aprendizaje y el protagonista, donde se busca que vaya del conocimiento concreto al abstracto, apoyándose en el aprendizaje cooperativo y en espiral (Educación 3.0, 2019). De acuerdo con el enfoque de esta metodología, retoma lo que propone Bruner de las tres fases por las que debe pasar un estudiante: concreto, pictórico y abstracto (CPA). Cuando este enfoque es aplicado permite aprovechar los conocimientos existentes en el alumno para desarrollar la comprensión de los procedimientos matemáticos ya que va desde lo más sencillo hasta lo más complejo o de mayor nivel de abstracción.

De acuerdo con Tapia y Murillo (2020), la fase Concreta del Método Singapur consiste en que los alumnos utilicen aquellos materiales que les permita mayor manipulación, puedan ser moldeados y relacionados con la vida cotidiana del niño, por ejemplo: bloques, cubos, fichas, pelotas, etc. En cuanto a la fase pictórica, ésta consiste en animar al niño a construir un dibujo o representación del proceso matemático o de las cantidades para poder resolver un problema. Por último, la fase abstracta o el pensamiento abstracto del niño se irá desarrollando a medida que identifica los tipos de algoritmos para resolver un problema, es decir, lo lleva a la utilización de los símbolos y signos matemáticos. Flores (2020), menciona una fase más, la historicidad, donde se investiga la utilidad que ha tenido la experiencia de aprendizaje en la vida cotidiana y darse cuenta de la aplicación de las matemáticas.

ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL MÉTODO SINGAPUR

Antes de iniciar con el proceso de enseñanza para la resolución de problemas de conversión de unidades el docente debe asegurarse de que los alumnos cuentan con la noción y el dominio de las operaciones básicas de suma y resta. Una vez que se ha comprendido el concepto de sumar y restar, los planteamientos del problema deben estar contextualizados para facilitar la interpretación de lo que se busca solucionar. (García-Cárdenas, García-Herrera, Cárdenas-Cordero y Erazo-Álvarez, 2020).

Con la implementación de este método se identifica que es adaptable para todos estilos y ritmos de aprendizajes de los niños, ya que, el enfoque que se maneja en la ejecución de este

método permite que se puedan desarrollar actividades donde el niño manipule objetos para modelar problemas (Canal EducatPals, 2020). Por ejemplo, dentro de la fase concreta, una estrategia para la enseñanza sobre de la suma es que se tome una caja y sobre esta el niño añada objetos dentro de ella, en este caso podrían ser piedras pequeñas, bolitas de papel, etc. Para la fase pictórica, es necesario que se plantee que sobre su cuaderno elabore sumas a través de imágenes. Para la fase abstracta, es necesario regresar a los pasos anteriores, pero ahora enseñando por medio de cantidades, pedirles que agreguen cantidades y que se sigan estos pasos con el propósito de que vayan poco a poco adentrándose en lo que respecta a las sumas hasta que puedan sumar con números enteros.

MATERIALES DIDÁCTICOS QUE FACILITAN EL APRENDIZAJE DEL MÉTODO SINGAPUR

Dentro de este método es importante que el niño pueda manipular algún objeto por ello existen materiales muy comunes como lo son: los bloques lógicos, bloques base 10, balanza plástica de medio litro, balanza de cocina, spinner con brocha de ruleta, fracciones circulares, balanza con números y pesos, cubos concretos, dados números y puntos, geoplano doble cara, tangrama plástico.

Cabe mencionar que precisamente no es necesario el utilizar materiales antes dichos, es permisible el poder utilizar otros materiales u objetos que estén al alcance de la situación económicas que rodean al niño. Es importante resaltar que no dejar por un lado la utilización del material didáctico. (Matemáticas Método Singapur Digital, 2011)

FORMA DE EVALUAR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

Una de las estrategias que comúnmente se usan para evaluar el aprendizaje es la aplicación de exámenes con el propósito de verificar si los estudiantes lograron adquirir los aprendizajes esperados durante el ciclo anterior. Otra sería utilizar la observación como herramienta extra que ayude a verificar los procesos de enseñanza-aprendizaje como medida de desenvolvimiento y con ella podemos ir registrando la información recabada: listas de cotejo, guías de cotejo, rúbricas de evaluación etc. También podemos tomar en cuenta las evidencias registradas dentro del cuaderno de actividades que el alumno utilizó durante el ciclo escolar y mostrar los procesos con los que el alumno fue desarrollando para llegar a adquirir los aprendizajes esperados. (Meneses-Patiño y Ardila, 2019; Flores, 2020).

PROCEDIMIENTO PARA IMPLEMENTAR EL MÉTODO SINGAPUR EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Por lo general, es el mismo procedimiento para todos los grados. Primero al comienzo del ciclo escolar, los docentes suelen aplicar un test con el cual el docente se cerciora de una manera general los conocimientos que poseen los estudiantes. Lo antes mencionado se realiza con el propósito de saber qué adecuaciones curriculares se le podrán hacer a la planeación que tiene pactada para trabajar durante el ciclo escolar. El segundo paso es que si el docente localizó algunas incongruencias en su planeación que repercutirán en el aprendizaje de los alumnos que fueron identificadas durante el test aplicado al comienzo del ciclo escolar deberá realizar adecuaciones curriculares correspondientes antes de comenzar a ejecutar el método. El tercer paso consiste en comenzar a aplicar el método Singapur a través de sus tres fases que es la fase Concreta, Pictórica y Abstracta en la enseñanza de los contenidos de matemáticas, además, de tomar en cuenta su enfoque que ayudará a con la construcción del aprendizaje del niño. El cuarto paso consiste en aplicar otro test que ayudará a identificar si los niños lograron aprender durante el ciclo escolar y si en verdad el método ha sido de gran ayuda para el aprendizaje de los niños. (Meneses-Patiño y Ardila, 2019).

Para lograr implementar el método se requieren ciertos procesos que ayudarán al estudiante en el desarrollo de la habilidad para resolver problemas y por tanto aplicar sus conocimientos matemáticos, como son: razonar, comunicar y hacer conexiones, aplicar, modelar representando el problema pictóricamente, desarrollar habilidades del pensamiento como las de clasificación, comparación, analizar tanto las partes y el todo a la vez, relacionar, generalizar, visualizar espacialmente. (Educrea, 2019)

Tanto el rol del alumno como del profesor es aportar sus ideas para solucionar el problema, lograr que se llegue por diferentes vías al resultado, donde el profesor guía para que exploren, debatan, analicen y resuelvan el problema con ayuda de la reflexión. (Educrea, 2019)

METODOLOGÍA

Para abordar la problemática planteada, se decidió realizar una intervención didáctica, enmarcando el estudio dentro del paradigma cualitativo con diseño de investigación-acción, siendo este tipo de estudio el que permite mejorar prácticas concretas, participar en procesos que permitan transformar la realidad y a la vez abonen al desarrollo de la conciencia dentro del proceso implementado (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Se implementó un proyecto de intervención inicial como parte del primer ciclo de acción durante las prácticas docentes correspondientes al sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Las prácticas docentes se llevaron a cabo en dos semanas en una escuela

primaria, llamada dentro de la Normal como prácticas intensivas, que en esta ocasión fue la segunda experiencia de práctica presencial para el alumno en formación docente que desarrolló este estudio inicial.

Los participantes fueron 17 niños de quinto y sexto grado, con edades que oscilan entre los 10 y 12 años, de una comunidad rural llamada Chivucú, Tesia, ubicada en un estado del noroeste de México. La escuela primaria es de organización multigrado tridocente.

Como instrumentos para la intervención didáctica se utilizó una guía de observación inicial para identificar el proceso que siguen los niños para la resolución de problemas, en específico los que implican conversiones entre unidades de medida de longitud, capacidad, peso y tiempo. Para la intervención se utilizó una propuesta didáctica donde se incluyen los procedimientos, un cuadernillo para la práctica de solución de problemas y un fichero que permite identificar tanto las partes del problema, sirviendo de apoyo al estudiante y al maestro practicante, con base al método Singapur. Durante la intervención didáctica se continuó con la observación y registro en el diario de campo.

RESULTADOS

Para mostrar los resultados de la intervención didáctica se describe a partir de las preguntas de investigación el proceso implementado, lo que a la vez da cuenta de los resultados obtenidos durante el mismo.

¿LOS ALUMNOS SE MOSTRARON INTERESADOS EN APRENDER CÓMO CONVERTIR UNIDADES DE MEDIDA CON EL MÉTODO SINGAPUR?

Para dar respuesta a esta pregunta es necesario explicar que, durante las clases de matemáticas, para el desarrollo de esta se implementó el Método Singapur en sus tres fases (concreto, pictórico y abstracto) y al mismo tiempo en los tres momentos (inicio, desarrollo y cierre). Al principio cuando se analizaban los conocimientos previos se planteaban preguntas referentes a los temas a abordar, posteriormente se les proyectaba un video para continuar con la introducción al tema con el fin de facilitar su comprensión, esto tomando en cuenta que el contexto de pandemia promovió mayormente el recurso digital por lo que, el uso del video aumentaba su interés.

Durante el desarrollo del tema para motivar el trabajo en los niños, comenzaba con las dos primeras fases del método que es concreto y pictórica. Se observaba y analizaba el video, al identificar que estaban atraídos en el tema, se aplicaba la actividad con ayuda del material

didáctico y era en este momento donde se observaban las dificultades que se les presentaban para aprender, siendo este momento donde se ofrecía una intervención como docente para apoyarlos con la comprensión del tema.

Ya adentrados en la actividad y pudiendo avanzar con la primera fase, se continuaba con la fase pictórica, se realizaba una actividad del cuadernillo, en este se planteaba un problema para darle solución; los alumnos revisaban los datos, se cercioraban de comprenderlos para compararlos, ordenarlos y clasificarlos, para que tomaran en cuenta la información en la búsqueda de la solución.

Para pasar a la fase abstracta, se les aplicaba otro problema, pero ahora utilizando el material de apoyo que, consistía en una hoja llamada fábrica de problemas. Una vez que se apoyaban en la hoja para la solución del problema, los alumnos alcanzaban a leerlo para su comprensión, desglosaban los datos identificados y al final resolvían el cuestionamiento hasta obtener el resultado.

Se identificó que los niños al estar utilizando el material didáctico se mostraban más emocionados, sobre todo con los objetos que eran para ellos conocidos y que podían manipular. Para dar cuenta de los ritmos y estilos de aprendizaje, se puede decir que no para todos los alumnos fue interesante y fácil, por ejemplo, una de las alumnas comentó:

- “Profe, todo lo que nos pone es muy difícil y no lo entiendo”.

Otra niña que tenía unos días de haber ingresado a primaria procedente de otra primaria del Estado de Chihuahua, respondió:

- “Pues a mí lo que el profe nos pone esta muy fácil porque lo que me ponían a mí en mi otra escuela estaba muy difícil.”

En esta sesión, reflexionando después de un tiempo sobre lo experimentado, el interés observado en la fase concreta del proceso del método fue uno de los más aprovechados por los alumnos, pues el uso de los materiales como la báscula, reglas, pipeta, calendarios, entre otros, hacía que aumentara su entusiasmo y mayor participación, que es precisamente uno de los propósitos del método.

¿RESUELVE PROBLEMAS QUE IMPLICAN CONVERSIONES ENTRE UNIDADES DE MEDIDA DE LONGITUD, CAPACIDAD, PESO Y TIEMPO?

En las sesiones realizadas para abordar el tema para resolver problemas de longitud aplicando el método Singapur, lo primero que se planteó al grupo fueron algunas preguntas para conocer sus conocimientos previos sobre las unidades de medida de longitud, identificar cuánto sabían al respecto y explorar si habían tenido alguna experiencia práctica. Se invitó a

los niños a observar un video referente a la longitud con dos intenciones, motivarlos e irlos adentrando a la temática.

Después se conformaron equipos para medir diferentes partes de la escuela, por ejemplo, la cancha de fútbol, cancha cívica, pasillos y el patio de la escuela. Terminado la actividad, respondieron un ejercicio de la guía Método Gráfico de Singapur 5 con el tema la diferencia en el Kilometraje y un planteamiento de un problema para resolverlo con ayuda de la ficha “fábrica de problemas” que consistía en saber cuánto había crecido un árbol en el lapso de un año.

Una vez agotada la temática conforme a lo planeado, la siguiente sesión se abordó el tema para la resolución de problemas de capacidad aplicando el método Singapur. En el momento en que fue abordado este tema, primeramente se les planteó qué entendían por el término capacidad, algunos alumnos expresaron haber tenido alguna experiencia con respecto al concepto. Una vez que se exploró el término de la primera parte de la sesión, se continuó con un ejercicio práctico utilizando una pipeta, con el fin de mostrar cómo se medían las capacidades; también, en lugar de la pipeta como recurso de medición de capacidad, se les mostró que también una botella de agua puede utilizarse como recurso para medir capacidades. Se les invitó a medir y registrar diferentes cantidades de agua con ayuda de la pipeta. Al término de esta fase, se practicó realizando actividades de resolución de problemas de capacidad, al final los niños resolvieron un problema con ayuda de la ficha “fábrica de problemas” para que solos midieran y calcularan, en este caso, el problema de “cuántos frascos de jugo se pueden llenar”.

El abordaje de las siguientes temáticas de resolución de problemas de peso y tiempo aplicando el método Singapur, se llevaron a cabo con un procedimiento similar que incluyera antes de pasar a la fase concreta, la exploración de los conocimientos previos y experiencias con estas dos unidades de medida. En estas sesiones se tuvo mayor participación por parte del alumnado, los niños ya expresaban ejemplos de cómo vivían la experiencia dentro de su comunidad, por ejemplo, uno de los niños comentaba:

- “Don Simón tiene una báscula, porque él compra y vende fierro viejo aquí en el pueblo”.

También se hizo uso en estas sesiones del recurso de apoyo del video explicativo sobre la forma de medir tanto peso como el tiempo. Para la práctica dentro de la fase concreta, ya se les había solicitado con anterioridad distintos objetos de su pertenencia con los que pudieran realizar el ejercicio de esta fase. Ya para estas últimas sesiones los alumnos estaban

familiarizados con el procedimiento, ya preveían que resolverían después de la práctica problemas con ayuda del cuadernillo y posteriormente de la ficha “fábrica de problemas”.

¿SE DIO SEGUIMIENTO ADECUADO AL DESARROLLO DE LA HABILIDAD PARA CONVERTIR UNIDADES DE MEDIDA?

Al implementar las fases del método Singapur y al reflexionar sobre ellas, se esperaba que los niños de quinto y sexto grado fueran desarrollando aquellas habilidades que les facilitara la resolución de problemas dentro de la fase abstracta, sin embargo, no se alcanzó a desarrollar esta fase de abstracción. Los aspectos que justifican este resultado están primeramente en la etapa de planeación, debido a que cada sesión fue diseñada para que dentro de ella se favorecieran las tres fases del método: concreta, pictórica y abstracta.

En la formación de docentes el dominio de los componentes de la práctica profesional son indispensables desarrollarlos, siendo la planeación y la preparación de la clase uno de los más importantes porque dan coherencia al proceso de enseñanza que se desarrollará con el grupo, por tanto, a pesar de que la propuesta didáctica se diseñó con la intención de que fuera útil para el proceso de aprendizaje, la falta de experiencia, el corto tiempo (dos semanas) en que se quisieron desarrollar esas habilidades fue insuficiente, lo que sería obvio para los expertos pero que como aprendiz parecía que podía ser posible. Sin embargo, en términos académicos y motivacionales, se identifica que para continuar el proceso hacia el desarrollo de la habilidad de resolución de problemas, se requiere de periodos de práctica más largos para alcanzar a abordar las tres fases del método Singapur, ya que prácticamente los alumnos de ambos grados aprovecharon mayormente las actividades que correspondían a la fase concreta, dado que durante el tiempo que permanecieron aislados fue también insuficiente la estimulación en esta área.

Uno de los desaciertos que impidió observar avance en el seguimiento fue el haber querido implementar todas las fases del método Singapur dentro de la misma sesión y, esto no facilitó la asimilación y comprensión de los temas, de manera que la rapidez con que se quisieron observar resultados positivos del método no fue adecuado dentro de la propuesta. También, como docente en formación, durante la práctica se cuenta con el profesor responsable del grupo, quien a la vez es un apoyo tanto para los estudiantes como para el profesor practicante, sin embargo no fue posible trabajar ambos hacia la misma meta en relación a la temática, pues no se respetaba la coordinación y planeación acordada para implementar el método Singapur, realizándose en su lugar actividades de reforzamiento de conocimientos previos para avanzar en el dominio de las operaciones básicas, que a la vez eran útiles, ya que permitían sufragar el rezago escolar generado por el aislamiento durante pandemia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El realizar la intervención didáctica durante una de las jornadas de práctica docente intensiva como parte del sexto semestre de la formación para ser en un futuro Licenciado en Educación Primaria, trajo consigo un trabajo interesante que permitió no solo tener presente el supuesto planteado al inicio de este estudio el cual fue si la utilización del método Singapur facilita el aprendizaje para desarrollar la habilidad de conversión de unidades de medida en un grupo de educación primaria, sino que también, se reflejaron las competencias docentes que se necesitan fomentar y a la vez perfeccionar mientras se cursa la formación en la Escuela Normal.

La realización de la intervención didáctica, permitió identificar un reflejo no solo en la falta de atención educativa hacia los alumnos de primaria para desarrollar su pensamiento formal o abstracto, sino también la falta de práctica en contextos reales de los docentes en formación. Las preguntas de investigación, al irse respondiendo con ayuda de los diarios, planeaciones, y reflexiones concebidas a partir de la práctica y del hecho de ampliar la revisión teórica que fundamenta el método Singapur, se reconoce que algunas veces es prudente cambiar de metodología para obtener mejores resultados escolares tanto en la práctica educativa como en la formación docente, donde ésta última (como escuela Normal) deberá comprometerse a establecer estrategias concretas para sobreponerse y ganar ventaja hacia la mejora de la formación en beneficio de la niñez mexicana.

Durante las sesiones de intervención, se dejó percibir la necesidad de los niños de quinto y sexto grado de realizar mayor número de actividades en la fase concreta del método Singapur, lo que comúnmente se implementaba con más intensidad en los grados anteriores; no es de extrañarse dadas las razones antes mencionadas de escasa estimulación y entrenamiento en esta área durante el periodo de aislamiento.

Por otro lado, la implementación del método Singapur, requiere de mayor tiempo para alcanzar a observar un avance en las habilidades de resolución de problemas que impliquen conversión de unidades de medida, por lo que la jornada intensiva de práctica docente fue insuficiente y a la vez la intervención didáctica muy ambiciosa. Sin embargo, se espera realizar el siguiente ciclo de investigación-acción con una propuesta de intervención mejorada y con la posibilidad de implementarse durante las prácticas docentes que se realizan en los dos últimos semestres de la Licenciatura en Educación Primaria.

REFERENCIAS

- Canal EducatPals. (16 de abril de 2020). Método Singapur ¿En qué consiste realmente? [Archivo de video] https://www.youtube.com/watch?v=8_mZFk_6LCY
- Educación 3.0. (30 de julio de 2019). Yeap Ban Har: “Aprender matemáticas y divertirse es posible con el Método Singapur”. <https://www.educaciontrespuntocero.com/entrevistas/yeap-ban-har-matematicas-metodo-singapur/>
- Educrea. (2019). Método Singapur para la enseñanza de matemáticas. <https://educrea.cl/exitodel-metodo-singapur/>
- Flores Durán, J.L. (2020). Implementación del Método Singapur para la resolución de problemas sobre cuerpos redondos en el Octavo “B” de la U.E. “Luis Cordero” [Tesis de la Licenciatura Universidad Nacional de Educación]. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/123456789/1456>
- García-Cárdenas, M., García-Herrera, D. G., Cárdenas-Cordero, N. M., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Método Singapur: Una propuesta para la enseñanza en línea de la suma y la resta. *Epísteme Koinonía*, 3(1 Especial).
- Hernández S., R., Fernández C., C. y Baptista L., M. P. (2014). Metodología de la Investigación. McGrawHill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Matemáticas Método Singapur Digital. (2011). Método Singapur. Lo difícil no son las matemáticas sino hacerlas sencillas. <https://www.metodosingapur.com/>
- Meneses-Patiño, Y. P., & Ardila, L. (2019). El Método Singapur como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la competencia de resolución de problemas aditivos en estudiantes de básica primaria. *Eco Matemático*, 10(1), 28–41. <https://doi.org/10.22463/17948231.2540>
- Moscoso C., J. A. (2020). Guía para diseñar secuencias didácticas de pensamiento matemático en educación básica. Ediciones Normalismo Extraordinario.
- Mullo-Pomaquiza, J. C. y Castro-Salazar, A. Z. (2021). Método Singapur y cuadernillo digital aplicado en la asignatura de matemáticas en Educación Básica. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, VI(VI), N°3. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v6i3.1339>
- Organización para la Cooperación en el Desarrollo Económico [OCDE]. (6 de diciembre de 2016). Singapur encabeza la última encuesta PISA sobre educación que realiza la OCDE a escala internacional. <https://www.oecd.org/newsroom/singapur-encabeza-la-ultima-encuesta-pisa-sobre-educacion-que-realiza-la-ocde-a-escala-internacional.htm>

Tapia R., R. A. y Murillo A., J. (2020). El Método Singapur: sus alcances para el aprendizaje de las matemáticas. Muro de la Investigación, 5(2).
<https://doi.org/10.17162/rmi.v5i2.1322>

LA ESCRITURA DE DIVERSOS TEXTOS DURANTE LA PANDEMIA EN LA FORMACIÓN INICIAL NORMALISTA

Mtra. Ma. Antonia Hernández Yépez

antonia.hernandez@benft.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas

Dra. Edith Vázquez Torres

edith.vazquez@benft.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas

Dra. Nora Imelda González Salazar

nora.gonzalez@benft.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas

LÍNEA TEMÁTICA 12

La Educación Normal en el contexto de pandemia. Vivencias y aprendizajes.

RESUMEN

Como parte de un trabajo de investigación sobre la cultura escrita de una escuela normal, en este reporte parcial de investigación se partió de la pregunta ¿Cuáles son los tipos de textos que aplicaron los docentes de educación normal a los estudiantes normalistas durante la pandemia? Con el propósito de identificar los tipos de textos que ejecutaron con mayor frecuencia los estudiantes normalistas de la generación 2020 – 2024 durante su primer año formativo que se realizó mayormente de manera virtual en tiempo de pandemia, buscando conocer las necesidades de mejora en el manejo de textos escritos en la formación docente inicial. Se consideró un enfoque exploratorio descriptivo, aplicando un cuestionario a 94 alumnos. Los resultados obtenidos muestran que los tipos de textos que los futuros docentes realizaron con mayor frecuencia fueron aquellos que rescatan información teórica y metodológica.

PALABRAS CLAVE: Tipos de textos, evidencias escritas, trabajo virtual, cultura normalista.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el ciclo escolar 2021 – 2022, en la gran mayoría de las escuelas normales del país, las clases cotidianas se desarrollaron de forma virtual. La escuela en donde se desarrolló la presente investigación, al contar con el dominio .edu.mx, utilizó las plataformas Google Classroom y Google Meet para que docentes y alumnos estuvieran conectados de manera virtual, sincrónica y asincrónicamente, a fin de alcanzar los propósitos señalados en cada uno de los programas de estudio de la licenciatura en educación primaria.

Los estudiantes que ingresaron a primer grado en ese ciclo escolar ya habían vivido la experiencia del trabajo virtual o a distancia en las escuelas de procedencia, sin embargo, muchos de ellos habían utilizado otras plataformas o medios para llevar a cabo sus clases académicas a distancia. De esta forma, enfrentaron un cambio radical en la manera de interactuar y desarrollar las clases académicas al ingresar a la escuela normal, señalando que ahora tenían que leer y escribir más en cada uno de los cursos, dadas las características propias de la cultura normalista más apegada a la lectura y redacción de textos girando en torno a una literacidad académica.

Y es que, los estudiantes debían escribir múltiples tipos de textos que se especifican en los programas de estudio de primer y segundo semestre de la licenciatura en educación primaria del plan de estudios 2018, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

Tipos de textos

Textos que rescatan información teórica	Textos metodológicos	Textos Académicos
Organizadores gráficos	Diagnóstico	Texto informativo
Cuadro comparativo	Elaboración de entrevistas	Informe de proyectos
Cuadros analíticos	Reporte de observación/entrevista	Informe de práctica
Cuadro de doble entrada	Reporte de análisis de caso	Texto autobiográfico y/o fragmento biográfico
Cuadros sinópticos	Proyecto científico	Texto auto reflexivo
Esquemas	Estrategia de intervención	Reporte de discusión sobre tópicos de teorías
Matrices analíticas	Secuencias didácticas	Informe analítico
Documento explicativo	Planeación didáctica	Reportaje

Presentación digital	Análisis de una planeación didáctica	Crónica
Documental	Redacción auto analítica	Ensayo académico
	Registro ampliado observación/entrevista	Texto monográfico

Nota: Elaboración propia. Tomada de los programas de estudio de 1er y 2º semestre de LEP 2018.

Son textos que los estudiantes debían elaborar y presentar como evidencias de conocimiento o producto, mostrando el desarrollo de las competencias genéricas y profesionales durante su formación docente inicial. Así, a lo largo de un ciclo escolar en el que debieron tomar 13 cursos diferentes, correspondientes a los trayectos formativos, los alumnos elaborarían al menos tres evidencias escritas por asignatura, poniendo en juego sus experiencias, conocimientos teóricos manejados por cada curso, habilidades escritoras, como coherencia, gramática, sintaxis, entre otras. Situaciones que implicaron leer los múltiples documentos teóricos y/o informativos de cada asignatura y escribir textos acordes a cada disciplina, agrupadas en los trayectos formativos: Bases teórico-metodológicas para la enseñanza, Formación para la enseñanza y el aprendizaje y Práctica profesional.

De esta forma, los cursos de primer año, como: “Herramientas para la observación y el análisis de la práctica educativa” y “Observación y análisis de prácticas y contextos escolares”, del trayecto de Práctica profesional, guardan una estrecha relación con otros de la malla curricular como:

Los Cursos del Trayecto: Formación para la enseñanza y el aprendizaje, así como con los cursos que corresponden al Trayecto: Bases Teórico- Metodológicas para la enseñanza de primero y segundo semestre, los cuales aportarán elementos teóricos para estructurar los guiones de observación, entrevista y cuestionarios, así como la utilidad para recuperar información en el contexto escolar. (SEP, 2018, pp. 6-7)

Los cursos que conforman el primero y segundo semestre son: Desarrollo y aprendizaje, El sujeto y su formación profesional, Lenguaje y comunicación, Aritmética. Números naturales, Introducción a la naturaleza de la ciencia, Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa, Inglés: inicio de la comunicación básica en primer semestre. En segundo semestre: Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, Prácticas sociales del lenguaje, Aritmética, Números decimales y fracciones, Estudio del medio ambiente y la naturaleza, Observación y análisis de prácticas y contextos escolares e Inglés: desarrollo de conversaciones elementales.

Los estudiantes pusieron en juego los elementos teóricos que se manejaron en los cursos que le acompañaron en ambos semestres y se convirtieron en el fundamento de sus textos académicos. Sin embargo, dada la situación que se vivió en ese ciclo escolar y las dificultades que enfrentaron en la comunicación entre docentes y alumnos, como: fallas en el internet, dificultades en el manejo de las plataformas, falta de tiempo para abordar los contenidos, entre otras, dificultaron la elaboración de los textos académicos, como lo señalaron en entrevistas previas algunos docentes. Si bien, el plan de estudios y los programas de los cursos orientan y regulan los tipos de textos que los estudiantes deben realizar durante su proceso formativo, cabe preguntarse ¿Cuáles son los tipos de textos que aplicaron los docentes de educación normal a los estudiantes normalistas durante la pandemia?

El propósito de esta investigación es identificar los tipos de textos que ejecutaron con mayor frecuencia los estudiantes normalistas de la generación 2020 – 2024 durante su primer año formativo que se realizó mayormente en tiempo de pandemia, esto es mediante trabajo virtual, a fin de conocer las necesidades de mejora en el manejo de textos escritos en la formación docente inicial.

MARCO TEÓRICO

Los textos escritos muestran las diferentes intenciones de quien los escribe: buscar información, convencer, seducir, entretener, sugerir estados de ánimo, etc., es decir cumplen una función acorde al lenguaje que se utiliza en ellos, “nunca se construyen en torno a una única función del lenguaje, siempre manifiestan todas las funciones, pero privilegian una” (Kaufman & Rodríguez, 1993, p. 22) es decir la función predominante. Porque un texto en general, puede definirse como:

Unidad lingüística comunicativa fundamental producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia, debida a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las de nivel textual y las del sistema de la lengua. (Bernárdez, 1982, p. 85)

De acuerdo con lo anterior, en las diferentes disciplinas que se integran en los programas de estudio de la licenciatura se observan características específicas. En este sentido, la enseñanza de la escritura de los géneros textuales, en el nivel de educación superior, han sido estudiados desde diferentes enfoques, como señalan Montes Silva y López Bonilla (2017): Participación en las prácticas de los especialistas, en la que se diseñan estrategias didácticas para formar a los estudiantes en las prácticas de las disciplinas; Nuevos estudios de retórica, que ve al género textual como acción social considerando al contexto en el que se produce; Enfoque socio cognitivista, que parte del análisis de las características de los géneros y la

Escuela de Sídney, que propone un modelo de tres etapas: deconstrucción, construcción conjunta y construcción independiente. Estos modelos han permeado de alguna manera en los programas de estudio de la licenciatura en educación primaria, ya que:

El estudiante normalista pone en práctica diversas estrategias para la elaboración de textos escritos en diferentes situaciones y con distintos propósitos con base en los conocimientos que adquiere durante [los cursos]; también identifica los elementos lingüísticos y recursos comunicativos adecuados para el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje. (SEP, 2020, p. 6)

Además, en este proceso escritor los estudiantes normalistas desarrollan habilidades como: describir, resumir, definir, explicar, justificar, argumentar y crear, en este sentido, “se deben considerar tres momentos: la planeación o preescritura, escritura o redacción del escrito y revisión o postescritura. Tomando en consideración que cada texto debe cumplir con las características de la buena redacción. (SEP, 2020, p. 6)

La escritura de textos académicos en la escuela normal implica que el estudiante tome conciencia de la importancia de la redacción en su formación profesional, dado que:

Apropiarse de las herramientas asociadas con el dominio de la escritura es una de las condiciones necesarias para participar en la reflexión y el debate propios de la cultura académica, lo cual implica una reconceptualización de los mismos procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en la universidad [escuela normal], particularmente aquellos ligados con la comprensión y producción de textos académicos. (Vargas Franco, 2007, p. 4)

Con la redacción de textos académicos los estudiantes cumplen con lo señalado en los programas de estudio y a la vez se integran en la cultura escrita del ámbito normalista.

Se presenta un trabajo de corte exploratorio descriptivo. Se utilizó como instrumento un cuestionario conformado por dos apartados, el primero corresponde a los tipos de textos elaborados en los diferentes cursos y el segundo con aspectos relacionados a la experiencia adquirida, a las dificultades y aspectos que favorecieron la elaboración de estos. Como se puede apreciar en la figura 1, el instrumento fue validado por jMetrik 4.1.1 obteniendo un Alpha de Cronbach de .8494, lo cual indica la viabilidad y confiabilidad para su aplicación.

Figura 1

Validación de instrumento

RELIABILITY ANALYSIS			
Method	Estimate	95% Conf. Int.	SEM
Guttman's L2	0.9091	(0.7601, 0.9850)	2.7057
Coefficient Alpha	0.8494	(0.6025, 0.9751)	3.4832
Feldt-Gilmer	0.8900	(0.7096, 0.9818)	2.9769
Feldt-Brennan	0.8817	(0.6877, 0.9805)	3.0875
Raju's Beta	0.8494	(0.6025, 0.9751)	3.4832

Nota: Coefficient Alpha 0.8494

Se consideró una muestra seleccionada de forma convencional de 94 alumnos de la licenciatura en educación primaria de la generación 2020 – 2024 de una escuela normal.

RESULTADOS

Frecuencia con la que se realizan los textos escritos

Apoyados en Excel, se analizaron los porcentajes obtenidos en cada categoría de textos escritos durante el primer semestre de la licenciatura en educación primaria, en las tablas 2, 3 y 4.

Tabla 2.

Textos que rescatan información teórica

Textos	Siempre	Casi siempre	Algunas Veces	Casi nunca	Nunca	Total %
Cuadro analítico	22.3%	34%	33%	9.6%	1.1%	100
Presentación digital	67%	25.5%	5.3%	1.1%	1.1%	100
Organizador gráfico	55.3%	28.7%	12.8%	2.1%	1.1%	100
Documento explicativo	31.9%	42.6%	20.2%	3.2%	2.1%	100
Esquemas	53.1%	36.2%	9.6%	0%	1.1%	100
Matriz de clasificación	5.3%	33%	35.1%	16%	10.6%	100
Documental	11.7%	37.2%	28.7%	18.1%	4.3%	100
Cuadro comparativo	50%	38.2%	9.5%	1.1%	1.1%	99.9
Cuadro de doble entrada	40.4%	41.5%	15.9%	1.1%	1.1%	100
Promedio	37.4%	35.2%	18.9%	5.8%	2.5%	99.8

Nota: La presentación digital, el organizador gráfico, el esquema y el cuadro comparativo son los tipos de textos que los estudiantes emplearon para rescatar información teórica con mayor frecuencia. En caso contrario la matriz de clasificación y el documental son los tipos de texto que realizaron con menor frecuencia.

Tabla 3.

Textos metodológicos

Textos	Siempre	Casi siempre	Algunas Veces	Casi nunca	Nunca	Total (%)
Secuencias didácticas	39.3%	42.6%	13.8%	3.2%	1.1%	100
Registro ampliado de observación	41.5%	41.5%	12.8%	2.1%	2.1%	100
Registro ampliado de entrevista	45.7%	36.2%	16%	2.1%	0	100
Elaboración de entrevistas	53.1%	35.1%	9.6%	1.1%	1.1%	100
Estrategia de intervención	11.7%	31.9%	34%	12.7%	9.6%	99.9
Diagnóstico	32.9%	31.9%	33%	1.1%	1.1%	100
Planeación didáctica	50%	30.8%	14.9%	3.2%	1.1%	100
Análisis de planeación didáctica	28.7%	45.7%	17%	8.5%	0	99.9
Propuesta metodológica	14.9%	37.2%	28.7%	14.9%	4.3%	100
Reporte de observación	60.6%	27.7%	9.6%	2.1%	0	100
Reporte de entrevista	57.4%	27.6%	12.8%	1.1%	1.1%	100
Redacción autoanalítica	20.2%	35.1%	27.7%	13.8%	3.2%	100
Secuencia didáctica	48.9%	38.3%	8.5%	3.2%	1.1%	100
Proyecto científico o tecnológico	30.9%	38.3%	20.2%	7.4%	3.2%	100
Promedio	38.2%	35.7%	18.4%	5.4%	2.0%	99.7%

Nota: La elaboración de entrevistas, planeación didáctica, reporte de observación y reporte de entrevista son los tipos de textos empleados desde un enfoque metodológico con mayor frecuencia. Por otra parte, la propuesta de intervención, la propuesta metodológica y la redacción autoanalítica, son los tipos de textos metodológicos que se ejecutan con menor frecuencia.

Tabla 4.
Textos académicos

Textos	Siempre	Casi siempre	Algunas Veces	Casi nunca	Nunca	Total (%)
Texto autobiográfico	13.8%	31.9%	46.8%	5.3%	2.1%	99.9
Ensayo académico	27.7%	40.4%	29.8%	2.1%	0	100
Texto monográfico	11.7%	34%	42.6%	11.7%	0	100
Reporte de análisis de casos	35.1%	34%	25.5%	5.3%	0	99.9
Informe analítico	41.4%	33%	20.2%	4.3%	1.1%	100
Texto informativo	44.6%	42.6%	11.7%	1.1%	0	100
Texto autoreflexivo	34%	41.5	14.9%	7.4%	2.1%	99.9
Texto académico	43.6%	33%	14.9%	7.4%	1.1%	100
Informe de proyectos	37.2%	40.4%	14.9%	4.3%	3.2%	100
Informe de práctica	60.6%	27.7%	10.6%	0	1.1%	100
Crónica	35.1%	38.3%	19.1%	3.2%	4.3%	100
Reportaje o estudio monográfico	35.1%	30.9%	25.5%	6.4%	2.1%	100
Fragmento biográfico	20.2%	36.1%	30.9%	8.5%	4.3%	100
Promedio	33.8%	35.6%	23.6%	5.1%	1.6%	99.7

Nota: El informe de práctica es el tipo de texto empleado con mayor frecuencia dentro de los textos académicos. Por otra parte, el texto monográfico, es el tipo de texto académico empleado con menor frecuencia.

IMPLICACIONES PARA LA ESCRITURA DE UN TEXTO

Escribir un texto para cumplir con lo solicitado por el docente formador, implica para el 75.5% de los estudiantes normalistas, leer con anterioridad un texto teórico, así como, para el 45.7% es importante el manejo del lenguaje académico. En menor medida, para el 37.2% es necesario tener un plan de escritura previo y para el 25,5% es necesario dejar fluir sus ideas al momento de redactar.

DIFICULTADES EN LA ELABORACIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

En torno a las dificultades que enfrentaron los alumnos a lo largo del primer año en su formación docente, sobre la elaboración de los textos escritos, sobresalen con un 56.4% sus dificultades para el análisis de los textos teóricos; y sus problemas en la redacción con un 50%. Además, el 39.4% subrayó la importancia del tiempo que les otorgan para su elaboración. Destaca que sólo un 11% de los alumnos tuvo problemas en el manejo de la tecnología.

EL ROL DEL DOCENTE FORMADOR PARA LA ESCRITURA DE TEXTOS

El 68% de los estudiantes coinciden en que la explicación de los docentes formadores fue fundamental para la escritura de sus textos, ya que es quien organizaba la lectura de los textos (38.3%) y propiciaba la interacción áulica (33%). Por otra parte, el 57.4% señalaron la importancia de partir de sus experiencias de práctica para realizar sus escritos era muy favorable.

Se recalca que, los maestros regularmente ofrecían retroalimentación a sus escritos (95%), así también el 89.4% de los estudiantes la recibieron durante el diálogo en clase, un 43% fue retroalimentado por equipos, mientras que el 34% de los estudiantes manifestaron que recibieron retroalimentación individual y un 19% recibieron retroalimentación de parte de sus compañeros de grupo a manera de coevaluación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los tipos de texto que los estudiantes normalistas ejecutaron con mayor frecuencia fueron: la presentación digital, el organizador gráfico, el esquema, el cuadro comparativo, la elaboración de entrevistas, planeación didáctica, reporte de observación, reporte de entrevista y el informe de la práctica, se observa que estos textos están más relacionados con el trayecto de práctica profesional. En caso contrario, la matriz de clasificación, el documental, la propuesta de intervención, la propuesta metodológica, la redacción auto analítica y el texto monográfico son empleados con menor frecuencia. Además, se percibe que los tipos de textos, en este caso los académicos, que requieren mayor nivel de complejidad, son solicitados con menor frecuencia, es importante detenerse en este punto, pues aunque las asignaturas de práctica profesional tienen una de sus fortalezas en la reflexión escrita, existen modalidades de trabajos escritos que se requiere implementar con mayor énfasis en las asignaturas de los otros trayectos dada la necesidad de desarrollar las habilidades escritoras de los alumnos en el marco de las disciplinas del currículum.

Hay un aspecto muy importante a resaltar que ha logrado su momento estelar a partir de las modalidades educativas a distancia, virtuales o bajo las opciones de tipo híbrido desarrolladas en los últimos dos años, ya que las habilidades de los alumnos normalistas al elaborar escritos apoyados en las tecnologías y utilizándolos como una opción de aprendizaje fue casi total en el testimonio de la muestra pues los alumnos casi no expresaron dificultades en este aspecto.

Por tanto, se sugiere que se deben enfatizar las estrategias que promuevan el análisis y reflexión de temas que fomenten la parte crítica del estudiante para que accedan a la elaboración de textos de mayor complejidad. Además de seguir promoviendo la redacción de textos que partan de las experiencias de práctica de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Bernárdez, E. (1982). Introducción a la lingüística del texto. Espasa Calpe
- Kaufman, A. M. & Rodríguez M. E. (1993). Hacia una tipología de los textos. En La escuela y los textos. Santillana.
- Montes Silva, M. E. & López Bonilla G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. Perfiles educativos, 39 (155) 162-178
<https://www.redalyc.org/pdf/132/13250922010.pdf>
- SEP. (2020). Producción de textos escritos. Cuarto semestre. SEP
- Vargas Franco, A. (2007). Escribir en la Universidad. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/alfonso-vargas-ponenascunpdf-Fd7Cb-articulo.pdf>

AMBIENTES HÍBRIDOS DE APRENDIZAJE GENERADOS POR PARTE DE PROFESORES DE UNA INSTITUCIÓN FORMADORA DE DOCENTES

Emanuel Orlando Esqueda Aguilera

Miriam Yoselín Rodríguez Herrera

Wendy Campos García

emanuelesqueda@escuelanormalags.com.mx

Escuela Normal de Aguascalientes

Línea Temática: La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizajes

RESUMEN

En los últimos años, la educación ha ido transformándose en torno a las restricciones sanitarias derivadas de la pandemia por COVID-19. Las instituciones de educación superior han transitado de modalidad presencial, a la Enseñanza Remota de Emergencia (ERDE), posteriormente a la modalidad virtual, y al regresar a las aulas nuevamente, al trabajo bajo la modalidad híbrida. En el marco de esta última modalidad llevada a cabo, previa al regreso presencial de todos los alumnos a las aulas, este estudio parcial tuvo como propósito conocer las acciones realizadas por docentes de una escuela normal del estado de Aguascalientes para generar ambientes híbridos de aprendizaje en el contexto de la nueva normalidad educativa. La investigación consistió en un estudio de caso de cinco profesores de las tres licenciaturas que conforman la escuela normal (Educación Inicial, Educación Preescolar y Educación Primaria), a partir de grupos de enfoque, entrevistas y observación de clase. Las primeras aproximaciones al caso llevaron a identificar diferencias marcadas en la forma de organización del ambiente híbrido de aprendizaje por parte de los docentes, observándose

dos tendencias: una centrada en la interacción sincrónica, con énfasis en el docente, y otra enfocada en lo asincrónico con mayor participación de estudiantes.

Palabras Clave: Modalidades educativas, ambientes de aprendizaje, ambientes híbridos de aprendizaje, educación superior, formación inicial docente

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las instituciones de educación superior (IES) cumplen su función una vez que son capaces de atender a las demandas de la sociedad y época en que se encuentran insertas. Esto implica además adaptarse a las condiciones de dicha sociedad y los cambios que se vayan generando a lo largo del tiempo para brindar el servicio educativo, como lo ha sido la paulatina incorporación de las tecnologías dentro del proceso educativo, que ha llevado a aperturarse hacia nuevas formas de enseñar y aprender con todo lo que implica para las instituciones (Saavedra, 2021).

Si bien, estos cambios en la educación han sido paulatinos, sucesos como la reciente pandemia por COVID-19 forzaron a las instituciones a acelerarlos, y a adaptarse a entornos y modalidades de las cuales tenían pocos o nulos conocimientos. No siendo ésta la primera vez que las IES se enfrentan a pandemias que han impactado en su funcionamiento, y han sobrevivido y continuado con su misión (UNESCO, 2020). El proceso de adaptación de estos cambios ha llevado en su mayoría de las instituciones la exigencia de pasar por diversas modalidades: estando previamente de forma presencial pasaron a una modalidad de la Enseñanza Remota de Emergencia (ERDE) que, una vez perfeccionada, transitaron hacia la modalidad virtual, y finalmente, tras el regreso paulatino a las aulas, se adaptaron a la modalidad híbrida.

Al igual que otras instituciones formadoras de docentes, la Escuela Normal de Aguascalientes transitó por este proceso, cuya situación fue aún más complicada dado que la mayoría de sus cursos requieren del acercamiento a la práctica dentro de las escuelas de educación básica. Previo a la pandemia se trabajaba bajo la modalidad presencial, haciendo uso de Google Classroom como herramienta para enriquecer el proceso, pero siendo el trabajo presencial el principal.

El confinamiento por la pandemia llevó al uso de Google Classroom como la herramienta principal para la labor educativa, a la par de buscar adaptarse a las condiciones tecnológicas de las estudiantes y la capacitación por parte de los docentes para un mayor dominio de herramientas tecnológicas, llamando a esta modalidad ERDE cuya ventaja principal es posibilitar el acto educativo frente a circunstancias repentinas y que rompen el

esquema habitual de la educación en modalidad presencial (Morales et. al., 2021 en Saavedra, 2021).

Una vez que se fueron creando las condiciones necesarias se llegó a transitar a una modalidad virtual propiamente dicha, haciendo uso total de recursos tecnológicos para el proceso educativo, mediante actividades sincrónicas y asincrónicas. Después de tiempo, y tras el paulatino regreso a las aulas, se tuvo que pasar a la educación en modalidad híbrida, dividiendo al grupo en dos partes con asistencia alternada entre semanas. No obstante, el paso a esta modalidad implicó grandes retos para los docentes. Dado el repentino cambio que involucró pasar de lo virtual a lo híbrido, es importante indagar cómo están abordando esta modalidad los docentes de la institución.

Este estudio busca satisfacer esa necesidad, y tiene como objetivo: Conocer las acciones realizadas por docentes de una escuela normal del estado de Aguascalientes para generar ambientes híbridos de aprendizaje en el contexto de la nueva normalidad educativa. Para lo cual se busca responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿De qué manera han organizado su trabajo los docentes para adaptarse a la modalidad híbrida?
- ¿Cómo han complementado el trabajo a distancia con el trabajo presencial?
- ¿Cuál ha sido el papel de la virtualidad en la organización de su trabajo?

Dada la novedad de esta modalidad en la institución, el estudio permitirá conocer la manera en que se está trabajando, teniendo como caso a los docentes de la misma, para identificar cómo organizan el trabajo, profundizando en sus características y acciones. Además de ser un tema muy poco explorado en la formación inicial docente, dado que esta modalidad había sido poco considerada como recomendable a realizar.

MARCO TEÓRICO

La educación presencial ha sido tradicionalmente la modalidad educativa más practicada en todos los niveles, incluyendo educación superior. Ésta se desarrolla en

instalaciones donde profesores y alumnos interactúan en persona, en un espacio organizado y con todos los recursos necesarios para que se pueda generar el conocimiento, con personal docente y administrativo idóneo y suficiente (Galvis, 2018), que brinda ventajas en términos de la interacción y la proximidad en el trabajo entre docente-estudiante y estudiante-estudiante dentro de un tiempo y espacio físico determinado (Saavedra et. al., 2021).

La educación a distancia, por otro lado, hace referencia a un sistema educativo en el cual los alumnos y profesores no se encuentran situados en el mismo lugar (Alfonso-Sánchez, 2003). Suele darse en los entornos donde se encuentra el aprendiz, en el momento y lugar que a él le parezca. Actualmente, se le llama también educación virtual (e-learning), pues se distingue “por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para mejorar y apoyar el aprendizaje en la educación terciaria” (OCDE, 2005 en OCDE, 2015), con la distancia como característica definitoria (Comisión Europea, 2001 en OCDE, 2015).

Las nuevas tecnologías han movido los límites entre las modalidades a distancia y presencial, pues están surgiendo un gran número de formas viables que combinan elementos de los métodos educativos presenciales más tradicionales y de educación a distancia en diferentes modalidades (García, 2018; Osorio, 2010; UNESCO, 2011 en OCDE, 2015), por lo que ha sido cada vez menos posible clasificar un método como exclusivamente presencial o a distancia (OCDE, 2015).

Por tal motivo, la proporción en que se combinen estas modalidades conlleva a distintos tipos de ambientes de aprendizaje, tomando la definición de ambiente de aprendizaje de Jiménez (2002, en Paredes y Sanabria, 2015) quien lo señala como “... el clima propicio que se crea para atender a los sujetos que aprenden, en el que se consideran tanto los espacios físicos o virtuales como las condiciones que estimulan las actividades de pensamiento de dichos sujetos”. Para determinar el tipo de ambiente de aprendizaje se retomó la clasificación de Allen, Seaman y Garret (2007 en Galvis, 2018).

Así, la modalidad híbrida (blended learning) implica una combinación entre lo presencial y lo virtual, pero en ciertas condiciones y proporciones. Osorio Gómez (2011 en Galvis, 2018) señala que para que haya hibridación “se requiere un continuum entre las actividades presenciales, que son sincrónicas, en espacio y tiempo autónomos, que son asincrónicas, y las que suceden en espacios virtuales, que pueden ser sincrónicas o asincrónicas”.

Dado que la modalidad híbrida integra ambas modalidades, puede abordar enfoques aparentemente opuestos, como aprendizaje formal e informal, experiencias presenciales y en la red, enseñanza dirigida y autodirigida, así como referencias digitales y conexiones personales. Esta mezcla de modalidades puede hacerse en diversas dimensiones del ambiente híbrido de aprendizaje (AHA), como lo señala Galvis (2018):

- Espacios para interacción: Presencial o a distancia
- Tiempos para interacción: Sincrónica o asincrónica
- Medios para llegar al conocimiento: expositivos, activos o interactivos
- Entornos de aprendizaje: trabajo/hogar, ciberespacio, aula física o aula virtual
- Ejes de control: docente, estudiante o grupos de interés
- Experiencias de aprendizaje: formales, no formales o informales
- Pedagogía: convencional o invertida

Esta mezcla de diversas modalidades en varias dimensiones implica una gran responsabilidad para los docentes, que deben definir con claridad las acciones y momentos en que se hará uso de los elementos propios de cada modalidad y en la proporción adecuada. No obstante, lo principal para considerar que se está trabajando bajo un AHA es el continuum entre dichas modalidades, es decir, la transición entre las actividades que se realizan en diversos espacios, tiempos, medios, entornos, ejes, experiencias de aprendizaje y pedagogías.

METODOLOGÍA

El caso de estudio fueron los profesores pertenecientes a una institución formadora de docentes, para comprender la forma en que se está desarrollando el trabajo bajo la modalidad híbrida dentro de la misma. Se seleccionaron cinco participantes buscando generar una muestra diversa que considerara profesores de las tres licenciaturas que se ofrecen en la institución (Educación Inicial, Educación Preescolar y Educación Primaria), y así tener distintas perspectivas del fenómeno.

Tabla 1

Perfil de docentes que integran el estudio

Docente	Semestre	Licenciatura	Curso
Docente 1	3°	Inicial	Procesos de adquisición de la lengua materna
Docente 2	1°	Preescolar	Herramientas para la observación y la práctica educativa
Docente 3	1°	Primaria	Aritmética
Docente 4	3°	Primaria	Educación socioemocional
Docente 5	1°	Primaria	Estudio del medio ambiente y la naturaleza

Nota: La tabla muestra los nombres otorgados a los participantes en la entrevista a docentes.

Se reconocieron como unidades de análisis los cinco docentes, para recuperar sus experiencias sobre la modalidad híbrida, recuperadas a partir de grupos focales, entrevistas a docentes, análisis de diarios de clase, su práctica educativa, retomada a partir del análisis y observación de sus clases. Para este informe únicamente se presentan los resultados del análisis de los grupos de enfoque, de entrevistas grabadas a docentes por lo que se considera un primer acercamiento que proporciona un estudio parcial de lo que se está haciendo, y que después se complementará con la información obtenida en las demás evidencias.

RESULTADO

Para llevar a cabo el análisis de la información recabada mediante la entrevista a docentes se realiza un análisis por categorías de la información, retomando las dimensiones señaladas por Galvis (2018) para una mayor clarificación del trabajo, y considerando los diversos elementos de cada una.

Antes del análisis de las experiencias de trabajo de los docentes, se debe considerar que el espacio de interacción fue determinado por la institución, para el trabajo por parte de todos los profesores que la conforman. En cada grupo se dividieron a las estudiantes en dos,

asistiendo la mitad de forma presencial una semana, mientras la otra mitad trabajaba a distancia, y alternándose la siguiente. No obstante, las demás dimensiones, como los tiempos para interacción, se dejaron a consideración de cada docente, por lo que cada uno determinó la forma de organizar el trabajo con ambas partes del grupo de estudiantes, y a su vez, generar el ambiente híbrido de aprendizaje.

Otro aspecto importante a considerar es que dentro de la institución ya existía previamente la plataforma Google Classroom como aula virtual donde se desarrollaba el trabajo asíncrono entre profesores y estudiantes. Ésta ya era utilizada por todos los docentes de la institución en la modalidad presencial, y a su vez, se complementó con la aplicación Google Meet para las sesiones sincrónicas durante el trabajo bajo la modalidad a distancia. Sin embargo, es importante identificar si existieron cambios en su forma de utilizarla una vez que se transitó al trabajo bajo la modalidad híbrida. En la Tabla 2 se hace referencia sintetizada de los resultados obtenidos.

Tiempos para interacción

Dado el trabajo con dos grupos, uno estando a distancia y otro de manera presencial, en primer lugar, se buscó conocer los tiempos para interacción para cada uno de estos. Es decir, en qué proporción se daban momentos de interacción sincrónica y asincrónica con el grupo presencial y a distancia. Se aprecian dos posturas específicas con respecto a la forma de trabajo de los docentes en esta dimensión.

En todos los docentes la proporción en el tiempo de interacción con cada grupo está directamente relacionada con la organización semanal que tiene la institución (alternándose una semana para asistir cada uno). Sin embargo, se pueden observar dos tendencias de organización en el trabajo. Dos de los cinco docentes, a quien denominaremos el grupo 1, trabajan los mismos contenidos durante la semana, pero por separado en los subgrupos: mientras que con un subgrupo trabajan los contenidos de manera presencial, el subgrupo que está en casa realiza las actividades de forma individual, y una vez que regresan a la escuela, la siguiente semana, dedican la primera sesión a la socialización de las actividades realizadas.

Los motivos que señalan para hacerlo de esta manera son la socialización y la organización. En el caso de la socialización, la consideran esencial en la modalidad presencial y que se pierde si están conectadas a distancia, pues no tienen la misma posibilidad de participar. Referente a la organización de los tiempos, se observa que atienden a los ritmos de aprendizaje, pues señalan que se permite que tengan la flexibilidad para el trabajo.

Los otros tres docentes, a quienes se denominará como grupo 2, no hacen una alternancia entre lo virtual y lo presencial. Ellos trabajan con los dos subgrupos al mismo tiempo. El grupo que está en casa se conecta a partir de una plataforma para escuchar la clase

a distancia, y con posibilidades de participar si lo desea. En pocas palabras, está todo el grupo durante la sesión de manera sincrónica. Una de las docentes sí señalan que en ocasiones que la actividad es práctica, el subgrupo a distancia no se conecta y retoman ésta una vez que regresan a presencial, pero que se hace en muy pocas ocasiones. Por lo que se podría señalar en esta docente que el sincrónico depende de la actividad que se esté realizando.

Entornos de aprendizaje

La totalidad de los docentes encuestados mencionaron haber utilizado como primera herramienta de trabajo Google Classroom. Para la asignación y revisión de tareas, envío de material en formato digital, en su mayoría videos, páginas web, bases de datos donde obtener información o complementarla. De manera asíncrona, algunos de los docentes optaron por asignar todos los trabajos de la semana en una sola emisión y otros de forma paulatina al programar los trabajos. Además de generar un vínculo con Google Meet para tener videollamadas para impartir clase o resolver alguna situación con una o varias estudiantes en formato cara a cara virtual.

Le sigue el uso voluntario de Whatsapp como medio y método de resolución de dudas más directo. Al igual el uso de videos y páginas de internet adicionales para complementar la información, compartida por ese medio y una herramienta fundamentalmente sincrónica para la comunicación docente-alumno, alumno-docente. Sólo algunos de los docentes hicieron uso del internet para utilizar ejemplos de películas, que debían ser visualizadas en casa, según la temática del curso, como método para observar, analizar e interactuar con el conocimiento nuevo, que les permita abrirse a la dimensión de mayor relevancia del aprendizaje que fueron adquiriendo.

Medios para llegar al conocimiento

En ambos grupos se aprecian los tres medios para llegar al conocimiento a partir de las estrategias de enseñanza que los docentes fueron elaborando y ejecutando. Todos se centran en la elaboración de productos: las estudiantes respondieron, cada una a su manera, en su estilo particular de aprendizaje, en función a lo solicitado por el docente: videos, infografías, exposiciones individuales y/o grupales. En una docente se da la elaboración de videos como recurso constante de parte de las alumnas donde implementaron los contenidos aprendidos, ya sea como repaso, síntesis o contextualización. Este trabajo continúa con la explicación y socialización del mismo, aunque en algunos casos de docentes predominó más

la exposición de su parte, mientras que otros optaron por un papel de orientador, y fomentar el rol activo por parte de las alumnas.

Ejes de control

Los ejes de control giran en torno al docente y los estudiantes. En el grupo 1 de profesores, se aprecia una tendencia a la socialización por parte de las estudiantes a partir de las actividades realizadas en casa, principalmente durante la primera sesión que tienen de forma presencial, y del docente como guía de la discusión que se va generando. El trabajo que se realiza en casa se hace principalmente sin apoyo del profesorado, con interacciones en ocasiones por WhatsApp para resolución de dudas. Por el contrario, con el subgrupo de alumnas que están de forma presencial sí hay mayor apoyo y resolución de dudas en la elaboración de trabajos o consignas anteriores, aunque igual se dan interacciones posteriores donde se señala que se busca mayor socialización y dirección por parte del estudiantado. Como ejemplo, se incluye un fragmento destacado de las entrevistas a docentes, en que el Docente 3, refirió:

“la implementación de dos estrategias o dos metodologías de trabajo, tanto presencial o de manera virtual en la cual se combinan las fortalezas de ambas metodologías para poder estar trabajando simultáneamente, desde casa, desde escuela, y poder cumplir con los objetivos planteados en el programa de estudios. [...] “Todos vamos por un mismo camino, pero trabajando de formas distintas y para que no se quede como en un aprendizaje que nada más realizo una actividad porque tengo que cumplir, pues se trata ahí de buscar diferentes videos, estrategias”

En el grupo 2 se señala una tendencia mayor al docente como eje de control. Puesto que ambos subgrupos están de forma sincrónica en sesión (uno a distancia y otro presencial) se tiende a la exposición hacia las estudiantes, con participaciones ocasionales de las estudiantes, señalando principalmente mayor actividad de quienes están de manera presencial. Los trabajos de igual forma se realizan durante la clase, y posterior a la misma, como tarea, con el apoyo del docente al estarse realizando de forma sincrónica. La socialización final de los mismos implica la presentación por parte de las alumnas acompañada de explicación complementaria por parte del docente. Al respecto, se incluye un fragmento de las entrevistas a docentes, en que el Docente 5, mencionó:

“estuve como una etapa de transición y de desequilibrio de no saber qué hacer exactamente y ya que supe que se podía hacer lo de grabar y estar los dos grupos juntos prácticamente [...] retome como estaba trabajando antes en la modalidad presencial [...] incertidumbre de saber si las alumnas están al pendiente de lo que yo estoy platicando con las de presencial que a veces veo que mueven la cabeza que sí, bueno al menos están escuchando entendiendo y las de allá ni idea”

Pedagogía

En el trabajo de los docentes se aprecian dos tendencias muy relacionadas con la forma en que organizan su trabajo. Los docentes del grupo 1 que trabajaron por separado en ambos subgrupos, indican buscar una participación activa de sus estudiantes, donde las estrategias de investigación y elaboración llevaron a las estudiantes a posicionarse en el lugar del maestro, a través de la generación de debates, discusiones, seminarios, plenarias. Por otro lado, los docentes del grupo 2, que trabajaron con ambos subgrupos de manera sincrónica señalan enfocarse en trabajar bajo un enfoque que se podría denominar como convencional, pues indican enfocarse en la exposición del tema por su parte.

Tabla 2

Acciones de profesores para la organización de ambientes de aprendizaje

<i>Categorías</i>	<i>Acciones</i>	
	Grupo 1	Grupo 2
Espacios para la interacción	Determinado por la institución. Uso de plataforma Classroom – Meet Trabajo presencial; aula virtual para asignaciones, seguimiento, homologación.	Trabajo de forma sincrónica: aula de clase y aula virtual; de forma semanal.
Tiempos para interacción	Interacción sincrónica virtual. Interacción alumno-alumno: sincrónica, presencial y asíncrona. Mismos contenidos durante la semana, mismo contenido en línea y en casa, al mismo tiempo. Prioriza socialización, participación y flexibilidad. Alternancia presencial.	Interacción sincrónica virtual y presencial. Contenidos de manera presencial, subgrupo en casa realiza las actividades de forma individual asíncrona. Atiende los ritmos de aprendizaje Trabajo con todo el grupo. Grupo escucha clase, participación voluntaria, mayor participación en el grupo presencial.
Entornos aprendizaje	Uso de Classroom como complemento. Asignación semanal de trabajos o programación dosificada de contenidos. Whatsapp para comunicación docente-alumno. Meet para situaciones académicas de todo el grupo	Meet base del curso.
Medios para llegar al conocimiento	Diseño de estrategias de enseñanza contextualizadas. Productos de estudiantes, acordes a sus estilos de aprendizaje Explicación y socialización de los contenidos. Algunos docentes optaron por la exposición de su parte. Otros, papel de orientadores. Papel activo en alumnas.	

Ejes de control	<p>Socialización de aprendizajes. Docente guía del contenido. Trabajo en casa sin apoyo del profesorado, interacciones ocasionales. Presencial: apoyo, resolución de dudas.</p>	<p>Docente como eje de control. Ambos grupos de forma síncrona. Exposición hacia estudiantes. Participación ocasional estudiantes. Mayor participación alumnas en presencial. Socialización mediante exposición de las estudiantes.</p>
Pedagogía	<p>Clase con participación activa de alumnas. Estudiante en el lugar del maestro, por medio de: estrategias de investigación, debate, discusiones, seminarios, plenarias y elaboración de productos de parte de las alumnas.</p>	<p>Trabajo con ambos subgrupos a la par, bajo un enfoque convencional de la educación. Enfoque en la exposición del tema.</p>

Nota: La tabla muestra la síntesis de las acciones mencionadas por los participantes en la entrevista a docentes.

DISCUSIÓN Y RESULTADOS

La modalidad híbrida ha representado una modalidad “costosa”, a nivel de energía colocada en las necesidades metodológicas que requiere la misma, así como en el vínculo docente-alumno. Para el docente, ha implicado reaprender ciertos aspectos de la enseñanza, pues, al igual que la modalidad virtual, el docente se ha visto en la necesidad reposicionarse en su práctica, en tanto que hay situaciones que escapan de su control, al intentar lograr lo que se hacía habitualmente de forma presencial.

No obstante, a pesar de las modificaciones obligadas que se han tenido que realizar, se aprecia que la organización del trabajo sí está relacionada con la forma regular en que los docentes han organizado su trabajo aún antes de la pandemia por COVID. Si bien tuvieron que realizar cambios, conforme fueron acoplándose a la nueva normalidad, los profesores fueron adaptándose a un estilo de trabajo que les permitiera sentirse cómodos y se adecuara

a cómo solían organizar su enseñanza. Esto llevó a que se apreciaran dos tiempos y formas diferentes de interacción con las alumnas, lo cual influía directamente en las demás dimensiones.

Aquí radica una de las principales posturas y preocupaciones docentes por impartir clase al mismo tiempo a las alumnas que se encontraban en casa, como a las que acudían a la escuela (modalidad sincrónica), para intentar tener el tiempo necesario para impartir los contenidos, bajo la premisa que generó preocupación en los docentes “es que no me va a alcanzar el tiempo”. Que las cosas no necesariamente sucedieran como el docente pensó, planeó y, por ende, esperó; influyendo que algunos de los objetivos de la enseñanza se vieran afectados.

En respuesta a esa preocupación, quienes utilizaron el método de trabajo en modalidad sincrónica, lograron sentirse más tranquilos, aunque reconocieron la necesidad de estar siempre buscando nuevas estrategias, para que no fuera el docente quien se la pasara hablando todo el tiempo, sin intervención de los estudiantes. Y en cambio, utilizar la estrategia organizada de trabajo en modalidad asíncrona, para algunos docentes resultó complicada por dejar a las alumnas por su cuenta, la semana que se encontraban en casa.

Se enfrentaron periodos de desequilibrio al no saber previamente qué hacer y responder con la creación de estrategias en relación al momento en que se cambió la modalidad de trabajo, las necesidades del grupo y las posibilidades del docente. Mientras que unas recibieron educación en modalidad presencial, hubo la preocupación de los profesores en saber si las que se encontraron a distancia iban comprendiendo el tema y se debieron remitir a que las alumnas asintieron con la cabeza y que al menos pudieron escuchar el tema, en tanto no hubiera participación ni dudas.

La modalidad híbrida ha sido para los profesores una experiencia de aprendizaje y adaptación, de exploración y descubrimiento de situaciones innovadoras para el aprendizaje. Fueron los docentes, no únicamente los alumnos, quienes se vieron en la necesidad de profundizar en el manejo de herramientas tecnológicas para permitir la interacción de las alumnas, su participación. Los docentes recurrieron a la búsqueda de nueva información a través de otros docentes, páginas web, plataformas de videos, blogs, etc., para aprender el funcionamiento y directrices para realizar cada vez más una clase interactiva. Pues, hubo quienes no tenían la noción de cómo prender cámara, compartir pantalla, crear una clase virtual, por mencionar algunas.

Finalmente, se puede obtener de la información recabada a nivel teórico y exploratorio, que los docentes participantes realizaron educación en modalidad híbrida, en distintos ritmos acordes a su forma particular de trabajo, de igual manera a lo que consideraron adecuado y necesario desde el curso impartido en cada licenciatura.



Referencias

- Alfonso-Sánchez, I. (2003). La educación a distancia. *ACIMED*, 1(1).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000100002
- Galvis, A. (2018, 24 de agosto). *Oportunidades y retos de la modalidad híbrida en educación superior* [sesión de conferencia]. CAVA 2018: Conferencia Internacional de Ambientes Virtuales de Aprendizaje, Medellín, Colombia.
https://www.researchgate.net/publication/327108901_Oportunidades_y_retos_de_la_modalidad_hibrida_en_educacion_superior
- García, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 9-22.
<http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>
- OCDE (2015). Capítulo 2. La educación a distancia en la educación superior en América Latina. En OCDE, *La educación a distancia en la educación superior en América Latina*, pp. 51-79.
- Osorio, L. (2010). Características de los ambientes híbridos de aprendizaje: estudio de caso de un programa de posgrado de la Universidad de los Andes. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 7(1), 1-9.
- Paredes Daza, J.D. y Sanabria Becerra, W.M. (2015). Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos. Una reflexión ineludible. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 144-158. <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i1.39>
- Saavedra, E., Mateos, A., Hernández, W. y Contreras, F. (2021). Modalidades educativas: convergencias y disidencias en tiempos de la COVID-19. *Reencuentro: Educación y COVID*, (78), 335-356.
- UNESCO (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*. UNESCO.

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y LA PRÁCTICA DOCENTE EN CONTEXTOS EMERGENTES POR LA COVID-19. EL CASO DEL JARDÍN DE NIÑOS “ALFREDO NOBEL”

Nombre del autor: Abelardo Carro Nava, Rocío Acosta Jaimes, Juan Carlos Espinosa Peña.

Institución de procedencia: Escuela Normal Primaria “Profra. Leonarda Gómez Blanco”, Escuela Normal Urbana Federal Cuautla y Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca Madera Martínez”

Nivel de estudios: Maestría (en el caso de los dos primeros autores) y doctorado.

Profesores-investigadores frente a grupo en las escuelas normales referidas.

Correos electrónicos: lalitonan8@gmail.com, chiojaimes@hotmail.com
juancarlosespinosa@enpfmm.edu.mx

Características: Reporte final de investigación.

Línea temática: La educación normal en el contexto de la pandemia.

RESUMEN

Con el propósito de evitar la transmisión del SARS-CoV-2, a partir de la contingencia sanitaria en 2020, las escuelas cerraron. Esta acción puso al descubierto, diversas estrategias implementadas por los maestros para que el proceso formativo no se detuviera, por tanto, como sujetos activos, favorecieron una educación a distancia en momentos de pandemia.

¿De qué manera desarrolló su quehacer una maestra de un jardín de niños en un contexto rural? Fue la pregunta que develó las prácticas impulsadas con el objetivo de generar aprendizajes, lo cual permitió reconstruir las complejidades, retos y expectativas de su actividad en el preescolar.

Casas (1982) sostiene, que la educación a distancia cumple un espectro de diversas formas de estudio y estrategias educativas que tienen en común, que no se cumplen mediante la tradicional contigüidad física continua. Flinck (1978) afirma que, esta educación, es un sistema de aprendizaje donde las acciones del profesor están separadas del alumno, que es guiado por los materiales de estudio.

Con estos referentes, y bajo un estudio cualitativo, a través del estudio de caso y relato biográfico, se obtuvieron hallazgos que aportan una visión del trabajo docente, estrategias de enseñanza a distancia, evaluación de los aprendizajes, organización escolar, entre otros.

Palabras clave

Educación preescolar, educación a distancia, práctica docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La pandemia por SARS-CoV-2 (COVID-19) obligó el cierre de las escuelas mexicanas en marzo del 2020, hecho que trajo consigo una serie de cambios en todos los ámbitos de la vida humana, por tanto, la sociedad tuvo que adaptarse a una forma de vida que no era del todo conocida; el sistema educativo no fue ajeno a este momento.

Esta contingencia sanitaria propició la transición de una educación presencial a una a distancia (Casas, 1982, en García, 2001), lo cual representó un desafío para todos los actores involucrados en el ámbito educativo, porque tuvieron que desarrollar diferentes estrategias de trabajo para transitar a una modalidad a distancia, virtual o en línea poco conocida, pero, además, tuvieron que adquirir diversos equipos tecnológicos como computadoras, tabletas y/o teléfonos celulares que emplearon con propósitos didácticos y comunicativos específicos; en este sentido, la Comisión Nacional de Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), señaló que la mensajería instantánea, llamadas telefónicas, videollamadas y correos electrónicos, fueron los medios que emplearon docentes, alumnos y padres de familia para estar comunicados; pero también refirió, el limitado apoyo que recibieron dichas figuras educativas sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), pues solo el 38.7% de los encuestados dijo haber recibido una capacitación para la educación a distancia (MEJOREDU, 2020).

Además de estos desafíos, hubo otros que no fueron menores, por ejemplo, el trabajo docente se vio envuelto en una vorágine de acontecimientos que obligó a realizar una planeación didáctica – cotidianamente elaborada por el profesorado para el desarrollo de clases presenciales –, considerando algunas adecuaciones curriculares para el trabajo *sin crónico o asincrónico* con sus estudiantes, en virtud de las sesiones virtuales, el envío de actividades mediante *Whatsapp* o a través de un cuadernillo de trabajo para que se contestaran con ayuda de los padres o tutores.

En consecuencia, diversas plataformas como *WhatsApp*, *Facebook Classroom*, se volvieron fundamentales para el envío y recepción de tareas sobre las actividades encomendadas por los docentes; las fotografías, videos o cuadernillos, se convirtieron en una evidencia del trabajo realizado.

Tales evidencias propiciaron algunas modificaciones en la forma en que se venía evaluando puesto que, trabajar a distancia, de forma virtual o en línea, no permitía valorar los aprendizajes de los alumnos como en la presencialidad se realizaba, debido a que no se podía observar cómo el alumno desarrollaba su propio aprendizaje, si tenía algunas dificultades con algún tema o contenido, o si ya estaba cansado por estar trabajando de esta manera.

Estas y otras cuestiones relacionadas con la organización escolar y la relación con los padres de familia en momentos de pandemia, permitieron formular el cuestionamiento que orientó el desarrollo de esta investigación: ¿de qué manera desarrolló su quehacer una maestra de un jardín de niños en un contexto rural? Interrogante que permitió develar las prácticas educativas y docentes puestas en marcha por una educadora recién egresada de la Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca Madera Martínez”, en el Jardín de Niños bidocente “Alfredo Nobel”, ubicado en un contexto rural en la comunidad Guadalupe Victoria, Tlaxcala; por tanto, reconstruir las complejidades, retos y expectativas de su quehacer docente en el preescolar, se convirtió en el objetivo de este estudio, mismo que se configuró a partir de las actividades que el Departamento de Seguimiento de Egresadas de la escuela normal referida efectuó durante ese tiempo, pero también, como parte del trabajo de un grupo interinstitucional de investigación que involucró a otros profesores normalistas.

MARCO TEÓRICO

La pandemia ocasionada por el SARS-CoV-2 en todo el mundo, pero, específicamente en México, evidenció las problemáticas por las que atraviesa el Sistema Educativo Nacional desde hace décadas; era lógico, por un lado, ningún país del orbe estaba preparado para enfrentar un reto de tal envergadura como el que significó transitar de una educación presencial a una distancia, virtual o en línea, pero también, la escasa atención que se le había brindado en el territorio mexicano a estos modelos educativos, mediante los cuales, se pone en marcha un proceso formativo para la generación de aprendizajes en los estudiantes, con la orientación de un maestro o maestra responsable de un curso o asignatura.

Por tanto, recuperar los planteamientos de las teorías basadas en la autonomía y la independencia del estudiante de Delling, Wedemeyer y More (1991), el de las teorías fundamentadas en los procesos de industrialización de la educación de Peters (1998) o el de las teorías fundadas en la interacción y la comunicación de Baath, Holmberg y Sewart (1983) – las tres teorías citadas en Torres (2006) –, permitieron comprender las posturas de Casas (1982), en García (2001), en cuanto a la educación a distancia como una forma de estudio con ciertas estrategias educativas que se tienen en común, pero que no se cumplen mediante lo que se conoce como la tradicional contigüidad física. Ello, aunado a la concepción de Flinck (1978), también en García (2001), que considera que dicha educación a distancia es un sistema de aprendizaje donde las acciones de la maestra o maestro guardan una separación

del alumno, que es guiado por ciertos materiales de estudio, contribuyeron a la comprensión del fenómeno de estudio de esta indagación.

Ahora bien, en este sentido vale la pena señalar, que también se recuperaron las apreciaciones de Mercado (2018), con la intención de encontrar una explicación a la puesta en marcha del trabajo docente en momentos en los que, dicho tránsito, propició una resignificación del quehacer educativo con la apropiación de nuevos saberes para guiar el proceso formativo. Para comprender lo anterior, se tuvo un acercamiento a los aportes de Keegan (1980), quien señala que el quehacer docente realizado a distancia comprende diversos rasgos como el uso de medios técnicos y tecnológicos para la comunicación bidireccional entre el maestro y alumno con el objetivo de ofrecer los contenidos educativos, con propósitos didácticos específicos, entre otros.

Ello favoreció adentrarse a los planteamientos de Díaz Barriga (2010) y de Stein (1998), con la finalidad de vislumbrar y explicar lo relacionado a las estrategias de enseñanza y su relación con el aprendizaje situado, dado que las primeras se conciben como procedimientos flexibles mediante los cuales se promueve los aprendizajes de los estudiantes, mientras que el segundo se comprende, como una forma de crear significado desde las actividades cotidianas de la vida diaria.

De esta forma, de la mano de Stufflebeam y Shinkfield (1987), se buscó hallar una explicación sobre la evaluación de los aprendizajes, considerando la perspectiva de Moreno (2016), sobre los procesos evaluativos desde lo sumativo y formativo. Por tanto, entender que la primera significa un proceso de decisión que intenta atribuirle un valor a una actividad realizada, da pauta al entendimiento de dos actividades más, una que significa determinar un nivel de rendimiento por parte del alumno, misma que concluye en una valoración final, y la otra, que favorece la mejora de un aprendizaje, una estrategia de enseñanza, una situación de aprendizaje, entre otros.

Finalmente, para comprender la organización escolar de los planteles, se recurrió a Antúnez (1993), con la finalidad de señalar el papel o rol de los individuos al interior de las organizaciones escolares considerando el margen de autonomía o dependencia que puedan tener los diferentes actores en el proceso educativo, considerando, desde luego, la relación que los educadores establecen con los padres de familia y, para ello, se acudió a la mirada de Fernández (1992) y Tenti (2004), con el propósito de exponer dichas relaciones a partir de la aceptación y limitaciones en los Sistemas Educativos.

METODOLOGÍA

La metodología que se empleó para el desarrollo de la investigación tuvo como base el estudio de caso y el relato biográfico puesto que, ambos comparten, desde su origen como metodología de investigación social, ser enfoques hermenéuticos y alternativos a formas positivistas donde las vivencias o el mundo de la vida, recuperan un papel relevante en la investigación (Bolívar, 2002).

En consecuencia, resulta relevante, por un lado, señalar que el relato permitió observar los acontecimientos y a la persona a través de su narrativa y trayectoria acerca de los hechos o acciones solicitados por los investigadores, por lo que, a partir de su análisis e interpretación, se construyeron y reconstruyeron nuevas historias y/o relatos (Bolívar, 2002).

Por su parte, el estudio de caso, al buscar la comprensión de un hecho, suceso, individuo o grupo en su singularidad, más que una explicación causal por una generalización, favoreció el desarrollo de la investigación biográfica narrativa que focalizó su atención en un caso singular y, por tanto, se configuró dicho estudio de caso, al pretender develar un contexto de vida individual o específico (Bolívar, 2002), en un entorno social y geográfico determinado. Lo anterior permite comprender el sentido de la investigación desde su enfoque cualitativo pues, como se sabe, éste emplea palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes para comprender la vida social del sujeto investigado a través de los significados desarrollados por éste (Mejía, citado en Katayama, 2014).

Por ello, la estrategia metodológica consideró la aplicación de una entrevista a profundidad a una egresada de la Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca Madera Martínez” (como parte de las actividades que el Departamento de Seguimiento de Egresadas tenía a su cargo en la escuela normal referida), lo cual implicó el encuentro cara a cara entre el entrevistado y los entrevistadores, integrantes de un grupo de investigación interinstitucional.

Dicha entrevista se realizó en marzo de 2021, en las instalaciones del Jardín de Niños bidocente “Alfredo Nobel”, aun cuando en la entidad tlaxcalteca las instituciones educativas de todos los niveles seguían cerradas, debido a la presencia del virus SARS-CoV-2 entre la población; no obstante, se contó con la autorización de la directora encargada, quien fue el sujeto entrevistado y seleccionado conforme a su perfil y recién egreso de la escuela normal, el cargo que le había sido asignado a pocos meses de haber egresado y obtenido su lugar a través de los procesos de admisión de la Unidad del Servicio para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM), su trayectoria escolar y, por último, el contexto en el que se encontraba laborando.

Lo anterior permitió establecer, a partir de la codificación abierta y axial (Strauss y Corbin, 1998), las categorías y subcategorías de análisis consistentes en: a) educación a distancia, b) trabajo docente: b.1) estrategias de enseñanza, b.2) evaluación de los aprendizajes, c) organización escolar, d) relación y participación de padres de familia.

RESULTADOS

Derivado de la entrevista a profundidad realizada a la educadora del Jardín de Niños “Alfredo Nobel”, se obtuvieron hallazgos relevantes que permitieron reconstruir las complejidades, retos y expectativas de su quehacer docente en el preescolar. Dichos hallazgos guardan una estrecha vinculación con las categorías de análisis expuestas, por lo tanto, éstos fueron: 1. Significados de la educación a distancia, 2. Formación autodidacta para el conocimiento de la tecnología, 3. Estrategias didácticas diseñadas y desarrolladas para enfrentar el reto (adecuación de espacios en el hogar, adquisición de equipos tecnológicos, uso de plataformas o redes sociales, sesiones en línea, envío de actividades por *WhatsApp* y entrega de cuadernillos para reforzar temas, aprendizaje situado), 4. Elaboración de la planeación didáctica (con adecuaciones curriculares dadas las actividades *sincrónicas* y *asincrónicas* desarrolladas), 5. Evaluación de los aprendizajes (a través de las evidencias, registro de avances en los aprendizajes de los niños y, mediante rúbricas), 6. Organización escolar entre los integrantes de la comunidad educativa, 7. Comunicación constante con padres de familia (para enseñarlos a utilizar los recursos tecnológicos y para comprender la planeación para el trabajo de éstos con sus hijos).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Discusión

El análisis de los resultados y/o hallazgos ubicados en la primera categoría, educación a distancia, se realizó desde los planteamientos de Casas Armengol (1982) y Flinck (1978), ambos en García (2001); como se ha dicho, para el primero, ésta cumple un espectro de diversas formas de estudio y estrategias educativas que tienen en común, que no se cumplen mediante la tradicional contigüidad física continua (Casas, 1982, en García, 2001), mientras que, para el segundo, esta educación es un sistema de aprendizaje donde las acciones del profesor están separadas del alumno, que es guiado por los materiales de estudio (Flinck, 1978, en García, 2001). Estas apreciaciones permiten comprender las ideas recuperadas en la entrevista realizada a la informante.

Educadora N: Considero que la educación a distancia, es la estrategia con la que se ha trabajado durante la pandemia para que estemos más cerca de nuestros estudiantes, ya sea por videollamadas, llamadas o mensajes de texto, porque en esta zona rural donde nos encontramos, hemos tenido que implementar diversas formas de comunicación con ellos, ya sea esto que comento o el hecho de venir un fin de semana, dejar cuadernillos o revisar libretas, para encontramos cerca de los niños y observar el avance que ellos tienen en este tiempo.

Lo anterior permite comprender dos cuestiones: a) la concepción que llegó a tener el sujeto de estudio entrevistado sobre este tipo de educación al considerar dos vías de comunicación, caracterizadas por el empleo de equipos tecnológicos para establecer un contacto con sus alumnos, pero también, el acercamiento con los sujetos de aprendizaje en el contexto en que viven para observar dicho aprendizaje; b) el acercamiento al significado propuesto por Casas y Flinck, en tanto que, aunque diferentes por sus propios referentes conceptuales, pero que, derivado de la información obtenida, encuentran sentido en el ejercicio profesional docente en tanto contemplan un propósito educativo delineado por la maestra.

Por lo que se refiere a la siguiente categoría, denominada trabajo docente, se tuvo como referente las apreciaciones de Mercado (2018), sobre todo cuando refiere que la enseñanza parte de los maestros cuando se apropian de los saberes necesarios para esa enseñanza durante su trabajo, en la interacción con los niños y los materiales curriculares, con sus colegas, con los padres de familia y con toda la información que les llega desde la escuela y fuera de ella, pero que está relacionada con ésta. Estas ideas se aprecian en el siguiente fragmento.

Educadora N.: A partir de que se dio la pandemia, he tenido que realizar diversos cambios, primero en mí, en tener que investigar, en buscar diversas estrategias para acercarme a esta zona rural; no es lo mismo trabajar de manera presencial y apoyar a los padres, al tener que estar en contacto a distancia para organizar a dichos padres; crear un grupo de *Whatsapp*, porque muchos no tenían un teléfono celular, o bien, tuve que enseñarles a utilizarlo; mandar fotografías con el paso a paso de las actividades que teníamos que realizar, luego videos míos, para que los niños entendieran esta dinámica, para que me observaran y realizaran lo que les proponía.

Lo expuesto evidencia dos cuestiones, por un lado, la apropiación progresiva de saberes que, independientemente de la formación inicial de la educadora, se fueron adquiriendo de manera distinta y progresiva por el evento suscitado; evento que generó incertidumbre y tensiones propias de su quehacer puesto que, además de adquirir otros conocimientos, tuvo que formar a padres y alumnos en tales cuestiones para que se cumplieran los propósitos educativos. Por el otro lado, dicho relato permitió comprender el planteamiento de Keegan (1980), en García (2001), cuando sostiene que el trabajo docente realizado a distancia comprende varios rasgos, entre los que destacan, el uso de medios técnicos y tecnológicos para unir al profesor y al alumno con el objetivo de ofrecer un contenido educativo, la provisión de una comunicación bidireccional, la posibilidad de encuentros ocasionales con propósitos didácticos y de socialización, entre otros; rasgos que, como se ha visto, se evidencian en la entrevista realizada al sujeto de estudio y que, ante esta situación inédita en el ámbito educativo, se emprendió con la finalidad de dar continuidad al proceso formativo.

Por lo que corresponde a la siguiente categoría, estrategias de enseñanza, se recurrió a Díaz Barriga (2010), en Jiménez y Robles (2016), cuando refiere que éstas son procedimientos que se utilizan de forma reflexible y flexible para promover el logro de los aprendizajes significativos, por tanto, son los medios y recursos que se ajustan para lograr aprendizajes a

partir de la intencionalidad del proceso educativo. En otro orden de ideas, pero bajo la misma tesitura, de Stein (1998), en Sagástegui (2004), se recuperó la concepción en torno al aprendizaje situado pues éste se entiende como una forma de crear significado desde las actividades cotidianas de la vida diaria. Dichas cuestiones, sin duda permitieron comprender lo encontrado en la entrevista.

Educadora N.: Hasta el momento he propuesto diversas estrategias para que mis pequeños realicen sus actividades; en primer lugar, adapté un lugar en casa para que ellos observaran cosas llamativas en las videollamadas, como un poster, un pintarrón, cromos, etc., busqué herramientas tecnológicas que los papás pudieran tener a la mano para que trabajaran con sus hijos, como *Facebook* o *WhatsApp*; con ello he podido juntar a mis pequeñitos para jugar a lotería, trabajar con alguna consonante o vocal, la lectura de cuentos mediante el envío de audios, o también, cuestiones relacionadas con el pensamiento matemático a través de un croquis para la búsqueda de un tesoro, así como el indicarles que tenían que contar tomates para la comida, que ellos pusieran la mesa contando los platos y cucharas; es decir, que todo les fuera más vivencial. La complicidad que he tenido con los padres de familia ha sido fundamental para que logre mis estrategias.

Como se ha visto, en este proceso formativo, se diseñaron e implementaron una diversidad de actividades con características particulares, cuyos significados, intenciones, interacciones, recursos o materiales, entre otros, permitieron atender los retos educativos en contextos emergentes por la COVID-19; de hecho, en las palabras expresadas por la educadora se puede observar, el intento por trasladar el aula a la casa con un propósito específico, además de la búsqueda constante de aprendizajes significativos a través del aprendizaje situado, al colocar actividades que podrían ser parte de la vida cotidiana en los hogares de los niños, para la comprensión de los contenidos educativos, desde luego, con ayuda de sus padres.

En cuanto a la siguiente categoría, evaluación de los aprendizajes, se partió de los planteamientos de Stufflebeam y Shinkfield (1987), en Canales (2007), cuando sostienen que ésta puede entenderse como el proceso de delinear, obtener y suministrar información útil para juzgar alternativas de decisión, es decir, se trata de juzgar y atribuir un valor. En este sentido, cabe señalar, que las ideas de Moreno (2016) fueron útiles, en tanto permitieron recuperar lo relacionado al proceso evaluativo desde un enfoque sumativo o formativo; y es que, por el primero se entiende, el acto de determinar niveles de rendimiento o de decisión para valorar el éxito o fracaso dado que, se le concibe, como el juicio final y global de un proceso que ha concluido y, por tanto, se emite una valoración terminal; mientras que, por el segundo, se asume como el que favorece la mejora de algo, ya sea un proceso de aprendizaje, una estrategia de enseñanza, un proyecto educativo, un material didáctico, entre otros.

Educadora N.: Evaluó a los niños través de videollamadas; para mí son fundamentales porque en las evidencias que me mandan, que son fotografías, no son tan palpables sus aprendizajes; se nota que los padres les ayudan. También evaluó por medio de audios; de esta forma escucho y valoro la manera en que se expresan o se desenvuelven oralmente. A través de estas actividades he notado sus avances.

Ahora bien, cuando realizo las videollamadas o cuando recibo sus audios, tengo a la mano una rúbrica mediante la cual valoro lo que realizan. Hay unos pequeños que ya se saben los números, pero a otros se les dificulta aprendérselos. Por lo que toca a los niños que no tienen los medios tecnológicos, les llevo cuadernillos y, los fines de semana, me pongo a evaluarlos.

La información recuperada de la entrevista, evidencia la puesta en marcha de acciones tendientes a valorar el aprendizaje de los niños relacionadas con la observación y escucha por parte de la educadora; un ejercicio que podría ubicarse en el ámbito de la evaluación formativa, pues al solicitar un video o audio de los niños se puede considerar, que la docente pretender contar con información que favorezca la toma de decisiones para una posible mejora de un proceso de aprendizaje, de una estrategia o de una actividad en específico. Momento valorativo que, independientemente del instrumento empleado para este propósito, no prioriza una evaluación final que, regularmente, termina en un número, sino la cualidad, tanto de del sujeto evaluador como del evaluado; caso contrario con lo que pudo suceder con los cuadernillos pues, como se ha observado, en ciertos días la maestra los entregaba y en otros días los recogía para ser evaluados.

Por lo que se refiere a la siguiente categoría, organización escolar, se recurrió a los planteamientos de Owen (1976) en Antúnez (1993), cuando señala que las personas que trabajan en una organización son elementos que forman parte de su estructura, como tales se incorporan al andamiaje de roles; situación que Weinert (1985), también en Antúnez (1993), complementa al referir que el individuo incorpora una parte de su libertad de acción y de decisión a la organización, y la transfiere a ésta, por consiguiente, renuncia a ello, lo que a su vez supone que cada uno de sus miembros ya no es libre para actuar a su albedrío y para decidir de manera autónoma cómo, dónde y cuándo deben hacerse las cosas. Tales planteamientos cobran sentido en alguno de los fragmentos recuperados de la entrevista.

Educadora N.: Al ser un jardín bidocente, en los Consejos Técnicos organizamos con relativa facilidad las actividades que tenemos que realizar; y bueno, durante la semana realizamos llamadas para ponernos de acuerdo y evaluar lo realizado. Yo soy directora encargada, entonces tengo más contacto con los padres de familia para organizar todas las actividades. De hecho, llego a visitar la escuela de manera recurrente porque no contamos con una persona que nos ayude con el aseo, por tanto, organizo a los papás para que vengan a hacer faena. Al inicio de la pandemia, muchas cosas se dificultaron con mi compañera por su salud física, sin embargo, conforme ha pasado el tiempo, he visto mucha mejoría en nuestra relación. El trabajo en equipo ha sido importante para manejar esta situación.

La división del trabajo en distintas tareas al interior de la organización escolar, es uno de los rasgos que caracterizan a los planteles educativos, por tanto, cada uno de los actores que confluyen en ella, por designación directa e indirecta, asume y ejecuta ciertos roles al momento en que se incorpora a ella con el propósito de que se atiendan los objetivos que se desprenden de sus funciones, por tanto, se coloca al centro el propósito fundamental de las

instituciones educativas tendiente a satisfacer la función social de la escuela. En consecuencia, conceptos como liderazgo, planeación, ejecución, control y evaluación, entran en tensión y conflicto una vez que el docente, convertido en líder, ingresa al Sistema asumiendo una responsabilidad determinada, intensificándose éstos, al presentarse eventos como la pandemia señalada.

Finalmente, por lo que corresponde a la siguiente categoría, relación y participación de padres de familia, se contempló la mirada de Fernández (1992), en Martínez (2015) cuando afirma que, en los diferentes sectores de la comunidad escolar, la participación de los padres de familia es aceptada, pero indefinida, por lo que es susceptible de múltiples interpretaciones y connotaciones dependiendo del actor que la genere, ya sea docentes, directivos, padres, estudiantes, entre otras. Esta situación, a decir de Tenti (2004), también en Martínez (2015), entra en tensión con lo que se observa y viven los Sistemas Educativos pues, como tales, éstos se han consolidado desde una lógica homogenizadora, con relaciones jerárquicas y tendencia al manejo de límites muy cerrados, lo cual obstaculiza la participación de dichos padres y otros actores, de manera abierta y fluida, en el entorno escolar.

Educadora N.: Considero que los padres de familia ya tienen en mente la importancia de la educación para sus hijos; en este difícil momento, ellos me han pedido consejos para que puedan explicarles las actividades a sus pequeños. Yo sí observo una gran participación de ellos y se los hago saber, e inclusive, les mando un mensaje para agradecerles su apoyo. Se ha generado una confianza importante, de hecho, algunos me han platicado algunas cuestiones que viven en casa, desde pérdidas familiares, hasta cuestiones con sus maridos. Tenemos esa comunicación y eso ha sido fundamental para que mi grupo esté saliendo adelante. En cuanto al trabajo, ellos me apoyan enviándome un video, un audio o un mensaje mediante el cual me piden les oriente si esa es la manera correcta de explicarles la actividad a sus hijos; por esta razón, he intentado ser muy clara cuando elaboré mi plan de trabajo para que ellos me entiendan. Les especifico el tema que se va a tratar cómo se tiene que realizar y qué evidencia me debe enviar.

Visto de esta forma, podría definirse como necesaria e indispensable la relación que los educadores establecen con los padres de familia; de hecho, en momentos de pandemia, la comunicación constante fue fundamental para que los procesos formativos de los estudiantes continuaran y no se detuvieran; así quedó demostrado en la entrevista realizada, pero también, a partir de los estudios como los que la Comisión de Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2020) reportó, por ejemplo, en secundaria, donde se encontró que el 62.8% de los estudiantes consideró que dicha comunicación con sus maestros había sido suficiente. Parecería que, con la aparición de dicha pandemia, el tema de los límites y jerarquías expuestos por Tenti (2004) hubiera quedado superado, sin embargo, para futuras investigaciones, podría observarse si tales niveles de comunicación se mantienen, elevan o bajan, sobre todo cuando, como se sabe, el regreso a las escuelas es inminente.

CONCLUSIONES

La pandemia y cierre de las escuelas por la COVID-19 en México, propició que la vida de los distintos actores educativos se modificara sustancialmente pues, de la presencialidad escolar a la que estaban habituados, de la noche a la mañana pusieron en marcha diversas acciones para que los estudiantes continuaran con un proceso formativo a través de lo que se conoce como educación a distancia, por tanto, los retos que tuvieron que enfrentar fueron de considerables magnitudes, debido a que no existía un plan emergente o protocolo que los guiara ante este tipo de crisis sanitaria.

En consecuencia este estudio evidenció, el caso de una educadora frente a grupo, con una responsabilidad adicional asignada – debido a su reciente ingreso a Sistema Educativo – en una comunidad rural en el estado de Tlaxcala, en el que las prácticas educativas y docentes conocidas en su formación inicial, fueron insuficientes para resolver cada una de las circunstancias que se presentaron en el camino; en consecuencia ello significó, un replanteamiento de su labor en condiciones emergentes como las generadas por la COVID-19. La búsqueda de información, técnicas y tecnologías que le permitieran desarrollar su trabajo fue una constante, como también, el incorporar y ejecutar otras que, derivado de las circunstancias y decisiones tomadas, encontraron cabida en un contexto determinado.

Ciertamente, el que sea un estudio de caso no permite establecer que, los hechos narrados por la educadora sean considerados como un evento generalizado; sin embargo, aporta elementos que enriquecen los conocimientos en temas como los hasta aquí expuestos.

REFERENCIAS

- Antúnez, S. (1993). organización escolar se desarrolla en el seno de la organización <https://cafge.files.wordpress.com/2014/11/la-educ-esc-se-desarrolla-seno-org-serafin-antunez.pdf>
- Bolívar, A. (2020). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 171 (675), 559-578. <https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1046/1053>
- Canales, A. (2007). Evaluación educativa: la oportunidad y el desafío. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios* (48), 40-46. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/609/609>
- Casas. M. (1982). Ilusión y realidad de los programas de educación superior a distancia en América Latina, Proyecto Especial 37 de Educación a Distancia, O.E.A.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19. Educación básica.* <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/experiencias-de-las-comunidades-educativas-durante-la-contingencia-sanitaria-por-covid-19-eb>
- García, L. (2001). La educación a distancia. De la teoría a la práctica. Ariel. https://www.researchgate.net/publication/235664852_La_educacion_a_distancia_De_la_teor%C3%ADa_a_la_practica
- Jiménez, A. y Robles, F.J. (2016). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista EDUCATECONCIENCIA*, 9(10), 106-113. <http://tecnocientifica.com.mx/volumenes/V9N10A7.pdf>
- Katayama, R. J. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa*. Lima: Fondo Editorial de la UIGV
- Martínez, L. P. (2015). Participación de los padres de familia en la escuela. La violencia como mediadora de la relación entre los padres y la escuela. 3(2), 215-237. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/campos/article/view/3170/3462>
- Moreno, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. Casa abierta al tiempo Unidad Cuajimalpa. Universidad Metropolitana. Recuperado de: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5958>
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica* (24) 30-39. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815918005.pdf>
- Torres, N. L. C. (2006). La educación a distancia en México: ¿quién y cómo la hace? *Apertura. Revista de innovación electrónica*, 6(4). <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura4/article/view/71/80>

APRENDIZAJES Y VIVENCIAS DE ESTUDIANTES NORMALISTAS. UNA EXPERIENCIA DE MOVILIDAD ACADÉMICA VIRTUAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA POR COVID-19

Dra. Guadalupe Badillo Márquez

Docente de la Licenciatura en Educación Primaria

badillo.marquez.g@bine.mx

Emiliano Sánchez Miralrío

Estudiante de la Licenciatura en Educación Primaria

sanchezme.lep19@bine.mx

Dr. Jesús José George Dávila

Supervisor de Educación Normal Zona Escolar 01

george.davila.jj@bine.mx

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

Línea temática: La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.

RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito indagar los aprendizajes y experiencias vividas que los estudiantes normalistas del estado de Puebla adquirieron en la movilidad académica virtual en Ensenada, Baja California y el estado de México durante la COVID-19 en los períodos marzo-julio 2021 y octubre 2021-enero 2022. La movilidad académica virtual es una forma de aprendizaje mediada por las tecnologías de información y comunicación que favorece la colaboración nacional o internacional de comunidades estudiantiles a distancia (Being Mobile, 2006, citado en Reyes y Vall-llovera, 2012). Se utilizó una metodología cualitativa desde el enfoque de la teoría fundamentada con un diseño fenomenológico. Para la recolección de los datos se elaboró un formulario Google con preguntas abiertas, las cuales

se procesaron a través del análisis de contenido. Entre los hallazgos más significativos se destaca que los participantes adquirieron aprendizajes relacionados con nuevas estrategias de enseñanza, a las formas para evaluar, al mejor manejo de las TIC, a trabajar de forma autónoma y a resolver problemas, además obtuvieron un crecimiento personal y profesional mejorando su práctica docente. Se concluye que estas experiencias fueron positivas y enriquecedoras y favorecieron un proceso de transformación para los futuros docentes de educación primaria.

Palabras clave: Movilidad académica virtual, aprendizajes, experiencias vividas, estudiantes normalistas y COVID-19.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente, las experiencias que los estudiantes normalistas adquieren en una movilidad académica son poco exploradas y diversificadas en las Escuelas Normales debido a que no se les toma la importancia que se les debería de considerar para generar el interés y la participación de más estudiantes en los Programas de Movilidad e Intercambio Académico y de esa forma consolidar un mejor proceso de seguimiento. Además, con esta nueva modalidad de intercambio académico a distancia surgido a raíz de la pandemia por la COVID-19 no se han abierto muchos espacios para compartir las experiencias que los docentes en formación han adquirido en las escuelas receptoras y cómo ha impactado en su formación académica y profesional como futuros maestros. Pues como mencionan Simoni y Santillana (2013):

La movilidad académica y estudiantil en las EN de Puebla se implementó en el año de 2009, sin embargo se plantea dos problemas iniciales que además no han podido ser resueltos por quienes realizan las funciones de gestoría y es que precisamente se planteó como una acción aislada y poco considerada en los planes de desarrollo institucional, factor que ha limitado la posibilidad de darle seguimiento, así como diversificar las experiencias académicas de aprendizaje de los estudiantes y profesores de educación superior. (p. 4)

Por tal motivo, en esta investigación, consideramos fundamental indagar los aprendizajes y las experiencias vividas que los docentes en formación de la LEP del BINE adquirieron en una movilidad académica virtual durante la pandemia por COVID-19 en los estados de Baja California y en el Estado de México y de esa forma hacer del conocimiento a la comunidad normalista sobre las ventajas y los beneficios que se obtienen al participar en este tipo de programas institucionales.

Por ello, el presente estudio pretende responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles fueron los aprendizajes y las experiencias vividas que adquirieron los estudiantes normalistas en una movilidad académica virtual en los estados de Baja California y en el

Estado de México durante la pandemia por COVID-19 en los períodos marzo-julio 2021 y octubre 2021-enero 2022?

Y como propósito indagar los aprendizajes y las experiencias vividas que adquirieron los estudiantes normalistas en una movilidad académica virtual en los estados de Baja California y en el Estado de México durante la pandemia por COVID-19 en los períodos marzo-julio 2021 y octubre 2021-enero 2022.

MARCO TEÓRICO

En el fundamento del objeto de estudio se revisaron los conceptos relacionados con el tema en cuestión, entre los cuales se destacan los siguientes aportes.

La movilidad académica, como su nombre lo indica, es un beneficio que se les otorga a los alumnos de nivel superior para que puedan realizar estancias semestrales en otra institución del país o del extranjero con el fin de adquirir nuevos conocimientos relacionados con su formación profesional, desarrollar nuevas habilidades de comunicación, aprender la cultura de la escuela y de la ciudad receptora con el fin de que apliquen esos conocimientos en su campo profesional y laboral.

Para Aguilar y Flores (2019) la movilidad académica es entendida como aquellos “procesos dirigidos a promover experiencias académicas y culturales distintas a las que ofrece la institución de origen de los estudiantes, con el propósito de ampliar su visión del mundo y de desarrollar habilidades para la comunicación intercultural” (p. 2).

De igual manera, para la Universidad Veracruzana (2020) la movilidad académica es:

Una estrategia institucional que promueve que los estudiantes de licenciatura y posgrado realicen estancias cortas o semestrales en otras universidades nacionales e internacionales con la finalidad de cursar experiencias educativas, llevar a cabo acciones de investigación, realizar prácticas profesionales o cualquier otra actividad que implique reconocimiento curricular. (párr. 1)

Además, el realizar una movilidad académica brinda a los universitarios ciertos beneficios que abonan a su formación profesional, como, por ejemplo, la oportunidad de fortalecer sus capacidades genéricas y específicas, adquirir nuevas metodologías de aprendizaje y la posibilidad de incrementar su acceso y permanencia en el ámbito laboral. (Aguilar y Flores, 2019)

Es por ello que tomando en cuenta lo mencionado por Aguilar y Flores y la Universidad Veracruzana, la movilidad académica es una oportunidad que favorece a los estudiantes de educación superior formarse bajo un nuevo contexto institucional, generando en ellos nuevas habilidades, conocimientos y actitudes que les serán de utilidad para desenvolverse de manera exitosa.

Actualmente, con el avance de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) la movilidad académica ha adoptado una alternativa virtual que permite a los estudiantes realizar este ejercicio a distancia manteniendo la misma calidad en la formación. Es decir, la movilidad académica virtual:

Es una forma de aprendizaje que consiste de componentes virtuales a través de un ambiente de aprendizaje suportado por las TIC que incluye colaboración internacional con gente de diferentes historiales y culturas trabajando y estudiando juntos, teniendo, como principal objetivo, el fortalecimiento del entendimiento cultural y el intercambio de conocimiento. (Being Mobile, 2006, citado en Reyes y Vall-Ilovera, 2012, p. 13)

En esa misma línea, García, Álvarez y Ruiz (2008) definen la movilidad virtual como “la opción de estudiar... apoyado en la metodología de la educación a distancia, en otra institución que facilita la colaboración sin fronteras con personas de diferentes entornos y culturas, a través de herramientas virtuales” (Citados en Ruiz y García, 2010, p. 252).

De esta forma, ambos autores parten en que la movilidad académica virtual es una forma de aprendizaje mediada por las Tecnologías de Información y Comunicación que permite la interacción y colaboración de comunidades de aprendizaje estudiantiles a través de plataformas virtuales, sin importar la ubicación geográfica en donde se encuentren.

Cabe destacar que el participar en una movilidad académica origina que los estudiantes adquieran un conjunto de aprendizajes, el cual debe de entenderse como un proceso que consiste en la adquisición y modificación de conocimientos, actitudes, habilidades, creencias y conductas que se emplean para resolver problemas que se presenten en la vida cotidiana.

Para Schunk (2012), el aprendizaje “es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia” (p. 3).

Así mismo, González (1997) define al aprendizaje como “la adquisición de conocimiento a través del uso de habilidades de estudio en la preparación de tareas de valoración” (p. 9). De acuerdo a estos autores Schunk y González coinciden que el aprendizaje es una adquisición de conocimientos y cambio de conducta, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia.

En este caso, aquellos aprendizajes que los estudiantes normalistas adquirieron y que modificaron sus conocimientos, actitudes, habilidades, creencias y conductas les permitió resolver problemas que se les presentaron y es precisamente lo que esta investigación aporta cuáles fueron esos aprendizajes que adquirieron y de qué forma estos les favorecieron para la resolución de los problemas que se les pudieran presentar, ya que el aprendizaje inicia a partir de la experiencia vivida al participar en la movilidad académica virtual que les permitió fortalecer sus competencias profesionales.

Cabe destacar que los estudiantes, al tomar esta decisión de participar en este proceso de movilidad académica virtual con la modalidad a distancia a consecuencia de la COVID-19, conllevó a retos y desafíos los cuales iban a vivir en esta experiencia.

Es decir, los estudiantes que realizaron este ejercicio de la movilidad académica virtual, era de esperar que iban a adquirir ciertas vivencias que impactan de manera directa en su personalidad, para el Diccionario de la Real Academia Española (s.f.) esta palabra la define como el “hecho de vivir o experimentar algo” (definición 2).

Para Mendoza y Muñoz (2021) el concepto de vivencia:

Se emplea para nombrar a la experiencia que se adquiere a partir de una situación. Las vivencias son esas realidades que una persona vive y que, de alguna forma, la modifican. En el ámbito de la psicología, se entiende que las vivencias son aquellas experiencias que marcan la personalidad del individuo. (p. 6).

En ese sentido, la vivencia, como mencionan Mendoza y Muñoz forma parte de una experiencia que un individuo presenta ante una situación que impacta significativamente en su persona, dejando ciertos aprendizajes que modifican sus acciones para saber cómo actuar ante una situación similar en el futuro y evitar una elección equivocada.

Es decir, es necesario mencionar que la vivencia y la experiencia son dos aspectos, que van de la mano, la primera hace referencia a vivir la situación en el presente, mientras que el segundo, es el aprendizaje que se adquiere de dicha vivencia, donde el individuo será capaz de utilizarlo en el futuro para guiar sus decisiones y acciones, este último concepto el Diccionario de la Real Academia Española (s.f.) lo define como “circunstancia o acontecimiento vivido por una persona” (definición 4).

De igual manera, otros autores hacen referencia al término de experiencia como una fuente de toda sabiduría, comprensión, conocimiento y además de significado, que se forman a través de las relaciones entre el individuo y la interacción con su contexto (Lark, 2006, citado en Santiago, García y Ramón, 2018).

En resumen, de acuerdo a los autores antes mencionados, la importancia de la experiencia radica en el cúmulo de aprendizajes adquiridos por vivencias ocurridas en el pasado, cuyo registro queda guardado en el individuo, otorgándole una utilidad o valor para futuros eventos en su vida.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, de acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto” (p. 390). Y con un diseño fenomenológico el cual consiste en “explorar, describir y comprender las experiencias de las personas respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 548). Desde un enfoque de la teoría fundamentada que implica la “explicación o teoría respecto a un

fenómeno, proceso, acción o interacciones que se aplican a un contexto concreto y desde la perspectiva de diversos participantes” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 526).

Participaron nueve estudiantes normalistas (8 mujeres y 1 hombre) de la Licenciatura en Educación Primaria del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” de la ciudad de Puebla, cuyas edades oscilan entre los 20 y 24 años de edad de cuarto y quinto semestre.

Además, para elección de la muestra se utilizó un muestreo no probabilístico o dirigido “cuya finalidad no es la generalización en términos de probabilidad” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 429). Por lo que se definió una muestra por conveniencia, la cual se caracteriza porque son “muestras... formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 433).

Para la recolección de datos se diseñó un cuestionario de 24 preguntas abiertas integrado por las siguientes categorías de análisis: ámbito personal, social, cultural, académico, profesional e institucional, el cual se aplicó a través de un formulario de Google.

Para la interpretación se utilizó el método sugerido por Álvarez-Gayou (2003) mediante el análisis de contenido, el cual busca analizar mensajes, rasgos de personalidad, preocupaciones y otros aspectos subjetivos a través del uso de la codificación, detectando y señalando elementos relevantes del discurso verbal y no verbal para agruparlos en categorías de análisis.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, logrando el propósito de la investigación, indagar los aprendizajes y las experiencias vividas que los estudiantes normalistas adquirieron en el ámbito profesional, ejemplificados en la Tabla 1, en la Tabla 2 y en la Tabla 3 considerando la confidencialidad asignados en los códigos: seudónimo, lugar donde realizó la movilidad virtual y periodo de duración de la misma.

Tabla 1

Experiencias vividas de los estudiantes normalistas en las jornadas de prácticas docentes en el ámbito profesional durante la movilidad académica virtual

Categoría	Movilidad Académica Virtual durante la COVID-19: ámbito profesional					
Estado/ Subcategoría	Experiencias vividas: Jornadas de Práctica Docente					
	Unidades de análisis					
	Ensenada	Docente	en	Función	del	Citas de los DF
	, Baja	formación		grupo	de	Incidentes
				práctica		críticos

<p>Californi a 4° semestre marzo- julio 2021</p>	<p>Códigos</p>	<p>Recibir confianza del docente titular para impartir clases a los niños</p>	<p>Participación activa de los niños</p>	<p>Fallas en la conexión a internet para las clases en línea</p>	<p>Mi experiencia en las jornadas de prácticas fue muy enriquecedora, pues tuve la oportunidad de practicar en tercer grado de primaria en una escuela de Ensenada, Baja California, aprendí mucho sobre la cultura de esa ciudad, implementé actividades innovadoras con los niños, tuve una semana donde apliqué actividades para festejar el día del niño donde los estudiantes se divertieron mucho y se la pasaron muy bien. (Docente en formación 1, Ensenada, marzo-julio 2021).</p>
		<p>Confianza en uno mismo</p>	<p>Disposición de los alumnos para aprender</p>	<p>-</p>	
		<p>Implementació n de actividades dinámicas para evitar el aburrimiento en las clases en línea</p>	<p>-</p>	<p>-</p>	
		<p>Actividades de clase pertinentes para el desarrollo óptimo del alumnado</p>	<p>-</p>	<p>-</p>	
		<p>Buena comunicación y relación con el docente titular y padres de familia</p>	<p>-</p>	<p>-</p>	<p>Fue muy bonita porque me tocó trabajar con los niños hasta en la semana del Día del niño. Siempre trate de hacer dinámicas mis clases para que mis niños no se aburrieran y más estando en línea. La maestra Brenda fue un amor conmigo, ya que me brindó la confianza para impartirles clases a sus alumnetos, y eso me hizo sentirme en confianza hasta conmigo misma. (Jessie, Ensenada, marzo-julio 2021).</p>
		<p>Aprendizaje sobre la cultura de la ciudad</p>	<p>-</p>	<p>-</p>	
<p>Estado de México 5° semestre octubre 2021-</p>	<p>Unidades de análisis</p>	<p>Docente en formación</p>	<p>Función del grupo de práctica</p>	<p>Incidentes críticos</p>	<p>Citas de los DF</p>
		<p>Códigos</p>	<p>-</p>	<p>No poder practicar en la</p>	<p>El hecho de que se cancelaran mis jornadas de prácticas porque los</p>

enero 2022	escuela primaria por el regreso a clases presenciales	alumnos ya habían regresado a clases presenciales. (Rafaela, Estado de México, octubre 2021-enero 2022).
-	Cancelación de las jornadas de prácticas por el regreso a clases presenciales en el grupo	No poder practicar, debido a la forma de trabajo. (Alumna 1, Estado de México, octubre 2021-enero 2022)

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 1 se destaca los resultados, siendo la categoría de análisis la Movilidad académica virtual en el ámbito profesional, cuya subcategoría de análisis fueron las experiencias vividas que tuvieron los estudiantes normalistas, se encontraron dos unidades de análisis, una sobre el docente en formación, función del grupo de práctica e incidentes críticos. En la docente en formación se encontraron los códigos 1. *Recibieron confianza del docente titular para impartir a los niños*, 2. *confianza en uno mismo*, 3. *implementación de actividades dinámicas para evitar el aburrimiento en las clases en línea* y 4. *actividades de clase pertinentes para el desarrollo óptimo del alumnado*, en la de función del grupo de práctica 5. *participación activa de los niños*, 6. *la disposición de los alumnos para aprender*, y la de incidentes críticos 7. *fallas en la conexión a internet*, 8. *no practicar en la escuela primaria por el regreso presencial* y 9. *cancelación de las jornadas de prácticas*.

Tabla 2

Aprendizajes de los estudiantes normalistas en el ámbito profesional durante la movilidad académica virtual

Categoría	Movilidad Académica Virtual durante la COVID-19: ámbito profesional		
	Aprendizaje		
	Unidades de análisis		
Estado/ Subcategoría	Aprendizajes enfocados en la mejora de la práctica docente	Aprendizajes enfocados en el desarrollo y crecimiento personal	Citas de los DF
	Códigos		
Enseñada, Baja California	Estrategias de enseñanza para evaluar	Nuevas estrategias para formar equipos	Nuevas formas de enseñanza-aprendizaje para niños de primaria, nuevas estrategias de enseñanza, manejo de las tecnologías de información y comunicación, pausas activas, nuevas formas de

4° semestre marzo-julio 2021	Utilización de diferentes recursos para el aprendizaje de los niños	Mejor organización para el trabajo académico	evaluar a los alumnos, entre otros. (Docente en formación 1, Ensenada, marzo-julio 2021).
	Implementación de pausas activas	Aprender a adaptarse a los tiempos y horarios de los demás	Conocer sobre la cultura, aprender a trabajar en equipo, los maestros me sembraron esas ganas y energía por enseñar. Aprendí a adaptarme a los tiempos de los demás, nuevas estrategias y a utilizar diferentes recursos para el aprendizaje. (Lorena, Ensenada, marzo-julio 2021).
	Aplicación de instrumentos de diagnósticos para la atención oportuna de los aprendientes	-	La innovación educativa, manejo de planes y programas de Estudio, uso de herramientas digitales, la aplicación de instrumentos de diagnóstico para la atención oportuna de casos, entre otros. Tuve la oportunidad de enriquecerme y hacer planes de clase interesantes y significativos. (Pablo Vázquez, Ensenada, marzo-julio 2021).
	Manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación	-	
	Mejor manejo de los planes y programas de estudios	-	
	Innovación educativa	-	
	Unidades de análisis		
Estado de México 5° semestre octubre 2021-enero 2022	Aprendizajes enfocados en la mejora de la práctica docente	Aprendizajes enfocados en el desarrollo y crecimiento personal	Citas de los DF
	Códigos		
	Fomento de la inclusión en el grupo	Aprender a solucionar problemas	Poder crecer profesionalmente, aprender a solucionar problemas, tomar la iniciativa, conocer nuevas formas de trabajo, pero también a trabajar autónomamente, buscando
	-	Trabajar de manera autónoma	

-	Tomar iniciativa	<p>y mejorando mi práctica docente desde las experiencias previas. (Alumna 1, Estado de México, octubre 2021-enero 2022).</p> <p>La importancia de los contextos, de la inclusión, y el cómo beneficia que te dejen experimentar en tus planes, que sean libres y con elementos que tu consideras útiles y relevantes para las sesiones. (Alex, Estado de México, octubre 2021-enero 2022).</p>
---	------------------	---

Fuente: elaboración propia

La Tabla 2 corresponde a la subcategoría de aprendizajes, se encontraron dos unidades de análisis, la primera, es referente a la mejora de la práctica docente, cuyos códigos son: 1. *Estrategias de enseñanza*, 2. *Estrategias para evaluar*, 3. *Estrategias para formar equipos*, 4. *mejor manejo de los planes y programas de estudio*, 5. *Aplicación de instrumentos de diagnósticos para la atención oportuna de los aprendientes*, entre otros. En la segunda unidad de análisis que fue en relación con el desarrollo y crecimiento personal, cuyos códigos son: 6. *trabajar de manera autónoma*, 7. *tomar iniciativa*, 8. *trabajar en equipo*, 9. *aprender a resolver problemas*, entre otros.

Tabla 3

Coincidencias de los estudiantes normalistas durante la movilidad académica virtual

Categoría	Movilidad académica virtual durante la COVID-19: ámbito profesional								
	Experiencias vividas			Aprendizajes					
Estado/ Subcategoría	Unidades de análisis			Unidades de análisis					
		Docente en formación	Incidentes críticos	Aprendizajes enfocados en la mejora de la práctica docente	Aprendizajes enfocados en el desarrollo y crecimiento personal	Citas de los DF			
	Códigos coincidentes			Códigos coincidentes					
Ensenada, Baja California 4° semestre marzo-julio 2021	trabajar con	Experiencia positiva el	La coordinación para hacer los	Entender la	Estrategias de enseñanza	Utilizar	trabajar en equipo	Aprender a	Los trabajos en equipo con alumnos de la normal receptora, pues prácticamente no era conveniente y muchas veces no podíamos organizarnos. (Rafaela, Estado

**Estado de México
5° semestre
octubre
2021-enero
2022**

de México, octubre 2021-enero 2022).

Entender la forma de trabajo de los maestros, ya que en múltiples ocasiones no brindaban la información a las alumnas de movilidad académica. (Alumna 1, Estado de México, octubre 2021-enero 2022).

Conocer sobre la cultura, aprender a trabajar en equipo, los maestros me sembraron esas ganas y energía por enseñar. Aprendí a adaptarme a los tiempos de los demás, nuevas estrategias y a utilizar diferentes recursos para el aprendizaje. (Lorena, Ensenada, marzo-julio 2021).

Fuente: elaboración propia

En síntesis, los resultados obtenidos demuestran que los docentes en formación al estar inmersos en un espacio de aprendizaje son capaces de adquirir nuevos conocimientos y vivir nuevas experiencias, en la primera, con aprendizajes enfocados en la mejora de la práctica docente y en el desarrollo y crecimiento personal. Mientras que, en el segundo, con las vivencias que los alumnos experimentaron durante el periodo de sus jornadas de prácticas. Así como también, en la Tabla 3 hubo coincidencias que los estudiantes normalistas presentaron a pesar de haber estado en dos escuelas normales diferentes, en diferentes semestres y en tiempos distintos, es decir, en las experiencias vividas fueron *1. experiencias positivas al trabajar con niños*, en incidentes críticos como *2. la falta de coordinación para trabajos en equipo* y *3. lo complicado de entender la forma de trabajo de los docentes*, en cuanto a los aprendizajes fueron *4. estrategias de enseñanza*, *5. utilizar diferentes recursos para el aprendizaje de los niños* y *6. a trabajar en equipo*.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Finalmente, se puede afirmar que el propósito de esta investigación se llegó a cumplir, puesto que se indagó aquellos aprendizajes y las experiencias vividas que los estudiantes normalistas

adquirieron en la movilidad académica virtual que realizaron en los estados de Baja California y del Estado de México durante la pandemia por la COVID-19.

Además, se encontró que las experiencias de la movilidad académica virtual fueron positivas y enriquecedoras para los docentes en formación, pues en ella adquirieron aprendizajes en la práctica docente, como nuevas estrategias de enseñanza, de aprendizaje, para evaluar, mejor manejo de las TIC, la importancia de la innovación educativa y la inclusión, así como también, aprendizajes enfocados en el desarrollo y crecimiento personal, como, por ejemplo: trabajar de forma autónoma, resolver problemas, tomar iniciativa, trabajar en equipo, la adaptación a nuevos contextos, entre otros. Sin embargo, hubo situaciones estresantes por las dificultades del internet para realizar las actividades que se solicitaban aunado a la cancelación de sus jornadas de prácticas debido al regreso presencial en las escuelas primarias, pero no impidió que los alumnos rescataran conocimientos importantes durante la experiencia de movilidad académica virtual.

Cabe mencionar que dichos hallazgos se relacionan en parte con lo encontrado en la investigación de Reyes y Vall-llovera (2012) en la que menciona que los participantes que realizaron una movilidad virtual de Colombia a España adquirieron una competencia intercultural y comunicativa, confianza en sí mismos, competencial social, flexibilidad, autogestión de las destrezas, habilidades para resolver problemas, autoaprendizaje y habilidades comunicativas, impactando positivamente en su personalidad.

Sin embargo, a diferencia de los resultados que se obtuvieron en investigaciones donde los estudiantes normalistas realizaron una movilidad académica presencial, se encontró que ellos desarrollaron habilidades sociales, cooperación, adquirieron una nueva visión del mundo, aprendieron a ser autosuficientes, manejaron la soledad y la estabilidad emocional, implementaron estrategias de enseñanza-aprendizaje, técnicas de estudio, aprendieron a solucionar problemas y adquirieron un valor cultural de la ciudad receptora. (Limón y Santillana, 2020)

Por lo anteriormente expresado, se puede decir que el realizar una movilidad académica virtual o presencial, si bien genera aprendizajes y conocimientos en los participantes, la diferencia de una de otra lo determina la intensidad de sus vivencias, pues no es lo mismo dar a clases a niños a través de una computadora que interactuar con ellos de manera presencial, o convivir con los compañeros de grupo a distancia que de forma física, ya que las relaciones interpersonales serán más significativas estando frente a frente con la otra persona.

Pero la cuestión no es determinar si la movilidad física es mejor que la virtual, entender y reconocer que ambas deben de tomarse como dos vías de aprendizaje complementarias capaces de responder a las necesidades formativas de los estudiantes de acuerdo a las realidades sociales que viven en un momento determinado. (Ruiz y García, 2010)

Por ello, afirmamos lo importante que es para el ámbito profesional el que participen los estudiantes normalistas en estos programas institucionales, pues los beneficios que obtienen

en estas experiencias favorecen su proceso de formación como futuros maestros y los convierten en agentes de cambio con nuevas metas y visiones, capaces de transformar su actuar pedagógico para una innovación educativa dentro del aula.

A grandes rasgos, la movilidad académica estudiantil impactó en la formación del futuro maestro reflejándose directamente en sus competencias genéricas y profesionales permitiéndoles desarrollar un pensamiento crítico, analítico, fortalecer su dimensión académica, personal, social y cultural (Limón, 2020).

Los beneficios y ventajas obtenidas tras haber realizado la movilidad académica virtual fueron: aprendizajes en la práctica docente y en el desarrollo personal, trabajar en equipo, conocer a nuevas personas, conocer una cultura nueva, ser más solidario, autónomo y un crecimiento profesional y curricular para la formación académica.

Un aporte significativo del estudio fue que en el proceso de indagación se encontraron coincidencias en lo expresado por los estudiantes normalistas al haber realizado la movilidad académica virtual en escuelas normales diferentes, en distintos semestres y en tiempos diferentes, tales como: experiencias positivas al trabajar con niños, en incidentes críticos como la falta de coordinación para trabajos en equipo y lo complicado de entender la forma de trabajo de los docentes, en los aprendizajes fueron estrategias de enseñanza, utilizar diferentes recursos para el aprendizaje de los niños y aprender a trabajar en equipo.

En cuanto a las limitaciones del estudio, la muestra obtenida para la investigación es muy pequeña para indagar con más significatividad en los fenómenos mencionados, pero no implica que los resultados obtenidos sean poco relevantes, sino que más bien tendrá un impacto positivo como una base de datos para futuras investigaciones relacionadas con este objeto de estudio.

En resumen, para futuras investigaciones es necesario indagar con una muestra más significativa las experiencias de los alumnos que provienen de otra escuela normal del país y que residieron en la misma institución para comparar esas vivencias y aprendizajes a través de entrevistas para difundir la importancia de seguir promoviendo las movilidades académicas en las escuelas normales para beneficiar la formación de los futuros docentes de educación primaria y de esa forma hacer reflexionar a las autoridades educativas lo importante y necesario de brindar espacios para generar la participación de más estudiantes en este tipo de programas institucionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, R. y Flores, L. (2019). *Análisis de la experiencia de movilidad académica de estudiantes normalistas* [ponencia] 3er Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Playas de Rosarito, Baja California. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/6/P095.pdf>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- González, R. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, (4), 5-39. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17517797002.pdf>
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México, D.F: McGraw-Hill Education. <http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1292>
- Limón, B. (2020). La movilidad estudiantil. Una oportunidad para fortalecer el perfil de egreso en la Escuela Normal. En F. Saucedo, B. Limón, y M. Reyes (Coords). *Experiencias de movilidad académica del BINE y su impacto en la formación docente* (pp. 19-26). Ediciones Normalismo Extraordinario. https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/ediciones/Libros/115_Experiencia_de_movilidad.pdf
- Limón, B., y Santillana, H. (2020). *La movilidad estudiantil, una oportunidad de fortalecimiento curricular. El caso de una Escuela Normal* [ponencia] Congreso Internacional de Educación. Tlaxcala, México. <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2019/A025.pdf>
- Mendoza, K., y Muñoz, F. (2021). *Vivencias de las estudiantes de enfermería como madres de niños menores de cinco años*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Trujillo]. Repositorio Universidad Nacional de Trujillo. <https://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/16383>
- Real Academia Española. (s.f.). Vivencia. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 2 de septiembre de 2022, de <https://dle.rae.es/vivencia>
- Real Academia Española. (s.f.). Experiencia. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 2 de septiembre de 2022, de: <https://dle.rae.es/experiencia?m=form>
- Reyes, S. y Vall-llovera, M. (2012). *Las experiencias educativas de movilidad virtual de los estudiantes de formación de postgrado: Un estudio del caso UNAB*. Seminario de Iniciación a la Investigación en Educación y TIC Máster Oficial en Educación y TIC 2012. Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, España. <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/36822/7/sreyesgTFM0612memoria.pdf>
- Ruiz, M. y García, L. (2010). Movilidad virtual en la educación superior, ¿oportunidad o utopía? *Revista Española de Pedagogía*, (246), 243-259. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2010/06/246-009.pdf>

- Santiago, A., García, J., y Ramón, P. (2018). Movilidad estudiantil nuevas experiencias, académicas y otros significados! *Atenas*, 1(45), 35-43.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/4780/478058273003/478058273003.pdf>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje*. (6^a ed.). México: Pearson Educación.
<https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/06/Teorias-del-Aprendizaje-Dale-Schunk.pdf>
- Simoni, C., y Santillana, H. (2013). La movilidad académica y estudiantil, una estrategia cooperativa para fortalecer la educación superior en las escuelas normales de Puebla – México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, (10), 1-16. [http://1-11.ride.org.mx/index.php/RIDESECUNDARIO/article/view/382/374](http://11.ride.org.mx/index.php/RIDESECUNDARIO/article/view/382/374)
- Universidad Veracruzana. (2020). *Movilidad*. México: Universidad Veracruzana.
<https://www.uv.mx/movilidad/>

LA FRACTURA DE LA NORMALIDAD DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LA ESCUELA NORMAL OFICIAL DE IRAPUATO

Autores:

Carolina Hernández Mata

chernandezm@enoi.edu.mx

Blanca Patricia Rojas Suaste

bprojass@enoi.edu.mx

Mario Hernández Manríquez

mhernandezm@enoi.edu.mx

Línea Temática: La escuela Normal en el contexto de la pandemia vivencias y aprendizajes.

RESUMEN

Tras el establecimiento del trabajo a distancia en marzo del 2020, derivado de la contingencia sanitaria provocada por el virus SARs-CoV2, las actividades escolares tuvieron que seguir su cauce, incluidas las referentes a las prácticas profesionales. El propósito de esta investigación es conocer las condiciones en las que desarrollaron las prácticas profesionales estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar en la modalidad de educación a distancia. El enfoque es cualitativo, con el método es estudio de caso, haciendo uso de la técnica de la entrevista y el análisis de documentos (informes). Dentro de los hallazgos se identifican los dilemas que enfrentaron las normalistas para realizar sus prácticas al inicio de la pandemia, las cuales fueron: realizar la planeación en cuestión del diseño de las actividades y los recursos en consideración a la atención a la diversidad de circunstancias económicas y sociales de los alumnos, las vías de comunicación, la empatía y la sensibilidad, lo que provocó manifestaciones de los tres niveles de reflexión previos a la práctica donde

expresaron su reafirmación por la profesión sin importar las condiciones en las que tengan que desempeñar su labor.

Palabras Clave: Prácticas profesionales, práctica reflexiva, educación a distancia.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En diciembre de 2019, con la noticia de un nuevo virus en China, el resto de los países vivían gran incertidumbre sobre sus efectos y su propagación. De manera insospechada, en pocos meses, el virus estaba acechando cada uno de nuestros hogares, lo denominaron SARS-CoV2, llamado coloquialmente Coronavirus, responsable de causar enfermedades en el tracto respiratorio superior y decesos en pocos días, dejando diversas secuelas a quienes lo habían padecido. En México, el 14 de marzo de 2020 se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspendieron las clases en las escuelas de educación.

La pandemia que se vivió a nivel mundial provocó mucha incertidumbre y adaptaciones imprevistas respecto a la cotidianidad rutinaria, así como a la implementación de un modelo de enseñanza y aprendizaje, esta situación tan repentina fracturó muchas de las pautas establecidas por la mayoría de los individuos, en el ámbito educativo se tenía que cambiar, no era opcional, aun así existían excepciones en actividades que eran consideradas como indispensables para la sociedad básica, tales como los médicos, enfermeras, farmacéuticos, personal de limpieza, abastecedores de insumos para la alimentación, prestadores de servicios, entre otros. El resto debía realizar sus actividades desde casa, fue como si el Coronavirus hubiera llegado para fracturar nuestras rutinas, nuestra normalidad, nuestra vida.

En el escenario anterior, el confinamiento y la educación a distancia, provocó diversas dificultades en específico en los ámbitos familiares y económicos, pues como lo mencionó Villalpando (2020) “la escuela no sólo es el espacio para que los niños puedan aprender los conocimientos socialmente valorados, sino que también representa, el lugar de su resguardo mientras los padres trabajan”, es así que, aquellos estudiantes que con regularidad asistían a las escuelas y ahora se veían como presos del hogar, tuvieron que quedarse a resguardo con algún familiar o conocido mientras que sus padres iban a trabajar, otros más se quedaban solos o con sus hermanos, los más privilegiados acompañados de sus padres o alguno de ellos que también estaba realizando trabajo a la distancia, en donde los estudiantes normalistas se encontraban bajo dos roles tanto de estudiantes como de docentes en formación.

Fue así que surgió la necesidad de conocer las condiciones en las que deberían realizar su práctica profesional de las estudiantes de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, pues, además, sería su primer acercamiento para la intervención docente, pero ahora el reto mayor sería realizarlo bajo las condiciones de una educación a distancia.

Es así que, se estableció la pregunta que guía el rumbo de esta investigación: ¿Cuáles fueron las condiciones en las que se desarrollaron las prácticas profesionales del tercer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, al inicio de la pandemia tras una educación a distancia?

MARCO TEÓRICO

Las prácticas profesionales son aquellas acciones sistematizadas elaboradas por los estudiantes de las escuelas normales en donde integran sus conocimientos tanto disciplinares, pedagógicos, curriculares y psicológicos que se concretan en contextos reales de actuación (SEP, 2012), en este caso en específico, jardines de niños, que les permiten enfrentarse dilemas donde toman decisiones y se reformulan nuevos aspectos para continuar avanzando en su proceso de formación docente.

En estos espacios de las prácticas profesionales los estudiantes tienen un acercamiento para realizar labores propias de la profesión, aquí se propicia el analizar y reflexionar sobre sus intervenciones. Sin embargo, las propuestas revisadas de Shön (1998), Perrenoud (2010), Domingo y Gómez (2014), es la de formar para prácticas reflexivas

Donald Shön (citado por Domingo y Gómez, 2014) argumenta que tomando como punto de partida a los profesionales reflexivos implica más allá de sólo una mera práctica profesional, más apegada a lo meramente científico – técnico, sino que, a partir de la propia experiencia de la práctica se sitúe el proceso de aprendizaje con la finalidad de enriquecer la teoría a través de la práctica y viceversa.

Es así como, se apuesta a tener en mayor medida prácticas reflexivas, al respecto Perrenoud (2010) la define como identidad profesional, que demanda pensar sobre lo que se hace y aprende de su propia experiencia, las actitudes, habilidades, método y en las posturas reflexivas, en el antes, durante y después de la acción. Menciona que en la práctica reflexiva incluye dos procesos mentales: a) la práctica reflexiva como la reflexión sobre la situación,

que nos ayuda a anticipar al reaccionar de los alumnos, sus preguntas, posibles imprevistos, diseñar estrategias de acuerdo con los alumnos de práctica, cuáles son los posibles riesgos, entre otras interrogantes que se prevén antes de la práctica. b) Reflexionar sobre la acción, aquello realizado deberá ser reflexionado para ser impulso para mejorar la práctica.

Dentro de estas prácticas reflexivas es necesario que se identifiquen qué es aquello de que se puede reflexionar y propiamente la clasificación de ello, es así que retomamos la organización del tipo de reflexiones y la característica de cada uno de ellos retomando a Van Manen (1997), a continuación, se dan a conocer:

Primer nivel

Aplicación efectiva de los conocimientos, protocolos y técnicas profesionales específicas, lo anterior corresponde a lo también retomado en el Plan de Estudios, en correspondencia al documento Perfil, Parámetros e Indicadores para docentes, donde menciona los conocimientos sobre el currículum, psicología, didáctica y pedagogía. Las reflexiones se centran en: aplicación de habilidades y conocimientos técnicos, selección y uso adecuado de las estrategias didácticas utilizadas en el aula.

Nivel dos

Se refiere al cuestionamiento sobre las premisas implícitas de la práctica, las consecuencias del currículum y las estrategias de la práctica. El estudiante normalista deberá poner en tela de juicio los criterios ajenos establecidos y busca a la vez, construir los propios.

La reflexión es sobre los presupuestos implícitos en las prácticas, las consecuencias de determinadas estrategias, de los currículos, la aplicación de criterios educativos a la práctica de enseñanza para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas.

Nivel tres, llamada reflexividad crítica

Es el cuestionamiento de los acontecimientos implicados en la educación, donde se hacen explícitos los criterios morales, éticos y normativos relacionados con el desempeño profesional, donde el sujeto implicado se visualiza de manera consciente dentro de la sociedad.

Se decidió que la información fuera procesada a partir de estos niveles y así se analizarán los datos, para que, además se identificaran características específicas, dado que, en caso de haber reflexión en el espacio de las prácticas, es importante definir cómo se percibió, pero además el nivel de reflexión que realizan las estudiantes normalistas.

Es importante recordar que, las prácticas se estaban realizando bajo una modalidad a distancia, considerada esta como el escenario donde se desarrolla el proceso educativo en donde los individuos inmersos en ella no se encuentran el mismo espacio geográfico, y en algunos casos, tampoco en el tiempo realizando las actividades propias con estos fines (Area y Audell, 2009).

METODOLOGÍA

El enfoque elegido es el cualitativo dado que, las investigaciones a realizar estaban encaminadas a comprender fenómenos educativos y sus procedimientos arrojan datos descriptivos, en donde las personas atribuyen su propio sentir, con lo cual no se establecen leyes o generalidades probabilísticas, sino una profundidad y riqueza interpretativa de los fenómenos, además, como investigadores somos quienes recuperamos los datos por estar en interacción con la realidad social, en específico con los objetos de estudio en el escenario donde ocurre el mismo. (Bisquerra, 2004).

Mientras que el método, al que corresponde el tipo de investigación que se pretende realizar es el estudio de caso, Stake (1999, p. 11) lo define como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”,

Se hizo uso de las entrevistas por parte de las estudiantes realizadas a docentes de jardines de niños, Bisquerra la define como “una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando” (2004, p. 336).

Es importante resaltar que, las para esta jornada de práctica, se hizo la gestión directamente con las educadoras, pues pocas estaban accediendo a colaborar, fue así como la docente del curso Estrategias de Trabajo Docente, correspondiente al cuarto semestre y la coordinadora de la Licenciatura en Educación Preescolar, optaron por tener contacto con egresadas de la institución para solicitar su apoyo, quienes accedieron sin vacilación para contribuir en esta experiencia.

Una vez asignadas estudiantes a educadoras, las primeras entablaron comunicación por teléfono, videollamada o mensajería, estos recursos ayudaron para poder realizar las entrevistas que permitirían recuperar información del contexto donde se desarrollarían las jornadas de práctica, quedando plasmada la anterior en un breve documento que marcaba la pauta como punto de partida para su intervención.

Otra técnica de las cuales se hizo uso para recuperar información sobre el proceso de análisis y reflexión dentro del informe de práctica de las estudiantes normalistas, es el análisis de contenido y para ello se ha recurrido al autor Klaus Krippendorff la define de la siguiente manera:

Es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducidas y válidas que puedan aplicarse a su contexto. Comprende procedimientos especiales para el procesamiento de datos científicos. Al igual que todas las restantes técnicas de investigación, su finalidad consiste en proporcionar conocimientos, nuevas intelecciones, una representación de los “hechos” y una guía práctica para la acción. (1990, p. 28).

Fue así como, la información que se presenta es el resultado del análisis de los informes de las estudiantes normalistas previo a sus prácticas profesionales, las cuales realizaron a su vez entrevistas con las educadoras tutoras, dicha información se sistematizó al identificar unidades de análisis y establecer categorías para presentar los resultados obtenidos.

RESULTADOS

Dadas las condiciones antes mencionadas que orillaban a una educación a la distancia, era imperioso que las estudiantes normalistas conocieran en primera instancia la situación bajo la cual realizaban su práctica las educadoras titulares, a continuación, en este tenor, una estudiante reflexiona en segundo nivel sobre ello:

E5: Yo, como estudiante normalista, iba a iniciar mis prácticas dentro de una institución escolar básica “preescolar”, antes de dar a conocer un poco más acerca de una conversación que mantuve con la educadora que estoy trabajando, me di a la tarea de investigar en algunas fuentes cómo es que los niños de preescolar están percibiendo éste aislamiento y cómo es su experiencia, para poder hacer al final una comparación y reflexión entre lo conversado y lo investigado, pues pretendo considerar esta información para la elaboración de planeación.[sic]

Las planeaciones de acuerdo a lo que sus autoridades educativas les solicitan, siete educadoras hicieron mención que las entregan cada quince días, mientras seis docentes semanalmente, abordando en ellas todos los campos formativos y área de desarrollo personal, cabe hacer mención que, una de las profesora hizo mención que, la supervisora con fines de unificar y tener mayor certeza de qué se haría durante esta educación a distancia, envió un formato, el cual constaba de aprendizaje esperado y actividades diarias.

Cinco educadoras hicieron la petición de considerar en las planeaciones actividades claras, sencillas, y que no demandan demasiado tiempo para su realización, haciendo mención que eran conscientes de los diversos entornos de los niños, algunos con apoyo de sus abuelos, vecino, familiar, padre o madre de familia, los cuales se les complicaba comprender aquello que se les solicitaba, dicha manifestación corresponde a una reflexión del segundo nivel, donde para poder emitirlo se debe tener conocimiento de la situación del alumno, pero además de lo correspondiente a pedagogía para poder hacer más accesible la colaboración que realizaban los cuidadores en la casa para poder aplicar las planeaciones que mandaban las docentes; así también lo manifestó las siguientes estudiantes:

E4: Las actividades que se les piden a los niños deben ser muy lúdicas además de que deben ser muy entendibles para los padres de familia y también para los alumnos, porque si no son entendibles puede que no las realicen. Estas actividades deben ser muy específicas acerca de lo que se quiere realicen y no deben ser tan largas, considero que no deben ser muy largas porque el niño perderá el interés al estarlas realizando, cada una de las actividades que se planteen debe implicar una problemática que tampoco sea muy difícil realizarla. [sic]

E8: La educadora me comentó que las actividades que se les envían a los niños deben ser muy sencillas y entendibles para que los padres las realicen con ellos en casa, y que nada de pedirles comprar algo o imprimir trabajos debido a la situación económica provocada por el COVID-19.

Una de las estudiantes del tema anterior, visualiza el posible escenario en el que se encuentran sus posibles alumnos y a partir de ello toma una postura de flexibilidad y comprensión en su próximo rol como educadora en formación:

E15: Creo que debe existir flexibilidad ya que la casa no está diseñada como escuela para aprender, existen miles de imprevistos en ella, además algunos están pensando en qué van a comer el día de mañana o preocupados y estresados, las tareas no son la prioridad, además, no todos los niños hacen lo que les dice su mamá, hay mamás que no tienen la paciencia para enseñar a sus hijos y los maltratan. [sic]

El medio de comunicación mayormente utilizado por las docentes es el WhatsApp siendo que quince educadoras los emplearon, dos de ellas no crearon un grupo, fue a través de la vocal que fungió como enlace y quién envía las actividades a los padres y los anteriores a su vez las evidencias a esta misma señora, quien hacía llegar todo a la profesora, la justificación sobre lo anterior fue que así lo establecieron desde la supervisión escolar que no quería que se involucraran sus datos personales por seguridad.

Además de hacer uso del WhatsApp, una sola docente manifestó que hizo uso de la red social Facebook para compartir las planeaciones y materiales, para que los padres de familia ahí también subieran las evidencias, mientras que, cuatro educadoras manifestaron realizar materiales audiovisuales, llamadas de teléfono y videollamadas para poder enriquecer la planeación enviada y clarificar lo que se les solicitaba, pero no era el único fin, pues también lo hacían para retroalimentar las evidencias de los niños y también para motivarlos, siendo que mandaban audios e imágenes para alentar tanto a padres de familia como a los niños, fortaleciendo así la comunicación del aula, lo anterior fue manifestado por la siguiente estudiante:

E5: Una de las estrategias que utiliza la maestra, que es parte de su trabajo y que le ha funcionado de manera positiva en gran medida hacia los niños es la “motivación”, en esta manera virtual lo hace por medio de stickers, imágenes con frases y audios en donde se les da reconocimiento por el esfuerzo que hacen al cumplir con las actividades. Las frases que les brinda son, por ejemplo: “estoy muy orgullosa de ti” “has sido un/a niño/a campeón/a” “eres cumplido y responsable” “excelente trabajo” “te esforzaste mucho”, esto lo toma en cuenta debido a las características que tienen y la verdad le han funcionado mucho pues ha llegado a recibir respuesta incluso de los niños que no tenía respuesta antes.

La motivación fue un factor de influencia para los padres de familia y los niños que tenían que enviar las evidencias de las actividades solicitadas, fue así que, de acuerdo a la cantidad total de alumnos registrados en matrícula, se dio a conocer que el 64% de los alumnos cumplía con las mismas, en su mayoría se desconocían los motivos de la ausencia de comunicación de algunos padres, mientras que algunas docentes hicieron mención de que las familias, no tenían los recursos de: de servicio de internet, impresora, celular o dinero para

hacer recargas y poder descargar lo que envían de la escuela. Una estudiante expresó su preocupación ante lo antes mencionado:

E3: En verdad considero que es muy difícil esta situación por la que estamos pasando, aunque nosotros como docentes queramos dar todo de nosotros, habrá cuestiones que no nos lo permitan, precisamente ahora con este grupo hay 8 niños que no están recibiendo educación quizá de ningún tipo, que el aprendizaje que habían logrado hasta ahora tal vez se vea averiado, estancado, sería bueno pensar que no y que espero así sea.

Otra estudiante a partir de la entrevista que le hizo a la educadora tutora, comienza a ser consciente y expresa empatía ante la realidad de los niños y sus familias, y que sus condiciones son un factor determinante para la respuesta ante el llamado a realizar las actividades propuestas por la docente del Jardín de Niños:

E21: El que solo tenga evidencias de 7 alumnos es muy preocupante para la docente, pero a la vez no tan sorprendente ya que desde el inicio del ciclo escolar no tenía apoyo e iniciativa de los padres de familia. La docente me comentó que las condiciones por las que pasa la colonia no son las más favorables, por lo tanto, los padres de familia tienen que trabajar todo el día para poder llevar sustento a casa y de esta manera se deja a un lado la educación de sus hijos. Por otra parte, está el caso del internet y los dispositivos electrónicos, considerando pues que es una colonia donde no tienen acceso a este, algunos padres de familia pueden tenerlo, pero otros no. Algunos tienen que recurrir a poner saldo todos los días, lo que ocasiona tener que salir de casa. Otras cuestiones son que los padres de familia no tienen un compromiso por la educación de sus hijos, ya que solo ignoran las actividades y no las realizan.

Cabe resaltar la disposición de un centro escolar considerando tanto la participación de los padres de familia, como de la directora y maestras para disponer de los recursos financieros para hacer uso de un servicio de transporte (Uber) para enviar tareas y cartas en ambas direcciones.

Si bien, la Secretaría de Educación Pública, como una acción de apoyo, implementó programas para cada nivel educativo, así como también la planeación de las actividades, ambos materiales vinculados estrechamente para que la labor de los maestros tuviera un recurso más, sin embargo sólo cuatro educadoras hicieron mención de ello, y estas comentaron que era complicado hacer uso del cuadernillo de las actividades pues se trabajaba con dos aprendizajes esperados por día y que era complicado darle seguimiento para constatar verdadero aprendizaje de los niños.

Se encuentran presentes en los textos del contexto de las estudiantes, reflexiones de nivel 2, donde a partir del conocimiento que tienen sobre el currículum, didáctica, pedagógico y contextual, comienzan a cuestionarse, sobre su espacio de cobertura, del qué hacer, de cómo pueden ayudar, visualizándose como un sujeto que puede colaborar en este tiempo de fractura, así lo expresó la siguiente estudiante:

E18: Este fin de semana me encontré un poco preocupada porque al grupo de WhatsApp llegó un mensaje de una mamá, la cual mostraba preocupación por el aprendizaje de su hija, ella preguntaba que, si la educadora decidía las actividades a trabajar o quién las destinaba de esa manera, que estaban bien, pero a ella le preocupa la forma del lenguaje y escritura de su hija, la identificación de sílabas y palabras, ahora tengo un gran reto por afrontar.

El tiempo transcurrido y un escenario incierto, donde la adaptación era una obligación pero una oportunidad de vivir aun y a pesar del aislamiento, las jornadas de prácticas, el tener contacto con el escenario real y sentirse partícipes de que la escuela, los Jardines de Niños continuaran su labor, impulsó y motivó a las estudiantes, quienes en este primer texto, previo a la planeación, tuvieron reflexión del tercer nivel, donde analizaron los escenarios del antes y durante la pandemia, se cuestionaron, pero lo más sorprendente, se comprometieron con su labor.

La siguiente expresión de una estudiante, da cuenta del cuestionamiento sobre la trascendencia del aislamiento, realizando una comparación de la niñez ocurrida de manera cotidiana en los centros escolares y otra en completo aislamiento:

E5: En estos momentos me pongo a analizar acerca de aquellos niños que vivían felices en los preescolares, que tomaban esas horas de libertad diversión para aprender junto a sus compañeros y amigos y también me siento mal porque no sabemos si estén sufriendo algún maltrato o abuso en su casa y que su único momento del día era vivir plenamente en el jardín de niños, deseo y suplico por el cuidado de esos niños que todos se encuentren bien, que tengan salud y que puedan salir adelante.

Y es que el Coronavirus no solo rompió la rutina, sino también los roles, el hecho de que varias educadoras se negaran a aceptar a una practicante, un posible motivo fue que tenían poco dominio con la tecnología, sobre todo con las aplicaciones, redes sociales y herramientas, que resultaron necesarias en la interacción escolar, al respecto la estudiante 3 hizo mención de lo siguiente:

E3: El país, los maestros, los alumnos, los papás, nadie está preparado para esto que estamos afrontando, he tenido la oportunidad de ayudar a educadoras que realmente se les complica la tecnología, que a pesar de eso están trabajando y aprendiendo cosas nuevas, los padres de familia a veces no dan el apoyo necesario a sus niños, quizá por falta de paciencia, por el cansancio de sus trabajos, simplemente que no son maestros ni están preparados para dicha acción.

Así también lo afirmaron Uresti, Vázquez y López (2021), donde hacen mención que la educación a distancia ha tenido como primer problema el tener acceso a internet y en su caso que sea de baja calidad, presentándolo tanto los estudiantes como los propios profesores. Por otro lado, se ha experimentado una nueva forma de realizar las labores la cual no estábamos preparados ni física ni emocionalmente, sintiendo esta dinámica como imposible.

Y hablando de los recursos, una de las estudiantes realizó la valoración de los cuadernillos “Aprende en casa”, tanto la formación que hasta entonces tenía, así como también la propia

experiencia pues algunas de ellas son madres, hermanas, primas o vecinas y tuvieron oportunidad de observar lo que pasaba a su alrededor tras realizar dichas actividades, es así como la estudiante 22, sobre ellos opinó:

E22: Personalmente no creo que este cuadernillo tenga un éxito de pertinencia que sea provechoso para la creación de un aprendizaje significativo en los estudiantes puesto que no posee gradualidad, ni mantiene una continuidad entre una actividad y la siguiente, es decir, no es un aprendizaje situado, el aprendizaje situado desde las palabras de Frida Díaz pertenece a una postura donde: el punto de partida de la enseñanza seguirá siendo lo que el educando realmente sabe, puede hacer y desea saber, así como la intención de que las experiencias educativas abordan mejor sus necesidades personales. Al mismo tiempo, se enfatizarán la búsqueda del sentido y el significado en torno a los contenidos que se han de aprender. (2006, p. 21).

Es así que se tiene evidencia con la intervención anterior, que, tras la observación y análisis de la respuesta de las entrevistas, establecieron vinculación entre el dato empírico con el teórico, de una manera natural y como una propia necesidad de dar firmeza a sus ideas.

Finalmente presento dos fragmentos de dos estudiantes, una de ellas sintiendo identidad por su profesión y sus palabras denotan orgullo y la segunda asume su rol con compromiso y responsabilidad tras sentirse parte de un equipo que aun así en el aislamiento continúa laborando:

E22: Pero ¿es hoy cuando los educadores descansan? La respuesta es no. Hoy las/los docentes y las/los docentes en formación más que nunca demostramos que nuestro compromiso con la educación va más allá de una profesión, que, al igual que un fénix, nos reconstruimos, las necesidades las transformamos en oportunidades buscando herramientas que nos vuelven cada vez más fuertes, nos innovamos, nos preparamos, atendemos las circunstancias porque nuestro objetivo de ver mejorara nuestra sociedad no descansa, nuestro deseo de hacer la diferencia hoy más que nunca despierta.

E15: Puedo decir que es una persona muy comprometida con su trabajo que sabe lo que quiere y lo comunica. Lo que me inspira a continuar esforzándome y dar lo mejor de mí. Es una gran responsabilidad de la sociedad la que tengo en mis manos, educar a los futuros ciudadanos es por ello de vital importancia que tome en cuenta el contexto y situación que están enfrentando para ofrecer actividades de acuerdo a sus posibilidades, y que sean interesantes y lúdicas para que los niños que están enfrentando esta situación de encierro y de crisis económica, la tarea la vean como una oportunidad para hacer algo divertido que esperan que los sorprenda y lo más importante que aprendan.

Lo anterior es un ejemplo de cómo a partir de la conjugación del conocimiento y experiencia que se manifiesta el favorecimiento de la reflexión, donde se ponen en juego emplear un juicio crítico, así lo manifestaron Uresti, Vázquez y López (2021) pues al hacerlo:

Permite afrontar los retos determinados por el mismo proceso de formación en la educación superior... Es por esta razón que los futuros profesionistas en educación deben afrontar y resolver de manera crítica situaciones reales que aquejan su labor profesional, pues se nos permite estar en proceso para

hacer frente a situaciones de la vida real de acuerdo con las exigencias de la carrera profesional, en el ámbito educativo los estudiantes normalistas deben cuestionar su práctica desde una perspectiva interpersonal, para poder ser capaz de desarrollar la habilidad de autocrítica. (p. 5).

CONCLUSIONES

Es un hecho innegable que el fenómeno pandémico dejó expuestas muchas brechas sociales, especialmente en cuanto a lo digital y a la distribución de la riqueza, entre otras, pero especialmente se evidenciaron numerosas áreas de oportunidad que no habían sido estudiadas a profundidad como la reacción de las normalistas frente a la incertidumbre, la capacidad de adaptación en la sociedad líquida, el valor humanista que muestran frente a la diversidad de escenarios y la capacidad de movilizar los saberes adquiridos a lo largo de su proceso de formación.

Este proceso en el cual las alumnas tuvieron que trabajar obligó a que se desplegaran diferentes estrategias de trabajo, a reformularse los antiguos modos de acción pedagógica y sobre todo la pertinencia de las actividades que, tal vez por inercia, por imitación o bien por no dimensionar el impacto de sus prácticas docentes en la familia.

Este incidente crítico en su formación, las hizo percatarse de nuevas necesidades formativas y la pertinencia de iniciar a formar a sus alumnos en otras modalidades, implementar nuevas formas de dialogar e informarse y desplegar estrategias de manera emergente para poder adaptarse a la ruptura en la normalidad. No obstante, lo anterior fue insuficiente debido a las grandes barreras que supone la brecha digital con la falta de insumos de hardware y equipos, aunado a la pobre y costosa infraestructura de conectividad digital que impidieron una interacción adecuada puesto que los instrumentos que se usaban para la recuperación de información se basaban primordialmente en chats vía web, videollamadas basadas en datos y reuniones asíncronas

La situación presentó algunas aristas positivas, hubo padres que se vieron aproximados de manera abrupta al proceso de formación de sus hijos, lo que ocasionó que tuvieran mayor interacción con las actividades formativas y por ello una mayor empatía y apoyo a las actividades de las normalistas.

Por su parte las normalistas, identificaron dentro de su profesión en la cual se están formando, una realidad existente y que esta no es esporádica, sino permanente, la incertidumbre y las

dudas que con ella trae consigo para poder actuar a pesar de las condiciones que se presenten, y es que, pudieron constatar que la labor de los docentes tuvo que continuar.

REFERENCIAS

- Area, Manuel y Adell Jordi. (2009) *e-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales*. En De Pablos, Juan. Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Aljibe. España. Extraído de: https://www.researchgate.net/publication/216393113_ELearning_ensenar_y_aprender_en_espacios_virtuales
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- DOF: 6/03/2020. *Diario Oficial de la Federación*. 15 de marzo de 2020.
- Domingo A., Gómez, M. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. España: Paidós.
- Perrenoud, Ph. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Quinta reimpresión*. México: Graó.
- Schön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós.
- SEP. (2012). *El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo*. México.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Torres, Mónica y López, Cecilia. (2015). *Modalidades, sistemas y opciones educativas en México, ¿es posible un acuerdo de bases conceptuales?* En Zubieta, Judith y Rama, Claudio/Coords. *La educación a distancia en México: una nueva realidad universitaria*. Virtual Educa. México. Extraído de: <https://virtualeduca.org/documentos/observatorio/2015/la-educacion-a-distancia-enmexico.pdf>
- Uresti García, O. D., Vázquez Jacob, C. O. y López García, B.A. (2021). *La práctica Profesional de docentes en formación de una Escuela Normal de San Luis Potosí: una mirada a la planeación didáctica en la educación a distancia*. Cuarto Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/5553-3198-Ponencia-doc-_.pdf

- Van Maanen, J. (1997). “Linkg ways of knowing with ways of being practical”. Curriculum Inquiry, vol. 6, n° 3, pp. 205-208
- Villalpando, I. (2020). *La escuela mexicana ante la pandemia: diagnóstico y escenarios posibles*. Faro Educativo, Apunte de política No 9. INIDE-UIA.

HISTORIAS DE VIDA (ESTUDIOS DE CASO): CAMBIOS DIGITALES Y SOCIOEMOCIONALES POS PANDEMIA COVID-19

Línea temática: 12. La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje

Autores:

Mtra. Flor de María Barlandas Rendón.

gro04.fbarlandasr@normales.mx Cel. 7471050340

Estudios de:

Licenciatura en Literatura Iberoamericana en la Universidad Autónoma de Guerrero.

Maestrante en Literatura Iberoamericana en la Universidad Autónoma de México.

Maestría en Historia Regional en la Universidad Autónoma de Guerrero.

Doctorante en Ciencias Pedagógicas en el Centro de Estudios de Postgrado "Lev Vigotsky".

Mtro. Rogelio de la Cruz Sánchez.

gro04.rdel@normales.mx Cel. 7541070487

Estudios de:

Licenciatura en "Educación Primaria" en la Escuela Normal Rural "Raúl Isidro Burgos" de Ayotzinapa; Guerrero.

Licenciatura en Educación Media en el Área de Psicología Educativa. En el Centro de Actualización del Magisterio. Chilpancingo, Gro.

Maestría en Ciencias Área: Educación Superior de la Universidad Autónoma de Guerrero.

Doctorante por el Colegio de Morelos Doctorado Área: Enseñanza Superior.

Mtro. Delfino Hermilo Villalba Carrillo.

gro04.dvillalbac@normales.mx Cel. 7471079459

Estudios de:

Licenciado en Ingeniería en Sistemas Computacionales (2000-2004).

Especialización en Enseñanza y Aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera.

Maestría en Formación y Práctica Docente. Unidad 12-A de la Universidad Pedagógica Nacional.

Doctorante en Ciencias Pedagógicas en el Centro de Estudios de Posgrado "Lev Vigotsky".

Escuela de procedencia:

Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez”,

C.C.T. 12DNL0003G

Chilpancingo, Guerrero.

RESUMEN

El presente estudio se coloca en la investigación cualitativa vinculado a la fenomenología y hermenéutica, inserta en la posibilidad de explorar un paradigma con distintas opciones teóricas que se reúnen para formar un criterio novedoso llevado al campo pedagógico, para el análisis, la comprensión y reflexión crítica, desde un esquema metodológico que reúne el carácter científico desde varios campos del saber aplicados a las “historias de vida”, en donde cobra relevancia el diario vivir, lo que vive la gente en su esencia común y cotidiana; este es el espacio “microsocial” en donde se codifica la memoria, los hechos, y la sensibilidad que permiten un acercamiento para “mirar” lo ocurrido, y en esta aproximación científica, descubrir posibles leyes socio históricas y geográficas que permitan reconocer estructuras, patrones de comportamiento psicoemocionales que definan problemáticas que atraviesan el corazón de cada generación social, para una nueva valoración del “Ser docente” en el paradigma de la “complejidad” que defina el futuro educativo del país, bajo fuerzas y tensiones políticas, económicas, sociales, culturales y filosóficas.

Abstract

The present study is placed in the qualitative research linked to phenomenology and hermeneutics, inserted in the possibility of exploring a paradigm with different theoretical options that come together to form a new criterion taken to the pedagogical field, for analysis, understanding and critical reflection, from a methodological scheme that brings together the scientific character from various fields of knowledge applied to "life stories", where daily living becomes relevant, what people experience in their common and daily essence; This is the "micro-social" space where memory, facts, and sensitivity are encoded that allow an approach to "look" at what happened, and in this scientific approach, discover possible socio-historical and geographical laws that allow recognizing structures, patterns of behavior psycho-emotional that define problems that cross the heart of each social generation, for a new assessment of the "Being a teacher" in the paradigm of "complexity" that defines the

educational future of the Country, under political, economic, social, cultural forces and tensions and philosophical.

Palabras clave: **Historias de vida, vida cotidiana, cultura digital educativa, educación socioemocional, complejidad, Nuevo Ser Docente.**

Key words: **Histories of life, Daily Life, Educative Digital Culture, Socioemotional education, Complexity, New Being Educational.**

Historias de vida (estudios de caso): cambios digitales y socioemocionales pos pandemia COVID-19.

Tantos problemas dramáticamente ligados hacen pensar que el mundo no solo está en crisis, está en este estado violento donde se enfrentan las fuerzas de muerte y las fuerzas de vida que bien podemos llamar agonía.

Edgar Morin.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Pensar que la educación mantiene un cauce estable en la cotidianidad escolar, puede ser reflejo de una escasa intervención del docente. Es por eso que los actores educativos que convergen, dan significado a la formación de sujetos marcados con experiencias de vida, dependiendo de las circunstancias, contexto y la situación geográfica dispersa a lo largo y ancho del territorio mexicano.

El debate actual que gira en torno al tema educativo entrando al siglo XXI, se ha caracterizado por múltiples exigencias y recomendaciones que demandan la sensibilización del educador con sus estudiantes, para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje ante la complejidad global; apearse a las tendencias tecnológicas y, ahora, se añade el problema de la pandemia SARS-Cov 2 (**COVID-19**) que surgió muy recientemente en el año 2019, en la ciudad de Wuhan, China. Lo cual ha provocado cambios radicales en los procesos educativos, rupturas en los hábitos que han trascendido en las rutinas de trabajo desembocando en entornos digitales, híbridos y/o presencial.

Los profesores tanto como alumnos, se enfrentaron y desarrollaron competencias digitales y habilidades socioemocionales que modificaron la concepción de la formación del campo pedagógico y didáctico. Actualmente en México se continúa implementando los protocolos sanitarios, las campañas de vacunación, lo cual ha permitido retomar la vida escolar e institucional de forma presencial, sin dejar atrás la experiencia de las tecnologías digitales

aplicadas a la educación transitando a una cultura digital, el cuidado de la percepción de las emociones y los cambios generados como iniciativas en la política educativa.

Los señalamientos referidos, son producto de las reflexiones entre pares que coinciden en profundizar sobre las **experiencias educativas** de los docentes y alumnos **pos pandemia del COVID-19**; se convirtió en un reto paradigmático en el devenir de la educación Normal, porque las instituciones formadoras de docentes cerraron sus espacios a la mitad de los cursos y los estudiantes quedaron a la deriva por la complejidad de entrelazar una corriente pedagógica tradicional y emigrar hacia nuevos ambientes digitales donde la pedagogía asume tendencias emergentes a través de didácticas innovadoras.

Los rasgos que expresan una problemática de la cual adolecen los profesores-alumnos al trasladar su capacidad de dominio de conocimientos hacia los ecosistemas virtuales, sale a la luz, la insuficiencia en el manejo de plataformas educativas que acompañan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las instituciones de educación Normal no estaban preparadas para instalar en el ciberespacio: diseño de cursos, objetos de aprendizaje, planificación semestral, materiales digitales de consulta en *Youtube* y referencias, entre otros. Al respecto, las autoridades educativas escasamente concibieron esta catástrofe educativa de tal magnitud, en la cual no había infraestructura (*software y hardware*), conectividad, protocolos de funcionamiento y coordinación escolar entre los niveles jerárquicos superiores, así como directivos de los planteles educativos. Desde este panorama se genera la siguiente pregunta ¿Cómo se encuentra la situación actual del campo educativo en la vida cotidiana de los estudiantes?

Por otra parte, esta problemática está muy vinculada a la dimensión socioemocional, lo que conlleva subsecuentemente a preguntarse ¿Qué está aconteciendo desde la perspectiva de las **historias de vida de los alumnos**, lo que repercute en el proceso de enseñanza-aprendizaje, situado en el marco de la **pandemia COVID-19**?

Considerando el reporte parcial del análisis de esta investigación, se plantea que esta situación provocó **rupturas paradigmáticas pedagógicas con consecuencias, que permitió replantear nuevas rutas de trabajo, principalmente apoyados en la cultura de lo digital y la educación socioemocional a través de las historias de vida.**

A través de las historias de vida se da luz a la interpretación empírica en la vida cotidiana, en donde se forman las **estructuras sociales** productoras de sentido y significación, aludiendo a distintos parámetros que van desde la expresividad de las emociones y sentimientos desde un **ámbito psicológico**; así como interviene la **riqueza cultural** que da origen a cambios sustanciales desde una experiencia enriquecedora para percibir los valores y el imaginario simbólico de una sociedad, su mentalidad expresada en el tejido que forma lo **sociológico, psicológico, antropológico, filosófico y pedagógico**, explicado desde el **proceso histórico**. Estos son los aspectos fundadores que dan lectura a la dinámica de la existencia diaria en la dispersión de lo propio y lo cotidiano integrado a la transformación colectiva.

MARCO TEÓRICO

Como sustento teórico social para respaldar esta investigación de forma sólida y cualitativa, desde el punto de vista sociológico se asume a Bauman y Leocini (2018) en su obra póstuma, arguye a las **transformaciones líquidas** muy notorias o imperceptibles desde la mirada del homo sapiens. Desde sus planteamientos, se considera relevante retomar el análisis y la discusión fértil contemporánea de estos autores para entender que *la sociedad de la red* se ha acentuado a raíz de la pandemia COVID-19, como una necesidad de encauzar la educación. Desde la comprensión de la **complejidad** del tejido social que permite la mirada del microcosmos de las historias de vida (estudios de caso) vinculadas al fenómeno educativo centrado en examinar las rupturas paradigmáticas que se gestan ante la crisis de la pandemia COVID-19 y el surgimiento de las nuevas necesidades pedagógicas y el reto de su resignificación. Para lo cual se vuelve imprescindible retomar el planteamiento de Edgar Morin:

[...] La humanidad no acaba de explicarse la Humanidad. Aún no sabemos si solo se trata de la agonía de un viejo mundo que anuncia un nuevo nacimiento o de una agonía mortal. Una conciencia nueva empieza a surgir: la Humanidad es llevada hacia una aventura desconocida. (Morin, 1999, p. 80)

Las **historias de vida** como concepto teórico-metodológico que plantea Vasilachis de Gialdino (2006) se incorpora al trabajo de investigación para revitalizar y descifrar lo que se está produciendo desde el plano social, relatos de vida en los lugares y contextos, y con habitus específicos que permitan al investigador hacer una lectura e interpretaciones. Particularmente, con los sujetos que experimentan y manifiestan cambios o resistencias ante el surgimiento de un “nuevo” paradigma educativo desde una perspectiva virtual sobre la red de redes, el Internet.

En palabras de Güereca, **una historia de vida** “...permite un acercamiento a diversidad de actores sociales, en tanto sujetos de conocimiento”. Por tanto, se reconocen como sujetos históricos; por consiguiente, se profundiza en la estructuras de la vida cotidiana, en donde se “...permite analizar los hechos y acontecimientos sociales en que intervienen las instituciones e individuos ubicados en determinados procesos económicos, políticos y simbólico-culturales” (Güereca, 2016, p. 129).

Con base en el concepto de **estructuras sociales** del autor Pierre Bordieu emplea los “marcos organizadores” como procedimientos del relato que es la narración “...en modo personal, en la que los sucesos, las acciones, las imágenes, las personas y los lugares aparecen según un orden cronológico”. Con estas premisas, permite interconectarse con las historias de vida para “observar, entre una clase social y otra, diferencias en la comunicación” y “en los modos de pensamiento a través del discurso”. Por lo tanto, el autor en cuestión, sostiene que las diferencias subyacen entre las clases sociales, a nivel del pensamiento y de la comunicación. En síntesis, “Los hombres viven en un entorno que está mediatizado por símbolos” (Bourdieu, et al, 1985, p. 238).

Por otra parte, Agnes Heller, desde la “**vida cotidiana**”, sugiere que para la comprensión del individuo en la sociedad se debe apreciar como un actor histórico, ya que en la vida cotidiana es donde se expresa la vida de todo hombre: “Todos la viven sin ninguna excepción cualesquiera que sea su puesto en la división del trabajo intelectual y físico. Lo cotidiano es lo que se reproduce dialécticamente en eterno movimiento”. Es el mundo de las “objetivaciones” (Heller, 1977, p. 7).

Por tanto, adentrarse al mundo de lo cotidiano se aprecian las significaciones de aquello que es vivido en la vida personal y social “secuencia aparentemente caótica” de los hechos, acontecimientos, objetos, sustancias, fenómenos, rutinas, implementos, valoraciones sociales e históricas. Es en ese contexto cotidiano en donde los sujetos sociales en sus confusas y complejas relaciones sociales “dinámicas y dialécticas” cargan en sí múltiples determinaciones como: Historicidad, contradicciones, estratificación, configurada en “**estructura social**”; para el caso, la individualidad se asume como un “valor ontológico de individualidad”. significa la condición de “ser- en -sí -mismos” y de “ser-para -sí- mismos”, en la autoconciencia, autoliberación y autorrealización.

El ser particular y general se presenta simultáneamente en la sociedad como individuo social. Por tanto, para posicionarse en esta vida social como un ser conscientemente, es necesario, **un despertar para esa consciencia, un autodesarrollo y una autorrealización en cuanto al Ser - en sí-mismo y para sí-mismo en su autoliberación consciente.**

Este despertar tendría que consolidarse por medio del desarrollo de una educación socioemocional y las competencias socioemocionales que son las necesidades de supervivencia del conocimiento y de la praxis, desde su complejo mundo de su ser social, ontológico en la toma de consciencia ética creando una capacidad autorreflexiva para la calidad de vida, armoniosa y sustentable. Es por ello que, complementando la concepción que plantea Michel Claeys Bouuaert (2014), es la educación emocional la que genera competencias socioemocionales. Estas competencias representan la capacidad de un individuo para estar en paz consigo mismo, permanecer en equilibrio emocional, consciente de sus emociones y sin dejarse llevar por ellas. Siendo importante alcanzar las metas, propósitos trazados como proyectos de vida con la finalidad de ser una persona autónoma que pueda decidir libremente, consciente de su capacidad desde la organización del conocimiento adquirido.

En la actualidad, los estudiantes requieren fortalecer su formación profesional con la dimensión socioemocional que les permita continuar y equilibrar su proyecto de vida profesional y social, considerando el desarrollo de competencias genéricas, tal es el caso de “la dimensión socioemocional que concierne a las competencias que cubren los aspectos socioemocionales del aprendizaje: collaboration skills, communication skills, creativity, citizenship...” (Roegiers, 2016, p. 29).

Los últimos hallazgos en investigaciones realizadas sobre la inteligencia socioemocional, apuntan a desarrollar tres elementos indispensables en el ser humano del siglo XXI:

cognitivo, metodológico y socioemocional, mismos que corresponden a las competencias genéricas direccionadas desde los planes de estudio:

“Esta inteligencia emocional proporciona acceso a las competencias socio-emocionales. Las personas con una elevada inteligencia emocional parecen más capaces de superar los conflictos, desarrollar su creatividad, innovar e influir positivamente en su entorno... El campo de la educación emocional ha nacido.” (Op. Cit., 2016, p. 31)

En síntesis los esfuerzos que realizan los profesores de Educación Normal por atender de forma humanista una educación basada en la esfera socioemocional debe considerar que:

“El individuo no consciente de su experiencia emocional a menudo se aferra a pensamientos o comportamientos estereotipados para fundar su sentido de identidad. En esta etapa, a menudo es manipulable, influenciado o menos capaz de asumir su autonomía, sus proyectos, sus necesidades. Por lo tanto, puede llegar a ser muy difícilmente un agente de cambio, y, probablemente, una persona feliz. En este sentido se habla de una distancia entre el yo y el yo, entre los sentimientos y la conciencia. Es esta distancia, este muro de inconsciencia, lo que la educación emocional busca transformar gradualmente.” (Ibidem, 2016, p. 31)

Por otra parte, con base en los últimos avances de la investigación educativa a nivel global, Fullan & Langworthie (2014) han profundizado sobre lo que acontece en las escuelas canadienses, estadounidenses, mexicanas y en otras latitudes; un fenómeno educativo complejo al que se denomina una **Revolución digital**. Estos autores comparten sus hallazgos teóricos-pedagógicos para profundizar y comprender los nuevos paradigmas en pedagogía del siglo XXI, identificado como **aprendizaje en profundidad** que requiere un amplio tratamiento epistemológico, didáctico, tecnológico digital, filosófico y cultural, para entender un nuevo entramado socio-educativo visto como la punta del iceberg.

Considerando estos aportes, se podría replantear que un fenómeno educativo, implica abordarlo desde una mirada reflexiva que profile y oriente el trabajo de investigación, así como recuperar el papel ético del docente, profesionista e investigador ante las transformaciones negativas que está produciendo una actividad de carácter “**tardomoderno**” -trabajo individualizado- convirtiendo la sociedad en una máquina del rendimiento (autista) en *animal laborans*. Por esta razón, la filosofía contemporánea que aborda el autor Han (2018) es imprescindible para conectar las historias de vida, aunado con el concepto de **la sociedad del cansancio** que aísla y divide; que atormenta la vitalidad; en otro sentido cáustico, representa una violencia porque destruye toda una comunidad del **Ser**, por tanto, se pretende recuperar el sentido ontológico en todo su profundidad y significación, ubicado en la perspectiva de la “**pedagogía del mirar**”: “hay que aprender a mirar, a pensar y a hablar y escribir”. El objetivo de este aprendizaje es acceder a la “cultura superior”.

En otro sentido, este estudio considera relevante hacer una retrospectiva histórica hacia las teorías pedagógicas de John Dewey, para explicar cómo aquellas bases pedagógicas son de gran importancia cuando fueron postuladas en el siglo XX. En la actualidad sirven de soporte para comprender por qué se debe impulsar un “movimiento educativo” transformador porque

las condiciones actuales del siglo XXI están cambiando, son capaces de responder a la formación de sujetos críticos, éticos, creativos, reflexivos y propositivos ante las fuerzas de opresión y segregación que encara la educación, como la sociedad en su conjunto. De lo que se trata, es reconocer un nuevo **paradigma pedagógico** que oriente las nuevas necesidades educativas en un plano que impulse desde estos parámetros, sin perder el **Ser** y la ética como fundamentos del espíritu educativo para desarrollar todas las capacidades humanas a través del “mirar pausado”, con el fin de centrarse en lo verdaderamente trascendente retrocediendo a recuperar la esencia humana y evitar avanzar en el aumento del rendimiento “**tardomoderno**”, que permita construir, a diferencia, un futuro menos caótico y sustentable que genere una cultura en armonía con el medio ambiente. Por tanto, es imprescindible reflexionar ¿qué tipo de educación se requiere desde esta filosofía?

Por lo que se refiere al educador norteamericano, John Dewey (1859-1952), quien sustenta que el ideal pedagógico debería ser una enseñanza por la acción (*learning by doing*). En consonancia, propuso un modelo educativo *experiencia concreta de la vida* que contempla la educación como un proceso y no producto; en el fondo subyace el ideal de aumentar el rendimiento del niño, siguiendo los propios intereses vitales de él, prepararlo para el trabajo, para la actividad práctica, para el ejercicio de la competencia; acompañada de métodos activos y creativos como es la *enseñanza por proyectos*. Solo el alumno podría ser autor de su propia experiencia (Gadoti, 1998, p. 49).

Simultáneamente, se destaca la pertinencia de este modelo debido a que es congruente con el papel económico global, la conectividad, la digitalización y modelos alternativos en la educación.

El quehacer pedagógico presencial y la nueva normalidad a la que se ajustó el trabajo docente y alumnos en las escuelas normales, conlleva a resaltar la importancia del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) durante el confinamiento escolar debido a la pandemia. En este sentido, se aprecia una tendencia hegemónica hacia las tecnologías digitales combinadas con los modelos pedagógicos vigentes, que ha da como resultado lo que se denomina procesos **tecnopedagógicos emergentes** que conducen hacia un nuevo entramado de la realidad educativa.

Hay que mencionar, que el fenómeno educativo tecnológico es un torrente vertiginoso para la vida escolar, lo cual generó un impacto pedagógico inesperado transitando hacia una nueva modalidad emergente socioeducativa en donde se originaron grandes contradicciones que develaron aspectos positivos como negativos a nivel profesional, individual, familiar y social.

Principalmente, se asumió el reto de acceder a la digitalización de una forma pragmática cubriendo estas necesidades en las cuales se vió envuelto el sistema educativo. Pero el desafío preponderante significó analizar y comprender esta evolución hacia lo digital y lo cual generó terribles contradicciones entre lo útil del sistema y el desorden emocional; esta situación se percibe a través de las **historias de vida**.

Se toman como referente esencial de análisis, para reflexionar los cambios educativos, psicológicos, sociales, económicos y culturales, provocados a consecuencia de la crisis global de salud. Sobre todo, detectar la afectación que sufrió cada persona en su núcleo cotidiano. Visto este engarce como referente clave para dilucidar las **estructuras sociales**, en donde se perciben las objetivaciones de las acciones y relaciones de los individuos. Así también se enlaza con la obra titulada *Construcción social de una cultura digital* de la cual se extrae el concepto **cultura digital educativa** entendida como “acopio de conocimientos e ideas que se generan y despliegan en el ejercicio de las habilidades intelectuales en el ámbito educativo, mediante el uso de las tecnologías de la información y comunicación” (Cord. Ruiz-Velasco, et al., 2018, p. 1).

Considerando esta nueva realidad, las tendencias emergentes en contexto de pandemia y perspectivas de futuro, se retoman las aportaciones y recomendaciones para redireccionar la política hacia nuevas prácticas pedagógicas innovadoras, tomando como referente los cambios en los nuevos ecosistemas tecnológicos que transforman e impactan la enseñanza y el aprendizaje:

Un dato interesante de esta etapa es el cambio de referencia conceptual: las “tecnologías de la información y la comunicación” cedieron su lugar a las llamadas “tecnologías digitales”, una denominación más amplia que incluye tecnologías emergentes, inmersivas, lúdicas, que no habían sido contempladas en la etapa anterior (impresión 3D, realidad virtual, gamificación, robótica, internet de las cosas, inteligencia artificial, etc.) (Soletic y Kelly, 2022, pp. 20-21).

Es necesario recalcar que el trabajo docente en la actualidad, se ve inmerso en la cultura digital educativa pero que tendría que orientarse al trabajo pedagógico. En este sentido, se asume la necesidad de examinar fuentes como:

[...] la propuesta de un modelo para el diseño de programas de formación docente en competencias informáticas y digitales que tenga como centro la educación integral para el bienestar humano, social y ambiental de seres felices y que precisamente por tratarse de un modelo, pueda trascender, con ajustes pertinentes, a los cambios institucionales, tecnológicos o políticos” (Campos Campos, 2018, p. 668).

Al fundamentar con estas orientaciones teóricas, se puede inferir que la educación sigue la ruta de un modelo alternativo, donde el profesor tiene que trascender hacia un **Nuevo Ser Docente**, integrando rasgos esenciales de la humanidad con elevada inteligencia emocional, la ética, los cambios digitales y la sustentabilidad con la educación, para desarrollar una cultura del cuidado del medio ambiente con el compromiso del bienestar mundial.

METODOLOGÍA

Partiendo de la idea que “La historia de vida se centra en un sujeto individual, y tiene como elemento medular el análisis de la narración que este sujeto realiza sobre sus experiencias vitales” “...por tanto las historias de vida se centran en el estudio de un individuo familia” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 176).

Se asume el posicionamiento teórico-metodológico de **historias de vida** para hacer frente a esta investigación de corte cualitativo y dar respuesta a las múltiples interrogantes que han surgido desde este paradigma de estudio. Con esta perspectiva epistemológica: “La historia de vida permite analizar los hechos y acontecimientos sociales en que intervienen las instituciones e individuos ubicados en determinados procesos económicos, políticos y simbólico-culturales” (Güereca, 2016, p.130).

Propósito general

Este estudio se centra en explorar las historias de vida de alumnos normalistas, de corte fenomenológico con el objetivo central de describir y comprender cuáles son las experiencias de vida educativa derivado del confinamiento pos COVID-19, desde la estructura social, en ello, lo antropológico, psicológico, cultura digital y el medio ambiente con una perspectiva integral que conforma esta complejidad del tejido social.

Hipótesis de trabajo

Las **historias de vida** como fuente de conocimiento para examinar las nuevas **estructuras sociales** con respecto a la Educación Normal en donde los estudiantes normalistas enfrentan un desafío de **rupturas de paradigmas educativos** en el marco de la **pos pandemia** que permita resignificar **las prácticas educativas** ignoradas por las miradas dominantes.

Relatos de las historias de vida

A continuación, se enlistan tres casos de mujeres: Antares, Adhara y Estela; otros tres, para hombres: Orión, Fénix y Leo. En la presente ponencia, solo se expone el caso de una estudiante normalista con el pseudónimo Antares, de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, del quinto semestre, de la Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez”, ubicada en la ciudad de Chilpancingo, Guerrero.

Para el caso Antares, es una joven de 22 años, hija de madre soltera, vivió en un núcleo familiar, donde fue protegida y querida hasta la edad de siete y once años, fallece el tío que era la figura paterna, posteriormente muere su mamá, dos pérdidas sensibles para una niña. Estos dos sucesos la llevaron a deprimirse, repercutiendo en sus bajas calificaciones en su educación primaria; quedó al cuidado de los padrinos de bautizo, quienes la protegieron, pero mantuvo el recuerdo materno fortalecedor “mi mamá siempre quería verme feliz y contenta”, este ideal lo mantuvo como un aliciente de vida que la inspiraba seguir adelante. A pesar de las terribles pérdidas y de haber sufrido, logró tener el ánimo para cursar una carrera y superarse, representando una significación positiva que le permitió enfrentar la vida. Gracias

a que la mamá le transmitió una cultura de trabajo, no obstante, de padecer una enfermedad crónica degenerativa, ella reconoce en la figura materna: “la verdad cada momento con mi mamá era único”. El término significantes se trata de valores que alimentaron su ser, a través del amor, la constancia, perseverancia, honestidad, trabajo y disciplina. Son valores que prevalecieron en la joven y que reconoce como los fundamentos de su existencia y calidad humana.

Es loable la actitud profesional y humanista de su maestra de primaria, cuando en el momento, la mamá sufrió un paro cardíaco y la niña le pregunta: “¿Qué era un paro cardíaco?”. La maestra la abraza y le da palabras de esperanza, lo que significa que la maestra atendió aspectos socioemocionales tan importantes para el momento que la niña requirió. Así se van construyendo las subjetividades que almacenan las delicadas fibras emocionales y a la vez que, se direcciona lo que Heidegger menciona como “el ser ahí”, un mundo incomprendible: “el día 29 de Abril del 2011 quitándome a lo que más quería en esta vida, ese día pierdo a mi mamá, al principio no llore porque yo no podía creerlo pero no fue hasta que llegó en su ataúd y la vi durmiendo, mi vida se estaba desmoronando en ese momento, quería morirme e irme con ella, pues mi mamá era todo lo que tenía, era mi madre, padre, hermana, amiga, mi compañera en esta vida y realmente no sabía que haría sin ella”. Es “el ser en el mundo”, posición ontológica ante el dolor y la muerte”; “mi vida cambió totalmente”. Otra significación importante es descubrir el “ser docente”: “Acepto que me costó mucho adaptarme a la Normal, pero conforme el paso de los meses y gracias a las observaciones en las Telesecundarias, al poder interactuar con los estudiantes saber que puedo ayudarlos a mejorar su aprendizaje me ha motivado a seguir en la carrera y así mismo mejorar en mi formación docente. Se que es una carrera que al principio no quería estudiar pero saber que puedo cambiar la manera de mejorar las clases, la perspectiva de los estudiantes y que puedo transmitirles todo aquello que se, es una gran razón por seguir allí, aparte el haber podido entrar al taller de danza de la escuela también me permitió conocer grandes amistades que en verdad hoy en día aprecio muchísimo, pues estando allí tuve mi experiencia de aprender a bailar y conocer nuevos lugares.”(sic) (Antares, 2021)

RESULTADO

Se puede inferir que, a través de las historias de vida, los seis casos de estudio presentan distintos panoramas cualitativos paradójicamente antes y después de la pandemia COVID-19, puesto que manifiestan factores de angustia, agobio, depresión y desesperación por la causales de incertidumbre ante lo incierto de la vida que de pronto se volvió más frágil y vulnerable desde el aspecto familiar y social.

Los entornos familiares se tornaron insuficientes económicamente muchas veces con desempleo, con un cierto ambiente de violencia, provocando aislamiento, soledad, por tanto, se confirma que padecieron etapas de crisis emocional, se intensificó con el sentido de muerte que fue el más doloroso, ya que en muchos casos hubo fallecimiento de algún familiar; a su vez, añoraban la socialización de los espacios sociales y principalmente de la escuela.

Otro hallazgo en términos académicos, fue la falta de herramientas tecnológicas y la conectividad para la atención del aprendizaje, así como el cumplimiento de tareas, generando riesgos de deserción escolar y cambios adversos en sus proyectos de vida; notándose la desigualdad económica y social. Con las historias de vida se retoma nuevamente un campo de estudio vital teórico y metodológico para resignificar las prácticas educativas hacia la reconstrucción de un **Nuevo Ser Docente**.

De acuerdo a los casos examinados, se infiere que la complejidad desde los diferentes órdenes (social, cultural, psicológico y digital) que se entretajan, conduce a la explicación de su identidad personal y subjetiva ante un contexto adverso socioemocionalmente y que de manera pragmática, cada uno de estos casos buscó la manera de apoyarse con sus pares o profesores para buscar estrategias que les permitieran seguir adelante con su proyecto de vida; aquí se distinguen los significados más íntimos de la cotidianidad.

Los efectos del COVID-19 generó una crisis que develó las problemáticas (a nivel psicológico, ontológico y axiológico, principalmente afectando a la salud y el bienestar social) de una tradición del sistema educativo y sus políticas. Lo cual ha permitido reflexionar y analizar su prospectiva evolucionando hacia nuevas culturas digitales u otros paradigmas “híbridos”; pero lo que haría falta, es el sentido de significación que oriente hacia una nueva perspectiva filosófica del “**Ser Docente**”, que asuma los retos y desafíos de las nuevas necesidades sociales, cultivando la conciencia de un docente comprometido en los valores de la ética, la cultura digital, la ciencia, el arte y la sustentabilidad en la protección del medio ambiente.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La principal aportación que deja el estudio de las historias de vida analizadas permiten ubicar aspectos de la vida cotidiana de los estudiantes para entender cómo se estructuran las relaciones sociales ante la complejidad educativa, tecnológica y social que pondera el desarrollo de un capital humano apático, indiferente y fragmentado por encima de las capacidades y habilidades socioemocionales que requeriría su “**Ser Docente**” en el siglo XXI antes que “tener” bajo el escenario de la incertidumbre económica, laboral y social.

El concepto de vida cotidiana es una veta para la investigación educativa desde el punto de vista histórico y para el presente, en donde se destacan cualidades y talentos en los estudiantes que permitan comprender los cambios paradigmáticos educativos, asociados a los efectos de pos pandemia que implica atender retos en la educación socioemocional y los cambios producidos en la era digital.

Como resultado preliminar de este estudio, se puede apreciar que las historias de vida resultan ser una fuente importante dentro de los nuevos paradigmas tecnopedagógicos que enfrentan alumnos y profesores dentro de una transformación líquida, en donde intervienen procesos dialécticos, cuya praxis está modificando los ambientes de aprendizaje hacia un escenario educativo en construcción que abra el debate para nuevas formas del “mirar reflexivo” que origine una mejor persona y una mejor sociedad.

REFERENCIAS

- Bauman, Z., & Leocini, T. (2018). *Generación líquida. Transformaciones en la era 3.0* (Primera edición México abril de 2018 ed.). PAIDÓS.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (1985). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos* (octava edición en español, 1985 ed.). Siglo Veintiuno editores.
- Campos Campos, Y. (2018). Diseño de programas de formación docente en la cultura digital. En *Construcción social de una cultura digital educativa* (pp. 673-687). Sociedad Mexicana de Cómputo en la Educación. <https://www.somece.org.mx/p/publicaciones.html>
- Ferrarotti, Franco (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 14(44),15-40.[fecha de Consulta 6 de Junio de 2021]. ISSN: 1405-1435. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10504402>
- Fullan, M., & Langworthie, M. (2014, enero). Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad. Recuperado de <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/ARichSeamSpanish.pdf>
- Gadoti, M. (1998). *Historias de las ideas pedagógicas* (Segunda edición 2000 ed.). Siglo XXI editores. México.

- Güereca Torres, Raquel (Cord). (2016). Capítulo 6. La historia de vida: una metodología crítica para el análisis de los procesos sociales. En *Guía para la investigación cualitativa: etnografía, estudio de caso e historia de vida*. (2016, pp. 127-159). Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado de http://www.ler.uam.mx/work/models/UAMLerma/Resource/290/1/images/guia_investigacion_cualitativa_etnografia.pdf
- Han, B.-C. (2018). *La sociedad del cansancio* (segunda edición, 3ra impresión 2018 ed.). Herder. España.
- Harari, Yuval N. (25 de febrero de 2021). *Lessons from a year of Covid*. Financial Times. Recuperado de <https://www.ft.com/content/f1b30f2c-84aa-4595-84f2-7816796d6841>
- Heidegger, Martin. (1927). *El ser y el tiempo*. (s/a). FCE. México.
- Heller, Ágnes (s. a.). *Sociología de la vida cotidiana*.
- Morin, Edgar. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona Gedisa.
- Morin, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris, Francia: UNESCO.
- Ruiz-Velasco, E. (2018). *Construcción social de una cultura digital educativa* (J. Bárcenas & J. A. Domínguez, Eds.). Sociedad Mexicana de Cómputo en la Educación. <https://www.somece.org.mx/p/publicaciones.html>
- Soletic, Á, y Kelly, V. (2022). *Estudio de políticas digitales en educación en América Latina. Tendencias emergentes en contexto de pandemia y perspectivas de futuro*. UNESCO - UNICEF. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381837>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa* (Primera edición 2006). México. Gedisa.
- Roegiers, X. (2016) *Marco conceptual para la evaluación de competencias*. UNESCO - OIE. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ipr4-roegiers-competenciasassessment_spa.pdf

RECURSOS PROFESIONALES, FÍSICOS Y TECNOLÓGICOS CON LOS QUE CUENTAN LAS EDUCADORAS POST- PANDEMIA PARA EL REGRESO A CLASES PRESENCIALES AL CICLO ESCOLAR 2021- 2022

Gabriela María Contreras Galaviz

cren.gcontreras@creson.edu.mx

Lilián Elvira Hurtado Acosta

cren.lhurtado@creson.edu.mx

José Francisco Acuña Esquer

cren.jacuna@creson.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda"

LÍNEA TEMÁTICA: la educación normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje

RESUMEN

El docente del siglo XXI debe actualizarse para transformar su práctica educativa e impactar en el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Durante el año 2020, la innovación y la resiliencia, fueron factores que caracterizaron al gremio docente, ya que la pandemia ocasionada por COVID-19 vino a reestructurar la educación en todos los sentidos. El objetivo de esta investigación es conocer los recursos profesionales, físicos y tecnológicos de los educadores al volver al aula post-pandemia.

El enfoque es cuantitativo; con alcance descriptivo, y diseño no experimental. Presenta una cohorte de tipo transversal. El contexto comprende jardines de niños del sur del estado de Sonora, el muestreo fue no probabilístico, con 47 educadoras y educadores encuestados. El instrumento consta de 30 preguntas, con un índice de validez de contenido de Hernández Nieto de 0.984; y un Alpha de Cronbach de 0.933.

Los docentes se encuentran altamente comprometidos con el conocimiento de sus alumnos, el contexto y la diversidad en la que se desenvuelven; cuentan con conocimientos para

afrontar sus actividades en sus centros escolares, prefiriendo la utilización de material concreto para sus estrategias. Evidencian poco uso de herramientas tecnológicas como redes sociales, wikis, etcétera para el desarrollo de sus actividades.

Palabras clave: Educación a distancia, redes sociales, Internet, Práctica docente, Evaluación

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación en la actualidad, se ha visto afectada por los estragos provocados que la pandemia derivada del virus SARS-CoV-2, trajo consigo; a decir del informe de la CEPAL (2020) esto produjo:

El cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a mediados de mayo de 2020 más de 1,200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. (p. 1).

Por lo anterior, la práctica docente tuvo que transformarse y ajustarse a las demandas que la nueva modalidad trajo consigo; evidentemente, el trabajo no presencial hizo que el uso de las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación fueran las herramientas principales y fundamentales, para poder hacer frente a la educación.

Según Riveros y Mendoza (2008):

Las TIC reclaman la existencia de una nueva configuración del proceso didáctico y metodológico tradicionalmente usado en los centros, donde el saber no tenga por qué recaer en el docente y la función del alumno no sea la de mero receptor de informaciones. (p. 34)

Es de gran relevancia contar con el conocimiento necesario para poder implementar las TIC en la práctica educativa. Ahora bien, es importante mencionar que el docente actual debe contar con una serie de herramientas y competencias, con las que pueda hacer frente a su labor y, con ello, garantizar la formación de los educandos.

Es por lo anterior, que la presente investigación tiene como objetivo analizar cuáles son los recursos profesionales, físicos y tecnológicos con los que cuentan las educadoras al volver al aula después de la pandemia ocasionada por COVID-19, enfocándonos en la siguiente interrogante: ¿Cuáles son los recursos profesionales, físicos y tecnológicos con los que cuentan las educadoras post-pandemia para el regreso a clases presenciales al ciclo escolar 2021-2022?

La sociedad existente está en constante cambio y transformación, por lo tanto, como docentes del siglo XXI, nuestro deber es estar en constante actualización para renovar nuestra práctica educativa, mejorando así los resultados educativos. El papel del maestro del siglo XXI deberá ser el de agente de cambio, que entiende, promueve, orienta y da sentido al cambio inevitable

que nos transforma a todos. La UNESCO (2022) estipula que “la educación es la base para la renovación y transformación de nuestras sociedades. Moviliza el conocimiento para ayudarnos a navegar por un mundo cambiante e incierto” (p. 10).

MARCO TEÓRICO

En la época actual se puede considerar el cambio y la globalización como los elementos distintivos de nuestra sociedad, por consiguiente, el sistema educativo no puede quedar rezagado y tiene la obligación de renovarse para no desaparecer. Es sumamente importante hacer uso de la creatividad y el talento de los docentes, así como de los avances científicos y tecnológicos, para mantener el interés de los alumnos en la escuela; ya que es parte esencial de su vida actual y, base de su futuro.

La educación preescolar forma el cimiento de la educación básica en México, lo que la convierte en elemento fundamental para el desarrollo del niño y su transformación en futuro ciudadano, es en esta etapa donde se sientan las bases de su desempeño como estudiante, se ha de fomentar en el infante el gusto por asistir a la escuela y se puede lograr al convertir el aula, no solo en un lugar donde se apropia de conocimientos; sino un lugar maravilloso donde descubre nuevas experiencias que le sean útiles y agradables.

Sin duda alguna, los conocimientos adquiridos en el nivel inicial son la estructura en el aprendizaje de los niños y niñas, por lo que es de gran relevancia que los maestros cuenten con las herramientas necesarias para desempeñar adecuadamente su labor, y poder así, contribuir en el desarrollo integral de los niños de educación preescolar.

Ahora bien, es importante mencionar que el Plan y Programa de Estudios Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2017) hace mención de ciertas características que debe tener un buen maestro; las cuales se mencionan a continuación: 1) Un docente que conoce a sus alumnos, que sabe cómo aprenden y lo que se debe aprender; 2) Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente; 3) Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje; 4) Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a la profesión para el bienestar de los alumnos; y 5) Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

De las características mencionadas con anterioridad, es importante hacer énfasis en que el docente debe estar en constante actualización y mejora profesional, para lograr las exigencias que nos demanda el sistema educativo actual y la sociedad; siendo resilientes ante las diversas situaciones adversas que se puedan presentar. Si bien es cierto, la pandemia ocasionada por COVID-19 vino a cambiar de manera repentina la forma en la que estábamos acostumbrados

a trabajar, obligándonos a adaptarnos, en un tiempo muy reducido, a la nueva normalidad y a los requerimientos de la misma.

Cabe mencionar que el programa de estudios de educación preescolar Aprendizajes Clave para la Educación Integral 2017, estipula que la primordial función del profesional de la educación es “contribuir con sus capacidades y su experiencia a la construcción de ambientes que propicien que los estudiantes logren los Aprendizajes esperados y que todos los miembros de la comunidad escolar convivan armónicamente, en ello reside su esencia” (SEP, 2017, p.118).

Es de gran relevancia que el docente logre crear ambientes óptimos de aprendizaje, entendidos estos como “un conjunto de factores que favorecen o dificultan la interacción social en un espacio físico o virtual determinado” (SEP, 2017, p. 123); mismos que beneficiarán el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, en cualquier nivel educativo.

Por otra parte, la Secretaría de Educación Pública (SEP), en coordinación con la Unidad del Sistema de Carrera para Maestras y Maestros (USICAMM), establecieron los “Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar” (SEP, 2020), y sostienen que:

Quienes desempeñen dichas tareas [docente, técnico docente de asesoría técnica pedagógica, de dirección o supervisión de la educación básica] deberán reunir las cualidades personales y competencias profesionales conforme a los criterios e indicadores que determine la Secretaría, para asegurar que cuenten con los conocimientos, aptitudes, actitudes y capacidades que correspondan a los distintos contextos sociales y culturales (LGSMCC, citado en SEP, 2020, p. 10).

Siguiendo con las consideraciones anteriores, el docente del siglo XXI deberá ser un profesionista que cuente con las herramientas necesarias y suficientes para lograr los objetivos que demande la educación actual; el cual logre movilizar los saberes de los estudiantes y contribuir en el desarrollo profesional y personal de sus alumnos. De este modo, podemos entender que el papel del docente es:

De un agente de cambio que entiende, promueve, orienta y da sentido al cambio inevitable que nos transforma a todos. Lo que se pide de él es un compromiso con la superación personal, con el aprendizaje, con los alumnos, con la creación de una sociedad mejor y con la revolución educativa y social que se requiere urgentemente. (Pereda, s. f., p. 4).

Por lo que antecede, es de gran relevancia que el docente comprenda la importancia de renovar su práctica educativa, que se cree el hábito de hacer constantes reflexiones y autoevaluaciones de la misma, para lograr realmente generar un cambio significativo en su labor docente y poder así, impactar en el proceso de aprendizaje de sus alumnos, contribuyendo de esta manera, en su formación.

METODOLOGÍA

El presente trabajo cuenta con un enfoque cuantitativo (Hernández, Fernández & Baptista, 2014); y un alcance descriptivo, pues trata de especificar el fenómeno que se está analizando. Presenta un diseño no experimental, donde no se manipulan las variables ni se construyen situaciones. En este sentido, “la investigación no experimental es apropiada para variables que no puedan o deben ser manipuladas, o resulta complicado hacerlo” (Mertens, 2010, como se cita en Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 154). Presenta una cohorte de tipo transversal, puesto que la recolección de datos se da en un solo periodo, al inicio del ciclo escolar 2021-2022.

El universo considerado para esta investigación comprende los jardines de niños del sur del estado de Sonora, el muestreo fue no probabilístico, con 47 educadoras y educadores encuestados, promediando 38.91 años de edad. En relación al género se cuenta con 46 mujeres (97.87%) y 1 solo hombre (2.13%); sus años de servicio van desde los 2 a los 30 años. 41 (87.23%), egresaron de escuelas normales públicas; 5 (10.64%) de escuelas que ofrecen una licenciatura con perfil hacia la docencia, y 1 (2.13%) de universidad sin carrera afín a la docencia. Los estudios alcanzados se muestran de la siguiente manera: 25 (53.19%) de Licenciatura, 2 (4.26%) con título de maestría; 18 con estudios de maestría; 1 (2.13%) con estudios de doctorado y 1 (2.13%) con título de doctor.

Instrumento

El instrumento consta de 30 preguntas, que contienen en total 144 ítems (Factores); con una escala tipo Likert; desarrollada con formularios electrónicos de *Google*; conformado por 9 dimensiones. Se obtuvo la validez por pares especializados, alcanzando un índice de validez de contenido de Hernández Nieto (2002, como se cita en Pedrosa, Suárez & García, 2013) de 0.984; asimismo, se obtuvo la confiabilidad, con un Alpha de Cronbach de 0.933.

Procedimiento

La liga de acceso al instrumento se envió vía mensajería instantánea de *WhatsApp*, explicando al participante la forma de llenar su contenido. Se informó que los datos serían usados para fines académicos y de manera anónima. Una vez obtenidos los datos del instrumento, se procedió a procesarlos con estadística descriptiva en tablas de frecuencia para su análisis e interpretación los cuales, se describen en el siguiente apartado.

RESULTADOS

En este apartado de la investigación se realiza la interpretación y análisis de los resultados obtenidos del instrumento aplicado a 47 educadores, sobre las herramientas docentes en tiempo de Post pandemia en educación básica del ciclo escolar 2021-2022, mismo que se llevó a cabo por medio de un formulario de *Google*.

Primeramente, en cuanto a la dimensión “Habilidades para conocer a sus alumnos para desarrollar su quehacer docente de forma pertinente y contextualizada” se pudo observar que 40 docentes (85.11%) siempre comprenden la situación de vida de los alumnos y la relación que tiene con su desempeño escolar, para apoyarlos en el logro de sus aprendizajes de manera específica. Es importante destacar que en esta dimensión los educadores se muestran altamente comprometidos con el conocimiento de sus estudiantes, así como la diversidad en la que se desenvuelven; entendiendo lo anterior como un factor importante que contribuye en el proceso de aprendizaje de los alumnos, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1.

Habilidades para conocer a sus alumnos para desarrollar su quehacer docente de forma pertinente y contextualizada

	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
Reconozco procesos de desarrollo y aprendizaje infantil	33	14	0	0	0
Identifico que los alumnos tienen características, condiciones, necesidades, formas de actuar y relacionarse	39	8	0	0	0
Comprendo la situación de vida de los alumnos y la relación que tiene con su desempeño escolar	40	6	1	0	0
Valoro la diversidad presente en el grupo o grupos que atiendo	39	7	1	0	0

Por su parte, en relación a la dimensión “Habilidades para desarrollar estrategias que le permiten conocer a sus alumnos y brindarles una atención educativa incluyente y equitativa” 39 docentes (82.98%) siempre dialogan con sus alumnos de forma respetuosa y empática, a fin de conocer su situación de vida, necesidades, intereses, ideas y emociones que inciden en el aprendizaje; de igual forma es de destacar la oportunidad que los docentes expresan darse para observar a los alumnos no solo en las tareas propias de enseñanza, sino durante toda la jornada escolar; tal como se observa en la tabla 2.

Tabla 2.

Habilidades para desarrollar estrategias que le permiten conocer a sus alumnos y brindarles una atención educativa incluyente y equitativa

Ítem	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
Dialogo con mis alumnos de forma respetuosa y empática	39	7	1	0	0
Observo a mis alumnos, en diferentes espacios escolares	34	11	2	0	0
Observo a mis alumnos, en diferentes momentos de la jornada escolar	36	10	1	0	0
Obtengo información acerca de mis alumnos a través de sus familias y otros actores escolares	32	13	2	0	0

Respecto a la dimensión “Habilidades para propiciar la participación de todos los alumnos más allá del aula y la escuela” 39 docentes (82.98%) siempre impulsan la participación de todos sus alumnos, para favorecer el desarrollo de sus habilidades cognitivas, lingüísticas, socioemocionales y motrices para que su formación integral. Un punto a destacar es el ítem “Comunico las estrategias de evaluación que les permiten tener claridad sobre la tarea a realizar” en tanto 7 (14.89%), ocasionalmente lo hacen, siendo que es una información importante para el desarrollo de las actividades, ya que orienta a los estudiantes hacia el cumplimiento oportuno de la actividad, La tabla 3 muestra la información referida a esta dimensión.

Tabla 3.

Habilidades para propiciar la participación de todos los alumnos más allá del aula y la escuela

Ítem	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
Comunico las estrategias de trabajo que les permiten tener claridad sobre la tarea a realizar	29	17	1	0	0
Comunico las estrategias de evaluación que les permiten tener claridad sobre la tarea a realizar	20	19	7	0	1

Desarrollo estrategias participativas que les implican esfuerzo intelectual, curiosidad y creatividad	29	17	1	0	0
Motivo a mis alumnos a enfrentar las dificultades con iniciativa, perseverancia y espíritu crítico	35	11	1	0	0
Impulso la participación para favorecer el desarrollo de habilidades para que alcancen una formación integral	39	7	1	0	0

En lo que concierne a la dimensión “Habilidades para propiciar el aprendizaje de todos los alumnos más allá del aula y la escuela” 29 docentes (61.70%) siempre tienen altas expectativas acerca de las capacidades y posibilidades de aprendizaje que poseen todos sus alumnos, ayudando esto, a generar mejores resultados en el desarrollo de competencias de los niños preescolares; en contraparte, en el cuestionamiento “Comunico a mis alumnos los propósitos que les permiten tener claridad sobre la tarea a realizar” 7 (14.89%) participantes comentan hacerlo ocasionalmente; quedando reflejado esto en la tabla 4.

Tabla 4

Habilidades para propiciar el aprendizaje de todos los alumnos más allá del aula y la escuela

Ítem	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
Tengo altas expectativas acerca de las capacidades y posibilidades de aprendizaje de mis alumnos	29	17	2	0	0
Comunico a mis alumnos los propósitos que les permiten tener claridad sobre la tarea a realizar	22	18	7	0	0
Estimulo a mis alumnos a establecer metas que favorezcan el desarrollo de su autonomía	28	13	5	0	1

Estimulo a mis alumnos que favorezcan su toma de decisiones	26	15	5	0	1
Estimulo a mis alumnos a establecer metas que favorezcan su compromiso	27	16	4	0	0
Estimulo a mis alumnos a establecer metas que favorezcan su responsabilidad	27	19	1	0	0
Estimulo a mis alumnos a establecer metas que favorezcan el bienestar personal y el de sus compañeros, familia y comunidad	26	16	5	0	0

En la dimensión “Habilidades para preparar el trabajo pedagógico para lograr que todos los alumnos aprendan”, representada en la tabla 5, 42 docentes (89.36%) siempre reconocen la importancia de la formación integral, al diseñar actividades que fomentan el cuidado de la salud. En este mismo sentido, respecto a la interrogante “¿Reconozco la importancia de la formación integral, al diseñar actividades que fomentan el desarrollo socioemocional?”; 40 docentes (85.11%) afirman siempre reconocer esta importancia.

Tabla 5

Habilidades para preparar el trabajo pedagógico para lograr que todos los alumnos aprendan

Ítem	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
Comprendo los contenidos de las asignaturas que imparto	38	8	1	0	0
Comprendo las capacidades fundamentales a desarrollar en mis alumnos	37	9	1	0	0
Comprendo los enfoques pedagógicos del currículo	28	18	1	0	0
Comprendo los propósitos educativos del currículo	34	12	1	0	0
Reconozco la importancia de la formación integral, al diseñar	40	6	1	0	0

actividades que fomentan el desarrollo socioemocional					
Reconozco la importancia de la formación integral, al diseñar actividades que fomentan la expresión artística	36	11	0	0	0
Reconozco la importancia de la formación integral, al diseñar actividades que fomentan el cuidado de la salud	42	4	1	0	0
Reconozco la importancia de la formación integral, al diseñar actividades que fomentan una cultura de paz	36	10	1	0	0
Reconozco la importancia de la formación integral, al diseñar actividades que fomentan la protección del medioambiente	39	5	3	0	0
Considero las características del contexto familiar, cultural y social en el diseño de las estrategias y actividades	33	11	3	0	0
Planeo estrategias y actividades que fortalecen el logro progresivo de los aprendizajes que aseguren experiencias que ayuden a aprender mejor	38	8	1	0	0

Como se observa en la tabla 6, de acuerdo a la dimensión “Habilidades para utilizar estrategias, actividades y materiales didácticos” 37 docentes (78.72%) siempre consideran los saberes de sus alumnos, sus ideas y puntos de vista respecto al contenido a abordar en la construcción o precisión de nuevos aprendizajes.

Tabla 6

Habilidades para utilizar estrategias, actividades y materiales didácticos

Ítem	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente
-------------	----------------	---------------------	-----------------------

Utilizo estrategias didácticas variadas, innovadoras, retadoras y flexibles	28	18	1
Planteo actividades didácticas cercanas a la realidad y contexto, que impliquen indagación, creatividad, pensamiento crítico, colaboración	35	11	1
Empleo materiales didácticos pertinentes y disponibles, incluidas las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital	32	14	1
Considero los saberes de mis alumnos, sus ideas y puntos de vista respecto al contenido a abordar	37	8	2
Realizo ajustes en el desarrollo de las actividades didácticas a partir de los avances y dificultades de mis alumnos	35	10	2

Por su parte, en la dimensión “Habilidades para favorecer el aprendizaje, la participación y el bienestar de todos los alumnos” 38 docentes (80.85%) siempre establecen una comunicación asertiva y empática, que estimula la participación de sus alumnos en las actividades de aprendizaje, el gusto por aprender y el logro de los propósitos educativos; quedando de manifiesto en la tabla 7.

Tabla 7

Habilidades para favorecer el aprendizaje, la participación y el bienestar de todos los alumnos

Ítem	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente
Desarrollo actividades que requieren del esfuerzo y compromiso individual y colectivo	36	8	3
Utilizo el tiempo escolar en actividades orientadas al aprendizaje y la participación	35	11	1
Establezco una comunicación asertiva y empática, que estimula la participación de mis alumnos	38	8	1
Utilizo el espacio escolar de manera flexible, teniendo en cuenta las opiniones, características y necesidades de mis alumnos	32	14	1

Respecto a la dimensión “Habilidades para evaluar de manera permanente el desempeño de los alumnos” 42 docentes (89.36%) expresan que siempre realizan un diagnóstico acerca de los saberes, ideas y habilidades con que cuentan sus alumnos, que permite la toma de decisiones orientadas a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje; por otra parte, 26 docentes (55.31%) sostienen siempre diálogos con sus alumnos sobre los avances y retos que presentan; en tanto 6 (12.76%) expresan dialogar ocasionalmente con sus alumnos; como lo muestra la tabla 8.

Tabla 8

Habilidades para evaluar de manera permanente el desempeño de los alumnos

Ítem	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente
Realizo un diagnóstico acerca de los saberes, ideas y habilidades con que cuentan mis alumnos	42	4	1
Utilizo estrategias de evaluación diversificadas, permanentes, flexibles y coherentes con los aprendizajes a lograr	34	12	1
Dialogo con mis alumnos de manera oportuna sobre sus avances y retos	26	15	6
Analizo la información relativa al logro en los aprendizajes de mis alumnos, identificando los elementos que me permitan reflexionar y mejorar mi práctica docente	30	16	1

Analizando la dimensión de “Las TIC como herramienta de enseñanza”, representada en la tabla 9; 23 docentes con un porcentaje de un 48.94%, manifiestan que siempre envían videos explicativos de elaboración propia por mensajería instantánea (WhatsApp, Messenger, Telegram, entre otros) para apoyar el desarrollo de las actividades. En esta dimensión, el ítem “Utilizo aplicaciones de Google Play o Play Store para reforzamiento de las actividades” puntea con 24 docentes (51.06%) que casi nunca o nunca lo hacen, lo cual permite inferir que no se utiliza el celular para interactuar con contenidos promotores del aprendizaje para los estudiantes, siendo esta una herramienta con la que mayormente se cuenta en los hogares. La tabla 9 permite observar a detalle los ítems referidos a esta dimensión sobre el aprendizaje mediante la Tecnología de la información y la comunicación.

Tabla 9

Las TIC como herramienta de enseñanza

Ítem	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
Envío videos explicativos de elaboración propia por mensajería instantánea (WhatsApp, Messenger, entre otros)	23	13	7	2	2
Envío enlaces de videos y tutoriales en plataformas como YouTube o Facebook para apoyar el desarrollo de las actividades	20	20	5	1	1
Envío grabaciones de audio explicativas por mensajería instantánea (WhatsApp, Messenger, entre otros)	16	18	10	1	2
Sugiero páginas de Internet de interés para las actividades programadas	12	13	19	3	0
Sugiero páginas de Internet interactivas para el desarrollo de sus actividades	11	12	18	6	0
Utilizo plataformas de Internet para abordar temas mediante juegos	8	15	18	4	2
Utilizo aplicaciones de Google Play o Play Store para reforzamiento de las actividades	2	9	12	10	14

En la dimensión de “Recursos didácticos” son 29 (61.70%) educadoras que solicitan material accesible para las actividades a desarrollar y 23 maestras, con un 48.94%, que solicitan material de bajo costo para las actividades a desarrollar. Es importante destacar que en el cuestionamiento “Trabajo sin solicitar recursos para las actividades”, puntea desde ocasionalmente a nunca, indicando con esto que los participantes consideran una parte importante en la enseñanza el material concreto. En la tabla 10 se observan a detalle el tipo de materiales que los profesionales de la educación, solicitan para las actividades planificadas.

Tabla 10

Recursos didácticos

Ítem	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
Solicito el libro de texto como único recurso	0	3	16	13	15
Solicito material costoso para las actividades	0	0	3	16	28
Solicito material poco accesible para las actividades	0	0	2	12	33
Solicito material accesible para las actividades	29	15	2	1	0
Solicito material de bajo costo para las actividades	23	15	7	2	0
Solicito material de reúso para las actividades	12	19	16	0	0
Solicito materiales del hogar para las actividades	15	17	14	1	0
Solicito materiales atractivos para las actividades	14	22	10	1	0
Trabajo sin solicitar recursos para las actividades	1	8	21	14	3

Revisando la dimensión de la “Evaluación de las actividades como herramientas de enseñanza”, manifiesta en la tabla 11, 34 educadoras, con un 72.34%, consideran que los criterios de evaluación están basados en lo programado en las actividades enviadas. En el ítem “Los criterios de evaluación están basados en los tiempos de entrega programados” se observa que 15 sujetos (31.91%) lo hacen ocasionalmente, esto puede atribuirse a que en este ciclo escolar las actividades aún se presentaban las actividades académicas de forma virtual o híbrida. La tabla 11 presenta las respuestas de los sujetos en relación a la dimensión sobre evaluación.

Tabla 11

Evaluación de las actividades como herramientas de enseñanza

Ítem	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
Los criterios de evaluación están basados en lo programado en las actividades enviadas	34	10	3	0	0

Los criterios de evaluación están basados en el cumplimiento de las actividades	24	16	6	1	0
Los criterios de evaluación están basados en la calidad del trabajo desarrollado	17	17	9	2	2
Los criterios de evaluación están basados en los tiempos de entrega programados	9	14	15	7	2
Los criterios de evaluación están basados en los aciertos y errores del trabajo desarrollado	10	14	14	6	3

En la dimensión de la “Revisión de las actividades como recurso de comunicación y de aprendizaje” contestaron 8 educadoras (17.02%); regresan los trabajos revisados, en los primeros 3 días después de su entrega; en el ítem “Regreso los trabajos revisados sin oportunidad de corrección” 31 docentes (65.95%) expresaron que nunca lo hacen; esto indica la importancia que representa el trabajo como forma de comunicación y aprendizaje; tal como se manifiesta en la tabla 12.

Tabla 12

Revisión de las actividades como recurso de comunicación y de aprendizaje

Ítem	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
Regreso los trabajos revisados para su corrección	6	12	19	5	5
Regreso los trabajos revisados sin oportunidad de corrección	0	1	6	9	31
Regreso los trabajos revisados, en los primeros 3 días después de su entrega	8	10	13	5	11
Regreso los trabajos revisados, durante la siguiente semana de su entrega	4	6	14	8	15

En relación a la dimensión “Asesoría académica como herramienta de enseñanza”, que se analiza en la tabla 13, 42 docentes (89.36%), respondieron que siempre buscan establecer

comunicación con el estudiante cuando este último ha dejado de asistir a clases y/o de mandar actividades; de igual forma es de destacarse que los participantes expresan siempre atender las dudas de los estudiantes mediante mensajería instantánea y llamada telefónica, como se detalla en la tabla 13.

Tabla 13

Asesoría académica como herramienta de enseñanza

Ítem	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
Atiendo las dudas presentadas por el estudiante durante la clase	37	8	2	0	0
Atiendo las dudas presentadas por el estudiante mediante WhatsApp, Telegram o messenger	37	7	3	0	0
Atiendo de manera individual las preguntas llegadas a los grupos de WhatsApp, Telegram o Messenger	38	8	1	0	0
Atiendo las dudas presentadas por el estudiante mediante llamada telefónica	17	15	12	3	0
Busco comunicación con el estudiante cuando este último ha dejado de asistir a clases y/o de mandar actividades	42	4	1	0	0

Con respecto a “Las tecnologías de empoderamiento y la participación (TEP) como herramienta de enseñanza”, dimensión presentada en la tabla 14, se observa que 41 docentes (87.23%), siempre utilizan mensajería instantánea como WhatsApp, Telegram, Messenger, para organizar las actividades, siendo esta la más popular de las herramientas de comunicación. Por otra parte, es de destacar que tras la pandemia, los docentes encuestados utilizan en raras ocasiones las TEP, siendo la menos utilizadas las Wikis, con 39 docentes (82.97%) que expresan que nunca la usan.

Tabla 14

Las tecnologías de empoderamiento y la participación (TEP) como herramienta de enseñanza

Ítem	Siempre	Casi siempre	Ocasionalmente	Casi nunca	Nunca
Utilizo grupos en google Classroom para organizar las actividades	2	2	7	5	31
Utilizo plataformas Moodle para organizar las actividades	0	1	4	7	35
Utilizo grupos cerrados de Facebook para organizar las actividades	9	2	7	3	26
Utilizo Wikis para organizar las actividades	0	0	4	4	39
Utilizo un canal de YouTube propio para organizar las actividades	0	4	6	2	35
Utilizo Facebook para organizar las actividades	3	5	5	4	30
Utilizo Mensajería instantánea como WhatsApp, Telegram, Messenger, para organizar las actividades	41	3	2	0	1
Sugiero videos y canales de YouTube para explorar y conocer más sobre un tema	30	8	8	0	1

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La utilización de los recursos profesionales, físicos y tecnológicos con los que cuentan las y los educadores post-pandemia para el regreso a clases presenciales tienen un gran impacto; ya que se promueven las capacidades y posibilidades de aprendizaje, en base a las respuestas de un formulario de Google (encuesta), de la cual se retomaron 14 dimensiones aplicado a 47 docentes se obtuvieron resultados significativos.

Los maestros comprenden la situación de vida de los alumnos y la relación que tiene con su desempeño escolar, para apoyarlos en el logro de sus aprendizajes de manera específica,

dialogan, impulsan la participación y al diseñar actividades consideran fomentar el desarrollo socioemocional sin dejar de lado los saberes de sus alumnos, sus ideas y puntos de vista previos.

En el manejo de las TIC como herramienta de enseñanza docentes, son constantes al enviar videos explicativos de elaboración propia por mensajería instantánea (WhatsApp, Messenger, Telegram, entre otros) para apoyar el desarrollo de las actividades. También consideran los criterios de evaluación que están basados en lo programado en las actividades enviadas y aplicadas.

Es importante destacar que, como quedó asentado, los docentes de preescolar se sienten preparados y motivados hacia las clases post-pandemia, utilizando los diferentes recursos que se tienen a disposición, utilizando elementos del contexto y dejando de lado recursos costosos o de difícil acceso, considerando así e contextos de sus estudiantes.

Esta pandemia trajo consigo una forma distinta de organizarse en el aula, por ello los docentes consideran la tecnología para poder comunicarse con sus alumnos y los padres de familia, apoyándose en la mensajería instantánea como WhatsApp o Messenger, quedando un tanto rezagada la llamada telefónica. En este sentido se establece que los docentes presentan claro interés en buscar a sus estudiantes cuando han dejado de asistir a la escuela o de enviar trabajos.

En cuanto a la apropiación de las tecnologías del empoderamiento y la participación, los docentes encuestados se encuentran en un uso incipiente de estas, privilegiando el uso de WhatsApp, esto es importante destacarlo, puesto que la tecnología está a disposición de la comunidad y representa una oportunidad de acceder a nuevas formas de ofrecer aprendizajes a sus estudiantes.

Los recursos de los docentes, tanto profesionales, físicos y tecnológicos, permiten una organización puntual de las actividades y labores propias de la práctica educativa. Es importante que los profesionales de la educación se permitan un acceso mayor a la utilización de la tecnología, con miras a incluirlas en sus planeaciones y, con ello, potenciar los aprendizajes y experiencias de sus estudiantes.

REFERENCIAS

- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2020), “La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19”, Informe Especial COVID-19.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Mertens, D. (2005). Tipo de investigación, “Una investigación no experimental en variables manipuladas”, UEDD.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2022). REIMAGINAR JUNTOS NUESTROS FUTUROS Un nuevo contrato social para la educación.
- Pereda, M. (s.f). Perfil del docente en el siglo XXI, en el marco de un modelo educativo basado en competencias. Recuperado de: http://online.aliat.edu.mx/adistancia/dinamica/lecturas/Lectura2_PERFIL_DEL_DOCENTE.pdf
- Riveros, Víctor y Mendoza, María (2008). “Consideraciones teóricas del uso de Internet en educación”. Revista OMNIA, Año 14, No. 1, Venezuela. Universidad del Zulia, pp. 27-46
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudios para la educación básica. Recuperado de https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE PARA LA EDUCACION INTEGRAL.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Recuperado de: <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/preescolar/1LpM-Preescolar-DIGITAL.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020). Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar.

EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE ESTUDIANTES DE 7^o SEMESTRE DE LA ESCUELA NORMAL PROFR. SERAFÍN PEÑA

Nombre del autor 1: Alfredo Froylan Silva Marroquín

Institución de procedencia: Escuela Normal “Profr. Serafín Peña”

Nivel de estudios: Doctorado

Profesor de tiempo completo

Correo electrónico: froylan.silva@ensp.edu.mx

Nombre del autor 2: Norma Alicia Leal López

Institución de procedencia: Escuela Normal “Profr. Serafín Peña”

Nivel de estudios: Maestría

Profesora de tiempo completo

Correo electrónico: norma.leal@ensp.edu.mx

Nombre del autor 3: Ricardo Javier Hernández Dimas

Institución de procedencia: Escuela Normal “Profr. Serafín Peña”

Nivel de estudios: Maestría

Profesor de tiempo completo

Correo electrónico: ricardojavierdimas@ensp.edu.mx

Reporte final de investigación.

Línea temática: La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.

RESUMEN

La investigación se realizó en la Escuela Normal “Profr. Serafín Peña” ubicada en Montemorelos, Nuevo León. Se evaluaron a 162 de 238 estudiantes de séptimo semestre en el ciclo escolar 2021-2022, de la Licenciatura en Educación Primaria. El proceso de la investigación es mixto, pertenece a los diseños concurrentes, pues se utilizó simultáneamente la investigación cuantitativa y cualitativa. El propósito del estudio es conocer el desempeño

de la práctica docente de los estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Profr. Serafín Peña para establecer propuestas de mejora. El instrumento que se utilizó para recabar información fue un cuestionario con el que se evaluaron las competencias profesionales. Lo contestaron maestros titulares del grupo de educación primaria y maestros tutores de la escuela normal. El promedio de la evaluación global del desempeño de los estudiantes normalistas, por parte de los maestros titulares, fue de 93.69; y de los maestros tutores, 90.74. Para mejorar el desempeño de los futuros docentes se propone realizar planeación didáctica con base en los intereses de los alumnos, diversificar instrumentos de evaluación, reconocer las características de los niños para realizar ajustes razonables, diversificar recursos didácticos y la contextualización de contenidos.

Palabras clave: Competencias profesionales, práctica profesional, evaluación, maestros tutores.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Con la finalidad de fortalecer las competencias profesionales de los futuros docentes de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 2018, durante el séptimo semestre, la Escuela Normal Profr. Serafín Peña en el ciclo escolar 2021- 2022, estableció una vinculación con 67 planteles educativos en los municipios de Allende, Santiago, Gral. Terán, Hualahuises, Linares y Montemorelos, Nuevo León. Los escenarios de trabajo en el último año de la formación inicial posibilitaron la elaboración de evidencias que son de gran importancia en los procesos de análisis que se generan en los cursos del séptimo semestre.

Durante el periodo de pandemia, ocasionado por el COVID- 19, en trabajo colegiado realizado por maestros del séptimo semestre del Curso Aprendizaje en el Servicio, consideraron necesario establecer acuerdos que permitieran identificar los avances de los estudiantes en el logro del perfil de egreso, tomando como referentes las competencias profesionales, por ello se diseñó un instrumento para que los maestros titulares que dieron acompañamiento a los estudiantes de séptimo semestre, así como los maestros tutores designados por la escuela normal valoraran el desempeño de los futuros docentes. Esta acción es de gran relevancia para identificar los problemas de los estudiantes normalistas en su práctica docente, así como para identificar la creatividad pedagógica puesta en marcha para la atención de un grupo escolar, constituido por niños y niñas que viven en contextos marginados, con limitaciones económicas, así como con la carencia de equipos tecnológicos y disposición de internet que enfrentaron los futuros docentes para llevar a cabo el trabajo educativo en línea.

Con la finalidad de constituir una aportación que permitiera conocer el desempeño de los estudiantes normalistas en su práctica profesional, se plantearon los siguientes enunciados que permitieron orientar la investigación: ¿Cuáles son los resultados que muestran los estudiantes normalistas de séptimo semestre de la licenciatura en educación primaria al evaluar sus competencias profesionales en la práctica profesional?, ¿cuáles son las propuestas de mejora que expresan los maestros tutores de la escuela normal y los maestros titulares con relación al desempeño de los estudiantes normalistas en su práctica profesional? Los objetivos del estudio son: a) Conocer los resultados del seguimiento y evaluación de las competencias profesionales que manifiestan los estudiantes de séptimo semestre de la licenciatura en educación primaria, y b) Identificar las propuestas de mejora que expresan los maestros titulares y maestros tutores al valorar el desempeño de los estudiantes normalistas de séptimo semestre en el desarrollo de su práctica profesional frente a un grupo escolar.

MARCO TEÓRICO

Para fundamentar el presente estudio es importante recuperar algunos de los planteamientos que se exponen en el Plan de estudios 2018, para la formación inicial de docentes en la Licenciatura en Educación Primaria, entre ellos reconocer que el papel de la escuela y del docente tiene que estar en función de una sociedad que se transforma y que tiene desafíos importantes, principalmente, en las escuelas normales donde se demanda actualmente una armonización de la formación de los futuros docentes con las necesidades que tiene el nuevo modelo educativo de la educación básica.

Es importante exponer que un enfoque centrado en el aprendizaje reconoce la capacidad de aprender en contextos reales, de tal manera que el estudiante sea capaz de aprender a partir de sus experiencias y conocimientos previos. Las prácticas profesionales, tal y como lo expone el Acuerdo 14/07/18, ofrecen la oportunidad de recuperar los saberes previos obtenidos por los estudiantes durante su trayecto de formación, sin embargo, los conocimientos solo tienen sentido si se aplican en el plano de la práctica, donde haya situaciones de diálogo, debate y análisis conjunto. Las prácticas profesionales se fortalecen en la medida que los estudiantes normalistas tienen el acompañamiento de los maestros de las escuelas primarias, así mismo, mediante las situaciones de trabajo que se generan con diferentes actores del ambiente escolar (directores, maestros, padres de familia, niños, entre otros).

Es conveniente mencionar que un elemento sustancial en el enfoque de formación que propone el Plan de estudios 2018 es el desarrollo de competencias, las cuales integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y que permitirán resolver problemas del contexto escolar, del currículo de la

educación básica, de los aprendizajes de los alumnos, así como de las exigencias y necesidades de la escuela y las comunidades en donde se inscribe su práctica profesional.

Enseguida se enuncian las competencias profesionales, las cuales constituyen el marco de referencia para el desarrollo de situaciones de aprendizaje en la formación inicial de los futuros docentes y que es necesario apreciar en el quehacer profesional desarrollado en las escuelas primarias:

- Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.
- Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.
- Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.
- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.
- Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional
- Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas. Acuerdo número 14/07/18 (D.O.F., 2018, pp. 13-14).

Con relación al desarrollo de las competencias en el escenario de la práctica profesional Tejada (2006), expone las siguientes aportaciones:

- El desarrollo de las competencias debe basarse en la acción. De esta forma el desarrollo de la competencia integrada debe relacionarse con funciones y tareas profesionales.
- El desarrollo de las competencias docentes tiene que darse en un marco de mediación e intercambio, destacando la importancia de los tutores.
- Es importante una buena comunicación de los tutores con sus estudiantes, y reconocer los recursos y medios que hacen relevante esta acción, entre ellos la implicación de las TICs en el proceso del desarrollo de las prácticas profesionales. Entre las ventajas que se reconocen al utilizar dichos medios están: mantener el contacto con los alumnos que están en el escenario profesional, orientar, facilitar o apoyar las prácticas, así como brindar documentos o información que los alumnos demanden.
- La evaluación de competencias es una de las tareas más importantes en el proceso de formación, así como también de la práctica profesional, para ello es necesario

establecer un plan de evaluación, sin olvidar que cualquier plan de evaluación de la competencia profesional debe:

- Precisar la finalidad de la evaluación
- Adoptar un enfoque de evaluación individual.
- Determinar las áreas sujetas a evaluación personal y/o colectiva.
- Identificar las prácticas profesionales que pueden servir de situación de evaluación con especificación de criterios y niveles de dominio.
- Definir los procedimientos de recogida de información y construir los instrumentos de evaluación (Echeverría, 2002).

Zabalza (2004), establece que las prácticas des-acompañadas pierden parte de su validez formativa, aunque persistan como experiencias “interesantes” y apreciadas por los estudiantes; además, queda muy disminuida su potencial como elemento para suscitar nuevos aprendizajes profesionales y afianzar competencias positivas.

Entre las aportaciones de Cano (2015), al efectuar una evaluación por competencias lo importante es proveer elementos para la comprensión, retroalimentación y mejora del aprendizaje y del proceso educativo. De esta forma propone transitar de una retroalimentación o feedback tradicional a un feedback dialógico e interactivo, pertinente a desempeños futuros.

METODOLOGÍA

El estudio que se llevó a cabo pertenece a los procesos de investigación mixta, pues tiene como propósito, como lo cita Hernández-Sampieri, utilizar las fortalezas de la investigación cuantitativa y cualitativa. De acuerdo con este autor, el estudio pertenece a los diseños concurrentes, debido a que se utilizó simultáneamente la investigación cuantitativa y cualitativa, desde el momento en que se elaboró el propósito del estudio, y que se aplicó el cuestionario mediante Google Forms en una sola ocasión a los maestros tutores de la escuela normal (35) y a los maestros titulares de las escuelas primarias (162) donde realizaron su servicio social los alumnos de séptimo semestre. Con el instrumento se evaluaron las competencias profesionales y externaron sus propuestas para que los alumnos mejoraran su desempeño docente.

La población del estudio es de 238 alumnos y la muestra no probabilística es de 162 estudiantes a los que evaluaron su desempeño docente tanto los maestros tutores como los maestros titulares.

El cuestionario se integró en dos secciones, la primera consta de 22 ítems, los cuales evalúan las competencias profesionales que se enuncian en el Acuerdo 14/07/18. Se utilizó el estadístico Alfa de Cronbach para medir la confiabilidad del instrumento, en el caso de los maestros tutores la confiabilidad fue de 0.968; y por parte de los maestros titulares fue de

0.981. En la segunda sección, en pregunta abierta se solicita la propuesta para la mejora del desempeño docente del estudiante normalista.

RESULTADOS

En un primer momento se presentan los resultados de datos cuantitativos del desempeño de los estudiantes normalistas de séptimo semestre otorgada por los maestros tutores y los titulares de los grupos donde realizaron su servicio social los alumnos de séptimo semestre del Ciclo Escolar 2021 – 2022. En la tabla 1, se presentan los resultados que se obtuvieron de las evaluaciones que otorgaron los maestros tutores* y los maestros titulares**. El promedio de la evaluación global del desempeño de los estudiantes normalistas, por parte de los maestros titulares, fue de 93.69; y de los maestros tutores, 90.75.

Tabla 1

Resultados de las evaluaciones de maestros tutores y titulares.

Evaluación global y competencias profesionales	Promedio	Mediana	Moda	Mínimo
Evaluación global	90.75*	95*	100*	48*
	93.69**	98**	100**	24**
I.- Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.	89.97*	95*	100*	45*
	93.06**	100**	100**	25**
II.- Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.	91.39*	95*	100*	55*
	93.95**	100**	100**	30**
III.- Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.	88.56*	93*	100*	40*
	92.26**	100**	100**	7**
IV.- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.	87.32*	87*	100*	40*
	91.44**	100**	100**	27**
V.- Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional,	90.10*	95*	100*	40*
	94.72**	100**	100**	25**

expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.

VI.- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.	94.28*	100*	100*	53*
	95.60*	100**	100**	27*
VII.- Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.	96.54*	100*	100*	60*
	96.30**	100**	100**	20**

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 1 se observa que: a) la evaluación más frecuente (moda) que otorgan tanto los maestros tutores como los maestros titulares es 100, b) son semejantes los promedios que obtuvo el grupo de alumnos en las evaluaciones que otorgaron los evaluadores, c) los maestros titulares otorgan las mejores evaluaciones (por los promedios) y a la vez son los que otorgan las más bajas (mínimo), d) los evaluadores coinciden en que el promedio más bajo corresponde a la competencia profesional relacionada con el uso de la evaluación para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.

En un segundo momento se identifican las aportaciones que hicieron los maestros tutores y titulares a los alumnos para mejorar su desempeño docente.

Al revisar la base de datos nos damos cuenta de que las evaluaciones más bajas que otorgó el maestro tutor tanto de la evaluación global como las competencias profesionales corresponden al alumno “57” de la base de datos, al cual le propone: “Utilice los elementos del plan y programa de estudio para guiar la intervención docente”. Por parte del maestro titular, las evaluaciones más bajas corresponden al estudiante “28” de la base de datos, y le propone “realizar actividades en tiempo y forma”. Nos damos cuenta de que a los evaluadores les faltó proporcionar una mayor retroalimentación de las prácticas observadas in situ, debido a que son los alumnos que obtuvieron las más bajas evaluaciones tanto globales como por competencias profesionales.

Posteriormente se procedió a identificar las aportaciones de las docentes relacionadas con cada competencia profesional. Enseguida solamente se abordan las competencias profesionales que presentan propuestas de mejora que proporcionaron los maestros tutores designados por la escuela normal.

Con relación a la competencia profesional *II.- Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos*, un docente propone “relacionarse con los alumnos y conocer sus gustos, buscar las formas de trabajo que son preferibles en cada caso, contar con mayor preparación para resolver dudas y de diferentes maneras, no limitarse a lo que dice el libro”.

Con respecto a la competencia profesional *III.- Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los*

alumnos en el marco del plan y programas de estudio, un tutor sugirió “realizar la planeación más corta y sencilla por la forma en que se está interviniendo con la modalidad a distancia”; además un docente menciona “realizar la planeación en base a los intereses de los alumnos y de acuerdo a sus necesidades”.

En referencia a la competencia profesional *IV.- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos*, se sugiere “diseñar instrumentos acordes a los contenidos con indicadores de aprendizaje que vayan de la mano con sus actividades y a la vez le favorezca en gran medida la reflexión de la práctica”. Para fortalecer el proceso de evaluación, se propone “en la estrategia de evaluación diversificar instrumentos, considerar indicadores de evaluación de acuerdo con el aprendizaje esperado”, además de “revisar el apartado de evaluación en sus planes: especificar, técnica, instrumento a utilizar, indicadores de evaluación conforme al aprendizaje esperado”.

En relación con la competencia profesional *V.- Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación*. Una de las propuestas es que el estudiante normalista “advierta los aportes de la investigación educativa para reflexionar sobre la práctica”, además de “dar continuidad a los registros de evaluación de la práctica docente para encauzar el proceso de la investigación acción”.

En lo que respecta a la competencia *VI. - Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional*, hubo dos comentarios: 1) “reconozca las características de los alumnos para definir los ajustes razonables” y 2) “conozca más sobre las diferencias individuales de los alumnos para realizar los ajustes razonables y trabajar la inclusión”.

En relación con la competencia profesional *VII.- Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas*, un docente sugirió “poner límites a los padres de familia en los horarios en que se les va a atender respetando los acuerdos de la institución”. A continuación, se presentan las propuestas de mejora que proporcionaron los maestros titulares de los grupos donde realizaron su práctica profesional los alumnos de séptimo semestre. Con relación a la competencia profesional *I.- Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional*, un titular sugiere “anotar frases o palabras motivadoras, con alumnos que presentan algún problema, y atenderlo en un momento más personalizado, puede ser al inicio o final de la clase dentro del horario escolar”. Una más de las propuestas “es muy importante guiar al alumno por medio de preguntas, para que ellos vayan construyendo sus propios conceptos, utilizar estrategias lúdicas para que el alumno aprenda a través del juego, así como también estrategias donde el alumno sea autónomo, es decir, tome sus propias decisiones, investigue, experimente y ponga en práctica sus habilidades en donde se desenvuelve”.

En cuanto a la competencia profesional *II.- Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.* Un maestro titular propone: “diversificar los recursos didácticos, usar material concreto, apoyarse en láminas, tarjetas, tómbola, ruleta. Hay que buscar utilizar diferentes recursos”; además otra propuesta es “ajustar los contenidos de trabajo a ejemplos cotidianos de los niños, preferentemente en las sesiones de la materia de matemáticas”; y por último, se propone “continuar identificando los estilos de aprendizaje de los alumnos y aprovecharlos para lograr mejores resultados educativos”.

Con respecto a la competencia profesional *IV.- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos,* se sugiere “dar seguimiento y evaluación constante para conocer cómo están siendo captados los conocimientos (por los niños) y cuáles debe reforzar”; y en una segunda propuesta se menciona “buscar diversas maneras de evaluar a los alumnos a distancia”; y una tercera propuesta es que “hay que aplicar periódicamente instrumentos que recaben información acerca del avance del aprendizaje de los alumnos”.

En relación con la competencia profesional *VII.- Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas,* hubo tres sugerencias: 1) “continuar con su compromiso constante con su labor docente, implementando siempre innovaciones para el beneficio de los estudiantes sobre todo en estos tiempos que ha cambiado mucho la forma de la escuela y la educación” (época de pandemia), 2) “seguir con el trabajo híbrido para ver resultados óptimos en los alumnos de sexto grado”, y 3) “participar más con los demás compañeros para así resolver las problemáticas de la escuela entre todos”.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las experiencias recabadas en el desarrollo y análisis de los resultados del proceso de evaluación de la práctica profesional por parte de los docentes titulares y maestros tutores designados por la escuela normal durante el séptimo semestre muestran la importancia de fortalecer el desarrollo de competencias profesionales a través de una práctica sistemática y analítica que conjunte a los principales actores del proceso: docentes titulares, normalistas y

maestros tutores.

Es importante destacar que, aunque la pandemia por SARS-CoV-2 presentó una serie de retos muy diversos a superar dentro del ámbito educativo, la colaboración y el trabajo en conjunto permanecieron como constantes en la práctica realizada por los normalistas, a pesar de la implementación de modelos de educación a distancia e híbridos se destaca que la comunicación sigue siendo una de las partes más importantes del proceso educativo y en el caso de la formación inicial docente es clave en el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros profesionales de la educación.

Aunado a ello, el énfasis en el sentido ético de la profesión es otro aspecto por destacar en los resultados obtenidos. El entorno generado por la pandemia ha propiciado procesos de reflexión tanto en los docentes titulares como en los practicantes sobre la importancia de su rol dentro de la sociedad, así como en las distintas prácticas que realizan frente a sus grupos, a pesar del distanciamiento social fue posible vislumbrar procesos de revalorización y reconstrucción de la profesión en los contextos donde los alumnos llevan a cabo sus prácticas. La integración de procesos e instrumentos de investigación fue otro de los puntos clave en este período, los estudiantes normalistas mostraron procesos de adaptación significativos que les permitieron aplicar diferentes insumos en su trabajo frente al grupo a pesar de variables, como la cantidad de alumnos presentes en la modalidad híbrida, las dificultades de comunicación durante la modalidad a distancia o la falta de infraestructura tecnológica en los distintos municipios en los que llevaron a cabo su práctica profesional.

El trayecto de *Práctica profesional* representa la columna vertebral de la malla curricular de la licenciatura en educación primaria, las experiencias, comentarios e información recabada a partir de los resultados obtenidos por los alumnos de séptimo semestre resaltan de forma significativa este hecho al vislumbrar cómo los contenidos de los cursos que conforman este trayecto se concatenan entre sí, para brindar a los estudiantes insumos que les permitan llevar a cabo su práctica profesional de forma analítica y reflexiva, es por ello que la vinculación con el resto de los cursos que conforman las mallas curriculares es un aspecto trascendental en el desarrollo de las competencias de los futuros docentes.

Por otra parte, es necesario mencionar que persiste un área de oportunidad en el desarrollo y aplicación de instrumentos de evaluación, así como en su uso como herramientas que les permitan a los estudiantes obtener información del desempeño de sus grupos para retroalimentar sus prácticas pedagógicas. En este sentido es importante señalar que, aunque existieron factores que influyeron en la realización y aplicación de la evaluación, tales como: la modalidad a distancia del trabajo educativo en las escuelas primarias, la participación de los padres de familia, las limitaciones en la disponibilidad de equipos tecnológicos de los niños.

Es importante establecer un estudio a profundidad sobre el desarrollo y aplicación de la evaluación en distintos contextos, principalmente en situaciones que involucren variables que no se encuentran bajo el control de los alumnos, ya que, aunque fue evidente que existió un proceso de adaptación a las circunstancias de la pandemia, la presencia de variables externas sigue siendo un factor que complica de forma significativa la práctica de los alumnos normalistas.

Se recomienda para futuros estudios, recabar los datos de la totalidad de los alumnos que conforman la generación estudiantil, así como profundizar con el uso de la investigación cualitativa, además, utilizar otros instrumentos de evaluación del desempeño docente que permitan triangular la información. Sin embargo, la investigación proporciona información que será la base para diseñar otros instrumentos y mejorar el que se aplicó.

Por último, es conveniente mencionar que los estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria se destacaron en actuar de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentaron en la práctica profesional y por colaborar con la comunidad escolar en la toma de decisiones y en las alternativas de solución a problemáticas relacionadas con el trabajo educativo.

REFERENCIAS

- Cano, E. (2015). *Evaluación por competencias en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*, México: Editorial Mc. Graw Hill
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican.

- Tejada, J. (2006). *El prácticum por competencias: implicaciones metodológico-organizativas y evaluativos*. *Revista de Pedagogía* 58 (3): 121- 139.
- Vara, A. (2015). *7 pasos para elaborar una tesis*. Perú: Editorial MACRO.
- Zabalza, B M. (2004). *Condiciones para el desarrollo del practicum Profesorado*. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 8, núm. 2, p. Granada, España: Universidad de Granada

SALUD MENTAL: PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL ANTE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19

Línea temática

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

Reporte parcial de investigación Nombre del autor:

Mtra. Sara Solis Trechuelo

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 022 Tijuana

Estudiante doctoral

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

Docente

Maestra en Educación con especialidad en educación especial

solis_sara@unipn.edu.mx

s.solis@normalfronterizatijuana.edu.mx

Mtra. Karla Lizette Gerardo Dancil

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 022 Tijuana

Estudiante doctoral

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 022 Tijuana

Docente

Maestra en Educación

karla.gerardo@unipn.edu.mx

kgerardod@edubc.mx

Mtro. Edgar Graniel Alejo

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 022 Tijuana

Estudiante Doctoral

Maestro en Educación con opción en Desarrollo Organizacional

graniel_edgar@unipn.edu.mx

Salud mental: percepción estudiantil ante la educación a distancia durante la pandemia de COVID-19

Línea temática: La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje

RESUMEN

Debido a las exigencias de la pandemia por COVID-19, se experimentó un cambio en la forma de aprender y enseñar, las clases dejaron de ser presenciales y se inició con la modalidad a distancia mediada por la tecnología, lo que ocasionó efectos secundarios del confinamiento. Específicamente en la educación, estudiantes que iniciaban su educación superior durante las clases sincrónicas empezaron a realizar comentarios que podrían denotar alguna sintomatología relacionada con el estrés, ansiedad y depresión. Para ello, se realizó un estudio cuantitativo de carácter exploratorio con el objetivo de identificar la percepción de los estudiantes de nuevo ingreso de la Licenciatura en Educación Inclusiva sobre su salud mental de acuerdo con la ansiedad, depresión y estrés por el COVID-19 durante el semestre 1 2021-2022 en la modalidad a distancia, de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana. Para recabar la percepción se utilizó un cuestionario validado por juicio de expertos. Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes en algún momento han sentido síntomas de estrés, ansiedad o depresión en un grado de ocasional, frecuente o muy frecuentemente.

Palabras claves: salud mental, educación superior, modalidad a distancia, COVID-19.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La contingencia sanitaria causada por la propagación del virus Sars-Cov2 ha mantenido en vilo a la población mundial desde su aparición en marzo del 2020 y ha impactado en el ámbito educativo, ya que se ha implementado medidas emergentes que den continuidad a los procesos de aprendizaje. Por tanto, los agentes participantes de este proceso han modificado sus quehaceres, ritmos y esquemas de trabajo, creando nuevas rutinas que han sido modificadas conforme a la praxis. Esta reconfiguración de la vida social y el cambio en la dinámica educativa ha sobrepasado el status quo del estudiante. Es en este complejo escenario mundial en donde emergen problemáticas paralelas a la contingencia sanitaria como lo son trastornos de salud mental tales como el estrés, la depresión y la ansiedad, que a su vez pueden derivar en bajo rendimiento académico en estudiantes.

El presente estudio se llevó a cabo en la Escuela Normal Fronteriza Tijuana con el grupo de 1er semestre de la Lic. en Educación Inclusiva, quienes inician su tránsito hacia la educación superior. Esta generación concluyó sus estudios de media superior a distancia e ingresó a la escuela Normal bajo esta misma modalidad. Los estudiantes durante las clases sincrónicas regularmente no prendían su cámara y pocos participaban verbalmente; preferían comunicarse por medio del chat, o por cualquier otra estrategia que no implica hablar en

colectivo. Durante una clase sincrónica los estudiantes manifestaron que a partir de la pandemia perdieron o disminuyó su seguridad para participar verbalmente durante las clases y se les resultaba complicado socializar entre iguales. Debido a esto surge la necesidad de indagar ¿cómo los estudiantes de nuevo ingreso perciben su salud mental durante la educación a distancia?

El objetivo general es identificar la percepción de los estudiantes de nuevo ingreso de la Licenciatura en Educación Inclusiva sobre su salud mental de acuerdo con la ansiedad, depresión y estrés por el COVID-19 durante el semestre 1 2021-2022 en la modalidad a distancia, de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana. De este se deriva el objetivo específico de identificar cuáles son los principales estresores académicos que perciben los estudiantes durante sus primeros meses de formación.

Los resultados permitirán plantear la estrategia de intervención por parte del departamento de psicopedagogía que contribuya al desenvolvimiento óptimo de los estudiantes durante su proceso formativo, con el fin de brindar herramientas que les apoyen a salud mental.

MARCO TEÓRICO

Salud mental

La salud mental, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2013) como menciona González *et al.* (2018) se define como un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, afronta las tensiones normales de la vida, logra trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad. Sin embargo, durante la pandemia, Isumi *et al.* (2020), Lechner *et al.* (2020), Ernstsén y Havnen (2020) citados en Velastegui (2021) reportan un incremento del estrés, los niveles de ansiedad, depresión severa, y la ideación suicida, así como el aumento en el consumo de sustancias tóxicas, problemas de sueño, impulsividad, estrés postraumático, entre otros.

La UNESCO citada por Vivanco (2020) menciona que la restricción del movimiento, la disminución de la interacción social y la falta de métodos de aprendizaje tradicionales, así como las nuevas exigencias académicas, tecnológicas y psicológicas han generado un aumento de presión, estrés y ansiedad para los jóvenes. Mientras que López *et al.* (2021) en sus investigaciones señalan que largos periodos de confinamiento están asociados con el deterioro de la salud.

Estrés académico

La transición entre el nivel educativo de media superior a superior es sin duda todo un reto personal que va de la mano de un proceso de adaptación a un nuevo entorno en el cual existen diversos factores que al no ser considerados por joven no haya considerado, por lo que al enfrentarlos estos pueden provocar cierto grado de estrés. Los principales factores con los cuales se encara un alumno de nuevo ingreso a un nivel superior tiene que ver con el espacio contextual donde se encuentre la institución, las relaciones sociales que tendrá que establecer con los otros estudiantes y el papel jerárquico que jugará con los nuevos docentes los cuales demandarán de este sus habilidades escolares y lo ubicaron constantemente en zonas para desarrollar su potencial académico; todas estas nuevas implicaciones en su mundo tiene su grado de estrés.

De acuerdo a Toribio *et al.* (2016) citado en Luque *et al.* (2021) el continuar con estudios universitarios significa propensión a desarrollar nivel de estrés que puede desencadenar problemas emocionales, cognitivos y fisiológicos; para Mckay (1998) citado en Velázquez (2020) el estrés es un dolor emocional producto de la combinación de tres elementos, el ambiente, los pensamientos negativos y las respuestas físicas; estos interactúan de tal manera que hacen que una persona se sienta ansiosa, colérica o deprimida.

Las actividades en el nivel superior pueden conllevar a los estudiantes a situaciones complejas donde estos se deban de organizar para poder cumplir con lo determinado con sus docentes; aunado a esto los estudiantes durante el confinamiento no solo deben de completar con las tareas que se les encarga sino a su vez estos lo deben de hacer con las condiciones socioeconómicas que tienen, aquí podremos suponer que hay jóvenes universitarios que carecen de conectividad de internet o equipos electrónicos que les faciliten dar continuidad a sus actividades académicas lo que abona a que estos desarrollen niveles de estrés al no poder solventar situaciones que escapen de sus posibilidades y provoquen que no puedan desempeñarse como lo desean. Araoz *et al.* (2021) nos dice que:

El estrés académico en los estudiantes del nivel de educación superior universitaria implica la presencia de una serie de estresores, principalmente, y tal como destacan diversos estudios, por la sobrecarga de tareas académicas, el limitado tiempo para su realización, los exámenes de los docentes, la excesiva cantidad de horas dedicadas al estudio, así como el carácter y la personalidad de los docentes. Es por ello que es menester desarrollar estrategias que les permita a los estudiantes afrontar eficazmente dichas situaciones. (p.92)

<<

<>Zea (2021), menciona que otra situación problemática es la falta de competencias digitales de los profesores lo que complica aún más el proceso de aprendizaje de los estudiantes; quienes afrontan mayores exigencias académicas, que generan estrés. De acuerdo con Maturana y Vargas (2015) cuando el estudiante percibe mayor exigencia ante una situación escolar y esta excede su capacidad de afrontamiento; se siente estresado; para Polo *et al.* (2006) citado en Berrio y Mazo (2012), el estrés académico es la respuesta general del

organismo (cognitiva, emocional, fisiológica y conductual) a un estímulo estresante producido por el sistema educativo, por lo que al estudiante le resulta difícil encontrar posibles soluciones.

Depresión en los estudiantes

La depresión para Roca *et al.* (2016) afecta la actividad psíquica y biológica e influye en la capacidad de realizar actividades funcionales como tomar decisiones, razones y formular o ejecutar ideas. A su vez la National Collaborating Centre for Mental Health (2010) comenta que la depresión se presenta como un conjunto de síntomas de predominio afectivo tristeza patológica, apatía, desesperanza, decaimiento, irritabilidad, sensación subjetiva de malestar e impotencia frente a las exigencias de la vida.

El nivel de exigencia de la educación superior de la mano con la autonomía que se requiere y las responsabilidades del entorno y el contexto del cual forman parte los estudiantes, predispone en estos tiempos de pandemia a no poder hacer frente a las exigencias de la vida como lo son la estabilidad económica, la salud propia y familiar y la capacidad en cuestión de habilidades escolares para poder transitar en dicha etapa; de acuerdo a Oliviera *et al.* (2020) citado en Prieto *et al.* (2020) se ha encontrado que la prevalencia de la depresión y la ansiedad es mayor cuando la cantidad de años de escolaridad es menor, sobre todo en números y cuando las estrategias de afrontamiento son ineficaces para el manejo del estrés. De acuerdo con investigaciones realizadas en Grecia derivadas de la pandemia por Kaparounaki *et al.* (2020) entre los estudiantes universitarios griegos los casos clínicos de depresión aumentaron hasta el triple y los pensamientos suicidas hasta ocho veces con respecto a la prevalencia esperada; lo cual indica que esta alteración del estado del ánimo debe ser tratada con seriedad, para ello es necesario identificar los factores escolares y contextuales que provocan este trastorno.

Ansiedad en los estudiantes

El ser humano es capaz de sentir diversas emociones, así como padecer a lo largo de su existencia ciertas enfermedades o trastornos que merman su calidad de vida: “La ansiedad y la depresión se consideran dos de los desórdenes psicológicos de mayor registro en los centros de salud, en población general. Asimismo, dentro de la población universitaria” (Agudelo *et al.*, 2008, p.34). Cuando hablamos de ansiedad, debemos de ser conscientes que no nos referimos a angustia o miedo, de acuerdo con Pérez (2014) el término “ansiedad”, se refiere al temor que se experimenta de forma indeterminada, sin presencia de objeto. Para Sierra *et al.* (2003) el término ansiedad alude a la combinación de distintas manifestaciones

físicas y mentales que no son atribuibles a peligros reales, sino que se manifiestan ya sea en forma de crisis o bien como un estado persistente y difuso, pudiendo llegar al pánico; lo cual en los estudiantes puede llegar a mermar su rendimiento escolar provocando la disminución de sus participaciones en clases virtuales.

De acuerdo con Vivanco (2020) diversos autores refieren que la ansiedad es un estado o condición emocional transitoria que se caracteriza por un sentimiento de tensión o aprensión difusa. Un alumno con ansiedad se encuentra en desventaja académica en comparación de aquellos otros que han aprendido a controlar sus emociones o han logrado ser resilientes, Ospina *et al.* (2011) como se cita en Velastegui (2021) nos menciona que el individuo trata de evitar el estímulo que le causa ansiedad, por lo cual un alumno que evite estos estímulos estaría prácticamente dejando de lado cuestiones que para la educación a distancia son claves como una participación vía audio o mantener la cámara activa; por tanto la ansiedad puede detonar diversos niveles de estrés.

Por su parte, Balanza *et al.* (2009) citado por Pérez (2014) comenta que la aparición de niveles altos de ansiedad suele acompañarse de procesos de desadaptación al entorno, esto podríamos traducirlo a los tiempos actuales, a procesos de adaptación de dinámicas ramificadas de la nueva educación que se implementa hoy en día, donde el alumno se imagine escenarios hipotéticos que sabe que no quiere estar.

METODOLOGÍA

El estudio es de tipo cuantitativo de carácter exploratorio, ya que a partir de los resultados se busca una aproximación del objeto de estudio. Los participantes fueron los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en educación inclusiva de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana, durante el ciclo escolar 2021-2022. Se consideró a los 34 integrantes del grupo, sin embargo, la muestra total fue de 30 estudiantes, equivalente al 93% de nivel de confianza, con un margen de error del 7%. El 90% son mujeres, el 10% hombres; en cuanto a la edad de los participantes se encontró una media de 19.7 en el rango de 18 a 31 años. En lo que respecta a la cantidad de personas que viven con ellos se encontró una media de 4.1 integrantes. Un 94% mencionó que no tiene hijos, y los estudiantes que tienen hijos solamente tienen uno.

Para recabar la percepción de los estudiantes se elaboró un cuestionario, su primera versión se conformó por cuatro dimensiones con un total de 24 reactivos, de los cuales 22 fueron de opción múltiple. La primera dimensión se tituló Datos de identificación, la cual contenía cinco reactivos; la segunda Ansiedad, integrada por cinco reactivos; la tercera Depresión, constituida por cinco reactivos; y la cuarta Estrés, con nueve reactivos. Para la conformación

de los reactivos y su ubicación por dimensión se consideró la revisión de la Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5.

Se realizó, para la validación de contenido, el juicio por expertos que consiste en “la opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste” (Escobar y Cuervo, 2009, citado por Galicia et al. ,2017, p.29). Se seleccionó a tres expertos, dos de género masculino y uno femenino, todos licenciados en psicología, dos ostentan el grado de maestría y desarrollan la función de docentes de educación superior en escuelas normales. Para la validación se utilizó un cuadernillo enviado por correo electrónico, el cual solicitaba la valoración del cuestionario en dos niveles, el primer nivel se valoró las dimensiones a partir de los criterios de la claridad en las definiciones y la suficiencia para recabar la información deseada; el segundo nivel fue la valoración de los reactivos con respecto a la claridad de la redacción, suficiencia, coherencia entre el reactivo y la dimensión, y por último la relevancia con el fin de valorar la importancia de cada reactivo.

Las respuestas de los expertos se integraron y se calculó por cada dimensión y reactivo el promedio por cada criterio. La mayoría de los reactivos obtuvieron un puntaje de 3 en un rango de 1 a 4, solo un reactivo fue menor a 3, por consiguiente, se decidió eliminarlo. Los expertos realizaron algunas recomendaciones de orden cualitativo en los criterios de suficiencia y coherencia; por lo tanto, se realizaron ajustes al cuestionario, de tal manera que la versión final contempla 34 reactivos, desglosados de la siguiente manera: siete reactivos por cada una de las tres primeras dimensiones, y 14 reactivos en la última dimensión; de los cuales 30 el tipo de respuesta fue de opción múltiple con una escala de frecuencia.

Se aplicó el cuestionario autoadministrado durante el mes de diciembre de 2021, por medio de la herramienta de Google Forms, se les hizo llegar la liga del cuestionario por medio de la estudiante que representa al grupo. Una vez que se obtuvieron los resultados, se procedió a realizar la validación de la confiabilidad del cuestionario. Se obtuvo un puntaje de .96 del alpha de Cronbach.

RESULTADOS

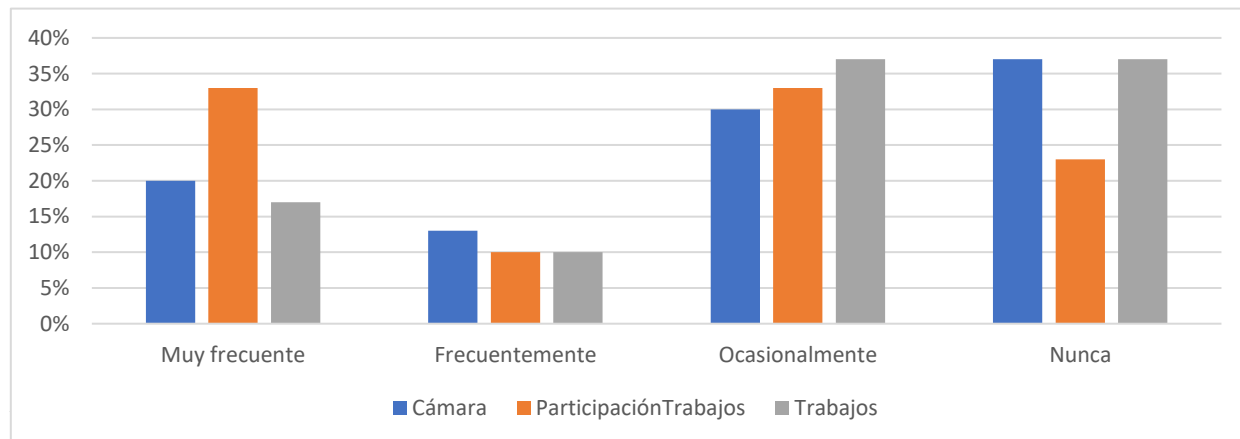
Los resultados obtenidos se procesaron utilizando la hoja de cálculo de google, a partir de la base de datos que se genera de manera automática por medio del formulario. Se obtuvo el promedio del nivel de frecuencia por cada reactivo y dimensión. Por otra parte, se analizó el promedio de la frecuencia de los reactivos que representaban estresores académicos. A continuación, se presentan los resultados por cada dimensión.

Estrés académico

En cuanto el estrés generado por las actividades académicas los encuestados se encuentra como el principal estresor la “participación verbal durante las clases sincrónicas” ya que se encontró que a un 33% muy frecuentemente le ocasiona estrés, mientras que a un 10% frecuentemente, de tal manera que el 43% de los integrantes del grupo presentan regularmente esta sintomatología. El estresor con menor porcentaje fue la “entrega de trabajos (tareas)” en donde el 27% de los estudiantes declaran sentirse entre muy frecuente y frecuentemente estresados, y el 37% manifiesta nunca haber sentido estrés por esa causa, (ver en tabla 1).

Tabla 1.

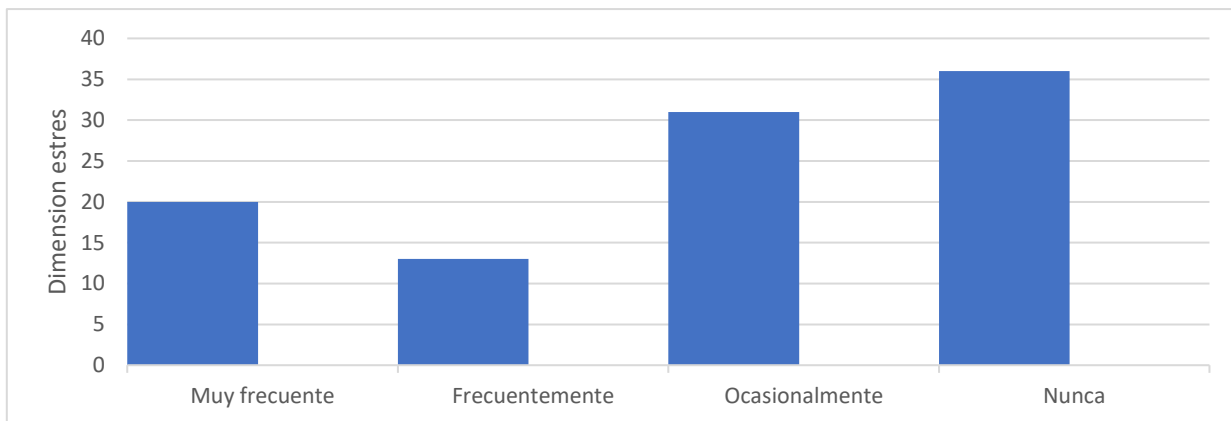
Estresores en actividades académicas.



Por otra parte, el 60% de los estudiantes entrevistados declara sentirse estresados, al menos de manera ocasional, por sus actividades académicas, (ver en tabla 2).

Tabla 2.

Dimensión estrés.



Nota: el resultado es producto del promedio de los ítems de la dimensión. Fuente: elaboración propia.

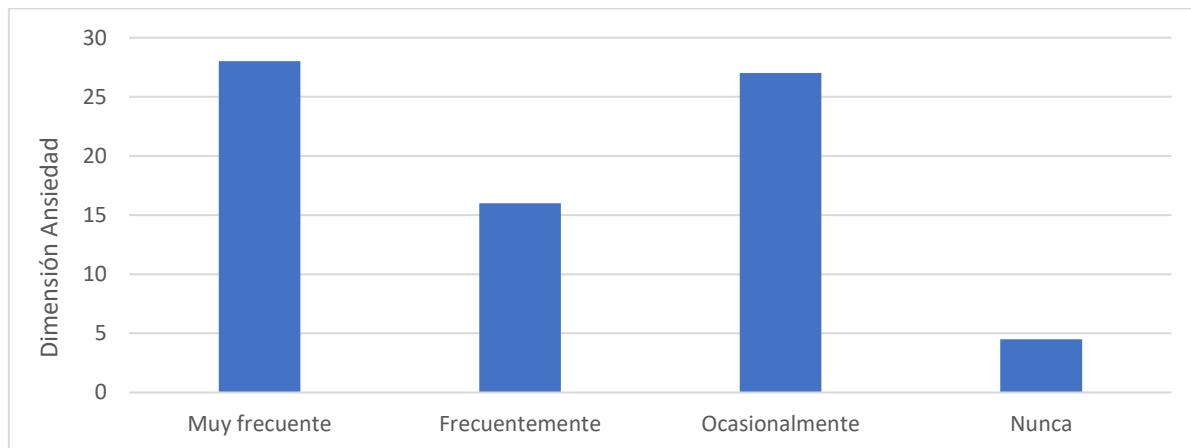
El 35% de los entrevistados señaló no sentir síntomas físicos por estrés; tales como jaqueca, mandíbula tensa, disminución o aumento de apetito, problemas gastrointestinales o tics nerviosos.

Ansiedad

El 44% de los estudiantes encuestados declaran sentir ansiedad de manera “Muy frecuente” o “Frecuentemente”, mientras que el 27% indica que ha percibido síntomas de ansiedad de manera ocasional, (ver en tabla 3).

Tabla 3.

Dimensión ansiedad



Nota: el resultado es producto del promedio de los ítems de la dimensión Fuente: elaboración propia.

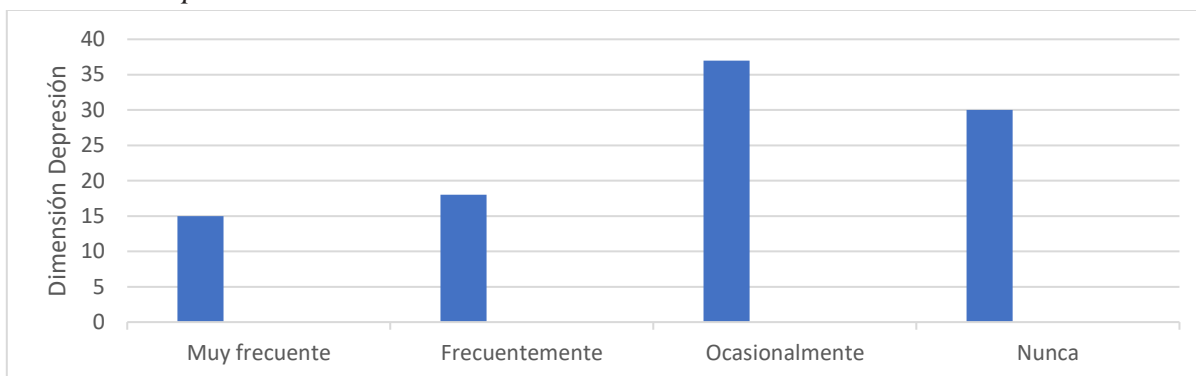
Depresión

El 37% de los encuestados declaró sentirse ocasionalmente deprimido, en donde el

ítem “Sentirse triste” durante el último mes de clases fue el síntoma más frecuente en lo referido al trastorno depresivo presentado por los encuestados junto con la falta de concentración durante sus clases en línea y problemas de memoria para realizar tareas cotidianas, esto presentado en una frecuencia ocasional según lo declarado.

Tabla 4.

Dimensión depresión



Nota: el resultado es producto del promedio de los ítems de la dimensión Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, el 30% de los entrevistado declaró no sentir nunca un síntoma relacionado con depresión (ver en tabla 5), principalmente aquellos relacionados con la falta de motivación para la realización de sus actividades académicas.

Finalmente se muestra el resultado de manera global sobre las percepciones de los participantes, quienes mostraron los siguientes porcentajes en las dimensiones de ansiedad, depresión y estrés. El 28% de los estudiantes puntualiza que muy frecuentemente siente ansiedad, 15% depresión y un 20% estrés. Mientras que el 29% indica que nunca ha sentido ansiedad, 30% depresión y un 36% estrés durante las clases en línea, (ver tabla 5).

Tabla 5.

Datos generales sobre frecuencia de ansiedad, depresión y estrés.

Frecuencia	Ansiedad	Depresión	Estrés
Muy frecuente	28%	15%	20%
Frecuentemente	16%	18%	13%
Ocasionalmente	27%	37%	31%

Nunca

29%

30%

36%

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Entre los principales promotores de la sintomatología característica del trastorno ansioso declarados por los encuestados se encuentran cumplir con las actividades académicas y seguir las instrucciones dadas por los docentes de manera correcta, así como participar activamente con su voz en las sesiones sincrónicas, mientras que entre las actividades que menos promueven la ansiedad se encuentra el trabajo entre pares de manera asíncrona.

De acuerdo con la literatura, un estudiante con síntomas característicos de trastorno ansioso se encuentra en franca desventaja para el logro académico frente a aquellos que han logrado manejar de manera saludable sus emociones o han desarrollado la resiliencia frente a un escenario como el de la pandemia por COVID-19.

Ospina *et al.* citados en Velastegui (2021), señalan que el individuo trata de evitar el escenario o situación que le causa ansiedad, por tanto, se puede explicar las razones por las que algunos estudiantes evitan circunstancias que para algunos docentes resultan fundamentales para el desarrollo de la educación a distancia tales como su participación vía audio o mantener la cámara activa.

Si bien, los resultados no muestran índices de estrés desmesurados cabe señalar que, más del 60% de los estudiantes entrevistados declara sentirse estresados, al menos de manera ocasional, por sus actividades académicas, (ver en figura 2). Lo que significa adaptarse a su nuevo rol como estudiante universitario, estrés que puede significar, el desarrollo de problemas emocionales, cognitivos y fisiológicos como lo detallan Toribio *et al.* (2016) citado en Luque *et al.* (2021).

El 35% de los entrevistados señaló no sentir síntomas físicos por estrés; tales como jaqueca, mandíbula tensa, disminución o aumento de apetito, problemas gastrointestinales o tics nerviosos; lo que se puede inferir como una muestra de resiliencia o una autopercepción de bienestar o desconocimiento de la relación de la sintomatología con la salud y bienestar mental.

Aunque los resultados permiten vislumbrar de forma general la percepción de los estudiantes específicamente en estas dimensiones, se lograron identificar casos excepcionales que se ubican en los extremos: hay estudiantes que expresan sentir de manera muy frecuente la mayoría de los síntomas y rasgos relacionados con el estrés, ansiedad y depresión, así como

también se encontraron algunos sujetos que expresaron nunca haber experimentado alguno de ellos.

Por otra parte, el 30% de los entrevistado declaró no sentir nunca un síntoma relacionado con depresión (ver en figura 4), principalmente aquellos relacionados con la falta de motivación para la realización de sus actividades académicas, por lo que un elevado porcentaje de estudiantes se auto percibe como sano mentalmente y alejado del trastorno depresivo pese al proceso de adaptación que le requiere su ingreso a la educación superior.

Resulta interesante cómo los estudiantes encuestados refieren interés en sus actividades académicas, pero al mismo tiempo falta de concentración y capacidad para hilar ideas como señala Roca *et al.* (2016) en cuanto a cómo el trastorno depresivo afecta la actividad psíquica y biológica e influye en la capacidad para realizar actividades como la toma de decisiones y la formulación o ejecución de ideas

Si bien es primordial brindar acompañamiento a aquellos estudiantes que muestran signos relacionados con estos trastornos, sean derivados o no de la situación de confinamiento por COVID-19, también resulta necesario identificar aquellos estudiantes que declaran no haber presentado sintomatología alguna relacionada con estos trastornos y realizan sus actividades académicas sin detrimento alguno.

Pese a que los datos obtenidos a través de la aplicación del instrumento en esta investigación no refuerza el argumento inicial; en donde se propone que la mayoría de los estudiantes presentan, de acuerdo a su percepción, síntomas de estrés, ansiedad y depresión; si se encontró que, dentro de las tres patologías, el indicador más alto, está relacionado con acciones que denotan ansiedad sobre su desempeño en las clases en línea, como la participación oral y seguimiento de indicaciones por parte de los docentes. Sin embargo, es importante considerar que el estudio se realizó cuando los estudiantes llevaban dos meses sin actividades académicas por parte de la institución, por consiguiente, este factor podría haber incidido en los resultados, ya que valoraron su percepción desde una vivencia lejana.

Asimismo, de acuerdo con los resultados de esta investigación, resulta relevante revisar las acciones que los docentes de la institución están desarrollando para que sus estudiantes se encuentren en esos niveles bajos de estrés, depresión y ansiedad en condiciones de confinamiento y clases a distancia, así como la percepción de la salud mental de sus estudiantes. Por otra parte, se abre la posibilidad de realizar un estudio correlacional entre el estado emocional de los estudiantes y su rendimiento académico.

Todo lo anterior, aunado a los hallazgos abre la posibilidad de nuevos estudios sobre la percepción de la salud mental de los estudiantes universitarios, y el desarrollo de la resiliencia en estos cuando se desenvuelven en contextos emergentes como lo es la pandemia.

REFERENCIAS

Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos*

del DSM 5.

- Agudelo-Veloz, D. M., Casadiegos-Garzón, C. P. y Sánchez-Ortíz, D. L. (2008). Características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychological Research*, 1(1), 34-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299023503006>
- Araoz-Estrada, E.G., Roque-Mamani, M., Gallegos-Ramos, N. E., Mamani-Uchasara, H. J. y Zuloaga-Araoz, M. C. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(1), 88-93. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4675923>
- Berrio-García, N. y Mazo-Zea, R. (2012). Estrés Académico. *Revista De Psicología Universidad De Antioquia*, 3(2), 55- 82. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/11369>
- González-Tijerina, L. Z., Guevara-González, E., Nava-Gómez, M., Estala-Cisneros, M. A., García-Rodríguez, K. Y., y Peña-Ramos, E. G. (2018). Depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior. *Revista Salud Pública y Nutrición*, 17(4), 41-47. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumenI.cgi?IDARTICULO=84412>
- Kaparounaki-K. C., Patsali-M. E., Mousa-D. V., Papadopoulou-E., Papadopoulou-K., y Fountoulakis-K. N. (2020). University students' mental health amidst the COVID-19 quarantine in Greece. *Psychiatry research*, 290, 113111. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113111>
- López-Quintero, C. y Vera-Gil, V. D. (2021). Depresión en estudiantes universitarios derivada del Covid-19: un modelo de clasificación. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 21(1), 1-15. <https://doi.org/10.18270/chps..v21i1.3712>
- Luque-Vilca, O. M., Bolívar-Espinoza, N., Achahui-Ugarte, V. E. y Gallegos-Ramos, J. R. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios frente a la educación virtual asociada al covid-19. *PURIQ*, 4(1), 56-65. <https://doi.org/10.37073/puriq.4.1.200>
- National Collaborating Centre for Mental Health. (2010). Depression. *The treatment and management of depression in adults*. London: The British Psychological Society. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK63748/>
- Pérez-Martínez, O. V. (2014). Ansiedad en estudiantes universitarios: estudio de una muestra de alumnos de la Facultad de Educación. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(2), 63-78. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i2.384>
- Prieto-Molinari, D. E., Aguirre-Bravo, G.L., Pierola-I., Victoria-de Bona, G. L., Merea-Silva, L.A., Lazarte-Núñez, C. S., Uribe-Bravo, K. A. y Zegarra-Ch, A. (2020). Depresión y ansiedad durante el aislamiento obligatorio por el COVID-19 en Lima Metropolitana. *Liberabit*, 26(2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.24265/liberabit.2020.v26n2.09>

- Roca-Miquel, Vives-Margalida y Gili-Margalida. (2016). Funciones ejecutivas en la depresión. *Psiquiatría Biológica*, 23 (1), 23-28 [https://doi.org/10.1016/S1134-5934\(17\)30050-7](https://doi.org/10.1016/S1134-5934(17)30050-7)
- Sierra-Juan C., Ortega-Virgilio y Zubeidat-Ihab. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Malestar e Subjetividade*, 3(1), 10-59. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27130102>
- Velastegui-Hernández, D. y Mayorga-Lascano, M. (2021). Estados de ánimo, ansiedad y depresión en estudiantes de medicina durante la crisis sanitaria COVID 19. *PSICOLOGÍA UNEMI*, 5(9), 10-20. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol5iss9.2021pp10-20p>
- Velázquez-González, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+ D: Innovación más Desarrollo*, 9(25). 158-179. <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>
- Vivanco-Vidal, A., Saroli-Araníbar, D., Caycho-Rodríguez, T., Carbajal-León, C., y Noé -Grijalva, M. (2020). Ansiedad por Covid-19 y salud mental en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología* 23(2), 197-215. <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v23i2.19241>
- Zea, B. M. (2021). *Estrés académico en tiempos de pandemia en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública del distrito de Cocachacra- Arequipa*. [tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio Institucional UNSA. <http://hdl.handle.net/20.500.12773/12814>

LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS TIC CON FINES DIDÁCTICOS; UN RETO A LA INNOVACIÓN REPORTE DE INVESTIGACIÓN

Línea temática: La Educación Normal en el contexto de la pandemia:

Vivencias y aprendizaje

1°. Autor: Melvy Vázquez Roque

Correo: melvy.vazquez.18@benft.edu.mx

2°. Autor: Dra. Nora Imelda González Salazar

Correo: nora.gonzalez@benft.edu.mx

BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL FEDERALIZADA DE TAMAULIPAS

RESUMEN

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) poseen un papel notable en la sociedad actual. En el ámbito educativo la presencia de dispositivos y contenidos tecnológicos son orientados hacia el fomento de competencias digitales para el dominio de los alumnos además de ser utilizados a nivel didáctico. Sin embargo, ante la pandemia por COVID-19 se originó en los sistemas educativos la necesidad de movilizar o integrar en sus modelos didácticos los medios tecnológicos, es decir se reconoció como necesario incorporar en el proceso de enseñanza-aprendizajes medios digitales y metodologías aptas para posibilitar el diseño de espacios interactivos, colaborativos y gestores de la enseñanza. El presente trabajo es producto de una investigación de corte cualitativo-desarrollada bajo el marco metodológico de la investigación – acción y cuyo propósito es describir como impacta el uso de las TIC en las habilidades y aprendizaje de alumnos de educación primaria.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y la Comunicación, educación a distancia y recursos tecnológicos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad la educación se ha transformado con los cambios tecnológicos, pedagógicos y comunicacionales los que evolucionan constantemente. Durante el confinamiento por COVID- 19 la educación y la tecnología han estado trabajando en conjunto para facilitar el logro de los objetivos, adquisición de habilidades, establecer canales de comunicación con los involucrados en el contexto educativo y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las TIC han permitido implementar en la educación a distancia herramientas que promueven nuevas formas de interacción entre los estudiantes y docentes, al igual que favorecen la enseñanza personalizada y la comunicación entre los distintos agentes educativos, entre otros aspectos que forman parte de la dinámica educativa. El uso de herramientas tecnológicas no solo tiene impacto en el aprendizaje de los alumnos, de igual manera en las habilidades de los docentes que hacen uso y aplicación de ellas en el aula, ya que esto requirió para muchos la necesidad de capacitarse de manera formal o informal para su actualización e introducir estrategias innovadoras en el diseño didáctico para la mejora del proceso de aprendizaje de los alumnos.

En este contexto se decidió desarrollar el presente trabajo cuyo propósito es identificar de qué manera y cuáles son los recursos tecnológicos más adecuados para apoyar el proceso educativo en la modalidad a distancia, esto en el contexto de la COVID -19 y ante otras problemáticas sociales que han puesto a la educación en circunstancias que impiden que los alumnos y maestros se reúnan en las instituciones de manera presencial.

Dado que este es un trabajo desarrollado con fines de titulación en el marco curricular de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan de estudios de Educación Normal 2018, se inició desde el sexto semestre a partir de las jornadas de observación y práctica docente, teniendo oportunidad de identificar una serie de factores que en algunos casos son fortalezas para el desarrollo educativo, pero también destacan distintas dificultades que han surgieron a raíz de la pandemia COVID-19 con la implementación de clases a distancia.

Ya en el séptimo semestre se identificó mediante un análisis cualitativo de la práctica propia y del docente titular el poco uso y manejo adecuado de la tecnología con enfoque didáctico, al igual que la falta de habilidades y atención en la clase por parte de los alumnos, lo cual se relacionó con el uso repetitivo de patrones que no permiten al alumno explorar nuevas maneras de aprender, pero sobre todo de crear estrategias de aprendizaje interactivas.

En este contexto se formuló la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo impacta el uso de las TIC en las habilidades y aprendizaje de los alumnos en el desarrollo del trabajo escolar en un grupo de educación primaria?

Objetivo del Estudio

Objetivo general: Conocer la manera en que el uso de las herramientas de las Tecnología de la Información y la Comunicación impactan en el proceso de enseñar y aprender en un grupo de educación primaria.

MARCO TEÓRICO

La pandemia provocada por el coronavirus representó un reto para los docentes de todos los niveles educativos. Este desafío requiere el desarrollo de nuevas habilidades, además de adaptación y experimentación constante para cumplir con los objetivos de los estudiantes, esto provocó una crisis en el sistema educativo en el que se tuvieron que adecuar los actores, recursos y métodos a una nueva realidad educativa con modalidad en línea dando paso a los modelos educativos de la educación a distancia.

Para fines de establecer algunas líneas teóricas se retoma a Beltrán y Vásquez (2003) citados por Sabogal (2010) quienes explican:

Un modelo educativo centrado en la educación a distancia se inspira en criterios de flexibilidad y autoformación, como parámetros fundamentales para el desarrollo de la formación integral de las personas, mediante el uso de diversos medios que se articulan a partir de un sistema de comunicación bidireccional, propiciando los procesos de autogestión del conocimiento apoyados por las tecnologías de la información, acorde con las necesidades y potencialidades definidas por los contextos sociales y culturales en los que se ubica el estudiante.

El tema de modelos pedagógicos en educación a distancia complementa una extensa gama de posibilidades pedagógicas ya que la tecnología puede aportar un mayor nivel motivacional, conservando el sentido formativo e intencionado de la enseñanza.

Beltrán y Vásquez (2003) nos hacen ver que la flexibilidad de estos modelos no quiere decir que no posean la rigurosidad en su aplicación o que no se encuentren fundamentados en teorías o enfoques que determinen un camino claro en los ejercicios de planeación que no aporten resultados de calidad, desde esta visión el modelo de educación a distancia aunado a recursos didácticos facilita y guían la relación entre maestro, aprendiz y contenido.

Es conveniente considerar las aportaciones que nos brinda Verduin y Clark (1991) citado en Olea (2002), quienes retoman las tres dimensiones en que se fundamenta la educación a distancia: **el diálogo** (como soporte a nivel de instrucciones con repercusiones en lo motivacional o emocional), **la estructura** (competencia-experiencia del aprendiz) y **la autonomía del aprendiz** (auto directividad del estudiante con base en su responsabilidad y razonamiento), los programas académicos regidos por estas dimensiones posibilitan la orientación y facilidad de un aprendizaje virtual.

Maldonado y López (2019) afirman que uno de los mayores retos de Educación a Distancia (EaD) es producir materiales dentro de la plataforma educativa que promuevan y estimulen el aprendizaje de los estudiantes, es decir, deben incluir actividades que los ayuden a entender, desarrollar y practicar habilidades para aprender el diagnóstico oportuno de las necesidades y hace pertinente la creación de diversos escenarios que logren garantizar el aprendizaje, mejore la gestión y administración escolar, la comunicación efectiva y el uso dinámico de diseño en Entornos Visuales de Aprendizaje (EVA) construyendo así nuevos elementos que complementen este modelo de educación aportando un significado importante.

Es importante poner en contexto la diferencia que existe entre los modelos que se desprenden de la aplicación de la tecnología en entornos educativos que juegan un papel importante en esta investigación los cuales son el ya antes mencionado modelo de educación a distancia y modelo de educación virtual, los cuales según García (2001) citado por Díaz (2011) poseen diferencias como las siguientes:

Tabla 1. Diferencias entre la educación virtual y educación a distancia.

Diferencias	
Educación Virtual	Educación a Distancia
Los materiales de estudio se presentan exclusivamente a través de las redes de comunicación, fundamentalmente internet	Utiliza el material impreso, pero además se usan otros medios, materiales y vías de comunicación de componente electrónico
La comunicación es mediada solo por el ordenador	La comunicación puede darse por otros componentes electrónicos como teléfono, televisión, videoconferencia
El entorno de enseñanza aprendizaje es el aula virtual	El entorno de enseñanza aprendizaje lo conforman los materiales impresos, la videoconferencia, el chat, televisión, correo electrónico
La comunicación profesor-estudiantes y de estos entre sí puede darse en forma síncrona o asíncrona	La comunicación es necesariamente asíncrona entre profesores y estudiantes
Utiliza un entorno virtual de aprendizaje en el que la tecnología de red y la web acogen diferentes herramientas como el software para la transmisión de contenidos	El aprendizaje se basa en el estudio por parte del alumno con materiales impresos específicamente elaborados para tal fin
Se dan situaciones de aprendizaje en grupo, de tipo colaborativo, a través de los nuevos avances tecnológicos	El estudiante es independiente y toma decisiones en torno a su propio proceso de aprendizaje, de forma flexible y autónoma
No existe la producción impresa masiva de materiales de aprendizaje, pues todos se distribuyen a través del entorno de enseñanza aprendizaje	La producción y distribución de los materiales de aprendizaje de masas estudiantiles implica la aplicación de procedimientos industriales

Tomado de García (2001) citado por Díaz (2011) Modelos *pedagógicos en educación a distancia*. pp.90

Al plantear el trabajo con el fin de mejorar y transformar la práctica de la docencia mediante el uso de medios y materiales tecnológicos se tuvo que realizar una fundamentación de los modelos que suponían la educación a distancia y para esto fue necesario considerar las mejores herramientas para entornos virtuales de aprendizaje, así como los medios y materiales que pueden ser utilizados desde una visión didáctica, para esto referimos a Camacho, Lara y Sandoval (2014), que explican:

Antes de iniciar un proceso en un entorno virtual, se deben tomar en cuenta los fundamentos didácticos, así como algunos principios que presentan el diseño de los materiales y las actividades que facilitan el proceso de aprendizaje. Algunos principios son:

- **Interactividad:** este principio permite que los participantes sean más activos y constructores de su propio aprendizaje. El objetivo es buscar la implicación activa del sujeto en las actividades propuestas en el entorno, por

lo que se exige el diseño adecuado de herramientas que permitan el intercambio fluido de información, experiencias y conocimientos.

- **Multimedia:** los materiales y actividades creadas deben permitir la incorporación de múltiples recursos como textos, imágenes, animaciones, videos, sonidos, sitios web, entre otros. Esto genera un ambiente que responde a las diferentes formas de aprendizaje de los participantes.
- **Durable y actualizable:** este principio establece una actualización permanente de los contenidos y las actividades; por lo que los materiales creados por los docentes siempre estarán acordes a las temáticas actuales.
- **Sincrónicos y asincrónicos:** permite a los participantes realizar las tareas y actividades en el mismo momento y en cualquier lugar (sincrónico), o en el tiempo que él mismo elija (asincrónico), adaptándose a sus necesidades y posibilidades.
- **Fácil acceso y manejo a los materiales y actividades:** en estos entornos las actividades y los materiales están siempre disponibles por medio de la red, los participantes los pueden descargar a su computadora y consultarlos cuando lo deseen.
- **Seguimiento:** permite establecer tiempos de entrega para que el participante pueda organizar las tareas; así mismo se pueden lograr mejores procesos de acompañamiento por parte del tutor, permitiendo cumplir exitosamente las actividades planteadas.
- **Comunicación horizontal:** permiten establecer una relación de igualdad entre los aprendientes y el mediador, de modo que el aprendizaje y la consecución de objetivos sean producto de la colaboración.

Es importante considerar que cada uno de estos principios son muy importantes para establecer e identificar cada uno de los recursos que nos permitirán desarrollar un mejor trabajo con la finalidad de que el estudiante interactúe y desarrolle las habilidades, destrezas y conocimientos en acompañamiento con el mediador.

A continuación, se refieren algunas recomendaciones para la selección y creación para recursos y materiales didácticos que nos brinda Camacho, Lara y Sandoval (2020).

Una de las estrategias didácticas adoptadas durante el proceso de intervención es la gamificación de la cual nos dice (Chaves, 2019) que es una herramienta usada con mucho éxito en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje pues su carácter lúdico facilita la interiorización de conocimientos en los estudiantes de una forma más divertida, y aplicando la tecnología que aporta la innovación a la actividad educativa.

Creación de recursos o materiales:

- Se deben crear materiales que promuevan la autorregulación de los aprendizajes.
- Elegir los contenidos con los que se desea trabajar.
- Seleccionar la herramienta para la presentación de los contenidos.
- Seleccionar los materiales con lo que se va a trabajar: textos, enlaces, imágenes, videos, entre otros.
- Crear una estructura del material de manera que tenga coherencia: puede utilizar esquemas para ordenar el contenido.
- Se recomienda que cualquier material o recurso considere los siguientes aspectos: portada, introducción, desarrollo, ejercicios de autoevaluación y práctica, conclusiones, referencias.

Es importante recalcar que estos puntos dependen del tipo de material por ejemplo este formato se puede utilizar en materiales escritos, sin embargo, para crear un video o tutorial los criterios varían y generalmente se debe utilizar un guion para su producción.

Cada uno de los temas analizados permitió que a partir de la investigación teórica se definieran las características y naturaleza del modelo de educación a distancia y con ello se fundamentar una propuesta de intervención pertinente para que los alumnos accedieran al aprendizaje con el uso de la tecnología y las estrategias didácticas idóneas.

Hipótesis de acción

La implementación de herramientas tecnológicas como un medio didáctico en el aula de clase, favorecerá la adquisición de conocimientos y habilidades en los alumnos, permitiendo la adquisición de autonomía y otros valores sociales en las modalidades educativas presencial y a distancia.

METODOLOGÍA

Este trabajo se realizó desde la línea metodológica cualitativa, en el marco de la Investigación-Acción cuyo método de trabajo se desarrolla en una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar (Latorre, 2003).

Fases desarrolladas en la implementación de la investigación - acción:

PRIMERA FASE Diagnóstico: se realizó al conocimiento contextual y acercamiento a la problemática a partir de observación directa, entrevistas, y contraste teórico científico y elaboración del primer informe.

SEGUNDA FASE Plan de acción: proceso de apertura a todos los conocimientos y puntos de vista existentes acerca de la problemática a nivel empírico, científico y teórico, definiendo un plan de intervención con base en los hallazgos de la fase diagnóstica respecto al grupo y a la práctica docente.

Después de esta definición se aplicaron estrategias dirigidas a mejorar la problemática de una manera cíclica para ir adecuándolas al contexto, a los participantes y las posibilidades de la aplicación con el fin de mejorar las condiciones problemáticas detectadas.

TERCERA FASE Conclusiones y propuestas: negociación y elaboración de propuestas concretas.

El proceso de trabajo aquí expuesto, se puso en marcha en un grupo de primaria de quinto grado de 32 alumnos y siete docentes de la misma institución, se desarrolló con la puesta en práctica de estrategias de mejora al problema expuesto desde una visión participativa, donde la idea fundamental fue planear y aplicar la acción didáctica utilizando herramientas tecnológicas en entornos virtuales para la enseñanza, tomando en cuenta en todo momento las circunstancias de los alumnos y docentes ante el reto que se presentó por la COVID – 19 y la imposibilidad de trabajar de manera presencial.

Es importante resaltar las técnicas e instrumentos aplicados para efectos de esta investigación; como base fundamental se utilizó la técnica de la observación, la cual se entiende como; *aquella que se realiza cuando el investigador observa de manera neutral sin involucrarse en el medio o realidad en que se realiza el estudio* (Artigas y Robles, 2010), esta se aplicó sistematizando la información en el Diario de la normalista que fue desarrollado desde el inicio de la práctica profesional, la información se codificó, organizó en categorías y dimensiones las que sirvieron de base para aplicar otro instrumento básico que fue una escala tipo Likert de 35 reactivos en versión para alumnos y docentes, que fue validada bajo el Juicio de Expertos y aportó mayor certeza a la mejora de las estrategias que se utilizaban en el proceso didáctico.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación, se describen los hallazgos que responden de manera significativa a la pregunta y objetivo de investigación; en primer término, desde la fase inicial mediante la observación directa y el diario de campo se procedió a realizar un análisis de algunas sesiones de clases en la modalidad a distancia las cuales fueron desarrolladas con apoyo de herramientas de uso digital. De este análisis sistemático del diario de campo surgió la categorización de los escritos logrando identificar cinco categorías de análisis a partir de este proceso. A continuación, se presenta un cuadro donde se puede identificar cada una de ellas.

Figura 1.

Categoría de análisis.

CATEGORÍA 1	Recursos didácticos tecnológicos
CATEGORÍA 2	Gamificación
CATEGORÍA 3	Redes sociales
CATEGORÍA 4	Relación con padres de familia
CATEGORÍA 5	Participación del alumno

Fuente: Elaboración propia.

Dentro del diario de campo se encuentra aspectos que denotan el impacto que tuvo el uso de la tecnología en el aula virtual de clase, se hace presente los primeros acercamientos a cada uno de los recursos hasta un mejor dominio de estas aplicaciones utilizadas tal se muestra en este punto:

les solicite a los alumnos que ingresaran a Kahoot para dar una pequeña retroalimentación sobre el tema. Los alumnos como ya están un poco más relacionados con la aplicación ingresaron rápidamente, los alumnos que participaron fueron 21 y se realizaron 15 preguntas, conforme se realizaban las preguntas, los alumnos quizás por la emoción decían las respuestas y algunos bajaban y subían de nivel. Me dio gusto que otros alumnos participaran ya que anteriormente no ingresaban por problemas con sus dispositivos o porque los papás aún no estaban relacionados con la aplicación o simplemente porque se les dificulta el acceder por falta de manejo en este tipo de aplicaciones. (DCM, 2021, pág. 4)

Aquí podemos identificar que parte del avance que se tuvo con los alumnos en el uso de estas herramientas también se dió por el apoyo de los padres de familia hacia el trabajo realizado ya que:

solicité a los alumnos que ingresaran a la plataforma MentiMeter para trabajar sobre las características de la fábula y el refrán, los alumnos poco a poco van utilizando estas herramientas con un poco más de facilidad y autonomía porque antes me podía dar cuenta que los papás estaban con ellos cuando necesitaban trabajar con una aplicación y ahora ya lo hacen de manera autónoma, al igual que recibí varios mensajes de madres de familia comentándome que se encontraban “contentas por el trabajo y el nuevo material” (DCM , 2021, pág. 5) haciendo referencia a su hija y a ella.

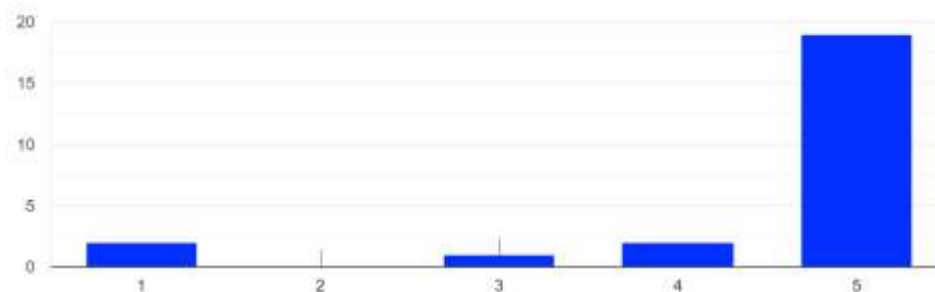
Es necesario destacar que se tuvieron algunos avances importantes el principal fue lograr interesar al alumno por estas nuevas herramientas y sobre todo por el ingresar a las clases y mantener su atención durante todo su desarrollo ya que este fue el principal reto a presentarse durante un trabajo que se organizaba en dos horas diarias donde se veían más de dos materias por día y para los alumnos era algo cansado y lo expresaban, por ello se optó por el uso de herramientas tecnológicas para crear nuevas y mejores estrategias didácticas.

En cuanto a las aportaciones que se obtuvieron de la aplicación de la Escala de Likert se resaltarán algunas de ellas, emitidas tanto por alumnos como docentes, por ejemplo qué opinan los alumnos respecto a la aplicación de la herramienta Kahoot, la cual se pretendió aplicar para interesar al alumno y desarrollar la motivación ante su aprendizaje, la opinión acerca de la herramienta por parte de los alumnos fue que 19 de los 24 alumnos encuestados están totalmente de acuerdo en que esta aplicación permitió la adquisición de un aprendizaje de una manera más sencilla y motivados (ver figura 2).

Figura 2.

Uso de Kahoot.

4. El uso de Kahoot te motivó para aprender más fácilmente
24 respuestas



Fuente: Elaboración propia en Google forms, 2022

El que el alumno aprendiera de manera significativa fue una de las principales preocupaciones ya que no se tenía un antecedente metodológico preciso para guiar el aprendizaje en esta nueva modalidad, sin embargo como podemos ver en la figura 3 se puede apreciar el resultado acerca del grado de adquisición de nuevos conocimientos con el uso de herramientas tecnológicas en el aula, donde para 13 de los 24 alumnos encuestados están totalmente de acuerdo en esa posibilidad y 5 están de acuerdo, la opinión del resto se distribuye entre la respuesta neutral y el desacuerdo pero realmente es una tendencia más bien positiva, si bien la tecnología fue primordial no todos tenían la accesibilidad a ella en un 100% sin embargo se cumplió detenidamente con los las actividades solicitadas.

Se obtuvieron resultados los cuales muestran que el uso de recursos didácticos durante la pandemia por COVID-19 fueron más divertidos al abordar herramientas de interés ya que es más sencillo comprender los temas abordándolos con presentaciones.

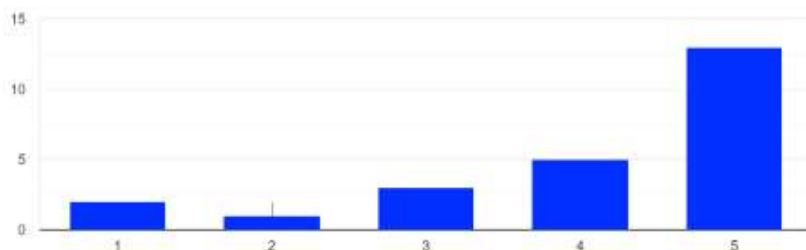
Como lo mencione anteriormente el uso de distintas herramientas permite despertar en el alumno un interés por ingresar al aula, pero sobre todo por aprender.

Figura 3.

Herramientas de aprendizaje

8. Consideras que adquiriste nuevos conocimientos en el uso de las herramientas tecnológicas en el aula.

24 respuestas

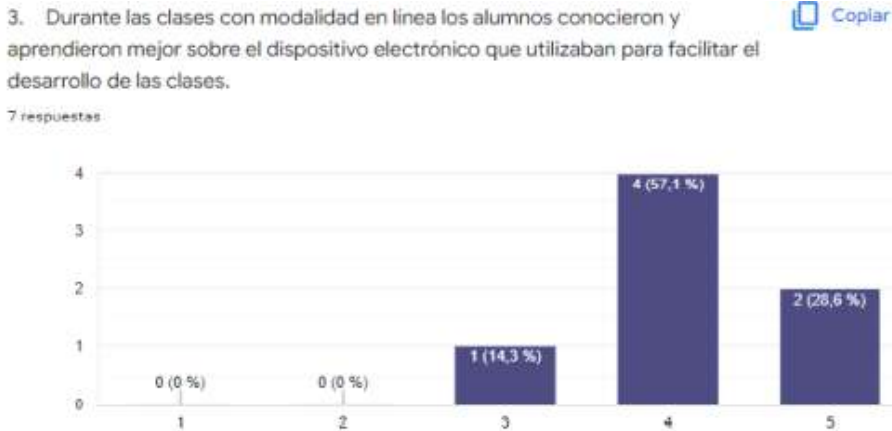


Fuente: Elaboración propia en Google forms, 2022

A continuación, presento los resultados obtenidos en el instrumento aplicado a los docentes (7 en total), uno de los puntos que se pretendía conocer era si el conocimiento y aplicación de los dispositivos tecnológicos utilizados por la educación en línea durante la pandemia realmente era significativo para los alumnos. La tendencia de respuesta fue mas alta está en el **criterio de acuerdo** con 4 elecciones, uno se registró neutral y dos totalmente en desacuerdo, desde el punto de vista de la investigadora, dada la experiencia de la aplicación de las herramientas es que los alumnos si aprendieron a utilizar diferentes herramientas en beneficio de las habilidades y aprendizajes adquiridos (ver figura 4).

Figura 4.

Aprendizaje sobre dispositivos electrónicos.

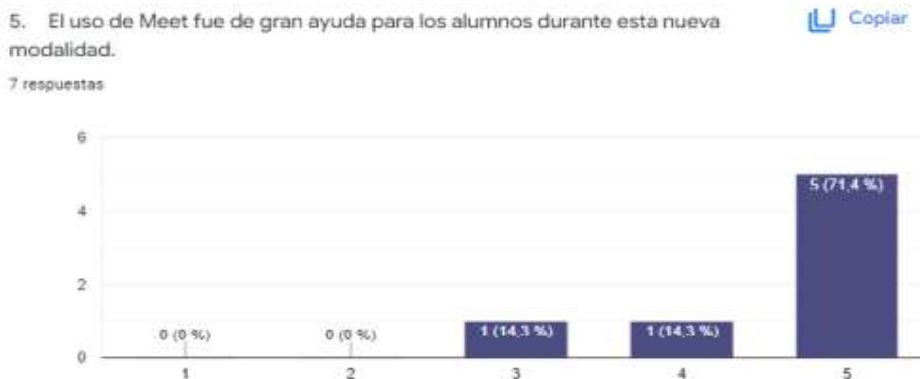


Fuente: Elaboración propia en Google forms, 2022

Otro punto fundamental para desarrollar las mejores formas de contactarse mediante una plataforma digital requirió preguntar a los docentes respecto al uso de Google Meet esto para definir la más viable, el resultado fue de gran ayuda para definir en donde se trabajaría con los alumnos durante esta nueva modalidad, ya que se obtuvo un resultado en el cual cinco respuestas se expresaron totalmente de acuerdo, uno de acuerdo y uno ni de acuerdo ni en desacuerdo. Y los resultados finales fueron satisfactorios al recurrir a esta herramienta para ofrecerles un mejor resultado en el proceso educativo (ver figura 5).

Figura 5

El uso de Meet.



Fuente: elaboración propia en Google forms, 2022

Podemos observar con ello que los docentes consideraron necesario el uso de las TIC como un medio de desarrollo con el cual se pudo brindar mejores experiencias de aprendizaje a los

alumnos que son los principales actores durante las jornadas escolares que se vivieron durante la confinación social por motivo de la pandemia.

Otro elemento importante en la definición didáctica que se buscó durante la investigación acción fue la aplicación de la gamificación como una de las mejores opciones para el aprendizaje en escenarios virtuales; se pudo constatar que su aplicación en las aulas de manera objetiva y planeada se convierte en un elemento que sin duda los alumnos disfrutaron durante su estancia en las clases virtuales, es útil para esta investigación conocer el impacto que tuvo la gamificación en el alumno desde la perspectiva del docente, es por ello que planteamos la siguiente cuestión: El alumno necesita del apoyo de la gamificación para desarrollar su autonomía, para tener mayor motivación y fomentar el trabajo en equipo. Para lo cual se obtuvieron los siguientes resultados, uno está totalmente de acuerdo, cuatro de acuerdo y dos ni de acuerdo ni en desacuerdo (figura 6).

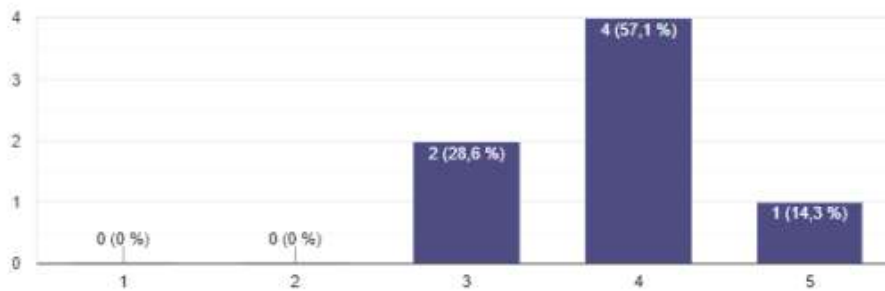
Figura 6

Desarrollo de la autonomía

18. El alumno necesita del apoyo de la gamificación para desarrollar su autonomía, para tener mayor motivación y fomentar el trabajo en equipo.

 Copiar

7 respuestas



Fuente: Elaboración propia en Google forms, 2022

CONCLUSIONES

Este periodo de poco más de dos años (pandemia por COVID 19) que se vivió a nivel global y que impidió que las personas realizaran sus actividades cotidianas fuera de sus hogares, tuvo repercusión también en las actividades educativas de todos los niveles y modalidades, sin embargo y haciendo uso de la innovación y la búsqueda de formas de trabajo que se adecuaron a este escenario se encontró en las TIC, medios y herramientas valiosísimos para mejorar la labor educativa, de ahí que hay que concluir en primer nivel que ante esta grave situación surgieron grandes oportunidades y estrategias de mejora que la creatividad y la voluntad humana aportaron en todos los ámbitos de la vida humana y en especial el educativo. A partir de esta investigación queda claro que, para la implementación de las buenas prácticas educativas en escenarios virtuales, se requiere la integración de recursos, actividades y evaluaciones educativas acordes al tipo de proceso formativo, para que el alumno adquiera las habilidades acordes a la sociedad del conocimiento y la información.

Entre los objetivos que se buscaron con esta investigación se planteó la adquisición de nuevas habilidades digitales por parte de los alumnos, su impacto e identificar los beneficios que propiciaron en el aula de clases lo cual se constató que si se pudo lograr mediante el proceso de intervención para la mejora a través de la investigación acción, además de que se realizaron diversas actividades en plataformas digitales y aplicaciones que están enfocadas al área de estudio entre las que se destacan los juegos educativos en Kahoot y Educaplay, pizarrón interactivo en Jamboard, fichas online que tienen diversas actividades como juegos entre ellos crucigramas, rompecabezas y sopa de letras, al igual que se utilizó la plataforma de YouTube con diversos videos.

En el caso del docente se propuso indagar sobre si contaba con habilidades digitales y si las identificaba dentro de su clase, ambos a través de la aplicación de un instrumento, los cuales se efectuaron debidamente y las respuestas en general no apuntaban al conocimiento profundo de los medios digitales para beneficiar la enseñanza, sin embargo, están en acuerdo con su utilidad y el beneficio que aportarían a sus estrategias didácticas si se utilizan con objetividad.

Una de las claras inferencias en lo concerniente a las dificultades y disposición limitada ante el uso de las tecnologías por parte de los docentes, lleva a concluir que no hay una aceptación total ante esta opción de estrategia didáctica, y no se trata de evidenciarlos pues una gran mayoría hizo un gran esfuerzo por incursionar en esos ámbitos sin previa capacitación y aplicando sus recursos y dispositivos tecnológicos propios, por tanto esta experiencia deja muchas reflexiones y aprendizajes para seguir mejorando el trabajo docente y la infraestructura tecnológica que se aplica en las aulas.

La tecnología en la educación es un tema que se debe discutir e investigar, dadas las condiciones sanitarias actuales y la necesidad de dar continuidad a los propósitos educativos en condiciones inéditas, además de la concientización que requiere estructurar bajo el fomento de un buen uso educacional de la tecnología para que los alumnos construyan un aprendizaje y así lograr un resultado de calidad en la educación.

Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) motivan a los estudiantes ya que pueden jugar con un propósito educativo, fomentan la concentración, estimulan la planificación y la memoria y les ayudan a acceder a la información, al igual que presentan mayor interactividad, se pueden consultar documentos online, el alumno puede asumir un rol más autónomo, si se equivoca no se siente tan frustrado como si se equivoca en público, etcétera. Es por ello por lo que el uso de la tecnología aplicada en el aula permite establecer una mejor práctica educativa.

Las NTIC han propiciado el desarrollo de la educación a distancia, brindando herramientas que apoyen este proceso. La posibilidad de utilizar el chat, el foro para la comunicación interpersonal, la creación de ejercicios en línea, son algunas de las ventajas que propician, permitiendo el intercambio y el trabajo colaborativo como premisas teóricas de la modalidad a distancia.

Por tanto, los saberes y el discurso pedagógico contemporáneo requerirán fortalecer la tecnología educativa como concepto y como categoría; la escuela promoverá en el educador su uso efectivo, no solo al lograr enseñar en un área de conocimiento específica, sino al contribuir con la formación humana para el ser, el hacer, el conocer y el convivir; en conjunción con las tecnologías de información y comunicación.

REFERENCIAS

- Alcívar Trejo C., Vargas Párraga V., Calderón Cisneros J., Triviño Ibarra C., Santillán Indacochea S., Soria Vera R., Cárdenas Zuma L. (2019) *El uso de las TIC en el proceso de enseñanza en las universidades del Ecuador*. Revista Espacios. Vol. 40 Núm. 2, pp.27. Recuperado de: <https://www.revistaespacios.com/a19v40n02/19400227.html>
- Alonso, A (2016) *La integración de la tecnología al Sistema Educativo Mexicano: Sin plan ni rumbo*. Núm. 72, pp, 11 – 25.
- Bravo, López, G., & Mesa, M. C. (sin fecha). *El proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva comunicativa*. ISSN: 1681-5653
- Camacho M., Lara Y. Sandoval G. (sin fecha) *Estrategias de aprendizaje en entornos virtuales*.
- Cañizalez T, Cesar P, Beltrán C, Kendry J. (2017) *Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación*. Vol. 21, núm. 68, enero-abril, pp. 31-40.
- Chaves, B. (2019). Revisión de experiencias de gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras. *ReiDoCrea*, 8, pp.422-430.
- Díaz (2011) *Modelos pedagógicos en educación a distancia*. No. 12 ISSN: 1856-9331
- González E. (2013). *Acerca del estado de la cuestión o sobre un pasado reciente en la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico*. Vol. 13(1), 60- 63
- Granata M.L, Chada M.C., Baraleas C. (2000) *La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. Fundamentos en humanidad*. Vol, I, núm. 1.
- Heredia E. y Sánchez A. (2003) *Teorías del aprendizaje en el contexto educativo*. Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.
- Hernández Doria C., Gómez Zermeño M., Balderas Arredondo M. (2014) *Inclusión de las tecnologías para facilitar los procesos de enseñanza – aprendizaje en ciencias naturales*. *Revista Actualidades Investigativas de Educación*. Vol. 14, Núm. 3, pp. 1-19.

- J. Peña, A. Zea y A. Pastrana (2015). *Ciencias de la Docencia Universitaria*. (https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_V/CDUV_6.pdf)
- Latorre (2003) *La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. ISBN 10:84-78272925.
- Maldonado, K. A. M., & López, M. S. (2019). Satisfacción estudiantil universitaria: un referente para elevar los indicadores de los cursos en línea impulsados por la Coordinación General de Educación Virtual de la UAGro. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16(31), 17–30.
- Piaget, J., & Arbor, A. (s/f). *Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget*. Terapia-cognitiva.mx. Recuperado de <https://www.terapia-cognitiva.mx/wp-content/uploads/2015/11/Teoria-Del-Desarrollo-Cognitivo-de-Piaget.pdf>
- Polo, M. P. (2015). *Ceremonial y protocolo: métodos y técnicas de investigación científica*. Redalyc.org. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/310/31043005061.pdf>
<http://virtual.urbe.edu/tesispub/0094733/cap03.pdf>
- Rafael (sin fecha) *Desarrollo cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky*. pp. 11.
- Rivero Cárdenas I., Gómez Zermeño M., Abrego Tijerina R. (2013) *Tecnologías educativas y estrategias didácticas: criterios de selección*. *Revista Educación y Tecnología*. N. 3, pp. 190 – 20.
- Rojas Bahamón, M. J.; Silva A.M.; Correa Cruz, L. (2014). *Tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Tendencias investigativa*. *Revista Academia y Virtualidad*, 7, (2), 27 – 40
- Sabogal A. (2010) *Modelos de educación a distancia*. No.9 ISSN01247937
- Sarmiento (2007) *La enseñanza de las matemáticas y la NTIC. Una estrategia de formación permanente*. ISBN: 978-84-690-8294-2/2} D.L: T.1625-2007
- Villaverde, M. (2013) *La educación a distancia y su relación con las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones*. Vol. 11, núm. 3.
- Alzate, T., Ana, Y., Puerta, M., Rosa, C., & Morales, M. (sin fecha). Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2541Alzate.pdf>

LA MOVILIDAD ACADÉMICA ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DEL CONTEXTO DE LA PANDEMIA

Dr. Estanislado Vázquez Morales

Mtra. María Guadalupe Flores Hernández

Dra. Elva Liliana Rodríguez García

Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio”

Cedral, San Luis Potosí, México

Licenciatura en Educación Primaria

Decentes investigadores

Integrantes del Cuerpo Académico en Formación CAEF: Práctica profesional docente, su desarrollo y administración.

Correos electrónicos:

estanisaid@gmail.com

fhlupis12@gmail.com

elvalilianardzg@gmail.com

Línea temática 13. La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.

RESUMEN

La movilidad académica (MA) es un proceso donde los estudiantes y docentes desarrollan actividades profesionales, de investigación complementarias en instituciones nacionales o extranjeras que permiten consolidar los rasgos del perfil del egresado o la adquisición de nuevas estrategias de enseñanza – aprendizaje para los docentes formadores.

El objetivo de la presente es, describir desde la última década el desarrollo de la MA de los estudiantes en ambientes presenciales y virtuales de aprendizajes en una escuela normal (EN) del estado de San Luis Potosí. Se planteó un supuesto en que la MA de los estudiantes en una

EN genera aprendizajes, si los estudiantes ingresan a instituciones de educación superior semejantes a su licenciatura en formación.

Para ello, se consultaron autores como Otero, Giraldo, y Sánchez (2019), Viera (2017), Aguilar (2019), Castro (2020), documentos oficiales de la EN, entre otros que permitieron realizar una investigación desde Hernández, Fernández y Baptista (2014) con enfoque cualitativo, de alcance descriptivo y técnicas de entrevista estructurada e informal a una muestra de sujetos, así como de un análisis documental de la información.

Se confirma un excelente desarrollo de la MA durante este periodo formativo con amplias expectativas de seguir fortaleciendo este proceso.

Palabras clave: Aprendizaje Virtual, Contexto Escolar, Educación Normalista, Enseñanza Presencial, Estudiantes, Movilidad Académica.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La MA en las escuelas normales de México en la última década del siglo XXI ha tomado un significado relevante en términos del desarrollo de competencias profesionales. Las escuelas normales en nuestro país, aun cuando son referentes obligados en la formación de docentes, fueron adaptando acciones formales de MA, ya que apenas en los últimos siete años se han presentado los primeros esfuerzos, los cuales aún son poco reconocidos y apoyados por autoridades y el propio profesorado que los atiende.

En la EN donde nos desempeñamos como docentes e integrantes de un cuerpo académico en formación se observa la MA como un área de oportunidad que es necesario primero, identificar lo realizado dentro de la institución y lo que se plantea realizar en los años próximos. Este trabajo plantea la pregunta ¿Cómo se ha desarrollado la movilidad académica presencial y en ambientes virtuales de aprendizajes de los estudiantes - docentes de una escuela normal en el estado de San Luis Potosí durante la década del 2012 – 2022?

Es comprensible la necesidad de realizar un seguimiento de los resultados derivados del proceso de MA, ya que ésta no puede verse como una situación episódica: debe consistir en un proceso permanente y continuo (Tünnermann, 2011). Las preguntas de investigación permitieron indagar los antecedentes de la MA de los estudiantes de una EN para identificar los procesos de formación adquiridos en las instituciones educativas donde asistieron. Así también, se identificó el procedimiento para desarrollar MA, los aprendizajes de los estudiantes en MA presencial y virtual; por último, se describen las estrategias para el

fortalecimiento de la MA de los estudiantes de una escuela normal que permita mayor participación, aprendizaje profesional y mejora de los rasgos del perfil de egreso.

La investigación se estructuró de la siguiente forma: en la parte inicial se presenta el contenido teórico derivado de la revisión de literatura. La siguiente sección explica la metodología desde un enfoque cualitativo y describe los hallazgos derivados de los datos documentales e informantes clave. Por último, se discuten las principales acciones del estudio, se sugieren futuras estrategias y líneas de investigación.

MARCO TEÓRICO

Movilidad académica, una manera de crecer en el mundo

Al indagar un poco sobre investigaciones relacionadas con el tema, se identificó un reporte parcial de Viera (2017). La MA, una oportunidad más para enriquecer la formación docente desde una EN del estado de Colima. El autor dio a conocer las experiencias vivenciadas por los alumnos inscritos en el ciclo escolar 2015 – 2016 que desarrollaron MA en Durango, Puebla, Campeche, Edo de México, Guanajuato; y la MA internacional a países como Francia, Cuba, Ecuador, Uruguay y Estados Unidos; a partir de ello, propuso acciones para mejorar la oferta educativa institucional derivado del resultado de las prácticas que resultaron efectivas en las otras entidades.

Llama la atención la investigación de Aguilar (2019). Análisis de la experiencia de MA de estudiantes normalistas de una EN Superior de Coahuila. La investigación se realizó desde un enfoque cuantitativo; para ello, se aplicó un instrumento de investigación a estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria, Plan de estudios 1999. Bajo la premisa de tres variables complejas: (a) Desarrollo de Habilidades de los alumnos; (b) Calidad del apoyo recibido para el éxito de la estancia de movilidad; y, (c) Importancia de la experiencia de la estancia de movilidad en la formación. Se identificó que lo más relevante fue la autonomía personal, la superación, la capacidad para la convivencia, la valoración general de su experiencia de movilidad y los conocimientos extraacadémicos adquiridos durante la estancia de movilidad. Los resultados muestran tanto fortalezas como debilidades; aspectos importantes de mejora para nuestra EN.

Por último, se destaca la investigación de Castro (2020). La MA en la escuela normal: una estrategia para la consolidación institucional extraída de la Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo RIDE; donde se planteó una investigación derivada de una indagación histórica del proceso de MA desarrollado a partir del contexto de las escuelas normales públicas. Por otro lado, describe los elementos de la MA en los PE 2012 y 2018 planteados por la DGESEPE ahora DGESEUM, de la incidencia de los recursos a partir del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), que pasó al Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep) y la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y que incide en un apartado a la MA.

Es de todo conocido que la grandeza de México no tiene fronteras, por ello desde el 28 de septiembre de 2011 cuando se creó la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AMEXCID) promueve la MA internacional de mexicanos y extranjeros en las mejores universidades del mundo. La AMEXCID se encarga de gestionar, coordinar y dar seguimiento a las convocatorias de becas para mexicanos que ofrecen otros países y organismos internacionales como la Organización de Estados Americanos o la Alianza del Pacífico, entre otras.

Vale la pena destacar los esfuerzos de MA hacia América del Norte que se ha impulsado desde el 2014 a través del Foro Bilateral de Educación Superior, Innovación e Investigación (FOBESII) entre México y Estados Unidos, donde surgió el programa de becas Proyecta 100,000, una iniciativa que une los esfuerzos de instituciones académicas y científicas, organizaciones civiles, la iniciativa privada, el gobierno federal y gobiernos estatales para impulsar la MA hacia los Estados Unidos.

Con base en Otero, Giraldo y Sánchez (2019), mencionan la riqueza en cuanto a las investigaciones relacionadas sobre MA internacional en la educación superior (Rodríguez, 2005; Brooks y Waters, 2011; García, 2013; Morales y Manosalba, 2016; Hercog y Van, 2017). Quienes plantean que diversos autores invitan a reflexionar críticamente sobre el significado y las implicaciones de la movilidad internacional con fines educativos y su relación con una variedad de desigualdades, a niveles macro, meso y micro (Bilecen y Van, 2017).

Para otras regiones en países como Asia la MA, se considera como un medio de ascenso social y un avance profesional entre dichas familias (Huang y Yeoh, 2005; Findlay, King, Smith, Geddes y Skeldon, 2012). En la India la movilidad internacional está soportada en la universidad, en el estudio, en la preparación profesional y laboral, y en los apoyos moral y financiero por parte de la familia (Hercog y Van, 2017). En Latinoamérica, la investigación de Trejo y Rodríguez (2017) describe que la movilidad estudiantil es una estrategia para acceder a la nacionalidad española por parte de brasileños, de mexicanos y de colombianos.

En el caso de México, la internacionalización de la educación superior se definió en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013 - 2018. En él, se plasman las líneas de acción conducentes a “[...] impulsar programas de posgrado conjuntos con instituciones extranjeras de educación superior en áreas prioritarias para el país y crear un programa de estancias de estudiantes y profesores en instituciones extranjeras de educación superior” (Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018: 123-124).

No obstante, este plan quedó sin efecto con el PND 2019-2024 en donde se rescatan solo becas para continuar con la formación de los estudiantes de educación superior con el Programa “jóvenes escribiendo el futuro” con prioridad a mujeres indígenas y

afrodescendientes; a hombres indígenas, a personas que vivan en una zona de atención prioritaria y en contextos de violencia.

Para la DGESuM, en diciembre de 2016 en el comunicado 536 la Secretaría de Educación Pública (SEP) fomentó la MA a otros países con convocatorias a través de la Dirección General de Relaciones Internacionales (DGRI) con programas de intercambio de asistentes de idioma México – Francia; becas de gobierno de Japón para maestros en servicio; intercambio de asistentes de idioma México –Reino Unido, México Quebec y cursos de verano para maestros de inglés.

En noviembre de 2018, la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AMEXCID), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT) y la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) crean 100, un programa de movilidad de hasta 100 becas por año, que financiarán estudios de maestría y posgrado que realicen estudiantes mexicanos en cualquier país de Iberoamérica.

Sin embargo, este proceso debe llevar implícito un seguimiento que permita conocer las impresiones de los propios beneficiarios, puesto que las experiencias adquiridas por los estudiantes son un insumo valioso a la hora de evaluar la situación de los programas académicos institucionales, su pertinencia y su abordaje con respecto a los de los socios internacionales (Ministerio de Educación Nacional, 2015). Por ello, las experiencias de cada individuo son un insumo invaluable en la EN objeto de estudio y generalmente no se generan espacios para dar a conocer su contribución en la MA desarrollada. El presente artículo intenta llenar este espacio de investigación utilizando una técnica cualitativa, la cual se describe en el siguiente apartado.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, que según Hernández, Fernández y Baptista (2014), “Utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (p.7). Por ello, se parte de la idea inicial de conocer cómo se desarrolló la MA de los estudiantes de una EN de San Luis Potosí, con preguntas de investigación que permitieron indagar una concepción teórica del objeto de estudio.

El alcance de investigación fue descriptivo después de haber indagado en documentos proporcionados por la dirección de la EN, en la oficina de MA de la EN, con los estudiantes y docentes seleccionados que tuvieron una MA. La técnica utilizada fue la entrevista estructurada aplicada a los informantes clave para dar respuesta a las preguntas derivadas de los objetivos específicos y semi estructurada para comprender un poco más su realidad educativa y los aprendizajes adquiridos.

La técnica de análisis documental, permitió identificar desde una década el proceso de la MA ocurrida en ésta EN. La población objeto de estudio fue una muestra de estudiantes con al menos una MA durante su formación; también, una muestra de docentes en MA y al responsable de organizar la MA en la escuela normal objeto de estudio. La sistematización de la información fue por medio del procesador de textos que permitió sintetizar el informe de investigación.

RESULTADO

El proceso de MA de los estudiantes de una EN y su formación adquirida

Al indagar en los documentos de la autoevaluación del programa educativo elaborado para la evaluación por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Se identificó en los lineamientos establecidos en el plan de estudios (PE) 2012 de la LEP, la necesidad de generar procesos de MA de estudiantes y profesores con otras instituciones nacionales o extranjeras para mejorar la calidad del proceso de formación profesional.

En este sentido la EN estableció convenios académicos con instituciones estatales y nacionales. En un primer orden con la EN4 del estado de Querétaro; con la EN5 del estado de Nuevo León y EN6⁴⁵ del estado de Aguascalientes con quienes se participó en eventos académicos en nuestra institución y se visitaron a algunas de ellas. Por otra parte, se estableció un intercambio académico (IA) de seis estudiantes de quinto semestre a la EN7 del estado de Zacatecas, durante el semestre impar del ciclo escolar 2014-2015. De igual manera en razón de la beca Proyecta 100 000 para ampliar el dominio de una segunda lengua, una estudiante acudió durante un periodo de un mes en la UII de San Antonio, Texas.

Al finalizar sus estancias se realizó una plenaria con el semestre en el que se ubicaron los estudiantes a fin de compartir su experiencia y que a su vez fueron el insumo para la promoción de nuevas experiencias de aprendizaje en estas modalidades. En esa fecha la institución no tenía un Programa de Movilidad e intercambio de profesores, lo más que se realizó en este rubro fue el IA entre escuelas hermanas, con los profesores que atienden el 7° y 8° semestres participando con ponencias que reflejan el quehacer institucional o los usos y costumbres de aplicación del PE. Pero con recursos del ProFEN se previó el inicio de esta movilidad durante el ciclo 2014-2015 en Montemorelos, Zacatecas y Saltillo.

Con relación a la movilidad e intercambio de profesores, en el ejercicio del ProFEN 2014 se visionó transitar en este rubro para el ciclo escolar 2015-2016. La meta fue lograr el intercambio docente de cuatro maestros, a tres normales del país ubicadas en: Monterrey, N.L., Saltillo, Coahuila y Montemorelos, N.L. Por otro lado, en el aspecto de IA y de redes

⁴⁵ Para proteger la identidad de las escuelas normales se utilizaron códigos de identificación. Las letras E significa "escuela", la N "normal", la U significa "universidad" la N significa "nacional", la I significa "Internacional" y el número corresponde a la cantidad de escuelas con quien se tiene convenio.

de colaboración se firmaron dos convenios académicos relacionados con la investigación educativa, en primer lugar con las EN8 y la EN10 del estado de Nuevo León, con fecha 11 de marzo de 2013, comprometiéndose a ampliar o complementar las Líneas de Generación y Aplicación Innovadora de Conocimiento para fomentar la realización conjunta de proyectos de investigación o estudio, desarrollando las soluciones a problemas de interés regional o nacional y propiciar la movilidad de profesores y estudiantes de los centros mencionados.

Al indagar en la autoevaluación del ProFEN 2018 – 2019 y 2019 – 2020 en el punto 2.2.4. Programas de movilidad académica nacional e internacional. Se detectó que con los recursos del ProFEN, de agosto a noviembre del ciclo 2016-2017, a partir de las convocatorias emitidas por la Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior (CNBES), tres estudiantes de 7º semestre realizaron estancias académicas en la EN3 del estado de Yucatán y en la UN1 del estado de Baja California, para consolidar su formación docente involucrándose en las actividades e interrelación comunicativa con alumnos, maestros y directivos; se destaca el debate intelectual, la lectura académica, la práctica en contextos interculturales; así como la riqueza cultural y lenguajes de pueblos originarios; la vida académica y procesos de evaluación.

Con base en la convocatoria “Paulo Freire” de movilidad académica internacional asistieron dos alumnas del 7º semestre; 8EM⁴⁶, a la UI3 de Uruguay, de septiembre a diciembre del 2016 y 9EM UI2 de Cuba del 24 de octubre al 16 de diciembre de 2016, donde se abordaron los programas de académicos de cada una de las instituciones; se destacó, la realización de prácticas educativas, las estrategias de gestión institucional, ambientes de aprendizaje, estancia en las escuelas primarias, equivalencia curricular entre sistemas educativos, la identidad de niños y profesores con la cultura e historia de sus países. Estos aprendizajes se difundieron a todos los alumnos de la institución con objeto de valorar la riqueza académico-cultural que trae consigo la MA para enriquecer el ambiente formativo de la institución.

A nivel Internacional en el ciclo 2017-2018 y a partir de la convocatoria emitida por la Red Educativa de Educación Matemática para América Central y el Caribe REDUMATE con el objeto de seguir fortaleciendo las habilidades académicas, el 11EH y el 1DH, asistieron al II Congreso de Educación Matemática, del 29 de octubre al 1 de noviembre de 2017 en Cali Colombia, con el propósito de fortalecer el currículo, educación, competencias, formación inicial y continua de docentes, uso de las tecnologías y formación en matemáticas.

Estas oportunidades se sustentaron en las políticas del ProFEN 2016-2017 y 2017-2018, que planteó “A partir del intercambio académico con instituciones de educación superior consolidar el perfil profesional del docente” y “Establecer la formación intercultural en los

⁴⁶ Para proteger la identidad de las y los estudiantes, así como docentes entrevistados se utilizaron códigos de identificación. El número corresponde a la entrevista de donde se obtuvo el comentario o respuesta; la E significa “estudiante”, la D significa “docente” la M “mujer”, y la H “hombre”.

docentes y estudiantes a través del intercambio académico con otras instituciones normalistas y de nivel superior”, directrices planteadas a nivel nacional e internacional”.

Con base en los documentos identificados en la oficina de MA se detectó que desde enero a julio de 2017 se logró ubicar a un estudiante en la UN2; a partir del Programa de Capacitación Nacional para Estudiantes de Escuelas Normales Públicas 2017. Del mes de agosto – diciembre de 2018 atendiendo la convocatoria mencionada pero ahora en 2018, se ubicó un estudiante en las siguientes instituciones educativas: en la EN11 del Estado de Querétaro, en la EN7 en Zacatecas, Zac., y en la EN12 de Sinaloa, Sin.

A partir del convenio derivado del Proyecto denominado: “Escuela Hermana”, firmado en el mes de octubre de 2017 con la UI5 en Cambridge, Massachusetts EUA. Del 25 al 31 de marzo del 2018 tres docentes y ocho estudiantes asistieron a esta institución con gran aprendizaje compartido desde la forma de enseñanza – aprendizaje, las actividades complementarias para fortalecer la formación del estudiante y la dinámica organizativa que esta institución realiza para con sus alumnos. Esta actividad se desarrolló también del 27 de mayo al 1 de junio del 2019, con la participación de tres docentes y siete estudiantes.

Se atendió la convocatoria de movilidad Iberoamericana “Jaime Torres Bodet-Paulo Freire” de agosto a diciembre de 2018 un estudiante fue ubicado en el ISFD4 de Argentina, del cual, se destacó un conocimiento formativo en esta institución que permitió comprender el tipo de organización del profesorado que atiende, la dinámica de aprendizaje planteada para su formación y la experiencia formativa para el estudiante.

De agosto a diciembre de 2019 derivado de la convocatoria Programa de capacitación nacional para estudiantes de escuelas normales públicas 2019, una estudiante de la EN2 del Estado de Puebla estuvo en estancia académica en séptimo semestre en las instalaciones de la EN objeto de estudio, donde se logró por primera vez contar con una estudiante en MA, del cual, se logró empatía con los demás estudiantes, trabajo colaborativo en las escuela primaria de práctica profesional, atención a los cursos formativos del semestre, orientación metodológica y excelente aprendizaje.

Del 30 de noviembre de 2020 al 15 de enero de 2021, se atendió la convocatoria de Movilidad Académica en Ambientes Virtuales de Aprendizaje emitida por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) tres estudiantes lograron su registro ubicándose en la EN17 del estado de Coahuila; en la EN15 del estado de Jalisco y en el CES1 del estado de Guanajuato. Esta experiencia permitió a las y los estudiantes el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) a través de plataformas educativas que favorecieron sus competencias profesionales en cada uno de los cursos del semestre.

Durante el mes de septiembre de 2021 y derivado de los convenios establecidos con otras escuelas normales del país, se establecieron convocatorias en ambientes virtuales de

aprendizaje donde una estudiante de tercer semestre y nueve estudiantes de quinto semestre fueron atendidos en la EN8 del estado de Nuevo León; nueve estudiantes de séptimo semestre fueron atendidos en el IESM1 en el estado de Tabasco; 10 estudiantes de séptimo semestre en la EN18 del estado de Baja California Sur y 20 estudiantes de séptimo semestre en la EN17 del estado de Chiapas.

Esta MA fue recíproca de manera tal que nuestros docentes de tercero, quinto y séptimo semestres atendieron la misma cantidad de estudiantes de las escuelas normales convocadas, garantizando con ello un aprendizaje intercultural diverso que enriqueció los esquemas conceptuales de los estudiantes en los diversos contextos de su práctica profesional y por ende el desarrollo de sus competencias genéricas y profesionales del PE 2018 de la LEP.

Aprendizaje de los estudiantes en MA presencial y virtual en una EN

Recuperar las experiencias y aprendizajes de los participantes en la MA es primordial en esta investigación, se llevaron a cabo entrevistas con una muestra de siete participantes que la desarrollaron en el semestre impar 2017-2018; semestre par 2020-2021 y, semestre impar 2021-2022. El guion de la entrevista estuvo organizado en seis preguntas: 1. ¿En qué semestre desarrollaste tu proceso de movilidad académica?; 2. ¿Qué tipo de movilidad académica se realizó?; 3. ¿En qué institución realizaste tu movilidad académica?; 4. ¿Qué aprendizajes adquiriste durante tu estancia de movilidad académica?; 5. ¿Qué aprendizajes no se adquirieron durante tu estancia de movilidad académica? y, 6. ¿Qué recomendaciones y/o estrategias propones para fortalecer la movilidad académica de los futuros estudiantes en una escuela normal?

Con relación a los aprendizajes adquiridos en MA el 1DH comentó que durante el semestre impar 2017-2018 tuvo su experiencia participando en el Congreso de Educación Matemática de América Central y del Caribe, los aprendizajes adquiridos fueron sobre el uso de geogebra para el análisis de figuras y sólidos geométricos, las aplicaciones dedicadas al campo de las matemáticas como graficadores y math; así como, aplicaciones tecnológicas a la metodología de las matemáticas.

A diferencia del participante anterior, 4EM desarrolló su MA durante el semestre par 2020-2021 y solo en el curso de “Atención a la Diversidad”, fue de manera virtual. Cuenta que un tema relevante fue el de la interseccionalidad; es decir, varias dimensiones encaminadas a un mismo contexto como la consideración de incluir el género, la religión y todos los criterios sociales que interviene en aula. Destaca la oportunidad que tuvo para trabajar de forma colaborativa a través de sesiones en línea, así como la entrevista que realizó con una docente, compartiendo formas de trabajo y actividades cotidianas en la EN5.

Otra experiencia es la de 6EM, desarrolló la movilidad en sexto y séptimo semestres, la modalidad en la que se llevó a cabo fue presencial durante un mes y en Ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) todo un semestre, ambas experiencias en la misma EN5, como aprendizajes destacó las teorías socioemocionales; también logró conocer de manera virtual a otros participantes en la MA de los estados de Tabasco y Nuevo León. Las clases fueron escasas, solo una por semana desarrollando solo exposiciones.

En la MA en AVA en el curso de Aprendizaje en el servicio se adquirió aprendizaje sobre los planes y programas de estudios 2017, los enfoques, la planeación didáctica desde otro enfoque lo cual le ayudó a perfeccionar la forma de planeación para las clases en la escuela primaria, lo que también ocurrió en el curso de Educación Física en el que se conoció cuántas calorías debemos de consumir, los productos que debemos comer y el acondicionamiento físico para los alumnos y el nuestro. Por su parte, en el curso de Artes visuales el curso vinculó mucho el teatro, como se trabaja en la EN de origen, mientras en Gestión Escolar, se conoció la manera de organizar un Programa Escolar de Mejora Continua, su implementación, monitoreo y evaluación dentro de una escuela primaria.

DISCUSIÓN

La investigación realizada a través del análisis documental de la información relacionada en torno a la MA de los estudiantes en una EN del estado de San Luis Potosí, fue relevante porque permitió identificar todo un trayecto de desarrollo, donde se identificó que inicialmente no se contó con un programa de movilidad académica pero que con base en la organización y planeación estratégica del colegiado directivo y docente, generaron más de 20 convenios de colaboración con EN del país y en el extranjero derivado de ello, lograron elaborar un procedimiento operativo e interactivo de trabajo incluido en el proceso del área de Difusión y Extensión Educativa, que forma parte de la certificación bajo la Norma ISO 9001:2015 con la que cuenta la EN.

La continuidad en la planeación de los ProfFEN y EDINEN permitió generar primeramente intercambios académicos y posteriormente, incursionar en la MA de los estudiantes y docentes de la EN objeto de estudio. El haber identificado a los sujetos informantes clave a partir de la muestra seleccionada y por medio de entrevistas estructuradas permitió conocer los aprendizajes que se generaron en la mayoría de las actividades desarrolladas en IA y MA, lo cual, enriqueció la descripción de este proceso sintetizado en el actual artículo.

Se considera entonces que el supuesto de investigación planteado se comprueba porque la mayor parte de los IA y MA de los estudiantes y docentes se desarrolló en instituciones de educación superior iguales a su EN lo cual fortaleció sus aprendizajes y por ende el logro del perfil de egreso en ellos.

Es importante dar a conocer esta investigación porque permite dar cuenta de toda una historicidad de la última década de una EN, donde se planteó en su misión 2020 ser una institución pública líder en la formación inicial de profesores de educación primaria y se destaca el impulso de la movilidad para desarrollar las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes. Estas acciones se comprueban con los logros obtenidos.

Se recomienda a la EN continuar fortaleciendo esta acción aún que las políticas educativas no mencionen estrategias de seguimiento nacional e internacional, que las planeaciones institucionales planteadas en el EDINEN permitan desde su autoevaluación generar un objetivo con sus metas y acciones en torno a la MA para la obtención de los recursos federales que coadyuven a dar continuidad a esta actividad formativa.

La investigación planteada es una aportación a las escuelas normales del estado y del país porque da cuenta de todo un proceso verificado con los documentos analizados, las entrevistas realizadas y la interpretación de la información mostrada; con ello, se afirma que los hallazgos identificados y lo descrito es una innovación aplicada a la EN objeto de estudio pero que sirve de base para que otras EN hermanas puedan incursionar y dar seguimiento a esta actividad para fortalecer la calidad y competitividad académica de estudiantes y docentes.

Se concibe entonces que la MA, es un espacio de mejora continua para esta EN y un área de oportunidad para otras EN, que los estudiantes y docentes deben incursionar al menos en un semestre durante su formación profesional, porque enriquece su aprendizaje cultural, formativo, profesional, personal y social para su futura docencia.

CONCLUSIONES

Para finalizar, se reconoce que la MA en una década dentro de la institución ha sido fortalecida con un total de 123 estudiantes; de los cuales, seis colegiales lograron al menos

un intercambio académico en una EN donde se tiene convenio así también cuatro docentes en escuelas normales de los estados de Nuevo León y Coahuila.

Por otro lado, se detectó que 21 educandos desarrollaron una estancia académica internacional de una semana a un semestre en instituciones de educación superior afines a la LEP, en países como EUA, Cuba, Colombia, Uruguay y Argentina y 97 estudiantes han desarrollado movilidad académica por un mes y semestre en diversas escuelas normales, universidades e institutos de educación superior en los estados de Baja California Norte y Sur, Nuevo León, Coahuila, Sinaloa, Zacatecas, Guanajuato, Jalisco, Puebla, Tabasco, Yucatán y Chiapas. Con relación a los docentes, 13 que han sido favorecidos, seis docentes han participado en estancias académicas internacionales en EUA y uno en Colombia, seis docentes desarrollaron estancias académicas nacionales en escuelas normales del estado de Coahuila, Nuevo León y Zacatecas.

Se reconoce que la EN objeto de investigación durante esta década ha recibido durante un semestre a un estudiante en movilidad académica presencial y 49 estudiantes en movilidad académica en ambientes virtuales de aprendizaje y 65 estudiantes en talleres extracurriculares en movilidad académica virtual. Con todo lo anterior se destaca el liderazgo directivo, la planta docente y los responsables de MA quienes de manera colegiada y coordinada desarrollan los objetivos planteados en los planes de estudios 2012 y 2018 de la LEP, de los PROFEN en su secuencia con la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN); así como, con su Sistema de Gestión de Calidad que ha permitido grandes avances en MA presencial y virtual, logrando contribuir en el desarrollo de las competencias genéricas y profesionales, en los estudiantes beneficiados con una beca de MA, formando el perfil de egreso que demanda la LEP.

REFERENCIAS

Aguilar, R. y Flores, L. (2019). Análisis de experiencias de movilidad académica de estudiantes normalistas. Rosarito, Baja California, México: Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN).

- Bilecen, B. y Van, C. (2017). Introduction: international academic mobility and inequalities. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43 (8), 1241-1255.
- Castro Miranda, R., & Rangel Ramírez, H. G. (2020). La movilidad académica en la escuela normal: una estrategia para la consolidación institucional. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21).
- Gobierno de la República. (2013, 20 de mayo). Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013#gsc.tab=0
- Hercog, M. y Van, M. (2017). Motivations and constraints of moving abroad for Indian students. *Journal of International Migration and Integration*, 18 (3), 749-770.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (4ª Ed). McGraw Hill.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Guías para la internacionalización de educación. Gestión de la internacionalización. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/articles-355059_guia_gestion.pdf
- Otero, M., Girardo, W. y Sánchez, L. (2019). La movilidad académica internacional: experiencias de los estudiantes en Instituciones de Educación Superior de Colombia y México. *Revista de la educación superior*, 48 (190).
- Presidencia de la República. (2019, 12 de julio). Plan Nacional de desarrollo 2019-2024. Diario oficial de la federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019&print=true
- Trejo, A. y Rodrigues, J. (2017). Movilidad estudiantil y un acceso a la nacionalidad española diferenciado: el caso de los mexicanos, colombianos y brasileños en Galicia. *Foro de Educación*, 15 (22), pp. 1-21.
- Tünnermann, C. (2011). La educación superior frente a los desafíos contemporáneos. Lección Inaugural del Año Académico 2011. Universidad Centroamericana, Managua, Nicaragua. https://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/panelistas/ponencia_carlos_tunermann_berheim.pdf
- Viera, E. (2017). La Movilidad académica, una oportunidad más para enriquecer la formación docente desde la escuela normal. Mérida, Yucatán, México: Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN).



LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LOS AMBIENTES VIRTUALES Y PRESENCIALES. UN ANÁLISIS DESDE LAS VIVENCIAS DE ESTUDIANTES Y DOCENTES.

Nombre del autor: Dra. Rosa Aurelia Pérez Garza

Institución de procedencia: Escuela Normal Experimental “Normalismo Mexicano”, Matehuala, S.L.P.

Nivel de estudios: Doctorado

Docente

Correo electrónico: slp02000004@normales.mx, rosy_gza@hotmail.com

Línea temática: La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.

Resumen

Vivir la docencia es una experiencia que deja muchas satisfacciones, independientemente de los factores que confluyen. El ser humano se pone a prueba en muchas circunstancias de la vida, pero las generaciones actuales, no habíamos vivido una situación como la que se está viviendo desde 2019 a nivel mundial y en nuestro país desde el 2020. Recuperar las opiniones de estudiantes y docentes a partir de las experiencias vividas a causa de la pandemia de salud causada por el COVID-19 nos hace reflexionar que el sistema educativo mexicano enfrentó de la mejor forma que tuvo al alcance, dotando de herramientas que acercaran a los estudiantes al conocimiento. En un cerrar de ojos estábamos inmiscuidos en una dinámica educativa que no habíamos experimentado. Retos... fueron muchos, más sin embargo dejaron una vivencia muy rica e hizo comprender que somos mucho más fuertes y buscamos la mejor manera para que la educación no se detuviera. El tema de la enseñanza y el aprendizaje a través de los ambientes virtuales y presenciales nos hace encontrarnos con un antes y después en la educación, nos ha abierto las posibilidades de enseñar y aprender y sobretodo valorar al individuo desde muchos aspectos.

Palabras clave: ambientes, ambiente virtual, ambiente presencial, teorías de aprendizaje

Planteamiento del problema

La situación de pandemia vivida en nuestro país y el mundo causada por el COVID-19, llevó a incorporar formas de trabajo áulico diferentes a las que se utilizaban. Tanto docentes como estudiantes se enfrentaron a una necesidad de reinventar su quehacer educativo, adentrándose a un sistema de enseñanza a distancia, que les ha permitido mantener la formación profesional. Las opiniones de quienes están involucrados en este proceso es muy importante conocerla, escuchar el sentir de quienes han enfrentado a cabalidad esta tarea difícil más no imposible.

La educación a distancia se convirtió en la forma en que en los tiempos de pandemia han permitido que la tarea educativa se lleve de una forma, diferente si, pero con retos muy importantes que toda la comunidad educativa: autoridades, docentes, alumnos, padres de familia y la sociedad en general enfrentaron de muy diversas formas. Con los recursos que cada quien tenía a su alcance; con el poco o mucho conocimiento que se tenía de la comunicación a distancia y de los recursos disponibles en la red para sobrellevar la nueva tarea que se tenía enfrente de cada uno de los individuos relacionados con el ámbito escolar.

Estos retos cambiaron la forma de ver la educación, a unos quizá les arrojó resultados positivos, pero a la gran mayoría les causó consecuencias diversas en todos los ámbitos: relaciones personales debilitadas, aprendizajes no adecuados, dependencia de la tecnología que en ningún momento pudo suplantar la presencialidad, deserción escolar nunca antes vista, entre otras muchas que desafortunadamente se vieron reflejadas en un rezago educativo.

La Escuela Normal Experimental “Normalismo Mexicano” de Matehuala, S.L.P. no estuvo ajena a todo lo que se presentó por lo antes citado, tanto docentes como estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar nos vimos involucrados en toda esta vorágine que la situación de salud llevó al confinamiento.

Para llevar a cabo la investigación se planteó el siguiente objetivo: Conocer la opinión de los docentes y estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Esc. Normal Experimental “Normalismo Mexicano” en relación a los ambientes virtuales y presenciales que se han implementado en los últimos dos años.

Marco teórico

Para sustentar teóricamente el presente trabajo, se iniciará señalando lo que al respecto se establece como ambientes de aprendizaje.

Según Daniel Raichvarg (1994) citado por Duarte (2003), “la palabra “ambiente“data de 1921, y fue introducida por los geógrafos que consideraban que la palabra “medio” era insuficiente para dar cuenta de la acción de los seres humanos sobre su medio. El ambiente se deriva de la interacción del hombre con el entorno natural que lo rodea. Se trata de una concepción activa que involucra al ser humano y por tanto involucra acciones pedagógicas en las que, quienes aprenden, están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente”.

El ambiente de aprendizaje por lo tanto se considera que son las condiciones tanto internas como externas que tienen disponibles tanto estudiantes como docentes para llevar a cabo la tarea educativa. Éste es creado a partir de las necesidades que en ese momento contextual e histórico se tenga.

Una nota recuperada de Duarte señala que “...de las nociones de ambiente educativo remite al escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje. Un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores (Centro de Educación en Apoyo a la Producción y al Medio Ambiente. A. C. CEP Parras, México).

Es necesario que estos ambientes de aprendizaje sean lo más adecuados posibles, que brinde a quien enseña y sobre todo al que aprende posibilidades de desarrollo lo más positivas posible y que los lleve a alcanzar una mejora en la calidad educativa.

Bransford (2007) refiere que “un principio fundamental de la teoría moderna del aprendizaje es que distintos tipos de metas de aprendizaje requieren diferentes métodos de instrucción; nuevas metas para la educación requieren cambios en las oportunidades de aprender”, de ahí la necesidad de crear diversos ambientes de aprendizaje para que se tenga la posibilidad de diversificar las estrategias y llevar el proceso de la mejor forma y donde cada uno salga favorecido.

Los ambientes virtuales de enseñanza se iniciaron a desarrollar hacia el final del siglo XX e inicios del siglo XXI, las grandes universidades empezaron a introducir la enseñanza a

distancia, pero en nuestro país, esta forma de trabajo realmente no estaba propagada, no se estaba familiarizado la mayor parte de la población con ella. Este tipo de ambiente permite que a través de plataformas y espacios virtuales se acerque el conocimiento a la población, pero para ello se requiere que tanto la parte que dirige el conocimiento como la parte receptora cuenten con herramientas tecnológicas con cierto nivel de respuesta adecuadas para que se lleve la tarea educativa.

Ospina Pineda (s.f.) señala que un ambiente virtual de aprendizaje es un entorno mediado por la tecnología que transforma la relación educativa. Mientras tanto Suárez (2003) señala que un Entorno Virtual de Aprendizaje es “un sistema de acción que basa su particularidad en una intención educativa y en una forma específica para lograrlo a través de recursos infovirtuales. Esto es, un Entorno Virtual de Aprendizaje orienta una forma de actuación educativa dentro de unos márgenes tecnológicos”

Hablar de ambientes de aprendizaje independientemente de la forma en que se realice requiere que se analicen las teorías del aprendizaje que permiten sustentar la forma en que el alumno aprende y sobre todo en esta forma que en los últimos casi tres años se intensificó a nivel mundial.

Analizando a Henao Álvarez (2002) respecto a la postura que toma respecto a la red como medio de enseñanza y aprendizaje propone las teorías que sustentan el aprendizaje en los entornos virtuales, para lo cual se retoman algunas ideas:

Señala que la teoría Gestalt “Estudia la percepción y su influencia en el aprendizaje. El diseño visual de materiales de instrucción para utilizar en la red debe basarse en principios o leyes de la percepción como el contraste figura-fondo, la sencillez, la proximidad, la similaridad, la simetría, y el cierre”.

Respecto a lo antes citado se debe cuidar el fondo de lo que se quiere transmitir, el ambiente virtual ofrece muchos recursos que muchas de las veces opacan el objetivo de lo que se quiere compartir y muchas veces prevalece los colores e imágenes llamativas y el texto o contenido se pierde y el alumno no logra enfocarse en lo realmente importante. Respecto a la sencillez, esta debe prevalecer para que no se generen ambigüedades en el contenido que se quiere compartir. En cuanto a la proximidad se refiere a que se cuide la forma en que se presentan por ejemplo una imagen del texto que presenta la información de la misma. En cuanto a la similaridad cuidar que lo que se presente en un mismo plano tenga relación entre los elementos. En lo que se refiere al cierre se debe evitar presentar información incompleta, ideas vagas que lo que pueden provocar es una confusión en quien está aprendiendo.

De acuerdo con Leflore (2000), estas serían algunas pautas esenciales para el diseño de instrucción en la Red basadas en la teoría Gestalt:

- Asegurar que el fondo no interfiera con la nitidez de la información presentada en el primer plano.
- Utilizar gráficos sencillos para presentar información.
- Agrupar la información que tenga relación entre sí, de tal manera que el usuario pueda captar fácilmente su unidad o conexión.
- Utilizar discretamente el color, la animación, los destellos intermitentes, u otros efectos para llamar la atención hacia ciertas frases del texto o áreas gráficas.
- No utilizar información textual o gráfica incompleta.
- Al introducir un tema nuevo emplear vocabulario sencillo.

En relación a la Teoría Cognitiva señala citando a Leflore(2000) que “varios enfoques, métodos y estrategias de esta corriente teórica como los mapas conceptuales, las actividades de desarrollo conceptual, el uso de medios para la motivación, y la activación de esquemas previos, pueden orientar y apoyar de manera significativa el diseño de materiales de instrucción en la red”.

Relacionado con el Constructivismo y de acuerdo a aportes de Leflore(2000) citado por Álvarez donde señala que “la enseñanza puede orientarse a la luz de varios principios de esta corriente tales como el papel activo del alumno en la construcción de significado, la importancia de la interacción social en el aprendizaje, la solución de problemas en contextos auténticos o reales”

Metodología

La presente investigación se está llevando a cabo bajo la siguiente metodología:

Tipo de Investigación:

Esta investigación es un estudio de caso de carácter cuantitativo de tipo descriptivo, explicativo. Diseño longitudinal de panel ya que como señala Hernández (2010) los mismos participantes son medidos u observados en todos los tiempos o momentos.

Método:

Estudio de Caso

Población:

Comunidad educativa de la Escuela Normal Experimental “Normalismo Mexicano”

Muestra:

24 Docentes y 10 estudiantes de 1º., 3º., 5º, y 7º. Semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, de

Técnicas:

Encuestas a docentes y estudiantes

Grupo Focal (docentes y estudiantes)

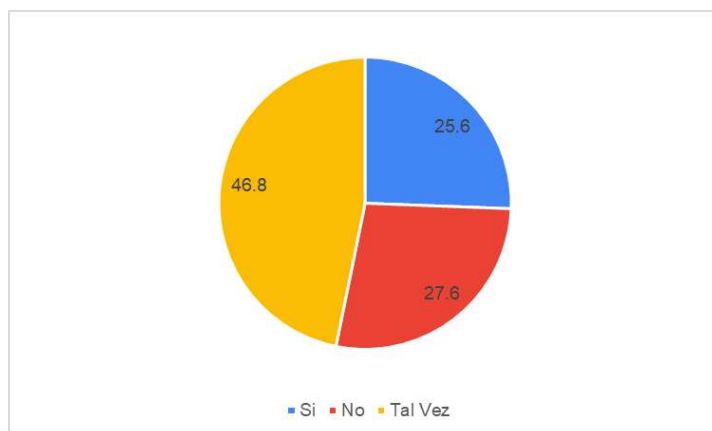
Resultados

Cabe señalar que lo que se presenta para esta ponencia es un reporte parcial de la investigación, se describe a continuación los resultados a partir de una encuesta virtual diseñada para recuperar el sentir de los estudiantes respecto a lo vivido durante los años que se estuvo trabajando a distancia, se ha recuperado información valiosa desde el ámbito escolar, ámbito socioemocional y ámbito tecnológico.

Dicha encuesta es aplicada en un primero momento a los estudiantes y en dos períodos, uno durante el confinamiento y el otro durante el proceso que siguió la escuela normal para llegar a la presencialidad. Se muestran algunos datos recuperados:

De las preguntas consideradas en la encuesta aplicada durante el confinamiento se les cuestionaba que si **consideraban que la educación a distancia es adecuada para el aprendizaje** a lo cual contestaron de la siguiente manera:

Se les pedía que argumentaran su respuesta, lo que podemos concretar en lo siguiente:



Quienes contestaron que Si, dijeron:

- No importa en donde se puedan dar las clases lo importante son los conocimientos que nos transmite cada docente
- Aunque es muy diferente a la presencial, se he logrado aprender igual que en presencial ya que los maestros se han esforzado en buscar recursos para ayudarnos a adquirir los conocimientos necesarios. Y otra parte muy importante es poner de nuestra parte para adquirir este aprendizaje ya que a veces esperamos a que todo nos lo resuelvan los maestros.
- Porque como futuros docentes, debemos investigar los temas de forma autónoma, por lo que los docentes son una guía que nos ayudará a resolver las dudas que no logremos responder

Quienes contestaron que No, argumentaron:

- Porque no todos tenemos las mismas condiciones
- Porque no se aprende igual
- No se trabaja de la misma manera y en esta carrera menos o de manera más complicada porque se necesitan no solo el apoyo presencial docente si no también se hacen prácticas que obviamente por la pandemia no se han podido hacer.
- Porque no es lo mismo estar escuchando tras un teléfono que escucharlos presencialmente, no es el mismo aprendizaje que se adquiere.
- Considero que por la situación que estamos atravesando es un poco complicado el aprendizaje pesto que no todos cuentan con el acceso a internet, algunos trabajan y estudian.

Quienes contestaron que Tal vez, expresaron:

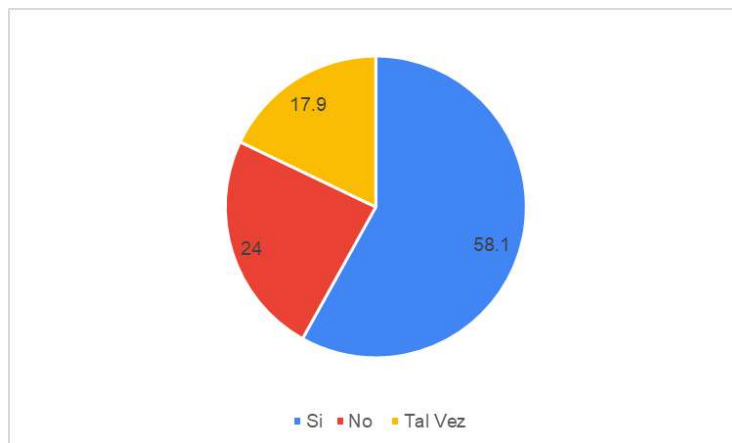
- El aprendizaje no es el mismo que cuando es presencial, por ejemplo al elaborar secuencias didácticas no podemos aplicarlas en una situación real, al igual que elaborar las guías de observación, para mí esto es mucho mejor si lo hiciéramos de manera presencial, aunque si rescatamos información importante, no es lo mismo.
- Porque el aprendizaje se da de acuerdo a la capacidad del individuo, aunque recibir el aprendizaje de esta manera es adaptable pero hacen falta práctica para nuestra formación.
- Si se maneja de buena manera, se obtiene buen aprendizaje
- Porque es difícil aprender de una manera como la que estamos viviendo ahora y no se extraen los mismos conocimientos ni aprendizajes.
- Porque no se atienden las dudas de la misma manera que presenciales.
- El trabajo es un poco excesivo y solo a veces se realizaba sin comentar o aportar buenos conocimientos.

- Pues nos ayuda a ser más autónomos y tratar de desarrollar más a profundidad las competencias, pero en algunos casos no, pues no se tienen los recursos ni la comunicación adecuada con los docentes.
- Tiene sus ventajas, en que aprendimos a utilizar nuevas tecnologías y nos hicimos más independientes. Una de sus desventajas, fue de que fallaba el internet y cuando realizábamos trabajos en equipos en ocasiones los compañeros ponían demasiados pretextos.

Uno de los cuestionamientos que se les hizo en dicha encuesta fue la siguiente: **¿Qué sugerencias podría dar para que la educación a distancia tenga mayores beneficios para su formación profesional?** Algunas de las respuestas recuperadas se presentan:

- Considerar a los alumnos que necesitan apoyo
- Me parece que es primordial que los docentes den una retroalimentación de cada actividad encargada pues además de informarnos el puntaje de cada actividad pues nos ayudan a corregir las ideas erróneas que tengamos, asimismo el tiempo para explicar las actividades y no sólo asignarlas pues en algunas ocasiones no se entienden muy bien
- Que los docentes sean más explícitos a la hora de enmarcar actividades de la asignatura, que las clases sean más interactivas para que no se pierda el sentido
- Buscar más formas de dar clases, no usar solo una o dos plataformas, si no que, buscar opciones viables para hacer más dinámicas las clases (juegos a distancia).
- Que los docentes sean más comprensibles con los estudiantes foráneos que en ocasiones tienen fallas técnicas
- tener la posibilidad de emplear la tecnología de la computación y las comunicaciones para, en una forma eficiente, poder educar y poner al servicio del común de las personas el gran cúmulo de información que hoy existe
- Que se pueda crear una buena comunicación entre el alumno y maestro para una mejor enseñanza de los diferentes temas y materias
- Que se conecten más seguido, ya que faltaron clases y contenidos

Otra de las preguntas realizadas: **¿Le gustaría una educación híbrida (¿combinación de clases presenciales y en línea?)**



Ellos argumentaron lo siguiente:

Respuesta SI:

- Estaría más interesante y enriquecedor, solo es cuestión que baje un poco más el índice de contagios en el municipio.
- Porque habría más contacto con los docentes y las dudas que surjan en la clase virtual se pueden aclarar en la presencial
- Porque estaría bien volver a las clases presenciales, por lo menos una o dos veces por semana, claro que en pequeños equipos y respetando las medidas de salud, y que la escuela dotara de productos desinfectantes y así tener mayor seguridad.
- Si claro que me gustaría, considero que las clases presenciales son de mayor significado para los estudiantes, ya que la interacción directa con los docentes nos permitiría tener una mayor comprensión del tema.

Respuesta No

- Pienso que se haría un descontrol de actividades y el desempeño de aprendizaje de nosotros los alumnos por lo que no sería nada cómodo ir unos días a la semana y otros no.
- Sería más complejo, si no hay internet o si no tenemos datos, no tendremos acceso a clases en línea.
- Porque nos estaríamos arriesgando tanto alumnos como docentes por la situación de pandemia

Respuesta Tal Vez

- Es cuestión de adaptarse a la forma de trabajar
- Dada la situación creo lo mejor es permanecer en casa, si salimos y tenemos más contacto con demás personas corremos el riesgo de ser infectados e infectar a más personas, uno al salir de su casa se arriesga mucho y pone en riesgo a los demás, además no serviría de mucho ya que no habría como practicar y eso es fundamental para nosotros.
- Me encantaría estar en presencial pues es una forma más fácil de trabajar porque dentro de esta nueva modalidad de trabajo es muy difícil que tengamos un excelente aprendizaje, pero por ahorita no me gustaría asistir hasta que todos estuviéramos vacunados.

Discusión y conclusiones

Los ambientes de aprendizaje ya sean presenciales, virtuales o híbridos deben estar diseñados de tal forma que todos los involucrados salgan favorecidos, tanto escuela como sociedad debe estar inmiscuida en las formas que se ofrezcan al estudiantado de aprendizaje, ante la situación de pandemia vivida dio un giro de 360° a la forma en que el mundo tuvo que vivir, convivir, trabajar, cuidar su salud y sobretodo donde tuvo un impacto sin precedentes fue en el ámbito educativo.

A nivel global, las estrategias que se diseñaron para afrontar el gran reto que se presentó sin sospecharlo, quizá no fueron las mejores, pero quien estuvo al frente de la batalla, docentes, alumnos, familia sobrellevaron de la mejor forma y con los recursos que se tenían al alcance para de alguna manera coadyuvar a que la educación no se estancara.

Los puntos de vista son diversos, las estadísticas no dan resultados alentadores, pero los esfuerzos por lograr hacer la tarea educativa en la mayoría de los casos se manifestaron. En la Escuela Normal Experimental “Normalismo Mexicano” se enfrentó el reto de la mejor forma que cada docente, alumnos y sus familias tuvieron a su alcance. Los alumnos en sus respuestas nos dejan entrever estados de aliento, positivos, angustias, miedos y decepciones, tanto por parte de la cuestión de salud que les preocupaba, pero también por su desarrollo profesional como docentes en formación.

Sus preocupaciones van en el sentido del logro de sus competencias profesionales, que se están perdiendo de un tiempo valioso para fortalecer su desarrollo en la práctica, pero conscientes de la batalla social, emocional, económica y sobretodo de salud que ellos y sus familias sobrellevaron.

Este estudio como ya se mencionó está en proceso de construcción más, sin embargo, en el punto de análisis en que se encuentra, se develan hallazgos muy interesantes que nos lleva a reflexionar sobre lo que hemos pasado en los casi tres años en que inició el COVID-19. El como el docente y sus estudiantes enfrentaron con creces la situación y se lograron muchas cosas positivas.

Referencias

Bransford, John (2007). La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela. Serie Cuadernos de la Reforma. SEP, México.

Duarte, Jakeline (2003). Ambientes de aprendizaje, una aproximación conceptual. Colombia

Dussel, Inés (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. Práxis Educativa (Brasil), 15(),1-16.[fecha de Consulta 2 de Septiembre de 2022]. ISSN: 1809-4031. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89462860086>

Henao Álvarez, Octavio (2002). La enseñanza virtual en la educación superior. Colombia

López Castañares, Rafael (2006). Hacia un sistema virtual para la educación en México. Apertura, 6(3),6-23.[fecha de Consulta 1º. de Septiembre de 2022]. ISSN: 1665-6180. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68800302>

Pineda, Ospina (s.f). ¿Qué es un ambiente virtual de aprendizaje?. Recupeardo de: <https://es.calameo.com/read/003929767f86c77447b0b> consultado el 2 septiembre 2022.

Pozo, Juan Ignacio (2006). Teorías cognitivas del aprendizaje. 9ª. Edición. Morata

Suárez Guerrero, Cristóbal (2003). Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumento de mediación. Universidad de Salamanca

PERCEPCIONES DEL TRABAJO DOCENTE DE LOS PROFESORES EN FORMACIÓN INICIAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN TIEMPOS DE COVID- 19

Rosa Elizabeth Zepeda Ontiveros

Escuela Normal de Sinaloa

Doctorado

Profesor investigador

rosybelzepeda@hotmail.com

Emmanuel Ludwig Lara Chávez

Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes

Doctorado

Profesor investigador

emmanuel@ensfa.edu.mx

Sandra Luz Rivera Beltrán

Escuela Normal de Sinaloa

Doctorado

Profesor investigador

sanluzrb1@hotmail.com

LINEA TEMÁTICA: La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.

Resumen

La presente ponencia muestra un reporte parcial de investigación para explorar las percepciones y/o vivencias que tiene los profesores en formación inicial de Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas sobre su último año de formación el 7mo y 8vo. Semestre, específicamente en cuanto a su Trabajo Docente en tiempos de Covid-19. Es un estudio fenomenológico de corte cualitativo con diseño exploratorio, que contempla una

muestra conformada por 13 alumnos de los 16 que conformaba el grupo, a quienes se les aplicó cuestionario y entrevista, en donde los hallazgos denotan que los estudiantes normalistas resaltan la importancia de estar formados integralmente tanto en el proceso pedagógico, en las tecnologías digitales, así como para ser capaces de analizar, reflexionar y dar solución a problemáticas que se les puede presentar como fue el caso de la pandemia.

Palabras claves: Formación inicial de maestros, Trabajo Docente, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Nativos e Inmigrantes Digitales.

Planteamiento del problema

La formación inicial de profesores es una tarea importante para el desarrollo de la educación en cualquier país, en México a partir de la elevación de los estudios de magisterio a nivel licenciatura y la creación en 1983 de la Licenciatura en Educación Secundaria ha implicado una gran transformación de las Escuelas Normales en cuanto a infraestructura, formación y actualización de los formadores de maestros, así como contar con los acervos bibliográficos, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, etc. Sin embargo, la crisis sanitaria producida por el SARS-CoV-2 y su enfermedad Covid-19 vino a vislumbrar ciertas brechas que pueden traducirse en oportunidades y/o necesidades importantes para formar a los futuros profesores.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) a partir del día 30 de enero de 2020 declaró a nivel mundial, estado de contingencia debido al SARS-CoV-2 y su enfermedad covid-19 y posteriormente, el 23 de marzo del mismo año, el gobierno de México decidió suspender todas las actividades no esenciales de los sectores público y privado, acatando las recomendaciones de la OMS, lo que trajo consigo que la Secretaría de Educación Pública (SEP) tomara las medidas necesarias estableciendo un “receso escolar” para que esta enfermedad no se propagara y así proteger la salud de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y de todos los trabajadores de la educación. Lo cual no implicó la suspensión de las actividades académicas, sino que se tradujo en la búsqueda de nuevas formas o estrategias para continuar con la labor educativa del ciclo escolar 2019-2020.

Por todo esto, es importante rescatar cómo los futuros profesores de educación secundaria percibieron y vivieron su último año de formación profesional; para ser más precisos, durante el séptimo y sobre todo el octavo semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en matemáticas ante la contingencia sanitaria por el virus SARS-CoV-2 y su enfermedad Covid-19 que trajo consigo buscar nuevas formas de organizar las actividades académicas principalmente a través de las herramientas digitales. En este sentido, la presente

investigación estuvo centrada en el Trabajo Docente realizado en las escuelas secundarias durante el confinamiento.

El Trabajo Docente se define como:

El conjunto de actividades propias de un profesor de educación secundaria, que los estudiantes normalistas llevan a cabo en periodos prolongados de un ciclo escolar con varios grupos de alumnos, bajo la tutoría de un maestro experimentado de la misma escuela secundaria. Además de orientar al estudiante normalista, el profesor tutor mantendrá, en todo momento, la responsabilidad de los grupos. (SEP, 2002, p. 10)

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria (LES, PLAN 99) está organizado en tres grandes áreas de actividades de formación que son diferentes en su naturaleza, pero que deben desarrollarse interrelacionadas, las cuales son:

Área de Actividades principalmente escolarizadas: estas se desarrollan primordialmente dentro de la Escuela Normal, con la finalidad de que los alumnos adquieran y desarrollen una serie de conocimientos, de habilidades, de valores y actitudes que requieren para el ejercicio docente. Esta área está integrada por 37 cursos distribuidos dentro de los seis primeros semestres.

Área de Actividades de acercamiento a la práctica escolar: Estas se realizan en los primeros seis semestres asociando el aprendizaje logrado en las diferentes asignaturas con el conocimiento de la escuela secundaria, es decir, existe un vínculo entre las actividades escolarizadas dentro de la Escuela Normal y la preparación de las estancias y análisis de las experiencias obtenidas con sus prácticas de observación y de ejercicio docente en los planteles de secundaria, así como la identificación de la cotidianidad que se vive en el contexto escolar.

Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo: Ocupa dos espacios del mapa curricular correspondientes al séptimo y octavo semestres. Los estudiantes normalistas son corresponsables de impartir la asignatura de su especialidad en dos o tres grupos de educación secundaria, lo cual implica 10 horas semanales frente a grupo durante todo el ciclo escolar, con la asesoría permanente de el o los profesores titulares de los grupos (maestros tutores) que serán seleccionados considerando su capacidad y disposición, conforme a un perfil preestablecido por las escuelas normales.

Durante estos semestres de práctica intensiva, los alumnos normalistas cursan el Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente, en el cual realizarán la evaluación y la preparación de sus actividades didácticas y analizarán las experiencias obtenidas en su práctica pedagógica, así como también el apoyo o asesoría para la elaboración del documento recepcional.

En este sentido, en el séptimo y octavo semestre los futuros profesores de educación secundaria con especialidad en Matemáticas permanecen los dos semestres combinando estancias académicas en las escuelas normales y estancias de práctica docente en las escuelas secundarias donde con el apoyo de un maestro de secundaria (tutor) en su Trabajo Docente terminan el servicio social profesional, y finalmente la elaboración de su documento recepcional para su titulación con el apoyo de su maestro asesor de la escuela normal.

Es relevante investigar las percepciones de los profesores en formación inicial de educación secundaria con especialidad en matemáticas, ya que la pandemia Covid-19 vino a cambiar la forma de llevar las actividades académicas de su Trabajo Docente en las Escuelas Secundarias de práctica donde estaban ubicados.

Por todas las reflexiones anteriores, se planteó el siguiente objetivo general: Explorar y describir las percepciones y vivencias sobre el Trabajo Docente de los estudiantes en formación inicial de maestro de la Licenciatura en Educación Secundaria, Plan´ 99 con especialidad en matemáticas en tiempos de Covid-19.

Así como los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las percepciones que tienen los estudiantes en formación inicial de profesores de educación secundaria sobre su Trabajo Docente en las escuelas de práctica durante el 7mo y 8vo semestre en tiempos de Covid- 19.
- Revelar las percepciones de los maestros en formación inicial de educación secundaria sobre sus interacciones con los alumnos de las escuelas secundarias y maestros tutores durante la pandemia Covid-19.
- Conocer las percepciones y vivencias de los estudiantes normalistas de la licenciatura en educación secundaria con respecto a la implementación del uso de las TIC como estrategia durante el confinamiento.

Marco teórico

La percepción es el proceso que nos permite conocer el mundo que nos rodea. La percepción es el proceso cerebral que se encarga de dar forma y sentido a los diferentes estímulos que llegan a nuestra mente a través de los sentidos.

Dantas y Moreira (2009) en su conceptualización sobre las vivencias y percepciones de los sujetos, mencionan que estas son construidas por:

La concepción de un hombre entrelazado a un mundo concreto, histórico y social, intrínsecamente constituido en éste y con el mundo, manifestados por movimientos constituyentes de sus

representaciones de las experiencias en los entrelazamientos de condiciones cognitivas, volitivas y emocionales. De esta forma, la vivencia es entendida como una construcción que el sujeto hace consigo mismo y con los otros, a partir de la inter-relación de las experiencias pre-reflejadas y reflexivas, en un continuo del flujo de la existencia, unida a la facticidad del mundo, tal como se presentaba. Las vivencias son un flujo autónomo de producción de sentido, eminentemente intersubjetivo; por lo tanto, que no se traduce en una verdad absoluta. (p. 249)

En un principio no se consideraba la importancia que tendría el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la sociedad del conocimiento, en donde estar alfabetizado solo requería de competencias como la lectura, escritura y que de acuerdo a la UNESCO (2022), la alfabetización se entiende como un medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez más digitalizado; es decir, que el sujeto requiere de una preparación en la cultura digital para poder estar adoc a dicha conceptualización.

En este sentido, al referir las Tecnologías de la Información y Comunicación, Vázquez (2015) plantea que estas:

Son aquellas herramientas computacionales e informáticas que procesan, almacenan, sintetizan, recuperan y presentan información representada de la más variada forma. Es un conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información. Constituyen nuevos soportes y canales para dar forma, registrar, almacenar y difundir contenidos informacionales. Algunos ejemplos de estas tecnologías son la pizarra digital (ordenador personal + proyector multimedia), los blogs, el podcast y, por supuesto, la web. (p.77)

Hoy en la Sociedad del conocimiento se distingue también entre Nativos e Inmigrantes digitales. Donde Prensky (2010) define como Nativos Digitales a: “los que han nacido y se han formado utilizando la particular “lengua digital” de juegos por ordenador vídeo e internet” (p. 5). Es decir, han crecido rodeados de ordenadores, celulares, consolas de videojuegos, etc. y ya no saben lo que es una cinta de casete o un disco de vinilo ni mucho menos una agenda telefónica de papel. Dichos nativos utilizan estos dispositivos con destreza y sin esfuerzo, en su vida privada, fuera de la escuela, aunque ningún profesor ni curso formal les haya enseñado a hacerlo. Los usan para crear-inventar-compartir con sus amigos de forma presencial o en red.

Los Inmigrantes Digitales se consideran a: los que por edad no vivieron o nacieron utilizando la lengua digital, es decir gente de 35 a 50 o más que no son nativos digitales. Asimismo, Casanny y Ayala (2008) lo define como:

Los que tuvieron una infancia analógica, sin pantallas ni teclados ni móviles. Sus artefactos culturales fueron –y siguen siendo– productos tangibles: los libros, los papeles, las bibliotecas, los discos y las

películas de celuloide o de vídeo. Su forma de aprender a usarlos es sobre todo a partir de la enseñanza formal. (p. 56)

En este sentido, se considera que los alumnos en formación inicial de maestro de secundaria que estaban realizando su Trabajo Docente en las escuelas de práctica eran Nativos Digitales.

Metodología

Para la presente investigación se empleó el método fenomenológico ya que este se enfoca en el estudio de las experiencias, y vivencias que tienen las personas con respecto a un fenómeno o situación de vivencia. Al respecto, Fuster (2019) señala que el método fenomenológico “admite explorar en la conciencia de la persona, es decir, entender la esencia misma, el modo de percibir la vida a través de experiencias, los significados que las rodean y son definidas en la vida psíquica del individuo” (p.205), teniendo en cuenta su marco de referencia.

El diseño de esta investigación es exploratorio descriptivo, ya que se interesa por explorar y describir cómo se da dicho fenómeno de estudio y cuáles son sus características de acuerdo al contexto donde se desarrolla, sin ser manipulada la esencia de lo que está sucediendo. La entrevista cuya función “es recoger información sobre un sujeto a través del diálogo que se establece entre el entrevistado y el entrevistador” (Zepeda, Rivera y Yáñez, 2019, p. 5), fue la técnica que se aplicó para la recolección de datos proporcionados por los sujetos de estudio quienes respondieron a un conjunto de preguntas semiestructuradas con el fin de rescatar las percepciones y sus vivencias sobre su trabajo docente en las escuelas secundarias; es decir, cómo percibieron su interacción con los alumnos y tutor de grupos en la realización de sus prácticas docentes en las escuelas secundarias durante la pandemia de Covid-19.

La muestra estuvo conformada por 13 alumnos de un total de 16 estudiantes del 7mo y 8vo semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas del plan 1999, generación 2016-2020, cabe señalar última generación de este plan. En donde eran 8 mujeres y 5 hombres. Dicha investigación se desarrolló en el escenario de la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “José Santos Valdés”.

Resultados de investigación

INTERACCIÓN CON LOS ALUMNOS DE SECUNDARIA:

Aún y cuando se les complicó la interacción con los grupos de práctica, algunos de ellos tuvieron interacción de distintas formas entre las que destacan en primer lugar el WhatsApp, continuando con el Classroom o plataforma educativa, redes sociales (Facebook, youtube) u otras y clase virtual (zoom, Meet, teams)

TRABAJO DOCENTE

Como ya se mencionó anteriormente, el Trabajo Docente contempla las prácticas docentes en condiciones reales de trabajo en las escuelas secundarias durante el 7mo. y 8vo. Semestre del último año de formación inicial de maestros de secundaria.

En lo que respecta al séptimo semestre todo se desarrolló conforme a la agenda acordada por la academia de cuarto grado de la Licenciatura en Educación Secundaria; es decir, los alumnos normalistas realizaron el diagnóstico del grupo escolar, desarrollaron su práctica docente e identificaron la problemática de estudio para la elaboración de su documento recepcional.

Por otra parte, el investigar cómo desarrollaron su Trabajo Docente los futuros profesores durante el octavo semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria nos remite a rescatar su experiencia vívida ante la situación de la pandemia Covid-19. Y en este sentido, exponen los futuros profesores:

- a) Complicada, Nula e incompleta.

Para los futuros profesores de Educación Secundaria, en muchos casos a partir del confinamiento fue complicada o nula ya que no pudieron continuar con sus prácticas presenciales y tampoco en forma online y/o virtual, mientras para otros continuó de acuerdo a las posibilidades que les permitieron los maestros tutores y su acercamiento por las herramientas digitales con los alumnos, como señalan:

“Algo nula debido a la pandemia, muchas de mis actividades planeadas quedaron incompletas”.

“Fue complicado, ya que no hubo un seguimiento en mis grupos.

“Reforzando lo aprendido en el séptimo semestre, pero por obvias razones de la pandemia quedó inconclusa la experiencia”.

“Un poco complicada debido al problema presentado (covid-19),

b) Excelente, buena.

Los estudiantes normalistas también exponen que fue excelente, buena porque les permitió desarrollar competencias para trabajar bajo esas circunstancias. Como lo exponen:

“Excelente, aprendí a ser autónoma y analítica”.

“Fenomenal, trabajando y esforzándome para mejorar cada una de mis áreas de oportunidad”.

“Con la secundaria, mis alumnos y titular, muy buena.”

c) Motivante.

La motivación según Beltrán (1993):

No es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos difíciles de relacionar e integrar de acuerdo con las múltiples teorías que han aparecido sobre el tema. Sin embargo, se da una gran coincidencia en definir la motivación como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta.” (p.12)

Otro autor, Bisquerra (2000), define a la motivación como: un constructo teórico-hipotético que designa un proceso complejo que causa la conducta. En la motivación intervienen múltiples variables (biológicas y adquiridas) que influyen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas (p. 165). Y en este sentido señala:

“Con mucha motivación a pesar de los inconvenientes”

Es decir, la motivación se dio a pesar de la pandemia, que podría ser una motivación intrínseca como señala Schunk (1997). “la motivación intrínseca se concentra en el control y la competencia. El individuo desarrolla una competencia percibida para dominar las situaciones difíciles”. (p. 284)

Dificultades en el trabajo docente

Los futuros profesores consideran que tuvieron dificultades en su Trabajo Docente en el octavo semestre, como señalan:

- a) Falta de tiempo para implementar actividades

Debido a la suspensión de clases presenciales los alumnos normalistas no pudieron desarrollar todos los periodos de trabajo docente a realizarse en el octavo semestre, solo concluyeron el primero de tres propuestos en la agenda de trabajo. Por lo tanto, no pudieron realizar en su totalidad la práctica docente para el desarrollo de su documento recepcional para su titulación, como señalan:

“Falta de actividades para respaldar mi documento recepcional

“Falta de tiempo para una mejor implementación de estrategias

“No se terminó la jornada de prácticas y por lo tanto dificultad para la construcción del documento recepcional para la titulación”.

- b) Falta de comunicación

La comunicación que se establece del alumno normalista con sus tutores de las escuelas secundarias es muy importante para el trabajo docente, ya que estos le aportan su experiencia, el conocimiento sobre el contexto escolar, los adolescentes y la comunidad donde está ubicada la escuela secundaria y esto apoya para el trabajo colaborativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos de sus grupos; sin embargo, a partir de la situación de la pandemia, algunos de los maestros tutores tuvieron otras preocupaciones y se olvidaron hasta cierto punto de los docentes en formación de las escuelas normales. Por ello, señalan los estudiantes normalistas:

“La maestra tutora me pidió dejar los grupos”

“ya no hubo comunicación e interacción con el maestro titular (tutor)”

Por otra parte, también hubo falta de comunicación con sus alumnos de secundaria:

“Muchos alumnos no podían conectarse en clases en línea en Zoom o Facebook”

“Mis alumnos no entraban a la plataforma de Classroom”

“Mis alumnos se conectaban, pero si en su casa eran varios los que estudiaban y necesitaban conectarse al mismo tiempo, si había problemas con la red por

conectividad daban preferencia a sus hermanos mayores que estudiaban licenciatura”.

c) Falta de manejo y contar con herramientas tecnológicas.

Hoy en la sociedad del conocimiento se hace necesario contar con los recursos tecnológicos por ello los maestros a través de la mediación tecnológica para el aprendizaje hace necesario el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la labor educativa, en ese sentido señalan los futuros profesores que tuvieron dificultades por:

“El no tener las herramientas tecnológicas necesarias”

“No sabía manejar herramientas tecnológicas”

En lo que respecta a sus alumnos adolescentes de secundaria señalan:

“Mis alumnos no contaban con celular y usaban el de sus papás, y muchas veces se lo llevaban al trabajo sus padres y por lo tanto, no tenían fácil comunicación conmigo”.

“Igual pasaba con las computadoras, muchos alumnos de secundaria no tenían una propia, ya que en su casa solo había una y si eran varios hermanos, daban preferencia al que la ocupara más, tomando como referencia el que estuviera en estudios profesionales de nivel licenciatura”.

“Mis alumnos no contaban con ningún dispositivo propio fuera celular, tableta o computadora”.

“Los alumnos de secundaria no sabían utilizar herramientas digitales para sus clases en línea y tareas virtuales”

Esto evidenció la desigualdad económica de nuestros estudiantes del magisterio y de sus alumnos estudiantes de secundaria, ya que no todos a pesar de considerarse Nativos Digitales, poseían las herramientas tecnológicas y/o presentaban dificultades para saber usar los medios digitales; por ello, se evidenció la necesidad de la alfabetización digital para su utilización en la enseñanza. Tal como la CEPAL (2003) afirma: la brecha digital es la línea divisoria entre el grupo de población que ya tiene la posibilidad de beneficiarse de las TIC y el grupo que aún es incapaz de hacerlo. En otras palabras, es una línea que separa a las personas que ya se comunican y coordinan actividades mediante redes digitales de quienes aún no han alcanzado este estado avanzado de desarrollo.

Retos en la formación inicial de maestros de secundaria en tiempos de covid-19

Los futuros profesores de secundaria a partir de su experiencia y vivencias durante su último año de formación normalista en tiempos de Covid-19 enfrentaron muchos retos que se traducirían en desafíos para la mejora y actualización de los planes de estudios de educación normal.

Uno de los principales retos fue la ausencia de la práctica docente de forma presencial misma que nos enfrenta a repensar diversos escenarios para desarrollarla como es el caso de estar trabajando desde casa a través de las TIC.

Formar hacia una cultura digital para el manejo de las herramientas tecnológicas; es decir, reforzar en los planes de estudio de formación normalista, el desarrollo de programas que contemplen las TIC para su implementación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En México no se tiene un fácil acceso a la conectividad de internet universal como lo es con otros países en donde cuentan con este recurso de manera libre con fines educativos por lo que el reto es impulsar desde el Gobierno programas sociales para brindar ese servicio a todos los educandos.

Discusión y conclusiones

Más allá de identificar como una problemática lo que experimentaron o vivenciaron los estudiantes normalistas durante la contingencia sanitaria, previamente mencionada, de alguna forma se transfiere en la responsabilidad y competencia pedagógica con que respondieron, ante una situación que nadie esperaba, viendo como un reto las dificultades a las que se enfrentaron, lo que se proyecta en la capacidad que tienen los futuros maestros para dar solución a situaciones que requirieron adaptar de su práctica docente.

Sin embargo, hay que señalar que, aunque los estudiantes normalistas en este plan'99 de la Licenciatura en Secundaria con especialidad en matemáticas, tienen cursos co-curriculares que integran a la tecnología educativa, estos no contemplan el conocimiento tecnológico para poder ejercer eficazmente la educación a través de clases a distancia, virtual o en línea, ¿Qué se quiere decir con esto? simple y sencillamente que la enseñanza de la tecnología educativa está proyectada a usos cotidianos y no como una herramienta para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que se reflejó en la incapacidad de los maestros de educación básica para poder interactuar con los estudiantes normalistas, limitando a su vez a estos, para

desarrollar su plan de trabajo y estrategias didácticas para el mejor desarrollo de su Trabajo docente en las escuelas secundarias.

Lo anterior, resalta que a pesar de que los estudiantes normalistas son Nativos Digitales es necesario fortalecer profesionalmente a ellos en el uso y aplicación de las TIC, no de manera instrumental, sino enfocadas a la pedagogía para dar respuesta a situaciones como en el caso de la nueva normalidad.

Investigar las percepciones y vivencias de los estudiantes en formación inicial de maestro de su último año de la Licenciatura en Educación Secundaria, Plan' 99 con especialidad en matemáticas en tiempos de Covid-19 es adentrarnos en el pensamiento del profesor, donde el interés fundamental de este enfoque es conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del docente durante su actividad profesional; procesos como la percepción de las actitudes del alumnado, la reflexión sobre sus actividades en el aula, la solución de problemas didácticos. Es decir, como percibió y realizó su Trabajo Docente en Condiciones extraordinarias y/o bajo diversos escenarios.

En este sentido, la situación de la pandemia vino a poner en juego los rasgos del perfil de egreso en la forma en cómo enfrentó esta problemática y en como analizó, reflexionó y aplicó esos conocimientos para lograr los propósitos educativos en las escuelas secundarias de práctica donde concluyeron su Trabajo Docente.

Referencias

Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. CISSPRAXIS.

Beltrán, J. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Síntesis.

Cepal (2003). Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. [Versión electrónica]. Fecha de consulta: 02/04/07.<<http://www.eclac.cl/publicaciones/DesarrolloProductivo/1/LCG2195RevP/lcg2195e2.pdf>>

Dantas, D. y Moreira, V. (2009). El Método Fenomenológico Crítico de Investigación con Base en el Pensamiento de Merleau-Ponty. *Terapia psicológica*,

27(2), 247-257. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082009000200010>

- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- SEP (2010) Plan de estudios 1999, de la Licenciatura en Educación Secundaria. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2002) Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales Licenciatura en Educación. Secretaría de Educación Pública.
- Schunk, D. (1997). Teorías del aprendizaje. Pearson educación.
- Prensky Marc (2010) Nativos e Inmigrantes Digitales. Institución Educativa SEK.
- Cassany, D. Y Ayala, G. Nativos e Inmigrantes digitales en la escuela, Universitat Pompeu Fabra.
- UNESCO (2022). Alfabetización. <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion>
- Vázquez, M. (2015). Educación en línea en México: estudio metodológico de una maestría en Documentación. Universidad Complutense De Madrid.
- Zepeda, Rivera y Yáñez (2019). “El trabajo de Titulación: Creencias de los profesores en Formación inicial” En Memoria XV Congreso Mexicano de Investigación Educativa. COMIE.

CONFINAMIENTO, TECNOLOGÍA Y CRECIMIENTO DIGITAL: MIL MAESTROS DE ESCUELAS NORMALES MEXICANAS

Sandra Inés Trujillo Juárez
Escuela Normal Oficial de Irapuato
Nivel de Estudios: Maestría
Profesora investigadora
sitrujilloj@enoi.edu.mx

Alexandra Delgado González
Escuela Normal Oficial de Irapuato
Nivel de Estudios: Doctorado
Profesora investigadora
adelgadog@enoi.edu.mx

Reporte final de investigación

Línea temática: 12. La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje

Resumen

La alfabetización digital de los docentes del mundo se divide históricamente en antes, durante y después de la pandemia. Se realizó un estudio cuantitativo con mil docentes de Escuelas Normales mexicanas, para obtener porcentajes, correlaciones y gráficos con respecto a su nivel de habilitación tecnológica en la transición a la educación remota, su experiencia previa en clases virtuales, y su percepción del nivel de dificultad. Se diseñó y aplicó un cuestionario digital, y el estudio cuantitativo correspondiente para analizar las relaciones entre las variables a través de la prueba chi-cuadrada, así como el grado de dependencia entre las mismas, calculando el coeficiente C de Pearson. Los resultados indicaron que tanto el número de herramientas conocidas, como la experiencia previa impartiendo y recibiendo cursos virtuales, tienen una relación importante con la forma en que los docentes experimentaron la transición a la educación a distancia con el uso de tecnología, la cual fue difícil para la mayoría, y aun cuando esta generó aprendizaje y sentimientos de crecimiento y logro,

también produjo estrés y exceso de trabajo. Se concluye que, a pesar de la dificultad, se obtuvieron beneficios en la habilitación tecnológica de los docentes y sus estudiantes.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

COVID-19, docentes, educación virtual, enseñanza en línea, herramientas digitales, tecnología

Planteamiento del problema

Desde el 2008, la UNESCO creó y ha actualizado en el 2011 y el 2018 el «Marco de competencias de los docentes en materia de TIC» (UNESCO, 2019), con la colaboración de expertos y líderes internacionales y sus asociados CISCO, Intel, ISTE y Microsoft, buscando definir las competencias docentes necesarias para utilizar de forma efectiva las TIC en la enseñanza. Este marco tiene carácter dinámico y se enfoca no solamente en el uso de las tecnologías, sino en crear competencias a través de las mismas, optimizando así la relación entre la tecnología y la educación. La tercera versión de 2018 contempla la «Agenda de 2030 para el desarrollo sostenible», conservando las competencias en el contexto de los avances tecnológicos más recientes, y fue desarrollada con el fin de servir como base para políticas y programas de formación docente que refuercen el uso de las TIC en la educación (UNESCO, 2019). Que los docentes, además de adquirir las competencias relativas a las TIC, las utilicen para procurar que sus estudiantes sean colaborativos, creativos, capaces de resolver problemas, y se conviertan en miembros innovadores comprometidos con su sociedad. De acuerdo con la UNESCO y estos expertos y líderes, es indispensable tener claridad en estos aspectos: que no solamente se aprenda a usar las TIC, sino que se desarrollen competencias tecnológicas y pedagógicas en ellas; y que no solo se utilicen como herramientas para transmitir conocimientos, sino que se generen en los estudiantes aprendizajes y competencias de orden superior, competencias del siglo XXI, tales como habilidades de manejo de información, comunicación, resolución de problemas, pensamiento crítico, creatividad, innovación, autonomía, colaboración y trabajo en equipo (21st Century Skills, 2002, citado en UNESCO 2013).

En México, al igual que en muchos otros países, se ha invertido mucho y se han creado diversos programas para fortalecer el uso y las competencias en las TIC en la educación. A pesar del esfuerzo por implementar estrategias para aprender y desarrollar competencias en TIC, habilitar a los docentes e instrumentalizar a las escuelas, tal como lo detalla Gutiérrez (2015), nunca se habían visto los resultados que trajo el confinamiento por la pandemia con la enseñanza forzosa en entornos virtuales en el aprendizaje y uso de las TIC para poder trabajar. Los docentes tuvieron que aplicarse.

Marco teórico

El 11 de marzo de 2020 será recordado como el día en que la vida cambió para todos. El director general de la Organización Mundial de la Salud [OMS], en la rueda de prensa sobre el COVID-19, hizo un llamado a los gobiernos a adoptar medidas «urgentes y agresivas» (OMS, 2020). Ante la disposición de distanciamiento social, el inicio del confinamiento y el cierre de las escuelas en la República Mexicana, la entonces Dirección General de Educación Superior para los Profesionales de la Educación (DGESPE), ahora Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), impulsó el uso de estrategias virtuales para permitir a los estudiantes normalistas continuar con sus estudios desde cualquier lugar y en cualquier momento, sin tener que acudir a los centros escolares.

Antes de la pandemia había muchos docentes renuentes a usar las TIC, con poco interés por aprender o beneficiarse con plataformas, herramientas digitales, entornos virtuales de colaboración e intercambio ni promover un aprendizaje de mayor nivel en sus estudiantes. Muchos pasaron de la nada a lo primero (aprender), y algunos lograron avanzar a lo segundo (desarrollar competencias). Con la llegada de la pandemia y el consecuente confinamiento, la tecnología dejó de ser opcional. En todos los sitios donde se pudo hacer uso de la tecnología para seguir adelante con la educación, fue menester aprender a utilizar plataformas, recursos y aplicaciones digitales a través de una miríada de cursos, talleres y tutoriales.

Atendiendo la instrucción de la Secretaría de Educación Pública (SEP), La Dirección de Desarrollo Académico, en colaboración con «Google for Education», diseñó una estrategia para posibilitar el trabajo en línea. Se creó el dominio @normales.mx como herramienta de trabajo y comunicación en línea, que posibilita hacer uso ilimitado de correo electrónico, «Drive» y funciones avanzadas para «Google Classroom», «Google Meet» y todas las herramientas de la «GSuite» (ahora «Google Workspace») a cada uno de los estudiantes y docentes de la comunidad normalista nacional. Se fomentó la capacitación en estas herramientas a través de videotutoriales y «webinars» (seminarios en línea) (DGESPE, 2020a).

Según el Boletín del mes de abril de la DGESPE, (DGESPE, 2020b) en el «Reporte de acciones implementadas por cada entidad en la estrategia de trabajo a distancia» (CEVIE 2020), algunos estados solamente mencionaron fichas de trabajo semanales con proyectos, materiales e instrumentos de evaluación, pero no el uso de plataformas o herramientas digitales. Pese a que algunos docentes sí las utilizaban, la mayoría se concretaba a enviar y

recibir todo por correo electrónico, esto en los meses de marzo y abril. Poco a poco los docentes empezaron a capacitarse y a impartir clases por videoconferencia y utilizar plataformas de contenido. Se debieron generar experiencias de aprendizaje a pesar del confinamiento, y sin duda un buen dominio de la tecnología es indispensable para una pedagogía que se centre en el aprendizaje y no en la enseñanza; en el desarrollo de competencias y no solo en la transmisión de conocimientos y contenidos (Aguilar 2012), y más si es en línea. El simple intercambio de lecturas, tareas y ejercicios a través de medios digitales fomentan la enseñanza y la transmisión, pero no necesariamente el desarrollo de las competencias del siglo XXI.

Con respecto a la habilitación tecnológica, la organización internacional «The World Bank» (El Banco Mundial), en su texto «Remote learning and COVID-19» (Enseñanza remota y COVID-19) del mes de marzo del 2020 (The World Bank, 2020), publicó una matriz de tecnología para evaluar el estado de los sistemas educativos del mundo y su eficiencia para lidiar con el repentino cierre de las escuelas, donde el nivel más bajo era en el que nos ubicábamos todos en marzo, y los subsecuentes niveles de efectividad eran mínimo, moderado y alto.

El presente estudio nos permitió conocer el nivel de eficiencia en el que se encontraba el sistema educativo de las escuelas normales públicas de nuestro país de acuerdo con los descriptores de esta matriz, al inicio del segundo semestre de 2020 y tras cinco meses de confinamiento y enseñanza a distancia y en línea. Esto es muy importante; mucho se ha dicho que la calidad de la educación en gran parte tiene que ver con la calidad de sus docentes, y en este cambio tan repentino la educación tuvo que enfrentar la realidad: no todos los docentes se encontraban capacitados para impartir clases en línea de manera óptima.

El texto del Banco Mundial, de hecho, afirmó que la norma era la escasez de docentes bien capacitados tecnológicamente antes del confinamiento. Además, manifestaron que incluso en las mejores circunstancias, la transición se daría de manera muy compleja; que muy pocos o casi ningún sistema estaba listo en ese entonces, y que si bien las cuestiones de tecnología e infraestructura serían costosas, el reto más grande consistiría en capacitar a los profesores para que éstos a su vez pudieran guiar a sus estudiantes en los nuevos entornos de enseñanza, ofrecer experiencias digitales de calidad tanto de aprendizaje como de evaluación, y desarrollar habilidades tecnológicas y pedagógicas nuevas para poder hacer frente a esta gran prueba impuesta por la pandemia mundial, teniendo muy en cuenta que dotar a docentes y estudiantes de repositorios no es resolver la situación, compartir contenidos y actividades no es enseñar, y que la mejor manera de romper la barrera pedagógica era a través de diferentes materiales, recursos digitales, plataformas, dispositivos y formas y asíncronas y sincrónicas (The World Bank, 2020). Y eso es justamente lo que se ha venido haciendo en el contexto nacional desde la DGE SuM y en los estados, por ello es relevante medir el avance, las

perspectivas de los docentes y ver si existe una nueva mentalidad, disposición y competencias tecnológicas. Indudablemente se ha avanzado, pero, ¿qué tanto? Es importante conocerlo y saber hacia dónde continuar. Los resultados de este estudio invitan a la reflexión y también a la acción.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020a), la transición a la modalidad virtual o a distancia generó gran desconcierto y frustración en la población docente. El profesorado y el personal educativo tuvieron que enfrentar además las demandas de apoyo socioemocional y de salud mental de los estudiantes y sus familias (UNESCO 2020a).

La virtualidad hizo que se pierda el vínculo presencial, la relación y la mediación pedagógicas, y mantener el bienestar psicológico, social y emocional significó un reto para todos los miembros de las comunidades educativas. La UNESCO puntualizó la necesidad de desarrollar habilidades vitales de adaptación y resiliencia emocional (UNESCO 2020b). Al terminar el semestre de transición, ¿pudieron los docentes de las Escuelas Normales mejorar sus condiciones laborales y personales y superar los sentimientos adversos? ¿Qué tanto afectó la carencia de conocimientos tecnológicos, y qué tanto ayudó la habilitación y empoderamiento digital?

En esta transición de educación presencial a enseñanza en línea, hubo muchos docentes que se interesaron o que se obligaron a sí mismos a aprender, que se motivaron, y algunos hasta adquirieron mejores equipos y accesorios tecnológicos para habilitar su espacio laboral en su hogar. Las experiencias fueron muy diversas y han sido compartidas por muchos medios, brindando ideas e incluso creando tendencias.

Otro gran desafío fue el pedagógico. No es lo mismo utilizar la tecnología para enviar y recibir materiales, o tratar de compartir los contenidos de clase de la misma forma que se hacía de manera presencial, que de verdad adaptarse y aprender nuevas formas de generar experiencias de aprendizaje que fomenten la autonomía en los estudiantes y que además despierten su interés, y que se trabajen no solamente los contenidos, sino las capacidades intelectuales de alto orden, tales como el análisis, la síntesis, la conceptualización, el manejo de información, el pensamiento sistémico, el pensamiento crítico, la investigación y la metacognición (González, 2002).

Conforme los docentes se fueron familiarizado con las diferentes herramientas para trabajo síncrono, asíncrono, autónomo, colectivo, en equipo y de reflexión, poco a poco se redefinió la pedagogía, las distintas formas de enseñar, aprender y evaluar. No obstante, tener que planificar, desarrollar y evaluar clases desde casa y en medio de la incertidumbre de la pandemia, generó ansiedad (Gazzo, 2020).

Por todo lo anterior, las principales preguntas de investigación de este estudio son:

- (1) ¿Qué relación hay entre el número de herramientas TIC que dominan los docentes y su percepción de la transición a educación virtual?
- (2) ¿Cómo se relaciona la experiencia previa como docentes en línea con su percepción de la transición virtual?
- (3) ¿Qué relación tiene la experiencia como estudiante en línea con la percepción docente de la transición en línea?
- (4) ¿Cuánta experiencia previa tenían los docentes con la enseñanza en línea?
- (5) ¿Qué habilidades tecnológicas ya tenían y cuáles tuvieron que aprender?
- (6) ¿Qué sentimientos surgieron con respecto a la tecnología y la práctica docente emergente?

Metodología

El presente trabajo es de enfoque cuantitativo no experimental, de corte exploratorio y correlacional. Explora el nivel de habilitación tecnológica de los docentes formadores de docentes de las Escuelas Normales públicas de México antes del periodo de transición a la educación remota de emergencia, así como su experiencia previa impartiendo o recibiendo clases virtuales, y su percepción del nivel de dificultad de la transición a la educación virtual con respecto a la tecnología.

El contexto de esta investigación se enmarca en la transición de la educación presencial tradicional a la educación remota de emergencia provocada por la COVID-19. Como parte del apoyo de capacitación a los docentes de las Escuelas Normales de la República Mexicana se llevaron a cabo dos talleres llamados «Digitalízate, maestro» (DGESuM 2020a Y 2020b), en los que se solicitó a los asistentes que respondieran de manera voluntaria el cuestionario que se detalla más adelante.

La muestra está formada por 1000 docentes de Escuelas Normales públicas de diferentes estados de la República Mexicana, 66.6% mujeres y 33.3% hombres, con edades entre los 20 y los 60+ años.

La recolección de datos se llevó a cabo a través de un cuestionario de diseño propio en *Google Forms* con las siguientes secciones: datos e información personal, habilitación tecnológica previa (herramientas tecnológicas que los docentes ya sabían utilizar), experiencia impartiendo o recibiendo clases virtuales antes del confinamiento, y percepción del nivel de

dificultad de la transición a la educación virtual con respecto a la tecnología, aprendizajes y sentimientos con respecto a la tecnología y la práctica docente en el contexto del confinamiento.

Las variables son la percepción de los docentes sobre la transición a la educación a distancia; el número de herramientas que dominaban antes del confinamiento; y si previo al confinamiento habían impartido o recibido clases virtuales. Las hipótesis son:

H1: existe relación entre la percepción de los docentes sobre la transición a la educación a distancia y el número de herramientas que domina el docente.

H2: existe relación entre la percepción de los docentes sobre la transición a la educación a distancia y si los docentes habían impartido clases virtuales previo al confinamiento.

H3: existe relación entre la percepción de los docentes sobre la transición a la educación a distancia y si los docentes habían recibido clases virtuales previo al confinamiento.

H0: no hay relación entre las variables.

El procedimiento comenzó con el diseño y pilotaje del cuestionario, para luego hacer la aplicación. A partir de ahí, se recopilaron y analizaron los datos, y se llevaron a cabo las pruebas y análisis estadísticos necesarios para lograr responder las preguntas de investigación y cumplir con los objetivos de exploración y correlación planteados.

Se analizó la asociación de variables cualitativas a través de la prueba chi-cuadrada. El estadístico de chi-cuadrada de Pearson (χ^2) se basa en la diferencia al cuadrado entre las frecuencias observadas y las esperadas.

Se hizo uso de la prueba chi cuadrada para generar una tabla de contingencia y determinar si existe asociación entre las variables, es decir, si están relacionadas o no. En los resultados se presentan las tablas de conteos observados y esperados. El conteo observado es el número real de observaciones en la muestra que pertenecen a cada categoría. El conteo esperado es la frecuencia que se esperaría en cada celda, en promedio, si las variables fueran independientes.

Posteriormente, se obtuvo el valor de p, es decir, la probabilidad que mide la evidencia en contra de la hipótesis nula, para determinar si podía o no rechazarla, y afirmar si existe o no asociación entre las variables categóricas.

Además, se calculó el coeficiente de contingencia C de Pearson, que indica el grado de dependencia entre las variables categóricas. El coeficiente C de Pearson tiene valores entre

0 y 1, siendo cero el indicativo de total independencia entre las variables, y uno el indicativo de una dependencia total.

Análisis y resultados

3.1. H1---Relación entre la transición a la educación a distancia y el número de herramientas digitales que los docentes dominan

Respecto a la relación entre la transición a la educación a distancia y el número de herramientas digitales que los docentes dominan (presentada en la H1), se generó la tabla de contingencia en la que se calculan las frecuencias para cada una de las categorías, y que cuenta con ocho grados de libertad. A partir de la tabla de contingencia se calculan los conteos observados y esperados. Este resultado se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1
Conteos observados y esperados para transición y herramientas

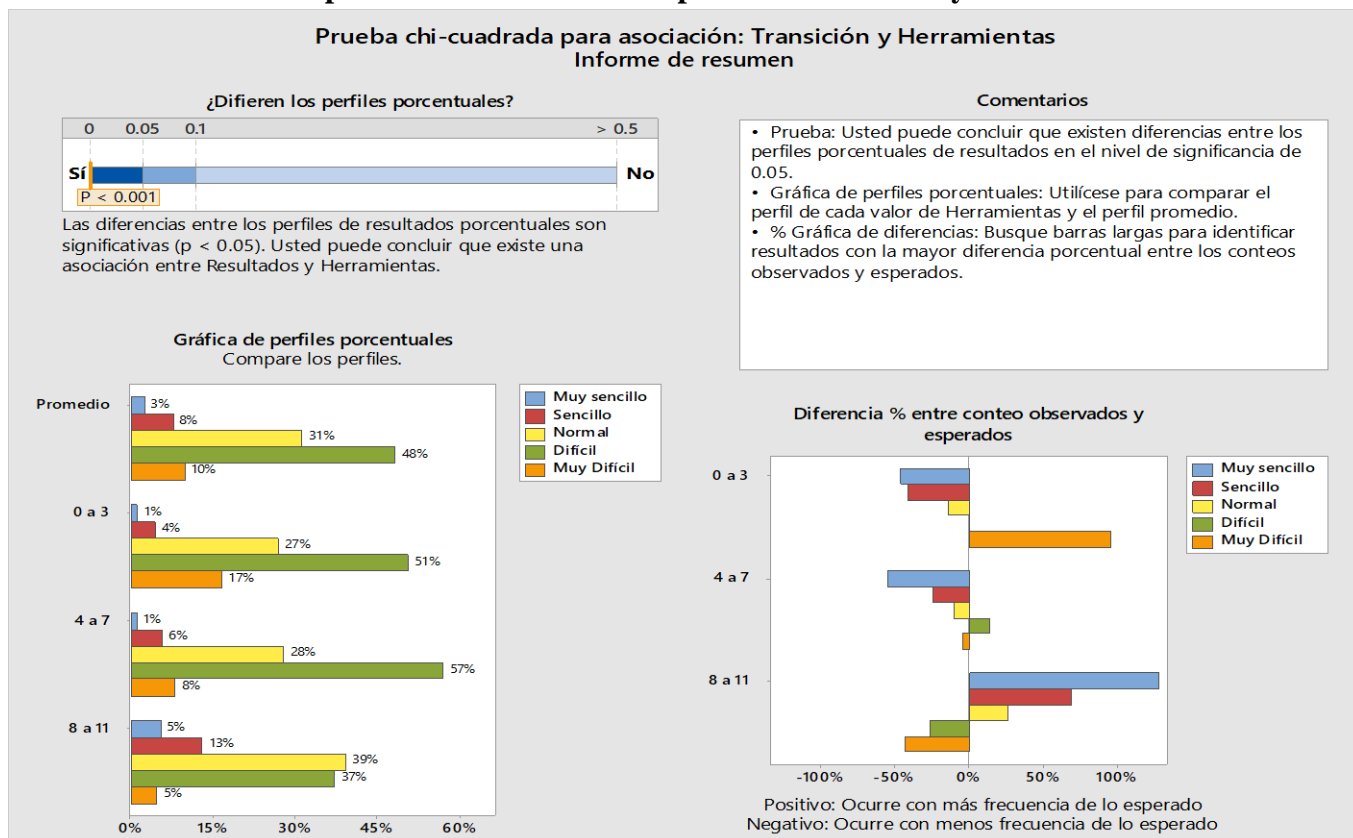
Transición/Herramientas	0 a 3		4 a 7		8 a 11	
	Obs	Esp	Obs	Esp	Obs	Esp
Muy sencillo	2	3.7	6	13	16	7.0
Sencillo	7	12	32	43	38	22
Normal	42	49	154	172	115	91
Difícil	79	78	315	278	109	147
Muy difícil	26	13	45	47	14	25
Total	156		552		292	

Fuente: creación propia.

En la Figura 1 se presentan los resultados de la prueba chi-cuadrada para evaluar la relación entre la transición a la educación a distancia y el número de herramientas que domina el docente. Se puede observar que $p < 0.05$ por lo que podemos rechazar la hipótesis nula (H_0) y concluir que existe asociación estadísticamente significativa entre las variables.

Figura 1

Resultados de la prueba chi-cuadrada para transición y herramientas



Fuente: creación propia.

Además de lo anterior, es posible determinar el grado de dependencia entre las variables categóricas, a través del coeficiente de contingencia de Pearson. Para el caso de Transición y Herramientas el resultado es del 0.9134 lo que indica un alto grado de dependencia entre las variables.

3.2. H2--- Relación entre la transición a la educación a distancia y la experiencia previa del docente impartiendo clases virtuales

El segundo resultado que se presente es referente a la relación entre la transición a la educación a distancia y si el docente había impartido clases virtuales antes de la contingencia, para esto primero se genera la tabla de contingencia con las frecuencias para cada categoría de las variables. Además, en la Tabla 2 se presenta el resultado de conteos observados y esperados para las variables transición e impartido para poder evaluar la relación entre estas, recordando que los conteos esperados se refieren a aquellos que se presentarían en caso de que las variables fueran independientes.

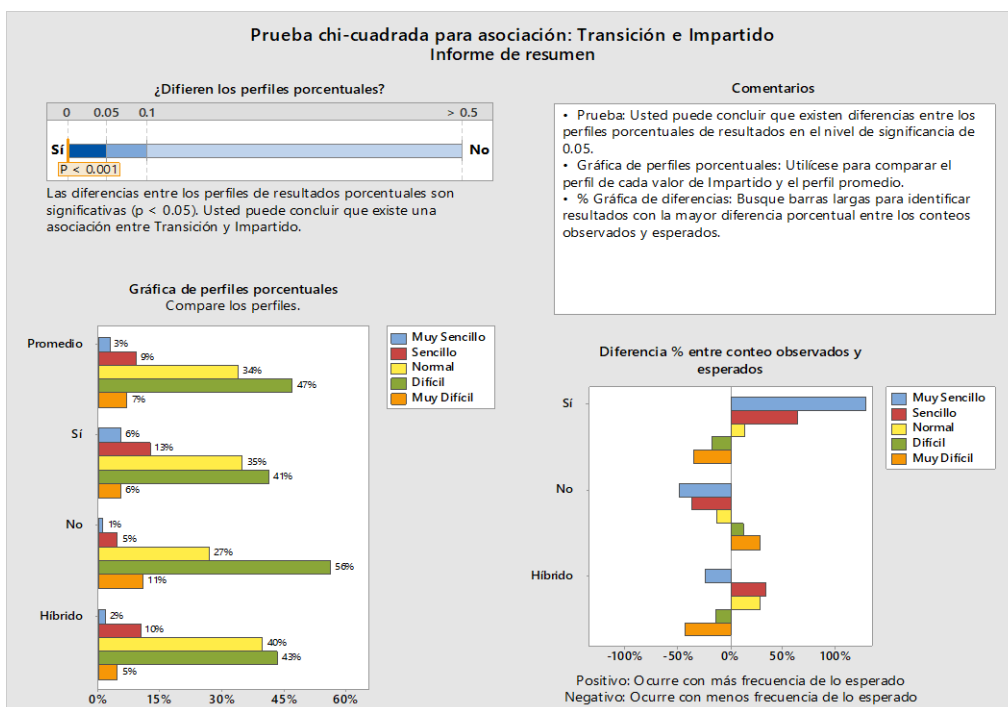
Tabla 2
Conteos observados y esperados para transición e impartido

Transición/Impartido	Sí		No		Híbrido	
	Obs	Esp	Obs	Esp	Obs	Esp
Muy sencillo	14	6.1	7	14	3	4.0
Sencillo	32	20	28	45	17	13
Normal	89	79	156	180	66	52
Difícil	105	128	326	292	72	83
Muy difícil	14	22	63	49	8	14
Total	254		580		166	

Fuente: creación propia.

Como parte del análisis para conocer si hay asociación entre las variables transición e impartido se presenta la Figura 2 en la que se resumen los resultados y se muestra que $p < 0.05$ por lo que concluimos que las variables no son independientes, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la H2. Además de esto, es posible calcular el grado de dependencia entre las variables a través del coeficiente C de Pearson, cuyo resultado es 0.8737 indicando un alto grado de dependencia entre las variables estudiadas.

Figura 2
Resultado de la prueba chi-cuadrada para transición e impartido



Fuente: creación propia.

3.3. H3--- Relación entre la transición a la educación a distancia y la experiencia previa del docente recibiendo clases virtuales

Por último, se analizan los resultados correspondientes a la H3 que indica que existe una relación entre la transición a la educación a distancia y que el docente haya recibido clases virtuales previo al confinamiento. Para esto lo primero es construir la tabla de contingencia con las frecuencias que corresponden a cada categoría analizada. Además, en la Tabla 3 se presentan los conteos observados y esperados para las variables transición y recibido, haciendo hincapié en que los conteos esperados son aquellos que serían el resultado en el caso de que las variables fueran independientes, por lo que para hacer la prueba chi-cuadrada, es necesario calcular las diferencias entre estos conteos.

Tabla 3
Conteos observados y esperados para transición y recibido

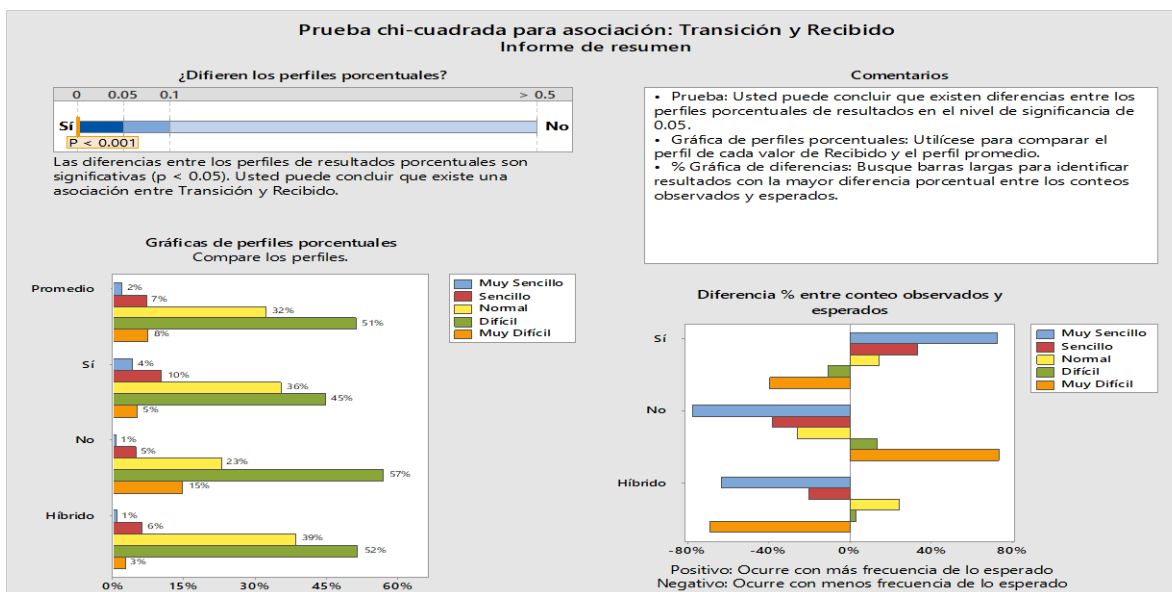
Transición/Recibido	Sí		No		Híbrido	
	Obs	Esp	Obs	Esp	Obs	Esp
Muy sencillo	21	12	2	9.1	1	2.7
Sencillo	52	39	18	29	7	8.8
Normal	180	157	87	118	44	35
Difícil	227	255	217	191	59	57
Muy difícil	26	43	56	32	3	9.7
Total	506		380		114	

Fuente: creación propia.

Los resultados de la prueba chi-cuadrada para las variables transición y recibido se presentan en la Figura 3. Se pueden identificar las gráficas de perfiles porcentuales, así como la diferencia porcentual entre los conteos observados y los esperados. Más importante, se evidencia que el valor $p < 0.05$ por lo que es posible aceptar la hipótesis alternativa que indica existe relación entre las variables.

Para conocer el grado de dependencia entre las variables analizadas se calcula en coeficiente de Pearson de la misma forma que en los resultados anteriores, el resultado 0.9134 indica que hay un alto grado de dependencia, recordando que este coeficiente toma valores desde cero (variables independientes) hasta uno (variables totalmente dependientes).

Figura 3
Prueba chi-cuadrada para transición y recibido



Fuente: creación propia.

3.4. Porcentajes

De acuerdo con las respuestas del cuestionario, 58% de los docentes no había impartido clases de manera virtual antes del confinamiento; 25.4% sí, y 16.6% de manera combinada. El 50.6% ya había recibido clases de manera virtual antes del confinamiento; el 38% no, y el 11.4% de manera combinada.

Durante el confinamiento, el 71.8% aprendió a utilizar alguna plataforma de videoconferencia para impartir sus clases; 65.5% aprendió a emplear alguna plataforma de contenido para enviar y recibir trabajos y tareas, y 29.1% aprendió a grabar y subir videos a YouTube.

El 48.7% de los docentes de la muestra tomó cursos de tecnología por su cuenta para poder dar sus clases, 41.8% consultó y aprendió con video tutoriales de YouTube; 32.3% tomó los cursos de la Secretaría de Educación a través de la DGESUM y el 31.4% recibió capacitación por parte de su institución de trabajo. El 48.7% declaró haber aprendido de manera autodidacta. El 50.3% describió la transición como difícil; 31.1% normal, 8.5% muy difícil, 7.7% sencilla y solamente el 2.4% muy sencilla.

Al hablar de los sentimientos relacionados con este gran cambio en su práctica docente, los docentes reportaron con frecuencia cansancio, estrés y exceso de trabajo, aunque también crecimiento, logro y optimismo.

Discusión y conclusiones

Gracias a los resultados de este estudio podemos concluir que tanto el número de herramientas tecnológicas que dominan los docentes, como la experiencia previa en clases virtuales fueron factores que tuvieron una relación importante con la percepción de la transición a la educación virtual que tuvieron los docentes de las escuelas normales de México.

Las tres variables mostraron estar estadísticamente relacionadas con la forma en que los docentes experimentaron dicha transición. Sin embargo, es importante aclarar que pueden existir otras variables que impacten en esta experiencia, cuyo análisis queda fuera de lo estudiado en este trabajo de investigación.

Se comprueba también que no sólo es importante la capacitación en herramientas tecnológicas para la docencia, sino que, la experiencia como estudiantes y docentes de cursos virtuales puede preparar de mejor manera a los docentes de escuelas normales para navegar el escenario complejo que implica una educación totalmente a distancia a través del uso de la tecnología.

Sorprende un poco que la tercera parte de los docentes ya habían dado clases de manera virtual, ya que la modalidad de enseñanza en las escuelas normales en México siempre había sido presencial. Seguramente ahora, tras un año de confinamiento, este porcentaje creció más del doble, lo cual pudiera dar pie a otro estudio posterior.

El porcentaje de docentes que ya habían tomado algún curso en modalidad virtual es mayor. Es común que los docentes de escuelas normales tomen cursos de maestría, doctorado, especialización o diplomados, de allí el hecho de que dos terceras partes de ellos ya tuviesen alguna experiencia previa como estudiantes de algún curso virtual. En este caso, podemos creer que, con el confinamiento, cerca del 100% ya tuvo la experiencia de conectarse en línea a las juntas, capacitaciones, reuniones de academia, cursos y talleres. Esto puede ser también objeto de otro estudio, para evaluar su experiencia, aprendizaje y crecimiento tras más de un año de vivir esta modalidad.

En cuanto al uso de plataformas de contenido y videoconferencia, alrededor de dos terceras partes de los docentes aprendieron a utilizarlas para poder trabajar con sus estudiantes, lo cual probablemente no habría sucedido de no haber sido por el confinamiento.

Los porcentajes de docentes capacitados con cursos por su cuenta, por su institución y por las autoridades nacionales, además de los que consultaron video tutoriales de YouTube,

arrojaron resultados que no ocurrían antes en condiciones normales. Se comprueba ampliamente que la necesidad hizo que muchos de los docentes tuvieran que vencer el desinterés, la tecnofobia, el conformismo, la comodidad, la falta de aptitud tecnológica o cualquier otra razón para no haber utilizado tecnología en su práctica docente cotidiana.

En estos momentos de transformación de la educación, es de suma importancia seguir las recomendaciones de la UNESCO (2013), aprender del proceso, construir modelos y estrategias pedagógicas con la tecnología, desarrollando programas construidos en contexto, con participación de los actores y probados en la realidad. Que los docentes desarrollen competencias en las TIC, y no únicamente aprendan a usarlas en lo básico en lo tradicional, como medio de comunicación y transporte de trabajo individual y dirigido, sino como entorno generador de competencias de alto orden a través de la colaboración y el pensamiento crítico, con experiencias de aprendizaje que involucren y motiven el crecimiento de los estudiantes. Al menos se avanzó bastante. Un buen porcentaje de docentes aprendieron y utilizaron varias cosas, poniendo mucho de su parte y de su tiempo. En muchos hubo un empoderamiento tecnológico, fueron capaces de hacer cosas que jamás hubieran imaginado. Solo el tiempo y estudios posteriores revelarán si seguirán utilizando y desarrollando competencias tecnológicas en su pedagogía una vez que vuelvan a las aulas de manera presencial.

Lo que sí es definitivo es el impacto de la transición en esta etapa de confinamiento en los futuros docentes del mundo, aquellos que en su camino a convertirse en maestros se encontraron con una gran variedad de opciones, alternativas, estímulos, estrategias, obstáculos y desafíos, al tener que tomar clases con diferentes maestros e involucrarse ellos mismos en sus prácticas docentes. Ellos, los estudiantes de las Escuelas Normales, son quienes, sin duda, habrán desarrollado una mentalidad diferente que impactará el futuro de la educación.

Referencias

- Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y tecnologías de información y comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 801-811. <https://bit.ly/3p1Av2p>
- CEVIE. (2020). *Acciones implementadas por cada entidad en la estrategia de trabajo a distancia*, Centro Virtual de Innovación Educativa, <https://bit.ly/3wD2ZIN>
- DGESPE. (2020a). *Boletín Marzo 2020*, Dirección General de Educación Superior para los Profesionales de la Educación, Dirección de Desarrollo Académico, <https://bit.ly/3yMjXju>
- DGESPE. (2020b). *Boletín Abril 2020*, Dirección General de Educación Superior para los Profesionales de la Educación, Dirección de Desarrollo Académico, <https://bit.ly/2SxeGvv>
- DGESuM. (2020a, septiembre 7). *Digitalízate, maestro* [video]. YouTube. <https://bit.ly/3yOzpf5>
- DGESuM. (2020b, septiembre 8). *Digitalízate, maestro* [video]. YouTube. <https://bit.ly/3yMk8va>
- Gazzo, María Fernanda, (2020), La educación en tiempos del COVID-19: Nuevas prácticas docentes, ¿nuevos estudiantes?, *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, Vol. 07, N° 02, p. 58-63. <https://bit.ly/3vtbI9U>
- González H. (2002) Capacidades intelectuales de orden superior. *EDUTEKA*. <https://bit.ly/3fvTzTr>
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2020). *Cronología de la respuesta de la OMS a la COVID-19*. Comunicado de prensa [Online]. <https://bit.ly/3fOy4fs>
- The World Bank. (2020). *Remote Learning and COVID-19. The use of educational technologies at scale across an education system as a result of massive school closings in response to the COVID-19 pandemic to enable distance education and online learning*. Online Document. <https://bit.ly/2RTTAaH>
- UNESCO. (2013). Enfoques estratégicos sobre las TICS en educación en América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://bit.ly/3c4r2IP>

UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC elaborado por la UNESCO*. <https://bit.ly/3i1ZRf2>

UNESCO. (2020a). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO.

<https://bit.ly/3uvyOvn>

UNESCO. (2020b). *Adverse consequences of school closures*. Recuperado de <https://bit.ly/3vwmrjS>

NIVELES DE ESTRÉS EN NORMALISTAS ANTE LAS CLASES VIRTUALES

Leticia Jaqueline González Tirado

Danya López Ibarra

Nadia Guadalupe López Osuna

cren.dlopez@creson.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda"

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

Resumen

El objetivo del estudio es identificar los niveles de estrés y algunas de las causas que lo generan, en los estudiantes de la licenciatura en Educación Preescolar del Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda" durante la modalidad virtual en la pandemia del COVID-19. Se realizó el estudio con enfoque cuantitativo y un diseño no experimental descriptivo con una muestra no probabilística, se retomó el inventario SISCO, donde el nivel bajo corresponde a una puntuación entre 0-39, el medio 40-79, y el alto entre 80-100. Se encontró que los estudiantes de primer semestre obtuvieron un porcentaje de 78.13%, tercer semestre presentó un 78.66% y quinto semestre 77.21%, concluyendo que los tres grupos cuentan con un nivel de estrés medio con un porcentaje de 78.00%. Algunas de las causas que más generan el estrés académico en los estudiantes son la sobrecarga de tareas y trabajos escolares, las evaluaciones, la confusión al no entender los temas que se abordan en clase, la participación en clase y el tiempo limitado para hacer los trabajos.

Palabras Clave: Nivel de estrés, normalistas, pandemia COVID-19

Planteamiento del problema

El estrés ha aumentado en algunos lugares del mundo durante la pandemia del COVID-19. En España, Ozamiz, Dosil, Picaza e Idoiaga (2020) realizaron un estudio para medir los niveles de estrés en una población de 976 personas, en donde los resultados que obtuvieron fueron que los niveles superiores de estrés se encontraban en los estudiantes de entre 18 y 25 años de edad, debido a la necesidad de adaptación al nuevo contexto educativo sin clases de

manera presencial. En Líbano, Asenjo, Linares y Díaz (2021) señalaron que como resultado de la pandemia se encontraron niveles importantes de estrés, siendo el 12,7% de leve a moderado, en estudiantes universitarios, particularmente por los cambios en la impartición de la enseñanza.

En América Latina, en la Universidad de Buenos Aires, Sarubbi De Rearte y Castaldo (2013), realizaron un proyecto llamado “Factores causales del estrés en los estudiantes universitarios”, donde analizan el estrés académico en los estudiantes, factores, entre otros. En el estudio destacan que cada estudiante maneja su estrés de diferentes maneras, puede afectarlos tanto físicamente como psicológicamente, también provocando diversos problemas de salud.

Por su parte en México, la investigación realizada por Silva, López, y Meza (2020), con el fin de determinar los niveles de estrés académico en los estudiantes, concluye que el estrés puede llegar a afectar el rendimiento académico y provocar un desequilibrio sistémico, además en los resultados predomina una afectación en la población femenina.

Una investigación a 180 estudiantes de la Universidad de Sonora, en Hermosillo, determinaron que no están preparados para llevar los deberes académicos desde casa, no cuentan con las herramientas ni la preparación técnica para hacerlo y las principales causas que les generan estrés durante el confinamiento son el cansancio (40%), la salud (20%), no poder superar el aislamiento (18%), no poder convivir con amigos (12%), y la falta de convivencia familiar (10%) (León y Zolano, 2021).

Actualmente la pandemia del COVID-19 ha obligado a mantener una educación virtual “debido a la necesidad de no impartir clases presenciales para no propagar el coronavirus” (Gallegos de Dios, 2021) en la cual los estudiantes han tenido un cambio en sus vidas académicas como personales, es ende la investigación tiene el fin de identificar los niveles de estrés y algunas causas que lo originan en estudiantes de la licenciatura de educación preescolar del CREN durante el trabajo virtual por COVID- 19.

El estrés es un factor preocupante en los estudiantes por lo que Silva y colaboradores (2020) retoman lo que Zárate, Soto, Castro y Quintero (2017) plantean, que el estrés académico es un estado que se produce cuando el estudiante percibe negativamente las exigencias de su entorno, cuando le resultan preocupantes aquellas situaciones a las que se enfrenta durante su proceso formativo y pierde el control para abordarlas.

El exceso de trabajo se vincula muchas veces al estrés académico, ya que "los estudiantes enfrentan cada vez más exigencias, desafíos y retos que requieren una gran cantidad de recursos físicos y psicológicos, tal condición les puede hacer experimentar agotamiento, poco interés frente al estudio y a la autocrítica e incluso llevarlos a la pérdida de control” (Jiménez, 2010). Por ello, es sumamente importante que logremos conocer los niveles de estrés de los estudiantes para de ahí poder frenarlos y lograr concientizarlos para que disminuyan su nivel de estrés.

La pandemia debido al COVID-19 ha causado bastantes cambios en el ámbito de la educación y a consecuencia de esto han resultado niveles de estrés académico en los estudiantes, haciendo efecto en ellos que estén bajo estrés académico constante ya que pueden presentar síntomas físicos, psicológicos y sociales. Es por ello, que se realizó una investigación con tal de conocer los niveles de estrés que presentan los estudiantes del Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”

Estrada Araoz, G., Mamani Roque, M., Gallegos Ramos, N., Mamani Uchasara, H. & Zuloaga Araoz, M. (2021), realizaron una investigación sobre “estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del covid-19”. Esto con el fin de determinar el número de casos de un momento determinado del estrés académico en los estudiantes de la carrera profesional de educación de una universidad peruana en tiempos de la pandemia del COVID-19.

El enfoque de investigación fue cuantitativo, el diseño no experimental y descriptivo. La muestra se conformó por 172 estudiantes a los cuales se les aplicó el Inventario SISCO del Estrés Académico y una ficha de datos sociodemográficos. Los resultados representaron altos niveles de estrés académico y se determinó que dicha variable se vincula de modo relevante al sexo, el grupo etario y el año de estudios. Por ello, se concluyó que es importante la aplicación de estrategias psicoeducativas que permitan disminuir la presencia del estrés académico en los estudiantes para que puedan evolucionar mejorando su calidad de vida.

Otra investigación fue realizada por Ascue y Navarro (2021) llamada “Estrés académico en los estudiantes de las universidades públicas de la Región. Apurímac en tiempos de pandemia Covid-19”, la cual tuvo la finalidad de determinar el nivel de estrés académico de 50 universitarios de la licenciatura en Administración de Empresas en la Región de Apurímac, Perú, en tiempos de la pandemia del COVID-19. El estudio fue de enfoque cuantitativo y de un alcance descriptivo en el cual recabaron los datos a través de un cuestionario en línea que constaba de 18 preguntas respecto al estrés durante la modalidad virtual.

Entre los resultados se obtuvo un crecimiento de estrés académico durante la pandemia, en donde solo el 2% de estudiantes presentaron un nivel de estrés bajo, el 52% un nivel regular y el 46% un nivel de estrés alto, además refleja que los niveles de estrés se debían a la sobrecarga de tareas en donde el nivel alto de la sobrecarga de tareas la presentaba un %44 de los estudiantes.

El estudio busca identificar los niveles de estrés y algunas de las causas que lo generan de los estudiantes de la licenciatura en Educación Preescolar del Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda" durante la modalidad virtual o híbrida debido a la pandemia del COVID-19.

Marco teórico

La Universidad Católica Boliviana San Pablo (2007) plantea que los antecedentes históricos del estrés vienen desde 1926, cuando Hans Selye, un joven austriaco de 20 años, estudiante de la carrera de medicina en la Universidad de Praga, se fijó que todos los enfermos a quienes estudiaba, presentaban síntomas comunes y generales independientes de su enfermedad.

Algunos de los síntomas que se manifiestan son el cansancio, la pérdida del apetito, baja de peso y la astenia fueron estudiadas con más atención por Selye hasta denominar a este conjunto de síntomas como el “Síndrome de estar enfermo”. Posteriormente, al salir médico y especializarse en química orgánica, realizó un posdoctorado en Montreal, Canadá, donde llevó a cabo varios experimentos basados en el ejercicio extenuante con ratas de laboratorio que comprobaron la adrenalina y noradrenalina, causando alteraciones orgánicas a las que luego llamó estrés biológico elevación de las hormonas suprarrenales ACTH (Hormona Adrenocorticotrófica)

Selye descubrió con el tiempo que no solamente los agentes físicos nocivos causan estrés, sino también las demandas sociales a las que el hombre tiene que adaptarse. Por lo que se comenzó a considerar al estrés como un fenómeno por sobre todo psicológico, aunque sea activado muchas veces por causas orgánicas.

Maceo y colaboradores (2013) en su investigación acerca de las causas y consecuencias del estrés académico mencionan que uno de los problemas cardiacos relacionados con en el estrés es que puede causar hipertensión ya que la activación del sistema nervioso autónomo provoca el aumento de la presión sanguínea a través del aumento de la tasa cardíaca y la constricción, una sensación de opresión de los vasos sanguíneos.

También plantean que el exceso de estrés puede llegar a ocasionar cefaleas por un problema de tensión muscular mantenida durante un lapso continuo de tiempo. Esta tensión afecta a los músculos del cuello y cara, y termina produciendo dolores de cabeza, que se le llaman cefaleas tensionales. Además, otro tipo de cefaleas son las migrañas y se producen por cambios bruscos en la presión sanguínea que afectan a los vasos que riegan el cerebro.

Algunos autores como Rivas, Jiménez, Méndez, Cruz, Magaña y Victorino (2014) retoman el concepto de Berrio GN el cual define al estrés académico como una “reacción de activación fisiológica, emocional, conductual y cognitiva ante estímulos y eventos académicos”. El estrés académico es un malestar general que viven las personas estudiantes (de diferentes etapas académicas) ante sus estudios. Bisquerra (2009) destaca que las emociones tienen funciones en otros procesos mentales y pueden afectar a la percepción, a la atención, a la memoria, al razonamiento, a la creatividad y a otras facultades.

La Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, plantea con respecto al docente que queremos formar para la transformación del país, en cuanto a la dimensión personal, un docente que contribuya a la promoción y práctica de estilos de vida saludables, tanto en el aspecto físico como en el emocional, para coadyuvar a la construcción de saberes que atiendan las problemáticas de la sociedad actual (SEP, 2019, P. 59). De igual forma, el plan de estudios de las Escuelas Normales (Diario Oficial de la Federación, 2018), para las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, describe en una de las competencias profesionales que el docente en formación detectará procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional, y para desarrollar este saber la malla curricular incluye el curso de Desarrollo Socioemocional. Por consiguiente, es indispensable identificar el nivel de estrés que presentan los alumnos normalistas, así como sus causas, con el fin de generar estrategias de intervención desde la Escuela Normal, que permitan desarrollar habilidades socioemocionales que el docente en formación requiere para su función en el ámbito educativo.

Metodología

La investigación a realizar es acerca del estrés académico con un enfoque cuantitativo puesto que Hernández, Fernández y Baptista (2014) explican que dicho enfoque se trata de la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías. Además, se busca en esta investigación confirmar o predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre estos elementos para finalmente extraer una conclusión de resultados respecto a las hipótesis.

El estudio que se está implementando es cuantitativo con un diseño no experimental, a su vez, tiene un alcance descriptivo con una muestra no probabilística. La muestra se compone de aproximadamente 40 alumnas, 15 de primer semestre, 6 de tercer semestre y 19 de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar del Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”. La población total será de sexo femenino, en un rango de edad entre 17 a 22 años de los tres semestres seleccionados sección “A”.

Por otra parte, el instrumento utilizado se construyó con ítems del inventario SISTémico COgnoscitivista, con el fin de calcular el nivel de estrés de los estudiantes, vienen 3 apartados, el primero es para conocer la frecuencia que tiene el las reacciones físicas, psicológicas y comportamientos mentales cuando se encuentra preocupado o nervioso con 10 indicadores, el segundo apartado trata sobre la frecuencia de las inquietudes sobre diversas situaciones con 8 indicadores y el tercer apartado es sobre la frecuencia en la que

utilizó diversas estrategias para enfrentar la situación que le causaba la preocupación o el nerviosismo con 6 indicadores. La validez del instrumento fue por expertos y en el caso de la confiabilidad se verificó el valor de alfa de Cronbach de .91, que se muestra en el INVENTARIO SISCO SV-21 para el estudio del estrés académico (Barraza, 2018). Por tanto, se busca comprobar lo siguiente:

Hi: Los estudiantes normalistas presentan un nivel de estrés entre algo y medio por el trabajo virtual.

Ho: Los estudiantes normalistas presentan un nivel de estrés bajo por el trabajo virtual.

Resultados

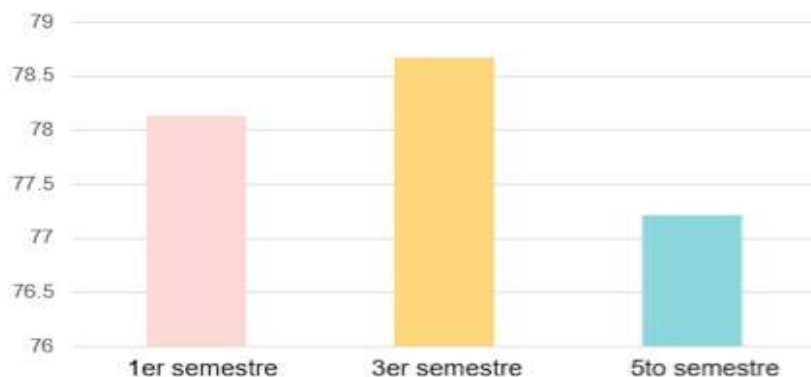
A continuación, se detallan los resultados descriptivos obtenidos de la aplicación del test del estrés a estudiantes de la licenciatura de preescolar del Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda” siendo el grupo de 1er, 3er y 5to semestre, siendo un total de 40 alumnos del sexo femenino, en el cual se determina el nivel de estrés y algunas causas.

Nivel de estrés detectado de los estudiantes

Los resultados se obtuvieron mediante el Inventario SISTémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico de Barraza (2018) en una escala Likert del 1 al 5, realizándose en los grupos de 1er, 3er y 5to semestre, después para procesar la información se hizo una sumatoria para determinar el nivel de cada alumno y por último el promedio del grupo en general para saber en qué nivel se encontraban, a continuación en la siguiente figura se muestra la comparación de los grupos en los diferentes niveles de cada grupo.

Figura 1

Porcentaje de Estrés



Los porcentajes obtenidos fueron en primer semestre con 78.13, tercer semestre con 78.66 y quinto semestre 77.21, de esta manera los tres grupos quedaron en un nivel de estrés medio

dentro del rango de 40-79 de porcentaje, por lo tanto, se obtuvo el mismo nivel puesto que no hubo mucha diferencia entre los resultados obtenidos de parte de los tres grupos. Durante el análisis de los resultados obteniendo la moda, medida de tendencia central, en cada respuesta de los estudiantes se observó que la respuesta más seleccionada fue la opción 3 la cual se deriva de la respuesta A veces, siendo la más popular coincidiendo los tres grupos, como se puede observar en la siguiente figura.

Figura 2

Frecuencia de estrés en los estudiantes

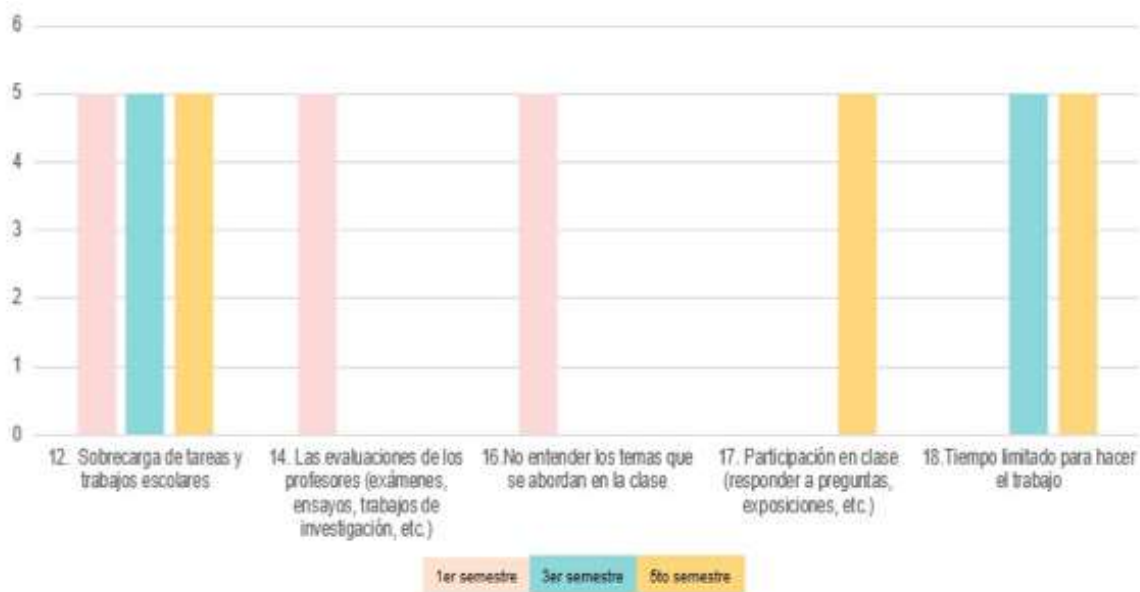


Las causas que generan más estrés en los estudiantes, siendo las causas de las preguntas que seleccionaron a la respuesta 5 (siempre), fueron con las preguntas número 12 Sobrecarga de tareas y trabajos escolares, 14 Las evaluaciones de profesores, 16 No entender los temas que se abordan en clase, 17 Participación en clase, y la número 18 Tiempo limitado para hacer los trabajos.

La mayoría de primer semestre seleccionó que siempre le inquietan las causas de las preguntas 12, 14 y 16, a quinto semestre 12, 17 y 18, y mayoría en tercer semestre menciona que siempre le inquietan las causas de la pregunta 12 y 18. De esta manera, al recopilar estos datos, los tres grupos coinciden que la causa de la pregunta 12 les genera más estrés, y el quinto y tercer semestre coinciden en la causa de la pregunta 18 qué es el tiempo limitado para hacer el trabajo, según la figura que se muestra a continuación.

Figura 3

Causas que generan estrés



Conclusión

En ese sentido, la aplicación del instrumento ayudó a cumplir el objetivo general de la investigación, teniendo como resultado que el primero, tercero y quinto semestre de la licenciatura en educación preescolar de manera general en cada grupo presentan un nivel medio del estrés ($M=78.00$). Las causas que generan más estrés en los estudiantes, corresponden a la sobrecarga de tareas y trabajos escolares, las evaluaciones de profesores, no entender los temas que se abordan en clase, la participación en clase, y el tiempo limitado para hacer los trabajos. La información generada en el estudio permitirá al colectivo docente de la escuela normal reorientar su práctica profesional y tomar acuerdos en las reuniones de academia de grado para buscar proyectos integradores y transversales que permitan una mejor organización del contenido y el desarrollo de saberes en los docentes en formación.

El estudio puede continuar realizando una investigación acerca de las consecuencias tales como los síntomas físicos, psicológicos y sociales que puede traer consigo el estrés académico. Así mismo, la aplicación de este instrumento en estudiantes de un año específico del curso podrá llevar a puntuaciones reducidas en uno o más dominios una vez que las actividades curriculares priorizan actividades teóricas en el inicio y prácticas al final del curso. Para ese grado de especificidad, sería importante la adaptación del instrumento a cada fase del curso.

Referencias

- Accensi, E. (2016) Estrés de los estudiantes de enfermería en las prácticas clínicas: diseño y efectividad de un programa de intervención. Universidad Rovira I Virgili. Departamento de Enfermería. Disponible en <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/399039/TESI.pdf>
- Ascue Ruiz, R. N., & Navarro, E. L. (2021). Estrés académico en los estudiantes de las universidades públicas de la Región. Apurímac en tiempos de pandemia Covid-19. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(1), 365-376. Disponible en <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/238/316>
- Asenjo-Alarcón, J., Linares-Vásquez, O. y Díaz-Dávila, Y. (2021). Nivel de estrés académico en estudiantes de enfermería durante la pandemia de COVID-19. *Revista Peruana de Investigación en Salud*, 5(2), 59-66. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=635766604002>
- Barraza-Macía, A. (2018). INVENTARIO SISCO SV-21 Inventario SISTémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems. Books-ECORFAN. México-Durango. Disponible en <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Estres.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Editorial Síntesis[pdf]<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Psicopedagogia%20de%20las%20emociones%20-%20Rafael%20Bisquerra%20Alzina-1.pdf>
- Estrada Araoz, G., Mamani Roque, M., Gallegos Ramos, N., Mamani Uchasara, H. & Zuloaga Araoz, M. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/352969546_Estres_academico_en_estudiantes_universitarios_peruanos_en_tiempos_de_la_pandemia_del_COVID-19
- Diario Oficial de la Federación (2018). ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. Disponible en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0
- Gallegos de Dios, O. (2021). Brecha educativa con las clases virtuales en México durante la pandemia del Covid-19. *Sincronía Revista de Filosofía, Letras y Humanidades*. 25(80). 737-753. http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/80/737_753_2021b.pdf
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). Concepción o elección del diseño de investigación. En Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. *Metodología de la Investigación* (6 ed., págs. 126-169). México: McGraw-Hill Disponible en

- <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wpcontent/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Jiménez, L. (2010). Estrés en estudiantes de farmacia de la Universidad de Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-29. <https://biblat.unam.mx/hevila/Actualidadesinvestigativaseneducacion/2010/vol10/no2/11.pdf>
- León Bazán, M. J., & Zolano Sánchez, M. L. (2021). Actividad física en época de confinamiento por COVID-19 para reducir los niveles de estrés en estudiantes universitarios. *Revista De Investigación Académica Sin Frontera: División De Ciencias Económicas Y Sociales*, (35)15. <https://revistainvestigacionacademicasinfrontera.unison.mx/index.php/RDIASF/article/view/394/371>
- Maceo, O., Maceo, A., Varón, Y., Maceo, M. & Peralta, Y. (2013). Estrés académico: causas y consecuencias. *Revista Médica Multimed*, (17)2, 185-196. Disponible en: <http://www.revmultimed.sld.cu/index.php/mtm/article/view/302/411>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaria M., Picaza-Gorrochategui, M. Idoiaga-Mondragon, N. (2020) Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID-19 en una muestra recogida en el norte de España. *Cad. Saúde Pública*, 36(4) 1-10. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/csp/a/bnNQf4rdcMNPjgfnpWPQzr/?format=pdf&lang=es>
- Universidad Católica Boliviana (2007). “El estrés laboral como síntoma de una empresa”. *Perspectivas*, (20), 55-66. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425942331005>
- Rivas Acuña, V., Jiménez P., C., del Carmen, Méndez Méndez, H. A., & Cruz Arceo, M. A., Magaña Castillo, M. y Victorino Barra, A. (2014). Frecuencia e Intensidad del Estrés en Estudiantes de Licenciatura en Enfermería de la DACS Horizonte Sanitario, 13(1), 162-169. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457845146002>
- Sarubbi De Rearte, E. & Castaldo, R. (2013). Factores causales del estrés en los estudiantes universitarios. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-054/466>
- Secretaría de Educación Pública (2019). Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. Disponible en <http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>
- Silva-Ramos, María Fernanda, & López-Cocotle, José Juan, & Columba Meza-Zamora, María Elena (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia*, 28(79), 75-83. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67462875008>

Toribio-Ferrer, C. & Franco-Bárceñas, S. (2016). Estrés Académico: El Enemigo Silencioso del Estudiante. *Salud y Administración*. 3(7), 11-18. Disponible en http://www.unsis.edu.mx/revista/doc/vol3num7/A2_Estres_acad.pdf

EL TRABAJO COLEGIADO EN LOS CUERPOS ACADÉMICOS PARA LA CONFORMACIÓN DE REDES: CASO ENIIE COAHUILA

Nombre del autor: Dra. Lorena Aleida Flores Bazaldúa, Dra. Rosa Elvira Valdez Ramos y Dra. Aurora Margarita Torres Cardona.

Institución de procedencia: Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila, Coordinación General de Educación Normal y Actualización Docente y Escuela Normal Oficial “Dora Madero”

Nivel de estudios: Doctorado

Mencionar si es estudiante, profesor o investigador: Investigadoras.

Correo electrónico:

lorena.caense@gmail.com,

rosaelvira.valdez@docentecoahuila.gob.mx,

torresaurora70@gmail.com

2. CARACTERÍSTICAS: Propuestas de intervención educativa

3. ESTRUCTURA.

Título: El trabajo colegiado en los cuerpos académicos para la conformación de redes: Caso ENIIE

Línea temática: 12. La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.

Resumen

Se presentan las experiencias obtenidas del origen y desarrollo del evento académico de divulgación denominado “Encuentro Nacional Interinstitucional de Investigación Educativa” (ENIIE) Modalidad virtual realizado en tiempo de pandemia por la contingencia sanitaria del virus SARS-COV 2, cuyo objetivo principal es el fortalecimiento de la sistematización de experiencias como estrategia de colaboración y seguimiento basado en la intervención educativa, a través del desarrollo de un proyecto de colaboración interinstitucional en red conformado por docentes integrantes de los Cuerpos Académicos de Escuelas Normales de Coahuila y de la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila. El resultado se obtuvo a través del trabajo colegiado, de decisiones

en consenso, liderazgo asertivo y un grupo de académicos comprometidos cuya meta común fue lograr un trabajo orientado hacia la cultura de la calidad y de la pertinencia en la formación de profesionales en el área de la investigación educativa en las Escuelas Normales participantes. Se emiten valoraciones importantes en torno al proceso de análisis, y la relación e incidencia de los hallazgos de conocimiento frente a la dinámica del contexto de intervención; finalmente, se plantean desafíos en torno a la experiencia investigativa en la formación de futuros docentes.

Palabras clave: Investigación educativa, Educación Normalista, Cuerpos Académicos y Redes de investigación.

Planteamiento del problema

El Sistema Estatal de Educación Normal (SEEN), se conforma por nueve escuelas Normales y la Coordinación General de Educación Normal y Actualización Docente (CGENAD). Para el año 2019, seis de estas escuelas contaban con Cuerpos Académicos en Formación (CAEF), registrados ante PRODEP, dos de ellas con grupos de investigación, y una en proceso de integrarlo, por ser escuela de reciente creación. Con la intención de apoyar a las escuelas normales que aún no contaban con CAEF, la CGENAD convocó a los CAEF de las escuelas normales de Coahuila para conformar red de colaboración y realizar un evento académico donde se incorporará a las escuelas Normales que aún no contaban con CA, para apoyarlas y motivarlas a conformar su CA y empezar a tener productividad académica.

Otro problema a resolver que se detectó, es la necesidad de aumentar la productividad académica de los CAEF's ya registrados. La CGENAD decidió impulsar una intervención educativa a través de la organización de un evento académico tipo congreso, convocando a las EN's de Coahuila a participar a través de los CA's o grupos de investigación de cada una de ellas, la convocatoria no tuvo carácter obligatorio, pero sí de establecimiento de compromiso formal para quienes decidieron participar. A esta convocatoria respondieron tres escuelas normales: Escuela Normal Regional de Especialización, Escuela Normal Superior del Estado, y Escuela Normal de Torreón.

Las escuelas Normales con inquietud de avanzar en el ámbito de investigación vivieron la iniciativa de conformar una red de colaboración interinstitucional entre los Cuerpos Académicos de: la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila, la Escuela Normal Regional de Coahuila, la Escuela Normal de Torreón y la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila con la finalidad de organizar un trabajo conjunto en donde estudiantes y docentes de estas instituciones involucradas accedieron a un espacio para compartir experiencias en investigación educativa en el 2020. De esta forma surge el evento académico llamado: "Encuentro Nacional

Interinstitucional de Investigación Educativa” (ENIIE). El CA de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila se invitó con la idea de que fuera un evento que incluyera una institución de área afín del área educativa pero externa a las Escuelas Normales, para lograr una visión más amplia desde la organización del ENIIE, hasta de los trabajos académicos recibidos; así como de su dictaminación.

Marco teórico

Las premisas de la cuales se partió son las siguientes:

a. La escuela es una comunidad organizada indispensable en la educación donde se realizan innovaciones y se resuelven problemas. De acuerdo con Alfiz (1997) es necesario en la constitución de la escuela considerar a todas las personas que forman parte de ella, es decir docentes, directivos, padres de familia y estudiantes.

b. La escuela como institución organizada requiere la participación de sus miembros para plantear sus objetivos, planear acciones, ejecutarlas, evaluarlas, replantear e innovar. Serrano (2004) por su parte menciona, que en las escuelas el trabajo de los docentes con sus pares participando ágilmente, intercambiando ideas estará más orientado al logro de los propósitos y será más satisfactorio si se lleva a cabo colegiadamente.

La escuela y sus diferentes áreas o departamentos mantienen su funcionalidad gracias a la organización escolar, la cual a través de reuniones frecuentes se comparten información, reparten trabajo y se coordinan el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar (Bonals, 2000). Por lo tanto, en la vida cotidiana de las escuelas la mayoría de las reuniones sirven para brindar información, repartir trabajo y coordinar algunas labores.

También la definición y búsqueda de objetivos comunes y proyectos es otra forma de trabajo organizacional donde se comparten ideas, se incorporan visiones de los otros, se establecen compromisos, se buscan y logran acuerdos, se pretende la adaptación a circunstancias diversas, adversas o novedosas; para crear presentes y futuros diferentes. Esta forma organizacional en grupos de trabajo genera otro tipo de trabajo el llamado “trabajo colegiado” que Johnson y Johnson (1999) define como una labor cuya característica principal es la participación de todos los integrantes del grupo y que además realizan actividades dirigidas al logro de un objetivo común, el trabajo colegiado es también un medio fundamental para conformar grupos capaces de entablar diálogos y concertar, de realizar toma de decisiones, de compartir conocimientos, experiencias y problemas.

En las escuelas normales de Coahuila este tipo de trabajo al interior de cada una de ellas, es una práctica común de los docentes con sus pares, por lo tanto, se consideró que esta era la forma metodológica pertinente para organizar, y llevar a cabo el ENIIE.

Además de apoyarnos en otro sustento teórico: el de la conformación de redes, pues al pertenecer los CAEF's a diferentes instituciones- las tres escuelas normales más la Facultad de Ciencias de la Educación de la U A de C- responden a variados contextos.

Conformación de Redes:

De acuerdo a la Real Academia Española (REA,2021, p.1), una red se relaciona con un aparejo hecho con hilos, colocados en forma de mallas, de tal forma que ayude a pescar, cazar, cercar, sujetar; lo relaciona con un tejido de mallas. Así como un conjunto de elementos organizados para un determinado fin.

De tal forma que, en caso de redes educativas, son estructuras intencionales, con objetivos comunes en la que todos sus miembros pueden trabajar en las mismas condiciones, esto genera una dinámica de grupo en donde se incrementa la confianza, y se crean relaciones satisfactorias. La organización que se genera en las redes, favorece el aprendizaje, pero depende de la gestión y el liderazgo de la dirección, así como de la responsabilidad compartida al realizar funciones distintas, promoviendo un liderazgo compartido.

Para los procesos de producción del conocimiento, una de las características de las comunidades epistémicas es el trabajo en redes, tienen como propósito como lo refiere (ANUIES, 2019):

...el estudio de temas disciplinares o multidisciplinares cuya relevancia amerite un esfuerzo colectivo de alcance regional o nacional, sistemático y permanente. Su labor se sustenta en la colaboración, la coparticipación, la corresponsabilidad y en el intercambio continuo de información con base en la experiencia y competencias de sus miembros (p. 1).

El trabajar en redes académicas permite a los miembros de estas comunidades, propiciar la investigación basados en supuestos compartidos, evitando un trabajo solitario, combatiendo el aislamiento, apoyando el desarrollo profesional. Estos referentes teóricos nos sirvieron de fundamento para la organización del ENIIE, todo ello con la intención de intervenir educativamente para contribuir al desarrollo de las competencias digitales e investigativas tanto de docentes como de estudiantes de las instituciones participantes.

Competencias digitales e investigativas

El proceso educativo permite que los estudiantes construyan competencias que estén relacionadas con la investigación, y así poder lograr transformaciones de forma y de fondo de su entorno y realidad. Tal como lo señala Núñez Rojas (2019, p.26) actualmente predomina en las universidades e instituciones de educación superior el contexto de la escuela socio crítica, este enfoque pedagógico vigente en la educación, destaca la necesidad de contribuir con el desarrollo de la competencia investigativa en los docentes y estudiantes

normalistas, considerando el importante rol que cumplen en la educación de los estudiantes y docentes que permiten en ellos la reconstrucción y construcción de los conocimientos.

El rol del docente investigador (Stenhouse, 2003) es vigente en la sociedad del conocimiento siendo para ello necesario un currículo que permita la investigación –acción en el aula (Elliot, 2000), en la escuela y en la comunidad (Briones, 1996). Tales aportes están en los procesos de innovación de la escuela como una de las estrategias para su adaptación a la sociedad del conocimiento y de la información (Toffler, 1993).

Por su parte, Hernández (2005) refiere que la competencia investigativa es una competencia científica definida como “la capacidad de establecer un cierto tipo de relación con las ciencias” (p. 1); y aclara que la relación que los científicos de profesión tienen con la ciencia no es la misma que aquellos que no están comprometidos con la producción de conocimiento sobre la naturaleza o la sociedad.

Metodología

La organización del primer ENIIE

Para su organización se realizaron reuniones presenciales en la modalidad de trabajo colegiado con representantes de los CA’s de las escuelas Normales, de la U A de C y con personal académico de la CGENAD. En ellas se *trabajó de forma colegiada* sobre las actividades de organización del Encuentro, iniciando con la construcción de la convocatoria, definiendo el propósito general del evento, las modalidades de participación, definiendo las líneas temáticas para que coincidieran con las LGAC de todos los CA’s participantes, además se asignaron las distintas comisiones. Al llegar el momento de iniciar el confinamiento debido a la pandemia por COVID-19, se logró el apoyo de las autoridades educativas de las instituciones participantes y sobre todo la entusiasta respuesta de docentes de los cuerpos académicos de las Escuelas Normales, para continuar trabajando en la preparación del ENIIE modificando todo lo necesario para realizarlo en modalidad virtual. Esto llevó consigo el trabajo en línea desde los hogares de cada uno y el poner en marcha las habilidades digitales para el manejo de la tecnología, las plataformas de comunicación, etc. Algunas de las comisiones para la organización fueron: diseño de publicidad, videos y redes sociales del evento, apoyo técnico para la sala general de conferencias magistrales y las salas simultáneas de presentación de ponencias, maestros de ceremonias, moderadores para contar con un moderador para los conferencistas magistrales, y uno para cada sala de ponencias en las cuales además del moderador se asignó un secretario quien se encargó de recabar las preguntas del público, recepción de los trabajos de participación, la dictaminación de

contribuciones, registro de asistentes, evaluación por sesión del evento, y la de elaboración de constancias de participación para todos los participantes.

En cuanto al proceso de dictaminación en el primer ENIIE, se operó mediante una rúbrica elaborada por la comisión de dictaminación y compuesta por criterios que mezclan aspectos cualitativos y cuantitativos. Estos criterios consideran aspectos tanto de forma como de contenido, si en alguno de los indicadores de la rúbrica no se cumple con algún aspecto el evaluador deberá escribir algún comentario, para realimentar la respuesta a quién envió la contribución. De acuerdo al puntaje total alcanzado, se decide la aceptación o rechazo de la contribución. Para la publicación de las memorias digitales, se estableció como requisito que se presentarán los trabajos en las salas virtuales de ponencias del Encuentro. Además, se realizó una segunda revisión a los trabajos enviados en extenso, en esta dictaminación se determinó si eran seleccionados o no para formar parte de la publicación de las Memorias electrónicas del ENIIE, lo anterior se hizo con la finalidad de elevar la calidad de los trabajos de investigación.

Las modalidades de participación consideradas en la convocatoria fueron las siguientes: ponencias con avances de investigación y/o investigaciones concluidas y de cartel con experiencias exitosas y/o reflexiones de la práctica. Considerando las líneas temáticas: 1. Currículo, 2. Evaluación de los procesos educativos, 3. Metodología de la enseñanza, 4. Culturas inclusivas, 5. Práctica profesional y formación docente, 6. Lingüística aplicada y 7. Desarrollo Humano/Educación socioemocional.

La metodología considerada para la elaboración de la propuesta de intervención, se basó en la creación de una red colaborativa que tuvo reuniones periódicas y que trabajó en forma colegiada, para la organización de cada sesión del ENIIE. Se definió en el colegiado que era de vital importancia evaluar cada sesión del evento

La técnica utilizada para la recolección de la información fue un cuestionario para evaluar el evento, al diseñar este se seleccionaron, se consideraron dos tipos de ítems cerrados y abiertos. El cuestionario que se diseñó fue en formato digital, con el objetivo de rescatar los resultados de cada sesión del ENIIE, los primeros ítems tienen que ver con el “background” y contiene las variables sociodemográficas (como edad, género) o situacionales (p. ej. grado que atiende e institución donde labora) que nos sirvió para caracterizar a la población que participó en el ENIIE.

Resultados

Se realizó un registro de 500 participantes aproximadamente por sesiones sabatinas de distintos Estados de la República como: Chiapas, Estado de México, Nuevo León, Tamaulipas, Yucatán y Zacatecas.

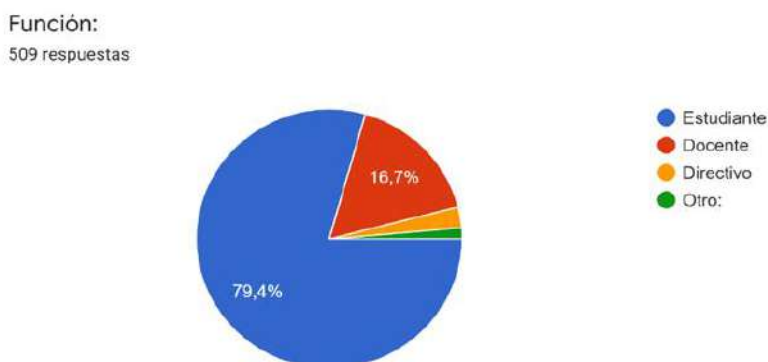
Para el proceso de dictaminación se recibieron 112 contribuciones en la modalidad de ponencias y de carteles, que al ser evaluados fueron aceptados para participar 89 trabajos, siendo el 25.84% de trabajos rechazados. En cuanto a los trabajos aceptados por línea temática, se encontró que la línea# 7, fue la que obtuvo el mayor número de trabajos con 41, en segundo lugar, la línea#5 con 25 trabajos aceptados y en tercer lugar la línea 3 con 19 trabajos. Las líneas que obtuvo un menor número de contribuciones fueron las líneas #1 y #6 con 3 trabajos aceptados cada una.

En cuanto, al proceso de evaluación de las actividades del primer ENIIE, se realizó por cada sesión sabatina programada, mediante un cuestionario aplicado vía Google forms a cada participante, de esta forma se garantiza el registro de asistencia y rescatar las opiniones de los asistentes para mejorar cada sesión de trabajo. A continuación, se presentan los resultados de algunas de ellas:

La asistencia virtual a la conferencia magistral y a las presentaciones de las ponencias simultáneas programadas en el encuentro, se mantuvo constante a pesar de realizarse en sesiones sabatinas, por ejemplo, como lo muestra la figura 1, el mayor porcentaje de asistencia fue por parte de los docentes en formación que corresponde a 402 estudiantes, además se corrobora con 392 estudiantes cursan la licenciatura (figura 2).

Fig. 1

Resultado de asistencia por función Primer ENIIE

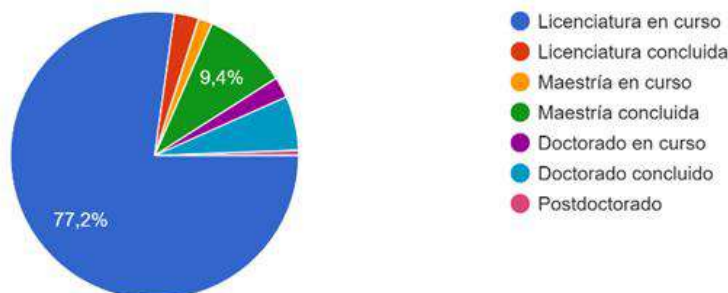


Fuente: Elaboración propia sesión del 13/02/2021.

Fig. 2

Resultados sobre la escolaridad de los asistentes 1er ENIIE

Escolaridad:
509 respuestas



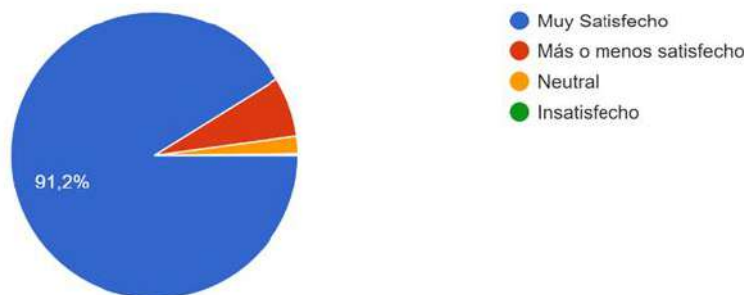
Fuente: Elaboración propia datos del 13/02/21.

Además, se evaluó el nivel de satisfacción sobre las conferencias magistrales presentadas por sesión virtual sabatina, en la segunda sesión del primer ENIIE 463 asistentes del total de ellos, refieren sentirse “muy satisfechos” como se muestra en la figura 3, estos resultados permitieron realizar las mejoras de acuerdo a cada sesión para que las temáticas que fueran de utilidad acorde al público participante.

Fig. 3

Resultados del nivel de satisfacción sobre el contenido de la conferencia magistral.

1. Indique su nivel de satisfacción en el Contenido en la Conferencia Magistral
509 respuestas



Fuente: Elaboración propia sesión 13/02/21.

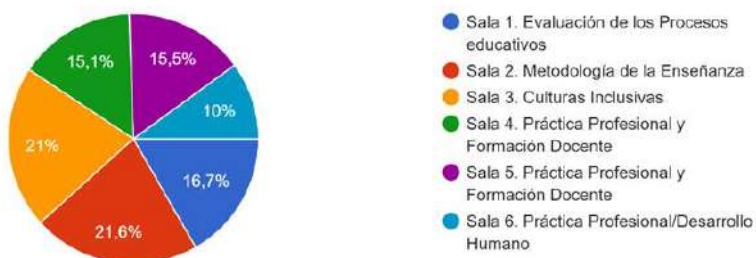
Asimismo, los resultados de asistencia para las salas virtuales para la presentación de los trabajos en modalidad de ponencias y carteles, la evaluación por sesión nos permitió analizar

que la sala con mayor asistencia fue la sala de la temática metodología de la enseñanza con 110 asistentes virtuales, en segundo lugar, la sala que corresponde a culturas inclusivas 106 asistentes y la sala que tuvo menor asistencia fue la de práctica profesional con 51 asistentes virtuales.

Fig. 4

Resultados de asistencia a salas virtuales de ponencias 1er ENIE

7. Indique en que sala asistió:
509 respuestas



Fuente: Elaboración propia sesión 13/02/21.

Además, la evaluación por sesión permitió conocer la percepción de los asistentes, se presentan algunos comentarios textuales de alumnos y docentes de acuerdo a la experiencia de participación en el primer Encuentro de Investigación en su Modalidad Virtual:

“Me gustaron los temas que abordaron porque son de mucha importancia para nosotras que estamos formándonos como docentes y nos ayudan a enriquecer nuestro conocimiento.” Estudiante de licenciatura

“Gracias por tan excelentes temas que nos provocan a ser de los mejores profesores.” Docente

“Excelentes temas expuestos en este primer encuentro que nos permitieron conocer, reconocer y reflexionar sobre el quehacer docente de esta manera enriquecemos nuestros conocimientos que nos servirán a lo largo de nuestra profesión”. Estudiante

“Los temas que se trataron fueron muy interesantes y me dieron un conocimiento extra sobre la educación y como ejercer dicho proceso de una manera apropiada”. Estudiante

De acuerdo a lo mencionado por los asistentes, nos permitió conocer la opinión sobre los temas que fueron seleccionados por el comité organizador,

“Excelente oportunidad de poder aprender un poco más y sobre todo aprender de los demás”. Estudiante

“Me gusto la experiencia, espero pueda haber otro 2do encuentro”. Estudiante

“Muy interesantes todas las investigaciones presentadas”. Estudiante

“Excelente evento académico qué a partir de la situación actual de las Escuelas Normales, promueve la reflexión para impulsar la investigación y transformar la realidad educativa y social.” Directivo

“El deber seguir fomentando la investigación con nuestros estudiantes”. Docente

“Las áreas de oportunidad que tenemos como docentes nos presentan un enorme reto para el cambio de la educación nosotros podemos transformar”. Docente

“Fue un encuentro muy agradable en el que comprendí muchas cosas nuevas, fue muy satisfactorio el estar cada fin en las conferencias y me gustaría que se vuelva a repetir.” Estudiante

“Me gustaron mucho las conferencias a lo largo de estos días, la verdad es que es bueno saber cómo los demás docentes trabajan y cómo es que hacen sus trabajos de investigación, además de que motivan a que uno realice investigaciones por su cuenta.” Estudiante

“Me pareció muy interesante asistir a este congreso en la que se presentaron conferencias magistrales de gran valor para la práctica educativa.” Estudiante

Discusión y conclusiones

Los resultados del primer ENIIE fueron muy alentadores, pues se alcanzó una muy buena participación de docentes en formación y de docentes normalistas, además por estos resultados las autoridades educativas apoyaron un segundo ENIIE que ya se realizó en mayo de 2022, estamos por iniciar la organización del tercero, logrando con ello una continuidad de esta intervención y cambiando lo necesario de una edición a otra considerando las evaluaciones de los participantes y las áreas de oportunidad que detectamos en las respuestas de cada uno de los cuestionarios respondidos. Los cambios del primer al segundo ENIIE fueron principalmente: integrar las líneas temáticas considerando como fue la participación en estas, se conjuntaron las de menor número de ponencias recibidas. Otro cambio fue la incorporación de talleres a las actividades del encuentro, pues fue también una petición común en las respuestas del cuestionario. Concluimos que esta intervención educativa realizada en la modalidad de trabajo colegiado y procurando la integración de redes contribuyó en gran medida al logro de algunos objetivos del encuentro han apoyado la productividad académica de los CAEF de las escuelas Normales. También aportó para las competencias digitales e investigativas de los docentes en formación.

Referencias

- Alfiz, I. (1997). El Proyecto Educativo Institucional. Aique
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2019). Redes de colaboración. <http://www.anuies.mx/anuies/redes-de-colaboracion>
- Briones, G. (1996). Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior.
- Bonals, J. (2000). El trabajo en equipo del profesorado. 4^a. Edición Graó.
- Elliot, J. (2000). La investigación acción en educación. Ediciones Morata.
- Hernández, C. (2005). ¿Qué son las competencias científicas? cofacien.org/images/files/ENCUENTROS/DIRECTORES_DE_CARRERA/I_REUNION_DE_DIRECTORES_DE_CARRERA/ba37e1_QUE%20SON%20LAS%20COMPETENCIAS%20CIENTIFICAS%20-%20C.A.%20Hernandez.PDF
- Johnson, D.W. y Johnson, F. (1980), en Maguire, P. (1994). Developing successful collaborative relationships. Journal of Physical Education & Dance, 65, p.32-38. <http://proquest.umi.com/pqdweb>
- Núñez Rojas, N. (2019). Enseñanza de la competencia investigativa: percepciones y evidencias de los estudiantes universitarios. Revista Espacios, 4(41), p.26. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n41/19404126.html>
- Real Academia Española. (2021). <https://www.rae.es/>
- Serrano Pliego, L. (2004) El trabajo colegiado como medio de formación para maestros de primaria. Tesis para obtener el grado de maestría ITESO
- Toffler, A. (1993). El shock del futuro. Plaza & Janes Editores.

QUINTO CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN NORMAL DEL 26 AL 28 DE OCTUBRE DE 2022, MONTERREY, NUEVO LEÓN.

Modalidad virtual y formación de profesionales de la educación:

La mirada de los estudiantes

Mtro. José Antonio Chacón Chuil (Profesor)

jose.chacon@normalrodolfo.edu.mx

Mtro. Hugo Salvador Flores Castro (Profesor)

hugo.flores@normalrodolfo.edu.mx

Mtra. Adriana Jaqueline Avilez Poot (Profesora)

adriana.avilez@normalrodolfo.edu.mx

Profesores de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria

“Rodolfo Menéndez de la Peña”

Mérida, Yucatán

Línea temática: La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje

Resumen

La educación sufrió un gran cambio debido a la contingencia sanitaria ocasionada por el COVID-19, pasando de una modalidad presencial a la virtual, donde la tecnología pasó de ser un apoyo al medio primordial por el que se desarrollan los procesos académicos y administrativos de las instituciones educativas. Ante ello, la escuela normal primaria se dio a la tarea de diseñar e implementar estrategias que garanticen la continuidad de la formación de los profesionales de la educación, dentro de dichas acciones se utilizaron herramientas sincrónicas y asincrónicas. Sin embargo, es sabido que se han presentado dificultades y problemáticas con la puesta en marcha de la modalidad virtual, en ese sentido, la institución procedió a realizar una indagación acerca de la realidad de los procesos en la virtualidad, desde la perspectiva de los estudiantes con el propósito de obtener información confiable y pertinente que permita la toma de decisiones para mejorar. El trabajo se basa en la investigación cuantitativa, donde se diseñó una encuesta como instrumento de recolección

de datos que dieran respuesta a las preguntas planteadas y pudiera arrojar un panorama del fenómeno de estudio. Con los resultados obtenidos se observa que los estudiantes han tenido problemáticas relacionadas con cuestiones tecnológicas y socioafectivas; los recursos y/o la conexión que tienen es regular o deficiente, no poseen un espacio cómodo, entre otras dificultades, limitando el desempeño de estos y reflejándose en las emociones que los jóvenes han experimentado con el encierro y la modalidad virtual orilladas por la pandemia.

Palabras clave: Ambientes Virtuales de Aprendizaje, Tecnologías de la Información y Comunicación, Formación Profesional.

Planteamiento del problema

La vida como se conoce ha sido alterada en muchos sentidos, sufriendo grandes modificaciones, todo debido a la contingencia sanitaria por el COVID-19. La educación por su parte es una de las áreas más afectadas dado que ha padecido cambios mayores en sus procesos, principalmente el de enseñanza y aprendizaje, al pasar de un sistema sustentado en clases presenciales a uno enteramente basado en las herramientas virtuales, en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). En ese sentido la ONU (2020), menciona que:

La pandemia de COVID-19 ha provocado la mayor interrupción de la historia en la educación y tiene ya un efecto prácticamente universal en los alumnos y docentes de todo el mundo, desde escuelas preescolares a secundarias, instituciones de enseñanza y formación técnica y profesional, universidades, centros de educación de adultos y centros de desarrollo de aptitudes. A mediados de abril de 2020 el 94 % de los estudiantes de todo el mundo estaban afectados por la pandemia (p. 5).

En ese sentido, la educación en México se vio paralizada, por lo que fue necesario implementar acciones para continuar con la enseñanza y aprendizaje en todos los niveles, los cuales estuvieron enfocados mayoritariamente en el uso de las TIC, dando paso a la modalidad virtual o en línea. Entre los cambios implementados fue el uso del programa “Aprende en casa”, para educación básica, donde se imparten temas con ayuda de videos transmitidos a través de la televisión abierta, en canales públicos y horarios determinados para cada grado y nivel. Asimismo, varios docentes utilizaron otros medios digitales para establecer comunicación con sus estudiantes, como las redes sociales (Facebook, WhatsApp, YouTube, etc.) y plataformas educativas a manera de aulas virtuales (basados en Moodle, Google Classroom, etc.).

Ahora bien, a pesar de las buenas intenciones de las autoridades, docentes y demás actores educativos, la aplicación de estas herramientas y formas de trabajo basados en los medios digitales y tecnológicos, se han visto limitados por diversos factores, por ejemplo, las normas operativas escolares, las condiciones socioeconómicas y geográficas, la escolaridad de los padres, falta de acceso a medios tecnológicos y cobertura limitada o nula, entre otros

(Zubieta, Bautista, Gómez y Freixas, 2015, p. 41). Los cuales obstaculizan que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades para continuar con su educación.

En el caso de la educación superior, además de los problemas estructurales del Sistema Educativo Nacional (SEN) en México, las Escuelas Normales “no cuentan con un Modelo de Educación a Distancia propio; es decir, carecen de un paradigma que permita atender el proceso de educación formal por otra vía que no sea la forma presencial” (Martínez, 2020, párr. 2). Esto conllevó a que en un principio cada institución improvisara una modalidad virtual/en línea que en la mayoría de los casos solo consistía en el envío de actividades a los estudiantes y la entrega de estos en cierto tiempo, a través de distintas plataformas educativas o alguna red social, limitando el logro de los aprendizajes y el desarrollo de las competencias al que cada curso debería contribuir.

En ese sentido, los recursos tecnológicos pasaron de ser un apoyo a ser el medio principal y casi único para el desarrollo y continuidad de los procesos académicos, administrativos y organizacionales. Con ello, las TIC adquirieron una notable importancia y una fuerte visibilidad en la formación de los futuros profesionales de la educación. Sin embargo, “esto no significa que estas instituciones no habían realizado meritorios esfuerzos por incorporarlas gradualmente desde hace años y atender las funciones de docencia, investigación, difusión, tutoría, asesoría y gestión” (Martínez, 2020, párr. 4).

A ese respecto, la escuela normal primaria, se vio en la necesidad de adecuar sus procesos para continuar con la formación de los futuros licenciados en educación primaria, al hacer uso de las herramientas tecnológicas que se tenían al alcance por parte de la institución y la comunidad escolar. Sin embargo, es sabido que los estudiantes no cuentan de forma igualitaria con los recursos y el acceso a internet, esta información se obtuvo de una encuesta sociodemográfica que se aplica al ingreso a la institución en el ciclo escolar 2020-2021, en ella se encuentra un rubro específico para aspectos tecnológicos y de conocimiento sobre los mismos; los resultados fueron la base de las modificaciones y estrategias planteadas en respuesta a las condiciones generadas por la contingencia sanitaria, donde se implementó una modalidad que aprovecha los recursos tecnológicos que se tenían al alcance.

En ese sentido, las problemáticas que los estudiantes atraviesan por la pandemia y en la modalidad virtual para su formación profesional, son muy variados, mientras para unos no representó mayor problema por tener los recursos y la conexión adecuada, para otros fue muy difícil por no poseerlos. Tomando ello como base, la institución asumió el reto de desarrollar una investigación, en el cual se toma en cuenta la perspectiva de los diversos actores educativos, en este trabajo nos enfocamos en los estudiantes, con el propósito de recolectar información suficiente y pertinente que permita sustentar la toma de decisiones para mejorar los procesos académicos y administrativos bajo esta modalidad virtual, al tener la perspectiva de los jóvenes en cuanto a las necesidades, problemáticas y emociones en esta modalidad.

Marco Teórico

La contingencia sanitaria por COVID-19, trajo consigo una serie de efectos sin precedentes a la vida diaria de la sociedad, desde cambios en hábitos hasta el encierro que llevó a la suspensión obligatoria de las clases presenciales en todos los niveles educativos, confinando a profesores y alumnos a realizar sus labores diarias desde casa, haciendo uso de los recursos que tuvieran a la mano, principalmente de herramientas tecnológicas.

Las TIC pueden entenderse como aquellas usadas en el almacenamiento, recuperación, proceso y comunicación de la información, a través de medios y recursos digitales y tecnológicos, se desarrollan a partir de los avances producidos en el ámbito de la informática y las telecomunicaciones (Ortí, 2011), de ahí la importancia de mantenerse en constante actualización. Se podría decir que los elementos más representativos de las TIC son el ordenador y el Internet, este último “supone un salto cualitativo de gran magnitud, cambiando y redefiniendo los modos de conocer y relacionarse del hombre” (Ortí, 2011, p. 1).

Algunas de las características de las TIC han sido recopilados y sintetizados por Cabero (1998) de la siguiente manera: Inmaterialidad, interactividad, interconexión, instantaneidad, elevados parámetros de imagen y audio, digitalización, innovación, diversidad, tendencia hacia automatización, mayor influencia sobre los procesos que sobre los productos, penetración en todos los sectores, etc. Estas van cambiando con el paso del tiempo, de paradigma y los avances que se dan dando todos los días.

A partir de esas características, sobre todo la que hace referencia a la entrada de la tecnología a diversos sectores de la sociedad, se comprende que las TIC incursionaron con fuerza en el ámbito educativo, evolucionando y ganando mayor importancia en los diversos procesos académicos y administrativos, tanto que se hacen completamente relevantes para transformar la realidad de los estudiantes y los docentes (Sánchez, 2008).

Al considerar lo anterior y la necesidad de implementar un modelo virtual y/o a distancia en la educación, debido a la contingencia sanitaria, la incorporación de las TIC en el ámbito educativo ha dejado de ser una opción que puede ser rechazada o aceptada por el docente (Sánchez, et al., 2020), para convertirse en el medio indispensable y primordial para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para el desarrollo adecuado de la modalidad virtual/en línea, las Instituciones de Educación Superior (IES) tuvieron que “tomar una serie de medidas para acatar las indicaciones gubernamentales, al tiempo que intentan proporcionar a profesores y estudiantes con la infraestructura informática y tecnológica que les permita continuar con sus actividades académicas a distancia” (Sánchez, et al, 2020, p. 3); esto no ha sido sencillo, dado que existen muchas limitaciones en cuanto a infraestructura por parte de las instituciones, de los docentes

y de los estudiantes, así como debilidades en su formación para el uso de las TIC para la enseñanza y para el aprendizaje.

Ante esta situación, la escuela normal primaria, como parte de las IES, estableció una serie de medidas vinculadas con el uso de las TIC para dar continuidad a la formación de sus estudiantes. En ese sentido se procedió a implementar estrategias que hacían uso de diversas herramientas tecnológicas y medios digitales, que obedecían a los dos tipos de comunicación que ofrecen las TIC, es decir, asincrónica y sincrónica; la primera puede definirse como un proceso que no ocurre en completa correspondencia temporal, es decir, la respuesta se da de forma diferida, en tiempos diferentes (Lay, et al., 2019). En este sentido, las herramientas de comunicación asincrónicas “son aquéllas en las que la comunicación no se produce a tiempo real, es decir, en las que los participantes no están conectados en el mismo espacio de tiempo” (Matías, 2011, p. 20).

Ahora bien, en el caso de la comunicación sincrónica, de acuerdo con Matías (2011), son todas aquellas herramientas utilizadas para la comunicación en tiempo real; para ello los estudiantes deben estar conectados en el mismo tiempo sin importar la distancia ni ubicación y se comunican entre sí mediante texto, audio y/o vídeo. Este tipo de comunicación puede dar en diversas situaciones, por ejemplo, cuando se conversa con alguien a través del teléfono o celular, se participa de una sesión de videoconferencia o chat, etc.

En ese tenor, se puede decir que dentro de las estrategias implementadas que responden a la comunicación asincrónica, en la Escuela Normal, se utilizaron herramientas tales como el correo electrónico (haciendo uso del institucional principalmente), mensajes de texto y sobre todo, se empleó un aula virtual basado en Moodle, el cual es una plataforma de aprendizaje flexible y de código abierto (Moodle, 2021); donde se tienen diseñados y montados los diversos cursos de la malla curricular, incluyendo actividades, tareas, recursos, materiales, etc. En el caso de la parte sincrónica, estuvo basado en videoconferencias a través del servicio que ofrece Google Meet, y en algunos casos con el uso de Cisco Webex o Zoom, siendo una sesión sincrónica a la semana por curso. De igual forma, se utilizaron servicios de mensajería instantánea (WhatsApp, Messenger, etc.), que son un modo de comunicación híbrida; asimismo, algunos de los profesores aprovecharon en cierta medida las bondades y alcances de las redes sociales (Facebook, Instagram, Twitter, etc.), y de otras herramientas que permitían interactuar con los estudiantes y facilitaban su aprendizaje, como es el caso de las enfocadas a la gamificación (Kahoot, Socrative, etc.) y las de diseño o presentaciones interactivas (Mentimeter, Genially, etc.).

Metodología

El presente estudio es de tipo descriptivo, dado que se busca describir las dificultades, cambios y situaciones por las que atravesaron los estudiantes debido al cambio de modalidad debido a la contingencia sanitaria, a este respecto Hernández, Fernández y Baptista (2015) hacen referencia a que los estudios descriptivos buscan:

Especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se somete a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren (p. 80).

Asimismo, los procedimientos a utilizar se encuentran asemejados con un estudio de corte cuantitativo, el cual busca responder preguntas e hipótesis de investigación, a través de la recolección y el análisis de los datos, confiando en la medición numérica, el conteo y el uso de procedimientos estadísticos para establecer con exactitud ciertos patrones de conducta de la población (Hernández, Fernández y Baptista, 2015). En este estudio se recabará la información relacionada a las particularidades y dificultades atravesadas por el cambio a la modalidad virtual, principalmente desde la perspectiva de los estudiantes y se dará un tratamiento estadístico para encontrar un patrón y con base en ello, se analizará y se llegarán a conclusiones.

Población

La población de este estudio, son todos los estudiantes de una escuela normal primaria de la ciudad de Mérid, Yucatán, dado que el cambio de modalidad presencial a virtual/en línea afectó a todos, y se quería conocer las percepciones de la comunidad estudiantil en general. Tomando como base dicha premisa, se tiene un total de 260 estudiantes, repartidos en los cuatro grados (ocho semestres).

Cabe mencionar que alrededor del 40% de la población estudiantil proviene de comunidades del interior del estado. De igual forma, el nivel socioeconómico predominante es el medio; la mitad de la planta docente está conformada por catedráticos con más de 20 años de servicio, lo que hace que el cambio a la modalidad virtual haya sido complicada para ellos. Por último, es importante mencionar que los alumnos toman talleres artísticos, los cuales no todas las escuelas normales poseen, con el fin de impartir una formación integral; se menciona todo ello, ya que estos aspectos pueden impactar de manera directa o indirecta en las percepciones de los estudiantes.

Instrumento(s)

Para este estudio se utilizó una encuesta de preguntas cerradas, a manera de cuestionario, la cual permite obtener información de primera mano y fácil de procesar y analizar. Se puede definir como una técnica de recogida de información muy usada para conocer opiniones, preferencias, puntos de vista, entre otros aspectos de una cantidad considerable de personas; en el contexto educativo se usa para evaluar, conocer y medir saberes específicos acerca de una problemática planteada (UDLA, 2015).

Los estudios de encuesta son muy utilizados en el ámbito educativo por su aparente facilidad para la obtención de datos y son útiles para la descripción y la predicción de un fenómeno (Bizquerra, 2004).

El instrumento se encuentra construido por una serie de cuestionamientos que permiten obtener información sobre el cambio de modalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Todos los ítems son de opción múltiple y varían de acuerdo con las posibles respuestas. Igualmente, a través de la opción “otros”, en algunos casos se permitió comentar más sobre la cuestión.

Recolección de datos

Los datos se obtuvieron directamente de los sujetos de investigación, con el previo consentimiento de estos. Se aplicó el instrumento de manera virtual a finales de julio, por lo cual se le envió al correo electrónico institucional las instrucciones y la forma de como ingresar para contestar la encuesta. Cabe mencionar que tuvieron una semana para realizarlo y previo al envío se les comentó acerca del llenado y la importancia de su participación en las reuniones de finales de curso.

Procesamiento de la información

Teniendo los datos requeridos, se procedió a capturarlos en el programa Excel. Posteriormente, se ejecutaron una serie de análisis estadísticos descriptivos, por ejemplo, la media aritmética (promedio), entre otros; para presentar la información obtenida se elaboraron gráficas barras o pastel, según sea el caso.

Con todo ello, se elaboró un informe en donde se presentaron y analizaron los resultados logrados, con lo que se pretende tener información relevante y pertinente para la toma de decisiones para la mejora de los servicios ofrecidos en la escuela normal.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos después de analizar la información recabada de las encuestas aplicadas a los estudiantes con relación a las dificultades del cambio de modalidad presencial a virtual. Estos se presentarán de manera gráfica con su respectiva interpretación.

Se aplicó el instrumento a un total de 253 estudiantes de un total de 260 matriculados, repartidos en los distintos semestres del ciclo escolar 2020-2021, siendo un 97.3% de la comunidad escolar la que participó, lo que se conforma como un número bastante elevado y adecuado.

Primeramente, en la figura 1 se muestra información sobre las problemáticas en general que presentan los estudiantes y con las cuales se enfrentaron para continuar sus estudios, dando como resultado que poco más del 50% de los participantes señalan dificultades en tres áreas principalmente, “Tecnológicas”, “Educativas” y “Socioafectivas”. Las tres interrelacionadas, pero las primeras dos muestran dificultades y/o limitaciones que los estudiantes presentan para su formación profesional y la tercera se relaciona más con afectaciones o consecuencias del encierro por la contingencia y/o de la modalidad virtual.

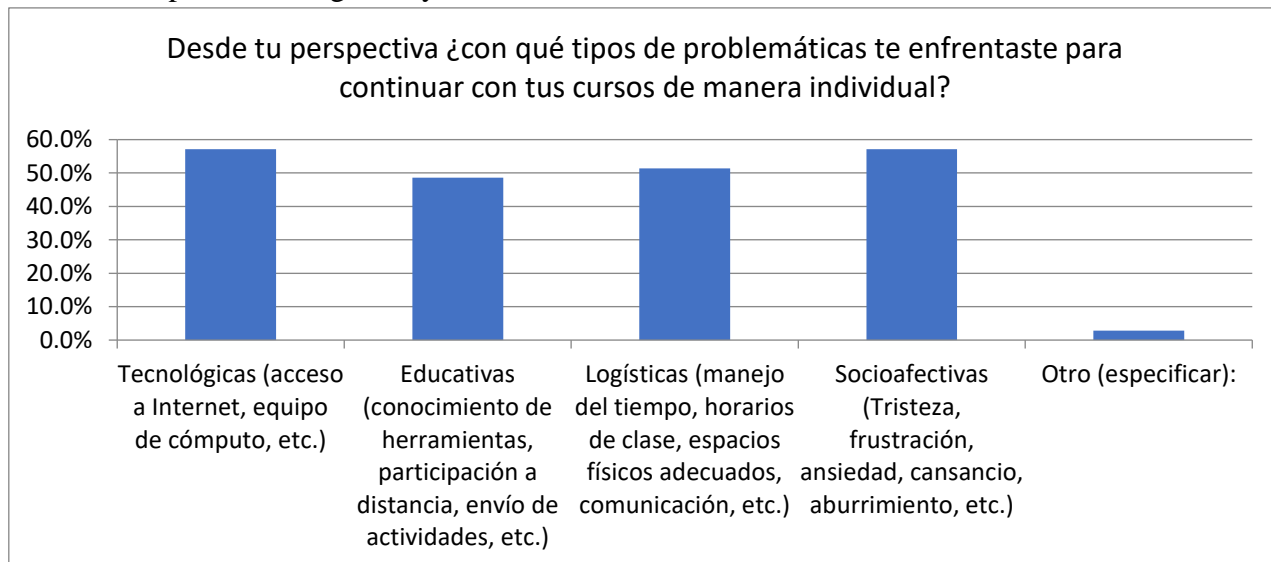


Figura 1. Principales problemáticas que enfrentaron los estudiantes para continuar con su formación.

Ahora bien, para mayor profundidad en el estudio, se presenta la figura 2, relacionada con las condiciones con las que cuentan los estudiantes para el desarrollo del aprendizaje en su hogar, recalcando que en esta no se consideró aspectos relacionados con las TICs, dado que se diseñaron otras preguntas que abarcan diversos aspectos relacionados con los medios digitales.

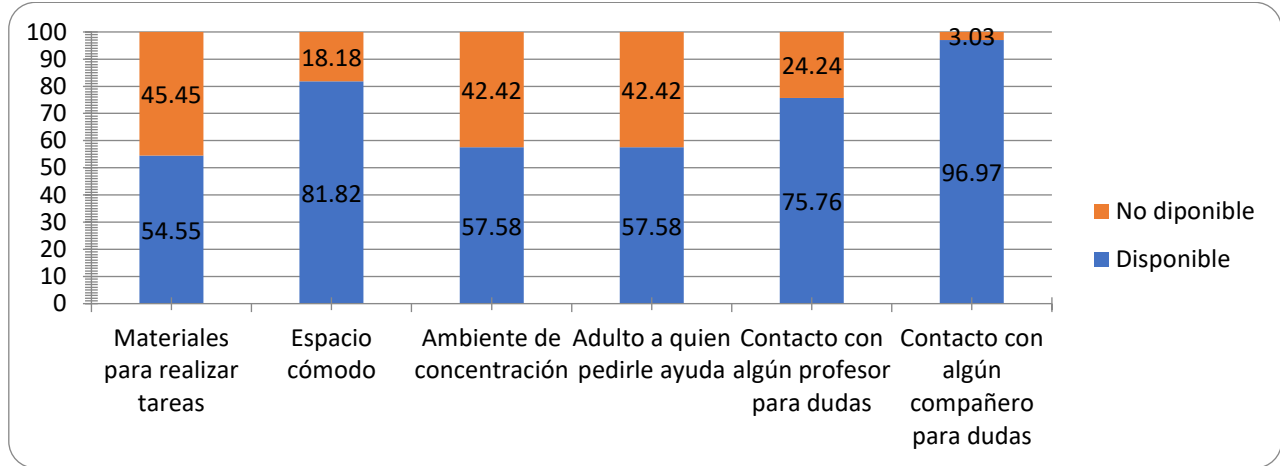


Figura 2. Resultados sobre las condiciones con las que cuentan para el aprendizaje en el hogar.

Se observa que los estudiantes presentan o han tenido dificultades, al ser señalados por más del 40% de los mismos como no disponible, para conseguir los materiales para realizar tareas (que pueden ser físicos o digitales), no tener un ambiente en casa que sea adecuado para concentrarse y falta de apoyo directo en casa o alguien cercano que les puede ayudar para dudas, de hecho, parte de los alumnos señalaron (alrededor del 20%) que el contacto con alguno de sus profesores no fue el esperado.

En ese mismo sentido, se cuestionó a los estudiantes acerca de las condiciones que poseen en cuanto a su aprendizaje virtual en casa, relacionado con el o los aparatos electrónicos y la conexión a internet con las que cuentan. En la figura 3 se aprecia que poco más de la mitad de los estudiantes afirman que tienen una condición “regular”, lo que significa que posee en su hogar de al menos un aparato de pantalla mediana computador, Tablet o celular, pero con una conectividad regular, lo cual permite la continuación de su formación profesional, aunque presentan dificultades en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. De igual forma resalta que cerca del 10% de los encuestados manifestó tener unas condiciones “limitadas”, dando a entender que solamente cuenta con un celular y/o conexión mala o nula, perjudicando la posibilidad de seguir con su educación.

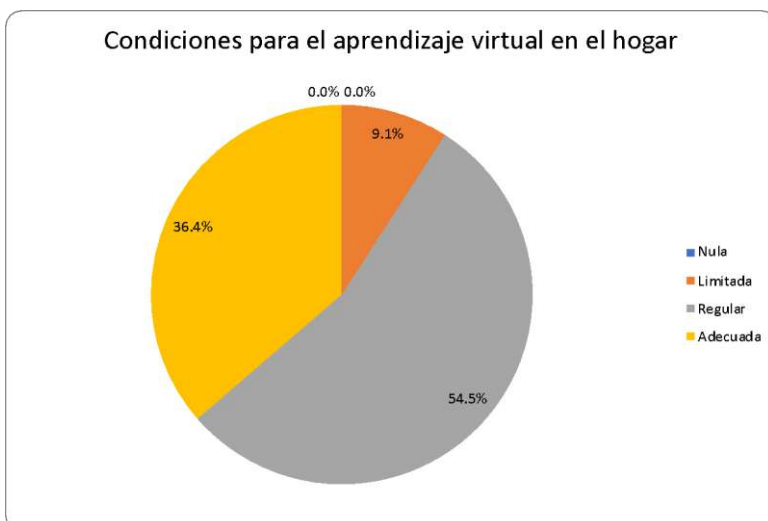


Figura 3. Condiciones para el aprendizaje virtual en el hogar.

En cuanto a las principales necesidades que manifiestan los estudiantes ante la modalidad virtual, se observa en la figura 4, que las competencias digitales (48.5%) sobresalen como la principal, siendo que las dificultades recaen en el uso y manejo adecuado de los medios digitales, como pueden ser la computadora, las aplicaciones y herramientas, software, aulas virtuales, etc.; sin dejar de lado que buena parte de los alumnos no poseen una computadora (24.2%) o conexión a internet (33.3%).

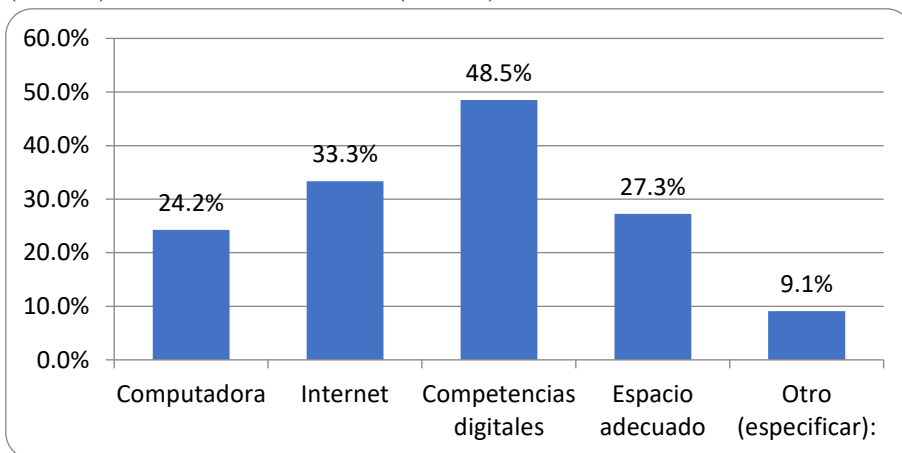


Figura 4. Principales necesidades de los estudiantes para resguardar la continuidad del proceso educativo a distancia.

De igual forma en el estudio fue importante considerar consecuencias de la contingencia sanitaria y la modalidad virtual, a este respecto se planteó una cuestión vinculada con las emociones y/o sentimientos experimentados; se observa en la figura 5 que la emoción más recurrente entre los estudiantes es la ansiedad y el estrés, lo cual puede deberse a varios factores siendo estos relacionados a la carga de trabajo, el no poder salir de casa, etc. Casi la

mitad (48.5%) mencionan que se sienten cansados y la tercera parte (36.4%) manifiestan estar preocupados y aburridos. Todas estas emociones son un claro ejemplo que la contingencia, el encierro y la modalidad virtual, han provocado efectos que en cierta medida son adversas y perjudican el desempeño académico.

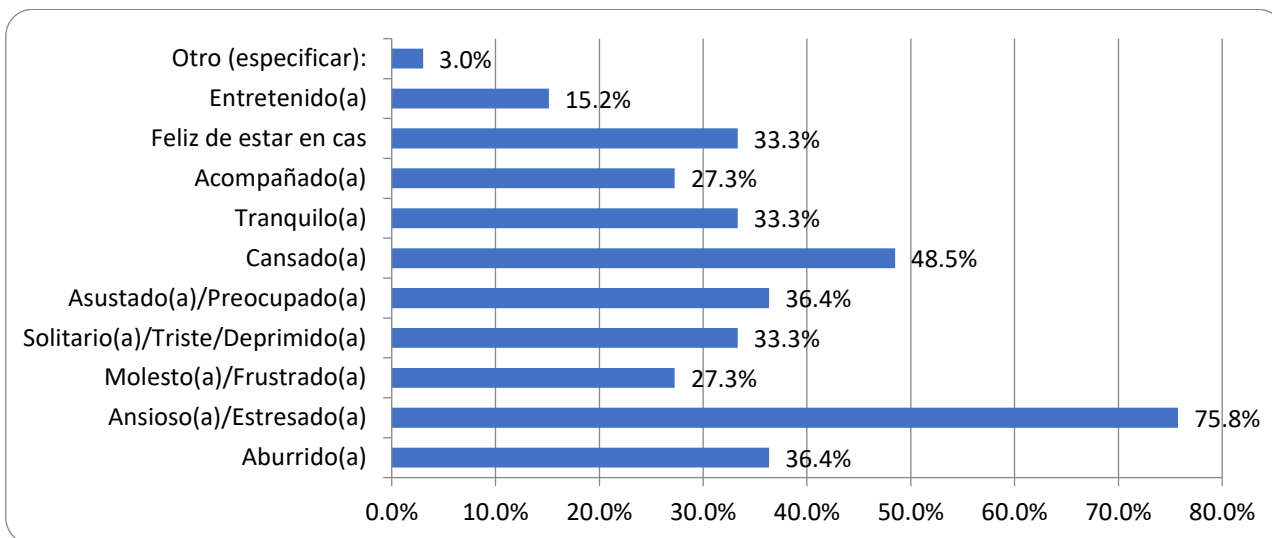


Figura 5. Resultados pensando en cómo te has sentido durante la contingencia, ¿qué emociones representan mejor tu estado de ánimo?

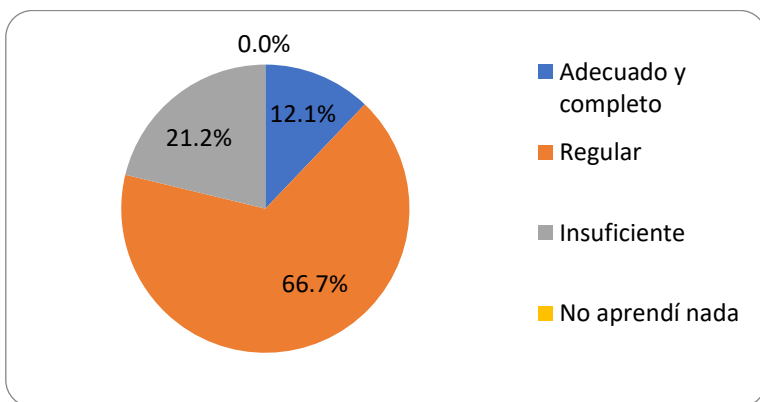


Figura 6. Resultados a la cuestión cómo consideras el aprendizaje logrado durante el semestre.

Finalmente, se preguntó a los estudiantes acerca del aprendizaje que han logrado en el semestre con la modalidad virtual, a lo que las dos terceras partes (66.7%) señaló que lograron un aprendizaje “regular”, lo que da a entender que parte de los objetivos y metas se alcanzaron, pero que tal vez no de la forma adecuada o no se concretó al 100% los mismos.

Conclusiones

Los docentes de todos los niveles abandonaron los salones de clase ante la necesidad de salvaguardar su salud por la contingencia sanitaria ocasionada por el COVID-19. Se vieron en la obligación de usar las herramientas tecnológicas para interactuar a distancia con sus estudiantes, lo cual trajo consigo diversas dificultades relacionadas con la poca o nula formación en el uso de las TIC para la enseñanza, la falta de los recursos digitales, la limitada infraestructura de las instituciones y de las comunidades en general, entre muchas otras.

De igual forma los estudiantes atraviesan diversas problemáticas desde compartir los dispositivos digitales y la red de internet que usa toda la familia, hasta la necesidad de continuar sus actividades de aprendizaje de las diversas asignaturas inscritas, a través de tareas, conferencias virtuales y una serie de deberes que superponen (Sánchez, et al., 2020). De igual forma han tenido que lidiar con presiones personales del confinamiento y sus implicaciones económicas, de salud y afectivas, emocionales, actividades físicas y las propias de la juventud (The Chronicle of Higher Education, 2020).

Ante ello, la Escuela Normal, emprendió una investigación para conocer aquellas dificultades y/o necesidades por las que atraviesan los estudiantes para la continuación de su formación profesional. Entre los resultados se encontró que las principales problemáticas que enfrentan los alumnos son relacionadas con cuestiones tecnológicas y socioafectivas. Profundizando en ello, se obtuvo que casi el 50% de los estudiantes no poseen todos los recursos y/o materiales, así como el apoyo ni el ambiente adecuado para concentrarse en sus hogares.

Asimismo, en el aspecto tecnológico los educandos expresan, en su mayoría, que las condiciones en el hogar en cuanto a su conexión y los recursos digitales son “regulares”; lo que va de la mano con las respuestas dadas a las necesidades principales que recaen en las competencias digitales y el internet. Estos resultados llevan a pensar que las condiciones del hogar son muy diversas y pueden convertirse en obstáculo para el buen desempeño en los diversos cursos; generando que los jóvenes se sienten estresados, cansados y aburridos bajo esta modalidad virtual, que está permeado por el encierro y las limitaciones en la movilidad. Estos resultados muestran un panorama complejo para la continuidad de la formación de los futuros profesionales de la educación, reflejado en que los mismos aceptan y están conscientes que no han logrado el aprendizaje óptimo en esta modalidad.

A partir de ello desde la escuela normal se está trabajando para establecer estrategias y acciones que permitan atender a los estudiantes y brindarles en la manera de lo posible la mejor

formación y el desarrollo de competencias, bajo esta modalidad virtual, para desempeñarse adecuadamente como profesionales.

Finalmente, al ser un estudio de corte cuantitativo se obtuvieron datos que permiten tener un conocimiento preciso y confiable, sin embargo, es relevante continuar con un estudio con enfoque cualitativo en el cual se logre ahondar más en las particularidades, y así tener un panorama completo, profundo y con la información pertinente.

Referencias

- Ortí, C. B. (2011). *Las tecnologías de la información y comunicación (TIC)*. Univ. Val., Unidad Tecnol. Educ, (951), 1-7.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2020). Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella. Recuperado de: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf
- Zubieta, J., Bautista, T., Gómez, A.H., & Freixas, M. del R. (2015). *Educación. Las paradojas de un sistema excluyente*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.
- Martínez, G. (2020). *Las escuelas normales y la educación a distancia como alternativa*. Recuperado de: <https://www.educacionfutura.org/las-escuelas-normales-y-la-educacion-a-distancia-como-alternativa/>
- Cabero, J. (1998) Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En Lorenzo, M. y otros (coords): *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales* (pp. 197-206). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., Agüero, M., Hernández, A., Benavides, M., Jaimes, C. y Rendón, V. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, (abril 2020), 1-23.
- Sánchez, E. (2008). Las tecnologías de información y comunicación (tic) desde una perspectiva social. *Revista Electrónica Educare*, 12, 155-162. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114584020.pdf>
- Lay, N., Márceles, V., Parra, M., Pirela, A., De Castro, N., Yarzagaray, J., Alvarino, C., Navarro, N., Castro, L., Cabarcas, A. y Ramírez, J. (2019). Uso de las herramientas de comunicación asincrónicas y sincrónicas en la banca privada del municipio Maracaibo

- (Venezuela). *Revista Espacios*, 40(4), 11-20. Recuperado:
<http://www.revistaespacios.com/a19v40n04/a19v40n04p11.pdf>
- Matías (2011). *El chat y la tele enseñanza: implicaciones comunicativas y la oportunidad de un enfoque didáctico*. Madrid, España: Editorial ESIC.
- Moodle (2021). Inicio. Recuperado de: <https://moodle.com/es/>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2015). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: Mc Graw Hill.
- UDLA (2015). *Cuestionario. Procedimientos y técnicas de evaluación cualitativa. Unidad de gestión curricular*. Chile: Universidad de las Américas.
- Bizquera, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- The Chronicle of Higher Education. (2020). *Moving Online Now. How to Keep Teaching during Coronavirus [Moverse en línea ahora. Cómo seguir enseñando durante el Coronavirus]*.
https://connect.chronicle.com/CS-WC-2020-CoronavirusFreeReport_LP-SocialTraffic.html.

TUTORÍA Y DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA NORMAL DE TECÁMAC

GUADALUPE CAMARGO SUÁREZ
JUDITH ARACELI GOMEZ MUÑOZ

cam.su@live.com.mx

Escuela Normal de Tecámac

LÍNEA TEMÁTICA: La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.

Resumen

Reporte de investigación parcial que aborda históricamente el origen de la tutoría en el marco de lo educativo, como estrategia de atención y apoyo para acompañar el desarrollo académico y socioemocional de estudiantes durante la formación inicial en la Escuela Normal de Tecámac. El presente trabajo surge de una situación atípica que se vivió por un estado de confinamiento de emergencia sanitaria provocando trastornos en el estado socioemocional de algunas estudiantes que fueron identificadas. La pregunta clave de investigación ¿cómo brindar el servicio de tutoría, procurando el desarrollo socioemocional de estudiantes en una situación de confinamiento voluntario ante una realidad pandémica a nivel mundial ocasionada por la aparición del virus SARS-CoV-2? El objetivo es comprender el concepto y todo lo que implica la tutoría para brindar un servicio que acompañe las necesidades formativas y académicas de estudiantes en una condición pandémica, que al mismo tiempo fortalezca el desarrollo socioemocional para el logro exitoso del perfil de egreso deseado. Los resultados se sitúan en tres ejes: proceso de adaptación de estudiantes de nuevo ingreso a la identidad normalista, atención de necesidades formativas y académicas, así como fortalecimiento socioemocional y académico para el tránsito de la tutoría a la asesoría de titulación, llegando a la construcción de una propuesta de un modelo atípico de tutoría.

Palabras clave: tutoría, formación, desarrollo socioemocional y modelo.

Planteamiento del problema

Brindar un servicio institucional de tutoría que atienda a las necesidades formativas y académicas de estudiantes, fortaleciendo el desarrollo socioemocional para el logro exitoso del perfil de egreso deseado, a partir de un contexto atípico no ha sido ni es fácil de accionar. La exigencia contextual de la tutoría se simbolizó en la transformación de formas de ser y hacer en la Escuela Normal para atender el planteamiento educativo de la variable situacional en que se desarrollaba la tutoría, en una realidad pandémica ante la aparición del virus SARS-CoV-2, que trajo consigo la notificación de la suspensión de labores presenciales en los centros educativos a partir del 23 de marzo del año 2020 y su atención a la distancia y en sesiones virtuales.

La situación enfrentada requería de una prospectiva para transformar el servicio de la tutoría con miras a fortalecer el desarrollo socioemocional de las estudiantes normalistas, siendo necesario atender los estragos psicológicos que provocó y sigue provocando la emergencia sanitaria en la formación inicial de docentes, surgiendo la pregunta de investigación ¿cómo brindar el servicio de tutoría académica favoreciendo el desarrollo socioemocional en estudiantes de la Escuela Normal de Tecámac?

La necesidad de vislumbrar un marco ontológico y epistemológico centrado en la intersección de las ciencias cognitivas y el paradigma de la complejidad que aborda las representaciones y entidades internas de una manera esencialmente individual, con la finalidad de rescatar el papel causal de la organización de la tutoría y la actuación de las conductas del sujeto se hace apremiante.

Marco teórico

El marco teórico se aborda a partir del origen de las categorías conceptuales de esta investigación: la tutoría y el desarrollo socioemocional. La palabra tutoría deriva del latín, fue conformada por la unión de tres ejes claramente delimitados de la siguiente manera: tueri que es sinónimo de “proteger” o “velar”, tor que se asimila como “agente”, y finalmente el sufijo -ia que es equivalente a “cualidad”.

En el contexto hispanohablante, Ander Egg (1999:295), señalaba que la tutoría, en el ámbito educativo, se conceptualizaba como “la acción de ayudar, guiar, aconsejar y orientar a los alumnos por parte de un profesor encargado de realizar esa tarea”.

En México, como en casi todas las universidades de América Latina en los últimos años han incorporado programas de tutoría, como una estrategia para mejorar la calidad de la enseñanza. Gran número de instituciones de educación superior, en particular las escuelas públicas, presentan altos índices de rezago, abandono y deserción, lo que representa una

enorme pérdida de recursos humanos y económicos, por lo que las instituciones han incorporado la tutoría como un programa estratégico para coadyuvar a dar solución a esta problemática.

Haciendo una retrospectiva de documentos normativos de los diferentes momentos en que se prospectó el servicio de tutoría en las Escuelas Normales; se identificaron los inicios formales a partir de la estrategia de Transformación de las Escuelas Normales con el Programa de Mejoramiento Institucional (PROMIN), implementado en un periodo de 11 años (2002 a 2013), que impulsó el Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN), compuesto por el Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal (PROGEN), desarrollado por cada entidad y los Programas de Fortalecimiento de la Escuela Normal (PROFEN), implementados por cada institución.

Con respecto al desarrollo socioemocional también es una palabra formada con raíces latinas, centrandose su significado en el referente de la empatía, autocontrol y habilidad para llevarse bien con todos. Sus componentes léxicos de la palabra están situados en la palabra “socius” que significa socio o compañero, “emotio” que refiere a emoción o sentimiento y el sufijo “al” que hace alusión a lo relativo a.

En los antecedentes y perspectiva del desarrollo socioemocional, se identificó que desde tiempos remotos las emociones han sido tema de reflexión. En la República de Platón (428-347 a.C) las emociones están representadas a través de términos como el dolor y el placer. Para Aristóteles (384-322 a.C) la emoción es definida como una condición según la cual el individuo se transforma hasta tal punto que se queda con el juicio afectado, que viene acompañado de placer y dolor. Las palabras clave que Aristóteles asocia a las emociones son envidia, cólera, lástima y temor; desde la postura de Aristóteles las emociones pueden ser educadas y a la vez utilizadas a favor de una sana convivencia.

Charles Darwin (1872) fue uno de los pioneros en estudiar las emociones humanas, describiendo cómo las emociones son asociadas a las expresiones faciales. Señaló que las emociones son puestas de manifiesto de diversas maneras, a través de los gestos o movimientos de las facciones comunes a los hombres y a los animales. Darwin confiere a las emociones un carácter hereditario y funcional. Basándose en diversas observaciones empíricas, las expresiones emocionales se manifiestan de la misma manera en niños y adultos, incluso en sujetos de grupos culturales diferentes. En su estudio, Darwin nos muestra que las expresiones de las emociones son importantes para el bienestar del género humano y que la represión de estas emociones puede provocar delimitaciones, teniendo en vista que a través de las expresiones emocionales se transmiten muchas veces nuestros pensamientos de manera más verdadera que con nuestras palabras.

Para (Bisquerra 2000), una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción. Goleman (1999) en "La práctica de la inteligencia emocional" propone que el éxito de una persona no depende solamente del coeficiente intelectual o de sus estudios académicos. Lo que más importa es el nivel de inteligencia emocional, eso quiere decir tener consciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, habilidades para afrontar los retos de la vida y habilidades sociales.

De acuerdo con el documento de Aprendizajes Clave para la educación integral (2017), la educación socioemocional es un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética. Tiene como propósito que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflitivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida.

Metodología

El enfoque de la presente investigación es de corte cualitativo, contempla una perspectiva ontológica, epistémica y holística del fenómeno educativo como un todo; es decir, brindar el servicio de tutoría en un espacio temporal, teniendo su énfasis de validez al ser desarrollada en una realidad atípica en condiciones de emergencia sanitaria; contemplando como hallazgo que es necesario no solo el acompañamiento académico sino profundamente necesario acompañar el desarrollo socioemocional de las estudiantes.

Se contempló una perspectiva interpretativa de la realidad, porque se partió de un escenario filosófico y real que permitió la observación y descripción de algunos sucesos de una realidad propia, que permitió trasladar e inferir algunos significados de la tutoría en el contexto de un escenario de responsabilidad laboral y de indagación.

Aunado a lo anterior, se contempla el paradigma de la complejidad a partir de cuatro principios: 1) recursividad organizacional, para lo cual se realizó una exploración teórica de documentos rectores reestructurando la organización institucional de la tutoría a partir de cómo se integra el concepto de tutoría en las escuelas normales. Identificando que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES); la

define como un proceso de acompañamiento que tiene como propósito “proveer orientación sistemática al estudiante, desplegada a lo largo del proceso formativo; desarrollar una gran capacidad para enriquecer la práctica educativa y estimular las potencialidades para el aprendizaje y el desempeño profesional de sus actores: los profesores y los alumnos” (2001, p. 30). Posteriormente, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a partir de los acuerdos número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la formación de maestros en Educación Preescolar y el acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los Planes y Programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de Educación Básica, indica que la tutoría consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación profesional, que se concreta en la atención personalizada, de manera individual o a un grupo reducido, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías más recientes del aprendizaje; 2) Dialógico principio que mantiene la dualidad en el seno de la unidad, concibiendo que la realidad de la formación inicial se encontraba vulnerable, a partir del desarrollo de las sesiones en línea el colectivo docente consternado, identificó que algunas estudiantes enfrentaban problemas de conectividad dificultando seguir las clases en línea y la entrega de trabajos; otra situación identificada en el ámbito familiar fue la reducción de ingresos económicos por enfermedad, pérdida de empleo o fallecimientos de padres de familia provocando altos niveles de ansiedad y estrés; c) hologramático que implica conocer el todo por el reconocimiento de las partes o las partes por el conocimiento del todo, por lo que al conocer el contexto y reconocer que un sector mayoritario de la población estudiantil se encontraba en situación de riesgo surge la idea de apuntalar en el trabajo de la tutoría el aspecto del desarrollo socioemocional de las estudiantes y d) organización sistemática que aborda las representaciones y entidades internas de una manera esencialmente individual, con la finalidad de rescatar el papel causal de la organización de la tutoría y la actuación de las conductas de los sujetos.

Las técnicas fueron de corte documental en un primer momento y en un segundo fueron de campo, apoyadas por formularios de google drive y otras alternativas tecnológicas como el WhatsApp para profundizar en la recolecta de información.

La población de participantes constó de 76 estudiantes de primer grado, 74 de segundo grado y 62 de tercer grado, teniendo un total de 212 estudiantes y total de 23 docentes involucrados en el desarrollo de la tutoría.

Resultados

El objetivo consistió en brindar una tutoría que acompañe las necesidades formativas y académicas de estudiantes en la condición pandémica, fortaleciendo el desarrollo socioemocional para el logro exitoso del perfil de egreso deseado; teniendo un impacto en tres niveles:

- a) El primero a nivel de comunidad educativa con la conceptualización de lo que es la tutoría a partir del origen de la palabra. La tutoría es, por tanto; un componente inherente de la formación normalista, comparte sus fines y contribuye al logro del perfil de egreso deseado en los docentes en formación, acompañando su adaptación a la escuela normal, el desarrollo de sus competencias y su rendimiento académico, por lo que debe concebirse como una actividad sistemática, intencional, correctamente articulada y programada.
- b) El segundo a nivel de grupo como parte del Departamento de Formación Inicial en la construcción de una propuesta con un modelo atípico de tutoría, resaltando el concepto de desarrollo socioemocional que para efecto de la presente investigación, se concibe como el proceso mediante el cual las personas alcanzamos y desarrollamos conocimientos, habilidades y actitudes que nos permiten acceder al autoconocimiento, comprensión y autorregulación de nuestras emociones; motivándonos para establecer y alcanzar objetivos, empatizando con quienes convivimos generando y conservando relaciones positivas para tomar responsablemente decisiones y desempeñarnos de manera efectiva en contextos complejos.
- c) El tercero a nivel de organización de la tutoría de acuerdo al grado que cursan las estudiantes en la Licenciatura de Educación Preescolar, estableciendo el modelo atípico de la tutoría en condiciones extraordinarias.

Como resultado se obtuvo en las alumnas de primer grado el desarrollo del proceso autónomo que se requiere para la formación inicial, a partir de la adecuación de un curso de inducción para el proceso de adaptación de estudiantes de nuevo ingreso a la identidad normalista. Las alumnas de segundo grado atendieron sus necesidades formativas mejorando su desempeño y rendimiento, al autodiagnosticarse y autovalorarse, identificando el énfasis en la atención académica y en el fortalecimiento socioemocional mediante una propuesta de charlas en acompañamiento con personal experto del área de atención de la Salud, dependiente de la Subdirección de Educación Básica Zumpango. Y en estudiantes de tercer grado se atendió el tránsito de la tutoría a la asesoría.

El alcance que se tiene hasta el momento del abordaje de este tema de investigación ha sido la metamorfosis del proceso que se brinda con respecto a tres ejes para desarrollar la tutoría, refiriendo que el primero tiene que ver con la adaptación de estudiantes de nuevo ingreso a la identidad normalista en un contexto de atención con nuevas exigencias; el segundo con la pericia para acompañar el desempeño y el rendimiento de los estudiantes y el tercero con el fortalecimiento socioemocional y académico en el tránsito de la tutoría a la asesoría de titulación.

El impacto alcanzado se manifiesta en tres niveles: el primero a nivel de comunidad educativa con la conceptualización de lo que es la tutoría; el segundo a nivel de grupo como parte del Departamento de Formación Inicial en la construcción de una propuesta con un modelo atípico de tutoría y el tercero a nivel de organización de la tutoría de acuerdo al grado que cursan las estudiantes en la Licenciatura de Educación Preescolar en la Escuela Normal de Tecámac.

Los conceptos que llevaron a comprender el alcance de los resultados que se presentan en esta investigación son: tutoría vista como un acompañamiento que aconseja y orienta, el desarrollo socioemocional como el proceso a través del cual se trabajan e integran conceptos, valores, actitudes y habilidades que permiten comprender y manejar las emociones y modelo atípico de tutoría como aquel que se aparta de los procedimientos establecidos y/o conocidos, aquel que por sus propiedades o características, resulta diferente a los tipos comunes o a los modelos que representan a los elementos de su clase.

El aporte es la construcción de una propuesta de un modelo atípico que prioriza la complejidad de la tutoría enmarcada por las condiciones económicas, políticas, sociales, culturales, educativas y de salud que se viven en la actualidad, mismas que provocan cambios vertiginosos intensificados por diversas condiciones. La actual situación trajo consigo una renovación acelerada en la labor de la docencia; en este entorno la educación escolarizada asume nuevos desafíos substituyendo los espacios académicos físicos por una educación, una docencia y una tutoría en diferentes escenarios, obligándonos a desarrollar nuevas formas de pensar, actuar y reflexionar. Cada día la labor tutorial se ve más demandada, el quehacer se torna extenuante y las exigencias que se imponen sobre los tutores nos llenan de una gran responsabilidad que emerge en una nueva pauta o eje de acción: el desarrollo socioemocional en estudiantes.

En la Escuela Normal de Tecámac la tutoría enfocada a fortalecer el desarrollo socioemocional se convierte en parte fundamental de la docencia, ofreciendo una atención con sentido humano de apoyo integral a las necesidades formativas de nuestras futuras licenciadas en educación preescolar, pues para algunas de ellas nuestra escuela es el lugar que brinda alivio para aligerar la pesada carga que la vorágine con que se vive les ha impuesto. Comprender como escuela que la tutoría formaliza aspectos cognitivos del aprendizaje es importante, pero transitar a la tutoría que desarrolla aspectos socioemocionales para el aprendizaje, fortalece la esencia del estudiante y potencia capacidades para el aprendizaje autónomo; porque los elementos motivacionales están implícitos y presentes.

La propuesta de abordar la tutoría y desarrollo socioemocional en estudiantes de la Escuela Normal de Tecámac se organiza con una visión holística de atención, apoyo y acompañamiento en el desarrollo socioemocional durante los cuatro años de formación inicial, con la finalidad de lograr las competencias profesionales dando cumplimiento al perfil de egreso y la culminación exitosa del grado académico de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Discusión y conclusiones

Los puntos en disputa para generar esta propuesta de investigación retomando el paradigma de la complejidad, llevó a visualizar a la tutoría como parte de un sistema institucional visto como un todo, así como a estudiantes y docentes en la particularidad de pertenencia de ese todo, colocando ejes orientadores para brindar una tutoría de calidad, que responda a las realidades complejas de cada uno de los sujetos participantes, estos ejes fueron:

- Procurar que el servicio de tutoría favorezca el equilibrio emocional de docentes y estudiantes en cualquier realidad en que se brinde.
- Cuidar el proceso empático del acompañamiento fortaleciendo la formación autónoma del estudiante.
- Impulsar la consolidación de las competencias genéricas y profesionales en un ambiente de aprendizaje sano fortaleciendo el perfil de egreso.
- Brindar el servicio de atención a través de escenarios que faciliten el acercamiento, seguimiento y comunicación entre tutor y tutorados.
- Que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida.
- Concientizarse de que la tutoría y la educación socioemocional contribuyen a que los estudiantes alcancen sus metas, establezcan relaciones sanas entre ellos, con su familia y comunidad y mejoren su rendimiento académico.

Se constató que este modelo atípico de tutoría provee a los estudiantes de herramientas que previenen conductas de riesgo y, que, a largo plazo, se puede llegar a asociar con el éxito profesional, la salud y la participación social.

Referencias

- Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican, 8 de marzo de 2018, Diario Oficial de la Federación [D. O. F.]. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018
- Acuerdo número 650 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación preescolar, 20 de agosto de 2012, Diario Oficial de la Federación [D. O. F.] 26–51.
- Álvarez-González, A. (2008). Estrategias de intervención tutorial en la universidad: una experiencia para la formación integral del alumnado de nuevo ingreso. Universidad de La Laguna, Tenerife, España.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Ed. Síntesis. Madrid, España.
- Campos, F. (1996). Fundamentos de la acción tutorial. Universidad de Sevilla. pp243- 262
- Cruz, F. (2013). La tutoría en la educación. Revista DIDAC. Universidad Iberoamericana.
- Delors, J. (1996). “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Fernández-Salineró, M. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del espacio europeo de educación superior: perfiles actuales. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado. Madrid.
- Juárez-Comboni S. (2012). Epistemología del pensamiento complejo. pp.38
- Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural" Educere, vol. 13, núm235-241. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. 44,pp.
- Hernández Rojas (1998). Paradigmas en psicología de la educación. Paidós Educador.
- Inicio | Escuela Normal de Tecámac. (s/f). [Sitio oficial institucional]. Recuperado el 22 de julio de 2021, de <http://normaltecamac.edomex.gob.mx/> 70
- Ley General de Educación, 30 de septiembre de 2019, Diario Oficial de la Federación [D. O. F.] http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Olvera G.(2015). Breve historia del surgimiento de la tutoría en la UNAM. Revista de Educación y Desarrollo.
- Secretaría de Educación Pública. (1999). Plan de Estudios 1999; Licenciatura en Educación Preescolar; Documento básico, Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales; 1ª edición; México, DF.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral: Plan y programas de estudio para la educación básica (J. Hernández Blengio, M. Ángeles González, y G. Flores Castro, Eds.).

Secretaría de Educación Pública. (2018). Programa del curso “Educación socioemocional”.
p.5.

Universidad Nacional Autónoma de México. (2018). Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación. La Educación Normal en México. Elementos para su
análisis. Perfiles educativos, vol. XL, núm. 160.

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS FUTUROS DOCENTES EN TIEMPOS DE PANDEMIA (SARS-CoV2).

Ernesto Uribe Gómez
Escuela Normal Superior de México
Doctorado en Educación
ernesto.uribeg@aefcm.gob.mx

Elizabeth Cortés Lechuga
Escuela Normal Superior de México
Maestra en Educación con Especialidad en Docencia
elizabeth.cortes@aefcm.gob.mx

Línea temática: La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.

Resumen

El presente documento propone como objetivo principal el describir las competencias socioemocionales de los futuros docentes durante el tercer grado de su formación inicial para nivel secundaria, en el contexto del confinamiento de la pandemia por SARS-CoV2 (COVID-19). El análisis se fundamentó en el uso de una metodología de tipo cuantitativo bajo un análisis estadístico descriptivo correlacional, para ello se empleó una Escala de Estimación que se construyó con base a cinco indicadores relativos a las competencias socioemocionales y se aplicó en 80 discentes de sus diferentes licenciaturas de la Escuela Normal Superior de México (ENSM). Los hallazgos permitieron conocer que ante la Enseñanza Retomada en la Emergencia (ERE), los docentes en formación para Educación Secundaria se describen con una competencia emocional social alta comparada con la regulación emocional, sin menoscabo de la autonomía emocional, la conciencia emocional y la competencia para la vida y el bienestar, denotando de manera particular que fueron varios los retos a los que no solo ellos se sometieron pero que los logros fueron significativos para su desarrollo emocional y profesional-técnico.

Palabras clave: Competencias socioemocionales, Formación inicial, Pandemia, Docente de secundaria, Enseñanza Retomada en la Emergencia (ERE).

Introducción

La pandemia promovida por el virus SARS-CoV2, que produce la afección conocida como Covid 19, causó desconcierto al mundo y sus sistemas educativos, siendo puestos a prueba, debido a que el macro proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolló bajo condiciones especiales. Ninguna autoridad o persona previó con suficiencia anticipada la dimensión de la enfermedad y, mucho menos las consecuencias económicas, políticas y sociales que tendría a nivel mundial (UNICEF, 2020).

En la República Mexicana, la apresurada dispersión del Covid-19 ocasionó que el Gobierno Federal en sus diferentes instancias asumiera una serie de acciones para enfrentarla y regular de alguna manera la vida de los ciudadanos ante la pandemia por el virus SARS-CoV2 en sus diferentes mutaciones, lo que llevó a la Secretaría de Educación Pública (SEP) en decidir cerrar las instalaciones escolares de todos los niveles educativos. A partir de esta situación, la SEP anunció que la tarea pedagógica de todos los niveles educativos continuaría en línea, lo que significó una metamorfosis en la actividad de enseñanza de los docentes y aprendizaje de los alumnos; por tal razón con el fin de hacer valer los derechos de los estudiantes y continuar con el ciclo escolar respectivo, se señaló que los procesos educativos no serían presenciales, sino que se llevarían a distancia de manera virtual, bajo este panorama Contreras, Leal y Salazar lo describen como las “formas de aprendizaje que no son guiadas por un profesor en un aula de clases [...] se sustentan [...] a través de diferentes medios que facilitan al estudiante acceder a la información y al conocimiento” (2021, p.123).

En consecuencia, se transmutaron las formas de comunicación y colaboración entre estudiantes y docentes en todos los niveles educativos nacionales incluyendo el a las escuelas formadoras de docentes. La implementación de la enseñanza virtual o en línea, representó grandes retos y desafíos implicados en la comunidad escolar, debido a las características y condiciones necesarias para poder efectuarse como lo fueron la disponibilidad de horario, el acceso a internet, el manejo de plataformas y los recursos virtuales, así como la capacitación y saberes de los docentes para crear planificaciones y evaluaciones congruentes con la educación a distancia.

Planteamiento del problema

La interacción entre el docente y el alumno durante la pandemia sólo fue a través de un monitor de computadora, o una pantalla de teléfono celular o tableta, para tratar de continuar con la tarea pedagógica. Por tal justificación, el problema y fundamento objetivo de esta investigación se centró en describir las competencias socioemocionales de los futuros

docentes durante el tercer grado de su formación inicial para nivel secundaria, en el contexto del confinamiento de la pandemia por SARS-CoV2 (COVID-19).

Marco teórico

Algunos autores como Hodges, *et al.* (2020), plantean que la aceptación brusca de la tecnología, tal como se dio durante la pandemia, no pudo ser considerada como enseñanza en línea, debido a que

A diferencia de las experiencias que se planifican desde el principio y están diseñadas para ser en línea, la enseñanza remota de emergencia es un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones didácticas totalmente remotas para la enseñanza o la educación que de otro modo se entregarían cara a cara o como cursos mixtos o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o emergencia haya disminuido (Hodges et al., 2020. p.13).

Es así que el concepto de Enseñanza Retomada en la Emergencia (ERE) que adoptan Hodges et al. (2020), es empleado por investigadores de la educación en línea para establecer un claro contraste entre la ERE y la educación en línea de alta calidad. La finalidad de la ERE no es crear un “ecosistema educativo sólido” (p. 13), sino brindar acceso temporal a la enseñanza durante el periodo de tiempo que dure la crisis o emergencia.

Dussel (2020), retoma el concepto de ERE para el campo de la formación inicial de docentes, en éste la autora bosqueja que la ERE bajo este contexto formativo supone una desigual virtualización de la formación e intensificación del trabajo del docente formador, mismo que ya forma parte de su espacio doméstico y que, al mismo tiempo, no tiene una definición clara de los horarios pese a las condiciones de ERE que a las que fueron sometidos los docentes mexicanos en servicio y en formación, se reconoce que éstos a nivel nacional, han buscado y seguirán explorando las formas y las herramientas necesarias para funcionar en la medida de sus posibilidades y recursos de su quehacer académico.

Las competencias socioemocionales son efectivamente fundamentales para la vida profesional e inciden profundamente en la salud, el progreso social, y la felicidad. En la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible propuesta en 2015 por los miembros de la ONU, enmarcan dentro de los objetivos del aprendizaje del Cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible, que tiene como punto central a la educación, que la inclusión de "resultados escolares pertinentes y eficaces" en la meta 4.1 y de "jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias... para acceder al empleo, el trabajo docente y el emprendimiento" en la meta 4.4, alude no solamente a las competencias cognitivas sino también a facultades tales como la resolución de problemas, el razonamiento crítico, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos (United Nations, 2015).

Aunque es evidente que las competencias socioemocionales juegan un papel fundamental en la educación de hoy día, y que forman parte de todos los procesos de aprendizaje, los responsables y otros actores del sector educativo no son siempre conscientes de su importancia. Tal y como se ha hecho con otras competencias, las competencias socioemocionales deberían valorarse del mismo modo que las demás, con el fin de velar que tanto los educandos como los futuros profesores adquieran estas competencias fundamentales, lo que les ayudará a adaptarse rápidamente y con éxito de cara a un incierto futuro (OECD, 2021a y b).

La mayoría de las clasificaciones sobre competencias, incluyen diferentes clases, a pesar de no tener una denominación unánime, ponen el acento en dos dimensiones que podemos denominar como competencias de desarrollo profesional-técnico y competencias de desarrollo socio-personal.

Las competencias de desarrollo técnico-profesional, que se denominaran como funcionales, se circunscriben alrededor de conocimientos y procedimientos en relación con un determinado ámbito profesional o especialización. Se relaciona con el “saber” y el “saber hacer” necesarios para el desempeño experto de una actividad laboral, donde se incluye el dominio de los conocimientos básicos y especializados, el dominio de las tareas y destrezas requeridas en la profesión, el dominio de las técnicas necesarias en la profesión, la capacidad de organización, coordinación, gestión del entorno, trabajo en grupal, colaborativo así como de adaptación, innovación e investigación.

En tanto las competencias socio-personales incluyen las de índole personal e interpersonal constituidas por la motivación, la autoconfianza, el autocontrol, la paciencia, la autocrítica, la autonomía, el control del estrés, el asertividad, la responsabilidad, la toma de decisiones, la empatía, la prevención y solución de conflictos, un espíritu de equipo y altruismo; por lo que las competencias socioemocionales se consideran un aspecto importante de las habilidades de empleabilidad y profesionalismo, ya que actualmente en el mundo laboral se acepta que la productividad depende de una fuerza de trabajo que sea emocionalmente competente (Elías, *et al.*, 1997, p. 6).

Metodología

Esta investigación se centró en un enfoque metodológico cuantitativo descriptivo correlacional. El estudio que se llevó a cabo se contempló dentro del espectro de diseños no experimentales como uno de carácter transaccional descriptivo. Los datos se presentaron con base del análisis estadístico descriptivo y multivariado (Hernández, Fernández y Baptista, 2014)

La población para esta investigación estuvo conformada por 323 alumnos normalistas de tercer grado (quinto y sexto semestre) de la generación 2018-2022 en el Plan 2018 de las once Licenciaturas para la Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria impartidas en ambos turnos en la Escuela Normal Superior de México (ENSM) durante el ciclo escolar 2020-2021, como segundo año de la pandemia por Covid 19.

El tamaño de muestra (n) fue decidido con base a los criterios probabilísticos con base a la siguiente ecuación:

$$n = \frac{Z^2 pq N}{Ne^2 + Z^2 pq}$$

Donde:

n: Tamaño de muestra.

Z: Nivel de confiabilidad (95%) = 1.96.

p: Probabilidad ocurrencia (0.7).

q: Probabilidad de no ocurrencia 1-0.7= 0.3

e: Error de muestreo 95%:

N: tamaño del universo: 323 alumnos.

$$1-0.95=0.05(5\%)$$

Posteriormente se aplicó el muestreo estratificado proporcional, en el que cada estrato tuvo en la muestra el mismo peso que se observa en la población, con la finalidad de tener representadas a cada una de las once licenciaturas y turnos.

$$nh = \left(\frac{Nh}{N} \right) n$$

Donde:

nh: Tamaño de la muestra del estrato h.

Nh: Tamaño población en relación con el estrato.

N: Tamaño del universo de la población.

n: Tamaño de la muestra completa: 34 alumnos.

El instrumento para la recopilación de datos que se utilizó en el estudio fue de carácter cuantitativo. Esto permitió que tanto la recopilación de datos, como el análisis de estos fuera más amplio, diverso y simultáneo.

El instrumento de medición concurrente se construyó como una Escala de Estimación (Tobón, 2017), construido y validado de manera objetiva y confiable con base a lo expuesto en Bisquerra, 2000, 2002; Bisquerra y Pérez, 2007. En cuanto a las competencias socioemocionales como indicadores estas fueron: Conciencia emocional (Ce), Regulación emocional (Cre), Autonomía emocional (Cae), Competencia social (Cs) y Competencias para la vida y el bienestar (Cvb).

La Escala de Estimación en su construcción, contemplo bajo su diseño las variables y los indicadores respectivos, así como los niveles de logro correspondientes a: 1. Preformal (Porcentaje de logro 51-60), 2. Receptivo (61-70%), 3. Resolutivo (71-80%), 4. Autónomo (81- 90%) y 5. Estratégico (91-100%) (Tobón 2017), lo que permitió realizar un análisis estadístico de los valores en una escala continua y no categórica, asumiendo la elaboración

de indicadores claros, al evitar preguntas difusas; tomando en cuenta a la población objetivo, donde se reconoció a los sujetos a los que se les aplicó, sin denotar la capacidad de respuesta y pertinencia de los ítems y preguntas sin insertar cuestionamientos negativos y evitando términos sesgados.

En síntesis, la Escala de Estimación, quedó conformada por 12 indicadores con cinco niveles de logro. Este instrumento se consideró validado, confiable y objetivo con un valor del 93.97% durante la prueba piloto.

Para la aplicación definitiva de la Escala de Estimación se empleó la plataforma de Google Forms, con las adecuaciones pertinentes para su distribución del link correspondiente al universo de la población de alumnos mediante correo electrónico.

Resultados

Los análisis acerca de la enseñanza, tanto a nivel de profesional-técnico, muestran que la actual formación de profesionales docentes para desempeñarse en una realidad tan distinta a la tradicional debe ser diferente, no tan sólo en los contenidos programáticos, sino en la entrega de nuevas competencias de socialización y de desarrollo personal aunado a situaciones de Enseñanza Retomada en la Emergencia (ERE) (Hodges et al., 2020) durante la contingencia pandémica por SARS-CoV2 (COVID-19). Esto, sumado a la disponibilidad de nuevos recursos tecnológicos de comunicación e información, plantean el imperativo de un cambio educacional en el nivel de la educación profesional al tomar en consideración el aspecto socioemocional.

Bajo este esquema, los resultados de la aplicación de la Escala de Estimación y sus niveles de logro, se pudo obtener que el tamaño de muestra requerido fue de 34 alumnos, pero debido al nivel de participación se logró recabar las respuestas de 80 docentes en su formación inicial para nivel secundaria (58% mujeres y el 32% de hombres). La edad de los participantes tuvo un valor promedio de 26 ± 9 años, con valores que rondan los 50 y 60 años.

En cuanto a las competencias emocionales en el ámbito personal, el valor promedio obtenido por la autoevaluación socioformativa de los alumnos fue de $86.18 \pm 16.87\%$ (Coeficiente de Variación (CV) 19.75%), lo que indicó que los alumnos durante el segundo año de pandemia por Covid 19 se consideraban como autónomos (81- 90%) en cuanto a su nivel de logro (Tabla 1), lo que indica según Tobón (2017)

[...] argumentan y resuelven problemas con varias variables, así como poseer criterio propio y emplear fuentes confiables lo que les permite buscar la eficacia y eficiencia, situación que indica un desempeño que clara y consistentemente sobresale respecto a lo que se espera en el indicador evaluado (p. 67-68).

Resulta claro que, de acuerdo a los resultados, el indicador señalado como área de oportunidad fue la regulación emocional (Cre) ($86 \pm 16.91\%$ CV. 19.65) que contempla Bisquerra y Pérez (2007), como la “capacidad para manejar las emociones de forma

apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” (p. 10), lo que significa de acuerdo a Salovey y Mayer (1990), que poseen 86% de la habilidad para estar abierto a los sentimientos, modular los propios y los de los demás, así como promover la comprensión y el crecimiento personal.

Tabla 1.

Valores estadísticos descriptivos de las competencias socioemocionales.

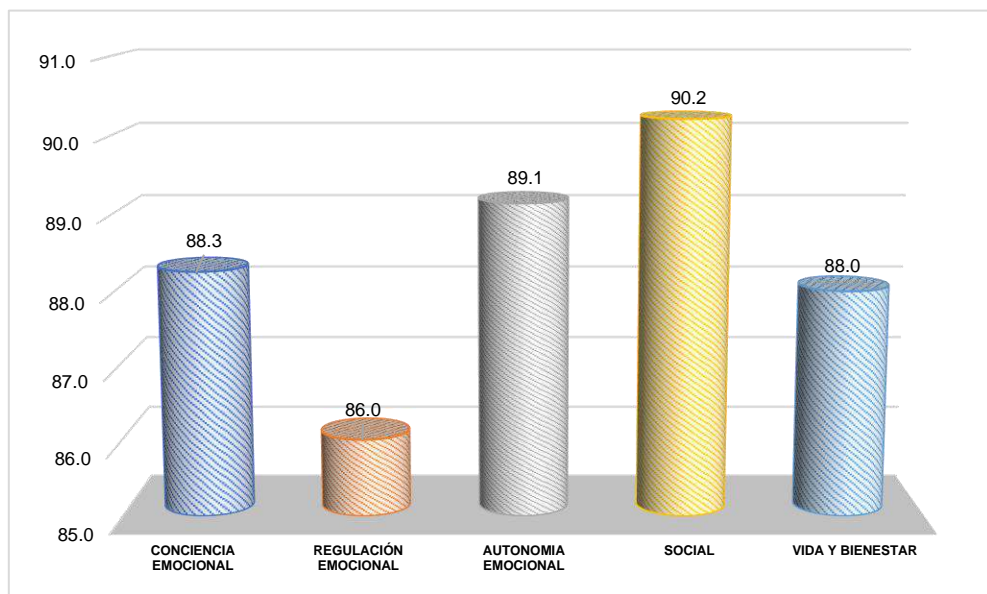
Indicador	Promedio (%)	Desviación estándar	CV (%)
Competencias emocionales			
Conciencia emocional (Ce)	88,25	16,29	18,46
Regulación emocional (Cre)	86,03	16,91	19,65
Autonomía emocional (Cae)	89,14	16,28	18,27
Competencia social (Cs)	90,22	15,17	16,82
Competencias para la vida y el bienestar (Cvb)	88,00	16,34	18,57
Promedio general	86,18	16,87	19,75

Las emociones están relacionadas de forma compleja con varios subsistemas psicológicos como serían el fisiológico, el experiencial, el cognitivo y el motivacional. Las habilidades responsables de regular cómo las emociones se introducen en el sistema cognitivo y alteran las cogniciones en las que se sustenta el pensamiento (Salovey y Mayer, 1997). Las cogniciones por supuesto, pueden ser alteradas por la experimentación de un sentimiento de ansiedad, pero las emociones también pueden imponer prioridades para que el sistema cognitivo atienda a lo que es más importante e incluso centrarse en qué es lo mejor que se puede hacer ante un estado de ánimo determinado.

Por lo escrito en esta competencia según Mayer et al, (2007), se hace referencia a la capacidad para estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como a los negativos, reflexionar sobre los mismos para determinar si la información que los acompaña es útil sin reprimirla ni exagerarla, así como la regulación emocional de nuestras propias emociones y las de otros. Los autores advierten que mucha gente espera que la regulación emocional sea una forma de conseguir eliminar las emociones molestas que uno pueda experimentar en un momento dado, o algo que les permita filtrar las emociones en sus relaciones interpersonales con la esperanza de encontrar una forma de controlarlas. Aunque esto pueda ser una posible consecuencia del manejo adecuado de las habilidades que constituyen este bloque, el grado óptimo de regulación de las emociones implica el uso moderado de las mismas. De hecho, el intentar minimizar o eliminar las emociones en uno mismo o en los otros puede ser una forma de asfixiar las competencias emocionales (Salovey, 2001).

Figura 1.

Distribución de las competencias emocionales de los futuros docentes en educación secundaria.



Ahora bien, en cuanto a la competencia emocional fortalecida durante el tiempo de pandemia fue la competencia social (Cs) (90.22 ± 15.17 CV. 16.82%), contrario al aislamiento ocasionado por la situación de emergencia sanitaria, debido a que esta competencia vislumbra la “capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.” (Bisquerra y Pérez, 2007. p. 11), situación que implica la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar la información (afectiva) para guiar el pensamiento y las acciones de uno (Salovey y Mayer, 1990: pág. 189), circunstancias que se presentaron en el seno familiar durante el aislamiento, debido a que en la actualidad se suele confiar en las redes sociales para que ayuden cuando se tiene que hacer frente a las adversidades de la vida.

Este tipo de actuaciones generan estados de ánimo más adaptativos y reforzantes para los sujetos que las realizan. Así, el ayudar a otros a sentirse mejor y contribuir de alguna manera a la alegría de las personas queridas, genera una sensación de eficacia y nos atribuye una valoración social.

La habilidad de manejar las experiencias emocionales en otros desempeña también un papel importante en la dirección de las impresiones ajenas y la persuasión. Aunque a veces, sea utilizada de forma deshonesta al ser empleadas en conductas encaminadas a construir y

mantener redes sociales sólidas. Por lo que, para llevar a cabo las interacciones sociales, los docentes en formación deben igualmente ser precisos en las evaluaciones de los estados emocionales de las personas con las que interactúan. Así los sujetos más emocionalmente inteligentes deben tener una adecuada capacidad para percibir, comprender y empatizar con las emociones de los demás de una manera concisa.

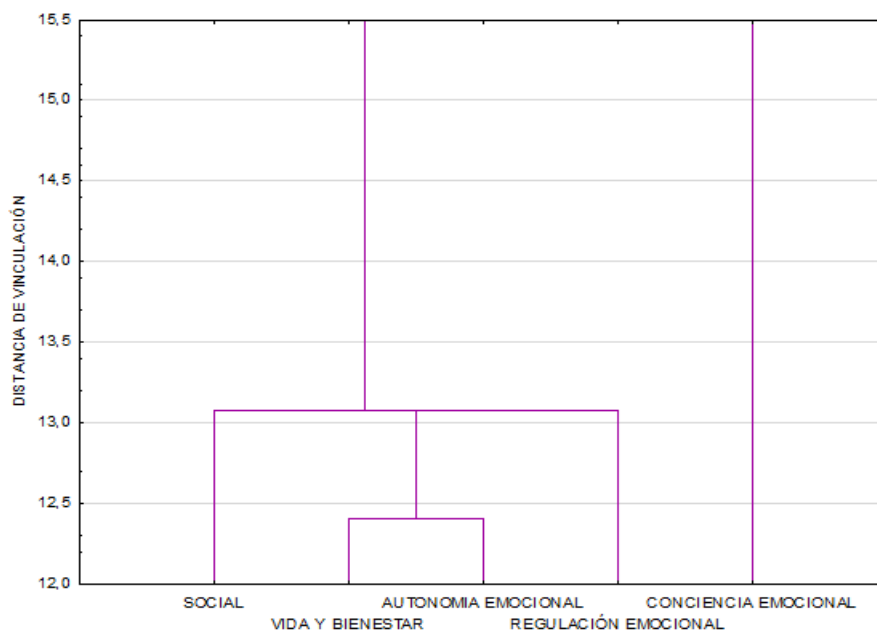
Con la finalidad de agrupar las respuestas a los ítems de las competencias emocionales por los docentes en formación, tratando de lograr la máxima homogeneidad en cada grupo y la mayor diferencia entre los grupos. Se procedió a realizar un análisis Cluster como método estadístico multivariante empleando para ello distancias euclidianas y el vecino más próximo, de manera que los ítems de las competencias emocionales similares puedan ser considerados y sean asignados a un mismo conglomerado, mientras las disimilares se localicen en Clusters distintos, como se puede ver en el dendrograma de la figura 2, se denota la presencia de dos agrupaciones, donde la distancia de vinculación es corta entre las competencias de Regulación emocional, Autonomía emocional, Competencia social y la Competencia de Vida y bienestar, siendo la más alejada en vinculación la Conciencia emocional (Ce).

Discusión

La habilidad para comprender la información emocional, cómo las emociones se combinan y progresan a través del tiempo para saber apreciar los significados emocionales presenta una interacción entre los futuros educadores de nivel secundaria durante su formación en tiempos de pandemia, que de acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar consciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes debidas a situaciones externas, lo que los lleva a dar nombre a sus emociones en un contexto cultural determinado y por ende percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional dentro de un ámbito personal físico o virtual.

Figura 2.

Dendrograma de las competencias socioemocionales personales de los alumnos normalistas de tercer grado.



Lo que demuestra que los alumnos normalistas dentro de sus vivencias durante la pandemia en la comprensión de las emociones, les implicó la organización conceptual de la emoción, lo que situó a la conciencia emocional en un dominio de la inteligencia ampliamente construido. Según Lane y Schwartz (1987), la conciencia emocional es la habilidad de un individuo para reconocer y describir emociones, tanto en uno mismo como en los demás. Es una habilidad cognitiva en la que subyace un proceso de desarrollo similar a lo que Piaget en 1937, describió como cognición al establecer que la inteligencia deriva de una coordinación general desde patrones sensorio-motores y que la conciencia de las acciones y reacciones de un sujeto es el resultado de un proceso cognitivo general y metacognitivo (Piaget, 1974). Se puede así recoger, como principio fundamental, que las diferencias individuales en cuanto a la conciencia emocional reflejan diferentes grados de diferenciación e integración a la hora de procesar la información emocional, ya venga ésta del exterior (familia, amigos, compañeros) o de uno mismo a través de técnicas como la introspección (Lane y Pollerman, 2002). Lane y Schwartz (1987), propusieron cinco niveles de conciencia emocional escalados en complejidad: (1) conciencia de las sensaciones físicas, (2) tendencias de acción, (3) emociones básicas, (4) mezcla de emociones y (5) las mezclas de mezclas de la experiencia emocional (la capacidad para apreciar la complejidad de las experiencias emocionales en uno mismo y en otros).

El intento de convertir los hogares en escuelas pequeñas, las pantallas de las computadoras en ser las responsables de replicar la imagen de los profesores, los chats rooms en aulas de clase y los padres de familia en docentes ha sido, por decir lo menos, bastante forzado y ha generado una enorme cantidad de problemas de difícil resolución como han sido considerados en los trabajos de García Aretio (2002), Torres (2004), Moore, Dickson-Deane y Galyen (2011), Contreras, Leal y Salazar (2001), Burns (2011) y Sarmiento (2014). Dicha problemática no contempló de manera específica el ámbito profesional y mucho menos el socioemocional, en este caso de los futuros docentes como parte de su formación inicial, situación debida a que, en el contexto de la formación inicial docente, el marco social y familiar que envuelve al alumno normalista ejerció un papel muy importante en la vida académica de ellos, tanto directa como indirectamente.

Bajo este contexto de la ERE, el CEEPI (2020) menciona que por el estrés o la ansiedad que produjo el encierro e incluso por la exigencia de sus padres, los estudiantes parecería que olvidaron cuestiones básicas que anteriormente ya habían aprendido. El estar conectado en una pantalla por horas cansa, lo ideal para esta contingencia tendría que haber sido tomar clases de cuando mucho tres horas de clase seguidas al día con intervalos de descanso, debido a que la educación mediante video desgasta más que la presencial. En clase tradicional los alumnos se distraen, participan, observan a sus compañeros y a su profesor y su entorno. En el video no existe esa posibilidad por lo que el aburrimiento y el cansancio llega más rápido. Por lo que los docentes y por supuesto los docentes en formación tampoco estaban preparados, resulta realista decir que todos estamos aprendiendo y los maestros han tenido que adaptarse a esas circunstancias, por lo que vale la pena es ser tolerante y comprensivo.

Conclusiones

La incidencia positiva de un buen nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales en numerosas circunstancias de la vida es un hecho constatado por un creciente volumen de investigaciones que intentan aportar luz y evidencias acerca de sus repercusiones. La preocupación por el estudio científico del desarrollo socioemocional es reciente.

Resulta así que se destacan las consecuencias positivas de la competencia emocional en la regulación emocional, bienestar subjetivo y resiliencia. Las aportaciones de estos estudios son de especial relevancia para el diseño de intervenciones educativas (curricula, talleres, programas, seminarios, etc.) destinados a fomentar el desarrollo de las competencias emocionales. Las aplicaciones prácticas a la educación son un tema actual de investigación y difusión. El reto que se plantea es cómo va a incidir en la educación para la ciudadanía

Por el momento, poco se sabe, en términos operativos, sobre los requerimientos más específicos de formación y sobre el tipo de respuestas que deben entregar las instituciones formadoras de profesionales a este nuevo contexto tecno-socio-cultural. Hay que asumir que

durante la ERE ocasionada por la pandemia por SARS-CoV2, los de todos los niveles estudiantes no van a aprender lo mismo que de manera presencial. La televisión, la radio y web no reemplazarán nunca a la escuela.

La pandemia ha transformado los contextos de implementación del currículo, no solo por el uso de plataformas y la necesidad de considerar condiciones diferentes a aquellas para las cuales el currículo fue diseñado, sino también porque existen aprendizajes y competencias que cobran mayor relevancia en el actual contexto.

Se espera y desea que los interesados en la motivación y emoción vean a las competencias socioemocionales como un esfuerzo prolongado por vincular los procesos emocionales con las capacidades cognitivas. Dicha vinculación además opta por buscar la parte inteligente de en la percepción y expresión de las emociones, en como las emociones pueden ayudar en las tomas de decisiones y en el desarrollo intelectual, en cómo comprender las emociones ayuda a las personas a entender cómo las emociones evolucionan de unos estados a otros y, finalmente, la regulación de las emociones es un proceso que dura todo ciclo vital de las personas y cuyo fin es la sabiduría en las relaciones con uno mismo y con los demás, que en conjunto se trata de un conjunto de competencias que permiten organizar la propia vida y de las personas de forma sana y equilibrada para el buen funcionamiento de la sociedad, facilitando experiencias de satisfacción o bienestar esenciales para la vida de las personas.

En este ámbito se concluye que los alumnos normalistas como parte de sus vivencias y aprendizajes, fomenten o promuevan la construcción y el fortalecimiento de los vínculos con los estudiantes y entre ellos brindar apoyo emocional, aumentar el bienestar, para posibilitar la permanencia y la construcción colectiva de aprendizajes.

Referencias

- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), (2005), 95-114.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*. 10, 61-82.
- Contreras, M. E.; Leal, J. y Salazar, R. (2021). Educación a distancia: respuesta a la formación profesional en un mundo globalizado. Bogotá: Ediciones hispanoamericanas.
- Elias, M.; Zins, J.; Weissberg, R.; Karin, S.; Greenberg, M.; Haynes, N.; Kessler, R. Schwab-Stone, M. & Shriver, T. (1997). Promoting social and emotional learning. Guidelines for Educators. Alexandria, Virginia: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI · DGES*. 10(6). 13-25.
- García Aretio, L. (2002). La educación a distancia: de la teoría a la práctica. Ariel.

- Hernández, S. R., Fernández C. C. y Baptista, L. M. P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta edición.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, M. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning.
- Lane R.D. y Schwartz, G. E. (1987). Levels of emotional awareness: a cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *Am J Psychiatry*. 144(2):133-43.
- Moore, J.; Dickson-Deane, C. & Galyen, K. (2011). E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *Internet and Higher Education*, 14.
- OECD (2021a). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, París.
- OECD (2021b), *Survey on Social and Emotional Skills Technical Report* OECD Publishing, Paris.
- Piaget, J.; Gréco, P. (1974). *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas bastos.
- Tobon. S. (2017). *Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos*.
- Torres, Á. (2004). *La educación superior a distancia: entornos de aprendizaje en red*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Salovey, P. y Birnbaum, D. (1989). Influence of mood on health related cognitions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 539-551.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition y Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Woolery, A., y Mayer, J. D. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En G. J. O. Fletcher y M. S. Clark (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes* (pp. 279-307).
- Salovey, P. (2007). Prologo. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 17-19). Madrid: Pirámide.
- United Nations (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. A/RES/70/1
- United Nations Children's Fund, *Key Messages and Actions for COVID-19 Prevention and Control in Schools* (2020). Report of the UNICEF and World Health Organization Key Messages and Actions for COVID-19 Prevention and Control in Schools.

EL TIEMPO DIDÁCTICO EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES: UNA DIMENSIÓN TRASTOCADA EN LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN PANDEMIA

Eje temático:

La educación normal en el contexto de pandemia. Vivencias y aprendizaje

Alejandra Avalos-Rogel

Escuela Normal Superior de México

RESUMEN

La coyuntura del confinamiento por la pandemia de SARS-CoV-2 trastocó las relaciones pedagógicas en la formación de docentes; se reemplazaron súbitamente los espacios presenciales por virtuales en las asignaturas de las licenciaturas para la formación inicial de maestros, incluidas las del acercamiento a la práctica docente, que son los espacios en los que principalmente se construyen saberes profesionales. Esta crisis visibilizó algunas dimensiones de las relaciones pedagógicas que ya habían sido descritas en la Teoría de la acción conjunta (TDAC), pero ahora situadas en las prácticas docentes en condiciones reales. ¿Cómo impactó el confinamiento en el tiempo didáctico durante el *prácticum*? Esta investigación cualitativa tuvo como propósito analizar el tiempo didáctico en las prácticas docentes y su impacto en los procesos de construcción de saberes docentes de estudiantes normalistas de la Licenciatura en Enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas. Se recuperaron algunas categorías de la TDAC referentes al tiempo, como la de tiempo didáctico y tiempo de la situación, y se construyeron las de tiempo del saber y tiempo del objeto matemático. Se concluye que los contextos aparentemente antagónicos del confinamiento fueron formativos, permitieron la construcción de saberes docentes, y develaron nuevas categorías inherentes al tiempo en la relación pedagógica.

Palabras clave: Practicum, formación inicial de profesores, práctica pedagógica, recursos tecnológicos, tiempo didáctico, pandemia.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La repentina suspensión de clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional (SEN) en virtud del Acuerdo número 02/03/20 (D.O.F. 2020), a mediados del segundo semestre del ciclo escolar, llevó a una situación de emergencia que llevó a nuevos aprendizajes en el intento de adaptarse a la nueva situación: el gobierno mexicano recuperó sus experiencias previas de la televisión educativa en telesecundaria y telebachillerato, para diseñar y desarrollar el programa federal por televisión *Aprende en casa*; en el caso de la Ciudad de México, se recuperó la estrategia de la Administración Federal de Servicios Educativos en la Ciudad de México de dotar a maestros, alumnos y personal administrativo de cuentas institucionales para el trabajo con la suite de Google, con el fin de dar una retroalimentación en línea y recuperación de evidencias de aprendizaje en modalidad virtual, mediante plataformas como Classroom. Algunos maestros y estudiantes normalistas ya tenían conocimientos previos de plataformas como Teams o Edmodo, e incluso plataformas específicas para el estudio de las Matemáticas como Geogebra, que habían sido introducidas desde perspectivas de innovación en el Plan de Estudios 2018.

En el caso de las escuelas normales, el tránsito a la modalidad virtual fue relativamente rápido, muchos docentes ya tenían conocimientos en el manejo de plataformas virtuales, y mediante estrategias de actualización entre pares, se logró una cultura digital. Por otro lado, dado que ya se habían concluido las gestiones para la distribución de escuelas para la realización de prácticas profesionales, los estudiantes normalistas de matemáticas lograron establecer un trabajo en línea de una manera expedita: ya habían trabajado un semestre con el mismo grupo y conocían algunas plataformas que habían abordado en su escolaridad. Por otro lado, muchas escuelas de educación básica lograron reorganizarse para dar continuidad al trabajo educativo, y en mayor o menor medida dieron continuidad a las prácticas profesionales.

Las nuevas condiciones de escolarización develaron algunos fenómenos ya habían sido descritos por la investigación educativa. Por ejemplo, el del fenómeno del tiempo en la escuela. Hargraves (1994, cit. en Lozano, 2021) considera que el tiempo es una dimensión a través de la cual los profesores construyen e interpretan su trabajo, y afirma que el tiempo fenomenológico es una dimensión subjetiva que varía según la actividad y las preocupaciones. Lozano (2021) recupera la idea de que para algunas profesiones existe un tiempo monocrónico y un tiempo policrónico en el que las personas hacen varias cosas a la vez, y ubica al trabajo docente en un tiempo policrónico "...en tanto que debe dar respuesta a muchos asuntos al mismo tiempo" (p. 24). Lozano concluye que las condiciones laborales de los docentes empeoraron en el confinamiento, pues se multiplicaron las demandas y las actividades que tenían que realizar.

Por otro lado, el estudio del tiempo escolar en el aula ya había sido abordada en la Didáctica de las matemáticas en particular por la Teoría de la Acción Conjunta (TDAC) (Sensevy y Mercier, 2007), con las categorías de cronogénesis y tiempo didáctico. Sin embargo la cronicidad del tiempo escolar en el aula virtual no había sido estudiada.

El aula virtual mostró que no era posible considerar como “escuela” o “espacio escolar”, a los procesos educativos que estaban teniendo lugar en línea, tal y como lo ha afirmado Elsie Rockwell en sus conferencias. Dussel (2020) y Avalos-Rogel (2021) ya habían abordado la discusión sobre la heterotopía del espacio virtual. Frente a la discusión sobre el tiempo vale la pena preguntarse ¿Qué características tiene el tiempo didáctico en las aulas virtuales del confinamiento y cuál es su impacto en el *prácticum* y en la construcción de saberes docentes? Esta investigación cualitativa tuvo como propósito analizar el tiempo didáctico en las prácticas docentes y su impacto en los procesos de construcción de saberes docentes de estudiantes normalistas de la Licenciatura en Enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas.

MARCO TEÓRICO

Esta investigación tiene como referentes conceptuales categorías de la Teoría de la Acción didáctica conjunta. La primera se refiere a la acción conjunta. Sensevy (2007) considera que “... la acción didáctica es una acción conjunta, producida en general en la duración dentro de una relación ternaria entre el saber, el profesor, y los alumnos (la relación didáctica)”. (p. 6). Otra categoría es la de “forma escolar”. De acuerdo a Sensevy (Broitman 2022), esta categoría procede del sociólogo francés Guy Vincent, que demostró que la forma escolar clásica se caracterizaba por una secuenciación rígida del curriculum a la que se somete el saber. Esta secuenciación está fuertemente ligada con los tiempos en los que se espera sea desarrollado dicho curriculum. Así pues, un aspecto central que se juega en la relación didáctica es el saber “... las expresiones “la naturaleza misma del saber” o “lo esencial del saber” no tienen sentido intrínseco. Lo que hace saber, en una transacción didáctica, depende especialmente del transcurrir del tiempo didáctico” (Sensevy, 2007, p. 5). Pero es en la transacción didáctica donde el tiempo cobra sentido “...las transacciones didácticas, por esencia, presentan una evolución de su contenido a través del tiempo. Es más, podríamos decir que una transacción didáctica fracasa si no sufre grandes modificaciones con el tiempo (*ibídem*).

Finalmente, Sensevy y Mercier (2007) denominan “cronogénesis” a la dimensión temporal de la relación didáctica con la situación de aprendizaje que posee un componente de conflicto cognitivo, también llamada “milieu” o medio.

METODOLOGÍA

Para dar cuenta de las construcciones simbólicas que desarrollaron estudiantes normalistas, tutores y estudiantes de las escuelas secundarias donde se realizaron las prácticas profesionales en condiciones reales, se recurrió a una perspectiva cualitativa que lleva a recuperar los discursos de los participantes y los significados que los miembros de una comunidad atribuyen a las interacciones didácticas en el tiempo y en los espacios virtuales y semipresenciales, y a los procesos formativos en confinamiento.

Hay dos momentos muy importantes para la recopilación del referente empírico. Se recuperaron los diarios de campo de 5 estudiantes normalistas de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas y sus reflexiones plasmadas en sus documentos para la obtención de sus títulos profesionales.

En un segundo momento se entrevistaron a los tutores y al asesor de esos estudiantes, provenientes de una escuela normal de la Ciudad de México, durante el segundo semestre del ciclo escolar 2021-2022.

Las preguntas giraron en torno a las condiciones y retos planteó la pandemia en los procesos de formación de los estudiantes, en función de las restricciones temporales de las instituciones, los soportes tecnológicos, las restricciones curriculares, y las condiciones tecnológicas de las familias.

La triangulación de los informantes de ambos eventos permitió la validación de la información obtenida.

A continuación, se muestran los resultados organizados en cuatro categorías, las dos primeras son de Sensevy: el tiempo didáctico, la memoria didáctica, el tiempo abierto, el tiempo del saber, el tiempo del objeto matemático, y el tiempo de la situación.

El tiempo didáctico

El tiempo didáctico es aquel que se requiere en la relación didáctica, y que se establece desde el medio –problema o tarea- y el portador que hace avanzar el estado del sistema de aprendizaje de un contenido matemático. En el caso de la experiencia en línea, había varios portadores que harían avanzar la relación didáctica: el video o la sesión televisiva de Aprende en casa –y que en muchos casos pautaba el ritmo del avance en el programa-, y las tareas que se ponían en Classroom, y que en muchos casos brindaban las fechas perentorias de las entregas de las tareas.

Aprende en casa y las tareas de Classroom se llevaban a la par, se les anotaba los videos de la semana de Aprende en casa con los que tenían que ver el tema y anotar lo más relevante de lo que veían, lo más relevante de la clase, o la actividad propuesta en el video, más la tarea que les daba la maestra. A veces se completaba con videos extra de youtube.

El libro de texto era recuperado muy esporádicamente, a veces como forma de autoestudio. El abandono obedecía a que los libros de texto no tenían el formato del Plan de estudios de 2017, sino del 2011.

El tipo de ejercicios que se ponían, eran aquellos en los que debían aplicar un algoritmo asociado a una unidad de clase. Posteriormente a la entrega, el estudiante normalista hacía la retroalimentación exclusivamente con los resultados.

En ocasiones los estudiantes grababan los procedimientos, a partir de los escritos en tabletas o en los pizarrones electrónicos de las plataformas, como Jamboard, y se enviaban los videos, sobre todo cuando había procedimientos más largos

La cantidad oscilaba entre 15 y 20 ejercicios por tema. Cabe señalar que en esos ejercicios se recuperaban algunos ejercicios del tema anterior para asegurar la continuidad y que no tuvieran la sensación de la ruptura del tiempo didáctico.

Esto tuvo consecuencias en las formas del desarrollo del pensamiento matemático, por una falta de interacciones matemáticas y argumentaciones que sostuvieran dichas interacciones. Las dudas que tuvieran los estudiantes eran aclaradas por la tutora y el estudiante normalista. El trabajo en torno a los problemas se convierte en clases presenciales en un soporte y motor importante para hacer avanzar el tiempo didáctico, y por ende el sistema de aprendizaje. En el caso de las clases en línea, los problemas se presentaban haciendo la explicación de manera lo más clara posible, se abordaba la solución, se aclaraban dudas, y los estudiantes resolvían un problema parecido en casa, si un alumno presentaba dudas, se resolvía en la sesión en línea.

La memoria didáctica

La memoria didáctica o el retorno al pasado, es fundamental en la acción didáctica, y en la construcción del sistema de aprendizaje. En el caso de las clases en línea, el video fue oportunidad excelente para la manipulación del tiempo didáctico. Las clases televisivas en vivo tenían el inconveniente de la instantaneidad y la inmediatez. Las escuelas que sólo recurrían a la clase televisiva tuvieron fuertes inconvenientes. Por tal motivo se enviaba la programación, o “parrillas”, con antelación a los maestros para que pudieran prevenir a los estudiantes sobre lo que debían ver y en lo que debían poner atención.

En el caso de las escuelas que ofrecían el video, retroceder el video era importante para la recuperación del tiempo, la creación de la memoria didáctica, y recuperar de manera fiel el procedimiento en matemáticas.

En ocasiones los estudiantes grababan los procedimientos en la pizarra para que pudiera ser revisado por los estudiantes. Ver Figura 1

j) Directa

kilos	2	4	11	28		
Costo	90	180				

$2 - 90$
 $4 - x$

$x = \frac{4(180)}{2} = 180$

Figura 1. Video del procedimiento de una relación directamente proporcional sobre una tableta

En muchas ocasiones, la referencia al video, y los listados de actividades y videos sobre Classroom, formaba parte de la memoria didáctica de los estudiantes. Se remitían a ellos cada vez que se requería de un antecedente para abordar un nuevo tema, para recuperar los procedimientos construidos, y como una forma de dar concreción a los saberes.

El tiempo abierto

El tiempo abierto se correspondería al que requiere el aula invertida (flipped classroom). El tiempo abierto es un tiempo que se invierte en la indagación por parte de los alumnos. Se trata de un tiempo dirigido por el interés de los alumnos, ya sea por un proyecto que les apasiona, por un compromiso con un colectivo, por la predisposición familiar, entre otros. Un ejemplo que el tiempo que ofrecen los espacios de reflexión: qué pasó y cómo modificar la acción. Este tiempo es un medio para existir en las matemáticas, sin tener la presión de los contenidos.

El tiempo abierto se dio muchas veces en la revisión de los videos de las clases que subían los estudiantes normalistas, en las que se veían los errores y las formas de corregirlos. El tiempo didáctico involucraba la velocidad de la escritura en relación a una estructura en la pizarra, y eso equivale a la duración del aprendizaje del procedimiento.

La grabación de la Tableta, se grababa la clase en clase el ejercicio y se corregía, se colocaba el resultado correcto y se les enviaba para reflexionar su error. El video tenía la intención de que reflexionaran (EN4)

Se subían al Classroom las fichas de la clase, los pizarrones de los ejercicios ya resueltos para que pudieran revisar, en formato PDF, si el alumno no entraba, tenían la posibilidad de ver la pizarra, ... es la base de la educación asincrónica (EN1)

Hubo una apuesta muy fuerte al momento de reflexión de los estudiantes sobre sus propios procedimientos, lo que implicaba un trabajo reflexivo de los adolescentes, y que de acuerdo a los estudiantes normalistas fue muy provechoso en términos de los aprendizajes y del desarrollo de su autonomía.

El tiempo del saber

En este estudio se define el tiempo del saber en función de la restricción institucional de alcanzar los saberes y competencias de matemáticas al término del ciclo escolar, lo que está fuertemente vinculado con la distribución de los contenidos en un calendario escolar, de acuerdo a un programa de estudios.

Las situaciones derivadas del confinamiento redujeron los tiempos en particular, debido a la organización escolar adoptada para la atención de los estudiantes. En algunas escuelas dividieron a los grupos para su atención.

Para organizar la actividad se entregaba a los alumnos un temario por semana, que se subía a Classroom, y que llevaba el mismo tema de *Aprende en casa*, para no desfazarse. Los estudiantes sólo tenían una clase en la semana en línea, y servía para explicar más a fondo sobre el tema, para la aclaración del tema [...] una o dos clases en línea, por classroom, se anotaban los temas y las tareas de la actividad para ese tema y los videos, se subían los videos de *Aprende en casa*, porque luego argumentaban que no encontraban el canal, ellos veían el video, y realizaban las actividades para el fin de semana [...] Todas las tareas se abrían el martes y se cerraban el martes siguiente... (entrevista EN4)

La división de los grupos atendía a dos necesidades: una atención más individualizada para abordar las dudas, la posibilidad de que el docente atendiera a la mayor cantidad de grupos, y liberarlo para la revisión y retroalimentación de tareas.

La disminución de la atención grupal, y la reducción de la asistencia de los estudiantes a las clases en línea, y por ende la repetición de sesiones de dudas, llevó a la eliminación de contenidos matemáticos del grado. Algunos tutores afirmaron que los directivos tomaron la decisión de ver temas que consideraban “básicos”, o quitar temas que los docentes ven al final del ciclo escolar, como la probabilidad y estadística.

Cuando se regresó a una modalidad semipresencial tutores y estudiantes normalistas abarcaron la totalidad del temario; particularmente en tercero, a pesar de que ya había terminado el ciclo escolar, continuaron abordando los temas faltantes.

El tiempo del objeto matemático

Los objetos y relaciones matemáticos para los maestros se reducían al uso de la terminología y de los algoritmos asociados con la resolución de un modelo específico. El tiempo del aula era exclusivamente el que se requería para abordar ese contenido básico matemáticas. Se abandonaron rutinas más constructivistas con secuencias didácticas a partir de las cuales se esperaba que los estudiantes construyeran conjeturas, objetos matemáticos a partir de ellas, relaciones, y operaciones. La estructura de dichas secuencias partía de un problema que requería que se retomaran los saberes previos para abordarlo, pero el conflicto cognitivo que ofrece el problema lleva a los estudiantes a reorganizar lo que saben de otra manera, e incluso a romper con ello para admitir otros objetos y configurar nuevos saberes.

La tutora daba el tema en un grupo, ella explicaba los algoritmos, los procedimientos, y daba ejercicios, y mi papel, más que reforzar, era dar la misma clase en la otra sección, de vez en cuando se explicaba con otro ejemplo, cuando se trataba de la otra sección se compartían las definiciones que abordaríamos... Tampoco implementamos dinámicas cuando la modalidad era mixta porque muchos alumnos no iban a la escuela; al final se formalizó un poco más...(entrevista EN3)

El confinamiento llevó a tutores y a estudiantes normalistas a regresar a rutinas anteriores, a la “educación clásica”, a explicar un tema, poner ejercicios. Eventualmente se proponían problemas cuya resolución se explicaba paso por paso, los alumnos hacían problemas parecidos, ejercicios, que eran revisados, y posteriormente exámenes con *Thatquiz*, generalmente al final del tema.

El tiempo de la situación

Ya se ha mencionado que las secuencias del trabajo en línea de las clases de matemáticas estaban estructurada de la siguiente manera: explicación por parte del docente –o por el estudiante normalista-, ejercicios y problemas de aplicación por parte del estudiante normalista; en el caso de los problemas ellos exponían el problema, identificaban las variables, el procedimiento y el modelo para la resolución, y el procedimiento para el abordaje del modelo matemático para llegar a la solución.

Sin duda había una distancia entre la duración del saber – lo que se requería para abordar esa secuencia- y el tiempo de la experiencia del alumno en el saber.

Sin duda, una parte del saber también estaba pautado por el programa *Aprende en casa* que indicaba cuáles eran los momentos del abordaje de ciertos temas, pautaba los tiempos de la duración del saber, no así la duración del tiempo de la experiencia de conocimiento del alumno en el saber. Los alumnos maestros y estudiantes normalistas sabían que la duración del saber tenía que restringirse a la semana. Un factor fundamental para salir de esa restricción, fueron las formas de retroalimentación que tenían los estudiantes normalistas. Esa construcción que los estudian normalistas apenas estaban aprendiendo logró consolidarse por el tipo de interacciones, como los turnos, la toma de palabra, el agotamiento de las intervenciones, de tal suerte que se tuvieron más intervenciones de los jóvenes en línea que al regreso en presencial.

Un problema fue la posibilidad de la construcción en la socialización depende del dispositivo de la plataforma en el caso de classroom no era posible armar mesa de diálogo y después la socialización.

CONCLUSIONES

El manejo del tiempo en las clases en línea permitió un desarrollo de saberes docentes.

Uno de ellos fue recuperar las dudas que no van a regresar, "volvamos a hablar de lo que se ha quedado en el camino". Desde nuestro punto de vista ese fue un ejemplo de cómo se puede romper esa secuencia del tiempo didáctico.

Otro fue la visibilidad de la vinculación entre contenidos, lo que es una forma de ver la secuencialidad: si abor das un contenido como el de medición, trabajas formas, números y magnitudes y "ahorras" tiempo.

Debido al rezago los estudiantes normalistas tuvieron que retomar algunos temas en círculos de estudios a contra turno, lo que dio lugar a comunidades de aprendizaje que hicieran repaso de temas anteriores: el regreso a lo esencial de cada tema, álgebra, aritmética y geometría.

Construyeron diversas formas de retroalimentación, como la base y centro de la capitalización del tiempo didáctico: Fichas interactivas (live worksheets), en las que el estudiante normalista seleccionaba los ejercicios, y los estudiantes respondían de manera autónoma, y la misma app los retroalimentaba y ellos solitos tenían que ver cuál era su error. Se desarrolló en los estudiantes normalistas una sensibilidad a un trabajo matemático más allá del aula. Retomando a Ricardo Cantoral, el desarrollo del pensamiento matemático habrá de entenderse más allá que la resolución de problemas escolares, eso exige una acción de transformación que permite reelaborar el rol de las prácticas en la construcción de conocimiento

Finalmente, el reto del tiempo didáctico era ralentizar, ralentizar el tiempo, hacer en cámara lenta las formas del tutor, el abandono de la idea de la construcción en la interacción, por el regreso a la explicación, ligada con la estructura, con el regreso a los procesos. La forma también se liga con la idea de tiempo.

REFERENCIAS

- Avalos-Rogel, A. (2021). Las prácticas profesionales en la heterotopía del espacio virtual. En Aguilera, M. (Coord.) (2021). Las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas en el contexto de la pandemia. Simposio. *Memorias del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Broitman, C. (2022). Entrevista a Gérard Sensevy a cargo de Claudia Broitman. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 16(21), e108. Recuperado de: <https://doi.org/10.24215/23468866e010>
- D.O.F. (2020) *Acuerdo número 02/03/20, por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública*. 16 de marzo de 2020. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020
- Dussel, I. (2020). *La clase pantuflas*. Conferencia virtual desarrollada en el ciclo *Diálogos sobre Pedagogía*, Ministerio de Educación Argentina, Instituto Nacional de Formación Docente, Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de Córdoba, 23 de abril de 2020. Recuperado de www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs&feature=youtu.be
- Lozano, I. & Rafael, Z. (Coord.) (2021). *Pandemia y escuela secundaria. Reporte desde las voces profundas*. Newton.
- Sensevy, G. (2007). *Categorías para describir y comprender la acción didáctica*. Recuperado de <http://unige.ch/fapse/clidi/textos/acciondidactica-Sensevy-2007.pdf>
- Sensevy, G & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. PUR.

“ASÍ FUE COMO ESTUDIAMOS Y APRENDIMOS A ESTUDIAR: DISCENTES Y DOCENTES EN EL 2020 POR LA PANDEMIA DE CORONAVIRUS COVID 19, SIN HABERLO PENSADO”

Ana Ruth Tovar Mora

Jenny Del Rosario Jiménez Damián

Moisés Morales Hernández

jennydamian3011@gmail.com

Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen licenciatura en Educación Primaria

LÍNEA TEMÁTICA 12: LA EDUCACIÓN NORMAL EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA, VIVENCIAS Y APRENDIZAJE.

RESUMEN

La sociedad del conocimiento surge como consecuencia de los cambios que inciden en la sociedad como una serie de innovaciones tecnológicas, desarrolladas en tres sectores convergentes: la informática, las telecomunicaciones y en especial internet y los medios de comunicación. Es más, el término Aldea Global hace referencia a las consecuencias socioculturales de la comunicación inmediata y mundial de todo tipo de información, a partir de aquello que posibilitan y estimulan los medios electrónicos de comunicación.

Ante esto las escuelas se vieron obligadas a cerrar sus puertas para contener la pandemia de COVID 19 pero los sistemas educativos debieron seguir garantizando el derecho a la educación. En el nuevo escenario, los docentes deben adaptar la enseñanza a formatos no presenciales. En el contexto latinoamericano, las dificultades que encierra este desafío se ven incrementados por las desigualdades socioeconómicas, con las consecuentes brechas digitales, tanto de los estudiantes como del profesorado.

Mientras tanto ante la pandemia de COVID 19, las instituciones educativas tanto públicas como privadas han puesto en marcha programas para continuar con la educación a distancia a través del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), herramientas que han sido indispensables para la comunicación entre el profesorado y el alumnado institucional.

PALABRAS CLAVES: tecnología, profesorado, aldea global, educación, innovación, pandemia.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La pandemia de COVID 19, ha impactado directamente los sistemas educativos de todos los países de la región, afectando a estudiantes, hogares, ministerios, secretarías, centros educativos, docentes y directivos. La crisis ha estimulado la innovación en el sector educativo. Se han desarrollado soluciones educativas a distancia gracias a las rápidas respuestas de Gobiernos y asociados en todo el mundo en apoyo de la continuidad de la educación, como la Coalición Mundial para la Educación reunida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Todas las tareas habituales de los docentes, como la organización del aula y el control de los tiempos de trabajo; en el nuevo escenario, la actividad del docente se vinculó más con el uso cotidiano y pedagógico de tecnologías digitales y la creatividad para resolver los distintos retos que la situación excepcional planteaba. La pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID 19) provocó la mayor interrupción de la historia en los sistemas educativos, que afectó a casi 1.600 millones de alumnos en más de 190 países en todos los continentes. Los cierres de escuelas y otros centros de enseñanza fueron afectados al 94 % de los estudiantes de todo el mundo, una cifra que asciende al 99 % en países de ingreso bajo y mediano bajo.

Pero también, la crisis ha estimulado la innovación en el sector educativo. Se han puesto en marcha enfoques innovadores que apoyan a la continuidad de la educación y la formación académica, recurriendo a los medios de radio y televisión y a materiales digitales didácticos para trabajar. Se han desarrollado soluciones educativas a distancia gracias a las rápidas respuestas de Gobiernos y asociados en todo el globo en apoyo de la continuidad de la educación, como la Coalición Mundial para la Educación reunida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Pero con estos cambios también se han puesto de manifiesto que el prometedor futuro del aprendizaje y los cambios acelerados en las formas de impartir una educación de calidad deben ser indisociables del imperativo de no dejar a nadie atrás combatiendo el rezago. Es cierto para

los niños y los jóvenes que carecen de un entorno propicio o de recursos para acceder al aprendizaje. Es cierto para los profesionales educativos, que necesitan apoyo y mejor formación sobre nuevos métodos educativos.

Porcentaje de la población de 3 a 29 años inscritos en el ciclo escolar 2019–2020, según principales aparatos o dispositivos electrónicos usados para sus actividades escolares o clases a distancia



Fuente: INEGI. Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación.

A raíz de estas incertidumbres precisas generadas por la pandemia mundial de COVID19 surge la pregunta: ¿podrá dudarse que, incluso entre los que anhelan la presencialidad 100%, en el futuro sus prácticas educativas se van a ver moduladas y mucho más enriquecidas, mediadas o complementadas, por las tecnologías digitales?

MARCO TEÓRICO

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) ha planteado que, incluso antes de enfrentar la pandemia, la situación social en la región se estaba deteriorando, debido al aumento de los índices de pobreza y de pobreza extrema, la persistencia de las desigualdades y un creciente descontento social. En este contexto, la crisis tendrá importantes efectos negativos en los distintos sectores sociales, incluidos particularmente la salud y la educación, así como en el empleo y la evolución de la pobreza (CEPAL, 2020a). Por su parte, la UNESCO ha identificado grandes brechas en los resultados educativos, que se relacionan con una desigual distribución de los docentes, en general, y de los docentes mejor calificados, en particular, en desmedro de países y regiones con menores ingresos y de zonas rurales, las que suelen concentrar además a población indígena y migrante (UNESCO, 2016a; Messina y García, 2020).

En el ámbito educativo, gran parte de las medidas que los países de la región han adoptado ante la crisis se relacionan con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles, lo que ha dado origen a tres campos de acción principales: el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas, el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes.

Un aspecto controvertido y complejo se refiere a los criterios y enfoques para la toma de decisiones respecto a los aprendizajes prioritarios y la forma de realizar ajustes. Una alternativa es la lógica de la selección de aquellos contenidos más relevantes, que se priorizan sobre otros. Otra perspectiva es integrar los contenidos y objetivos de aprendizaje en núcleos temáticos interdisciplinarios que hagan posible abordar diversas asignaturas a la vez por medio de tópicos que resulten especialmente pertinentes y relevantes para el alumnado en el contexto actual, mediante metodologías de proyectos o investigaciones que permitan un abordaje integrado de los aprendizajes. Este enfoque requiere valorar la autonomía docente y desarrollar competencias sofisticadas entre las profesoras y los profesores.

Algunos países han diseñado propuestas de priorización curricular que incluyen un conjunto reducido de aprendizajes esenciales en las diferentes disciplinas, transitando desde la priorización curricular al currículo vigente y modularizando los contenidos por nivel, desde los imprescindibles hasta los nuevos aprendizajes asociados a objetivos integrados o significativos que puedan articularse entre asignaturas.

En la adaptación, la flexibilización y la contextualización curricular se deben considerar elementos como la priorización de objetivos de aprendizaje y contenidos que permitan lograr una mejor comprensión de la crisis y responder a ella de mejor forma, incorporando aspectos relativos al cuidado y la salud, el pensamiento crítico y reflexivo en torno a informaciones y noticias, la comprensión de dinámicas sociales y económicas, y el fortalecimiento de conductas de empatía, tolerancia y no discriminación, entre otros. Por otro lado, se debe buscar un equilibrio entre la identificación de competencias centrales, que serán necesarias para continuar aprendiendo, y la profundización del carácter integral y humanista de la educación, sin ceder a la presión por fortalecer solamente los aprendizajes instrumentales.

Dado que la mayoría de los países han optado por la continuidad del proceso educativo mediante recursos en línea, el uso de Internet ofrece una oportunidad única: la cantidad de recursos pedagógicos y de conocimiento disponibles, así como las diferentes herramientas de comunicación proveen plataformas privilegiadas para acercar la escuela y los procesos educativos a los hogares y a los estudiantes en condiciones de confinamiento. En las últimas décadas, la inversión en infraestructura digital en el sistema escolar ha sido importante en buena parte de los países de América Latina. Las políticas educativas en el ámbito digital empezaron a aplicarse de manera incipiente en algunos países de la región a finales de la década de 1980. Hasta mediados de la década de 1990, estas estrategias tenían como propósito general mejorar los resultados de aprendizaje y enseñanza en las escuelas. Luego se comenzó a priorizar el objetivo de dar acceso a las y los estudiantes a equipamiento, prestando especial atención a los sectores de menor nivel socioeconómico como estrategia de nivelación y búsqueda de equidad. En los últimos años, con la masificación de la conectividad sobre la base de Internet móvil y el incremento de dispositivos digitales más

accesibles, las políticas han redirigido sus esfuerzos a la formación de habilidades digitales de las y los estudiantes (Trucco y Palma, 2020).

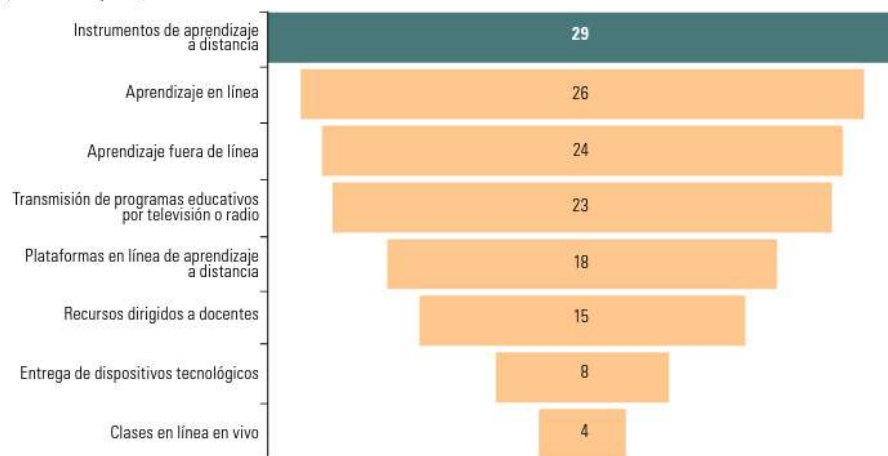
METODOLOGÍA

Este estudio se llevó a cabo desde una perspectiva de investigación mixta, donde se utilizó la técnica de recolección de información sobre la base del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). De acuerdo a la cantidad de países que las integran. Bajo un tipo de investigación ex post facto.

RESULTADOS

La información recolectada sobre los 33 países de América Latina y el Caribe hasta el 7 de julio de 2020 permite constatar que en el ámbito educativo gran parte de las medidas tomadas se relacionan con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles educativos. De dichos países, 32 suspendieron las clases presenciales y 29 mantienen una suspensión a nivel nacional (en Nicaragua no se han suspendido las clases). En el Uruguay se inició el retorno a clases en zonas rurales a partir del 22 de abril y el 29 de junio retornaron el resto de las escuelas. En San Vicente y las Granadinas se comenzó un retorno parcializado desde el 25 de mayo y en el Ecuador se retornó a clases presenciales a partir del 1 de junio. En Belice, Granada y Santa Lucía hubo un retorno parcial a las clases presenciales en junio. Hasta la fecha de la revisión, la población estudiantil afectada por estas medidas en los 32 países llegó a superar los 165 millones de estudiantes de acuerdo con la información oficial de la UNESCO (véase el gráfico 1).

Gráfico 2 | América Latina y el Caribe (29 países): estrategias de continuidad de estudios en modalidades a distancia
(En número de países)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), "Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19", 2020 [en línea] https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19.

Además de interrumpir las trayectorias educativas, el cierre de las escuelas afecta la alimentación y la nutrición de la población estudiantil, especialmente en los sectores más vulnerables. En el momento de elaboración de este documento (inicios de julio), se observa que 21 de los 33 países han mantenido los programas de alimentación escolar de diversas formas. La modalidad más utilizada (13 países) es la entrega de kits de alimentos para preparar en el hogar, seguida de la provisión de almuerzos (3 países) y, en menor medida, las transferencias monetarias y la entrega de vales para alimentos. Adicionalmente, muchos estudiantes acceden a través de las escuelas a otros servicios que también se han visto interrumpidos como, por ejemplo, la entrega de anticonceptivos, servicios de salud mental o actividades recreativas. En gran parte de los países (29 de los 33) se han establecido formas de continuidad de los estudios en diversas modalidades a distancia. Entre ellos, 26 países implementaron formas de aprendizaje por Internet y 24 establecieron estrategias de aprendizaje a distancia en modalidades fuera de línea, incluidos 22 países en que se ofrece aprendizaje a distancia en ambas modalidades (fuera de línea y en línea), 4 que cuentan con modalidades exclusivamente en línea y 2 con modalidades solo fuera de línea. Entre las modalidades de aprendizaje a distancia en línea destaca el uso de plataformas virtuales de aprendizaje asincrónico, utilizadas en 18 países, en tanto que solo 4 países ofrecen clases en vivo (Bahamas, Costa Rica, Ecuador y Panamá). A su vez, entre las formas de aprendizaje a la distancia fuera de línea, 23 países realizan transmisiones de programas educativos por medios de comunicación tradicionales como la radio o la televisión (véase el gráfico 2).

A la fecha de elaboración del documento solo 8 de los 33 países contemplan entre las medidas adoptadas para implementar las actividades de aprendizaje a distancia la entrega de dispositivos tecnológicos (Argentina, Chile, Colombia, El Salvador, Jamaica, Perú, San Vicente y las Granadinas y Uruguay). El Uruguay cuenta desde hace varios años con una

política de Estado que incluye la entrega de dispositivos (computadoras portátiles o tabletas) a la población escolar (en el marco del Plan Ceibal). Además, para llevar a cabo las actividades de aprendizaje a distancia, 14 países consideran entre sus estrategias la provisión de recursos para la capacitación de docentes, especialmente en lo referente a herramientas para el uso y manejo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC).

Discusión

El impacto de esta pandemia y la concomitante crisis económica, han generado un cambio en cómo, cuándo y dónde ocurre el aprendizaje del estudiante (Fox, et al., 2020). La renovación e innovación pedagógica siempre recomendada y, generalmente, aplazada, podrá contar ahora con la gran oportunidad para hacerse realidad y ganar en calidad y equidad educativas (Pedró, 2020). Se precisan para un futuro inmediato sistemas educativos resilientes, con capacidad de respuesta ante situaciones de emergencia y con salvaguarda para aminorar las desigualdades que se vieron agravadas como nunca. En realidad, el COVID 19 puede presentarse como acelerador de la transformación de la educación superior que supondrá que el aprendizaje en línea y flexible vinieron para quedarse (Naffi, 2020).

Ciertamente que, durante el confinamiento, en todos los niveles educativos se aportaron soluciones muy provisionales que, aunque dejarán elementos de reflexión para adoptar determinadas innovaciones, finalizarán gran parte de ellas una vez superada la crisis.

Sin embargo, en las escuelas de corte mayoritariamente tradicional será diferente. Las modalidades a distancia, digitales, en línea y flexibles van a ser aprovechadas de forma muy generalizada una vez superada la pandemia. Que existen instituciones y docentes que están deseando volver al tradicional modelo presencial, por supuesto.

Conclusiones

En conclusión, podemos mencionar que además de las recomendaciones expuestas, es conveniente pensar y elaborar con los estudiantes y familiares en el caso de los más pequeños; la organización periódica de sus actividades. Se debe analizar si se contemplan actividades escolares, lúdicas, actividad física y tiempos de socialización familiar y descanso, entre otros. Transcurrido un tiempo, es preciso evaluar la funcionalidad de la organización de las actividades y, si fuese necesario, introducir modificaciones. No perdiendo de vista que tales aspectos mencionados también atañen a los demás estudiantes de los diferentes niveles educativos cualquiera que sea el grado académico.

Algunos estudiantes pueden requerir sistemas de apoyo cotidianos para sostener sus proyectos, rutinas o actividades particulares. Las ayudas van a depender de las necesidades educativas de cada niño, niña o joven, pero en cualquiera de los casos, es posible anticipar la necesidad de adaptar ciertos elementos pedagógicos, como plazos, metodología y materiales.

El impacto de la crisis provocada por la COVID 19 en la educación no tiene precedentes. Ha retrasado el logro de los objetivos internacionales en materia de educación y ha afectado de manera desproporcionada a los más pobres y vulnerables. Sin embargo, la comunidad educativa se ha mostrado resiliente y ha sentado las bases para la recuperación.

REFERENCIAS

García, A. L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24 (1), 2- 18.

<https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>

CEPAL- UNESCO. (2020). Informe COVID-19: La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Naciones Unidas.

Recuperado de: [https://es.unesco.org/covid19/ educationresponse](https://es.unesco.org/covid19/educationresponse)

UNESCO. (2020). Enseñar en tiempos de COVID-19. Unesco

Naciones Unidas. (2020). Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella. Naciones Unidas.

HERRAMIENTAS DIGITALES PARA EL TRABAJO A DISTANCIA Y LA POBLACIÓN VULNERABLE EN UNA ESCUELA NORMAL RURAL

Línea temática 13. La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.

Autor:

Mtra. Irma Cecilia Yocupicio Zazueta

Institución de procedencia: Escuela Normal Rural Gral. Plutarco Elías Calles

Mtra. Irma Cecilia Yocupicio Zazueta. Profesor-investigador de la Escuela Normal Rural Gral. Plutarco Elías Calles. enr.iyocupicio@creson.edu.mx

RESUMEN

Entre las diversas problemáticas que enfrentaron los centros educativos durante el periodo de confinamiento, se encuentran las estrategias de trabajo a distancia a través del uso de las herramientas digitales más adecuadas que permitieran continuar con los programas educativos, estableciendo la comunicación entre directivos escolares, personal de apoyo a la educación, docentes y alumnos, esto, derivado de la suspensión de actividades presenciales que se dieron a conocer a través del diario oficial de la federación en marzo de 2020 para educación básica, normal y formación de maestros, atendiendo las recomendaciones de salud por la pandemia SAR COVID-19.

Ante este panorama, los estudiantes de la escuela Normal Rural “Gral. Plutarco Elías Calles con modalidad de internado se vieron afectados al implementar el trabajo a distancia, observándose un aumento en las bajas voluntarias y definitivas al cierre del semestre de agosto a diciembre de 2020. La presente investigación se llevará a cabo bajo el diseño de investigación mixta, explicativa y secuencial con una muestra de doce docentes y los 164 alumnos de 3ro y 5to semestre de la generación 2018-2022 y 2019-2023 de la licenciatura en Educación Primaria para analizar el impacto de las herramientas digitales implementadas como estrategias de trabajo a distancia y el impacto en la población vulnerable.

Palabras Clave: Educación a distancia, herramientas digitales y Población vulnerable.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La modalidad de educación a distancia implementada a nivel mundial aceleró la incorporación de entornos virtuales de aprendizaje que anteriormente eran hasta impensables, ante esta situación, se observó gran preocupación de las autoridades estatales para la actualización docente; el manejo de las plataformas digitales básicas como una necesidad y con ello también el establecimiento de cursos remediales para la población vulnerable.

Los impactos de la pandemia en la educación fueron bastantes, al respecto Schmelkes (2020) menciona tres de los impactos de la educación remota, refiriéndose específicamente a la educación superior, tomando en cuenta que para algunas instituciones esta modalidad fue un nuevo escenario, haciendo énfasis en una brecha digital bastante importante en comparación con otros países, el segundo impacto tiene que ver con la desigualdad de la población estudiantil, ante los nuevos retos de la educación a distancia se originó en muchos de los casos la deserción escolar precisamente por la falta de herramientas digitales, el acceso a internet y de acceso a plataformas digitales que dieran continuidad a la formación. El tercer impacto se refiere a la calidad de la educación, para la mayoría de los alumnos las condiciones de aprendizaje no fueron las más favorables, entre ellas se encuentran las situaciones de los espacios que fueron adecuados para tomar las clases correspondientes, compartiendo tiempos con el resto de la familia, así como también las situaciones emocionales y de salud que marcaron el periodo de pandemia.

La situación de pandemia que se vivió obligó a cada uno de los centros educativos a diseñar estrategias que permitieran el logro de los aprendizajes a través de la modalidad de trabajo a distancia; para algunas de las escuelas fue un escenario nuevo y dependía en la mayoría de los casos del acceso a datos de internet, recurso que no estuvo al alcance de toda la población, viéndose afectados tanto los directivos de las propias escuelas, docentes y más aún los alumnos, la razón de ser de las mismas.

La presente avance de investigación se llevó a cabo en la escuela Normal Rural General Plutarco Elías Calles (ENR) ubicada en un contexto rural, dentro del municipio de Etchojoa, Sonora para describir, acorde a las políticas establecidas por la ENR para el trabajo a distancia, las herramientas digitales que fueron utilizadas por los docentes y su impacto en el rendimiento académico de los alumnos de 3er y 5to semestre en el periodo de agosto a diciembre de 2020, tomando en cuenta la característica más relevante que diferencia a la ENR del resto de escuelas normales en el estado, siendo esta la modalidad de internado para albergar a una población de 327 alumnos de diferentes municipios del estado, contando con de acceso a la tecnología, internet, una biblioteca, 12 aulas y espacios para la realización de actividades deportivas, proporcionando además de la formación como Licenciados en Educación Primaria, los servicios de alimentación, dormitorios, peluquería, lavandería y enfermería, mencionando que a la par de los servicios académicos de la ENR, la modalidad de internado quedó también suspendida para el alumnado.

Por lo antes mencionado, se hace necesario indagar sobre el trabajo realizado en la ENR, observándose en este período un crecimiento considerable en bajas temporales y voluntarias, no solo para la escuela de estudio, sino a nivel general; en este sentido y partiendo de que la modalidad a distancia llegó para quedarse, se deben reconocer los aspectos que favorecieron los aprendizajes y analizar todo aquello que limitó el trabajo de las mismas, como un desafío para el trabajo a distancia, tomando en cuenta los servicios que debe proveer la ENR en su modalidad de internado.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles fueron las Políticas establecidas por la ENR para el desarrollo de las actividades académicas a distancia?
2. ¿Qué Herramientas digitales utilizaron los docentes con mayor y menor frecuencia en el periodo de agosto a diciembre de 2020?
3. ¿Cuál fue el porcentaje de las actividades sincrónicas y de las actividades asincrónicas llevadas a cabo por los docentes de la ENR?
4. ¿Cuál fue el porcentaje de asistencia de los alumnos en las actividades sincrónicas y el porcentaje de cumplimiento de las actividades asincrónicas?
5. ¿Cuál fue el porcentaje de población vulnerable identificado y cuáles fueron sus características?
6. ¿Cuáles fueron las herramientas digitales que se utilizaron con la población vulnerable para llevar a cabo el trabajo a distancia durante el periodo de agosto a diciembre de 2020?

Propósito

Describir las herramientas digitales establecidas para el trabajo a distancia, y las estrategias utilizadas para la atención de la población vulnerable durante el periodo de agosto a diciembre de 2020 de los alumnos de 3er y 5to semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Rural Gral. Plutarco Elías Calles, para determinar las fortalezas y áreas de oportunidad para el trabajo a distancia en una escuela normal rural con modalidad de internado.

Propósitos específicos

- Describir los entornos de aprendizaje llevados a cabo por los docentes de la ENR para el trabajo a distancia.
- Determinar el promedio de actividades sincrónicas, y asincrónicas llevadas a cabo por los docentes de la ENR durante el periodo de agosto a diciembre de 2020.
- Analizar el promedio de asistencia a las actividades sincrónicas y el cumplimiento de las actividades asincrónicas en el periodo de agosto a diciembre de 2020.
- Analizar los promedios generales de los alumnos de 3er y 5to en el semestre agosto a diciembre de 2020 para identificar el porcentaje de alumnos en situación de riesgo.
- Analizar las características de la población vulnerable identificada durante el periodo de agosto a diciembre de 2020 y las políticas establecidas para su seguimiento.

Supuestos teóricos

La pausa en el otorgamiento de los servicios del internado de la ENR afectó considerablemente el rendimiento de los alumnos en situación vulnerable de la escuela normal.

MARCO TEÓRICO

Antecedentes.

Mencionado por Navarrete (2017), la implementación de estrategias de aprendizaje a distancia puesto en marcha por la necesidad de alfabetizar a la población adulta de las comunidades rurales, tiene sus orígenes en el año de 1941, apoyado por la radio, la prensa y los servicios de correspondencia, fueron otras las necesidades de aplicación, así también se puede mencionar la implementación de la educación a distancia de las telesecundarias, donde a través de los equipos de televisión se transmitía los contenidos marcados por los programas educativos con gran éxito para las poblaciones antes mencionadas. De acuerdo con Bates (2005), mencionado por Navarrete, la educación a distancia nació con el objetivo de hacer llegar la educación a las poblaciones más necesitadas, surgiendo así la preparatoria abierta y la educación para los adultos apoyados de la tecnología.

La oferta de educación a distancia en las instituciones de educación superior creció de manera exponencial a los inicios de siglo XXI, incorporando con mayor énfasis en uso de la

tecnología, las universidades virtuales, permitiendo con ello estar a la vanguardia con el tipo de profesionistas que requiere la sociedad competitiva en todos los sentidos.

El Plan de estudios 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria llevado a cabo en las escuelas normales incorporó con mayor énfasis el uso de las Tecnologías de la Información (Tic), favoreciendo la utilización de entornos virtuales como medios de comunicación y repositorios de actividades. Para el trabajo a distancia Leyva y Velázquez (2021), sus estudios mencionan que los estudiantes fueron capaces de adaptarse a la nueva modalidad y que los factores asociados a la deserción no son exclusivos a las escuelas normales, sin embargo, la calidad de la educación brindada durante este periodo tendrá sus repercusiones en la formación profesional a mediano y largo plazo, tomando en cuenta que fueron muy pocas las actividades de acercamiento a la práctica profesional.

Políticas establecidas para el trabajo a distancia

Las políticas establecidas para la implementación de educación a distancia bajo el acuerdo 02/03/20, publicado en el Diario oficial de la federación como estrategia preventiva para disminuir el impacto de propagación de la COVID-19 en el territorio nacional y salvaguardar la salud de la comunidad educativa, dieron origen a diversas acciones para continuar con los programas de estudio de cada nivel educativo, tomando en cuenta que de manera inicial no representaba mayor problema pues solo se hablaba de un periodo determinado del 27 de marzo al 17 de abril del 2020, posteriormente los acuerdo se fueron modificando, implementando los semáforos de salud para la reapertura de clases presenciales.

Leyva y Velázquez (2021) hacen referencia a la revisión de las políticas que se establecieron para el trabajo a distancia para el periodo de pandemia, como bien mencionan, los estudiantes de las escuelas normales de estudio pudieron adaptarse a esta forma de trabajo, sin embargo, las consecuencias en la calidad de la educación recibida y su impacto en la deserción escolar se deben analizar, con la finalidad de identificar los aspectos que favorecieron las actividades y el rediseño de políticas y estrategias que tomen en cuenta la desigualdad existente en el nivel educativo.

Los lineamientos de acción Covid-19, para la educación superior (SEP 2020a) citados por Schmelkes y que pronto se volvieron obsoletos al no ser pensados para un confinamiento tan prolongado para las actividades de las instituciones educativas menciona los siguientes:

- Consolidar vías de comunicación permanentes con sus académicos, estudiantes y trabajadores para avisos oficiales y acciones inmediatas.
- Suspender actividades masivas.
- Colocar filtros para detectar personas con alguna dificultad respiratoria.
- Establecer medidas sanitarias como la disposición de jabón y gel anti bacterial.
- Generar conciencia de las medidas de higiene, buena alimentación y fortalecimiento de sistema inmunológico.
- Solicitar a las personas que presentan síntomas se queden en casa.

Entre las medidas académicas señala lo siguiente:

- Contar con un repositorio nacional para que las IES puedan compartir los diversos materiales generados desde sus comunidades y sirvan a otras instituciones educativas. (Schmelkes, 2020, pag. 78).

Como bien menciona Schmelkes, los lineamientos para la educación a distancia no fueron bien diseñados, para un confinamiento prolongado, algunas pudieron hacer frente a la modalidad remota, muchas tuvieron que batallar por la falta de experiencia, los accesos a la tecnología y el internet, como fue el caso de la escuela Normal Rural Gral. Plutarco Elías Calles, tomando en cuenta que su modalidad operativa es con servicio de internado, siendo esta una de las características para el ingreso de nuevos alumnos, así como también el proveer de servicio de internet y el acceso a medios tecnológicos. Al ser sometida al confinamiento, los servicios antes mencionados también fueron suspendidos, tanto el personal como los alumnos se retiraron para resguardarse de la pandemia.

Entornos virtuales de enseñanza aprendizaje

Haciendo referencia a los diferentes escenarios que se vivieron en los centros educativos, para algunos donde ya se implementaban actividades a distancia les fue más fácil sobre llevar este proceso, para otros sectores educativos la educación a distancia se incorporó de manera inicial, mencionando que fue poco favorable para el aprendizaje de los alumnos. Chaves y Chaves (2021). Durante este proceso se observaron diversas problemáticas para el acceso a las tecnologías en la incorporación de entornos virtuales de aprendizaje para el desarrollo de las actividades académicas a distancia.

De acuerdo Lima y Fernández (2017), los Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje (EVAE), son los diferentes espacios de comunicación diseñados para que los estudiantes, docentes y grupos, participen en los procesos de adquisición de conocimientos, incorporando actividades tanto sincrónicas como asincrónicas a través de las diferentes herramientas digitales de la WEB.

Herramientas digitales utilizadas en pandemia

De acuerdo a las políticas establecidas para el desarrollo de las actividades académicas a distancia, los centros educativos establecieron las herramientas digitales para establecer la comunicación y los espacios de enseñanza y aprendizaje con los docentes y alumnos haciendo uso de los diferentes recursos de la WEB, como plataformas virtuales, correos electrónicos, redes sociales entre otros, Aguilar (2020) hace referencia a los múltiples recursos que se pueden utilizar, sin embargo, los recursos establecidos para el periodo de pandemia, al no ser programados y planeados carecen de un propósito definido y de poco impacto en la formación de los educandos.

Población vulnerable en tiempos de pandemia

La desigualdad población estudiantil y ante los retos de la educación a distancia originó en muchos de los casos la deserción escolar ante la falta de herramientas digitales, el acceso a internet y de plataformas digitales que dieran continuidad a la formación, Schmelkes (2020).

En muchos de los hogares no se tuvieron los medios tecnológicos para hacer frente a la modalidad de trabajo a distancia, en otros de los casos se compartían los equipos, los tiempos, los espacios, ocasionando el abandono de las tareas escolares. Ante este escenario, para los estudiantes de la ENR fue un cambio brusco en sus oportunidades de formación, siendo este centro educativo por su modalidad de internado, la única oportunidad para concluir con una carrera universitaria, al verse suspendidos los servicios, algunos de sus alumnos tuvieron que incorporarse al trabajo y colaborar con los ingresos familiares e intentar combinar el trabajo y la continuidad de formación.

METODOLOGÍA

Enfoque metodológico.

El trabajo será realizado bajo el enfoque mixto, con un diseño explicativo y secuencial, describiendo las características de los sujetos de estudio con el apoyo del enfoque cuantitativo y haciendo las observaciones pertinentes bajo el enfoque cualitativo. Hernández, Fernández & Bapista (2014),

Población y muestra

La población estuvo conformada por 327 alumnos y 27 docentes, para la presente investigación los sujetos que conforman la muestra corresponden a datos proporcionados por los doce de los docentes que impartieron las asignaturas de 3er y 5to semestre, los 59 alumnos de la generación 2018-2022 y 105 alumnos de la generación 2019-2023.

Instrumentos

Se medirá a través del análisis de los informes presentados por los docentes en el periodo de agosto a diciembre de 2020 y las Estadísticas proporcionadas por la dirección de la ENR al cierre del semestre agosto diciembre de 2020.

Procedimiento

Se analizarán las herramientas utilizadas por los docentes de la ENR a través de los informes presentados en el periodo de agosto a diciembre de 2020, el impacto que tuvieron en los alumnos, identificando el porcentaje de alumnos a quienes les fue imposible cumplir con las estrategias establecidas para el aprendizaje y su relación con las estadísticas proporcionadas por la dirección de la ENR.

Supuestos teóricos

La pausa en el otorgamiento de los servicios del internado de la ENR afectó considerablemente el rendimiento de los alumnos en situación vulnerable de la escuela normal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, F. (2020) Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia, Universidad Politécnica Salesiana. Grupo de Investigación Filosofía de la Educación (GIFE), Quito, Ecuador. Estudios Pedagógicos XLVI N° 3: 213-223, 2020. [0718-0705-estped-46-03-213.pdf \(conicyt.cl\)](https://doi.org/10.17151/estped-46-03-213)
- Chavez, J & Chaves F. (2021) La transmutación de la pedagogía hacia la tecno-pedagogía en tiempos de COVID-19. COVID-19, 31. *Revista Educinade* No.10
- Diario Oficial de la Federación (2020) ACUERDO número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0
- Hernández, R., Fernández, C. & Bapista, P. (2014) Concepción o elección del diseño de investigación. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN. Editorial Mc Gaw Hill/pag. 126-168
- Leyva M. & Velazquez H. (2021). Retos de los estudiantes durante el distanciamiento de la educación presencial de dos escuelas normales. *Revista Eduscientia. Divulgación De La Ciencia Educativa*, 4(7), 19–35. <http://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/8>
- Lima, S. y Fernández, N. (2017) La educación a distancia en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. *Reflexiones didácticas Atenas*, vol. 3, núm. 39, pp. 31-47, 201. Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos Cuba. [La educación a distancia en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. Reflexiones didácticas \(redalyc.org\)](http://redalyc.org)
- Navarrete, Z. y Manzanilla, H. (2017). Panorama de la educación a distancia en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (1), 65-82. DOI: 10.17151/rlee.2017.13.1.4 [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana13\(1\)_4.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana13(1)_4.pdf)
- Schmelkes, S. (2020). La educación superior ante la pandemia de la Covid-19: el caso de México. *Universidades*, 71(86), 73-87. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.407>

EDUCACIÓN A DISTANCIA: EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES NORMALISTAS DE LA BYCENES

Higuera Grijalva María José

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

maryjosehiguera@gmail.com

Higuera Grijalva Giovanna

Docente de Educación Primaria en la Escuela Primaria “Estado de Oaxaca”

higuera.gio@gmail.com

Ibáñez Marín Rosa Guadalupe

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

rosita.ibanez@enesonora.edu.mx

Línea temática: La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.

RESUMEN

El presente reporte parcial de investigación es un estudio de corte cualitativo que se encarga de identificar las experiencias que obtuvieron los estudiantes de quinto semestre durante la modalidad de trabajo a distancia, misma que se derivó a partir de la pandemia por la Covid-19. La muestra observada estuvo conformada por un total de 40 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria pertenecientes a la Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (ByCENES). El instrumento aplicado para la recopilación de datos consistió en una entrevista semiestructurada integrada por nueve cuestionamientos que hacen referencia a la modalidad experimentada, haciendo énfasis en las facilidades y dificultades que presentaron durante dicho periodo, así como en las áreas de oportunidad. La información obtenida fue codificada y categorizada en el programa Atlas.Ti 7. Algunos de

los datos procesados permitieron conocer las fáciles que existieron en cuanto al manejo de las TIC e innovaciones educativas; las dificultades, en lo que respecta a la conectividad o espacios para estudiar; y las áreas de oportunidad en las cuales se puede intervenir para aprovechar al máximo los recursos y brindar enseñanzas significativas.

Palabras clave: Educación a distancia, Estudiantes, Pandemia, Experiencias, Aprendizaje y TIC.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad es posible reconocer que a partir de la pandemia por la Covid-19, el sector educativo tuvo que optar por otro tipo de modalidad para continuar brindando una enseñanza a sus estudiantes; por tal motivo, la educación a distancia fue una estrategia apropiada para poner en marcha y atender las necesidades que la población estudiantil y académica enfrentaban. Empleando las palabras de Zubieta y Rama (2015), es preciso expresar que en el territorio mexicano:

La educación a distancia, también conocida como “en línea”, “virtual” o “e-Learning”, ha reportado un amplio crecimiento en el ámbito de la Educación Superior a través de muy diversas formas y expresiones. Tal dinámica es de una enorme vastedad y complejidad en tanto refiere e impacta múltiples áreas como la pedagógica, la tecnológica, la organizacional, la jurídica, la económica; la de recursos de aprendizaje, la de sistemas de evaluación y la de procesos de certificación. (p. 9).

Para lograr promover la nueva dinámica que permitiera, de manera flexible, educar en un tiempo y espacio, donde el maestro y el alumno no tuvieran que estar en un mismo lugar en específico (Olea, 2022), se comenzó a implementar de manera predominante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), lo cual se vio reflejado al observar cómo los maestros optaron por utilizar plataformas educativas virtuales tales como: Zoom, Google Classroom, Meet, Drive, Gmail, entre otras; las cuales fueron una de las herramientas digitales con mayor auge debido a la flexibilidad que promueven al momento de crear y gestionar espacios que propicien la consolidación de los aprendizajes requeridos.

Es importante mencionar que, el uso de las TIC le permite al docente crear entornos formativos para continuar con sus quehaceres, puesto que propicia la desaparición de restricciones en lo que respecta la ubicación y periodo de trabajo, convirtiendo al proceso de enseñanza aprendizaje en un modelo completamente centrado en el estudiante. No obstante, tal y como señalan los autores Kustcher y St. Pierre (como se citó en Castro, Guzmán y Casado, 2007) a pesar de que este tipo de ambientes de aprendizaje tecnológicos mantienen un sinfín de ventajas por generar un ambiente “activo, responsable, constructivo, intencional, complejo, contextual, participativo, interactivo y reflexivo” (p. 220); en ocasiones puede

llegar a repercutir de manera negativa en aquellos individuos que han incursionado poco, o que carecen del dominio de los recursos tecnológicos, lo que desarrolla desventajas sobre el uso o contextualización de las herramientas digitales de trabajo.

Por lo tanto, el objetivo de la presente investigación busca reconocer las experiencias que los estudiantes normalistas mantuvieron durante la educación a distancia, puesto que su empleo fue una realidad necesaria para continuar con su trayecto formativo; ya que, para ellos, existió el reto de aprender por medio de una pantalla a través de videollamadas o de la realización de actividades en plataformas determinadas, con la finalidad de adquirir conocimientos que les servirán en un futuro.

Debido a lo descrito con anterioridad, es que surge la interrogante clave de este proyecto, ¿Qué experiencias obtuvieron los estudiantes normalistas de quinto semestre durante la educación a distancia? Con la finalidad de distinguir las facilidades, dificultades y áreas de mejora que surgieron a partir del trabajo con dicha modalidad, y que fue implementada a raíz de la contingencia sanitaria, misma que provocó que el uso de las TIC fuera indispensable para que los docentes pudieran dirigirse hacia las poblaciones educativas.

MARCO TEÓRICO

Prosiguiendo con la investigación, es momento de conocer el marco teórico por medio de la descripción, comprensión y explicación de aquellos conceptos o estudios que mantengan una relación intrínseca con la temática definida en un principio, para proporcionar información coherente que enriquezca el estudio.

Es por ello, que este apartado tiene la finalidad de presentar aquellos conceptos básicos que organizan y dan sentido a la inquietud expresada, lo cual es de gran relevancia para comprender las perspectivas y vivencias que tuvieron los estudiantes durante sus estudios desde casa, debido al cierre de los centros educativos que ofrecían sus servicios de manera presencial.

En primera instancia, es preciso aclarar que la educación a distancia surgió a partir del brote por la Covid-19, que, de acuerdo a los datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO):

Gobiernos de casi 200 países decretaron el cierre total o parcial de centros educativos. Y esa relación de países no paró de aumentar. Según la organización internacional, cerca de 1600 millones de niños, adolescentes y jóvenes se han visto afectados a nivel mundial por esta circunstancia, 91% del total, al igual que más de 60 millones de docentes abocados a un cambio radical y abrupto. (García, 2021, p. 9).

Si bien, la nueva modalidad de trabajo trajo consigo un sin fin de retos, el más reiterado fue el de adecuar, en poco tiempo, el contenido académico en plataformas digitales a las cuales los estudiantes pudieran tener acceso desde sus hogares o desde cualquier lugar que fuese apropiados y que ofreciera redes inalámbricas para poder ‘conectarse’ a los sitios sugeridos

por los y las docentes de su institución. Visto de esta forma y en las palabras de Guevara y Santiago (2021), la educación a distancia requiere:

Contar con energía eléctrica, conexión a internet, los medios digitales para tal fin, en suma, un conjunto de situaciones que conducen a concluir que todas y todos las/os estudiantes que desean continuar con su formación académica deben disponer de estos dispositivos y contar con los servicios de luz e internet. De igual forma, demandan que el profesorado inserto en esta nueva dinámica de enseñanza disponga de estos recursos, además de que conozcan e implementen la amplia gama de estrategias que sugieren los recursos virtuales (p. 32).

Debido a lo descrito con anterioridad, es que el proceso de enseñanza y aprendizaje en línea pasó de ser una necesidad, a una realidad. Si bien, la adquisición de conocimientos presencial se ha visto siempre beneficiada por el contacto directo que se tiene con el docente, el reto instaurado en la modalidad educativa a distancia fue el de trasladar las clases a la virtualidad, haciendo empleo de las TIC, las cuales según, Mancera (como se citó en Covarrubias, 2021), fungen como herramientas electrónicas que permiten el acceso a contenidos ilimitados, de gran apertura y vinculados con el requerimiento del docente para llevar a cabo sus sesiones educativas dependiendo de la temática a tratar, provocando que la información compartida hacia los estudiantes fuese de mayor cantidad y calidad.

No obstante, es necesario hacer hincapié en que la solución elegida para que los maestros y alumnos mantuvieran un contacto a distancia, generó incertidumbre entre sus participantes al experimentar cambios en la forma de trabajo, en los horarios y en las técnicas de estudio, dejando de lado (en algunas ocasiones) el tomar apuntes en libretas para anotar en documentos digitales, guardar archivos o convertirlos en otro tipo de formatos. Dichas vivencias son producto de una comodidad y desconexión, ya que tanto los docentes como los discentes se encontraron separados por una pantalla, lo cual provocó que la posibilidad de contacto se diluyera y, con el paso del tiempo, la práctica de ver rostros, escuchar voces, analizar los gestos, percibir emociones o detectar dificultades se vio relativamente afectada (Ortiz y López, 2021), ya que las opciones de apagar cámara o silenciar predominaron en varios sectores académicos.

METODOLOGÍA

Resulta esencial destacar que la investigación se encuentra orientada hacia la percepción de las experiencias adquiridas por los estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI) de la ByCENES, durante el periodo de tiempo en el cual experimentaron la Educación a Distancia. La metodología mantiene un enfoque cualitativo el cual describe, comprende e interpreta los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las vivencias de los participantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), convirtiéndose en el método más apropiado para conocer las vivencias de los individuos.

Para lograr obtener la información necesaria se hizo empleo de una entrevista semiestructurada, técnica que abona información sustancial a la temática propuesta y genera la oportunidad de que cada entrevistado manifieste su sentir respecto a los cuestionamientos definidos (Álvarez-Gayou, 2003). Este recurso fue aplicado a una muestra total de 40 participantes, de los cuales 34 pertenecen al género femenino y la parte restante al masculino; las edades oscilan entre los 19 hasta los 21 años de edad.

El instrumento implementado estuvo compuesto por dos secciones, en primera instancia se solicitaron datos de identificación como género y edad; seguido de esto se presentaron las interrogantes que hacen referencia a las facilidades, dificultades, vivencias experimentadas y áreas de oportunidad durante el periodo de la pandemia. Las respuestas proporcionadas fueron transcritas con el propósito de procesar los datos a través del programa Atlas.Ti. Con la segmentación y categorización a partir de patrones recurrentes, se identificaron ocho categorías y 11 subcategorías.

RESULTADOS

Con la finalidad de interpretar las experiencias obtenidas, se aplicó una entrevista semiestructurada a alumnos en formación de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria; dicho instrumento arrojó datos interesantes a analizar, mismos que se presentan en el siguiente espacio de manera crítico- reflexiva.

En primer lugar, para conocer la vivencia positiva ante la modalidad empleada se realizó la interrogante *¿Qué facilidades presentaste durante el trabajo a distancia?*, en la cual se obtuvieron tres categorías y cuatro subcategorías, las cuales se caracterizan por conformarse de elementos que hacen referencia al estilo de actividades efectuadas. En la clasificación de **Comodidad**, concepto que engloba a la “educación no formal e informal mediante la inserción de las nuevas tecnologías de comunicación e información” (Aguilar, 2020, p. 222), se identificó que de un total de 40 participantes, 16 de ellos (40%) expresan que el estar en casa les convino debido a que tenían al alcance el material que ocupaban para realizar sus actividad y organizaban sus tiempos libres. Ante esto, un alumno destaca: *Podía movilizarme a otras partes y estar en clase, podía trabajar mientras estudiaba, me organizaba más fácil en cuanto a la realización de mis tareas* (E4M20). Otro agrega: *Pues que podía estar en mi casa y era más cómodo, no tenía problemas de asistencia ni inconvenientes por los camiones* (E16H19).

Brindando un seguimiento a esta etapa, surge la clasificación de **Flexibilidad** donde se reconoce que 15 discentes (37%), inciden en que la organización autónoma fue posible debido a que ellos mismos se encargaron de dividir sus tiempos para realizar las actividades que les fueron solicitadas. Sobre este aspecto un participante expresa que: *La flexibilidad del tiempo y trabajo que había me ayudó a organizarme y realizar otras actividades, eso era algo que yo no podía hacer, pero cuando vino la pandemia se me hizo fácil* (E22M21).

Por su parte, en la categoría denominada como **Accesibilidad**, se observa que el acceso a los dispositivos electrónicos fue una necesidad requerida que obligó a los estudiantes a explorar y familiarizarse con otro tipo de herramientas digitales, como lo fueron los servicios de videollamadas, nubes de información y plataformas (Ortiz y López, 2021). Al respecto, un alumno explica: *Fue fácil... podría decir que estuve al 100% en las reuniones que hacían por videollamada y hacía los trabajos a tiempo* (E32M20). Otro de ellos agrega: *Contaba con computadora e internet así que no se me dificultó entrar a las clases o hacer las tareas* (E11H21).

Posterior a la primera pregunta, se continúa con la interrogante *¿Qué dificultades presentaste durante la educación a distancia?*, en la cual se obtuvieron tres familias de categorías con cuatro subcategorías referentes a las **Distracciones**, debido a que había otro tipo de recursos electrónicos como la televisión y celular; al **Estrés**, por la cantidad de trabajos a realizar: y por último, el **Contexto**, ya que la ByCENES se conforma por una población de estudiantes que habitan la zona urbana y rural.

Resulta esencial reflexionar que en **Distracciones** 16 individuos (34%), comentan que fue complicado mantener una concentración a la hora de recibir las clases o hacer los trabajos que los docentes asignaban. Ante ello, un participante señala: *No ponía atención en la mayoría de las clases y entregaba trabajos solo para cumplir, después se me olvidaba lo que había mandado* (E28M20).

Del mismo modo se ubica la clasificación de **Estrés**, sentir que se constituye por una serie de estímulos negativos presentes en el ambiente de organización educativo que presiona o sobrecarga al estudiante de requerimientos a cumplir (Casuso, como se citó en Kloster y Perrotta, 2019). En este apartado coincidieron 11 discentes (27%), quienes expresaron: *Me costaba mantener la concentración, me estresa demasiado, algunas veces no entendía las instrucciones de los profesores, no había ese acceso rápido para hacer preguntas que me surgieran al realizar mis actividades, presenté varias veces dificultades en la disponibilidad en las reuniones que se hacían, etc.* (E15M19). Uno más comentó: *Yo creo que lo difícil fue controlar el estrés y ansiedad, muchas veces por ver lo feo que estaba la sociedad, me asustaba y no podía realizar las actividades* (E37H20).

Como última categoría se posiciona el **Contexto**, que engloba la disponibilidad de las conexiones a internet, ya que la calidad de la conectividad difiere dependiendo del espacio de ubicación en el cual se encuentre la persona. En dicho rubro, incidieron 11 alumnos (27%), uno de ellos especificó:

En mi pueblo no había señal, luz o internet en ocasiones, por lo que me quedaba incomunicada y me era más difícil hacer los trabajos (E2M20). Otro más agregó: *Aunque haya presentado el 100%, el internet y los dispositivos para conectarse siempre fueron el problema* (E15M19).

Para finalizar, se realizó el cuestionamiento **Según tu perspectiva y vivencias, ¿Qué es lo que hubieras querido modificar durante este tiempo de estudio a distancia?**, surgieron dos categorías con tres subcategorías más específicas. La mayor parte de los entrevistados se concentró en la categoría definida como **Organización** donde un total de 25 estudiantes (62%), se vieron motivados a comentar lo que consideraban que serían favorables para llevar a cabo la educación a distancia. Ante ello, un participante señala:

Hacer las clases más dinámicas, ya que no todos los maestros lo hacían. Usar plataformas como kahoot, porque al utilizarla siento que aprendí más. No hacer tan extensos los temas, debido a que es muy frustrante estar frente a una computadora (E25M21). Otro más comenta: *Debe de mejorar la organización tanto de los maestros y estudiantes, la comunicación, el horario de clases, también hubiera sido espectacular que los trabajos fueran individuales, no se ha logrado con éxito la evaluación individual de los estudiantes* (E29M19).

Por otro lado, en la clasificación de **Atención**, 12 estudiantes (30%), expresan que es necesario que exista un mayor tiempo o un espacio activo donde los maestros respondan dudas e inquietudes sobre las sesiones o trabajos programados, sobre esto, un entrevistado propone:

Me gustaría que los maestros dieran un poco más de sesiones, las explicaciones más específicas y además que las instrucciones sean más claras (E23M20).

Las preguntas analizadas brindan la oportunidad de corroborar las ventajas y desventajas que trae consigo la educación a distancia, sin embargo, un aspecto relevante es que permite conocer las experiencias y con ello identificar las áreas de oportunidad a mejorar, ya que esta modalidad de trabajo permitió implementar varias herramientas digitales en pro de la consolidación de aprendizajes. Lo único necesario es identificar dichos aspectos para intervenir de la mejor manera.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis previo realizado, permite comprobar que todo cambio produce la necesidad de adaptarse a una nueva realidad. En este estudio, se logró apreciar que la modalidad de trabajo de educación a distancia instauró retos hacia los docentes y principalmente a la población estudiantil que forma parte de diversos niveles académicos de todo el país, debido a que las dinámicas de trabajo presenciales se vieron modificadas y remplazadas por la implementación de herramientas digitales de información y comunicación.

Es por ello que resultó interesante conocer los efectos positivos, negativos y de oportunidad que experimentaron los estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura de Educación Primaria de la ByCENES. Las vivencias expresadas desde sus perspectivas brindaron la oportunidad de identificar que hubo dificultades durante este proceso, pues había que adecuarse a dinámicas de trabajo con las cuales no se contaba una práctica constante, lo cual generó incertidumbre, dudas y preocupaciones entre los estudiantes. Sin embargo, algunas de las facilidades presentadas fue el apoyo de herramientas de estudio como las TIC, mismas que fueron de gran utilidad en la adquisición de nuevos conocimientos además de la distribución del tiempo de manera autónoma.

Gracias a lo anterior, es posible interpretar que estas experiencias actualmente funcionan como un motivo para promover la creación de nuevas estrategias, dinámicas y espacios que produzcan momentos donde los aprendizajes sean consolidados de forma significativa en el ámbito educativo. En esta investigación se conocieron las inquietudes de los discentes y estas experiencias ayudarán en un futuro a asimilar, razonar y comprender que de las dificultades siempre habrá áreas de oportunidad de mejora donde hay que intervenir para propiciar una educación de calidad y seguir formando a los individuos de manera reflexiva para que se desenvuelvan de manera oportuna en la sociedad.

REFERENCIAS

- Aguilar, F. (octubre, 2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 213-223. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Piadós Ecuador. Recuperado de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- Castro, S., Guzmán, B., y Casado, D. (febrero, 2007). Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus*, 13(23), 213-234. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102311.pdf>
- Covarrubias, L. (enero, 2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. *TELOS: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(1), p. 150-160. <file:///C:/Users/Giovanna/Downloads/Dialnet-EducacionADistancia-7720277.pdf>
- García, L. (enero, 2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 34(1), 9-25. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3314/331464460001/331464460001.pdf>
- Guevara, S., y Santiago, K. (enero-abril, 2021). La pantalla que nos separa: docentes y estudiantes en tiempos de pandemia, conectados/as y desconectados/as. *Ra río guendaruyub*, 11(4), 25-35. http://www.uabjo.mx/media/1/2021/02/RaRio_11.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta edición. Mc Graw Hill. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Kloster, G., y Perrota, F. (2019). *Estrés académico en estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Argentina] <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/9774/1/estres-academico-estudiantes-universitarios.pdf>
- Olea, E. (enero, 2002). La educación a distancia ¿Modalidad educativa moderna? *Investigación Administrativa*, 31(90), 1-

12. <https://www.ipn.mx/assets/files/investigacion-administrativa/docs/revistas/90/ART4.pdf>

Ortiz, J., y López, Y. (enero-abril, 2021). La pantalla que nos separa: docentes y estudiantes en tiempos de pandemia, conectados/as y desconectados/as. *Ra río guendaruyubi*, 11(4), 36-48. http://www.uabjo.mx/media/1/2021/02/RaRio_11.pdf

Zubieta, J., y Rama, C. (2015). *La educación a distancia en México: Una nueva realidad universitaria*. CUAED. <https://virtualeduca.org/documentos/observatorio/2015/la-educacion-a-distancia-en-mexico.pdf>

EFECTOS EN EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD Y VOCACION A CAUSA DEL CONFINAMIENTO POR COVID 19 EN ESTUDIANTES NORMALISTAS

Dr. José Gabriel Cota Campoy

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” / Docente

josegabrielcota@gmail.com

Lic. Macías Moreno Tania Lorenia

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” / Estudiante

taniamaciasmorono@gmail.com

Dr. Cutberto Ezequiel Navarrete Lopez

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” / Docente

bycenes.academica@creson.edu.mx

Línea de investigación: modelos educativos en formación inicial docente

RESUMEN

En este estudio se busca indagar cómo afectaron los sucesos vividos a causa del COVID-19 en el desarrollo de identidad y vocación en los estudiantes normalistas de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro" en la ciudad de Hermosillo, Sonora, con la finalidad de analizar a través de una comparación con años anteriores, si dichos términos se vieron influidos de manera negativa, positiva o nula. Se categoriza como una investigación de enfoque cuantitativo con un alcance exploratorio, esto mismo debido a la naturaleza del instrumento de investigación, el cual es una encuesta estructurada a una muestra de 414 sujetos de todos los semestres en la Licenciatura de Educación Primaria. En adición a esto, los datos fueron recolectados a través del programa IBM SPSS Statistics mismo que permitió la generación de tablas estadísticas para un posterior análisis. Estos datos posibilitaron identificar que el confinamiento por

COVID-19 no fue un impedimento en el desarrollo vocacional e identitario de los estudiantes, además de observar como incentivo la influencia por parte de los padres con puestos en la docencia y la comunicación a través de clases virtuales

Palabras clave: vocacion, identidad, trabajo docente

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde el comienzo de la pandemia, mundialmente conocida como COVID-19 Las escuelas de todo el mundo se aislaron y comenzó una nueva modalidad a través de las redes sociales e internet, en la cual las personas se mantendrían seguras en casa. Al evitar la socialización, muchas experiencias enriquecedoras que se dan a través de alumnos y docentes se vieron disminuidas y deterioradas, comenzando una etapa de rezago escolar de la cual no se recuperará fácilmente, siendo los maestros o agente educativos los especialistas para generar motivación e interés nuevamente en los educandos. No obstante, cuando esta motivación no se ve nutrida o desarrollada a partir de la experiencia en los profesores y profesoras de las instituciones, o peor aún, en aquellos jóvenes que comienzan a formarse en la profesión, escuchando o esperando relatos negativos sobre lo que ellos conocían como lo que sería su trabajo, se podrían manifestar efectos negativos que les impida cumplir con sus responsabilidades de forma objetiva.

Al ser afectados y prácticamente obligados a transformar sus conocimientos limitados sobre la práctica escolar, todo a causa de la pandemia denominada COVID-19, es posible que en ellos surjan interrogantes como ¿En dónde queda su desarrollo de identidad? y ¿A partir de qué momento la vocación deja de hacer acto de presencia? Para responder estas interrogantes, es necesario referir a Toledo (2012) quien menciona que “la identidad se construye en la relación del sujeto con su entorno y con los otros” (p. 46), refiriendo que dicho concepto de identidad comenzará a desarrollarse a partir de que los estudiantes se pongan en marcha nuevamente en sus labores presenciales. Por otra parte, para el segundo cuestionamiento, de acuerdo al momento en el que la vocación comienza a verse afectada, el profesor García Yagüe (como se citó en Sánchez, 2003) establece que “ha tendido a vincular la vocación con el desarrollo de la profesión, interpretando que esta podrá ser colmada, especialmente, con el ejercicio de la misma” (p.207), haciendo referencia que son las mismas experiencias y obligaciones del oficio, los que llevan a afectar la vocación.

MARCO TEÓRICO

Dentro de la discusión teórica se manifiestan las diversas teorías que se ven inmersas el tema de estudio, identidad y vocación, por lo que se abordarán a tres principales autores, siendo dos basados en la vocación y uno sobre identidad, promoviendo una discusión entre las similitudes y las diferencias con las que cuentan de acuerdo a sus conceptos personales. Así mismo, se plasma como sus teorías son de utilidad para esta investigación además de

apoyar la postura actual que se tiene sobre los conceptos de identidad y vocación. Dentro de la teoría de Ginzber (como se citó en Centurión, 2014) se sostiene que “los intereses cambian y evolucionan con la edad, así las teorías actuales del desarrollo vocacional postulan que las conductas de la elección maduran a medida que el individuo crece” (p. 59- 60). Esta teoría busca afirmar como el ser humano evoluciona a través del tiempo, por lo tanto, sus pensamientos se ven transformados junto a la persona; es por ello que se comenta que la vocación no es un ente con el cual se nazca, pues es problemático afirmar de manera precisa el futuro de un sujeto sin conocer los gustos o preferencias con los cuales se desarrollará. Por lo tanto, a partir de los intereses que se originen se buscaran actividades que les permitan satisfacer sus expectativas y de ello desenvolver su vocación permitiendo a jóvenes y adolescentes analizar sus posibles oportunidades y tomar las decisiones que le favorezcan, teniendo en cuenta la forma en la que desea percibirse en un futuro.

Centurión (2014) menciona como parte de la introducción a la teoría que “la decisión de ocupar un puesto surge en diferentes momentos de la vida, siendo un proceso continuo que ocurre a lo largo de la vida” (p. 59). Esto hace referencia a la idea principal de una carrera profesional, utilizando como ejemplo base el deseo de un infante de ser astronauta, teniendo la disposición de atender las necesidades que esto pueda exigir. No obstante, llega un momento de madurez y conducta que lo llevan a un nuevo cambio de vocación a otra área en la que vea posible pulir y exponer sus habilidades, corroborando como esta no es innata, sino transformada al contexto y afición del momento, construyendo así un sentido de pertenencia por el área de estudio y, por ende, su identidad. 18 Con este comentario se abre camino a la segunda teoría a analizar, la cual es por parte de Donald Super (como se citó en Centurión, 2014) quien enfatiza “la elección vocacional es un proceso, que se va dando paso a paso en el tiempo” (p. 60). Esta misma teoría afirma, y da nuevamente sustento a lo comentado por Ginzber, sobre cómo la vocación se prepara a través de las elecciones diarias que construye un sujeto en su proceso psicológico y madurativo. Dentro de su teoría, se encuentran cuatro etapas para el desarrollo vocacional. Dentro de la primera, abarca desde el nacimiento hasta los 14 años. En esta los niños y niñas concentran su vida diaria en el ambiente que los rodea, en un círculo limitado, ya sea escuela, casa y vecinos, adquiriendo las características formativas de esos lugares, como intereses y valores. Es a partir de este punto en el que las

personas pueden ser capaces de comenzar a establecer medianamente su vocación, pues comienzan a ampliar su panorama e indagan en temas en los cuales les gustaría comenzar a formar parte.

Considerando la segunda etapa como la decisiva, con rangos de edad que abarca de los 15 a 24 años, Super la caracteriza como el momento de elección vocacional, ya que es cuando el individuo se enfrenta directamente ante los dictámenes propuestos por sí mismo. Este consta de tres subtemas que se dividen a partir de la madurez de los jóvenes. Super (como se citó en Castellano, 2007) las define de la siguiente manera: a) Tentativo: Comprende de los 15 a los 17 años. Podría decirse que este es un período de integración de los aspectos antes descubiertos como las habilidades, ocupacionales, valores, intereses. b) Transición:

Comprende de los 18 a los 21 años de edad. Aquí se establece un momento de cambio de sistema escolar, pues el joven entra a la universidad, asumiendo la adultez joven y dejando atrás la adolescencia. c) Ensayo: Comprende de los 22 a los 24 años en la cual el joven comienza a pensar en su trabajo, y a realizar sus primeros intentos de empleo proveniente de su grado superior (p. 693).

Todos estos procesos llevan a la vocación desde una interpretación mental, con las habilidades que se tienen pensadas sobre uno mismo, hasta la puesta en escena donde se descartan ciertas actividades para ser reemplazadas por otras metas que permitan ser realistas para ser cumplidas exitosamente. Para la tercera etapa, siendo esta probablemente una de las insatisfactorias para los sujetos, es denominada Establecimiento, la abarca las edades entre los 25 a los 44 años en la que los sujetos buscan un equilibrio entre ese concepto principal de vocación y el mantenimiento del mismo, esto a través de su empleo, además de otros aspectos en su vida. Desafortunadamente, si esta etapa no se atiende de forma debida y acertada, el individuo podría no estabilizarse y vivir en experimentación por el resto de su vida.

Por último, en la cuarta etapa del desarrollo vocacional denominada como declinación, tiene su inicio a partir de los 65 años, en los cuales llegan momentos de jubilación debido a la edad y capacidades que ya no se ven requeridas dentro de las áreas de trabajo en las que se encontraban. Inclusive, a partir de este momento podría llegar a generarse una nueva vocación adquirida, pues comienzan a verse aquellas actividades por las cuales también se mostró un interés, mas no como una dedicación de por vida, sino actividades joviales que pueden denominarse como pasamientos, ofreciendo el desarrollo de una segunda vocación.

METODOLOGÍA

El enfoque cuantitativo se basa en la medición o cuantificación en grados o niveles; de esta forma, los autores Hernández, Fernández y Baptista (2014) comentan que el enfoque cuantitativo “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (p. 4). Mediante esta conceptualización, es sencillo explicar que la metodología de esta investigación es cuantitativa, debido a que las preguntas del instrumento se delimitan, justamente, en niveles que permiten obtener una idea principal determinando los cuestionamientos de acuerdo al propósito planteado. Es por esto que la encuesta se efectúa de manera óptima como principal instrumento, ya que permite la selección de población, delimitación del objetivo, estandarización, recopilación y análisis de datos.

Población y muestra

Este instrumento fue contestado por un total de 414 estudiantes normalistas, siendo estos la totalidad de la población de los encuestados, esto solo basado en la licenciatura en educación primaria. Dichos encuestados cuentan con las características necesarias para la investigación y su propósito, pues son alumnos que se vieron afectados en sus estudios a causa del COVID 19, por lo que pudieron verse expuestos en el desarrollo de su identidad y la conservación de su vocación, se han organizado a través de su edad, sexo y nivel académico. Por parte de la primera categoría se tiene como rango la edad entre los 19 y 22 años en su mayoría, en sexo se encuentra 361 (87,2%) participantes del sexo femenino y 53 (12,8%) en el sexo masculino, y, por último, en nivel académico se reparten por semestre, teniendo en segundo un total de 120 (29%), en cuarto 116 (28%), 86 (20,8%) en sexto y finalizando con 92 (22,2%), dando el total de 414 de estudiantes encuestados comentados con anterioridad

Técnicas e instrumentos

La técnica seleccionada para la obtención de datos fue la encuesta, ya que los cuestionamientos planteados necesitan de respuestas concretas en escalas de acuerdo o desacuerdo y sus posibles variantes. Así mismo, debido a la cantidad de población seleccionada, fue necesario mantener el instrumento de manera digital para que su propagación fuera rápida y de alto alcance, permitiendo una mejor organización de los datos para el análisis de las variantes.

La encuesta tiene un total de cuatro secciones, las cuales se titulan como datos generales; identidad y vocación docente; creencias, actitudes y formas de ocuparse de las cosas; y,

valores y convicciones. Es necesario señalar que el instrumento original consta de 192 ítems, validado por Cota, Mejía y Vera (2015) con una validez de 0.89 en el Alpha de Cronbach, del cual se tomaron 40 de las variables más relevantes para esta investigación. Para utilizarlo, se requirió autorización a los autores a través de una solicitud. Las variables se dosifican en posibles afirmaciones, positivas o negativas, que el alumnado selecciona de acuerdo a su apego por la respuesta en determinado ítem, a esto se le conoce como escala de Likert.

RESULTADOS

Realizando una comparación al trabajo de investigación de Meza (2017) de las mismas interrogantes, y su cambio a través de los años, en el cual se vivió una pandemia mundial por medio, llegando al año 2022.

La primera variable a analizar es Realmente me siento a gusto con lo que estoy estudiando esta es mi área académica, por lo que busca entender la comodidad del alumnado dentro del plantel educativo. Este aspecto, puede marcarse de manera positiva, negativa o intermedia por parte de los estudiantes, de acuerdo a la identidad que estos han desarrollado en el transcurso de diferentes trayectos formativos, semestres, experiencias vividas e interacción social en la institución. De acuerdo con las medidas de tendencia central, en referencia la variable mencionada presentó una media de 6.34 (ver Tabla 1), lo cual indica que los estudiantes normalistas se encuentran dentro del rango Se parece a mí, por lo que los participantes encuestados se sienten cómodos en el área académica por la que han optado. Por otra parte, en el año 2017 este mismo cuestionamiento contó con una media de 6.13 (ver Tabla 2), con esto se puede concluir que, a pesar de los años y acontecimientos ocurridos en la pandemia, los estudiantes 36 normalistas no se han visto afectados en su elección académica, incluso se ha visto incrementado por un 0.20.

Tabla 1. Realmente me siento a gusto con lo que estoy estudiando esta es mi área académica

N	Válido	414
	Perdidos	0
Media		6.3454
Mediana		7.0000
Moda		7.00
Desv. Desviación		1.02228

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. *Situación académica*

		Realmente me siento a gusto con lo que estoy estudiando esta es mi área académica	Es improbable que cambie mis metas vocacionales	Nunca me he cuestionado mis aspiraciones ocupacionales
N	Válido	248	249	247
	Perdidos	5	4	6
Media		6.1371	4.4538	3.5830
Mediana		7.0000	5.0000	3.0000
Moda		7.00	7.00	1.00
Desviación estándar		1.63383	2.25914	2.19760

Fuente: Meza (2017).

El siguiente cuestionamiento, He intentado aprender sobre diferentes campos cupacionales

para hallar el que me convenga, en él se busca analizar si el alumnado normalista se ha cuestionado sobre la carrera que ha escogido, investigando por otras opciones en las que se sientan más atraídos o que ofrezcan una oferta más atractiva a la docencia, o en otros casos, aquella en la que se vea principalmente atraído y que, por cuestiones familiares y/o personales, no fue posible de estudiar.

Teniendo en cuenta la variable seleccionada, la media fue de 4.93 (ver Tabla 3), esto decir señala que el alumnado identifica con el rango Ni en desacuerdo, ni de acuerdo; esto quiere que pese a la comodidad que han sentido, los estudiantes se mantienen indiferentes ante las posibles indagaciones a otras áreas académicas, pues se afirma a través de los hallazgos anteriores que se sienten satisfechos por la carrera.

Por parte de la generación 2017, la media marca 4.34 (ver Tabla 4), donde Meza (2017) comenta que “la generalidad de los muchachos se mantiene ajenos a la investigación de posibilidades que brindan los campos laborales y se optan por algo que ya conocen” (p. 40). Estos resultados afirman que incluso después de la pandemia los estudiantes normalistas no se ven limitados en sus posibles búsquedas por otras carreras, no obstante, estos mismos no se ven impulsados a adquirir información para un cambio

Tabla 3. *He intentado aprender sobre diferentes campos ocupaciones para hallar el que me convenga*

N	Válido	414
	Perdidos	0
Media		4.9324
Mediana		5.0000
Moda		6.00
Desv. Desviación		1.73282

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. *Vocación* Fuente:

		Siempre pensé estudiar alguna licenciatura relacionada con la enseñanza.	El trabajo de enseñanza con niños y adolescentes en Educación Básica es mi vocación.	Desde la preparatoria sabía que entraría a la universidad y cual carrera estudiaría	He intentado aprender sobre diferentes campos ocupacionales para hallar el que me convenga
N	Válido	248	249	249	249
	Perdidos	5	4	4	4
Media		2.3306	1.8675	5.1807	4.3454
Mediana		2.0000	2.0000	6.0000	4.0000
Moda		1.00	1.00	7.00	4.00
Desviación estándar		1.62830	1.02120	2.13162	2.00433

Meza (2017).

Una de las variables consideradas interesantes para este estudio es Mi interés por la educación es estrictamente personal, esto debido a que al encontrarse en una escuela que es principalmente habitada por estudiantes que han tenido acercamientos a la docencia por parte de un familiar o experiencias, es necesario cuestionar si la inclinación es meramente propia.

Para esta variable tiene una media de 1.66 (ver Tabla 5), lo que refiere un interés completamente genuino por parte de los estudiantes, no obstante, se cuenta con una desviación estándar elevada de 1.08, lo que significa que estas respuestas están más dispersas. Esto indica que la confiabilidad de los resultados no es alta, optando por la posibilidad de que más que ser una inclinación voluntaria, esté más bien basado en posibles influencias por familiares directos que laboren en la docencia.

Por parte de la generación 2017, se tiene una media de 2.15 (ver Tabla 6), con una desviación estándar de 1.3, lo que proporciona una mejor fiabilidad, siendo respuestas positivas ante el ítem analizado. A través de esto, se puede argumentar que actualmente los educandos normalistas se ven más influidos familiarmente ante su interés por la carrera que en años anteriores. No obstante, de acuerdo con las últimas dos variables analizadas esto no supone inconvenientes dentro del

desarrollo profesional del alumno.

Tabla 5. *Mi interés por la educación es estrictamente personal*

N	Válido	414
	Perdidos	0
Media		1.6643
Mediana		1.0000
Moda		1.00
Desv. Desviación		1.08738

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. *Influencia familiar*

		Mi interés por la educación es estrictamente personal.	Mi interés por la educación está relacionado porque en mi familia hay docentes.	Algún familiar es profesor.
N	Válido	248	249	247
	Perdidos	5	4	6
Media		2.1532	5.3414	1.4899
Mediana		2.0000	6.0000	1.0000
Moda		1.00	7.00	1.00
Desviación estándar		1.32887	1.96130	.67992

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se examinan las variables que fueron considerados de mayor utilidad del instrumento aplicado para dar respuesta al mismo. Uno de los datos observados permite concluir en que el confinamiento por covid-19 no afectó de manera negativa a los normalistas del año actual en cuanto a la satisfacción que poseen al cursar la carrera en educación. Se puede afirmar que este hallazgo es significativo de acuerdo a las interpretaciones previas a dicho cuestionamiento. De igual manera, en relación con esta variable y de acuerdo a los resultados obtenidos por el instrumento, lo confortable de la carrera no es suficiente para descartar otras posibles opciones de áreas académicas, pues a pesar de que los estudiantes afirman gozar de la estadía, continúan cuestionándose sobre ofertas educativas más atractivas o en aquellas por las que no fue posible estudiar en un principio, no obstante, esto no genera un efecto negativo, ya que los índices de deserción por parte de los alumnos son bajos. Se puede considerar que estos hallazgos son interesantes, debido a la alta cantidad de presión, ansiedad y aspectos personales que una persona pudo haber experimentado en estos años de confinamiento, y que, a pesar de ello continúan esforzándose por la carrera que seleccionaron. Se infiere que la vocación se vio reafirmada por sus ideales, lo cual no se veía probable por lo mencionado anteriormente.

Finalizando con el análisis e interpretaciones, se puede concluir que el impacto del confinamiento por la pandemia consiguió mantener estable, e incluso mejorar, la identidad y vocación en los estudiantes normalistas, esto puede ser debido a factores como el regreso a casa con seres queridos que brindan apoyo moral o emocional. En el caso de alumnos con padres docentes, observaban las actividades además de los esfuerzos que estos realizaban para transmitir enseñanzas a sus alumnos, manteniéndose con esperanzas y motivación. Esta investigación presenta cómo, incluso fuera del alma mater, la identidad puede verse desarrollada de manera favorable por una institución a través de los docentes y su dedicación, esto mismo para la vocación, donde directivos implementan nuevas técnicas para permitir que normalistas intervengan de una forma u otra en tareas que los inclinen a seguir mejorando.

REFERENCIAS

- Castellano, M. (2007). Efectos de talleres de madurez vocacional para estudiantes del primer año del ciclo diversificado. *Educere*, 11(39), 691-698. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603914.pdf>
- Centurión, D. (diciembre, 2014). Preferencia de carreras entre estudiantes de la universidad americana. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*. 1(1), 55-68. Recuperado de <https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/8/6>
- Cota, G., Mejía, C., & Vera, A. (2015) Validez de confiabilidad de una medida de identidad y vocación docente para escuelas normales. *VII Congreso Nacional de Posgrados en Educación. México*.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias*. Recuperado de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58257558/Definiciones_de_los_enfoques_cuantitativo_y_cualitativo_sus_similitudes_y_diferencias-with-cover-page
- Meza, A. (2017). *Construcción de la identidad profesional docente en el trayecto de la formación normalista*. (Tesis de titulación de Licenciatura en Educación Primaria). Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro".
- Sánchez, E. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro, *Educación XXI*, (6), 203-222, Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600608.pdf>
- Toledo, M. (2012). Sobre la construcción identitaria. *Atenea 506*, (II), 43-56. Recuperado de https://www.scielo.cl/pdf/atenea/n506/art_04.pdf

EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA: ANÁLISIS DE LOS TRABAJOS DE TITULACIÓN DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA, GENERACIÓN 2018-2022

GLORIA CASTRO LOPEZ

GRISELDA SAMAYOA LOPEZ

MIREYA RUBIO MORENO

grisdag@hotmail.com

ESCUELA NORMAL DE SINALOA

Línea temática 13. La Educación Normal en el contexto de la pandemia.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación realizada con el método documental de corte cualitativo, de alcance descriptivo, que tiene el propósito de identificar los temas de educación socioemocional para fines de titulación que eligen los estudiantes normalistas de la primera generación del plan 2018 de la Licenciatura en educación primaria (LEPRI) de la Escuela Normal de Sinaloa (ENS) en tiempos de pandemia por COVID-19 , así mismo, analizar el impacto que éstos tienen en su formación docente inicial. El trabajo se centra en la revisión de documentos de titulación basados en temas de educación socioemocional como la autorregulación, autonomía, autoestima, etc., que se realizan en el último año de su carrera. Los resultados arrojan que la tendencia más alta este año fue a seleccionar temas de dos campos: el de comunicación y lenguaje y los de educación socioemocional. Estos últimos reflejan en su selección y abordaje una auténtica preocupación por las problemáticas socioemocionales que los alumnos de educación primaria e incluso de educación normal están presentando, y los estudiantes normalistas proyectan sus intentos de comprensión e intervención docente de estos fenómenos educativos.

Palabras clave: Educación normal, Procesos de titulación, Educación socioemocional

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente, se cuestiona mucho a los jóvenes por considerar que sus formas de afrontar la vida están carentes de motivación, valores, metas, fortaleza emocional, e incluso para materializar la percepción que se tiene de ellos se les ha llegado a nombrar como Generación de Cristal o Generación Zombi.

La mayoría de los adultos cuestionan las formas de vida de los jóvenes y no comprenden qué pasa con ellos, sin embargo, es importante considerar que los tiempos han cambiado de forma radical con la llegada de los teléfonos celulares y la generalización en el uso del internet sumado al boom de que las redes sociales han trazado no sólo en los jóvenes sino en toda la humanidad nuevas formas de ser, sentir, estar y por supuesto aprender.

Son los niños, adolescentes y jóvenes los principales usuarios de una nueva cultura digital con poca regulación legal y que ofrece una gama infinita de información, contenido, formatos, etc. En el caso de los jóvenes que están en la educación superior se espera que esta familiaridad en el uso y consumo de diversos medios digitales les haya dado la posibilidad de desarrollar habilidades y actitudes que les permitan aprovecharlas a favor de su formación personal, social y profesional, más en el caso de los futuros docentes, pues han decidido dedicarse a garantizar la educación de otros seres humanos.

En el plan de 1984 para la formación de profesores de educación primaria, se dejaba el aprendizaje de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como parte de la formación complementaria y había un espacio curricular para la Psicología social que, si bien tocaba temas de relevancia para la formación del docente en el ámbito de las interacciones sociales en la comunidad, la escuela y el aula, se enfoca principalmente en el abordaje disciplinar y ni remotamente se hablaba de educación de las emociones.

En el plan de estudios 1997 de la LEPRI tampoco se abordan estos aspectos, sólo se recuperan temas relacionados con esto en los cursos de Estrategia para el estudio y la comunicación I y II. Además, en los cursos de Desarrollo Infantil I y II, y Necesidades Educativas Especiales se abordan asuntos del área social y emocional de los niños, pero no del propio docente en formación inicial.

En cambio, en el plan 2012, de la misma licenciatura, se incorporan dos cursos: Las TIC en educación y La tecnología informática aplicada a los centros escolares, además se cuenta con el curso de Psicología del desarrollo infantil. Para el plan de estudio 2018 conscientes de la necesidad de una educación más integral con enfoque humanista se proponen los cursos de: Desarrollo y aprendizaje, Educación socioemocional y Estrategias para el desarrollo socioemocional, pero eliminan del currículo los cursos relacionados con las tecnologías, partiendo de la creencia que los alumnos al ser nativos digitales no lo requerían.

Sin embargo, sumado a las exigencias que ya estaban latentes, se pone de manifiesto la necesidad de un profesor más preparado para los alumnos del siglo XXI, pues con la llegada

de golpe de la Pandemia por COVID-19 se evidencia principalmente la carencia de una formación docente en el uso y aprovechamiento educativos de los medios de comunicación y la precaria capacidad socioemocional para enfrentar todo lo que el confinamiento exigió. Precisamente, los docentes que son parte de la primera generación del plan 2018, tuvieron pronto que experimentar una formación inicial como docente tanto teórica, como metodológica y didáctica en la modalidad de educación a distancia, luego en modalidad híbrido para al final de su formación en el octavo semestre regresar a la presencialidad, lo mismo pasaron en relación a la realización de las prácticas profesionales en las escuelas primarias atendiendo todas las tareas propias de un docente en acompañamiento con su maestro tutor.

Docentes en formación inicial y en servicio tuvieron que enfrentarse a grandes retos. Los alumnos y sus familias estaban pasando por momentos muy difíciles, problemas económicos, sociales, emocionales se pusieron de manifiesto.

Ante esto, hubo una fuerte tendencia en los maestros en formación por seleccionar este año temas de educación socioemocional, un tema que de por sí desde su abordaje en el tercer semestre ya había causado un impacto importante en los estudiantes, ya que pensar en los aspectos que les afecta a ellos y a sus alumnos, así como las formas de generar bienestar propio y en los otros les resultaba sumamente esencial.

Por tanto, el presente trabajo tiene como pregunta central: ¿Qué importancia cobra la educación socioemocional en tiempos de pandemia como tema de titulación para la primera generación del plan 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Sinaloa? Y como preguntas secundarias: ¿qué temas de educación socioemocional seleccionan los alumnos?, ¿por qué motivos?, ¿qué dificultades y retos enfrentaron al trabajar estos temas en tiempo de pandemia? El propósito general es: Identificar la importancia que cobra la educación socioemocional en tiempos de pandemia como tema de titulación para los estudiantes normalistas de la primera generación del plan 2018 de la LEPRI de la ENS. Los propósitos específicos: 1. Ubicar los temas de educación socioemocional seleccionados por los estudiantes normalistas para efectos de titulación, 2. Señalar los motivos personales y/o académicos de la selección de estos temas, así como sus dificultades y retos.

MARCO TEÓRICO

Antecedentes de la investigación

En el terreno de la psicología Erikson, en 1950 define las emociones como estados físicos y psicológicos de las personas, haciendo hincapié en la identidad del ego, propone una teoría psicosocial dicotómica para el desarrollo de la personalidad con ocho etapas donde se plantean aspectos afectivos y emocionales del ser humano, donde la tendencia puede ser tanto positiva como negativa dependiendo de las relaciones afectivas con las que cuente la persona, sean emocionalmente sanas o no y las oportunidades que tenga para desarrollarse mejor emocional y socialmente.

También Ekman (1972), hace aportes interesantes, describe las emociones como biológicas y repentinas, identifica siete emociones básicas: la ira, la tristeza, el miedo, la sorpresa, el desprecio, la alegría y el asco. Señala como resultado de sus investigaciones que las emociones son de carácter universal, pues, las manifestaciones en cada cultura son iguales. Los trabajos de Mayer y Salovey (1990), y Goleman (1995) sobre inteligencia emocional, Gardner 1995 de las inteligencias múltiples, tienen un alto impacto en la educación, ya que ponen de manifiesto que no sólo se debe centrar en lo cognitivo, sino que las interacciones sociales y emocionales tienen relevancia y sentido en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cabe destacar a Goleman que además de centrarse en el concepto de inteligencia emocional, habla de alfabetismo emocional, y se interesa por mostrar prácticas interesantes en centros educativos para formar a los estudiantes en la identificación, comprensión y manejo de sus emociones.

Bisquerra (2003) señala lo referido a las competencias socioemocionales y posteriormente en 2011 coordina un trabajo donde se concentra una propuesta para la educación emocional dirigido a padres y educadores.

Rodríguez et al. (2020) en “Educar desde el bienestar. Competencias socioemocionales para el aula y la vida”, realizan una propuesta autoformativa para los docentes tanto teórica como práctica que les dé la posibilidad de fortalecer sus competencias socioemocionales para luego favorecerlas en sus alumnos.

“Formación de competencias socioemocionales de futuros docentes de educación primaria en la Escuela Normal de Sinaloa” de Rubio, Castro y Félix (2021), es un estudio exploratorio de carácter descriptivo, cuyo propósito es identificar la actitud de la primera generación de futuros profesores del plan 2018 de la LEPRI. Los resultados muestran una actitud positiva hacia la educación socioemocional, admiten que se han apropiado y aplicado estrategias con cierto nivel de éxito, y que la situación de la pandemia por COVID-19 ha limitado sus espacios y formas de interacción con sus alumnos, padres de familia y docentes.

Educación socioemocional y sus propósitos formativos

¿Es todólogo un maestro? No realmente, pero sí debe tener bases de diferentes disciplinas del conocimiento y sobre todo identificar cómo esto impacta, beneficia a su ser y quehacer

educativo. En la reforma educativa de 2017 de educación básica se alude a la necesidad de que ésta en México se desarrolle desde un enfoque humanista. También tienen lugar importante las neurociencias y el socioconstructivismo. Lo anterior hace alusión a un tipo de educación donde lo humano y lo social requieren seguir en constante desarrollo y aprendizaje, por lo que:

es indispensable identificar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que niñas, niños y jóvenes requieren para alcanzar su pleno potencial. La vida en sociedad requiere aprender a convivir y supone principios compartidos entre todos los seres humanos, tanto de forma personal como en entornos virtuales. Por lo tanto, la fraternidad y la igualdad, la promoción y el respeto a los derechos humanos, la democracia y la justicia, la equidad, la paz, la inclusión y la no discriminación son principios que deben traducirse en actitudes y prácticas que sustenten, inspiren y legitimen el quehacer educativo. Educar a partir de valores humanistas implica formar en el respeto y la convivencia, en la diversidad, en el aprecio por la dignidad humana sin distinción alguna, en las relaciones que promueven la solidaridad y en el rechazo a todas las formas de discriminación y violencia. (SEP, 2017, p. 26).

En concordancia el plan 2018 de educación normal de la LEPRI, se plantea en la formación de profesores tanto en el curso de Educación socioemocional como en el de Estrategias para el desarrollo socioemocional importantes propósitos formativos que los prepara para comprender y atender a los niños desde el enfoque humanista. Éstos son que: 1). valoren la importancia de la Educación Socioemocional, 2). Desarrolle sus propias habilidades socioemocionales, 3). Comprenda el proceso de desarrollo socioemocional en la primera infancia, 4). Analice evidencia que le permita evaluar aspectos socioemocionales de los niños, y 5). Utilice diferentes estrategias de educación socioemocional para promover el desarrollo socioemocional (SEP, 2018).

En la educación básica al igual que en la educación normal, se define a la educación socioemocional, como:

un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes [y jóvenes] trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética (SEP, 2017, p. 518).

Educación que sólo pueden lograr los docentes iniciando desde su formación inicial al desarrollar competencias profesionales, mismas que se favorecen en las prácticas profesionales que los estudiantes normalistas desarrollan en las escuelas primarias atendiendo grupos escolares en co-responsabilidad con el maestro o maestra titular. Cabe destacar que el plan de estudio de 2022 de educación normal ya no habla de competencias sino de capacidades, tratando de responder más de lleno al enfoque humanista en la educación, lo que da posibilidades de definir de manera más precisa los medios para favorecer realmente una formación integral de los alumnos en armonía de ellos mismos con las demás personas, sus contextos sociales, culturales y naturales. Para Bisquerra (2019), la educación de las emociones:

es una respuesta a las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en el currículum académico ordinario. Entre estas necesidades están la presencia de ansiedad,

estrés, depresión, violencia, consumo de drogas, suicidios, comportamientos de riesgo, etc. Todo ello es, en gran medida, consecuencia del *analfabetismo emocional*. (p.11).

Razón por la cual es tan evidente la preparación de los docentes en este campo para incidir en ese desarrollo integral y pleno de ellos mismos, de sus alumnos y demás personas con las que interactúa.

Educación socioemocional en la era digital y en tiempos de pandemia

Los profesores en servicio y que recién egresan de su formación inicial, tienen una tarea compleja ante la diversidad de cambios políticos, laborales, económicos y de salud pública que se presentan, sumado a las habilidades y capacidades que el siglo XXI demanda para poder educar a las jóvenes generaciones, ya que:

Las dinámicas de las sociedades actuales suponen transformar, ampliar y profundizar el conocimiento, así como utilizar nuevas tecnologías para el desarrollo científico [...]. En la sociedad del saber, la comunicación de la información y el conocimiento ocurren desde distintos ámbitos de la vida social, pero corresponde al ámbito educativo garantizar su ordenamiento crítico, su uso ético y asegurar que las personas cuenten con acceso equitativo al conocimiento y con las capacidades para disfrutar de sus beneficios, al permitirles desarrollar las prácticas del pensamiento indispensables para procesar la información, crear nueva información y las actitudes compatibles con la responsabilidad personal y social (SEP, 2017, p. 28).

Desde el plan de educación básica 2017, también se reconoce que no todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes tienen un acceso equitativo a la plataforma global de conocimiento y a las Tecnologías de la Información y Comunicación, debido: a. Las condiciones socioeconómicas, b. El capital cultural de las familias, c. La conectividad y el equipamiento en casa y en las localidades, y d. El manejo del inglés, entre otros, que son factores de desigualdad y exclusión que pueden afectar profundamente los procesos de aprendizaje de los alumnos, y es un llamado a que los docentes acaben con esas brechas de desigualdad, generando oportunidades para todos. Cuestión compleja, puesto que muchas veces los mismos docentes y escuela sufren de esas mismas desigualdades.

También desde éste mismo, se destaca que ante “un mundo tan cambiante, los pilares de la educación del siglo XXI son aprender a aprender y a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer [propuestos por Delors]” (p. 29), en los que el docente debe basar su filosofía y quehacer, y por supuesto, el desarrollo de las dimensiones (*Dimensión de Autoconocimiento, Autorregulación, Autonomía, Empatía y Colaboración*) y habilidades socioemocionales, propuestas para la educación básica en los docentes y alumnos dan la posibilidad de sostener la educación en estos pilares.

Ante la situación de la Pandemia por COVID-19 en las guías de Consejo Técnico se trató de proporcionar a los docentes múltiples recomendaciones para tres aspectos básicos: las medidas de seguridad y protección para evitar los contagios masivos, la atención a los aspectos socioemocionales propios y de los niños, y los aprendizajes fundamentales que debían atender a los niños para evitar el rezago educativo y la deserción escolar. Se sugirieron estrategias y actividades que favorecieron todas las dimensiones socioemocionales a excepción de la Autonomía, las estrategias sugeridas fueron: de *AUTOCONOCIMIENTO*: - Las 24 Fortalezas personales según Seligman, -Harley “El Tuerto”,-Resiliencia y

Autocuidado, entre otras. De *EMPATÍA*: -Esquema: Personas de las que recibo apoyo, - Escucho lo que me rodea, -El polen, y - ¿A quién puedo pedir ayuda? De *COLABORACIÓN*: -El Heraldo. Lo lleva a tener muy presente que en las escuelas, las aulas: “no son lugares donde los estudiantes adquieren únicamente habilidades académicas; en ellas también aprenden a recuperarse de la adversidad, sentirse más conectados con las personas que los rodean y a apuntar más alto en sus aspiraciones para el futuro” (Rodríguez et al., 2020, p.13).

METODOLOGÍA

Este trabajo se ubica en una orientación cualitativa, con el método documental, utilizando la técnica de fichas de trabajo; los sujetos de investigación son 22 documentos de titulación realizados por estudiantes normalistas egresados de la primera generación del plan de estudios 2018 de la LEPRI, de la Escuela Normal de Sinaloa, de la ciudad de Culiacán.

Se solicitó información a la Comisión de titulación de la institución para conocer los datos generales de las tendencias en las temáticas de los trabajos de titulación. Se seleccionaron los referidos a educación socioemocional, analizando las temáticas, modalidades, enfoques de investigación, motivos de la selección de esas temáticas y los retos docentes manifestados en los documentos.

RESULTADOS

A. TEMÁTICAS

La generación 2018-2022 de la LEPRI es muy importante en tanto que es la primera generación que egresa del plan 2018 de educación normal, donde se han recibido cursos relacionados con educación socioemocional. Es de resaltar que los trabajos centrados en lo anterior, fueron los más seleccionados por los estudiantes normalistas. En cuanto a las temáticas en la tabla 1 se muestra la clasificación en cinco categorías, según su correspondencia al plano de interacción, impacto en el aprendizaje, abordaje general de la educación socioemocional y trabajos que se centran en la educación inicial de los docentes.

TABLA 1.

CLASIFICACIÓN DE TRABAJOS DE TITULACIÓN SOBRE EDUCACIÓN SOCIOMOCIONAL

Categoría	No	Trabajos de titulación
	.	<i>“Estrategias didácticas en la educación socioemocional para favorecer el autoconocimiento en alumnos de 5to grado de primaria”</i>

Plano de interacción individual	6	<p><i>“Estrategias para la autorregulación emocional de los alumnos de tercer grado en educación primaria”</i></p> <p><i>“La educación socioemocional como herramienta para desarrollar la autonomía en un grupo de sexto grado”</i></p> <p><i>“Estado emocional en alumnos de sexto grado en educación primaria: una educación postpandemia”</i></p> <p><i>“Estrategias para identificar las emociones en un grupo escolar de primer grado al regresar a clases”</i></p> <p><i>“Estrategias para favorecer la autorregulación emocional durante el proceso de aprendizaje en alumnos de quinto grado de primaria”</i></p>
Plano social	3	<p><i>“Convivencia escolar a través de las emociones una mancuerna que favorezca el aprendizaje en el grado 3ro grupo "b" de educación primaria”</i></p> <p><i>“La dimensión empática y su vivencia práctica entre alumnos y la docente en el grupo de segundo grado de la escuela primaria Gonzalo Montero Carrillo”</i></p> <p><i>“Estrategias para trabajar la inclusión en el grupo de cuarto grado de educación primaria”</i></p> <p><i>“Influencia de las emociones en el proceso de aprendizaje en alumnos de primer grado en educación primaria”</i></p>
Emociones y aprendizaje	4	<p><i>“La educación socioemocional para favorecer el aprendizaje en alumnas de segundo grado de educación primaria”</i></p> <p><i>“Estrategias para el desarrollo de la autorregulación a través de la educación socioemocional en el proceso de enseñanza en alumnos de tercero grado de primaria”</i></p> <p><i>“La autorregulación dentro del proceso de aprendizaje de los alumnos de 6^oa de la primaria distribuidores Nissan no. 25”</i></p>
Educación socioemocional en sentido amplio y de	7	<p><i>“Favoreciendo la educación socioemocional en alumnos de tercer grado de educación primaria en un contexto rural”</i></p> <p><i>“El docente y sus estrategias para favorecer la educación socioemocional en segundo grado de educación primaria en tiempos de covid-19”</i></p> <p><i>“Estrategias didácticas para favorecer el desarrollo de las emociones en los alumnos de 2do grado en primaria”</i></p>

intervención docente	<p><i>“Estrategias didácticas para fortalecer las habilidades socioemocionales en alumnos de primer grado de educación primaria”</i></p> <p><i>“Herramientas educativas para el desarrollo socioemocional de los alumnos de educación primaria”</i></p> <p><i>“Estrategias didácticas para favorecer la educación socioemocional en niños de segundo grado de educación primaria”</i></p> <p><i>“Estrategias didácticas para favorecer la educación socioemocional en alumnos de tercer grado de educación primaria”</i></p>
Centrados en la formación docente	<p><i>“La educación emocional en la formación inicial docente de la generación 2018-2022 de la licenciatura en educación primaria”</i></p> <p>2 <i>“Emociones y rendimiento académico de docentes en formación inicial generación 2018-2022 durante la educación a distancia”</i></p>

NOTA: Creación propia.

Como se puede apreciar en la tabla 1, las temáticas son variadas y recuperan las dimensiones socioemocionales, así como casi todas las habilidades implicadas en éstas.

B. MODALIDADES DE TITULACIÓN

La tendencia en las modalidades de titulación se aprecia en la tabla 2 que es hacia el informe de prácticas profesionales y la tesis de investigación casi en igual medida. Desafortunadamente el Portafolio de evidencias continúa siendo una modalidad con baja preferencia en los estudiantes normalistas.

Tabla 2

Clasificación de los trabajos por modalidades de titulación.

MODALIDADES	CANTIDAD DE TRABAJOS
Informe de Prácticas Profesionales	10
Tesis de Investigación	11
Portafolio de Evidencias	1
Total	22

Nota: elaboración propia.

C. MOTIVOS PARA LA ELECCIÓN DE LAS TEMÁTICAS EN EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

En la tabla 3, se aprecia que predomina como razón principal para la elección de esta temática los problemas presentes en las escuelas primarias y los grupos escolares.

Tabla 3
Motivos de selección de temática socioemocional

¿POR QUÉ LA ELECCIÓN DE TEMAS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL?	ALUMNOS NORMALISTAS
Interés por los cursos de educación socioemocional de su formación académica	4
Profundizar en el conocimiento de tema	4
Problemas que enfrentan en las escuelas primarias y los grupos escolares	12
Preocupación por la preparación profesional en esta área.	2
Total	22

Nota: elaboración propia.

En relación a los *Problemas que enfrentan en las escuelas primarias y los grupos escolares*, se recupera el siguiente fragmento de algunos documentos de titulación:

Documento-1 “La educación enfrenta una gran problemática, siendo ésta la falta de manejo adecuado de las emociones que influyen en los procesos de aprendizaje en alumnos de nivel básico. Uno de los factores que influyó desfavorablemente a ello fue, el confinamiento por el virus COVID -19 lo cual afectó los procesos de aprendizaje de los educandos, provocado en ellos emociones negativas como: tristeza, ira, miedo, vergüenza y culpa. Específicamente en el grupo de primer año de la escuela primaria “Rafael Buelna Tenorio” ubicado en el municipio de Culiacán, Sinaloa” [...] “analizará el entorno familiar que tienen los niños, así como los cambios que han surgido en la pandemia por el Covid-19, porque ingresaron con desconocimiento a primer grado de educación primaria, sin haber experimentado su educación a nivel preescolar o bien en algunos casos tuvieron experiencias a distancia, principalmente a través de WhatsApp”.

Documento-5 “Los alumnos de tercer grado de la escuela primaria son niñas y niños que a causa de la pandemia del Covid-19 que inició en marzo de 2020, se vieron obligados por las circunstancias tanto demográficas como económicas de la comunidad a llevar las clases de manera virtual, más bien fueran implementadas por medio de WhatsApp, trayendo consigo desigualdades educativas, debido a la falta de recursos económicos y herramientas digitales como; celulares inteligentes y computadoras que permitieran el acceso a las clases en modalidad virtual. Los niños vivieron situaciones difíciles, la contingencia los privó de vivir de experiencias educativas significativas como los procesos socioemocionales, cognitivos, desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas fundamentales para su crecimiento y desarrollo personal y social”.

En cuanto a Profundizar en el conocimiento de tema, se recupera el siguiente fragmento, referido particularmente a la autonomía:

Documento-2 “Trabajar a distancia es complicado para todos y más para quienes rechazan el uso de la tecnología. La maestra tutora del grupo y su maestra adjunta de prácticas, organizaron sus ideas y prepararon una forma muy sencilla de trabajar, en donde si el niño tiene celular, tableta o computadora a la mano, le resultará de lo más práctico. Mediante la plataforma de zoom para tomar clases y Classroom como lugar para subir trabajos y tareas se han logrado buenos resultados, pero, no los que se creían, puesto que, aparece el problema de autonomía y falta de responsabilidad por parte de los niños. En su mayoría, el grupo no está dispuesto a poner de su parte y es donde aparecen los pretextos y las frases más sonadas: “No lo puedo hacer sin mi mamá”, “no hice la tarea porque mi mamá no le entendió”, “tuve que esperar a que mi papá llegara a casa, pero no hicimos nada”, entre otras”.

Los trabajos centrados en la *Preocupación por la preparación profesional en esta área*, se ponen en evidencia en los siguientes fragmentos:

Documento-3 “este estudio nace en el tiempo de pandemia, donde se observaba a estudiantes que cursaban la LEPRI desanimados o que hacían algunos comentarios desmotivadores: “Ya estoy enfadado, ya estoy harto o harta de las clases en línea”, entre otros comentarios, esto incrementa la inquietud en descubrir todos los factores que influyen en sus emociones y rendimiento de los docentes en formación inicial, que les impide desarrollar sus competencias, ya sea tanto emocional como académico, por falta de motivación o una buena guía. Así como también indagar de qué manera incide el bienestar de los docentes en formación inicial en el de los alumnos de educación básica al realizar prácticas profesionales” [...] “la educación socioemocional es una asignatura relativamente nueva, ya que hasta el año 2017 se le dio un espacio curricular en el plan y programas de estudios de educación básica y en el año 2018 en el plan de estudios de la LEPRI, siendo una materia sumamente importante en el trayecto formativo de los docentes por lo que es necesario explorar qué impacto tienen en éstos”.

Documento-10 “Es importante analizar si los elementos planteados en la educación normal respecto a la educación socioemocional es suficiente para favorecer las competencias necesarias para que los futuros docentes asuman este gran reto en tiempos tan difíciles como la pandemia por Covid-19”.

D. MARCO METODOLÓGICO Y PROPUESTA DIDÁCTICA

Predominó en los trabajos el enfoque cualitativo, y en cuanto al método fue el de Investigación acción, ya que diez de los trabajos analizados son informes de prácticas profesionales, y dos de las tesis de intervención con base en ese mismo método, igual que en el caso del Portafolio de evidencias. En cuanto a otros métodos elegidos en la modalidad de tesis se encontró el fenomenológico, estadístico, aunque predominó el etnográfico.

Las principales estrategias propuestas en los trabajos de titulación centrados en la investigación acción fueron recuperadas de las recomendaciones del Programa de educación socioemocional del plan de educación básica 2017, tales como las estrategias lúdicas, dialógicas, de aprendizaje situado, colaboración. También estuvieron presentes algunas estrategias y actividades sugeridas en las reuniones de CTE. La mayoría de las estrategias fueron enfocadas a la dimensión socioemocional de Autoconocimiento y la Autorregulación. Y destaca el juego.

E. DIFICULTADES Y RETOS DOCENTES

Las dificultades y retos de los docentes al trabajar la educación socioemocional, se muestran en la tabla 4, se encontraron diversidad de ellos, donde los normalistas logran en la mayoría de los casos salir adelante.

Tabla 4.

IDENTIFICACIÓN DE RETOS Y DIFICULTADES EN LA EDUCACIÓN

DIFICULTADES	RETOS
Ausentismo	Establecer comunicación y acuerdos con los padres de familia.
Falta de dispositivos de comunicación adecuados para las clases	Adaptarse a los medios disponibles, el WhatsApp medio más utilizado. Elaboración y distribución de cuadernillos de trabajo.
Poca concentración de los niños en clase	Usar recursos motivacionales como el juego, las canciones, la literatura y el arte.
Mala conectividad	Sugerir buscar opciones de mejora en la conexión.
Pocas habilidades digitales	Aprender a usar diversas plataformas y aplicaciones
Sesiones cortas de trabajo y/o escaso tiempo para aplicar cuestionarios, entrevistas, registros de observación, etc.	Ajustar las clases a los tiempos disponibles, encargar a los niños actividades de tarea. Enviar formularios digitales a los sujetos de investigación. Observar en virtual/presencial
Exigencias de los maestros tutores de que fueran directamente al abordaje de los contenidos	Convencerlos con la práctica que las propuestas de trabajo de ellos

	enriquecían mucho la formación de los niños.
Desesperación por no conocer personalmente a sus alumnos	Ser amables, conversar con ellos, preguntar constantemente cómo están, cómo se sienten, tratar de conocerlos lo más posible en todos los aspectos.
Estados de ánimo que afectan el aprendizaje y desarrollo de los alumnos y docentes.	Realizar estrategias y/o actividades socioemocionales de forma virtual y presencial para combatir el enojo, ansiedad, estrés, tristeza, desesperación, enojo, etc.

Nota: creación propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los trabajos sobre educación socioemocional de la primera generación de la LEPRI, plan 2018, reflejan un interés y valoración importante por este tipo de educación en el proceso formativo de los niños y el propio, en todo momento y circunstancias, más aún en tiempos de pandemia que ha puesto de manifiesto la calidad de seres humanos en el plano personal y social que debemos de ser para garantizar el autocuidado, el cuidado de otros, y de la naturaleza, si es que queremos un mundo mejor, donde todos estemos a salvo.

Los documentos analizados demuestran interés por la investigación y la intervención educativa recuperando los aportes de la formación docente inicial teórica y metodológica de sus cursos de educación socioemocional, así como de lo contenido en el plan 2017 de educación básica. Se destaca la investigación-acción como método, así como estrategias lúdicas y dialógicas; y la entrevista, el cuestionario y la observación como técnicas de investigación.

Se refleja en ellos que la educación socioemocional para los normalistas representa un gran reto, lleno de obstáculos que pueden llevar a los docentes a estados de desánimo y desesperanza, pero éstos no se dejan abatir por las adversidades, por lo que el desarrollo de sus competencias socioemocionales y de los niños forman parte de sus argumentos, reflexiones y propuestas.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). Educación emocional. Propuesta para educadores y familias. Editorial Desclée De Brouwer: España.
- Fernández, P., y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19 (3),63-93. [fecha de Consulta 12 de Septiembre de 2021]. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>>.
- Rodríguez, E., Chernicoff, L., Jiménez, A., Labra D. y Barkovich, M. (2020). Educar desde el bienestar. Competencias socioemocionales para el aula y la vida. McGraw-Hill/Interamericana Editores: México.
- Rubio, M., Castro G. y Félix V. (2021) La investigación en la educación superior. Formación de competencias socioemocionales de futuros docentes de Educación Primaria en la Escuela Normal de Sinaloa, Pie rojo ediciones.
- SEP (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Primaria 5°. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencia de evaluación, SEP: México.
- SEP (2018). Educación Socioemocional. Programa de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, tercer semestre. <<https://www.cevie-dgespe.com/documentos/1131.pdf>>.
- SEP (2021). Estrategias para el desarrollo socioemocional. Programa de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, sexto semestre: <<https://drive.google.com/file/d/12CG8gp8qdnHzLbG3i7DuOPEhfGzFQ01/view>>.

TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN PANDEMIA: LA EXPERIENCIA VIVIDA EN UNA ESCUELA NORMAL DE BAJA CALIFORNIA

Línea temática 12: La educación normal en el contexto de pandemia. Vivencias y aprendizaje.

Institución de procedencia: Escuela Normal Fronteriza Tijuana.

AUTORES:

Dra. Catalina Guadalupe Ortiz Macias

c.ortiz@normalfronterizatijuana.edu.mx

Profesora-investigadora y Directora de la ENFT. Líder del Cuerpo Académico ENFT-1: Desarrollo Profesional Docente, Doctora en Ciencias Sociales por el Colegio de la Frontera Norte. Maestra en Desarrollo Humano (UIA).

Mtro. Juan Carlos Madrueño Pinto

jc.madrueño@normalfronterizatijuana.edu.mx

Profesor-investigador de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana (ENFT), Candidato a Doctor del Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con énfasis en formación de profesores. Maestro en Desarrollo Humano por la Universidad Iberoamericana (UIA). Integrante del Cuerpo Académico ENFT-1: Desarrollo Profesional Docente.

Mtro. Jesús Ortiz Figueroa

j.ortiz@normalfronterizatijuana.edu.mx

Profesor-investigador de la ENFT. Maestro en Derecho Constitucional por la Universidad de Castilla la Mancha, España. Integrante del Cuerpo Académico ENFT-1: Desarrollo Profesional Docente.

RESUMEN

Este trabajo presenta una narrativa sobre la transición inesperada de una “educación presencial” a otra “a distancia” en las Escuelas Normales públicas de México a causa de la pandemia de COVID-19 que conmocionó al mundo en el año 2020. El trabajo se desarrolla a partir de un estudio de campo – exploratorio – sobre las vivencias, preocupaciones y aprendizajes emergentes que tuvieron lugar al inicio de la pandemia en la comunidad educativa de una Escuela Normal (EN) en Baja California, ubicada en la frontera con Estados Unidos, después de que sus instalaciones fueran cerradas por disposición oficial el 18 de marzo de 2020. La narrativa tuvo como sustento entrevistas a docentes y estudiantes de la EN, a partir de las cuales se identifican cuestiones relevantes relacionadas con la capacidad de adaptación de la escuela normal a las nuevas exigencias de educación virtual, los aprendizajes derivados de esta experiencia y las expectativas e inquietudes ligadas a los temas de desigualdad e injusticia social que el contexto de pandemia ha hecho aflorar de manera más viva. Todo ello aporta elementos para el debate en el presente y futuro inmediato de la formación docente.

Palabras clave: Educación normal, educación a distancia, pandemia

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El propósito de este informe de investigación es presentar la narrativa de la experiencia vivida en pandemia en una Escuela Normal de Baja California que orilló a la institución a confrontar sus límites y a visualizar sus potencialidades para sostener los programas educativos de formación docente que mudaron de lo presencial a la modalidad a distancia.

El carácter inédito de la situación por la que atravesó la comunidad educativa aún no ha dado lugar a espacios suficientes de diálogo y reflexión entre estudiantes, docentes y directivos. En este sentido, se vio la necesidad de escuchar diversas voces, recoger sus experiencias narradas, analizarlas y dejar que tomaran su propio lugar en un informe narrativo compartiendo el espacio con las voces de los autores de este texto, para abrir un diálogo que sabemos quedará inconcluso por el carácter complejo, y en muchos aspectos contradictorio, de la experiencia que, ante lo prolongado de la pandemia, es difícil darle una forma definitiva y de asimilar.

Era importante identificar los principales retos enfrentados para continuar avanzando desde la virtualidad en beneficio de la formación inicial docente en las 7 licenciaturas ofertadas, así como generar elementos para la reflexión y reconsideración de las dinámicas educativas que se estaban desarrollado en relación con qué tan sostenibles, racionales y justas eran.

MARCO TEÓRICO

La Escuela Normal donde se realizó esta investigación se ha distinguido por el avance y experiencia generada en el desarrollo de condiciones de infraestructura y equipamiento para el trabajo académico, de investigación y de extensión cultural apoyado en herramientas tecnológicas; así como en las oportunidades de habilitación que continuamente brinda a docentes y alumnos en el campo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para su uso en el aprendizaje y el conocimiento. Ofrece 7 licenciaturas en Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Física, Inclusión Educativa, Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria Español, Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria Matemáticas, Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria Inglés.

Se ubica en la ciudad de Tijuana en la frontera noroeste de México con Estados Unidos, la quinta ciudad más poblada del país, con tres aduanas que son las más transitadas del mundo por su vecindad con California y por la intensa dinámica socio-cultural y comercial que presenta la región (Mendoza Cota, 2017, p. 25). Estas características contribuyeron a que Tijuana fuera uno de primeros municipios con el mayor número de casos confirmados del Covid-19, y en donde los contagios alcanzaron su máximo nivel en la entidad en pleno ciclo escolar, con un promedio de 15.9 defunciones diarias entre el 8 de marzo y el 28 de junio (Gobierno de Baja California, 2020).

En el período en que se hizo el estudio – 20 de marzo al 30 de julio de 2020, la comunidad educativa de la EN estuvo en confinamiento voluntario en sus hogares. Desde ahí se dio seguimiento a los compromisos académicos y laborales en la modalidad a distancia que implicó la finalización del semestre en julio de 2020. El carácter sorpresivo de la experiencia que atravesó la comunidad académica requería espacios de diálogo y reflexión. En este sentido, cobró importancia que las voces de todos ellos fueran escuchadas y tomaran su propio lugar en este informe narrativo para abrir un diálogo que sabemos quedará inconcluso por el carácter complejo, y en muchos aspectos contradictorio, de la experiencia que ante lo prolongado de la pandemia es difícil de asimilar y de darle una forma definitiva.

METODOLOGÍA

La investigación narrativa se construyó mediante un enfoque metodológico cualitativo con las apreciaciones, opiniones y experiencias vividas por estudiantes de licenciatura, docentes frente a grupo y docentes en funciones directivas de la ENFT. El análisis se llevó a cabo a través de entrevistas semiestructuradas individuales y colectivas sostenidas en la plataforma digital *google meet*. En total participaron 60 estudiantes y 6 docentes. Las entrevistas usadas como fuente en este trabajo son “un dispositivo narrativo que permite a las personas contar historias acerca de ellas mismas” y como “un modo de traer el mundo a escena” (Denzin, 2001, p. 4), y bajo esta premisa se construyó un texto polifónico que integra a los entrevistados como protagonistas dialógicos (Saukko, 2000) que cuentan y ejecutan una historia de acuerdo a su propia versión de lo que viven (Denzin, 2001).

Eso implicó construir un guión que siguiera el patrón de una conversación capaz de contar una historia, que a la vez es un informe del estudio realizado, donde los participantes (estudiantes y docentes) aparecen como personajes (Frank, 2005) que participan activamente en la construcción y desarrollo de cada uno de los ejes temáticos.

De esta manera, la información recogida en las entrevistas se editó y se presenta desde una perspectiva dialógica, que evoca la sensación de escuchar a los hablantes y de alguna manera superar lo que puede o no decirse acerca de ellos y la situación que atraviesan (Frank, 2005, p. 970). De acuerdo con Saukko (2000, pp. 303-4) el objetivo de incluir las diferentes voces es que cada una de ellas conserven su propio sonido en vez de que se funda en un monólogo narrado por el investigador. En este aspecto, aunque la narrativa dista de ser un informe analítico, explicativo, pero sí describe aspectos esenciales y críticos de la formación docente bajo la modalidad de educación a distancia.

En las reflexiones finales se ofrece una interpretación de la narrativa de docentes y estudiantes bajo el principio de que ésta nunca puede reclamar una última palabra sobre lo que representa o significa una historia, porque el significado de cualquier historia actual depende de las historias que generará (Frank, 2005, p. 967). Por tanto, se espera que los lectores generen otras historias a partir de ésta, continuando así un diálogo abierto que invite a la reflexión y a la mejora de la práctica docente.

RESULTADOS

A partir de la categorización y análisis de la información recabada se construyó este guión cuidando que siguiera el patrón de una conversación capaz de contar una historia sobre los aspectos más relevantes identificados relacionadas con la capacidad de adaptación de la escuela normal a las nuevas exigencias de educación virtual, los aprendizajes derivados de esta experiencia y las expectativas e inquietudes ligadas a los temas de desigualdad e injusticia social que el contexto de pandemia había acentuado.

Las voces de docentes y estudiantes: la situación de la pandemia y sus implicaciones en la educación presencial

Directivo: Antes de que comenzara el confinamiento ya veíamos muy probable que nos fuera a suceder igual que a Estados Unidos en donde las universidades anunciaron la suspensión de las clases presenciales por el Covid.

Docente: La notificación oficial por parte de la SEP fue que la suspensión de trabajo frente a grupo sería el 20 de marzo de 2020. Sin embargo, en Baja California el gobierno del estado indicó que a partir del 18 de marzo ya no vendríamos a las instalaciones de la escuela porque existía riesgo alto de contagios.

Directivo: Nos quedó claro que no habría otra manera de trabajar para cerrar el ciclo escolar más que la educación a distancia.

Estudiante: Para nosotros fue un cambio muy drástico enterarnos de que las clases presenciales terminaban y ahora las tendríamos en línea.

Directivo: Dos semanas antes de la suspensión decidimos trabajar un plan de reserva, un plan B le decía yo, con los docentes para que empezaran a prepararse con el trabajo en línea. Como primer paso se les solicitó que indicaran la plataforma virtual que utilizarían y la mayoría eligió Google Classroom. Todos los docentes y estudiantes desde hace varios años cuentan con su correo institucional con dominio *edu* y casi todos ya utilizaban las herramientas de google, las de más uso son gmail, drive y últimamente meet, porque brindan posibilidades para trabajar de manera colaborativa y activa.

Docente: Yo imparto seis sesiones de clase a la semana. Tengo dos sesiones completas por cada uno de mis tres grupos, en total son 84 estudiantes. Tuve que reajustar las planeaciones que teníamos y priorizar contenidos en línea.

Directivo: La cultura digital no comenzó con la pandemia. Antes dábamos calificaciones en línea y teníamos nuestros sitios web para control escolar. Desde hace 10 años la escuela había invertido en tecnología de plataformas virtuales, porque ya teníamos la visión de dar ese paso.

La transición extraordinaria a la educación a distancia: no estábamos preparados

Estudiante: Imagino que en México, hablando de las escuelas normales, somos los primeros estudiantes en tener una educación completamente a distancia.

Directivo: El primer problema con el que nos encontramos fue la falta de experiencia para planificar estrategias de trabajo en línea y calcular tiempos. Comenzamos a empalmar actividades de unos cursos con otros y a entrar en exceso de videoconferencias. Teníamos la ansiedad de que no se iba a alcanzar a abarcar todo.

Estudiante: Algunas clases se han vuelto muy expositivas, sin espacio para dialogar. Solamente se expone el tema y nos dejan tarea sin aclarar dudas. Creo que en la escuela los directivos se preocupan porque se vean los temas, pero aún así quedan muchas dudas sin aclarar. En la escuela se me facilitaba porque le preguntaba a mis compañeros, ahora no le pregunto casi a nadie. Quizás los directivos sí se están esforzando por que se nos den los temas, pero en verdad no estamos aprendiendo mucho.

Directivo: En el proceso virtual han surgido muchas cosas que no podíamos saber que eran así pues no habíamos tenido la experiencia del trabajo virtual al 100%. Nunca va a ser lo mismo apoyarte con la tecnología a totalmente llevar la educación en línea.

Estudiante: También hay algunos maestros que no saben usar bien la tecnología y es normal, pues no estábamos preparados para esto, sin embargo, eso también dificulta que yo ponga atención.

Directivo: Aunque la mayoría de docentes ya manejaban diferentes plataformas para apoyarse en el desarrollo de la clase, había algunos que no sabían utilizarlas o que la única herramienta que empleaban era el correo electrónico.

Docente: Cuando nos dijeron que tendríamos que continuar solamente con trabajo en línea me tomó fuera de contexto. Mientras que en el pasado ya había aprendido a manejar las plataformas digitales por mi interés y motivación, llevaba dos años sin utilizarlas. También recibí capacitación en mi trabajo, pero fue muy básica. He visto que muchos estudiantes no saben manejar las plataformas digitales. El estereotipo de los jóvenes los muestra como expertos, pero me di cuenta que algunos todavía no saben manejar *classroom* o *google meet*.

Estudiante: Nos estamos adaptando a una nueva forma de enseñanza. Hay maestros que no están preparados y nosotras tampoco. Tenemos que explorar y profundizar en aquello que no habíamos puesto tanto empeño, picándole aquí y allá, y aprendiendo junto con nuestros maestros para poder continuar las clases.

Lo que la educación a distancia excluye

Estudiante: Prefiero estar frente a una persona que frente a una computadora. Yo aprendo mucho de lo que vivo con mis compañeras y con los docentes. Ahora solamente veo a mis amigas durante las sesiones por internet. Si queremos discutir los temas de la clase o platicar, tenemos que quedar de acuerdo en un horario, pero cada quien tiene diferente disponibilidad y se nos complica coincidir.

Docente: En mi planeación inicial había programado todas las sesiones en la modalidad presencial, porque la asignatura que imparto “Desarrollo socioemocional y aprendizaje” precisa que los estudiantes trabajen técnicas grupales donde puedan vivir la experiencia y practicar todas estas competencias socioemocionales. Es difícil dar la clase y no ver al mismo tiempo a todos, la plataforma *google meet* que utilicé sólo me permite visualizar a 16 estudiantes a la vez.

Estudiante: Nosotros ya habíamos hecho la planeación para irnos a las jornadas de prácticas, pero pues la planeación ya quedó ahí. Nos piden hacer un proyecto de intervención, pero solamente vamos a diseñarlo porque sin ir a las escuelas va a ser imposible de aplicar. Nos preocupa el hecho de que como en sexto semestre no se pueden hacer jornadas de prácticas, entonces los estudiantes cuando lleguemos a séptimo no vamos a contar con la experiencia.

Desigualdad e injusticia social maximizada en la pandemia

Docente: En gran parte, los problemas que viven los estudiantes para atender a la educación en línea desde el confinamiento tienen que ver con las condiciones que prevalecen en su vida personal. Mientras que para algunos poder estudiar completamente a distancia es una oportunidad de estar con sus seres queridos, de aprovechar mejor el tiempo y de desarrollar su capacidad de aprender por sí mismos, para otros es un desafío continuo que los desgasta y les provoca ansiedad.

Estudiante: A causa de la pandemia a mi papá lo descansaron y nos venimos a Sinaloa porque acá está toda mi familia, estamos viviendo con mis abuelos. No había condiciones para estudiar en línea, tuvimos que instalar internet y hacernos de una computadora.

Estudiante: Antes estaba demasiado estresada por los trayectos que tenía que recorrer del trabajo a la escuela, de la escuela a mi casa. Ahora me siento más ligera, aprovecho mejor mi tiempo.

Estudiante: El estar todos en la misma casa casi todo el tiempo me causa mucha ansiedad. Se siguen haciendo todas las actividades del hogar, hay muchos distractores.

Estudiante: He tenido más tiempo para estudiar, antes el día no me alcanzaba, ahora he estado investigando más a fondo los temas.

Estudiante: El encontrar un momento y un espacio para hacer mis tareas escolares es difícil porque también tengo que cumplir con los deberes de la casa y los nuevos que han surgido por la emergencia que vivimos. Estos son factores que también perjudican el tiempo que dedico a las clases.

Estudiante: Esta situación nos ha sacado lo autodidacta. Nosotros por nuestra cuenta hemos tenido que investigar, buscar información en diversas fuentes y no quedarnos solo con lo que nos dicen en las clases.

Estudiante: En mi casa estamos viviendo 15 personas y ha sido complicado.

Docente: Especialmente la situación económica que viven los estudiantes afecta la forma en que están respondiendo a las exigencias de la educación en línea. En uno de los tres grupos que doy clase, hay muchas inasistencias, es el más inconstante y el más irregular. Es de 33

integrantes y muchos de los problemas han tenido que ver con la falta de acceso a internet, la falta de equipo de cómputo, la falta de datos, porque el dinero no les alcanza.

Estudiante: Se me ha dificultado el trabajo en equipo, es difícil coincidir y trabajar juntos. Existen problemas con los equipos tecnológicos con los que cada quien cuenta o el acceso que tienen a internet. Algunos solamente cuentan con celular y con una red de conexión muy limitada, con mucha interferencia.

Los estudiantes que combinan el trabajo y el estudio

Docente: Hay estudiantes que comenzaron a emplearse porque sus papás se quedaron sin trabajo.

Estudiante: El que yo tenga ese trabajo es muy importante, vivo con mi mamá, mi hermano y mi papá. Todos trabajaban, pero a mi mamá la descansaron porque es una persona hipertensa y estaba en riesgo, trabajaba en una fábrica; mi papá es taxista y dejó de trabajar, sólo yo trabajo.

Docente: Un estudiante trabaja en una hamburguesería; mientras atendía a los clientes también atendía a la clase con un audífono.

Estudiante: En mi grupo muchos trabajan, les han cambiado horarios, y aunque se empalmen con los de la escuela ellos tienen que seguir trabajando porque lo necesitan para vivir. Esto les está complicando o afectando su asistencia a clase.

Docente: De pronto se nota que algunos se ausentan, y después se oyen comentarios como - profe es que tuve que ir a darle vuelta a la tortilla porque estoy cocinando, o estoy atendiendo a mi abuelita, o estoy limpiando o estoy trabajando y me vine a este pasillo a hablar con usted porque me dieron permiso de conectarse. O, -disculpe el ruido, es que trabajo en un café y ahorita están moliendo el grano porque van a preparar un frappé.

Estudiante: A mí se me ha hecho difícil porque trabajo en una pizzería, tengo que asistir a la sucursal en la tarde y las clases también son por la tarde, he tenido que pedir permiso para salir a tomarlas.

Los estudiantes que lidian con la enfermedad covid-19: entre la vida y la muerte

Docente: Hay estudiantes que están lidiando con la enfermedad de COVID-19, ya sea porque contrajeron el virus o porque atienden a sus padres o familiares cercanos que lo tienen. Esto les ha ocasionado un abandono parcial de la educación a distancia y también una desviación de recursos al grado de no poder continuar pagando los servicios de internet.

Estudiante: El mes pasado sí fue muy difícil para mí, al momento de hacer mis tareas y lo que implicaba la escuela en línea. Todos en mi familia nos enfermamos de COVID-19. En circunstancias como las que viví, llega un punto en que las tareas ya no son la prioridad, sino el atender situaciones de vida o muerte.

Docente: Otra estudiante estuvo faltando mucho y no entregó trabajos porque su papá se enfermó de coronavirus y como ella vive sola con él, tuvo que dedicarse a cuidarlo. Ella

afortunadamente no se enfermó, salió el papá, se curó y ella ya pudo retomar las sesiones y las tareas, se puso al corriente.

Directivo: Un caso que tenemos es un alumno que su mamá y otro integrante de la familia están contagiados y toda su posibilidad de recursos la están canalizado a la salud, entonces no tienen internet. Para apoyarlo estamos trabajando con él a través de cuadernillos.

¿Cómo se adapta la escuela a las nuevas necesidades educativas?

Estudiante: Estoy tranquila porque estamos haciendo lo máximo que se puede hacer en estas circunstancias, poniendo todo de nuestra parte.

Docente: Tuve que priorizar contenidos, elegir aquellos que me permitieran desarrollar lo más posible el programa del curso, lo que me pareció más viable fue hacer pequeñas técnicas o dinámicas donde pudiera aplicar la escucha activa, la retroalimentación, la empatía, es decir, aquellas habilidades socioemocionales que se pudieran manejar a nivel verbal, porque ya no podía promover la interacción física corporal.

Estudiante: Algo que he rescatado de esto es que esta situación nos ha sacado la parte autodidacta. Nosotros por nuestra cuenta hemos tenido que investigar, buscar información y profundizar en los temas.

Docente: Al principio me sentía inseguro, pero después de dedicar al menos unas 10 horas en la revisión de tutoriales ya comprendí y uso casi todas las funciones. Lo único que me falta manejar es la elaboración de rúbricas en classroom.

Estudiante: Los profesores se han tomado esto con mucha responsabilidad y paciencia. Sobre todo aquellos que no solían utilizar las plataformas. Nuestra profesora de artes nos había comentado que tenía dificultades para trabajar con los programas en la computadora y proyector. Fue emocionante que nos dijera que tendríamos clases en línea. Agradecemos y reconocemos su esfuerzo para que nosotras podamos continuar con nuestra educación.

Docente: Las indicaciones de la Dirección de Educación Superior para Profesionales de la Educación de Baja California fueron que nadie, por motivos de esta situación generada por el covid, iba a quedar fuera de la Escuela Normal.

Estudiante: Un estudiante de cuarto semestre, que ya es padre de familia, no estaba mandado los trabajos en línea, ni asistiendo a las clases virtuales. Uno de sus compañeros se comunicó con él y le comentó que estaba teniendo problemas porque no tenía internet en su casa ni trabajo, porque él se dedica a hacer piñatas, y tiene dos hijos pequeños. Entonces sus compañeros de grupo se pusieron de acuerdo, juntaron despensa y la fueron a llevar a su casa. No se dio de baja.

Directivo: Nosotros buscamos ampliar las posibilidades para que el alumno que no tuviera computadora lo pudiera hacer a mano y que mandara la foto. Abrir alternativas para que los estudiantes puedan mostrar de alguna manera los productos de su trabajo y eso nos ha funcionado.

Estudiante: La relación con nuestros maestros ha sido muy familiar y empática. Si tenemos una inconformidad o algún problema, ya sea académico o personal, existe la confianza de comunicarnos con ellos. Nos manifiestan su interés y apoyo.

Directivo: En atención a los alumnos que tenían que costear sus datos, comenzamos a limitar los espacios de videoconferencia, que fuera solo una vez a la semana. Y procurar que sus docentes se pusieran de acuerdo para hacer videoconferencias en común, esto les evitaría consumir tantos datos.

Estudiante: Tenemos maestros muy buenos que nos han dicho que podemos mandarles mensajes si tenemos dudas o hablar con ellos en videollamadas individuales. Me he sentido acompañada.

Directivo: En el caso de que un joven no pueda asistir a una videoconferencia pues se graba y se le manda vía correo, se han buscado muchas maneras. Una alternativa que acabamos de generar es el trabajo con cuadernillos para atender a 8 estudiantes que están en situaciones muy vulnerables.

Aunque no se tuvo la oportunidad de que los estudiantes hicieran sus jornadas de práctica con los niños en las escuelas, se están retomando los contenidos de los cursos del trayecto formativo de práctica profesional para hacer análisis apoyándose en materiales escritos como diarios de prácticas o videograbaciones que se tienen de las jornadas prácticas realizadas por los estudiantes mismos o por otros de los semestres más avanzados.

Estudiante: Me siento segura porque sé que seguimos trabajando y que el semestre lo vamos a terminar así en línea, estoy haciendo mis trabajos, estoy participando, estoy trabajando en lo que acontece a mis cursos.

Lo que aprendimos y lo que falta por hacer

Directivo: Tanto estudiantes como profesores estamos frente al reto de que posiblemente vamos continuar trabajando con educación a distancia y virtual los ciclos venideros.

Estudiante: Durante este periodo de educación en línea hemos estado haciendo planeaciones y proyectos de intervención que no aplicamos a causa de la pandemia y quien sabe si los podremos aplicar porque desconocemos cómo vamos a encontrar a los niños y los cambios que se darán en la dinámica escolar al regresar a “la nueva normalidad” y de qué manera va a afectar a nuestras prácticas profesionales.

Tenemos que pensar en qué van a necesitar los niños además de los contenidos que ya están estructurados en los planes.

Directivo: Debemos preparar a los docentes también para el trabajo virtual. La experiencia que estamos viviendo nos deja ese compromiso.

Estudiante: Después de esto sería muy importante que tanto nosotros como la Escuela Normal invirtiéramos más en el conocimiento y manejo de herramientas digitales, no solo para apoyarnos en nuestros estudios sino también para impartir clases.

Directivo: La situación nos deja muchos aprendizajes y un área de oportunidad enorme para trabajar directamente con estrategias virtuales. Si bien contamos con un programa de posgrado semipresencial, en las licenciaturas requerimos institucionalizar lo referente al uso y la habilitación tecnológica.

Estudiante: Es un tema que siempre he platicado con mis compañeras, estaría muy bien que se implementaran las clases virtuales en la escuela a la par que las presenciales; aprovecharíamos mejor el tiempo y contaríamos con más oportunidades de formación.

Directivo: Ahora que estoy tomando el doctorado en línea, me doy cuenta de que claro que sí aprendes y aprendes mucho. Es cuestión de que administres tu tiempo. El trabajo en línea tiene la misma seriedad que el trabajo presencial, no se trata de dedicarle el tiempo que te queda, sino el que requiere cualquier estudio riguroso que emprendas.

Estudiante: Sería bueno que la escuela apoyara con los equipos y condiciones necesarias para que los alumnos pudieran estudiar desde casa, tal vez con algún convenio, con becas y con apoyo psicológico también.

Docente: Así como la escuela pública debe brindar las condiciones e infraestructura necesarias para llevar a cabo la educación presencial, también, bajo estas nuevas circunstancias, debe brindar las condiciones e infraestructura dentro del hogar para la educación en línea.

Directivo: El gobierno tiene que pensar seriamente en el desarrollo tecnológico, en el equipamiento de los hogares, en un programa que provea desde los correos institucionales hasta la capacitación a niños y adultos. Asegurar que en cada hogar haya al menos una computadora y servicio de internet.

DISCUSIÓN

En la narrativa de estudiantes y docentes es posible leer la forma en que la emergencia experimentada les ha orillado, como parte de un sistema educativo nacional, a poner su atención en solucionar cuestiones urgentes que permitan dar continuidad ante contingencias como la Covid 19. Sin embargo, la desestabilización que se experimenta también pone en tensión valores, formas de hacer y de ser consigo mismo y con los otros en la cotidianidad de la vida escolar y la vida privada. Cada acto y espacio educativo, se reconoce más que nunca como un acto y espacio para la reflexión por parte de todos los actores desde sus diferentes ámbitos de participación; los estudiantes de semestres avanzados, por ejemplo, que trabajaron en el desarrollo de proyectos de intervención socioeducativa para aplicar con los niños en las escuelas durante sus jornadas de prácticas, pero que no lo hicieron a causa de la pandemia, se cuestionan acerca de los proyectos que elaboraron y de las intervenciones socioeducativas que en realidad requerirán hacer.

Aunque, por ahora, los problemas que están priorizando docentes y alumnos están principalmente relacionados con el uso y manejo de las TIC como: la falta de preparación suficiente y experiencia para planificar estrategias de trabajo en línea y calcular tiempos y la necesidad de que la Escuela invierta más en el conocimiento y capacitación en el manejo de herramientas digitales. Tendrán que abrirse los espacios en el corto plazo para la reflexión y el diálogo sobre las dinámicas que se venían realizando en los procesos cotidianos de trabajo que implica la educación superior, al igual que las que están surgiendo para sobrellevar la situación extraordinaria que se vive, y cuestionarse acerca de ¿qué tan sostenibles, razonables y justas son? (Kemmis, 2014) y lo que debería cambiar.

Los discursos sobre las TIC en la educación que actualmente predominan se justifican ampliamente en este contexto de emergencia, más el riesgo está en que se tienda a pensar sobre lo que este ámbito de las tecnologías ofrece, como la panacea. Porque, como explica Bauman en su obra sobre los retos de la educación en la modernidad líquida (2005, p.41): La educación debería ser una acción continua de la vida y no dedicarse exclusivamente al fomento de las habilidades técnicas, lo importante es formar ciudadanos que recuperen el espacio público del diálogo y sus derechos democráticos para así ser capaces de controlar el futuro del entorno y el futuro propio. Por tanto, una de las preguntas que desde la educación es importante mantener y priorizar a lo largo de esta crisis es ¿De qué manera es posible formar ciudadanos que recuperen el espacio público del diálogo y sus derechos democráticos en medio de estas circunstancias que vivimos?

Expresiones de estudiantes como: “Algunas clases se han vuelto muy expositivas, sin espacio para dialogar”, “quedan muchas dudas sin aclarar”, “ahora no le pregunto casi a nadie”, “en verdad no estamos aprendiendo mucho”, “Se me ha dificultado el trabajo en equipo, es difícil coincidir y trabajar juntos”, reiteran la importancia de atender a esa cuestión y a otras que van en este mismo sentido relativas a ¿Cómo hacer para que las nuevas herramientas nutran

las dinámicas comunicativas en vez de fragmentarlas aún más? ¿En qué formas el docente puede aprovechar los espacios a distancia y virtuales para generar interacciones significativas, otorgar sentido a su labor y encontrar los caminos necesarios para desarrollar las potencialidades de sus estudiantes? (Barreto e Iriarte, 2017, p. 22).

Sin embargo, se trata de una tarea compleja, el mundo virtual ofrece una inmensidad de información a los estudiantes (a aquellos que pueden contar con la infraestructura y recursos necesarios) que les requiere aprendizajes diversos en la interacción con esta. Para algunos el hecho de estar en confinamiento, estudiando desde casa, les ha significado más tiempo para el estudio, para profundizar en los temas y para desarrollar capacidades de autodidactismo: “antes el día no me alcanzaba, ahora he estado investigando más a fondo los temas.”, “Nosotros por nuestra cuenta hemos tenido que investigar, buscar información en diversas fuentes y no quedarnos solo con lo que nos dicen en las clases.”

Los estudiantes manifiestan la necesidad que tienen de adaptarse al cambio y por su parte los docentes ven la urgencia de prepararse para la modalidad de educación virtual; esta adaptación, más que pensarla o discutirla principalmente como una adaptación requerida para que los sujetos “se ajusten al mundo de lo existente y para que puedan tener éxito, acomodándose a los valores dominantes”, hay que entenderla como una adaptación que va implicar sobre todo “capacitarlos para que, de forma consciente y crítica, elijan el mundo y las circunstancias que quieran para ser vividos por ellos” (Sacristán, 2001, pp. 16-17).

CONCLUSIÓN

En medio de la crisis que se vivió en la escuela normal y en general en las instituciones de educación superior, escuchar con mayor atención las voces de estudiantes, profesorado y directivos puede ser un punto de inflexión para tomar con más interés y mejorar las respuestas y enfoques a las categorías que emergieron de este estudio exploratorio. En suma, la pandemia del COVID-19 expuso los flancos más débiles de la formación inicial docente para adaptar la educación a distancia; y los muchos retos a afrontar para generar procesos formativos que habían venido sustentando en metodologías y enfoques dependientes mayormente del intercambio y dinamismo presencial. Así, esta narrativa expone que, en el contexto post-pandémico, la adaptación de la formación docente a las nuevas necesidades educativas y tecnológicas dependerá del diálogo incluyente y democrático en el que participe la comunidad docente y estudiantil para que se consolide un modelo de educación presencial y a distancia que sea integral para el desarrollo de los futuros docentes.

REFERENCIAS

- Barreto, C. e Iriarte, R. (Directores) (2017). Las TIC en la educación superior: experiencias de innovación. Universidad del Norte, Colombia. Recuperado de <http://rd.unir.net/sisi/research/resultados/15119077649789587418552%20eLas%20TI%20en%20la%20educacion%20superior.pdf>
- Bates, A.W. (2015). Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning Vancouver BC: Tony Bates Associates Ltd. Recuperado de <https://opentexbc.ca/teachinginadigitalage>.
- Bauman. Z. (2005). Los retos de la modernidad líquida. España: Gedisa.
- Chul-Han, B. (2010). Más allá de la sociedad disciplinaria. En B. Chul-Han, La sociedad del cansancio: 12-14. Recuperado de <http://sociadaddistopica.com/wp-content/uploads/2019/02/Han-Byung-Chul-La-sociedad-del-cansancio-23465-r1.1.pdf>
- Denzin, N. (2001). "The reflexive interview and a performative social science". Qualitative Research (Vol. 1 No 1): 23-46.
- Foucault, M. (2008). Tecnologías del yo y otros textos afines, Argentina: Paidós.
- Frank, W.A. (2005). What Is Dialogical Research, and Why Should We Do It? Qualitative Health Research. 15(7): 964-974.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). El significado y la función de la Educación en la sociedad y culturas globalizadas. Revista de Educación (número extraordinario): 121-142.
- Gobierno de Baja California (2020). Coronavirus. COVID 19. 29 de junio de 2020. Recuperado de <https://bajacalifornia.gob.mx/coronavirus/Resumen/29JUNIO2020.pdf>
- Kemmis S. et al (2014). The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research. Alemania: Springer.
- Loveless A. y Williamson, B. (2017). Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital. Madrid: Narcea y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- Mendoza Cota, E. (2017). Integración económica y organizaciones económicas transfronterizas: El caso de San Diego-Tijuana. Estudios Fronterizos. 18 (35): 22-46. Recuperado de http://ref.uabc.mx/ojs/index.php/ref/article/view/539/1063?lan=es_ES
- Pinto, A., Cortés, O. y Alfaro, C. (2017). Hacia la transformación de la práctica docente: Modelo espiral de competencias TICTACTEP. Pixel bit. Revista de Medios y Educación. (57): 37-51. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/368/36853361004.pdf>
- Saukko P. (2000). Between Voice and Discourse: Quilting Interviews on Anorexia. Qualitative Inquiry. 6(3): 299-317.
- Ureña, S. (2016). Dimensiones de la inclusión de las TIC en el currículo educativo: una aproximación teórica. Revista Interuniversitaria (28): 209-223.

PERCEPCIONES SOBRE EL PROCESO DE CERTIFICACIÓN DE INGLÉS EN UNA ESCUELA NORMAL EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA

Autor 1: María José Cab Buenfil

Formadora de Inglés

Maestría en Ciencias de la Educación

mariajose.cab@normalrodolfo.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria Rodolfo Menéndez de la Peña.

Autor 2: Diego Alberto Sánchez López

Formador de Inglés

Maestría en Educación

diego.sanchez@normalrodolfo.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria Rodolfo Menéndez de la Peña.

Percepciones sobre el proceso de certificación de inglés en una escuela normal en el contexto de la pandemia.

Línea temática: 12. La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizajes.

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados obtenidos en una investigación de corte cualitativo que se realizó en una Escuela Normal sobre las experiencias de un grupo de sustentantes en su proceso de certificación del idioma inglés, como parte de las acciones tomadas para coadyuvar a los objetivos propuestos en la Estrategia Nacional de Inglés. El estudio pretendió conocer las percepciones sobre el proceso de certificación, a través de una entrevista semiestructurada diseñada para identificar las dificultades comunes que se presentaron antes y durante el examen de certificación. Las principales conclusiones marcan que, factores tecnológicos y emocionales derivados de la pandemia influyeron de manera negativa en el proceso que siguieron los sustentantes, quienes percibieron su experiencia como abrumadora y estresante.

Palabras clave

Certificación de inglés, Estrategia Nacional de Inglés, percepciones sobre la pandemia.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde el 2012, en las escuelas normales se ha incluido el aprendizaje del idioma inglés en el mapa curricular de la licenciatura en educación preescolar y en educación primaria, respondiendo a la necesidad de mejorar las competencias comunicativas de los normalistas. En el 2018, se implementó la Estrategia Nacional de Inglés, y los cursos de inglés formaron parte del mapa curricular de todas las licenciaturas ofertadas en las escuelas normales en México, reconociendo, así, la importancia del crecimiento del idioma inglés como medio para acceder información, entablar contactos profesionales, y, extender el conocimiento sobre otras culturas para consolidar la comprensión de la propia (SEP, 2018).

El programa de los cursos de inglés propone tres objetivos principales, los cuales, responden a los enfoques que guiarán la instrucción de los cursos. El primer objetivo se enfoca en desarrollar las habilidades comunicativas en el ámbito personal y social; el segundo, corresponde a incrementar la interacción con otras culturas para propiciar una mejor comprensión de las mismas; y, el tercero, relacionado con el aspecto profesional, pretende fomentar la adquisición de herramientas que el normalista pueda usar en el futuro para desenvolverse con confianza en ambientes escolares en los que el idioma inglés sea un medio de aprendizaje y enseñanza (SEP, 2018).

El objetivo de los cursos de inglés relacionado con el ámbito profesional, ha sido abordado de distintas maneras en las escuelas normales de México, ya que, de acuerdo a su contexto, cada escuela presenta diversas oportunidades y necesidades que guían el camino más

pertinente para abordar este aspecto en beneficio de su población estudiantil. En la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria Rodolfo Menéndez de la Peña (ENEPY), se decidió retomar uno de los puntos planteados en la Estrategia Nacional de Inglés, en el que se describe que la visión, en 20 años, es que los mexicanos puedan terminar su educación hablando inglés con una certificación de reconocimiento internacional (SEP, 2017). Por lo que, desde el 2020, en la ENEPY se han desarrollado diversos proyectos de certificación del idioma inglés, en los que participan normalistas que presentan dominio destacado en las habilidades comunicativas orales y escritas de ese idioma.

En el curso escolar 2021-2022, 20 alumnos iniciaron su participación en el proceso de certificación a través de la prueba APTIS, del British Council. El grupo de alumnos estaba proyectado para alcanzar el nivel B2 de dominio de inglés, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Sin embargo, 55% de los sustentantes no alcanzaron el nivel proyectado.

Al realizar una exploración de las dificultades presentadas en el proceso de certificación, se reconoció que la problemática era multifactorial y, que requería ser analizada desde varias perspectivas relacionadas con la pandemia COVID-19; entre las que destacan aspectos tecnológicos que fueron necesarios por la modalidad de la prueba de inglés; así como, aspectos emocionales que influyeron durante el proceso de preparación. El presente estudio se centra en conocer las percepciones de los sustentantes sobre el proceso de certificación de inglés en el contexto de la pandemia, con el objetivo de identificar las dificultades comunes que se presentaron antes y durante el examen de certificación. Lo anterior, coadyuvará a la comprensión de los aspectos que requieran atención en el próximo proceso de certificación.

MARCO TEÓRICO

En el año 2017, el gobierno mexicano, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), presentó la Estrategia Nacional de Inglés como parte del Nuevo Modelo Educativo, resultado de la Reforma Educativa impulsada por el entonces Presidente Enrique Peña Nieto. Dicha reforma pretendía reforzar el aprendizaje del idioma inglés, además del idioma español y las lenguas indígenas, como parte de la educación obligatoria, con la finalidad de que:

En 20 años, la totalidad de los estudiantes mexicanos egresen de la educación obligatoria con un nivel de dominio y competencia del inglés equivalente al nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER). (SEP, 2017, p. 26)

Para ello, la Secretaría de Educación Pública estableció la enseñanza del inglés como un elemento esencial en la educación normal, pues se buscaba el desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma para egresar “docentes bilingües capaces de impartir asignaturas de educación básica tanto en español como en inglés” (SEP, 2017, p. 48).

El impulso al aprendizaje del idioma inglés fue tan importante en la Reforma Educativa de aquel gobierno mexicano que, el entonces Secretario de Educación Pública Aurelio Nuño Mayer, en el documento “Estrategia Nacional de Inglés. Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés” (2017), establece que: “El inglés es la lengua global del siglo XXI. [...] La visión es que, dentro de 20 años, todos los mexicanos puedan terminar su educación obligatoria hablando inglés con una certificación de reconocimiento internacional” (SEP, 2017, pp. 7-8).

En el curso escolar 2021-2022, en la ENEPY se eligió el examen Aptis como la prueba más pertinente para certificar el nivel de inglés de los alumnos que habían demostrado habilidades destacadas en inglés, después de haber concluido satisfactoriamente los 6 cursos correspondientes.

Aptis es una prueba computarizada de certificación del dominio del idioma inglés, diseñada y desarrollada por el Consejo Británico, mediante la cual se evalúa la competencia en las cuatro habilidades comunicativas: expresión oral (*Speaking* en inglés), comprensión auditiva (*Listening* en inglés), expresión escrita (*Writing* en inglés) y comprensión de lectura (*Reading* en inglés), así como los conocimientos en gramática y vocabulario en el idioma. El objetivo principal del examen es que, a través de los ejercicios de cada sección, se pueda identificar el nivel (A1, A2, B1, B2, C1 o C2) con el que cuenta el candidato de acuerdo con los estándares establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) (British Council, 2022a).

De acuerdo con el Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa (2002), la competencia comunicativa está compuesta por los componentes “lingüístico”, “sociolingüístico” y “pragmático” (pp. 13-14), que están contextualizados en los ámbitos “público”, “personal”, “profesional” y “educativo” (p. 15), y se encuentran inmersos en 6 niveles comunes de referencia de acuerdo con una escala global: los niveles “A1” y “A2” reflejan las habilidades de un “usuario básico”, los niveles “B1” y “B2” describen las

destrezas de un “usuario independiente”, y los niveles “C1” y C2” representan las capacidades de un “usuario competente” (p. 26).

Ante la modalidad de trabajo en línea, se eligió la versión *Remote* del examen Aptis, que permitía que los sustentantes tomaran la prueba desde sus casas y con sus propios equipos de cómputo. Esta versión del examen requiere que el candidato descargue, instale y active el software *ProctorTrack*, mediante el cual, se realiza la verificación de la identidad del candidato, se graba un video mientras realiza el examen y se proporciona alertas sobre actividades inusuales que serán revisadas después del examen por los administradores. Estos niveles adicionales de seguridad garantizan la exactitud de los resultados con una respuesta rápida (British Council, 2022b).

La aplicación de versión remota del examen Aptis representa ventajas y desventajas; por un lado, permite continuar con el proceso de certificación sin necesidad de trámites presenciales; por otro lado, la mayor parte de la responsabilidad operativa del examen recae en los sustentantes, por lo que, los resultados pueden verse afectados de acuerdo a las características de cada candidato.

Desde que se declaró oficialmente el inicio de la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2, se han realizado diversos estudios que exploran las consecuencias mundiales de la pandemia en todos los ámbitos. Una investigación realizada en Japón en 2020, indicó que eran claras las consecuencias esperadas de la pandemia con respecto a la salud mental o psicológica, asegurando que las respuestas emocionales negativas de los individuos vulnerables empeorarían ante las situaciones nuevas o desconocidas, imperando el miedo extremo, estrés, ansiedad y el aumento de síntomas relacionados a trastornos mentales (Shigemura et al, 2020)

Lo anterior, se ha confirmado a través de estudios realizados en España y México, en los cuales se ha descubierto que los universitarios que cursan la modalidad en línea, debido a la pandemia, presentan niveles importantes de ansiedad, depresión, preocupación, soledad, desesperanza, irritabilidad, nerviosismo, estrés e inquietud que sugieren la incidencia negativa en su rendimiento académico (Sandín et al, 2020; Pérez et al, 2021).

Asimismo, tras la suspensión de clases presenciales se incrementó el uso de recursos tecnológicos como parte fundamental de la metodología de enseñanza aprendizaje pertinente, lo cual, produjo repercusiones negativas en los individuos que presentaban dificultades en el uso de medios virtuales (Montes, 2020).

METODOLOGÍA

El diseño de la investigación se basó en un enfoque cualitativo, de alcance exploratorio (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014) que buscó identificar, describir y comprender las percepciones y experiencias que tuvieron los candidatos ante el proceso de certificación del idioma inglés en el contexto de la pandemia. La investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y está basada en la experiencia de los sujetos en su propio contexto (Vasilachis, 2006).

La muestra se determinó a través del método no probabilístico intencional, utilizando la estrategia de muestreo de unidades heterogéneas, la cual contribuye al análisis de las características comunes presentes en muestras pequeñas y heterogéneas para lograr una mejor identificación de elementos comunes. En este caso, las muestras toman forma de ejemplos de la diferenciación (Ballester, 2004). Los participantes del estudio fueron cuatro sujetos que realizaron el proceso de certificación de inglés mediante la prueba Aptis durante el curso escolar 2021-2022 en la ENEPY; cada sujeto obtuvo un nivel de dominio de inglés diferente en el resultado final de la certificación, cubriendo así los resultados generales de B1.B2,C1(según el MCER) y sin resultado.

La recolección de datos se realizó mediante una entrevista semiestructurada diseñada a través 8 preguntas que guiaron las conversaciones en torno a 4 dimensiones de la problemática de estudio: Percepciones generales sobre las problemáticas del día del examen, percepciones del proceso de certificación de inglés, factores de la pandemia que influyeron en la certificación de inglés, sugerencias para mejorar el proceso.

Para el análisis de la información, se siguieron las cinco etapas sistematizadas del *análisis por racimo* (Bermúdez, 1986), el cual, es óptimo para el estudio del contenido de una pregunta abierta sin perder el sentido textual del discurso a lo largo del proceso. En la primera etapa, se localizaron los núcleos de referencia (NR) que correspondieron a las categorías base de cada dimensión. En la segunda etapa, se localizaron las proposiciones (P), que representaron la división del discurso de los participantes por cada núcleo de referencia. En la tercera etapa, se realizó la reducción del número de proposiciones a través de la unión de ideas repetidas y de la eliminación de discurso indirectamente relacionado con los objetivos del estudio. La cuarta etapa correspondió a la reconstitución del discurso, a través de la creación de un listado final de proposiciones siguiendo las características del modelo de los complementos directos de cada núcleo de referencia. La quinta y última etapa, permitió realizar la interpretación del contenido, dándole significado al estudio.

Para aportar validez en este estudio cualitativo, se realizó un proceso de triangulación de investigadores (Ballester, 2004), en el que participaron dos formadores de inglés de la ENEPY⁴⁷ para analizar la información obtenida en las entrevistas realizadas.

RESULTADOS

Posterior al análisis de la información, se identificaron tres núcleos de referencia en la dimensión de Percepciones generales sobre las problemáticas del día del examen. La información indica que las problemáticas comunes se centraron en las descripciones de las características del internet, área que usaron para presentar el examen y las emociones que experimentaron el día de la prueba, como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1

Listado final de proposiciones de la dimensión: Percepciones generales sobre las problemáticas del día del examen.

Dimensión: Percepciones generales sobre las problemáticas del día del examen.	
Núcleo de referencia	Proposiciones
NR 01 El internet:	1.1 Intermitente en sus propios espacios de trabajo. 1.2 Mejorando mediante el uso del cable ethernet.

Tabla 1

Listado final de proposiciones de la dimensión: Percepciones generales sobre las problemáticas del día del examen (Cont.)

NR 02 El área del examen:	2.1 Diferente a su área de trabajo cotidiano. 2.2 Inadecuado. 2.3 Incómodo.
NR 03 Las emociones:	3.1 Estando enfocadas en los posibles problemas técnicos que se pudieran presentar. 3.1.1 Nerviosismo 3.1.2 Miedo 3.1.3 Preocupación 3.1.4 Ansiedad 3.2 Caracterizadas por la percepción de estrés general

Nota: Elaboración propia.

Al respecto, se recupera lo mencionado por uno de los sujetos entrevistados:

⁴⁷ Formadores de inglés que participaron en el análisis de información: María José Cab Buenfil y Diego Alberto Sánchez López

[...] El día del examen tuve que hacer un cambio de habitación, ir a la habitación de mi hermano porque tenía la conexión directa de internet. Y también, tuve que utilizar otra computadora que no era la mía, porque no tenía las capacidades que pedían y tuve que comprar una cámara web extra para cumplir con la resolución que pedían. Me sentía nerviosa por el equipo y el espacio en el que iba a estar. El espacio estaba angosto y era incómodo realizar el examen. (SE03)

Otro sujeto menciona información que describe las emociones experimentadas durante el examen, expresando:

[...] Las emociones de nervios y miedo estaban enfocadas en los problemas técnicos que se podrían presentar. Sí, principalmente eso, porque como yo no conocía la plataforma, hasta dejé de lado los conocimientos y la preocupación del examen porque tenía más miedo de que el internet y la computadora fallaran. (SE02)

En la dimensión correspondiente a segunda categoría, Percepciones del proceso de certificación de inglés, se obtuvieron tres núcleos que indicaron que los sustentantes se centraron en las percepciones de las características del taller de preparación, el índice de participación en el taller y la identificación de las complicaciones que se presentaron, como se indica en la Tabla 2.

Tabla 2

Listado final de proposiciones de la dimensión: Percepciones del proceso de certificación de inglés

Dimensión: Percepciones del proceso de certificación de inglés		
Núcleo de referencia	Proposiciones	
NR01 Taller de preparación	1.1 Completo y bien estructurado. Interactivo. 1.3 Siendo medio para recordar temas gramaticales. 1.4 Complementado con recursos y materiales en plataforma. 1.5 Promoviendo trabajo autónomo. 1.6 Flexible.	1.2
NR02 Índice de participación en el taller de preparación	2.1 Siendo bajo debido a las actividades relacionadas con Titulación, Prácticas Profesionales y Examen de Ingreso Profesional Docente. 2.2 Bajo en las actividades autónomas. 2.3 Bajo ligado a la inasistencia a los talleres de manera sincrónica.	
NR03 Complicaciones:	3.1 Ligadas a la falta de tiempo para la práctica autónoma. 3.2 Relacionadas con el equipo tecnológico. 3.3 Relacionadas a la temporalidad del proceso (8vo semestre). 3.4 Técnicas el día del examen relacionadas con internet.	

3.5 Técnicas el día del examen relacionada con el software del examen. 3.6 Técnicas debido a la detección de infracciones durante el examen.

Nota: Elaboración propia.

Con respecto al núcleo de referencia del índice de participación en el taller de preparación, un sujeto menciona:

[...] Siempre asistía a las sesiones, pero no practicaba en plataforma, creo que un 40% de participación en la plataforma [...] La razón por la que me daba trabajo la práctica independiente es por mi trabajo de las tardes, terminaba el curso de inglés y me iba a trabajar, o hacía tareas y al final sólo quería dormir, por eso se me complicó. (SE01)

En la tercera dimensión, Factores de la pandemia que influyeron en la certificación de inglés, se obtuvieron dos núcleos de referencia, los cuales nos brindan información sobre las características de las emociones surgidas por la pandemia y las percepciones de la modalidad en línea, como se observa en la Tabla 3.

Tabla 3

Listado final de proposiciones de la dimensión: Factores de la pandemia que influyeron en la certificación de inglés

Dimensión: Factores de la pandemia que influyeron en la certificación de inglés	
Núcleo de referencia	Proposiciones
NR01 Las emociones surgidas por la pandemia:	1.1 Percibiendo al estrés como: 1.1.1 Resultado del encierro. 1.1.2 Causante de la baja motivación. 1.1.3 Resultado del cambio de la modalidad de enseñanza. 1.1.4 Causante del bajo rendimiento académico.
NR02 La modalidad en línea:	2.1 Siendo causante de preocupación por fallas técnicas. 2.2 Siendo obstáculo en la interacción y participación.

Nota: Elaboración propia.

Señalando la descripción de las emociones surgidas en pandemia, un sujeto menciona:

[...] Yo creo que en el momento de la preparación yo me encontraba en una situación emocional muy mala. Yo estaba muy estresada durante la pandemia [...] estuve encerrada año y medio y tenía terror de salir y enfermarme [...] desde ahí ya venía con un estrés muy grande, y luego con el último año que se juntó titulación, había momentos que yo no quería hacer nada, quería dormirme para toda la vida y seguía diciendo: no puedo, no puedo, no puedo. Creo que el estrés afectó mucho mi rendimiento académico. (SE01)

La última dimensión, se centró en las sugerencias para mejorar el proceso; al respecto, se obtuvieron recomendaciones sobre los cambios en la modalidad y temporalidad del proceso de certificación, como se observa en la Tabla 4.

Tabla 4

Listado final de proposiciones de la dimensión: Factores de la pandemia que influyeron en la certificación de inglés

Dimensión: Sugerencias para mejorar el proceso	
Núcleo de referencia	Proposiciones
NR01 Las sugerencias son	1.1 Que la modalidad de instrucción sea presencial. 1.2 Que el examen se presente en la escuela (con equipo adecuado, recursos tecnológicos necesarios e internet de buena velocidad). 1.3 Que el proceso de certificación inicie antes del último semestre de la carrera.

Nota: Elaboración propia.

Describiendo las sugerencias para mejorar el proceso de certificación, un sujeto menciona:

[...] Creo que más que nada una interacción presencial en algún punto. Sobre la temporalidad del examen, me parecería que tanto séptimo como octavo son semestres muy pesados por todo lo del servicio, tesis, examen del USICAMM para admisión y todos los papeles y documentación puede llegar a ser abrumador para los alumnos y desgraciadamente, puede ser que el APTIS quede un poco detrás de las demás prioridades. Creo que incluso diría que se haga un año antes, en sexto semestre sería el momento perfecto [...] (SE04).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos a través del presente estudio permitieron plantear las siguientes conclusiones:

- El proceso de certificación de inglés 2021-2022 en la ENEPY fue percibido como un conjunto de factores de estresantes que resultaron en una experiencia abrumadora.

- Sin importar el resultado obtenido, los sustentantes expresan bajo nivel de satisfacción en sus alcances finales, debido a la serie de dificultades que enfrentaron antes y durante la prueba de inglés.
- Se identificó que los índices de estrés estuvieron enfocados en los aspectos tecnológicos y técnicos del examen, y fueron percibidos de tal manera que eclipsaron las preocupaciones relacionadas al desempeño en los diferentes ejercicios de la prueba para demostrar sus habilidades en el idioma inglés.
- A pesar de que los sujetos percibieron de manera positiva la organización del taller de preparación, admiten que tuvieron participación muy baja en el mismo; sus descripciones indican que las posibles causas de la baja participación no se relacionan con la naturaleza del taller, sino, con el manejo pobre de estrategias de aprendizaje autónomo y con la falta de tiempo derivado de sus actividades académicas y laborales.
- Las emociones negativas hacia el proceso de certificación se potencializaron por la temporalidad en la que ocurrió el examen, la modalidad en la que se trabajó el taller de preparación y la carga de actividades académicas y profesionales que se presentaron al mismo tiempo. Lo cual indica que, en futuros procesos, se debe evitar que la temporalidad coincida con el último semestre de la licenciatura debido a la sobrecarga de actividades; de igual manera, se debe ofertar la opción de tomar el taller de manera presencial, para aquellos candidatos que prefieran la instrucción guiada sobre la autónoma.

REFERENCIAS

- Ballester, L. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. University of the Balearic Islands.
- Bermúdez, M. (1986). *Revista de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica.*, 135-143.
- British Council. (2022a). *¿Por qué elegir el examen Aptis?* Obtenido de British Council Mexico: <https://www.britishcouncil.org.mx/examen/aptis/que>
- British Council. (2022b). *Aptis Remote*. Obtenido de British Council Mexico: <https://www.britishcouncil.org.mx/examen/aptis/remote>
- Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa. (junio de 2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Obtenido de Centro Virtual Cervantes: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación 6 edición*. . México: McGraw-Hill.

- Montes, J. (2020). *El duelo al mundo de ayer: la vida en la escuela después del COVID-19. Psicología en contextos de COVID-19*. 16. Obtenido de https://ascofapsi.org.co/pdf/Psicologia-contextos-COVID-19_web.pdf
- Pérez, M. Hernández, H., Enríquez, C., & López, G. (2021). Estrés, ansiedad, depresión y apoyo familiar en universitarios mexicanos durante la pandemia de COVID-19. *Revista Salud Uninorte*, 553-568.
- Sandín, B., Valiente, R., García-Escalera, J., & Chorot, P. (2020). Impacto psicológico de la pandemia de COVID-19: Efectos negativos y positivos en población española asociados al periodo de confinamiento nacional. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 1-22.
- SEP. (2017). *Estrategia Nacional de Inglés. Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés*. Obtenido de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingle_s_DIGITAL.pdf
- SEP. (2018). *Programa del curso. English I: Starting Basic communication. Plan de Estudios 2018*. México: Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.
- Shigemura, J., Urzano, R., Morganstein, J., Korusawa, M., & Benedek, D. (2020). *Public Responses to the Novel 2019 Coronavirus in Japan: Mental Health Consequences and Target Populations*. Obtenido de *Psychiatry and Clinical Neurosciences*: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/pcn.12988>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

ACERCAMIENTO A LA PRÁCTICA DOCENTE. LA INNOVACIÓN PARA LAS JORNADAS EN PANDEMIA

Maricarmen Cantú Valadez

maricarmen.cantu@enmf.edu.mx

Javier Silos Hinojoza

javier.silos@enmf.edu.mx

Escuela Normal Miguel F. Martínez, Centenaria y Benemérita

Palabras clave: Formación docente, práctica profesional, innovación educativa, TIC

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El acercamiento a la práctica docente en los planes de estudio de la educación normal en México, es un elemento formativo esencial. En cada semestre los estudiantes normalistas acuden a escuelas de educación básica para realizar prácticas profesionales similares a otras carreras profesionales. En el último año, se realiza un año de servicio social para realizar práctica profesional intensiva en condiciones reales de trabajo. Estos espacios en la currícula para el acercamiento a la práctica docente, de forma gradual por semestre, tienen como propósito que el futuro docente desarrolle en el campo laboral las competencias del perfil de egreso, vinculando la teoría y práctica sobre su profesión.

El plan de estudios para la licenciatura en educación primaria (LEP) 2018, tiene un enfoque centrado en el aprendizaje, es en los espacios para el acercamiento a la práctica profesional, donde se espera que el futuro docente tenga experiencias de aprendizaje en el campo laboral, al involucrarse con los alumnos, docentes y directivos de un plantel educativo público de educación primaria. El estudiante normalista tendrá la oportunidad de usar las herramientas

de la investigación educativa para aprender en la práctica sobre la escuela primaria; cómo a partir de estos espacios la comunidad escolar construye significados en contextos socioculturales e históricos específicos, da sentido a los contenidos y brinda experiencias de aprendizaje para los alumnos (SEP, 2018).

La pandemia, por SARS-CoV-2 en el mundo, forzó a formas de organización y convivencia diferentes. Las formas de trabajo, comunicación, de vestir, de aprender, entre otras, cambiaron a fin de que el contacto entre los seres humanos se minimizará para disminuir los contagios por COVID-19. A nivel nacional, en acuerdo con la Secretaría de Salud, la Secretaría de Educación Pública suspendió clases en educación básica y normal, “como una medida preventiva para disminuir el impacto de propagación de la COVID-19 en el territorio nacional” (SEP, 2020, Artículo primero).

Ante este escenario inesperado de confinamiento, las Instituciones de Educación Superior (IES) se vieron en la necesidad de promover mecanismos para transitar a un modelo de educación a distancia. En este texto, se comparte cómo un grupo de docentes responsables del curso de acercamiento a la práctica profesional de la Escuela Normal Miguel F. Martínez, Centenaria y Benemérita (ENMFM), organizan las actividades de práctica profesional, a través de las Jornadas de Observación y Práctica Profesional (JOPP) durante el confinamiento para los semestres febrero-julio 2020, agosto 2020-enero 2021, febrero-julio 2021, y agosto 2021-enero 2022, para estudiantes de la licenciatura en educación primaria, turno vespertino. Un proyecto de innovación emergente desarrollado por un grupo de docentes, responsables del proyecto de JOPP, con el apoyo de las tecnologías de información y comunicación (TIC).

MARCO TEÓRICO

El plan de estudios 2018 de la LEP está organizado en cuatro trayectos formativos: 1) Bases teórico metodológicas para la enseñanza, 2) Formación para la enseñanza y el aprendizaje, 3) Optativos, y 4) Práctica profesional. Este último, atiende a tres principios básicos que están asociados a la manera en que se conceptualiza y materializa el enfoque por competencias y el aprendizaje: gradualidad, secuencialidad y profundidad. El plan 2018 pretende generar acercamientos graduales y secuenciales a la práctica docente según el nivel educativo para el que se esté formando. Dicho trayecto mantiene una relación directa con los otros cursos de la malla curricular, especialmente con los referentes teórico-disciplinarios y didácticos que se desprenden de cada uno de ellos, además de propiciar la integración de los distintos tipos de conocimientos, tanto para el diseño didáctico como para su aplicación (SEP, 2018).

Los cursos del trayecto Práctica Profesional proporcionan herramientas de la investigación cualitativa para que el estudiante normalista sea capaz de utilizar las herramientas de la

investigación para documentar, analizar y explicar la práctica docente para su mejora permanente; el profundizar en la comprensión de situaciones y problemas educativos situados en contextos específicos; el analizar, elaborar y conducir situaciones de enseñanza para el nivel de educación primaria y el favorecer la comprensión de las características, significado y función social del rol del maestro.

El propósito de los cursos de primer y segundo semestre del trayecto Práctica Profesional es el de promover el acercamiento a las escuelas y sus distintas modalidades, a sus contextos y a sus prácticas pedagógicas. Con la aplicación de recursos metodológicos y técnicos de la investigación, los estudiantes normalistas podrán reconocer, identificar y comprender algunas características de los planteles educativos de primaria, como un espacio donde se entretengan diferentes situaciones educativas. Así también, que puedan destacar particularidades en las relaciones e interacciones entre los agentes educativos y los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan al interior de las instituciones.

Las JOPP son los espacios donde se conocen las condiciones reales de trabajo en la educación básica. Su finalidad se centra en favorecer el desarrollo de las competencias profesionales, enmarcadas en el plan de estudios 2018 de todas las asignaturas, descritas en el perfil de egreso de la licenciatura. Para su adecuado desarrollo es necesaria la colaboración virtuosa entre las instituciones, los directivos y los docentes de educación primaria en coordinación con la comunidad normalista. Las JOPP potencializan el desarrollo profesional de los estudiantes normalistas para comprender situaciones educativas y mejorar su docencia, con el apoyo del tutor (docente normalista) y el asesor (docente de primaria).

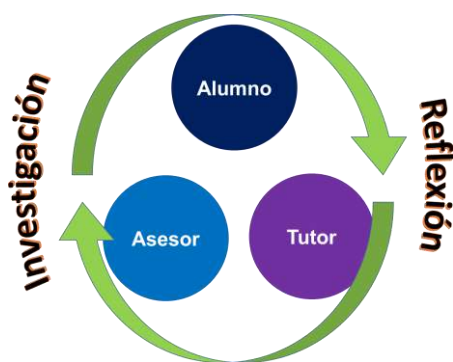


Figura 1. Ciclo de colaboración en las JOPP

La comunidad de estudiantes y docentes de la ENMFM cuentan con acceso a recursos TIC, equipo de cómputo e internet, desde la implementación de los Centros de Cómputo y Servicios Educativos (CECSE) en la década de los 90's. Los salones cuentan con una dos pantallas gigantes, una conectada a un equipo de cómputo y pantallas electrónicas con multifunción, ambas con acceso a internet.

En la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2020, Nuevo León está dentro de los primeros tres lugares en porcentaje de

usuarios de internet y en hogares con internet (INEGI, 2021). Este rasgo sociocultural, se observa en los alumnos de la institución, 99% cuentan con al menos un equipo con acceso a internet desde el hogar. El CECSE continúa como un mecanismo para facilitar el acceso a recursos TIC, equipo e internet, para los alumnos con escasos recursos.

Experiencias de trabajo con TIC con estudiantes normalistas del plantel han sido documentadas y difundidas en diversos espacios académicos. Cantú (2007), González, Cantú & Villanueva (2009), González, Rodríguez, Covarrubias & Alonso (2010), Pérez, Castillo, Rosas & Martínez (2017), Silva, Villanueva & Cantú (2017) y Cantú (2017) son evidencia del trabajo que se ha desarrollado en la institución con los estudiantes y docentes normalistas con respecto al uso y la incorporación de las TIC en el aula.

METODOLOGÍA

Esta experiencia de intervención educativa basada en la innovación con TIC se enmarca en una metodología investigación-acción.

El proyecto de Jornadas de Práctica Profesional - abril 2021 es un producto de la investigación y reflexión de dos experiencias previas (febrero-junio 2020 y agosto 2020-enero 2021) para la LEP, turno vespertino en la Escuela Normal Miguel F. Martínez, Centenaria y Benemérita (ENMFM).

La descripción general de la innovación de acuerdo a la propuesta de elaboración de proyectos de intervención educativa de Barraza Macías (2010).

- a) La fase de planeación. Comprende los momentos de elección de la preocupación temática, la construcción del problema generador de la propuesta y el diseño de la solución. Esta fase tiene como producto el Proyecto de Intervención Educativa; en ese sentido, es necesario aclarar que si la elaboración de la solución no implica necesariamente su aplicación entonces debemos denominarla proyecto.
- b) La fase de implementación. Comprende los momentos de aplicación de las diferentes actividades que constituyen la Propuesta de Intervención Educativa y su reformulación y/o adaptación, en caso de ser necesario. Bajo esa lógica es menester recordar que la solución parte de una hipótesis de acción que puede o no, ser la alternativa más adecuada de solución, por lo que solamente en su aplicación se podrá tener certeza de su idoneidad.
- c) La fase de evaluación. Comprende los momentos de seguimiento de la aplicación de las diferentes actividades que constituyen el proyecto y su evaluación general. Esta fase adquiere una gran relevancia si se parte del hecho de que no es posible realizar simplemente una evaluación final que se circunscriba a los resultados sin tener en cuenta el proceso y las eventualidades propias de toda puesta en marcha de un

Proyecto de Intervención Educativa. Una vez cerrada esta fase de trabajo es cuando, en términos estrictos, se puede denominar Propuesta de Intervención Educativa.

- d) La fase de socialización-difusión. Comprende los momentos de socialización, adopción y recreación. Esta fase debe conducir al receptor a la toma de conciencia del problema origen de la propuesta, despertar su interés por la utilización de la propuesta, invitarlo a su ensayo y promover la adopción-recreación de la solución diseñada.

RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN

A. Fase de planeación

El proyecto de JOPP para la licenciatura en educación primaria (LEP) se configuró con varios ejes de trabajo luego de haber tenido dos experiencias previas de éxito de proyectos de JOPP con ciertas limitaciones utilizando TIC. La planeación consideró un trabajo en la virtualidad y desde la distancia, por la dinámica de trabajo de las escuelas primarias en pandemia por COVID-19. Para este proyecto se consideraron 4 ejes de desarrollo para el estudiante normalista: a) integración con el personal de la escuela primaria; b) actividades de investigación sobre la práctica docente y la escuela primaria; c) práctica docente; y, d) talleres de preparación.

Los recursos TIC integrados en la propuesta, considerando su función son siete: repositorios con artículos arbitrados sobre educación, plataformas para la comunicación, herramientas Google (Youtube, formularios, presentaciones, documentos, hojas de cálculo, entre otros), motores de búsqueda, redes sociales y programas especializados.

La intención formativa del proyecto se orientó a favorecer las competencias del perfil de egreso para la LEP (Plan 2018), específicamente aquellas relacionadas con los programas de estudios del semestre par, entre ellas:

- Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.
- Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.
- Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.
- Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.
- Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.

Los colegiados docentes de los diferentes cursos establecieron las actividades para las JOPP, pauta con la cual se elaboró los productos a desarrollar por los estudiantes.

Para los estudiantes de LEP 2do semestre (Generación ingreso agosto 2020), se consideraron actividades de planeación, registros de diferentes tipos de observación, aplicación de al menos dos actividades una de ciencias y una de educación socioemocional, realización y transcripción de una entrevista al docente, grabación de su práctica docente, y la realización un artículo biográfico sobre el docente de primaria.

Esta fase se llevó a cabo durante los meses de febrero y marzo de 2020. Se realizaron varias reuniones virtuales entre docentes y/o estudiantes para estar sintonizados sobre el proyecto, su objetivos y dimensiones: interinstitucional, formativa, y colaborativa.

B. Fase de implementación

Después de las experiencias de mayo y octubre del 2020 de las JOPP, se recuperaron aprendizajes para un proyecto de intervención educativa encaminado a la mejora de las prácticas docentes favoreciendo las habilidades de investigación en los alumnos de segundo semestre de la LEP (Plan 2018) para las JOPP de abril 2021.

En las JOPP de mayo 2020 para LEP 2do semestre (Ingreso agosto 2019), el colegiado docente reaccionó para implementar alguna acción de adaptación que permitiera a los estudiantes confinados por la pandemia, adquirir algún conocimiento y aprendizaje sobre la escuela primaria. Desde el confinamiento, se diseñó un espacio para observación de clases impartidas presencialmente de diferentes áreas del conocimiento por docentes en servicio para CENEVAL de acceso libre por Youtube, identificación de incidentes críticos y discusión entre pares. Todo el proyecto se organizó utilizando recursos TIC de la institución, servicios de las cuentas de Google y la plataforma EVA. En EVA se diseñó el acceso a todas las actividades de la JOPP (Véase Figura 2).

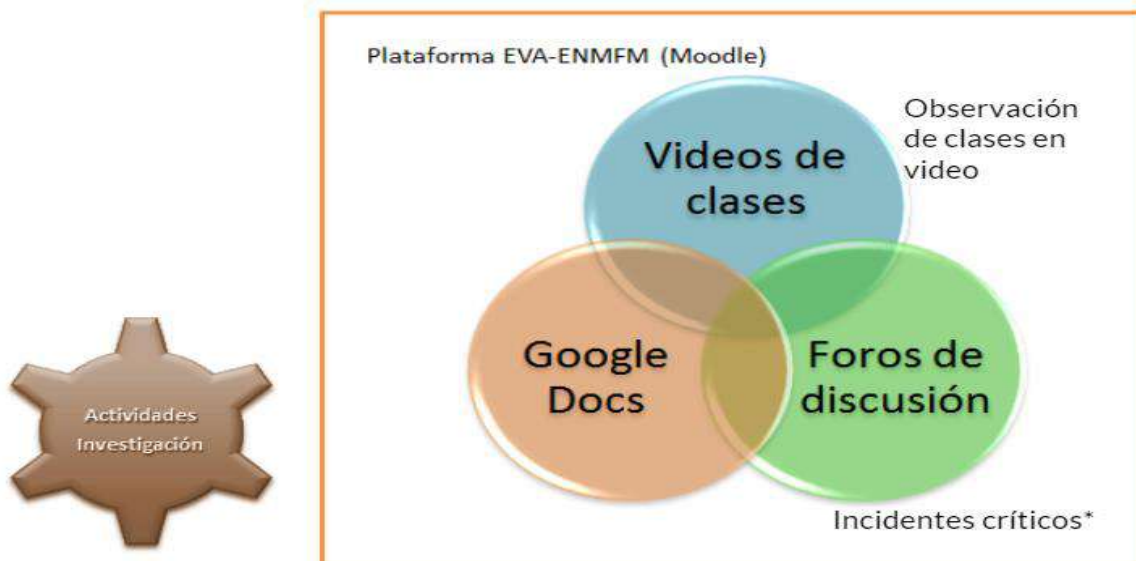


Figura 2. Diseño JOPP para LEP 2do semestre (marzo 2020)

Para las JOPP de octubre 2020, docentes de la LEP 2do. y 4to. semestres colaboraron en un proyecto considerando la continuidad del confinamiento. Este proyecto se diseñó para que su presentación y acceso fuese a través de la plataforma EVA con clases muestra

videograbadas por docentes de educación primaria de Nuevo León para este proyecto en específico, conversatorios con docentes y directivos, tenderos de productos de alumnos de primaria y de normal y blogs educativos. El acercamiento a las escuelas primarias fue de forma indirecta, pues los planteles de básica seguían reinventándose para poder dar continuidad a la escuela utilizando TIC durante el confinamiento (Véase Figura 3).



Figura 3. Diseño JOPP para LEP, turno vespertino (octubre 2020)

Para las JOPP de abril 2021, el colegiado de LEP se propuso asignar escuela primaria y aula a todos los estudiantes de 2do. y 4to. semestre. Lo anterior fue gracias a la implementación de un cuestionario que se envió a los directores de las primarias se logró conformar una base de datos de las escuelas participantes quedando con 57 instituciones, de las cuales se derivó el apoyo de 314 maestros los cuales pudieron asignarse como tutores para atender a cada uno de los estudiantes normalistas. Para el adecuado seguimiento y supervisión se realizaron grupos de WhatsApp entre los docentes, alumnos de la ENMFM, directivos y tutores en donde existiera una comunicación más eficiente y directa, actuando cada docente como coordinador de dicho grupo y enlace entre la normal y la institución de educación primaria. El martes 23 de marzo 2021 se realizó la reunión con directores de las escuelas primarias mediante la plataforma Zoom, contando con una asistencia de 50 directores donde se informaron las actividades a realizar por los normalistas, además de los compromisos y responsabilidades de directivos y docentes tutores. También se enfatizó la importancia de la presencia de los estudiantes en la 6ª Sesión Ordinaria de Consejo Técnico Escolar (CTE). Esta reunión, realizada el 12 de abril, se considera como el primer acercamiento que tuvieron los normalistas con las escuelas primarias y sus contextos.

Durante los días 14, 15 y 16 de abril se realizaron talleres de planeación para los estudiantes, diseñados para favorecer el desarrollo de las competencias docentes en los normalistas. Posteriormente se llevó a cabo una reunión virtual con los docentes tutores en donde se explicó a detalle por los docentes de cada colegiado de la Escuela Normal las actividades que se desarrollarían en la semana de JOPP. Del 19 al 23 de abril se realizó la semana titulada Rumbo a la Jornada, en donde se propuso a los normalistas establecer una agenda de trabajo donde se revisará la organización de las actividades que implementarían.



Figura 4. Diseño JOPP para LEP, turno vespertino (Abril 2021)

Las JOPP tuvieron lugar del 26 al 30 de abril donde los estudiantes llevaron a la práctica sus actividades y secuencias didácticas. Todo el trabajo fue realizado en línea con los alumnos del grupo asignado, además los normalistas realizaron actividades de ayudantía y tuvieron acceso a los sitios de trabajo de los grupos a cargo, entre ellos páginas de facebook, classroom, grupos de Whatsapp, entre otros. Para finalizar el proceso se solicitó a los normalistas conformar su carpeta de la JOPP con todas las evidencias de cada asignatura de la ENMFM. Dichas evidencias tendrían que estar bien identificadas conforme al documento entregado para la correcta organización y estructuración de su Carpeta de Evidencias Digital la cual se solicitó realizar en la nube Google Drive.

Finalmente, las JOPP abril 2021, contó con un diseño en TIC basado en recursos de Google con acceso abierto. El colegiado docente consideró la incorporación de actividades de práctica docente, de interacción con el personal de la escuela primaria y talleres de preparación (Véase Figura 4).

C. Fase de evaluación

Para el proyecto de las JOPP abril 2021, se consideraron las recomendaciones de docentes y estudiantes, las cuales se recuperaron a través de un cuestionario al término de las Jornadas. Una de ellas, cómo mejorar el proceso de seguimiento formativo y de evaluación de los normalistas.

El portafolio electrónico de evidencias de las JOPP fue la herramienta para observar el desarrollo y desempeño de los normalistas, en él se fueron integrando sus recursos para implementar sus clases en la virtualidad, las reflexiones, los videos impartiendo sus clases, los audios de las entrevistas y otros productos solicitados.

Para asegurar la comunicación eficaz y fluida, se conformaron grupos de trabajo en Whatsapp por escuela primaria donde directivos, docentes y normalistas intercambiaron información durante el semestre de trabajo. Una de las finalidades de estos grupos fue el acercamiento entre los involucrados para el adecuado seguimiento del desarrollo de las actividades formativas de las Jornadas.

Se diseñó un instrumento para valorar el trabajo del normalista tanto por el tutor de primaria como el asesor de la escuela normal. Los indicadores que conforman este instrumento de evaluación son:

- A. Actuación profesional (2 indicadores)
- B. Procesos de aprendizaje de los alumnos (2 indicadores)
- C. Planeación de la práctica educativa (2 indicadores)
- D. Recursos y medios didácticos (2 indicadores)
- E. Recursos de investigación (2 indicadores)
- F. TIC (1 indicador)
- G. Comentarios adicionales (Libre)

Finalmente, para valorar el proyecto de las JOPP abril 2021 por los estudiantes, se consideró un cuestionario de satisfacción que consideró ítems con preguntas cerradas y abiertas.

En general el 99% de los estudiantes consideran que fue tratado con respeto y cordialidad por el tutor y el 99.6% consideran que la escuela y grado asignado fue un espacio para aprender sobre ser maestro y la práctica docente. Entre los aspectos positivos que resaltan es la comprensión de parte del equipo docente, el apoyo de los padres de familia y la atención de su tutor. Del 1 al 10, los estudiantes valoraron con 9.4 su experiencia, siendo 10 el valor para muy satisfactoria.

D. Fase de socialización-difusión

En la pandemia, la comunicación fue esencial y básica para dar continuidad a las actividades formativas. No fue sencillo, pues cada familia enfrentó diversos retos y dificultades. Esto se observó durante las reuniones de colegiado y las clases virtuales para los estudiantes normalistas.

Los dos primeros proyectos de JOPP se diseñaron en una plataforma con acceso limitado y focalizado, por lo que no todos los docentes y la comunidad normalistas conocieron estos proyectos del colegiado de LEP turno vespertino. Por lo anterior, para socializar el proyecto de las [JOPP abril 2021](#) entre la comunidad normalista y difundirlo, se conformó una página web para el acceso tanto de los estudiantes como los tutores y asesores. A través de la página, el estudiante puede acceder a recursos para desarrollar sus productos. Los docentes tutores y asesores tienen acceso a las carpetas individuales de cada estudiante con los productos de las Jornadas, ordenados de acuerdo a sus cursos (Véase Figura 5).

Esta es organización de la información de la [página web](#): página principal, carpetas, talleres, materiales de apoyo, recursos en línea y equipo docente. En la sección de carpetas, se ubican los accesos a los portafolios electrónicos de estudiantes ([liga de acceso](#)).



Figura 5. Diseño del banner de la página web - JOPP abril 2021

Al término de la JOPP, para difundir el alcance del proyecto, se realizó un video colaborativo institucional con los colegiados de otras carreras y turnos: <https://youtu.be/RcvZxh18LvE>. La presentación del video se realizó en una reunión colegiada en mayo 17 de 2021, cuando se abordó el informe de JOPP para todas las carreras.

CONCLUSIONES

Para los estudiantes normalistas realizar la JOPP y sus productos no fue sencillo, especialmente por el seguimiento del mismo a través de las TIC sin un entorno presencial. Sin embargo, de acuerdo a las observaciones de las carpetas de los estudiantes normalistas,

el proyecto favoreció el desarrollo de competencias TIC tanto genéricas como específicas relacionadas con el profesorado que trabaja a distancia (SEP, 2018; ISTE 2008; UNESCO, 2008).

Considerando el marco de saberes digitales de Ramírez, Casillas & Contreras (2014), los estudiantes desarrollaron saberes informáticos y saberes informacionales; las actividades de investigación favorecieron especialmente aquellas relacionadas con la literacidad digital, como la búsqueda y análisis de fuentes de información y atribuir la autoría de las fuentes utilizadas.

A manera de cierre, tomando en cuenta el testimonio de un estudiante de LEP.

Realmente hubo un **apoyo muy grande por parte de la maestra**, y a pesar de los **problemas** que tenían los alumnos en el asunto de **no poder conectarse la mayoría** al final si pudimos estar en un par de sesiones.

Siento que fue un poco **complicado** por el hecho de estar en esta **modalidad a distancia**, pero el grupo se notó muy bien a la hora de las clases, fue **una experiencia muy buena sin duda alguna** pues todo esto me prepara para el futuro (Estudiante LEP 2do Semestre, Cohorte 2020).

REFERENCIAS

- Barraza Macías, Arturo. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. México: Universidad Pedagógica de Durango
- Cantú, M. (2007). Redes de aprendizaje para la formación inicial docente. *Revista EN 3(4)*, pp. 49-51
- Cantú, M. (2019). Fuentes Históricas y TIC en la Formación Inicial Docente. En M.R. Rodríguez y M.G. Guerrero (Comps.). *Aportaciones a la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales*. Universidad Autónoma de Nuevo León: México.
- González, M.B.; Rodríguez, A.A., Covarrubias, M.S. y Alonso, F. H. (2010). Hacia una reflexión sobre la experiencia al utilizar el espacio virtual de aprendizaje (EVA). *Revista EN 3(4)*, pp. 39-43
- González, P.; Cantú, M. y Villanueva, O. (2009). *Uso de las TIC en la formación inicial y continua de docentes*. Memorias de la conferencia Internacional e Innovación Educativa REDIIEN '07. Monterrey, N.L., México: REDIIEN
- INEGI. (2021, junio 22). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2020*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía
- ISTE (2008). *NETS: National educational technology standards for teachers*(Vol. 2). Eugene, Oregon: International Society for Technology in Education.
- Patiño, A.; Castillo, G. M.; Rosas, H.A.; Martínez, S.N. (2017). Una experiencia exitosa: Los entornos telemáticos en la práctica profesional de los futuros maestros. Escuela Normal Miguel F. Martínez.

- Ramírez, A., Casillas, M. A., y Contreras, C. C. (2014). La incorporación de las TIC a la enseñanza universitaria de los idiomas. *Revista Debate Universitario*, 3(5), 123-138
- SEP. (2018). *Plan de Estudio 2018. Licenciatura en Educación Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2018). *Programa del curso Observación y análisis de prácticas y contextos escolares. Segundo semestre. Licenciatura en Educación Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2018, agosto 3). ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. *Diario oficial de la Federación*. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018
- SEP. (2020, marzo 14). Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. *Diario oficial de la Federación*. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020
- Silva, M.C; Villanueva, O.E. y Cantú, M. (2017). El e-portafolio como herramienta para valorar la formación docente. *Revista ECE Digital*, 7(12), 43-57.
- UNESCO. (2008). *ICT competency standards for teachers: implementation guidelines, version 1.0*. Consultado el 5 de noviembre de 2008 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209E.pdf>

CONTINUIDAD DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES. EFECTOS DE LA PANDEMIA

AUTORES:

Alberto Sebastián Barragán, albertosebastianbarragan@gmail.com

Paulina Giovanna González Hernández, maestra.paulina@gmail.com

Francisco Javier Aguilar García, francisco.jaguilar@hotmail.com

INSTITUCIÓN: Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli.

RESUMEN

La pandemia ocasionada por la COVID-19, fue un proceso largo que puso a prueba las políticas educativas, a las autoridades, a las instituciones y a todas las comunidades educativas. Específicamente las escuelas Normales tuvieron respuestas diferenciadas y dieron continuidad a la formación docente, en contexto de contingencia sanitaria y auto confinamiento. Esta coyuntura, fortaleció sus procesos, evidenció otros y brindó la posibilidad de crear nuevas alternativas de formación docente. En esta investigación se aborda específicamente la *continuidad de las prácticas profesionales*, en contexto de pandemia, se delinea teórica y curricularmente, y se complementa con registros empíricos sobre la trayectoria marcada por la Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli.

PALABRAS CLAVE: Continuidad, Prácticas profesionales, Contingencia.

PLANEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación es un proceso social con un *continuum*, o transiciones progresivas, marcado por generaciones y temporalidades, que se explican como diversas etapas históricas que se corresponden con paradigmas teóricos, inercias o transformaciones curriculares, y características específicas según la duración de los sexenios gubernamentales o el alcance de sus reformas. Dentro de ese gran escenario que abarca a todos los niveles educativos, se encuentra la formación docente que, para México, se realiza principalmente en las Escuelas Normales.

La pandemia causada por la COVID-19 generó una contingencia sanitaria de auto confinamiento a partir del 20 de marzo de 2020, lo cual demandó nuevas acciones dentro de los sistemas educativos para desarrollar estrategias con la finalidad de garantizar la prestación del servicio educativo y el logro de los aprendizajes de niñas, niños y adolescentes. En este trabajo se analiza el impacto que generó la pandemia para la formación docente que ocurre en las escuelas normales, específicamente en un trayecto formativo: las prácticas profesionales.

La coyuntura que impuso el Coronavirus tuvo diferentes respuestas y formas de adaptación, las cuales estuvieron fuertemente condicionadas por cualidades como la zona geográfica, el nivel socioeconómico de la comunidad escolar, la disponibilidad de dispositivos y plataformas de conexión a internet; y determinadas por el nivel educativo, ya que en cada uno se atiende a grupos poblacionales con diversas características, porque tienen un desigual acceso a la información o porque cuentan con diferentes canales, estilos o ritmos de aprendizaje.

La formación profesional que se desarrolla en las escuelas normales está conformada por actividades teóricas, teórico-prácticas, y de práctica profesional. Para garantizar que los planes de estudios *continuaran* se realizaron diferentes estrategias, en distintos momentos y con desiguales alcances, condicionados por la coyuntura de cada institución formadora de docentes.

Esta investigación tiene como foco de atención las prácticas profesionales, debido a que son la columna vertebral de la formación de profesores de educación básica, ya que en ellas se articula la preparación teórica de los docentes en formación con los elementos empíricos de la educación básica. Si mantener el trabajo teórico fue un reto importante, las *prácticas profesionales* representaron un desafío mayor, por las implicaciones que impone la realidad de la educación básica a la preparación profesional de las escuelas normales.

Para abordar la realización de las prácticas profesionales durante y después de la pandemia, se pone especial atención en la generación 2018-2022, que incursionaba en un

plan de estudios renovado, pero que tuvo transformaciones para desarrollarse durante la etapa más crítica de la pandemia (Ver Tabla 1). Los docentes en formación de dicha generación transitaron tres etapas: antes, durante y después de la contingencia.

Tabla 1. Representación gráfica de la temporalidad de la generación 2018-2022.

2019	2020	2021	2022
Anterior Normalidad	Inicio de la pandemia	Declive de la pandemia	Nueva normalidad
Ciclo 2018-2019	Ciclo 2019-2020	Ciclo 2020-2021	Ciclo 2021-2022

Fuente: Elaboración propia.

MARCO DE REFERENCIA

Marco teórico.

La *práctica docente*, ha sido un constructo que se ha denominado teóricamente, como una noción de referencia para la construcción de los planes de estudio, y a su vez, funciona como brújula de orientación para la aplicación de los programas de los cursos. Hay definiciones que aluden a la responsabilidad de los docentes a cargo de las actividades frente a un grupo de educación básica.

Aquí, es importante retoma un concepto que tiene mucha presencia en el trabajo de las escuelas normales, en las últimas dos décadas, se trata de la práctica docente y sus seis dimensiones, una propuesta de Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas (1999/2012), quienes aportaron ideas derivadas de la investigación-acción, y se han considerado como pilares para el acercamiento a la práctica docente.

Las dimensiones son: Personal, Institucional, Interpersonal, Social, Didáctica, y Valoral. Las cuales están interrelacionadas de manera conjunta en el término “relación pedagógica”, y se vinculan con la práctica educativa de cada maestro y se caracterizan por la relación que establecen con sus alumnos, con los padres de familia del grupo que atienden, con el equipo de maestros de su institución y con las características del contexto social al que pertenecen.

En otro orden de ideas, Eduardo Mercado presenta un planteamiento fundamental para comprender la noción de práctica:

“(…) la inmersión que realiza el estudiante normalista para “ensayar”, “recrear”, “proponer” y “operar” formas diferentes de ejercer la docencia, bajo la tutela del maestro titular de las escuelas de práctica y de los maestros de las escuelas Normales (...), pone de relieve la necesidad de considerar a la *práctica en condiciones reales*, como un espacio de formación y de reflexión acerca de la docencia; de la misma manera, da la pauta para reconocer los límites y los alcances de las actividades planificadas desde la escuela Normal” (Mercado, 2013).

Como último asidero, es indispensable retomar palabras de Alberto Arnaut, quien ha desarrollado estudios sobre las políticas de formación de maestros, en la historia del sistema educativo mexicano y reconoce que la estructura de la formación docente que se realiza en las escuelas Normales ha mantenido una esencia marcada por:

(...) los tres principales componentes históricos de los Planes de estudio de educación Normal: la formación general, la formación pedagógica-didáctica y la formación mediante la observación de la práctica y la práctica intensiva de los futuros maestros y maestras de educación básica. Aunque con altibajos, este había sido el toque de distinción de la educación Normal frente a los otros dos subsistemas de educación superior (Arnaud, 2018).

Entonces, se puede decir que las reformas curriculares de educación Normal han mantenido esos componentes históricos (o trayectos formativos), como el común denominador de los planes de estudios y de la estructura del mapa o malla curricular en cuestión.

Marco curricular.

El Plan 2012 tuvo una adecuación y actualización publicada en el 2018. Existe continuidad en el organizador curricular y mantiene la malla con la misma duración, trayectos formativos y cursos (Véase Tabla 2).

Tabla 2. Trayecto de Práctica profesional en dos Planes de estudio.

Plan 2012	Plan 2018
Trayecto de Práctica profesional	[Trayecto] Práctica profesional
(...) vincula los saberes adquiridos o desarrollados en cada uno de los semestres con proyectos de intervención en el aula.	(...) mantiene una relación directa con los otros cursos de la malla curricular, en particular con los referentes teórico-disciplinarios y didácticos que se desprenden de cada uno de ellos.
Tiene un carácter integrador en el sentido de que recupera todos los trayectos formativos para poder dar respuesta a las situaciones y problemáticas encontradas o sugeridas intencionalmente para la formación profesional.	Propicia la integración de distintos tipos de conocimientos, tanto para el diseño didáctico como su aplicación.

<p>Las prácticas profesionales se entienden como el conjunto de acciones, estrategias y actividades que los estudiantes desarrollarán de manera gradual, en contextos específicos, para ir logrando las competencias profesionales que se proponen.</p>	<p>Como trayecto atiende a tres principios básicos: gradualidad, secuencialidad y profundidad, mismos que están asociados a la manera en que se conceptualiza y materializa el enfoque por competencias y centrado en el aprendizaje (...).</p>
<p>[Cursos de 1° a 8°]</p> <ul style="list-style-type: none"> -Observación y análisis de la práctica educativa (6/6.75); -Observación y análisis de la práctica escolar (6/6.75); -Iniciación al trabajo docente (6/6.75); -Estrategias de trabajo docente (6/6.75); -Trabajo docente e innovación (6/6.75); -Proyectos de intervención socioeducativa (6/6.75); -Práctica profesional (6/6.75) -Práctica profesional (20/6.4). 	<p>[Cursos de 1° a 8°]</p> <ul style="list-style-type: none"> -Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa (4/4.5); -Observación y análisis de prácticas y contextos escolares (4/4.5); -Iniciación al trabajo docente (6/6.75); -Estrategias de trabajo docente (6/6.75); -Innovación y trabajo docente (6/6.75); -Trabajo docente y proyectos de mejora escolar (6/6.75); -Aprendizaje en el Servicio (6/6.75); -Aprendizaje en el Servicio (20/6.4).

Fuente: Plan de estudios 2012 y Plan de estudios 2018. Elaboración propia.

Desde el Plan 2012, se implementa un eje de apoyo para el organizador curricular: *Aprendizaje en el servicio*, el cual:

“Es una estrategia de enseñanza experiencial y situada que integra procesos de formación y de servicio a la comunidad, mediante acciones educativas organizadas e intencionalmente estructuradas que trascienden las fronteras académicas y promueven aprendizajes basados en relaciones de colaboración, reciprocidad y respeto a la diversidad de los participantes (escuela, estudiante y comunidad)” (DOF, 2012).

Es indispensable subrayar que el cambio de Planes 2012 consistió en la actualización de la prescripción curricular, porque se recuperan cursos completos, y denominaciones para el Plan 2018, además se incluyó al conjunto de licenciaturas para la educación secundaria, las cuales ya llevaban 20 años sin ser modificadas. Y para 7° y 8° semestres, aparece la categoría

de “Aprendizaje en el servicio” que redunda en las actividades en condiciones reales de trabajo docente.

METODOLOGÍA

Este documento es un reporte parcial de una investigación en curso, la cual está realizada desde el paradigma cualitativo, porque pretende recabar las cualidades del fenómeno delimitado, a partir de la tradición comprensiva, planteada por María Luisa Tarrés (2008): observar, escuchar, comprender; la autora aduce que:

“Esta fórmula permite adelantar que, aunque la investigación cualitativa tenga fines similares a los de cualquier investigación científica, es claro que su diseño y ejercicio adquieren connotaciones particulares. Ello obedece a ciertos requisitos derivados de la naturaleza del material con que se construye el dato, de los supuestos epistemológicos y teóricos que se manejan”. (Tarrés, 2008).

Además de la revisión documental (teórica y curricular), se aplicaron entrevistas cualitativas, ya que es un “mecanismo controlado donde interactúan personas: un entrevistado que transmite información, y un entrevistador que la recibe, y entre ellos existe un proceso de intercambio simbólico que retroalimenta este proceso” (Vela, 2008).

Las informantes clave fueron seleccionadas por su participación en el escenario temporal descrito, y por trabajar con acciones relacionadas con la generación implicada, y relacionadas con el mismo nivel educativo: educación preescolar, en el municipio de Cuautitlán Izcalli, Estado de México; tanto en la formación inicial de educación Normal como en educación básica.

La pregunta de investigación se planteó con base en la coyuntura de la generación 2018-2022 ¿cómo se realizaron las prácticas profesionales en contexto de pandemia? El horizonte temporal se trazó en función de tres momentos: anterior normalidad, auto confinamiento y nueva normalidad.

RESULTADOS

Anterior normalidad.

La formación docente había transitado por diferentes etapas que obedecen a la coyuntura de programas sectoriales o generaciones curriculares. Un elemento esencial, desde 1985, año en que surgieron las licenciaturas en educación Normal, ha sido el modelo educativo escolarizado, atención de lunes a viernes en jornadas de 7:00 de la mañana hasta las 16:00 de la tarde, aproximadamente; algunas escuelas han desarrollado horarios de mayor o menor amplitud.

Es importante señalar que, previo al Plan de 1985, en las normales había cursos intensivos que se impartían por las tardes y/o en fines de semana, porque estaban destinados a maestros en servicio, que no tenían un *título* que los habilitara profesionalmente para ejercer el oficio. Después de esa experiencia, se normalizó la educación escolarizada.

Específicamente para Planes 1997 y 1999, el modelo curricular incluía un *Documento* que prescribía la organización de las prácticas profesionales, además de lineamientos para el trabajo académico de 7° y 8° semestres. En esos documentos se establecía el alcance de las acciones y se establecían las responsabilidades de toda la comunidad normalista involucrada. El Plan 2018, careció de esas líneas de trabajo, lo cual *permite* que cada escuela normal defina su marco de lineamientos o, por el contrario, *indetermina* de sus procesos.

Las escuelas normales han desarrollado actividades en la aplicación de Planes 1997, 1999, 2011, 2012 y 2018; en todos los casos la práctica docente ha sido un proceso *in situ*, de modo que el acercamiento implica acercamientos, traslados e interacción con los contextos, instituciones y comunidades de educación básica.

Sobre la anterior normalidad, refieren una formadora de docentes: “La EN normal tiene de manera presencial, muy establecidos sus mecanismos de vinculación” (FD-01); para gestionar y acercarse a educación básica. Otra docente comentó: “ya teníamos ejercicios consolidados a partir de algunos instrumentos que les permitían comprender esa realidad, recuerdo que hasta hacíamos recorridos por las comunidades” (FD-02), con una incuestionable presencia en educación básica.

El conocer el contexto de la educación básica, se había prescrito curricularmente con acercamientos graduales, presenciales, donde *observar* y *escuchar* eran actividades de primera mano, que facilitaban la identificación de las cualidades de la institución y la comunidad de un nivel específico de educación básica.

Continuidad de la formación docente.

A escala mundial, para todos los niveles educativos, la pandemia propició una gran diversidad de respuestas, para salvaguardar la integridad física de todas las poblaciones, pero con acciones para no interrumpir la acreditación o certificación de los ciclos escolares. En todas las respuestas de los sistemas educativos, se generó tensión en los modelos educativos y sus posibilidades de respuesta.

Una categoría importante fue la *continuidad educativa* (UNESCO, 2020). Lo que demandó políticas para desarrollar educación a distancia, o estrategias de educación híbrida; después, desarrollar mecanismos para diagnosticar y atender los efectos de la pandemia; y por último repensar los modelos de educación, para transitar a currículos relevantes y atingentes, inclusivos y flexibles, que den respuesta a cualquier giro que de la realidad.

Ese ejercicio apuntó hacia darle *continuidad a los aprendizajes*, y en México se desarrollaron acciones como el programa “Aprende en casa”, para todos los niveles de educación básica. Y en escuelas normales, se tuvo que transitar, hacia acciones que no afectaran la formación docente y que le dieran continuidad a los procesos formativos, hacia una *continuidad de la formación docente*.

Entre dichas acciones, se atendieron las actividades teóricas, de lectura y producción de ejercicios, interacción y sesiones mediadas por tecnología para los campos formativos: Bases teórico metodológicas para la enseñanza; Formación para la enseñanza y el aprendizaje; Lengua y Tecnología.

También se trabajó, con esfuerzos diferenciados, el trayecto de Práctica profesional. En condiciones de pandemia, este reto se atendió de distintas maneras, pero el esfuerzo lo denominaremos *continuidad de las prácticas profesionales*, ya que fueron acciones, enmarcadas en la continuidad educativa y continuidad de los aprendizajes, pero como institución formadora de docentes se tuvo que incursionar en esta lógica, por las características del trayecto formativo.

A nivel nacional, en marzo de 2020 se suspendieron las actividades presenciales y se buscaron alternativas para fortalecer la formación docente, en contingencia, pero mediada por tecnología. Al respecto, en nuestra escuela Normal: “En marzo de 2020, en muchos [docentes] había desconocimiento de herramientas tecnológicas, para la gran mayoría, un 90%, decir que nos íbamos a conectar por Meet o por Zoom, fue algo completamente desconcertante para todos” (FD-01).

A nivel nacional, para el cambio de ciclo 2019-2020, por 2020-2021, la DGESEPE (ahora DGE SuM), impulsó un Seminario de Culturas Digitales, a través de plataformas en línea. Y particularmente, se ofrecían sugerencias para dar continuidad a las prácticas profesionales. En la Figura 1, se muestra la recomendación de la DGESEPE, a partir del Dr.

Julio Leyva, donde se abría la oportunidad de trabajar infografías, que se imprimieran, que se colocaran en plataformas, o que se compartieran por medio de WhatsApp.

Figura 1. Propuesta del Dr. Julio Leyva.



Una docente del trayecto de prácticas atendía recomendaciones y acuerdos institucionales, sin embargo, refirió: “No sabíamos si íbamos a poder asistir, o cómo iba a ser nuestra intervención en los prescolares. Recuerdo que cuando tuvimos el curso de capacitación nos decían que se hiciera lo posible por asistir de manera virtual, pero que no era una prioridad” (FD-02). La contingencia, puso en crisis nuestros procesos institucionales y profesionales, pero se buscaron alternativas.

También se generó tensión e incertidumbre y retos para docentes en formación, por ejemplo: “Descubrir plataformas y crear estrategias y recursos. Adaptar el tiempo de la clase para que no durara tanto. También recurrí a nuevas formas de evaluación porque el tiempo era muy corto para evaluar todo, además en las clases en línea no podía observar a todos los niños” (DF-01). Dichas acciones se realizaron conforme a las condiciones institucionales de básica, contexto social de la familia, apoyo de titulares y trabajo autónomo.

Otra docente en formación nos comentó que: “Adaptarnos fue desde lo emocional y desde el espacio para dar clases. Y qué posibilidades habían para que los niños tomaran sus clase, en su contexto y posibilidades, para que ellos no fueran interrumpidos, y nosotras, para que se pudiera dar la clase adecuadamente” (DF-02). La tensión se extendía hacia las familias de los alumnos de educación básica.

La maestra coordinadora de prácticas, de nuestra institución, nos comentó que el reto se acrecentaba porque la vinculación de la escuela normal, para actividades de práctica profesional, está condicionada por las cualidades de educación básica:

“El problema fue para el ciclo 2020-2021, fue el momento más fuerte porque no podíamos tener acercamiento presencial. Se establecieron mecanismos por teléfono y nos encontramos con una diversidad enorme. Desde maestros de básica que se conectaban de lunes a viernes, una o dos horas, hasta el compañero del que no se sabía nada de él” (FD-01).

El trabajo implicó que se desarrollaran proyectos de trabajo, para educación básica y educación normal. Esta *continuidad de las prácticas profesionales* también demandó, para todas las escuelas normales, estrategias para “cubrir” el servicio social, que tiene una organización estatal y autorización federal, pero que tuvo que flexibilizarse para que se contabilizaran, a favor de los prestadores, las actividades mediadas por tecnología en condiciones de pandemia.

Nueva normalidad.

El regreso a la presencialidad fue diferenciado por niveles, por contextos, por subsistemas, e incluso por escuelas. A partir del ciclo 2021-2022, ya había esfuerzos por regresar, y algunas oposiciones al respecto. Por ejemplo: “Había escuelas que se negaban a regresar, y otras que ya estaban de manera presencial [con asistencia] 50/50, y en otros casos tuvimos que cambiar de planteles, para algunas actividades presenciales” (FD-01).

El regreso, tenía como consigna salvaguardar la integridad física, lo que generaba incertidumbre. Al respecto, nos comentó una formadora de docentes: “Para regresar a los jardines, teníamos un miedo impresionante, ante lo desconocido, ante la pandemia, parecíamos robots, ellas y yo”. (FD-02). El uso de cubrebocas, caretas, guantes, gel, había sido una constante.

Las docentes en formación tuvieron un proceso de profesionalización híbrido, aprovechando lo que hicieron a distancia, y retomando lo aprendido. Una docente en formación comentó resultados favorables al regreso:

“En cuanto a lo emocional nos dejó aprender a entender al otro. Y en cuanto a lo cognitivo pues nos dejó muchas nuevas plataformas. Como estudiante el aprendizaje autónomo en la actualización, y como docente, estas nuevas plataformas nos permiten realizar diagnósticos o una recolección de datos más fluida, y usar aplicaciones comerciales para fines académicos, por ejemplo *Tik tok* para hacer videos académicos de reflexión” (DF-01).

Otra docente en formación también subraya lo valioso que fue el regreso, y nos explica las ventajas de su incorporación a la nueva normalidad:

“Me deja esta parte de valorar muchos aspectos, primero valorar mi práctica, la docencia y reafirmar mi vocación con los alumnos, valorar el tiempo que en las prácticas se tiene de manera presencial, tener un acercamiento no solo a través de una pantalla, sino a través de juegos, en actividades para conocerlos más, que ellos tengan estos cuestionamientos de la vida, eso lo valoro mucho, y de manera profesional esto de diseñar recursos tecnológicos y explorar nuevas herramientas para obtener información o para investigar y adaptarme a las tecnologías que ahora más se utilizan” (DF-02)

Pero también se percibieron resultados contrarios, como refiere la coordinadora de prácticas profesionales: “Es curioso observar lo que dejamos atrás, hubo escuelas que dijeron: hasta aquí se cierra todo lo virtual. Ya no nos conectamos en Meet” (FD-01). Las respuestas fueron diferentes, en temporalidad, alcances y resultados. La pandemia puso a prueba el profesionalismo de los docentes y la madurez de las instituciones educativas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La *continuidad de las prácticas profesionales* es un componente histórico del normalismo que se validó en el contexto de la pandemia, pero a su vez se fortalece por su presencia en los Planes de estudio de los últimos 25 años.

El trabajo de la anterior normalidad templó los procesos de formación docente y se seguirán trabajando en las escuelas Normales que a través de ellos se han validado. Estas experiencias, ponen de relieve las necesidades de vinculación con educación básica y sacaron a la luz algunas áreas de oportunidad en el área de los acuerdos entre instituciones.

La nueva normalidad, nos ofrece grandes oportunidades de complementar la experiencia anterior, la modalidad híbrida, a distancia o mediada por tecnología. Son escenarios que conviene explorar, desde prácticas institucionales, para fortalecer nuestros procesos e impulsar la calidad (o excelencia) de la formación docente.

Presenciamos grandes transformaciones en nuestra cotidianidad, en nuestra flexibilidad institucional y en esa impronta de fortalecimiento y transformación de la educación normal, porque el sistema educativo terminó de aplicar su Plan 2018 y transitó hacia la conformación de un nuevo Plan 2022, donde se mantienen las líneas esenciales: secuencialidad, gradualidad y profundidad.

En los Planes 2022, el trayecto ahora se denomina Trayecto de práctica profesional docente y saberes pedagógicos, y “tiene como fin articular y dinamizar el proceso de formación del estudiante normalista en las diferentes fases de acercamiento e intervención en la práctica docente por las que transita en la Escuela Normal” (DGESuM, 2022).

Es indispensable reconocer los alcances de las escuelas Normales públicas, como las principales instituciones formadoras de docentes, ya que han dejado registros de márgenes de maniobra en sus acciones, o grados de libertad en sus acuerdos, y pueden plantear sus propias dinámicas y soluciones.

REFERENCIAS

Arnaut, A. (2018, marzo 20). Plan de estudios de educación normal “vintage”. En *Voces Normalistas*. Disponible en: <https://vocesnormalistas.org/2018/03/20/plan-de-estudios-de-educacion-normal-vintage/>

- DGESuM (2022). Trayecto de Práctica Profesional y saberes pedagógicos. [Documento de trabajo].
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2012). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Mercado, E. (2013). *Acompañar al otro: saberes y prácticas de los formadores de docentes*. Díaz de Santos.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012). ACUERDO número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. Autor. Disponible en: <https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a650.pdf>
- SEP (2018, agosto 3). ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. DOF. Disponible en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0
- Tarrés, M. L. (Coord.) (2008). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. FLACO / El Colegio de México / Miguel Ángel Porrúa.
- UNESCO (2020). *Sistemas educativos de América Latina en respuesta alaCovid-19: Continuidad educativa y evaluación*. UNESCO / LLECE.
- Vela, F. (2008). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En María Luisa Tarrés (Coord.) (2008). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. FLACSO / El Colegio de México / Miguel Ángel Porrúa. pp. 63-95.

EL MODELO DE ATENCIÓN INTEGRAL A LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS DESDE LA ACCIÓN TUTORIAL

Mtra. Claudia Amanda Juárez Romero

amanda.juarezr@aefcm.gob.mx

Mtra. Ruth Salazar Pulido

ruth.salazar@aefcm.gob.mx

Institución de Procedencia: Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Línea temática: La Educación Normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje.

Tipo de ponencia: Propuesta de intervención educativa.

RESUMEN

En diversas universidades e instituciones de educación superior han desarrollado programas de atención a los estudiantes de educación superior tanto en México, como en otros países de la región. La preocupación por el fortalecimiento de la formación inicial de docentes de educación básica llevó a identificar a la tutoría en la Educación Normal como una estrategia de apoyo a los estudiantes en su proceso formativo para mejorar su experiencia docente y resolver los problemas que se presenten durante su estancia en la escuela normal.

Ante el confinamiento obligado por la emergencia sanitaria en los últimos dos años, la tutoría cumple también la función de contención y apoyo psicológico realizando acciones de interacción y vínculo a través de apoyos digitales. En el contexto de los cambios causados por la pandemia por COVID 19, los estudiantes normalistas presentaron diversas problemáticas que han requerido atención desde el Proyecto Institucional de Tutoría de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. En la presente ponencia se da a conocer la experiencia, así como se reflexiona sobre la importancia del modelo de atención integral a los estudiantes normalistas desde la propuesta de intervención desarrollada por el Programa Institucional de Tutoría de la BENM.

Palabras clave: tutoría, atención integral, formación docente, acción tutorial, estrategias.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En las últimas reformas curriculares (2012 y 2018) de la Licenciatura en Educación Primaria se destacó la importancia de la tutoría como un eje transversal debido a que formaliza un sistema de acompañamiento académico y apoyo en la toma de decisiones y, eventualmente, para la solución de problemas personales del estudiante normalista a lo largo de los ocho semestres.

En este sentido, la acción tutorial a implementar en las Escuelas Normales tiene como propósito orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, lo mismo que apoyarlos en los procesos cognitivos y afectivos del aprendizaje. Así mismo, fomentará su capacidad crítica y el rendimiento académico para incidir positivamente en su evolución social y personal (SEP; 2012).

En el caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), en el ciclo escolar 2016-2017 se reformuló el programa institucional de tutoría a partir de tres líneas de acción: la atención a los estudiantes, la gestión institucional y, la formación y actualización de los tutores. Se fundamenta en la pedagogía crítica (Freire, 2012), al considerar que los seres humanos -tutores y tutorados- tienen la posibilidad de intervenir en la realidad para transformarla, como seres curiosos, críticos y conscientes que se asumen como sujetos de su historia. A través de una relación dialógica comunicativa, ambos actores de la acción tutorial se visualizan como seres sociales activos capaces de plantear soluciones a las problemáticas que se viven, de comprender y transformar su mundo para responder a los desafíos. Este enfoque se relaciona con el perfil de egreso de la licenciatura al contribuir al desarrollo de competencias tales como el uso del pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones (DOF. Acuerdo 649).

En los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021 la acción tutorial tuvo requerimientos distintos debido a la contingencia sanitaria derivada del virus SARS COV2, lo que impactó en el desarrollo de estrategias emergentes para atender a los estudiantes y fortalecer la función de los tutores. La aplicación de un diagnóstico a los estudiantes normalistas permitió identificar los siguientes aspectos y dimensiones: datos personales y académicos, aspectos socioeconómicos, condiciones de salud, dimensión socio-afectiva, conectividad y tecnología, dimensión social. A partir de los resultados y con el escenario que derivó del confinamiento se identificaron las diversas problemáticas de los estudiantes que demandaron diversificar las estrategias de apoyo, así como, el desarrollo de acciones para formar a los tutores.

Es importante mencionar que para la atención a los estudiantes se estableció una acción tutorial situada, en donde en cada uno de los cuatro grados que integran la trayectoria escolar se realizaron actividades diferenciadas que coadyuven a la formación de licenciados en educación primaria capaces de gestionar con autonomía el conocimiento necesario para el ejercicio de su profesión, que actúen con responsabilidad ética y social, y tomen decisiones asertivas para resolver los problemas que se les presenten en el contexto en que se ubique su

quehacer docente. Este modelo, de cuatro niveles de intervención relacionados con el tránsito académico, considera que la tutoría se basa en la ayuda, en la orientación académica, profesional y personal y se define en cuatro parámetros clave: guía de incorporación al medio escolar institucional, apoyo académico, orientación y atención a las necesidades personales y orientación profesional (Quintanal & Miraflores, 2013). Asimismo, Rodríguez (2004) identifica tres momentos para la tutoría en la educación superior: inicio, durante y al final de los estudios. Cada momento corresponde a un objetivo, la adaptación e integración en el sistema escolar, el aprovechamiento académico y personal y la transición al mundo del trabajo y la formación permanente.

Respecto a la formación de tutores, si bien desde la norma se establece que la atención a estudiantes debe darse por “académicos competentes y formados para esta función” (DOF. Acuerdo 649, p. 22), por lo que el Proyecto Institucional de Tutoría (PIT) considera relevante la formación y actualización permanente de los docentes que realizan actividad tutorial para que potencialicen sus competencias y realicen un acompañamiento pertinente y sistematizado.

La visión del PIT recupera a la tutoría como una acción humana, en donde los principales actores son los tutores y los tutorados. Las relaciones que se establecen entre estos actores favorecen u obstaculizan el logro de los propósitos del programa, lo que permite identificar áreas de oportunidad para enriquecer el proceso tutorial. Por ello se pretende reconocer las experiencias de los actores de la acción tutorial en la BENM, desde sus propias voces para identificar logros, dificultades y posibilidades de construcción que nos apoyen en la conformación de una tutoría situada y acorde a las necesidades de nuestros estudiantes, pero también que nos permita visualizar los requerimientos de actualización de los tutores.

A pesar de las acciones realizadas desde el año 2016, la tutoría en la BENM ha sido un proceso discontinuo, que no ha logrado consolidarse como un Programa Institucional tal y como lo establece la política educativa para las Educación Normal. Cabe mencionar que, desde la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Educación Normal (EDINEN) se establece en su primera línea la gestión y el fortalecimiento institucional a través de programas de tutoría, asesoría y apoyo a estudiantes de nuevo ingreso y regulares (SEP, DGESE, 2020). De cara al nuevo planteamiento curricular 2022 la atención integral a los estudiantes es una prioridad institucional por lo que el Proyecto Institucional de Tutoría se reconfigura como un Programa que requiere centrarse en las necesidades e intereses de los estudiantes normalistas por lo que, la acción tutorial permitirá el análisis y la reflexión sobre las problemáticas actuales de los estudiantes, así como la oportuna de la toma de decisiones y la atención integral mediante el diálogo transformador, el enfoque humanista y la pedagogía diferenciada,

MARCO TEÓRICO

Los modelos educativos centrados en la figura del estudiante implican la reconfiguración de los roles tanto del docente como del alumno. En este sentido, la tutoría en la educación superior adquiere relevancia como el proceso de acompañamiento que realiza el docente durante la trayectoria escolar del estudiante con la finalidad de favorecer su adaptación a la institución, abatir los índices de abandono y reprobación y mejorar el rendimiento académico.

Las tutorías representan una estrategia importante para mejorar tanto la calidad educativa, como la eficiencia terminal de un programa de estudios. La acción tutorial es una actividad docente, su planificación debe tomar en cuenta los procesos de enseñanza aprendizaje, así como la formación y selección de los tutores para que consigan mejorar la preparación de los alumnos y contribuyan a su permanencia y egreso con oportunidad. Se define la tutoría como el “proceso de acompañamiento de tipo personal y académico para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social” (ANUIES, 2002, p. 44).

Una de las principales dificultades que surgen al intentar precisar el concepto de tutoría, se relaciona con la diversidad de significados en juego, ligados a un campo conceptual amplio y denso que remite a figuras distintas de la tutoría y por lo mismo de sus funciones y prácticas (Sánchez Puentes, 2000). El profesor- tutor de las Escuelas Normales realiza tareas distintas a las que la docencia demanda, la tutoría y la asesoría se convierten en funciones sustantivas, lo cual es un reto y una responsabilidad para desempeñar la actividad docente. La acción que realiza el tutor está encaminada a atender la diversidad de los estudiantes.

García (2008) afirma que la tutoría es un proceso de interacción humana, y por consecuencia es un proceso complejo; es por ello fundamental que el tutor adquiera las competencias que se requieren para realizar esta labor. Los tutores deben ser fuentes de consejo, apoyo y enseñanza; ser líderes y facilitadores del aprendizaje; ser guías que apoyen la clarificación del proyecto académico del estudiante, y que promuevan, además, la concreción del mismo a través de un plan de acción (De la Cruz et al, 2011). En la Educación Normal es necesario desarrollar competencias y potencializar saberes en los profesores que realizan la función tutorial que le permitan apoyar, acompañar, guiar a los estudiantes normalistas.

Castaño (2010) menciona que la atención integral se iniciará desde el momento en que la necesidad sea identificada, con independencia de la edad del alumno, rigiéndose por los principios de normalización e inclusión escolar y social, flexibilización y personalización de la enseñanza y atención al desarrollo de la calidad de vida.

Por su parte, Romo (2011) afirma que, en el proceso de construcción de los programas de atención a los estudiantes sugeridos, cuando existen, estos deben ser observados y fortalecidos en relación con sus diversos marcos: los de políticas, los de carácter diagnóstico los metodológicos, los de las diversas propuestas para su desarrollo. La atención integral de los estudiantes requiere que las instituciones formadoras de docentes establezcan acciones coordinadas con la finalidad de apoyar, dar contención, guiar a los estudiantes.

METODOLOGÍA

El Programa Institucional de Tutoría de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, trabaja a partir de tres líneas de acción, las cuales coadyuvan a complementar las actividades docentes para ofrecer atención personalizada a los estudiantes y contribuir así a su formación integral. En la figura 1, se presentan las líneas de acción de este programa y sus correspondientes actividades, con el propósito de visualizar el tipo de atención que se proporciona a los estudiantes normalistas. Las tres acciones son complementarias y se trabajan de manera integral.



Figura 1. Líneas de acción del PIT-BENM (Elaborado por las autoras)

En lo referente a la línea Atención a estudiantes, el Programa Institucional de Tutoría Académica recupera los aspectos teóricos y metodológicos del Modelo de Enseñanza Diferenciada para fortalecer el desarrollo de competencias del perfil de egreso debido a que considera que la formación de profesores requiere primeramente del mejoramiento del perfil de aprendizaje del estudiante a través de reconocer su estilo y los ambientes que favorecen la apropiación de conocimientos.

RESULTADOS

Durante el confinamiento, se aplicó un diagnóstico a 501 estudiantes normalistas de una matrícula de 1542, lo que hace una muestra de 32.49%, el proyecto institucional de tutoría da cuenta que se transitó al uso de medios digitales proponiendo el diálogo didáctico mediado (García Aretio, 2011), a través del cual se estableció la comunicación entre estudiantes y tutores ubicados en espacios diferentes, para favorecer el acompañamiento y disminuir el sentimiento de soledad que los estudios a distancia generan en algunas personas. Como se puede observar en la tabla 1, el medio más utilizado fue el Whatsapp por su facilidad de acceso y porque en varios casos ya se contaba con un grupo en esta red social desde antes de la pandemia.

OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	
Plataformas educativas (Classroom, Edmodo,)	80.04%	401
Hangouts	2.40%	12
Skype	15.77%	79
Correo electrónico	77.05%	386
Whatsapp	84.83%	425
Facebook	19.56%	98
Otro (especifique)	27.35%	137
Total de encuestados: 501		

Tabla 1. Comunicación por medios digitales. Elaboración propia

El contexto de la pandemia marcó un antes y un después en la tutoría, replanteando su hacer y reconfigurando la necesidad de transitar a modelos innovadores de interacción con los estudiantes en los que es requisito el uso de tecnología y medios digitales sin perder el sentido humano y la atención personal y diferenciada acorde a las necesidades e intereses de la población escolar. Para esto, se requiere que la escuela normal cuente con conectividad y con espacios habilitados con disposición de equipos, así como con la digitalización de convocatorias para trámites y servicios.

La tutoría virtual demanda del docente tutor la creación de ambientes de aprendizaje flexibles e innovadores, en donde las TIC estén al servicio de la comunicación, de la interacción y de una nueva relación con el saber. En un modelo virtual de tutoría, a las funciones de orientación, apoyo académico y apoyo socio afectivo se añade la de diseñar, organizar y gestionar los medios y herramientas que el docente requiere dominar, lo que demanda la implementación de un programa de actualización pertinente y permanente. Los estudiantes y

Los docentes de las escuelas normales, requieren desarrollar competencias en el nivel superior, las competencias “i”, que para Rama (2011) abarcan las internacionales, informacionales, idiomáticas, informáticas, de interacción, interculturales, investigativas, de integridad, interpersonales, interdisciplinarias e innovativas. Por ello desde la propuesta curricular se presentan programas de movilidad, el dominio de una lengua extranjera, el uso de las TIC, los programas de tutoría y seguimiento a egresados. En el caso de la tutoría el acompañamiento académico favorece el aprendizaje autónomo, la motivación y la autoafirmación de lo que saben y lo que saben hacer, que permitirá la toma de decisiones y la resolución de problemas que se les presenten en la vida personal y profesional.

El docente que realiza tutoría en las escuelas normales contribuye con su hacer a la conformación de la identidad de los futuros profesores, demostrando ideas y acciones sobre el proceso educativo que, en la mayoría de los casos, los egresados replicarán en las aulas de educación básica como un proceso de apropiación subjetiva. Por ello, se requiere contar con perfiles, funciones y responsabilidades de la labor tutorial específicos para la educación normal que como ya se mencionó, se fundamente en un enfoque humanista, centrado en el estudiante, basado en el diálogo transformador que coadyuve a hacer de la docencia un proyecto de vida.

A partir de lo anterior, resulta prioritario reflexionar sobre el rol del tutor que implica una construcción socio histórica en la que confluyen prácticas profesionales, sociales e institucionales mediadas por el plano descriptivo o normativo y la realidad del contexto.

Capellari (2016) establece que la concepción misma del tutor alude a procesos de aprendizaje desplegados en prácticas de interacción social; en su compleja labor, el rol del tutor da cuenta de la estructura de relaciones en las que se inscribe y el sistema de actividades del que forma parte. Un tutor que acompaña a estudiantes normalistas impacta con sus significados y prácticas a sus tutorados, pero también a los niños en edad escolar que ellos atienden.

La acción tutorial en la BENM requiere evaluarse con el propósito de mejorar todo el proceso, desde la asignación de los docentes tutores, las acciones realizadas en el acompañamiento formativo, los recursos y medios utilizados para el seguimiento, hasta los trámites administrativos y de gestión. Un ejercicio interesante es socializar las prácticas de tutoría dentro de la misma institución para identificar buenas prácticas y estar en posibilidad de atender las dificultades presentadas.

Ahora bien, la mayoría de las escuelas normales cuentan con estructuras de gestión vertical que no siempre responden a los requerimientos de cambio y dinamismo necesarios para contribuir al enriquecimiento formativo de los estudiantes. Desde nuestra perspectiva, la acción tutorial permitiría la conformación de una estructura organizativa definida desde la

atención a los estudiantes. Expósito (2018) menciona que la tutorización requiere de una acción multidimensional donde el eje es el alumnado que se desenvuelve en un contexto determinado por aspectos sociales, económicos y personales. Una estructura integral plantea que el espacio y el tiempo se comparten, se establecen líneas sinérgicas que evitan incoherencias o duplicidad de acciones entre las diferentes áreas de atención favoreciendo una comunicación y gestión horizontal.

Un sistema integral de tutoría propone la atención total del estudiante, “responde a un conjunto de objetivos relacionados con la integración, la retroalimentación del proceso educativo, la motivación del estudiante, el desarrollo de habilidades para el estudio y el trabajo, el apoyo académico y la orientación” (Fresán y Romo, 2011, p. 39). Todas las acciones se encaminan al mejoramiento de la calidad educativa de los futuros docentes. En este sentido el PIT de la BENM actualmente, desarrolla nueva línea de atención integral a los estudiantes bajo el nombre de Pirámide de Gestión Tutorial para la atención integral a los estudiantes.

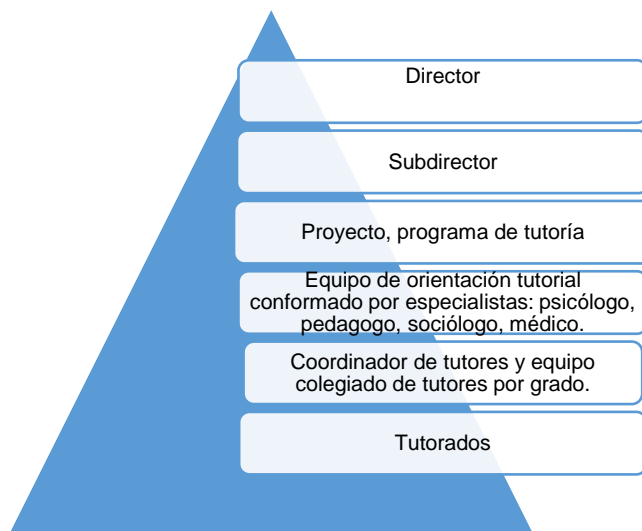


Figura 2. Pirámide de Gestión tutorial para la atención a estudiantes del PIT-BENM (Elaborado por las autoras).

El modelo de tutoría de la BENM a partir del nuevo Plan de Estudios 2022 tendría que plantearse desde un enfoque humanista y centrado en el estudiante, dado que las características de la profesión docente son distintas al resto de las profesiones de las instituciones de educación superior. De alcanzar este objetivo, se lograría que el estudiante tenga una transición al mundo laboral considerando los ciclos de mejora a través de la reflexión y acción desde el proceso tutorial.

CONCLUSIONES

La pandemia por Covid 19 dejó ver la necesidad de transitar a formas innovadoras de comunicación entre tutores y tutorados para garantizar la atención de los estudiantes de manera oportuna y consistente.

Las políticas educativas relacionadas con la tutoría han tenido poco impacto en la educación normal, la cual carece de una normatividad específica acorde a los planes y programas de estudio y al tipo de instituciones que conforman el subsistema.

La necesidad de conformar un modelo de atención integral para los estudiantes requiere de una estructura organizativa distinta en la que se integren otras instancias que hasta el momento resuelven de manera aislada las necesidades formativas de los profesores en formación.

La reconfiguración de la acción tutorial en la BENM, facilitaría la atención a los estudiantes de manera integral creando sinergia entre las áreas administrativas, académicas, investigativas, de extensión y difusión cultural que abre otras posibilidades de generación y aplicación del conocimiento en beneficio de la formación inicial docente.

REFERENCIAS

- ANUIES. (2002). *Programa Institucional de Tutoría*. México: ANUIES.
- Castaño, R. (2010). La atención educativa integral a los alumnos con necesidades de apoyo educativo: actitudes, valores y normas. En *Revista Educativa Digital*. Año III, núm 7, diciembre 2010. Universidad de Salamanca.
- De la Cruz, G., Chehaybar, E. y Abreu, L. F. (2011), *Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura*, *Revista de la Educación Superior*, vol. 40, núm. 157, pp.189-209.
- De la Cruz, G. (2017). Tutoría en educación superior: análisis desde diferentes corrientes psicológicas e implicaciones prácticas. En CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, núm. 25, julio-diciembre, 2017, pp. 34-59 Instituto de Investigaciones en Educación. Veracruz: México.
- Expósito, J. (2018). *La acción tutorial en la universidad. Aspectos teóricos y estrategias prácticas para su desarrollo*. Granada: Pomares.
- Freire, P. (2012). *El grito manso*. México: SXXI editores.
- García Aretio, L. (2011). *La educación a distancia, de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel educación.
- García, N., Inmaculada, A., Carballo, R., y Guardia, S. (2008). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210
- Programa Institucional de Tutoría de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (2019). *Plan de Trabajo ciclo escolar 2019-2020*.
- Quintanal, J. y Miraflores, E. (2013). *Un modelo de tutoría en la universidad del siglo XXI*. Madrid: CCS.
- Rama, C. (2011). *Paradigmas emergentes, competencias profesionales y nuevos modelos universitarios en América Latina*. Argentina: Nueva Editorial Universitaria. Universidad Nacional de San Luis.
- Rodríguez, S. (coord.). (2004). *Manual de tutoría universitaria*. Recursos para la acción. Barcelona: Octaedro.
- Romo, A. (2011). *La tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. México: ANUIES.
- Sanz, S. (2009). Comunidades de práctica virtuales: Acceso y uso de contenidos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol. 2 Núm 2. Barcelona.
- Sánchez, L. (2018). *Tutoría. Bases conceptuales y plan de acción tutorial*. México: UNAM-FES Iztacala.

- Sánchez, R. y Santa María, M. El proceso y las prácticas de tutoría. En: Sánchez, Ricardo y Arredondo, M. (coord.) (2000). *Posgrado en Ciencias Sociales y humanidades. Vida académica y eficiencia terminal*. México: CESU-UNAM.
- SEP. (2012). *Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la formación de maestros de educación primaria*. México: DOF-SEP.
- SEP. (2018). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*. México: DOF-SEP.
- SEP-DGESPE (2020). Guía EDINEN 2020. México:SEP. Recuperado en: <https://edinen.wixsite.com/guiaedinen2020/enfasis-para-la-calidad-educativa>